

Numero 2, 2021

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ANNO XXIV, 2-2021

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 © 2021 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

LA DIREZIONE 5

DOSSIER – Modelli di formazione per il XXI secolo: testimonianze a partire da Edgar Morin

FRANCO CAMBI, *Sulla filosofia critica di Edgar Morin* 7

MANUELA GALLERANI, *L'antropo-etica di Edgar Morin come postura per abitare la complessità* 11

PIERLUIGI MALAVASI, *Connaissance Ignorance Mystère. L'éducation, apprendre à vivre* 21

ROBERTO ARPAIA, *Edgar Morin e l'epistemologia dell'incompletezza* 31

ROSSELLA CERTINI, *Democrazia cognitiva ed inclusione: l'educazione come principio di emancipazione secondo la prospettiva di Edgar Morin* 37

STEFANO OLIVERIO, *Epistemologia ed ethos della complessità e il futuro della scuola* 45

COSIMO DI BARI, *Lo "spirito del tempo" nel XXI secolo: Edgar Morin e l'educazione per la cultura digitale* 55

SIMONA SANDRINI, *Il richiamo "epistemologico" della fraternità. L'avventura educativa di abitare la Terra* 67

ARTICOLI

VALERIA CAGGIANO, COSIMO COSTA, *Paulo Freire: from Brazil to Global Educators* 77

FRANCO CAMBI, *Note sul "Verstehen": tra Dilthey e Weber* 89

FRANCO CAMBI, *Sulla storia del PCI a cento anni dalla fondazione e l'educazione collettiva svolta dopo il '45* 97

MONICA FERRARI, *Rileggere Illich: riflessioni sulla descolarizzazione dalla nostra società imprevista* 101

MARIO GENNARI, *Sarrasine di Balzac, S/Z di Barthes e il mito di Ermafrodito* 113

GIANLUCA GIACHERY, *L'ethos nascosto dell'educazione. Il non-detto della normatività e il ruolo del pensiero* 127

SARA GUIRADO, *Which values do today's youth believe in? The values and ideal models of 280 students from some Italian schools* 141

MICHELE ZEDDA, *Leopardi e l'influenza pedagogica di Chesterfield. Annotazioni* 149

MICHELE ZEDDA, *Non solo assuefazione. Appunti di didattica leopardiana* 159

MARGINALIA

FRANCO CAMBI, *Per una storia dell'educazione: riflessioni di metodo* 169

CARLO FRATINI, *Ricordo di Maria Antonella Galanti* 173

FRANCO CAMBI, *Ricordo di Egle Becchi e Giacomo Cives* 175

RECENSIONI 179

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA 197

Editoriale

Il presente numero della rivista si apre con un breve, ma assai significativo, “*Dossier*” dedicato al pensiero di Edgar Morin: pensiero complesso che proprio della complessità ha fatto il proprio messaggio logico e scientifico, rileggendolo anche come condizione costitutiva della nostra società attuale e del suo futuro, in cui i nessi globali si fanno e si faranno sempre più netti e regolativi. Su quelle due frontiere il pensiero di Morin è anche e profondamente pedagogico, ispirato a una pedagogia di alto respiro, che si richiama e con forza a quell’idea di pedagogia critica e radicale come pure propositiva e innovativa tipica dei grandi Maestri del passato, da Platone a Dewey possiamo dire per brevità. Quelli qui presentati sono tutti interventi sì personali, ma articolati su aspetti decisivi di quel pensiero e della sua attualità (dalla “filosofia critica” all’“antropo-etica”, dall’“*apprendre à vivre*” all’“epistemologia dell’incompletezza”, dall’“educazione come principio di emancipazione” al “futuro della scuola”, dall’“educazione per la cultura digitale” al “richiamo ‘epistemologico’ della fraternità”), com’è stato più volte sottolineato nel corso del 2021 in occasione del 100° anniversario della nascita di Morin. E sono “testimonianze” che ci richiamano a rileggere quel pensiero con fini percorsi interpretativi che ce lo consegnano, oggi, proprio nella sua densa e varia pertinenza epocale, invitandoci a rileggerlo con impegno e sottile ottica ermeneutica.

Seguono poi diversi “Articoli” che, come d’uso nella rivista, si dispongono sui vari fronti del pedagogico (teoretico, storico, sociale, cognitivo, etico, etc.), a sottolinearne l’articolazione polimorfa e l’*identikit* interdisciplinare che ormai e da tempo lo contrassegna proprio nel suo statuto disciplinare. Tutti testi precisi e di sicura fattura e pertanto da leggere con vivo interesse riflessivo.

Chiudono infine i contributi dei “*Marginalia*” e delle “Recensioni” che, a partire dal ricordo di alcune autorevoli figure recentemente scomparse, ben rappresentano il dialogo aperto della rivista rispetto ai vari problemi presenti nel dibattito pedagogico e le testimonianze critiche che si attivano sul fronte di una disciplina “di frontiera”, ben tesa tra teoria e prassi, ma la cui “produttività” non può esser mai separata (in quanto sapere e scientifico e filosofico *in unum*) dalla sua costitutiva criticità.

La direzione

Dossier - Modelli di formazione per il XXI secolo: testimonianze a partire da Edgar Morin

Sulla filosofia critica di Edgar Morin

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. This brief reflection on Edgar Morin deals with his epistemological contribution and his anthropological-educational approach: the french intellectual invites us to move towards a new model of human civilization, indicating the way and the planetary commitment and emphasizing the fundamental role of pedagogy for these tasks.

Keywords. Anthropological-Educational Approach - Critical Philosophy - Epistemological Approach - Human Community - Planetary Citizenship

1. Un modello filosofico in continuo sviluppo

In questo 2021 si è parlato molto di Morin e del suo pensiero, anche perché ha compiuto cento anni ancora in piena attività, come ci rivela il volume su *Cambiamo strada*, testo critico e profetico insieme, e in questi ricordi e discussioni si è rimesso al centro il suo ricco e complesso messaggio filosofico, sviluppatosi in forma fortemente dinamica e aperta. È proprio questa ricchezza che lo ha reso un interlocutore costantemente attivo e decisivo nel pensiero attuale e proprio per il suo non restringersi mai a una visione “di scuola filosofica”, bensì per il suo carattere dialogico e problematico, che ha ben contrassegnato una teoresi, appunto, critica e aperta.

Rileggendo i suoi testi tenendo ferma tale ricchezza/varietà del suo pensiero emerge come volano e regola del suo ricercare filosofico che ben interpreta lo “spirito” e il “ruolo” del fare-filosofia. Due aspetti legati alla criticità di tale pensare e qui ripresi sia sulle orme di Kant (in direzione epistemica e etico-sociale) come su quelle di Heidegger (come critica globale della civiltà nei suoi molteplici aspetti, per promuoverne un ripensamento e una svolta etica e cognitiva) e della tradizione post-analitica (riconnettendo ogni conoscenza alla storia e al suo orizzonte cultural-politico, diversamente strutturato nel tempo storico). Così ha preso forma un pensiero critico attualissimo svolto alla luce di una razionalità non solo formale, ma ben attiva nella ricerca di senso e di ordine del pensare/agire che è propria della specie homo sapiens nella sua fase storica più avanzata e problematica, come è quella di oggi.

In Italia poi questa dimensione critica e aperta (metacritica?) del pensiero di Morin è stata più e più volte sottolineata e ripresa. Già a partire dagli anni Ottanta del Novecento per arrivare a *Cento Edgar Morin*, volume uscito per Mimesis proprio nel 2021, come omaggio per il centenario. Testo che proprio attraverso la varietà delle riprese del pensiero moriniano ci testimonia sia il suo peso culturale sia la varietà dei suoi stimoli.

Certo nella ricchezza disseminativa del pensare di Morin c'è anche , e frontale, un disegno interpretativo e critico del Mondo Attuale, analizzato nei suoi saperi e nelle categorie-guida, nel suo orizzonte geo-politico, legandosi all' antropologico e a una analisi dei media attuali e sviluppando insieme una *forma mentis* da rendere sempre più comune e planetaria, contrassegnata dalla complessità e dall'autoriflessione comprensiva, che fanno tensione al rinnovamento e al rigore metacognitivo. Un disegno a più facce, ma tutte ben evidenziate e interconnesse che fanno davvero e con forza Visione del Mondo e Compito da attivare nel Presente. E disegno organico e veramente magistrale, laico ed etico e aperto a interrogarsi sul mistero della vita e della realtà medesima, come ci ha ricordato in *Conoscenza, Ignoranza, Mistero*, volume del 2018. Un pensiero e del presente e per il presente ma ben rivolto a indicarne per il futuro un volto più degno e più fine e del pensare e dell'agire ormai coordinato dall'avventura planetaria del *sapiens*, che deve ripensare e se stesso e il mondo in cui agisce, eliminandone storture e chiusure e dogmatismi. Per favorire invece la nascita di un mondo ordinato dalla ragione critica a ogni livello, verso il quale l'educazione stessa deve essere il "forcipe" più produttivo e primario e... universale!

2. Tra epistemologia e antropologia

Il nesso complesso e organico tra epistemologia e antropologia sta al centro del pensiero di Morin. Sì, la scienza è dell'uomo e per l'uomo ed essa col suo metodo e le sue scoperte fa dominio del mondo da parte dell'uomo stesso, ma anche ne modella e sempre più in modo organico e complesso e problematico la mente, di cui oggi più di ieri proprio la complessità si è fatta paradigma primario proprio per sviluppare un pensiero adeguato al tempo postmoderno o ipermoderno che sia in cui siamo collocati Complessità che si dichiara meta-paradigma da sviluppare in tutti i saperi e nel modello di mente che ormai dobbiamo formare: autocritica, plurale e dialettica, necessaria per far tornare al centro del pensare/agire l'uomo in tutta la sua ricchezza e riaffermare così quel "paradigma perduto" del valore antropologico delle scienze e del loro metodo.

Non è un caso che al problema del Metodo Morin abbia dedicato la sua opera più complessa e articolata, che deve farsi modello del pensiero umano e in senso logico e critico insieme. Deve farsi forma mentis che dal puro sapere e saper fare deve farsi anche saper essere nel mondo, riletto anch'esso nella sua emergenza epocale, contrassegnata proprio da logiche di complessità e dal costituire una "comunità di destino" umana e planetaria. Così il metodo si fa regola mentale e orizzonte per sviluppare una dimensione etico-politico-pedagogica capace di affrontare razionalmente l'epocalità critica del nostro tempo storico, che esige una ricca e critico-autocritica capacità di pensare/volere/costruire il Futuro, con l'uomo e per l'uomo. E qui la pedagogia si fa disciplina chiave, che non per caso Morin ha fissata nei suoi fini e modelli proprio nella fase centrale del suo pensiero, dopo il Metodo e prima della teorizzazione della Comunità di destino attuale, nei

volumi pubblicati intorno all'anno 2000, con un impegno di alto profilo teoretico e storico e pedagogico. Ma così anche Morin si è attestato come una delle voci più alte e articolate della filosofia dell'educazione attuale, erede fine della sua tradizione occidentale che da Platone a Dewey e oltre ha tenuto ben fermo il ruolo costruttivo e mentale e sociale della pedagogia, elevandola a Dispositivo fondamentale di tutta la società attuale e della sua cultura ormai acclarata in senso planetario. Un ruolo costruttivo che in essa va sempre e sempre più rimesso al centro contro riduzionismi e teoretici (tecnologici e applicativi, funzionali all'esistente) e mercantili (ponendo il suo pensiero/agire al servizio e della Tecnica e del Capitale assunti acriticamente come Orizzonti-di-senso. No, la pedagogia va orientata secondo una "politica di civiltà" che pone al centro uguaglianza e solidarietà tra uomini, culture, etnie, ideologie, in modo da affrontare con acribia e forza etico-politica la "crisi epocale" che ci sta davanti, ecologica sì, ma anche umanitaria e politico-sociale che esige un radicale mutamento di rotta. Rotta che ci è indicata da quell'uomo-planetario che è sì in cammino, ma va ben guidato nel suo costituirsi e *de jure e de facto*. Al quale va ben indicata *La via*. E Morin lo ha fatto nel suo ricco volume del 2012.

3. Per la riforma della comunità umana

Un insieme di opere di Morin, redatte tra gli anni Novanta e su su fino ad oggi, ci indicano con forza verso quale civiltà dobbiamo tener fisso lo sguardo e l'azione collettiva (da *Terra-Patria* a *La via*, con *L'anno I dell'era ecologica*, con *Cambiamo strada*) e ci parlano con decisione e precisione della "civiltà planetaria" che dobbiamo tener ferma come destinale e necessaria (ormai anche per la sopravvivenza stessa dell'*homo sapiens*). Una civiltà mondiale che deve far tesoro delle scoperte delle varie scienze ma deve costantemente anche governarle nei loro effetti "con coscienza", sviluppando in esse un pensiero critico che le connetta alla storia sociale e allo stesso ambiente naturale, attivando nelle e sulle scienze una riflessione etico-politica che, come nota Ceruti nella prefazione a *La via*, ci impone di "riformare la vita", di sviluppare "convivialità" e "spirito di solidarietà", di costituire forti "legami sociali" e di apprezzamento di tutte le civiltà da vedere come "fonti spirituali" anche se "soffocate" (2012, p. XV). Ma come realizzare questo compito? Cambiando paradigma cognitivo ed etico, che vada oltre la stessa pur necessaria e centrale tecnocrazia (come governo della sola tecnica, sempre più potente e autorevole) e io suo modello di sviluppo, legandosi a una "politica di civiltà" che si faccia planetaria alla luce di un "nuovo umanesimo" concreto da far crescere presso tutti i popoli.

Se la filosofia ci indica il modello e il compito, analiticamente e criticamente elaborati, è poi la pedagogia che deve raccogliere il testimone e attivarsi su questa frontiera complessa e anche aporetica per svilupparla davvero *in medias res*. Tenendone fermi i valori e studiando i mezzi per renderli vivi ed efficaci. Così la riforma della pedagogia, da rileggere nei suoi alti obiettivi e nei mezzi strategici possibili e produttivi di una nuova *forma mentis* di cui lo stesso Morin, nei volumi pedagogici sopra ricordati, ci ha indicate le strutture e gli obiettivi con attenzione e finezza. Un programma pedagogico/educativo tutto da rileggere e sviluppare nella sua ricchezza, varietà, complessità, sotto il governo di una pedagogia filosofica che sola interpreta e codifica questo suo compito alto e decisivo ed epocale. Così il pensiero di Morin va letto come quello di un Grande Mae-

stro d'Epoca, forse perfino il più grande nel nostro tempo di crisi profonda della civiltà (occidentale e non solo) ,di ideologie superbe e in conflitto tra loro, che l'abisso della crisi ecologica del pianeta o le esaltazione della tecnica fattasi Mito stanno sempre più aprendo sotto i nostri passi. La voce di Morin ci richiama a un ruolo del fare-pedagogia alto e nobile e che da due millenni e mezzo ci appartiene, ma che sciaguratamente (tra le sirene del Mercato e della Tecnica) stiamo dimenticando, corrompendo sia la disciplina-guida sia la *societas* che andiamo a sviluppare.

Bibliografia

- F. Cambi, *La formazione: categoria-chiave del XXI secolo* (in corso di pubblicazione)
 F. Cambi, *Educazione e istruzione dell'uomo planetario*, "Rassegna di pedagogia", 2021, 2
 M. Ceruti (a cura di), *Cento Edgar Morin*, Milano, Mimesis, 2021
 E. Morin, *Il Metodo. I-VI*, Milano, Cortina, 2001-2008
 E. Morin, *Scienza con coscienza*, Milano, Franco Angeli, 1988
 E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Cortina, 2000
 E. Morin, *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana?*, Milano, Feltrinelli, 2001
 E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Cortina, 2001
 E. Morin, *L'anno 1 dell'era ecologica*, Roma, Armando, 2007
 E. Morin, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Cortina, 2012
 E. Morin, *Conoscenza Ignoranza Mistero*, Milano, Cortina, 2018
 E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, Milano, Cortina, 2021

L'antropo-etica di Edgar Morin come postura per abitare la complessità

MANUELA GALLERANI

Ordinaria di Pedagogia generale e sociale - Università di Bologna

Corresponding author: manuela.gallerani@unibo.it

Abstract. This essay proposes a critical analysis of the role of the ethics of humankind (anthropo-ethics), a subject addressed by Edgar Morin from an original (pedagogical) point of view, in his essay *The seven knowledges necessary for the education of the future* (1999), a subject upon which he repeatedly returns up to his 2020 essay *The fraternity, why? Resisting the cruelty of the world*. The teaching of different disciplines, subjects and fields of study conveyed through a perspective of complex knowledge must, by necessity, promote an anthropo-ethics approach capable of revealing and respecting the multiple characteristics of the human condition: as an individual belonging to the human species, a person, a citizen of the world and a member of a socio-historical and cultural environment. On the basis of these assumptions (and awareness) it follows, that anthropo-ethics can guide the development of a more equitable and democratic culture.

Keywords. Complex Knowledge - Edgar Morin - Ethics - Ethics of Humankind - Philosophy of Education

1. Premessa

Alcuni studiosi nell'avanzare le loro tesi, articolate in acute analisi, riescono meglio di altri a descrivere in modo esemplare i fenomeni, gli eventi o i problemi della realtà fattuale. Non di rado, riescono a farlo mediante una riflessione limpida, una prosa fluida e una capacità argomentativa non comuni che, da un lato, fanno apparire anche gli snodi e i passaggi più complessi del discorso come affermazioni lapalissiane e dall'altro svelano, chiariscono e scontornano i nuclei concettuali del problema – *oggetto* d'indagine – illuminando proprio quegli aspetti e quelle evidenze che non tutti sanno leggere o interpretare. Tuttavia, per una corretta messa a fuoco dell'oggetto d'indagine nel campo delle scienze umane e dell'educazione è essenziale dimostrare abilità nel saper cogliere le relazioni dinamiche che sussistono tra le molte componenti in gioco nei sistemi complessi o iper-complessi (possono essere di tipo socioculturale, politico, economico e altre ancora) ma, soprattutto, è necessario saperne interrogare e interpretare i processi che ne conseguono. Ebbene, tra questi pensatori che sovente diventano autorevoli *maîtres à penser* possiamo senza dubbio annoverare il sociologo francese Edgar Morin: uno studioso che viene riconosciuto e citato dal filosofo del diritto Norberto Bobbio, come uno tra gli intellettuali europei più influenti del Novecento. In partico-

lare, Bobbio lo ricorda in alcune pagine che appaiono esemplari sia per l'incisività e la perspicacia sia per la loro attualità atemporale (nonostante il mutare dei contesti socio-storico-culturali), laddove egli discute intorno al ruolo e alla figura dell'intellettuale impegnato. Dunque, si tratta di pagine e pensieri che sono ancora in grado di descrivere un possibile profilo di intellettuale occidentale immerso in una temperie culturale – come quella attuale – che mostra i segni di una evidente crisi economica, politica, sociale e valoriale. Si pensi alla crisi del dibattito politico-culturale che non appare animato, nel panorama culturale italiano, da un'efficace e costruttivo dialogo dialettico e dialogico, quindi, sembra arenarsi in molteplici forme di personalismi, anziché ancorarsi ai saldi principi universali delle democrazie più avanzate, ovverossia quelle più inclusive, pacifiste e rispettose nei confronti degli equilibri geopolitici globali, nonché degli equilibri ambientali su scala planetaria. L'accento al rispetto degli equilibri geopolitici ed ambientali mondiali non sembri fuorviante, perché è essenziale per ricordarci che abitiamo nel tempo dell'antropocene: un'era geologica così denominata, dal chimico e accademico olandese Paul Jozef Crutzen, a causa dell'alto livello di distruttività e pervasività raggiunto dalle attività umane, ormai capaci di alterare e mettere in serio pericolo i complessi ma delicati processi bio-chimici tanto dell'atmosfera quanto della Terra. Di qui, emerge l'esigenza di soffermarsi a riflettere non solo sul presente ma anche sul futuro, che può essere immaginato e costruito proprio attraverso azioni e comportamenti improntati ad una nuova cittadinanza etica, come suggerisce Morin. E che, aggiungiamo, potrebbe realizzarsi attraverso un *abitare etico*¹ vissuto come postura che orienta le relazioni e le prassi quotidiane.

2. Intellettuali, filosofi, tecnici, o cittadini impegnati?

Sulle pagine del quotidiano *La Stampa*, del 22 Maggio 2017, è apparsa una lucida riflessione di Norberto Bobbio (1909 – 2004) sul ruolo degli intellettuali del Novecento ma efficace, come vedremo, per descrivere anche quelli del nostro tempo, pur con ogni dovuta ed opportuna contestualizzazione storico-culturale. Ne riproponiamo e ripercorriamo i punti salienti, in quanto la sua analisi che sembrerebbe di primo acchito assai ardua – essendo lui stesso un intellettuale impegnato, filosofo militante, politico ed esperto costituzionalista – viene sviluppata con una tale maestria e *leggerezza*, di calviniana² memoria, da risultare quanto mai profonda e convincente. Innanzitutto, egli chiarisce il *soggetto* del suo discorso (ovvero *chi* può essere considerato un intellettuale o possa dirsi tale) con un incisivo esordio:

¹ La locuzione 'abitare etico' tematizzata a partire dalla lezione critico-problematicista è stata sviluppata ed esemplificata, da chi scrive, in un precedente lavoro cui mi permetto di rimandare il lettore interessato. La prospettiva aperta, complessa, critica e regolativa delineata dall'abitare etico riguarda un abitare orientato a una vita autentica, secondo 'ragione' e in direzione etico-utopica, in grado di proiettare la persona al di là del già dato, verso l'utopico. In un costante dialogo con gli altri, l'utopia rappresenta l'obiettivo trascendentale verso cui tendere, poiché consente di prefigurare (e comprendere) ciò che ancora non è, pur essendo possibile nel futuro, in quanto tensione progettuale. Cfr. M. Gallerani, *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Napoli, Loffredo, 2011; M. Gallerani, *La lezione problematicista e l'abitare etico*, in M. Contini, M. Fabbri (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, Pisa, ETS, 2014, pp. 131-140.

² I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 1993, pp. 5-35.

Il mondo civile è abitato da intellettuali – filosofi o non filosofi, la distinzione non ha importanza – che intervengono nelle cose della politica, magari illudendosi non solo di avere qualcosa di molto importante da dire, ma anche di contare nel determinare l'azione dei governanti. [...] Basti citare sino a ieri Popper in Inghilterra, oggi Jürgen Habermas in Germania, Edgar Morin in Francia, Michael Walzer e Richard Rorty negli Stati Uniti, solo per fare qualche nome particolarmente autorevole³.

Bobbio nomina tre intellettuali europei, tra cui Morin, precisando subito dopo che i *temi* su cui discutere sono via via cambiati, nel tempo, così come è cambiato il grado dell'impegno (*engagement*) civile e sociale degli intellettuali militanti che 'si sporcano le mani nel reale' (per dirla con Dewey), eppure non così tanto da farli auto-isolare in disinteressate o solitarie meditazioni ed impedir loro di partecipare al dibattito su temi e problemi di attualità, tanto urgenti e concreti quanto cogenti. I temi riguardano, ieri come oggi, le *grandi alternative*, quali per esempio il dialogo tra i Paesi capitalisti e quelli dei regimi ex-comunisti, i rapporti tra Stati Uniti e Unione Sovietica o meglio tra Oriente e Occidente e, ancora, tra globalizzazione e localismo. Si tratta di temi che continuano a interrogare i filosofi, gli storici, gli scienziati sociali e non, chi si occupa di cultura e i semplici cittadini, perché per la loro intrinseca complessità riguardano, direttamente o indirettamente, le vite di tutti e di ciascuno. Una complessità che continua a porre domande e problemi inediti, di non facile soluzione persino a chi fa «professionalmente il mestiere di riflettere sul proprio tempo». Il filosofo torinese sostiene, tuttavia, che gli intellettuali «non sono un gruppo omogeneo, non costituiscono una categoria professionale ben definita, come quella dei medici o dei giornalisti». Ebbene, a questo punto dell'analisi è lecito chiedersi qual è il tipo di impegno richiesto all'intellettuale, nel framework di un inevitabile intreccio fra cultura e potere politico, ovvero nella politica della cultura? Per rispondere a questa domanda, Bobbio ricorre ad una precisazione che correla il sapere e il saper fare al tipo di compito o impegno richiesto, per cui ne derivano due distinte macro-categorie: quella degli *ideologi* e *filosofi* e quella degli *esperti* (che hanno conoscenze scientifiche sempre più settoriali e specialistiche). Più in dettaglio, gli ideologi sono coloro che:

elaborano i principi in base ai quali un'azione si dice razionale in quanto conforme a certi valori proposti come fini da perseguire, mentre gli esperti sono coloro che, suggerendo le conoscenze più adatte per raggiungere un determinato fine, fanno sì che l'azione che vi si conforma possa dirsi razionale secondo lo scopo. La discussione classica sulla miglior forma di governo è una tipica discussione di carattere ideologico; una discussione sulla maggiore o minore opportunità di costruire centrali nucleari per lo sviluppo dell'energia in un dato paese è una tipica discussione da esperti.

Sulla base di queste premesse, e ricordando che Bobbio intende l'ideologia nel senso più alto e nobile del termine (riferendosi al sistema complesso di idee, valori, ideali e quadri interpretativi su cui si fonda una società civile e democratica, in un determinato

³ N. Bobbio, *Il dubbio e la scelta. Intellettuali e potere nella società contemporanea*, Roma, NIS, 1993. Inoltre, cfr. "La Stampa" (22 Maggio 2017), *Bobbio: filosofi e tecnici, meglio tenerli separati*, s.p., in <https://www.lastampa.it> (ultima consultazione in data 15 ottobre 2021).

periodo storico), egli sostiene che i politici del suo tempo dimostrano di avere sempre più bisogno del parere di esperti, di tecnici e specialisti che li aiutino nell'ottemperare ai loro incarichi o compiti politici: ed è proprio in questo passaggio che rintracciamo l'analogia con i politici contemporanei e l'attualità del pensiero bobbio. In altri termini, Bobbio avverte che la parola *impegno* potrebbe risultare poco adatta a descrivere il rapporto tra l'esperto e il potere politico ma, di fatto, nella realtà quotidiana i pareri degli esperti rappresentano la prassi, nei rapporti tra il mondo politico e quello culturale. Epperò, anche se i temi e problemi da affrontare politicamente e socialmente cambiano nel tempo, possiamo osservare come questa distinzione (fra ideologi o filosofi ed esperti) sia ancor oggi valida, benché nella prassi sia più sfumata e non sempre così netta, perché chi ne abbia le capacità può esercitare entrambi i ruoli, alternativamente, a seconda delle situazioni o circostanze. Quello che nell'analisi, a nostro avviso, colpisce maggiormente il lettore contemporaneo (e dunque può incuriosirlo o interessarlo) è l'esempio riportato da Bobbio proprio per dimostrare la seguente tesi:

Per fare esempi attuali, il dibattito che ferve oggi più che mai sull'importanza per l'Italia di essere una nazione, se lo sia stata nel passato, se oggi non lo sia più e quali proposte siano da suggerire perché lo divenga, è una questione da ideologi; la discussione non meno fervida sulla riforma della costituzione e del sistema elettorale è una questione da esperti.

Questa breve riflessione permette di rilevare che oltre ai *temi* cambiano, inevitabilmente, le persone che li dibattono, li affrontano o li promuovono in opportune sedi e contesti, con differenti modalità di dialogo ed approccio. Inoltre, emerge che il fulcro del discorso rimane l'*impegno*, irrinunciabile, degli intellettuali: un impegno che deve esserci come postura e deve essere costantemente alimentato per gli effetti, l'incisività e l'influenza che può avere sia sui reali contesti socio-culturali e politici, sia sulle condizioni di vita delle singole persone in una determinata società (in merito, per esempio, alla difesa delle libertà individuali fondamentali)⁴. Delineato il quadro di riferimento, non sfuggono alcune essenziali indicazioni per il tempo presente. La società italiana, per esempio, è attualmente attraversata da modelli simbolico-culturali in crisi e da un dibattito politico indebolito da un dialogo a tratti faticoso, tra correnti partitiche che finiscono per rallentare il processo di pieno raggiungimento dei diritti civili fondamentali, da parte di tutte le persone (si pensi alle non-raggiunte pari opportunità per tutte le donne, alle discriminazioni nei confronti delle minoranze e nei confronti degli immigrati, o di chi è portatore/trice⁵ di differenze o disabilità, soltanto per citare alcuni casi esemplificativi). Criticità acute, nondimeno, dal dover fronteggiare una perdurante sindemia⁶ diffusa a

⁴ A. Sen, *The Idea of Justice*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 2009; M. C. Nussbaum, *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2011; J. Rifkin, *The Empathic Civilization*, New York, Tatcher, 2009.

⁵ L'uso della doppia variante, articolata al maschile e femminile, per tutti i termini che lo richiedono come, per esempio, cittadino/cittadina, lettore/lettrice va considerata implicita, anche laddove non è evidenziata, quale esito di una precisa scelta linguistica che opta per un italiano inclusivo volto a superare l'utilizzo generico del maschile neutro non marcato. Non si è fatto ricorso all'uso di simboli o di schwa /ə/ che sostituisce le desinenze di nomi e aggettivi al singolare, o schwa lungo /ɜ/ come vocale che può sostituirla la desinenza al plurale, non solo per ragioni di uniformità editoriale.

⁶ La parola sindemia, prodotta dalla crisi delle parole sinergia, epidemia, pandemia e coniata dall'antropologo medico Merril Singer (negli anni Novanta del XX secolo) indica i severi danni e le relative critiche conse-

livello mondiale. Eppure, è proprio nelle situazioni più complesse e di crisi che il ruolo dell'*impegno* di ciascuna persona, intellettuale e non, diventa cruciale e indispensabile. Riprendendo le parole di Bobbio che riecheggiano nel pensiero di Morin: «Il compito degli uomini di cultura è più che mai oggi quello di seminare dei dubbi, non già di raccogliere certezze»⁷. Si vince a questo proposito e con maggior chiarezza una possibile risposta dotata di senso, in merito all'interrogativo esplicitato nel titolo stesso di questo paragrafo: sicché risulta evidente che quella domanda iniziale è rivolta a ciascuno di noi, in quanto ci interpella e ci ricorda che tutto quanto ci circonda ci riguarda e ci deve interessare, per averne cura (riprendendo il principio *I care*, tanto caro a Don Lorenzo Milani) come cittadini/e impegnati/e che si assumono una responsabilità etica⁸ nei confronti degli altri e dell'esistenza⁹. Altrimenti detto, persone pensanti, che sanno porsi domande e sanno coltivare il *dubbio* come *metodo* per continuare a conoscere, evolversi, trasformarsi in una *comunità di destino* e in una più ampia *civiltà interdipendente* e planetaria, per dirla con Morin.

3. Conoscere la complessità, per sviluppare un'etica della comprensione

Morin, nell'evocare una revisione della struttura stessa del *sapere*, per superare la separatezza della conoscenza legata a una sterile parcellizzazione disciplinare e alla disgiunzione tra le parti propone, da un lato, una vera e propria *riforma* del pensiero che presuppone una riforma della vita orientata e tesa al *ben vivere*, oltre che basata su almeno sette 'saperi necessari al futuro'. Tra questi egli introduce e descrive l'imparare la *cecità della conoscenza*, i *principi di una conoscenza pertinente*, l'*Unitas multiplex* della condizione umana e l'*identità terrestre*, l'affrontare le incertezze, l'imparare la comprensione e, infine, adottare un'etica del genere umano. Dall'altro lato elabora ed espone un *manifesto per cambiare l'educazione*¹⁰, la cui finalità risiede nel facilitare la co-costruzione di una conoscenza pertinente e, a un tempo, nel ri-educare gli educatori/docenti – quali mentori per le nuove generazioni in formazione – ad un pensiero e ad una conoscenza di tipo complesso (dal latino *complexus*, ovvero tessuto insieme): tanto necessari, per imparare ad *abitare la complessità*. A questo proposito è bene chiarire in che termini Morin concepisca la dimensione della complessità. In estrema sintesi, egli afferma che ciò che è complesso «è un tessuto [...] di costituenti eterogenei inseparabilmente associati: pone il paradosso dell'uno e del molteplice [...] si presenta con i lineamenti inquietanti dell'ac-

guenze che vengono provocate dall'interazione sinergica tra alcune malattie gravi ed ulteriori fattori concomitanti, i quali impattano in modo drastico sia sulle singole persone sia sulle collettività e le società.

⁷ Norberto Bobbio, *Invito al colloquio*, in *Politica e cultura*, Torino, Einaudi, 1955, p. 15.

⁸ J. Russ, *L'etica contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1997.

⁹ G. M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1962; M. Gallerani, *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, Milano, Franco Angeli, 2012 (2. Edizione, 2015); M. Gallerani, *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*, Napoli, Loffredo, 2012; M. Gallerani, *La responsabilità nel dire della cura*, in «Studium Educationis», XXI, 3, 2020, pp. 19-31.

¹⁰ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015. E. Morin, *Il paradigma perduto*, Milano, Bompiani, 1994; E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000; E. Morin, *Educare per l'era planetaria*, Roma, Armando, 2004; E. Morin, *Il Metodo. VI. Etica*, Milano, Raffaello Cortina, 2004; E. Morin, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

cozzaglia, dell'inestricabile, del disordine, dell'ambiguità, dell'incertezza [...]». Ne consegue che uno dei compiti della conoscenza è: «mettere ordine nei fenomeni respingendo il disordine [...]»¹¹, eppure il *complexus* (il tessuto, la trama della complessità) è irriducibile «deriva da fili differenti e diventa uno. Tutte le varie complessità si intrecciano, dunque, e si tessono insieme, per formare l'unità della complessità; ma l'unità del *complexus* non viene con ciò eliminata dalla varietà e dalla diversità delle complessità che l'hanno tessuto»¹². Tutto questo è essenziale, per evitare il rischio di una conoscenza iper-specializzata (ipersettoriale, parcellizzata) priva della cifra distintiva del *complexus*, cosicché le politiche scolastiche e culturali dovrebbero perseguire una:

conoscenza [intesa come] fenomeno multidimensionale, nel senso che essa è, inseparabilmente, fisica, biologica, cerebrale, mentale, psicologica, culturale, sociale. [...] L'atto di conoscenza è a un tempo biologico, cerebrale, spirituale, logico, linguistico, culturale, sociale, storico e la conoscenza quindi non può esser dissociata dalla vita umana e dalla relazione sociale¹³.

Per poter raggiungere queste finalità¹⁴ occorre, tuttavia, verificare in via preliminare se esista una modalità di pensiero, o un approccio, capace di raccogliere le sfide poste dalla complessità. Se, infatti, non è più efficace continuare a perseguire un pensiero lineare che tende a produrre fenomeni di dominio (e sfruttamento) sulle persone e sulle risorse naturali, allora è opportuno sviluppare un pensiero capace di operare *con, per, tra* la realtà fattuale, dialogando e negoziando strategie differenti. La complessità¹⁵ comprende, quindi, al suo interno già tutto ciò che può introdurre ordine, chiarezza, distinzione e precisione nel processo conoscitivo. Pertanto, il pensiero complesso tende a rendere semplice ciò che indaga, senza però scadere nella semplificazione banale. Inoltre, aspira a una conoscenza multidimensionale e plurale, pur aderendo al principio di incompletezza e di incertezza, secondo cui è impossibile raggiungere una conoscenza completa da un punto di vista sia teorico che pratico¹⁶.

Fondandosi su questi assunti e premesse una riforma del pensiero diviene possibile e praticabile, laddove l'educazione sia in grado di stimolare un pensiero (o una 'ragione', per dirla con le parole di Giovanni Maria Bertin)¹⁷ capace di: a) pensare senza rinchiudersi in concetti (o ancora peggio in preconcetti e pregiudizi); b) ristabilire le connessioni fra ciò che è disgiunto e capace di sforzarsi per comprendere la multi-dimensionalità non disgiunta dalla singolarità (dalla località, dalla temporalità) e dalle totalità integratrici¹⁸. Di qui, si profila un pensiero che è complesso, aperto, critico, multidimensionale ed antidogmatico: un sapere, per meglio dire, che sa affrontare la pluralità delle esperien-

¹¹ Cfr., E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993, p. 10.

¹² Cfr. E. Morin, *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1995, p. 56.

¹³ Cfr. E. Morin, *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1989, pp. 15 e ss.

¹⁴ M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Roma, Avio, 2020.

¹⁵ G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 2007; M. Ceruti, M. Bellusci, *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Milano, Mimesis, 2020; S. Manghi, *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*, Trento, Erickson, 2009.

¹⁶ Cfr. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, op. cit., pp. 2-3.

¹⁷ G. M. Bertin, *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Bologna, Cappelli, 1981.

¹⁸ Cfr. E. Morin, *Il metodo*, op. cit., 1995, p. 35.

ze in modo costruttivo, creativo, solidale e sa persino comprendere e contemplare l'errore e l'incertezza, quali componenti ineludibili della *condizione umana*. Ciononostante, per favorire un'etica della comprensione è opportuno sviluppare oltre all'*introspezione* (l'autoesame critico che consente di imparare a decentrarsi, riconoscendo il proprio egocentrismo fino a giungere alla consapevolezza che tutti abbiamo un profondo bisogno reciproco di comprensione¹⁹) anche un «ben pensare». Il che coincide con quel particolare:

modo di pensare che permette di apprendere, insieme, il testo e il contesto, l'essere e il suo ambiente, il locale e il globale, il multidimensionale; in breve il complesso. Ci permette di comprendere le condizioni oggettive e soggettive del comportamento umano [e di riconoscere il *self-deception* o l'autoinganno, il mentire a se stessi]²⁰.

In altre parole, l'«etica della comprensione» richiede a ciascuna persona di sospendere il giudizio, per poter comprendere in prima istanza l'«incomprensione». Si basa, nondimeno, sulla capacità di sviluppare un atteggiamento disinteressato e aperto, contemporaneamente, al saper argomentare e al saper ascoltare o confutare e dibattere in modo dialettico, senza alcuna pretesa di superiorità intellettuale o morale dell'uno sull'altro. In questo procedere diventa possibile, nelle parole di Morin, un'umanizzazione delle relazioni umane²¹, senza trascurare di ricordare che nella prospettiva moreniana la comprensione viene riconosciuta e avvalorata come un'alta forma di saggezza moderna.

Di più. L'etica della comprensione, che potremmo considerare come un possibile catalizzatore semantico in grado di interrogare i pensieri e le parole (per risemantizzarle) necessita – come asserisce Morin – degli «imperativi della riforma personale»²² che, essendo funzionali sia ad una rivitalizzazione etica sia ad un umanesimo rigenerato, dovrebbero improntare e caratterizzare la vita di ciascuna persona. A questo proposito, Morin afferma che ciò che non si rigenera degenera²³, perciò esorta a mettere in pratica tali principi ogni giorno, in ogni contesto di vita. Per questa ragione egli indica quattro essenziali imperativi che possono venire così enucleati: a) il conoscere mediante una conoscenza complessa che sappia collegare i saperi per cogliere i problemi globali; b) il pensare attraverso la ragione sensibile che mette in dialogo la ragione e la passione; c) l'agire secondo l'essenziale imperativo etico di responsabilità/solidarietà; d) il saper vivere coltivando il: «bisogno poetico d'amore», di collaborazione, solidarietà e di «incanto estetico»²⁴. D'altra parte, l'amore fa parte della poesia della vita, così come la poesia fa parte dell'amore della vita²⁵ in direzione di un miglioramento della qualità stessa dell'esistenza, attribuendole un senso superiore. Questo, come si può evincere, istituisce la dia-logica umana di prosa-poesia che, a sua volta, rimanda alla moreniana dialogica *sapiens-demens* (tra *homo sapiens* e *homo demens*)²⁶.

¹⁹ J.-L. Nancy, *Essere singolare plurale*, Torino, Einaudi, 2001.

²⁰ Cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, p. 105.

²¹ Ivi, p. 104.

²² Cfr. E. Morin (con la collaborazione di Sabah Abouessalam), *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Milano, Raffaello Cortina, 2020, p. 107.

²³ Cfr. discorso pronunciato da Edgar Morin al Convegno dell'Unesco, luglio 2001.

²⁴ E. Morin, *Cambiamo strada*, op.cit., pp. 107-108.

²⁵ Cfr. E. Morin, *Amore, poesia, saggezza*, Roma, Armando, 1999, p. 11; E. Morin, S. Abouessalam, *L'homme est faible devant la femme*, Paris, Presses De La Renaissance, 2013.

²⁶ E. Morin, *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*, Roma, Ave, 2020; E. Morin, *I ricordi mi*

Al termine di questa breve riflessione sul pensiero di Morin (e le sfide della complessità, tra cui l'antropo-etica) ci congediamo da un *maîtres à penser*, un intellettuale impegnato che attraverso i suoi studi e le sue intuizioni ha ipotizzato una 'buona vita' concepita sia come proposta per i suoi contemporanei, sia come lascito per le nuove generazioni. Ritorna allora alla mente un profondo pensiero espresso dal filosofo e logico britannico Bertrand Russell, che sintetizza in modo mirabile con queste parole il senso di un'esistenza: «A life devoted to science is therefore a happy life, and its happiness is derived from the very best sources that are open to dwellers on this troubled and passionate planet»²⁷. In ultima analisi Russell suggerisce, in sintonia con il pensiero di Morin, che una vita buona è quella ispirata dall'amore e guidata dalla conoscenza. E come uomo di scienza, non può meglio esprimere questo suo intimo sentire proprio rimarcando il fatto che un'esistenza dedicata allo studio e alla scienza – come quella di Morin – si profila come una vita felice per almeno due ragioni, in primo luogo perché lo studio e la conoscenza procurano gratificazione a chi vi si dedica con interesse, passione e dedizione. In secondo luogo, perché la scienza contribuisce a creare nuove conoscenze e a fare nuove scoperte che, a loro volta, generano progresso culturale, civile e sociale per la collettività (non solo per i singoli). In sintesi, si può concludere che le conoscenze scientifiche tendono a promuovere il benessere delle persone e a favorire una buona vita, intesa proprio in quell'accezione moreniana su cui ci siamo soffermati e che abbiamo cercato di restituire, seppur nello spazio e nella brevità del presente contributo.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M., Colicchi E. (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione*, Roma, Avio, 2020.
- Bertin G. M., *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Bologna, Cappelli, 1981.
- Bertin G. M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1962.
- Bobbio N., *Invito al colloquio*, in *Politica e cultura*, Einaudi, Torino 1955.
- Bobbio N., *Il dubbio e la scelta. Intellettuali e potere nella società contemporanea*, Roma, NIS, 1993.
- Bobbio N., *Filosofi e tecnici, meglio tenerli separati*, in «La Stampa», 22 Maggio 2017. <https://www.lastampa.it/cultura/2017/05/22/news/bobbio-filosofi-e-tecnici-meglio-tennerli-separati-1.34604245/> (ultima consultazione, 12 ottobre 2021).
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- Calvino I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 1993.
- Ceruti M., Bellusci M., *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Milano, Mimesis, 2020.
- Gallerani M., *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*, Napoli, Loffredo, 2011.
- Gallerani M., *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*, Napoli, Loffredo, 2012.

vengono incontro, Milano, Raffaello Cortina, 2020.

²⁷ B. Russell, *Mysticism and Logic and Other Essays*, Watford, Taylor Garnett Evans & Co., 1917, p. 30.

- Gallerani M., *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, Milano, Franco Angeli, 2012 (2. Edizione, 2015).
- Gallerani M., *La lezione problematicista e l'abitare etico*, in M. Contini, M. Fabbri (a cura di), *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, Pisa, ETS, 2014, pp. 131-140.
- Gallerani M., *La responsabilità nel dire della cura*, in «*Studium Educationis*», XXI, 3, 2020, pp. 19-31.
- Manghi S., *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*, Trento, Erickson, 2009.
- Morin E., *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli, 1989.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Morin E., *Il paradigma perduto*, Milano, Bompiani, 1994.
- Morin E., *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*, Milano, Feltrinelli, 1995.
- Morin E., *Amore, poesia, saggezza*, Roma, Armando, 1999.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Morin E., *Educare per l'era planetaria*, Roma, Armando, 2004.
- Morin E., *Il Metodo. VI. Etica*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Morin E., *Il Metodo. III. La conoscenza della conoscenza*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.
- Morin E., Abouessalam S., *L'homme est faible devant la femme*, Paris, Presses De La Renaissance, 2013.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Morin E., *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*, Roma, Ave, 2020.
- Morin E., *I ricordi mi vengono incontro*, Milano, Raffaello Cortina, 2020.
- Morin E. (con la collaborazione di Sabah Abouessalam), *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Milano, Raffaello Cortina, 2020.
- Nancy J.-L., *Essere singolare-plurale*, Torino, Einaudi, 2001.
- Nussbaum M.C., *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2011.
- Rifkin J., *The Empathic Civilization*, New York, Tatcher, 2009.
- Russ J., *L'etica contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Sen A., *The Idea of Justice*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 2009.

Connaissance Ignorance Mystère. L'educazione, apprendre à vivre

PIERLUIGI MALAVASI

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

Corresponding author: pierluigi.malavasi@unicatt.it

Abstract. For an education to be more open and inclusive, there is a need for places of experimentation and thoughts. This education shall be capable of patient listening, constructive dialogue and mutual understanding. Edgar Morin established life, through fruitful and reflective work, a field of theoretical confrontation whose complexity includes a considerable attention towards the science of education. Education is marked by a triptych of knowledge, ignorance and mystery, these are both intertwined in and emblematic of the community of destiny of all humanity. Education is a yearning, a condition and provides consciousness about Homeland Earth for an authentic human development. A path to learn how to live, facing uncertainties and contradictions.

Keywords. Education - Knowledge - Ignorance - Mystery

1. Anelito alla conoscenza, tra singolarità e fragilità

In un agile volume del 2017, *Connaissance Ignorance Mystère*, E. Morin offre una sintesi suggestiva del suo percorso intellettuale. Nell'economia del presente saggio, attribuisco al tripode concettuale che titola l'opera un valore emblematico per pensare la formazione nelle società del XXI secolo¹. Non rientra tra gli scopi del contributo alcuna intenzione di lettura critica delle pagine moriniane o della sua ricezione nel panorama della pubblicistica pedagogica. Assumo *Connaissance Ignorance Mystère* come una provocazione euristica per riflettere su alcuni elementi fondamentali dell'educazione. Conferisco all'inesausto amore per la conoscenza nutrito da Morin una cifra essenziale di quell'*apprendre à vivre* che non può mai essere disgiunto da possibilità e limiti, rischi e illusioni del sapere e quindi dell'ignoranza e del mistero. Elaborare la conoscenza, in modo pertinente e attendibile, per imparare a vivere chiama in causa i valori più profondi della relazione educativa, il piacere della scoperta, lo stupore estetico per la realtà². Il saggio compirà alcuni riferimenti a ciò che definisco l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere, il dialogo tra singolarità e fragilità per *insegnare l'umano*.

L'importanza oggi attribuita, in modo pressoché generalizzato, al concetto di dialogo è ampiamente riconosciuta, nell'ambito delle scienze dell'educazione: si tratta di un

¹ E. Morin, *Connaissance Ignorance Mystère*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2017.

² Cfr. A. Mariani (a cura di), *La relazione educativa*, Roma, Carocci, 2021 e P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.

concetto sul quale la concordia è talora ambigua e che è soggetto a interpretazioni talora così riduttive da svuotarlo di ogni significanza per la formazione umana. In proposito, è indicativo il diffuso equivoco che scambia lo scetticismo con l'atteggiamento più autentico da adottare nel corso del dialogo, quasi che pervenire ad una sedicente sorta di *neutralità* possa garantire un punto di vista oggettivo. L'ipotesi che una asettica equidistanza dagli argomenti dei dialoganti possa condurre a qualche conoscenza non è meno perniciosa di una sterile contrapposizione argomentativa. Quel falso atteggiamento dialogico contrassegnato da una presunta neutralità non si interroga sulla ragione costitutiva per cui il dialogo è sorto, finendo per accreditare l'idea che la conoscenza è rinvenibile soltanto nell'incondizionato sincretismo, nello smarrimento di sé, nella perdita delle proprie convinzioni per abbracciare la *certezza* del dubbio metodico. Il contributo di Morin alla riflessione pedagogica non può essere, in modo arbitrario, frainteso. La tensione alla conoscenza di cui è testimone la straordinaria opera dell'intellettuale francese è orientata ad *un'armonica complementarità tra la formazione dell'identità personale e l'apertura alla differenza*. Il risveglio della coscienza, la forza dell'amore, l'aspirazione alla gioia ci offrono la possibilità di senso di unirci a un'innominabile sublimità che ci trascende: è questo l'approdo proposto dall'intellettuale francese nelle pagine finali di *Connaissance Ignorance Mystère*, come pure, per diversi aspetti, dell'opera *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*³. Si tratta di un approdo argomentativo secondo il quale *Imparare a vivere presuppone la possibilità di fare la scelta di vivere poeticamente. La via del sapere, l'impegno in direzione di una conoscenza complessa e armonica* è il cammino necessario per aprirsi fruttuosamente all'avventura dell'esistenza umana.

Sempre ed ovunque l'educazione risulta essere *evento* e *modo* insopprimibile dell'esperienza personale e collettiva. Il discorso pedagogico reca una rottura o impertinenza rispetto a tutte quelle modalità educative improntate al conformismo e alla mera abitudine, sottoponendo al vaglio critico gli stereotipi formativi. Questa capacità di rottura e di *rifigurazione immaginativa e metaforica*, che deriva dall'originaria tensione ermeneutica della pedagogia⁴, non può trascurare di esercitarsi nel vivo dell'*avventura inaudita dell'essere umano nell'universo*. Essa ha in sé, in modo costitutivo, per Morin, l'ignoranza, l'ignoto, il mistero. Un'educazione alla cultura deve essere in grado di «valorizzare la ricchezza delle relazioni umane, la loro capacità di mantenersi, di essere affidabili, di arricchire la vita comune»⁵. Nelle più diverse situazioni esistenziali, la persona è chiamata ad assegnare un significato alle esperienze che compie; orienta le proprie azioni verso il raggiungimento di obiettivi. Nell'appartenenza al genere umano, il singolo sperimenta la facoltà di conferire un senso, un carattere irripetibile, alla sua libertà e alla sua *gettatezza* nel mondo della vita. La problematicità di individuare i fini per condurre una vita buona, le ragioni per realizzarla con e per l'altro, i valori fondamentali di giuste istituzioni non devono far supporre che è velleitaria ed inconcludente la ricerca di una conoscenza per imparare a vivere. Di fronte alla presunzione di chi ritiene di non aver nulla da imparare e che niente vale la pena di essere creduto, l'interpretazione pedagogica contrappone la possibilità, il *principio*, della cooperazione e della convivenza solidale⁶, gene-

³ E. Morin, *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*, Paris, Denoël, 2020.

⁴ Cfr. P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

⁵ Francesco, *Lettera enciclica Lumen Fidei*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2013, n. 51.

⁶ Cfr. J. Maritain, *Principes d'une politique humaniste*, New York, Edition de la Maison Française, 1944.

rate dalla ricerca della responsabilità vicendevole. Questa sussiste, nota M. Buber, solo se vi è «un'istanza di fronte alla quale ci si sente responsabili». La responsabilità ha un valore «se l'io davanti al quale sono responsabile lascia trasparire l'assoluto»⁷.

L'aspirazione alla ricerca della conoscenza è in stretto rapporto con il destino del vivere insieme ovvero è correlata alla città e alla civiltà politico-educativa che esprime, alla partecipazione consapevole della persona al "processo" cosmico e storico. Con la sua struttura complessa e durevole, la città, espressione della vita associata, non può rinunciare ad interrogarsi sul confine tra *polis* e natura, sulla "cifra" etico-morale del suo sviluppo e delle sue trasformazioni nel tempo. La riflessione pedagogica pone l'enfasi sulla necessità di elaborare le linee di un progetto educativo per la custodia del creato, interpellando urbanistica e architettura, ecologia e storia della cultura, allo scopo di "costruire" lo spazio del vivere insieme, di là dall'anonimato e dalla disumanizzazione.

Quando il mistero della città viene ignorato e violato, con esso è «travolto quello dello spirito e del cosmo. Tradita la vita spirituale della città, questa muore inesorabilmente, come statuisce l'inevitabile origine del suo squallore urbanistico»⁸. Il «luogo preciso nel quale l'educazione si storicizza»⁹ rappresenta certo un "oggetto" d'indagine per la sociologia urbana, ma «soprattutto per una gnoseologia della formazione umana dell'essere spirituale. Quest'ultima richiama *ethos*, *mithos* e *logos*, e altresì richiede l'istanza di una noetica dello spazio umano affiancata da una *timica* dello spazio personale»¹⁰. *L'apertura alla conoscenza designa una possibilità di ricerca educativa se i luoghi e le modalità in cui facciamo esperienza gli uni degli altri, della tradizione storica, delle determinazioni naturali della nostra esistenza costituiscono un vero universo ermeneutico*¹¹. Al riguardo, il concetto tedesco di *Bildung*¹² riveste un'emblematica importanza per considerare l'aspirazione alla conoscenza e l'apertura al mistero nella prospettiva della formazione culturale e umana della persona. Non sorprende il fatto che la nozione di *Bildung* abbia le sue origini nel pensiero religioso medievale, richiamandosi all'immagine (*Bild*) di Dio impressa in ogni persona; acquisti una particolare rilevanza nell'elaborazione herderiana del concetto di cultura come "innalzamento dell'umanità"; costituisca, nel classicismo, il nucleo del neo-umanesimo tedesco, quell'idea di *formazione umana* che è ben lungi da qualsiasi accezione di *Bildung* ingenuamente naturalistica ed estranea al riferimento alla forma esteriore (dalla formazione delle membra alla figura ben formata). L'originario riferimento mistico a quest'immagine (*Bild*), è rielaborato nella riflessione compiuta da W. von Humboldt: «Quando nella nostra lingua parliamo di *Bildung*, intendiamo con questo termine qualcosa di più alto e insieme di più intimo, cioè quella peculiare disposizione spirituale che la conoscenza e il sentimento, intesi come atto di tutto lo spirito e di tutta la moralità, producono riflettendosi sulla sensibilità e sul carattere»¹³. Se ogni

⁷ M. Buber, *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Schneider, 1954, p. 125.

⁸ M. Gennari, *Filosofie e pratiche della città*, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica*. Giornata di studi in onore di Mario Manno, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2001, pp. 86-87.

⁹ C. Scurati, *Umanesimo nella scuola, oggi*, Brescia, La Scuola, 1983, p. 286.

¹⁰ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1997², pp. V-VI.

¹¹ Cfr. H.G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960.

¹² Per una compiuta ricostruzione storica dell'idea di *Bildung*, si veda M. Gennari, *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.

¹³ W. von Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Berlin, Berliner Akademie der Wissenschaften, vol. VII, 1, 1904,

essere vivente è coinvolto nel duplice processo di formazione e trasformazione, «che è al contempo naturale e culturale»¹⁴, dinamico e plurale deve essere il modo di conoscere e riflettere sulla progettualità educativa per articolare gli interventi più appropriati. Il rispetto per la molteplicità delle interpretazioni non deve tuttavia condurre all'indifferenza per la varietà dei possibili significati.

La formazione umana si qualifica per la cura della singolarità, per la sua costitutiva apertura a tre generi di unicum. La singolarità è una prerogativa che individua, anzitutto, la *persona* e la sua peculiare modalità di essere nel mondo. «I ruoli sociali possono essere scambiati», ma certamente l'originalità che contraddistingue ciascun essere umano è irripetibile: «Non potremo sostituirci gli uni agli altri» per la relazione assolutamente singolare che ognuno instaura nel contesto in cui vive. «E con ciò occorre allinearsi con quanto dice Lévinas a proposito del volto: ogni volto è unico»¹⁵. Un secondo genere di singolarità appartiene a tutti i fenomeni naturali. Un paesaggio non può essere mai reputato soltanto un «ritaglio nello spazio», un insieme di coincidenze: rappresenta una totalità *sui generis*. «Penso così a diversi pittori che hanno ripreso, ad esempio, lo stesso mucchio di fieno in piena luce o nell'oscurità» o dipinto numerosissime volte le ninfee, «quelle variazioni piccolissime della stessa cosa, in qualche modo astratta»¹⁶, ma che in ogni occasione rivelano, in modo sorprendente, forme e cromatismi unici. Una terza specie di singolarità è ravvisabile nell'ambito dell'espressività umana. Ogni manifestazione artistica, e in modo mirabile ciascuna opera d'arte, è la soluzione di un problema singolare, la ricerca della realtà e la sua traduzione in uno stile peculiare. L'interpretazione personale di uno stato soggettivo e/o di un elemento concreto, anche quando ambisce esplicitamente solo alla produzione materiale, si configura come una potenziale od incattivata ricerca della verità ultima delle cose.

L'apprezzamento della singolarità, di là da un'opinione assai comune, non può essere condotto in modo adeguato, movendo da una qualsiasi concezione antropologica, magari da una visione frammentaria della persona e della biosfera. *L'anelito alla conoscenza, che trae la sua ragion d'essere nel cuore della formazione umana*, implica l'enfasi posta sulla singolarità, sul *valore delle differenze nella comprensione dell'unità*. Questo invita ad una considerazione realistica della *forza* e della *fragilità* di ciascun essere umano, contraddistinto da un'irrefutabile peculiarità ontologica. «Laddove c'è, semplicemente, la fragilità di un uomo, esposto come tutti gli esseri viventi alla malattia e alla morte, sono presenti le fragilità derivanti dal suo potere», dal fatto che egli costituisce una minaccia per il suo simile ed è, in potenza, «*tremendo* in tutti i sensi della parola. La modernità è segnata precisamente dalla moltiplicazione dei poteri», e quindi dall'aumentare della debolezza. Si assuma come caso emblematico «la stessa terra, che è stata per lungo tempo la custode invulnerabile delle città umane raccolte dentro una cinta»¹⁷. Occorre rimarcare l'importanza di prendere posizione di fronte alla *fragilità della vita umana*: un esempio sin-

p. 30.

¹⁴ M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001, p. 38: «La formazione e la trasformazione avvengono nell'intimo, nel *Geist*, nell'essenza spirituale».

¹⁵ P. Ricoeur, E. Blattchen, *L'unique et le singulier*, Bruxelles-Liège, Alice-RTBF, 1999, p. 38. Riguardo al rapporto tra singolarità e volto, si veda in modo particolare E. Levinas, *Totalité et Infini*, La Haye, Nijhoff, 1961.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 38-39.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 40-41.

tomatico, al riguardo, è rappresentato dallo sviluppo delle conoscenze strumentali per realizzare metodiche di manipolazione genetica, che richiede una vigile consapevolezza dei confini della scienza e della tecnologia, nel rispetto di valori irrinunciabili della persona. Un altro luogo cruciale per riflettere sulla *fragilità*, e quindi sulla rilevanza delle scelte etico-educative, è quello designato dall'*azione politica*: l'ordinamento democratico, reputato il regime meno imperfetto per il conseguimento del bene comune, si fonda unicamente su un *contratto sociale* che dipende dalla fiducia reciproca dei contraenti e dalla permanente partecipazione attiva di tutti i cittadini. Un ulteriore ambito emblematico per intendere il valore costruttivo della tensione alla verità è rappresentato dalla *fragilità del sistema economico*: il paradigma liberistico dell'economia di mercato, oggi dominante nel mondo, è ben lungi dal produrre un'equa distribuzione dei beni e la sua dinamicità globale non rende ragione del valore di realtà non commerciali come l'educazione, il *welfare* o la salute.

L'aspirazione regolativa alla conoscenza non contrasta con la cura per ciò che è singolarmente situato, richiede la responsabilità per quanto è fragile, per tutto ciò che va formato senza posa, e che ci interpella, perché, in qualche modo, è affidato alla nostra custodia. La tradizione scientifica, in Occidente, da lungo tempo detiene una sorta di monopolio sui criteri di certezza del sapere, diffondendo un consequenziale scetticismo su ogni forma di pensiero non calcolante. Il concetto di verità/attendibilità nella ricerca scientifica, a cui si ha da tendere nella prospettiva della formazione delle risorse umane, è ben lungi da qualsiasi dipendenza scienziata. La persuasione che esalta le scienze fisiche e sperimentali come unico e valido strumento capace di spiegare la natura di tutte le cose e di soddisfare tutti i bisogni umani non è purtroppo una concezione remota, legata allo sviluppo del positivismo. La capacità di cercare la conoscenza non è "sufficientemente rigorosa" quando si sottrae in modo intenzionale al vaglio critico e sfugge alla considerazione delle responsabilità per le azioni intraprese e compiute. Significativo, al riguardo, l'imperativo formulato da Hans Jonas in riferimento ai principi etici di una civiltà tecnologica: "Fa' in modo che esista ancora un'umanità dopo di te, e il più a lungo possibile"¹⁸. La ricerca di una conoscenza "vera" si misura oggi in modo peculiare sulla capacità di analizzare atteggiamenti e dispositivi strumentali, rilevandone con acribia limiti ed eventuali positività per lo sviluppo autentico dell'umano. L'anelito alla conoscenza nelle relazioni interpersonali implica l'impegno a rendere l'esistenza *degnata di essere vissuta* ovvero sollecita l'esercizio del sospetto verso tutti quegli elementi che la isteriliscono e la mortificano. In tale ambito, sono da considerare con attenzione gli effetti della società tecnologica e non soltanto di quelli probabili, ma anche di quelli possibili. L'impegno alla ricerca di una conoscenza per imparare a vivere, in questo ambito, non rappresenta un alibi per eludere la materialità dei compiti della progettualità formativa ma la condizione per un'effettiva responsabilità, di tutti e ciascuno, riguardo alla vita sulla terra, alla convivenza pacifica e democratica, all'equità della crescita economica dei popoli. È in definitiva questo l'appello di Morin riguardo alla cura della Terra-patria.

¹⁸ Sul principio di responsabilità come fondamento ultimo dell'etica nei confronti delle generazioni future, cfr. H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt am Main, Insel Verlag, 1979.

2. L'emozione di conoscere, il desiderio di esistere. Per imparare a vivere

L'inesausta ricerca di sé e dell'altro «è intrinsecamente educativa [...] da un duplice punto di vista, che potremmo chiamare oggettivo e soggettivo. In quanto oggettivo attinge alla versione del mondo, al sistema di valori, di regole, di scambi, di opportunità che la cultura ha costruito come patrimonio di una terra e di un popolo». In senso soggettivo, la *ricerca del significato* «si intreccia con le storie personali e con le versioni individuali del mondo, a loro volta costruite, sotto l'influsso istituzionale e culturale, come identità individuali»¹⁹. Il processo conoscitivo (educativo) può essere compreso come un'interazione tra sistemi di significato, tra le culture del mondo e il loro continuo oltrepasamento. Nota E. Morin: «La nostra conoscenza è condannata a essere parziale, oppure, sebbene essa sia, e sempre sarà, incompiuta, c'è forse, per noi, umani del XXI secolo, una via per individuare le conoscenze essenziali e poi collegarle, al fine di trattare i problemi fondamentali e globali»²⁰?

La ricerca educativa e i modelli formativi non possono essere perseguiti a prescindere da una incessante attività critico-ermeneutica, connotata dal conflitto delle interpretazioni, dall'ignoranza, dal mistero. Nella cura delle relazioni e nell'accompagnamento delle professioni educative e formative, chiunque sia implicato, è interpellato dalla realtà e la "ricostruisce" per rappresentarla in *un sistema simbolico* che esprime una tensione verso il mistero di ogni cosa. «La *ricerca del significato* [...] è possibile perché siamo dotati di una *mens comprehendendi*», strutturata e plasmabile tra natura e cultura, *desiderio d'essere e sforzo di esistere*. Interrogarsi sul "metodo", come Morin attesta in modo emblematico, significa porre in questione le relazioni umane e la ricerca di un senso *poetico* dell'esistenza, l'«inseparabilità di conoscenza – ignoranza – mistero»²¹, la costituzione antropologica del sapere. L'anelito alla conoscenza come *interrogazione sul senso degli eventi e spiegazione attendibile delle azioni* è peculiare della fenomenologia dell'esistenza, a tutte le latitudini e in qualsiasi cultura. Nella vita quotidiana, ciascuno di noi porta l'assillo di alcune domande essenziali ed al tempo stesso indaga per raggiungere risposte che lo appaghino. Un desiderio di pienezza vitale attraversa il tempo vissuto, si fa memoria narrativa ed interpretazione del senso della realtà. *L'emozione di conoscere* attraversa l'educazione delle generazioni, l'autentico capitale umano, la cui *coltivazione* è animata dal *desiderio di esistere* e deve essere custodita da derive egoistiche e violente.

L'apporto delle grandi opere, come osserva Morin nel volume *Connaissance Ignorance Mystère* citando P. Chamoiseau, introduce «una porta aperta sull'orizzonte senza orizzonte dell'impensabile. Ed è ciò che è importante nel gesto artistico. Non il significato offerto, l'indigenza che ci rassicura, ma veramente una porta che si apre»²². La formazione estetica riveste un valore inestimabile per insegnare a vivere. *Mobilità* i vissuti individuali e collettivi, interPELLA lo sguardo rivolto al futuro, contribuisce all'edificazione della civiltà. Riconoscere l'importanza di educare ad uno "sguardo estetico" si congiunge con

¹⁹ L. Prenna, *La scuola nella società conoscitiva*, in R. Gatti, M. Ivaldo (a cura di), Società civile e democrazia, Roma, AVE, 2002, p. 171.

²⁰ E. Morin, *Connaissance Ignorance Mystère*, cit., p. 16.

²¹ *Ibidem*, p. 22.

²² P. Chamoiseau, *La matière de l'absence*, Paris, Seuil, 2016, p. 22.

la necessità di stimare *l'irripetibilità del sentire* che contrassegna le persone e le comunità. Il senso estetico attesta l'aspirazione alla felicità promettente della *vita buona*.

Apprendere à vivre richiede di attribuire un significato formativo allo stupore e alla riscoperta della bellezza. Implica la sensibilità e l'interpretazione personale di fronte alla realtà quotidiana, alle sue crisi ed inquietudini. Richiede una ragionevole convinzione nel *valore* etico-educativo del *voler vivere insieme*. Allude all'emozione di conoscere e al desiderio di esistere per comprendere in modo adeguato quelle forme originarie dell'espressività umana proprie di ogni civiltà che al loro valore simbolico-rituale associano un'altrettanta originaria rilevanza estetico-artistica.

La coltivazione della sensibilità estetico-artistica lungo tutto l'arco dell'esistenza prende le mosse da un'articolata considerazione della *corporeità*, intesa come capacità umana di significare il mondo della vita²³. Educare il senso estetico implica l'intera gestualità e tutti i sensi della persona, la densità etico-educativa in riferimento alla singolarità dell'umano e alla pienezza della vita. Nota L. Pareyson, rivolgendosi a chi si appresta all'interpretazione dell'opera d'arte: «Si presentano in tale attività alcune formidabili ambiguità. Una notevole contraddizione è quella per cui l'opera d'arte appare sempre al tempo stesso evidente e misteriosa. [...] Si tratta di cogliere il significato di una presenza fisica, *lo spirito di un corpo*, ma di saper considerare la stessa presenza fisica *come* significato, lo stesso *corpo come spirito*»²⁴.

L'opera «è senza dubbio una cosa, un oggetto prodotto, il risultato di un fare, ma è insieme un mondo [...] un senso personale [...]». La cosa straordinaria che avviene nell'interpretazione dell'opera d'arte è che ci si trova dinanzi a una 'cosa' e vi si rinviene un 'mondo'²⁵.

La *formazione* alla sensibilità estetica, al pari della stessa capacità critica di riconoscere l'opera d'arte, è affidata all'*interpretazione*, aperta al problema della *comprensione* e «*selezione* di quanto davvero merita di essere avvicinato e conosciuto»²⁶.

Imparare a vivere implica incoraggiare la scoperta e l'apprezzamento dell'*ambiente naturale* e sociale, orientati all'*edificazione* della persona, della sua *inventio fantastica* e della sua *originale dignità espressiva*. La formazione estetica implica la *personalità di coloro che sono coinvolti nella produzione e nell'interpretazione*²⁷, reclama l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere.

Insegnare l'umano, tra *affettivo e cognitivo*, integra *forza* immaginativa e *abbandono* creativo, *materialità segnica* e *presagio della trascendenza*.

L'emozione di conoscere, il desiderio di esistere per imparare a vivere, che considero in questo contributo una via per interpretare i modelli di formazione per la società del XXI secolo, a partire da Edgar Morin, hanno da muovere dalle scandalose iniquità dei modelli di sviluppo oggi agenti su scala planetaria. Nel labirinto dell'indifferenza, del cinismo e di una profonda crisi di futuro, a quanti operano in ambito formativo «è chiesto di imparare a decidere per la qualità di un tempo progettato attraverso un saldo

²³ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.

²⁴ L. Pareyson, *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, Milano, Marzorati, 1965, pp. 158-159.

²⁵ *Ibidem*, p. 126.

²⁶ M. Gennari, *L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 1994, p. 339.

²⁷ L. Pareyson, *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, cit., p. 166.

impegno etico e socio politico»²⁸.

Costruire pace, prosperità e giustizia: imparare a vivere presuppone scelte consapevoli e intenzionali, di là e attraverso opinioni contrastanti. Contenuti e strumenti dell'azione culturale, economica, politica e sociale sono sovente insegnati a prescindere dagli effetti che producono. Le conseguenze sono sotto gli occhi di tutti. Bisogna ampliare i confini della ragione (che sovente è intesa in modo strumentale), occorre insegnare ciò che costruisce e non divide, è fondamentale incoraggiare e sostenere le realtà che effettivamente contribuiscono alla crescita personale e al progresso dei popoli. In un quadro geopolitico *lacerato* da divisioni e gravi disequaglianze economiche, il tema unificante del presente saggio, *Connaissance Ignorance Mystère. L'éducation, apprendre à vivre*, designa un impegno, un appello *militante* affinché i saperi che vengono trasmessi ed elaborati siano connessi e abbiano come unità di misura il servizio alle persone, l'anelito alla ricerca e allo sviluppo del bene comune. La questione dirimente, in modo emblematico, è la poliedricità delle dimensioni della fraternità²⁹ nel suo legame essenziale con la libertà e l'uguaglianza. Educare a vivere, *nel senso che le pagine prospettano, ha da porsi, anzitutto, l'obiettivo di aiutare a comprendere il mondo in cui viviamo*, a distinguerne i modelli socioculturali, a scegliere stili di vita, avversando egoismo e avidità, vie illusorie e pericolose. A cosa serve, a titolo esemplificativo, per una società insegnare come si ottengono sempre più risultati in campo tecnologico e sempre meno nell'ambito della solidarietà con chi è nel bisogno? Imparare e insegnare a vivere vuol dire promuovere l'esplorazione dei territori del sapere nella coscienza della reale condizione delle persone e delle comunità. C'è un'interdipendenza: un diffuso senso di indifferenza verso le condizioni disagiate in cui versa un'ampia porzione dell'umanità è correlato a teorie e prassi superficiali e talora ideologiche dell'insegnamento. La consapevolezza del valore unificante della fraternità è una cifra epistemologica che contrassegna l'anelito alla conoscenza, la formazione di uno sguardo estetico sulla e nella realtà che non si sottragga all'ignoranza e al mistero.

Mentre oggi l'attenzione è vigile sulla rilevanza delle condizioni che favoriscono il profitto, si fanno strada sentimenti di rifiuto e di paura verso le persone che fuggono da conflitti e da drammatiche condizioni climatiche. Imparare e *Insegnare la condizione umana* significa mobilitarsi per la giustizia e l'emancipazione del genere umano da condizioni di estrema precarietà; avere consapevolezza che la guerra è una follia. Non si deve insegnare a distruggere case, scuole, ospedali, fabbriche o a uccidere persone e depredate risorse naturali. Modi e forme d'insegnamento necessari oggi hanno da generare fruttuose, *fraterne* relazioni umane ed economiche.

Che cosa vuol dire imparare ed insegnare oggi? Morin, nella poliedrica riflessione culturale, rilancia continuamente questa domanda educativa. Quale significato riveste in società in cui regna un marcato pluralismo di idee e comportamenti? E *come* si deve imparare e insegnare se non c'è un ragionevole consenso su contenuti culturali e valori formativi? L'etimologia del verbo *insegnare* non offre una risposta risolutiva allo scetticismo che ne investe la stessa legittimità. E neppure illumina la crisi che tocca l'autorità e il riconoscimento sociale di chi a vario titolo insegna. Tuttavia, le parole con cui iden-

²⁸ P. Bertolini, *Presentazione*, in P. Malavasi (a cura di), *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto*, Bologna, Fotocromo emiliana, 1988, p. IV.

