

Numero 1, 2024

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione

Open Journal of Education

ANNO XXVII, 1-2024

ISSN 2036-6981 (online)

PRESIDENTE E FONDATORE

Franco Cambi

DIRETTORE SCIENTIFICO

Alessandro Mariani

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Massimo Baldacci (Università di Urbino), Paul Belanger (Università di Montréal), Armin Bernhard (Università di Bolzano), Winfried Böhm (Universität Würzburg), Davide Bridges (University of Cambridge), Mario Caligiuri (Università della Calabria), Mirela Canals Botines (Universitat de Vic), Mauro Ceruti (IULM), Cristian Casalini (Boston College), Enrico Corbi (Università di Napoli), Carmela Covato (Università di Roma), Antonia Cunti (Università di Napoli), Marco Antonio D'Arcangeli (Università di L'Aquila), Monica Ferrari (Università di Pavia), Maurizio Fabbri (Università di Bologna), Massimiliano Fiorucci (Università di Roma 3), Mario Gennari (Università di Genova), Marco Giosi (Università di Roma 3), Teresa González Aja (Università di Madrid), Sofia Gavriilidis (Aristotle University of Thessaloniki), Budd Hall (University of Victoria), Iryna Kojut (University of Poltava), Elena Madrussan (Università di Torino), Anna Lazzarini (Università di Bergamo), Pierluigi Malavasi (Università di Milano), Emiliana Mannese (Università di Salerno), 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), 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), Giancarla Sola (Università di Genova); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Flavia Stara (Università di Macerata), Maura Striano (Università di Napoli), Maria Sebastiana Tomarchio (Università di Catania).

MANAGING EDITORS

Rossella Certini, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini

COMITATO DI REDAZIONE

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

DIRETTORE RESPONSABILE

Cosimo Di Bari

COMITATO ONORARIO

Luigi Ambrosoli †, Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Lamberto Borghi †, Egle Becchi †, Gaetano Bonetta (Università di Chieti), Enzo Catarsi †, Giacomo Cives †, Enza Colicchi †, Giacomo Cives †, Mariagrazia Contini (Università di Bologna), Michele Corsi (Università di Macerata), Duccio Demetrio (Università di Milano), Liliana Dozza (Università di Bolzano), Rita Fadda (Università di Cagliari), 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), Francesco Mattei (Università di Roma 3), Paolo Orefice (Università di Firenze), Franca Pinto Minerva (Università di Foggia), Anna Rezzara (Università di Milano Bicocca), Luisa Santelli Beccegato (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 †, Ignazio Volpicelli (Università di Roma Tor Vergata), Simonetta Ulivieri (Università di Firenze), Carla Xodo Cegolon (Università di Padova)

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 © 2024 The Author(s). Open Access. This is an open access issue published by Firenze University Press (www.fupress.com/sf) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License. The Creative Commons Public Domain Dedication waiver applies to the data made available in this article, unless otherwise stated.

INDICE

EDITORIALE **5**

DOSSIER – ERNESTO BALDUCCI: UNA FIGURA PEDAGOGICA DI FORTE ATTUALITÀ

EUGENIO GIANI, <i>Prefazione</i>	7
ALESSANDRO MARIANI, <i>Introduzione. Ernesto Balducci: una figura pedagogica di forte attualità</i>	7
FEDERICO BALOCCHI, <i>Saluto Istituzionale</i>	11
VANNA BOFFO, <i>Saluto Istituzionale. La fede, la vita, l'educazione</i>	13
FRANCO CAMBI, <i>Sul Profetismo pedagogico di Ernesto Balducci</i>	19
ANDREA CECCONI, <i>Per una pedagogia della pace</i>	23
ROSSELLA CERTINI, <i>“La notte e l'aurora”: Padre Balducci e Giorgio La Pira: un dialogo educativo rivolto al futuro</i>	27
MAURO CERUTI, <i>Educare alla pace: la sfida di un destino comune</i>	37
COSIMO DI BARI, <i>Ernesto Balducci, l'alterità e l'uomo planetario. Riflessioni pedagogiche tra comunicazione e formazione</i>	41
ISABELLA GAGLIARDI, <i>Innovazioni didattiche nel segno della continuità storico-culturale fiorentina</i>	53
PAOLO LEVRERO, <i>L'essempza pedagogica dell'umanesimo di Ernesto Balducci</i>	63
SEVERINO SACCARDI, <i>Ernesto Balducci: una pedagogia per l'età planetaria</i>	70

ARTICOLI

GIUSEPPE DE SIMONE, MARIA TERESA CORRADO, <i>Mentalità sostenibile e transizione ecologica: pilastri teorici e didattica per la scuola primaria e secondaria</i>	77
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA, <i>L'immaginario storico promosso dai videogiochi: un'opportunità in chiave didattica</i>	91
GIULIANO FRANCESCHINI, <i>1974/2024: cinquant'anni di scuola democratica?</i>	103
MARIO GENNARI, <i>31 gennaio 2024. È nata la Cyborg Era?</i>	119
GIORGIA GRILLI, <i>Il cosmo come genitore. Un'idea di famiglia nella letteratura per l'infanzia</i>	131
ANNA KAISER, <i>L'origine greco-romana di categorie filosofiche nell'educazione</i>	147
STEFANIA MADDALENA, VALERIO FERRO ALLODOLA, <i>Anarchismo come educazione alla libertà. La prospettiva di Colin Ward tra educazione ambientale e partecipazione sociale</i>	159

DAVID MARTINEZ MAIRELES, <i>La valutazione: il grande tabù educativo e sociale</i>	171
IMMACOLATA MESSURI, LARA BALLERI, <i>Narrarsi attraverso: il nome proprio in autobiografia</i>	185
ALEJANDRO QUINTAS HIJOS, <i>De la ontologia somatica a la pedagogia corporal</i>	193
LUCA SILVESTRI, <i>La Storia illustrata dell'educazione di Mario Alighiero Manacorda tra divulgazione e ricerca scientifica: limiti e novità</i>	205

MARGINALIA E RICORDI

FRANCO CAMBI, <i>Sul messaggio finale di Pinocchio: una rilettura... a rovescio ma preziosa</i>	217
FRANCO CAMBI, <i>La doppia attualità di Educazione e autorità di Borghi: di allora (1950) e di oggi (2022-'24)</i>	221
FRANCO CAMBI, <i>Quale teoreticità filosofica deve governare il pensiero, oggi e anche domani?</i>	223
FRANCO CAMBI, <i>Notarella per il Ministero</i>	227
FRANCO CAMBI, <i>Ricordo di Luigi Berlinguer</i>	229
FRANCO CAMBI, <i>Ricordo di Tina Tomasi: una vera maestra della ricerca storico-pedagogica!</i>	231
FLAVIA BACCHETTI, FRANCO CAMBI, ALESSANDRO MARIANI, DANIELA SARSINI, <i>Ricordo di Franco Frabboni</i>	233

RECENSIONI

235

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA

317

Editoriale

Il presente numero della rivista si apre con un dossier relativo a Padre Ernesto Balducci, che riunisce varie voci a lui dedicate in un convegno recente, le quali ne ripensano l'alto profilo religioso e antropologico ed educativo fissandone la ricca attualità: un intellettuale veramente da ripensare oggi in un tempo di molte crisi e di radicali trasformazioni in cui ci può esser davvero una guida alta e preziosa. E un pensiero proprio per questo da coltivare con acribia, come hanno fatto tutti gli interventi tenuti a Firenze: tutti assai fini e ben documentati insieme.

Seguono poi una serie di articoli che toccano vari temi della pedagogia attuale, quali si trovano nella parte più ampia del numero della rivista e che toccano aspetti del pedagogico di viva e alta attualità: dall'ecologia alla storia antica, alla pedagogia del corpo, alla scuola e sotto molti aspetti del suo agire educativo, etc. etc.: tutte ricerche scritte con impegno e sviluppate attraverso una sicura e ricca documentazione. E ancora tutti interventi che fanno davvero abitare il pedagogico a una quota della sua rilevanza possiamo dire epocale e di cui tutti gli autori vanno ben ringraziati.

Ad essi si aggiungono poi *Noterelle* e *Ricordi* e *Recensioni*, che allargano ancor più le frontiere del pedagogico sviluppando anch'essi un profilo nobile e riflessivo del pensare-la -pedagogia stessa secondo il costume ormai classico del Dipartimento di Pedagogia di Firenze, che è stato davvero, soprattutto ieri, un vero modello di pensiero educativo avanzato e critico e autorevole a livello nazionale e non solo, ma anche europeo e perfino mondiale!

Franco Cambi

Dossier

Ernesto Balducci: una figura pedagogica di forte attualità

Prefazione

EUGENIO GIANI

Presidente della Regione Toscana

È con grande piacere che scrivo la prefazione a questo Dossier Monografico dedicato alla figura di Padre Ernesto Balducci, una personalità che ha lasciato un'impronta indelebile non solo nella nostra regione, ma anche nel panorama culturale e religioso a livello nazionale e internazionale. La Toscana ha avuto l'onore di essere la terra natale di Padre Balducci, il quale, attraverso il suo pensiero e le sue azioni, ha saputo incarnare e diffondere i valori di pace, giustizia e solidarietà che sono propri della nostra tradizione.

Ernesto Balducci è stato un profeta dei nostri tempi, capace di interpretare le sfide contemporanee e di offrire risposte innovative che ancora oggi risuonano con forza. La sua visione del "villaggio globale" e il suo impegno per una pedagogia della pace sono testimonianze di una mente illuminata e di un cuore generoso, sempre rivolto al bene comune. In un mondo sempre più interconnesso e spesso diviso, il messaggio di Balducci ci invita a riscoprire il valore dell'incontro, del dialogo e della comprensione reciproca.

Questo volume rappresenta un omaggio alla sua eredità intellettuale e spirituale, raccogliendo contributi che ne esplorano la profondità del pensiero e l'attualità delle sue intuizioni. È un'opera che ci spinge a riflettere sul nostro ruolo nel costruire una società più giusta e inclusiva, in cui ogni individuo possa trovare il proprio spazio e la propria dignità.

Ringrazio tutti coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questo dossier, offrendo nuove prospettive e approfondimenti su una figura così rilevante. Mi auguro che la lettura di queste pagine possa ispirare nuove generazioni a seguire l'esempio di Padre Balducci, continuando a lavorare per un futuro di pace e fraternità.

Concludo con un sentimento di gratitudine e di speranza, convinto che l'eredità di Ernesto Balducci continuerà a illuminare il cammino di molti, guidandoli verso una società più umana e solidale.

Introduzione

Ernesto Balducci: una figura pedagogica di forte attualità

ALESSANDRO MARIANI

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

Corresponding author: alessandro.mariani@unifi.it

Abstract. This contribution aims to introduce the proceedings of the national conference dedicated to “Ernesto Balducci: a pedagogical figure of strong relevance,” which took place one hundred years after his birth (and thirty years after his death) with the purpose of both honoring his memory and scientifically deepening-in an interdisciplinary perspective and through a pluralism of expert voices-both the pedagogical force and the actual relevance of the thought and action of a true master, including in the educational field.

Keywords. Ernesto Balducci - Pedagogy - Educational Research - Complexity - Contemporary Reality

Muovendosi a partire da alcuni paradigmi antropologico-culturali assai rilevanti e innovativi, come il cattolicesimo illuminato, la teologia della liberazione, il marxismo critico e l’etica planetaria, Ernesto Balducci (1922-1992) ha finemente interpretato l’intreccio tra la complessità del nostro tempo e il destino comune dell’umanità. E lo ha fatto cogliendo, in particolare, l’attualità del messaggio cristiano alla luce del suo ampio itinerario evolutivo: dalla preghiera alla fede, dalla comunità ecclesiale alla cittadinanza planetaria, dal principio della pace al dialogo con la laicità, etc. Tutti aspetti – questi – che in Ernesto Balducci si sviluppano e si articolano con almeno *tre obiettivi* (su cui intendiamo qui soffermarci), lucidamente riletti attraverso una serie di “meditazioni” sulla straordinaria esperienza del “Concilio Ecumenico Vaticano II” svoltosi tra l’11 ottobre del 1962 e l’8 dicembre del 1965 (come mostra *La pietra in cammino*, Brescia, Morcelliana, 1967).

Primo obiettivo. Guardare a una cristianità più laica, che vive nel tempo e nella storia e li rivive e aggiorna i principi cristiani riportati ai valori evangelici dell’amore, della *caritas*, della fratellanza, del perdono, della nonviolenza, della pace, etc., attraverso il costante confronto con alcune figure-guida di suo riferimento e tuttora straordinariamente attuali: Francesco d’Assisi, Mohandas Karamchand Gandhi, Aldo Capitini, Giorgio La Pira, Lorenzo Milani. E con una specifica attenzione al tema della pace, considerata come “realismo di un’utopia” (per riprendere i contenuti, i testi e i documenti presentati da Ernesto Balducci, insieme a Lodovico Grassi, nel volume *La pace realismo di un’utopia*, Milano, Principato, 1985).

Secondo obiettivo. Promuovere una *renovatio* della Chiesa cattolica alla luce di tali valori, sollecitata anche dalla rivista “Testimonianze” che vuole affermare – ieri come oggi – l’attualità, la trasversalità e l’universalità del messaggio spirituale cristiano (e qui il rimando è direttamente al lungo *iter* della rivista e alle varie direzioni che si sono succedute dal 1958, l’anno della sua fondazione, a oggi: da Ernesto Balducci a Danilo Zolo, da Luciano Martini a Lodovico Grassi fino a Severino Saccardi).

Terzo obiettivo. Sviluppare il compito formativo delle istituzioni, la scuola *in primis*: quest’ultima ripensata con Lorenzo Milani, ovvero come comunità di vita attiva, di formazione critico-riflessiva e di impegno etico-civile. E poi come messaggio rivolto alla cultura e alla politica attuali, chiamate a farsi sfidare dalle emergenze storiche contemporanee, come quella della globalizzazione e da lì guardare a quell’“uomo planetario” che è – insieme – un compito e una sfida (come Ernesto Balducci ci indica profeticamente nel volume *L’uomo planetario*, Brescia, Camunia, 1985).

Obiettivi – anche pedagogici – carichi di quella tensione teorica e utopica indispensabile per orientarli e diffonderli nelle istituzioni, nelle relazioni, nelle prassi, etc. E obiettivi che comunicano direttamente sia con la complessa/inquietante realtà geopolitica contemporanea sia con la ricerca educativa teoricamente più strutturata che, anche presso l’Università degli Studi di Firenze, hanno trovato una loro avanzata collocazione didattica come – tra gli altri – il Corso di Laurea Magistrale in “Intermediazione culturale e religiosa” e l’insegnamento di “Pedagogia interculturale e pluralismo religioso come risorsa per la formazione all’incontro con l’altro”.

Pertanto, a cento anni dalla sua nascita (e a trenta dalla sua morte), abbiamo ritenuto opportuno e doveroso organizzare – in collaborazione con il Centro di Ricerca sui Sistemi Complessi di Milano, il Centro Studi Pedagogici Don Lorenzo Milani di Genova, la Fondazione Ernesto Balducci di Fiesole, le riviste “Studi sulla Formazione” e “Testimonianze” di Firenze – il convegno nazionale (patrocinato dalla Regione Toscana, dal Comune di Firenze, dal Comune di Santa Fiora e dal Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Padre Ernesto Balducci) dedicato a “Ernesto Balducci: una figura pedagogica di forte attualità”, in occasione del quale la stessa Fondazione Ernesto Balducci ha conferito il “Premio sulle Carceri” e il “Premio sulla Pace” alle migliori tesi di laurea discusse nell’anno 2022 rispettivamente da Rita Vernieri all’Università degli Studi di Salerno e da Martina Caslini all’Università degli Studi di Milano-Bicocca. Un’articolata iniziativa pubblica, che si è svolta il 13 dicembre 2022 nell’Aula Magna del Rettorato dell’Ateneo di Firenze e che ha voluto onorare la memoria di Balducci allo scopo di approfondire scientificamente – in una prospettiva interdisciplinare e attraverso un pluralismo di voci esperte – tanto la forza pedagogica quanto l’effettiva attualità del pensiero e dell’azione di un vero maestro anche in campo educativo, come questa iniziativa ci ha fatto riconoscere e ci ha invitato ad approfondire ulteriormente.

Non a caso Firenze e la Toscana come modelli politici, culturali e pedagogici ideali, giacché il sacerdote scolopio Balducci è stata una voce critica e innovativa sia nella società italiana sia nella Chiesa cattolica, partendo proprio dalla sua Toscana e coordinandosi con altre voci critiche e innovative come Giorgio La Pira, Mario Gozzini, Lorenzo Milani, etc., determinanti per far assumere a Firenze e alla Toscana quel ruolo di baricentro di svolta culturale proprio del “Concilio Ecumenico Vaticano II”, da lui ripreso e sviluppato sotto molti aspetti in tante ricerche fini e complesse, tra cui vogliamo ricordare

anche *La terra del tramonto* (Fiesole, Cultura della Pace, 1992). Forte e costante è stato il rapporto stretto tra Balducci e la Toscana in cui egli è nato e ha agito. E si pensi anche alla succitata “Testimonianze”, la rivista in cui i vari problemi religiosi, politici e socio-civili sono stati affrontati e sono tuttora affrontati con fine acribia.

Così, come testimonia efficacemente il presente *dossier* monografico, vengono resi pubblici gli atti di quel convegno con il duplice scopo di ricordare e di rilanciare la *lectio* di Balducci attraverso la densità, la ricchezza e l’originalità presenti nella prefazione (Eugenio Giani), nei saluti istituzionali (Federico Balocchi, Vanna Boffo) e nelle relazioni scientifiche (Franco Cambi, Andrea Cecconi, Rossella Certini, Mauro Ceruti, Cosimo Di Bari, Isabella Gagliardi, Paolo Levrero, Severino Saccardi), che – insieme – hanno contribuito sagacemente a fissare i molteplici punti-chiave di quella “figura pedagogica di forte attualità” costantemente impegnata per la costruzione – sempre più urgente e imprescindibile – di un “mondo nuovo” e di un “uomo nuovo”.

Saluto Istituzionale

FEDERICO BALOCCHI

Sindaco di Santa Fiora

Com'è facile comprendere, è per me fonte di orgoglio poter rappresentare la nostra piccola comunità nelle occasioni nei quali si riscopre il messaggio e la persona del nostro illustre concittadino.

Credo che Balducci sia una figura intrinsecamente ed oggettivamente affascinante, innanzitutto per il contenuto del suo messaggio, che ha spaziato dalla riforma del cattolicesimo al superamento delle religioni per come storicamente conosciute, dalla globalizzazione (vedasi "Il villaggio globale") alla pace, dai diritti dell'uomo e del Pianeta alla transizione energetica, quando questa parola ancora non esisteva.

Se poi volessimo fermarci ad un dato solo apparentemente formale, è affascinante di Balducci la parola, con quella ricchezza di vocabolario e quella proprietà di linguaggio che rendevano possibile l'ampiezza dei suoi discernimenti. E che si può apprezzare fino in fondo solo attingendo direttamente dai suoi scritti o dai suoi interventi registrati.

A Santa Fiora ha avuto inizio la sua esperienza, che poi ha potuto crescere e maturare nella culla fiorentina e fiesolana. Certo esser nato in un piccolo borgo ha influenzato non poco la sua vita e la sua produzione intellettuale, basti pensare alla teorizzazione del "Villaggio Globale". Fra le tante segnalo una riflessione riportata ne «Il sogno di una cosa», che mi pare particolarmente significativa: "Anche quando ho messo piede nei palazzi, fosse il Quirinale o il Vaticano, e mi sono seduto in cattedre o tribune prestigiose, mi sono sempre sentito altro, mi sono sempre sentito guardato, guardato dalla gente delle mie radici, della mia zona, della mia terra, mentre mi intrattenevo con la gente del potere o della cultura dominante con un occhio segreto che mi teneva sotto controllo impedendomi di civilizzarmi fino in fondo. E bene hanno fatto gli uomini del potere a non fidarsi di me, che sono sempre stato un cospiratore ostinatamente fedele a un sogno impossibile, un sogno impossibile che è nato in questa terra, in un villaggio, Santa Fiora".