²⁹ E. Morin, *La Fraternità pouquoi?*, Paris, Actes Sud, 2019.

tifichiamo le esperienze e le cose, i sentimenti e i progetti, sono *tracce del pensiero* che bisogna *scoprire e seguire* per cogliere ambiguità e ricchezza dell'agire umano. Nelle congiunture storiche più diverse, il verbo *insegnare* identifica (almeno) due insiemi di significati, strettamente correlati: 1. mostrare la via per raggiungere una meta; 2. tracciare un percorso, contrassegnandone le tappe. I modelli di formazione per la società del XXI secolo, tra conoscenza, ignoranza e mistero, non potranno rinunciare a misurarsi con la complessità e la fraternità³⁰. Imparare e *insegnare costituiscono* azioni rivolte a *imprimere nella mente*, a *incidere sull'esperienza*, a *lasciare un segno nel futuro della civiltà*.

Bibliografia

- Bertolini P., Presentazione, in P. Malavasi (a cura di), *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto*, Bologna, Fotocromo emiliana, 1988.
- Birbes C., *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016.
- Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-Learning*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.
- Buber M., *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, Schneider, 1954.
- Chamoiseau P., *La matière de l'absence*, Paris, Seuil, 2016.
- Francesco, *Lettera enciclica Lumen Fidei*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2013.
- Gadamer H.G., *Wahrheit und Methode*, Tübingen, Mohr, 1960.
- Gennari M., *L'educazione estetica*, Milano, Bompiani, 1994.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Roma, Armando, 1997².
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gennari M., *Filosofie e pratiche della città*, in E. Giambalvo (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Manno*, Palermo, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2001.
- Humboldt W. von, *Gesammelte Schriften*, Berlin, Berliner Akademie der Wissenschaften, vol. VII, 1, 1904.
- Jonas H., *Das Prinzip Verantwortung*, Frankfurt am Main, Insel Verlag, 1979.
- Levinas E., *Totalité et Infini*, La Haye, Nijhoff, 1961.
- Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Milano, Vita e Pensiero, 2020.
- Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa*, Roma, Carocci, 2021.
- Maritain J., *Principes d'une politique humaniste*, New York, Edition de la Maison Française, 1944.
- Merleau-Ponty M., *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964.
- Morin E., *Connaissance Ignorance Mystère*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 2017.

³⁰ Si veda, in modo emblematico, S. Sandrini, *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020; S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-Learning*, Milano, Vita e Pensiero, 2020; C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2016; A. Vischi, *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2019.

- Morin E., *La Fraternité pouquoi?*, Paris, Actes Sud, 2019.
- Morin E., *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*, Paris, Denoël, 2020.
- Pareyson L., *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, Milano, Marzorati, 1965.
- Prenna L., La scuola nella società conoscitiva, in R. Gatti, M. Ivaldo (a cura di), *Società civile e democrazia*, Roma, AVE, 2002.
- Ricoeur P., Blattchen E., *L'unique et le singulier*, Bruxelles-Liège, Alice-RTBF, 1999.
- Sandrini S., *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020.
- Scurati C., *Umanesimo nella scuola, oggi*, Brescia, La Scuola, 1983.
- Vischi A., *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo formazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2019.

Edgar Morin e l'epistemologia dell'incompletezza

SALVATORE ROBERTO ARPAIA

Associato di Logica e filosofia della scienza - Università di Bergamo

Corresponding author: roberto.arpaia@unibg.it

Abstract. The present work is devoted to the reflections that Edgar Morin made on limitative theorems in logic, and in particular on Gödel's incompleteness theorems and Tarski's undefinability theorem. Following Morin, these results have a deep impact over the theory of knowledge, and establish three fundamental principles for the epistemology of complexity: first, every rational knowledge is necessarily *limited* and *incomplete*; second, such incompleteness is connected with the *openness* of every knowledge and with the possibility of learning and change; third, the complementarity of incompleteness and openness made unavoidable the acceptance of a *dialogical* way of thinking, in which the knowledge of every complex phenomenon should assume the inseparability of contradictory notions.

Keywords. Incompleteness - Undecidability - Epistemology of complex systems - Paradox - Contradiction - Dialogical thought

Tra i fondamentali contributi apportati dalla "epistemologia della complessità" di Edgar Morin allo sviluppo delle scienze dell'uomo, di grande significato sono quelli conferiti alla comprensione profonda dei più importanti risultati della ricerca scientifica del ventesimo secolo.

Il presente saggio è dedicato all'approfondimento di alcune delle riflessioni che Morin ha elaborato intorno ai temi dell'incompletezza e dell'indecidibilità nell'ambito delle scienze matematiche, e alle implicazioni che tali riflessioni hanno per le scienze cognitive, la psicologia e le teorie dell'apprendimento. In particolare, prenderò in esame tre temi principali che emergono dall'analisi moriniana dei teoremi di incompletezza: la constatazione dei *limiti* e dell'intrinseca *incompiutezza* di ogni indagine razionale sulla realtà; la caratteristica di *apertura*, connessa alla possibilità di creare quello che Morin chiama una *meta-punto di vista* a partire dalla scoperta della limitatezza/incompletezza di ogni punto di vista sul reale; e in ultimo, la scoperta dell'esistenza della *contraddizione* come limite di ogni processo cognitivo, idea centrale nei teoremi di incompletezza, che diviene fondamentale per l'elaborazione di un pensiero *dialogico*, secondo cui la conoscenza di ogni fenomeno complesso deve assumere in sé l'inseparabilità di nozioni contraddittorie.

1. Il limite di ogni "conoscenza della conoscenza"

I teoremi limitativi, dimostrati a partire dagli anni '30 del ventesimo secolo dagli studiosi dei fondamenti della matematica, riguardano le possibilità espressive di un linguaggio formale, ovvero di quei linguaggi artificialmente creati per tradurre ed analizzare le proprietà delle principali branche delle scienze matematiche, come l'aritmetica,

la geometria, o la stessa logica. Un linguaggio formale è costituito attraverso la definizione di un alfabeto nel quale vengono tradotti i termini e gli enunciati della teoria, insieme alla definizione di un insieme di assiomi (enunciati che vengono presi come base della teoria) e di regole di dimostrazione, in modo tale che ogni dimostrazione nella teoria possa essere vista come una sequenza finita di enunciati della teoria (che a loro volta sono successioni finite di simboli dell'alfabeto). Il principale iniziatore di questo campo di studi fu il matematico tedesco David Hilbert, che agli inizi del Novecento diede vita a quello che è noto come *finitismo*. In questa prospettiva epistemologica Hilbert riteneva che ogni ragionamento matematico potesse essere tradotto in regole meccaniche per la manipolazione di simboli, e che attraverso le medesime procedure si potessero risolvere importanti problemi fondazionali riguardanti le teorie nel loro complesso (da qui la denominazione di *metamatematica* per descrivere questo tipo di ricerche), i più importanti tra i quali erano i problemi della *non-contraddittorietà* della teoria (ovvero la proprietà di una data teoria di non dimostrare contraddizioni), della *consistenza* (la proprietà di non dimostrare *ogni* enunciato formulabile nel linguaggio della teoria), e la *completezza* (la proprietà di una teoria di poter *dimostrare* finitisticamente ogni enunciato *vero* della teoria).

Il programma di Hilbert si rivelò però irrealizzabile in seguito alla dimostrazione di una serie di teoremi, come il teorema di incompletezza di Gödel ed il teorema di indefinibilità della verità di Tarski, che hanno condizionato ogni successiva riflessione sui fondamenti della conoscenza matematica e scientifica.

Il teorema di incompletezza di Gödel asserisce che le nozioni di *dimostrabilità* e di *non-contraddittorietà* di un sistema formale non sono dominabili attraverso procedure meccaniche, o, più precisamente, che ogni sistema formale che sia non-contraddittorio e che sia sufficientemente espressivo da poter rappresentare la teoria dei numeri naturali, è *incompleto*, nel senso che esistono enunciati veri della teoria dei numeri naturali che non sono dimostrabili nel sistema; tra questi enunciati indimostrabili, il più significativo è l'enunciato che asserisce la non-contraddittorietà del sistema stesso¹.

In modo analogo, il teorema di indefinibilità della verità, dimostrato da Tarski nel 1936², asserisce che il concetto di *verità* relativo agli enunciati di un sistema formale non può essere completamente rappresentato all'interno del sistema formale stesso.

La riflessione di Morin sull'incompletezza e l'indefinibilità prese le mosse dalla pubblicazione della monumentale monografia di Jean Ladrière sui limiti dei sistemi formali³: secondo Ladrière i teoremi limitativi di Gödel e di Tarski enunciano "l'impossibilità di formalizzare completamente una teoria matematica che abbia un certo livello di complessità"⁴ e che "ogni metodo di formalizzazione ha i suoi limiti"⁵; al tempo stesso, i teoremi limitativi ci dicono che "un sistema formale non può riflettersi completamente in se stesso"⁶.

Morin concorda con questa interpretazione quando sottolinea che il teorema di Gödel mostra come la dualità del pensiero e dell'oggetto non possa in alcun modo essere

¹ K. Gödel, *Collected works I. Publications 1929-1936*, Oxford University Press, 1986, pp. 144-195.

² A. Tarski, *Der wahrheitsbegriff in den formalisierten sprachen*, *Studia Philosophica* (1), 1936, pp. 261-405.

³ J. Ladrière, *Les limitations internes des formalismes*, Gauthier-Villars, Paris 1957.

⁴ Ivi, p.8

⁵ Ivi, p. viii.

⁶ Ivi, p. 398.

eliminata, e che al tempo stesso l'idea limite di un sistema di conoscenze chiuso, tale da riuscire a spiegare se stesso, sia un'idea irrealizzabile⁷:

Conformemente alla logica di Tarski, un sistema semantico non può spiegarsi completamente da solo. Conformemente alla logica di Gödel, un sistema formalizzato complesso non può trovare in se stesso la prova della sua validità. Insomma, nessun sistema cognitivo può conoscersi esaustivamente né convalidarsi completamente a partire dai propri strumenti di conoscenza. Ciò equivale a dire che la rinuncia alla completezza e all'esautività è una condizione della conoscenza della conoscenza⁸.

In questo preciso senso si deve ammettere che ogni punto di vista sulla nostra conoscenza, ogni descrizione di un qualsiasi fenomeno complesso, non potrà mai essere completa ed esaustiva: secondo l'epistemologia della complessità, ogni conoscenza ha le ragioni della propria possibilità di sviluppo negli stessi limiti che la racchiudono.

2. L'apertura del meta-punto di vista

Ogni scoperta dei limiti della conoscenza porta al contempo ad un'apertura di possibilità: "ogni scoperta di limitazione apre paradossalmente una nuova via della conoscenza"⁹.

Era stato lo stesso Gödel a collegare quella che lui aveva definito come la *incompletezza* della matematica, con le caratteristiche di dinamicità e creatività della mente umana, osservando che

la mente, nel suo uso, non è statica, ma si sviluppa continuamente, nel senso che noi riusciamo a comprendere termini astratti in modo sempre più preciso man mano che li utilizziamo e che nella sfera della nostra comprensione entra un numero sempre maggiore di termini astratti. Per porre in atto questo sviluppo possono esistere metodi sistematici che potrebbero far parte della procedura. Tuttavia, anche se a ogni stadio il numero e la precisione dei termini astratti a nostra disposizione può solo essere *finito*, entrambi (e quindi anche il numero degli stati distinguibili della mente introdotti da Turing) possono nel corso dell'applicazione del processo convergere all'*infinito*.¹⁰

Dalla dinamicità di ogni processo mentale deriva, secondo Gödel, una profonda differenza tra i processi di ragionamento meccanico, modellati tramite oggetti finiti come le macchine di Turing, e molti processi del pensiero matematico, nel quale "gli assiomi evidenti del pensiero non possono mai essere compresi in una regola *finita*: vale a dire, la mente umana (perfino nell'ambito della matematica pura) supera *infinitamente* la potenza di ogni macchina finita"¹¹.

⁷ E. Morin, *La Méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, Editions de Seuil, Paris 1986; tr. it. di A. Serra, *Il metodo 4. Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Raffaello Cortina, Milano 2008, p. 204.

⁸ E. Morin, *La Méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*, Seuil, Paris 1986; tr. it. di A. Serra, *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano 2007, p. 14.

⁹ E. Morin, *La Méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, cit., p. 201.

¹⁰ K. Gödel, *Collected works II. Publications 1938-1974*, Oxford University Press, 1990, p. 305.

¹¹ K. Gödel, *Collected works III. Unpublished essays and letters*, Oxford University Press, 1995, p. 310.

È proprio questa tensione dinamica tra finitezza ed apertura all'infinito che costituisce, nel pensiero di Morin, la possibilità di ogni nuova scoperta, e più in generale, di ogni apprendimento:

Il teorema di Gödel ha come esito l'idea che la dimostrazione della consistenza del sistema può eventualmente effettuarsi ricorrendo a un meta-sistema comportante procedimenti di dimostrazione che sono esterni al sistema. Così, alcune dimostrazioni di non-contraddizione sono state effettivamente date per sistemi sottoposti al teorema di Gödel, come la dimostrazione della non-contraddittorietà dell'aritmetica. Ma un meta-sistema comporta anch'esso enunciati indecidibili al suo interno, e occorrerebbe un meta-meta-sistema i cui si riproporrebbero, a un livello superiore, gli stessi problemi. Il che equivale a dire che *la breccia gödeliana è anche un'apertura...*

Tarski, per parte sua, è giunto a un risultato analogo studiando il problema della verità nei linguaggi formalizzati. Egli ha dimostrato l'inconsistenza dei linguaggi semanticamente chiusi (in cui cioè tutte le proposizioni che determinano l'uso adeguato dei termini possono essere affermate in tale linguaggio) e che il concetto di verità relativo a un linguaggio non è rappresentabile in questo linguaggio; ma Tarski ha dimostrato anche che si possono rendere decidibili tutti gli enunciati di un linguaggio a condizione di disporli in un *meta-linguaggio* più ricco. Beninteso, tale meta-linguaggio comporterebbe a sua volta enunciati indecidibili e richiederebbe un meta-meta-linguaggio, e così via all'infinito¹².

La chiusura indotta dal limite è quindi indissolubilmente legata all'apertura che porta la mente umana ad andare oltre tale limite: "la disposizione della conoscenza a trattarsi come oggetto e la disposizione della mente a considerare se stessa permettono di instaurare un sistema di meta-punti di vista sulla conoscenza"¹³.

In effetti, un'incapacità di considerare se stesso si ritrova anche al livello del meta-sistema, quindi di ogni meta-sistema del meta-sistema, e così via all'infinito. La conoscenza rimane incompiuta, "*ma ciò significa anche che può andare avanti*"¹⁴.

Incompiutezza e finitezza sono complementari alla crescita ed al cambiamento in ogni conoscenza umana, che può tendere all'infinito proprio nella misura in cui è destinata a restare sempre finita ed incompleta: è nella presa d'atto della relazione tra queste polarità complementari e contraddittorie che si fonda quella che Morin ritiene la condizione di ogni conoscenza della conoscenza, la necessità di costruire un *pensiero dialogico*, che abbandona la pretesa di completezza avanzata dalla logica e dalla conoscenza scientifica del ventesimo secolo a favore di un pensiero che riconosca la "tragedia della complessità", la quale

nasce di fronte all'alternativa tra la chiusura dell'oggetto della conoscenza, chiusura che mutila le sue solidarietà con gli altri oggetti come pure con il suo ambiente (e che esclude quindi i problemi globali e fondamentali), da una parte, e dall'altra, la dissoluzione dei confronti e delle frontiere che sommerge ogni oggetto e ci condanna alla superficialità¹⁵.

¹² E. Morin, *La Méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, Editions de Seuil, Paris 1986; tr. it. di A. Serra, *Il metodo 4. Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Raffaello Cortina, Milano 2008, pp. 201-202.

¹³ E. Morin, *La Méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*, cit. pp. 14-15.

¹⁴ E. Morin, *La Méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, cit., p. 203.

¹⁵ E. Morin, *La Méthode 3. La Connaissance de la Connaissance*, cit. p. 8.

3. Contraddizione e pensiero dialogico

Uno dei tratti che accomuna i teoremi di Gödel e di Tarski è l'utilizzo del paradosso del mentitore o di Epimenide come strumento essenziale nelle loro dimostrazioni. La paradossalità dell'enunciato di Epimenide, che in una delle sue versioni può essere reso dalla locuzione "Io sto mentendo", emerge ogni volta che si tenti di attribuire a tale enunciato la verità o la falsità: nel caso in cui si supponga vera la locuzione, si deve concludere che essa è falsa, e viceversa. Nella dimostrazione di Gödel, uno dei punti cruciali del suo ragionamento consiste nella traduzione, all'interno del linguaggio formale dell'aritmetica, di un enunciato che asserisce di se stesso la propria non-dimostrabilità. In modo analogo, nella dimostrazione di Tarski si costruisce nel linguaggio formale un enunciato che asserisce di se stesso la propria falsità.

La contraddizione, che attraverso il paradosso di Epimenide si rivela essere al cuore di ogni processo di formalizzazione, mostra come la scoperta dei limiti del sistema offra al tempo stesso la possibilità di costruire un meta-sistema che superi i limiti del sistema di partenza. La contraddizione diviene quindi il motore di ogni processo di cambiamento della conoscenza, e diviene per Morin fondamentale per l'elaborazione di un pensiero *dialogico*, ossia di un pensiero che permetta di "assumere l'inseparabilità di nozioni contraddittorie per poter concepire un fenomeno complesso"¹⁶. Tale esistenza non è però da intendersi come un principio costitutivo della realtà, quanto piuttosto di un principio riguardante la nostra *conoscenza della realtà*, che risulterà sempre incompleta e limitata:

Il pensiero complesso, che non può cacciare la contraddizione dalle sue procedure, non può con questo pretendere che le contraddizioni logiche riflettano contraddizioni proprie del reale. *La contraddizione vale per il nostro intelletto, non per il mondo.* La contraddizione sorge quando il mondo resiste alla logica, ma il mondo che resiste alla logica non è con questo "contraddittorio". [...] Ciò significa che il pensiero non può più, in questo caso, pretendere di essere lo specchio della realtà. Esso è piuttosto, in questo caso, lo specchio dell'opacità della realtà. Si può comunque dire che, oltre alle grandi aporie che sono sullo sfondo e al cuore della nostra ragione, il mondo può presentare antagonismi indissolubilmente complementari che il nostro pensiero traduce in contraddizioni¹⁷.

Attraverso l'assunzione di un pensiero dialogico, l'epistemologia della complessità getta una luce nuova sulla comprensione delle contraddizioni e dei paradossi radicati nella storia della nostra cultura, dai paradossi di Zenone fino alla scoperta della dualità onda/corpuscolo asserita dal principio di complementarità formulato da Niels Bohr per la meccanica quantistica, antinomie che si basano sulla relazione tra alcune delle coppie di concetti complementari che da sempre caratterizzano la nostra comprensione della realtà: ad esempio la coppia finito/infinito, oppure la coppia continuo/discreto. Accanto alla contraddizione negativa, che suggerisce una fallacia nel ragionamento, c'è quella che Morin definisce una "contraddizione euristica", che mostra qualcosa di profondo nel nostro modo di conoscere la realtà, e permette la costruzione di una serie di meta-punti di vista sulla nostra conoscenza:

¹⁶ E. Morin, *La tête bien faite*, Seuil, 1999; tr. it. di S. Lazzari, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 99.

¹⁷ E. Morin, *La Méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, cit., p. 212.

C'è una contraddizione “debole”, che ci permette di raggiungere una conoscenza complessa associando i termini contraddittori, e c'è una contraddizione radicale che segnala la prossimità dei limiti dell'intelletto e il sorgere dell'enormità del reale, dove si ha non soltanto l'indecidibile, ma l'intelelegibile, l'indicibile...

Ci sono contraddizioni che nascono in sistemi chiusi e che possono essere superate, anche nel quadro della logica classica, in un meta-sistema aperto. Ma ci sono contraddizioni insormontabili, quale che sia il livello di pensiero.

Ci sono contraddizioni inerenti al rapporto tra la logica e il reale che sorgono nell'esercizio stesso del pensiero empirico/razionale (l'onda/corpuscolo) e altre che sono inerenti alla razionalità stessa (le antinomie kantiane)¹⁸.

4. I contesti della conoscenza

La scoperta di come “l'incompiutezza della conoscenza” sia anche, paradossalmente, ciò che permette alla mente di evolversi creando meta-contesti e meta-punti di vista, consente quindi al pensiero complesso di riformulare la contraddizione tra finito/infinito nei termini dialogici di chiusura/ apertura del contesto di relazioni, affrontando in modo creativo l'incompiutezza della conoscenza. Questa idea ci permette quindi di cogliere una profonda analogia del pensiero di Morin con la psicologia dei sistemi complessi, e in particolare con la nozione di *doppio vincolo* introdotta da Gregory Bateson¹⁹: se un individuo si trova chiuso tra due ingiunzioni indecidibili delle quali è richiesto il contemporaneo soddisfacimento, può, attraverso un processo di cambiamento (deutero-apprendimento), superare tale chiusura e giungere alla creazione di un meta-contesto cognitivo, nel quale sarà possibile rifiutare la necessità delle scelte in precedenza concepite come mutuamente contraddittorie²⁰.

Ogni processo profondo di apprendimento e di cambiamento si origina dalla scoperta di un limite, dall'esperienza dell'indecidibilità, per la nostra conoscenza, di problemi importanti e vitali, e si sviluppa attraverso la creazione di un meta-contesto di relazioni entro il quale le nostre conoscenze pregresse vengono ricollocate assumendo nuovi significati. Ogni punto di vista, nella sua limitatezza, è indissolubilmente legato alla rete di relazioni che lo connette con gli altri punti di vista, con la complessità della vita e dell'esistenza: con le sue riflessioni sulla incompletezza logica Morin ci ha insegnato che la conoscenza del mondo passa sempre attraverso la conoscenza degli altri uomini, e che un individuo non può conoscersi senza conoscere (e senza vivere) il complesso di relazioni che lo lega agli altri individui della sua cultura, a tutti gli appartenenti della nostra specie e, in ultima analisi, a tutti gli esseri viventi.

¹⁸ E. Morin, *La Méthode 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, cit., p. 199.

¹⁹ G. Bateson, *Steps to an ecology of mind*, Chandler, San Francisco, 1972; tr. It. Di G.O. Longo e G. Tratteur, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976; pp. 243-270.

²⁰ M. Ceruti, *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano, 1989, p. 80.

Democrazia cognitiva ed inclusione: l'educazione come principio di emancipazione secondo la prospettiva di Edgar Morin

ROSSELLA CERTINI

Associata di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. Today the future has been defined and thought out in a strictly economic and technological perspective. The “human dimension of man” finds more and more limited spaces within which to develop and progress, due to the pervasiveness of the media and the technique that guides, controls and nourishes them. Consumerism, ethnic hypertrophy, the emotional crisis that is affecting humanity globally are elements that risk eliminating diversity and raise individualism to power, thus denying the possibility for many to have access to common knowledge. In this weak and complicated situation, but with equally evident possibilities for change and improvement, the principle of cognitive democracy, a principle supported and repeatedly re-launched by Edgar Morin in his papers, fails and risks being weakened by the new false myths, for example the PIL. Morin has always indicated education as the main way to create inclusion, the way to build shared spaces, not to create separation, to rethink and redefine the complementarity of all knowledge. This has the objective of creating a free thinking community oriented towards the democratic principles of coexistence. Cognitive democracy, inclusion and education: an important trinomial that characterizes Morin's critical reflection on the possibilities of growth and development of a new phase in human life. New knowledge does not represent a danger or a limit for people, but an opportunity for growth for everyone.

Keywords. cognitive democracy - education - intellectual engagé - method

“On connaît votre curiosité insatiable.
Qu'avez-vous encore envie de découvrir, de creuser?
Tout ce qui concerne l'univers, la vie, l'humain”

Edgar Morin, *Une époque critique*

1. Un intellettuale engagé

È indubbio che Edgar Morin appartenga alla *famiglia* degli intellettuali *engagés*, ma è una questione assai dibattuta, soprattutto nel Novecento, cosa si intenda con questa accezione. Norberto Bobbio, nel 1993, pubblica *Il dubbio e la scelta* e nelle prime pagine dell'introduzione, sottolinea come vi sia il rischio di generalizzare e falsificare l'immagine dell'intellettuale, perché vi sono una moltitudine di distinzioni che caratterizzano il

mondo del *fare* e dell'*essere* un intellettuale. Il filosofo italiano si considera un uomo del *dubbio* e del *dialogo*. Ogni suo ragionamento inizia da una domanda e da un quesito e sempre conclude non con risposte definitive, ma con nuove domande e altrettanti dubbi. Si dispone al dialogo e al confronto, soprattutto con coloro che sapranno offrire altri elementi di discussione e di riflessione critica. (Bobbio, 1994) L'intellettuale, quindi, secondo Bobbio, dovrebbe incarnare lo spirito critico, l'inquietudine che deriva dall'esperienza, dalla realtà, dalle contraddizioni e dall'immobilismo del pensiero, suscitando reazioni perturbanti, sia nella dimensione intrapsichica che nelle nell'agire esplicito dell'uomo nel suo tempo. Se poi rileggiamo Antonio Gramsci e i suoi *Quaderni del carcere*, troviamo una ridefinizione dell'identità dell'intellettuale, che egli chiama *organico* volendo, così, distanziarsi dall'immagine tradizionale di *homo sapiens*, che traccia un limite tra sé e l'empiria, tra sé e l'*homo faber*. "Quando si distingue tra intellettuali e non-intellettuali in realtà ci si riferisce solo alla immediata funzione sociale della categoria professionale degli intellettuali, cioè si tiene conto della direzione in cui grava il peso maggiore della attività specifica professionale, se nell'elaborazione intellettuale o nello sforzo muscolare-nervoso. Ciò significa che se si può parlare di intellettuali, non si può parlare di non-intellettuali, perché non-intellettuali non esistono". (Gramsci, 1975, vol. III, p. 1550). Gramsci indica nel capitalismo l'origine imprecisa e inesatta di questo modello di intellettuale, perché per esercitare liberamente, criticamente e in maniera esemplare la facoltà di giudizio e di scelta è necessario appartenere (nel senso di "stare dentro", "praticare", "conoscere") alla società e viverla pienamente, con autenticità e sguardo vibrante. È da qui che nasce l'idea gramsciana di *intellettuale organico*, l'immagine di un uomo artista del fare, che partecipa alla costruzione del mondo attraverso la produzione di idee e mediante la condivisione di conoscenze (empiriche e filosofiche, ammesso che queste due posizioni possano considerarsi antinomiche). L'intellettuale *organico* è un intellettuale *engagé* perché in grado di trasformare le idee ed il pensiero in un *modus operandi* legato ai bisogni del popolo e della classe operaia; ne doveva scaturire un rapporto politico e pedagogico basato sulla dimensione dialettica della narrazione e della conoscenza, mai fine a se stessa ma orientata alla critica e al cambiamento della società. Secondo Antonio Gramsci l'intellettuale aveva (e forse ancora oggi) *l'impegno* di mettere sotto analisi e in discussione l'organizzazione delle istituzioni politiche, in modo che l'ambiente culturale potesse modificarsi in virtù di un processo comparativo ampio e complesso, sia a livello nazionale che internazionale.

Ancor prima di Bobbio e di Gramsci abbiamo la lezione dei *philosophes* dell'età dei *lumi* che, pur rappresentando prospettive culturali diverse, condividevano un obiettivo politico e pedagogico: l'emancipazione del popolo attraverso l'educazione. Denis Diderot scrive un'opera diventata celebre dopo la sua morte e soprattutto grazie a Goethe, che la trovò assai ardita e divertente: *Il nipote di Rameau*. È un personaggio straordinario, un uomo inetto ad ogni lavoro onesto, ma che, al contempo, ha la capacità e la lucidità di rappresentare le proprie mancanze e le gravi bassezze di intere generazioni e di un'epoca al tramonto. Importante il ruolo di Diderot, intellettuale *engagé* che credeva nella realizzazione di una società *ordinata* e come lui è legittimo ricordare Montesquieu, che nel 1721 dette alle stampe *Le lettere persiane* impressionando enormemente l'opinione pubblica (termine assai moderno) affrontando questioni importanti e complesse, che misce-lavano politica, costume, morale, educazione e società. Un lavoro di ri-educazione socia-

le e civile, ma soprattutto di *ribellione* intellettuale e politica (nonché pedagogica) che ha funzionato da diastasi e da regolazione durante il processo di cambiamento radicale dell'ambiente culturale francese.

L'intellettuale *engagé* rappresenta, comunque, una rivoluzione; un cambiamento di prospettiva; una reazione al pensiero dogmatico e acritico, anche se gli intellettuali impongono a loro volta un modello di pensiero ed un linguaggio nitido e diretto, rimanendo comunque legati ai valori di una vita di comunità. È il paradigma assiologico che valorizza ed enfatizza la dimensione critica di un certo *operari*; è la scelta di paradigmi laici, democratici, solidali, inclusivi ad indicare l'*offerta formativa ed etica dell'intellettuale engagé*. È la pratica del dissenso, dell'interpretazione (per ricordare Bauman, 1992), della protesta a mostrarci la portata, fuori dai canoni, del pensiero divergente, ma dobbiamo comunque e sempre cercare di intercettare e interpretare la retorica che avvolge la figura del pensatore creativo, perché l'intellettuale contemporaneo è comunque parte di un contesto che impone regole e modelli educativi con i quali confrontarsi ogni giorno, per rivendicare la libertà del fare e del pensare l'esistenza umana.

Edgar Morin, attraverso un secolo di vita, mostra i tanti ruoli e l'importanza che può avere un pensatore *engagé*. Lanciando la "sfida" delle "sfide", ripensando il ruolo dell'insegnamento e della scuola per la costruzione della società postmoderna e invocando la riforma dei *saperi* come *focus* ontologico del risveglio cognitivo, Morin tesaurizza le esperienze umane e professionali che lo hanno accompagnato nel tempo, passando dalla rivoluzione del Maggio del '68, fino all'avvento del nuovo Millennio, in un gioco di *alternances* e di proposte educative concrete.

2. Impegno ed educazione

“Su un piano puramente storico, vorrei far notare che sono forse il solo ad aver compiuto analisi sul maggio «a caldo», nel corso degli eventi; ho scritto articoli apparsi su *Le Monde*: una prima serie di articoli intitolata «La comune studentesca» ha avuto inizio il 15 maggio ed è terminata verso il 20 maggio; una seconda serie, tra fine maggio e inizio giugno, s'intitolava «Una rivoluzione senza volto». Ho assunto in qualche maniera i miei rischi intellettuali prima che l'evento fosse terminato”. (Morin, 2018, p. 109) Edgar Morin è, ed è stato, da sempre, un intellettuale praticante e per primo lo confessa, non solamente attraverso la *narrazione*, ma con quel suo *esserci* (di heideggeriana e sartriana memoria) che va al di là dei buoni propositi. “Passioné et engagé, Edgar Morin le demeure. Désormais centenaire, il vibre encor pour nous alerter sur les dangers encourus par la biosphère, pour critique l'avidité d'un capitalisme mondialisé obsédé par la profit, pour prévenir la propogation d'un nouveau totalitarisme de surveillance” (Greilsamer, 2021, p. 2).

La vita di ognuno è fatta di eventi che non si possono evitare, ma decifrare per imparare a gestirli meglio e in maniera più proficua, cercando di definire una cornice concettuale essenziale (mai dogmatica) entro la quale collocare i pensieri e le azioni che coinvolgono ogni persona. Morin procede in questa direzione, evidenziando al meglio la complessità che avvolge ogni esperienza umana e che condiziona la prospettiva scientifica – e per tanto anche educativa – dalla quale non possiamo mai prescindere. Nel 1993 scrive che la complessità è un *tessuto* formato da tanti elementi diversi, ma che non possiamo separare; questa diversità tra i componenti crea disagio, incertezza; ci ren-

de inquieti di fronte a qualcosa che non siamo in grado di *spiegare e concettualizzare* in maniera organica, secondo i canoni della tradizione teorico/scientifica occidentale. “Di qui la necessità, per la conoscenza, di mettere ordine nei fenomeni respingendo il disordine, di allontanare l’incerto, vale a dire di selezionare gli elementi di ordine e di certezza, di depurare dall’ambiguità, di chiarire, distinguere, gerarchizzare ... Ma simili operazioni, necessarie ai fini dell’intellegibilità, rischiano di rendere ciechi se si eliminano gli altri caratteri del *complexus*». (Morin, 1993, p. 10)

Il quadro concettuale, quindi, al quale Edgar Morin fa riferimento, è appunto il principio del *complexus* che è composto, sì, di tante trame e tanti elementi diversi, ma che nella loro unicità e originalità vanno a costituire un *unicum* infinitamente complesso, che non possiamo comunque interpretare o abitare se non attraverso un approccio ermeneutico *diversificato*. Partendo dalla tradizione greca e dal principio di *métis* (intuizione, elasticità mentale, senso dell’opportunità, ecc..) per giungere alla determinazione euristica del concetto di *complessità*, lo studioso francese coglie l’importanza del processo di *riforma* del pensiero, come sfida necessaria e imprescindibile per abitare e rinnovare la società del *disincanto*. (Cambi, 2006) Lo ha detto e ribadito in maniera incisiva (e complessa) in molte delle sue opere, a cominciare da *La testa ben fatta* (2000) a *I sette saperi necessari all’educazione del futuro* (2001) per arrivare a *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione* (2015). “Lo sviluppo dell’intelligenza generale richiede di legare il suo esercizio al dubbio, lievito di ogni attività critica, [...] permette di ripensare il passato, ma comporta anche il dubbio del suo stesso dubbio. [...] Poiché il buon uso dell’intelligenza generale è necessario in tutti i domini della cultura umanistica e della cultura scientifica, e naturalmente nella vita, è proprio in questi domini che si dovrà mettere in rilievo il «ben pensare» che non conduce per nulla a diventare benpensanti”. (Morin, 2000, pp. 16-17) Morin è determinato nel suo proposito di *riforma del pensiero*: “la presa di coscienza della comunità di destino propria alla nostra condizione planetaria, in cui tutti gli umani sono messi a confronto con gli stessi problemi vitali e mortali”. (Id, p. 44) *Imparare a vivere* diventa un imperativo, un’urgenza, all’interno, paradossalmente, di un pensiero critico che non regge appellativi assoluti e dogmatici: “Ciò significa indicare che imparare a vivere richiede non solo conoscenze, ma la trasformazione, nel proprio essere mentale, della conoscenza acquisita in sapienza e l’incorporazione di questa sapienza per la propria vita”. (Id., p. 45) Ci troviamo di fronte ad una questione problematica di tipo educativo e Morin ha sempre visto nell’educazione la via maestra per creare inclusione, la via per costruire spazi condivisi, per non creare separazione, per ripensare e ridefinire la complementarietà di tutti i saperi con l’obiettivo di creare una comunità pensante libera ed orientata ai principi democratici di convivenza. Contro gli individualismi e i fanatismi, occorre una nuova educazione, capace di interpretare criticamente la complessità umana. “Par une réforme de l’éducation qui formerait des esprits capables d’affronter les complexités humaines, c’est-à-dire d’éviter les unilatéralismes et réductionnismes, lesquels conduisent aux dogmatismes ou aux fanatismes. Il faudrait enseigner qu’une vie humaine ne peut s’épanouir que dans la relation à la fois contradictoire et complémentaire entre l’auto-affirmation de soi et l’inclusion dans une communauté ou fraternité”. (Morin, 2021, p.3) Il modello moriniano travolge e rilegge, in chiave interdisciplinare – che definirà in alcuni suoi testi *inter-poli-trans-disciplinarietà* – i confini e i legami che uniscono/dividono i saperi; non per creare certezze, ma per solleva-

re *in-certezze*, da sperimentare e ri-progettare continuamente soprattutto attraverso le pratiche scolastiche di insegnamento: “Al cuore della crisi dell’insegnamento c’è la crisi dell’educazione. Al cuore della crisi dell’educazione ci sono i fallimenti dell’insegnamento a vivere. Saper vivere, problema di ognuno e di tutti, è nel cuore del problema e della crisi dell’educazione”. (Morin, 2015, p. 47)

3. Riforma dell’insegnamento e democrazia cognitiva

Secondo Morin, l’antagonismo che si è creato e sviluppato negli anni (nei secoli) tra le diverse discipline e i diversi saperi, ha creato separazione e iperspecialismi scientifici che non possono giovare all’evoluzione della cultura, degli apprendimenti, dell’educazione e dell’inclusione sociale, in nessuna maniera. La complessità della conoscenza e della scienza si fonda esplicitamente sul *meticciamiento* e sullo *sconfinamento* reciproco, varcando i confini epistemologici tradizionali (dalla *doxa* al *logos*) per amplificarsi nel concetto di libertà e capacità di agire. Libertà e possibilità di accedere al sapere si configurano nel concetto di *democrazia cognitiva*, un processo di *Cura* educativa che muove dall’intenzione, intesa come categoria fenomenologica, di rifondare le prassi e i luoghi dell’educazione, per concedere a ciascuno la possibilità di avvicinarsi al sapere e coltivare il proprio pensiero e il proprio *essere nel mondo*.

“La democrazia cognitiva presuppone essa stessa la riforma del pensiero, poiché la scienza, le scienze sono estremamente esoteriche per i cittadini. Essi rinunciano a comprendere, sono sicuri di non poter comprendere e gli scienziati stessi dicono loro «voi non potete comprendere»”. (Morin, 2005, p. 29) Questo provoca una scarsa e debole partecipazione delle persone alle questioni politiche che sono sempre più intrecciate alla ricerca scientifica. Il grande dibattito contemporaneo, ad esempio, sul cambiamento del clima e l’inquinamento ambientale è sostenuto da un numero importante di ricerche internazionali che spaziano nei più vari ambiti disciplinari: dalla biologia, alla geologia, alle scienze naturali, all’antropologia, la pedagogia e molte altre. È una problematica che non interessa esclusivamente “l’uomo di scienza”, ma apre una vasta gamma di interessi e dibattiti che coinvolge ogni persona all’interno di un modello sociale condiviso e vissuto. L’azione di ciascuno è una risorsa per tutti e questo può agevolare l’acquisizione di beni estrinseci, necessari per innalzare il potenziale e l’implementazione della *democrazia cognitiva*. L’architrave del principio di *democrazia cognitiva* potrebbe essere il concetto di *giustizia educativa*, che evidenzia la presenza ancora pervasiva del senso di *esclusione* dai luoghi del sapere di molte persone. È dedicando maggiori risorse a coloro che sono meno avvantaggiati, che potremo praticare la *democrazia cognitiva*, attraverso azioni di *Cura* e di accompagnamento. Morin suggerisce che per valutare quanto l’agire politico e democratico, stia lavorando per il successo *cognitivo* delle persone, dovremmo fare un controllo periodico sui risultati acquisiti sia da un punto di vista quantitativo, sia da un punto di vista qualitativo, poiché l’azione educativa dovrebbe tendere a “l’*humanisme régénéré*” (Morin, 2021, p. 118).

Si tratta, quindi di trovare un equilibrio importante tra la libertà individuale di accedere al sapere e alla conoscenza e la capacità di sviluppare azioni politiche realmente partecipate da ciascuno, all’interno delle comunità *micro* e *macro*. Al centro vi è l’educazione intesa come teoria, sì, ma soprattutto come *metodo*, come palestra metodologica,

come approccio etico ed epistemologico alla realtà. La famiglia, la scuola, la società sono i luoghi *istituzionali* entro i quali, per tradizione, si sviluppa e si articola il processo di formazione di ogni persona, ma, per Morin, la scuola ha una funzione straordinaria: per *imparare a vivere*, per affrontare le *incertezze*, per scoprire il valore della *diversità* e della *differenza*, per diminuire l'attrito epistemico a sostegno della creazione di uno spazio democratico condiviso.

Queste azioni imprimono al principio di *democrazia cognitiva* un aspetto antidogmatico ed anti-ideologico, che sta alla base della ricerca moriniana “d'une conscience politique humaniste” (Id, p. 13).

Il concetto di *democrazia cognitiva* non può essere una raccolta e un assemblaggio di informazioni e nozioni scientifiche, ma la *capacità* e la *possibilità* di poter accedere ad un livello di conoscenza ininterrotto, fruibile ed essenziale. È Martha Nussbaum a darci conto di quelle che sono le capacità umane, le problematizzazioni universali e le valutazioni internazionali sulla crescita e il benessere della società (intesa come gruppo umano), sottolineando come “alcune funzioni sono particolarmente essenziali per la vita umana, nel senso che la loro presenza e assenza è contrassegno caratteristico della presenza o dell'assenza della vita umana”. (Nussbaum, 2001, p. 89) E potremmo aggiungere, insieme a Morin, della presenza o dell'assenza di *democrazia cognitiva*.

Avere la possibilità di vivere una *vita* di “normale durata”, nel rispetto dei diritti civili ed etici, avendo garantita l'integrità fisica, la possibilità di esprimersi liberamente, la possibilità di creare un futuro utilizzando al meglio le risorse che la società può offrire (cominciando dalla capacità di accedere all'istruzione e alla scuola); avere la possibilità di poter esprimere liberamente i propri sentimenti, di poter vivere autonomamente la comunità e poter pensare anche alla dimensione ludica dell'esistenza, rappresentano l'irriducibile varietà della qualità della vita. Non sarà la ricchezza monetaria, conferma in un'altra opera sempre la Nussbaum, a evidenziare il benessere reale insito nella vita di ogni persona, ma la possibilità/capacità che questa avrà di poter sviluppare un'esistenza qualitativamente equilibrata. (Nussbaum, 2012) Sono tematiche che si intrecciano e ricorrono nelle ricerche di studiosi e intellettuali contemporanei perché “è il messaggio della comprensione antropologica che porta in sé la coscienza della complessità umana” (Morin, 2015, p. 54).

4. “Impegno” e “emancipazione del pensiero”

Engagé è un termine desueto e in disuso, ma proprio per questo evocativo. La richiesta che rivolgiamo agli intellettuali oggi, come ieri, è di impegnarsi coraggiosamente nel mondo e nella società che abitano. Impegnati a praticare il dissenso, a disvelare le contraddizioni che caratterizzano il postmoderno e l'umanità, a difendere valori e principi universali che sostengono il singolo ma che valorizzano “*siècles de vie*”. Edgar Morin continua a praticare questa strada, con convinzione, con responsabilità, con sensibilità, pur con le inevitabili problematicità e debolezze, evidenziando gli intrecci che caratterizzano la vita comunitaria e il mondo delle scienze e dei saperi. In famiglia, nella scuola, nei luoghi politici, nelle accademie, nelle Università, nei luoghi di lavoro, nei centri di aggregazione ciascuno è chiamato a costruire e praticare il sapere e la conoscenza. Le ingiustizie, la miseria, la povertà, il disagio sociale, spesso traducono il lavoro degli intellettuali in uno sforzo utopico e imprevedibile, ma sempre necessario, per mantenere attivo il pensiero critico anche se vulnerabile ed incerto. Praticare la cittadinanza attiva e la *democrazia cognitiva* per qualcuno appare un ostacolo reale e concreto, legato a una

dimensione esistenziale fragile; Morin reclama per la scuola un ruolo sempre più centrale nella formazione dell'uomo: per insegnare a vivere, per condividere esperienze di valore, per costruire spazi e luoghi di intesa, per superare quelle soglie di fragilità e incompletezza. La sua posizione politica ed educativa rinnova il senso di comunità e di vita comunitaria, perché si pone al centro dell'esperienza stessa. Vive e convive con il principio di Resistenza, con la speranza per un nuovo mondo, per una società democratica equa, fraterna, ma questo non si è ancora avverato, sostiene Morin, ed è necessario rilanciare nuove prassi educative per sviluppare la cultura dell'inclusione e della conoscenza. La *democrazia cognitiva* significa non impedire a nessuno di poter accedere a quei meccanismi, a quei congegni epistemici e ontologici che mirano a promuovere il valore assoluto della libertà, come sosteneva alcuni anni fa Raffele Laporta. La libertà di apprendere, di fruire del sapere, di definire nuove tradizioni, di superare storiche falsificazioni, di contribuire all'esegesi di nuovi paradigmi morali, nel pieno riconoscimento della diversificazione delle culture, oggetto di evidente ricchezza. L'intellettuale *engagé* si immerge nella struttura assiologica dei "suoi tempi" e ne interpreta i modelli e gli "architravi", cercando di meglio comprendere i sentimenti contrastanti che derivano dalla paura e dal disorientamento legato ad eventi pandemici inaspettati e del tutto impensati. Edgar Morin riflette su questi *changements de vie* che non sono delle "catastrofi" isolate, ma che si intrecciano alla narrazione della storia dell'uomo con azioni ricorrenti. Questa pandemia è un'altra crisi, sostiene il filosofo, che l'umanità è chiamata ad affrontare e il Coronavirus ci sta dando una lezione: "le carences politiques, économicues, sociales révélées par la pandémie, ainsi quel es grands dangers de régression qu'elle a pu augmenter, rendent indispensable une nouvelle Voie" (Morin, 2020, p. 81). Una nuova strada, quindi, da costruire insieme, come una grande comunità planetaria. L'evoluzione e l'emancipazione sono esperienze comunitarie, che interessano l'uomo come singolo, ma non escludono la comunità, perché è nel benessere della *polis* che trova spazio la *democrazia cognitiva*.

"A volte sono sopraffatto dall'amore per la vita. Che bellezza, che armonia, che unità profonda, che complementarità e solidarietà tra i vivi! Che forza creativa per inventare miriadi di specie animali e vegetali uniche! A volte sono sopraffatto dalla crudeltà della vita, dal bisogno di uccidere per vivere, dalla sua energia distruttiva, dai suoi conflitti, sempre con il trionfo della morte. Poi sono riuscito a unire, mantenere, collegare indissolubilmente le due verità contrarie. La vita è Dono e peso, la vita è meravigliosa e terribile» (Morin, 2021, p. 137. La traduzione dal francese è mia).

Edgar Morin non ha mai dimenticato gli impegni di natura politica, pedagogica e sociale di cui sono dense le riflessioni scientifiche e continua a testimoniare, attraverso una narrazione dall'estetica garbata, il sentimento complesso di un'epoca in continua evoluzione. La "sfida delle sfide" resta ancora oggi uno degli obiettivi da perseguire e forse quel principio di *democrazia cognitiva* potrebbe rappresentare lo strumento, il metodo e la via per costruire una comunità educante che, senza una reale guida *spirituale*, rischia di diventare sempre più indifferente e vuota. L'impegno di Edgar Morin dovrebbe, quindi, rappresentare non solo la tensione pedagogica per la costruzione di un pensiero critico, ma un vero e proprio *metodo*, da perseguire e praticare come condotta per la reciproca emancipazione. Utopia? Pensare sempre nuovi orizzonti possibili è (forse) il compito più importante della pedagogia. Ieri come oggi.

Bibliografia

- AA.VV., *Sulle orme di Morin: per una "pedagogia in grande"*, dossier monografico in "Studi sulla formazione", 2007, n. 1-2
- Bauman Z., *La decadenza degli intellettuali. Da legislatori a interpreti*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992
- N. Bobbio, *Il dubbio e la scelta. Intellettuali e potere nella società contemporanea*, Roma, Carocci, 1993
- N. Bobbio, *Elogio della mitezza*, Milano, Linea d'ombra edizioni, 1994
- F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2006
- D. Diderot, *Il nipote di Rameau*, Milano, Rizzoli, 1981
- J. Gerassi, *Parlando con Sartre. Conversazioni al caffè*, Milano, Il Saggiatore, 2012
- A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975
- L. Greilsamer, *Franc-tireur*, in "Le Un", n° 354, 2021
- R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- Montesquieu, Charles-Louis de Secondat, barone di La Brède e di Montesquieu, *Lettere persiane*, Milano, Feltrinelli, 2020
- E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993
- E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, RaffaelloCortina, 2000
- E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, RaffaelloCortina, 2001
- E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, RaffaelloCortina, 2015
- E. Morin, *Maggio '68. La breccia*, Milano, RaffaelloCortina, 2018
- E. Morin, *Sull'estetica*, Milano, RaffaelloCortina, 2019
- E. Morin, *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*, Paris, Édition Flammarion, 2021
- E. Morin, *Leçons d'un siècle de vie*, Paris, Edition Denoël, 2021
- E. Morin, "Je suis venu trop tôt dans un monde pas encore né", intervista rilasciata alla rivista Le Un", n° 354, 2021
- M. Nussbaum, *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Bologna, il Mulino, 2001
- M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012

Epistemologia ed ethos della complessità e il futuro della scuola

STEFANO OLIVERIO

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Napoli Federico II

Corresponding author: stefano.oliverio@unina.it

Abstract. In his most recent intervention on educational matters – the volume with the French Minister of Education Jean-Michel Blanquer – Edgar Morin returned to the theme of what profile the school must have in order to respond to the challenges of our times. In the present contribution, I will spotlight the enduring interest of the French thinker in the question of the school: this is arguably a trait that differentiates him from other trends of contemporary educational theory. Indeed, many representatives of the latter start from a diagnosis of the contemporary epistemological and ethical revolution in many respects analogous to Morin's; however, they come to the conclusion that the school device is inevitably outdated, insofar as it is linked with a view of knowledge that should be overcome. In contrast, according to the reading here proposed, Morin endeavours to reconstruct that device rather than to dismantle it. In the present paper this quality of 'difference' of Morin will be examined, on the one hand, by tracing it back to the French tradition of reflection about the school, of which Morin is an (innovative) heir; and, on the other, by highlighting his elaboration of an idea of the school as a centre advancing a culture of complexity.

Keywords. Edgard Morin - Schooling - Teaching - Complex Thinking

Introduzione

In uno dei suoi *libri non scritti*, dedicato a *Interrogazioni scolastiche*, ossia a una riflessione comparativa sui sistemi formativi di area anglosassone ed europeo-continentale, George Steiner¹ ha sottolineato che «[p]arlare dell'istruzione in Francia vuol dire toccare un punto nevralgico delle strutture profonde della storia e della società francesi»², in quanto il tema della scuola e del curriculum ha dominato il dibattito pubblico in misura forse inusitata rispetto ad altri paesi, in particolare dall'epoca della Terza Repubblica, non a caso «nota anche come la 'République des professeurs'»³.

¹ G. Steiner, *I libri che non ho scritto*, trad. it., Milano, Garzanti, 2008.

² *Ibid.*, p. 143.

³ *Ibidem.*

Tale centratura sulla scuola e sulla missione dell'insegnare⁴ è tutt'altro che estranea all'opera di Edgar Morin, la cui «pedagogia in grande»⁵, pur nutrita da apporti pluridisciplinari provenienti spesso dall'ambito della ricerca internazionale, è profondamente francese da questo punto di vista: nel delineare *l'educazione del futuro*⁶, il pensatore, infatti, si focalizza prioritariamente e in maniera privilegiata sul contesto scolastico, su come riformarlo una volta che venga assunta l'epistemologia e l'ethos della complessità, su quale tipo di insegnamenti proporre e quali obiettivi formativi perseguire.

È un interesse che corre lungo tutta la sua produzione, fino al più recente volumedialogo (con il ministro dell'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer), in cui Morin pur enfatizza, sul piano autobiografico, piuttosto la sua formazione da autodidatta e narra l'esperienza all'inizio traumatica con l'istituzione scolastica: «Mio padre mi ci ha portato letteralmente a forza. Mi ha trascinato fuori dall'appartamento, tirandomi per la mano fino alle scale. Il portiere deve aver sentito le mie urla. Arrivato davanti all'aula, non ho voluto entrare. C'è stato bisogno di spingermi dentro e l'istitutore ha chiuso la porta a chiave dietro di me, perché non me ne scappassi. [...] Mi sono costruito una cultura da autodidatta parallelamente a quello che imparavo a scuola»⁷. Nonostante questo *background* esistenziale e l'accentuazione del carattere di *autoeducazione* della sua formazione⁸, nella sua teorizzazione pedagogica Morin non approda – questa è una delle prospettive da cui si suggerisce, in questo contributo, di guardare alla sua opera – a uno svincolamento dal dispositivo scolastico, a una forma di descolarizzazione che dissemini l'educazione nella società, bensì all'esigenza di un ri-pensamento della scuola e di una riforma dell'insegnamento in quanto esito della riforma del pensiero che l'epistemologia della complessità invoca.

Questo carattere profondamente “francese” della sua riflessione pedagogica è viepiù significativo in quanto, come si argomenterà nel prossimo paragrafo, in altri contesti culturali la rilettura *en pédagogie* delle teorie scientifiche che stanno alla base anche del congegno concettuale del maestro francese hanno condotto più all'invito a un superamento della scuola che non a una sua rivisitazione.

1. La complessità *oltre* la scuola?

Quanto si è finora venuti indicando come uno dei tratti specifici dell'opera pedagogica di Morin è ben riassunto da due suoi attenti studiosi: «Quando si pensa all'educazione mediante l'approccio della complessità, si tratta quindi di tenere in conto la missione docente come costitutiva di questo nuovo paradigma educativo e non già di medicare il

⁴ L'idea dell'insegnamento come missione è ricorrente in tutto l'arco della produzione di Morin (per prendere due estremi temporali, cfr. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina editore, 2000, pp. 105 segg.; J.-M. Blanquer, E. Morin, *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*, Paris, Sciences humaines éditions, 2020, p. 47).

⁵ Cfr. il numero monografico *Sulle orme di Morin. Per una pedagogia in grande*, in «Studi sulla formazione», 1-2, 2007.

⁶ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Milano, Raffaello Cortina editore, 2001.

⁷ J.-M. Blanquer, E. Morin, *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*, cit., p. 19.

⁸ «La mia filosofia dell'educazione trova la sua origine nell'esperienza giovanile: sono stato un autodidatta, educandomi con libri, film e poi saggi. [...] [Ho] prosegui[to] la mia auto-educazione nell'elaborazione di *La Méthode*. Non ho mai smesso di essere uno studente» (Ibid., pp. 87-88).

paradigma esistente. In effetti, non introduce la complessità nella scuola al fine di curarla e, in questo senso, la complessità non è né un rimedio né un dispositivo né una pluralità di strumenti. *La complessità serve a definire e precisare la scuola*. La questione di Morin non è quella di sapere se sia soddisfatti o no della scuola ma ‘a che serve la scuola?’⁹.

Alcuni punti sono da annotare: anzitutto, è chiaramente indicato come l’ambito di questionamento del maestro della complessità è fondamentalmente la scuola e la missione docente: negli stessi anni in cui invaleva quella che Biesta¹⁰ ha battezzato “learnification” e, attraverso la dominanza della *koiné* costruttivista¹¹, una svalutazione della questione dell’insegnamento (in quanto sembrava che la valorizzazione del protagonismo cognitivo del soggetto che apprende dovesse accompagnarsi a un ritrarsi del ruolo del docente), Morin, invece, si concentrava sul pensare una riforma della scuola, con un accento poderoso sul compito dell’insegnare. In questo senso, egli ha operato in anticipo – benché con un arsenale teorico-concettuale completamente diverso – nella direzione che è diventata sempre più rilevante nel dibattito dell’ultimo decennio in area anglofona¹².

In secondo luogo, come opportunamente sottolineato da Serina-Karsky e Mutuale nel passo sopra citato, tale impostazione, lungi dal rappresentare un’istanza conservatrice-rimediativa, si è concepita come uno sforzo radicale di ri-pensamento: radicale, perché va alle radici stesse del congegno scolastico e non si limita a suggerirne mutamenti che, per quanto ampi, lascino invariato l’assetto vigente ma invita a interrogarsi sul senso stesso della scuola e a ri-definirla, innescando così un cambio paradigmatico.

La peculiarità di tale impianto si può cogliere – *a contrario* – pensando a come le matrici scientifico-teoriche cui Morin attinge e che rielabora siano state declinate altrimenti in altre aree culturali e in altri autori. Benché non adoperando il vocabolario della complessità, ma mobilitando molte delle fonti teoriche che vi presiedono, il pedagogista statunitense Robbie McClintock ha contestato il modello moderno di scuola, ipotecato dal paradigma deterministico, in cui «[u]n osservatore postulava confini nello spazio e nel tempo che gli consentivano di concentrarsi su ciò che si trovava dentro di esso, di fare l’inventario dei vari attributi delle cose ivi osservate e di cercare le relazioni causali che determinano come una cosa all’interno di uno spazio limitato agisse su un’altra secondo una sequenza temporale»¹³. Il *pendant* pedagogico di tale modulo di pensiero è stato il sistema

⁹ F. Serina-Karsky, A. Mutuale, *Edgar Morin et l’éducation : la pensée complexe pour replacer l’humain au cœur d’une communauté de destin*, in «Tréma», 54, p. 16, <https://doi.org/10.4000/trema.6357.2020>. Corsivi aggiunti.

¹⁰ G.J.J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for Human Future*, Boulder, Paradigm Publishers, 2006; Id., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, Paradigm Publishers, 2010.

¹¹ E. Corbi, S. Oliverio, *L’ostinazione dei fatti e l’invenzione del reale: la koiné costruttivista e le ragioni del realismo in pedagogia*, in E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 11-19.

¹² Si pensi alla riflessione sul dispositivo scolastico in Jan Masschelein e Maarten Simons (*In Defense of the School. A Public Issue*, 2013, reperibile su <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/400685/1/Jan+Masschelein++Maarten+Simons+-+In+defence+of+the+school.pdf>. Accesso 12 settembre 2021); cfr. anche la ripresa della questione dell’insegnamento in G. Biesta (*The Rediscovery of Teaching*, New York, Routledge, 2017) e nella *post-critical pedagogy* (cfr. J. Vlieghe, P. Zamojski, *Towards an Ontology of Teaching: Thing-Centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*, Cham, Springer, 2019), che, come su accennato, dispiegano tuttavia categorie e stile di interrogazione lontani da quelli moriniani.

¹³ R. McClintock, *Enough. A Pedagogic Speculation*, New York, The Reflective Commons, 2012, p. 28.

scolastico come concepito e realizzato nella modernità: «Le scuole racchiudevano le attività educative condotte da docenti, guidati dal curriculum con la sua estensione e sequenza, che agivano su gruppi di bambini, divisi per età ed altre caratteristiche. Gli educatori definivano esiti e postulavano cause; ed escogitavano resoconti di come le cause operavano e gli esiti venivano in essere. Virtualmente, ogni cosa che si doveva dire circa gli aspetti educativi della vita umana implicava la demarcazione di confini che racchiudevano il lavoro dell'istruzione, classificavano le caratteristiche salienti che i bambini dovrebbero manifestare e raggiungere all'interno degli spazi delle classi e per la durata della lezione. La conoscenza pedagogica consisteva nello sviluppare teorie che suggerivano strategie per trasformare causalmente caratteristiche date dello studente in altre che genitori, professionisti o pubblici ufficiali ritenevano desiderabili»¹⁴. Questa è un'efficace descrizione del paradigma che la complessità *non* vuole limitarsi a medicare, adoperando meri palliativi.

E, tuttavia, diversamente da Morin (come descritto da Serina-Karsky e Mutuale), McClintock, più che giungere a un ripensamento della scuola, sembra aspirare a un suo abbandono ovvero a districare finalmente l'educazione dall'abbraccio con lo "scolastico" che ha caratterizzato la modernità. Anche grazie alle nuove tecnologie, si potrebbe attuare, secondo il pedagogista statunitense, un superamento di quella traduzione – sul piano educativo – del determinismo sequenziale che la scuola moderna è: «In un mondo in cui le capacità di interazioni significative fossero le capacità più importanti nella vita personale e pubblica, l'educazione diverrebbe *più emergente e meno sequenziale* [...]. L'idea di reti rimpiazzerebbe quella di contenitori, l'auto-organizzazione – ossia lo studio, in termini più tradizionali – sostituirebbe l'istruzione. La capacità di controllare un modo di interazione sarebbe più importante della quantità di informazione che una persona contenesse, sapendo prontamente richiamarla»¹⁵. Una simile impostazione arpeggia su motivi e concetti tipici del pensiero di Morin (auto-organizzazione, lotta contro una razionalità solo sequenziale, emergenza etc.) ma, diversamente che nel pensatore francese, essa culmina in una fondamentale dismissione del congegno scolastico, quasi una sua specifica forma (quella assunta nella modernità) non potesse essere rivisitata e ricostruita in modo globale perché sarebbe l'*eidōs* dello "scolastico" in sé a essere in contraddizione con le più avanzate scoperte scientifiche e le loro conseguenze pedagogiche.

Mentre Morin ritiene che il pensiero della complessità contribuisca a un cambio paradigmatico in pedagogia, che non ha come esito, però, un abbandono della scuola ma l'individuazione di una migliore definizione della sua missione, McClintock pare essenzialmente indicare una sua benvenuta obsolescenza e l'attingimento di una educazione che possa essere finalmente extra-scolastica. Parimenti, quando il pedagogista statunitense osserva che, «[p]er cogliere l'educazione, anteriormente a insegnamento e apprendimento, si [deve] iniziare con l'emergenza delle capacità umane che ha luogo nel vivere la vita»¹⁶, da un lato affaccia esigenze consentanee con quelle di Morin (avere un'ottica complessa sull'educazione senza schiacciarla solo su un vettore, peraltro, come detto, di solito deterministicamente considerato; sottolineare la questione del vivere la vita come snodo cruciale di ogni progetto pedagogico; considerare le capacità umane con sguardo complesso); dall'altro, sembra eccipire alla possibilità di una ricostruzione del processo di insegna-

¹⁴ Ibid., p. 43.

¹⁵ Ibid., p. 127.

¹⁶ Ibid., p. 128.

mento-apprendimento all'interno della scuola in modo che si riesca a svincolarlo dalla morsa di una concezione limitata e se ne faccia il perno di progetti formativi per promuovere modi di essere umani all'altezza delle sfide contemporanee, ossia per «ricollocare l'umano al cuore di una comunità di destino»¹⁷. Nella lettura qui proposta – non priva di idiosincratice torsioni esegetiche – l'impianto concettuale di McClintock (che, come accennato, non si rifà esplicitamente al vocabolario della complessità *stricto sensu* ma dispiega costrutti e fonti analoghe a quelle di Morin) mostra una tendenza prevalente a vedere come inconciliabili, da un lato, l'oltrepasamento della moderna razionalità separata ed erigente confini e, dall'altro, il perdurante riconoscimento della scuola come ambiente speciale (sia pur da rinnovare profondamente). In tale prospettiva, è come se un'epistemologia degli sconfinamenti e delle migrazioni poli-inter-transdisciplinari (per adoperare un lessico moriniano¹⁸) non potesse trovare accoglienza nella scuola, quasi quest'ultima non avesse altra configurazione possibile che quella plasmata dalla modernità dominata da ciò che McClintock efficacemente chiama la logica dell'*area-mapping*, ossia della costruzione di unità compartimentate e collegate da nessi sequenziali e/o causali.

Anche chi, ancora una volta in ambito statunitense, come Mark Taylor, si è interrogato esplicitamente sul “momento della complessità” (senza mai, tuttavia, riferirsi a Morin) e ha posto al centro della sua indagine i sistemi complessi in quanto «[s]empre aperti e continuamente soggetti al caso»¹⁹ e tali che «lasciano ampio spazio alla sorpresa e perfino alla creatività»²⁰, ha piegato l'ottica della complessità a un progetto pedagogico di superamento del sistema universitario (che è il suo *focus*) verso la *e-ducation* piuttosto che a una sua riforma.

Entrambi questi autori, pur nella loro distanza ideologica, confermano – *a contrario* – come declinare una pedagogia della complessità con uno sguardo rivolto a insegnamento e scuola sia tutt'altro che un approdo scontato bensì si tratta di una mossa teorica di cui bisogna apprezzare la portata.

L'impronta “francese” (come la si è qui definita) di Morin orienta altrimenti le risorse fornite dalla svolta verso il paradigma della complessità: «La riforma dell'insegnamento deve condurre alla riforma di pensiero e la riforma di pensiero deve condurre a quella dell'insegnamento»²¹. Tale circuito complesso ha nella scuola o, meglio, nella ri-definizione e precisazione del compito della scuola un luogo privilegiato in cui si manifesta e si attua. Ed è a questo tema che si deve ora rivolgere più nel dettaglio l'attenzione.

2. La scuola della complessità

Il significato del (meta)paradigma della complessità²² per il discorso pedagogico è stato ampiamente e approfonditamente scandagliato nel dibattito scientifico italiano in

¹⁷ Cfr. il titolo dell'articolo di Serina-Karsky e Mutuale citato alla nota 9. L'espressione “comunità di destino” è di Morin (cfr. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 73).

¹⁸ *Ibid.*, pp. 111 segg.

¹⁹ M. Taylor, *Il momento della complessità. L'emergere di una cultura a rete*, trad. it., Torino, Codice, 2005, p. 125.

²⁰ *Ibid.*, p. 212.

²¹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 13.

²² L'espressione “meta-paradigma” è di Franco Cambi, che intende sottolineare come la complessità sia il «regolatore-chiave di paradigmi in ogni settore del sapere e dell'agire» (F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'e-ducation*, Roma-Bari, Laterza, 2000, p. 162).

quanto risposta alle sfide di un'educazione nelle società globali²³ e, invero, «Volano del Presente, e quindi [...] sua Struttura e, forse, il suo stesso Senso»²⁴. E l'opera di Morin ha trovato esecuti attenti che ne hanno investigato le traiettorie, mostrandone il dialogo possibile con altre vocabolari teorici, da quello dell'educazione "cosmica" dell'ultima Montessori²⁵ al problematicismo di Bertin²⁶ e a Dewey, Bateson e Bruner²⁷.

Non si può certo ripercorrere in poche battute tale articolato impegno interpretativo né situare le presenti note sullo sfondo di esso. Sulla scorta di quanto finora si è venuto argomentando si intende solo specificare in che modo e per quali ragioni la scuola mantenga una posizione privilegiata nella riflessione pedagogica moriniana. La risposta è nel suaccennato intreccio di riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero, che si tratta di meglio precisare, alla luce di quanto il pensatore francese sottolinea circa la questione – cruciale nel suo dispositivo teorico – della organizzazione delle conoscenze: «In effetti, la psicologia cognitiva dimostra che la conoscenza progredisce principalmente per sofisticazione, formalizzazione e astrazione delle circostanze particolari, in misura minore per attitudine a integrare queste conoscenze nel loro contesto e nel loro insieme globale. Di conseguenza, lo sviluppo a contestualizzare e globalizzare i saperi diviene un imperativo dell'educazione. Lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare tende a produrre l'emergenza di un pensiero 'ecologizzante', nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale»²⁸. La scuola, quindi, è la *palestra di un pensiero ecologizzante, epistemologicamente attrezzato a comprendere il complesso, il globale e il multidimensionale*. Se «l'attitudine a contestualizzare e a integrare è una qualità fondamentale della mente umana e [...] si tratta di svilupparla piuttosto che di atrofizzarla»²⁹, il passo su riportato sembra indicare che compito *imperativo* dell'educazione (formale) sia di operare in tale direzione perché ad essa è demandato di coltivare ciò che, pur essendo una potenzialità umana, meno 'naturalmente' si dispiegherebbe e ha perciò bisogno di contesti appropriati alla sua promozione.

Come il caso dell'autoeducazione di Morin dimostra, non è escluso che ciò possa avvenire anche fuori da e senza un contesto formale di apprendimento, ma il vettore principale della sua argomentazione, per come qui si propone di leggerla, sembra andare nella direzione che un contesto *ad hoc* e una relazione docente-studente siano fondamentali, tanto più in un'epoca in cui l'«espansione incontrollata del sapere»³⁰ rischia di vulnerare tale impegno di organizzazione delle conoscenze senza cui vi sono solo

²³ Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003; G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2004.

²⁴ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, cit., p. 162. Cfr. anche F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

²⁵ Cfr. G. Cives, *Educazione e complessità dalla Montessori a Morin*, in «Studi sulla formazione», 6, 2, 2003, pp. 7-34; Id., *Una vita tra scuola e pedagogia (a cura di Alessandro Mariani)*, in «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 1(2), pp. 148 segg., https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-3135.

²⁶ A. Tolomelli, *La fragile utopia. Impegno pedagogico e paradigma della complessità*, Pisa, ETS, 2007.

²⁷ G. Annacantini, *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*, Pisa, ETS, 2017.

²⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 39. Corsivi nell'originale.

²⁹ *Ibid.*, pp. 8-9.

³⁰ *Ibid.*, p. 9.

«frammenti di sapere dispersi»³¹.

Mentre la più recente riflessione pedagogica di Michel Serres sembra indicare l'orizzonte di un oltrepassamento del dispositivo scolastico e la coltivazione di ciò che si è altrove definito un «*cogito decapitato*»³² al posto di una “testa ben fatta”, che anzi sarebbe, per Serres, aspirazione del passato³³, la ripresa e valorizzazione dell'espressione montaigniana da parte di Morin mostra che l'asse della sua teorizzazione è ben diverso e di qui anche l'approdo differente, in termini di un accento su scuola e insegnamento.

La scuola della complessità è scuola di metodo, quest'ultimo inteso «come cammino, saggio generativo e strategico 'per il' e 'del' pensiero. Il metodo come attività pensante del soggetto vivente, non astratto. Un soggetto capace di apprendere, di inventare e di creare 'su' e 'durante' il cammino»³⁴. Se il “*cogito decapitato*” di Serres pare costruirsi di contro all'educazione formale e tale gesto rinnova quello cartesiano in cui il metodo interviene a sancire la superfluità dell'educazione ricevuta e l'esigenza di una sua dismissione³⁵, il soggetto di Morin sana la frattura cartesiana fra metodo e insegnamento/scuola e, invero, l'attività pensante del soggetto vivente è quel metodo, la conquista del quale ha nello spazio della scuola (*purché riformata alla luce del macroparadigma della complessità*) un ambito privilegiato. La scuola come palestra del pensiero “ecologizzante” è, nell'interpretazione (e, forse, appropriazione in parte idiosincratica del pensiero di Morin) qui proposta, il correlato pedagogico di quello «spazio mentale» che costituisce «il pensiero complesso che si crea e si ricrea durante il cammino stesso»³⁶.

Ovviamente non può trattarsi di una scuola del pensiero operante sulla base del “programma” – corrispondente al modello dell'*area mapping* denunciato da McClintock – bensì del “saggio” in quanto «strategia di un procedimento aperto che non dissimula il proprio errare, senza per questo rinunciare a cogliere la fugace verità della sua esperienza»³⁷. Una scuola, quindi, che non persegue la ricerca della certezza bensì la *lucidità*, in quanto «iniziazione all'onnipresenza del problema dell'errore»³⁸, e l'apprendimento a vivere nell'incertezza.

Per riprendere lo spunto di Serina-Karsky e Mutuale, così argomentando Morin non vuole medicare la ‘vecchia’ scuola, non vuole proporre un rimedio parziale, ma non vuole nemmeno abbandonare la cornice ‘scolastica’ bensì ri-orientarla, così riscoprendone la missione e precisandone la definizione. In tale scia, potremmo dire che è nella misura in cui si ha bisogno di familiarizzarsi con la questione dell'errore e acquisirne consapevolezza epistemologica – nonché di avere la possibilità di errare (nel senso

³¹ *Ibidem*.

³² S. Oliverio, *The End of schooling and education for 'calamity'*, «Policy Futures in Education», 18, 7, pp. 922-936. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1478210320944106>.

³³ M. Serres, *Petite Poucette*, Paris, Manifestes Le Pommier, 2012, p. 31.

³⁴ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, trad. it., Roma, Armando editore, 2003, p. 26.

³⁵ S. Oliverio, *The End of schooling and education for 'calamity'*, cit.

³⁶ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, cit., p. 64.

³⁷ *Ibid.*, pp. 26-27. Non si può indugiare in questa sede sulla specifica declinazione moriniana del tema del saggismo, sul cui significato per la teorizzazione pedagogica Franco Cambi ha richiamato in più occasioni l'attenzione.

³⁸ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 50.

‘saggistico’ sopra introdotto)³⁹ – che c’è esigenza di uno spazio ‘artificiale’ in cui ciò sia possibile.