Saluto Istituzionale

La fede, la vita, l'educazione

VANNA BOFFO

Direttrice del Dipartimento FORLILPSI e Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: vanna.boffo@unifi.it

Mi sono spesso domandato che ne sarebbe stato di me se fossi nato in una città chiassosa e illuminata, in una tranquilla famiglia borghese. Ma sono nato nel silenzio di un paese medio-evale, sulle pendici di un vulcano spento e in una cornice umana dove era difficile discernere il confine tra la realtà e la fiaba. Sono cresciuto avvolto in un silenzio che mi dava spavento e mi avvezza ai contatti col mistero. E' stata una grazia? È stata una circostanza casuale che ha condizionato la mia libertà per sempre? Questa domande si spengono nel silenzio e cioè nel giusto posto. (Balducci, *Il cerchio che si chiude*, 2000).

Il senso di queste parole, che introducono con particolare forza la figura alta, imponente, importante di un grande sacerdote del Novecento, ci guida verso la memoria di anni che hanno costruito l'anima del cattolicesimo a Firenze, nel secondo dopoguerra.

Ernesto Balducci era un faro per i giovani e gli adulti, per i poveri e gli intellettuali. Ha rappresentato la fede umana, profonda, vera, ha guidato generazioni di persone. Fede e povertà, sono il fondamento della sua apertura al mondo. Padre Ernesto Balducci vive la povertà nel silenzio familiare e ambientale della nascita, a Santa Fiora sul Monte Amiata, luogo di raro isolamento, terra montana che lo forma alla resilienza. La povertà materiale come privazione dei beni essenziali per la sopravvivenza era una componente endemica dell'Italia del primo Novecento. La povertà, compresa attraverso la conoscenza, come fu per Ernesto Balducci, divenne maestra e la fede nacque e crebbe a partire da una adesione interiore consapevole e sicura.

Gli anni fiorentini degli Scolopi, della Facoltà di Lettere, dei cenacoli fervidi del pensiero cattolico sono fecondi e formativi. Nel percorso della scelta sacerdotale è possibile scorgere la forma di un uomo che dà una risposta certa alla chiamata di fede e, tale chiamata, si accompagna al valore sociale della scoperta del lavoro per gli altri. Il seguito del Magistero di Padre Balducci è conosciuto, ha rappresentato uno dei punti di riferimento per i cattolici fiorentini e per i movimenti di pace, dagli anni Sessanta del Novecento in avanti. La sua adesione a quel movimento riformista, che animò Firenze e che da qui si irradiò per le strade del mondo, ha permesso che il suo dettato si espandesse oltre i confini della città.

Da una parte la fede, dall'altra la vita, laddove la prima ha illuminato e orientato la seconda. Una fede umana che si è saldata con i temi della pace nel mondo per parlare della costruzione dell'uomo, come ebbe a dire, un uomo planetario. Ciò che colpisce, ciò che rimane, oltre il profilo intellettuale, unico, pensando agli scritti o alla fondazione della Rivista *Testimonianze*, nel 1958, è proprio aver pensato, creduto, perseguito una formazione fondata sulla fede, sì, ma fede incarnata, fede di pratica, fede di una parola che si fa vita vissuta *per* gli altri, *con* gli altri, *per* il mondo e *nel* mondo.

Possiamo chiederci se la fede possa testimoniare la persona umana senza le azioni e possiamo rispondere che, nel caso di Padre Ernesto Balducci, era possibile solo un pensiero che si faceva azione. Dunque, stare dalla parte della pace, dalla parte delle popolazioni che subivano l'invasione di truppe armate, era una scelta che, all'epoca, si pagava con l'esilio. In questo caso, da Firenze a Frascati e poi a Roma, negli anni dal 1959 al 1965, quello che doveva, appunto, essere un allontanamento causato dalle posizioni troppo aperte si rivelò una occasione unica. In quegli anni, la Chiesa propose al mondo, sotto il Pontificato di Papa Giovanni XXIII, prima, e di Paolo VI, poi, il Concilio Vaticano II, grandissimo movimento di rinnovamento interno ed esterno della Chiesa Cattolica. Essere a Roma, in quegli anni, volle dire essere a stretto contatto con il rinnovamento ecclesiale più avanzato. Questo rappresentò una ricchezza e una certezza per l'evoluzione del giovane sacerdote toscano. Nel 1965, grazie all'intenso e antico rapporto con il Cardinal Montini, Papa Paolo VI, tornò a Firenze, e precisamente a Fiesole alla Badia Fiesolana che divenne il luogo del suo lavoro, da dove si battè per la pace nel mondo, abbracciando le molte cause per il disarmo, fino al 1992, anno della morte.

C'è stato un tempo, vissuto da chi scrive, dove l'urgenza di rispondere ai bisogni sociali che provenivano dal territorio del Capoluogo della Regione Toscana ha trovato una saldatura con i valori della fede disseminata da grandi e carismatiche figure che, a cavallo fra il secondo dopoguerra e gli anni Novanta del Novecento, hanno diffuso nel mondo i loro alti ideali di cittadinanza e di democrazia. Figure come Don Lorenzo Milani, il Cardinal Elia Dalla Costa, Giorgio La Pira, Don Renzo Rossi, Don Giulio Facibeni hanno guidato la vita di molte comunità, al di là dei grandi passaggi, lo hanno fatto con impegno forte verso gli ultimi. Firenze si è trovata, come terra di confine, a vivere un risorgimento di valori.

Ricordando la figura così imponente di Padre Ernesto Balducci queste due traiettorie ci sembrano particolarmente importanti da sottolineare. La prima è relativa alla memoria, al ricordo, alla capacità di rileggere un cinquantennio di vita cittadina centrato su figure uniche a livello mondiale. Potremo chiederci come sia stato possibile tanta ricchezza di forza umana. La seconda traiettoria è la spinta propulsiva che tale grandezza valoriale, umana, di fede profonda, ha avuto verso le generazioni di giovani che hanno vissuto tale presenza.

Per il primo punto. Riteniamo sia molto rilevante continuare a tenere alta la riflessione sulla memoria di uomini che hanno testimoniato con la propria vita il Vangelo che praticavano. Un Vangelo che si faceva parola per i poveri, parola per i fragili, parola per gli ultimi. Per Padre Balducci, il Vangelo era anche parola di Pace. Per questo dovette affrontare il tribunale, come accadrà anche a Don Lorenzo Milani. Sono anni aspri, gli iniziali Sessanta del Novecento, quando ciò che oggi pare ovvio e scontato, aveva bisogno di essere conquistato.

Tra il 1963 e il 1964 fu al centro della scena pubblica per le posizioni assunte sull'obiezione di coscienza. In un'intervista pubblicata il 13 gennaio 1963 su *Il Giornale del Mattino* aveva sostenuto – criticando la sentenza di condanna di Giuseppe Gozzini, primo obiettore cattolico in Italia – che occorresse ridimensionare il concetto di patria e che in alcuni casi si avesse il dovere di disobbedire. Fu così denunciato alla procura della Repubblica e al contempo vennero presentati un esposto al provinciale degli scolopi e un'accusa al Santo Uffizio. Si aprì un processo contro di lui che si concluse, dopo l'assoluzione in primo grado, con una sentenza definitiva di condanna della Cassazione nel giugno 1964. La sentenza, che entrava nel merito di motivazioni di tipo religioso imputando allo scolopio un difetto di ortodossia, suscitò proteste e attestazioni di solidarietà nei suoi confronti. Non vi furono critiche alle sue posizioni da parte del pontefice (Paiano, 2014).

L'impegno a portare avanti un ideale di pace si salda con l'idea che l'uomo sia la propria formazione umana. In tal senso, essere un costruttore di pace significava anche operare fattivamente per porgere la pace, per promuoverla con i mezzi a disposizione. Qui, avanza con particolare forza il tema dell'educare alla pace. Così, il punto focale di Ernesto Balducci *educatore di pace* sembra manifestarci la lettura più profonda. Il modello educativo e formativo è presente nel modo di agire ed è ciò che con la grande spinta intellettuale e di testimonianza ha diffuso ai molti giovani che lo sentivano vicino e che per questo vissero la stagione del rinnovamento ecclesiale con piena consapevolezza. Si può parlare di una temperie, di un clima che Firenze visse per un cinquantennio, come già abbiamo avuto modo di introdurre. Il lavoro dal basso è maturato in una città dove i movimenti ecclesiali intorno alla Badia Fiesolana, all'Azione Cattolica, alle molte Parrocchie hanno costruito territori carsici di pensiero. Proprio questo lavoro dal basso è stato fondamentale per formare famiglie, laici che, a Firenze, hanno potuto educarsi ed educare ai valori della solidarietà, della condivisione, dell'impegno. Sono gli anni, dopo i Settanta del Novecento quando il Cardinal Silvano Piovaneli diventa Arcivescovo di Firenze, succedendo ad un grande restauratore, avendo però vissuto e studiato nel Seminario Maggiore di Lungarno Guicciardini con Lorenzo Milani, respirando il rinnovamento del Cardinale Elia Dalla Costa.

La seconda traiettoria di cui si desidera evidenziare i tratti ci deve far comprendere come non una sola figura, ma un clima può modellare e dare forma a tante giovani donne e a tanti giovani uomini. La formazione alla pace, la formazione ai valori religiosi della vita di comunità, la formazione alla democrazia come bene comune, la formazione a una vita attiva e partecipativa sono percorsi che hanno vivificato nelle giovani coppie, nelle famiglie, nei quartieri e nelle strade di una città che ha avuto la possibilità di vedere uomini e sacerdoti lottare, combattere e porgerci un lascito unico nella storia. Siamo certi che quel lascito abbia continuato a dissodare territori e storie umane e religiose. Ciò che ci preme sottolineare è la forza di una cultura, valorialmente alta, che ha saputo tracciare la strada per l'impegno all'uomo e per l'uomo. Questo è anche ciò che l'educazione e la formazione umana dell'uomo ci indicano. Se siamo qui, a riflettere sulla memoria e sul ricordo della testimonianza, se siamo qui a scavare nei tracciati vitali di un incontro, di una relazione con queste grandi figure è perché crediamo nel processo educativo e nei suoi insondabili modi per arrivare a trasformare persone, gruppi, società.

Dobbiamo continuare a testimoniare, a ricordare, a fare ciò che altri hanno intrapreso, senza timore di apparire inusuali. Lo dobbiamo ai tanti giovani che hanno abbrac-

ciati ideali di pace e di amore prima di Noi. Se possiamo continuare a dire che è importante fare è perché altri si sono cimentati. Ognuno può provare, nel proprio campo di azione, questo è il grande messaggio educativo di Padre Ernesto Balducci. Affermava: “La qualifica di cristiano mi pesa” (Balducci, 1985, p. 160), ma anche “Non sono che un uomo: ecco un’espressione neotestamentaria in cui la mia fede meglio si esprime” (Balducci, 1985, p. 160).

Non siamo altro che uomini, l’educazione e la formazione ci devono guidare ad essere attraverso le azioni di pace fra gli uomini e con il pianeta. L’uomo planetario è proprio colui che si apre al mondo sociale ed ecologico.

Su questo ultime termine, concludiamo queste poche note, lasciando ad altro momento la riflessione su quanto il nostro pianeta abbia bisogno di donne e uomini educati al mondo, affinché il nostro mondo possa continuare a vivere e, soprattutto, affinché le nuove generazioni, i nostri figli e i figli dei nostri figli possano continuare a viverci, in pace.

Riferimenti bibliografici

Balducci E., *Il cerchio che si chiude*, Piemme, Casale Monferrato, 2000.

Balducci E., *Diari (1940-1945)*, T.I. (1940-1943), Olsckhi, Firenze 2002.

Balducci E., *L’uomo planetario*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1985.

Mancuso V., *Ernesto Balducci e l’uomo planetario*, in «La Stampa», 9 Aprile 2022 in <https://www.vitomancuso.it/2022/04/09/ernesto-balducci-e-luomo-planetario/> (20/07/2024).

Paiano M., Ernesto Balducci, *Voce* in Dizionario Biografico degli Italiani in [https://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-balducci_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-balducci_(Dizionario-Biografico)/) (18/07/2024)

Sul profetismo pedagogico di Ernesto Balducci

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The article sets a significant and permanent theme in Ernesto Balducci's thought, which in the author developed into the works of his full maturity. Indeed, in these last volumes the utopian tension and the current urgency of a reflection on planetary man is developed: Balducci thus succeeds in offering a most noble pedagogy that has a refined educational consciousness.

Keywords. Ernesto Balducci - Secularism - Utopian Tension - Pedagogical Prophetism - Planetary Man

1. L'alto impegno pedagogico di Balducci

Parto da un testo che ho curato nel 2000 per le edizioni Clueb che raccoglieva le tesi esposte in un convegno del 1998, dedicato a *La tensione profetica della pedagogia* e che aveva richiamato a Firenze pedagogisti laici e cattolici a riflettere insieme su questa categoria (fondativa e regolativa) del discorso pedagogico, che anche lì fa “annuncio, stimolo, futuro e compimento” del tempo umano. E a quel convegno parteciparono tra gli altri Laporta e Cives, Flores d'Arcais, Nanni, e nelle voci del convegno più volte la figura di padre Balducci venne ricordata con stima, sottolineandone l'impegno e il valore, nella sua qualità propriamente profetica.

Sì, padre Balducci è stato animato, in tutto il suo complesso *iter* intellettuale, da una profonda vocazione educativa e da un costante impegno pedagogico nutrito di profezia (come proprio Mario Gennari ci faceva rilevare nella sua introduzione al testo di Balducci dedicato a Don Milani, con cui il padre scolopio intesseva un dialogo assai fine col priore di Barbiana). Gennari ci indicava nell'“umanesimo pedagogico” e nella tensione di “profezia evangelica” i punti chiave di questo messaggio educativo/pedagogico. Che guardava a “ricomporre entro lo spazio luminoso della speranza il cammino del cristiano”, così da opporsi all'*ethos* “disumano” della Modernità. Nelle molte pagine pedagogiche a vario titolo di Balducci siamo infatti davanti a una pedagogia della “liberazione”, della “speranza” e della “salvezza” che porta verso un'utopia possibile che può fare cambiamento nella civiltà; e che oggi, nel 2022, sentiamo ancor più necessaria e urgente. Una pedagogia-come-profezia erede di un modello nato già con Platone e che ha continuato a crescere in Occidente attraverso il messaggio cristiano (e si rilegga *en pédagogie* il poema di Dante!), per arrivare a Rousseau, poi a Marx e oggi fino a Morin: dove la tensione profetica alimenta l'*anthropos* da formare nelle varie epoche e per esser fedele, appunto, alla propria umanità nella sua compiutezza. E lì la *religio* svolge una funzione illuminante, ma non come gruppo chiuso di appartenenza bensì come spazio e dell'incontro e del dialogo. Aperta oggi anche e proprio dall'avventura difficile ma

ormai necessaria del cammino interreligioso che si impone come vero traguardo d'epoca nella Globalizzazione.

Qui appare ben netta la collocazione del cristianesimo di Balducci dentro la svolta, radicale per molti aspetti, del Concilio Vaticano II che egli seguì a Roma e con entusiasmo profondo e vissuto, come ben ci testimoniano i suoi volumi editi in quegli anni, dal *Papa Giovanni* del 1964 a *Mistero di Dio e mistero dell'uomo* del 1965, a *Le nuove vie della Chiesa* del 1966. E Ma apertura già coltivata nella Firenze di Elia Dalla Costa, di Don Facibeni, di La Pira, Don Milani stesso etc. E lì Balducci incorpora anche la forza operativa del profetismo cristiano che lo porterà a richiamarsi più avanti a Francesco d'Assisi o a La Pira stesso, come a Gandhi a cui dedicherà studi specifici. Profetismo che si farà sempre più universale fino alla teorizzazione de *L'uomo planetario*, nel 1985.

Così il pensiero di Balducci ci sta davanti come uno dei più intensi e vivi della cultura cristiana attuale, della quale ci testimonia con passione e l'universalità e l'umanità, come pure la gravidanza in un tempo che rende coabitanti le culture in un vincolo appunto planetario ormai da rendere metamorfosi interiore dell'uomo stesso, il quale deve farsi sempre più connesso agli altri per portare ovunque valori di uguaglianza e libertà, di cooperazione e di pace. E che proprio a partire dal terreno religioso devono essere e incorporati e valorizzati come fine più alto e comune.

2. Nella fase del pensiero più proprio e maturo di Balducci

Ma è a partire dagli anni Ottanta che il profetismo si fa più analitico e centrale in padre Balducci, con una serie di volumi che vanno da *Il terzo millennio* (1981) a *L'uomo planetario* (1985), da *Pensieri di pace* (1985) a *Il Vangelo della pace* (1985-1987, in tre volumi), a *La pace: realismo di un'utopia* (1983) e altri ancora: come le monografie sopra citate. Opere che si nutrono anche e in modo forte del suo cristianesimo evangelico maturato nei decenni precedenti e consegnato alla riflessione delle opere sopra ricordate che risentono direttamente della sensibilità rinnovata e sviluppata dallo stesso Concilio, il quale opererà una vera "rivoluzione" nel pensiero cattolico.

Così la fase matura del pensiero del padre scolio è poi e sempre più pienamente governata da un profetismo animato di vero spirito cristiano, ricondotto alla sua radice evangelica e reso canone universale in un tempo di globalizzazione conclamata. E lì sviluppa anche un profetismo educativo come pure etico-politico.

Lì anche il richiamo a don Milani si fa centrale per declinare un modello di formazione che abiti davvero le coscienze e costruisca l'idea stessa di cittadinanza universale. Una pedagogia operativa sui soggetti per innalzarli al loro compito storico a partire proprio dai valori vissuti e a livello personale e collettivo, attraverso una comunità di studio e di crescita umana come la scuola dovrebbe essere (e come Don Milani ci fa fatto vedere nell'azione concreta portata avanti a Barbiana e che da lì si è imposta quale modello efficace e possibile). Un messaggio da tener vivo nella coscienza di intellettuali, pedagogisti, insegnanti e cittadini: e su tutto ciò il volume presentato da Gennari per Laterza si fa davvero esemplare e sempre attuale, ma forse oggi più di ieri.

Ma è con *L'uomo planetario* che tale profetismo maturo si fa principio-d'epoca e fine-universale: un testo prezioso (ma accompagnato anche da altri dei medesimi anni e sopra già ricordati) di cui da più voci è stata riconosciuta l'epocalità criticamente vissu-

ta, sia rispetto all'umanesimo tradizionale dell'Occidente (connesso all'io e ai suoi valori intrinseci) sia rispetto a ogni fondamentalismo religioso che fa conflitto e che va assolutamente superato. Sì, oggi davanti al rischio annientamento del pianeta-Terra è necessario unire l'umanità in un progetto comune in cui religioni ed etica di un neoumanesimo della "comunicazione e convivenza" si faccia valore comune, appunto, e proprio le religioni, in particolare dopo l'incontro generativo di Assisi del 27 ottobre 1986, di comune preghiera e di cooperazione tra le varie fedi che lì si sono incontrate, possono e devono lavorare per realizzare nelle coscienze questo uomo-nuovo, che fa propria una "religione naturale" che è attiva nelle varie religioni storiche se ripensate nelle loro prospettive antropologiche comuni e di comuni valori (a cominciare dalla preghiera che appunto unifica e che Balducci aveva affrontato anche in volumetto aureo dal titolo *La santità della povera gente*). Lì, poi, anche la figura di Cristo si fa valore comune, come colui che è il "diverso" che "ama il prossimo suo" in ogni forma e come il profeta della "speranza" di realizzare un mondo-uno e di legarlo insieme nell'umanizzazione e nella pace. Sì, quel testo di Balducci ci sta ancora davanti come una sfida e fine e complessa ma anche sempre più attuale e radicale e necessaria. Come attiene ai profeti anche Balducci, da quel testo, continua a parlarci con forza e proprio del tempo storico che stiamo vivendo così esposto alla catastrofe generale e al ritorno della logica barbara della guerra come forma di confronto tra popoli, etnie, tradizioni...

Nel testo poi dedicato a Don Milani questo profetismo si allarga anche ai maestri di scuola in quanto anch'essi devono sviluppare negli allievi la tensione della libertà posta come rischio e conquista e verità, poiché la scuola, per Milani, "siede tra passato e futuro" tra i quali proprio il maestro-profeta porta lì a far vivere l'uomo nascosto, con le sue possibilità latenti e le fa, appunto, "vivere" e "fiorire" senza...retorica alcuna. Un richiamo veramente magistrale nella sua forza formativa applicata alla scuola.

3. Attualità del profetismo di Balducci

Sì, come già accennato tale pensiero profetico è oggi più attuale e proprio per il momento storico che stiamo vivendo e che nel 2022 si è mostrato in tutta la sua drammaticità dentro gli eventi molteplici e fatalmente annodati insieme che fanno emergenza e reclamano una svolta di civiltà a partire proprio dall'*annus horribilis* che stiamo vivendo e che non annuncia purtroppo un deciso cambiamento e che proprio a partire anche dalle religioni potrebbe e dovrebbe attuarsi. A cui ci richiamano anche il dissesto geologico e il ritorno alla logica disumana delle armi e delle guerre (come ci dicono sia i fatti iraniani sia quelli russo-ucraini e la catastrofe ecologica ormai ben decisamente annunciata). Ma non solo: lì c'è anche una *lectio* rivolta alla pedagogia che si è allineata sempre più ai modelli del neoliberismo politico che tra Tecnologie, Mercato e Potere finanziario ha trovato troppo spesso i suoi neo-miti-ideologici, che stanno facendo regredire *l'homo sapiens*, consegnandolo a arricchimento in denaro, edonismo, consumismo e conformazione attraverso i media e le loro *fake news* come miti appunto collettivi.

A ben guardare il profetismo di Balducci ci impegna a ripensare e i fini e i mezzi dell'educare e a tener vivo un suo stemma alto e nobile e sempre più necessario di nuova umanità e a fissarlo in maniera destinale come il compito primario dell'uomo giunto a un capolinea/svolta della sua civiltà da vivere con determinazione pena l'annullamento

del *sapiens* stesso e della sua nobile e distruttiva civiltà, che solo noi possiamo, su questa frontiera decisiva della storia, salvare e convertire a valori più propri dell'*Homo*, quelli appunto di emancipazione di tutti, di solidarietà umana e di convivenza sotto il principio della pace.

Anche la pedagogia nel suo agire sociale viene richiamata a ripensarsi “in grande” tra fini e mezzi, costruendo poi degli *habitat* formativi, a cominciare dalla scuola, che tengano in vita come regola quell'*anthropos* che vediamo declinare tra le lodi delle ideologie mercantili che lo innalzano solo come produttore-e-consumatore soddisfatto (anzi felice) di questa sua integrazione che ne cancella la coscienza inquieta e metacritica che è stata forse la conquista più alta del *sapiens* nella sua “magnifica e terribile” (e sono due aggettivi che proprio Papa Paolo VI usò nel suo testamento spirituale) storia bio-socio-culturale.

Bibliografia

- Balducci E., *L'uomo planetario*, Milano, Camunia, 1985
 Balducci E. *L'insegnamento di Don Milani*, Roma-Bari, Laterza, 1995
 Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986
 Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, Bologna, Clueb, 2000
 Cambi F., *Incontro e dialogo*, Roma, Carocci, 2006
 Cecconi A., *Non sono che un uomo. Ernesto Balducci. Un profilo biografico*, Torino, S. Paolo, 2022
 Giùè R., *Ernesto Balducci. La parola di Dio nella storia*, Torino, Edizioni paoline, 2012..

Per una pedagogia della pace

ANDREA CECCONI

ex Presidente della Fondazione Ernesto Balducci

Abstract. The article addresses Ernesto Balducci's point of view for the construction of a pedagogy of peace: in a context marked by globalization, which proposes a global model of modernity and a uniform pattern of behaviors and values, Balducci's contribution to promoting an education that tends to overcome an ethnocentric and Eurocentric viewpoint and legitimizes a planetary viewpoint, capable of integrating in itself also the gaze and hopes of the other.

Keywords. Ernesto Balducci - Pedagogy of Peace - Planetary Man - Globalization

È ormai un'evidenza storica il fatto che le sfide cui è chiamata a cimentarsi l'umanità in un futuro ormai prossimo si pongano a livello mondiale, globale. È così per quanto riguarda l'interdipendenza economico-finanziaria, per la rete del sistema di comunicazione d'informazione, ma anche per il pericolo dovuto all'alterazione dell'ambiente e per la minaccia nucleare.

Se dunque la città a misura d'uomo è ormai rappresentata dal pianeta Terra tuttavia a questa consapevolezza non sembra corrispondere ancora un'adeguata *paideia*, cioè un progetto educativo che, a partire dalla realtà attuale, assuma come riferimento ispirativo, a livello globale, la difesa della vita nella totalità del creato, in nome della comune appartenenza al genere umano.

Al contrario la coscienza comune sembra restare al di fuori delle sue responsabilità oggettive, in quanto si richiama ancora al paradigma culturale della modernità basato sulla contrapposizione amico/nemico e su un atteggiamento di dominio sulla natura, piuttosto che sulla consapevolezza di vivere una svolta epocale in termini di una trasformazione di civiltà nella prospettiva di un'etica e di una convivenza globali.

Oggi, infatti, appare sempre più realistica la percezione di coloro che ritengono che dalla fase evolutiva, biologica e culturale, dell'ominazione, durante la quale l'uomo ha acquisito la struttura psichica dell'antagonismo nei confronti dell'altro e avviata l'esperienza culturale dello scambio reciproco e della determinazione morale dei comportamenti, stiamo subentrando, dopo l'ingresso nell'era atomica, nella fase evolutiva della cosiddetta "planetarizzazione", che rende ormai obsolete le strutture psichiche dell'antagonismo.

Si tratterebbe di una condizione d'impotenza vissuta dall'uomo edito, cioè dall'uomo così com'è oggi, ma che non esaurisce le sue possibilità di esprimere quelle potenzialità di cui è provvisto a livello ontologico, in grado di far sì che, in forza del principio della

sopravvivenza della specie, si realizzi l'inedito, cioè ciò che ancora non si è realizzato. Ovvero quell'umanesimo planetario, auspicato da Balducci, in cui l'uomo diventa artefice della propria evoluzione e dello stesso destino della biosfera.

L'attuale realtà della globalizzazione, intesa nel suo aspetto ecologico-finanziario, tende, al contrario, ad imporre sempre di più, a livello mondiale, un modello globale di modernità e uno schema uniforme di comportamenti e di valori destinato ad essere imitato su tutto il pianeta, in funzione di un modello di sviluppo ultraliberistico, capace di omologare non solo gli stili di vita e i rapporti tra gli uomini ma anche i loro sentimenti.

Nella prospettiva di una trasformazione di civiltà verso un'età postmoderna verrebbe meno, dunque, tutti quei riferimenti culturali ereditati dal passato a cominciare dalle ideologie aventi pretesa di universalità, come quelle liberali e socialiste perché ambedue interne al presupposto del primato del valore economico come valore determinante. Per arrivare alle religioni, ormai poste al confine tra passato e futuro e quindi nella posizione di dover scegliere tra diventare rifugio regressivo in difesa delle proprie singole identità, assunte come valore assoluto, o proporsi in una prospettiva di salvezza misurata sulle nuove sfide globali, rinunciando così al frammento del proprio particolare in nome dell'universale che esse rappresentano in termini di risposta alle attese ed alle speranze dell'uomo.

Per Balducci lo stesso cristianesimo, inteso come "religione" e quindi interno alla cultura edita di tipo occidentale, non può sfuggire a questa necessità; a differenza del cristianesimo inteso come fede messianica, cioè come messaggio di liberazione di Dio e di speranza storica ed escatologica per tutti gli uomini, in grado di attraversare la soglia della mutazione culturale in atto.

In questo orizzonte è essenziale un'educazione che tenda al superamento di quell'ottica etnocentrica e, in particolare, eurocentrica, attraverso la quale la cultura moderna ha preteso di costruire la storia del mondo a partire dalla considerazione che le altre culture fossero "oggetti" di quella cultura, elementi delle sue sintesi. Un'educazione quindi che adotti come punto di vista legittimano un'ottica planetaria in grado di integrare in sé anche lo sguardo e le speranze dell'altro, fino ad oggi rimaste esterne allo schema culturale edito. Perché solo in questa prospettiva è possibile, per Balducci, favorire quella trasformazione antropologica dell'uomo attuale (edito) all'uomo che sarà (inedito).

Il modello educativo di ogni società, cioè la sua *paideia*, è costituito da alcuni fondamentali tra i quali la memoria del passato, un contesto di valori, il riferimento ad alcuni modelli di umanità e una visione del futuro. Ma il modello educativo di una società altro non è che la "proiezione", per così dire, della sua cultura.

La crisi della scuola e del suo modello educativo devono essere letti, secondo Balducci, come riflesso della crisi di quella cultura e, quindi, da considerare come sintomi di un'emergenza strutturale piuttosto che congiunturale.

Perché la crisi della cultura moderna è una crisi a livello epocale, antropologico, la cui data d'inizio risale all'uso dell'energia atomica per scopi bellici e alla conseguente tragica possibilità da parte dell'uomo – datasi per la prima volta nella sua storia evolutiva – di autodistruzione della specie e dell'intero pianeta.

In altre parole, è venuta meno la possibilità di mantenere in equilibrio il rapporto tra aggressività e ragione per l'inadeguatezza culturale dell'*homo sapiens* rispetto al grado raggiunto dall'evoluzione tecnologica, ormai ad un livello tale da compromettere la vita dell'intera biosfera a causa della minaccia nucleare e di quella ambientale, demografica e genetica.

Col venir meno della funzione evolutiva della cultura basata sulla categoria amico/nemico, quale garanzia di sicurezza dalla preistoria ad oggi, vengono meno anche quelle istanze morali interne ad essa, tra le quali il principio della “guerra giusta” o del “dominio sulla natura”. Da qui l’urgenza di definire una nuova *paideia*, cioè un nuovo modello educativo, che parta dalla consapevolezza della nuova condizione vissuta dall’uomo e da una revisione critica di tutti gli elementi del paradigma culturale edito.

Educare ad una cultura di pace allora non significa pensare ad una nuova materia magari inserita nell’ambito di una più ampia riforma del sistema scolastico, quanto pensare a una vera e propria “rifondazione” della scuola a partire da quel presupposto: il che equivale ad attuare una rifondazione dell’uomo e della sua cultura. A cominciare dal rifiuto dello strumento della guerra, ormai privo di significato, come *estrema ratio* della giustizia, rimettendo in questione la memoria storica estendendola a quella dell’intera specie ed i modelli di riferimento dell’“eroe” e del “vincitore”. Provvedendo inoltre ad una revisione del significato di progresso nella sua accezione di perenne dominio e sfruttamento dell’uomo sulla natura, e di un modello di sviluppo caratterizzato da un grado di entropia insostenibile perché tale da provocare un degrado irreversibile dell’intera biosfera.

Attuando, infine, una revisione del principio educativo dell’etnocentrismo, soprattutto nella sua dimensione eurocentrica, a cui va sostituito il metodo del dialogo, della collaborazione e della trattativa, in nome di una nuova dialettica identità/alterità in cui l’incontro con l’altro, con il “diverso” non sia più occasione di antagonismo ma un’esperienza comune di arricchimento e di dilatazione della propria umanità.

Perché se costruire una cultura di pace significa prefigurare un progetto antropologico nuovo, cioè una nuova identità di cittadinanza a livello planetario, è il rapporto con l’altro ad assumere una posizione centrale nell’ambito educativo, in quanto una nuova identità non può definirsi che attraverso l’attuazione di nuove forme di relazione.

Un’educazione tesa dunque a formare i futuri “cittadini del mondo” in grado di assumersi la responsabilità del corso della storia e del destino del pianeta, in nome di un’etica planetaria, il cui primo principio sia la libertà di coscienza, intesa come via di rivelazione di Dio, di pace tra gli uomini e come sorgente di progettualità creativa di fronte alle nuove sfide.

Un’etica considerata da Balducci già di per sé una sorta di *religio naturalis* con la quale la fede cristiana avrebbe dovuto rapportarsi, in quanto fede nell’uomo totale, in quell’uomo inedito che si è manifestato in Cristo.

Questi sono gli aspetti, in estrema sintesi, del pensiero di Balducci che la Fondazione ha ritenuto di proporre alla riflessione nelle scuole. Con questo intendimento sono stati condotti gli incontri nelle classi evitando, nei limiti del possibile, che si configurassero come lezioni o conferenze quanto, piuttosto, cercando di farne momenti per un dialogo a più voci, condotto secondo un approccio di tipo logico-induttivo in grado di stimolare l’interesse e la partecipazione dei nostri giovani interlocutori. In questo contesto, l’orizzonte di riferimento pedagogico cui ci siamo ispirati è stato quella “pedagogia degli oppressi” di cui il massimo esponente fu il pedagogista brasiliano Paulo Freire, nel corso degli anni Settanta. Un autore molto citato da Balducci e per il quale l’educazione doveva essere intesa nel senso di una “prassi di liberazione” delle coscienze dallo stato di acquiescenza, passività e rassegnazione all’esistente.

Un'educazione tesa dunque a promuovere le capacità critiche del giovane e la sua responsabilizzazione e autonomia di scelta, attraverso la presa di coscienza della realtà e dei meccanismi che la determinano in tutti i suoi aspetti.

In questo senso Balducci ha sempre minimizzato ogni ipotesi di riforma scolastica ritenendola una risposta del tutto parziale rispetto a una crisi – quella della scuola – che è il sintomo di una crisi più vasta: quella di una società e della sua cultura. Ecco perché, a suo parere, sarebbe stato più opportuno parlare di “rifondazione della pedagogia”. Per questo motivo i temi affrontati nelle classi sono stati sottolineati sempre in una prospettiva di trasformazione di civiltà, a livello antropologico, raffigurata da Balducci nella metafora dell’“uomo inedito”.

La necessità di una sorta di metanoia, cioè di “conversione” di mentalità, da parte dell'uomo edito si è “tradotta”, per così dire, nella nostra esperienza nelle scuole, nel sottolineare il valore dell'educazione intesa come formazione di una coscienza critica, come educazione alla consapevolezza del proprio ruolo e dei propri diritti, secondo lo spirito di quella prassi liberatrice tesa a rendere ogni individuo protagonista della propria vita, responsabile delle proprie azioni e autonomo nelle sue scelte.

Il che significa, in ultima analisi, pensare a un'educazione in grado di promuovere in ciascuno la consapevolezza di essere un cittadino sovrano: cioè un cittadino che non riconosce altra autorità che la propria coscienza ritenendosi, in prima persona, responsabile di tutto di fronte a tutti.

In questo senso la scuola è chiamata a contribuire a quella liberazione umana che è anche la premessa indispensabile di ogni liberazione politica..

“La notte e l’aurora”. Padre Balducci e Giorgio La Pira: un dialogo educativo rivolto al futuro

ROSSELLA CERTINI

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

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. This paper briefly addresses the relationship of knowledge and esteem between Giorgio La Pira and Father Ernesto Balducci. The classic themes of Lapirian thought are addressed - universal peace, intercultural dialogue, social justice - in particular through the rereading of the biography that Balducci dedicated to the mayor of Florence in 1986. There are three central points of the comparison between the two religious figures: Florence seen like Polis; universal civilization and plurality of cultures; the Mediterranean talks. In their mutual closeness and knowledge, Balducci and La Pira remained faithful to their respective cultural and political positions: the former more critical and philosophical-pedagogical, the latter more historical and empirical. Together with other important religious people from the Florentine area, they gave life to an extraordinary cultural season which affected the city of Florence starting after the Second World War and which still today constitutes an exquisitely critical and profoundly divergent model of meeting and dialogue.

Keywords. Religion - Education - Secularism - Dialogue - Dissent

1. Padre Balducci e Giorgio La Pira: un incontro profetico

Quando ho ricevuto per posta il volume, nella sua prima edizione ormai introvabile, della biografia che Padre Balducci ha dedicato a Giorgio La Pira, aprendo la copertina usata, ma in ottimo stato, ho trovato una sorpresa. Nella prima pagina, in alto a destra, vi è questa dedica vergata a mano: «a E.... questa storia appassionata. Il suo p. Balducci. Natale 1986» (Balducci, 1986). Un dono poetico, una dedica fraterna, un testo sinceramente “appassionato”, dove l’Autore ha ricostruito i momenti più significativi della vita del famoso sindaco di Firenze, ma nei quali troviamo le tracce di un percorso umano condiviso a più voci. È un volume che esce per la casa editrice “Edizioni cultura della pace” ed inaugura la collana “I maestri”, quasi a voler testimoniare un lungo percorso di vicinanza che ha accomunato i due religiosi per molto tempo. È una biografia partecipata e attenta alle vicende sociali e politiche del Novecento, ma, allo stesso tempo, Ernesto Balducci riesce a mantenere una distanza rigorosa rispetto a Giorgio La Pira, restituendo ai lettori il volto *complesso* di un uomo che spese la propria vita nel tentativo di costruire movimenti e luoghi di pace a partire dal Mediterraneo, attraverso il dialogo ed il confronto culturale ed interreligioso. Per Balducci scrivere di La Pira ha voluto significare fare i conti con la propria vita e con un momento storico particolare ed apicale delle

vicende fiorentine, riflettendo con attenzione sui limiti e sull'utopia dell'opera lapiriana (Id.). Le loro relazioni si intensificano negli anni del secondo dopoguerra, in quell'epoca storica che viene ricordata come l'età del *boom* economico e demografico, della trasformazione radicale della società e delle sue istituzioni, della famiglia, del lavoro, dello svuotamento delle campagne, dei grandi spostamenti dal Sud dell'Italia verso il Nord, in un *continuum* sociale e temporale che segnò l'inizio di un nuovo modello politico internazionale, che ad oggi potremmo definire *transculturale*.

Giorgio La Pira¹ fu legislatore all'Assemblea costituente, membro della prima sottocommissione che scrisse i *Principi fondamentali* (in primis gli articoli 2,3,7,11, sulla dignità della persona e sul rifiuto della guerra); fu giurista, avvocato, docente di diritto, parlamentare e sindaco di Firenze, un ruolo pubblico che ha caratterizzato e segnato la sua vita fino alla fine. Un intellettuale inquieto, un uomo dalla fede profonda, sempre spesa al servizio della comunità e dei più bisognosi; un visionario che credeva nella costruzione di una società *celeste* tra gli uomini, con l'intenzione, tutta terrena, di trasformare le città nell'architrave del suo progetto. Aveva immaginato Firenze come *pietra d'angolo* e come modello per molte altre realtà (Spinoso, Turrini, 2022). La città, per La Pira, «diventa l'espressione più alta delle responsabilità che ha il genere umano di fronte al proprio futuro» e non esiste altra istituzione sociale al pari di essa, neppure gli stati, destinati al declino e alla scomparsa, in quanto frutto di geometrie convenzionali (Balducci, 1987). Dirà padre Balducci in una intervista per la RAI alla fine degli anni '80 del Novecento, che La Pira stava su un crinale, aveva una visione «apocalittica per quanto riguardava la distruzione del genere umano» e «una nuova epoca della storia» e su questo crinale aveva costruito la prospettiva di una rinascita totale della società contemporanea. In questo senso si fece promotore del *movimento per la pace* ed in questa dinamica educativa e politica a un tempo, si incontrarono e collaborarono i due religiosi di Firenze. Ernesto Balducci ha sottolineato come il sindaco fiorentino rifiutasse fermamente la logica dell'*equilibrio del terrore* e quanto si fosse impegnato a divulgare e promuovere i dialoghi e i *colloqui* per la pace, che videro coinvolti non solamente i paesi del Mediterraneo, ma soprattutto i sindaci delle grandi città, come a voler rimarcare l'importanza della *polis* rispetto alla nascita delle future civiltà.