Per adoperare le categorie di Klaus Mollenhauer, l’impresa pedagogica di Morin si muove sul piano della *ri-presentazione* piuttosto che su quello della *presentazione*. Con quest’ultimo termine il pedagogista tedesco fa riferimento all’«atto pedagogico elementare», di cui «*i gesti del ‘mostrare’ sia esso a parole o per mezzo del linguaggio del corpo*»⁴⁰ sono la radice. La presentazione, in quanto pedagogica, non è mai selvaggia e disordinata ma sempre strutturata e – punto capitale per Mollenhauer – mediata da «filtri» che «frenano» e «rallentano» la pienezza dell’esperienza per adattarla «alle capacità di comprensione del bambino»⁴¹. La questione della “ri-presentazione” eccede quello del mero gesto ostensivo (per quanto strutturato) e inaugura la questione – che Mollenhauer vede epocalmente posta da Comenio – per cui «[o]gni singolo fatto deve essere rappresentato al bambino in modo tale che il singolo divenga chiaro nella sua relazione alla totalità, che quindi diventi comprensibile [einssehbar] il suo significato vitale [Lebensbedeutung]»⁴². Ciò richiede «una peculiare sfera pedagogica in cui si debba risolvere il problema della maniera in cui le esperienze possano essere *ri-presentate*»⁴³. Si tratta allora di creare una «zona protetta fra il bambino o giovane e il peso pieno della realtà sociale»⁴⁴, la cui istituzionalizzazione è il sistema scolastico e il progressivo allungamento del periodo che si passa in esso. Come sottolinea Mollenhauer, «[i]l problema della ri-presentazione, da gestire praticamente e teoreticamente, ha d’ora in poi due lati: la domanda sulla corretta forma di vita e la domanda sulla giusta ri-presentazione di questa forma di vita negli arsenali pedagogico-didattici. Questo non è solo un problema separatamente pedagogico ma insieme un problema dello *habitus* culturale complessivo»⁴⁵.

È su questo piano che si muove Morin, ma con un ri-orientamento che ri-definisce il compito della scuola: lo spazio di ri-presentazione, se deve ri-presentare un mondo che si sa incerto, al fine di apprendere ad affrontare l’incertezza⁴⁶, dev’essere spazio dell’erranza e della consapevolezza dell’errore e di una «pratica della *macro-concettualizzazione*»⁴⁷ che opera «per mezzo dell’associazione di concetti atomici fino ad allora separati, talvolta antagonisti, ma che, nella loro interrelazione, generano figure complesse che, senza questa dinamica interattiva, si volatilizzano e cessano di esistere»⁴⁸.

³⁹ «Si insegnano delle conoscenze, ma non si insegna mai che la conoscenza è una fonte permanente di errori e di illusioni, presi per certezze, talvolta per secoli. Bisogna introdurre la vigilanza contro tutti questi errori e queste illusioni che proliferano nella storia umana, compresa la storia attuale, anche se questa vigilanza non può eliminare ogni errore e ogni illusione. Occorre insegnare la comprensione umana concependo l’essere umano nei suoi differenti aspetti, i migliori come i peggiori» (E. Morin, *7 lezioni sul pensiero globale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2016, p. 25).

⁴⁰ K. Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, Weinheim und München, Juventa Verlag, 2003, p. 68.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ibid.*, p. 58. Corsivo nell’originale.

⁴³ *Ibid.*, p. 68. Corsivo nell’originale.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 71.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 69.

⁴⁶ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, cit., pp. 55 segg.; Id., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, cit., pp. 81 segg.

⁴⁷ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, cit., p. 71.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 70. Morin non dettaglia come questa pratica della macro-concettualizzazione possa essere promossa nelle

In tale spazio protetto si tratta, allora, di sviluppare la capacità di organizzare in modo complesso le nostre conoscenze e così favorire «una mondologia della vita quotidiana»⁴⁹, che è l'esigenza più urgente di un'educazione planetaria la quale miri a «rafforzare le condizioni che renderanno possibile l'emergenza di una società-mondo composta di cittadini protagonisti, impegnati in modo consapevole e critico nella costruzione di una civiltà planetaria»⁵⁰.

L'aggiornamento moriniano del progetto di Comenio, così come Mollenhauer lo presenta, diviene così ri-visitazione ed aggiornamento del progetto umanistico in vista di quello che recentemente Morin ha chiamato un «umanesimo rigenerato»⁵¹: «L'umanesimo non dovrebbe più essere portavoce dell'orgogliosa volontà di dominare l'Universo. Diviene essenzialmente quello della solidarietà fra umani, la quale implica una relazione ombelicale con la natura e il cosmo. Questo indica che un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare conoscenze separate è capace di prolungarsi in un'etica di interconnessione e di solidarietà tra umani. Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. *La riforma del pensiero avrebbe dunque conseguenze esistenziali, etiche e civiche*»⁵². Infatti, benché, nel corso della presente argomentazione, si sia insistito piuttosto sul versante epistemologico, non dovremmo ricadere nelle partizioni moderne e dobbiamo ricordare che il vettore epistemologico e quello etico sono intrecciati: «Un'educazione che mirasse a una concezione complessa della realtà e facesse su questa una riflessione complessa collaborerebbe anch'essa con gli sforzi che hanno per obiettivo quello di attenuare la crudeltà del mondo»⁵³.

Pur richiamandosi esplicitamente a Rousseau e al suo appello ad *apprendere a vivere*, Morin non sembra immaginare un Emilio della complessità (né la Pollicina di Serres) ma piuttosto aspirare a una ricostruzione della scuola che pienamente riscopra la sua triplice missione – antropologica, civica e nazionale⁵⁴ – così preparando soggetti che si congedino dalle angustie della modernità, senza disperderne le conquiste.

classi né indica dispositivi e approcci pedagogici specifici. Seguendo e sviluppando una preziosa intuizione di Maura Striano, si può suggerire che l'approccio della comunità di ricerca filosofica di Matthew Lipman e Ann Sharp possa rappresentare un veicolo privilegiato di una formazione al pensiero complesso (cfr. M. Striano, *Formazione e pensiero complesso*, in P. Orefice (a cura di), *Formazione e processo formativo: ipotesi interpretative*, Milano, FrancoAngeli, 2001, pp. 167-189). D'altro canto lo stesso Morin ha ripetutamente invocato l'importanza della filosofia all'interno del curriculum. Eccede la cornice della presente riflessione esplorare più ampiamente questo punto.

⁴⁹ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, cit., p. 114.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 113.

⁵¹ J.-M. Blanquer, E. Morin, *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*, cit., p. 59.

⁵² E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, cit., p. 101. Corsivi aggiunti.

⁵³ E. Morin, E.-R. Ciurana, R. D. Motta, *Educare per l'era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, cit., p. 71.

⁵⁴ «Secondo me la scuola deve conciliare tre missioni fondamentali: antropologica, civica, nazionale. Antropologica, perché non solamente la cultura deve realizzare l'umanizzazione del bambino, ma deve anche aiutare ciascuno a sviluppare ciò che c'è di meglio in sé stesso [...] Civica, perché si tratta di formare dei cittadini capaci al contempo di autonomia individuale e di integrazione nella loro società. Nazionale, perché la scuola deve contribuire a migliorare la qualità di vita e di pensiero della società francese. In fondo, la scuola deve permettere a ciascuno di voler realizzare le sue aspirazioni, ma sempre in seno a una comunità. È per questa ragione che direi che essa adempie pienamente al suo ruolo quando giunge a insegnare insieme l'idea di responsabilità personale e di solidarietà nei riguardi dell'altro» (J.-M. Blanquer, E. Morin, *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*, cit., pp. 22-23).

Lo “spirito del tempo” nel XXI secolo: Edgar Morin e l’educazione per la cultura digitale

COSIMO DI BARI

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. The article invites to re-read the book of Edgar Morin *L’esprit du temps*: nearly 60 years after its publications, it contains interesting prophecies about current media trends and it could also offer significant methodological suggestions for interpreting the contemporary transformations of the media culture. In particular, the text deals with the interdisciplinary reflection of Morin, links his thought to other author of the 50s and 60s and identifies some pedagogical implicit useful for promoting the Media Education approach with the contemporary digital technologies.

Keywords. Digital Citizenship - Cultural Industry - Edgar Morin - Media Culture - Media Education - Spirit of Time

La cultura di massa, che corrisponde all’uomo a un certo stadio della tecnica, dell’industria, del capitalismo, della democrazia, dei consumi, pone l’umanità in relazione con lo spazio e con il tempo del mondo.
E. Morin, *Lo spirito del tempo*, p. 238.

1. Lo “spirito del tempo” degli anni ‘60: tra media e cultura

Nel 1962 Edgar Morin pubblica *L’esprit du temps*: scritto tra il 1960 e il 1961, si tratta di uno dei testi che segnano il suo percorso di intellettuale e che, al tempo stesso, influenzano in modo interdisciplinare vari ambiti di ricerca della cultura occidentale, dall’antropologia alla sociologia, dagli studi sulla comunicazione alla pedagogia¹. A quasi 60 anni dall’uscita di questo testo è possibile riconoscere il volume come una tappa fondamentale tanto per gli studi sulla comunicazione, quanto per le riflessioni sulla

¹ E. Morin, *L’esprit du temps*, Paris, Editions Grasset, 1962. Il testo è poi stato ristampato in una seconda edizione nel 1975 e in una terza nel 2008, sempre dalla stessa casa editrice francese.

cultura occidentale della seconda metà del XX secolo. E, parallelamente, anche per gli studi in ambito pedagogico sui media: come nota Alberto Abruzzese, Morin grazie a questo testo ha iniziato a essere un “classico” già negli anni Sessanta².

Questo volume esce in una “congiuntura” culturale estremamente significativa, rispetto alla quale si possono identificare alcune connessioni utili per la contestualizzazione. Intanto l’uscita nel 1957, sempre in ambito francese, del volume *Mythologies*, nel quale Roland Barthes invita a rivolgersi alle manifestazioni culturali popolari veicolate dai media con lo sguardo della semiologia, analizzando i sistemi di significazione dei miti a partire dal rapporto tra connotazione e denotazione³. Proprio nel 1957, tra l’altro, lo stesso Morin pubblica *Les Stars*, un testo che per i temi trattati e per la forma adottata può stabilire significativi collegamenti proprio con l’opera di Barthes. Negli stessi anni, Umberto Eco in ambito italiano analizza i mezzi di comunicazione (l’articolo *Fenomenologia di Mike Buongiorno* esce proprio nel 1961, *Apocalittici e integrati* nel 1964⁴) e invita a non demonizzare la cultura dei media, sottolineando come essa, diventando parte strutturale del *loisir* contemporaneo, sia da vagliare con cura perché capace di nutrire la formazione dell’immaginario dei soggetti e soprattutto delle giovani generazioni.

Oltre al filone più legato agli studi della semiologia e dell’estetica, si può notare come le analisi di Edgar Morin siano strettamente legate alle ricerche che provengono dall’ambito britannico e in particolare da Birmingham: i *Cultural Studies*, grazie ad autori quali Richard Hoggart, Raymond Williams, Denys Thompson, Stuart Hall, già dagli anni ’50 si sono occupati di promuovere una nuova definizione di cultura che integri quella tradizionale ed elitaria, intendendola invece come un’“intera forma di vita”⁵. Proprio dai *Cultural Studies* proviene l’invito a non trascurare le manifestazioni della cultura popolare e in particolare della *working class* britannica: l’obiettivo è da un lato di coglierne le strutture più critiche e le influenze ideologiche, dall’altro di valutare e valorizzare queste forme culturali considerandole come manifestazioni culturali degne di essere studiate in ambito scolastico, oltre che preziose per comprendere le trasformazioni della società.

Un’altra connessione rilevante è la diffusione di studi sul cinema durante gli anni ’50 e ’60: esso viene considerato sempre più come un’arte e ritenuto degno di essere affrontato nell’ambito scolastico, non soltanto con gli approcci dei Cineforum (particolarmente attivi proprio in Francia e con una significativa tradizione anche in Italia⁶) ma anche col “Movimento della arti popolari” che – nato proprio in seno ai *Cultural Studies* – viene da più parti riconosciuto come una tappa fondamentale per la nascita della Media Education⁷. Il testo dello stesso Morin del 1956, *Le Cinema ou l’homme imaginaire* è dedicato proprio a questo ambito che continuerà a costituire un

² A. Abruzzese, *Introduzione*, in E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002.

³ R. Barthes, *Mythologies*, Paris, Edition du Seuil, 1957.

⁴ U. Eco, *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1963; U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964.

⁵ R. Williams, *Culture and society*, New York, Columbia University Press, 1950; R. Hoggart, *The uses of literacy*, London, Penguin Books, 1957; D. Thompson, *Discrimination and popular culture*, Harmondsworth, Penguin Books, 1964; S. Hall, P. Whannel, *The popular arts*, London, Hutchinson Educational, 1964.

⁶ D. Felini (a cura di), *Educare al cinema*. Milano, Guerini scientifica, 2015.

⁷ P. C. Rivoltella, *Media Education*, Roma, Carocci, 2001.

interesse specifico per l'intellettuale francese⁸ e che gli ha consentito di sviluppare un approccio transdisciplinare e complesso⁹. Sono gli anni della Nouvelle Vague, durante i quali si affermano le opere di François Truffaut, Jean-Luc Godard e molti altri autori¹⁰: in questi anni viene riconosciuta la sovranità del regista e il cinema diventa non solo una forma di intrattenimento ma anche uno strumento dalla valenza estetica capace di rappresentare e interpretare criticamente la realtà¹¹. Nel *Metodo* Morin spiega che, grazie alla sua estetica, il cinema offre la possibilità di ampliare le capacità di comprensione, mettendo in gioco i paradigmi fondamentali del pensiero analogico, simbolico e mitologico¹². Il cinema è un “medium magico”, che, grazie alla sua combinazione di forme iconiche e sonore, stimola i sensi e crea senso.

Accanto a questi ambiti c'è poi la sociologia-critica. Si può far riferimento, ad esempio, alle riflessioni del già citato Umberto Eco, ma anche alle analisi che provengono da quegli autori capaci di mettere “sotto analisi” varie scienze umane e di svelare le ideologie che nutrono le principali istituzioni formative del tempo¹³. Anche se la definizione che suggerisce Edgar Morin di “industria culturale” ha significati differenti da quelli promossi da Max Horkheimer e Theodor Wiesengrund Adorno¹⁴, si tratta di temi che, portati all'attenzione proprio dagli autori della scuola di Francoforte dopo aver esplorato in prima persona la cultura statunitense, vengono rilanciati e compresi con maggiore efficacia anche grazie al confronto tra i punti di vista. *L'esprit du temps* si inserisce poi in stretto dialogo con tutti quegli autori (si pensi ad Louis Althusser sempre in ambito francese¹⁵ ma anche a Pier Paolo Pasolini in ambito italiano¹⁶) che denunciano l'inserimento dei media all'interno delle logiche del mercato e il loro ruolo omologante che calpesta le differenze e che promuove il mantenimento dell'ordine sociale e politico¹⁷.

Tra le intersezioni più interessanti che si possono rintracciare col testo di Morin vi sono anche quelle legate all'antropologia e alle riflessioni sulla dimensione ludica della cultura¹⁸, ma anche quelle relative alle nascenti scienze della comunicazione e al cambio di paradigma che invita a guardare al pubblico non più come una massa indistinta di soggetti. Il pubblico è invece composto da spettatori che possiedono proprie

⁸ Particolarmente interessante è la nota biografica fatta da Morin in una delle riedizioni del testo, in cui ammette di aver utilizzato il cinema come un soggetto-rifugio, attraverso il quale cercare di affrontare indirettamente su temi che lo ossessionavano: “Scelsi il cinema. Certo. Il cinema è una macchina, un'arte meccanica, un'arte-industria. Certo, mi ero rifatto all'idea, già complessa e ricorrente, di capire la società con l'aiuto del cinema e, insieme, di capire il cinema con l'aiuto della società. Ma ero spinto anche da qualcosa di intimo, il fascino della mia adolescenza e il sentimento adulto che il cinema è molto più bello, commovente e straordinario di qualsiasi altra rappresentazione” (E. Morin, *Prefazione alla nuova edizione*, 1977, in Id., *Il cinema o l'uomo immaginario*, Milano, Feltrinelli, 1982, p. 40).

⁹ M. Ceruti, *Il secolo di Edgar Morin*, in Id., *Cento Edgar Morin*, Milano-Udine, Meltemi, 2021.

¹⁰ A. De Baecque, *La Nouvelle Vague*, Paris, 1998. R. Gilodi, *Nouvelle Vague*, Torino, Effatà, 2007.

¹¹ G. Cohen Seat, *Essai sur les principes d'une philosophie du cinéma*, Paris, PUF, 1946.

¹² E. Morin, *La methode*, Paris, Editions de seuil, 1977.

¹³ A. Mariani, *La pedagogia sotto analisi*, Milano, Unicopli, 2003.

¹⁴ M. Horkheimer, Th.W. Adorno, *Dialektik der Aufklarung*, Amsterdam, Querido, 1947.

¹⁵ M. Barbagli (a cura di), *Scuola, potere e ideologia*, Bologna, Il Mulino, 1972.

¹⁶ P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 1975; P. P. Pasolini, *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, 1976.

¹⁷ F. Cambi (a cura di), *Media Education tra formazione e scuola*, Pisa, ETS, 2010.

¹⁸ J. Huizinga, *Homo ludens*, Amsterdam, Tjeenk Willink, 1938; R. Caillois, *Les Jeux et les Hommes*, Paris, Gallimard, 1958.

preferenze ed attitudini, che selezionano attivamente e che interpretano criticamente i messaggi¹⁹. Significativi sono i punti di contatto con le teorie sugli effetti limitati e a quelle sugli usi e le gratificazioni, ma anche con le tesi sull'individualismo di David Riesman²⁰, con quelle sulla società dell'opulenza di John Kenneth Galbraith²¹ o, ancora, con quelle di Marshall McLuhan. Quest'ultimo, in particolare, due anni dopo l'uscita de *L'esprit du temps*, nel 1964 pubblica *Understanding media*²² e il punto di vista del sociologico canadese, col suo invito a considerare come potenziale medium tutto ciò che può produrre significato, è strettamente legato proprio alle analisi di Roland Barthes e dello stesso Edgar Morin.

2. Intorno al concetto di "industria culturale"

Il cinema, sostiene Morin nel suo testo del 1958, è capace di risvegliare l'interrogativo chiave di ogni filosofia, infatti consente di interrogarsi intorno al rapporto tra "spirito" e "cervello": come riconosce lo stesso autore in una nota biografica, "il mio scopo non poteva essere soltanto quello di esaminare il cinema alla luce dell'antropologia; era anche quello di esaminare l'*anthropos* alla luce del cinema; e queste due luci sono entrambe tremule e incerte"²³. L'invito è rivolto a guardare al rapporto che può intercorrere tra antropologia e cinema, mostrando come essi possano "illuminarsi" a vicenda: il cinema può essere illuminato dallo spirito umano tanto quanto esso (il cinema, appunto) può contribuire a illuminare lo spirito umano. Armandosi di questa chiave di lettura si può interpretare con maggiore precisione l'approccio che l'intellettuale francese rivolge alla cultura dei media: essa è espressione dell'immaginario e, se i suoi contenuti e i suoi strumenti vengono opportunamente usati e valorizzati, può assumere una valenza educativa e formativa.

La definizione "industria culturale" aveva già iniziato a circolare a partire dagli anni '50 grazie alle riflessioni di Max Horkheimer e di Theodor Wiesengrund Adorno. Nel trattare il tema della "dialettica dell'illuminismo" i due autori francofortesi vogliono sottolineare come vi sia una forza autodistruttiva, un progresso che si capovolge in regresso all'interno della modernità. L'industria culturale corrisponde a una cultura *per* le masse e non *delle* masse: essa offre prodotti che fin dalla loro ideazione sono pensati per la vendita sul mercato, annullando le differenze e foggiano tutti i propri contenuti allo stesso modo, basandosi sulla semplificazione, sulla ripetitività e sulla banalizzazione²⁴.

L'espressione "industria culturale", dopo le riflessioni dei francofortesi, viene rilanciata da Edgar Morin per definire la cosiddetta "Terza Cultura". Anche per l'intellettuale francese, l'industria culturale è fondata sulla civiltà del presente ed è prodotta secondo

¹⁹ E. Katz, P. Lazarsfeld, *Personale Influence*, Glencoe, The Free Press, 1955; P. Lazarsfeld, F. Stanton (eds.), *Communications recherche*, New York, Harper, 1949.

²⁰ D. Riesman, *Individualism reconsidered*, Glencoe, The Free Press, 1953.

²¹ J. K. Galbraith, *The affluent society*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1958.

²² M. McLuhan, *Understanding media*, New York-Toronto-London, McGraw-Hill Book Company, 1964.

²³ E. Morin, *Prefazione alla nuova edizione*, cit., p. 48.

²⁴ M. Horkheimer, Th.W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, cit.; F. Cambi, *Critica e utopia. Appunti per una lettura pedagogica della "Scuola di Francoforte"*, "Rassegna di Pedagogia", 1988, 4.

le norme di fabbricazione industriale massificata, rivolgendosi alla massa sociale con l'obiettivo di omologarla. Morin però, senza focalizzarsi soltanto sulla denuncia delle ideologie che stanno alla base dei meccanismi di produzione di contenuti, indaga e contestualizza in modo ampio e interdisciplinare, cercando di comprendere quali siano i meccanismi che favoriscano il successo dei media e che permettano loro di permeare l'immaginario dei soggetti. Egli parte dalla constatazione che la cultura corrisponde a un "complesso di norme, simboli, miti e immagini che penetrano l'individuo nella sua intimità, ne strutturano gli istinti e ne orientano le emozioni"²⁵. La stessa comunicazione di massa, pertanto, costituisce una cultura, in quanto è in grado di dar forma a un corpo di simboli, di miti e di immagini che vanno ad agire tanto sulla dimensione pratica quanto su quella immaginaria.

Nello specifico, riferendosi all'industria culturale, l'autore sottolinea come sia stato il "vento del profitto capitalistico" a trascinare verso la cultura le innovazioni tecnologiche nella trasmissione delle informazioni: è grazie al profitto e mediante il profitto che si sviluppano le nuove arti tecniche, infatti "senza l'impulso prodigioso dello spirito capitalistico queste invenzioni non avrebbero senza dubbio conosciuto uno sviluppo così radicalmente e massicciamente orientato"²⁶.

Più che attingere da Adorno e Horkheimer, nel definire l'"industria culturale" Morin si ispira a Peter Bächlin, il quale riflette sulla contraddizione tra le strutture burocratizzate e standardizzate (che sta alla base della produzione industriale di contenuti culturali) e l'originalità del prodotto che deve essere offerto al pubblico²⁷. Riprendendo anche il punto di vista di Walter Benjamin²⁸, egli sottolinea come le antinomie burocrazia-invenzione e standard-individualità si radichino nella costruzione dell'immaginario, che si struttura secondo alcuni archetipi:

ci sono dei modelli-guida dello spirito umano, che ordinano i sogni [...]. Regole, convenzioni, generi artistici, impongono delle strutture esterne alle opere, mentre situazioni-tipo e personaggi-tipo forniscono le strutture interne. [...] L'industria culturale persegue la dimostrazione a suo modo, standardizzando i grandi temi romanzeschi, riducendo gli archetipi in stereotipi²⁹.

Attraverso un frequente ricorso a stereotipi, i contenuti mediatici stabiliscono un circolo vizioso con il senso comune, da un lato nutrendolo, dall'altro alimentandosi grazie ad esso: l'interesse del pubblico viene cercato e stimolato facendo leva sulla dimensione emotiva e sulla soddisfazione dei bisogni degli spettatori stessi. Tuttavia, accanto alla standardizzazione, è necessario che l'industria culturale promuova l'invenzione e dunque "lo standard si arresta per essere completato dall'originalità"³⁰. Questa antinomia tra standard e invenzione riguarda tanto le pubblicità quanto la creazione di film, di programmi televisivi e di altri prodotti che contrassegnano la cultura di massa.

²⁵ E. Morin, *Lo spirito del tempo*, cit. p. 30.

²⁶ E. Morin, *Lo spirito del tempo*, cit. p. 41.

²⁷ P. Bächlin, *Il cinema come industria*, Milano, Feltrinelli, 1958.

²⁸ W. Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità*, Torino, Einaudi, 1991.

²⁹ E. Morin, *Lo spirito del tempo*, cit., pp. 45-46.

³⁰ Ivi, p. 46.

In altre parole, l'industria culturale ha bisogno di un elettrodo negativo per funzionare positivo. Questo elettrodo è una certa libertà nell'ambito di strutture rigide. Questa libertà può essere assai ristretta, e servire il più delle volte a perfezionare la produzione standard, a favorire dunque la standardizzazione; può talvolta suscitare una sorta di corrente di Humboldt, in margine o all'interno di vaste acque [...] e talvolta può scoppiare in maniera folgorante³¹.

La citata "Terza Cultura" tende a confondere l'immaginario col reale: è infatti un immaginario che mima il reale, mentre il reale assume i colori dell'immaginario. Si realizza secondo Morin una duplice contaminazione che è finalizzata alla ricerca del massimo dei consumi. Si viene così a configurare un'etica del *loisir* che fiorisce a discapito del lavoro e che, collocandosi al fianco di altre "etiche vacillanti", "orienta la ricerca della salvezza individuale nel *loisir*"³²: infatti, il consumo di cultura di massa si insinua e si estende nella "zona lasciata libera dal lavoro, dalla famiglia e dalla festa" e diventa così parte centrale e strutturale dello svago moderno³³.

3. Attualità del concetto di industria culturale

L'esprit du temps, già tradotto in italiano nel 1963 da Giuseppe Guglielmi (editore il Mulino) col titolo *L'industria culturale*, dopo essere finito fuori commercio, è stato tradotto anche nel 2002 da Meltemi (che ha optato per una titolazione più fedele a quella originale: *Lo spirito del tempo*) con la traduzione di Andrea Minconi e con l'introduzione di Alberto Abruzzese: si tratta di un'operazione che, per stessa ammissione del sociologo romano, è finalizzata a promuovere una riscoperta dell'intellettuale francese all'interno dei corsi universitari in scienze della comunicazione e a rilanciare punti di vista ritenuti estremamente attuali e significativi, tanto per i temi trattati quanto per l'approccio metodologico. Si può sostenere che quella stessa attualità sottolineata da Abruzzese sia oggi rilevante non soltanto sul piano sociologico e comunicativo, ma anche su quello pedagogico. Infatti, Morin nel testo del 1962 offre visioni profetiche che anticipano alcune delle trasformazioni in corso, ma anche suggerimenti metodologici per approcciarsi alle nuove tendenze delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Nella terza edizione (uscita nel 1974) Morin sottolinea come, rispetto a quanto scritto tra il '60 e il '61, a più di dieci anni di distanza, non avrebbe contenuti da eliminare: "semmai avrei molto da aggiungere"³⁴. Le riflessioni di Morin analizzano le trasformazioni della cultura avvenute durante gli anni sessanta e, in particolare, rilevano come la trasformazione principale riguardi l'ampliamento del campo di azione della cultura di massa, che è andata ad occupare spazi sempre più intimi della vita quotidiana dei soggetti, delle famiglie, delle coppie e di ogni forma di comunità.

Già nella prima edizione l'autore sottolinea come l'"uomo nuovo" che abita il tempo della cultura dei media sia "chiuso nel più stretto particolarismo individuale", sebbene il suo "spirito domestico" sia "aperto agli orizzonti planetari": i meccanismi che Morin

³¹ Ivi, p. 49.

³² Ivi, p. 98.

³³ Ivi.

³⁴ E. Morin, *Introduzione alla terza edizione*, 1974, in Id., *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002, p. 23.

identifica già per effetto dei mezzi di comunicazione di massa – e che diventano ancora più significativi nei media digitali – rispondono simultaneamente a forze centripete e centrifughe, andando a esprimere “il duplice e contraddittorio bisogno antropologico di ogni cultura: l’affermazione individuale e la partecipazione cosmica”³⁵.

Nel tentativo di abbozzare ipotesi per gli sviluppi futuri della cultura di massa, Morin nota una sua caratteristica strutturale significativa: essa risulta al tempo stesso “fragile” e “penetrante”. Fragile nella misura in cui essa dipende dalle contraddizioni della condizione mondiale e nella misura in cui tende a produrre “eroi” e “divi” talvolta effimeri, esposti a instabilità e depressioni; penetrante nella misura in cui si fonda su procedimenti caratteristici dell’età della tecnica che tendono ad entrare sempre più capillarmente nelle vite quotidiane dei soggetti³⁶.

Queste tendenze hanno trovato e stanno trovando sempre più campo con la rivoluzione digitale: si pensi al passaggio dai media leggeri a quelli pesanti³⁷, alle possibilità interattive che i nuovi media offrono ai soggetti e alle loro caratteristiche di collettività e di connettività³⁸. Si pensi, poi, alla tendenza degli strumenti digitali a colonizzare gli spazi del *loisir*, con la capacità di insinuarsi non soltanto nei tradizionali momenti di non lavoro, ma anche negli spostamenti e, spesso, anche nelle situazioni relazionali faccia a faccia tra soggetti. In sostanza, viene così espansa quell’etica del *loisir* già descritta da Morin alla quale si è fatto riferimento nel paragrafo precedente. La cultura di massa non va più soltanto ad occupare parte del tempo libero dei soggetti, ma si insinua negli interstizi delle giornate dei soggetti, anche in intermezzi “minimi” o arriva perfino a sottrarre tempo ad altre attività. Per molti soggetti, l’esigenza di essere *always on* non riguarda soltanto una esigenza professionale, ma, soprattutto tra i giovani (ma in forma crescente anche tra gli adulti) è anche la ricerca di un costante contatto con la comunità digitale alla quale si appartiene³⁹.

Sembrano, inoltre, profetiche le riflessioni che lo stesso Morin faceva nel 1966 rispetto all’influenza dei media sugli adolescenti:

Si vedrà allargare quel vuoto che già affiora nei giovani, perfino durante le vacanze? Si vedrà la pressione logorante delle inquietudini che oggi affiorano appena, per venire trasferite sulla prospettiva di un futuro lontano, o di un fungo atomico? Si vedrà uno slancio più ardente verso la spontaneità, la gioia, la pienezza un tempo circoscritto nelle feste e oggi timidamente prospettata dai divertimenti e dalle vacanze? Si vedrà la crisi? La mutazione? Il superamento della cultura borghese⁴⁰.

Oltre a ciò, la rivoluzione digitale ha soltanto apparentemente favorito una democratizzazione dei contenuti comunicativi: per quanto non manchino esperienze signi-

³⁵ E. Morin, *Lo spirito del tempo*, Roma, Meltemi, 2002, p. 238.

³⁶ Ivi.

³⁷ U. Eco, *A passo di gambero*, Milano, Bompiani, 2006.

³⁸ P. Levy, *L’intelligenza collettiva*, Milano, Feltrinelli, 2002; J. Van Dijk, *Sociologia dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2002; M. Castells, *Galassia internet*, Milano, Feltrinelli, 2013; D. De Kerchove, *Psicotecnologie connettive*, Milano, EGEA, 2014.

³⁹ D. Boyd, *It’s complicated*, New Haven-London, Yale University, 2014.

⁴⁰ E. Morin, *Prefazione alla terza edizione francese*, in Id., *Lo spirito del tempo*, cit. p. 25

ficative di condivisione (come è il caso di *Wikipedia*) e di disponibilità di risorse Open Access (come è il caso di molte riviste e di pubblicazioni scientifiche), in realtà sulla Rete continua a spirare quello che Morin aveva definito negli anni '60 “vento capitalistico”: anzi, dietro l'opportunità di fruire gratuitamente di contenuti, spesso l'utente dei media dimentica il “prezzo” che paga in termini di esposizione pubblicitaria, diventando egli stesso il prodotto per coloro che offrono contenuti. Accanto a queste riflessioni, la stessa antinomia standard-innovazione continua a caratterizzare buona parte dei contenuti disponibili nella Rete e nei Social Network e diventa un obiettivo perfino per i personaggi che attraverso tali tecnologie aspirano alla dimensione di “divi” o, servendosi del linguaggio contemporaneo, di *influencer*: continua ad essere presente quella duplice esigenza già descritta da Morin rappresentata dal dover intercettare temi che siano archetipici e al tempo stesso dal dover trattare quegli stessi temi in modo innovativo, originale e creativo.

Quanto esposto rende ancora più impellenti le riflessioni avviate nel '62 da Morin. Egli, in *L'esprit du temps* come in molti altri volumi pubblicati negli anni successivi, non si fa soltanto interprete della quotidianità, ma anche promotore di un metodo che può risultare particolarmente utile per confrontarsi con la realtà⁴¹. Di fronte a queste trasformazioni, l'aumento esponenziale di contenuti, di strumenti e di risorse della cultura dei media rende palesemente ancora più urgente il compito di educare ai media. Un compito rispetto al quale lo stesso Morin ha offerto illuminanti suggerimenti.

4. Educare ai media nel XXI secolo, anche attraverso Morin

Rileggere oggi *L'esprit du temps* di Edgar Morin, per quanto costringa a prendere in esame strumenti tecnologici, modalità di fruizione e contenuti ben diversi da quelli della contemporaneità, non è un'operazione superflua. Innanzitutto le riflessioni contenute in questo volume dovrebbero essere integrate con la sociologia dei nuovi media e con una profonda comprensione delle trasformazioni che le tecnologie nell'epoca contemporanea producono all'interno della vita quotidiana dei soggetti. Inoltre, gli sguardi di Morin sulla cultura degli anni '60 possono essere integrati con tutte le sue riflessioni interdisciplinari su vari ambiti del sapere da lui compiute tra gli anni '70 e oggi: a partire dalla necessità di promuovere un'educazione globale e di alimentare una cittadinanza planetaria, per arrivare fino ai compiti di costruire di teste “ben fatte” e di “insegnare a vivere”⁴².

Soffermandosi sul tema dell'educazione ai media, attraverso un'analisi diacronica si potrebbe individuare il 1962 come uno spartiacque nella storia della Media Education: un “prima” de *L'esprit du temps* e un “dopo” de *L'esprit du temps*. Nel “prima” c'è l'intento di educare *contro* i media (al punto da definire la scuola come un “vaccino” che preservi l'alta cultura) o comunque si auspica un l'impegno per discernere e quindi indi-

⁴¹ A riguardo, si può citare il punto di vista di Andrea Rabbito, per il quale vi sarebbe una “tetralogia sulle nuove immagini” che tra il 1956 col testo sul cinema e il 1975 con *Nécrose* rappresenta uno studio imprescindibile per la comprensione della natura delle immagini ma in generale anche sull'uomo (A. Rabbito, *Tetralogia sulle nuove immagini*, in M. Ceruti (a cura di), *Cento Edgar Morin*, Milano-Udine, Mimesis, 2021).

⁴² E. Morin, *Insegnare a vivere*, Milano, Cortina, 2015; F. Cambi, *Per una “pedagogia in grande”: il modello e il ruolo*, “Studi sulla Formazione”, 1-2, 2007.

viduare una selezione di contenuti che possano risultare utili per l’educazione, l’istruzione e la formazione dei soggetti. Nel “dopo” (non solo grazie a Morin, ma grazie a quel fermento culturale che è stato citato nei paragrafi precedenti e del quale egli si è fatto interprete e motore) si diffonde la consapevolezza che tutti i media siano degni di essere analizzati all’interno dei contesti scolastici e che, anzi, lo sguardo della scuola possa consentire di promuovere una maggiore comprensione dei programmi televisivi e di tutti gli altri media che si sono dimostrati così capaci di affascinare gli adolescenti. Citando Neil Postman, la scuola può svolgere una funzione omeostatica, finalizzata a ripristinare gli equilibri che sono cambiati all’interno della nostra cultura⁴³. Inoltre, come ha spiegato Len Masterman, un altro dei “padri” della Media Education, la scuola, di fronte a ogni messaggio comunicativo, ha il compito di adoperarsi per svelare la differenza tra la realtà e la sua rappresentazione mediatica⁴⁴.

Oggi, come negli anni sessanta del secolo scorso, la pedagogia non può trascurare le manifestazioni della cultura mediatica né può ignorare la capacità dei media di nutrire l’immaginario dei soggetti. La Rete ha favorito un proliferare di contenuti, di messaggi e di informazioni che rende ancora più urgente favorire tra i soggetti un’adeguata formazione, che garantisca una forma di orientamento di fronte alla difficoltà nel riconoscere l’attendibilità delle fonti, di fronte alla pluralità di punti di vista e di fronte alla possibilità di diventare autori e non soltanto lettori dei media. Nell’interpretare le trasformazioni della rivoluzione digitale è presente un doppio rischio che già esisteva rispetto ai mass media negli anni ‘60: da un lato quello di “demonizzare” e dall’altro quello di sottovalutare forme e strutture degli strumenti del comunicare. Oggi, come allora, diventa fondamentale considerare l’effetto che i media (pensando alla contemporaneità: quelli digitali e in particolare i *social network*) hanno nella formazione dell’immaginario e nella creazione di opinione, cercando al tempo stesso di comprendere quali siano effettivamente gli usi che fanno i soggetti dei media⁴⁵ e di guidare a fruizioni più consapevoli, più critiche, più creative e più responsabili. E di far sì che l’educare ai media rientri tra le strategie utili oggi per “abitare il disincanto”⁴⁶.

Negli anni ‘60 Morin invita gli intellettuali a divertirsi in modo *flâneur* sui “grandi boulevard” della cultura di massa: essa “va seguita nel suo perpetuo moto dalla tecnica all’anima umana, e dall’anima umana alla tecnica, come navicella fluttuante lungo tutto il processo sociale”⁴⁷. Se l’intellettuale riesce a farsi “parte del popolo” e non solo a mettersi “dalla parte del popolo”, allora può assolvere a un compito autenticamente democratico⁴⁸: un compito che – di fronte ai media del XX secolo come di fronte a quelli contemporanei e a quelli del futuro – dovrebbe tradursi in uno sguardo critico che, senza arroccarsi su posizioni elitarie, porti a prendere consapevolezza delle strutture e delle funzioni degli strumenti del comunicare.

⁴³ N. Postman, *Teaching as a conserving activity*, New York, Dell, 1979.

⁴⁴ L. Masterman, *Teaching the media*, London, Routledge, 1985.

⁴⁵ A riguardo, può essere utile l’approccio l’autrice americana Danah Boyd che ha condotto significative ricerche enografiche con gli adolescenti sulla loro presenza nelle reti sociali nel già citato volume *It’s complicated*, cit.

⁴⁶ F. Cambi, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.

⁴⁷ E. Morin, *Lo spirito del tempo*, cit., p. 39.

⁴⁸ P. Ortoleva, *Un pensiero democratico fino in fondo*, in M. Ceruti (a cura di), *Cento Edgar Morin*, Milano-Udine, Meltemi, 2021.

Comprendere quale sia lo “spirito del tempo” contemporaneo e calarsi con gli strumenti della semiologia e della sociologia critica tra i linguaggi comunicativi significa far sì che tra i compiti di costruzione del cittadino contemporaneo vi sia anche quello di favorire l’adozione di una postura più critica e più responsabile nell’uso dei mezzi di comunicazione. Un compito reso ancora più urgente sia per la pervasività con la quale essi entrano nella vita quotidiana dei soggetti, sia per la possibilità a disposizione di ciascun fruitore di diventare anche autore di contenuti. Un compito, dunque, strettamente legato alla necessità di formare teste ben fatte e non ben piene⁴⁹.

Un compito tutto da sviluppare per “insegnare a vivere”, andando oltre il sopravvivere, muovendosi con uno sguardo inter- e trans-disciplinare che renda ciascun soggetto più “umano” nel relazionarsi con se stesso, con gli altri e col mondo. Come nota Abruzzese rispetto alla didattica universitaria – con riflessioni che possono essere traslate in ambito più ampio rispetto all’educazione, all’istruzione e alla formazione dei soggetti, in ogni età della vita –, il problema sta tutto nel modo in cui i docenti si pongono e nel modo in cui riescono a porsi “nei confronti di quella assenza di *relazione* tra ‘loro’ e ‘noi’ che chiamiamo *vuoto*, nei confronti di quelle zone espressive che ci ostiniamo a definire neo-alfabetismo giovanile, mentre è assai più probabile che – per noi ma non per loro – siano il prodotto della nostra accresciuta incapacità di vedere il presente. Il nostro essere tanto adulti da finire irrimediabilmente adulterati”⁵⁰.

Queste riflessioni non dovrebbero sconfinare nelle prese di posizioni analoghe a quelle suggerite da Marc Prensky che – pur rendendo meno deterministiche le sue considerazioni del 2001 con le sue posizioni del 2012, in cui parla di “saggezza digitale”⁵¹ – rischiano di ritenere i giovani “più competenti” degli adulti nell’uso delle tecnologie o perfino dotati di un’innata capacità di utilizzo. Si tratta, piuttosto, di riuscire a trovare un dialogo tra le forme della cultura in cui i giovani oggi sono immersi e il mondo adulto e di far sì che quelle che a tutti gli effetti è una “confidenza” possa gradualmente trasformarsi in una “competenza”. Si tratta di promuovere il pensiero critico e astratto che è tipico della scuola, del testo scritto e della tradizione anche rispetto a quelle forme che nutrono la cultura digitale contemporanea. Padroneggiare realmente i media digitali significa da un lato aumentare l’interesse, avvicinandosi alle attitudini e alle capacità dei ragazzi, come suggeriva di fare già John Dewey⁵²; dall’altro significa formare soggetti più critici, più consapevoli, più creativi ma anche più responsabili nei confronti della realtà e della comunicazione. Un compito che è ancora tutto in costruzione e che spetta prioritariamente alla scuola, come suggerisce Mariani proprio analizzando il pensiero di Morin: “solo la scuola, col suo *habitat* collaborativo e la sua cultura critica, può produrre alcune posture (cruciali e permanenti) per la formazione del soggetto risolto in senso planetario”⁵³: essa può infatti produrre un’intelligenza flessibile e plurale, può stimolare forme di apertura al dialogo, può garantire integrazioni

⁴⁹ E. Morin, *La tete bien fait*, Paris, Seuil, 1999.

⁵⁰ A. Abruzzese, *Introduzione*, cit., p. 21.

⁵¹ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, “On the Horizon”, 2001; M. Prensky, *La mente aumentata*, Trento, Erickson, 2012.

⁵² J. Dewey, *Democracy and Education*, New York, MacMillan, 1916.

⁵³ A. Mariani, *Lectio pedagogica*, in M. Ceruti (a cura di), *Cento Edgar Morin*, Milano-Udine, Meltemi, 2021, p. 49.

cognitive ed etiche, può far sviluppare una cittadinanza responsabile e uno sviluppo sostenibile⁵⁴. Tutti temi intorno ai quali Morin ha formulato riflessioni preziose. Tutti temi che proprio con l'educazione ai media possono intersecarsi in modo efficace e proficuo, declinandosi come compiti di etica della comunicazione, ma anche di "custodia" dell'*anthropos*⁵⁵ di "coltivazione dell'umanità"⁵⁶.

⁵⁴ Ivi.

⁵⁵ A. Mariani, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.

⁵⁶ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Roma, Carocci, 1999.

Il richiamo “epistemologico” della fraternità. L'avventura educativa di abitare la Terra

SIMONA SANDRINI

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale - Università Cattolica del Sacro Cuore

Corresponding author: simona.sandrini@unicatt.it

Abstract. One year after the first United Nations Conference held in Rio de Janeiro in 1992 on Environment and Development, Edgar Morin in his book *Terre-Patrie* (1993) underlines the relation between human suffering and natural cataclysms. The ecological crisis motivates his call to care for the Earth, requiring to become conscious that the common destiny of all the humanity must be interpreted as a “terrestrial” destiny. The reference to the principle of fraternity expressed in 1993 is explored further in *La Fraternité, pourquoi?* (2020). Fraternity, as a driver, can become an educational path for the human adventure in this ‘planetary era’.

Keywords. Earth - Education - Sustainability - Human development - Fraternity

1. Il destino comune, terrestre

La prima *Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo* in cui si radunarono capi di Stato e di Governo, oltre a ministri dell'ambiente ed esperti, per discutere le sorti del Pianeta attraverso nuovi livelli di cooperazione tra nazioni, settori chiave della società e popoli, fu l'*Earth Summit* di Rio de Janeiro del 1992 che dichiarò ventisette principi come codici di comportamento etico-ambientale per lo “sviluppo sostenibile”.

Gli esseri umani hanno diritto ad una vita sana e produttiva in armonia con la natura; le politiche non devono causare danni all'ambiente; lo sviluppo deve soddisfare equamente le esigenze delle generazioni presenti e future; la tutela dell'ambiente costituisce parte integrante del processo di sviluppo; l'eliminazione della povertà e la riduzione delle disparità sono requisiti indispensabili; serve accordare priorità ai paesi più vulnerabili sotto il profilo ambientale; e ripristinare la salute e l'integrità dell'ecosistema terrestre.

I modi di produzione e consumo non sostenibili vanno eliminati; promossi scambi di conoscenze scientifiche e tecnologiche; assicurata la partecipazione dei cittadini alle questioni ambientali; adottati standard ecologici e misure legislative efficaci. Un sistema economico internazionale aperto e idoneo può lottare efficacemente contro i problemi del degrado ambientale; così il diritto internazionale in materia di responsabilità e risarcimento danni ambientali; si scoraggi e prevenga la ricollocazione di tutte le attività e sostanze nocive per l'ambiente e la salute umana; valga il principio di precauzione; nell'interesse pubblico si internalizzino i costi per la tutela dell'ambiente; largo alla

valutazione d'impatto ambientale; catastrofi e emergenze naturali chiamano in causa la comunità internazionale; e così si comunichino tempestivamente le attività con effetti transfrontalieri negativi sull'ambiente.

Le donne hanno un ruolo vitale nella gestione dell'ambiente e nello sviluppo; la creatività, gli ideali e il coraggio dei giovani di tutto il mondo vanno mobilitati; le popolazioni locali, le comunità indigene, le identità culturali, le conoscenze e le pratiche tradizionali possono aiutare a realizzare uno sviluppo che sia sostenibile; sono da proteggere l'ambiente e le risorse naturali dei popoli in stato di oppressione, dominazione ed occupazione; la guerra e i conflitti armati esercitano un'azione intrinsecamente distruttiva anche sull'ambiente; la pace, lo sviluppo e la protezione dell'ambiente sono interdipendenti e indivisibili; le controversie ambientali devono essere risolte in modo pacifico; uno spirito di partnership è congruo all'applicazione di questi principi¹.

Alle soglie dei trent'anni dalla promulgazione della *Dichiarazione di Rio*, una rilettura delle ventisette responsabilità planetarie e nazionali mostra che quanto oggi viene promosso a livello programmatico dai *sustainable development goals* (SDGs) dell'*Agenda Onu 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*² fosse già auspicato negli intendimenti politici e istituzionali di fine secolo. Così al documento se ne accompagnarono altri tre, rilevanti nei contributi per le questioni emergenziali che stiamo oggi affrontando³: l'Agenda 21, il primo programma di azione del 21° secolo in cui si sancì la stretta interrelazione tra ambiente, economia, società e sviluppo; la Convenzione Quadro sui cambiamenti climatici, dalla quale sono scaturiti il Protocollo di Kyoto del 1997 e gli Accordi di Parigi del 2015; e la Convenzione sulla diversità biologica, che introduce il tema della conservazione attiva della biodiversità.

Sebbene nel 1992 Rio riconoscesse “la natura integrale e interdipendente della Terra, la nostra casa”, gli sforzi compiuti nella direzione auspicata non possono celare dati di contesto allarmanti nell'attualità: a titolo esemplificativo, una stima congiunta del 2020 dell'European Environment Agency e del Federal Office for the Environment⁴ indica che, rispetto ai nove *planetary boundaries* da non violare per non compromettere il futuro del pianeta, quattro processi, tra cui la perdita di biodiversità e il *climate change*, si trovano già in una zona di rischio crescente che potrebbe innescare cambiamenti fondamentali e indesiderabili, anche per la sopravvivenza della specie umana. La pressione delle attività antropiche sta minacciando la resilienza del sistema terrestre.

Nota A. Mariani, in periodo pandemico, che in presenza di un'“emergenza inquietante a più volti” e delle connesse molteplici crisi dell'attuale modello di civiltà «che – qui e ora – manifesta i suoi limiti (come fa la stessa ecologia) e reclama la crescita di un modello di civiltà meno regolato dal Mercato e sempre più tarato sull'Uomo e sulle sue potenzialità intrinseche»⁵, potrebbe essere salutare e ri-generativa una «crisi del pen-

¹ United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), *Rio declaration on environment and development*, Rio de Janeiro, 3-14 June 1992.

² United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.

³ Cfr. E. Giovannini, *L'utopia sostenibile*, Bari-Roma, Laterza, 2018.

⁴ European Environment Agency, Federal Office for the Environment (EEA & FOEN), *Is Europe living within the limits of our planet? An assessment of Europe's environmental footprints in relation to planetary boundaries*, Luxembourg, European Union, 2020.

⁵ A. Mariani, *Un'emergenza inquietante a più volti*, in «Studi sulla Formazione», 1, 2020, p. 6.

siero e del progresso, ri-fondati sulla *responsabilità* e sulla *solidarietà*, due principi etici universali necessari per un 'umanesimo planetario' impostato su 'una coscienza planetaria della comunità dei destini umani', come ci ha ricordato Edgar Morin⁶. Il profondo pensiero riflessivo dello studioso francese si fa dialetticamente dirimente per tratteggiare modelli di formazione per la società del XXI secolo nell'ambito del discorso qui approfondito della *pedagogia dell'ambiente*⁷ che, nel novero delle scienze pedagogiche, analizza il rapporto tra la formazione umana e le sfide della sostenibilità economica, sociale ed ambientale, indagandone i valori e le finalità, le procedure e le metodologie nelle loro diverse forme storico-culturali.

Ad un anno dalla conferenza delle Nazioni Unite a Rio de Janeiro, Edgar Morin nel 1993 in *Terra-Patria*⁸ si fece portavoce delle sofferenze umane che derivano da cataclismi naturali quali la siccità, le inondazioni, le carestie, i virus dovuti alla degradazione degli ecosistemi locali e all'alterazione della biosfera a livello globale. Ribadendo, così, il principio sancito dalla Dichiarazione di Rio sulla stretta interconnessione che intercorre tra la povertà umana e la salute della Terra; e «in ogni modo, (come) la precauzione si impone; in ogni modo abbiamo bisogno di un pensiero ecologizzato che, fondandosi sull'idea di auto-eco-organizzazione, consideri la connessione vitale di ogni essere vivente, umano o sociale con il suo ambiente»⁹. La crisi ecologica già nel secolo precedente ha mosso l'appello dell'intellettuale a curare la Terra malata, ad abitarla, ripararla, coltivarla, prendendo coscienza che «la comunità di destino dell'umanità, che è lo specifico dell'era planetaria, deve iscriversi nell'*unità di destino terrestre*»¹⁰. Quest'ultima sottolineatura che aggettiva il futuro dell'umanità come "terrestre" può assumere un'importanza vitale nel discorso formativo-pedagogico, aprendo una prospettiva di senso che merita di essere indagata.

Morin avvalorava come la Terra non può essere considerata la semplice addizione di un pianeta fisico, più la biosfera, più l'umanità, poiché «la Terra fisica fu la placenta della biosfera, la biosfera la placenta dell'umanità»¹¹. Ancora: «La Terra è una totalità complessa fisica-biologica-antropologica, dove la vita è un emergere dalla storia della Terra, e l'uomo un emergere dalla storia della vita terrestre»¹². Così si ha da riscoprire il *radicamento fisico, biologico dell'umanità*; uomo, natura, vita, cosmo non possono essere più considerate entità separate, impermeabili le une alle altre, pur riconoscendo Morin come sia la cultura l'elemento distintivo dell'identità propriamente umana.

Siamo figli della *Terra-matria*, «così la vita, nata dalla Terra, è solidale con la Terra»¹³: la *solidarietà ecologica* è per lo studioso francese l'avvenire storico dell'era planetaria, una presa di coscienza decisiva del nuovo millennio, in cui l'umanità e il pianeta possono rivelarsi nella loro unità fisica e biosferica. "Imparare a essere terrestri" e divenire una "comunità di destino terrestre" sono fini storici ed educativi per "restaurare il

⁶ Ivi, p. 7.

⁷ Cfr. M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2017.

⁸ E. Morin, *Terra-Patria* (1993), Raffaello Cortina, Milano, 1994.

⁹ Ivi, p. 65.

¹⁰ Ivi, p. 57.

¹¹ Ivi, p. 45.

¹² Ivi, p. 55.

¹³ Ivi, p. 45.

futuro”, un compito di importanza capitale e di estrema urgenza per l’umanità, poiché ci troviamo di fronte a quella che Morin chiama la “morte ecologica” e a “nuove barbarie” che minacciano di avvelenare il nostro ambiente e possono uccidere l’umanità. «Siamo solidali a questo pianeta, la nostra vita è legata alla sua vita. Dobbiamo ripararlo o morire. Assumere la cittadinanza terrestre, è assumere la nostra comunità di destino»¹⁴.

Queste affermazioni sembrano suggerire la necessità di rientrare in confidenza con la Terra, di una nuova gestazione in questo luogo dell’anima dove si compie una significativa cura-di-sé che dilata la nostra esperienza/coscienza del mondo¹⁵, per fare di essa la nostra “oasi di salvezza” e della specie umana l’“umanità terrestre”. Morin propone un doppio pilotaggio: uomo/natura, tecnologia/ecologia, intelligenza cosciente/intelligenza incosciente. «La Terra deve guidare attraverso la vita, l’uomo deve guidare attraverso la coscienza»¹⁶.

Quali vie educative e formative possono condurre all’assunzione cosciente, critica ed etica di un’identità terrestre? Confrontandosi con il pensiero di Hans Jonas¹⁷, M. Gennari propone nel 2003 che l’*umanizzazione dell’uomo* – non l’umanizzazione della natura – “nuova proprio dalla sua natura, dal suo mondo e dal suo spazio. «Quindi dall’ambiente di vita! Questo occorre sia reso ‘naturale’ per poter essere ‘umano’. Ma cosa significa, allora, ‘natura’? La natura è vita, nient’altro che vita in ogni sua forma»¹⁸. Argomentando l’essenza profonda della vita nel libero e formativo trascendimento nella storia e nel radicarsi dentro la natura, oltre l’esistere e i suoi vitalismi, continua Gennari, «la natura, con le sue leggi, richiede una conservazione universale che noi ‘moderni’ abbiamo messo in grave pericolo. La pedagogia dell’ambiente, ben prima di adattarsi a compitare l’educazione ambientale compilandone stanche e didascaliche enciclopedie, forse dovrebbe contribuire ad affermare la potenza creatrice propria della vita: di una vita che nel mondo trova già scritte le sue logiche costitutive e nella coscienza umana incide, come pittura ad encausto, un segno profondo: l’integrità dell’ambiente è una delle condizioni per la strutturale cosmicità dell’uomo e del suo spirito nascosto»¹⁹.

A livello progettuale, nelle politiche e nella *governance*, un compito fondamentale per la formazione della civiltà nel tempo futuro è che cambi l’accostamento verso le risorse del pianeta e si affermi la prospettiva della Terra come valore e diritto educativo, unica sopravvivenza del genere umano, comprensione e spiegazione che da decenni guida la riflessione scientifica pedagogica nell’ambito ambientale. La progettualità formativa nella *querelle* ecologica necessita, continua P. Malavasi²⁰, di un nuovo accostamento fenomenologico-ermeneutico che ponga l’enfasi sul rapporto tra la responsabilità etico-educativa e la sfida della *costruzione di una nuova cultura materiale della nostra epoca* che concepisca equi modelli di sviluppo e una corrispondente ricerca di competenze solidali trasversali ai diversi curricula formativi, in tutte le discipline.

¹⁴ Ivi, p. 190.

¹⁵ Cfr. F. Cambi, *Formarsi nei “luoghi dell’anima”. Itinerari e riflessioni*, in «Studi sulla formazione», 1, 2016.

¹⁶ E. Morin, *Terra-Patria*, cit., p. 191.

¹⁷ H. Jonas, *Il principio di responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica* (1979), Torino, Einaudi, 1990.

¹⁸ M. Gennari, *Enciclopedie dell’ambiente, saperi sociali e formazione dell’uomo*, in P. Malavasi (a cura di), *Per abitare la Terra, un’educazione sostenibile*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 2003, p. 36.

¹⁹ Ivi, p. 37.

²⁰ Cfr. P. Malavasi, *Risorse umane, globalizzazione e progetto pedagogico*, in C. Baroncelli (a cura di), *Abitare la terra. Un progetto educativo verso la sostenibilità*, Rovato, Cogeme, 2002, pp. 18-21.

Per una *cultura del destino comune che sia terrestre*, l'impegno deontologico delle professioni del pedagogico è la loro implicazione e coinvolgimento, il loro *engagement* di "ribellione ed espressione creativa, rivoluzione e *riconciliazione*" nella materialità e fatticità corporea di una esistenza e vicenda umana che ha nella Terra un grembo da abitare con cura compiendo scelte coraggiose nella concretezza del quotidiano. «L'influenza delle condizioni politico-sociali, del potere economico, dei rapporti di produzione e consumo [...] radicano tale momento critico-emancipativo, della ricerca fenomenologico-ermeneutica in pedagogia, nel concreto contesto storico di una certa società. Non si tratta di vagheggiare una società ideale, ma di interpretare le possibilità della giustizia, della libertà, della democrazia come continuamente da reinterpretare, da farsi valere politicamente e socialmente, da realizzare nella processualità educativa»²¹.

2. La fraternità, perché?

Nell'incertezza del futuro, per Morin è arrivato il millennio in cui l'umanità e il pianeta possono di nuovo avvicinarsi nella loro unità biosferica, come precedentemente argomentato, ma anche in quella storica: quella dell'*era planetaria* che chiede di suscitare continuamente una visione ampia e sistemica, globale. «Comporta la coscienza della responsabilità umana nei confronti della natura vivente della nostra terra. Comporta la coscienza della comunità di destino di tutti gli umani, sollecitata sempre più dal processo scatenato di mondializzazione. Comporta infine la coscienza che ciascuno di noi è un momento della formidabile e incredibile avventura umana, la quale è un ramo ipersviluppato della formidabile e incredibile avventura della vita, la quale è un ramo ipersviluppato della formidabile avventura del cosmo»²². Bisognerebbe, per Morin smettere di opporre crescita e decrescita, per determinare invece ciò che dovrebbe crescere – come ad esempio l'economia sociale e solidale, le agroecologie e l'artigianato della riparazione – e ciò che dovrebbe decrescere – come l'economia del futile e la produzione di energie inquinanti. Ancora: occorrerebbe combinare il meglio dello sviluppo tecnico-economico con le solidarietà tradizionali e con le protezioni sociali, accostare alla mondializzazione la localizzazione che salvaguarda la vita e le regioni. «Per cambiare via bisognerebbe preliminarmente abbandonare il nostro modo di conoscere e il nostro modo di pensare - riduttivo, disgiuntivo, compartimentato - in favore di un modo di pensare complesso capace di legare, capace di comprendere i fenomeni al tempo stesso nella loro diversità e nella loro unità, così come nella loro contestualità»²³.

Emerge nell'universalità concreta del pensiero del filosofo il neologismo a lui caro: la *relianza*²⁴, a significare tutto ciò che unisce e rende solidali, la forza dei legami come risorsa per far fronte alle sfide dei tempi, il lavoro per tutto ciò che è associativo e contro

²¹ P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 104.

²² E. Morin, *La fraternità, perché?* (2019), Roma, Fondazione Apostolicam Actuositatem, 2020, p. 55.

²³ *Ibidem*, p. 50. Per un approfondimento dell'autore sul tema della riforma del pensiero e dell'educazione si veda tra i volumi recenti: E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (2014), Milano, Raffaello Cortina, 2015.

²⁴ Per un approfondimento sull'origine del concetto di "relianza" e della prospettiva ermeneutica di Morin in riferimento ad esso, si veda: I. Giunta, *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 33-77.

tutto ciò che è dissociativo. Soprattutto tra esseri umani, giacché per Morin il vero sviluppo deve essere inteso in forma antropologica: è lo *sviluppo umano*, l'educazione delle potenzialità psichiche, spirituali, etiche, morali, culturali, intellettuali, poetiche e sociali delle persone, che presuppongono al contempo la fioritura delle autonomie individuali e la crescita delle partecipazioni comunitarie, da quelle prossemiche a quelle planetarie. Lo sviluppo mira al vivere meglio, ossia con comprensione, amore, solidarietà e compassione, senza sfruttamento, insulti e disprezzo²⁵.

Al riguardo, l'appartenenza a una *Terra-patria* mette in atto per Morin la comunità fraterna. Il richiamo al principio della *fraternità* quale legame comunitario di mutuo appoggio, cooperazione, associazione e unione, espresso già nel 1993, viene ripreso compiutamente nel 2019 ne *La fraternità, perché?* Per l'intellettuale francese, serve rigenerare senza posa quel rapporto "affettivo e affettuoso", da persona a persona, che regola la libertà e riduce le disuguaglianze, riconoscendo che la fraternità è fragile e non può essere né promulgata, né instaurata per legge. Può diventare un cammino educativo dell'avventura umana nell'era planetaria.

La fraternità non può essere confinata in una razza, in una classe, in una élite, in una nazione, è un sentimento che allarga il Noi fino a superare la repulsione per colui/ei che non si conforma con le nostre norme e tabù, aiuta a vincere l'inimicizia verso tutto ciò che è straniero e su cui spesso proiettiamo le nostre paure, non dà adito ad ostilità reciproca, resiste alla crudeltà del mondo, incoraggia a superare la vischiosità e l'impermeabilità dell'indifferenza²⁶.

Il richiamo ad essere fratelli, per Morin, si motiva principalmente sulla consapevolezza di essere perduti di fronte a pericoli globali comuni²⁷, tanto da evidenziare che una fraternità dormiente si risveglia spontaneamente in occasione di incendi, terremoti, tra le vittime di un attentato e generalmente quando accadono delle catastrofi. La fraternità tuttavia è continuamente minacciata dalla rivalità, così Morin propone due vie per migliorare l'avventura umana: salvaguardare, sviluppare e moltiplicare "oasi di fraternità"; e nutrire un "umanesimo rigenerato", che non riconosca solo l'uguaglianza di diritti e la piena umanità ad ogni persona, ma comprenda la coscienza dell'inseparabilità, dell'unità e della diversità umana²⁸. Dirà S. Zamagni che la fraternità, a differenza della fratellanza, «consente a persone che sono eguali nella loro dignità e nei loro diritti fondamentali di esprimere diversamente il loro piano di vita, o il loro carisma, cioè la loro singolarità. Questa compresenza di uguaglianza e singolarità è ciò che caratterizza in modo unico il principio di fraternità»²⁹.

Ci si confronta attraverso le opere di Morin con il dare importanza all'interpretazione critico-ermeneutica della fraternità connettendo ecologia e umanesimo in modo integrale³⁰ e nel contempo il suo pensiero è un invito a riflettere sulla cura del-

²⁵ E. Morin, *Terra-Patria*, cit., pp. 102-107.

²⁶ Cfr. Ivi, pp. 178-179

²⁷ Ivi, p. 177

²⁸ Cfr. E. Morin, *La fraternità, perché?*, cit., p. 54.

²⁹ S. Zamagni, *La fraternità come principio di ordine sociale*, in «Bene comune», 12, 2020, p. 2.

³⁰ Cfr. P. Malavasi, *Responsabilità, fraternità, formazione. Reagire alla crisi con un nuovo sogno di fraternità*, in S. Bornatici, P. Galeri, Y. Gaspar, P. Malavasi, O. Vacchelli (a cura di), *Laudato si' +5, Fratelli Tutti. Human development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020.

la formazione e delle relazioni educative per accompagnare le persone ad aprirsi ad un nuovo legame comunitario e planetario, ambito tra bisogni prosaici e poetici³¹. Laddove è importante ribadire che «è il lavoro di elaborazione o di appropriazione di senso condotto dal soggetto che va a conferirgli il significato di attore e che va a introdurre una modificazione radicale nei suoi rapporti sociali. Da qui l'autoformazione assume il valore di traguardo, divenendo il dispositivo funzionale alla costruzione di un sé possibile, libero, autonomo»³². Se Morin scrive che «ovunque, in tutte le classi, in tutte le nazioni, ci sono esseri di 'buona volontà' per i quali il suo messaggio (della fraternità) è il loro messaggio. Forse sono più numerosi tra gli inquieti, i curiosi, gli aperti, i teneri, i meticci, i bastardi e altri incroci»³³, quasi in contemporanea Papa Francesco nell'enciclica *Fratelli Tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*³⁴ afferma che una via di fraternità, locale e universale, la possono percorrere soltanto spiriti liberi e disposti a incontri reali, non "soci" associati per determinati interessi³⁵. Alcuni assi portanti di discussione per il pontefice non possono mai essere trascurati tra fratelli e sorelle nella prossimità socio-politica: l'intima relazione tra i poveri e la fragilità del pianeta, la cultura dello scarto che investe le persone e la proposta di nuovi stili di vita.

La dimensione della fraternità interpella così il discorso epistemologico della pedagogia, perché sia offerto un orizzonte di metodo che generi un cammino educativo, una *via* (non una rivoluzione, non un progetto di società, ma un percorso di trasformazione)³⁶ protesa ad ampie linee di dialogo, di azione e di maturazione umana, su cui costruire un futuro politico e sociale intessuto di relazione.

Progettare *ambienti formativi fraterni* per una transizione che sia al contempo verde e umana³⁷ significa ideare e predisporre – nella pratica educativa – occasioni per sperimentare in prima persona la *reliance* nei curricula e nei percorsi anche transdisciplinari, beneficiare di progettualità, schemi di condotta e modelli testimoniali dialogici, in grado di sostenere la competenza relazionale delle giovani generazioni, di affrontare tensioni intersoggettive e cognitive, di ampliare la tolleranza del/nel conflitto e la capacità di comporre rapporti, visioni ed approcci in un'originalità della realtà anche operativa. Significa strutturare e articolare sin dall'infanzia degli ambienti esperienziali e degli spazi partecipati di disponibilità all'impegno in reciprocità, per perseguire strade di bene comune, nel rispetto delle differenze e dei livelli di crescita, nel dinamismo di ambienti di vita via via più vasti ed eterogenei, nella beltà delle variabili esistenziali, alla conquista di uno stile di convivenza interumana sempre più sostenibile. «La maturità perso-

³¹ «Lo stato prosaico e lo stato poetico sono due polarità, entrambe necessarie: se non ci fosse prosa, non ci sarebbe poesia. L'uno ci mette in una situazione utilitaristica e funzionale, e la sua finalità è utilitaristica e funzionale. L'altro può essere finalizzato all'amore e alla fratellanza, ma ha anche in se stesso la propria finalità: vivere poeticamente è vivere per vivere». E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (2020), Milano, Raffaello Cortina, 2020, p. 94.

³² A. Mariani, *Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in Id. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021, p. 25.

³³ E. Morin, *Terra-Patria*, cit., p. 178

³⁴ Francesco, *Lettera enciclica Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2020.

³⁵ *Ibidem*, n. 50, nn. 101-102.

³⁶ Cfr. E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, cit..

³⁷ Cfr. S. Sandrini, *Professioni pedagogiche. A sostegno di una transizione verde e umana*, in «Form@re», 2, 2021.

nale si accompagna sempre alla maturità nei rapporti con gli altri. Non vi può essere questa senza quella; così come la prima abbisogna del tessuto interumano per potersi manifestare»³⁸.

Si tratta di una via pedagogica per irradiare la fraternità come promessa sull'intera società e per operare sin dalla più tenera età per un progetto comune di vita in crescente espansione, terrestre e planetaria. «Può sembrare impossibile cambiare strada. Ma tutte le nuove vie che la storia umana ha conosciuto erano imprevedute, figlie di deviazioni che hanno potuto prendere radici, divenire tendenze e forze storiche»³⁹.

Bibliografia

- Cambi F., *Formarsi nei "luoghi dell'anima". Itinerari e riflessioni*, in «Studi sulla formazione», 1, 2016.
- European Environment Agency, Federal Office for the Environment (EEA & FOEN), *Is Europe living within the limits of our planet? An assessment of Europe's environmental footprints in relation to planetary boundaries*, European Union, 2020.
- Francesco, *Lettera enciclica Fratelli tutti. Sulla fraternità e l'amicizia sociale*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2020.
- Gennari M., *Enciclopedia dell'ambiente, saperi sociali e formazione dell'uomo*, in P. Malavasi (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 2003.
- Giovannini E., *L'utopia sostenibile*, Bari-Roma, Laterza, 2018.
- Giunta I., *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88), Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2017.
- Jonas H., *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (1979), Torino, Einaudi, 1990.
- Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Malavasi P., *Risorse umane, globalizzazione e progetto pedagogico*, in C. Baroncelli (a cura di), *Abitare la terra. Un progetto educativo verso la sostenibilità*, Rovato, Cogeme, 2002.
- Malavasi P., *Responsabilità, fraternità, formazione. Reagire alla crisi con un nuovo sogno di fraternità*, in S. Bornatici, P. Galeri, Y. Gaspar, P. Malavasi, O. Vacchelli (a cura di), *Laudato si' +5, Fratelli Tutti. Human development. A great cultural, spiritual, political, economic, educational challenge*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2020.
- Mariani A., *Un'emergenza inquietante a più volti*, in «Studi sulla Formazione», 1, 2020.
- Mariani A., *Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata*, in Id. (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Roma, Carocci, 2021.
- Morin E., *Terra-Patria* (1993), Raffaello Cortina, Milano, 1994.

³⁸ L. Pati, *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, La Scuola, 2016, p. 96

³⁹ E. Morin, *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*, cit., p. 115.

- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (2014), Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Morin E., *La fraternità, perché?* (2019), Roma, Fondazione Apostolicam Actuositatem, 2020.
- Morin E., *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (2020), Milano, Raffaello Cortina, 2020.
- Pati L., *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*, Brescia, La Scuola, 2016.
- Sandrini S., *Professioni pedagogiche. A sostegno di una transizione verde e umana*, in «Form@re», 2, 2021.
- United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), *Rio declaration on environment and development*, Rio de Janeiro, 3-14 June 1992.
- United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015.
- Zamagni S., *La fraternità come principio di ordine sociale*, in «Bene comune», 12, 2020.

Articoli

Paulo Freire: from Brazil to Global Educators¹

VALERIA CAGGIANO

Associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Roma Tre

Corresponding author: valeria.caggiano@uniroma3.it

COSIMO COSTA

Associato di Pedagogia generale e sociale – LUMSA

Corresponding author: costa@lumsa.it

Abstract. In this text, we develop reflections on some aspects of the work of the Brazilian educator Paulo Freire (1921-2021) in its original context, as well as relating it to the broader context of current educational scenarios. In a historical moment where the world is also wondering about the future of education, we find the opportunity to propose a critical reflection on the role of Freire's pedagogy. The ideologies that had a great impact on Brazilian education throughout most of the 20th century are being renewed to adapt to new political and economic needs. And, for this renewal, Paulo Freire's educational thought offers a very important and original contribution. The analysis of Freire's pedagogical thinking allowed us to identify some aspects that we consider crucial to highlight the modernity and global reflection about Freire Method. The critical reflection expressed in the conclusions allows us to recognize the modernity in Freire's pedagogy, basic assumptions for educators who interpret the challenges of a global community.

Keywords. Freire - educators - community - Brazilian pedagogy

1. Introduction

Paulo Freire was an educator who represented from different disciplines and traditions of thought to the point that the eclecticism and originality of his thought have been the subject of a heated debate².

¹ Paragraphs of Valeria Caggiano: 1. Introduction; 2. Teacher yes; aunt no: letters to those who dare to teach!; 4. From Patron of Brazilian Education to International Pedagogist; 5. It is not a method; 6. Conclusions. Paragraph of Cosimo Costa: 3. The educator according to virtue

² D. Coben, *Radical Heroes: Gramsci, Freire, and the Politics of Adult Education*, New York, Garland, 1998;

Paulo Freire is an educator who does not allow half measures: either you love him or scrupulously avoid him. On the other hand, his life, his action, his pedagogy does not admit half measures: he makes clear field choices and often, consequently, breaks down. His relevance, ten years after his death, is also due to this clarity of options, to the coherent ethical, theoretical and existential determination that permeates his action and thought.

To what concerns Paulo Freire's own experience, it is clear that the Brazilian history and its social, geographical and political environment contributed to his choices and to the development of his methodology, as well as to the maturation of his thought as a thinker of education. Because of this, we understand that it is very important to bring some historical, sociological, geographical, and political background in order to better access Paulo Freire's work.