Ancora Padre Balducci, nell'intervista già citata, ricorda che Giorgio La Pira e Palmiro Togliatti, contemporaneamente il 12 aprile 1954, da luoghi distanti e diversi, lanciarono lo stesso messaggio: oramai si era affermata l'era atomica e il mondo

¹ Giorgio La Pira nasce a Pozzallo (Ragusa) nel gennaio del 1904 e muore a Firenze nel novembre del 1977. Terziario domenicano nel 1925 e più tardi verrà consacrato anche terziario francescano. Durante la sua vita da religioso confesserà sempre di essere un cristiano libero. Si trasferirà a Firenze seguendo il suo professore di diritto romano Enrico Betti e rimarrà a Firenze per il resto della sua vita. Abiterà in una piccola cella presso il Convento di San Marco e vi resterà fino alla morte. Le sue spoglie oggi sono nella chiesa di San Marco. Tante le attività e le cariche che ha ricoperto. Ricordiamo la docenza di Diritto romano presso l'Università di Firenze; fu legislatore all'Assemblea costituente (dal '46 al '48) e sarà Sindaco di Firenze per tre mandati: dal 51 al 56, dal 56 al 57 (dimissionario per una crisi politica della giunta) e dal 60 al 64. Sarà un cattolico fervente che padre Balducci definì *integrale* per la sua capacità di ricondurre la *paideia Christi* ad un linguaggio diretto ed immediato, per tutti, soprattutto per i più deboli, per i più poveri, e fu rappresentante di spicco del *cristianesimo sociale* in virtù del quale si impegnò molto per la tutela della famiglia, degli alloggi (una casa per tutti) e del lavoro in ottica rinnovata e riformata. La maggior parte delle informazioni biografiche sulla figura di Giorgio La Pira sono tratte dal sito ufficiale della fondazione omonima: <https://giorgiolapira.org/la-vita-in-sintesi/>

stava cambiando radicalmente; l'unico modo per fermare o arginare questo pericolo incombente e devastante era il *dialogo* e la *collaborazione* (<https://www.youtube.com/watch?v=1ejOBEA7pzY&t=224s>). Furono posizioni radicali, per certi versi pericolose perché disobbedienti, divergenti, nell'ottica di un'apertura nei confronti dell'alterità politica (tra Partito Comunista e Democrazia Cristiana *in primis*) che di lì a qualche anno avrebbe ridisegnato la fisionomia degli avvicendamenti istituzionali dello stato italiano. Ugualmente si adoperò per il Concilio Vaticano II che, nella sua concezione, avrebbe dovuto lanciare un messaggio di pace universale, unificando tutti i popoli della terra. Scriverà nel 1969 a Paolo VI, a Concilio concluso: «*Unità della Chiesa e pace del mondo: questa è la primavera e l'estate della storia della Chiesa e del mondo*» (La Pira, 2025, p. 68). Un uomo fedele ai valori della democrazia e dell'umanità, della pace e del dialogo e non rinunciò mai a professare una profonda adesione a questi principi, al punto da dover rinunciare alla propria carica politica e conseguente allontanamento, nel 1965, dalle stanze di Palazzo Vecchio. Questa nuova visione della Chiesa e del Cristianesimo creò un legame intenso tra i due studiosi e Padre Balducci ribadì le proprie posizioni in più di una occasione, sia negli scritti su "Testimonianze", la rivista da lui fondata nel 1958, che nelle trasmissioni televisive e radiofoniche, realizzate soprattutto negli anni '70 del Novecento. «*La Chiesa deve scegliere se rimanere chiusa dentro questa tradizione culturale che l'ha pervasa per intero, oppure liberarsene come si liberò del giudaismo antico. Secondo molti, questo passaggio è impossibile: sarebbe la morte del messaggio cristiano. Secondo altri – e io sono fra questi – in realtà sarebbe una nuova stagione vitale e creativa*» (Balducci, in Deidda; Montanari, a cura di, 2023, p. 71). Una visione comune, quindi, pur mantenendo entrambi una propria legittima autonomia di giudizio, alla quale dobbiamo un lascito culturale, politico e pedagogico di grande spessore.

2. La religione come visione laica dell'umanità

È il 1944 quando Ernesto Balducci giunge a Firenze e si stabilisce presso l'Istituto degli Scolopi e nell'anno successivo riceve l'ordinazione sacerdotale. «Nel 1949 diede vita alla Messa degli artisti che portò avanti fino al 1959. Si laureò in lettere nel 1950. La Pira gli chiese di occuparsi del settore giovanile della San Vincenzo e da questa esperienza, tra il 1952 e il 1953, diede vita al Cenacolo, un'associazione che univa l'assistenza di tipo caritativo a una forte attenzione ai problemi politici e sociali nonché ai temi teologici e spirituali. Partecipò ai convegni per la pace e la civiltà cristiana organizzati dal 1952 al 1956 da La Pira» (Spinoso, Turrini, 2022, p. 561). Il loro primo incontro avvenne quando Balducci era ancora diacono e scriverà nei propri diari: «Eloquenza povera, parola incerta, periodi frantumati, anacoluti, ripetizioni... pure una ricchezza di sentimento che sommergeva e trasfigurava la povertà dell'eloquio. Anima ardente in piccole membra, aperta a larghi orizzonti. Mi ha fatto bene» (Balducci, 2003-2004, pp. 401-402). Apprezzerà sempre in La Pira il linguaggio diretto, semplice, dedicato alle famiglie e alla gente meno colta e nel 1974, durante la presentazione del numero monografico di «Testimonianze» dedicato al sindaco di Firenze dirà di essere disposto ad apprezzare un linguaggio mitico del cristianesimo perché più vicino all'infanzia e al popolo. È altrettanto vero che Balducci, il letterato e l'intellettuale, aveva ben chiari i diversi registri linguistici e culturali necessari allo sviluppo della nascente società postmoderna e all'indomani della rivo-

luzione culturale del '68, di fronte alla critica razionale e radicale delle istituzioni, non poteva accettare la diffusione di una immagine del cristianesimo ancora intrisa di antiche credenze e misticismo popolare. Come ebbe a dire nella trasmissione radiofonica *Testimone del Tempo*, il paradiso, per fare un esempio, non può essere quel luogo familiare e fisico, ubicato in qualche stanza della nostra casa, ma è un mistero profondo che ha bisogno di essere interpretato attraverso un confronto continuo con la cultura e con le idee del tempo che vive. La Pira, invece, si affidava ad un linguaggio simbolico, spontaneo per rappresentare il profondo messaggio dei Vangeli e della Bibbia perché questo, continua Balducci, era anche il suo temperamento: il linguaggio simbolico come strumento per divulgare i principi di fratellanza, per garantire la comprensione delle scritture e delle leggi ad ogni persona, per educare l'uomo comune al senso di pace e di giustizia alla luce della neonata Costituzione italiana.

Tra Balducci e La Pira vi furono grandi affinità e profonde differenze, legate certamente ad un utilizzo diverso del linguaggio i cui contenuti prendevano una specifica connotazione in base all'accezione storica e positivista che ne contraddistingueva la cultura di riferimento: la Resurrezione come fatto storico e concreto per La Pira; come fatto spirituale ed insondabile per Balducci. La complementarità delle loro posizioni contribuì alla costruzione di un ambiente educativo e dalle carature politiche di grande fermento: al di là delle sensibilità religiose di ciascun individuo, l'esperienza del Cristo e la sua morte avevano cambiato la storia dell'uomo (come fatto reale) e per La Pira questa dimensione terrena diventa al tempo stesso umana e divina perché riesce a trasformare l'orientamento secolare della vita e dell'esistenza comunitaria. È importante, secondo Balducci, questa concezione di La Pira – pur non condividendola pienamente, ma comprendendo le finalità del politico fiorentino – sul concetto di Resurrezione perché vi è in essa una svolta laica della storia dell'uomo, perché nessuno è escluso da questo progetto in quanto progetto storico, che si sviluppa autonomamente come processo temporale e pedagogico, al di là della resistenza, opposizione o passività di ciascuno di noi. Un processo trasformativo, inclusivo, planetario, pro-creativo, generativo e dialettico, che si pone a guida della coscienza individuale e collettiva. Per comprendere bene questa posizione Ernesto Balducci utilizza un'altra simbologia: «Non importa che uno creda nel sistema copernicano per esserci dentro. Se è vero c'è dentro. Per cui per La Pira, alla fine, tutti gli uomini, credenti o miscredenti, erano collaboratori del disegno di Dio» (<https://www.youtube.com/watch?v=ES1502kPs08>). Un ragionamento importante quello di La Pira, ma che, secondo Balducci, va saputo gestire molto bene perché potrebbe diventare pericoloso se travisato nella sua sostanza confessionale: integralismo e mai integralismo; apertura al dialogo e non disponibilità ai dogmatismi cattolici; possibilità di una pace sociale come principio di unione e di sviluppo umano. Balducci parla di una decodificazione del linguaggio lapiriano perché ad una prima considerazione e lettura potrebbe apparire inaccettabile e insensato, ma è la visione generale che La Pira ha del mondo a fungere da decodifica e da punto di riferimento per la comprensione del suo progetto pedagogico: una umanità unita, un mondo che tenda alla pace planetaria e alla fraternità, potevano rimanere un bel sogno utopico senza realismo senza mordente sulla storia se non avessero intercettato il punto di congiunzione tra la narrazione biblica e la storia reale ovvero il crinale apocalittico (dopo Hiroshima) già precedentemente citato e che riconduce la trattazione ancora una volta alla centralità della città rispetto all'uomo e alle

intere nazioni (Id.). «Dopo che anche l'URSS, nel '49, entrò in possesso del terribile ordigno, e dopo che Truman nel '50 decise la costruzione della bomba H, ci si accorse che con Hiroshima si era superato il crinale della storia, oltre il quale niente era più come prima. L'ingresso di La Pira in questa nuova consapevolezza coincide, e non in senso meramente cronologico, con l'esercizio concreto delle sue responsabilità come sindaco di Firenze» (Balducci, 1986, p. 20). Firenze diverrà quella *polis*, quella sua ideale Gerusalemme terrena, dove potrà sperimentare la politica della pace, organizzando numerosi incontri internazionali, i Colloqui tra i responsabili politici delle maggiori città italiane ed europee, e i Dialoghi del Mediterraneo dei quali Balducci fu spettatore, cronista ma soprattutto costruttore di senso, in comunione a quella visione planetaria di La Pira che lo condurrà a scrivere la sua opera più rappresentativa *L'uomo planetario*.

3. La germinazione dell'uomo mediterraneo

Vorrei misurarmi con tre aspetti specifici del pensiero lapiriano che descrivono meglio il rapporto tra il sindaco di Firenze e Padre Ernesto Balducci, nell'ottica della collaborazione, ma anche del distanziamento critico: 1) Firenze vista come *Polis*. Giorgio La Pira non fu mai uomo dei grandi palazzi ministeriali; amava operare in contesti più strettamente legati all'uomo e dopo la sua elezione a sindaco, nel 1951, «aveva incontrato finalmente l'unico spazio misurato sulle sue possibilità. Infatti "entro la cerchia delle mura cittadine i problemi del tempo presente assumono una dimensione umana perfettamente comprensibile" [...] Anche un ideale universale come quello della pace, se non si misura con i conflitti a dimensione quotidiana, si vanifica nei giochi diplomatici e diventa non di rado una legittimazione dell'immobilismo sociale» (Id., p. 28) L'amministrazione centrale della città aveva per La Pira un ruolo primariamente educativo, oltre che politico, ovvero accompagnare tutti i cittadini all'acquisizione di quelle competenze che possano loro permettere di vivere una vita pienamente autentica, nell'ordine delle cose materiali e spirituali. È per questo che La Pira considera il Vangelo un'opera di «ingegneria politica» all'interno del quale l'uomo politico, l'educatore, tutti i cittadini, i genitori, i figli e soprattutto gli operai (il lavoro per tutti, una casa per tutti) possono trovare l'orientamento essenziale alla loro esistenza: non in chiave confessionale, bensì laica perché i valori promossi dalle scritture cristiane sono valori universali, che considerano il bene dell'uomo in quanto valore assoluto. Il vero nemico dell'uomo, per La Pira era il materialismo del capitalismo e cercava di dissodarlo attraverso il principio etico del primato della persona umana, che molti democristiani di Palazzo Vecchio preferivano non considerare, ma che per La Pira era un valore indiscutibile, soprattutto per la costruzione di quel modello ideale di città della pace. «Per tutte queste ragioni, se avesse potuto agire, nel quadro delle forze politiche presenti in consiglio comunale, secondo le esigenze del suo progetto [...] i suoi alleati naturali sarebbero stati i comunisti, come in qualche modo lo erano stati durante i lavori della Costituente» (Id. p. 38). Ernesto Balducci apprezzò e partecipò all'utopia lapiriana, apportando un pensiero nuovo, ottativo, senza lasciarsi trascinare dall'obbedienza talare e cercando nel passato gli elementi necessari da oltrepassare, per la costruzione di una comunità educante che non assecondasse gli interessi delle classi più ricche ma che, rifacendosi alla prospettiva marxista, guardasse con disincanto e reale interesse ai bisogni dei più poveri. La battaglia di La Pira per la costruzione delle case

popolari e di interi quartieri (come l'Isolotto) ebbe buoni frutti, ma non era questa l'unica via per fare di Firenze la città della pace, quella *polis* nata dalla cultura greca e che si era nutrita della forma più alta di *paideia*, un'ispirazione educativa che si pone al di sopra dell'uomo e che sviluppa le proprie potenzialità guardando alla storia e alla filosofia, ma anche alla politica, alla poesia e alla civiltà (Cambi, 1995). 2) La civiltà universale e la pluralità delle culture. Il 23 giugno del 1952 ebbe luogo a Firenze il primo *Convegno della Pace e Civiltà Cristiana*, non senza perplessità e incertezze dal momento che sembrava essere una sorta di *meeting* a sfondo puramente religioso, senza alcuno spazio per il dialogo e la pluralità dei punti di vista. Scrisse, infatti, Ernesto Balducci che si pose come osservatore esterno e critico rispetto alla novità degli eventi: «Ma quella dei Convegni poteva essere davvero un'iniziativa di dialogo? E, in particolare, l'idea di civiltà, nella determinazione confessionale che aveva nella proposta di La Pira, era davvero adatta a favorire un incontro immune da pregiudiziali ideologiche?» (Balducci, 1986, p. 70). Ernesto Balducci, come ebbe modo di ripetere più tardi nelle interviste televisive e radiofoniche, alle quali è già stato fatto riferimento, sosteneva la necessità di disambiguare il linguaggio di La Pira, cercando di interpretarne soprattutto la portata laica, ricca di valori originali e di paradigmi educativi. La Cristianità come fatto storico, fisico e geografico, appartiene a ciascun uomo, *in primis* come esperienza reale e poi spirituale, e in questa veste l'ideale di una città perfetta, la Gerusalemme celeste, la *polis* che accoglie e che redime e *cura* dai recessi della povertà e dell'emarginazione, rappresentano delle concrete possibilità a livello planetario e il sindaco di Firenze intese condividere con molti queste prospettive sociali e politiche. Su questo orizzonte axiologico si dispone il *Convegno della Pace e Civiltà Cristiana*, la sua portata pedagogica, e il riferimento pluriculturale; Balducci, ancora una volta, si è preoccupato di dare un senso esplicito al progetto lapiriano: «Fu così che i convegni, ideati per un obiettivo politico ben determinato – il dialogo con l'Est – divennero, come confessò La Pira introducendo l'ultimo, nel '56, una verifica della crisi del tempo, che “aveva ben altre dimensioni che non quelle solamente economiche, o sociali, o politiche”» (Id., p. 79). All'ultimo *Convegno* parteciparono ben 61 paesi e vi erano gli Stati Arabi al completo, a voler sottolineare come la prospettiva per la quale si erano sviluppati questi grandi *meeting* internazionali, non era integralista/confessionale, ma abbracciava «tutte le grandi civiltà metafisiche e religiose del mondo» (Idem). Queste tematiche saranno sviluppate ampiamente da Ernesto Balducci, in varie sue opere: il già ricordato *L'uomo planetario*, ma anche *Pianeta Terra, casa comune* e *Le tribù della terra*. La vicinanza con La Pira nell'affrontare i temi della pace e della comunità planetaria stanno alla base di una rinnovata coscienza laica e cristiana al contempo, una trasformazione dell'idea di persona, così cara al cristianesimo, ma che a partire dall'avvento della tecnica, dalla seconda metà del Novecento, sembra essere diventata (nuovamente) merce di scambio, da vendere o comprare in base alle richieste del mercato. Balducci e La Pira dissentono da questa prospettiva nichilista e centrata sull'economia del consumismo e i *Convegni* organizzati da La Pira aprono nuove vie alla conoscenza reciproca, con l'intenzione di consolidare strategie educative al centro delle quali emerge l'interesse profondo per il bene dell'umanità. Utopie? Edgar Morin avrebbe detto che per la costruzione di una comunità universalmente votata al sentimento della pace, sarebbe stato necessario trasformare radicalmente il pensiero, *la sfida delle sfide*, che secondo il sociologo francese resta il compito più alto da un punto di vista della formazione umana dell'uomo. 3) L'uomo

mediterraneo e i Colloqui mediterranei. Scrive Ernesto Balducci nella biografia lapiriana: «C'è una costante nella vita di La Pira: le scelte apparentemente occasionali erano, in realtà, già predisposte nei tratti segreti della sua personalità. Per questo, anche se suggerite da circostanze estrinseche, egli le abbracciava e le viveva come avventure dell'anima. Nato sulla sponda siciliana prospiciente l'Africa, cresciuto spiritualmente dentro la geografia arcaica dei profeti biblici, rimasto sempre sostanzialmente estraneo ai tratti tipici della cultura europea post-illuministica, egli era davvero un uomo mediterraneo, che si trovava a casa sua a Gerusalemme, al Cairo o a Fez, sempre pronto, naturalmente, a scoprire le loro affinità con Firenze, punto di approdo delle metamorfosi culturali [...] e luogo di origine dell'Europa, figlia anch'essa del Mediterraneo» (Id., p. 85). Questo orizzonte antropologico-sociale fu la cornice entro la quale La Pira costruì i *Colloqui del Mediterraneo*, un'occasione di scambio tra culture lontane, ma complementari; un momento di dialogo interculturale e interreligioso, importante per costruire la vera società del futuro: aperta, libera e plurale. Fu Maometto V, nel 1957, in visita a Firenze, a suggerire a La Pira di raccogliere tutti i popoli del Mediterraneo nella città ispiratrice di bellezza e di cultura, per costruire nuovi ponti di pace e di dialogo.

Balducci, nel suo volume su La Pira, osserva che questa fu la genesi dei Colloqui del Mediterraneo, il cui punto più alto si avrà nel 1964 quando prenderà il nome di *Unità e uguaglianza della famiglia umana*. Sempre Balducci dirà che le congruenze metafisiche derivanti dai Greci, quelle teologali del Dio di Israele, quelle giuridiche derivanti dai Romani e l'ateismo pratico derivante dal capitalismo e dall'ideologismo senza una *speranza* oltre l'esperienza terrena, saranno i paradigmi che massimamente ispirarono il sindaco di Firenze nella realizzazione lungimirante di un progetto pedagogico innovativo e straordinario. La Pace mediterranea sarà, nella visione di La Pira, il punto centrale da cui partire per costruire la Pace Planetaria e in questi temi trova la massima congiunzione l'idea lapiriana di uomo e quella di Ernesto Balducci: una famiglia planetaria cucita assieme dai principi di pace, di rispetto e di dialogo.

Gli argomenti sui quali porre l'attenzione nel rapporto tra Padre Balducci e Giorgio La Pira sarebbero davvero molti: l'integrismo religioso, il dibattito tra coscienza e fede, lo spazio teologale, l'antinomia marxismo e dogmi religiosi e, in maniera assai stringente, tutta la questione legata all'obiezione di coscienza di fronte alla guerra e all'uso delle armi, che causerà ai due fiorentini un processo per disobbedienza civile. Entrambi assumeranno una posizione nettamente contraria all'uso delle armi nucleari e della bomba atomica e questo segnerà il declino della figura politica di Giorgio La Pira che verrà abbandonato da tanti dei suoi amici e conoscenti e soprattutto dal partito, la Democrazia Cristiana, che fino a quel momento aveva rappresentato e, congiuntamente, anche la chiesa, che lo attaccherà, insieme allo stesso Balducci e a don Milani, ancora sul tema dell'obiezione di coscienza. I sacerdoti del *dissenso* si posero in atteggiamento di dialogo e di confronto verso la società civile e vollero aprire le porte al dibattito e alla conoscenza, ma questo atteggiamento, che rompeva con la tradizione ecclesiastica, ma anche politica, fu considerato eversivo e non ne fu colta la portata esplicitamente trasformativa, soprattutto per le nuove generazioni che stavano facendo i conti con un cambiamento epocale da ogni punto di vista: sociale, umano e tecnologico. Potrà sembrare banale e riduttivo, ma l'enunciazione del *dialogo* come forma di strumento politico in ogni ambito comunitario, risulta essere ancora oggi la strategia elettiva con le maggiori potenzialità democratiche.

4. La notte e l'aurora... brevi riflessioni conclusive

Quale pedagogia per il futuro emerge dall'incontro di questi due studiosi?

Innanzitutto, non possiamo non sottolineare le due posizioni così emancipate di fronte al tema della *cultura di pace*: costruire ponti fra popoli e nazioni per non fomentare odio e guerre ma per imparare a convivere in sinergia con le tante diversità culturali e antropologiche di cui l'essere umano è portatore; come arrivare a questo? Con la pratica e l'esperienza politica, con il confronto, con la volontà di costruire percorsi educativi con i quali imparare a rispettare le diversità e le differenze, attraverso azioni di pace e cercando di superare gli aspetti dogmatici e strutturati delle vecchie tradizioni culturali e istituzionali dei popoli. Utopia?

L'idea di una *civiltà universale*, dove si fa prioritario il senso del rispetto e della conoscenza reciproca, mediato da pratiche educative che mirano alla *costruzione laica del bene comune*, che va ben oltre il sentimento religioso o la fede politica.

Il primato della coscienza che germoglia a partire soprattutto dagli anni '60 e che entrambi vorrebbero mettere al centro di una formazione umana dell'uomo rinnovata: più aperta e più critica. Un pensiero divergente e disobbediente, ma non oppositivo o polemico a prescindere: l'approccio critico alle vicende umane è un approccio pedagogico, che entrambi hanno vissuto come una *possibilità* di cambiamento e di progresso. Scrive La Pira nel 1968:

«Dunque, la storia dei popoli ha una direzione? E più precisamente: questa storia dell'età atomica, spaziale, demografica, scientifica e tecnica, – che mette in crisi tutte le strutture giuridiche, politiche, economiche, culturali presenti, che è caratterizzata dalla “contestazione globale” dei giovani e dalla “rivolta” almeno potenziale dei popoli del terzo mondo – ha una direzione, procede verso una frontiera, tende verso un punto “omega” che irresistibilmente malgrado tutto la attrae e la finalizza?» (La Pira, 1979, p. 402) E secondo La Pira la direzione verso cui muove la storia dell'uomo è la pace tra i popoli ed è questo il compito dell'uomo mediterraneo, un uomo che assumerà una forma *planetaria* in Ernesto Balducci, perché muove oltre i confini del Sud dell'Europa. Entrambi seppero individuare i bisogni reali individuali e collettivi e furono in grado di rielaborare integralmente un modello operativo di mobilitazione sociale: La Pira attraverso la visione di una *pace planetaria*, Balducci mediante la formazione dell'*uomo planetario*. Molte delle loro narrazioni e dei loro scritti sono, tutt'oggi, fonte di discussione, di lettura, di studio e di confronto, a voler dimostrare che la loro passione per la costruzione di un mondo nuovo andava ben oltre un trattato filosofico e teorico, ma è riuscita a intaccare le basi epistemiche della conoscenza fenomenologica del reale. Una relazione amicale che si chiuse con la morte di Giorgio La Pira, ma che ancora oggi offre generosi insegnamenti, tra gli inevitabili rivolgimenti della storia e la metamorfosi continua dell'uomo *planetario* postmoderno.

Bibliografia

- Balducci E., *Giorgio La Pira*, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1986.
 Balducci E., *Diari 1940-1945*, vol. II, a cura di M. Paiano, Firenze, Olschki, 2003-2004.
 Balducci E., *Pianeta Terra, casa comune*, Introduzione di A. Cecconi, Firenze, Giunti, 2006.

- Balducci E., *Le tribù della terra*, Firenze, Giunti 2006.
- Balducci E., *Diari (1945-1978)*, a cura di M. Paiano, Brescia, Morcelliana, 2009.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- Deidda B., Montanari T (a cura di), *Disobbedienza profetica. La Firenze di Milani, Balducci, Borghi, Brandani, La Pira, Mazzi, Turolto, Santoro*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2023.
- La Pira G., *Le città sono vive*, Brescia, La Scuola, 1978
- La Pira G., *Il sentiero di Isaia*, Firenze, Cultura Editrice, 1979.
- La Pira G., *Abbatere muri, costruire ponti – Lettere a Paolo VI*, a cura di A. Riccardi e A. D'Angelo, Milano, Edizioni San Paolo, 2015.
- Spinoso G., Turrini C., *Giorgio La Pira: i capitoli di una vita*, Firenze, FUP, 2022.
- «Testimonianze», *Giorgio La Pira tra storia e profezia*, numero monografico, n. 203-206, 1978.

Sitografia

- Ernesto Balducci, Giorgio La Pira -Testimone del tempo- (<https://www.youtube.com/watch?v=ES1502kPs08>).
- Intervista Rai a Ernesto Balducci, 1986 (<https://www.youtube.com/watch?v=1ejOBEA7pzY&t=224s>).
- La vita di La Pira in sintesi (<https://giorgiolapira.org/la-vita-in-sintesi>)

Educare alla pace: la sfida di un destino comune

MAURO CERUTI

Ordinario di Logica e Filosofia della Scienza -IULM

Corresponding Autor: mauro.ceruti@iulm.it

Abstract. Ernesto Balducci prophetically took up the challenge of a new Paideia, the Paideia of a planetary Humanism necessary to inhabit the complexity of a world in which everything is connected. A Paideia made necessary by the unprecedented possibility of human global self-destruction, produced by the simultaneous extraordinary increase in technological power and planetary interdependence.

Keywords. Complexity - Diversity - Universalism - Planetary Man

Ernesto Balducci mi consegnava *La Terra del tramonto*, la sua ultima riflessione, poco prima di morire in un fatale incidente, nel 1992. Ci legava una comune meditazione sull'ambivalenza della nuova condizione umana globale, e sulla fragile coscienza di un uomo planetario che stenta a nascere.

Ernesto Balducci mi ha insegnato che una teoria del mondo contemporaneo deve prendere le mosse da una comprensione dell'avventura della globalizzazione terrestre, nei cinquecento anni seguiti all'incontro colombiano. È da allora che stiamo partecipando alla nascita di una comunità planetaria. È da allora che si è capovolto il senso plurimillenario del popolamento umano della Terra. Da diasporico è diventato interdipendente. E lo è diventato sotto il segno di una profonda ambivalenza.

Ma, a partire dalla metà del Novecento, questa ambivalente interdipendenza ha assunto un nuovo significato. Che innanzitutto si è manifestato attraverso una possibilità inedita, che avrebbe segnato tutta la sua riflessione. L'esplosione atomica di Hiroshima, nel 1945, è stata la campana d'allarme di una possibilità fino ad allora inconcepibile: la possibilità dell'auto-annientamento globale dell'umanità. Questa inedita possibilità ha trasformato alla radice la condizione umana.

Si tratta di una profonda discontinuità nell'evoluzione della condizione umana.

Nei nostri dialoghi, Balducci mi ha aperto la via per questa riflessione.

L'umanità dei nostri giorni deve apprendere a pensarsi come umanità proprio a partire dal pericolo che lega tutti i popoli allo stesso destino, di vita o di morte. È nata una comunità di destino planetaria.

Chiaro era già per lui l'approdo possibile del futuro di questa nuova umanità, che ci obbliga a raccogliere la grande sfida: l'innovazione dettata "dalle viscere della necessità", senza la quale l'umanità rischia di perdere se stessa: la costruzione di una "comunità mondiale".

Secondo Balducci, la comunità mondiale potrebbe nascere solo "da un semplice *pactum unionis*", dalle pratiche di dialogo invece che di quelle della forza, e dalle pratiche di apprendimento comune nell'esperienza delle crisi planetarie.

Questa è anche l'espressione oggi rinnovata del "principio speranza", nel momento in cui ci ritroviamo, a causa di una crisi impreveduta e angosciante della pace internazionale, di nuovo nella condizione di dovere sciogliere quello che Balducci stesso definiva il "nodo maledetto dell'equilibrio del terrore e di progettare il futuro".

E oggi, proprio e non malgrado le drammatiche crisi che incombono sul nostro destino, ancora meglio possiamo comprendere, sulla scia della sua profetica visione, come solo l'operatività della fraternità come principio etico e politico – la promessa mancata della modernità – potrà far accedere l'umanità al livello effettivo di una *Cosmopolis*.

Utopia? Forse. Ma aggiungo: concreta, necessaria, possibile.

La sfida è quella di riuscire a riconoscere l'umanità come una riserva di possibilità evolutive ancora inedite, cioè di riuscire a concepire l'umanità come soggetto di un'evoluzione costitutivamente incompiuta.

Attraverso le transizioni storiche ha avuto luogo, e continua ad avere luogo, la *creazione di nuova umanità*. Questo è un tratto generativo della natura umana.

Homo sapiens, nel corso della sua storia, non è nato umano: ha "imparato" a essere umano.

Gli esiti futuri della condizione umana non sono iscritti di necessità in una qualche "essenza" della natura umana.

Come già aveva osservato Balducci, la nuova auto-comprensione antropologica prodotta dalle idee e dalle scoperte delle scienze evoluzionistiche rende possibile pensare che l'identità della specie umana contiene la possibilità di una nuova nascita dell'umanità.

Scriveva nel 1985:

Quando si parla della realtà umana tutto dipende dal fatto che si creda o meno nella sua capacità di diventare diversa. La realtà dell'uomo dov'è: in ciò che egli è stato fino ad ora o in ciò che potrebbe essere? La possibilità è parte integrante della realtà dell'uomo. La storia della specie è lì a dimostrarlo. L'intellettuale coevo all'*homo erectus* – mi si passi il barbarismo storiografico – avrebbe detto che era già molto se l'uomo camminava su due arti invece che su quattro. E quello coevo all'*homo habilis* avrebbe riso se qualcuno avesse previsto l'*homo sapiens* intento ascrivere libri! Noi siamo quel che siamo in virtù di mutazioni ciascuna delle quali non era, prima di attuarsi, se non una labile e poco credibile possibilità. L'uomo è più che l'uomo. Conosce veramente l'uomo chi crede nelle sue possibilità ancora inedite.

E, aggiungo, trasformare il dato di fatto dell'interdipendenza planetaria nel processo di costruzione di una "civiltà" della Terra, promuovendo una evoluzione antropologica e cognitiva verso la convivenza e la pace, è il compito difficile e addirittura improbabile, ma allo stesso tempo creativo e ineludibile che ci è posto dalla sfida della complessità, "levatrice di una nuova Umanità".

Perché, a motivo della sua inedita a potenza e della più stretta interdipendenza pla-

netaria, l'uomo del futuro, come Padre Ernesto ebbe modo di osservare, sarà un uomo di Pace, o non sarà.

E così poteva insistere:

Come il vero Dio, così anche il vero uomo è *absconditus*, e perciò io devo parlare di lui al futuro, anche se ne parlo a partire dal presente e con la massima fedeltà alle indicazioni del presente.

Così oggi, possiamo riconoscere che non ci può essere uomo planetario senza mutazione antropologica, senza intelligenza critica delle potenziali fratture e distruzioni del modello di civiltà attuale, e senza coscienza delle possibilità di un'umanità inedita.

Questa è soprattutto la sfida di una nuova paideia

Abitare la complessità, abitare un mondo in cui tutto è connesso, richiede la capacità di indossare un "abito" diverso, la capacità di generare narrazioni alternative e più feconde. Per questo, è sul terreno cruciale dell'educazione che si giocherà la partita per realizzare il cambiamento di paradigma che il nuovo tempo esige.

Oggi, per la prima volta nella storia umana, l'ecumene terrestre è divenuta realtà concreta.

Ed è in questa prospettiva che si delinea l'orizzonte di un nuovo umanesimo planetario.

Un umanesimo planetario esige di comprendere l'indivisibilità e nello stesso tempo la pluralità dell'umanità, e poi anche l'indivisibilità della vita umana, da intendersi, allo stesso tempo, terrestre, biologica, psichica, sociale, culturale. La ricerca di un rapporto positivo e coevolutivo degli umani con tutti gli attori del mondo, viventi e non viventi, è la precondizione per la nostra stessa sopravvivenza, per la possibilità di delineare un futuro vivibile e fecondo.

Questa visione riformula profondamente il modo di intendere l'universalismo.

Nel corso dell'età moderna si era fatta strada l'idea di un'etica e di una politica per l'umanità nel suo insieme, nell'imperativo kantiano come pure nella dichiarazione dei diritti dell'uomo. Queste idee hanno però costituito il nucleo di un universalismo astratto, fondato sulla ricerca di una natura umana che prescindesse da tutte le diversità.

Ma la valorizzazione delle *diversità* delle esperienze e dei linguaggi non è incompatibile, anzi fa tutt'uno con una nuova aspirazione all'*universalità*. L'universalità non è decisa da una singola prospettiva sulla base di caratteristiche definitive e definitorie della specie umana. *Emerge* invece dall'incontro fra le diversità dei punti di vista e dei linguaggi umani.

L'universalismo che ne deriva si basa sul riconoscimento dell'unità nelle diversità umane e delle diversità nell'unità umana. Allo stesso tempo, questo universalismo è generato dal riconoscimento dell'unità dell'ecosistema globale entro la diversità degli ecosistemi locali, e della diversità degli ecosistemi locali nell'unità dell'ecosistema globale.

Raccogliere l'eredità di Ernesto Balducci, come ho cercato di argomentare sulla Rivista Testimonianze su invito del caro amico Severino Saccardi, significa riprendere due domande fondamentali, che Ernesto Balducci si è posto e che ci ha posto. E significa soprattutto decifrare il nesso tra queste due domande.

La prima domanda è questa: sta nascendo un'umanità planetaria?

La seconda domanda è questa: può emergere una nuova umanità?

Ciò che lega le due domande sta nel fatto che ciascuna costituisce la risposta all'altra.

Un'umanità planetaria nasce se emerge una nuova umanità, se si trasforma la sua cultura e la sua struttura psichica.

Ma emergerà una nuova umanità se l'umanità diventerà planetaria, se giungerà a concepirsi nell'appartenenza concreta all'umanità terrestre, se la sua ominazione diventata umanizzazione diventerà una nuova ri-umanizzazione.

Viviamo un tempo agonico. Agonia è lotta, conflitto interiore. La morte è agonica. La nascita è agonica. Perciò, come mi scriveva Ernesto Balducci facendomi dono del *La Terra del tramonto*, il suo ultimo capolavoro, dobbiamo insieme “*cercare nei colori del tramonto i segni dell'alba nuova...*”

E questa è la sfida di una nuova Paideia, levatrice dell'uomo planetario.

Bibliografia

Balducci E., *L'uomo planetario*, Giunti, Firenze 2005.

Balducci E., *La Terra del tramonto*, Giunti, Firenze 2005.

Ceruti M., *Il tempo della complessità*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

Ceruti M., Bellusci F., *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Mimesis, Milano 2020.

Ceruti M., Bellusci F., *Umanizzare la modernità. Un nuovo modo di pensare il futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2023.

Ernesto Balducci, l'alterità e l'uomo planetario. Riflessioni pedagogiche tra comunicazione e formazione

COSIMO DI BARI

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

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. The contribution reflects on the thought of Ernesto Balducci starting from his ability to reflect between local and global dimensions and his “inhabiting” communication in an active and generative way. His thought is the bearer of various current insights for contemporary pedagogy, which can be related to authors who, before and after Balducci, have reflected on the need to educate, instruct and train the subject in order to make him or her a “citizen of the world.”

Keywords. Ernesto Balducci - Planetary Man - Alterity and Education - Pedagogy of Differences - Planetary Citizenship

1. Le cornici “locali” dell’itinerario culturale di Ernesto Balducci

Una strategia utile per inquadrare la figura di Ernesto Balducci può essere quella di muoversi attraverso un itinerario che parta dal locale per arrivare al globale, riflettendo su come il dialogo tra queste due dimensioni sia nutrito ed alimentato dalla comunicazione e, in particolare, da un modo di abitare la comunicazione attivo e “generativo”. Partendo proprio dalla dimensione “locale”, occorre subito chiarire quanto rischi di risultare “stretto” l'utilizzo del singolare e sia piuttosto auspicabile parlare al plurale, pensando almeno a due contesti “locali”.

Il primo contesto culturale che fa da scenario per l'intellettuale Ernesto Balducci è il Comune di Santa Fiora e, più in generale, il monte Amiata. In alcuni scritti di Balducci si rileva come le origini della sua famiglia e il suo legame con una società di minatori non rappresentino solo dati anagrafici ma “coordinate fondamentali del suo itinerario culturale e spirituale”¹. Lo stesso Balducci nota come, mentre Don Lorenzo Milani (venendo da un ambiente alto borghese) abbia fatto una “calata a picco” nel mondo dei poveri, il suo sia stato un percorso opposto, che gli ha consentito di adottare un pun-

¹ L. Niccolai, *Balducci, l'Amiata e la civiltà del villaggio*, in E. Balducci, *Il sogno di una cosa*, Firenze, Edizioni cultura della Pace, 2002, p. 7.

to di vista diverso e più specifico rispetto al priore di Barbiana²: per esempio, Balducci ammette di essere consapevole che i poveri sono capaci di grande allegria e, al tempo stesso, i suoi ricordi autobiografici affiorano in molti scritti, nutrendo le sue analisi. Col suo allontanarsi da Santa Fiora, si viene a sviluppare una costante riflessione sulle proprie origini e sul ruolo che esse hanno avuto per alimentare la sua visione planetaria: “nella mia attuale ‘secolarità’ – scrive lo stesso Balducci – trovo una riconciliazione con i modi della mia origine, con la sostanza etica della mia infanzia e della mia giovinezza”³.