Freire's work is multidisciplinary, ranging from philosophy to anthropology, from communication to sociology, maintaining a political tension throughout its development. All human activity, as interaction, has an educational value; therefore, every living place (family, business, associations, etc.) must assume and carry out an educational task, not only in the field of professional training, but in all areas of life, from the perspective of an educational society that expands the training process.

Responding to the philosophy of the educator's words, through the analysis of the "spoken book", example of literature consisting of a long series of dialogues, recorded in several sessions and then transcribed, on issues of pedagogy and education addressed by other pedagogues and ex-pedagogues in the humanities; mainly Sérgio Guimarães, university professor and elementary conductor³, who has published several volumes; the American Ira Shor, the philosopher Adriano Nogueira and others.

2. Teacher yes; aunt no: letters to those who dare to teach!

In the nursery and primary schools of Brazil, starting from the mid-1980s, the custom of calling teachers with the family name of an aunt, has settled down. This happened for several reasons, the first was the difficult transition from military dictatorship to a democratic regime.¹ In the twenty years of dictatorship, from the 1964 coup to the 1985 elections, Brazilian education has suffered from militarization at all levels of society, in public behavior, and in the configuration of school reports. If, therefore, in previous decades school relations between teachers and pupils – and more specifically between teachers and elementary school pupils – had been marked by the hierarchical formality of a conservative society, democratic openness has stimulated the tendency

P. Taylor, *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham, Open University Press, 1993, p. 34; J. Egerton, *Searching for Freire*, in «Saturday Review of Education», 1, 3, 1973, pp. 32-35; T. Leach, *Paulo Freire: Dialogue, politics and relevance*, in «International Journal of Lifelong Education», 1, 3, 1982, pp. 185-201; P. Roberts, *Education, Literacy and Humanization. Exploring the Work of Paulo Freire*, Westport, CT, Bergin & Garvey, 2000, p. 110.

³ P. Freire, S. Guimarães, *Sobre educação (Diálogos) (About education (Dialogues))*, vol. 3, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1982 (republished in 2011 as three independent volumes: *Partir da Infância. Diálogos sobre a educação; Educar com a mídia. Novos diálogos sobre Educação/Starting from childhood. Dialogues on education; Educating with the media. New Dialogues on Education*).

to bring to primary school a greater familiarity, a reassuring closeness, of which the nickname “aunt” instead of “teacher” is the explanation. In the book, “Teacher yes; aunt no: letters to those who dare to teach!”⁴, the text is divided into a series of open letters, addressed to those who dare to teach, each one focusing on a specific theme of the teacher’s work, from reflections on the relationship between cultural identity and education, to the relationship between theoretical and concrete context, the qualities indispensable for progressive teachers, etc.; proposes a theoretic vision of teacher training at the time (anticipating in a way, his latest work, *Pedagogy from autonomy*, centered on the knowledge necessary for educational practice, for calling the teacher “auntie”, in which Freire feels the problem from various aspects.

For Freire, the teacher’s work is equally enjoyable and demanding, because it requires emotional, and even physical preparation, it requires seriousness and it is not separated from learning. He believes that this affective dimension is an integral part of the process and that a well-developed capacity to love is necessary; without the courage that comes from love, both for the students and for the teachers themselves, it is impossible to insist a thousand times before giving up, which so many teachers experience in their careers. Teaching means daring, as the subtitle of the work states; dare to continue working with all the difficulties that this entails, from low social consideration, to low pay to pressures of various kinds.

Respect to this professional commitment, the fact of calling the teacher aunt involves the need for semantic analysis to discover the possible ideological shadow that this custom entails. The complex of knowledge and skills required by the profession, with the daring that it entails, does not detract from being an aunt, but the reduction to this, instead, takes something away from being a teacher: professional and political responsibility, of which they also make a part. Permanent training and updating, involvement in large-scale processes of the educational organization.

In the seventh letter⁵, Freire focuses on various aspects concerning the relationship between teachers and pupils and the difficulties that arise in the daily life of the school. The teacher must, first of all, be consistent between what he says and what he does: without this consistency, disasters are caused in educational practice. In Brazil there is a significant expression: “do as I say, not as I do”. According to Freire, it is necessary to demonstrate one’s permanent disposition to good values and good ideas. Demonstrate that ethics and aesthetics go hand in hand, because in addition to duty there is the beauty of ethical-political commitment, of democratic teaching. If in Freire the phase of political commitment is more pronounced, it would be enough to think of Dewey of 1889 to find the same awareness of the teacher’s role as an agent of social change and promotion of democracy⁶.

⁴ P. Freire, *Teacher, yes; aunt, no; letters to those who dare to teach (Professora sim; tia, não; cartas a quem ousa ensinar)*, São Paulo, Olho d’Água, 1993, pp. 25 and ff.

⁵ P. Freire, *Teacher, yes; aunt, no; letters to those who dare to teach (Professora sim; tia, não; cartas a quem ousa ensinar)*, São Paulo, Olho d’Água, 1993, pp. 59 and ff.

⁶ J. Dewey, *The school and the society*, 1899. The theme that runs through the text is the compulsory condition of the school of not being able to ignore those industrial, urban, scientific and technological revolutions that never in history have proved so pressing and invasive. By rethinking its social role, the school restarts from the “instincts” of children (social, language, doing and investigating) and, to create an organic link with everyday reality (“business life”), makes (“Clarify and liberalize”) the natural link between daily life and what

For this reason, the life of teachers and professors, is a mission, because you have *to love your work* to be able to do it better. The political struggle and professional training are linked because comprehensive freedom is contained in the freedom to teach.

3. The educator according to virtue

From Paulo Freire perspective's, an educator who falls asleep instead of waking up, who confirms instead of doubting, who hides instead of revealing, who gives answers instead of raising questions, certainly, cannot be called an educator. On the opposite, he should base his action on a fundamentally philosophical consciousness: it will be investigative thought to guide him. Certainly, such thinking will not refer to an accumulation of knowledge or skills. Rather, it will open to restlessness, impatience, the mystification of reality, in which everything happens "together", since "no one educates anyone, no one educates himself alone, men educate themselves in communion through the mediation of the world". Freire's few words that are immediately reported here refer to a subtle combination of inter subjectivity and dialogue that affects the figure of the educator.

Before moving on to this figure, however, it is considered useful to problematize the phrase, saying about its conjugation and subsequently its sources, essential for understanding the author's thinking about this figure.

Combining the two terms, or even the mere hypothesis of doing so, could appear to be a stance. You can get out of the misunderstanding if you specify that the end is not only the *logos*, the being and the function, but also and above all the building-freedom belonging to the subject thanks to a path towards truth. From this point of view, the subject takes on a decisive function. It not only gives a particular meaning to the event but, in the face of the objectivity of truth, it also represents the unknown, it is a "person". Freire defines «the human person is ontologically a 'subject of relationships'»⁷ called to go «beyond conditioning»⁸ and to find himself as a relationship in the awareness that it is the otherness of the non-I, or of "the you", which makes us accept the I radical nature. An important assumption that the Brazilian pedagogue incessantly proposes in his writings, so much so that it cannot be resolved if the unrepeatability of the human subject and the infinite alternatives offered to him in his relationship to the truth are kept firm.

Saying this unknown as a scheme for reading a non-marginal sector of the author's work is equivalent to bringing to the surface those master strands and that deep anxiety that motivates Freire in his research. Look at the rigidity that can arise from the incorrect consideration of the unknown itself. Freire's perspective could even deny «education and knowledge as a process of research»⁹, so much so that it becomes a "custodian", an expert in "communications and deposits", but also a skillful negator of any protagoni-

happens in the surrounding world, not preparing pupils for particular tasks ("special studies") but keeping alive the link between them ("keeping alive the ordinary bonds of relation"), cit., 1991, *The Middle Works*, vol. 1, pp. 5-56.

⁷ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*, Milano, Arnoldo Mondadori, 19742, p. 47.

⁸ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004, p. 23.

⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2011, p. 83.

sm in the pupils, transformed into “Containers” to be “filled”. Canceling the person will therefore amount to the practice of an asymmetrical education in which reality will be dichotomized with an arbitrary distribution of the parts. And in fact, «the educator educates, the students are educated; the educator knows, the pupils do not know; the educator thinks, the pupils are thought; the educator speaks, the pupils listen docilely; the educator creates the discipline, the pupils are disciplined; [...] the educator is the subject of the process, the pupils are pure objects»¹⁰. Stripped of any messianic light, the educator will be an oppressor who interacts and works with the learner, eliminating any conception of educating, without prejudice to the inevitable teacher/learner asymmetry: «*Knowing that teaching is not transferring knowledge, but creating the possibilities for its production or construction. [...] This is how I am trying to be a teacher: taking charge of my beliefs, being available to know, sensitive to the beauty inherent in educational practice, stimulated by its challenges that do not allow me to bureaucratize myself, taking on my limitations, always accompanied by an effort to overcome them, limits that I do not try to hide precisely in the name of the respect I have for my students*»¹¹.

From the two brief considerations it is easy to understand that education will have to transcend the contingent object to push towards a dialogic inter subjectivity through which it will be possible to reach what the author interprets as problematizing education. And problematizing is synonymous with «thinking with the masses and not for the masses» in order not to fall into the risk of anti-dialogue as well as «transforming the oppressed into a mass of maneuver»¹².

It will be under this guise that education can be called «transforming», a continuous challenge to overcome limits, a search for significant themes capable of transforming themselves into stimuli, but also attention not to give in to illusion, negation or underestimation of problems: «The big problem, which is posed to the educator or educator of democratic orientation, is how to work to make it possible for freedom to ethically recognize the need for limits. The more critically freedom recognizes the necessary limit, the greater the authority it assumes, speaking from an ethical point of view, to continue fighting in its name»¹³.

On these bases we can move on to give an interpretation of the figure of the teacher, capable of opening up to inter subjectivity through dialogue in order to be a pupil of his students. This figure refers to being fertilized by the impact with the being in order to conceive how often the world of education escapes: to generate one's own reflections capable of qualifying life. A process in which to identify human needs and dynamisms that find its deepest presupposition in the qualities or better, to use the words of the author, in the educator according to virtue.

A small text by Freire, entitled “The virtues of the educator”, published in 2017 by EDB, will be able to say in a simple and concrete way about this figure. The volume contains some of the author's speeches¹⁴ including the speech “The virtues of the educa-

¹⁰ Ivi, pp. 59-60.

¹¹ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, cit., p. 39, p. 58.

¹² P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 52.

¹³ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, cit., p. 84.

¹⁴ “La concezione bancaria dell'educazione e la disumanizzazione” (1968); “Il professore universitario come educatore” (2008).

tor”, in which the author sees virtues as «a way of being, of seeing things, of behaving, of understanding»¹⁵. Therefore, not abstract and independent qualities, on the contrary they «are created with us and not individually» and belong to those educators engaged in the transformation of the unjust society¹⁶.

The first of the virtues considered can be said to be “coherence”. It shows itself in the inter subjectivity of the action “between the speech that is made and announces the choice and the practice that should confirm the speech made»¹⁷. It is to be cultivated together with the others with constant exercise, along the road that has freedom as its goal. The second virtue concerns the management of the tension between word and silence. This is a virtue which clearly bases its foundations on the phrase taken into consideration. About the latter, giving an example, Freire writes: «If I don’t know how to listen to the pupils and I don’t expose myself to their word, I end up speaking ‘for’ them»¹⁸. With this virtue, a pedagogy of demand is born that sees the educator as a solicitor of questions, careful not to let the student fall into silence. The example clearly expresses what is being affirmed: when faced with a question that arrives incorrectly, and one lets oneself go with a smile, the pupil’s silence arises because his curiosity is «castrated, without which there is no creativity»¹⁹. Another important “quality” of the educator can be considered as the critical management of the tension between «subjectivity and objectivity». It is difficult to minimize objectivity. Often it is the same «omnipotent subjectivity» that arbitrarily creates the concrete of objectivity²⁰. Therefore, understand that «subjectivity changes in the process of changing objectivity»²¹. Only in this way will the educator be able to overcome the idealism of awareness. Fourth “quality” is the “relationship” as well as «experiencing the tension between the here and now of the educator and the here and now of the student»²². The intersubjective educator will be the one who is able to start from the level at which the people find themselves, because «to ‘get’ there you need to go through ‘here’»²³. We are facing an intersubjective context in which exclusive expression becomes word. «Avoiding spontaneity without falling into manipulation»²⁴ is the fifth “quality” of the educator. It helps to frame it in the concept of democratic integrity, not to be confused, as Freire warns, with that of social democratic, therefore reformist. Another “quality” will be the “harmony” that should characterize the «profound relationship between practice and theory, not as an overlap but as a contradictory unity»²⁵. Through this quality Freire refers to the balance between practice and theory that should arise from the seriousness of the educator, from his rigor, as well as from his study and the creation of a serious discipline. Another listed “quality” says of «learning

¹⁵ P. Freire, *Le virtù dell’educatore. Una pedagogia dell’emancipazione*, Bologna, EDB, 2017, p. 23.

¹⁶ Ivi, pp. 24-25.

¹⁷ Ivi, p. 24.

¹⁸ Ivi, p. 26.

¹⁹ Ivi, p. 28.

²⁰ Ivi, p. 29.

²¹ Ivi, p. 30.

²² Ivi, p. 31.

²³ Ivi, p. 33.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Ivi, p. 34.

to live the relationship between patience and impatience»²⁶. Be patiently impatient, never just one or the other, so as not to fall into forms of pietism and forgetfulness²⁷. The last virtue listed is the ability to observe the context for a «rigorous reading of a text»²⁸. It is a virtue to be experienced, to be lived, in order to be able to witness it to the students; refers to the indispensable experience of reading reality without reading the words.

Freire's "critical" pedagogy is expressed in a *continuum* of relationships and exchanges. And what above all derives from this is the figure of a virtuous educator as well as concerned with making human potential realized, able to think with the other, therefore to lead to awareness, reasoning and reflection on beliefs and actions, already thought by others, to continually open new worlds of meaning that are free.

4. From Patron of Brazilian Education to International Pedagogist

Freire died in May 1997. In 2009, the Brazilian Ministry of Justice asked the family for a "post mortem" pardon for his sentencing to exile during the military regime. Throughout his career, he has become a source of inspiration for generations of educators and professors, especially in Latin America and Africa. He was honored by universities such as Cambridge, Oxford and Bologna which awarded him the title of Doctor Honoris Causa. On 13 April 2012, the government of Brazil honored his life and work by declaring him *Patron of Brazilian Education*²⁹; a recognition questioned in the last year of the current government, whose strongly conservative and reactionary political and religious orientation, identifies in Freire's work a pedagogy that is detrimental to the values considered fundamental to the Brazilian identity, since it is subservient to progressive political interests and projects, arguing instead for the need for a return to a "neutral", "technical and transmissive" education.

Both positions constitute a distortion of Freirean ideas and practices; the fact of appointing Freire as the Patron of the Brazilian Education is such a symbolic act, with minimal influence on the national education system; not having significantly changed the practice, while the media impact was a harbinger of clashes between factions.

From the legislative point of view, the most concrete attempt took place with the presentation to the Senate of the legislative suggestion LDS 47/2017, in which in an ungrammatical Portuguese, Paulo Freire is denounced as a "*left-wing philosopher*" who bases his method on the class struggle and socio-constructivism, which is the materialization of cultural Marxism, whose "*manifest failure*" would be recognized by many negative assessments. As a result, the repeal of Law 12.162 was requested, placing Freire as responsible for all the failures of the educational system in Brazil and for "Marxist indoctrination" as an abuse of the freedom to teach³⁰. Kohan points out that being labeled a *left-wing philosopher* is enough to become a cultural stigma that disqualifies men; then, like Freire, it is reduced to a method, and this method is misrepresented and

²⁶ Ivi, p. 35.

²⁷ Cfr. Ivi, pp. 35-36.

²⁸ Ivi, p. 36.

²⁹ Ley n. 12. 612 <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/lei-n-12-612-2012>

³⁰ The proposal was presented in November 2017, discussed by the Commission on Human Rights and Participatory Legislation, and rejected. The text <https://www.refworld.org/pdfid/51ff7a3b4.pdf>

confused with other ideas of different kind; finally, how inappropriate it is to accuse a pedagogue by presenting an official request full of grammatical mistakes³¹.

Freire's works have visibility and are among the top hundred more consulted books in the world³²; according to Kohan it is "necessary to get Paulo Freire out of the conflict between supporters and detractors of the various political parties, because the "*political nature*" of education is a different question from the party logic included in the representative system; in a broad sense, it concerns the way of: exercising power in reaction with others, and more particularly in the educational relationship. «*Education is political because it requires forms of exercising power, collective organization, community building*». The purpose of Kohan's work is to consider this political dimension in the reinterpretation of Freire's thought, from the biographical point of view, to carry out a thought exercise in recovering Freire's contributions on the political nature of education, far from party blindness.

5. It is not a method

Concerned with the illiteracy of a huge number of adults in Brazil, Paulo Freire developed a method (today known as "*Método Paulo Freire*" or, in English, "Paulo Freire's Method") to teach adults how to read and write. By working with this method, Paulo Freire and his group, before beginning the classes, made a research to know the community, the types of work people were involved in and the words the people used in their daily lives. From this research, they would develop materials to start their work in a dialogical process³³.

Thus, Paulo Freire's is not exactly a method as such – besides its literal Greek meaning 'méthodos' (research, inquiry) – in fact, it represents a direction towards which the author himself asserts objectives, phases and tools, that work as a framework for an ongoing process of re-invention. Also known as the problem-posing method, the Freirean approach is an approach that implicates listening, dialogue and action in a recurrent cyclical alternation, animated by a love relationship between educators and educated who build learning objectives starting from different realities in which the educational relationship takes place, reinforces them with critical reflection on that reality and accompanies them in the assumption of awareness as active, positive, capable subjects, engaged in the process of becoming.

The depth with which Freire lived out his theoretical-practical-pedagogical commitment and the "vocational passion" with which he made the option for the poor, place him precisely in the group of the great pedagogues-educators who left an important mark, precisely because of their wisdom, with which, dynamically they associated thought and action, word and life, highlighting – almost a logical necessity – the priority of coherent witness, of lived example, of "acting to transform", in the name of an ethical

³¹ The passage that describes the subject of the suggestion is written with various types, including the lack of accents, the wrong spelling of compound words, the use of expressions bordering on slang.

³² A.M. Saul, *Paulo Freire na atualidade. Legado y reinvencao*, in «Journal E-Curriculum», 14, 1, 2016, pp. 9-34.

³³ W. Santos, G. Machado, *Time and Dynamism in the Visual Narrative of the Invention of Hugo Cabret*, in «International Journal of Language and Literature», 7, 2019, p. 1-15.

determination capable of hearing first the silent cry of the mute and thus escaping the false neutrality which benefits the bullies.

Education as participation in the construction of history, in short, in which everyone teaches and learns from everyone else, since, more important than knowledge, is to never lose the ability to learn. Overcoming a naive vision that education and pedagogical practice are neutral in themselves and must continue to remain so, at the service of humanity. We welcome it and make it our own, but this cannot be lived without risks, such as not being consistent with what we believe in; the invitation to educators to remain vigilant with regard to the occult curriculum, i.e., the influence of the dominant ideologies that determine educational practice; in the same way, tolerance, criticism, curiosity and humility are necessary to take on an authentic role in practice.

The pedagogical reflection offered aims to provide a perspective capable of going beyond Freire's geographical boundary and bringing it to a global level. Intellectually corrective to recognize the cultural heritage of Freire who interprets, in our opinion, all the historical premises and attempts that have the ability to go beyond, moments, concepts. As for the historical dimension, it should be noted that a precise look at the past is lacking and that it focuses on the timelessness of pedagogical reflection.

The historical dimension in which the value of a pedagogical proposal is inserted allows us to jump like the goats of Huarte and think that many of the criticisms of Freire's Method have roots in the culture inherited from the Portuguese Enlightenment.

Many methods have burned³⁴ out, at stake, the lucidity in which the progressivism of education arrives, but also a tendency to decode pedagogical methods in order to understand them, has remained intact.

6. Conclusions

Freire's practical-theoretical-pedagogical work presents many elements of extreme interest, starting with its radical nature: the series of criticisms he makes of traditional education are pressing, urgent, stimulate reflections that every educator should be called to question, because it is in relative position. In the wake of great educators and theorists of knowledge from Herbart³⁵, from Dewey³⁶ to Montessori³⁷, from Gentile³⁸ to Makarenko³⁹, attentive to the webs of relationships that make up the world and therefore to the relationship between teacher and learner, between school and society, between development and training, Freire places practical experience as a source of knowledge and

³⁴ On 24 September 1770, an edict of the Royal Board of Censorship made public a list of forbidden books containing impiety, false doctrine.

³⁵ P. Ghiraldelli, *Neopragmatism, philosophy of education, and our future*, in *Pragmatism, Education, and Children*, Brill, 2008, pp. 225-240.

³⁶ N. Wilcock, *Rousseau, Dewey and Freire: a political and educational method*, in «Metaphilosophy», 2021, pp.34-36.

³⁷ J. Cossentino, *Montessori ideology and practice in teacher education*, in *An arena for educational ideologies: Current practices in teacher education programs*, 2017, pp. 45-63.

³⁸ P. Mayo, *Praxis, Hegemony, and Consciousness in the Work of Antonio Gramsci and Paulo Freire*, in *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, 2019, pp. 305-319.

³⁹ M. Miguel, *The Product of Circumstances: Towards a Materialist and Situated Pedagogy*, in *Materialism and Politics*, ICI Berlin Press, 2021, pp. 145-162.

theoretical production; adopting a dialectical perspective, he synthesizes the relationship between the two moments, returning from the theory produced to a renewed practice, the harbinger of further knowledge.

Freire's work is multidisciplinary, ranging from philosophy to anthropology, from communication to sociology, maintaining a political focus in every development. It is radical, as it questions the content foundations of traditional education; every human activity, as an interaction, has an educational value; for this reason, every experiential place (the family, business, and associations) must assume and carry out an educational task, in every sphere of life, in the perspective of an educating society that amplifies the educational process beyond the school.

Reading Freire, studying him, is in itself an application of his own method, as his militancy in political education does not provide pre-established schemes and answers, but strongly stimulates new questions, new reasoning, new perspectives, beyond contingencies. Without ever losing sight of the organic of existential experience linked to dates, places and moments.

References

- Cortese L., *Outro reencontro com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança*, in «Educação em Perspectiva», 9, 3, 2018, pp. 553-563.
- Darder A., *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*, Taylor & Francis, 2017.
- De Castro Pitano S., *A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social*, in «Revista Inter Ação», 42, 1, 2017, pp. 87-104.
- Ferrari M., *A proposito degli oppressi. Forme ed esperienze di interventi educativi nella prospettiva pedagogica freiriana*, in «I Problemi della Pedagogia», 1, 2019, pp. 103-126.
- Id., *L'educazione come pratica della libertà. I fondamenti sperimentali della "pedagogia degli oppressi"*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1974².
- Id., Betto F., *Essa escola chamada vida*, São Paulo, Ed. Ática, 1994.
- Freire P., *Educação como prática da liberdade*, São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- Id., *Pedagogia da indignação*, São Paulo, UNESP, 2000.
- Id., *Extensão ou comunicação?*, São Paulo, Paz e Terra, 2001.
- Id., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, EGA, 2004.
- Id., *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, São Paulo, Paz e Terra, 2007.
- Id., *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 2009.
- Id., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2011.
- Id., *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Bologna, EDB, 2017.
- Galli, E. F., & Braga, F. M., *O Diálogo transformador a partir da pedagogia da Esperança de Paulo Freire*, in «Revista Inter Ação», 42, 1, 2017, pp. 51-68.
- Huerta-Charles L., *The Importance of Paulo Freire in the 'Act of Reading'*, in «The SAGE Handbook of Critical Pedagogies», 59, 2020.
- Lucio-Villegas E., *Revisiting Paulo Freire: Adult Education for Emancipation*, in *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, Lon-

- don, Palgrave Macmillan, 2018.
- Milan G., *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla Pedagogia di Paulo Freire*, in «*Studium Educationis*», 1, 2008, pp. 43-65
- O'Cadiz P., *Education and democracy: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo*, Routledge, 2018.
- Pavan R., *A necessidade de redizer e reviver a pedagogia da esperança de Paulo Freire*, in «*Revista e-Curriculum*», 16, 4, 2018.
- Ramalho T., *Paulo Freire: Accidental global citizen, global educator*, in *The Bloomsbury handbook of global education and learning*, 2020, pp. 52-59.
- Roberts P., *Less Certain But No Less Committed: Paulo Freire and Simone de Beauvoir on Ethics and Education*, in *Reinventing Pedagogy of the Oppressed: Contemporary Critical Perspectives*, 2020.
- Scocuglia A. C., *Pedagogia do Oprimido: Um ícone aos 50 anos*, in «*Educação, Sociedade & Culturas*», 56, 2020, pp. 11-25.
- Steinberg S. R., *Reading Paulo Freire*, in *The SAGE Handbook of Critical Pedagogies*, 2020.
- Veugelers, W., *The moral in Paulo Freire's educational work: What moral education can learn from Paulo Freire*, in «*Journal of Moral Education*», 46, 4, 2017, pp. 412-421.

Note sul “Verstehen”: tra Dilthey e Weber

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The article deals with the debate on “understanding” that the German historicism developed during Nineteenth Century, the “school of Baden” and Max Weber. The text describes and analyzes the complex adventure that, for various reasons, affirmed the fundamental value of this cognitive category.

Keywords. Verstehen - Dilthey - Weber - School of Baden - Hermeneutics

1. Premessa: il problema del “Verstehen” ieri e oggi

Nel momento in cui Dilthey introduce nell’ambito strettamente filosofico il problema del *Verstehen*, generalizzandolo e laicizzandolo, tale nozione aveva alle spalle una già lunga tradizione moderna. Essa infatti era cresciuta attraverso letteratura e teologia, con Spinoza, poi Herder e Jacobi, infine Schleiermacher a cui seguiranno i richiami metodologici di Droysen, che ne indicheranno un nuovo campo di applicazione. Più generale e più laico. Se Schleiermacher la sviluppa come filosofia e si fa in essa vero “punto di svolta”, affermandone la funzione gnoseologica, secondo un modello romantico che lega individualità e “infinità” oltrepassando la tradizione razionalistica che oscilla tra fondazione e spiegazione in nome di un “oggetto” che non è un *dejà là*, evidente e invariante, ma che si dà soltanto nelle pratiche cognitive del soggetto e si sviluppa attraverso un processo progressivo, che ingloba intuizione, attenzione al contesto, ottica personale rivolta all’ascolto per far risaltare l’individualità dei fenomeni. Ma di tale categoria il filosofo tedesco mette in rilievo la struttura circolare e la sua necessaria incompiutezza. Un pensiero forse debole ma potente e generale. Il *Verstehen* si fa un vero modello cognitivo, più universale della “spiegazione” e contrassegnato da un processo aperto e complesso e sempre *in itinere*. E qui il teologo fa posto al puro filosofo, che ancora oggi ci parla con acribia.

Poi c’è Droysen che richiama tale categoria attraverso Kant e il dibattito metodologico-scientifico del positivismo che stanno sullo sfondo. Il grande storico prussiano si batte contro il positivismo con forti implicazioni romantiche che nel suo pensiero si impongono come difesa dell’autonomia della storia e delle stesse scienze dello spirito, anche se tutte collocate nell’oggettività dello spazio e del tempo, dove leggiamo “l’eguale nel cambiamento” (spazio) e “il mutevole nell’uguale” (tempo) e articoliamo i due fronti dei saperi e della Natura e dello Spirito, tra loro costitutivamente diversi. E tra le scienze dello spirito la storia è disciplina-chiave. E lì il *Verstehen* si fa modello cognitivo

fondante in quanto collega fatti e eventi a contesti, lega insieme individuale e generale, mettendo al centro un processo tutto interiore di “ascolto” e di “progressività”. Così al comprendere viene riconosciuto uno statuto metodologico particolare che però guida il conoscere nella sua universalità e nella sua forma “più perfetta”, demarcandolo così rispetto alle scienze naturali.

Allora dobbiamo ricordare che i due autori tedeschi qui richiamati saranno i presupposti di tutta la storia, ricchissima e complessa e che arriva fino a noi, dell’ermeneutica. Sì, con Dilthey inizia una nuova fase e del *Verstehen* e dell’ermeneutica che con lo storicismo tedesco e oltre di esso alimenta con forza il pensiero “continentale” contemporaneo ma anche inquieta quello “analitico”. Così il comprendere si fa categoria gnoseologica primaria, con una sua metodologia specifica in modo assai articolato. Dilthey lo fisserà come regola per le scienze dello spirito, confermando un netto dualismo tra le scienze. Con Rickert sarà la “relazione al valore” a tener il campo, attivando una riflessione critica intorno ai valori che “valgono e non sono” ma agiscono come veri trascendentali, solo rispetto ai quali si definiscono gli stessi oggetti e si sviluppano giudizi. E qui viene a collocarsi Weber che accoglie i principi dello storicismo ma anche li riprende affinandoli. Elaborando così il modello cognitivo più alto di questa tradizione: entrando da protagonista proprio nel dibattito metodologico delle scienze e lì attivando interpretazioni finissime, che rileggono i pilastri della gnoseologia storicistica (come la stessa opposizione tra spigare e comprendere o quella tra valutazione e avvalorazione o sulla nozione stessa di “oggettività”, che oscilla anche in lui tra modello razionalistico e ermeneutico).

Allora noi dobbiamo allo storicismo tedesco in particolare l’attenzione a uno dei grandi temi della scienza attuale e lì una riflessione assai fine che dobbiamo costantemente riprendere e sviluppare o anche superare ma in modo autenticamente critico e funzionale alle forme del pensare attuale, che si sono complessificate e che stanno vivendo inquiete e inquietanti derive. Comunque la Grande Tradizione Ermeneutica ha tenuto vivi questi problemi con le loro risposte di ieri, ma anche li ha riproposti alle forme del pensiero attuale come stimolo a rileggere perfino il razionalismo dogmatico per renderlo via via sempre più critico e poi a riconoscere nel “circolo ermeneutico” stesso la forma del pensiero generale e più proprio dell’*homo sapiens*. Così lo storicismo ha continuato ad alimentare il pensiero mondiale anche dopo il suo tramonto come “ismo” e legandosi all’ermeneutica ha fecondato i dibattiti filosofici attuali e poi attraverso quattro posizioni filosofiche di grande autorevolezza ha continuato a fecondare la cultura attuale, tramite appunto sì l’ermeneutica da Heidegger a Gadamer, a Ricoeur, ma anche la filosofia analitica dopo Wittgenstein e su su fino a Rorty, la stessa “scuola di Francoforte” soprattutto con Habermas, la fenomenologia dopo Husserl e si pensi a Merleau-Ponty, dove temi e problemi dello storicismo rientrano in gioco da protagonisti. E a livello logico, proprio il “comprendere” è tornato a imporsi come modello irrinunciabile, se pure da sofisticare e da affrontare sempre più in modo critico e organico al tempo stesso.

Fin qui si è presentata una semplice e generica premessa al problema-*Verstehen* che verrà ora ripreso in Dilthey e in Weber operando sondaggi più attenti sui due autori a cui questa categoria deve i propri fondamenti più moderni e ancora se non del tutto attuali (come è ovvio, cent’anni e più dopo) almeno interlocutori forti e ancora validi per capire, oggi e per l’oggi, quella categoria.

2. La via di Dilthey

Dilthey volle essere un prosecutore di Kant e in questa prospettiva sviluppò il suo storicismo, contrassegnato da un *mélange* che ingloba criticismo, soggettivismo (e/o psicologismo) e attenzione alla scienza (alla sua fondazione e al suo incremento). Da Kant riprende il programma critico rispetto alla ragione, spostandolo sul fronte delle scienze dello spirito (o della cultura e della storia) che nate tra Illuminismo e Romanticismo attendono ancora una vera fondazione critica. Di Kant riprende il programma critico intorno alla ragione, spostandolo però sul terreno della ragione storica, sul campo delle nuove scienze dello spirito (o della cultura), nate proprio tra Illuminismo e Romanticismo e prive ancora di una fondazione critica adeguata. Di Kant viene richiamata anche la decisa scelta antimetafisica e la scelta parallela per il finito: l'uomo qui-e-ora, concreto e storico, spogliato di ogni assolutezza atemporale, che conosce e agisce secondo a priori storicizzati e psicologizzati. Il suo Kant è, quindi, mediato attraverso Lessing e Schleiermacher (autori a cui è molto vicino). Lessing è “la guida immortale dello spirito tedesco moderno” e l'educatore del genere umano che libera lo spirito umano in una vita “di inquietudine e di lotta”, interpretando così il travaglio moderno della cultura. Di Schleiermacher scrive “la vita” e lo sviluppo del pensiero, fino a riconoscere in esso la valorizzazione della “libera individualità”, come pure il fondatore del metodo ermeneutico che ci porta a capire e l'arte e la religione e la filosofia come forme dello spirito, animate da quella *Erlebnis*, che è coscienza viva e fondante e entità irriducibile, e dal metodo del *Verstehen*, che diverrà l'asse gnoseologico portante delle scienze dello spirito.

Ma contemporaneamente Dilthey si confronta col positivismo, tra Comte e Mill, a cui contrappone il metodo della scuola storica: là vige una netta astrattezza (il “vuoto” di storia) ma anche un giusto richiamo a un modello di scienza sperimentale dei fenomeni spirituali, se pure affrontati secondo un'ottica di “spiegazione” spesso dogmatica in quanto legata all'universale e mai all'individuale: bene il richiamo alla scienza, ma no alla assolutizzazione delle scienze della Natura (come notava Pietro Rossi). Così egli si colloca tra *Romantik* e Positivismo in una posizione nettamente dialettica, operando una fondazione trascendentale dei saperi di tipo psicologico e guardando ad essi in modo critico nuovo. Da qui dobbiamo riconoscere, come ebbe a fare Garin, l'epocalità del pensiero di Dilthey testimoniata dal fascio di modelli e problemi che egli ci ha lasciato col suo lavoro (da Hegel a Kant, dal positivismo alla filosofia della vita, alla stessa psicologia e al binomio *Erlebnis/Verstehen*, disponendosi su un fronte ormai postmetafisico). Il suo storicismo sta così alle origini del pensiero contemporaneo e ne affronta alcuni problemi fondamentali. Comunque questo cammino innovatore si sviluppa per gradi: 1) nel saggio del 1875 su *Lo studio delle scienze umane, sociali e politiche*; 2) nell'*Einleitung* del 1883; 3) nelle ricerche degli anni Novanta e specialmente in *Die Entstehung der Hermeneutik* del 1900; 4) negli scritti dopo il 1905, da *Studi per la fondazione delle scienze dello spirito* (1905-'10) a *La costruzione del mondo storico nelle scienze dello spirito* (1910), al *Plan der Fortsetzung* rimasto inedito e frammentario. Il senso di marcia di questa ricerca si delinea come un sempre più sensibile avvicinamento del “comprendere” diltheyano connesso all'ermeneutica, ma laicizzato ed epistemologizzato, come pure contrassegnato da matrici psico-logiche aperte al dialogo (io-tu) e all'“ascolto” dell'oggetto. Così Dilthey approda a una gnoseologia storico-critica e problematico-dialettica che va oltre il “metodo” e si risolve in filosofia.

Nel 1875 Dilthey si confronta col positivismo per far luce sullo statuto delle scienze “politico-morali” dove è fondamentale la connessione storica, che si manifesta attraverso il legame di “generazione” che accomuna e fa storia nei fenomeni spirituali. Qui poi non si applica la causalità di tipo deduttivo e deterministico, orientato a fissare “leggi” generali, ma vige come interpretazione caso per caso gestita dal soggetto conoscente. Ogni “trasferimento” delle categorie delle scienze naturali a quelle storico-morali è illegittimo e falsificante. Poi nel 1883 si sottolinea ancora la specificità gnoseologica delle scienze dello spirito dove emerge il tema del comprendere, il quale connette insieme fatto, legge, sentimento del valore e norma secondo un modello ben diverso dalla spiegazione delle scienze naturali. Comunque per Dilthey differenziazione tra le due classi di scienze non significa separazione, infatti “si frammischiano dovunque conoscenze delle due classi” (come avviene nella lingua o nella musica). E ancora nel testo si vengono a distinguere i vari enunciati tipici delle scienze spirituali: reali-di-fatto o percettivi, tipici nella storiografia; giudizi di valore o normativi che fanno conoscenza più propria del caso, integrando individui, società e storia in “interi psico-fisici” ciascuno dei quali è in se stesso un “mondo”. Così psicologia e antropologia stanno alla “base di ogni conoscenza della vita storica”, la quale si fa “scienza dell’individuale” in quanto ha in esso il suo oggetto formale, che è poi comune a tutte le scienze dello spirito. Ma qui qual è il metodo specifico? E’ la domanda che Dilthey si pone nell’*Einleitung* e che li resta irrisolta. Anche se, come ci ha ricordato Rossi, stanno in primo piano la descrizione e l’analisi, la comparazione contrapposte a quelle tipiche delle scienze naturali, come induzione, esperimento, matematica. Qui c’è l’abbozzo di un metodo altro, orientato alla “comprensione”, che verrà maturato negli anni Novanta. E li tra *Ideen* del ’94 e in *Beitrag zum Studium der Individualität*, poi attraverso la riflessione estetica che vincola a comprendere l’universale nell’individuale e che è simmetrica e analoga al “processo creativo”, notava Vincentini. Col saggio su *Die Estenhung* il comprendere si lega all’*Erlebnis* e al “rivivere”, che esige la costante integrazione dell’io-come-interprete e del piano storico. Così la comprensione si conclude nella “forma” che struttura e regola un determinato fenomeno spirituale (estetico, etico, religioso etc.) ma in un processo infinito e di interpretazione del fatto individuale e insieme delle concordanze epocali. Qui allora emerge la definizione più ricca e sfumata del metodo delle scienze dello spirito, connessa alla centralità del *Verstehen*. Nel *Plan* comprendere si sviluppa in senso ermeneutico tra i principi di “trasferimento interiore, riproduzione, rivivere” che permette di “appropriarci del mondo spirituale” anche più lontano nel tempo e nello spazio. Lì, poi, si legano insieme “particolare” e “totalità” e gioca un ruolo-chiave l’analogia come il significato, che raccorda ai valori gli eventi e li legge come totalità in cui “l’oggetto del ragionamento analogico è costituito da elementi di fatto tra loro collegati” anche se in ogni caso studiato ci sarà sempre “un tratto in esso non ancora osservato”. Il comprendere non è nomologico, se pure questa procedura qua e là viene richiamata nel procedere ermeneutico come complementare(tra richiamo ai “tipi” o all’”induzione” con aperture quasi weberiane qui solo accennate). Tale posizione gnoseologica ha, secondo Dilthey, un primato di fatto nel conoscere. Certo, lì, come si è detto da vari critici, permane troppo psicologismo e un fondo di cartesianesimo legato al dubbio riflessivo, ma comunque la sua analisi critica della “ragione storica” resta un vero legato anche per il pensiero contemporaneo. Il *Verstehen* diltheyano si colloca su una pratica gnoseologica critica, che decisamente si emancipa da ogni modello universale dichiarato univoco e imperialistico al tempo stesso

3. La via della scuola del Baden

L'operazione gnoseologico-metodologica sviluppata da Dilthey si opponeva alle posizioni dei vari gruppi neokantiani e in particolare alla "scuola del Baden" che separavano nettamente le "scienze della cultura" da quelle "naturali" ma cercando di "continuare fedelmente l'opera di Kant" ma attraverso "un allargamento dell'indagine critica". Così anche per le scienze storico-sociali va fissata la struttura a priori relativa alla dimensione del valore. Sempre il valore è presente nel conoscere (perfino la pura teoresi è in sé valore) ed ha uno statuto oggettivo, universale e normativo. Esso però è più centrale e plurale e differente nelle scienze storico-sociali. Già Windelband nella celebre relazione del 1894 su *Storia e scienza della natura* distingue i loro due metodi, "nomotetico" e "idiografico", allontanandosi da Dilthey con i suoi impliciti metafisici delle due classi di scienze e non di tipo soprattutto critico relativo proprio ai loro metodi portanti. Tali tesi furono poi riprese e approfondite da Rickert, richiamandosi ai due metodi di indagine e a una "filosofia dei valori" che pone i valori stessi come regolatori delle scienze storiche/culturali, le quali vogliono rappresentare l'individualità dei fenomeni studiati, aspetto che le scienze naturali cancellano come inessenziale. Ma come è possibile una "elaborazione concettuale individualizzante"? Né attraverso l'intuizione (propria dell'arte) né la psicologia (che è solo un "aiuto" per la storia) ma proprio attraverso il rapporto al valore si universale ma che si fa individualità storica e principio di conoscenza storica oggettiva, anche se qui è già in atto quella ontologia dei valori che caratterizzerà il pensiero di Rickert più maturo e più aperto al "ritorno della metafisica" lasciando più fuori le istanze critico-scientifiche. Comunque negli anni Novanta Rickert sviluppa altri due temi cruciali: 1) l'interpretazione della stessa conoscenza come valore e in quanto la scienza stessa è un prodotto culturale storico e storico è il suo criterio di verità; così però la conoscenza storica è "preposta" alla conoscenza naturale e investe un campo "molto più ampio" rispetto ad essa; e qui Rickert sembra quasi abbozzare una "metateoria della gnoseologia" su base storica anticipando tipologie di teorie novecentesche, tra teoria critica e marxismo; 2) il motivo di "liquidazione" del *Verstehen*, messo a punto nell'opera del 1899 (*Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*) che dà spazio all'"intendere", ma rilevandone l'"equivocità" e insieme che va ricondotto alla "relazione al valore"; così però si delinea una via non ermeneutica e soggettiva, ma logico-metodologica come propria delle scienze storiche. Qui Rickert prelude alle posizioni di neocriticisti maturi e autorevoli come Cassirer o Banfi, i quali nei loro scritti in merito lasciano cadere il "comprendere" e lo identificano solo in senso logico-metodologico opponendosi a ogni richiamo di soggettivismo, di a-logicità, di "irrazionalismo". Comunque esso non scompare affatto nella filosofia tedesca: ora ripreso nella "filosofia della vita" di Simmel, poi nel metodologismo di Weber oppure nell'ermeneutica e nella fenomenologia, con esiti di grande fortuna.

4. La via di Weber

E' soprattutto con Weber che il problema del *Verstehen* viene ripreso e rinnovato nell'ambito dello storicismo tedesco. In lui la riflessione metodologica accompagna il ricco e complesso lavoro di storico, di economista e di sociologo e si matura in un confron-

to sia con Dilthey sia con Rickert. Certo anche in Weber le due metodologie di indagine non si saldano in una visione omogenea e senza fratture, come sostengono alcuni critici, bensì danno luogo a una serie di conflitti e di slittamenti che rivelano in pieno l'identità "drammatica" della ricerca weberiana, intrisa della stessa *Krisis* e della problematicità della conoscenza. Perfino nel suo testo conclusivo *Economia e società* e nelle pagine dedicate ai "Fondamenti metodologici" questa interna tensione del suo pensiero viene espressa con sufficiente chiarezza. La stessa mediazione tra interpretazione e razionalità (empiristico-scientifica) che sta al centro di queste note, col riferimento al "tipo ideale", al suo status ipotetico, all'analisi comparativa tra "tipi" e eventi-problemi, manifesta proprio la problematicità che sta al fondo di questo disegno metodologico, dove l'innesto tra i due modelli non si risolve in supremazia dell'uno sull'altro e in particolare di quello razionalistico su quello storicistico. Infatti per Weber il "tipo ideale" (legato all'agire razionale rispetto allo scopo) è centrale nella sociologia "comprendente" e nel suo "razionalismo" metodico, da non confondere con un "predominio dell'elemento razionale nella vita". Qui c'è una ripresa delle tesi storicistiche ma spinte a un incontro con le tesi razionalistiche in modo da definire un modello complesso e problematico, teso tra *Verstehen* e "imputazione causale" e "oggettività". Così Weber operò "una svolta decisiva" nello storicismo tedesco rivolta a integrare le due tradizioni metodologiche diverse e spesso opposte. In nome comunque della rivendicazione dell'autonomia delle scienze storico-sociali e collocandosi in quel travaglio teorico secondo una prospettiva inquieta e sottile del tutto nuova per soluzione e sensibilità epistemica. Che comunque lo porta lontano da ogni visione positivista della "dottrina della scienza". Dallo storicismo accoglie tre posizioni: 1) la demarcazione tra scienze della Natura e scienze dello Spirito, diverse per logica ora rivolta a spiegare ora invece al comprendere, richiamandosi a Dilthey e a Rickert, ma senza cedimenti a posizioni romantico-ermeneutiche e maturandole in senso cognitivo, come accade al comprendere attraverso il carattere di "relazione al valore", ma leggendo i valori stessi nella loro storicità e nel loro pluralismo; 2) da lì si pone al centro il nesso conoscenza/valore che investe sia il soggetto conoscente sia l'evento conosciuto di tipo storico-sociale, che agisce secondo diversi punti-di-vista da cui si fa ricerca, ma riguarda anche gli oggetti stessi su cui si fa ricerca, che tenderà all'"oggettività" ma la raggiungerà solo in modo problematico e mai compiuto, poiché l'"oggettività" qui è soltanto un *telos*; 3) il richiamo al comprendere come modello cognitivo, riletto però in chiave più razionale; qui entra in gioco il rapporto stesso di Weber col razionalismo: col suo richiamo metodologico, col ruolo assegnato alla scienza nel mondo moderno caratterizzata dalla funzionalità tra mezzi e fini, con quello assegnato al "calcolo"; così la ragione si storicizza ma anche si fa paradigma regolatore; operando una svolta nella immagine delle scienze sociali che media tra razionalizzazione e sue categorie (tipo legge, causalità, oggettività) e vita storica, dove esse valgono in senso ipotetico-euristico e come "possibilità", come mezzo e non scopo. Nasce così un modello del *Verstehen* che non è né un ibrido tra le due posizioni né un aggiornamento delle tesi storicistiche, ma un modello del tutto nuovo e ricco e significativo e che avrà una sua storia eminente per "interdisciplinarietà cognitiva", per lo spirito di mediazione che lo anima anche se lì restano ancora e talvolta dualismi e aporie. Il modello metodologico non risulta esauriente, secondo alcuni interpreti, per la valorizzazione netta della spiegazione, ma secondo altri c'è lì "un di più rispetto alla spiegazione causale" in quanto relativo a "un agire in base alle sue

motivazioni". Franco Bianco notava, anni fa, che in Weber "fermo restando, infatti che il *Verstehen* non deve aprire la porta a interpretazioni prive della possibilità di essere sottoposte a un controllo intersoggettivo" va notato che si impegna a mediare le opposte esigenze metodiche, aprendo una strada nuova "nella tradizione ermeneutica tedesca" contrassegnata dalla sintesi dell' *Erklaeren* e del *Verstehen* indicata nella "spiegazione interpretativa" che fa tesoro di entrambe le metodologie. Così nasce la "sociologia comprendente" di Weber come nuovo paradigma scientifico post-empiristico che lascia fuori i richiami all'"intuizione", al "rivivere", al "soggettivo" e da cui emerge anche la complessa ipoteticità di tale spiegazione che si lega alla dialettica stessa dei punti-di-vista.

Allora a Weber dobbiamo sia l'applicazione in più campi di tale modello d'indagine sia la riflessione formale e logica ed epistemologica sul suo *identikit*, anche se questo secondo percorso resta interrotto e tormentato, anche se niente affatto marginale. Sul primo tavolo gli studi economici, storici, sociologici svolti da Weber applicano questo principio che li rende dipendenti da valori e connessi a una ricerca oggettiva in modo critico e aperto. Così la relazione-al-valore costituisce la chiave-di-volta della relativa autonomia delle scienze storico-sociali e valorizza un conoscere comprendente da generalizzare dentro la prospettiva del *Methodenstreit*. Lì il "tipo ideale" legato a un "punto di vista" attraverso la "comparazione" e la "statistica" come pure l'"esperimento mentale e psicologico" determinano un procedimento sempre incompiuto che dà luogo a un lavoro infinito e orientato al "possibile". Qui però gli elementi razionali entrano in gioco come aggiuntivi ed euristici (come la causa e la nomologia) subordinati al punto-di-vista e al tipo-ideale. Così la "comprensione" si modella su una sintesi ma sempre e problematica e aperta. Questo modello si presenta alla fine come "pragmatico" e ben in linea col fare-ricerca in campo storico-sociale, dialettico e integrato tra razionalismo e storicismo che pur integrandosi aprono in queste indagini una lacerazione o un contrasto che però non è limite ma punto-d'onore di tale ricerca metodologica.

5. Considerazione finale

Nella tradizione dello storicismo tedesco si delineano, quindi, due modelli organici di *Verstehen*: uno ermeneutico con la sua radice in Dilthey e uno epistemologico elaborato da Weber. Modelli che hanno elementi in comune ma anche una profonda diversità. Il primo modello mette al centro l'esperienza interiore (*Erlebnis*) e la visione della "comprensione" come "partecipazione" e "ascolto", mentre il secondo guarda alle procedure razionali dei saperi naturalistici e le ingloba dentro l'interpretazione che pur le subordina. Se con Dilthey il *Verstehen* si fa paradigma generale del conoscere, con Weber si risolve in metodologia che cerca di recuperare la stessa *Erklaeren*, e sono le due vie attraverso le quali tale categoria attraverserà il pensiero del Novecento e attorno alle quali si articola lo stesso pensiero attuale, proprio a partire dalle sue ricerche storiografiche e dai chiarimenti che esige a livello teoretico proprio sulle orme di questi ormai lontani maestri. La conoscenza è tutta e soltanto scientifica secondo il modello più classico, caro alle scienze naturali? E la scienza è e deve essere unitaria o invece articolata tra Natura e Cultura, tra scienze naturali e scienze umane? E i metodi di questi due domini del sapere sono omologabili e per oggetti e per categorie? Ma così non si aprono rischi e di riduzionismo e di imperialismo epistemico? E poi come garantire a questo livello la tolle-

ranza e il pluralismo? Proprio intorno a questi quesiti ci richiama e con forza l'avventura dello storicismo tedesco e sono quesiti ancora aperti nella filosofia contemporanea riletta nell'aporia tra "analitici" e "continentali, come ci è stato ricordato con energia.

Bibliografia

- AA.VV., *Max Weber e l'analisi del mondo moderno*, Torino, Einaudi, 1981
 F. Bianco, *Dilthey e la critica storica della ragione*, Milano, Marzorati, 1971
 F. Bianco, *Comprensione, spiegazione, interpretazione*, in AA.VV., *Storicismo e ermeneutica*, Roma, Bulzoni, 1974
 G. Cacciatore, *Scienza e filosofia in Dilthey*. I,II, Napoli, Guida, 1976
 F. D'Agostini, *Analitici e continentali*, Milano, Cortina, 1997
 G. Di Giovanni, *Teoria della conoscenza e filosofia della vita in Georg Simmel*, Roma, De Luca, 1968
 W. Dilthey, *Critica della ragione storica*, Torino, Einaudi, 1954
 M. Ferraris, *L'ermeneutica*, Roma-Bari, Laterza, 1998
 L. Giusso, *Lo storicismo tedesco*, Milano, Bocca, 1944
 T. Griffero, *Interpretare*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1988
 J. Habermas, *Conoscenza e interesse*, Bari, Laterza, 1990
 M. Jung, *L'ermeneutica*, Bologna, il Mulino, 2002
 "Margini dell'ermeneutica", "Aut-Aut", 217-218, 1987
 G. Myrdal, *L'obiettività delle scienze sociali*, Torino, Einaudi, 1973
 F. Papi, *Il pensiero di Antonio Banfi*, Firenze, Parenti, 1960
 G. Preti, *Umanismo e strutturalismo*, Padova, Liviana, 1973
 P. Ricoeur, *Dell'interpretazione. Saggio su Freud*, Milano, Il Saggiatore, 1967
 P. Rossi, *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Torino, Einaudi, 1974
 H. Stuart-Hughes, *Coscienza e società*, Torino, Einaudi, 1967
 G. Vattimo, *Etica dell'interpretazione*, Torino, Rosenberg e Sellier, 1989
 C. Vicentini, *Studio su Dilthey*, Milano, Mursia, 1974
 H. von Wright, *Spiegazione e comprensione*, Bologna, il Mulino, 1977
 M. Weber, *Economia e società*.I, Milano, Edizioni di Comunità, 1951
 M. Weber, *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Milano, Mondadori, 1974
 M. Weber, *Saggi sulla dottrina della scienza*, Bari, De Donato, 1980

Sulla storia del PCI a cento anni dalla fondazione e l'educazione collettiva svolta dopo il '45

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The article deals with the various stages of Italian Communism, from 1921 to 1989 and it scans the different phases and the educational commitment to the masses. The work of intellectuals, despite the persistence of dogmatism, nourished society with advanced democratic conscience.

Keywords. History of PCI - education of masses - democracy - political education

A 100 anni dalla scissione di Livorno che inaugurò l'*identikit* del PCI (allora PCdI), partito che è stato centrale nella dialettica politica del Novecento italiano, ma che soprattutto, forse, nella sua vita sociale e culturale, lunga e complessa, e che ha ben unito pensiero e azione in un'avventura di alto significato ideale e operativo. Un'occasione preziosa e da non perdere per fare qualche riflessione storica. Che ci fa fissare le tappe di una vera metamorfosi, ma anche la continuità dottrinale e operativa e poi gli esiti socio-politici di tale complessa articolazione. Ma così ci fa rileggere le luci e le ombre di tale operazione contestualizzandone il ruolo-chiave che ha avuto nell'arco di tutto il secolo. Durante il fascismo, poi nell'Italia repubblicana e fino al fatale 1989 e dopo con le sue nuove metamorfosi (PDS e poi PD) in una società capitalistico-avanzata e democratico-pluralistica. Come il PCI ha vissuto questo suo lungo cammino? Con quali strategie e politiche e culturali? Sempre con la netta capacità di "parlare al popolo"? E con quali metamorfosi e in quali tappe?

Diciamo subito che il PCI ha lì e nelle sue tappe diverse e della società italiana e del partito stesso svolto un ruolo eminentemente educativo (erede di quello del socialismo riformista e parallelo e diverso rispetto a quello svolto dalla DC nei lunghi decenni dell'egemonia politica di questo partito). Un ruolo sì ispirato ancora al '17 russo, ma oltrepassandone la "rivoluzione proletaria" per sviluppare il compito di "educare alla democrazia progressiva" da testimoniare nei suoi valori di eguaglianza e partecipazione, di libertà e lavoro, di emancipazione e crescita dei diritti e dell'autonomia personale di tutti. Certo poi questo *iter* ideal-operativo ha avuto, appunto, le sue tappe. Tra loro diverse ma accomunate da una forte spinta a fare cittadinanza e anche democrazia aperta e laica e, come già detto, progressista. Di cui l'impegno educativo si è fatto elemento promotore e modello-chiave. Quell'*iter* è stato esemplare e problematico insieme e proprio su questi due aspetti va oggi, a 100 anni di storia compiutasi, ricordato e messo in piena luce. Ma veniamo intanto alle tappe.

C'è quella del 1921-1924, col forte allineamento all'URSS e il Mito della Rivoluzio-

ne da esaltare, con la sottovalutazione del fascismo controrivoluzionario e poi di quello della Marcia su Roma che portò il fascismo al potere, con le inerzie del 1924 dopo il delitto Matteotti: una tappa complessa ma da ri-studiare senza paraocchi e rispetto a limiti e insufficienze. Segue poi la tappa vissuta sotto il fascismo-regime (dal 1925) e connessa alla storia della III Internazionale legata al totalitarismo di Stalin e che si articola tra Mosca e guerra di Spagna, che si matura nell'antifascismo e nella Resistenza e che si presenta nel suo volto complesso di dogmatismo da un lato e di impegno socio-politico dall'altro da parte di avanguardie operaie e anche borghesi. Col 1944 e la "svolta di Salerno" voluta e inaugurata da Togliatti su indicazioni della coalizione antinazista a Jalta, si entra nella liberazione e nei governi antifascisti caratterizzati dal CLN, che produrranno e la Repubblica e la Costituzione di netto profilo democratico. Ma si passa presto e per varie ragioni al lungo, molto lungo, periodo della Guerra Fredda, che vede USA e URSS come stati contendenti e nemici, e che anche nel PCI produsse innovazioni e non di poco conto. Si pensi all'uso "animativo" (per così dire) e globale fatto degli scritti del carcere di Gramsci, che produssero e una nuova visione della storia d'Italia e un ripensamento dell'ideologia rivoluzionaria che passava dalla rivolta dei rivoluzionari di professione alla formazione organica dei cittadini illuminati da un'egemonia culturale emancipativa. E proprio il costruire tale egemonia fu il compito primario del PCI, attraverso analisi di problemi e storici e sociali, una presenza attiva nelle case editrici, un ruolo di riferimento avanzato dentro una società pluralistica e democratica. E l'azione dal basso fatta sulle classi popolari, sì politica ma anche educativa. In modo organico e costante. Con stampa quotidiana e periodica e settoriale (da "L'Unità" a "Noi donne", da "Rinascita" a "Riforma della scuola") con opuscoli e interventi politici, con riti sociali e feste legate al partito (tipo le "Feste dell'Unità"), con l'uso di spazi di ritrovo (le "Case del popolo" soprattutto) e che hanno veramente nutrito la coscienza popolare, facendo argine al catto-americanismo della DC. Partito rimasto però troppo a lungo ingessato politicamente al mito-URSS anche dopo la morte di Togliatti (1964). Si aprirà poi la tappa di Berlinguer che varerà aperture nuove ma irrisolte e per la sua stessa morte e per il "crollo" del sistema dei socialismi reali (1989), e a livello nazionale e internazionale, ma questa metamorfosi avvenne, forse, troppo tardi e con troppi timori, che hanno continuato a pesare anche sul futuro della sinistra nel post-PCI. Comunque contrassegnata da iniziative innovative e non di poco conto: e si ricordi l'Eurocomunismo, il richiamo di Berlinguer all'"ombrello della Nato come difesa", la condanna delle invasioni da parte dell'URSS, l'impegno in Italia ad allargare il Centro-Sinistra col progetto di Aldo Moro. Col crollo del muro di Berlino si entra poi in un'altra storia, che demitizza, pragmatizza, si impegna e si lacera nella ricerca di una nuova identità, che arriverà tardi e molto incerta. Infatti si trova ancora oggi in buona parte *sub judice*.

Sì, ma il compito pedagogico che il PCI nella sua articolata storia ha svolto è stato prezioso, spesso regolato sì su miti rivoluzionari *d'antan* durevoli e spesso dogmatici, ma nella sua complessa azione-di-popolo ha coltivato con l'ideologia rivoluzionaria, via via calmierata (e si ripensi alle dure battaglie sostenute negli anni Settanta contro maoisti, marxisti-leninisti, nuova-sinistra etc. fino alle Brigate rosse: posizioni come si dichiaravano allora d'avanguardia), una forte coscienza repubblicana, laica e pluralistica, una visione coltivata culturalmente della militanza politica, una coscienza dei diritti e dei doveri dell'uomo e del cittadino, una forte passione per l'emancipazione di ciascuno e

di tutti, dentro una visione di fatto politica di democrazia progressiva, ripensata poi ben oltre le barriere ideologiche dei socialismi reali. Un compito nobile che forse, più di altri in Europa e non solo, il PCI ha svolto, rispetto agli altri partiti marxisti, e lo ha fatto nutrendosi proprio di Gramsci e della sua visione della rivoluzione costruita attraverso l'egemonia socio-culturale presso le masse. Che di fatto a ben guardare ha guidato tutta l'azione complessa da Togliatti a Berlinguer. Un'azione non solo rivolta agli intellettuali e agli scienziati delle varie discipline (su cui fu fatto un lavoro assai fine, come ci ha ricordato da Nello Ajello nei due volumi laterziani dedicati al PCI e agli intellettuali, dal 1944 al 1991), ma agli stessi ceti medi e popolari attraverso un'azione di presenza capillare nella società italiana (possiamo dire parallela a quella svolta dalla Chiesa con le sue parrocchie e associazioni, più politica e non spirituale, ma comunque pervasiva e determinante per far pensare e emancipare vari settori della società). Un'azione che è stata più volte ricordata da vari studiosi, ma che attende di essere affrontata nel suo insieme e nelle sue tappe storiche e negli effetti sociali e formativi avuti nel corso del tempo e nelle varie aree nazionali, fissandone le strategie e la partecipazione secondo un modello di cittadinanza democratica, pur dentro un'ideologia "rivoluzionaria" di nome ma collaborativa di fatto, e i significativi risultati ottenuti. Sì, anche il PCI nel tempo della Guerra fredda ha svolto un'opera di educazione alla cittadinanza in cui prevaleva un orientamento di tipo democratico-progressista.

Certo dopo l' '89 col crollo del partito e della sua presenza capillare nel paese questo ruolo si venne ad appannare e non ha ritrovato un nuovo decollo, dovuto anche alle incertezze nel ri-definire il nuovo partito della sinistra, che arrivano sino ad oggi e alle iniziative del PD (ormai nel 2021) con le sue "agorà" rivolte a realizzare davvero e in forma dialogica e aggregante la fisionomia del PD, ripensato in particolare sul modello prodiano. Anche se su di esse e i loro effetti si può fin qui dire ben poco, anzi nulla, aldilà delle intenzioni e delle speranze.

Rileggere Illich: riflessioni sulla descolarizzazione dalla nostra società imprevista

MONICA FERRARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

Abstract. Starting with a re-reading of a book by Ivan Illich titled *Deschooling Society* (1971), the essay discusses the changes we are experiencing in this particular moment in which the pandemic has significantly affected work and communication modes in all educational institutions and elsewhere. Some crucial themes of Illich's argument are then clarified in order to find interpretative keys for our contemporary teaching/learning dynamics, with an eye on the future.

Keywords. deschooling - teaching/learning processes - analysis of educational institutions - pedagogical analysis - philosophy of education

Ho provato a rileggere *Descolarizzare la società* di Ivan Illich (1926-2002)¹, a cinquant'anni di distanza, perché cerco domande in e su questa nostra società imprevista, che ha riconfigurato la scuola e le diverse agenzie educative formali per necessità a causa di una pandemia capace di produrre forte distanziamento sociale e conseguente isolamento degli esseri umani.

L'opera di Illich si comprende nell'ambito dell'onda lunga del Sessantotto², apice di una crisi che ha provocato, per contrasto, nuove istituzioni e generato inedite modalità di comunicazione fino alla rivoluzione tecnologica che si è espansa nel Duemila³. Stiamo ancora vivendo, giorno dopo giorno, infatti, una vera e propria rivoluzione nelle modalità di comunicazione e negli stili di vita che ha effetti sul nostro modo di pensarci persone e sull'idea di comunità. Si tratta di un cambiamento di mentalità che non si arresta e che stiamo appunto vivendo per cui siamo diventati, per ragioni di forza maggiore, in poco meno di un anno, fruitori di molteplici dispositivi di comunicazione a distanza capaci di incidere profondamente sulla natura dei nostri rapporti.

Poiché, a causa della situazione emergenziale dovuta alla pandemia, in un breve lasso di tempo è accaduto qualcosa che i più non potevano prevedere, tutte le modalità di lavoro nelle istituzioni educative, dal nido d'infanzia all'Università e oltre, sono state coinvolte in una serie di cambiamenti didattici oggi al centro di studi e ricerche nel men-

¹ I. Illich, *Descolarizzare la società* (1971), trad. it. Milano - Udine, Mimesis, 2010.

² Il dibattito sul Sessantotto è oggi assai vivace. A mero titolo d'esempio cfr. T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Canterano (Roma), Aracne, 2020.

³ Sul rapporto tra rivoluzione nella comunicazione, sviluppo della digitalizzazione e generazione del Sessantotto, ma anche su progetti culturali capovolti nel loro contrario cfr. A. Baricco, *The Game*, Torino, Einaudi, 2018.

tre di una mutazione che ancora sta rapidamente evolvendo. Da parte mia, dunque cerco domande e costrutti euristici capaci di guidare l'analisi pedagogica sul presente incerto che rapidamente sta divenendo il nostro futuro.

Come afferma Edgar Morin, credo infatti che uno dei primi saperi che ci mancano sia proprio quello dell'incertezza⁴, accompagnato dalla consapevolezza della cecità della conoscenza in una società dello spettacolo ove, per dirla con Paolo Peticari, «il vero è un momento del falso»⁵.

D'altro canto, nella storia dell'umanità, chi governa davvero è stato da sempre regista di una scenografia del potere ove le coppie antinomiche di visibilità e invisibilità, connesse alla manipolazione del vero e del falso, hanno avuto un ruolo determinante. Penso, ad esempio, alla spettacolarizzazione del corpo del sovrano⁶ nella Francia del re Sole che culmina in Versailles, in una società così legata, d'altro canto, alla pratica del supplizio come punizione pubblica mentre si andava organizzando nelle "istituzioni totali" nascenti (collegi, caserme, fabbriche, ospedali, carceri...) un programma di disciplinamento fondato su un sapiente dosaggio della visibilità nel suo rapporto con il sottrarsi ad essa⁷.

Su questi temi Michel Foucault ha offerto analisi illuminanti in un testo pubblicato a pochi anni di distanza da quello di Illich qui ricordato in apertura, dal titolo *Surveiller et punir. Naissance de la prison*⁸. A suo avviso il progetto panottico di Bentham, ove chi sorveglia è invisibile al sorvegliato, non modifica soltanto il concetto di prigionia, ma inaugura altri rapporti di potere e nuove tecniche di punizione e conformazione sociale, unitamente ai dispositivi di disciplinamento capaci di radicarsi nel controllo del gesto e dell'atto, nella organizzazione del tempo e dello spazio scomposto in microunità, mentre si perfezionano i meccanismi in atto in nuove e vecchie istituzioni, reciprocamente interconnesse.

1. Il programma occulto

Descolarizzare la società si presta oggi a esser riletto alla luce di queste riflessioni sulla "biopolitica" foucaultiana in un momento in cui l'emergenza sanitaria ha stravolto le nostre vite⁹ ed ha profondamente influito su quella che, con Watzlawick, Beavin e Jackson, possiamo chiamare la pragmatica della comunicazione umana¹⁰. Se è vero che, in presenza, gli esseri umani non comunicano solo con le parole, ma che tutto il

⁴ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999), trad. it. Milano, Raffaello Cortina, 2001.

⁵ P. Peticari, *Postfazione. Un vedente tra i ciechi*, in I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p.146.

⁶ La letteratura al riguardo è assai vasta. Rimando qui solo all'ormai classico lavoro di L. Marin, *Le portrait du roi*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1981.

⁷ Per una definizione di istituzione totale cfr. E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali* (1961), trad. it. Torino, Einaudi, 1968.

⁸ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigionia* (1975), trad. it. Torino, Einaudi, 1976. Non mancano le convergenze tra i due autori anche in I. Illich, *Nemesi medica. L'espropriazione della salute* (1976), trad. it. Cornaredo (Milano), Red!, 2013.

⁹ Rimando al riguardo al recente volume : G. Esteva, A. Zanchetta (a cura di), *Transitare le pandemie con Ivan Illich*, Riola (Bologna), Hermatena, 2021.

¹⁰ P. Watzlawick, J. Helmick Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana* (1967), trad. it. Roma, Astrolabio-Ubaldini editore, 1971.

comportamento è comunicazione e che la comunicazione influenza il comportamento, domandiamoci cosa accade nella comunicazione a distanza tramite un mezzo informatico. Se è vero anche che occorre analizzare, come dice Illich, il «programma occulto» che governa le istituzioni e che rischia di capovolgere il dichiarato fine-in-vista nel suo contrario, credo sia utile analizzare allora quel complesso congegno nel quale si ricombinano singoli dispositivi orientati da programmi d'azione non necessariamente coerenti, fino a costruire esiti imprevedibili di un più complesso meccanismo¹¹.

Anche in tale prospettiva è certamente importante oggi domandarsi cosa sta accadendo alla scuola e alle istituzioni educative, oltre che alle modalità di comunicazione tra gli esseri umani. Il tema del «programma occulto» delle istituzioni, al centro del testo di Illich come del dibattito pedagogico del suo tempo, si coniuga a mio avviso con la questione del divenire imprevedibile agli esordi del ricombinarsi dei meccanismi che vengono messi in atto in una impresa educativa, a diversi livelli sistemici, data la pluralità dei fattori in gioco nei processi formativi degli individui e dei gruppi sociali. Anche di queste «variabili» in continua interazione occorrerà tener conto per poter crescere in consapevolezza circa i processi di individuazione nei quali siamo coinvolti come individui e come professionisti.

Non a caso, nel mentre del cambiamento, molteplici iniziative di ricerca pedagogica e didattica si stanno muovendo in tal senso, anche inaugurando *surveys* tra gli insegnanti più direttamente coinvolti nei processi educativi¹². E dunque se la pragmatica della comunicazione ci ha offerto strumenti per analizzare i meccanismi della comunicazione umana in presenza, anche alla luce di una rilettura del testo di Illich in relazione ai tempi e ai modi del programma occulto insito nei sistemi educativi istituzionalizzati, mi pare fondamentale oggi riflettere sulla pragmatica della comunicazione a distanza tramite il canale digitale, inaugurando categorie di analisi pedagogica ancora da venire, forse anche per mettere in crisi un paradigma positivista che, seppur in maniera latente, ci orienta, per cui siamo portati a credere che la novità tecnologica sia di per sé un miglioramento della qualità della vita.

In *Descolarizzare la società* Illich puntualizza le ragioni per cui, a suo parere, dobbiamo abolire un paradigma educativo che induce a «confondere» il percorso da compiersi e il suo risultato in termini di prodotto con ciò che effettivamente ha senso compiere, oltre che a trasformare il soggetto in apprendimento in un cliente¹³; il problema è l'istituzionalizzazione dell'apprendimento, il fatto che se «il dare a tutti eguali possibilità d'istruzione è un obiettivo auspicabile», a suo avviso il passo da evitare, che pure struttura i processi di professionalizzazione nel nostro mondo, è «identificare questo obiettivo nella scolarizzazione obbligatoria»¹⁴. Analizzando l'inizio di quella che egli chiama «l'epoca della scolarizzazione» poiché dalla fine del Settecento si è imposta «l'idea che anda-

¹¹ Su questi temi cfr. M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

¹² A mero titolo d'esempio ricordo che di recente la Società italiana di ricerca didattica (SIRD) ha promosso un'inchiesta sul tema e che si vanno moltiplicando non solo in Italia gli studi e le pubblicazioni al riguardo. Quanto ai nuovi scenari che si stanno aprendo, solo ad es.: F. De Giorgi, *Scuola al bivio. Una riforma semplice e radicale*, Brescia, Morcelliana, 2020; G. Laneve (a cura di), *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata, EUM, 2020.

¹³ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p.11.

¹⁴ Ivi, p. 19.

re a scuola sia un passaggio indispensabile per divenire membri attivi della società»¹⁵ e che sia necessario farlo seguendo un *iter* codificato e definito, Illich arriva a discutere i problemi di un mondo che a suo avviso «soffoca gli orizzonti dell'immaginazione»¹⁶ perché cattura le persone dentro una rete di istituzioni.

I problemi dell'America Latina degli anni Sessanta e Settanta l'avevano infatti accostato a quelli che egli chiama «i submarginali», dandogli così la possibilità di guardare con altri occhi ai congegni educativi dell'Occidente, da cui pure egli proveniva.

Al riguardo Illich scrive: «Potremmo definire la miseria come lo stato di un uomo a cui mancano le cose essenziali di cui ha bisogno per essere semplicemente un uomo»¹⁷. Per questo quello che gli interessa è la promozione della «dignità della persona» e la crescita in «consapevolezza» che per Illich significa «celebrare l'umanità» partendo da quel dubbio radicale di cui parla Erich Fromm in relazione al suo lavoro. Scrive infatti Illich¹⁸:

Le persone submarginali sono così pressate dai bisogni economici immediati che è improbabile abbiano un qualsiasi senso di comunità. La consapevolezza di sé può essere favorita da una progressiva consapevolezza del fatto che la sua condizione è comune ad altri, che la sua vita è in comune con altri, che è possibile uno sforzo comune con altri per creare un modo di vivere che sia loro proprio. Idealmente, qui, l'istruzione del bambino dovrebbe svolgersi in presenza dei genitori, per sviluppare l'approccio "noi" anziché l'approccio "io". Altrimenti l'istruzione semplicemente segregherà il bambino dai genitori, se l'istruzione ha successo, e i genitori saranno lasciati nel loro stato di submarginali, forse nella disperazione¹⁹.