Il secondo “locale” di Balducci è Firenze, nello specifico San Domenico di Fiesole, un contesto che gli consente di osservare e di riflettere tanto dall’interno (di una cultura fiorentina ricchissima, nel secondo dopoguerra) quanto dall’esterno sull’ambiente culturale e sociale fiorentino, servendosi di una visuale – non solo metaforica, ma anche concreta – ravvicinata ed elitaria sulla città. Firenze, che già dal Rinascimento offre l’incontro e il dialogo tra culture, durante il XX secolo ha assunto un ruolo molto attivo, tanto sul piano artistico quanto su quello culturale e, nello specifico, su quello pedagogico. Nella Firenze del secondo dopoguerra, così contrassegnata dalla volontà di dialogo e di ascolto di Giorgio La Pira⁴, Ernesto Balducci assume un ruolo determinante insieme a tanti altri intellettuali, molti dei quali provenienti proprio dal contesto ecclesiastico⁵, capaci di offrire un punto di vista critico, anche radicale sulla società, sulla cultura e sulla politica: il contesto fiorentino nei decenni dopo la guerra contribuisce infatti alla diffusione planetaria di tutti i confini, dei nazionalismi e dei razzismi.

Proprio a Firenze, prestando attenzione alle dinamiche sociali delle crescenti periferie, Balducci si fa promotore di un “dissenso creativo”⁶ e progetta un ripensamento del concetto di “fede”, affinché essa sia finalizzata a “salvare” il cattolicesimo portandolo al fianco dei soggetti più esposti a potenziali esclusioni e marginalizzazioni: questo impegno lo porta fino all’esilio nel convento di Frascati, proprio a causa del suo schierarsi al fianco delle lotte della classe operaia.

Sono stati già citati Giorgio La Pira e Lorenzo Milani, ma, sempre nel contesto fiorentino, le esperienze di Balducci si intrecciano alle testimonianze e alle azioni di altri intellettuali cattolici come David Maria Turollo, don Enzo Mazzi, don Lorenzo Facibeni. E anche altri intellettuali meno conosciuti nei volumi, ma molto radicati sul territorio fiorentino. Si pensi a don Mario Lupori presso la Comunità Giovanile San Michele e tante altre figure della chiesa fiorentina che hanno contribuito (e stanno contribuendo: si pensi, tra gli altri, a Andrea Bigalli e Alessandro Santoro) a promuovere azioni educative, costruendo comunità sul territorio a partire da una forte consapevolezza pedagogica.

Nello specifico, i contesti locali abitati da Ernesto Balducci – ora quello dei minatori di Santa Fiora, ora quello delle lotte operaie fiorentine, come nel quartiere dell’Isolotto con don Mazzi – hanno nutrito quella visione di umanità condivisa, messa in pericolo dall’“arbitrio dispotico del capitale”⁷: la consapevolezza della comune appartenenza al

² Ivi.

³ E. Balducci, *Il sogno di una cosa*, Firenze, Edizioni cultura della Pace, 2002, p. 10.

⁴ E. Balducci, *Giorgio La Pira*, San Domenico di Fiesole, Cultura della Pace, 1986.

⁵ T. Montanari, B. Deidda (a cura di), *Disobbedienza profetica. La Firenze di Milani, Balducci, Borghi, Brandani, La Pira, Mazzi, Turollo, Santoro*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2023.

⁶ E. Mazzi, *Ernesto Balducci e il dissenso creativo*, Roma, manifestolibri, 2002.

⁷ E. Balducci, *Il sogno di una cosa*, cit., p. 57.

pianeta e all'umanità dovrebbe passare proprio dal contatto con situazioni locali contrassegnate da disagio economico, da soprusi morali, da intimidazioni subite, da discriminazioni e ricatti. L'ottica cristiana promossa da Balducci è proprio orientata a non farsi contagiare dalla paura che contraddistingue le "coscienze agiate", per porre fine ai maltrattamenti e alle ingiustizie e aprire a una giustizia sociale e una visione autenticamente democratica.

2. L'Altro come orizzonte profetico

Ernesto Balducci nei suoi scritti sostiene che nella scoperta dell'Altro risieda il "segreto del futuro". Quando parla di "Altro", egli ha come punti di riferimento le riflessioni filosofiche di vari autori, tra i quali si possono citare Martin Buber o Emmanuel Lévinas. Sono per esempio espliciti i riferimenti a Buber, per il quale l'uomo diventa tale solo in relazione con un "Tu" ed occorre quindi comprendere le modalità attraverso le quali la relazione modella i soggetti che sono coinvolti⁸.

Sono altrettanto evidenti i contatti con la prospettiva filosofica di Lévinas e in particolare con quanto esposto nel volume *Umanesimo dell'altro uomo*: Balducci, infatti, ricorda che il senso dell'avvenire è l'epifania dell'Altro, una scoperta che passa dall'incontro del volto, nella sua nudità e nella sua trasparenza. Il volto è la manifestazione dell'Altro, che entra capillarmente nella quotidianità della vita dell'essere umano e che rende possibile la vita stessa: è proprio questa manifestazione che può permettere di ampliare i confini dell'io e può permettere la conoscenza dell'Altro, allargando i confini rispetto al mondo intra- e inter-personale di cui è possibile fare esperienza diretta e aprendosi alla responsabilità nei confronti dell'altro⁹.

Partendo da questi punti di vista, integrati con i contributi di varie scienze umane che hanno tematizzato l'alterità durante il XX secolo, Balducci invita esplicitamente l'Occidente a stendersi sul lettino dello psicanalista: per capire il *perché* delle nevrosi del moderno, sarebbe a suo avviso necessario dissotterrare e ricostruire quei traumi rimossi che hanno radici profonde nella storia e che sono attivissimi nel presente. La negazione dell'Altro può infatti essere identificata come una caratteristica costante nella storia dell'Occidente: anche in quei casi in cui l'Altro è stato accolto, questa accoglienza è stata spesso subordinata a una "resa", affinché l'Altro si omologasse al punto di vista dominante, appunto quello dell'eurocentrismo¹⁰.

L'Europa, come notava Balducci nel 1991, avrebbe dovuto confrontarsi con l'Altro non più col piglio dell'aggressività, né con la tracotanza laica o sacra dei *conquistadores* del XVI secolo, ma in un atteggiamento di rispetto e di attesa nei confronti dell'alterità, con un'assunzione di responsabilità, con l'auspicio che il futuro dell'umanità possa passare dall'accoglimento di doni che "le culture sommerse o rimosse sono in grado di portare al destino comune del genere umano"¹¹.

⁸ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1993.

⁹ E. Lévinas, *Umanesimo dell'altro uomo*, Genova, Il Nuovo Melangolo, 1998.

¹⁰ E. Balducci, *L'Altro*, Firenze, Giunti, 2004.

¹¹ E. Balducci, *L'Altro*, cit., p. 14.

Vi sarebbero, secondo il punto di vista dell'autore, tre modi di incontrare l'Altro: il primo è quello di pensarlo come identico a sé, una modalità che porterebbe a negare la sua differenza, per cercare di integrarlo nella propria stessa identità; una seconda strategia consiste nel pensarlo come "diverso" e, proprio perché diverso, inferiore a sé e da opprimere per gestirlo ed evitare che diventi un "problema"; una terza strategia, che è quella di cui Balducci si fa portavoce, invita a pensare l'Altro come dotato di una identità differente dalla propria, riconoscendo però come la sua identità sia radicata nella "comune umanità". Dunque quella differenza che connota l'Altro-da-sé necessita di essere accolta, rispettata, valorizzata. Sta proprio in questa terza via l'indicazione per la costruzione di un uomo "umano", nella consapevolezza che, come nota proprio Balducci, "l'Altro è differente eppure uguale a me"¹².

Occorre pertanto promuovere la consapevolezza che la nostra civiltà è destinata alla crisi se non esce dall'ottica del monologo e se non si apre al dialogo. Mentre il monologo rinchiude l'essere umano in dimensioni etnocentriche e narcisistiche, il dialogo offre la strada per aprire al confronto, per incoraggiare l'ascolto e per promuovere dimensioni comunicative autentiche e trasparenti. L'Altro non è da relegare nel nonsense, né da "integrare benevolmente" all'interno la nostra identità, né da "tollerare" come qualcosa che può essere "sopportato". L'Altro, al contrario, dovrebbe restare tale e diventare un "orizzonte profetico": con esso dovrebbe risultare possibile stabilire uno scambio che non preveda come progetto latente la negazione, l'annullamento dell'alterità, ma la sua permanenza.

La modernità, così come si è declinata nel corso della storia fin dal XV secolo, ha condotto il soggetto e la società a una crisi: la via d'uscita di questa *impasse* sarebbe proposta proprio dalla possibilità di prendere coscienza dell'Altro e di mettersi così alle spalle una lettura della storia di tipo univoco e totalizzante. È la capacità di ascolto, sostiene Balducci, che ci può mettere dinanzi all'Altro, portando a aprirci alla sua differenza umana: questo ascolto dovrebbe essere attivo, non soltanto uditivo, ma anche emotivo, capace di rispettare la differenza e di considerarla come una risorsa fondamentale da valorizzare.

Il recupero di questa dimensione dialogica non implica la fuga dalla nostra identità, ma anzi richiede un recupero delle identità locali e specifiche e delle tradizioni popolari, attraverso una forte consapevolezza di quali siano gli elementi che caratterizzano la propria e l'altrui differenza e attraverso azioni concrete capaci di tutelare e valorizzare tali specificità. Per riconoscere l'alterità occorre proprio recuperare, preservare e alimentare la propria identità, e occorre farlo in senso critico: a riguardo, si possono vedere interessanti contatti con il punto di vista sulla differenza promosso da Pier Paolo Pasolini. In un progresso economico e tecnologico che rischia di annullare le differenze locali, risulta fondamentale preservare i dialetti, le culture e le tradizioni popolari che sono la testimonianza di differenze che possono impreziosire la vita sociale collettiva¹³.

¹² Ivi, p. 51.

¹³ P.P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 1975.

3. La comunicazione, i media e la divulgazione

La citata attenzione per l'alterità testimonia il ruolo che Ernesto Balducci ha avuto durante il XX secolo per promuovere riflessioni teoriche e pratiche sul concetto di "relazione" e in particolare sulla "relazione educativa". È proprio a partire sul tema della relazione e della comunicazione che si possono identificare alcune utili chiavi interpretative del suo pensiero. Prima di tutto, parlando di comunicazione, è utile sottolineare la vocazione divulgativa di Balducci. La sua scrittura è sempre filosofica, intertestuale e complessa, ma anche al tempo stesso chiara, efficace e, appunto, divulgativa. E risulta capace di indagare il presente attraverso prospettive e itinerari solidi, ma sempre inediti e arricchenti.

Come scrive Luca Toschi, nella prefazione all'edizione del 1990 de *L'uomo planetario*, "dopo essersi messo in condizione di distruggere la propria trama biologica, l'uomo è ormai prossimo, attraverso i media, a condizionare e manipolare il futuro intellettuale di tutti. Una fase antropologica si è definitivamente chiusa"¹⁴. Come nota lo stesso Toschi, le parole di Balducci e il suo sguardo verso l'uomo planetario vanno oltre la profezia, offrendo il prezioso suggerimento di un metodo, contrassegnato dalla scelta del primato della ragione e della conoscenza e da un disporsi in una modalità comunicativa aperta, autentica, trasparente¹⁵.

A fine XX secolo, Balducci si nutre di un ampio bagaglio di studi sulla comunicazione che negli anni precedenti ha gradualmente messo in luce le derive prodotte dalla Tecnica all'interno della società e le potenziali strutture di dominio sull'uomo. Egli mette in guardia la cultura a lui contemporanea dal fatto l'unica religione universale sia diventata, in realtà, quella della macchina: questa religione tecnologica, però, non ha la misura della dignità dell'uomo e si nutre del dogma che i mezzi producono autonomamente i propri fini. Per una riflessione su tecnica e comunicazione, uno dei riferimenti emblematici può essere anzitutto il punto di vista della Scuola di Francoforte, tra il tema dell'eclissi della ragione, dell'uomo a una dimensione, dei meccanismi della dialettica dell'illuminismo, così contrassegnati da un progresso che porta con sé forme di regresso rispetto all'umanità¹⁶. Parallelamente a questi studi di carattere più filosofico, sono espliciti i riferimenti di Balducci a prospettive sociologiche, quali quelle di Marshall McLuhan o di Neil Postman: a partire dalla consapevolezza che il "medium è il messaggio" e che esso è definibile come un'estensione a disposizione dell'essere umano¹⁷, la quale necessita di essere usata consapevolmente, passando poi anche dalle riflessioni sul "villaggio globale"¹⁸ e sul "tecnopolio"¹⁹. Accanto a queste analisi, si possono rintracciare riferimenti alla dimensione etica della comunicazione²⁰.

Già nella seconda metà degli anni '50, Balducci accanto al ruolo di studioso dei media, assume anche quello di interprete attivo della comunicazione, attraverso un'opera di pubblicistica che testimonia le sue capacità divulgative su temi complessi, servendosi

¹⁴ L. Toschi, *Prefazione*, E. Balducci, *L'uomo planetario*, Firenze, Edizioni della Cultura della Pace, 1990, p. 7.

¹⁵ Ivi.

¹⁶ M. Horkheimer, *Eclissi della ragione*, Milano, Sugar, 1962; H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Torino, Einaudi, 1967; M. Horkheimer, Th. Adorno, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1966.

¹⁷ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1965.

¹⁸ M. McLuhan, *Il villaggio globale*, Milano, Sugar&Co, 1986.

¹⁹ N. Postman, *Technopoly*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

²⁰ K.-O. Apel, *Etica della comunicazione*, Milano, Jaca Book, 2006.

non solo del testo scritto, ma anche degli strumenti di comunicazione multimediali. A partire dalla collaborazione con la RAI e dalla scrittura di articoli su alcuni quotidiani quali “Il Giornale del Mattino”, nasce l’idea di fondare tra il 1957 e il 1958 la rivista “Testimonianze”, insieme a un gruppo di giovani laici. A partire dal nome (la traduzione del francese *témoignages*), il richiamo è esplicito alla pedagogia di Emmanuel Mounier e di Jacques Maritain: la comunicazione, attraverso una rivista che sia scientifica e divulgativa al tempo stesso, può favorire momenti di confronto e verifica collettiva, determinanti per nutrire la cultura. Come Balducci nota in suo scritto che celebrava i trentacinque anni della rivista, dalla sua fondazione “il mondo è cambiato [...], ma ‘Testimonianze’ resta il focolare a cui ancora mi seggo per incontrare le generazioni che si succedono e mi trasmettono l’appello delle coscienze e il respiro sempre nuovo del mondo”²¹.

Come altri intellettuali della seconda metà del XX secolo (si pensi a Umberto Eco e al già citato Pier Paolo Pasolini, solo per fare due esempi), egli riesce a muoversi da pubblicista e da divulgatore, ma anche da critico-radicale. Negli anni ’90 lo stesso Balducci scriveva a Federico Fellini, invitandolo a un dialogo su Radio 3, ammettendo: “in un mondo trasformatosi in un universo la cui sostanza è l’informazione, quali sono i rischi della nostra libertà? Che senso ha e come può essere superato il conflitto tra la libertà creativa e la necessità che governa i mass media sempre più funzionali al potere economico-politico”²².

L’uomo descritto da Balducci negli ultimi decenni del XX secolo è un soggetto di frontiera, che ha il compito di postulare l’unità morale del genere umano, sulla base di una prospettiva priva di riscontri validi nelle culture tradizionali: questo postulato dovrebbe essere illustrato, spiegato e divulgato per promuovere una maggiore consapevolezza della comune appartenenza al genere umano. La “galassia Gutenberg” prima e il “villaggio globale” poi – per usare le espressioni care a McLuhan²³ – poi hanno fornito una forte consapevolezza sul fatto che l’umanità possiede un indivisibile destino, quello di procedere verso una globalizzazione che non può essere però soltanto un fenomeno economico e culturale omologante. Questo destino, in un’ottica utopica, apre anche alla possibilità della costruzione di un dialogo tra culture, per portare ad alimentare la consapevolezza della comune appartenenza al pianeta Terra.

Questa consapevolezza deve affondare le proprie radici con un radicamento al contesto locale che sia la condizione di apertura verso il globale. Se McLuhan parla appunto di “villaggio globale”, Balducci fa spesso riferimento al monte Amiata come metafora di ogni “villaggio”. Il “villaggio” è da intendersi come una comunità di persone sorrette da rapporti cordiali e solidali, centro nodale di uno sviluppo autocentrato, che fa tesoro della ricchezza antica delle popolazioni. Tanto nel locale, quanto nel globale, occorre trovare una “coniugazione”, tutta da inventare, “tra le nuove possibilità liberatrici proposte dalla Tecnica e la saggezza radicata nella cultura attuale grazie alle esperienze delle generazioni passate”²⁴.

²¹ E. Balducci, cit. in A. Cecconi (a cura di), *Ernesto Balducci. Cinquant’anni di attività*, Firenze, Libreria Chiari, 1996, p. 28,

²² E. Balducci, cit., in M. Bassetti, S. Saccardi (a cura di), *Ernesto Balducci: attualità di una lezione*, “Testimonianze”, 2002.

²³ M. McLuhan, *La galassia Gutenberg*, Roma, Armando, 1962; M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Milano, Il Saggiatore, 1967..

²⁴ E. Balducci, *Il sogno di una cosa*, cit., 72.

4. Dalla critica alla speranza, con la comunicazione: la vocazione utopica di Balducci

Balducci nota come nel progetto tecnologico diffusosi dal secondo dopoguerra vi siano profonde contraddizioni che rappresentano minacce estreme per la vita dell'essere umano²⁵. La prospettiva di Balducci però non è "apocalittica", è piuttosto utopica, nutrita dalla fiducia verso la razionalità dell'uomo, grazie in particolare alla consapevolezza che si possa arrivare ad affermare l'umanità come principio fondante. All'inizio degli anni '80 Balducci riflette proprio sulle tendenze apocalittiche: una sindrome, quella apocalittica, che nella storia delle culture esplose spesso quando un ordine di civiltà entra in crisi. Privato delle tradizionali sicurezze nel privato e nel pubblico, l'uomo si vede scoperto nel versante della sua nativa fragilità, nella sua originaria esposizione al nulla: "la fine di un mondo diventa la fine del mondo"²⁶. Tuttavia, è a partire dalla consapevolezza delle derive in atto e della strutturale vulnerabilità dell'essere umano che si aprono possibilità trasformative della realtà attuale e che si può pensare e progettare una dimensione realmente utopica.

Balducci denuncia che, negli anni '80, il soggetto è immerso in una planetaria "alluvione tecnologica" che ha una portata prima di tutto comunicativa. Questa alluvione ha generato una insurrezione delle identità etniche e in un suo testo degli inizi degli anni '80 cita il caso dell'Iran come più clamoroso: in questo scenario, l'ideale di civilizzare il mondo è privo di senso, in quanto una storia univoca non è più possibile e l'unico progetto degno di una coscienza moralmente matura è quello del dialogo delle civiltà²⁷. Per vincere i possibili sbandamenti a cui è esposta la ragione, l'uomo dovrebbe nutrirsi della stessa razionalità, chiamata ad assumere un ruolo fondamentale e alimentare il suo agire con uno slancio etico. Il soggetto, nei modi concreti del suo essere storico, dovrebbe quindi realizzare sé stesso uscendo dalle maglie della necessità, per costituirsi come libero artefice del proprio destino, di individuo e di specie.

Balducci identifica agli inizi degli anni '80 dei "frammenti di speranza", in cui intravede il disegno di un "mondo nuovo", abitato da un "uomo nuovo". Egli identifica anche due condizioni perché le speranze diventino "sostanza della storia". La prima è la nascita di un soggetto storico multiforme ma al tempo stesso unito in modo da farsi responsabile di un progetto unitario ed efficace. La seconda è un'organizzazione politica delle speranze, senza la quale le aspirazioni fioriscono e si "seccano".