In *Descolarizzare la società* Illich non solo analizza il programma occulto delle istituzioni educative dell'Occidente e il loro esasperarsi in relazione ai «poveri» del mondo, nel costruire «un rango sociale», ma anche decostruisce, grazie all'interlocuzione con Paulo Freire, i meccanismi didattici utilizzati in ottica esclusiva, al fine di riflettere, a partire dalla prospettiva dell'educazione degli adulti così urgente nei Paesi poveri, su un paradigma inclusivo fondato sul dialogo e la vita di comunità. Così egli si pone oltre una costruzione sociale delle età della vita che ha a che fare in Occidente nel lungo periodo con l'istituzionalizzazione delle forme di apprendimento. Su questi aspetti la lettura di Ariès è importante per Illich²⁰, poiché mette in connessione il cambiamento della categorizzazione delle età della vita e la nascita del "sentimento dell'infanzia" con il mutamento del "sentimento della famiglia" e con lo sviluppo di nuove istituzioni educative, posti in reciproco rapporto. E tali riflessioni si diffondono a livello internazionale negli anni Sessanta del Novecento, in un momento in cui si parla di *hidden curriculum* a diversi livelli di complessità, tra *background* familiare²¹ e scolastico²², come strutturazione di rapporti

¹⁵ I. Illich, *Celebrare la consapevolezza. Opere complete*, vol. 1, Vicenza, Neri Pozza, 2020, p. 189.

¹⁶ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 45.

¹⁷ I. Illich, *Celebrare la consapevolezza*, cit., p. 613.

¹⁸ Su questi temi si vedano le introduzioni di Fromm e Illich a *Celebrare la consapevolezza*, cit., rispettivamente pp. 97-99 e pp.103-105.

¹⁹ Ivi, p. 615.

²⁰ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p.33.

²¹ Su questo aspetto rinvio al saggio di F. L. Strodbeck, dal titolo *Il curriculum latente della famiglia delle classi medie*, pubblicato nel 1964 e poi tradotto in italiano in A. H. Passow, M. Goldberg e A.J. Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, FrancoAngeli, 1971.

²² Nel 1968 Jackson pubblica il suo volume su queste tematiche.

di potere insiti nelle relazioni comunicative di base, fuori e dentro la scuola. Strodtbeck infatti, nell'ambito di una riflessione sullo svantaggio culturale, anche riprendendo gli studi di Basil Bernstein su linguaggio «pubblico» e linguaggio «formale», mostrando le connessioni tra usi linguistici appresi in famiglia e «relazioni di potere»²³, dedica un saggio al «*curriculum latente*» delle «classi medie». Di nuovo torniamo alla questione di una comunicazione che struttura le «sfere sociali»²⁴, che al fondo disabilita, secondo Illich, perché si radica nei processi di apprendimento istituzionalizzati, a cui soltanto si demanda la professionalizzazione²⁵ e l'accreditamento della professionalità fino ad annientare la capacità di pensiero e di azione al di fuori di chi è appunto accreditato a farlo settorialmente.

Scriva Illich:

In una società descolarizzata, i professionisti non potrebbero più pretendere la fiducia dei loro clienti in base al loro pedigree scolastico, o proteggere il loro prestigio facendo semplicemente il nome di altri professionisti che hanno approvato i loro studi. Anziché riporre fiducia nei professionisti, un cliente potenziale dovrebbe in qualunque momento poter consultare altre persone che si sono già servite di un determinato professionista e chiedere loro se sono rimaste soddisfatte, mediante un'altra rete per incontri fra eguali [...]. Queste reti potrebbero essere concepite come dei servizi pubblici, destinati a permettere agli studenti di scegliersi i loro insegnanti e ai pazienti di scegliersi i propri guaritori²⁶.

Negli anni Ottanta del Novecento anche Donald A. Schön discuterà della crisi di fiducia nelle professioni e getterà le basi di una epistemologia della pratica professionale per comprendere i meccanismi di formazione alle professioni e il divenire delle professioni del nostro mondo. Non a caso ne *Il professionista riflessivo*, Schön dedicherà agli insegnanti alcune pagine di grande interesse, mostrando la struttura di un sistema di controllo, fondato a scuola sull'«ordine dello spazio e del tempo», dove «si presume che l'insegnante comunichi unità standard di conoscenza a un grande numero di studenti e che debba usare unità di misura, sotto forma di quiz o di esami, per determinare che cosa gli studenti hanno imparato»²⁷. Per questo egli si domanderà:

cosa accade in questo sistema burocratico preposto all'educazione quando un'insegnante comincia a pensare e ad agire non come esperto tecnico ma come professionista riflessivo? La sua riflessione nel corso dell'azione pone una minaccia potenziale al sistema dinamicamente conservativo nel quale ella vive²⁸.

²³ Un importante saggio di B. Bernstein (*Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*) è pubblicato nel volume sopra citato, A. H. Passow, M. Goldberg e A.J. Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*.

²⁴ Rimando all'introduzione di Angelo Gaudio all'antologia da lui curata nel 2012 su *Illich. Un profeta postmoderno* (Brescia, La Scuola).

²⁵ Per una riflessione nell'ottica di una «storia pedagogica delle professioni» come occasione di analisi in prospettiva diacronica del concetto stesso di professione e di professionalizzazione cfr. E. Becchi, M. Ferrari, *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, 2018, pp. 229-242.

²⁶ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 97.

²⁷ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), trad. it. Bari, Dedalo, 1983, p. 332.

²⁸ Ivi, p. 334.

2. L'apprendimento si configura sempre come un'attività libera e liberante?

Un'altra delle domande con cui Illich interroga, a distanza di anni, il nostro presente verte su cosa sia l'apprendimento. Per Illich, come per Freire e Rogers, l'apprendimento che produce conoscenza di sé è un'attività libera e liberante²⁹ solo se parte da un autentico interesse del soggetto in apprendimento. Non a caso tra gli autori citati da Illich in *Descolarizzare la società*, compare proprio Freire, da poco autore di *L'educazione come pratica della libertà* e di *Pedagogia degli oppressi*³⁰. Parlando di «educazione liberale», ove il maestro è guida capace di favorire l'incontro tra più soggetti in ricerca, Illich scrive:

A prima vista questo assortimento di partner a fini didattici sembra più facilmente realizzabile del reperimento di istruttori professionali o di compagni per un gioco. Una delle ragioni è la profonda paura che ha inculcato in noi la scuola, una paura che ci inibisce. Lo scambio non autorizzato di capacità tecniche - siano pure capacità non richieste - è più prevedibile, e sembra meno pericoloso, delle illimitate possibilità di incontro tra persone che hanno in comune un problema per loro, e in quel momento, socialmente, intellettualmente ed emotivamente importante. L'insegnante brasiliano Paulo Freire lo sa per esperienza personale. Ha infatti scoperto che qualunque adulto è in grado di cominciare a leggere nel giro di quaranta ore se le prime parole che decifra sono cariche di significato politico³¹.

Illich ricorda che, dopo aver scoperto quali sono le parole chiave per quel gruppo di persone, Freire e i suoi collaboratori le radunano per una discussione. Allora le persone «cominciano a rendersi conto che ogni parola rimane sulla lavagna anche quando il loro suono è ormai svanito. Le lettere continuano a rivelare la realtà e a renderla affrontabile come problema».

Nel sottolineare come i gruppi di incontro promossi da Freire «prendano in mano la realtà» dando valore alle parole chiave che facilitano una presa di coscienza, Illich ribadisce che a suo avviso è un'illusione il fatto che «la maggior parte dell'apprendimento derivi dall'insegnamento», specie se istituzionalizzato³². L'istituzionalizzazione, legata a un processo di certificazione accreditato e accreditante, socialmente riconosciuto a livello formale, può portare quindi a equivocare tra «processo e sostanza», tra «diploma e competenza»³³: conseguire il diploma può insomma divenire più importante che imparare cose nuove e soprattutto, possiamo aggiungere, che prendere coscienza di quello che si sta imparando e perché lo si fa.

E poi la domanda su cosa si impara è legata al come si impara: dopo le innovative proposte educative attivistiche della prima metà del Novecento che hanno riflettu-

²⁹ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 45: «L'apprendimento è l'attività umana che ha meno bisogno di manipolazioni esterne. In massima parte, non è il risultato dell'istruzione, ma di una libera partecipazione a un ambiente significante». Sulle pedagogie della liberazione si è scritto molto. Qui faccio riferimento, per brevità, solo a un testo ormai classico al riguardo: C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento* (1969), trad. it. Firenze, Giunti Barbèra, 1973.

³⁰ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà* (1967), trad. it. Milano, Arnoldo Mondadori, 1973; Id., *Pedagogia degli oppressi* (1968), trad. it. Torino, EGA, 2018.

³¹ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., pp. 26-27.

³² Ivi, p. 21.

³³ Ivi, p.11.

to su «come pensiamo», ponendo l'allievo al centro dei processi di apprendimento³⁴, lo rimarca a più riprese lo studio dei fenomeni pedagogici radicati nel quotidiano scolastico. Penso a un dibattito di lungo periodo, a partire dall'analisi delle "funzioni" di insegnamento proposte da Mary Hughes dapprima e poi da Gilbert De Landsheere³⁵, fino a risvolti più recenti di un'emerografia a carattere ecologico che studia la scena sociale dei processi di insegnamento istituzionalizzati per proporre una decostruzione delle pratiche didattiche³⁶. L'osservazione quotidiana di quanto avviene in quel gruppo sociale istituzionalizzato che si chiama "classe" scolastica, secondo strumenti e metodologie scientificamente collaudati, offre infatti inedite possibilità di analisi pedagogica e didattica.

Dal punto di vista dell'analisi culturale in ottica diacronica, poi, come ricorda anche Illich, un conto è imparare che le discipline scolastiche sono appunto "materie" codificate in un curriculum nato in un certo momento storico-politico e connesse a certe pratiche didattiche, legate ai riti di trasmissione del sapere in un dato contesto³⁷, un conto è, invece, imparare ad apprendere quello che ti viene insegnato in compartimenti stagni, senza porre domande, senza poter fare domande, forse anche senza saper fare domande.

Pensando al nostro tempo e a quella istituzione formativa che si chiama Università, non trascurata da Illich³⁸ e da altri suoi contemporanei teorici della "libertà nell'apprendimento" (*in primis* Rogers), come pure da autori quali Schön, interessato all'epistemologia della formazione professionale, potremmo discutere sui Settori Scientifico Disciplinari, per analogia con le riflessioni circa le "materie". E dunque potremmo dire che un conto è fare ricerca e lavorare in Università sapendo che i Settori Scientifico Disciplinari sono un'invenzione istituzionale, che varia in diversi Paesi, rimodulabile nel tempo, per cui, al contrario, un oggetto di ricerca è di per sé transdisciplinare, un conto è, invece, operare scelte strategiche nei "prodotti" della ricerca solo in relazione a tali settori, senza attivare momenti di discussione radicale delle scelte compiute e delle loro ragioni. Occorre insomma sempre tenere viva la riflessione critica sul senso di quello che sta accadendo, sui sistemi valoriali nei quali siamo implicati: a questo può condurre una cultura della valutazione di «quarta generazione», per riprendere la nota analisi di Guba e Lincoln, capace di promuovere processi partecipativi e democratici³⁹.

L'analisi del quotidiano delle agenzie educative formali e l'esperienza di insegnamento ci dicono inoltre che ieri come oggi nei processi di apprendimento (e in quelli di ricerca) è questione di tempo: c'è sempre poco tempo o comunque il tempo è sempre istituzionalizzato, organizzato, segmentato in occasioni predefinite. Naturalmente, nell'offerta

³⁴ Due nomi per tutti: John Dewey e Maria Montessori.

³⁵ Su questi aspetti si rimanda all'ormai classico lavoro di G. Ballanti, *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1979.

³⁶ Su questi temi cfr. M. Ferrari (a cura di), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

³⁷ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 46: «La scuola pretende di frantumare l'apprendimento in "materie", di immettere nel cervello dell'allievo un programma fatto di questi blocchi prefabbricati e di misurare il risultato su una bilancia internazionale». Sulla storia delle discipline scolastiche cfr. almeno A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998; P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010.

³⁸ Si rimanda all'antologia a cura di A. Gaudio.

³⁹ Sulle quattro fasi della valutazione in Occidente analizzate da Guba e Lincoln alla fine degli anni Ottanta, che culminano nella *fourth generation evaluation* cfr. M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, 2018.

formativa, è anche questione di gruppi, di modalità di raggruppamento. Quanto ai processi di apprendimento/insegnamento, se i gruppi sono troppo ampi, in presenza, si pone il problema di una “disciplina” che presiede alla loro organizzazione e invece troppo raramente si discute di qualità educativa e di rapporto numerico che presiede ai processi di insegnamento/apprendimento nelle istituzioni formali.

Ma cosa succede se cambiano le modalità della comunicazione didattica e se dalla presenza si passa alla distanza? Se, nell’epoca della «individualizzazione di massa»⁴⁰, ciascuno, pure partecipante a una riunione pubblica, è di fatto isolato davanti a un computer in un ambiente reale diverso da quello virtuale e soprattutto diverso da un ambiente condiviso che può sviluppare un senso di comune partecipazione e di identità grupale, si pone forse anzitutto il problema della connessione *on line*, della competenza nell’uso del mezzo tecnico e della predisposizione di materiali didattici mirati all’occasione prima che del significato dello stare insieme in un percorso di co-costruzione di saperi condivisi.

3. Valori, valutazione, autovalutazione

La frantumazione in “materie” della complessità dei saperi umani e delle possibilità della loro interazione a partire da tali saperi è un altro prodotto della scuola in quanto istituzione, frutto dei sistemi di nazionalizzazione dell’ Occidente, che si va organizzando compiutamente dalla fine del XVIII secolo tramite uno specifico apparato didattico⁴¹. A partire da queste consapevolezze Illich si interroga e ci interroga sulla questione dei valori che presiedono ai processi di misurazione e oggi potremmo dire di certificazione delle competenze. Il rischio è, ieri come oggi, che l’ “offerta formativa” di una istituzione educativa divenga appunto merce da spendersi sul mercato dei valori economici internazionali, nel complicato meccanismo di produzione della ricchezza⁴², e che dunque si ricada, per dirla con Bruner, in una delle grandi antinomie dei sistemi dell’istruzione dell’Occidente, che da un lato si prefiggono, almeno sulla carta, di promuovere le potenzialità individuali e dall’altro di produrre individui utili appunto a un dato sistema produttivo di ricchezza, senza interrogarsi sulle modalità della sua distribuzione⁴³.

E qui penso, ad anni di distanza da *Descolarizzare la società*, alle riflessioni di Martha Nussbaum sulla necessità di promuovere “capacità” non a fini di profitto, ma a garanzia della dignità umana e di un rispetto reciproco delle persone su cui si basa la democrazia e la sua ricchezza⁴⁴.

⁴⁰ Al riguardo cfr. A. Baricco, *The Game*, cit.

⁴¹ Di recente, per una decostruzione di questo meccanismo in connessione al problema della valutazione standardizzata cfr. K. Robinson, L. Aronica, *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione* (2015), trad. it. Trento, Erickson, 2016.

⁴² Su questi temi M. Baldacci, *La Scuola al bivio. Mercato o democrazia ?*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

⁴³ J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), trad. it. Milano, Feltrinelli, 1997.

⁴⁴ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), trad. it. Bologna, il Mulino, 2011.

Non a caso, però, nella nostra «società della valutazione»⁴⁵, si parla molto di competenze per un dato mercato del lavoro⁴⁶, di «capitale umano»⁴⁷ e di «traguardi» dell'apprendimento istituzionalizzato e meno ci si interroga sul curriculum latente⁴⁸ degli individui, cioè sul punto di partenza e sull'ambiente educativo non formale e informale ove crescono le persone. D'altro canto, poco ci si interroga a mio avviso sul curriculum latente che nel lungo periodo presiede ai sistemi nazionali dell'istruzione dell'Occidente. Essi scontano, ad esempio, sovente (è il caso del nostro Paese), gravi ritardi nella predisposizione di un processo di formazione iniziale e continuo dei docenti della scuola secondaria⁴⁹, mentre negli ultimi anni è in atto una tendenza che ha reso più esigui i fondi riservati ai dottorati di ricerca e modificato le procedure di reclutamento a tempo indeterminato dei giovani ricercatori nelle Università, introducendo nuovi ruoli a tempo determinato.

Il testo di Illich ci fa riflettere sul tema dei valori e sui «miti» ad essi connessi: parla del mito dei «valori istituzionalizzati», del mito della «misurazione dei valori», del mito dei «valori confezionati», del mito del «progresso autoperpetuantesi»⁵⁰. In sintesi, egli riflette sulle istanze classificatorie utili a un certo sistema di produzione della ricchezza che agisce sulle procedure di valutazione e sui processi di autovalutazione degli individui. Dunque le sue parole ci aiutano a riflettere, nell'oggi, sulla nostra vita e sul nostro modo di esercitare una professione, mentre la situazione emergenziale ha isolato gli individui nei sistemi educativi. L'uso dei dispositivi informatici ha appunto individualizzato, per necessità, i processi nei quali sono coinvolti tutti coloro che lavorano o studiano nelle istituzioni educative. Si pensi a come sono cambiate le lezioni universitarie e il sistema degli esami scritti e orali, che ha portato taluni studenti a preferire l'esame scritto, irrigidito in un test controllato a distanza, a un dialogo/discussione, seppure a distanza, per l'imprevedibilità dell'elemento umano insito appunto nel dialogo, in un circuito ricorsivo di comunicazione.

4. Nuovi rituali, nuove abitudini

È chiaro che oggi ci stiamo abituando a nuovi rituali che presiedono agli scambi sociali. Si tratta di rituali che presiedono anche a nuove reti di rapporti in un momento in cui stanno cambiando alcuni presupposti culturali dell'interazione umana. Ma questo cambiamento era in atto da tempo e non si tratta della costruzione di quelle «reti tra gli

⁴⁵ Qui con riferimento alla definizione di P. Dahler-Larsen. Sul tema cfr. M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, cit.

⁴⁶ Al riguardo cfr. A. Del Rey, *La tirannia della valutazione* (2013), trad. it. Milano, elèuthera, 2018.

⁴⁷ O. Mazzotti, *Istruzione e capitale umano. Una riflessione tra economia e storia*, in M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento ad oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2020, pp. 287-308.

⁴⁸ Come si diceva, il tema del curriculum latente è al centro delle riflessioni di F. L. Strodtbeck e di P. W. Jackson negli anni Sessanta del Novecento. Per una sintetica riflessione sul dibattito internazionale al riguardo cfr. M. Ferrari, *Il Sessantotto e le teorie dell'educazione*, in T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi*, cit., pp.75-90.

⁴⁹ Con riferimento all'Austria ne parla D. Larcher (*La formazione degli insegnanti in Austria*, in M. Baldacci, a cura di, *La formazione dei docenti in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2013, pp.119-145).

⁵⁰ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., pp. 44-48.

eguali” che aveva in mente Illich negli anni Settanta e che sembra essersi capovolta nel suo contrario, privando gli individui di possibilità di scelta e di decisione autonoma, nell’ambito dell’assunzione di responsabilità comuni a un dato gruppo umano. Nuovi meccanismi di inclusione e di esclusione sono sottesi al cambiamento dei sistemi di comunicazione a distanza e in presenza mentre si vanno perfezionando dispositivi di controllo individualizzato del tempo, dello spazio, dell’informazione, della comunicazione, della didattica a distanza e in presenza e dunque dei comportamenti e dell’immaginario collettivo.

Sui mutamenti del paradigma esclusivo ed escludente che per secoli ha governato i sistemi formativi dell’Occidente e che si insinua anche nel nostro presente sono necessarie a mio avviso ricerche approfondite, in ottica diacronica e per studi di caso, capaci di dilatarsi in ottica ecologica, attenta cioè alle reti di interconnessioni sistemiche⁵¹.

Credo che leggere *Descolarizzare la società* sia utile per riflettere sui processi di apprendimento liberi e liberanti, mettendo a fuoco una critica radicale alle caratteristiche trasmissive dei processi di conoscenza a scopo utilitaristico, capaci di riprodurre un dato ordine sociale e di fabbricare soprattutto individui desiderati *a priori*. Anche per questo, nel momento in cui la scuola e l’Università che conoscevamo stanno cambiando sotto i colpi della situazione emergenziale, mi pare necessario, sulla scorta di alcuni grandi interrogativi posti, tra gli altri, da Illich ormai molti anni fa, riflettere sui processi in atto nelle istituzioni educative di società che si definiscono democratiche. Proprio qui impercettibilmente potrebbero innestarsi, per un concorso, non sempre voluto agli esordi, di circostanze concomitanti, rituali e abitudini capaci di incidere sulle pratiche didattiche che conducono in una direzione opposta, che irrigidiscono il libero scambio di opinioni, la libera condivisione di esperienze e di vissuti insieme alla possibilità di muoversi liberamente in un’aula e di rendersi visibili solo per scelta al gruppo con il quale si co-costruiscono saperi. La visibilità, come la parcellizzazione dei gesti, degli atti, delle relazioni, è una trappola⁵² dalla quale i nostri sistemi di registrazione informatica non ci aiutano a fuggire. Di quale progresso stiamo parlando, in cosa stiamo progredendo?

Quali potrebbero essere invece le positività, i cambiamenti capaci di dare maggiore riconoscimento all’umana dignità in termini di consapevolezza e di convivialità⁵³, per riprendere due temi cari a Ivan Illich, le lezioni che sapremo trarre dalla situazione critica che abbiamo vissuto e che ancora stiamo vivendo? Non a caso Illich invita, nel suo volume dedicato alla convivialità, la pedagogia ad assumersi una forte responsabilità nell’economia dello sviluppo e scrive:

Una società che voglia ripartire equamente tra i suoi membri l’accesso al sapere, e consentire loro una reale partecipazione al processo produttivo, deve stabilire dei limiti pedagogici alla crescita industriale, mantenendo tale crescita al di qua di determinate soglie psicologicamente critiche. L’analisi dell’apparato educativo di ogni società fondata sull’espansione del modo di produzione industriale mi ha aperto la strada alla scoperta dei limiti non ecologici di questa espansione⁵⁴.

⁵¹ Cfr. M. Ferrari, *L’educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2020.

⁵² Si rimanda alle riflessioni di Michel Foucault sul *Panottico* di Bentham, anche nella rilettura di A. Del Rey.

⁵³ Agli strumenti della convivialità Illich dedica un volume pubblicato nel 1973: *La convivialità*, trad. it. Cornaredo (Milano), Red!, 2014.

⁵⁴ Ivi, p. 12.

Invitando alla gioia e all'amicizia⁵⁵, nel suo volume dedicato agli “strumenti della convivialità”, Illich ci fa riflettere sul benessere, sulla qualità della vita, sul bene vivere, insomma, oltre che sul rispetto della dignità umana e ci invita a trovare nuovi *tools* o quantomeno una «tecnologia che esalti l'energia e l'immaginazione personali»⁵⁶. Ancora una volta è questione di libertà nell'apprendimento e nel lavoro oltre che di significato del proprio esistere come persone nell'ambito di comunità umane.

⁵⁵ Ivi, p. 15.

⁵⁶ Ivi, p. 28.

Sarrasine di Balzac, S/Z di Barthes e il mito di Ermafrodito

MARIO GENNARI

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

Corresponding author: mario.gennari@unige.it

Abstract. The article focuses on Honoré de Balzac's *Sarrasine* and Zambinella figures, considered in their relation through the analysis of Roland Barthes. Examined in the context of social inhuman practices between XVI and XIX centuries, the two enigmatic characters are interpreted on their recall to the connotative aspects traced back to male and female dimensions of human being and on the meaning evoked by the myth of Ermafrodito. Thinking the different codes of existence forms concerns a pedagogical perspective that suggests an education steered towards a personal awareness and a free expression of the denotative inner mystery of human being and its nature.

Keywords. Sexuality - Identity - Difference - Education - Nature

1. L'enigma Sarrasine

Andrà anzitutto detto che l'enigma *Sarrasine* chiede di essere decifrato! Per farlo occorre da subito disambiguare il fatto che gli corrisponda anzitutto un nome. Un nome proprio, la cui prima connotazione esplica femminilità in quanto l'onomastica francese vuole *Sarrasin* (senza "e" finale) al maschile e *Sarrasine* (con la "e" finale) al femminile. Quale nome comune, *Sarrasin* indicherebbe il "saraceno" mentre *Sarrasine* la "saracinesca" delle fortificazioni medievali. Ma come nome proprio definisce uno dei protagonisti del racconto di Honoré de Balzac, apparso a Parigi nel 1830 sulla "Revue de Paris": il settimanale fondato da L.-D. Véron l'anno prima, con l'ambizione di farne una rivista letteraria. La novella balzachiana rientra fra le 137 opere raccolte in *La Comédie humaine*, dove *Sarrasine* è uno dei 2209 personaggi che animano gli scritti del ventennio compreso tra il 1830 e il 1850, ed è al contempo una delle tante tessere con cui Balzac – nato a Tours nel 1799 e deceduto a Parigi nel 1850 – ha composto il mosaico della società francese e parigina a lui coeva. Si tratta di una ingente pratica della finzione innervata entro una cospicua teoria della narrazione. Nessuno come Roland Barthes – nato a Cherbourg nel 1915 e morto a Parigi nel 1980 – ha indagato sulla teoria e sulla pratica di quella scrittura fissandone l'interpretazione tra denotazioni e connotazioni, codici e semi, semi-osi ed ermeneusi, sessualità e verità rivolti a decifrare l'enigma *Sarrasine* celato nell'omonimia del racconto.

Al *Sarrasine* di Balzac, Barthes oppone S/Z: «lettura» che già nel titolo accresce l'enigmaticità anziché appunto disambiguarla.

2. Sarrasine, di Honoré de Balzac

Stiamo a Balzac. E alla trama di *Sarrasine*.

I piani della *fabula* e dell'*intreccio* si rincorrono, si sovrappongono e si disgiungono. Districarsi fra le allusività non è semplice. Il cronotopo letterario (cfr. Bachtin, 1975: 231) mostra il proprio tempospazio tra l'inverno 1830 e la Parigi ottocentesca. L'io narrante sente la mezzanotte suonare dall'orologio dell'Elysée-Bourbon mentre contempla un giardino e ode «fremiti leggeri» e «passi voluttuosi» provenire da una di quelle feste che rendono la capitale di Francia «la città più divertente al mondo e la più filosofica» (Balzac, 1830: 200). Il palazzo appartiene ai conti de Lanty, che offrono incontri dal «lusso insolente» lasciando nascosta la provenienza di tanta smaccata agiatezza. Madame de Lanty e il conte hanno due figli. Marianina, sedicenne, dalla voce e dal canto melodiosi, istruita e modesta, bella quasi come la madre; e poi Filippo del quale Balzac dice sia l'«immagine vivente dell'Antinoo» (*ibid.*: 202). L'origine della famiglia permane oscura e così quella del suo capitale; «l'alta società» perdona questi «piccoli misteri» fintanto che alimentano le curiosità. Tra queste si distingue l'immagine vetusta che a volte compare nel palazzo durante le feste, sotto le sembianze di «uno strano personaggio». Un uomo. Uno sconosciuto. Vestito di nero. «Senza essere proprio un vampiro, una ghul, un uomo artificiale, una specie di Faust» (*ibid.*: 203), quel *vecchio* concede alla «maldicenza parigina» di considerarlo come una sorta di natura antropomorfa (ovvero di forma umana ed essenza soprannaturale). Cosicché si vede in lui il conte di Saint-Germain se non perfino Cagliostro, che dall'alchimia avrebbe tratto la pietra filosofale per l'onniscienza, l'immortalità e l'oro elargito ai nipoti: i de Lanty. Questi, con circospezione unita a servilità e affetto, circondano il vecchio di attenzioni frammiste a sottomissione o dispotismo, talché l'io narrante, alcuni «filosofi» presenti e un pubblico selezionato possono solo rilevare l'opposizione tra il latebroso giardino e lo scintillio degli interni nonché, per riflesso, la giovane Béatrix de Rochefide dalle forme «piene e fiorenti di bellezza» e il vecchio cadente: fantasmagoria di un'illusione ottica, retorica vissuta della «decrepitezza». Alla de Rochefide, che accompagna alla festa l'io narrante, quella «creatura senza un nome nel linguaggio umano, forma senza sostanza, essere senza vita, o vita senza azione» (*ibid.*: 207) doveva parere fin dal primo sguardo soltanto un fantasma: «una visione orribile» (*ibid.*: 209). *En effet* il vecchio aveva occhi glauchi, viso scarnito, incombente etisia, orbite giallastre, cranio cadaverico... ma pure una certa civetteria femminile annunciata da orecchini d'oro, parrucca bionda, preziosi alle dita e il «riso canzonatorio». Pur impaurita, Madame de Rochefide volle toccarlo fuggendo poi al suo grido «di raganella» e riparando in un salottino appartato. Là – ancora in compagnia della voce narrante – godrà d'un *quadro* con l'effigie di Adone, simbolo della giovanile bellezza maschile, essere perfetto «troppo bello per un uomo» (*ibid.*: 210); *un ritratto* eseguito da Joseph-Marie Vien senza il supporto dell'originale, con l'ausilio di una sola statua; *un'opera* d'arte che rappresenta «un... un... parente di Mme de Lanty» (*ibid.*: 211); *un nudo* maschile «fatto su una statua di donna» – il cui «mistero» verrà svelato dalla voce narrante alla de Rochefide, sbigottita fin da quando aveva intravisto il vecchio donare un anello a Marianina.

Con il racconto della voce narrante a Mme de Rochefide, ha inizio un'altra e più antica storia nella storia. Ernest-Jean Sarrasine, figlio di un procuratore di provincia, cresciuto presso i gesuiti, «ebbe l'infanzia di un uomo di talento»: refrattario allo studio

impostogli da altri, di intelligenza non comune, pronto all'azione, il carattere bizzarro, forte nella volontà, non disdegnava accapigliarsi con i compagni, ma soprattutto amava disegnare e scolpire lasciando nella materia lignea accenni licenziosi il cui vago cinismo era stato riconosciuto quale empietà (cfr. *ibid.*: 213-214). Cacciato dal collegio riparò a Parigi sfuggendo alle ire paterne fino ad approdare nello studio di Edmé Bouchardon: il celebre scultore, che presto ne comprese «il genio» e lo accolse sotto la sua protezione. Sarrasine – il giovane di Besançon – era propriamente un «genio selvaggio», dalle forti passioni, dal temperamento impetuoso, docile solo al cospetto della dolcezza e della bontà, che l'anziano maestro con disinteressato affetto non gli lesinava. Mai distratto dalla vita di società di quei «tempi licenziosi», Sarrasine amò soltanto la scultura e, sia pur per breve tempo, una certa Clotilde, dell'Opéra. Appagato dall'aver vinto un ambito premio di scultura, nel 1758 prese la strada per l'Italia, «la patria delle arti», e giunse a Roma, la «regina delle rovine» (*ibid.*: 216). Una sera, al teatro Argentina, dov'era capitato per caso, ascoltò le «languide originalità» musicali delle voci italiane, di cui una volta gli aveva parlato Jean-Jacques Rousseau in casa del barone d'Holbach. Udi la «sublime armonia» di Jomelli finché a rapirlo non fu «la bellezza ideale» conchiusa in una donna, un «capo-lavoro» che riuniva in sé «le squisite proporzioni della natura femminile» (*ibid.*: 217). Per la prima volta nella sua vita, Sarrasine vide Zambinella. Così si chiamava la cantante, la cui visione lo inebriò al punto di fargli dimenticare il mondo e se stesso. Più della voce e della musica, del corpo o del portamento, fu l'«età d'oro dell'amore» che la Zambinella scatenò in lui a lasciarlo nel delirio passionale, di cui il suo animo si colmò fino ad obbligarlo a disegnarla, ritrarla con la creta, possederla nella contemplazione più assoluta per cui gli valse l'esclamazione: «essere amato da lei, o morire!» (*ibid.*: 218).

Il racconto della voce narrante è interrotto da Mme de Rochefide, insofferente nel non trovare alcun nesso tra la storia dello scultore e la vicenda di Marianina e il vegliardo. Qui Balzac affida alla voce narrante una prima rivelazione: ma io «non vi sto parlando che di lui!» (*ibid.*: 220).

Sarrasine, folle d'amore, ogni sera raggiungeva il proprio palco nel teatro noncurante dei sorrisi degli altri cantanti rapito com'era da quella donna, che finalmente con l'ambiguità di uno sguardo gli aveva fatto credere di contraccambiare i sentimenti, invitandolo più tardi a un incontro amoroso. Niente avrebbe ora potuto fermarlo: né i pettegolezzi, né l'avvertimento che ella avesse nel cardinale Cicognara «il suo protettore», né il «labirinto di scale, di gallerie e di stanze» che dovette attraversare per raggiungerla. La Zambinella era là, ma al centro di una festa con artisti, cantanti e attori del suo ambiente. Non era dunque sola, come Sarrasine avrebbe voluto e credeva. Lui le parlò con voce tremante. Lei lo circondò con la sua «bellezza capricciosa». Gli astanti sorridevano con «malizia nascosta». Per il tempo di un istante Sarrasine s'avvide della situazione in cui si era confinato senza capire che la Zambinella fosse «donna di teatro» e in fondo «quasi una cortigiana» (*ibid.*: 223). E sebbene parlandole nel corso della cena si accorse che lei «era di un'ignoranza sorprendente», mostrandosi anche «debole e superstiziosa» (*ibid.*: 224), volle con tutte le sue forze serbare intatta la propria «gioia segreta». Intanto che la festa precipitava in un disordine orgiastico e ogni pudore veniva inghiottito dal delirio, Sarrasine portò la donna in un salottino attiguo, ma lei «armata di un pugnale» gl'intimò di non avvicinarsi. Mentre gli diceva «... mi disprezzeresti», Zambinella con un balzo abile si sottraette a ogni presa e guadagnando la sala del banchetto sfuggì all'innamorato.

Questi rincorrendola, fu accolto da una «risata infernale».

Quasi all'aurora, qualcuno propose di andare a Frascati; vinto il sonno, la compagnia affittò delle carrozze; la vita di tutti pareva una festa perpetua. Così la Zambinella si rivolse allo scultore con toni più umani, che lo sollecitarono a domandarle il suo amore. E lei: «non mi amereste come vorrei essere amata» (*ibid.*: 226) – con purezza, senza volgare passione, con amicizia, quale un fratello, simile a colui che protegge. «Aborro gli uomini anche più forse di quanto non odi le donne»; «sono una creatura maledetta», incapace di felicità; perciò «vi proibisco di amarmi» (*ibid.*: 226-227). Per niente intimidito da quelle confessioni, Sarrasine la baciò di un «bacio appassionato» a cui Zambinella non riuscì a sottrarsi. Riavutasi, affrontò Sarrasine consegnando a una domanda il senso di quel diniego: «Se non fossi una donna?». Sarrasine non poteva badare a quelle parole pronunciate dopo una notte insonne, nella villa del cardinale Cicognara, da un «animo molle e senza energia» (*ibid.*: 228). Si risolse, dunque, a rapire la Zambinella, con l'aiuto di alcuni compatrioti all'ambasciata di Francia dove la cantante di sarebbe esibita. La trovò vestita da uomo. Ne chiese il significato a chi gli stava vicino. Era il principe Chigi, che sorpreso si rivolse a Sarrasine con due domande: «È mai una donna salita sul palcoscenico di Roma? e non sapete da quali creature son tenute le parti di una donna negli stati del papa?» (*ibid.*: 230). All'incredulo Sarrasine il principe soggiunse: «sono stato io, signore, a dotare Zambinella della sua voce. Ho pagato tutto io per quel mariuolo» senza riconoscenza. Ora questa «orribile verità» era penetrata nell'animo di Sarrasine. «È una donna» – ribadì tuttavia fra sé, supponendo qualche intrigo della curia o del Cicognara. L'idea del rapimento fu egualmente messa in atto.

Quando Zambinella si ritrovò nello studio di Sarrasine, vide una statua femminile nei cui lineamenti si riconobbe. Lo scultore, angosciato dal dubbio, affrontò la cantante: «sei una donna?» – le domandò. Zambinella, in ginocchio con il capo reclinato, lo supplicava di non ucciderlo e di perdonarlo se lo aveva ingannato per compiacere i propri compagni di spettacolo. «Mostro!», «arpia celeste», «donna immaginaria» capace di «affondare i suoi artigli nei miei sentimenti d'uomo» (*ibid.*: 232): così rispose Sarrasine, prima di brandire la spada con cui uccidere. In quel momento – concluse la voce narrante – tre sgherri del cardinale Cicognara trafissero lo scultore con altrettanti colpi di stilo, mentre il protettore di Zambinella lo attendeva in una vettura.

Mme de Rochefide mostra ancora di non comprendere la relazione tra il vecchio visto dai de Lanty e la storia appena udita. La voce narrante la informa che il cardinale Cicognara impadronitosi della statua di Zambinella la fece riprodurre in marmo, infine Vien la copiò. Nel ritratto Zambinella pare ventenne, mentre ora è il vecchio centenario prozio di Marianina, vero tutore dei de Lanty la cui fortuna proviene da lui, dalla sua arte, dalla sua dissipazione. Al «disgusto» protestato dall'interlocutrice, la voce narrante oppone l'«alta idea dei progressi fatti dalla civiltà attuale. Non vi saranno più di quelle infelici creature» (*ibid.*: 234).

L'Illuminismo *docet!*

3. Eunuchi, castrati, evirati

I tre termini mostrano valori semantici sinonimici.

L'*eunuco* è, etimologicamente, il «custode del letto». Dunque un essere umano di

sesso maschile cui vengono sottratte le facoltà virili attraverso mutilazioni sull'apparato genitale, affinché l'*impotentia generandi et coeundi* lo renda innocuo nei confronti delle donne di un *harem* alla cui custodia è affidato (ad esempio presso i musulmani) dal maschio – padrone delle donne, signore dell'eunuco e arbitro unico della propria soddisfazione sessuale.

Il *castrato* è colui al quale sono stati tolti gli organi della riproduzione al fine di provocare impotenza sessuale, perseguendo attraverso la distruzione delle gonadi (nel maschio i testicoli, produttori degli spermatozoi) la sterilità, insieme alla inibizione ormonale, interessando anche l'ipotalamo situato tra i due emisferi cerebrali (quindi la struttura costitutiva del sistema nervoso centrale), con il fine di operare un controllo coercitivo sulla produzione vocale e canora del soggetto evirato.

Evirato è un termine che tenta di supplire semanticamente quanto di spregevole, miserabile e abietto contiene la parola “castrato”, provando a rendere meno angosciante (attraverso locuzioni quali “cantore evirato”, “soprano naturale” o “musicista naturale”) la condizione disumana di chi, privato degli organi della virilità in età prepuberale, non può avviare la naturale mutazione della voce e diviene adatto a coprire compiti di soprano o contralto sia nelle chiese sia nei teatri – luoghi interdetti alle donne, quali cantanti, per ragioni di “moralità”.

Insomma, nei secoli XVI, XVII, XVIII e XIX, è più immorale la presenza femminile che la barbara pratica dell'evirazione; sicché si cela nella pudica espressione “voci bianche” la tortura della mutilazione. Un mondo variegato – composto di operisti, maestri di cappella, spettatori di teatri, attori, organisti, uomini di culto, compositori e masse di fedeli – considera del tutto lecita se non affatto normale la castrazione di ragazzi dotati sul piano canoro.

A loro s'infliggeva un'abominevole sevizia dalle sofferenze inenarrabili, finalizzata a mantenere la vicinanza delle corde vocali nella cavità laringea di risonanza, messe però a disposizione di una gabbia toracica adulta a potenziare timbro, estensione e tessitura. Tra i sei e i dodici anni, i testicoli venivano distrutti con un coltello, dopo che questi bambini o ragazzi erano stati drogati con oppio, in un contesto igienico esposto a infezioni incontrollabili che giungevano anche a procurare la morte. Sebbene non vi siano dati (o statistiche) a disposizione, si suppone che il decesso riguardasse fino a un quinto del totale, e si stima che ogni anno – tra Seicento e Settecento – varie migliaia di ragazzi venissero sacrificati all'arte canora. Tale pratica era avviata prevalentemente in Italia. Il diritto canonico la considerava illegale, quantunque la maggior parte delle castrazioni avvenisse nello Stato pontificio oltre che a Napoli. Con la consueta e ambigua ipocrisia isterica, la Chiesa cattolica minacciava scomuniche ma ammetteva ragazzi evirati nelle cantorie. Se l'operazione non avesse dato i risultati sperati sarebbero stati avviati al sacerdozio, all'insegnamento o allo strumentismo.

Le inibizioni ormonali (in particolare testosterone) provocano uno sviluppo osseo scarnificato e longilineo, la salute cagionevole e il carattere irascibile facile più tardi al capriccio. Gli “angiolilli” – così i castrati erano anche chiamati – superavano in finezza canora i falsettisti – o soprani artificiali – ed erano impiegati nei repertori operistici, liturgici, cameristici e sacri interdetti a figure femminili sin dal versetto di Paolo di Tarso: «le donne nelle assemblee tacciano perché non è loro permesso parlare; stiano invece sottomesse, come dice anche la legge» (1Cor. 14, 34). Da Bisanzio alla Turchia, dalla Spa-

gna all'Italia (ma non in Francia, dove le donne potevano essere attrici e cantanti), nelle vocalità barocche o nell'opera lirica la maestria dei castrati poteva convertirsi in solida ascesa nella scala sociale e in cospicue ricchezze accumulate anche attraverso favori sessuali concessi a protettori o mèntori. All'inizio erano possibili l'emarginazione sociale o la pubblica derisione, ma la severa educazione musicale cui agli evirati veniva fatto obbligo di sottoporsi poteva poi tradursi in fama e fanatica ammirazione, a fronte del virtuosismo conseguito.

Da Roma, Napoli e Venezia i castrati erano venduti come merce pregiata alle corti italiane, tedesche, austriache, spagnole; nobili "mecenati" che avevano finanziato le operazioni li accoglievano nelle loro cappelle musicali o come "virtuosi da camera"; la provenienza dei ragazzi che avevano subito l'ablazione dei testicoli era di solito quella delle classi sociali più povere; non pochi venivano raccolti dagli orfanotrofi; la loro sterilizzazione, che non prevedeva la mutilazione del pene, rendeva in genere i castrati sessualmente impotenti ma anzitutto li privava di una normale vita sentimentale. Se oggi l'evirazione è considerata un crimine contro l'umanità, ancora nel 1780 le chiese romane contavano oltre duecento castrati, e nel 1850 erano presenti nella cappella papale.

Si può avanzare una prima domanda: perché Balzac non pronuncia le parole "eunuco", "castrato", "evirato"?

4. S/Z, di Roland Barthes

Disambighiamo ora il titolo di Roland Barthes: com'è noto, S/Z sta al posto di "Sarrasine *versus* Zambinella".

Il testo, per ammissione dell'autore, non rende intelligibile il racconto di Balzac ma decide cosa sia l'intelligibile (cfr. Barthes, 1970: 4) nella cultura decifrata quale «discorso degli altri», con ciò pluralizzando la critica, l'analisi strutturale, la scienza del testo, i saperi antidissertativi che conseguono l'«edificazione (collettiva) di una teoria del Significante» (*ibid.*: l.c.). A tale pagina extratestuale Barthes fa seguire una dedica: «Questo libro è la traccia di un lavoro che si è costituito nel corso di un seminario di due anni (1968 e 1969), tenuto alla École Pratique des Hautes Études. Prego gli studenti, gli uditori, gli amici che hanno partecipato al seminario, di voler accettare la dedica del testo che si è andato scrivendo sulla base del loro ascolto» (*ibid.*: 5). All'*incipit* posto prima di S/Z segue l'*explicit* conclusivo, sotto forma di tre Allegati: (a) il Sarrasine di Balzac, (b) le sequenze delle azioni (nel testo balzachiano), (c) l'indice ragionato del testo di Barthes. Quest'ultimo prevede un'articolazione interna da cui traspaiono le analisi strutturali di Barthes: valutazione, interpretazione, metodo della leggibilità; il testo come «trecchia» (*Ineinandergreifen?*) o tessuto dei *codici*; e qui Barthes dice del codice in generale, del codice delle azioni, del codice ermeneutico, dei codici culturali, ove Empiria, Verità, Scienza si aprono ai «significati di connotazione» – i *Sèmi* –, mentre il campo simbolico viene dilatandosi oltre i confini del testo di Balzac, che diventa testo di Barthes votato alla «pluralità», alla «plurivalenza», all'«infinità dei codici» (cfr. *ibid.*: 239-243). In ultimo spicca un tributo a *Le Bleu du Ciel* di Georges Bataille, quando un'altra analisi spettrale della novella di Balzac («relativamente poco nota – dice Bataille –, eppure un vertice della sua opera») fa del *romanzo* la necessità dell'accadimento, del *lettore* la molteplice verità della vita e del *disordine* la misura delle intenzioni (cfr. *ibid.*: 245).

Spogliato di tutto questo, S/Z rimane quell'esegesi strutturalista, di ogni frase del *Sarrasine* balzachiano espletata con i *socioletti* di una rete epistemologica intessuta di semiotica, linguistica, filosofia, sociologia, psicanalisi, narratologia e con gli *idioletti* della scrittura barthesiana dove ad esempio il «codice» non è affatto un sistema di regole, bensì una metaforizzazione delle sfocature testuali. Il racconto di Balzac si trasforma – e qui sta l'operazione culturale – nel sapere di Barthes. Multivalenza, varianza e pluralità prevalgono sulle rigidità codessicali, sicché il legame tra segno e significato si allenta demistificando il nesso (strutturalista e saussuriano) tra significante e significato. Anche la *différence* tra semiotica ed ermeneutica precipita. Il codice «ermeneutico» gestisce la svelatezza, quello «proairetico» pungola la narrazione, quello «semiotico» equilibra denotazioni e connotazioni, quello «simbolico» delinea le trasgressioni (retoriche, sessuali, finanziarie), infine il codice «culturale» – altrimenti detto «Voce della scienza» – esplora le identità, le contiguità, le varianze di *genere*: Sarrasine/Zambinella, maschio/femmina, fallo/castrazione, castrante/castrato, Hermes/Afrodite... fino a sciogliere ogni opposizione nell'ermafrodito che la natura ha creato con entrambi i caratteri sessuali e che gli scultori greci, ellenisti e romani avevano rappresentato nell'ambiguità palese delle loro statue.

Prima che l'esegesi frastica di S/Z prenda il sopravvento, Barthes elargisce alcune notificazioni. Per accedere a un testo si deve (verbo modale) riportarlo «al suo gioco» (*ibid.*: 9), che è poi quello del «paradigma infinito della *différance*». Paradigma – scrive – della «valutazione». Quindi, docimologico? Non proprio, poiché in gioco non pare la scrittura ma lo «scrivibile» (*ibid.*: 10). Ovvero, «il lavoro letterario», che ambisce a fare del lettore «non più un consumatore ma un produttore del testo» (*ibid.*: l.c.). L'interpretazione copre il campo della «differenza infinita», l'«incanto del significante», la «voluttà della scrittura», il «mondo come gioco» (cfr. *ibid.*: 10-11), prima che un *sistema* si abbatta sulla pluralità, le aperture, l'infinità dei linguaggi (cfr. *ibid.*: 11). Evocando Nietzsche, la semantica filosofica di Barthes sostiene che «interpretare un testo non è dargli un senso (più o meno fondato, più o meno libero), è invece valutare di quale pluralità sia fatto» (*ibid.*: l.c.). Ospitare le pluralità testuali nell'interpretazione orienta verso l'«infinità del linguaggio», dove alla «galassia dei significanti» non corrisponde necessariamente una «struttura dei significati» (*ibid.*: l.c.). Quelle pluralità testuali non richiedono strutture narrative, impianti grammaticali, logiche del racconto o, in ultimo, proprietà denotative. Al contrario, è la *connotazione* (che in genere «non ha buona stampa») a prevalere. Per chiarire, Barthes ricorre all'autorità di Hjelmslev: «la connotazione è un senso secondo, il cui significante è a sua volta costituito da un segno o sistema primo di significazione, che è la denotazione» (*ibid.*: 12). Per i filologi prevale il senso «canonico»; per i semiologi la «gerarchia del denotato» sul «connotato» non favorisce le polisemie; la lingua, con il proprio dizionario e la sua sintassi, è «un sistema come un altro» (*ibid.*: l.c.); privilegiare il senso primo (denotativo) sui sensi secondi (connotativi) vuol dire conferire un'originarietà semantica alla lingua, quel valore assoluto attraverso cui la denotazione diviene «verità, oggettività, legge» (*ibid.*: 13); dietro questa scelta – conclude Barthes – la lingua e il linguaggio operano la «chiusura del discorso occidentale» (*ibid.*: l.c.) ai livelli del discorso scientifico, critico o filosofico.

Quella di Barthes diventa una apologia della connotazione: «la connotazione è la via di accesso alla polisemia del testo classico, a quella pluralità limitata che fonda il testo classico» (*ibid.*: 13). Senza confondere la connotazione con «l'associazione di idee» (*ibid.*:

14), ma rimanendo all'interno del «sistema» proprio del «testo-soggetto», la connotazione – prosegue Barthes – è *topicamente* extradizionariale, *analiticamente* sequenziale e germinativa di «nebulose dei significati» (*ibid.*: l.c.), *topologicamente* disseminativa di sensi, *semiologicamente* la radice di un codice, *dinamicamente* una sottomissione del testo, *storicamente* la datazione del «Significato», *funzionalmente* un'impurità comunicativa, *strutturalmente* un gioco tra significati primi e secondi, *ideologicamente* il ribaltamento di un inganno poiché «la denotazione non è il primo fra i sensi, ma finge di esserlo; dietro questa illusione essa finisce per essere l'*ultima* delle connotazioni» (*ibid.*: 14-15).

La denotazione resta, nel linguismo critico di Roland Barthes, una «vecchia deità vigilante» (*ibid.*: 15). Chi interpreta non solo *ha* ma è «una pluralità di altri testi, di codici infiniti» dove agiscono la *soggettività* (che nei propri strati codessicali sedimenta stereotipi interpretativi) e l'*oggettività* (che nel suo sistema immaginario non pare priva del «gesto castratore»). Proprio chi interpreta denotativamente il testo lo percepisce «sublimato entro una morale della verità, ora lassista ora ascetica» (*ibid.*: 15-16). Leggere non è un «gesto parassitario»; leggere è nominare dei sensi e nominare è «un lavoro metonimico»; leggere non è fondare una verità, bensì *scatenare* una pluralità dove il soggetto perde la propria innocenza denotativa e conquista il diritto di omettere in nome dell'«irresponsabilità del testo» (*ibid.*: 16). L'accesso alle pluralità del testo esclude e la «costruzione» e il «Modello» e la «struttura ultima» (cfr. *ibid.*: 17), provvedendo piuttosto all'accesso in «una rete a mille ingressi» secondo la teoria della «differenza» che attraversa «le piccole vene del senso», ovvero ogni luogo del significante presentendovi «il codice o i codici» evocabili (cfr. *ibid.*: l.c.) e le loro *costellazioni*.

Ora Barthes si appresta a leggere *Sarrasine* attraverso S/Z, per cui sulla costellazione testuale dei significanti balzachiani egli dispone le «unità di lettura», che chiama *lessie* (cfr. *ibid.*: 18), composte da parole o frasi nelle cui empirie traspare la «densità delle connotazioni» entro il flusso del discorso senza pretendere la verità del testo. Al contrario, cercando i *metasensi* dell'ascolto testuale, della critica testuale, della stereografia testuale. Così frammentato, il testo diventa post-strutturale, «una successione di enigmi» dallo svelamento sospeso o rinviato, per analogia paragonabile solo a una *fuga* (cfr. *ibid.*: 32-33).

Il contrappuntismo polifonico del *Sarrasine* balzachiano appare a Barthes la felice esemplazione del ritardare la soluzione letteraria di ogni enigma.

5. L'enigma Zambinella

L'idea stessa dell'«enigma» (cfr. *ibid.*: 166-167) – che non va confuso con «il mistero» – seppur si scioglie in mille rivoli connotativi perviene infine allo «svelamento» (*ibid.*: 167). *Sarrasine* è una «novella drammatica» (*ibid.*: 170). E appunto quando l'enigma è svelato, ossia quando al lettore viene detto (senza però pronunciare la parola) che Zambinella «è un castrato» (*ibid.*: 167), allora nella determinazione inequivocabile del senso denotativo *previsto* da Balzac iniziano ad affiorare sulla superficie interpretativa tutti i possibili sensi connotativi *previsti* da Barthes, a cui il lettore, ogni lettore, contribuisce geneticamente. L'aristotelica verità endoxale – quella verità riconosciuta, accettata e condivisa da molti – celebra il passaggio dal *codice* all'*enciclopedia* (cfr. *ibid.*: 168).

Insomma, Zambinella è un castrato: un maschio la cui evirazione ha prodotto bel-

lezza femminile, canto melodioso, negazione della sessualità, competenza circa l'*enciclopedia* papale (personificata dal cardinale Cicognara e compendiata dal principe Chigi). Sarrasine è un maschio, rigorosamente eterosessuale, un artista sensibile alla bellezza (nei cui simboli vede la verità che non ammette inganni), ma del tutto privo di competenze circa il *codice* papale. La differenza non sta nell'opposizione *Sarrasine/Zambinella*, ma nell'opposizione competenza enciclopedica/incompetenza codessicale. Per questo Zambinella resta in vita mentre Sarrasine muore.

Fin qui Barthes – anche se la distinzione fra codice e enciclopedia in lui non è così netta come accadrà più tardi nella semiotica in genere e nella semiotica di Eco in particolare.

5.1 Natura e educazione in Sarrasine

L'analisi di Barthes circa Sarrasine è piuttosto distratta dall'educazione del personaggio creato da Balzac, che invece non si risparmia sulle informazioni.

Il padre di Sarrasine «non volle trascurar nulla della sua educazione» (*ibid.*: 86). Commenta però Barthes: l'antitesi tra padre e figlio corrisponde a «un codice culturale»; il padre è un magistrato, il figlio un artista: «per inversioni di questo genere si dissolvono le società» (*ibid.*: l.c.); infine, la madre è assente. Sarrasine viene affidato ai gesuiti; in collegio il ragazzo dà prova di «turbolenza»; dotato di talento, «non voleva studiare che a suo modo»; «si ribellava spesso»; rimaneva immerso «in confuse meditazioni»; a volte osservava i compagni giocare oppure andava con il pensiero «agli eroi d'Omero» (*ibid.*: l.c.). Per Barthes si tratta solo di «selvaticità» e «vocazione». Con «ardore» attendeva ai propri giochi; era pronto alla lotta e se sopraffatto mordeva. Barthes considera il mordere «un connotatore di femminilità»: la «virilità» di Sarrasine è «instabile» (*ibid.*: 87). I compagni e i maestri temono Sarrasine che, piuttosto che studiare il greco, disegna, schizza sui muri «abbozzi informi» (*ibid.*: 88) e, anziché «cantare in chiesa le lodi del Signore», «tagliuzza un banco». Per Barthes si tratta di «provocazione», «trasgressione», «ricerca del feticcio» (*ibid.*: 89). La *Semantica delle espansioni* (cfr. *ibid.*: 87) e i rimandi connotativi di Barthes virano verso la psicanalisi, mai alla volta della pedagogia. Sarrasine scolpisce di nascosto dai superiori; ai suoi lavori infonde un «carattere licenzioso» (*ibid.*: 90); alla fine «fu cacciato» per l'«empietà» impressa in una scultura lignea deposta sopra il «tabernacolo». Barthes connette la trasgressione all'«erotica».

Ma Balzac suggerisce altro: Sarrasine va a scuola di scultura da Bouchardon e qui avviene una svolta nell'educazione del ragazzo, che è soccorso, trattato con affetto, considerato «come un figlio» (*ibid.*: 91) finché «il genio» si rivela. La *pedagogia* ricca d'umanità espressa da Bouchardon riavvicinò il padre al figlio, la città d'origine allo scultore, il giovane artista allo studio; il «carattere impetuoso» e il «genio selvaggio» vennero domati; fu assestato l'equilibrio tra il «lavoro» e le «distrazioni»; la «bontà» e la «dolcezza» agirono come cardini dell'educazione (cfr. *ibid.*: 94). Barthes riconduce tutto ciò a un *codice gnomico* (ossia, morale) piuttosto che a un'enciclopedia pedagogica (ovvero, della formazione, dell'educazione e dell'istruzione nell'essere umano) (cfr. Gennari, 2006; Gennari – Sola, 2015). Insomma: solo Bouchardon sembra aver compreso e aiutato Sarrasine; ma Barthes lo accusa di essere «come una madre borghese» che veglia sul figlio e sulla sua «sessualità» (Barthes, 1970: 93-94). Le connotazioni sessuologiche sviluppate da Barthes

si differenziano dalle denotazioni pedagogiche presentate da Balzac per il tramite della figura (va rammentato: realmente esistita) di Bouchardon.

5.2 Natura e educazione in Zambinella

Sulla natura e l'educazione di Zambinella, Balzac è più parco d'informazioni. Affida perciò al lettore una maggiore responsabilità inferenziale.

È attraverso Sarrasine che si vengono a conoscere di Zambinella alcuni aspetti: in lei trovò «dello spirito, della finezza (*ibid.*: 135), ma anche «un'ignoranza sorprendente», una «debolezza» di fondo unita alla «superstizione» – che per Barthes stanno al posto della «pusillanimità» –, mentre «la delicatezza dei suoi organi si riproduceva nella sua intelligenza» (*ibid.*: *l.c.*). Ma che cosa intende Balzac per «organi»? Si domanda Barthes: «le corde vocali» oppure «i caratteri sessuali»? La natura di Zambinella rimane celata quanto la sua educazione. La psicologia – «puro discorso sociale» – non dice niente di più sui caratteri del personaggio. Del quale, tuttavia, si viene a conoscenza che possiede un'affascinante femminilità (cfr. *ibid.*: 136), l'eloquenza dello sguardo (*ibid.*: 137), il «riserbo» avvolto nella modestia, ma anche la «malizia» propria della «donna libera» che stuzzica con il piede l'innamorato. Ciò prefigura quanto seguirà: l'«orgia» (*ibid.*: 138). Essa non è metafora della Zambinella, ma sineddoche dell'ambiente che l'ha educata. Ci si potrà domandare: quanto dipende dalla natura di Sarrasine o dalla sua educazione aver amato Zambinella? quanto dipende dall'educazione di Zambinella o dalla sua natura non aver amato Sarrasine? L'elusione della verità tiene in vita l'enigma finché agisce – narratologicamente – «l'esilio del sesso» (*ibid.*: 148). Ma il rifugio nell'amicizia, la proibizione di essere amata (cfr. *ibid.*: 149), il disdegnare ogni inganno nell'amore chiariscono come in Zambinella la distruzione della sua natura (il principe Chigi) e la costruzione della sua educazione (il cardinale Cicognara) non la rendono responsabile della propria vita, delle proprie scelte, del proprio *codice culturale amoroso*. In ultimo, della propria castrazione.

6. Tra denotazione e connotazioni: specie, generi, identità

La specie, i generi, le identità. La specie umana, i generi maschile e femminile, le identità delle differenze. L'«umana spezie» del Canto III dell'*Inferno* dantesco che si distingue da milioni di specie animali conosciute e sconosciute; i caratteri maschile e femminile degli esseri umani quali organismi interfecondi; le identità delle differenze (chiasmicamente le differenze delle identità) spostano l'attenzione dal denotativo ai connotativi, dalla natura biologico-sessuale (propria della nascita) ai mutamenti molteplici che nel corso della vita possono accadere in quella natura.

Domande connotative. In Sarrasine (con la “e” finale del nome) c'è già inscritta una femminilità portata al maschile? Per Sarrasine tutta la bellezza è femminile e, poiché Zambinella è bella, non può essere che femminile? Sarrasine non sa accettare l'identità di Zambinella e non può (sapendola un maschio castrato) continuare ad amarla? Finché è un ragazzo Sarrasine trasgredisce i codici pedagogici della società, ma quando si è ormai affermato come scultore ed è stato riconosciuto artista dal ceto nobiliare e alto-borghese di Parigi non può oltre trasgredire quei codici culturali che gli fanno ripudiare

Zambinella in quanto «mostro»? Chi fa uccidere Sarrasine è un cardinale della Chiesa cattolica, geloso di Zambinella perché suo «protettore» e al contempo giudice severo che punisce chi si innamori di un castrato considerato né maschio, né femmina, né essere umano? Sarrasine vuole uccidere Zambinella poiché rappresenta l'identità negata di se stesso? Sarrasine avrebbe ucciso Zambinella non perché lo aveva ingannato ma perché lei era in realtà come lui un maschio? Quanto dipende dalla natura di Sarrasine o dalla sua educazione *non aver continuato ad amare Zambinella conosciuta la verità (denotativa)?* Infine, Sarrasine non può accettare che Zambinella, con la sua identità duplice (e connotativa) di femmina bellissima e maschio evirato, abbia infranto l'*armonia* della natura fraudolentemente espressa dalla sua voce?

In Balzac – che, lo si è visto, non pronuncia la parola «castrato» – c'è la denuncia della *disumanità* presente nella società aristocratico-borghese parigina, con tutto il suo carico di ipocrisia – sebbene proprio la Francia fosse l'unica nazione a bandire la pratica crudele della castrazione. Il «castrato» in quanto concetto agisce per Balzac quale metafora e insieme metonimia della pluralità delle identità e delle differenze, oltre il limite del genere ma all'interno della specie umana. È, per Balzac, un essere umano anche chi connoti identità e differenze sessuali disposte di là dai confini del maschile e del femminile. L'ermafroditismo sembra divenire il luogo d'intreccio fra *denotatum* e *connotata*. Il *Sarrasine* di Balzac è l'invito rivolto al lettore affinché, decifrato l'enigma, si educi al gioco delle polisemie, delle varianze, delle molteplici identità.

In *S/Z*, Barthes agisce programmaticamente per risolvere l'enigma senza chiuderlo in una denotazione ultima. L'apertura connotativa – e qui non si può non pensare anche a *Opera aperta*, di Eco (1962) – si espande a dismisura persino rischiando la “deriva” del senso. Il castrato è «essenza di femminilità» e «negazione di ogni sessualità» (Barthes, 1970: 168). Zambinella offre «l'enigma di un ragazzo napoletano», dove questo rivelarsi contribuisce «alla decifrazione dell'enigma» (*ibid.*: 167) che va oltre il codice storico per comprendere quello culturale. Chigi – dice Barthes – è il «castratore letterale (colui che ha pagato l'operazione)» di Zambinella: la «schiuma insignificante del suo farfugliamento» porta Sarrasine alla morte; «mediatore scialbo, senza levatura simbolica, sprofondato nella contingenza, guardiano pieno di certezza della Legge endoxale (...) è la figura stessa del *destino*». Barthes evoca «la funzione aggressiva della *chiacchiera* (Proust e James direbbero: del pettegolezzo), essenza del discorso degli altri e con ciò stesso parola mortale come più non si può immaginare» (*ibid.*: 169). Legge esterna ed eterna di un'opinione pubblica la cui pubblica opinione è sempre denotativa. Le si sottraggono però figure come quella del Cicognara: cardinale per convenienza, «machiavellico» (cfr. *ibid.*: 177) per convinzione, assassino per convenzione.

Prima di brandire la spada «per uccidere il cantante» e prima di essere a sua volta ucciso, Sarrasine dalle sue «gote maschie» lascia cadere «due lacrime di rabbia» (*ibid.*: 183). Balzac ce le fa sentire «acri e brucianti», ma ne denota univocamente l'odio, l'ira, il rancore, il dispetto... l'indignazione.

Scattano qui le connotazioni: Sarrasine vuole uccidere Zambinella a causa (i) della delusione d'amore, (ii) del rifiuto perpetrato, (iii) dell'onore distrutto, (iv) dell'inganno subito, (v) del disinganno avvertito... oppure – più semplicemente – in ragione della sua stessa natura o/e della propria educazione.

Barthes fa (invece) osservare che i codici culturali dell'«ideologia borghese» frainten-

dendo la cultura e la natura fondano il reale come *vita* (cfr. *ibid.*: 186). Nella letteratura questa appare «un misto nauseante di opinioni correnti, una coltre soffocante di preconcetti» (*ibid.*: l.c.). La letteratura «è minacciata mortalmente dall'esercito di stereotipi che porta con sé» (*ibid.*: l.c.). Flaubert, con *Bouvard et Pécuchet*, si è sottratto a tale imperialismo del linguaggio perseguendo – sembra suggerire Barthes – un'istanza metacodessicale, dove il codice dei codici fa esercizio dell'ironia senza ricorrere a un metalinguaggio (cfr. *ibid.*: 186-187). La «cupa storia» di Zambinella resta un «enigma vago e lunare» (*ibid.*: 188). In cui il *contagio della castrazione* transita nei diversi personaggi: Sarrasine, la voce narrante, la marchesa de Rochefide e gli stessi de Lanty. L'angoscia della castrazione si dilata, innerva fobie genitali e feticismi fallici posti fra possesso e privazione, che interessano (psicanaliticamente) *le sessualità*. Per questo il testo di Balzac si conclude nell'apertura infinita della connotazione: «E la marchesa restò pensosa» (Balzac, 1830: 234). E sempre per questo il testo di Barthes finisce con il «grado zero» (la forma?) del senso: «Come la marchesa il testo classico è pensoso: (...) sembra sempre tenere di riserva un ultimo senso», che risiede nella *pensosità*, i cui caratteri paiono l'«implicito», l'«inesprimibile», la «sospensione» (cfr. Barthes, 1970: 195-196).

Tutto ciò paradigmaticamente accade nella mitologia con la figura di Ermafrodito. Figlio di Hermes e Afrodite, il giovane dio era stato allevato dalle ninfe sul monte Ida. Da Afrodite aveva ereditato la bellezza del corpo, la grazia nel fare e la sacralità dell'amplesso, da Hermes la prestanza fisica, il vigore nel movimento e la potenza dell'erezione. Ovidio narra mitograficamente nelle *Metamorfosi* che Ermafrodito divenne oggetto d'amore della ninfa Salmace, conosciuta presso una fonte. Quella se ne innamorò al punto di chiedere agli dèi, mentre lo abbracciava, di restare unita a lui per sempre. Esaudita la preghiera della ninfa, i due corpi si fusero in un solo essere d'entrambi i sessi. Estrema connotazione del significato, Ermafrodito denota tuttavia un senso che a sua volta sussume l'insieme delle differenze – le quali contengono Sarrasine e Zambinella, la sessualità e la castrazione, ma in primo luogo l'eros e l'amore – secondo tutte le forme (umane) con cui desiderino naturalmente e liberamente esprimersi.

Sospeso fra denotazione e connotazioni, il mito greco educa a una vigile avvertenza: ciascun essere umano di sesso maschile mantiene in sé qualcosa del “femminile”, così come ogni essere umano di sesso femminile contiene in sé qualcosa del “maschile” – ciò finché la castrazione sociale non distrugga questo incantesimo della natura.

Il mito di Ermafrodito (indagato da Balzac in *Séraphîta*) diviene *metafora* di una natura che in sé contiene i due generi – simbolo unitario di fertilità del concepire e nel fecondare –, ma altresì *mistero* inconoscibile di identità che nell'indefinito affermano la libertà dell'eros – e l'eros della libertà –, entro il rispetto dovuto a ogni forma della sessualità che non confligga con l'umana formazione.

Bibliografia

- Bachtin M.M. *Voprosy literatury i estetiki*, Chudozestvennaja literatura, Moskva, 1975 (tr. it. *Eстетica e romanzo. Un contributo fondamentale alla “scienza della letteratura”*, Einaudi, Torino, 1979).
- Balzac H. de, *Sarrasine*, in *La Comédie humaine*, Seuil, Paris, 1966 (1830), t.IV, pp.263-272; in Barthes, 1970, pp.199-234.

- Barthes R., *S/Z*, Seuil, Paris, 1970 (tr.it. *S/Z*, Einaudi, Torino, 1973).
- Bataille G., *Le bleu du ciel*, Pauvert, Paris, 1957 (tr.it. *L'azzurro del cielo*, Einaudi, Torino, 1969).
- Eco U., *Opera aperta*, Bompiani, Milano, 1962.
- Eco U., *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano, 1990.
- Gennari M., *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia, 1984.
- Gennari M., *Trattato di Pedagogia generale*, Bompiani, Milano, 2006.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova, 2016.
- Reboul J., *Sarrasine ou la castration personnifiée*, in "Cahiers pour l'Analyse", n.7, Mars-Avril, Seuil, Paris, 1967, pp.91-96.
- Sola G., *Introduzione alla Pedagogia Clinica*, Il Melangolo, Genova, 2008.

L'ethos nascosto dell'educazione. Il non-detto della normatività e il ruolo del pensiero

GIANLUCA GIACHERY

Docente a contratto - Università di Torino

Corresponding author: gianluca.giachery@unito.it

Abstract. In the general context of the discussion on ethic issues, a dichotomy is proposed: on the one hand, the insistence on the universality of fundamental rights; on the other, beyond any juridical-philosophical relativism, the emphasis on the opposition between redistributive forms and recognition, in a view, so-called normative. It is evident to find, in this dichotomy, the different fundamental theoretical references, that is, on the one hand, the permanence of the Kantian categorical imperative as a «duty», and on the other the Hegelian position of law as the reversal of «universal Reason» which, in turn, becomes immanent history. On this fruitful track, which forces one to reckon with the practicality of subjective experience, critical pedagogy is confronted with that axiological dimension, which highlights in the individual and collective ethos one of the main sources of human formation and education.

Keywords. Ethos - Normativity - Nomos - Universalism - Critical Pedagogy

Dato che la ragione non postula niente contro natura, essa postula allora che ognuno ami se stesso, che ricerchi il suo utile, il suo vero utile, e appetisca tutto ciò che veramente conduce l'uomo a maggiore perfezione, e che assolutamente ognuno si sforzi, per quanto sta in lui, di conservare il suo essere. Il che è necessario allo stesso modo che il tutto è maggiore della sua parte.

(Spinoza, *Ethica*, IV, Prop. 18, Scolio)

1. L'etica come esperienza sociale vissuta

La problematizzazione avanzata da Lévinas in un suo breve testo, che richiama il portato fondamentale dell'esperienza etica, pone il tema della conoscenza, intesa non solo come modalità euristica ma come forma *in actu* del riconoscimento¹.

¹ Cfr. A. Honneth, *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, trad. it. Milano, Il Saggiatore, 2002; N. Fraser, *Il danno e la beffa. Un dibattito su redistribuzione, riconoscimento, partecipazione*, a cura di Kevin Olson, trad. it. Lecce, Pensa Multimedia, 2012; J. Butler, *Soggetti di desiderio*, trad. it. Roma-Bari, 2009. Per un'altra prospettiva di indagine sul tema del riconoscimento, si veda: P. Ricoeur, *Percorsi del riconoscimento. Tre studi*, trad. it. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2005, pp. 169-274. Per una discussione

Il pensiero come sapere – afferma il filosofo – è già opera del pensiero: pensiero dell'uguale e dell'adeguato, pensiero di ciò che arreca soddisfazione (*satis-faction*). La razionalità degli esseri dipende dalla loro presenza e dalla loro adeguazione al pensiero. Le procedure del sapere la ristabiliscono dietro la diacronia del *divenire* in cui la presenza dilegua o viene anticipata. Il sapere è ri-presentazione, ritorno alla presenza: in esso nulla potrà mai rimanere altro².

Se il tentativo di radicalizzazione delle questioni che riguardano l'etica non può non andare nella direzione dell'individuazione delle latenze di soggettività nella costruzione dell'autonomia del singolo, nelle parole di Lévinas si scorge la singolarità del sapere come possibilità di distinguere la costante dell'identico (quindi, di ciò che si propone nella sua regolarità) dall'oggetto, che – proprio nella sua dimensione gnoseologica – si costituisce come *differenza*³. Nel suo contenuto di conoscibilità, è necessario intendere l'evento sociale come l'intricarsi di una serie di elementi, da cui fare emergere la differenza tra due o più enti (intesa come l'eccedenza disposizionale che compare nel procedimento hegeliano di de-singularizzazione dell'Uno) e porla *a negativo* come direttamente afferente l'evento stesso, evidenziando così l'irriducibile tensione intersoggettiva, che resiste a qualsiasi tentativo di sussunzione aprioristica delle individualità⁴.