La speranza – riprendendo il termine da Ernst Bloch²⁸ – si lega alla "profezia": questo concetto (che dall'etimologia latina rimanda a una pre-dizione di eventi futuri) è da intendersi come emersione della novità necessaria, tanto nuova che la mentalità vigente non può che respingerla e tanto necessaria che senza di essa non si dà salvezza. "Le verità veramente attuali oggi non possono che apparire inattuali, dato che il loro punto di riferimento è in quei bisogni profondi dell'uomo che stanno normalmente sotto la soglia della coscienza e non in quelli gestiti dai flussi e riflessi della situazione tenuta sottocchio dai giornalisti o in genere dai mass-media"²⁹.

²⁵ E. Balducci, *Il terzo millennio*, Milano, Bompiani, 1981.

²⁶ Ivi, p. 10.

²⁷ E. Balducci, *L'uomo planetario*, San Domenico di Fiesole, Edizioni Cultura della Pace, 1990.

²⁸ E. Bloch, *Il principio speranza*, Milano, Garzanti, 1994.

²⁹ E. Balducci, *Il terzo millennio*, cit., p. 53.

L'uomo nuovo del quale parla frequentemente Ernesto Balducci è pertanto un "uomo che testimonia e promuove il movimento dal privato al pubblico, dall'individuale al comune, è l'uomo che, prima di ascoltare le voci che scendono dall'alto, è capace di ascoltare e far proprie le voci che risuonano nelle viscere del mondo, è l'uomo che non fugge ma misura in tutta la sua ampiezza il fondo della disgregazione e gli si contrappone con le scelte di una ragione militante"³⁰.

La comunicazione è, quindi, da considerare come il "nervo laico e vitale" dell'uomo planetario³¹, capace di agire in direzione critica e utopica: Balducci aveva intuito prima del digitale quanto essa potesse generare forme di intelligenza collettiva e connettiva e come la comunicazione potesse essere lo strumento per salvare l'uomo dalle derive autodistruttive. Il suo invito era a pensare la comunicazione come osmosi, reciprocità, scambio, valorizzazione della differenza e dell'Altro. Non si comunica per trasmettere pensiero, ma per conoscere: centrale, a questo riguardo, è il concetto di "soglia", che, messo in relazione con quello di "esodo", invita ad abbandonare il passato per sperimentare l'inedito per aprirsi a uno sguardo pedagogico utopico.

5. Abitare il globale: l'uomo planetario e la cittadinanza del XXI secolo

Strettamente legate alle sue riflessioni sulla comunicazione sono quelle sulle città. Le città sono spazi naturali dell'elaborazione del rapporto diretto tra uomo e uomo, tra uomo e società e tra uomo e ambiente. E l'idea di città "nuova" che propone Balducci è proprio basata sulla comunicazione e sulla relazione: una città che tende a porre al centro non più le strutture del dominio, della segregazione e dell'esclusione. Al contrario, si tratta di una città che valorizza la rete delle relazioni e che comprende come l'essere umano abbia il compito di abitare attivamente, criticamente e responsabilmente all'interno di questa rete.

Secondo Balducci, il mito della Torre di Babele ha creato un equivoco, perché ha lasciato intendere l'utilità di costruire una torre unitaria che potesse ospitare tutte le culture. Al contrario, rimanendo nella metafora, il nostro agire dovrebbe consentire a ciascuno di rimanere nelle proprie capanne per poi costruire, accanto alle strade per i trasporti, anche dei sentieri di comunicazione per mettere in dialogo stili di vita, religioni, filosofie, colori.

Nel 1989, nello scrivere la premessa alla nuova edizione de *L'uomo planetario*, Balducci sottolinea che urge una "rivoluzione culturale": alla base della crisi delle ideologie ci sarebbe, a suo avviso, il fatto che esse hanno una memoria europea e non planetaria. Come già sottolineato da Albert Einstein nel messaggio del 1955, occorre invece rivolgere un appello agli esseri umani affinché sappiano rimanere "umani"³².

Il cittadino del XXI secolo ha il compito di andare *oltre* (un "oltre" che invita a varcare quella già citata "soglia", spesso evocata da Balducci) il paradigma universalistico per il quale il disegno dovrebbe essere l'unificazione del genere umano. Come sottolineato in apertura, l'Occidente dovrebbe sdraiarsi su un lettino di uno psicanalista per rico-

³⁰ Ivi, p. 56.

³¹ E. Balducci, *L'uomo planetario*, cit.

³² Ivi.

noscere il modo in cui durante la storia ha trattato l'Altro, col quale ha comunicato con l'Altro. Il mondo occidentale, che ha condotto un monologo della civiltà, sta scoprendo di avere i "piedi di argilla" e, senza una capacità di relativizzare e di fare autocritica, può venire da qualunque parte un sasso che capace di spezzare i suoi piedi.

Balducci, su questi temi, cita il punto di vista di Charles Darwin del 1871: il genere umano dovrebbe comprendere che il pianeta Terra è la sua unica dimora e che non ce ne sono altre; pertanto, preservare questa dimora significa anche preservare sé stesso. I sentimenti di "simpatia" che nel passato hanno stretto tra loro i membri della stessa tribù e della stessa nazione dovrebbero riguardare oggi tutti gli abitanti del pianeta, al fine di nutrire l'istinto vitale di ciascuno³³. Appunto, citando l'espressione successiva di una decina d'anni rispetto a questi suoi scritti, coniata da Martha Nussbaum, occorre una "coltivazione dell'umanità"³⁴, che dovrebbe agire con la presa di consapevolezza della vulnerabilità di ciascun essere umano, per poi nutrirsi della compassione e prendere atto della comune appartenenza al genere umano e dell'esigenza di aver cura di sé, dell'altro e del mondo per poter progettare una convivenza democratica.

Ormai è sempre più evidente, riconosceva Balducci negli anni '80, che il pianeta Terra è la nostra piccola dimora, la nostra "patria", secondo la definizione di un altro autore spesso citato da Balducci, Edgar Morin³⁵: il compito di avere a cuore la "casa comune" degli esseri umani è centrale e irrinunciabile. Nelle possibilità del genere umano ci dovrebbe essere anche quella di abitare una soggettività frantumata, di ricomporre le molte memorie in una sola memoria, che sia rappresentata dalla memoria dell'*anthropos*.

Il rischio concreto che identifica Balducci è legato all'idea che l'universalismo porti a tentativi di conciliare le contraddizioni tali da finire per annientarle: il venir meno dell'identità culturale acquisita fin dalla nascita in realtà non porta necessariamente a universalità, anzi può produrre un semplice vuoto di valori o generare identità sostitutive di carattere fittizio ed effimero, che fanno perdere le radici. Occorre, piuttosto, la costruzione di un'identità nuova, in cui potenzialmente si ritrovino tutte le identità elaborate dal genere umano nel proprio cammino. "L'uomo vero a cui dobbiamo ormai convertirci non sta lungo il perimetro delle culture esistenti, sta più in alto, ci trascende, con un trascendimento che è già inserito nelle possibilità storiche, anzi già prende forma, qua o là"³⁶.

6. Attualità del pensiero di Ernesto Balducci e spunti per la pedagogia contemporanea

Le riflessioni riportate nei paragrafi precedenti, che hanno proposto soltanto brevi *focus* su alcuni dei suoi interessi di ricerca, fanno emergere quanto quello di Ernesto Balducci sia un contributo attuale e rilevante per la cultura del XXI secolo. Il suo pensiero risulta reticolare e intertestuale, attraverso un interdisciplinare intreccio di punti di vista, di prospettive culturali, di autori e di correnti di pensiero: per orientarsi tra i suoi testi possono agire da utili mappe autori quali Friedrich Nietzsche, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Martin Buber, Marshall McLuhan, Ulrich Beck, Michel Foucault,

³³ Ivi.

³⁴ M. C. Nussbaum, *Coltivare l'umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.

³⁵ E. Morin, A. Kern, *Terra-Patria*, Milano, R.Cortina, 1994.

³⁶ E. Balducci, *L'uomo planetario*, cit., pp. 157-158.

Umberto Eco, Pierre Levy, Gandhi, Jean-Francois Lyotard e molti altri. I suoi testi, anche quelli degli anni '80, offrono una serie di *link*, alcuni dei quali profetici, rispetto a concetti e definizioni che sono state formulate successivamente.

Questi “link” testimoniano l’attualità della definizione di “uomo planetario”, evidenziando come, ancora oggi, tale concetto possa rappresentare sia una chiave interpretativa che un *telos*. Sempre rispetto alla sua attualità, può risultare utile riflettere sulle tre “norme” che Balducci riteneva necessarie per costruire l’uomo planetario.

La prima è la necessità di rispettare l’insieme dei principi elaborati dall’uomo occidentale, ritenendoli indispensabili per ogni individuo e ogni popolo nel suo cammino verso la pienezza dell’uomo planetario. Ad esempio, il primato della coscienza rispetto a qualsiasi legge, il principio dello stato di diritto, in cui la legge sia uguale per tutti: questi valori, come notato da Richard Rorty³⁷, testimoniano che, pur nel compito di accogliere e di valorizzare il punto di vista dell’altro e di sfuggire a dimensioni etnocentriche, occorra preservare e coltivare un atteggiamento realmente democratico, col riconoscimento a tutti dei diritti umani.

Una seconda norma consiste a suo avviso nell’adozione del principio critico che sta alla base dell’intelligenza scientifica e degli strumenti approntati dalla tecnica. Assumere un atteggiamento critico e scientifico verso la realtà è una strategia che può superare le forme di dogmatismo, di superstizione, di integralismo che rischiano spesso di prendere campo. Tale sguardo critico non deve essere demonizzante, ma orientato alla comprensione, per portare l’essere umano a prendere consapevolezza della propria precarietà e della propria fragilità, ma anche per far capire come sia stata proprio la Tecnica, e con lei il Progresso, a rendere possibile la struttura dell’uomo planetario. In un’epoca in cui – come ha mostrato il Covid-19 –, la scienza stessa rischia di essere messa sotto scacco, combinare l’atteggiamento scientifico con quello critico è un requisito fondamentale per aver cura dell’essere umano e del mondo.

La terza norma sostiene che nessun problema riguardante l’essere umano possa essere inteso e risolto se non collocato nel giusto quadro, cioè il sistema di interdipendenze tra “Nord” e “Sud” del mondo. Continua a permanere – sosteneva Balducci a fine anni '80 – l’idea che il Nord rappresenti la coscienza e il Sud l’incoscienza e che sia attraverso un atteggiamento di dominio del Nord che si possa promuovere l’emancipazione del Sud, ma proprio questo atteggiamento è ancora frequentemente fonte di esclusioni, di povertà, di marginalità. Oggi, a quasi 40 anni di distanza, queste riflessioni potrebbero essere estese e svincolate da una dimensione geografica specifica: la contrapposizione tra chi detiene il potere (economico, politico, culturale) e chi finisce ai margini per varie povertà educative è assolutamente presente e la strada per promuovere l’esistenza di un uomo planetario, forse, è proprio in quell’emancipazione suggerita da Paulo Freire, che porta l’oppresso a liberarsi dell’oppressore che ospita dentro di sé³⁸.

Si può riscontrare nel pensiero di Ernesto Balducci una profondità pedagogica che invita costantemente a riflettere sul tema dell’inclusione, attraverso una costante attenzione alla marginalità: come suggerito da *La Buona Novella* di Fabrizio De André³⁹, Balducci invita a pensare a Gesù come un uomo, messo ai margini, dalle persone che vivo-

³⁷ R. Rorty, *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1909.

³⁸ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.

³⁹ F. De André, *La buona novella*, Milano, Produttori Associati, 1970.

no intorno a lui: “è vicino il giorno in cui si comprenderà che Gesù di Nazareth non intese aggiungere una nuova religione a quelle esistenti, ma, al contrario, volle abbattere tutte le barriere che impediscono all'uomo di essere fratello all'uomo e specialmente all'uomo più diverso, più disprezzato”⁴⁰.

Balducci sostiene che l'uomo deve trattare come un proprio fratello tutte le forme di vita: questo amore provvidenziale è imposto dalla necessità di tutelare il miracolo della vita, che risulta spesso così esposta ad annientarsi. Accettando la propria finitezza individuale e la propria vulnerabilità ontologica⁴¹, ponendosi al servizio della vita, l'uomo si può fare più vero, si può spogliare della sua “cattiva infinità” e può trovare il senso primario di sé nel trascendere sé stesso per mettersi al servizio dell'umanità come specie e della specie come umanità.

Come teorico dell'uomo planetario, Balducci si fa portavoce della necessità di promuovere un'identità nuova, “nella quale si ritrovino tutte le identità generate dal genere umano nel proprio cammino”⁴². Questa identità si è poi, nel corso degli ultimi anni, declinata attraverso gli studi sulla sostenibilità, contemplando tanto la dimensione ambientale quanto quella umana⁴³. Leggendo il testo dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile non è complesso trovare un collegamento col pensiero di Ernesto Balducci per molti dei 17 obiettivi definiti dall'ONU: sconfiggere la povertà, prendersi cura della salute e del benessere, favorire un'istruzione di qualità, garantire un lavoro dignitoso e la crescita economica, ridurre le disuguaglianze, rendere le città e le comunità sostenibili, stimolare forme di consumo e produzione responsabili, incoraggiare la pace, la giustizia e rendere le istituzioni solide. Più in generale, sembrano evidenti i richiami con tutti quegli autori come Amartya Sen che hanno ben chiarito come sia necessario impostare le riflessioni sullo sviluppo a partire dall'uomo e come non ci sia un reale sviluppo senza la libertà⁴⁴.

Notava Balducci in *Terzo Millennio* che, negli anni '60, proprio mentre l'orgia produttiva cercava di darsi un volto umano mediante le celebrazioni del benessere (la “società affluente”), hanno preso il via due processi: “il primo è il saccheggio delle risorse energetiche tradizionali, in specie del petrolio, con la conseguente necessità di ricorrere all'alternativa nucleare. Il secondo è la progressiva necrosi della terra e dei mari. L'equilibrio tra crescita umana e biosfera si sta scomponendo in modo irreversibile”⁴⁵. Occorre, ancora, un passaggio da una razionalità appiattita sui propri prodotti (al punto da rifletterne in sé i determinismi meccanici) a una razionalità capace di integrare i propri strumenti in un progetto di liberazione umana, da mantenere in rigoroso e puntuale confronto con i rischi, previsti e imprevisi, che emergono nel corso stesso della sua realizzazione. Sfide che, ancora oggi, il pensiero di Ernesto Balducci può consentire di affrontare, con consapevolezza e dimensione critica, ma anche uno slancio utopico.

⁴⁰ E. Balducci, *L'uomo planetario*, cit., p. 160.

⁴¹ J. Butler, Z. Gambetti, L. Sabsay *Vulnerability in resistance*, Durham, London, 2016; B. Brown, *Osare in grande*, Roma, Ultra, 2013.

⁴² E. Balducci, *L'uomo planetario*, cit., p. 161.

⁴³ P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Milano, Vita & Pensiero, 2020.

⁴⁴ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

⁴⁵ E. Balducci, *Il terzo millennio*, cit., p. 74.

Bibliografia

- Apel K.-O., *Etica della comunicazione*, Jaca Book, Milano 2006.
- Balducci E., *Giorgio La Pira*, Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole 1986.
- Balducci E., *Il sogno di una cosa*, Edizioni cultura della Pace, Firenze 2002.
- Balducci E., *Il terzo millennio*, Bompiani, Milano 1981.
- Balducci E., *Gandhi*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1988.
- Balducci E., *L'uomo planetario*, Edizioni della Cultura della Pace, Firenze 1990.
- Balducci E., *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Balducci E., *L'Altro*, Giunti, Firenze 2004.
- Balducci E., *Pianeta Terra., casa comune*, Giunti, Firenze 2006.
- Bassetti M., Saccardi S. (a cura di), *Ernesto Balducci: attualità di una lezione*, "Testimonianze", 2002.
- Bloch E., *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 1994.
- Bassetti M., Saccardi S., *Ernesto Balducci: attualità di una lezione*, "Testimonianze", 2002.
- Boffo V., *Relazioni educative tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano 2007.
- Brown B., *Osare in grande*, Ultra, Roma 2013.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.
- Butler J., Gambetti Z., Sabsay L., *Vulnerability in resistance*, Durham, London 2016
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Utet, Torino 2006.
- Cecconi A. (a cura di), *Ernesto Balducci. Cinquant'anni di attività*, Libreria Chiari, Firenze 1996
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001.
- Horkheimer M., *Eclissi della ragione*, Sugar, Milano 1962
- Horkheimer M., Adorno Th.W., *Dialettica dell'illuminismo*, Einaudi, Torino 1966.
- Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo*, Il Nuovo Melangolo, Genova 1998.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Vita & Pensiero, Milano 2021.
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1967
- Mariani A. (a cura di), *La relazione educativa*, Carocci, Roma 2021.
- Mazzi E., *Ernesto Balducci e il dissenso creativo*, manifestolibri, Roma 2002.
- McLuhan M., *La galassia Gutenberg*, Armando, Roma 1962.
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1965.
- McLuhan, *Il villaggio globale*, Sugar&Co, Milano 1986.
- Morin E., Kern, *Terra-Patria*, R. Cortina, Milano 1994.
- Nussbaum M.C., *Coltivare l'umanità*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Pasolini P.P., *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1975.
- Postman N., *Technopoly*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- Rorty R., *La filosofia dopo la filosofia*, Laterza, Roma-Bari 1989.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000,

Innovazioni didattiche nel segno della continuità storico-culturale fiorentina

ISABELLA GAGLIARDI

Associata di Storia del Cristianesimo e delle chiese – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author:

Abstract. The article focuses the birth of the Master named “Intermediazione Culturale e Religiosa” at University of Florence in 2021 as one of the results of the peculiar Florentine cultural context. The Master has been suggested by the global framework (briefly described here), anyway the interreligious and multicultural interests of the intellectual Florentine *élite* since XIX Century created the perfect *habitat* for the Master’s creation. The author points out the role of the Protestant intellectual groups, but also the role of scholars as Pasquale Villari, Emanuele Rodonacachi, Pietro Chiminelli, Giuseppe De Leva, Ercole Ricciotti, Augusto Vera and Raffaele Mariani, Pietro Calamandrei, Gaetano Salvemini, Giorgio Spini and many others. The article also mentions the Jewish Florentine Community members active into the upper cultural milieu in the city and the importance of the Association “Amicizia ebraico-cristiana” for its cultural fighting against the intolerance and the religious hate. At last, the author concludes her dissertation with the very brief quotation of Giorgio La Pira and Ernesto Balducci, very well studied and analyzed by other scholars. All those actors of the multireligious and multicultural understanding helped create a cultural climate sensitive to religious diversity and cooperation between different cultural and religious actors. This is the climate which made possible the creation of the Master.

Keywords. Master “Intermediazione Culturale e Religiosa” - Protestant groups - Jewish-Christian friendship - Multireligious and multicultural understanding

1. Il nuovo corso di studi in Intermediazione Culturale e Religiosa

Le innovazioni didattiche ricordate nel titolo di questo intervento sono riconducibili alla creazione di un nuovo Corso di Laurea Magistrale presso l’Università degli Studi di Firenze, attivo dal settembre 2021 e intitolato “Intermediazione Culturale e Religiosa”. Il Corso di Studi nasce dalla sinergia dei tre Dipartimenti dell’area Umanistica (Sagas, Dilef, Forlilpsi) e del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali che, per la prima volta, hanno fattivamente cooperato per dar vita a una Laurea Magistrale che mettesse al centro della didattica le questioni religiose, indagate come questioni culturali particolarmente adatte per comprendere sia le dinamiche sociali contemporanee, sia le complesse

dinamiche storiche che hanno portato alla definizione delle identità di nazioni e popoli nonché alla definizione delle cosiddette civiltà. Significativamente il logo del corso di studi è tratto da un'opera di Jeppe Sinding Jensen e recita "Lo studio della religione non è teologia, di nessun tipo; è lo studio del comportamento umano"¹. Non si tratta soltanto di un aforisma interessante, piuttosto esso svela il senso e il valore dello sguardo con il quale nel corso di studi è affrontata la problematica delle religioni generatrici, appunto, di identità variabili nella storia.