In questo modo, l'attenzione proiettiva assiologica viene spostata dalla singolarità alla collettività, dall'Uno al molteplice, creando un cortocircuito tra la sequenzialità dei piani che evidenziano l'universalità della norma e la formazione regolativa delle soggettività⁵. La prospettiva non è tanto quella (di per sé impossibile) di rilevare la standardizzazione dei dispositivi sociali secondo una sequenza definita, quanto quella di situarsi tra i suoi gangli per comprenderne i movimenti e i flussi, istituendo così l'operazione stessa della conoscenza.

Le domande kantiane «che cosa posso sapere?», «che cosa posso fare?» e «che cosa posso sperare?», pur riferendosi all'uomo nel suo divenire – formula contenuta nella trascendentalità dell'ego, senza cui, a rigore, per Kant non ci sarebbe alcuna sintesi eidetica delle nostre azioni –, nella loro declinazione effettuale, possono indirizzarsi verso un'a-

delle tematiche ricoeuriane in una prospettiva educativa, si veda: P. Martino, *Il duello e la gratitudine. Ripensare la relazione educativa attraverso l'ermeneutica del sé e il parcours del riconoscimento di Paul Ricoeur*, in R. Pagano, A. Schiedi (a cura di), *Identità, pluralità, diversità. Il riconoscimento, ovvero l'essere per l'altro*, «Quaderni del Dipartimento Jonico» n. 13, 2020, pp. 186-195.

² Cfr. E. Lévinas, A. Paperzak, *Etica come filosofia prima*, trad. it. Milano, Guerini e Associati, 1989, p. 48.

³ Sulla distinzione tra singolare e universale, posta come differenza, Hegel si sofferma ampiamente nella *Filosofia dello spirito jenese*. Scrive: «La semplice, essenziale molteplicità è il concetto pienamente determinato, il singolo assunto immediatamente nella sua positiva universalità, il singolo in quanto un uguale-a-se-stesso o <che ha> reso se stesso uguale al suo essere-altro, alla sua differenza. L'opposto ad esso è l'unità in quanto assolutamente differente, assolutamente escludente, l'uno numerico, uguale sì a se stesso, ma in quanto assolutamente negante, nella sua uguaglianza a se stesso, l'immediato altro da se stesso, ovvero la singolarità assoluta». Cfr. G.F.W. Hegel, *Filosofia dello spirito jenese*, trad. it. Bari, Laterza, 1971, p. 49). Tale opera, compendio delle lezioni che Hegel tenne all'Università di Jena tra il 1803 e il 1804, costituisce un testo – spesso dimenticato ma imprescindibile – per comprendere non solo il tentativo hegeliano di rendere 'sistematico' il suo pensiero, bensì anche per la costruzione stessa, di lì a poco, della *Fenomenologia dello spirito* (1807). In essa, infatti, si ritrova la peculiarità del linguaggio speculativo proprio di Hegel, che nutrirà tutte le filosofie novecentesche (si pensi, in particolare, ad Heidegger, Scheler, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty).

⁴ Cfr. E. Lévinas, *Altrimenti che essere o al di là dell'esistenza*, trad. it. Milano, Jaca Book, 1983, pp. 5-26; V. Jankélévitch, *Il non-so-che e il quasi-niente*, trad. it. Torino, Einaudi, 2011, pp. 236-296.

⁵ Cfr. I. Kant, *Per la pace perpetua*, trad. it. Milano, Rizzoli, 1968; Id., *Lezioni di etica*, trad. it. Bari, Laterza, 1971, pp. 1-79.

pertura continua della molteplicità dell'evento, inteso come manifestazione effettiva delle soggettività, ponendo un'ulteriore questione: come si determinano le progressioni del processo di riconoscimento sociale?

È possibile, cioè, individuando tali progressioni, trovare un ordine di inferenza dei processi dell'agire sociale? Tale questione, che differenzia la prospettiva degli universalisti (coloro, cioè, che in filosofia come nel diritto sostengono che – *supra legem* – vi sono diritti che hanno un valore globale sovra-storico) da quella dei normativisti (secondo i quali ogni norma è distintiva e può solo adeguarsi – perché da esso emerge – al particolare contesto storico-sociale), pone due tipi di problemi: 1. circoscrivere le varianti (ossia i movimenti di differenziazione sociale) che determinano le direzioni del flusso etico-ricostruttivo⁶; 2. individuare – anche per scarto – le singolarità separate che, pur nella loro identificazione come Uno-tutto, fungono da catalizzatori dell'evento sociale⁷.

Nel momento – scrive Honneth – in cui accettiamo di attribuire il predicato della «moralità» soltanto a quelle norme che ci rappresentiamo come prodotte «liberamente» nel corso di un autonomo atto di sottomissione volontaria o nel quadro di un accordo di tipo non coattivo, presto o tardi, non potendo retrocedere all'infinito, ci vediamo costretti a postulare come date certe altre norme di tipo morale, perché in loro assenza non si potrebbero neppure fondare quella libertà o quella libera comunicazione che l'argomento presume⁸.

Per porre la questione in altri termini e con riferimento esplicito ad un'*axiologia* pedagogica, la caratterizzazione di *universalità* dell'etica si scontra con la caratura specifica e l'impatto violento dell'evento sociale. Conformemente all'etica kantiana⁹, il giudizio morale è ponderabile unicamente nella sua prospettiva di sovra-determinazione teleologica della stessa azione morale¹⁰. A rigore, tuttavia – e qui risiede la *contradictio* –, nel momento in cui si verifica l'evento, si palesa una frattura – segnalata dai normativisti – tra pronominalità e attributi, che fa emergere in tutta la sua problematica l'osservazione hegeliana secondo cui la «Razionalità dell'Etico consiste nel fatto che esso è il *sistema* di queste determinazioni dell'Idea»¹¹. Nella funzione autodeterminatesi di questo *sistema* (che, per Hegel, è la razionalità dell'Autocoscienza assoluta) risiede la questione del *decisionismo* nella sfera giuridica, segnalata nel confronto tra Schmitt e Kelsen, a proposito del ruolo squisitamente normativo della legge¹².

Pur permanendo all'interno della concezione giusnaturalistica – la quale sola nella sua versione positiva del contrattualismo può garantire la stabilità dell'accordo comune attorno alla legge e alla sovranità –, Hegel, che era un grande ammiratore di Rousseau, sottolinea la differenza sostanziale tra il singolo e la società¹³. In Hegel permangono i

⁶ Cfr. A. Honneth, *La libertà negli altri. Saggi di filosofia sociale*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 2017, pp. 101-119 e 257-272.

⁷ Cfr. R. Esposito, *Pensiero istituyente. Tre paradigmi di ontologia politica*, Torino, Einaudi, 2020.

⁸ Cfr. Honneth, *La libertà negli altri*, cit., pp. 257-258.

⁹ Cfr. I. Kant, *Critica del Giudizio*, trad. it. Roma-Bari, Laterza, 1991, Parte Seconda, Par. 61.

¹⁰ Cfr. H. Arendt, *Responsabilità e giudizio*, trad. it. Torino, Einaudi, 2004.

¹¹ Cfr. G.F.W. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto. Diritto naturale e scienza dello Stato*, trad. it. Milano, Rusconi, 1996, p. 295.

¹² Cfr. C. Schmitt, *Le categorie del 'politico'*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1972; H. Kelsen, *La dottrina pura del diritto*, trad. it. Torino, Einaudi, 1966.

¹³ «Se il fine di Rousseau – scrive Bobbio – era quello di attuare nello stato il regno della libertà come

due principi: il singolo, da un lato, e la moltitudine, dall'altro. Tuttavia, questo «sdoppiamento» non fa altro che disperdere l'unità del *sistema* dell'eticità, per il quale non è il particolare a prevalere sull'universale né viceversa, bensì il «perfezionamento dell'Idea etica» attraverso la ragione che riporta ad unità tanto il singolare quanto l'universale. La società civile – che diventa un elemento terzo superiore – racchiude la tendenza del singolo alla realizzazione di quell'universale che è la Libertà¹⁴. Lo Stato è l'*alter* rispetto cui ogni regolatività diviene significativa solo in funzione del suo svolgersi e della sua unità nell'attuabilità della legge: ciò, per Hegel, avviene non in maniera pacificata e pacificante, ma nella preservazione di una conflittualità sotterranea che, tuttavia, deve essere costantemente mantenuta silente attraverso la disposizione funzionale dei ruoli di ogni ceti sociale. È significativo, in questo senso, quanto Hegel scrive a proposito della «Libertà concreta» in rapporto alla «organizzazione del potere statale»:

Lo stato è la realtà della Libertà concreta.

Ora, la *Libertà concreta* consiste nel fatto che la singolarità personale e i suoi interessi particolari, per un verso hanno il loro sviluppo concreto e il *riconoscimento del loro diritto per sé* (nel sistema della famiglia e della società civile); per altro verso, invece, essi in parte *passano* da se stessi nell'interesse dell'universale, e in parte, con il loro sapere e volere, riconoscono l'universale stesso: precisamente, lo riconoscono come loro proprio *Spirito sostanziale*, e sono attivi in vista di esso come in vista del loro *fine ultimo*¹⁵.

La Ragione, in quanto idea assoluta e verità prassica del *concetto*, deve sovrintendere alla costituzione stessa dell'eticità dello stato in quanto tendenza unitaria, e contemporaneamente storica, della realizzazione dello spirito universale. La Ragione, dunque, non è il *sovrappiù* che determina la conciliazione degli opposti e di quella conflittualità che, sempre, per Hegel, deve permanere nelle trame del riconoscimento (*Anerkennung*), bensì il fine ultimo, il *telos* della realizzazione costitutiva dello Spirito, del *Geist*. Senza questa tematizzazione del *Geist*, in quanto realizzazione suprema dell'uomo nel lavoro (*Arbeit/Beruff*) come sua storicizzazione, sarebbe difficile, ad esempio, comprendere l'importanza attribuita da Weber alla solida strutturazione dell'apparato statale attraverso la razionalità della burocrazia¹⁶.

autonomia, ebbene Hegel persegue, almeno idealmente, lo stesso scopo: la sua filosofia politica, dalla idealizzazione giovanile della *polis* greca, attraverso la scoperta della 'totalità etica', sino alla risoluzione, proprio dell'opera matura, dello stato nel momento supremo dell'eticità, è una compiuta teorizzazione della libertà come autonomia [...]. Il contratto sociale era stato uno strumento adatto sino a che lo stato veniva concepito come un'associazione, non più dal momento in cui viene interpretato come una 'realtà sostanziale', come una *comunità organica*. Nel momento stesso, in cui elimina il contratto, Hegel finisce per essere – rispetto al risultato – più rousseauiano di Rousseau». Cfr. N. Bobbio, *Studi hegeliani. Diritto, società civile, stato*, Torino, Einaudi, 1981, p. 28.

¹⁴ È interessante, in tal senso, segnalare proprio la «critica» hegeliana al contrattualismo rousseauiano e a quello di stampo liberale: «Da un lato, – scrive Hegel – alle rappresentazioni dell'*innocenza* dello stato di natura e della semplicità di costumi dei popoli non civilizzati, si collega il fatto di considerare la *cultura* e la *civiltà* come qualcosa di semplicemente esteriore che appartenerebbe alla corruzione. Dall'altro lato, invece, dal punto di vista per cui sarebbero fini *assoluti* i bisogni, il loro appagamento, il godimento e gli agi della vita particolare, ecc., la civiltà viene intesa come mero *mezzo* per quei fini». Cfr. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, cit., p. 341.

¹⁵ Ivi, p. 429.

¹⁶ Cfr. M. Cacciari, *Il lavoro dello spirito. Saggio su Max Weber*, Milano, Adelphi, 2020.

Come si ottiene la Libertà? Attuando il fine della Ragione, ovvero: attraverso il lavoro (tema centrale della posizione costituente della *differenz* – nel rapporto dialettico *Natur-Kultur* – che genera la continuità di vita dell'*homo laborans*); in secondo luogo, attraverso la resa di universalità di questa stessa *differenz*, ossia nel pieno dispiegamento delle potenzialità dell'intelletto¹⁷. Il fine della Ragione, dunque, non è che la sua stessa autorealizzazione. Se, per Kant, questa realizzazione avviene attraverso la distinzione categoriale del giudizio che ritrova nella trascendentalità dell'*ego* l'unitarietà noumenica che si volge verso il fenomeno e lo introietta, per Hegel, al contrario, ogni trascendentalità pronominale (insieme ai suoi attributi) si perde, nel momento stesso in cui si realizza l'universalità della Ragione assoluta, attraverso la Libertà conoscente e attuantesi.

La flessione pedagogica dell'*Anerkennung* hegeliana la si ritrova nel motivo immanente della *differenz*, inteso come progressiva regolazione performativa della soggettività. La pura immanenza dell'ontico, infatti, nella fatticità della costituzione temporale, invero nell'attività storico-sociale del performante educativo la dimensione, al contempo, istitutiva e ad-veniente del cambiamento umano. La dialettica della *differenz*, che precede la struttura logico-architettonica della dialettica Servo-Padrone, chiave di volta della *Fenomenologia dello Spirito*¹⁸, rivela il legame indissolubile e problematico tra la singolarità (pur esperita nelle sue diverse forme) e la collettività, ovvero tra l'individuo che preme per giungere ad un proprio *status formandi* e la società che, proprio perché istituita, reclama la stabilità e la continuità fondante della norma. Non si può negare, tuttavia – ed è questo uno dei nodi centrali del riconoscimento rilevato da Honneth¹⁹ –, che nella costituzione della soggettività come *differenz* (lontana, dunque, da qualsiasi sintesi egologico-trascendentale di matrice kantiana) si celi quel conflitto perenne e, per questo, immanente, tra la ricerca dell'*autonomia* – come operatore attivo di ogni agire educativo – e la continua costrizione degli elementi sociali-istituiti.

Nell'educazione – scrive Hegel – si toglie l'*unità priva di coscienza* del bambino; essa si articola in sé, diviene la *coscienza formata*; la coscienza dei genitori è la sua materia, a prezzo della quale essa si forma. I genitori sono per il bambino un ignoto, oscuro presagio di se stesso; essi tolgono il suo semplice, compatto in-sé. Ciò che gli danno, lo perdono; essi muoiono in lui; giacché ciò che gli danno, è la loro propria coscienza. La coscienza è qui il divenire di un'altra coscienza in essa, ed i genitori intuiscono nel suo divenire il loro venir-tolto²⁰.

¹⁷ Cfr. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, cit., p. 343. Non è estranea a questa formulazione la critica di Marx alla concezione hegeliana del diritto. Cfr. K. Marx, *Critica della filosofia hegeliana del diritto pubblico*, in Id., *Opere filosofiche giovanili*, trad. it. Roma, Editori Riuniti, 1981, pp. 13-142. A proposito di tale critica, Kervégan sottolinea lucidamente: «La *Critica della filosofia hegeliana del diritto pubblico* (il "manoscritto di Kreuznach", come lo chiamano gli specialisti) combina due sistemi di argomenti: una critica, abbastanza prevedibile nel contesto del *Vormärz*, della teoria hegeliana della monarchia costituzionale in nome della democrazia, che secondo il giovane Marx è "l'essenza di ogni costituzione politica", e una critica, ben più originale e profonda, di ciò che gli sembrava il fondamento dello svolgimento hegeliano, la separazione del sociale dal politico-statuale». Cfr. J.-F. Kervégan, *Lo Stato dopo Hegel: abolizione sociale del politico?*, in «Pólemos. Materiali di filosofia e critica sociale», n. 1, 2018, pp. 220-221.

¹⁸ Cfr. G.F.W. Hegel, *Fenomenologia dello spirito*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia, Voll. 1 e 2, 1960.

¹⁹ Cfr. B. Casalini, L. Cini (a cura di), *Giustizia, uguaglianza e differenza. Una guida alla lettura della filosofia politica contemporanea*, Firenze, Firenze University Press, 2012, pp. 129-134.

²⁰ Cfr. Hegel, *Filosofia dello spirito jenesse*, cit., p. 80.

Questo «venir tolto», come sottolinea Hegel, è la necessaria metamorfosi della concretezza assoluta della coscienza, il doppio vincolo che rivela la spaventosa ambiguità del mondo. Ma è proprio nel rapporto io-mondo che si rivela la «totalità della coscienza» come «diveniente per se stesso»: l'attività del «venire tolto», infatti, non è che la verità di una polarizzazione reificatrice che separa per unificare, è l'esperienza «più terribile» del rapporto io-coscienza assoluta, che, per Hegel, fonda il soggetto *nella* temporalità. L'esser-per-sé, nei confronti dell'altro, costituisce, pertanto, una continua *violazione di sé* – nel pensiero compiuto della *Fenomenologia dello Spirito*, la tripartizione io-autocoscienza-mondo ritorna continuamente nella Ragione Assoluta che, sola, può rendere la singolarità in unità parziale e circoscritta –, poiché traduce la «compattezza in-sé» nel cambiamento radicale in una coscienza altra.

Questo è in generale – sottolinea Hegel in un passo decisivo – il reciproco riconoscere [*Anerkennen*], e noi vediamo, come questo riconoscere può esistere semplicemente in quanto tale, in quanto il porre di sé come di una totalità singola della coscienza in un'altra totalità della coscienza. Il singolo è una coscienza solo in quanto ogni singolarità del suo possesso e del suo essere appare connessa alla sua intera essenza, è assunta nella sua indifferenza, in quanto egli *pone* ogni momento *come se stesso*, giacché questo è la coscienza. La violazione di una singolarità è perciò infinita; <è> un'offesa assoluta, un'offesa di sé come di un intero, un'offesa del suo onore e lo scontro per ogni singolo aspetto è una lotta per l'intero²¹.

L'esperienza educativa in ambito clinico, in tal senso, è esemplare. Nel rapporto tra due soggettività si esperisce continuamente questa *violazione di sé* (che è il *terminus ad quem* del riconoscimento), poiché nelle dinamiche tra educatore e paziente-utente si situa il *clinamen* assertivo e veritativo della relazione. *Assertivo* perché è la stessa istituzione (o funzione) educante che propone in modo prescrittivo la forma esplicativa del proprio *nomos* – il quale, in tal senso, al di là dei comprensibili scarti di negoziazione, non può che essere regolativo, ossia fornire al soggetto dei veri e propri attributi adattativi al contesto; *veritativo*, d'altro canto, perché è proprio attraverso la relazione tra due differenze che si giunge ad una combinazione mediativa, che è, al contempo, negoziativa e asseverativa.

Il *Soll*, dunque, pur nella tensione della sua esperibilità necessaria, se non situato *nella* storia sociale, si rivelerebbe essere l'assoluto impositivo che regola, unicamente attraverso la violenza della legge, la corresponsività dell'agire, ciò che, per Hegel, è la necessaria contrapposizione tra la singolarità e l'universalità²².

2. Etica redistributiva o universalismo dei diritti

Lo sguardo pedagogico-critico, lungi dal dissimulare le difficoltà intrinseche tra normatività e universalità dei valori²³, rivela un pensiero in grado di cogliere le slabbrature, le fessure e gli improvvisi distacchi che emergono a partire dall'osservazione dall'evento sociale. Nel rapporto di conoscenza, il filo che lega «passione» (*philia*) e «sapere» (*sophia*)

²¹ Ivi, p. 82.

²² Cfr. E. Resta, *La certezza e la speranza. Saggio su diritto e violenza*, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 167-214.

²³ Cfr. M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, trad. it. Roma, Carocci, 1999, pp. 65-97.

non può che dirigersi in due direzioni, che sono convergenti: rappresentare, da un lato, l'unica forma di rigore che il pensiero stesso può ascrivere a sé (la *cosa stessa*), proponendosi, d'altra parte, come scarto (o alterità per differenza, in senso hegeliano) che produce sempre delle eccedenze sulle quali fondarsi²⁴.

Se la costruzione teorica come architettura compiuta – sostiene Adorno – è la «forma espositiva di una totalità a cui nulla resta esterno, assolutizza il pensiero di fronte a ciascuno dei suoi contenuti e sublima il contenuto nel pensiero»²⁵, la permanenza euristica della domanda pedagogica deve estendere le sue categorie di indagine attorno al legame tra l'immanenza soggettiva e le effettualità della realizzazione sociale, estremizzando così i cardini del rapporto tra immanenza ontica del sociale e finalità della prassi formativa ed educativa²⁶.

In tal senso, il risvolto tensionale recuperato dalla filosofia pratica in merito al rapporto tra statuto della soggettività e compimento del suo valore morale nella fatticità dell'essere ha fatto riemergere una nuova lettura delle dinamiche intrinseche ed estrinseche della responsabilità del soggetto agente. Responsabilità, in senso morale, connessa non solo alla capacità di giudizio (Kant), bensì anche alla capacità di corrispondere al paradigma di normatività sociale²⁷.

I riferimenti di questa indagine devono essere intrisi della continua interrogazione sulla relazione oppositiva tra soggetto e mondo, tra mondo e costituzione delle soggettività che rispondono della loro verità sociale²⁸. Tali modalità strutturano delle specifiche forme di conoscenza, che costituiscono, a loro volta, l'inferenza della ricerca pedagogica sull'estensione dei rapporti di soggettivazione e di governamentalità²⁹.

Ogni società, infatti, si determina sul legame soggettivazione-assoggettamento o, come ha recentemente rilevato Esposito, su quello istituito-istituente: un riconoscimento conflittuale, questo, che solidifica dei modelli di rappresentazione, degli "ordini" che sono le regole di appartenenza del singolo al contesto³⁰.

²⁴ Cfr. F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radical*, Bologna, Clueb, 1987; M. Gennari, *Filosofia del pensiero*, Genova, Il nuovo Melangolo, 2007; A. Erbetta (a cura di), *Decostruire formando. Concetti pratiche orizzonti*, Como-Pavia, Ibis Edizioni, 2010. Sulla dimensione disciplinare e regolativa dell'educazione, si veda: G. Giachery, «Tu devi!». *Patologie dell'educazione: potere e coercizione*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», numero monografico «Sulla violenza», Anno XIV, n. 28, 2018, pp. 53-80.

²⁵ Cfr. T.W. Adorno, *Dialettica negativa*, trad. it. Torino, Einaudi, 2004, p. 24.

²⁶ Cfr. E. Madrussan, *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2008, pp. 149-175; E.M. Bruni, *Il tempo del pensiero... il senso dell'educazione*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», numero monografico «Pensare l'educazione oltre le derive del presente», Anno XII, n. 23, 2016, pp. 183-199.

²⁷ Scrive la Arendt: «...Kant pone l'accento sul fatto che almeno una delle nostre facoltà spirituali, la facoltà del giudizio, presuppone la presenza degli altri. E non si tratta semplicemente di ciò che diciamo giudizio secondo la terminologia filosofica; nel suo involucro è avviluppato... tutto il nostro apparato psichico, per dir così... Comunicando i tuoi sentimenti, i tuoi piaceri e i tuoi diletti disinteressati, riveli le tue scelte e scegli la tua compagnia: "Preferirei esser nel torto con Platone che nel giusto coi pitagorici" [Cicerone]». Cfr. H. Arendt, *La vita della mente*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1987, p. 564.

²⁸ Cfr. M. Heidegger, *Concetti fondamentali della metafisica. Mondo - finitezza - solitudine*, 1992, pp. 81-104; E. Fink, *Introduzione alla pedagogia sistematica*, trad. it. Brescia, Editrice Morcelliana, 2019, pp. 39-99.

²⁹ Cfr. M. Foucault, *Omnes et singulatim. Verso una critica della ragione politica*, in Id., *Biopolitica e liberalismo*, trad. it. Milano, edizioni Medusa, 2001, pp. 107-146.

³⁰ Cfr. E. Goffman, *Relazioni in pubblico. Microstudi sull'ordine pubblico*, trad. it. Milano, Bompiani, 1981, pp. 123-156.

In senso critico-negativo, riferendoci ancora ad Adorno, può rivelarsi una traccia d'indagine proficua per la pedagogia far emergere le contraddizioni dell'«unità e univocità» della riflessione sul sociale, in quanto «proiezione obliqua di una condizione pacificata, non più antagonista, sulle coordinate del pensiero dispotico, repressivo»³¹. Come creare, allora, delle divaricazioni critiche rispetto alla estrema capacità regolativa del sistema sociale, nei confronti, cioè, di quell'*ordo rerum* che, in quanto misura di ogni cosa, permea le nostre esistenze?

In questa prensione sociale si contrappongono due linee anche in ambito pedagogico-educativo: da un lato, quella fondata sulla speculazione critico-trascendentale, che sfocia nella prerogativa di aprioricità dell'universalismo dei valori³²; dall'altro, riprendendo alcune formulazioni della filosofia pratica, quella che ritrova nell'immanenza dell'evento la strategia critico-normativa che interpreta il fatto sociale come storicità costituente³³.

L'estremizzazione e la lateralizzazione dei movimenti di prensione sociale mettono in luce gli antagonismi e le antinomie del rapporto individuo-collettività, portando al centro il conflitto degli interessi che si genera tra gli attori sociali e contemporaneamente tra essi e ciò che è pensato come istituito-istituente all'interno della *pólis*³⁴.

In questa prospettiva, il riconoscimento si pone come alternativa sia all'universalizzazione sia alla relativizzazione dei diritti, come processo, cioè, che nella fatticità della storia mette in luce i movimenti di resistenza e di adeguamento, che individualizzano precipe modalità di rifiuto, convivenza o adesione sociale³⁵.

3. Il ruolo della critica nel divenire etico-pedagogico

La traslazione di fatticità del *nomos* sta nella sua costituzione in legge immanente, che è la forza della capacità autodeterminantesi del diritto: «Ciò che è *in sé* diritto – afferma Hegel –, è *posto* nella sua esistenza oggettiva – è, cioè, per la coscienza, determinato dal pensiero, ed è *noto* come ciò che è diritto e che è valido –: questo è la *legge*»³⁶. Si tratta di rilevare le contraddizioni dell'*ordo rerum* di un mondo costituito dalla fatticità regolativa e normativa, scomponendo i fasci di relazionalità, le linee di attrazione e

³¹ Cfr. Adorno, *Op. cit.*, p. 24.

³² Cfr. R. Indelicato, *Identità e diversità: il problema del riconoscimento della persona portatrice dell'universale*, in Pagano, Schiedi (a cura di), *Identità, pluralità, diversità*, cit., pp. 148-160.

³³ Cfr. A. Laitinen, A. Särkelä, *Tra normativismo e naturalismo. Honneth sul concetto di «patologia sociale»*, in «Consecutio rerum», n. 4, 2018, pp. 77-102; G. Preterossi, *Diritto e identità tra riconoscimento e secolarizzazione*, in P. Neroth (a cura di), *L'identità plurale della filosofia del diritto. Atti del XXVI Congresso della Società Italiana di Filosofia del Diritto (Torino 16-18 settembre 2008)*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2009, pp. 45-54.

³⁴ Cfr. F. Ciaramelli, *L'immaginario giuridico della democrazia*, Torino, Giappichelli Editore, 2008, pp. 61-75; G. Giachery, Polis, Demos, Paideia. *Un confronto tra Hannah Arendt e Cornelius Castoriadis*, in «Paideutika. Quaderni di formazione e cultura», numero monografico «Cornelius Castoriadis e l'educazione», Anno, XVI, n. 32, 2020, pp. 117-151.

³⁵ Cfr. N. Fraser, A. Honneth, *Redistribuzione o riconoscimento? Una controversia politico-filosofica*, trad. it. Milano, Meltemi, 2007; J. Ariel Palacio, *Axel Honneth: el conflicto social y los modos de la mirada. Apuntes para pensar el problema más allá del reconocimiento*, in «Revista de Humanidades del Valparaíso», n. 16, 2020, pp. 215-237; L. Paolicchi, *Critica immanente e ideología. La normatividad en el centro de la renovación de un proyecto*, in «Ética y Discurso», Año 5, 2020 (<http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/eyd/article/view/394/343>).

³⁶ Cfr. Hegel, *Lineamenti di filosofia del diritto*, cit., p. 365.

di repulsione dei complessi istitutivi, per far emergere le giacenze di un pensiero che sia la critica immanente dei processi, proprio a partire dalla constatazione (ripresa da Marx) che, *volens nolens*, «la violenza è la levatrice della storia» e nessun pensiero «pacificante» (o pacificato) potrà mai contenere a sufficienza o eludere la sua permanenza³⁷.

Se si interroga l'uomo sulle sue angosce, paure, desideri e speranze, egli darà tendenzialmente delle risposte che tentano di contenere il senso primigenio di un domandare che forma la pratica quotidiana dell'esistenza, proiettandosi verso il tentativo di progettare e di dare senso ad un orizzonte che nella sua finitudine ci consegna inesorabilmente a *questo* mondo della vita³⁸.

La ricerca euristica, come sottolinea Merleau-Ponty, appartiene all'ambito del non-pensato, della trama sottile del discorso (inteso nell'ampiezza del *lógos*) che si radicalizza attorno al problema dell'*éthos*³⁹, delle relazioni che si costruiscono nel momento inavvicinabile di un riconoscimento che è la formula interpellante e impensata degli incontri e delle individuazioni soggettive. Il rinvio all'estensività di un *ethos* che non può disalienarsi dalla fatticità del pensiero permette, al di là di ogni presunzione universalistica del *logos*, di riconoscere quella soggettività che, innominabile perché resa anonima, scaraventa l'autoreferenzialità soggettiva tra la molteplicità del collettivo. Una soggettività, dunque, incardinata nell'immanenza del suo flusso temporale in quanto vissuto regolato dalla variante proiettiva delle condizioni di cambiamento, che si dà continuamente nel suo essere altro da se stessa⁴⁰, vincolata dal venire al mondo nell'intersoggettività *ad-veniente*.

La domanda, che bisogna lasciare pedagogicamente aperta (con tutti i suoi paradossi), «che cos'è l'etica?» (che si sovrappone con ogni evidenza all'altra questione: «che cosa significa pensare il sapere dell'etica?»), costituisce la via d'accesso alla problematizzazione del rapporto uomo-mondo, proprio perché quell'interrogazione, che si rivolge non alla pura contemplazione (*biós theoretikós*) ma alla radicalità del *biós politikós*⁴¹, rivela l'imprevisto ontico dell'essere e della sua partecipazione attiva nel mondo, segna la sua apparenza, la distingue, la ricongiunge, infine la spezza per indagarla nuovamente.

Richiamiamo, in questo senso, ciò che scrive Abensour, a proposito del dialogo tra Heidegger e Arendt su Platone e il «mito della caverna», come evento formativo che riguarda la modalità di «vedere» la verità:

La verità passa dall'essente in sé a colui che guarda, al guardante, cioè all'uomo in sé e al suo comportamento verso le cose che sono. Lo spostamento della verità – dall'oggettività dell'essente alla soggettività dell'uomo che guarda – non apre la strada per ritrovare la questione della formazione, della *paideia*? Non si tratta forse, ora che la verità è asservita all'idea, di formare al meglio lo sguardo verso l'idea? Non si tratta di individuare un *cursus* dei metodi della formazi-

³⁷ Cfr. S. Žižek, *Considerazioni politicamente scorrette sulla violenza metropolitana*, trad. it. Udine, Forum, 2007.

³⁸ Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Scandicci (Firenze), la Nuova Italia, 1988; A. Erbetta, *Educazione ed esistenza*, Torino, Il Segnalibro, 1998; M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.

³⁹ «Essendo la virtù – scrive Aristotele – di due specie, l'una dianoetica l'altra etica, quella dianoetica deriva per la maggior parte dall'istruzione la sua origine e il suo sviluppo, per cui ha bisogno di esperienza e di tempo, quella etica invece deriva dall'abitudine, da cui trae anche il suo nome [*ethos*], che è poco differente da quello dell'abitudine [*ēthos*]». Cfr. Aristotele, *Etica Nicomachea*, II, B, 1103a, 15-19.

⁴⁰ Cfr. V. Jankélévitch, *Trattato delle virtù*, trad. it. Milano, Garzanti, 1987, pp. 54-92.

⁴¹ Cfr. M. Abensour, *Hannah Arendt contro la filosofia politica?*, trad. it. Milano, Jaca Book, 2010, pp. 39-70.

one dello sguardo e della percezione per accedere alla più grande esistenza possibile? Tutto va forse come se l'ambiguità esplicitamente denunciata risvegliasse l'ambiguità solamente suggerita quanto al tenore del mito della caverna, essenza della formazione o essenza della verità?⁴²

La verità, dunque, diventa quell'oggetto che, nietschianamente, supera se stessa per diventare extra-morale, per oltrepassare, cioè, il limite dell'apparenza fenomenica (*eidolon*) come fortuito surrogato di vita, affacciandosi alla possibilità d'essere nel mondo come forma che acquisisce nel suo farsi ontico le caratteristiche peculiari della verità e della menzogna⁴³. In questo modo il *verum factum*, interpretato da Vico attraverso la sottrazione dell'*ethos* aristotelico alla scolastica, diviene l'unico modo per radicare la realtà nella contingenza; contemporaneamente, nella contrapposizione tra menzogna e verità, superando l'astrazione degli *eidola*, l'uomo – riprendendo Nietzsche – costruisce ordini, gradi sociali, strutture ambientali, gradi di appartenenza. Ciò che è segnatamente *factum* diventa, nel bagliore del *nomos* che determina l'*ethos*, la verità immanente che inesorabilmente si appropria dell'esistenza, la conforma e la costruisce in maniera «imperativa».

Se è vero che la filosofia, – scrive Merleau-Ponty – non appena si dichiara riflessione o coincidenza, pregiudica ciò che troverà, è necessario che ancora una volta essa riprenda tutto, respinga gli strumenti che la riflessione e l'intelletto si sono date, si installi in un luogo in cui esse non si distinguano ancora, in esperienze che non siano ancora state «elaborate», che ci offrano contemporaneamente, mescolati, il «soggetto» e l'«oggetto», l'esistenza e l'essenza, e forniscano quindi alla filosofia i mezzi per ridefinirli⁴⁴.

Il grande teatro dell'attività speculativa, che costituisce il luogo/non-luogo della formazione del pensiero, è propriamente la trasparenza degli oggetti del mondo che rende consustanziale l'ordine di tale rappresentazione, così come nel XIX secolo quello stesso pensiero categoriale «si situerà nella distanza dalla storia alla Storia, dagli eventi dell'Origine, dall'evoluzione alla prima lacerazione della sorgente, dall'oblio al Ritorno»⁴⁵.

⁴² Ivi, p. 56.

⁴³ «Fondandosi sul contrasto dell'uomo menzognero, di cui nessuno si fida e che tutti evitano, l'uomo dimostra a se stesso che la verità è degna di rispetto e di fiducia, e altresì utile. Come essere *razionale* – sostiene Nietzsche –, egli pone ora il suo agire sotto il controllo delle astrazioni; non ammette più di essere trascinato dalle impressioni istantanee e dalle intuizioni, generalizza tutte queste impressioni, traendone concetti scoloriti e tiepidi, per aggiungere a essi il carro della sua vita e della sua azione. Tutto ciò che distingue l'uomo dall'animale dipende da questa capacità di sminuire le metafore intuitive in schemi, cioè di risolvere un'immagine in un concetto. Nel campo di quegli schemi è possibile cioè qualcosa che non potrebbe mai riuscire sotto il dominio delle prime impressioni intuitive: costruire un ordine piramidale, suddiviso secondo caste e gradi, creare un nuovo mondo di leggi, di privilegi, di subordinazioni, di delimitazioni, che si contrapponga ormai all'altro mondo intuitivo delle prime impressioni come qualcosa di più solido, di più generale, di più noto, di più umano, e quindi come l'elemento regolatore e imperativo». Cfr. F. Nietzsche, *Su verità e menzogna in senso extramurale*, in Id., *La filosofia nell'epoca tragica dei greci e scritti 1870-1873*, trad. it. Milano, Adelphi, 1973, p. 234. Sulla risonanza del pensiero nietschiano in ambito pedagogico e formativo, si vedano: G.M. Bertin, *La morte di Dio. Ipotesi teologica ed utopia nietschiana*, Roma, Armando Editore, 1973; Id., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1977; A. Erbetta, *Sii te stesso!*, in Id., *Pedagogia e nichilismo. Cinque capitoli di filosofia dell'educazione*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2007, pp. 37-61.

⁴⁴ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, trad. it. Milano, Bompiani, 1994, p. 147, *corsivi nostri*.

⁴⁵ Cfr. M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, trad. it. Milano, Rizzoli, 1985, p.

Foucault aveva rinvenuto tale contraddizione categoriale in Cartesio. Quanto, in realtà, ci si è distanziati dal filosofo del razionalismo assoluto? Nonostante tutte le abitudini della post-modernità, infatti, è proprio nel dubbio radicale che si ritrova il genuino *metodo* del pensiero. Perché, infatti, l'uomo *pensa* le sue regole, le sue istituzioni e gli enti della mondanità? Per dubitare del senso stesso del pensiero, interrogando se stesso come abitatore di un segmento di parallaxe nella sua incipiente casualità. Ma è solo il rigore del discorso – che in *quel* mondo e con *quel* pensiero si inverte – che riconduce l'uomo alla possibilità estensiva delle sue capacità propriocettive⁴⁶.

Su questo segmento di parallaxe, l'*ethos* rimane come il non-pensato del pensiero, ciò che è ancora da verificare nell'umana fatticità. Esso è l'intreccio che, creando nodi e intersezioni, amplia il piano infinito della partecipazione al divenire sociale. In questo indagare continuo si situa l'interrogazione sull'etica in relazione all'agire educativo⁴⁷. Nell'improvvisa apertura della cogenza etica, infatti, si distingue la necessità di una spaccatura trasversale tra l'Io e il mondo – avvenimento che modifica radicalmente la posizione dell'umano nell'ambiente –, che apre l'evento alla comprensione relazionale, ove si situano le esperienze del cambiamento formativo nell'orizzonte delle discorsività e delle rappresentazioni educative⁴⁸.

4. Etica come fatticità dis-ponente

Sulla funzione delle discorsività normative e regolative, si attiva la differenza nomotetica tra particolare e universale, tra singolo e collettività. Non a caso, Aristotele – all'inizio della *Metafisica*, definendo la distinzione tra esperienza e arte – scrive: «l'esperienza (*ē empeiria*) è conoscenza dei particolari, mentre l'arte (*ē téchnē*) è conoscenza degli universali»⁴⁹.

Evidenziando il legame tra pensato e non-pensato nel discorso etico, che non è solo il negativo (anche se per differenza) hegeliano, non arretriamo dinanzi al fantasma inquietante che individua la paradigmaticità del problema: dove si pone la questione stessa di un'etica normativa sottratta alle sue aporie universalistiche? Attraverso quel «dove» si circoscrive un luogo o, meglio, lo si indica ancor prima di averlo mostrato, poi-

238. Riconoscendo in Cartesio il cardine di un profondo mutamento nella filosofia moderna, Foucault scrive: «Il metodo e il suo 'progresso' consistono appunto in questo: ricondurre ogni misura (ogni determinazione in termini di uguaglianza, e l'uguaglianza) a una serializzazione la quale, partendo dal semplice, fa apparire le differenze come gradi di complessità» (*ibidem*, p. 69).

⁴⁶ Cfr. R. Descartes, *Discorso sul metodo*, in Id., *Opere*, trad. it. Mondadori, Milano, 1986, pp. 147-196.

⁴⁷ Cfr. F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006, pp. 46-57.

⁴⁸ Cfr. R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, 1986; A. Erbetta, *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, Torino, Il Segnalibro, 1994; P. Barone (a cura di), *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*, Milano, Guerini, 2019, pp. 19-53; S. Tramma, *L'educazione sociale*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2019.

⁴⁹ Cfr. Aristotele, *Metafisica*, A1, 981a, 15. «Aristotele – precisa Fink – pone all'inizio della *Metafisica* una genealogia dei saperi, che parte dall'aisthesis, cioè dall'impressione sensibile, comune a tutti gli esseri viventi; di un più alto grado è poi quel sapere, dove l'impressione sensibile è accompagnata dal ricordo e dalla memoria; questa spetta agli animali o meglio ad alcuni animali. Più consapevole è tuttavia il sapere che ha l'uomo, esso sarebbe 'esperienza' (*empeiria*), e dal terreno dell'esperienza si innalzano ora i gradi ancora superiori e maggiori del sapere: la *technē*, l'*epistēmē* e nella sommità e per ultima la *philosophia*; il Dio infine supererebbe il sapere umano, a lui perterrebbe la *sophia*, negata all'uomo». Cfr. Fink, *Op. cit.*, p. 71.

ché tale è la funzione della nominazione. Tale «dove» è, inoltre, il con-essere del mondo o, meglio ancora, il mondo-della-vita (*Lebenswelt*), che Husserl nella *Krisis* ha fatto emergere come l'imprescindibile, assoluta manifestazione – e realizzazione – dell'intersoggettività⁵⁰.

Eugen Fink – collocandosi tra Husserl e Heidegger – ha ben posto la questione del divenire ontologico, a partire dalla dimensione di «mancanza» della soggettività, evidenziando la domanda fondamentale sulla fatticità dell'essere nelle diverse manifestazioni della vita vissuta, nello stretto rapporto tra *Erlebnis* e *Einführung*.

L'esserci umano – sottolinea Fink – è un «essere-non-terminato» e un essersi-dato-da-sé per la pienezza finita. L'imperfezione non è un mero carattere obiettivamente presente nella vita dell'uomo, essa è l'incompletezza percepita, resa nella coscienza, esperita e sofferta della nostra esistenza frammentaria, che induce all'auto-formazione e all'auto-costituzione. L'essere umano agli occhi di un dio greco non è soltanto un «torso» – né un essere completo a tutto tondo, né un vuoto a nulla –, bensì un essere insignificante oppure un'insignificanza essente: si è aperta agli uomini stessi la finitudine del loro esserci ed essi ne sono coscienti quando vedono l'animale integro e la pianta silenziosa, oppure quando «credono» nell'eterna e infinitamente perfetta divinità, al di sopra delle nubi e delle stelle. [...] La costituzione dell'essere dell'uomo deve essere resa visibile dall'uomo stesso e dev'essere pensata come una costituzione autonoma e incausata⁵¹.

La domanda ontica, dunque, non precede quella ontologica – come aveva segnalato con forza Sartre attraverso la definizione, contenuta ne *L'essere e il nulla* e ripresa in *Le-sistenzialismo è un umanismo*, per cui «l'esistenza precede l'essenza»⁵² –, ma va di pari passo con essa, situandosi sul crinale della trasparenza dell'impossibilità della *reductio ad unum* dell'essere etico.

Se il mondo del con-esserci costituisce l'attraversamento costante e continuo della soggettività, nel senso che l'etica diviene il dis-ponente attivo che attraversa lo spazio come luogo della pensabilità intersoggettiva, allora la questione che essa pone non è finalizzata tanto all'indagine di ciò che separa il particolare dall'universale, bensì al rinvenimento di un'attività di dispiegamento del *conatus* individuale, che tange l'oggetto nella sua alterità differenziante, che avverte cioè la necessità della scoperta di un «oltre» l'apparenza stessa, senza tuttavia perdersi nel *vacuum* della *Vorstellung* esistente tra l'evento e la sua veridificazione. La verità etica, in sostanza, si ritrova nell'avvenimento stesso della traslazione incurisiva delle soggettività esperienti.

⁵⁰ Scrive Husserl, chiarendo in modo esplicito e significativo la relazione di pronominalità tra singolarità-pluralità e mondo: «Esperando, vivendo in generale come io (pensando, valutando, agendo), io sono necessariamente un io, che ha un suo tu, un suo noi e un suo voi: l'io dei pronomi personali. Altrettanto necessariamente, io e noi, nella comunità egologica, siamo correlati di tutto ciò che noi chiamiamo essente mondano, ciò che noi, nella denominazione, nel nominare e nel conferire, nel fondare conoscitivo, già sempre presupponiamo, ciò che è qui per noi, che è reale, che vale per noi ed è esperibile in comune, nella comunità della vita di coscienza, qualcosa che non può essere isolato individualmente, che è intimamente accomunato. E tuttavia il mondo è anche il nostro mondo comune ed è necessariamente in una validità d'essere; tuttavia, sui dettagli, io posso entrare in contraddizione con gli altri, entrare in una fase di dubbio e di negazione dell'essere, proprio come rispetto a me stesso». Cfr. E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. Milano, Il Saggiatore, 1961, p. 285.

⁵¹ Cfr. Fink, *Op. cit.*, p. 67, *passim*.

⁵² Cfr. F. Fergnani, *Jean-Paul Sartre*, Milano, Feltrinelli, 2019.

Occorre uno sguardo critico ed auto-riflessivo⁵³ per comprendere che il pensiero che definisce il senso-azione dell'immanenza etico-normativa non ricostruisce unicamente un orizzonte che circoscrive il suo proprio ambito (visibile/invisibile, esperito/esperiente)⁵⁴, bensì il tracciato molteplice delle formazioni emergenti delle singolarità, che si distribuiscono secondo un preciso ordine di riferimento, inerente non solo il *nomos*, bensì anche la fatticità fenomenico-sociale⁵⁵.

Questo sguardo critico alle non-linearità fenomeniche del sociale diviene esso stesso un'ombra, che repentinamente si ritrae nel momento in cui cerca di definire l'oggetto stesso del rapporto tra singolarità e collettività.

Per comprendere meglio l'ampiezza critico-formativa di questo «sguardo», ci riferiremo a un passo de *Il visibile e l'invisibile* di Merleau-Ponty:

Quando la filosofia cessa di essere dubbio per farsi svelamento, esplicitazione, in quanto si è staccata dai fatti e dagli esseri, il campo che essa si dischiude è fatto sì di significati e di essenze, ma che non sono autosufficienti, che, manifestamente, si riferiscono ai nostri atti di ideazione e, grazie a questi, sono prelevati da un essere grezzo in cui si tratta di ritrovare allo stato selvaggio i corrispondenti delle nostre essenze e dei nostri significati⁵⁶.

Le modalità d'indagine sul valore del *nomos* in rapporto all'etica non devono semplicemente accontentarsi di trovare in sé i criteri né della *convenientia* né, parimenti, della *adaequatio* come forme relazionali già costituite *in fieri* ai fini della partecipazione collettiva. Nel suo attraversamento critico-riflessivo, l'etica non può sospendere il *nomos* (la norma, la legge), poiché è ad esso consustanziale. Tuttavia, essa può estendersi attraverso la continua verifica-veridificazione di quell'*ordo rerum* sociale, che conferma (in maniera forse tragica ma ineluttabile) il portato stesso della presenza nel mondo della vita, in ciò facendo emergere costantemente il dubbio dell'impensato.

⁵³ Cfr. M. Borrelli, *Pedagogia come ontologia dialettica della società*, Cosenza, Luigi Pellegrini Editore, 2007, pp. 343-370.

⁵⁴ Tra i filosofi che, nella contemporaneità, hanno indagato accuratamente la dimensione fenomenica del visibile/invisibile, Merleau-Ponty ha indubbiamente una posizione centrale. Liberare l'impensato, per il filosofo francese, significa operare una doppia cesura che, vista da un'altra prospettiva, si rivela in realtà come congiunzione. «Il rapporto fra le cose e il mio corpo – scrive Merleau-Ponty – è quindi decisamente singolare: talvolta mi fa rimanere nell'apparenza, così come talvolta mi fa andare alle cose stesse; genera il brusio delle apparenze, così come lo fa tacere e mi getta in pieno mondo. Tutto avviene come se il mio potere di accedere al mondo e quello di rinchiudermi nei fantasmi si implicassero vicendevolmente». Cfr. Merleau-Ponty, *Op. cit.*, p. 35.

⁵⁵ Cfr. A. Schütz, *La fenomenologia del mondo sociale*, trad. it. Bologna, Il Mulino, 1974, pp. 63-138.

⁵⁶ Cfr. Merleau-Ponty, *Op. cit.*, p. 130.

Which values do today's youth believe in? The values and ideal models of 280 students from some Italian schools

SARA GUIRADO

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: sara.guirado@unifi.it

Abstract. Our society doesn't always give space to young people. Generational renewal is not seen as an opportunity and is therefore often hampered by short-sighted political decisions. Consequently, a generalized crystallization is created that inevitably puts at a disadvantage those who have yet to build a future for themselves. The article proposes a series of reflections supported by updated data extracted from sociological and statistical research and from the research carried out for the master's thesis in Philosophy of Education that demonstrate how, despite the difficulties and obstacles of our time, nowadays young people they have a wealth of values. The instrument used is a questionnaire and the general objective is to implement pedagogical knowledge on the subject of values in relation to young people. The context analyzed is Italian and in particular the research of which I present some results was carried out in the city of Pistoia.

Keywords. Philosophy of Education - Youth Condition - Values - Liquid Society - Generational Change.

1. Introduction

Sometimes adolescence is connoted as the age of isolation, of disobedience, of conflicts with parents, problems with school, but it's not just this, in addition it's common to see platitudes, prejudices, and stereotypes hitting young people without indulgence. Often adults consider them people without values, without principles, without morals, but is this really so? Not really, according to sources.

When investigating the phenomenon of youth, one cannot fail to refer to the numerous sociological investigations carried out by the IARD Institute whose object of study is questions relating to the condition of young people and the evolution of attitudes and behavioral practices of the latter. . Every four years and for six editions, from 1983 to 2007, the Institute has been involved in conducting scientific research that, due to rigorous analysis and studies, represents a base of Italian social research and has made it possible to trace identikit, very changeable over time, which characterizes young people. But in the meantime, who are they? In the 1980s, the IARD considered those who were between 15 and 24 years old to be "young", but subsequent studies have shown that there has been a change in the age group of young people and from 15 to 24 years they went from 15 to 29 years until reaching the new millennium to consider youth to the span of life that goes from 15 to 34 years. Indeed, it is clear that for various reasons, large numbers of young people tran-

sition to adulthood later than their peers of previous generations and this has resulted in a widening of the range for this age group. Certainly, among the characteristics of the young people of the third millennium there is a greater flexibility, dynamism, openness to change and diversity. However, these attributes are compounded by mistrust, uncertainty and the feeling of living in a state of existential precariousness. On the other side, their identity is formed through the responses that at the individual and collective processing level they manage to derive precisely from uncertainty. To this is often added the tendency of adults to relegate young people to one side, waiting, lengthening their stay in precariousness and thus postponing their chances of making an effective contribution to society. This image suggests that the importance of generational rotation has not been understood and that in Italy an unemployment rate in the 15-34 age group of 17.8% and an unemployment rate in the third quarter of 2019 in the group of 15 to 24 years equal to 25.7%, it means that the problem does not refer only to unemployed young people, but affects the whole of society. It's a real social problem. Ours is a society that loses the opportunity to involve its young people more. Participating in the sense of giving the opportunity to express opinions heard and taken seriously means participating in decisions, being autonomous and contributing with one's own resources to the collective well-being of the community. But today's youth participate only partially in these terms. Obviously, all this has the consequences of a longer, but also slow, transition to adulthood and a reduction in planning related to the future (Buzzi C., Cavalli A., & De Lillo A., eds, 2009) .

In addition to the unemployment data, even the Italian NEETs, also related to the third quarter of 2019, are examples and worrying of a condition taken to the extreme in the European scenario. Among the 15-24 years there is 18%, while in the 15 to 34 age group the NEETs are 24.2%. As shown by the study carried out by Unicef, based on data from Eurostat and Istat from 2019 our country ranks first in Europe by number of NEETs. The Unicef report shows that in the 15 to 29 age group there are 2,116,000 inactive people present, 15.5% in the North, 19.5% in the Center and 34% in the South. Not to mention the other plague that afflicts our country, namely that related to the phenomenon of the so-called "brain drain". In the span of ten years, Italy has lost around 250,000 young people, between 15 and 34 years old, as can be seen in the IX Annual Report on the economy of immigration, presented at the Palazzo Chigi at the end of 2019, and around of a fifth of these people come from Lombardy (18.3%), followed by Sicily, Veneto and Lazio (Istat, 2019).

In light of what has been reported so far, it is certainly not easy to draw a well-defined profile of the young people of today, this is because their identities are multiple and dynamic and also the transitions they carry out are characterized by being fluid, changing depending on the context and the person in question. Another obvious aspect is that, unlike previous generations, parents now become parents at an older age, not before the age of 30, in a context of growing precariousness. But at the same time, today's young people are more flexible and mobile, often traveling abroad to gain work or study experiences. From this framework, what is desirable at the pedagogical level is to capture the positive aspects of the changes of our time, for example the emancipatory ones, which give young people the opportunity to build identities that are more flexible, more complex, more open to diversity and transformation. Therefore, it is more appropriate to stop the negative aspects of transitions to transform them into the possibility of change and conscious future planning.

2. Presentation of the research

This work, as in general the research carried out in the pedagogical field, has as its main objective the construction of knowledge of Education, for it makes use of the various epistemic techniques extracted from other Human Sciences (Mortari, 2007). Again at a general level, the objective of this work is not aimed at improving a practice or finding solutions, but rather at implementing pedagogical knowledge on the subject of values in relation to young people. Starting from this methodological premise, the specific objectives of this research are: to know what are the values that guide the choices of young people and to investigate their lifestyles dictated by the values in which they believe. I also specify that my research does not start from a pre-established theory, that is why I use an inductive method since from the analysis of individual cases I have extrapolated a generalizable theory to the sample taken into consideration.

The research was carried out in the context of a master's thesis, for this reason the reference sample is a small sample. Mine, therefore, is not a longitudinal investigation or an investigation that lasted many years within a specialized research group, but is the result of individual research and study. Given that the sample that I chose to investigate is made up of young people between the ages of 18 and 19, school was the medium that allowed me to arrive at an homogeneous sample. So I involved 12 last year classes from all high schools in the city of Pistoia, for a total of 280 students.

Total number	Sex	Coutry of birth	Schools belong students
280	49% female 51% male	94,35% Italy 2,14% Albania 0,71% Russia 0,35% Dominican Republic 0,35% Swiss 0,35% Romania 0,35% Ukraine 0,35% Pakistan 0,35% Morocco 0,35% Uruguay 0,35% France	62% High School (Classical, Linguistic, Artistic, Human Sciences, Scientific) 38% Professional technical institutes

Table 1 - Sample characteristics

The instrument I used is a questionnaire, with a total of 28 questions with closed multiple-choice answers, structured in five thematic areas:

- First area: personal data;
- Second area: morale;
- Third area: justice;
- Fourth area: trust;
- Fifth area: the ideal models.

The questionnaire was created by me and validated by my scientific tutor Prof. Mariani (professor of Philosophy of Education) and his collaborator Dr. Falaschi. It was given to the students in paper format and I personally supplied it. I have chosen to insert questions with closed answers because in this way the detection times are contained and shortened and the classification and transcription errors are minimal (Trinchero, 2002, 2004). The questions of the questionnaire belong to scales of a single item and to scales of multi items, like Likert scale, Guttman scale, (Trisciuzzi & Corchia, 1999).

Regarding the process of data collection and analysis, the procedure lasted eight months, divided as follows:

- Phase 1: Contact with the directors;
- Phase 2: Arrangements with teachers;
- Phase 3: Supply.
- Phase 4: Data analysis with SPSS software (Statistical Package for Social Science).

The first three stages lasted four months. Another four months the fourth phase.

In this article I briefly report some of the significant results that emerged from the research. However, before showing the values in which young people believe most, it is important to clarify the meaning that, in this research, has been given to the term “value” or indicates those ideal meanings that have the function of guiding action and evaluate their correspondence with the rules assumed to be valid (Odoardi, 2012). However, next to the ethical meaning of value, there is an instrumental meaning that identifies value as the end of a need, a desire or an interest. Once this aspect is defined, there are the so-called terminal values or the final states desired by people such as pleasure, self-respect, health, happiness and instrumental values or those values necessary to achieve the desired goal as such as responsibility, forgiveness, love and courage. Made this clarification, below are some results.

	Very important	Fairly important	Unimportant
Friendship	85%	14%	1%
Love	74%	25%	1%
Family	91%	8%	1%
Honesty	84%	14%	2%
Responsability	81%	18%	1%
Happiness	76%	23%	1%
Solidarity	55%	42%	3%
Health	87%	12%	1%
Free time	34%	61%	5%
Loyalty	76%	22%	2%
Respect for oneself	80%	19%	1%
Economic prestige	14%	60%	26%
Forgiveness	40%	51%	9%
Team spirit	38%	55%	7%
Respect for the environment	62%	33%	5%
Courage	53%	43%	4%
Peaceful coexistence	68%	27%	5%

Table B - How important do you think the following values are in life?

The evidence from these data shows how the value of family remains a very important value for our young people today. Think of the data from the IARD Fifth Report on the condition of youth in Italy in 2000, where it emerged, in a sample of 3,000 young people aged 15 to 34, that the most important values are individual values such as health with 92 % of the consensus and immediately after the family 87%. The same can be said of the results of research carried out in 2014 by the G. Toniolo Institute, on 1,727 people between 19 and 30 years old, which show that 70% of young Italians consider family a key value. See also the studies carried out by the psychologists of the University of Padua and the University of Valle d'Aosta and those of the University of Rome "La Sapienza". Comparing the results of the aforementioned research with those of my survey, it is clear that the values considered most important are those linked to the so-called restricted sociability, that is, family, health, friendship at the expense of collective social values. Like solidarity, respect for the environment and team spirit. To back up this, if we examine the area of the "The Ideal Models" questionnaire when faced with the question, "Among the following people, who do you consider a role model?", The answers are:

My parents	41%
My grandparents	23%
My brother/sister	7%
My best friend	6%
My boyfriend/girlfriend	4%
Teacher	5%
My favorite singer	2%
My favorite athlete	3%
Politicians	1%
My favorite actor/actress	1%
My spirit guide	3%
My favorite celebrity	2%
Agents of the armed forces	2%

Table C - The ideal models

It is also clear from these data that the ideal models of the majority of young people belong to the field of restricted sociability, in fact when referring to these data and those in Table B we can deduce that young people give greater weight to relationships interpersonal of a family, friendly and affective nature to the detriment of those relationships that are intertwined in broader areas of the social sphere. Consequently, the values that belong to collective sociability are not perceived as exercises of civic virtue or collective conquests, but as personal rights to assert themselves over others. That is, these values are considered useful by young people to define and defend their own restricted social dimension, they are exploited to respond to their requests for tranquility and security that only those closest to them are capable of guaranteeing. In the 54° Censis report of 2020 this aspect of restricted sociality still emerges, for example 49.3% of young Italians argue that the elderly should be treated after them. Having noticed this evidence, we could, as educators, ask ourselves what actions we could take towards young people to try that their values don't remain in the sphere of restricted sociality, but expand rather than judging young people negatively, as I began at the beginning of this article.

3. Conclusions

Wasted, betrayed, voiceless: these are some of the most recent adjectives used to define the youth of the last generations (Spini, 2011). It seems that young people in the 21st century are excluded from one of the dimensions that characterize the age of youth, that is, possibility. It is as if in the face of the latter there were limitations rather than real opportunities. This is because it is since the 1980s that parental relationships have changed, it is as if there is no longer a clear distinction between the adult and the juvenile world, the so-called rites of passage are almost completely eroded by the way in which society suddenly changed. This means that young people become adults “without noticeable fractures” finding themselves alone building their own life path bombarded by the impulses of society. Thus, the end of the 20th century can be considered not only as the end of the so-called “short century”, but also the end of the “century of young people” to make room for the century of “different young people” (Fabbrini & Melucci, 2000). In addition, it's evident that an anthropological transformation is taking place in which each man and each woman are increasingly becoming consuming machines, in which an “infantilization” of the adult is known and where men delegate everything they can to technologies. Here, humanity is often deprived of specific missions and tasks to fulfill, it seems that it is heading towards widespread embalming. Today more than ever young people are represented and idealized through the media, from advertising to newspaper headlines, they are the object of collective attention, but in reality theirs is a fallacious role because they are basically victims of those markets dreams, emotions, desires or rather all those markets with high turnover because they are irrational. So on the one hand there are the adults, the parents, who carry the weight of the absurdity of the system in which they live by supporting their children as long as possible so as not to make them collide with the system itself and on the other there are the young people who supported by the family, they grow up without being able to live material deprivation and build their autonomy. The girls and boys of today are thus in the grip of addiction that continues indefinitely, without much possibility of redemption; they are nothing more than the product of an individualistic society that gives us the illusion of being all different and all special, while in reality there is overwhelming conformity. This condition in which the new generations find themselves, which at first seemed a goal because finally the family was a place of care and protection, in which the little ones could dedicate themselves to their own education, without experiencing the nightmare of war or dictatorships, with the onset of globalization turned out to be a somewhat ambiguous condition (Bocchi & Ceruti, 2007).

As clarified previously, the panorama of youth is made up of young people who work, but also many unemployed and many who not only do not work, but do not even study, and society instead of listening to them, so that they contribute with their competencies and competencies to give them space and opportunities, it simply gives them a precarious disposition.

On the other hand, when a system has conservation as its objective, exclusion is part of the normal functioning of society because any alteration is seen as a threat. Therefore, the “banishing” of young people from the experiences and opportunities of active life has been disguised in different ways, for example, by long-term coexistence with

parents, by the idea of having to continuously train to reach the acquisition of the last decisive competence to become independent from the family, but which is never really the last. However, once the finances to carry out all this were finished, the socio-political system turned out not to be at the forefront and not competent to really give space to the young. We all know that youth is an unrepeatable stage of life for energy and physical strength, for the desire to experiment, for the will to test and take on challenges, to be able to dedicate themselves to their own interests without any other concerns. In contrast, the market society does nothing but offer low-skilled jobs, grant few opportunities, offer low-paying jobs, and not empower. We live in a society that is separated by age, that segments by objective, that segregates by social status, we live in a reality in which young people are often left alone because adults live in total frenzy. This perceived fragmentation at multiple levels and dimensions refers to a metaphor, which leads to the final reflection, used for the first time by De Rita in the introduction to the 2007 *41° Censis Report*, namely, that of connoting individuals as corianders. Because what is, in fact, the characteristic of the corianders? That when they fall to the ground they are next to each other, but not together (De Rita, 2007). This is an evocative and representative metaphor both of the interpersonal relationships that both young and old undertake, as well as of the non-cohesive reality in which we live. Sometimes people become true islands in their own right, corianders to return to the metaphor, and young people find themselves so lost, with wavering reference points to travel the roads of life. Despite this scenario, young people have values, they have ideals, as highlighted in this article.

Even in the past, it has happened that we had difficulties in framing and deciphering who young people were and what precisely their task was within society. Today this difficulty is probably accompanied by others that are due to the context of globalization and the awareness of having started a profound transition that from the previous century led us to the new millennium. Expressions such as “globalization”, “liquid society”, “uncertainty”, “social networks” are certainly known by many adults, but the young people of our society live them directly in their construction not only of existence, but also of their own identity. That is why perhaps in the eyes of adults they seem so different and difficult to decipher, but in reality our girls and boys do nothing more than live in sync with their own historical dimension.

References

- Bocchi G., & Ceruti M. (eds) (2007). *La sfida della complessità*, Milano: Mondadori.
- Buzzi C., Cavalli A., & De Lillo A. (eds) (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A., & De Lillo A. (eds) (2009). *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Censis (2020). *54° Rapporto sulla situazione del Paese*, Milano: Franco Angeli.
- Dallago L., Crisitini F., & Santiello M. (2009). Il rapporto con i genitori in preadolescenza e adolescenza. Come cambia e quanto conta, *Rassegna di Psicologia*, 3.
- De Rita G. (2007). *Introduzione 41° Rapporto Censis*, Milano: Franco Angeli
- Fabbrini A., & Melucci A. (2000). *Letà dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Milano: Feltrinelli.

- Fondazione Leone Moressa (2019). *Rapporto 2019 sull'economia dell'immigrazione. La cittadinanza globale della generazione "Millennials"*, in www.fondazioneleonemor-essa.org
- Istituto Giuseppe Toniolo (2019). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2019*, Bologna: Il Mulino.
- Istat (2019). *Disoccupati – dati mensili. Sesso, età. Livello nazionale (valori percentuali)* in www.istat.it
- Istituto IARD (2019). *La storia*, in www.istitutoiard.org
- Istat (2019). *Natalità, fecondità. Madri*, in www.istat.it
- Istat (2019). *NEET (giovani non occupati e non in istruzione e formazione). Livello nazionale (valori percentuali)* in www.istat.it
- Laboratorio adolescenza (2019). *Adolescenza e futuro in Corso. Indagine nazionale 2018-2019*, in www.laboratorioadolescenza.org
- Mancaniello M. R. (2002). *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa: ETS.
- Mancaniello M. R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Lecce: Pensa multimedia.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia*, Roma: Carocci.
- Odoardi C. (2012). *Valori e innovazione. Mobilitare le risorse umane nelle organizzazioni*, Milano: Apogeo.
- Pigozzi L. (2019). *Adolescenza zero. Hikikomori, cutters, ADHD e la crescita negata*, Milano: Nottetempo
- Spini A. (2011). *Due, tre cose che so di loro. Opinioni, valori e atteggiamenti di 64 giovani pistoiesi*, Ghezzano: Felici.
- Spini A. (2015). *Coriandoli o persone? Le relazioni umane nell'epoca del post*, *Rivista dell'Associazione Incontri* a. VII, n. 13.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari: Laterza.
- Trisciuzzi L., & Corchia F. (1999). *Manuale di pedagogia sperimentale. Metodi e problemi*, Pisa: ETS.
- Unicef (2019). *Il silenzio dei Neet. Giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*, in www.unicef.it

Leopardi e l'influenza pedagogica di Chesterfield.

Annotazioni

MICHELE ZEDDA

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Cagliari

Corresponding author: mzedda@unica.it

Abstract. There is an eighteenth century collection of letters among sources of Leopardi's pedagogy. In March 1827 Leopardi reads *Letters to His Son*, composed by Lord Chesterfield, an English writer and politician, for his son Philip, in order to educate him to live in society and to make his own way in the world. This pedagogic lecture influences some of Leopardi's one hundred and eleven *Pensieri*. Also Leopardi's *Pensieri* is a practical pedagogic work, written to educate youth to *savoir-vivre*.

Keywords. Chesterfield - collection of letters - Leopardi - pedagogical sources.

Tra i problemi pedagogici esaminati da Giacomo Leopardi c'è il *saper vivere*, al quale dà una risposta in chiave precettistica, dispensando più avvisi finalizzati a un vivere più accorto, prudente, quindi meno infelice. Questa pedagogia è contenuta in più luoghi testuali¹, specie nei centoundici *Pensieri*, un testo dell'ultimo Leopardi, un'opera *napoletana*, come la definì Ranieri, non tenuta in gran conto dalla critica, ma basilare per capire la sua pedagogia. Nei *Pensieri* confluiscono non solo molte note dello *Zibaldone*, ma pure idee di altri autori che hanno disquisito sull'arte del saper vivere. Tra le fonti possibili, vi è un epistolario del Settecento inglese, ben noto a Leopardi, le *Letters to His Son*, compilato da Lord Chesterfield² e la cui influenza pedagogica, non ancora esaminata dalla critica, è meritevole di attenzione.

1. Le *Letters*

Anzitutto va precisato qualche aspetto delle *Letters to His Son*. Redate da Lord Chesterfield, politico e scrittore inglese, indirizzate al figlio naturale Philip³, per più d'un trentennio, dal 1737 al 1768, le *Letters* sono in totale quattrocentotrenta. Nonostante l'indole libertina, il Lord era un padre affettuoso, molto attento al futuro del figlio. L'epi-

¹ Questa riflessione leopardiana è presente in molte notazioni dello *Zibaldone*, in alcune *Operette morali* e nella *Prefazione* al manuale di Epitteto.

² Philip Dormer Stanhope quarto conte di Chesterfield (1694-1773), rivestì cariche pubbliche di rilievo. Fu membro della Camera dei Comuni, Ambasciatore in Olanda, viceré d'Irlanda e segretario di Stato. Oltre alle più note *Letters to His Son*, pubblicate nel 1774, scrisse anche le *Letters to His Godson*, indirizzate a un suo figlioccio e pubblicate nel 1890. È suo, inoltre, il volume *Characters of Eminent Persons*.

³ Philip Stanhope ebbe lo stesso nome del padre. Nacque all'Aia nel 1732 da una relazione illegittima e morì nel 1768.

stolario denota una *ratio* senz'altro formativa e lo si può definire un corso d'istruzione al saper vivere; infatti, contiene una gran quantità di suggerimenti e utili informazioni per il fanciullo, poi giovane, che si affaccia nella società. Philip non vive con il padre: è affidato a due precettori che ne curano l'istruzione, ma Chesterfield la completa, insegnandogli le scienze politiche e il saper vivere. Finalità primaria dell'autore è formare un uomo di mondo, un vero, compiuto *gentleman*, da avviare a futura carriera politica e diplomatica. Le missive contengono non solo astuzie, cautele e istruzioni operative, ma pure indicazioni più generali, di cifra etica, assiologica e metodologica. Più e più volte il conte invita suo figlio a osservare il mondo, a discernere, comparare, studiare con diligenza, affinare il giudizio, riflettere a fondo su uomini e situazioni. Ancora, gli insegna a non sciupare il tempo, a organizzarsi, a ben figurare, a presentarsi, a porsi in buona luce presso chi conta, a cattivarne stima e amicizia, a introdursi in ambienti esclusivi, a parlare con più spigliatezza. Ma gli insegna pure a dissimulare, a corteggiare una donna che può tornare utile, a ricorrere al sotterfugio e al compromesso, ciò che può rendere tale didattica moralmente discutibile. Questi consigli di vita mirano sopra tutto a farsi strada e, non a caso, vi è in essi molto utilitarismo, opportunismo e cinismo, com'è comprensibile quando tutto è teso alla sola affermazione sociale. È un tratto, questo, senz'altro poco gradevole, che è reso più chiaro da una notazione curiosa: il carteggio era del tutto personale e, per volontà del Lord, da non pubblicare; tuttavia, dopo la sua morte (1773), sua nuora cedette, per denaro, le *Letters* all'editore Dodsley. Tale aneddoto conferma la natura più che mai privata del testo e spiega quell'opportunismo suggerito sì al figlio, ma giammai da rendere pubblico, cosa che avrebbe disonorato l'autore. A ogni modo, è un bene poter disporre di quest'opera preziosa, di valore documentale per la storia della pedagogia, in quanto offre un vivido esempio di didattica epistolare nonché di educazione familiare nel Settecento inglese, svolta in ambiente aristocratico.

Leopardi lesse l'opera nel marzo 1827 a Recanati, direttamente in lingua inglese⁴, come annota nel suo *Elenco di letture (1823-1830)*, dove così compare: *Chesterfield's. Letter to his son with miscellaneous pieces*. Va rilevato che tale lettura è l'unica svolta nel mese di marzo, per cui è sensato pensarla tutt'altro che veloce e di poco interesse. Più precisamente, benché annotata nel mese di marzo, la lettura era già avviata da tempo, come attesta una nota dello *Zibaldone* del 9 dicembre 1826. A conti fatti, Leopardi frequenta le *Letters* per almeno tre mesi.

Negli scaffali di Monaldo ne è presente una copia, edita a Londra nel 1803 e compresa nel *Catalogo della Biblioteca Leopardi in Recanati*⁵, sempre prezioso per dipanare il nodo delle fonti. Precisati questi dati, è bene vedere quali moventi possono aver indotto Leopardi alla lettura.

⁴ Leopardi non apprese la lingua inglese da ragazzo, come riporta spesso la vulgata, ma più avanti. Secondo l'attenta ricostruzione di Mario Verducci, Leopardi «si dedicò con vero impegno allo studio della lingua inglese sul finire del 1824 e l'inizio dell'anno seguente e, soprattutto, nel 1825-26 a Bologna, continuando poi sempre ad approfondirne la conoscenza, mediante la lettura e le annotazioni dai testi originali» (Verducci M., *Cultura inglese in Giacomo Leopardi*, Editoriale ECO, S. Gabriele, 1994, p. 87).

⁵ Il *Catalogo della Biblioteca Leopardi in Recanati* fu pubblicato ad Ancona nel 1899; se ne segnala l'edizione curata da Andrea Campana, Olschki, Firenze, 2011.

2. Un vivo interesse

L'attrazione verso le *Letters* è spiegabile per più ragioni. Anzitutto vi è il tema pedagogico del saper vivere, di suo grande interesse. Leopardi ha già letto, infatti, opere come gli *Avvertimenti civili* di Guicciardini nel 1824; il *Principe* di Machiavelli (nel 1824); il *Télémaque* di Fénelon (1824); il *Galateo* di Della Casa (1824); *Dell'educazione dei fanciulli* di Locke (1825). Anche l'epistolario di Chesterfield propone in sostanza una pedagogia pratica. Quello del saper vivere è un problema che, per più motivi, coinvolge a pieno Leopardi: la sua esistenza tutt'altro che riuscita e felice, i non lievi problemi di salute, le difficoltà sentimentali e di adattamento sociale. Questi crucci lo hanno spinto sia a riflettere sul tema, sia a svolgere più letture, anche per trarne utili indicazioni da seguire; perciò, il contenuto delle *Letters* è a lui congeniale.

A ben vedere, Chesterfield punta tutto sulla futura carriera del figlio, cui prefigura un brillante percorso che richiede, però, un'istruzione *ad hoc*, assidua e meticolosa. Di queste lettere, Leopardi può aver apprezzato, con tutta probabilità, l'elemento mondano, la vena edonistica nonché il respiro liberale, "moderno" (per quanto settecentesco) e cosmopolita. Al contrario, come noto, la mentalità di Monaldo è alquanto codina, provinciale, tutt'altro che esterofila, come rivelano i suoi *Dialoghetti sulle materie correnti nell'anno 1831*⁶. I due insegnamenti paterni sono perciò ben diversi: mentre l'uno rimane ancorato alla tradizione, l'altro è molto attento allo scenario europeo, alle nuove esigenze; dunque, è concreto, spendibile in società, poiché elaborato da un uomo di mondo per plasmare un altro uomo di mondo. A queste indicazioni pratiche Leopardi presta senz'altro attenzione, così come è interessato alla più generale pedagogia dell'opera.

Altra possibile attrattiva delle *Letters to His Son* è la relazione fra padre e figlio, un punto dolente per Leopardi e perciò denso di risonanza emotiva⁷. Dal carteggio emerge più d'una analogia con la sua condizione; infatti, pure per il Lord, così come per Monaldo, il rapporto è non solo d'istruzione e di più ampia formazione, ma prevede una vigilanza molto attenta, stretta, scrupolosa⁸, al limite dell'ossessione, anche se nel caso dell'Inglese l'educazione è svolta sempre a distanza. Ancora, i due padri sono accomunati da una notevole erudizione nonché dall'elevato livello sociale. Tutti elementi, questi, che indicano più d'una somiglianza fra le due vicende, giustificando, quindi, il vivo interesse di Leopardi.

Altro polo d'attrazione delle *Letters* è nelle notazioni di cifra linguistica e letteraria. Notazioni acute, competenti e, come tali, riconosciute più volte da Leopardi. Punto forte nella pedagogia del Lord, l'insegnamento letterario ben concorre a far acquisire l'*air du monde*. Chesterfield vuole che il figlio consegua un'ampia cultura umanistica, che sappia parlare più lingue con scioltezza, per esigenze professionali e per ben figurare in società; perciò dispensa preziosi consigli di tipo filologico-letterario. Queste indicazioni, non prive di comparazioni fra più lingue europee, sono di sicuro interesse, come si evince dal-

⁶ Leopardi M., *Autobiografia e dialoghetti*, Cappelli, Bologna, 1972.

⁷ Il tema della potestà paterna è molto sentito da Leopardi, com'è evidente nel secondo dei *Pensieri*.

⁸ Per capire la complessa relazione tra Giacomo e Monaldo è indispensabile rifarsi alla corrispondenza; si segnala il volume curato da Graziella Pulce, *Il Monarca delle Indie. Corrispondenza tra Giacomo e Monaldo Leopardi*, Adelphi, Milano, 1988.

lo *Zibaldone*, dove Leopardi annota in lingua inglese un passo⁹ delle *Letters*, relativo al conversare dei francesi, non privo di cortesia, e al duplice significato di *honnête homme*, cioè di uomo sia “civile” sia “onesto”. Ancora, riferisce il detto «GIUOCO DI MANO, GIUOCO DI VILLANO»¹⁰, dando del Lord questo lusinghiero giudizio: «Il conte di Chesterfield era veramente molto pratico e della lingua, ed anche dei particolari e minuti detti usuali nel nostro parlar familiare. Né io disapproverei molti de’ suoi giudizi circa la letteratura e le cose nostre, come per esempio quello circa il Petrarca (lett. 217), simile al parere di Sismondi»¹¹. Più avanti, Leopardi annota in inglese alcuni passi tratti dalle lettere 318, 320 e 331; passi riguardanti l’abitudine a lavorare, il poco tempo per svolgere le faccende nonché l’informare il figlio¹². Non solo. In altra pagina dello *Zibaldone*¹³ riferisce, pur confutandolo in parte, un giudizio del Lord sulla presenza, in Italia, di ottimi storici e ottimi traduttori dal greco e dal latino; un giudizio senz’altro corretto per gli storici, ma non così per i traduttori, sicché Leopardi fa notare che l’idea dei nostri eccellenti traduttori è un pregiudizio molto frequente all’estero. Infine, Chesterfield è citato¹⁴ per un’osservazione sull’attività dei letterati e sui loro scritti.

Per riepilogare, Leopardi subisce l’attrazione delle *Letters* per più motivi. Non solo per la pedagogia mondana del *savoir-vivre*, ma pure per la peculiare relazione padre-figlio, così ricca di risonanze personali, come anche per le dotte, acute notazioni critiche di materia linguistico-letteraria.

3. Altre affinità

Anche la forma testuale merita un cenno. A ben vedere, la modalità epistolare è gradita a Leopardi. Nei suoi disegni letterari sull’educare al vivere, compare *Lettera a un giovane del 20° secolo*, rivelante il suo apprezzare lo strumento del carteggio. Ancora più eloquenti, in piena linea con le *Letters*, sono altri due progetti: *Lettere di un padre a suo figlio* nonché *Consulta di un padre circa l’incamminamento di un suo figliuolo naturale*. Dunque, sia pure vagheggiate, queste opere confermano tutto l’interesse leopardiano per il tema del saper vivere, per la relazione padre-figlio nonché per il genere epistolare.

Non è secondario un altro *trait d’union* con Lord Chesterfield, la cui matrice pedagogica è la teoria di John Locke, anch’essa destinata, non a caso, a formare un *gentleman*. La pedagogia lockiana è visibile nelle *Letters* là dove si valorizza l’esperienza, il senso pratico, le competenze più varie, il frequentare uomini e mondo quali modalità formative; l’influenza è sia nelle singole prescrizioni, sia nello sfondo dell’epistolario. Più volte il conte inglese si appella all’autorità di *Mr. Locke* a sostegno delle sue tesi. Ciò rilevato, è bene ricordare che pure Leopardi è buon conoscitore del filosofo inglese, più volte citato nello *Zibaldone* e del quale lesse *Dell’educazione dei fanciulli*, nel febbraio 1825. Per di più, l’empirismo lockiano è a base di alcune sue idee di cifra gnoseologica

⁹ Ivi, p. 4229.

¹⁰ In italiano nelle *Letters*.

¹¹ *Zibaldone*, p. 4249.

¹² Ivi, pp. 4254-4255.

¹³ Ivi, pp. 4263-4264.

¹⁴ Ivi, p. 4281.

e pedagogica¹⁵. Al giovanile sensismo, Leopardi aggiunse un netto rifiuto dell'innatismo, influenzato in ciò proprio da Locke. Anche la teoria leopardiana dell'assuefazione, relativa all'apprendere e all'insegnare, è in piena linea con la concezione lockiana. Ancora, Leopardi annota: «Qual è la principale scoperta di Locke, se non la falsità delle idee innate?»¹⁶ e gli riserva un posto speciale, di fianco a Cartesio, Galilei e Newton, giudicandolo quale studioso che ha «veramente mutato faccia alla filosofia»¹⁷. Ciò basta a evidenziare l'influenza dell'empirismo lockiano e fornisce ulteriore prova dell'affinità teorica fra Leopardi e Chesterfield.

4. Le *Letters* e i *Pensieri*

Per capire l'influenza del Lord, è bene chiarire alcuni punti. L'ultimo Leopardi condensa nei centoundici *Pensieri* le sue osservazioni sul mondo, sul vivere, sul comportamento degli uomini. Come precisa la critica¹⁸, l'opera è composta tra il 1831 e il 1837 a Firenze e, ancor più, a Napoli¹⁹. Va poi segnalata, nel testo, la confluenza di molti passi dello *Zibaldone*, sia pure modificati²⁰; ancora, nei *Pensieri* la critica²¹ ha individuato quel *Machiavello della vita sociale* che Leopardi si prefiggeva di scrivere.

Come lettore ideale, Leopardi aveva in mente un giovane inesperto, poco uso a muoversi nel mondo; dunque, un giovane da istruire e smaliziare, così da potersi ben difendere in società. L'ultima sua opera sarebbe perciò una sorta di *Principe* per i giovani, con finalità di formazione mondana. È molto evidente, quindi, l'affinità con le *Letters* di Chesterfield. A questo punto, è bene precisare che i *Pensieri* non è un'opera autonoma, come la critica riteneva da principio, ma subisce l'influenza di più autori, anche se la fonte più notevole rimane lo *Zibaldone*. Non è quindi fuori luogo verificare la suggestione di Chesterfield, non prima, però, di aver notato qualche diversità fra le *Letters* e i *Pensieri*.

È intanto diversa la forma testuale: epistolare nelle prime, aforistica nei secondi. Diverso è pure il destinatario: un individuo ben preciso per Chesterfield (suo figlio naturale Philip); un lettore più generico per Leopardi, cioè un giovane ingenuo. Diversa, ma non molto, è la finalità pedagogica: l'Inglese persegue un'educazione mondana, finalizzata a una carriera politico-diplomatica, mentre lo scopo di Leopardi è un più generico "saper vivere", di cui accentua la funzione di "difesa" dal mondo. Tuttavia, ambedue insistono sul *saper vivere* e condividono più nuclei teorici; per esempio, sia Chesterfield sia Leopardi danno risalto all'esperienza, alla forma e all'apparenza (come anche alla

¹⁵ Al riguardo si rimanda al saggio di Giuseppe Rando, *Leopardi: la pedagogia, Locke e la formazione del genio*, in AA.VV., *Lo Zibaldone cento anni dopo. Composizione, edizioni, temi*, (2 voll.), Olschki, Firenze, 2001.

¹⁶ *Zibaldone*, p. 2707.

¹⁷ *Zibaldone*, p. 1857.

¹⁸ Nella ricognizione cronologica di Elisabetta Burchi, i *Pensieri* risultano composti tra il 1831 e il 1837, anche se nell'estate 1835 la raccolta sembra compiuta nelle sue linee fondamentali.

¹⁹ L'opera è curata da Antonio Ranieri che la darà alle stampe nel 1845 a Firenze per Le Monnier.

²⁰ Nel trasformarsi nei *Pensieri*, le note dello *Zibaldone* subiscono qualche modifica di forma e di contenuto, con frequenti aggiunte, sottrazioni, attenuazioni. La stesura dei *Pensieri* esige una forma più elegante in quanto sono destinati alla pubblicazione.

²¹ Sul punto si rimanda alle considerazioni di Manfredi Porena (in Id., *Studi Leopardiani*, Zanichelli, Bologna, 1959; pp. 251-279) e a quelle di Francesca Mecatti (in Ea., *La cognizione dell'umano. Saggio sui Pensieri di Giacomo Leopardi*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2003; pp. 59-98).

stanza), al conoscere uomini e mondo, al sapersi destreggiare in società. Ma solo la comparazione dei due testi può svelare l'influenza dell'epistolario, non senza precisare una cautela di metodo.

Leopardi legge le *Letters* nel marzo 1827, mentre la stesura dei *Pensieri* seguirà di quasi un lustro (la datazione più attendibile è dal 1831 al 1837). Va notato che buona parte dei *Pensieri* deriva dallo *Zibaldone*, le cui note datano dal 1817 al 1832. Dunque, le *Letters* possono aver condizionato solamente: a) i *Pensieri* non derivanti dallo *Zibaldone*; b) i *Pensieri* derivanti da note dello *Zibaldone* purché datate *post* marzo 1827.

Bisogna perciò analizzare queste due serie dei *Pensieri*, tenendo in conto i rilievi di alcuni studiosi²² sul nesso genetico fra *Zibaldone* e i *Pensieri*, così da escludere *a priori* quelli non inclusi nelle serie a) e b). A questo punto, è bene focalizzare qualche passo rivelante l'influenza teorica.

5. Eventuali derivazioni

Anzitutto, la suggestione di Chesterfield può aver agito sul CVII dei *Pensieri*, relativo al conversare con simpatia e spigliatezza, senza annoiare l'interlocutore; un'abilità, questa, propria di un vero, consumato *homme de monde*. Al riguardo, Leopardi scrive: «La più sensata conversazione del mondo, e la più spiritosa, si compone per la massima parte di detti e discorsi frivoli o triti, i quali in ogni modo servono all'intento di passare il tempo parlando. Ed è necessario che ciascun si risolva a dir cose la più parte comuni per dirne di non comuni solo alcune volte»²³. A ben notare, Chesterfield suggerisce proprio tale modalità in una missiva del marzo 1751, là dove si sofferma sull'arte del conversare amenamente: «Esiste una conversazione leggera, utile ad allontanare gli argomenti inappropriati e troppo seri, e la si può apprendere solamente nella buona compagnia. Potrà parere d'assai poca importanza, ma ancorché frivola, l'uomo di mondo saprà darle un piacevole indirizzo. *L'art de badiner agréablement* non può assolutamente essere disprezzata»²⁴. È bene notare come questo tema sia assente nello *Zibaldone*, ciò che rende ancor più probabile la derivazione dal carteggio inglese. Non è tutto. L'ipotesi è rafforzata dal contenuto di una seconda lettera, del giugno 1751. A chiare parole, il Lord spiega al figlio che «Vi è un genere di chiacchiericcio, o *small-talk*, tipico delle conversazioni che si svolgono sia a corte sia nelle compagnie miste. È una sorta di discorso medio, né sciocco né impegnativo, che tuttavia ti sarà utilissimo saper condurre»²⁵.

Altro precetto condiviso da entrambi sconsiglia di parlare di sé stesso per non rendersi antipatico. Chesterfield è qui perentorio: «Più di tutte le cose, bandisci l'egotismo dalla tua conversazione, e non pensare mai d'intrattenere gli altri con il racconto delle

²² Su questo nesso, si segnalano alcuni lavori: Elisabetta Burchi, *Il progetto leopardiano: i Pensieri*, Bulzoni, Roma, 1981, pp. 174-211; A. Diamantini, *Sui CXI «Pensieri» di Giacomo Leopardi*, in *La Rassegna della letteratura italiana*, Sansoni, Firenze, Gennaio-Aprile 1970, pp. 16-34; Manfredi Porena, *cit.*, pp. 251-279.

²³ Leopardi, *Pensieri*, CVII.

²⁴ Chesterfield, *Letters to His Son*, 25 marzo 1751; in Lord Chesterfield, *L'educazione del gentiluomo. Lettere al figlio*, Mondadori, Milano, 1991.

²⁵ Chesterfield, *Letters to His Son*, 20 giugno 1751; in Lord Chesterfield, *Lettere al figlio 1750-1752*, Adelphi, Milano, 2001.

tue preoccupazioni e vicende private»²⁶. Non meno chiara è l'indicazione di Leopardi, contenuta nel quarantesimo dei *Pensieri*: «Cosa odiosissima è il parlar molto di se. Ma i giovani, quanto sono più di natura viva, e di spirito superiore alla mediocrità, meno sanno guardarsi da questo vizio»²⁷. Anche qui, manca una matrice nello *Zibaldone*, per cui si può ritenere alquanto probabile la suggestione del Lord.

Ancora in tema di mondanità, l'influenza delle *Letters* è visibile sull'apoforisma XCIII, con cui Leopardi dà un affresco della gente frivola, così comune in società e, peraltro, molto lontana da chi svolge studi letterari: «L'uomo di lettere, che si crede famoso e rispettato nel mondo, si trova o lasciato da un canto o schernito ogni volta che si abbatte in compagnie di genti frivole, del qual genere sono tre quarti del mondo»²⁸. Anche in questo caso, Leopardi non può attingere dallo *Zibaldone* e quanto vi è contenuto alle pagine 2 e 1180 presenta solo qualche lieve attinenza. Si osservi ora quel che Lord Chesterfield scrive al figlio: «Le persone frivole e leggere, ovvero i tre quarti almeno dell'umanità, desiderano unicamente guardare e udire quanto già hanno guardato e udito precursori non meno frivoli e leggeri di loro»²⁹. Va sottolineato quel *tre quarti*, più che mai significativo dell'influenza in esame.

Sempre sulla socievolezza e sul sapersi comportare, è da notare un'altra suggestione. Nel LXXXVI dei *Pensieri*, Leopardi asserisce, in forma lapidaria, l'utilità di non ostentare il proprio sapere: «Il più certo modo di celare agli altri i confini del proprio sapere, è di non trapassarli»³⁰. Tale apoforisma riprende quanto già annotato nello *Zibaldone*, alla pagina 4482, peraltro con un'unica variazione: “trapassarli” anziché “passarli mai”; tuttavia, questa nota è del 4 aprile 1829, data posteriore alla sua lettura delle *Letters*. Pertanto, l'influenza di Chesterfield è del tutto ammissibile, anche se mediata dalla nota zibaldoniana. Ciò premesso, si noti con quanta prudenza il Lord suggerisce di non esibire il proprio sapere: «Non sembrare mai più saggio o più istruito delle persone con cui ti trovi. Porta la tua sapienza come l'orologio, in una tasca nascosta, e non tirarla fuori inutilmente, solo per dimostrare di possederla»³¹. Anche qui, Chesterfield dà un consiglio teso a non creare imbarazzo, né disistima nell'interlocutore; ciò è ribadito in altra missiva, con tono di vero divieto: «Dovrai dunque prestare molta attenzione a non mostrare la tua superiorità, nel caso sia così, alla persona di cui vuoi guadagnarti la benevolenza, l'interesse, la stima o l'amicizia»³². Questo ammonimento può aver influenzato, sia pure in parte, un altro pensiero leopardiano, il LXV, derivante da una nota dello *Zibaldone* (datata però *ottobre 1827*), e finalizzato, pure questo, a ottenere la stima dell'interlocutore: «Nessuna compagnia è piacevole al lungo andare, se non di persone dalle quali importi o piaccia a noi d'essere sempre più stimati»³³.

²⁶ Chesterfield, *Letters to His Son*, 16 ottobre 1747; in Lord Chesterfield, *L'educazione del gentiluomo. Lettere al figlio*, Mondadori, Milano, 1991.

²⁷ Leopardi, *Pensieri*, XL.

²⁸ Leopardi, *Pensieri*, XCIII.

²⁹ Chesterfield, *Letters to His Son*, 20 giugno 1751; in Lord Chesterfield, *Lettere al figlio 1750-1752*, Adelphi, Milano, 2001.

³⁰ Leopardi, *Pensieri*, LXXXVI.

³¹ Chesterfield, *Letters to His Son*, 22 febbraio 1748; in Lord Chesterfield, *L'educazione del gentiluomo. Lettere al figlio*, Mondadori, Milano, 1991.

³² Chesterfield, *Letters to His Son*, 22 maggio 1749; in Lord Chesterfield, *L'educazione del gentiluomo. Lettere al figlio*, Mondadori, Milano, 1991.

³³ Leopardi, *Pensieri*, LXV.

Anche intorno al dissidio tra gli uomini, più o meno giovani, è da notare un'analoga posizione. La causa è sempre da cercare in questioni d'amore o di quattrini. Ecco come Leopardi delinea il fenomeno nel cinquantesimo dei *Pensieri*: «Le donne sono, dopo i danari, quella cosa in cui la gente è meno trattabile e meno capace di accordi, e dove i conoscenti, gli amici, i fratelli cangiano l'aspetto e la natura loro ordinaria: perché gli uomini sono amici e parenti, anzi sono civili e uomini, non fino agli altari, giusta il proverbio antico, ma fino ai danari e alle donne: quivi diventano selvaggi e bestie»³⁴. A ben vedere, la posizione dell'Inglese non è diversa, come compare in una lettera del settembre 1752: «Le vostre passioni sono calde e le teste leggere; odiate tutti quelli che s'oppongono ai vostri progetti d'ambizione e d'amore, e, per voi, rivale in una delle due cose è quasi sinonimo di nemico»³⁵.

Non meno interessante, comune ai due autori, è l'idea sulla ridicolaggine cui si espone chi non si rende conto della sua reale condizione e tenta, perciò, di camuffarla per parere diverso. Questo fenomeno sociale è tratteggiato vividamente dal poeta nel XCIX dei *Pensieri*: «Le persone non sono ridicole se non quando vogliono parere o essere ciò che non sono. Il povero, l'ignorante, il rustico, il malato, il vecchio, non sono mai ridicoli mentre si contentano di parer tali, e si tengono nei limiti voluti da queste loro qualità, ma si bene quando il vecchio vuol parer giovane, il malato sano, il povero ricco, l'ignorante vuol fare dell'istruito, il rustico del cittadino»³⁶. Anche questo un concetto senza antecedente nello *Zibaldone* e che può trarre spunto da una delle *Letters* che insiste sulla ridicolaggine: «Gli statisti e le bellezze assai raramente si rendono conto della misura del loro decadimento e troppo sanguignamente sperano di brillare anche al tramonto, accompagnati sovente dal disprezzo e dal ridicolo»³⁷.

Per quanto non siano esaustivi, questi elementi di comparazione hanno un intento esemplificativo. Da quanto esposto, è lecito concludere che la suggestione delle *Letters* è più di una mera ipotesi. Questa lettura sembra aver influenzato la pedagogia leopardiana, specie la sua parte più prescrittiva, quella dell'educare al vivere, esposta con eleganza nei centoundici *Pensieri*. Certo, non si è davanti a una fonte delle più ragguardevoli, ma sembra esservi, comunque, un condizionamento. Per di più, come noto, non è facile accedere al laboratorio mentale di Leopardi, né avere piena contezza delle innumerevoli letture svolte (e solo in parte annotate); ancora, per valutare il suo discorso è necessario rifarsi ai circuiti d'idee in voga al suo tempo, così come ai tanti, possibili condizionamenti teorici subiti dal passato e dal presente; dunque, la cautela e la prudenza sono sempre d'obbligo. A ogni modo, il famoso epistolario del nobile Lord è stato non solo una lettura intensa e appassionata, ma pure un'esperienza capace di lasciare più d'una suggestione e di un'impronta sul suo teorizzare pedagogico.

³⁴ Ivi.

³⁵ Chesterfield, *Letters to His Son*, 29 settembre 1752; in Lord Chesterfield, *L'educazione del gentiluomo. Lettere al figlio*, Mondadori, Milano, 1991.

³⁶ Leopardi, *Pensieri*, XCIX.

³⁷ Chesterfield, *Letters to His Son*, 26 febbraio 1754; in Lord Chesterfield, *L'educazione del gentiluomo. Lettere al figlio*, Mondadori, Milano, 1991.

Nota bibliografica

- AA. VV., *Lo Zibaldone cento anni dopo. Composizione, edizioni, temi*, (2 voll.), Olschki, Firenze, 2001.
- Bernascone R. (a cura di), Lord Chesterfield, *L'educazione del gentiluomo. Lettere al figlio*, Mondadori, Milano, 1991.
- Burchi E., *Il progetto leopardiano: i Pensieri*, Bulzoni, Roma, 1981.
- Cambi F. e Gennari M., *Leopardi come educatore*, Il Melangolo, Genova, 2018.
- Craig W.H., *Life of Lord Chesterfield*, Kessinger, Whitefish, 2007.
- Damiani R., *All'apparir del vero. Vita di Giacomo Leopardi*, Mondadori, Milano, 2002.
- Fumaroli M. (a cura di), Lord Chesterfield, *Lettere al figlio 1750-1752*, Adelphi, Milano, 2001.
- Leopardi M., *Autobiografia e dialoghetti*, Cappelli, Bologna, 1972.
- Mecatti F., *La cognizione dell'umano. Saggio sui Pensieri di Giacomo Leopardi*, Società Editrice Fiorentina, Firenze, 2003.
- Porena M., *Scritti Leopardiani*, Zanichelli, Bologna, 1959.
- Pulce G. (a cura di), *Il Monarca delle Indie. Corrispondenza tra Giacomo e Monaldo Leopardi*, Adelphi, Milano, 1988.
- Verducci M., *Cultura inglese in Giacomo Leopardi*, ECO, S. Gabriele, 1994.

Non solo assuefazione. Appunti di didattica leopardiana

MICHELE ZEDDA

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università degli Studi di Cagliari

Corresponding author: mzedda@unica.it

Abstract. Leopardi has reflected for a long time upon his personal literary work, in order to obtain very good results. Environment of study and motivation are very important in his method; besides, Leopardi has conceived an original system of cataloguing and registering in archives his very large amount of annotations, to make use of them in order to create further texts.

Keywords. Leopardi – Self-Education – Environment – Motivation

Leopardi ha riflettuto a lungo sull'attività intellettuale, per lui così cruciale e nella quale si è sostanziato il suo vivere. Per quanto autocentrate, riferite a una vicenda di studio eccezionale e senza pari, le sue idee offrono più d'uno spunto a chi vuole riflettere sul tema. Addensate per lo più nello *Zibaldone*, le sue note sullo studiare e l'apprendere meritano un esame più attento, anche se, va subito precisato, non è mai stato suo intento elaborare una teoria didattica, né metodologica.

Quando si esamina il tema *studio* in Leopardi, si è usi puntualizzare il *suo* studio febbrile, forsennato, svolto a scapito di salute, vita attiva e giovinezza. Un aspetto, questo, sempre rimarcato dalla *vulgata* leopardiana e sul quale si è scritto a dismisura. Anche per i suoi primi studi, svolti con precettori pedanti e guidati da Monaldo, la critica ha mostrato vivo interesse¹, stimolato da dovizia di aneddoti e curiosità erudite. Questi quadri biografici, però, non illustrano la *sua* concezione dello studio. Più proficua, invece, è ogni disamina sull'*assuefazione*, da lui definita *seconda natura*, concetto nodale su cui ruota la sua teoria dell'apprendimento, al punto che i due concetti paiono coincidere, come il poeta scrive nello *Zibaldone*: «L'insegnare non è quasi altro che assuefare»² e «L'imparare non è altro che assuefarsi»³. A questa nozione pedagogica la critica ha dato il giusto spazio⁴, legandola alla sua ambizione letteraria e leggendola sullo sfondo episte-

¹ Sugli studi del primo Leopardi si segnalano i seguenti saggi: Rolando Damiani, *All'apparir del vero. Vita di Giacomo Leopardi*, Mondadori, Milano, 2002; Alberto Frattini, *Giacomo Leopardi*, Studium, Roma, 1986; Elio Gioanola, *Leopardi, la malinconia*, Jaca Book, Milano, 1995.

² *Zibaldone*, [1727].

³ *Ivi*, [1255].

⁴ Sull'*assuefazione*, si rimanda ai seguenti studi: Alessandra Aloisi, *Desiderio e assuefazione. Studio sul pensiero di Leopardi*, ETS, Pisa, 2014; Maria Teresa Gentile, *Leopardi e la forma della vita*, Bulzoni, Roma, 1991; Andrea Malagamba, "Seconda natura", "seconda nascita". *La teoria leopardiana dell'assuefazione*, in AA. VV.,

mico di sensismo e materialismo, dunque in chiave tutta settecentesca⁵. Per quanto sia una nozione centrale, nevralgica, l'assuefazione non è però esaustiva: infatti, la vita intellettuale è influenzata a fondo da altri elementi, ai quali si rivolge il presente lavoro. Tale realtà, al di là dell'assuefazione, può dare qualche spunto all'odierna didattica, così diversa da quella del tempo e ormai così legata alle più sofisticate tecnologie dell'istruzione. A prima vista, la concezione di Leopardi può sembrare banale: niente più che sano buon senso applicato allo studio; ma, vista alla luce dell'epoca e considerati gli straordinari risultati raggiunti nella sua personale vicenda di studioso, merita senz'altro un esame più attento, anche per taluni aspetti di metodo non privi di utilità pragmatica e originalità.

Nel primo Ottocento, la didattica in uso, ancora lontana da un piano di scientificità, è fondata sulla tradizione, cioè metodi formali, pedanti, mnemonici, con ampio ricorso a premi e punizioni; per di più, l'autorità del maestro era notevole, per niente simile all'attuale. Sullo sfondo di tale quadro, la concezione di Leopardi prende forma, emergendo dall'osservare sé stesso, dal pensare il suo creare artistico e il suo organizzarsi. Quest'ultimo richiede una serie di cautele, accorgimenti, condizioni da rispettare affinché il lavoro sia fecondo e creativo. Leopardi si sofferma su problemi d'ambiente – più o meno propizio –, su quanto favorisce lo studio, su come ben impostare questo, nei suoi tempi e nel suo sviluppo, nonché sul motivare lo studioso. Quasi mai alle questioni sollevate consegue uno sviluppo teorico, nei termini di una didattica compiuta; ma non è difficile inferire cosa Leopardi avrebbe suggerito a un ideale allievo. Pertanto, le sue idee si prestano a più d'una deduzione. Vale comunque la pena di esaminare questa sua concezione e di entrare nel suo laboratorio quotidiano, per coglierne il *modus operandi*, l'economia e la gestione. Alla base di tutto, vi è l'esigenza di ben conoscere il fenomeno *studio*, per poterlo assecondare al meglio e ottenere, così, risultati i più pieni.

1. L'ambiente

Più volte Leopardi volge il pensiero alla vita intellettuale, a ciò che la determina e la condiziona, con esito più o meno favorevole. Sono in causa elementi d'ambiente, cautele, disposizioni personali, circostanze le più varie. Fra queste, vi è la malattia, realtà a lui senz'altro familiare⁶, avendone ben conosciuto tutto il disagio e la sofferenza. La sua influenza sulla vita mentale è molto viva, come specifica una nota zibaldoniana dell'agosto 1823: «La malattia cambia talora, com'è detto, l'ingegno e il carattere o per sempre, o per momenti, o per più o men tempo: ciò massimamente quando ella interessa in particolare il cerebro»⁷ e comunque, a suo dire, è «certissimo che la malattia del corpo (e così la unità) influisce grandissimamente sull'ingegno e sull'indole»⁸. Per Leopardi, la dimen-

La prospettiva antropologica nel pensiero e nella poesia di Giacomo Leopardi, Olschki, Firenze, 2010. Si segnala pure l'articolo di Michele Zedda, *Note sull'apprendimento nella teoria di Leopardi*, in *Studi sulla formazione*, Firenze University Press, I-2015.

⁵ Sull'influenza culturale del Settecento in Leopardi, si rinvia al volume AA. VV., *Leopardi e il Settecento*, Olschki, Firenze, 1964.

⁶ Sulle varie malattie patite da Leopardi, si rimanda all'esauritivo quadro illustrato da Mario Picchi in *Storie di Casa Leopardi*, Camunia, Milano, 1986.

⁷ Zibaldone, [3203].

⁸ Ivi, [3202].

sione fisico-ambientale agisce a fondo sugli individui e ne diversifica «le loro complessioni e questa o quella parte del corpo, così eziandio quella in che risiede l'ingegno e l'animo, cioè il cervello, e quindi il talento e l'indole nativa e primitiva de' vari individui»⁹. Alla luce di queste idee, è chiaro che Leopardi concepisce la vita intellettuale ben oltre l'assuefazione. Beninteso, studio, esercizio e abitudine danno risultati quanto mai notevoli, talora straordinari, ma agiscono anche altri fattori, tutt'altro che marginali. Fra questi vi è l'*attitudine* allo studio, sempre molto variabile; infatti, a seconda del momento e delle circostanze, lo stesso individuo suole cambiare e trovarsi in diverso stato, come specifica un'altra nota dello *Zibaldone*: «L'uomo [...] in parità di studi, di esercizi, di scienza, di pratica ec., si trova, per così dir, vario d'indole e di talento da se medesimo ancora, non solo dentro la vita, ma dentro la stessa giornata eziandio»¹⁰. Per studiare con vero profitto, bisogna perciò conoscersi meglio, rilevare questa variabilità personale, così da poter sfruttare le fasi e i momenti più propizi: «Oggi il mio ingegno sarà svegliatissimo, la mia indole piacevolissima, domani tutto l'opposto, senz'alcuna cagione morale né apparente, ma certo non senza cagioni fisiche, le quali diversamente affettando l'animo, lo tramutano effettivamente d'ora in ora, di giorno in giorno, di stagione in istagione [...] e lo ritornano nello stato di prima, ed ora lo rendono atto a una cosa, ora a un'altra, ora a più cose ora a meno, ora più ora meno atto ec.»¹¹. Una mutevolezza, questa, constatata da Leopardi in sé stesso, ma ben presente pure in altri, come riferisce un passo a sostegno della tesi: «fu chi disse ch'ei si trovava più atto a comporre nel sommo caldo o nel sommo freddo che nelle medie temperature dell'anno; la mattina che la sera ec.»¹². Vi è, quindi, una personale variabilità nell'attitudine e nell'applicazione allo studio e, perciò, nel suo rendimento. Anche la forza delle passioni, tutt'altro che lieve, è valutata da Leopardi con attenzione, ma pure qui rileva un nesso generico, senza precisare casi singoli, e si limita a notare un effetto più o meno benefico; difatti le passioni «giovano pure assai volte, non solo all'immaginazione, ma eziandio all'ingegno in genere, alla ragione ec.»; al contempo, però, «le passioni mille volte noccono, impediscono, offuscano, indeboliscono ec. ec. sì l'immaginazione, sì la facoltà ragionatrice, sì l'ingegno in genere, la memoria ec. come ognuno sa ec.»¹³. Da queste osservazioni è logico dedurne l'importanza di capire bene sé stessi, la propria natura, le tendenze personali, la reazione più o meno viva a date situazioni. Ne consegue pure che lo studente deve creare, intorno a sé, un ambiente il più appropriato, nonché seguire un piano e una metodica confacenti alla propria natura; deve poi sfruttare le fasi, i tempi, i momenti più favorevoli all'esercizio intellettuale. Quando riflette sulla questione, Leopardi nota una gran quantità di fattori in gioco, sicché non è possibile catalogarli: «Le diverse circostanze fisiche che evidentemente influiscono, cambiano, recano, tolgono, accrescono, scemano, diversificano ec. ec. le passioni o inclinazioni in uno stesso individuo, in diversi individui [...] son tante e sì varie che infinito sarebbe il volerle enumerare e descrivere, coi loro (evidentissimi e incontrastabili) effetti»¹⁴. Al riguardo, Leopardi non dà spiegazione causale, né indicazione pratica e si

⁹ *Ivi*, [3204].

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ivi*, [3204-3205].

¹² *Ivi*, [3204].

¹³ *Ivi*, [3553].

¹⁴ *Ivi*, [3205].

limita a notare il nesso fra vita mentale e fattori esterni: «Spessissimo l'ingegno è svegliato da cause fisiche manifeste ed apparenti come un suono dolce o penetrante, gli odori, il tabacco, il vino ec. [...] e quel che dico dello svegliare, dicasi del sopire, del muovere, dell'affettare, modificare come che sia, dell'accrescere, dello sminuire, del produrre, del distruggere o per sempre o per certo tempo ec.»¹⁵. Molto generica, questa correlazione lascia il campo a deduzioni e inferenze. Viene da concludere che uno studioso può valersi di suoni, profumi, bevande, sostanze più o meno eccitanti o circostanze inibenti, tali da coadiuvare l'attività. Sempre nello *Zibaldone*, in altra nota, Leopardi si spinge un po' più avanti, ma non giunge a esaminare questa dinamica nel dettaglio.

Il vino (ed anche il tabacco e simili cose) e tutto ciò che produce uno straordinario vigore o del corpo tutto o della testa, non pur giova all'immaginazione, ma eziandio all'intelletto, ed all'ingegno generalmente, alla facoltà di ragionare, di pensare, e di trovar delle verità ragionando (come ho provato più volte per esperienza) all'inventiva ec. Alle volte per lo contrario giova sì all'immaginazione, sì all'intelletto, alla mobilità del pensiero e della mente, alla fecondità, alla copia, alla facilità e prontezza dello spirito, del parlare, del ritrovare, del raziocinare, del comporre, alla prontezza della memoria, alla facilità di tirare le conseguenze, di conoscere i rapporti ec. ec. una certa debolezza di corpo, di nervi ec. una rilascezza non ordinaria ec. come ho pure osservato in me stesso più volte. Altre volte all'opposto¹⁶

Nell'argomentare sul tema, Leopardi si sofferma più volte sui fattori fisici, sul loro condizionare l'ingegno umano e l'invenzione; a suo dire, «l'immaginazione è visibilmente sottoposta a mille cause totalmente fisiche che la commuovono e scuotono, o l'assopiscono e intorpidiscono, la sollevano o la deprimono, l'eccitano o la raffrenano, la scaldano o l'agghiacciano»; per analogia, il poeta si domanda: «Se dunque l'immaginazione, perché non l'ingegno?»¹⁷. A questo punto, è evidente come il discorso "ambientale" di Leopardi sia, in senso esplicativo, *complementare* a quello sull'assuefazione, in quanto lo integra e lo completa. Perché lo studio sia proficuo, è necessario l'esercizio, l'abitudine, l'imitazione di stile o modello; ma occorrono pure altre, varie condizioni, così da potersi delineare due piani di causalità: da un lato l'assuefazione, dall'altro la dimensione fisica e ambientale. Non importa stabilire, fra i due piani, quale sia più rilevante per il risultato finale. Agiscono ambedue con forza, e la loro sinergia non può non dare risultati ancora migliori. Leopardi non si sofferma su questa integrazione, però – viene da aggiungere – è importante conoscerne la dinamica, finalizzando il tutto a una vita intellettuale più feconda. Quando il poeta descrive la realtà d'ambiente, ribadisce tale duplicità causale: «Tutti questi effetti nei casi qui considerati, non hanno a far coll'assuefazione, e dimostrano per conseguenza che lo *spirito* dell'uomo può esser modificato e diversamente conformato da cause, circostanze e accidenti fisici diversi dalle assuefazioni»¹⁸. Nel darne qualche esempio, indica la luce, sempre fonte d'allegria, perciò idonea a ispirare e vivificare l'immaginazione, mentre l'oscurità la deprime e crea malinconia; inoltre, «Un luogo, un appartamento, un clima chiaro e sereno, o torbido e fosco, influiscono sulla immaginativa, sull'ingegno, sull'indole degli abitanti, sieno individui o popoli, indipen-

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ivi*, [3552-3553].

¹⁷ *Ivi*, [3387-3388].

¹⁸ *Ivi*, [3205-3206].

dentemente dall'assuefazione»¹⁹. Ancora, lo spirito dell'uomo è influenzato e diversamente disposto da fattori quali «una stagione, una giornata, un'ora nuvolosa o serena», così come dal «trovarsi per più o men tempo in un luogo qualunque oscuro o luminoso, senza però abitarvi»²⁰. Ma non è tutto. Leopardi esamina pure l'azione del clima e nota che la stagione e il clima freddo «dà maggior forza di agire, e minor voglia di farlo, maggior contentezza del presente, inclinazione all'ordine, al metodo, e fino all'uniformità»²¹. Al contrario, il clima caldo «scema le forze di agire, e nel tempo stesso ne ispira ed infiamma il desiderio, rende suscettibilissimi alla noia, intolleranti dell'uniformità della vita, vaghi di novità, malcontenti di se stessi e del presente»²². Se agire è studiare, alle parole leopardiane consegue che lo studio è favorito dal freddo, mentre la stagione estiva è poco propizia; inoltre, Leopardi nota come il caldo «addormenti e ammollisca e illanguidisca e intorpidisca il corpo, eccitando e svegliando e sciogliendo l'animo»²³. Com'è chiaro, conoscere tali dinamiche è di grande utilità per chi svolge attività intellettuale. A ben dedurre, dalle notazioni di Leopardi emerge tutto il vantaggio che lo studioso può trarre dal conoscere sé stesso, la sua natura, le sue forze e attitudini; non di meno, gli sarà pure utile pensare la sua attività, così da predisporre un ambiente idoneo e poter sfruttare le fasi e i momenti più propizi. La lezione leopardiana è quindi chiara: lo studio va pensato al fine di ben organizzarlo, seguire un criterio d'economia, scansionare i tempi, creare un'atmosfera la più favorevole. Va comunque ricordato che quello di Leopardi *studioso* è senz'altro un caso "limite"; la sua esistenza è consacrata *in toto* allo studio, sicché non si presta a fungere da modello di lavoro per altri. Tuttavia, le modalità da lui descritte, viste nel loro lato pragmatico, possono valere per qualsiasi studente, stimolato a pensare la gestione del lavoro con più avvedutezza.

2. Il tempo e la motivazione

Consapevole che lo studiare è questione di tempo²⁴, durata e quantità, Leopardi nota che questa attività si può protrarre anche a lungo, purché opportunamente la si interrompa, volgendo la mente ad altro, così da ricrearla e distrarla, per poi riprendere il lavoro. Un'accortezza, questa, segnalata dal poeta in risposta²⁵ a chi lo invitava a moderare l'attività; difatti, «per poter continuare gli studi bisogna interromperli tratto tratto e darsi un poco a quelle cose che chiamano mondane»²⁶. Quasi ovvia, da tutti conosciuta, tale cautela evita forme di alienazione e sovraccarico mentale, rivelandosi perciò di natura

¹⁹ *Ivi*, [3206].

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ivi*, [3347].

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Sul tempo dello studio si rimanda a due saggi: Antonin-Dalmace Sertillanges, *La vita intellettuale*, Studium, Roma, 1969; e Jean Guitton, *Il lavoro intellettuale*, Paoline, Roma, 1977. Sul tempo in pedagogia, si rimanda a Giuseppe Flores d'Arcais, *Il tempo come categoria pedagogica*, in AA. VV. [a cura di G. Flores d'Arcais], *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano, 1990; sul tempo in relazione alla cura e alla formazione, si veda il saggio di Rita Fadda, *Promessi a una forma*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

²⁵ Leopardi risponde a Pietro Giordani.

²⁶ *Epistolario*, [32], 30 Aprile 1817.

igienica e preventiva. Lo studio va quindi equilibrato con altro e chi pensa troppo, senza ricrearsi, reca danno a sé; ciò avviene, «quando la persona non ha alcuno svagamento e distrazione, o solamente lo studio, il quale perché fissa la mente e la ritiene immobile, più nuoce di quello che giovi»²⁷. Pur interessando ogni studioso, questo problema è in lui vivissimo: non solo lo tormenta a lungo, ma ne stimola la riflessione. Com'è noto, il desiderio di gloria letteraria spinge Leopardi a protrarre l'attività oltremisura, a scapito della salute; tuttavia, di là dal suo caso, l'accortezza di misurare lo studio, bilanciandolo con altro, è preziosa per chiunque.

Altra indicazione didattica concerne lo zelo necessario allo studio: perché sia davvero fruttuoso, non basta impegnarsi a sufficienza, ma occorre studiare meglio e con più lena. In altre parole, bisogna puntare più in alto. Come scrive a Giordani, la sua convinzione è che «per diventar mediocre bisogna mirare all'ottimo»²⁸. Va ricordato che l'abilità più ambita, per Leopardi, è lo scrivere bene, in poesia e in prosa; per lui, dunque, lo studio coincide in gran parte con la lettura. Non a caso, nello *Zibaldone* scrive che «La lettura per l'arte dello scrivere è come l'esperienza per l'arte di vivere nel mondo, e di conoscer gli uomini e le cose»²⁹. Per favorire lo studio, non serve solo ricrearsi e gestire il tempo con oculatezza; è basilare anche la motivazione, tema affrontato nel *Parini*, là dove valuta l'utilità del premio futuro. Composto nel 1824³⁰, *Il Parini ovvero della gloria* si distingue dalle altre *Operette morali* per la forma del piccolo trattato; Leopardi vi espone le sue idee sullo studio, l'attività letteraria e la gloria, notando, di quest'ultima, la vanità e le difficoltà per conseguirla. Per un verso, lo studio è fonte di vero piacere, di soddisfazione, ma talora lo si svolge malvolentieri, per mero dovere; pertanto è importante saperlo motivare. Sul punto, il poeta nota che la forza della speranza è tale che «moltissime occupazioni prive per se di ogni piacere, ed eziandio stucchevoli o faticose, aggiuntavi la speranza di qualche frutto, riescono gratissime e giocondissime, per lunghe che sieno»³¹; viceversa, quando le attività dilettevoli sono «disgiunte dalla speranza, vengono in fastidio quasi, per così dire, appena gustate». Per studiare con più slancio, dunque, bisogna avere chiara la meta all'orizzonte; ciò rende tutto più piacevole, come prova il caso di studiosi che sono «come insaziabili della lettura, anco spesse volte aridissima, e provano un perpetuo diletto nei loro studi, continuati per buona parte del giorno; in quanto che nell'una e negli altri, essi hanno sempre dinanzi agli occhi uno scopo collocato nel futuro, e una speranza di progresso e di giovamento, qualunque egli si sia»³². A ben pensarci, questo discorso rinvia all'annosa questione dei premi e delle punizioni, tema didattico dei più dibattuti. È noto come la posizione odierna, del tutto contraria alle punizioni, preferisca il premio *intrinseco*, relativo alla competenza, anziché l'*estrinseco*, com'è il caso di un dono. Leopardi affronta il problema del motivare allo studio il fanciullo, sapendosi calare nel suo ordine mentale; infatti, il maestro non deve proporre ciò che alletta l'adulto, ma qualcosa di più confacente all'età. Come osser-

²⁷ *Epistolario*, [42], 8 Agosto 1817.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Zibaldone*, [222].

³⁰ *Il Parini ovvero della gloria* fu scritto dal 6 luglio al 13 agosto 1824.

³¹ *Il Parini ovvero della gloria*, in *Tutte le opere*, [a cura di Walter Binni], Sansoni, Firenze, 1969, (Vol. 1°), p. 126.

³² *Ibidem*.

va nello *Zibaldone*, non ha senso, quindi, valersi di uno scopo lontano «come la gloria e i vantaggi ch'egli acquisterà nella maturità della vita o nella vecchiezza, o anche pur nella giovinezza»³³, mentre è bene «adescare il fanciullo allo studio col proporgli onori o vantaggi ch'egli possa e debba conseguire ben tosto, e quasi di giorno in giorno, che è come un ravvicinare a' suoi occhi lo scopo della gloria e della utilità degli studi»; così motivando, è più facile che il fanciullo «si assoggetti volentieri alle fatiche e alle sofferenze ripugnanti alla natura, che gli studi ricchieggono»³⁴. Questa scelta didattica è fondata su quel peculiare senso del tempo, proprio di quest'età. A ogni modo, se qualche premio è utile, lo studio ha una ragion d'essere, specie per l'adulto, in quanto contrasta l'infelicità, purché si tratti di materia amena e coinvolgente, come la buona letteratura; qui, l'indicazione di Leopardi è chiara, come scrive a Giordani nel luglio 1828: stante l'umana, inevitabile infelicità «mi pare che vagliano sopra ogni cosa gli studi del bello, gli affetti, le immaginazioni, le illusioni. Così avviene che il dilettevole mi pare utile sopra tutti gli utili, e la letteratura utile più veramente e certamente di tutte queste discipline secchissime»³⁵; con queste ultime, Leopardi allude a statistica, politica, economia nonché alle varie tecniche, tutte materie da lui avversate e così in auge nel *secol superbo e sciocco*; e conclude la missiva rilevando quanto sia utile³⁶ e prezioso il dilettevole: «il privare gli uomini del dilettevole negli studi, mi pare che sia un vero malefizio al genere umano». Pertanto, studiare taluni generi non solo è piacevole, ma contrasta la noia e i crucci del vivere. Leopardi sostiene ciò per esperienza, preferendo tale diversivo ad altro: «Non ho mai trovata sorgente più durevole e certa di distrazione e dimenticanza, né illusione meno passeggera»³⁷. Nello *Zibaldone*, scrive che lo studio è comunque dilettevole, nel fornire cognizioni, ma quando si esclude il bello, lo stile e la letteratura, «si scemerà di moltissimo la facoltà di dilettere che ha questo bellissimo trattenimento della vita: quindi si farà un vero disservizio, un danno reale (e non mediocre per Dio) al genere umano, alla società civile»³⁸. Per Leopardi, insomma, i contenuti e la bellezza del testo sono senz'altro motivanti. Ne segue una chiara deduzione didattica: la piacevolezza della materia vivifica lo studio, lo motiva, lo rende più fecondo; un punto, questo, molto utile allo studente, specie quando si accinge a scegliere, per il futuro, un campo di studi. Più in generale, è un punto da tenere sempre a mente nel gestire la propria vicenda culturale.

3. Il lavoro intellettuale

Leopardi riferisce la sua metodica di lavoro solo per cenni e frammenti, come vuole il suo tratto descrittivo, sempre lontano da ogni sistemazione razionale. Del resto, non era suo intento educare i lettori al lavoro intellettuale, anche se ciò avviene, in parte, con le due *Crestomazie*³⁹, compilate per educare al gusto del bello nonché a leggere e scrivere.

³³ *Zibaldone*, [3265].

³⁴ *Ivi*, [3266].

³⁵ *Epistolario*, [621], 24 Luglio 1828.

³⁶ Su tale argomento, si segnalano le considerazioni di Nuccio Ordine nel saggio *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano, 2016, pp. 76-79.

³⁷ *Epistolario*, [137], 14 Gennaio 1820.

³⁸ *Zibaldone*, [4366].

³⁹ Leopardi compila due antologie, la *Crestomazia italiana della prosa* e la *Crestomazia poetica*, pubblicate a

A parte questo caso (spiegabile pure altrimenti⁴⁰), Leopardi non scrive alcunché di specifico per formare al lavoro intellettuale, sicché il suo metodo va inferito da prosa, misive e, più di tutto, dallo *Zibaldone*. È quindi utile calarsi in questo ginepraio testuale, denso di note di cifra la più varia, non solo letteraria, filologica, linguistica e filosofica, ma anche autobiografica. È senz'altro bene evidenziare i frammenti relativi al suo metodo, ma è ancor più importante cogliere la complessiva *ratio* pragmatica e funzionale di questo singolare testo, che – va ricordato – è pur sempre un archivio, a cui attingere per ulteriori creazioni.

Stante questa premessa, l'analisi dello *Zibaldone* fa emergere alcuni momenti della sua fortunata metodica, schematizzabile come segue. Anzitutto, ancor prima dell'annotare nel diario, vi è la lettura dei libri, dunque l'incontro (più o meno fecondo) con idee e teorie di altri autori; questa sua attività, com'è noto, è alacre, frenetica, svolta senz'alcun risparmio d'energia. La fase seguente consiste nello scrivere, nell'appuntare, senz'ordine alcuno, pensieri, notazioni, frammenti i più vari nell'archivio privato; l'unico criterio di annotazione è il cronologico. All'immenso materiale accumulato – le pagine autografe sono 4526 – Leopardi potrà attingere di volta in volta per comporre altro, com'è il caso, in particolare, delle *Operette morali* e dei centoundici *Pensieri*, la cui corrispondenza⁴¹ (anche stilistica), con questa matrice testuale è stata più volte verificata. A ben vedere, però, nel suo metodo è un altro il punto forte, cioè l'apparato di rimandi interni, da lui creato, funzionale alla consultazione e al reperimento delle note⁴²; difatti, l'archivio è corredato da un'utile catalogazione, data dall'*Indice* e dalle *Polizze*⁴³, che consente il veloce rinvio alle note desiderate, facilitando la ricerca interna ed economizzando il tempo. Va comunque ricordato che lo *Zibaldone* è un testo del tutto privato, per uso esclusivo del suo autore, nient'affatto destinato alle stampe⁴⁴. Né qui né altrove vuole dispensare lezioni di metodo. A ogni modo, letto in chiave pragmatica, questo diario segreto fa trapelare la sua modalità di lavoro, consentendo così, *ex post*, una lezione davvero preziosa. Certo, il tutto era a lui congeniale, essendo pensato e affinato *dal* suo genio, *per* il suo genio; è dunque, la sua, una metodica confacente a una mente del tutto speciale, ma chiunque, pure oggi, può trarne qualche suggestione. A conti fatti, lo *Zibaldone* offre un vivido, prezioso insegnamento di metodo e di economia del lavoro intellettuale, utile a chi si cimenta nel campo letterario e, più in generale, in ogni campo di studio e ricerca. Non a caso, quando l'attività è seria, svolta con rigore e qualità, è indispensabile valersi

Milano dall'editore Stella, nel 1827 e nel 1828.

⁴⁰ Si vuole alludere all'idea del successo commerciale. Come figura nei carteggi, Leopardi e Stella pensano di realizzare, in Italia, un'antologia simile alla fortunata raccolta francese di M. Noël e M. Delaplace, *Leçons de littérature et de morale*. (1804), testo peraltro presente nella biblioteca di Monaldo, nell'edizione del 1810.

⁴¹ Si segnalano, al riguardo, le considerazioni svolte da Luigi Blasucci, *I registri della prosa: Zibaldone, Operette, Pensieri*, in AA. VV., *Lo Zibaldone cento anni dopo. Composizione, edizioni, temi*, (1° vol.), Olschki, Firenze, 2001.

⁴² Sul metodo usato da Leopardi si segnala il saggio di Silvana Acanfora, *La memoria di Leopardi*, in AA. VV., *I libri di Leopardi*, De Rosa, Napoli, 2000.

⁴³ Sulla selezione dei brani dello *Zibaldone* in vista di futuri componimenti e sul reticolo di rimandi dato dall'*Indice* e dalle polizze (richiamate e non richiamate), si veda il contributo di Fabiana Cacciapuoti, *La scrittura dello Zibaldone tra sistema filosofico ed opera aperta*, in AA. VV., *Lo Zibaldone cento anni dopo*, cit.

⁴⁴ Nonostante fosse un diario privato, nient'affatto destinato alle stampe, lo *Zibaldone di pensieri* fu pubblicato nel 1898 in sette volumi da Le Monnier, con il titolo *Pensieri di varia filosofia e di bella letteratura*. Nell'edizione del 1937 (Mondadori), in due volumi, sarà riproposto l'originario titolo.

di schede, rubriche, sistemi catalogativi favorevoli all'ordine, la funzionalità nonché la veloce fruizione del materiale già raccolto. Al giorno d'oggi, la tecnologia informatica offre ben altre, più sofisticate modalità d'archiviazione e reperimento dati, ma lo schema di fondo, cioè la creazione di un deposito d'idee cui rifarsi con criterio, per rinvenire quanto serve è, nella sostanza, quello utilizzato due secoli fa da Giacomo Leopardi.

Bibliografia

- AA. VV. (a cura di Ferrucci C.), *Leopardi e il pensiero moderno*, Feltrinelli, Milano, 1989.
- AA. VV., *I libri di Leopardi*, De Rosa, Napoli, 2000.
- AA. VV., *Lo Zibaldone cento anni dopo. Composizione, edizioni, temi*, (2 voll.), Olschki, Firenze, 2001.
- AA. VV. (a cura di Maria de las Nieves Muñiz Muñiz), *Lo «Zibaldone» come ipertesto*, (2 voll.), Olschki, Firenze, 2013.
- Cacciapuoti F., *Dentro lo Zibaldone*, Donzelli, Roma, 2010.
- Cambi F. e Gennari M., *Leopardi come educatore*, Il Melangolo, Genova, 2018.
- Damiani R., *All'apparire del vero. Vita di Giacomo Leopardi*, Mondadori, Milano, 2002.
- D'Intino F. e Maccioni L., *Leopardi: guida allo Zibaldone*, Carocci, Roma, 2016.
- Farnetti M., *Leggere lo Zibaldone*, Essegi, Ravenna, 1991.
- Frattini A., *Giacomo Leopardi*, Studium, Roma, 1986.
- Gioanola E., *Leopardi, la malinconia*, Jaca Book, Milano, 1995.
- Guitton J., *Il lavoro intellettuale*, Paoline, Roma, 1977.
- Luporini C., *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma, 1996.
- Ordine N., *L'utilità dell'inutile*, Bompiani, Milano, 2016.
- Picchi M., *Storie di Casa Leopardi*, Camunia, Milano, 1986.
- Sertillanges A.-D., *La vita intellettuale*, Studium, Roma, 1969.

Per una storia dell'educazione: riflessioni di metodo

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. Nel “crogiolo” ampio e dialettico della ricerca storico-educativa ormai si distinguono e per oggetto di studio e per approcci metodologici, sia la “Storia della pedagogia” rivolta a una ricostruzione delle teorie, delle ideologie, delle varie scienze educative, sia la “Storia dell'educazione” relativa alle pratiche sociali attive nelle varie epoche, ma spesso rivolta solo a indicare in esse le forme dominanti dal punto di vista ideologico, poi la “Storia delle istituzioni educative” fissate nel loro lavoro organico nella società delle varie epoche e risolte spesso nella loro funzione conformatrice che famiglia, chiesa, scuola e associazionismi ideologizzati venivano a compiere e di cui lo stato si faceva legittimatore. Queste tre storie sono tra loro e molto intrecciate e con profondi tratti comuni, ma i loro “oggetti formal-epistemici” e le loro tecniche di indagine risultano anche specifiche e diverse. Meglio definite per la “pedagogia” e le “istituzioni educative”, ormai attraversate da uno sguardo metodologico fine e da dibattiti metodici raffinati, sotto la spinta delle storiografie maturatesi nei decenni del secondo Novecento. Meno approfondito e coltivato per oggetto e metodi, invece, risulta il campo della “storia dell'educazione” che implica uno sguardo storico trasversale e socialmente acuto per sviluppare la specificità di tale punto di vista, legato anche a pedagogia e istituzioni, ma da rendere sempre più specialistico e proprio più articolato e preciso in tale specificità.

2. Il primo aspetto su cui bisogna riflettere è quello del pluralismo e della complessità delle “educazioni” (al plurale) presenti in ogni luogo, epoca, periodo, che sono educazioni spesso asimmetriche tra loro, a volte nettamente distinte per classi sociali e per la forma di coscienza da lì promuovere. Diverse per finalità, per modelli culturali, per etiche vissute o di governanti o di governati, per tradizioni in cui integrare i soggetti dando vita a una comunità di diseguali. Così la storia educativa è sempre plurale, ma tale pluralismo va sempre ben esposto ed esaminato e dialetticamente posto in luce epoca per epoca e nei fini e nei mezzi. Pluralismo da leggere nelle sue gerarchie, dal più centrale al marginale e colto nella funzione che lì esso svolge. Pertanto le educazioni costituiscono un intreccio complesso da comprendere proprio nelle distinzioni che sviluppano nelle società in modo funzionale a un'idea di potere, di cui la stessa Pedagogia e la Scuola spesso si fanno interpreti ed esecutrici. Dal punto di vista metodologico poi tale approccio reclama una precisa sensibilità sociologico-critica ed ermeneutica capace di mettere

ben in luce questo pluralismo asimmetrico che genera e conferma differenze sì da comprendere nella loro identità ma anche da mantenere nelle loro funzioni sociali. Solo nella storia educativa del Novecento inoltrato tale punto di vista viene criticato e a fondo dalle Pedagogie e dall'ordine da dare alla Scuola (e si pensi solo ai dibattiti aperti sulla scia del '68 e nutriti di forte marcature sociologiche). Arrivando poi a porre come regola il principio di uguaglianza e facendo delle differenze (non sociali, ma umane e personali e culturali) una risorsa: una rivoluzione e teorica e pratica e sociale ancora in corso e che sta sfidando con energia tutti i sistemi educativi.

3. Ogni modello educativo va poi analizzato nella sua distinzione, fissandone ruolo e identità epoca per epoca, mostrandone le articolazioni teorico-sociali e l'uso dei mezzi presentati per settore e compresi nella loro organicità nella complessità del modello sociale organico li radiografato. E si pensi solo al ruolo assegnato al lavoro nelle varie identità scolastiche che fino alla rivoluzione attivistica (fine Ottocento e Novecento) è rimasto un criterio forte di demarcazione sociale e che ha mantenuto nel tempo un ruolo formativo subalterno per i soli soggetti sociali più deboli e marginali. Come pure alle separazioni e gerarchizzazioni secondo il genere nelle scuole, fino a ieri, che hanno imposto un'educazione al femminile di secondo rango e tutta rivolta a ricreare il ruolo subalterno delle donne e nella famiglia e nella società, tollerando emancipazioni solo in casi eccezionali o di capacità o di appartenenza sociale superiore o di impegno personale a riaffermare le proprie attitudini squisitamente e generalmente umane. E sono quadri da fissare nella loro complessità e nella logica di perdurante e subalternità ed esclusione. Appunto con uno sguardo critico-sociologico fine e maturo.

4. In tale lavoro di grana fine che si va così a svolgere deve esser tenuto sempre presente a quale volontà di egemonia si connette (sociale, statale, religiosa, etico-civile) epoca per epoca e come tale volontà viene a governare per vie molteplici la vita sociale e a sottoporla a un'unica o varia regolamentazione. Certo, nel tempo più mobile della modernità qua e là si aprono dissensi e contrasti che fanno alterità educativa: e si pensi solo al ruolo avuto in Europa dal pensiero anarchico e socialista che ha reclamato e messo in atto educazioni eguali e per governanti e governati e per generi con *exempla* attivi già dall'Ottocento. Consegnandoci già allora un criterio teorico/pratico di avanguardia. Ma tale criterio va applicato anche in altre epoche: ad esempio al Medioevo con le sue tradizioni ereticali, alla Modernità con la logica coloniale che la contrassegna ed esige sì egemonia forte ma anche aperture alla tolleranza per tener in vita le tradizioni locali (e qui la *conquista* spagnola dell'America centro-meridionale è un caso esemplare). Oggi l'ottica planetaria del fare-formazione e educazione ci impone invece proprio di riconoscere e rafforzare il pluralismo, ma da coordinare e ai diritti umani e alla democrazia vissuta.

5. Tale modello di indagine socio-culturale ha bisogno, come già accennato, di una coscienza metodologica fine e complessa che si nutra delle teorie storiografiche più avanzate (dalla storia totale degli "annalisti" alla psicostoria, alla storia culturale etc.) che le permettano e di radiografare davvero e nei vari tempi storici il pluralismo delle educazioni e le loro dinamiche interne ed esterne e la gerarchia che le governa e le solidifica. Con un'ottica interpretativa di tipo molto trasversale e che ha bisogno davvero di modelli sociologici avanzati e storiografici tra di loro intrecciati con fine sensibilità "comprendente". Sì, ma anche che ne legga, di tali modelli in atto in quel determinato tempo stori-

co, la stretta contiguità a un ordine sociale che tende a fissarsi come *ne varietur*, tutto in genere rivolto a esaltare e eternare se stesso.

6. Siamo davanti a un lavoro articolato e affascinante, connesso sì anche a Pedagogia e Scuola ma in fondo più fondamentale rispetto ad esse e che ci fa rileggere la storia e nelle sue dinamiche complesse e nelle sue tensioni più significative. Qui rispetto alle teorie e ad una istituzione-chiave (con suoi vari correlati) è la storia delle società che viene in primo piano e riletta nelle sue articolazioni complicate che fanno e dissenso e sistema ad un tempo. E che nella Formazione si viene a mostrare nelle sue strutture ideologiche e sistemiche più “fondanti”. Va poi riconosciuto che tale tipo di analisi relativa a molte e complesse dinamiche sociali esige una ricca e matura interdisciplinarietà soprattutto delle diverse scienze umane (dall’antropologia culturale alla sociologia, alla economia e alla psicologia, alla psicoanalisi, alla psichiatria etc.), capaci di offrire una serie di approcci differenti e specifici. Tale lavoro insieme alle competenze diverse esige una sensibilità precisa e acuta per gli aspetti difformi che sviluppano appunto le educazioni e le maturano epoca per epoca. E si pensi ancora al tema-lavoro o al tema-genere e a come si sviluppano nei vari momenti storici.

7. Tale ricchezza e complessità è oggi riconosciuta e messa in opera nella ricerca storico-pedagogica? Sì e no. Guardando le varie storie dell’educazione edite negli ultimi decenni c’è sì un’apertura al pluralismo, fissandone anche le asimmetrie e le opposizioni, ma in genere lasciate un po’ sullo sfondo. Un esempio? Pensiamo al ruolo svolto nel Medioevo dalle comunità e dalle fedi ereticali, posizioni che lo hanno attraversato in profondità e (perché no?) anche fecondato. Ma che nella ricerca educativa restano ancora ai margini. Forse proprio per una specie di sudditanza rispetto alle posizioni più ufficiali e diffuse, ma così riducendo proprio la ricchezza delle educazioni in quel tempo storico di profonde e radicali tensioni. Io stesso ho di recente svolto un’indagine veloce ma credo significativa sul modello formativo dei *Clerici vagantes!*

Ricordando Maria Antonella Galanti

CARLO FRATINI

Ordinario di Didattica e pedagogia speciale - Università degli Studi di Firenze

La morte prematura di Maria Antonella Galanti, dovuta a una malattia fulminea e incurabile, segna la scomparsa di una studiosa eclettica e originale, che si è distinta nel panorama della pedagogia italiana per la molteplicità e la profondità dei temi affrontati.

Maria Antonella Galanti è stata ricercatrice di Pedagogia generale a Firenze a cavallo tra la fine degli anni Novanta e Duemila, per poi approdare come professore associato di Pedagogia speciale all'Università di Pisa, ateneo nel quale è rimasta fino alla scomparsa venendo a ricoprire la cattedra di Didattica e Pedagogia speciale e prima ancora la carica di prorettore.

La formazione di Maria Antonella affondava le radici in due esperienze per molti versi irripetibili: quella di insegnante nella scuola dell'Istituto Stella Maris annessa alla clinica di Neuropsichiatria infantile dell'Università di Pisa allora diretta da Pietro Pfanner, dove ebbe modo di conoscere in profondità la disabilità e le psicosi precoci nelle sue molte sfaccettature, e di frequentare i seminari di grandi nomi della psicoanalisi e della psichiatria come Donald Meltzer, Otto Kernberg e Francisco Palacio Espasa.

L'altra cruciale esperienza di formazione fu per Maria Antonella la laurea in Scienze dell'educazione all'Università di Firenze, caratterizzata dall'incontro con Franco Cambi, Paolo Orefice e soprattutto Leonardo Trisciuzzi, che l'apprezzò subito come allieva vedendo in lei il talento della potenziale ricercatrice.

Insieme a Leonardo Trisciuzzi e a me, Maria Antonella scrisse i primi libri con i quali si fece conoscere nel panorama della pedagogia speciale, nell'ambito dei quali i suoi contributi si caratterizzarono per l'impronta clinica imperniata su una rivisitazione in chiave pedagogica dei contributi della psicoanalisi, in modo particolare kleiniana e winnicottiana. Inoltre, sulle orme di Leonardo Trisciuzzi, Maria Antonella coltivò un interesse specifico per le disabilità gravi e per le patologie cognitive, forte di una solida conoscenza del pensiero di Jean Piaget e di quei neuropsichiatri francesi che ne avevano esteso il contributo alla clinica dello psichismo e delle gravi psicopatologie.

È di questi anni il suo primo libro, *Il bambino psicotico a scuola*, oggi a torto non considerato più al passo con i tempi della ricerca neurobiologica e cognitiva sull'autismo, ma in grado di scandagliare la mente e l'esperienza emotiva del bambino in un modo ricco e inusuale, che ancora adesso richiama l'attenzione per la sua ricchezza di suggestioni cliniche.

A partire dagli anni Duemila Maria Antonella ha prodotto una serie di contributi nel solco della pedagogia generale a cavallo con la clinica degli affetti. Sono di questo periodo i saggi *Affetti e empatia nella relazione educativa* e *Sofferenza psichica e pedagogia*. Si tratta di contributi innovativi in specie per quei tempi, nei quali Maria Antonella

ebbe modo di esprimere ancor di più, sulla scia del *Il bambino psicotico a scuola* il suo talento di scrittrice e la sua sensibilità nel mettere a nudo la trama dell'esperienza soggettiva, mai rinunciando alla sua vena di pedagogista ed educatrice.

In tal modo il suo personale riferimento alla psicoanalisi veniva a fondersi con la pedagogia, in modo particolare con quei settori della pedagogia critica che avevano nella Scuola di Firenze vasta eco e risonanza.

Centralità in questi testi assume l'analisi della relazione educativa, una relazione solo falsamente asimmetrica, perché caratterizzata da una inevitabile ambivalenza da ambo le parti in gioco, quella dell'educatore e dell'educando, dell'insegnante e dell'allievo, nel profondo del genitore e del figlio.

In tempi ancor più recenti, Maria Antonella in un suo personale percorso di ricerca, si accostava sempre di più alla psichiatria per rinsaldare un rapporto con la medicina, che di fatto aveva sempre ispirato la sua personale visione della pedagogia nella prevenzione e nella cura del malessere contemporaneo.

Infine gli ultimi anni, caratterizzati dal pieno rientro nella pedagogia speciale, peraltro mai abbandonata, con contributi altrettanto originali: quelli sulle paralisi cerebrali infantili e quelli sui temi dell'inclusione sociale, ma con una posizione personale, polemica, senza dimenticare mai che il disabile è prima di tutto una persona intera, che soffre e che non può essere sbrigativamente consegnato a un progetto di inclusione nel sociale.

In particolare, il contributo sulle paralisi cerebrali infantili le ha dato modo di approfondire l'analisi dell'esperienza emotiva in un terreno inusuale per questo compito, e nello stesso tempo di affrontare un tema della pedagogia speciale da una prospettiva difficile, e a me molto cara, quella della realtà interna del disabile e delle diverse risonanze emotive in chi si prende cura di lui in forza dei caratteri di quella che resta una sconfinata sofferenza interiore.

Sono questi anni, gli ultimi della sua vita, che si caratterizzano anche per l'incontro intellettuale con Donatella Fantozzi e soprattutto con Tamara Zappaterra, e che recano con sé il ricordo, l'impronta e l'eredità di quello che resta un maestro della pedagogia speciale italiana, Leonardo Trisciuzzi.

Ricordo di Egle Becchi e di Giacomo Cives

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

A distanza di poche ore tra loro ci hanno lasciati due colleghi colti e operosi, che hanno per molti decenni attraversato e alimentato gli studi pedagogici italiani, collocati sul fronte sia teorico sia storico con viva passione e alta professionalità. Entrambi ci hanno consegnato opere di riflessione teorica e di ricerca storica esemplari per rigore e sensibilità da veri intellettuali. Per me sono stati anche colleghi-amici, ai quali sono stato legato con incontri, collaborazioni, lunghe telefonate e carteggi, che sempre rilevavano la vivacità del loro pensiero e la ricca comunicazione amicale. Egle e Giacomo sono stati per me (ma anche per tutta la comunità pedagogica italiana) dei Maestri e figure di riferimento e di stimolo, con i quali ho dialogato a lungo in colloqui densi e colti. Due figure universitarie di origini diverse ma di comune convergenza dentro un orientamento di pedagogia laica, che hanno sostenuto con le loro opere e nel loro insegnamento all' università sempre in forma critica e aperta. Due maestri che vanno ricordati anche come esempio assai fine del lavoro intellettuale e professionale in educazione.

Egle Becchi, formatasi a Milano alla Statale negli anni di Banfi e poi docente all'Università di Pavia, è stata una storica originale e raffinata, che si è mossa da uno studio sui modelli psico-pedagogici, come la Gestalt, per svolgere un ripensamento costante e su più piani dell'*identikit* della pedagogia tra temi-chiave e problemi aperti, consegnati a testi organici e utili, come quello su *L'organizzazione della ricerca pedagogica* (1975) o quello curato con Vertecchi sulla sperimentazione e, ancora, la ricerca in pedagogia (1984), volumi densi e ancora significativi; e poi in tanti articoli su riviste, tra cui in particolare "Scuola e Città" alla luce di un'idea di ricerca rigorosa ma aperta e duttile.. Altrettanto significativo è stato il suo contributo alla ricerca storica, soprattutto sul settore della storia dell'educazione e dell'infanzia, a cui ha dedicato due testi fortunati ed esemplari: il primo uscito per La Nuova Italia nel 1981, il secondo presso Laterza nel 1996, tradotto perfino in Cina. All'infanzia ha dedicato poi letture relative a *Il bambino sociale* (1979), a *Maschietti e bambine* (2011) oltre ad altre ricerche collettanee, come pure un testo, forse provocatorio e inquietante ma di netta informazione su un tematabù, che raccoglieva interventi della cultura pedagogica francese, su *L'amore dei bambini* (1981). Sempre a infanzia e pedagogia è stato ancora rivolto l'ultimo lavoro di Egle, dedicato ad Anna Freud e alle sue esperienze psicoanalitiche e pedagogiche, uscito nel 2021. Tutti lavori metodologicamente fini e dai contenuti attuali e significativi. Teniamo fermo, oggi nei giorni dell'addio, il suo lascito pedagogico e teorico e storico, sempre

alto nel suo profilo scientifico e aperto a sondare le metodologie innovatrici e torniamo a rileggere la sua Opera nella complessità e ricchezza che la caratterizza, in quanto sempre capace di inoltrarci da autentici ricercatori sui versanti più nuovi del fare-pedagogia e li richiamarci e al tessuto polimorfo della ricerca attuale e al valore ancora attuale dei temi da lei affrontati. E per tutto questo va veramente ringraziata, in memoria, oltre che per lo spirito amicale che ci ha comunicato e che io ho vissuto come un vero regalo in colloqui sempre dialettici e colti e carichi di stimoli.

Giacomo Cives si era formato all'Università di Roma e lì era tornato a insegnare, dopo un cammino nel mondo scolastico vissuto a vari livelli, come docente di Storia della pedagogia alla "Sapienza". E lì ha operato con costanza e impegno a tener viva un'immagine complessa della pedagogia e del suo patrimonio storico nazionale, imponendosi come formatore di studiosi più giovani e come voce salda di pedagogia laica rispetto ai dibattiti apertisi nel tempo. E Giacomo è stato un vero punto di riferimento anche per me, come testimoniano le moltissime lettere che da lui ho ricevuto in uno scambio fitto di riflessioni e consigli e proposte di indagine, contenute nel carteggio che oggi si trova nell'Archivio storico dell'INDIRE a Firenze. Sì, per me e per molti colleghi, Giacomo è stato un punto di vero e forte riferimento, anche un po' una guida e un vero Maestro e un maestro carico di umanità. Alle sue indagini dobbiamo il richiamo alla categoria pedagogica della "mediazione", come chiave del lavoro educativo, e al ruolo-principe che lì va assegnato alla filosofia dell'educazione (temi richiamati con forza in due volumi di *La Nuova Italia*, nel 1973 e nel 1978), poi al tema della complessità in educazione/pedagogia (1990) e a figure esemplari della pedagogia nazionale a vari livelli, come Collodi col suo romanzo di formazione, come Gabelli e su su fino a Dewey (indicati da lui quali "i miei maestri"), come pure un esame costante ai problemi della scuola in un'epoca di grandi trasformazioni come quella presente, consegnato a articoli e saggi sempre di significativi impegno e qualità. Alla scuola italiana contemporanea e ai suoi interpreti più magistrali e di orientamento diverso, ma da sviluppare in una sintesi organica, quali Giuseppe Lombardo Radice e Maria Montessori, ci ha richiamati con costanza: autori studiati da Cives con sottigliezza e ripresi più volte e proprio per non disperderne la ricca e attuale eredità. Nel 1990 pubblicò anche un volume su *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, che ne ripercorreva la storia in modo assai fine e problematico, ancora tutto da rileggere per gli insegnamenti che ci comunica. La ricchissima produttività di Cives ha accompagnato la pedagogia laica italiana nel suo lungo cammino dal dopoguerra alla società complessa di oggi, riconfermandone con decisione i principi e i valori e la pregnanza sempre maggiore in una società pluralistica e "alla deriva" come quella attuale, che ha sempre più bisogno e di democrazia e di dialogo e di una scuola che formi cittadini appunto democratici e responsabili insieme. Così anche Cives va veramente ringraziato per il suo lavoro, svolto con costanza e decisione e a una quota di riflessività organica ed esemplare. E per tutto ciò dobbiamo tener vivi il suo insegnamento e per il garbo umanissimo con cui ci ha comunicato sempre e in aperto dialogo il suo fine e complesso punto di vista. Garbo fatto di volontà di interloquire *in interiore* con ogni dialogante e di aprire un tavolo di scambio democratico di idee, di cui posso e voglio essere, qui, netto testimone. E con vivo rammarico per la sua perdita anche personale.

Sì, due colleghi e veri studiosi di qualità ci hanno lasciati, ma la loro scomparsa deve invitarci a ricordarli e a ripensare sulle loro orme e al livello più alto il lavoro dell'in-

telletuale-pedagoga, nel suo *identikit* e nei suoi valori come pure nella centralità del suo *operari* nella società ipercomplessa e profondamente confusa e in crisi del presente, che proprio nella pedagogia di alto profilo, come quella che essi ci continuano a indicare, può trovare un'ancora di riflessione impegnata e di costruttiva speranza.

Recensioni

Mauro Ceruti (a cura di), *Cento Edgar Morin. 100 firme italiane per i 100 anni dell'umanista planetario*, Milano, Mimesis, 2021

Ceruti ha invitato cento intellettuali italiani a sviluppare una riflessione sull'opera di Edgar Morin, per il compimento dei suoi 100 anni, testimoniandone la ricchezza e l'attualità, facendo precedere questi brevi interventi da un suo saggio su *Il 'secolo' di Edgar Morin*, che ne fissa la storia e la fisionomia di studioso "onnivoro, curioso, instancabile" e costantemente aperto a farsi sfidare dal nuovo. E che, quindi, ci lascia un'eredità preziosa fatta di dialogo interculturale (sul piano etico, linguistico, filosofico, molto "mediterraneo" e finemente europeo, come pure un po' anche italiano), in cui "ragione e emozione, lucidità e passione" si intrecciano intimamente. Con al centro il richiamo alla "complessità della condizione umana", testimoniata attraverso opere diverse e impegnative, come pure in un "saggismo" problematico e che vuole sollecitare l'opinione pubblica a livello mondiale. Il suo quadro teorico è potente: il pianeta-Terra è ormai "fuori controllo", governato da "scienza, tecnica, industria, profitto", pertanto è necessario pensare e sviluppare una "riforma" antropologica, culturale e politica, di cui ci ha offerto i paradigmi-chiave: la Complessità come nuova via dei saperi e della loro epistemologia, la Natura umana come fondamento e regola da ri-aggiornare, l'Educazione come via per rinnovare e mente e *ethos*, la Civiltà ecologica e planetaria che deve farsi principio ormai universale e comune. Un pensiero di alta tradizione e di viva attualità, che si fa sfidare dal futuro e lo rilegge in prospettiva e dell'Uomo e per l'Uomo. E lo fa con sottile acribia ma anche con ragionevole speranza.

Attorno a questo nucleo biografico intellettuale e interpretativo di un pensiero polimorfo si dispongono poi i diversi saggi, collocandosi su frontiere diverse e così facendo ancora risaltare la varietà/ricchezza del pensiero di Morin ora trattando temi filosofici ora politici, poi scenari di più stretta specializzazione tematica: tra cinema e mass media, metodologia dei saperi oggi, pedagogia etc. Voci che fanno coro da cui emerge la criticità di tale pensiero e l'obiettivo di parlare a una "comunità di destino" che deve esser guidata attraverso un tipo di coscienza culturale, etica e politica incardinata su un "neumanesimo planetario" di grana fine, che evoca il principio della speranza insieme alla conoscenza della conoscenza, l'etica dell'interculturale, l'avvento di una "democrazia cognitiva", il valore dell'estetica e molti altri aspetti, acutamente e felicemente sottolineati. E lì ci sono le voci politiche di Sassoli e di Nardella, quelle filosofiche di Bocchi, di Gem-billo, di Arpaia e poi di Iacono, Tagliagambe e Bellusi, di scienziati come Barone e Callari Galli, Bosio e Castellana, filosofo della scienza, e della scienziata in Antartide Mantanari, poi le testimonianze dell'editore Cortina e Don Ciotti, del Ministro Manfredi, del fondatore di *Vivarium novum* Miraglia, del "maestro di strada" Pirozzi e di scrittori, medici, massmediologi etc., poi anche un folto gruppo di pedagogisti: da Pinto Minerva a Mariani, da Annacontini a Mannese, a Lazzarini etc. che hanno ben messo in rilievo l'alto e complesso messaggio educativo di Morin, articolato su molti fronti logici ed etici e di comunicazione e di modelli culturali attraverso i quali gestire la Grande Sfida Educativa del nostro tempo.

Siamo davanti a un volume ricchissimo di suggestioni e da leggere e rileggere a piccoli sorsi, ma veramente formativo ad ogni livello, se dalle sue molte strade il lettore si fa guidare per entrare nel paesaggio complicato ma luminoso del pensiero di Morin che qui in Italia è, ricordiamolo, a nostra disposizione quasi al completo grazie al fine lavoro svolto da vari editori. E che ci può parlare davvero *à part entière*.

Franco Cambi

Mauro Ceruti, Francesco Bellusci, *Il secolo della fraternità*, Roma, Castelvechi, 2021

Il nuovo testo, snello ma “potente”, di Ceruti e Bellusci è veramente un “manifesto” pensato dentro e per la società del presente, in crisi ad ogni suo livello e di conoscenza e di azione e di prospettive, perfino, forse, già avviata in forma cieca, o quasi, verso la catastrofe totale. In questo orizzonte più che inquietante e davvero decisivo per la sorte dell’*homo sapiens* non resta che fermarsi e tornare a riflettere in forma libera e organica e critica seguendo un’ottica *ab imis*, ovvero radicale, rivolta a rileggere quei valori umani più fondanti e universali nella cultura del nostro tempo storico e di ieri e di oggi e, pertanto, da tutelare con decisione. Tali valori devono regolare la svolta che la civiltà deve compiere e lì affermarsi come sempre più necessari. E sono valori che chiamano al centro i principi di Uguaglianza, di Pace e di Fraternità intessuti con la Libertà, che vanno contro il Dominio che troppo a lungo ha regolato la vita dei popoli del pianeta-Terra, con lotte, guerre, emarginazioni, povertà, disastri ecologici e pandemie. Ora è giunto il tempo per richiamarsi a questi valori universali e positivi a cui la cultura classica e cristiana ci ha educati e la stessa modernità ha fatto propri: e si pensi alla triade francese del 1789. Tra essi però, oggi più di ieri, si impone come centro riflessivo e operativo la Fraternità, vista come unità del genere umano a livello planetario che deve sviluppare una “comunità di destino” e in essa una volontà di incontro e dialogo che riconosce nel volto dell’altro sempre un fratello da accogliere con cura e aiutare nel suo sviluppo propriamente umano. E qui sono le parole dense e forti di Papa Francesco che risuonano per tutto il volume. Riproposte come il senso e il motore di una nuova civiltà umana da costruire tutti insieme.

Sì, ma tale principio di fratellanza va ripensato e verso la Natura e verso la Società, come rispetto dell’*habitat* naturale nei suoi ecosistemi e nella vita dei loro abitanti anche non-umani, preservando equilibri che rendono possibile la vita proprio come *bios*. Sul fronte sociale si tratta di cambiare marcia e in modo radicale, spengendo i conflitti e favorendo la collaborazione, che poi proprio le assemblee politiche internazionali devono indicare decisamente come fine comune. Così la fratellanza o fraternità si impone quale regola e obiettivo collettivo, ma insieme deve farsi sentimento vissuto *in interiore homine* e lì solo un’educazione etica, complessa e pervicace, potrà renderla corrente e con un’educazione e della mente e del cuore nutrita della cultura che ermeneuticamente ci permette di leggere le due universalità: razionale l’una, valoriale e coscienziale l’altra, di cui il cristianesimo, va ricordato bene, è stato l’alfiere e il costruttore. Sullo sfondo del libro oltre a Papa Francesco sta anche Morin, il filosofo centenario che ancora ci sollecita a “cambiare strada” e proprio unendo insieme e complessità del pensiero e umanità dei valori, che possono aprirci a un avvenire più degno per tutti e più eticamente giusto per ciascuno. Avvenire che non ci consegna inerti all’antropocene, ma lo regola e lo governa e che vede nel fare-comunità-umana il compito alto e difficile ma possibile oggi della specie *sapiens*. Ma nel testo di Ceruti e Bellusci c’è un ultimo consiglio di alto valore: qui, in Europa siamo forse al centro di questa metamorfosi poiché stiamo nel continente delle democrazie (anche se spesso insidiate e in crisi e di valori e di strategie) e connessi in una Unione che impone e dialogo e solidarietà e netta e tragica coscienza storica che ci richiama tutti a vigilare perché il passato con i suoi orrori non possa ritornare mai più. E chiamata con forza a tutelare questo suo DNA etico-civile.

Allora il volume di Ceruti e Bellusci è per noi, qui e ora, un finissimo regalo che ci guida a leggere il tempo presente nelle potenzialità che sta portando alla luce, a volerle come compiti urgenti e

radicali, se vogliamo ancora offrire un futuro all'umanità, collocata oggi su un crinale decisivo e assai preoccupante. E per questa ricchezza di temi e per il richiamo a rileggere bene opzioni e rischi del nostro presente i due autori vanno fortemente ringraziati e applauditi per averci regalato questo prezioso manifesto! Che di questa alta categoria umana e sociale ci ricorda che è stata una promessa mancata del Moderno, che oggi ci parla come "imperativo per un nuovo destino", da porre a fulcro di un umanesimo planetario in un progetto formativo cognitivamente complesso e umanamente organico, da sviluppare dentro la democrazia come forma regolativa delle nazioni e delle società. Un testo compatto che ci risuona intimamente come, vale ripetere, un Appello epocale e un Compito comune. E entrambi inaggirabili.

Franco Cambi

Roberto Dami, *Attacco alla storia (...e difesa)*, Milano, Mimesis, 2019

Il saggio di Dami si impone subito al lettore come collocato in *medias res* della storiografia attuale, che in sé ha anche aspetti di crisi, di dubbi, di riduzionismi, i quali poi, però, invocano una ripresa organica del fare-storia sia come ricerca scientifica sia nel suo uso pubblico. Dami vede, giustamente, negli anni Ottanta del Novecento la crisi di modello ideologico del fare ricerca storica, orientato dalle grandi correnti politiche sviluppatasi post-seconda-guerra-mondiale. Accompagnata poi anche dall'avvento di una storiografia post-accademica, di parte e spesso acritica, attiva sui mezzi di comunicazione di massa e che ha indebolito il complesso lavoro dello storico. A ciò si è aggiunto poi il revisionismo che riapre il problema dei paradigmi relativi all'uso pubblico della storia, ma indebolendo il vero lavoro, critico a livello e di documentazione e di interpretazione, proprio dello storico. Questa prospettiva di analisi critica si lega poi a un ripensamento del fare-storia oggi in modo serio e organico, proprio per mantenere a tale sapere il ruolo di orientatore-chiave della coscienza collettiva. Come anche altri storici ci richiamano a fare, a cominciare ad esempio da Galasso.

Nella proposta costruttiva, siamo davanti a un lavoro che si richiama a uno storicismo neo e critico, nutrito di "nuova storia" (quella "annalista"), che sappia cogliere insieme la crisi del pensiero europeo, anche storico, e la ricomposizione della ricerca storica nella sua struttura complessa e nella sua tensione veritativa, se pur critica e problematica. Obiettivi che il volume poi sviluppa nei diversi capitoli. Il primo di essi è rivolto a una riflessione, fine, tra storia e memoria, sottolineando la scientificità della prima e un uso corretto della seconda, contestuale e critico, che formi davvero una "memoria collettiva" liberata dal suo uso politico in senso stretto come dall'approssimazione giornalistica. Così la storia deve darsi con impegno a tener ben fermo il suo quadro epistemologico e metodologico, che la qualificano nella sua specificità. Seguono poi due capitoli che intrecciano l'epistemologia della scienza storica con quella della scienza in generale, attraverso voci e modelli che hanno attivato un dibattito fine anche in campo storiografico, imponendogli di ripensare i suoi strumenti e logici e interpretativi. E qui il lavoro di Dami si allarga e si arricchisce: ripensa la svolta umanistica e poi quella del XVIII secolo e a quella romantica nella storiografia, su su fino alle posizioni novecentesche, ricostruite nel loro oscillare tra metodologismo scientifico-empiristico (alla luce del neopositivismo logico) e ritorno del narrativo, come paradigma che connette mettendo al centro la mente dello storico che agisce in un'ottica di complessità. L'indagine procede poi verso i nostri giorni, toccando anche l'attacco alla storia da parte dei postmodernisti, a cui bisogna rispondere secondo un "nuovo realismo" che li riattivi i principi di oggettività e verità. A questo punto Dami espone la sua filosofia della storia, in senso metodico e cognitivo, che riprende la posizione del neoempirismo di Preti e con esso sviluppa un'idea più aperta del fare-scienza, caratterizzata da aspetti di pluralismo, di mutamento, di problematicità. Così l'oggettività del fare-storia si "gradualizza" e si differenzia, pur restando criterio basilico e regolativo insieme (un po' alla Weber). Ma così tale lavoro si "complessifica": dove la "verità" si fa concetto-limite

insieme alla stessa “oggettività”, le quali permangono ma in forma “debole”, in cui sono centrali varietà e incertezze che modellano tale sapere in modo aperto e problematico e autocritico, calibrandosi sui principi più condivisi del fare-scienza oggi. E in tutti i suoi ambiti.

La conclusione del testo di Dami è tutta da condividere e per ragione epistemologiche e per quelle storiografiche che aprono a una visione del lavoro storico impegnato e fine, senza ideologismi e senza riduzionismi, anzi proprio da coltivare secondo una razionalità critica che può davvero sviluppare una storiografia a più volti e insieme fedele, e criticamente, ai postulati del fare sapere scientifico. Aperto ma forte. E oggi assai utile nel tornante inquieto della civiltà in cui ci troviamo e a cui dobbiamo dare risposte ragionate e convincenti, a cui il fare-storia può e deve partecipare in primo piano, anche e proprio col suo statuto “debole”, ma che alimenta indagini rigorosamente certe e formativamente efficaci

Franco Cambi

Monica Ferrari, *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Brescia, Scholè-Morcelliana, 2020

Il volume di Monica Ferrari è insieme tematico e metodologico: che si dedica a studiare la formazione delle élite nella Modernità, soffermandosi su specifici “campioni” o “studi di caso” e mettendo in luce, lì, il modello educativo e i suoi principi-guida, oltre la funzione sociale; e lo fa riflettendo anche su diversi materiali educativi (ad esempio contemplando anche le “cose” che fanno educazione, presentate come strumenti di base e diversi epoca per epoca; e qui caso esemplare sono le iconografie assunte come materiale efficace proprio per codificare gli ideali formativi, ricordate tra Quattrocento e Settecento, a cui viene dedicato l'ultimo settore del testo, dedicato a un ricco Dossier iconografico). Un lavoro, quindi, polimorfo, ma costruito con precisa acribia e forte tensione riflessiva sia sul fronte dei temi sia su quello del metodo.

L'introduzione stessa fissa l'ottica ad escludere di tali formazioni elitarie che “discriminano” sviluppando “competenze” distintive che fanno eccellenza e coinvolgendo un modello di *humanitas* che si fa gusto e elemento di primazia sociale. Tale principio generale si sviluppa poi in quattro aree temporali.

Ben si evidenzia nel Quattrocento italiano, con la civiltà delle corti, dove il criterio distintivo/elitario si fissa con nette regole per educare il principe (e si pensi alle tesi di Guarino), già nella vita familiare che guarda al formare al ruolo del potere. E qui la studiosa lombarda ci presenta episodi della cultura educativa del Rinascimento, già anche in altri suoi lavori sottolineata come esemplare con esiti felici e innovativi. Seguono poi il Seicento e il Settecento: dove si analizzano i “casi” di Luigi XIII di Francia con le lettere di Heroard al padre, ragguagliandolo sulla crescita della coscienza nel figlio di essere il Delfino e descrivendone l'affinamento rivolto a esaltarne il futuro ruolo di “sovranità” regale, poi anche quello di Luigi XIV, “bambino re” che deve coltivare la propria natura infantile ma esaltandone la “capacità di giudizio” che sarà poi tipica del sovrano. E ciò si compie proprio per via iconografica. Seguono poi i casi dei “nobili cremonesi”, dove l'educazione dei maschi connette “casa, collegio, mondo” e trova nelle lettere familiari la centralità della “devozione dei figli al padre”, nel collegio un *cursus studiorum* con al centro le “arti del discorso” con esercizi che fanno “*habitus* e gusto”. Tra Sette e Ottocento entra in gioco anche l'educazione al femminile (si veda a Cremona il citato appena collegio delle Canonichesse di S. Carlo, ma in generale le carte consultabili presso l'Archivio di Stato di Cremona) dove ben agisce la distinzione tra nobili e ragazze di “condizione civile” perfino con aspetti innovativi, anche se il formare “future madri di famiglia” resta la regola generale. Ma qui si ricordano anche donne “forti e virili” da Ginevra Bentivoglio a Anita Garibaldi che rinnovano con decisione quel modello tutto familiare e fanno valere principi di emancipazione femminile e di eguaglianza tra i sessi, anche se in modo non troppo esplicito: ma qui si apre un capitolo denso e nuovo che reclama ulteriori

indagini storiche anche e proprio in campo formativo. Il quarto settore del volume è dedicato all'”educazione delle cose” (tema già trattato da Ferrari in un testo, con collaboratori, del 2011 e non solo) e al loro ruolo omologante dentro un consumismo che si dilata e cresce via via proprio rispetto all'infanzia, tra cose e congegni pedagogici che si fanno “dispositivi” ovvero quadri di norme che producono “investimenti di senso” come ricordava la Montessori, cresciuti poi a dismisura nella società capitalistico-avanzata che con essi ha cambiato lo stesso immaginario infantile. C'è poi, nel settore citato, un capitolo che mette a confronto “democrazia” e “meritocrazia” nell'istruzione dei nostri anni, che rimanda a un'idea dell'agenzia-scuola che si fa e deve farsi problema aperto da risolvere sempre più criticamente, per dar corpo a una democrazia più avanzata e condivisa.

Allora il lavoro della Ferrari, qui presentato di scorcio e un po' a volo d'aquila, oltre che in relazione al tema trattato (la distinzione che esclude in educazione e perfino col consumismo attuale), ci sollecita anche un fascio di stimoli per sviluppare indagini storiche, relative a tempi e forme diversi/e, ma che approfondiscono con finezza il fare-educazione: in quel settore della ricerca storica che sta a sé rispetto tanto alle pedagogie quanto alle istituzioni educative, tra famiglia e scuola, e che riguarda l'educare nei suoi diversi modi e tradizioni e articolato per i diversi gruppi sociali e che ha bisogno di affinare i propri metodi d'indagine, tra strumenti e categorie e, appunto, “dispositivi” teorico-pratici, su cui il volume stesso ci offre indicazioni assai preziose e di metodo, appunto, e di merito.

Franco Cambi

Elena Madrussan, *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*, Milano, Mimesis, 2021

Il volume si interroga su cos'è e qual è la “cultura della nazione”, come cultura media e condivisa, di cui sono attori e consumatori soprattutto i giovani e che trova nella musica un/il fattore dominante. Un fattore non relativo alla pura estetica (connesso all'ideale, al bello, a un mondo a parte e superiore) ma alla vita stessa: di un'esperienza vitale che tra parole e musica, col ritmo e il suo lessico specifico apre un discorso sul vissuto, ostensivo, autocosciente, comunitario, che nutre il soggetto e lo orienta nel suo “sentire”, facendosi specchio dell'io e proiezione verso un sé insieme più proprio e socialmente condiviso. Certo tale forza della musica, soprattutto “popolare”, ha i suoi rischi: si fa intrattenimento che forma la coscienza spesso solo in modo superficiale, poi omologa e il sentire e il riflettere su di sé tra vissuti, emozioni, bisogni etc., de-personalizzando l'io-come-sé. Allora da questa forza formativa che pur la musica esercita e dalle sue stesse ambiguità connesse già al ruolo del solo ascolto emerge un quesito pedagogico, che va analizzato con cura, guardando al ruolo che svolge nella personalità dell'utente, in particolare all'arricchimento del soggetto, se ascoltata non solo come passatempo. E ciò si compie attivando in lui una sensibilità più viva sugli stessi vissuti e oltrepassando anche e proprio gli stereotipi semplificanti che spesso attraversano la musica di massa, si ieri con le “canzoni della cattiva coscienza” ma anche oggi con la rivolta che spesso la abita o con la musica-rumore che spesso si fa un po' regola.

Così dalla pedagogia va ripensato il rapporto tra “esperienza quotidiana” vissuta e corrente e crescita/sviluppo dell'io/sé, a cui proprio la scuola con la sua cultura devono dare sostegno e fare orientamento, sviluppando un ascolto musicale più intimo e critico e colto, guardando oltre il puro consumo e puntando su espressività e messaggio, dentro, ad esempio, riprese musicali negli atelier scolastici extracurricolari e sviluppando così una sensibilità di ascolto più fine e più propria. In tal modo, infatti, il consumo musicale viene ripreso su un terreno che ne decanta il carattere di “oggetto estetico-culturale” attraverso una riflessività che aderisce al comune sentire, sì, ma anche distanza e giudica la “forma simbolica” del popolare alla luce e del sentire personale e dell'uso sociale. Così si attiva una coscienza critica intorno a una forma culturale di notevole

impatto e presenza e condivisione nel tempo attuale e nel suo quotidiano soprattutto giovanile. Vivendola come musica che fa estetica e formazione: e a questi due quesiti sono dedicate le due parti del volume-Madrussan. Testo colto e complesso, articolato su rimandi culturali diversi e ben ripresi alla luce di un discorso analitico e storico e personal-sociale che li intreccia in modo ricco e assai fine. Un contributo raro in campo educativo e pertanto da apprezzare e segnalare come voce che rompe un quasi-silenzio su un piano di esperienza sempre più centrale nel vissuto giovanile e del quale la docente torinese va veramente ringraziata.

Vediamo ora di scendere dentro le dense pagine dei due capitoli che costituiscono il lavoro. Nella prima parte viene sviluppata un'analisi dell'esperienza quotidiana nel suo aspetto formativo che si articola tra "comunità di esperienza", vissuto e scuola e che promuove il "gusto" col suo profilo di "distinzione sociale" (aspetti letti alla luce anche di autori di punta come Bourdieu e Certeau e poi dei *Cultural studies* i quali ci ricordano che l'ascolto musicale fa anche "descrizione del proprio vissuto" e pertanto rivela al soggetto e sé e il mondo, producendo proprio "cura di sé", percettiva, emotiva, esistenziale e li ponendosi come "soglia" per entrare nella dimensione del significato. Sì, per i giovani la musica è donazione di senso, partecipato e rivissuto, che si apre anche al dare visione-del-mondo. Lì, però, si delineano anche percorsi più complessi e colti, letterari e filosofici che fanno conoscenza e del sé come corpo e dell'io e del mondo che fanno "moda" ma così anche producono identità e processi deontici. In questa prima sezione del volume i temi dell'esperienza del quotidiano musicale vengono presentati con cura e acribia, sottolineandone il valore formativo e il senso identitario personale e sociale, su cui riflettere tenendone ferme sia le potenzialità sia i limiti stessi.

La seconda parte del lavoro dipana poi questi temi generali proprio nell'uso della *popular music*, che unisce anch'essa intrattenimento e "risignificazione", sviluppando le diverse forme dell'ascolto tra cultura musicale e personale coscienza psicologica, aprendo a significati più alti e generali sul "vivere" come pure delineando un gusto proprio e partecipando così a formare anch'essa la propria visione-del-mondo. Qui l'analisi si fa articolata tra varie forme di musica, dal *rock* al *punk*, al *pop* che alimentano sì opposizione sociale e psicologica rispetto alla cultura "borghese", ma da lì sviluppano riflessività che fa coscienza letteraria e filosofica, di cui la pedagogia deve farsi custode favorendo una "ideazione" che si affini e si dilati oltre i suoi stessi confini. Portando quindi e direttamente verso e dentro la cultura. Così "la tensione estetica che la musica è in grado di suscitare reca con sé (...)molteplici aspetti della personalità soggettiva: dal modo della percezione, dalle capacità ideativo-simboliche a quelle d'invenzione e risignificazione", offrendo "nuclei tematici" che si sviluppano in senso formativo-culturale.

Siamo davanti, quindi, a un testo originale e sensibile e colto che interpreta bene e con acume l'uso che i giovani fanno della cultura musicale e ne rivendica anche un'attenzione pedagogica: non solo perché di fatto tale prassi si lega a un consumo diffuso e partecipato, ma anche perché, e soprattutto, lì si attiva un complesso e vivo rapporto con la "cultura", con l'assimilazione di un mondo simbolico, con il compito della cura-di-sé.

Franco Cambi

Fabio Minazzi, *Epistemologia storico-evolutiva e neo-realismo logico*, Firenze, Olschki,2021

La raccolta di saggi, vasta e organica, che Minazzi ci offre con questo suo volume-Olschki attraverso saggi che hanno accompagnato un lungo cammino nella filosofia teoretica attuale (tra secondo Novecento e primo ventennio del XXI secolo), ci conduce, con decisione e precisione, dentro quel modello del razionalismo critico che connette, felicemente, la tradizione kantiana a una mobile e storica analisi della cultura nelle sue varie forme e li determinando il ruolo del trascendentale, ovvero di strutture e categorie a priori che operano per dare ordine e senso al pen-

siero della e nell'esperienza squisitamente umana. Così Kant torna ben vivo nel pensiero attuale, tramite riprese critiche che vanno sempre più, in ambito epistemologico, chiudendo con forza ogni ripresa ontologico-metafisica, che è di fatto estranea al più vero kantismo. Sì, ma questo Kant epistemologo critico e trascendentalista-analitico va ormai ripreso attraverso i ripensamenti che proprio in Italia e nella "scuola di Milano" hanno avuto le voci più fini, anche se dialettiche tra loro. Con al centro Banfi e poi Preti, maestri di un trascendentalismo epistemologico storico-oggettivo da rileggere con cura e da fissare come orizzonte attuale di ogni razionalismo critico, che proprio della ragione e del suo uso culturale deve darci anche un processo storico-evolutivo. E nel pensiero di Minazzi questo costante affinamento si compie proprio saldando Kant a Preti, ovvero il trascendentalismo al neopositivismo critico, che lo porta a declinare sia le "ontologie regionali" dei vari saperi come pure l'orizzonte teoretico che le accomuna in senso logico e storico alla luce di un gioco costante e assai fine tra esperienza e categorie. In questo complesso itinerario il ruolo dello stesso neoiluminismo italiano degli anni Cinquanta/Sessanta va nettamente sottolineato come prospettiva critica e autocritica e, insieme, costruttiva e aperta a decisive innovazioni. Dal ricchissimo volume emerge, quindi, un punto di vista teoretico ben attuale e di alta tradizione, offerto attraverso analisi minute e di problemi e di autori, che fanno ancora scuola: e proprio per questo Minazzi va ringraziato tanto per lo sforzo sistematico intrapreso quanto per la valenza del suo impegno critico, oggi, in un tempo di ritorno a metafisiche tecnologiche, di aperture a transumanismi inquietanti, di logiche del "post" advenienti, rispetto alle quali lì si leva il richiamo alla *ratio* che ci sta davanti come compito e insieme sempre radicata in quella *humanitas* che l'uomo è e non può non essere.

Partendo da queste felici premesse prende corpo (e le illumina) l'articolazione dei contributi più settoriali del volume che si collocano su tre fronti: 1) il modello del neo-realismo-logico quale orizzonte contemporaneo dell'epistemologia; 2) una rilettura di maestri dell'epistemologia moderna, da Kant a Einstein, a Darwin, fino a Geymonat e Preti; 3) una riflessione su momenti-chiave del pensiero contemporaneo, con riferimenti alla scuola milanese, poi a Turing, Ricoeur e Agazzi. Aspetti diversi che hanno in parte segnato la stessa formazione di Minazzi, ma soprattutto tre frontiere tra loro integrate che guardano a un modello di filosofia epistemologica e storica al tempo stesso.

La prima sezione è la parte più strettamente teoretica e sviluppa un'epistemologia storico-critica costruita sulle orme di Kant e di Banfi, di Bachelard e di Preti che ci inoltrano verso un'idea del lavoro scientifico radicato sì nel tempo storico ma anche ben delineato nelle sue "ontologie regionali", nella sua "dimensione assiologica" la quale trova nella "criticità" il proprio valore-guida che salda strettamente "conoscenza e libertà", nel suo "metodo" fissato tra Galilei e Einstein, per approdare a una "epistemologia come ermeneutica della conoscenza". Questa ci consegna un modello reale e pragmatico del fare-scienza che si inoltra nella definizione del suo "valore e limite", nutrito di processi aperti che definiscono sempre di più e meglio "i confini, lo spazio, le metodologie, i linguaggi, le categorie, le procedure" che fanno conoscenza dentro un determinato orizzonte storico-culturale. Così la stessa oggettività della scienza si fa "problematico-critica", mai metafisica, anche in relazione alle tecnologie che oggi si impongono come i vettori più propri e potenti del fare-scienza. Il lavoro tipico delle scienze è fatto di processi "dinamici" e interpretativi, di "parzialità e fallibilità" e di "oggettività sempre aperta ad approfondimenti continui". E tale modello è l'erede del travaglio filosofico de Novecento, scientifico e teoretico insieme, che viene a mediare e reciprocamente "storicismo" e "analisi" in cui la tradizione ermeneutica e pragmatista opera come vettore più maturo e più vero. E qui è proprio Preti che si fissa come felice *ad quem* di questa complessa ricerca. Che guida Minazzi sulla frontiera di questa epistemologia nuova, di sintesi e finissima. La seconda e la terza sezione del volume riprendono in analisi più parziali e minute i temi già detti, come pure si aprono a sguardi ulteriori: su Darwin, su fenomenologia e prassi, sul dibattito italiano del Novecento con al centro ancora la "scuola di Milano" (e di essa ponendo sotto analisi proprio quel "razionalismo critico" di grana fine che dobbiamo accogliere come

l'approdo stesso del filosofare moderno); ma affrontando anche Turing e il suo "sistema formale", Ricoeur e il suo contributo critico-ontologico, lo stesso Agazzi come filosofo e ancora Preti per il suo "trascendentalismo storico-oggettivo" che dobbiamo assumere come ferma guida nel tempo inquieto del nostro attuale *philosophari*.

Allora Minazzi ci consegna, con questo ricco e organico lavoro, articolato in saggi assai fini e diversi, un'immagine attualissima del fare-filosofia, capace di rileggere la propria storia contemporanea nella sua visione più matura e di farla agire come modello per dar corpo a una nuova civiltà, tutta collocata nelle mani dell'*homo sapiens sapiens* e capace di farsi criticamente e davvero *artifex fortunae suae*. Un testo colto e utilissimo per ripensare il conoscere moderno e la storia stessa che deve svilupparlo ancora e a lungo alla luce di un'epistemologia complessa e dialettica di cui qui ci viene consegnato il significativo e rigoroso e potente paradigma!

Franco Cambi

Massimo Baldacci. *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli, 2019

Per comprendere l'urgenza della sfida che Massimo Baldacci ci pone nel testo *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, edito da Franco Angeli, è necessario prendere consapevolezza della straordinarietà e drammaticità del periodo storico attuale. L'anno appena trascorso passerà alla storia come *annus horribilis*, espressione che in passato si erano meritati, per citarne alcuni, il 2008, a causa della gravissima crisi finanziaria che penalizzò i mercati di tutto il mondo e, prima ancora, il 1918, anno in cui si diffuse l'epidemia spagnola che provocò circa cinquanta milioni di morti. Il 2020, da parte sua, si è rivelato ancora più eccezionale, ponendo l'umanità di fronte a una catastrofe sanitaria che ha determinato una crisi economica, ma anche politica, sociale e culturale senza precedenti, sia per gli effetti che per la portata.

Nell'era geologica dell'*antropocene* (Crutzen & Stoermer, 2000), tutti gli abitanti del pianeta sono parte di una stessa *comunità di destino planetaria* (Morin, 2020) e, in quanto tali, sono chiamati ad affrontare le medesime minacce. Il nostro è infatti un mondo globalizzato, dominato da un mercato mondiale, a sua volta ispirato a un fallimentare modello di sviluppo, responsabile in gran parte di una crisi ecologica dagli esiti irreversibili, così come della frammentazione della coesione sociale, della povertà, delle disuguaglianze e di tutti i fenomeni di marginalizzazione in atto.

La pandemia dovuta alla *Covid-19* ha messo in evidenza tutte queste contraddizioni, costringendo gli Stati a prendere coscienza della necessità di un cambio di direzione, a favore della sostenibilità ambientale, sociale ed economica. Siamo di fronte a quella che sul piano scientifico, ma anche psicologico e culturale, potremmo definire *catastrofe* (Mancaniello, 2018): concetto utile per dar conto dell'irreversibilità degli accadimenti e dell'inevitabile mutazione di forma (Mancaniello, 2002). Tutto ciò reclama dunque una svolta e piani di intervento capaci di rispondere ai bisogni di tipo economico, sociale, sanitario e, anche, formativo della popolazione. In questo processo il ruolo della scuola è evidentemente fondamentale. Da sempre, infatti, questa viene intesa come parte integrante della società e, in quanto tale, viene considerata come il garante della *democrazia vissuta* (Dewey, 1983). Il suo ruolo è quello di salvaguardare il pluralismo, l'inclusione, la costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole e, a livello individuale, garantire a tutti il rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali.

Se vogliamo dunque intervenire di fronte a una società sfilacciata e in continua trasformazione, è fondamentale che l'istituzione scolastica torni a presidiare questa sua funzione sociale, a partire dalla possibilità del sistema di scegliere le azioni educative più adatte affinché gli individui siano messi nelle condizioni di agire, mettendo in atto forme di resistenza e trasformazione sociale (Giroux, 2004).

Come ben messo in luce nel testo di Massimo Baldacci, è oggi sempre più necessario tornare a quell'idea di scuola democratica che emerge anche dalla nostra Carta Costituzionale: la sola in grado di garantire la formazione dell'uomo e del cittadino.

Il volume ci guida nei processi di cambiamento in atto da alcuni decenni, restituendoci una fotografia chiara e puntuale dei problemi e delle numerose difficoltà a cui la pedagogia – intesa come scienza teorica e pratica – è chiamata oggi a dare il proprio contributo.

Massimo Baldacci, è da sempre impegnato nello studio di problematiche pedagogiche e didattiche, tra cui la costruzione di un curriculum orientato in senso democratico. Nei suoi lavori, egli cerca di promuovere una riflessione pedagogica, capace di osservare quanto accade nella società con uno sguardo critico e riflessivo, al fine di coniugare teoria e prassi ed essere dunque parte del cambiamento in corso. Questo emerge in maniera evidente anche in altri testi dello stesso Autore, dove sotto la spinta del problematicismo pedagogico, si impegna a riformulare una nuova pedagogia capace di restituire all'individuo la consapevolezza di sé e delle proprie azioni, quest'ultime orientate verso traguardi di libertà, democrazia ed emancipazione.

Oltre la subalternità (Baldacci, 2017) è infatti un lavoro in cui ritornano in auge i principi dell'educazione gramsciana, primi fra tutti i concetti di *praxis* e di *egemonia*, e in cui l'educazione viene vista come strumento di lotta e rivendicazione. Allo stesso modo i testi *L'insegnamento nella scuola secondaria* (2012b) e *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia* (2014) o, quello più recente, *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica* (2020), pongono al centro l'individuo in formazione per metterlo nelle condizioni di superare le nuove forme di subalternità culturale e mentale legate al modello neoliberista.

Il volume in oggetto parte dunque da un quesito preciso, a cui è lecito tentare di dare una risposta altrettanto puntuale, in grado di riportare l'attenzione su una questione che oggi, ancora più di ieri, è di fondamentale importanza per lo sviluppo – sostenibile e democratico – della società. Secondo Baldacci siamo di fronte a un bivio e la domanda che dobbiamo porci è se la scuola intende andare nella direzione del mercato o in quella della democrazia. Riformulando l'interrogativo in altri termini: la scuola di oggi vuole formare cittadini oppure produttori e consumatori? Questa alternativa ha iniziato a farsi strada a partire dagli anni Ottanta con l'avvio della globalizzazione e la diffusione del neoliberismo, inteso come fede e stile di vita da seguire, imponendo un'idea di società in cui lo Stato indietreggia a favore del mercato. Sempre in questi anni entrano in crisi le ideologie e inizia a delinearsi quella società *liquida e postmoderna*, le cui cifre costitutive sono rappresentate dalla pluralità, dalla precarietà, dal *disincanto*, dalla velocità e dall'individualizzazione, oltre che dall'avvento dei mezzi di comunicazione di massa e dalle nuove tecnologie digitali (Cambi, 2006). Con il predominio dell'industria culturale, complice la rivoluzione dei *mass media*, iniziarono una serie di cambiamenti sociali che segneranno per sempre uno spartiacque culturale nella storia del nostro paese, modificando il modo di intendere la società e, conseguentemente, la scuola. Quest'ultima si ritrovò a perdere la sua centralità, a vantaggio di altre agenzie formative. Prese così avvio un dibattito sull'apertura o meno della scuola alle logiche del mercato. Si tratta di un interrogativo che ancora oggi è aperto, ma che, nel frattempo, ha visto cambiare il volto dell'istituzione scolastica, lasciando che la cosiddetta *società delle gomitate* prendesse il sopravvento, attraverso il susseguirsi di una serie di riforme orientate in questa direzione. A queste hanno cercato di porre un freno alcuni documenti ministeriali, tra cui le *Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) e le *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (2018), che hanno riportato al centro il soggetto in formazione, immaginando una visione di scuola integrata alla società.

Entrando più nello specifico nel testo di Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, vediamo come vengono analizzati i rapporti che intercorrono tra scuola, pedagogia e politica. Siamo di fronte a una questione complessa che già i principali filosofi greci, da Platone ad Aristotele, avevano cercato di affrontare. Né la pedagogia né la politica possono rivendicare una totale autonomia, così come non è ipotizzabile nemmeno un'eteronomia del discorso pedagogico rispet-

to a quello politico. Siamo, infatti, di fronte a un condizionamento reciproco che avviene a diversi livelli di realtà, per cui è necessario – secondo l'Autore – creare una *nuova alleanza pedagogica* per pensare un inedito progetto di uomo e di cittadino: autonomo, libero, critico, *ironico* e, soprattutto, artefice del proprio processo di *Bildung*, affinché possa sviluppare una vita ricca di significati e sottrarsi a quel destino che vorrebbe ridurlo a *uomo-cosa* (Gennari, 2001).

Nei capitoli centrali del volume vengono invece presi in considerazione alcuni *modelli* filosofico-pedagogici, nello specifico quelli di Gramsci e Dewey, sottolineando il nesso tra pedagogia e politica, in particolare sul piano pratico, al fine di analizzare la relazione che intercorre tra scuola e società. Il loro pensiero si muove tra analogie e differenze, tenendo ben presente il quadro teorico di riferimento: per Gramsci quello del marxismo critico, mentre per Dewey quello liberal-democratico, orientato in chiave socialista. Quello che accomuna i due pensatori è anche ciò che contraddistingue il pensiero di Massimo Baldacci, il quale a sua volta si fa promotore di una *filosofia della praxis* in senso hegeliano, ovvero di un atteggiamento che non si limita all'interpretazione e alla riflessione, ma che intende agire concretamente per trasformare il mondo. Siamo di fronte a una pedagogia critica, che supera i confini nazionali e ricorda quella di Giroux, Freire, Mayo e della hooks, ma che trova affinità anche con il pensiero della Nussbaum, dove l'*agency* e le *capabilities* degli individui tornano centrali per garantire lo sviluppo umano, il rispetto della dignità delle persone e la promozione del benessere individuale e collettivo (Nussbaum, 1997).

Nell'ultima parte del testo, Baldacci propone un *excursus* storico della scuola italiana e delle riforme che l'hanno attraversata negli ultimi decenni, mettendo in evidenza quelle improntate a delineare un'idea di scuola democratica, volta cioè a formare cittadini, e quelle che invece – sulla scia del modello neoliberista – hanno contribuito a promuovere l'ideologia capitalista e le sue logiche del mercato, funzionali alla creazione di lavoratori/consumatori, perlopiù passivi. Questo andrebbe contro quell'idea di educazione intesa come *pratica della libertà* (Freire, 1975), che concepisce l'aula come uno spazio comunitario di possibilità all'interno del quale coltivare il pensiero critico e riflessivo e avviare il processo di *coscientizzazione* (hooks, 1994; Freire, 2013).

Quello che fino a un anno fa costituiva un bivio, oggi si presenta dunque sotto le vesti – mutate – di una scelta quasi obbligata, dalla quale dipende non solo il futuro dell'istituzione scolastica, la sua centralità o meno e la sua funzione all'interno della società, ma anche la capacità degli individui di pensare la complessità e affrontare in maniera propositiva e attiva il cambiamento in atto. Massimo Baldacci suggerisce dunque alla scuola di ritrovare la sua funzione formativa, di *Bildung*, così come la sua forza emancipatrice: entrambe fondamentali per formare cittadini liberi, critici e consapevoli. Solo in questo modo saremo in grado di porre le basi di un nuovo *annus mirabilis* per l'educazione e per il futuro dell'umanità.

Chiara Carletti

Renata Metastasio (a cura di), *Media Education nella prima infanzia (0-6). Percorsi, pratiche e prospettive*, Milano, Franco Angeli, 2021.

La capillare presenza delle tecnologie digitali nella vita dei soggetti sta producendo negli ultimi decenni un costante aumento della relazione che l'infanzia ha con gli schermi, anticipando sempre più l'incontro con i media. Questa presenza si fa sempre più ingombrante nella misura in cui all'interno della società si diffonde l'errata convinzione che le bambine e i bambini abbiano competenze innate per confrontarsi con questi strumenti; inoltre, vista la possibilità di usare tali strumenti attraverso l'intuito, è frequente il pericolo che l'adulto lasci da solo il bambino con le tecnologie, o comunque non lo accompagni con una regia attenta. La curatela di Renata Metastasio invita a soffermarsi proprio su questi temi e rilancia l'esigenza di anticipare le riflessioni della

Media Education già prima dei sei anni. Fin dal nido di infanzia e dalla scuola dell'infanzia, si auspica l'allestimento di percorsi di continuità che vadano ad integrare le riflessioni e le attività che verranno impostate negli ordini di scuola successivi.

Un pregio del volume è rappresentato dalla sua interdisciplinarietà che, già a partire dalla prospettiva della curatrice – di collocazione sociologica, ma con una formazione psicologica e con una costante attenzione alle scienze della comunicazione, dalla TV alla pubblicità – riesce a declinare riflessioni molto significative in merito alle caratteristiche strutturali dei media e alle loro funzioni. Emerge con chiarezza come il pericolo di arroccarsi su posizioni “apocalittiche” o “integrate” – già denunciato da Umberto Eco nel 1964 – sia concreto anche nel nuovo millennio e negli ultimi studi su questi temi, anche in riferimento ai media digitali: oggi, come già negli anni sessanta, è necessario farsi consapevoli dei rischi per fronteggiarli e per navigarli e, al tempo stesso, per trasformarli in opportunità educative. La ricostruzione teorica e storica intorno alla prospettiva della Media Education proposta dalla stessa Metastasio consente di mettere a fuoco quali siano, oggi, gli spunti che possiamo valorizzare per impostare attività che riguardino anche la prima infanzia: educare a una lettura critica è un compito che, visto la precocità con la quale in molti contesti avviene la relazione con questi strumenti, dovrebbe essere anticipato rispetto ai sei anni e per questo si rende urgente una sensibilizzazione e una formazione dei genitori.

Significativo è poi lo sguardo allo scenario internazionale fornito da Alessandro Biraglia, il quale offre una mappatura delle principali ricerche sul rapporto tra bambini e nuove tecnologie, integrando la dimensione sociologica con quella psicologica e in particolare identificando l'importanza del contesto familiare e quindi il ruolo centrale che rivestono i genitori nel fornire modelli di comportamento e nel mediare la fruizione attraverso un accompagnamento attivo. Il contributo di Donatella Cesareni si propone poi di tradurre le riflessioni all'interno delle pratiche educative, offrendo una ricostruzione delle esperienze più significative che possono essere impostate, tanto al nido quanto nella scuola dell'infanzia. Rilevante è lo sguardo che pensa alle tecnologie come strumenti che vadano ad integrare e non a sostituire le esperienze tradizionali, favorendo nuove possibilità ludiche, stimolando l'ascolto e la narrazione di storie e promuovendo simultaneamente una distinzione tra la realtà e la sua rappresentazione. Uno spunto che si collega efficacemente a quello che, fin dagli anni '80 grazie a Len Masterman, è uno degli obiettivi centrali della Media Education, ovvero quello di portare a prendere consapevolezza dell'opacità degli strumenti di comunicazione e della necessità di riconoscere e comprendere il modo in cui intervenga un filtro nella rappresentazione della realtà.

Si tratta di temi, che come nota Franca Rossi nel suo contributo (nel quale sono esplorate in modo specifico varie possibilità offerte dal digitale nei contesti educativi), sono stati posti al centro del dibattito anche grazie alla pandemia da Covid-19 e al lockdown che nel corso del 2020 ha costretto i servizi educativi a ripensare le proprie attività per consentire il mantenimento di una minima relazione tra educatrici e insegnanti e le famiglie. Anche se educare a distanza (soprattutto in una fase emergenziale) non è necessariamente un'attività riconducibile alla Media Education, risulta particolarmente significativo indagare quali siano state le modalità intraprese per coinvolgere i bambini e le rispettive famiglie: anche le educatrici più scettiche rispetto alla presenza della tecnologia hanno dovuto confrontarsi, senza una specifica formazione, su una progettualità che prevedesse e valorizzasse la presenza degli strumenti per conseguire gli obiettivi tradizionali. Si tratta di riflessioni che non dovrebbero essere legate soltanto al contesto emergenziale, ma che possono essere raccolte e rilanciate proprio per promuovere un maggior dialogo con le tecnologie nei servizi educativi.

Proprio coerentemente con questi temi, il volume si conclude con un interessante focus a cura di Ilaria Bortolotti che, oltre ad offrire una rassegna delle esperienze di formazione all'uso delle tecnologie nei servizi educativi 0-6 svolte nel contesto italiano, ricostruisce anche i provvedimenti normativi e le linee guida che riguardano questi temi. Il modello identificato come più significativo è quello della ricerca-azione che, come testimoniano varie esperienze, risulta utile per la sua

capacità di formare e trasformare, di coinvolgere attivamente il personale educativo nell'ideazione di percorsi che non si avvalgano di ricette precostituite, ma che partano da ingredienti condivisi (e che comprendano attentamente le caratteristiche di quegli ingredienti) per poi "cucinarli" in modo specifico in base al contesto e alle situazioni educative.

Il volume, secondo l'itinerario descritto, offre stimoli utili e significativi per sottolineare l'importanza di impostare l'approccio della Media Education fin dalla prima infanzia: l'obiettivo non è l'inserimento della tecnologia per seguire una moda, né tantomeno per anticipare quelle relazioni col digitale che i bambini troveranno sempre più presente nella loro vita negli anni successivi. Disinteressarsi della presenza del digitale può non essere una risposta efficace, perché non riduce la presenza di tali strumenti, né offre a bambini e famiglie strumenti per padroneggiarli in modo più critico e più creativo. In sintesi, dunque, la prospettiva interdisciplinare che accompagna ciascun saggio della curatela offre significative fonti che poi risultano utili per declinare attività che perseguono obiettivi istruttivi, educativi e formativi e che, dunque, offre un prezioso contributo per sottolineare motivi, strategie e prospettive per impostare percorsi di educazione ai media fin dalla prima infanzia.

Cosimo Di Bari

Thomas Fuchs, *In Defense of the Human Being. Foundational Questions of an Embodied Anthropology*, October 2021.

This book is highly worth being read. In order to understand why and to understand how, it is important, at first, to situate it in the background it was conceived in. In my review I will do this and will continue with an outlining of the author, a report on the book content, and a final comment.

The background

Let us start from the title: "In defence of human being". Why is it necessary to defend human beings and against what? Fuchs dedicates the first part of Introduction to answer this question; but just above the Introduction text an epigraph is also explicative, exactly a quotation from Karl Jaspers:

The image of the human being that we hold to be true becomes itself a factor in our lives. It determines the ways in which we deal with ourselves and with other people, it determines our attitude in life and our choice of tasks.
Karl Jaspers (1948: 56)

The image human beings have of themselves orients their behaviours. For this such image is important and the defence becomes necessary against a misleading image widely diffused and aimed to restrict the whole human life to the life of the brain, intended as the command and control centre of the entire organism; this way, the body is relegated to a totally ancillary role, like a mechanical device at the complete disposal of the brain. The defence is necessary against the "disembodiment" upheld by a line of thought which is still widely shared in the scientific community as well as among ordinary people (a kind of "misanthropy", as stigmatised by Fuchs in the Introduction). And Professor Fuchs's defence develops through a strong upholding of the opposite image, i.e. the "embodiment" which characterizes, in his opinion, all the aspects of human life. This subject is all but new in scientific research; for example, references to "The embodied mind" (1991) by Francisco Varela, Evan Thompson, and Eleanor Rosch are frequent in Fuchs's book.

About the background of the Author's work, it is worth specifying that, at present, a hot scientific dispute is on between the two stances, and a wide range of theories, thought lines, schools, and subjective positions rose up in both of them. However, roughly, the divergence can be reduced to the question of the BODY, exactly its role in the human organism and its relationships with the brain (and/or the mind). On the one hand, we have cognitivism and cognitive-like interpretations, which maintain the disembodied stance up until the extreme positions of post- and trans-huma-

nism (the possibility to fuse together humans and digital machines or to upload the mind, conceived as a software detachable from the hardware constituted by the brain, in some digital external support which could guarantee eternal life to it). On the other hand, we have the embodiment positions which firmly uphold the idea of an active role of the body in all the aspects of human life and the impossibility to conceive it as separated by the rest of the human organism. Such separation would cancel humanity, which only in the unity of the organism can exist; about this a defence results necessary. So, the conflict is fully on, and Thomas Fuchs has much to say about it.

The Author

Professor Thomas Fuchs is, at once, a philosopher and a psychiatrist. He works at Heidelberg University as Karl-Jaspers-Professor for the Philosophical Foundations of Psychiatry; he is Head of Department of General Psychiatry. In addition, he carries out research and clinical psychotherapy work at the Heidelberg Psychiatric University Hospital. His scientific publications amount to hundreds.

His work is typically interdisciplinary and in his Google Scholar profile his interests areas are listed as Phenomenology, Psychopathology, Neuroscience, and Philosophical Anthropology. In the scientific social network Research Gate it is added that his work develops “with a main emphasis on embodiment, *enactivism*, *temporality* and *intersubjectivity*”. *His short presentation in the initial pages of the book says: “Thomas Fuchs, psychiatrist and philosopher, is Karl Jaspers Professor for Philosophical Foundations of Psychiatry at Heidelberg University and chairs the research section ‘Phenomenological Psychopathology and Psychotherapy’ at the Psychiatric University Hospital Heidelberg.”*

In my opinion, the insertion of the anthropological slant in his research is one strong point of Fuchs's work. Such discipline, as it is used by the author, enhances the connections between philosophy and science and helps finding the answers to some fundamental questions about humanity, its behaviours, and life in general.

The Content

Fuchs's book is made up of an Introduction, three parts (A, B, and C) and 10 chapters. Each chapter (Introduction included) presents its own bibliography, and a list of the Fuchs's book chapters that have been published in English before is added at the end of the volume.

One remarkable aspect of the book is that its parts, as well as each single chapter, can be read as self-standing works; actually, several of the subjects have been touched in previous publications or speeches by Professor Fuchs. However, throughout the whole book the continuity of the embodiment stance as defence of the human is easily recognizable.

Introduction

Here the Author, at first, explains the motivations of his work and details the reasons and the meaning of his “defence”. He specifies that his intention is not just a philosophical dispute in terms of “an apology of humanity against... misanthropy”; rather he aims to enter the discussion about the current questioning of “the humanistic image of man” with a precise stance: embodied against disembodied concepts. Humans are “embodied living beings”, they are not restrictable to bunches of information, to mere data or also to a single organ, even though an important one like the brain.

He lists some of the most prominent reductive positions (from Skinner to Harari) and anticipates a first critique highlighting the uncritical assumptions on which they are based: *naturalism* (the possibility to reduce any observable phenomenon, up to human consciousness, to basic physical or physiological processes like neuron firing); the *elimination of the living* (biosciences have abandoned the study of “selfhood, experience, or subjectivity”, and conceive all behaviours as the result of mechanisms, evolutionary as well as biochemical); *functionalism* (consciousness is conceived as the result of input algorithmic processing which constitutes the mind and produces the correspondent output).

The final part of the Introduction colours of some politics and ethics: Fuchs's defence of human

being is not just joining a scientific dispute; rather it underlines the value of humanism as a form of resistance “to the rule and constraints of technocratic systems as well as to the self-reification and mechanization of humans”.

Part A – Artificial Intelligence, Transhumanism, Virtuality

If I were to represent this first part with a single word I would say: nightmare. The word is mine but Fuchs is really worried about the possibility that a digitized vision of humanity can dominate and begin trying to apply its concepts on real human beings and societies.

What is the matter? Part A has three chapters, each one dedicated to one of the title topics: artificial intelligence, transhumanism, and virtuality. What Fuchs means is better understandable through a quotation, reported as epigraph in Chapter 2, from Dostoevskij:

It's a burden for us even to be men— men with real, our own bodies and blood; we're ashamed of it, we consider it a disgrace, and keep trying to be some unprecedented omni- men. [...] Soon we'll contrive to be born somehow from an idea.

Dostoevskij, Notes from Underground

As much as to say: the body as *the* problem. Such line of thought is shared in many research lines and among a lot of scholars, many of which seem to be convinced that artificial intelligence is superior to human intelligence; that soon it will be possible to free human beings from their biological constraints up to reach immortality (for example through transferring human minds, intended as the “software”, on “hardwares” different from the natural one constituted by the brain and able to indefinitely maintain the “software”); and that there is no substantial difference between virtual realities and natural realities. It is worth highlighting a variant of the trans-humanist vision, which is the post-humanist vision: the idea that it will soon be possible to combine human beings with digital machines, so creating “cyborgs”.

Obviously, all this can be held just on the basis of a general mechanistic concept and a reductionist vision of humanity. Fuchs's critique is, as usual, cogent and deepened in details. In an extreme synthesis the author: (1) Denies (Chapter 1) that the possibility of measuring some mind/cerebral processes and represent them through numbers in itself implies that the brain can “calculate itself” (mental processes cannot be reduced to algorithms, for example in the brain the same thing never happens twice in the same exact manner); (2) Points out (Chapter 2) the insufficient, weak knowledge of humanity on which trans- and post-humanist visions are based; (3) Shows (Chapter 3) the differences among virtual experiences and physical ones, contrasting the linearity of virtual contacts with the complexity of real ones, in which a component of “unexpected” is always present and is an integral part of real interactions.

Among the several arguments he proposes I underline the question of “polarity”. In his words: “Transhumanism ignores the fundamentally antinomian structure of our existence”. The idea of selecting the “good” parts of humanity and enhance them while neglecting the others is totally wrong and could be one of the factors which make the nightmare become true.

Part B – Brain, Person, and Reality

In this second part the Author directly enters the core questions at the basis of the disembodiment / embodiment dispute; a synthesis of the fundamental meaning of Part B could be “non-centrality theorem”. “Non-centrality” is to be intended as the Fuchs's refusal of the opposite cognitivist theorem, i.e. that all human life and the whole human organism are managed and planned by the brain.

Chapter 4 is emblematically titled “Person and Brain: Against Cerebrocentrism”. The question specifically debated here is if all the person and the personality of a human being can be reduced to algorithmic processing of information by the brain or if, on the contrary, the subjective experience of the world is not algorithmic and can be caught only referring to the whole organism. Throughout this Chapter, Fuchs tackles and counters specific points in detail discussing the “mereological fallacy” (the identification of a system, in this case the human organism, with one of its parts, the brain), the “localization fallacy” (i.e. the identification of conscious activities with

local brain processes), and the pre-eminence of neuroimaging as the key to interpret higher level phenomena like conscience and human behaviour in general. In treating this last point Fuchs deepens some technical aspects whose wider understanding diminishes the impact of such technique in advancing knowledge of the human.

In extreme synthesis Fuchs's position is: "brains are not conscious, people are"; subjective experience of things, world and social relationships cannot be digitized; metabolic processes are not thoughts; the brain does not live, it is only an organ of the living being. This last statement is a key: the fragmented concept of human organism proposed by cognitivist approaches is opposed by Fuchs through a holistic vision in which the organism can function (and can be understood) only as a whole. The brain is a "mediator" organ, not a command and control centre; and the mechanistic method, based on the isolation of variables and the studying of them one at a time, once applied to humans reveals self-defeating because, in fact, it destroys the studied object, which can be comprehended just as a whole.

Chapter 5 is dedicated to the question of freedom of choice. As usual for him, Fuchs subtly analyses and criticizes mechanistic positions oriented to deny, for the humans, any possibility of free choice. He shows how decision is a process, not a single act (condition which can be approximated to only in a laboratory), and such process is complex and cannot be interpreted just through what happens at neuron level; in synthesis, brains do not decide, people do. And in so doing the body plays an important, not ancillary role.

One aspect of specific interest in this Chapter is the methodological proposal of circular causality in opposition to the opposite concept of "mental causation". Fuchs reminds that a human organism is a self-organizing ("autopoietic", from Maturana and Varela) system which continuously produces its components while, at the same time, is influenced and maintained by those components. This way the circular causality connects the whole and the parts of the living system while the linear mental causation arbitrarily ascribes to one part the power of causing the reactions of the other parts. Fuchs's critique is detailed as usual and counters the opposite positions one by one: the scientifically based ones (deterministic and compatibilist) as well as the philosophical one (immanent).

Chapters 6 and 7 deal, from two diverse perspectives, with the question of reality of human interactions with their world, natural as well as social. The first target is neuroconstructivism, following which subjective experiences are a complete illusion, all that exists is only what can be contained and processed in the brain, nothing else; and perceived qualities are just the result of neuron interactions. In the Author's opinion, this corresponds to "the neurobiological enterprise of naturalizing the mind", and represents just "the last step of a process of de-anthropomorphization, the splitting between the life-world and science, which goes back to the Early-Modern period". In such vision *the organic body (Körper) and the lived body (Leib)* are conceived as belonging to two opposite domains: physical world and inner mental world. Fuchs shows contradictions which such an idea encounters and concludes (substantiating his stance with reasoning and examples) that lived and organic body are something more than co-existing, they are "co-extensive". Abandoning the unity of human living beings is abandoning the possibility to really understand them.

The second target (mainly Chapter 7) is representationism. It is the (cerebrocentric, neuroreductionist) idea that the brain, in its central role, has just one way to deal with the world: creating inner representations of outer world on the basis of perceptions and returning signals to the body in order to give it the impression of sensitive conscious experiences. The Author clarifies that there is a mismatch about the concept of "perception": mechanistic approaches isolate the physical acts of perceiving (stimuli which strike sensory organs) and apply a linear cause-and-effect principle in order to explain all human behaviours. Fuchs emphasizes that perception is a complex process which involves many factors (the environmental conditions, intersubjectivity and so on) and cannot be reduced to the single material aspects of perception. Obviously, the question is not to

recover another form of dualism through stating that subjective perceptions belong to a different domain with respect to physical world; the question is that a reductionist approach is too simplified in order to catch knowledge of real phenomena. Perception “means sensorimotor interaction... [and] results from interaction with others”. Perception is active (the body is not a passive recording and/or transmitting instrument) and social.

Part C – Psychiatry and Society

In this third part the dispute centred around the body is transferred in the other field of competence of the Author: psychiatry. Chapter 8 begins with outlining a sketch of present conditions of clinical and research work; here, too, two opposite visions are contrasted: on the one hand, deterministic (mechanistic) approaches; on the other hand, more complex approaches which can be ascribed to the embodiment concepts. Those of the first kind can be labelled as “technocentric”, those of the second kind as “person-centred”.

At first, Fuchs reports of a widely shared assessment about the progresses (mainly the clinical ones) of technocentric approaches in these times characterized by brain studies. In Fuchs's words:

Despite all the promises and billions of euros or dollars invested in research, hardly any clinically relevant findings have been brought to light. With the exception of Alzheimer's disease, there is no way to reliably diagnose psychiatric illnesses by means of instrumental examinations or biomarkers, or to assign them to specific gene variants (Cuthbert & Insel 2013). Nor have therapeutic procedures changed in any relevant way on the basis of neurobiological findings.

(Page 182)

Fuchs complains the tendency to base therapies on the available techniques and technologies, rather than on the patient needs, and is worried about the unavoidable loss of competences in the patient-psychiatrist relationship that this implies. He criticizes (in details, as usual) the reductionist assumptions and describes his own alternative vision: psychiatry as relational medicine, integrative (complex, systemic) vision, circular causality. All in all, a person-centred psychiatry because mental illnesses are not “diseases of the brain”, rather of the person as a whole, and inserted in one's own “ecological context” made of movement, physical environment and interpersonal relationships.

In Chapter 9 the Author focuses on the role of the body in mental illness and proposes some examples of possible applications of embodiment principles to actual mental illnesses, specifically Alzheimer disease and dementia conceived as diseases of the “self”, exactly a loss of the self. Once more the contrast between reductionist and embodied visions emerges: on the one hand we have concepts which identify selfhood with cognition, rationality and memory. On the other hand, we have approaches which re-evaluate the role of the body, the relationships with the environment and social relations. The concepts of “body memory” and “embodied personhood” are, in my opinion, particularly interesting.

At the end, Chapter 10 is dedicated to a reflection about time, contrasting the cyclical time of Nature with the linear time of advanced societies. Fuchs highlights the historical origins of linear time (which is a product of modernity) and reflects about its potential psycho-pathogenic nature. Manic and depressive symptoms are founded on non-natural rhythms, given that body time is always cyclical, while cultural time is becoming linear. The constantly accelerating culture leads to a “dromocracy” (Paul Virilio, 2006), i.e. the rule of the race against time. Something toxic.

Final comment

Does this book defend humanity as it was aimed to? It does. Fuchs's analysis and critique are meticulous and exhaustive, and in developing the debate about embodiment and disembodiment theories, this is a work the research will have to deal with. The book is not very easy to read, especially for ordinary (and ordinarily cultured) people; however, it is almost complete, and, together with the 2018 Fuchs's book “Ecology of the brain”, it takes stock of the situation with regards to researches about human behaviour, conscience, cognitive processes and so on.

Two cornerstones support the Author's thought: on the one hand, the refusal of deterministic approach, which mechanistically reduces human phenomena to physical-chemical processes of the

lowest level; on the other hand, a strong impulse to the concept of human organism as a whole that cannot be disassembled in order to more comfortably study it. Actually, they are the two sides of a same coin, namely Galilean method and positivism / materialism. This does not mean that Fuchs's thought represents a return to idealism; on the contrary, he finds and criticizes idealism, for example, in some aspects of trans- and post-humanism. His idea is that research approaches and methods should be fit on the object of study, not the other way round, i.e. adapting the object of study to the available research instruments and materials.

In other words, there is the risk that, for example, in cognitive studies we are giving so great importance to neuroimaging results just because devices like fMRI or brain scanners are at our disposal, not because they are really suitable to enhance our knowledge. This way, the fundamental questions about what the human being is and how it functions would remain unanswered. Fuchs's thought has a phenomenological basis and he reminds us that "the human" cannot be studied, even less understood, through violating its integrity and detaching it from its environment, natural as well as social. It is such an approach which makes it possible that, today, after the incredible progresses about human neurophysiology and behaviour achieved in the last decades, we do not yet dispose of a plain answer to a question like this: why humans, who belong to the only species endowed with consciousness, logic thinking and rationality, usually do not behave rationally? I think this book is at the edge of its research field. I have to add, however, that once I finished reading it, I felt a vague sense of incompleteness, exactly connected to the two cornerstones of the Author's thought. I must say, first of all, that this cannot be ascribed directly to Fuchs, rather it is the consequence of an insufficient development of basic ideas which go on circulating inside the scientific community since almost one century. About determinism: the deterministic (mechanistic) paradigm is under discussion at least since the crisis of Physics at the border of XIX and XX Century (Heisenberg's uncertainty principle, 1926); nonetheless, and in spite of the continuously gathered confirmations of such crisis, we do not yet dispose of a really alternative paradigm, what hinders the success of really good but out of mainstream new ideas because they lack of a coherent theoretical framework. About the holistic vision of human organism: what Fuchs maintains is correct, and linear causality is unsuitable to explain on-field observations; however, the solution of circular causality, which certainly represents an important advancement, appears to be incomplete, given that it seems to combine two linear causalities. A further effort would be needed in order to outline the holistic vision in a more unassailable mode.

I will spend a few final words in order to clarify what I meant with referring to that feeling of incompleteness I declared here above. With regards to determinism, I meant (and I mean) that we already have, at least, an initial general idea of what could be an advanced paradigm suitable to overcome the deterministic one. First of all, it must be centred on the concept of complexity, what raises a problem inside the problem because a shared definition of complexity is not yet available. I cannot delve into details here, and I will restrict my reflection to two points, the first being that, on the one hand, complex phenomena are not deterministic by definition; on the other hand, several applied studies seem to me aimed to describe such phenomena with deterministic (mainly mathematical) instruments. One leap ahead is necessary, but it has not yet been accomplished. The second point is that, from a philosophical slant, we have clues enough to say that complex phenomena can be better comprehended if we accept the violation of two fundamental principles: one is the law of non-contradiction, the other is the cause and effect law. In short: ambivalence (better: multivalence), i.e. the fact that natural phenomena are simultaneously endowed with diverse and even opposite features, is structural in Nature; in addition, linear causality is invalid, too, and we should take the habit to renounce searching "the" cause of an observed effect and begin to think in terms of multiplicity (multiple causes) and simultaneity (acting at the same time).

With regards to the holistic vision of human organism, I cannot help but note that circular causality, even though overcoming linear causality, nonetheless maintains a reference to two distin-

ct components: body and brain are inextricably intertwined but the idea is transmitted that they remain all the same split up. Going further is necessary and, in my opinion, this could be done introducing the *network*. In this case, too, I cannot delve into details; I just remind that human Central Nervous System is estimated as having 100 billion neurons, each one of which establishes 10.000 connections about. The total amounts to 1 million billion connections; such monstrous quantity probably means that, in human organism, everything is connected with everything. What means that each incoming signal cannot stimulate one single target organ or neural area; rather, each stimulus affects *the network*, even though it is a structured network and connections can have very different “weights” and thresholds. If we think referring to the network, then it is easier to see human organism “as a whole”. And we must keep in mind that it is a totally subjective network because the weights and thresholds of the connections are settled through the unique personal history (biological as well as socio-cultural) of each human being.

Apart from these last considerations, I repeat my initial opinion: this book is highly worth being read, and it is so because it really sheds new lights on some fundamental questions regarding human beings. All in the perspective of the usual final goal of the scientific work about humanity: to improve our capacities of better understanding “the human”, and answering the many related still unanswered questions.

Roberto Maffei

Norme redazionali

Accettazione dei contributi

I contributi inviati alla rivista verranno sottoposti all'esame di due *referee* e potranno essere, se il loro parere è sfavorevole, rinviati all'autore.

Norme generali

L'argomento e la lunghezza di qualsiasi contributo va concordata con il Direttore scientifico della rivista. Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni scritto deve essere accompagnato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e dalle parole-chiave in inglese.

I testi vanno inviati su dischetto, fornendo sempre anche una versione stampata esattamente corrispondente a quella fornita su dischetto. È preferibile ricevere testi salvati in formato RTF oppure in un formato Word per Windows, anche se occorre sempre indicare il programma utilizzato. È possibile inviare i contributi effettuando una *submission on-line* dalla piattaforma della rivista.

Norme particolari

Se possibile i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati.

Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word).

Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. e nn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà in tondo, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supra* e *infra* in corsivo.

Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «.....».

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario – soprattutto per i classici – è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazio-

ni presenti all'interno della citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....?.....?.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note – che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) – vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo.

Per le citazioni si prega di seguire le seguenti indicazioni:

a) *Opere citate per la prima volta:*

Es.: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186).

b) *Opere già citate in precedenza:*

Es.: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: G. Federici Vescovini, «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

c) *Saggi pubblicati in curatele:*

Es.: S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189).

d) *Saggi pubblicati in riviste:*

Es.: E. Catarsi, *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «*Studi sulla formazione*», 2, 2000.

e) *Indirizzi Internet:*

Gli indirizzi Internet vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000). Se possibile indicare anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore delle recensioni va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. Il testo recensito va posto in testa alla recensione, con l'indicazione dell'autore, del titolo dell'opera, del luogo di edizione, della casa editrice e dell'anno di pubblicazione.

Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo tra parentesi tonde, *evitando l'uso delle note*; lo stesso vale per gli eventuali riferimenti bibliografici, dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze. La Nuova Italia. 1949.