Le ragioni che hanno suggerito di fondarlo discendono da un'interpretazione critica dell'attuale panorama mondiale effettuata dai docenti che lo hanno promosso e discendono anche dall'incontro con una nutrita serie di attori politici e culturali del nostro territorio che, fin dagli esordi, hanno cooperato alla sua istituzione e che oggi ne fanno parte integrante come *stakeholders* o parti interessate². Ci si riferisce al Comune di Firenze, alla Regione Toscana, all'Ordine degli Assistenti Sociali, a MUS.E., all'Istituto Sangalli per le Culture Religiose, alla *Florence School of Dialogue* e, nondimeno, all'istituto di ricerca statunitense (ma con sede a Firenze) The Medici Archive Project, a Oxfam e a Oxfam, al Centro Culturale Protestante Pietro Martire Vermigli e all'associazione Consonanze³.

2. Il panorama internazionale

Per quanto riguarda l'attuale panorama mondiale, sia sufficiente soltanto accennare che esso è profondamente segnato dalla globalizzazione e che il multiculturalismo e, in tempi ancor più recenti, l'interculturalismo sono divenuti tratti costitutivi di tutte le dimensioni della vita sociale all'interno dei singoli paesi, soprattutto in quelli di arrivo dei flussi migratori.

Entro questi ultimi l'interazione tra culture diverse negli spazi pubblici e nei luoghi comuni (le scuole e i luoghi di lavoro) è resa più complessa dal nuovo rilievo assunto dalle appartenenze religiose alle quali, tra i fedeli delle varie confessioni o comunque tra coloro che si percepiscono come membri di un gruppo umano definibile anche in base alla qualificazione religiosa, corrispondono comportamenti diversificati, che accrescono le difficoltà di comunicazione e talora giungono a generare conflitti. Il fenomeno riguarda sia le popolazioni migranti, sia quelle che già si trovano nei paesi di destinazione dei flussi migratori. Queste ultime, per un riflesso di difesa identitaria, possono spingersi fino a rilanciare le proprie specifiche tradizioni religiose in termini integralistici.

Il risultato finale può essere riassunto in una crescente difficoltà d'interazione tra individui di culture e/o di religioni diverse che si trovano a condividere un medesimo spazio o un medesimo ambiente: difficoltà che laddove non vi sia uno specifico interesse reciproco a trovare forme d'intesa (come nel campo dell'economia e della finanza) è suscettibile di degenerare in pratiche di esclusione o di inclusione talmente imperfetta da generare tensioni forti.

¹ Id., *Che cosa è la religione*, Roma, Bulzoni, 2018

² Il Comitato promotore del nuovo Corso di Studi attivo tra 2020 e 2021 era composto da: Alberto Tonini, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali; Gianfranco Bandini, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia; Marco Biffi, Dipartimento di Lettere e Filosofia; Emanuela Rossi e Isabella Gagliardi, Dipartimento di Storia, Archeologia, Geografia, Arte e Spettacolo.

³ Le informazioni relative al Corso di Studio si trovano qui: < <https://www.intermediazione.unifi.it/> >

Tensioni alimentate anche dalla presenza di pregiudizi e di stereotipi nei confronti dell'“altro” che sono di nuova o di antica generazione. La seconda specie di pregiudizi e di stereotipi è generalmente radicata in credenze di atavica matrice religiosa che si riattivano e si diffondono malgrado la presa di distanza di larga parte degli stessi rappresentanti istituzionali delle religioni mondiali.

Un simile, composito, sistema di azioni e reazioni non coinvolge soltanto gli spazi di interazione creati dai migranti, bensì si allarga a comprendere gruppi presenti sui territori nazionali fin da epoche remote e basti, per questo, ricordare soltanto la presenza delle comunità ebraiche sul territorio italiano. Il pregiudizio antiggiudaico che ha segnato la tradizione cristiana, malgrado il rigetto operato dal Concilio Vaticano II e dai successivi pronunciamenti del magistero pontificio e delle autorità delle chiese riformate, non è affatto scomparso e a tutt'oggi richiede un'operazione culturale, capillare e approfondita, di definitivo smantellamento. A ciò si aggiungano le nuove problematiche poste, soprattutto nei luoghi della formazione, dai gruppi che si autodefiniscono in base alla propria appartenenza all'area della non credenza o del laicismo militante. In definitiva si tratta di gruppi che, per loro stessa natura e al pari di altri la cui identità non sia definita dall'aver accolto religioni tradizionali o riconosciute, rischiano di restare marginali alle pratiche di “dialogo” e quindi di diventare a loro volta potenziali *habitat* di tensioni⁴.

Parallelamente notiamo come queste situazioni di tangenza tra gruppi dalle identità profondamente diverse e potenzialmente foriere di pratiche di esclusione e di conflitto, tendano a essere prese in carico soprattutto dagli organismi confessionali che ricorrono alle iniziative di “dialogo” tra religioni diverse. Tuttavia, la formulazione di risposte adeguate e la progettazione di interventi in grado di depotenziare le esclusioni e i conflitti, in modo da affermare la buona pratica della rispettosa convivenza delle diversità, non può limitarsi alla ricerca del “dialogo”, categoria concettuale e pratica sfuggente quando dalla sfera personale passa ad essere applicata alla dimensione collettiva, né restare appannaggio di istituzioni confessionali.

Ecco, dunque, che diventa necessario che iniziative di formazione di tipo interreligioso siano sviluppate e collocate anche al di fuori delle istituzioni confessionali, allo scopo di forgiare e di diffondere le conoscenze di tipo storico, storico-filosofico, antropologico, sociologico e pedagogico che consentono di occuparsi degli effetti culturali delle religioni in prospettiva scientifica e non confessionale. L'UNESCO, fin dal 1980, ha indicato nell'approccio interculturale la via principe da percorrere per promuovere l'incontro tra culture diverse (*Introduction aux études interculturelles*, Paris, 1980) e nel 2006 il Par-

⁴ I dati ufficiali, relativi agli stranieri, di cui disponiamo attestano che la maggioranza assoluta degli stranieri presenti in Italia è di religione cristiana (52,6%) e per tre quinti si tratta di ortodossi, per un terzo di cattolici, per un terzo di cristiani riformati; seguono il 32,7% di islamici; è ateo o agnostico uno su 20 di cui il 60,8 asiatici e 32% europei. Gli induisti sono il 3%, i buddhisti il 2,3%, gli appartenenti ad altre religioni orientali l'1,6%. Dati tratti da *La sfida del pluralismo religioso nella Scuola, una ricerca di Carlo Macale*, in “Intercultura 2020”, http://www.fondazioneintercultura.org/files/uploads/trimestrale_intercultura_n96_2020.pdf. Per quanto riguarda gli italiani, le statistiche più recenti sono relative a un'indagine commissionata alla DOXA dall'UAAR, *Unione degli atei e degli agnostici razionalisti*, nel 2019, che ha dato il seguente risultato: 34% cattolici praticanti; 32,7% cattolici non praticanti; 5,2% credenti in altra religione; 10,1% credenti senza riferimento religioso; 6,3% agnostici; 9% atei; 2,7% non sanno o non indicano <https://www.uaar.it/doxa2019/>, ma si segnala che il trend relativo ai credenti cattolici è in diminuzione (-7,4%) e in crescita il trend degli atei (+3,8%).

lamento e il Consiglio Europeo hanno sottolineato che “la cultura e il dialogo interculturale costituiscono gli strumenti per eccellenza per imparare a vivere insieme armoniosamente” mentre i Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d’Europa, ancora nel 2008, hanno rimarcato l’importanza delle conoscenze storiche per favorire la costruzione di una società migliore e la natura dell’Università quale luogo adatto per la formazione di “intellettuali interculturali”. Simili constatazioni ed esortazioni sono ancora estremamente attuali.

Molte istituzioni internazionali ed europee, inoltre, hanno ben chiarito l’importanza che rivestono le religioni come attori della società. Il *report* pubblicato, ormai ben sedici anni fa (2004) dal *Gruppo europeo di esperti non governativi* volto a contrastare la discriminazione basata sulle appartenenze religiose, a cura di E. Bribosia, I. Chopin e I. Rorive evidenzia con estrema chiarezza l’impatto sociale dei simboli dell’appartenenza religiosa in quindici paesi europei. Le medesime conclusioni sono sostanzialmente ribadite anche da fonti più recenti, a esempio il *report* dell’apposita UN *Interagency Task Force on Religion and Development* del 2019 nonché il *report* del Ministero degli Affari Esteri della Danimarca, dove si legge chiaramente il ruolo delle religioni, definito “as a vital go-player of global Development” <*Unlocking the Potential of Interreligious Dialogues for Sustainable Development?* [28.02.2019]>. Si ricordano, infine, le attività di PARD (*International Partnership on Religion and Sustainable Development*) e la nascita di piattaforme di ricerca come *Keeping Faith in 2030: Religions and the Sustainable Development Goals* dell’Università di Leed del programma di ricerca *Research Programme on Religious Communities and Sustainable Development* attivato presso la Von Humboldt Universität di Berlino <<https://www.rcsd.hu-berlin.de/en>>; del Centro di Ricerca *The Edward Cadbury Centre for the Public Understanding of Religion* presso l’Università di Birmingham <<https://www.birmingham.ac.uk/schools/ptr/departments/theologyandreligion/research/cpur/index.aspx>>. Sono infine numerose le cattedre Unesco nel campo dell’*Intercultural and Interreligious Dialogue* <<http://www.unesco.org/en/university-twinning-and-networking/access-by-domain/culture/intercultural-interreligious-dialogue/>>, segno evidente di quanto sia reputata importante e urgente una specifica formazione nel campo interculturale e interreligioso. Infine, ricordiamo il nuovo Piano d’azione 2021-2024 sull’integrazione e l’inclusione pubblicato dalla Commissione Europea.

Il Corso di Studi in Intermediazione, dunque, si inserisce nel solco di queste azioni, con l’ambizione di formare quanti opereranno nel campo dell’istruzione, dei servizi sociali della mediazione culturale dotandoli delle competenze, conoscenze e capacità necessarie per attivare percorsi di intermediazione e di dialogo interreligioso e interculturale veramente efficaci.

3. Il panorama storico di riferimento

Non è un caso che il Corso di Studi in Intermediazione Culturale e Religiosa nasca proprio a Firenze e che a Firenze abbia incontrato attori interni all’Università e attori esterni particolarmente sensibili alla questione del dialogo interreligioso.

Già a metà Ottocento Firenze si segnalava per l’apertura del vivace dibattito culturale che qui aveva preso corpo anche grazie alla presenza di molti intellettuali protestanti. Il luogo d’elezione era costituito dal Gabinetto Vieusseux, fondato dal conte ginevrino

protestante Giovan Pietro Vieusseux, appunto, nel 1820 come luogo in cui si potevano leggere testi che erano stato scritti e pubblicati in tutta Europa. Un luogo in cui il multilinguismo e la multiculturalità erano praticati *ante litteram* e che ben presto si trasformò in una fucina intellettuale di primaria importanza. I migliori ingegni dell'Ottocento e del primo Novecento ne frequentarono le sale.

Relativamente ai nostri interesse, si ricorda che qui incontriamo dal 1828 e in qualità di Associato al Gabinetto scientifico Letterario il conte Pietro Guicciardini, poi fondatore di una importante rivista scientifica a tutt'oggi attiva a livello internazionale e con sede a Firenze, ovvero l'“Archivio Storico Italiano”. Dal 1833, su incarico granducale, si dovette occupare della riforma del sistema scolastico toscano, un'area culturale e civile in cui i pedagogisti cattolici - liberali collaboravano con i protestanti. Il conte, per parte sua, si avvicinò ai cristiani evangelici fiorentini e già a partire dalla metà degli anni Trenta dell'Ottocento iniziò a frequentare assiduamente la chiesa evangelico riformata della sua città. A seguito di un viaggio a Ginevra nel 1846 si impegnò con forza in quel programma di rigenerazione collettiva che, secondo lui, sarebbe stato innescato da una riforma di tipo etico religioso che, però, gli valse l'accusa di propaganda protestante e gli costò l'esilio da Firenze almeno fino al 1854. Dopodiché si divise tra Firenze e Piemonte coordinando interessanti operazioni di evangelizzazione. In questa sede è importante ricordare soprattutto la sua opera di riforma dell'istruzione. Più in generale il mondo protestante, a Firenze, fondò convitti, istituti superiori evangelici e classi speciali per gli adulti, ponendo indirettamente ma concretamente la questione della coesistenza pluriconfessionale e pluri-identitaria e approntando gli strumenti teorici necessari a risolverla⁵.

Ancora in questa città, fra Otto e Novecento, trovarono spazio alcuni gruppi di intellettuali legati, a vario titolo, al mondo della Riforma: non soltanto figure sporadiche dunque, ma veri e propri circoli culturali. La casa editrice “Claudiana” vi si trasferì fin dal 1862: era nata pochi anni prima (1855) a Torino grazie all'operato del pastore Jean Pierre Meille, sostenuto da un gruppo valdese, approfittando della pacificazione confessionale assicurata dalle *Lettere Patenti* di Carlo Alberto (1848). La scelta di prendere stanza a Firenze fu motivata dal fatto che nel 1860 la città, com'è noto, era divenuta capitale del Regno e che nel 1860 aveva accolto in Palazzo Salviati la Facoltà valdese di Teologia. I docenti della Facoltà di Teologia collaborarono strettamente con la Claudiana. Intanto la casa editrice era divenuta famosa per l'evangelizzazione dei soldati della seconda guerra d'indipendenza e per la rete di contatti internazionali che la sosteneva e grazie alla quale era riuscita anche a finanziare una massiccia divulgazione delle pubblicazioni che, così, potevano raggiungere anche gli strati medio-bassi della popolazione. Tra le stampe di maggior successo si ricordano l'almanacco “L'Amico di casa” e, dal 1870, il mensile per ragazzi “L'Amico dei fanciulli” nato nel 1863 a Firenze, che fu veicolato anche grazie alla rete costituita dalle scuole statali. “L'Amico dei fanciulli” costituì un esperimento di grande rilievo: prodotto dalle chiese protestanti in maniera unitaria, cioè inter-denominazionale, si segnalò per essere una punta avanzata dell'educazione e dell'istruzione. Come ha ben argomentato Gazzetta in un suo recente articolo, la riflessione sull'istruzione scolare e prescolare, sull'istruzione mista, poneva in primo

⁵ A. Mannucci, *Educazione e scuola protestante dall'Unità all'età giolittiana*, Firenze, Manzuoli, 1989; D. Maselli, *Contributo dei protestanti al Risorgimento Italiano*, “La Rassegna Mensile Di Israel”, 64, no. 1 (1998), pp. 49–57.

piano la questione della coeducazione dei sessi e dunque finiva per costituire una “spinta all’innovazione culturale condivisa da ambienti del femminismo e personalità di area protestante”⁶.

A Firenze, nella Facoltà Valdese, insegnò Emilio Comba, pastore valdese e grande studioso della Riforma in Italia. Collaborò intensamente con la Claudiana, per la realizzazione del progetto intitolato “Biblioteca della Riforma in Italia” e per pubblicare il periodico “Rivista cristiana” che egli fondò e diresse dal 1873 al 1887. La rivista ospitava contributi di spessore e iniziò una tradizione di studi destinata a continuare con il “Bollettino della Società di Studi valdesi” istituito nel 1884 e che prosegue ancor oggi come rivista scientifica dal titolo “Riforma e movimenti Religiosi”⁷.

In particolare, si discuteva di dissenso e di tolleranza: Comba interpretava le vicende dei dissenzienti medievali - tutti ribelli all’autorità papale, da Claudio da Torino (eponimo, peraltro della Claudiana) fino a Girolamo Savonarola - come una anticipazione della Riforma cinquecentesca. A Firenze si trovava anche Felice Tocco, divenuto professore ordinario nel 1878 di Filosofia presso il Reale Istituto di Studi Superiori e, poi, dal 1892, di Pedagogia. Qui curò e pubblicò l’edizione delle opere di Giordano Bruno. Allievo del filosofo Spaventa, che aveva indagato le eresie e gli eretici medievali fino a scoprirne l’eticità profonda, al contrario di Comba negava al composito universo medievale il ruolo di anticipatore della modernità⁸. Discussioni colte e civilmente appassionate che coinvolgevano altri storici e intellettuali coevi: Emanuele Rodonacachi, Piero Chiminelli, Giuseppe De Leva, Ercole Ricciotti ma anche Augusto Vera e Raffaele Mariani, nonché Pasquale Villari.

Napoletano d’origine, il Villari si trasferì a Firenze dopo aver partecipato ai moti del 1848 contro i Borboni. Docente di Storia a Pisa e poi a Firenze dal 1865 al 1913, divenne senatore dal 1884 e successivamente Ministro della Pubblica Istruzione sotto il Governo Di Rudinì (1891-1892). Anche lui prese parte attiva alla discussione sulla Riforma e, in particolare, sulla mancata Riforma in Italia, individuando i punti di svolta della crisi dell’Italia nel periodo compreso tra il 1498 e il 1530 (il rogo del Savonarola e la caduta di Firenze)⁹.

A Firenze era giunto poi il glottologo italo-albanese Giuseppe Gangale, originario di Ciro Marina, per frequentare i corsi della Facoltà di Filosofia (1918) e per proseguire gli studi universitari partecipando ai corsi di perfezionamento di Storia delle religioni e di Religioni Orientali tenuti dal docente valdese (già sacerdote modernista) Vittorio Macchioro e dal sacerdote modernista Umberto Fracassini. Fu battezzato nella chiesa cristiana evangelica battista nel 1924 e poco dopo divenne direttore della Rivista “Conscientia”. Per cinque anni si volle mantenere alto il dibattito interno alla rivista, tutto centrato sui

⁶ L. Gazzetta, *Presenze protestanti nel primo femminismo italiano: Protagoniste ed esperienze tra '800 e '900*, “Revue d’histoire du Protestantisme”, 4(3), (2019), pp. 423-442, p. 428.

⁷ “Riforma e movimenti Religiosi” ha il suo sito web a questo indirizzo: <https://www.riformaemovimentireligiosi.com/>. Su Comba si veda la bella sintesi recente di T. Shirakawa, *A Waldensian Pastor Between the Confessional Myth and National Genealogy: History and Religious Reform in Emilio Comba (1839-1904)*, “Church History”, 92, no. 4 (2023), pp. 865 - 885 < <https://www.cambridge.org/core/journals/church-history/article/waldensian-pastor-between-the-confessional-myth-and-national-genealogy-history-and-religious-reform-in-emilio-comba-18391904/CE2A8986AE8BBF6F815960603D7C2048>>

⁸ G. Cracco, *Eresologi d’Italia tra Otto e Novecento*, “Bollettino della società di studi valdesi”, 174 (1994), pp. 58-80, p. 59; S. Bassi, *Tocco Felice*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 95 (2019), versione online < [https://www.treccani.it/enciclopedia/felice-tocco_\(Dizionario-Biografico\)/>](https://www.treccani.it/enciclopedia/felice-tocco_(Dizionario-Biografico)/>)

⁹ E. Garin, *Un secolo di cultura a Firenze: Da Pasquale Villari a Piero Calamandrei*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

grandi temi della libertà religiosa e degli effetti sociali di quella che sempre più si definiva come la questione della mancata riforma in Italia. Pose con forza il problema delle relazioni tra fascismo e “cattolicesimo”, aprendo un consistente e complicato dibattito animato da intellettuali quali Lelio Basso, Piero Gobetti, Giovanni Miegge e Giovanni Prezzolini, soltanto per ricordarne alcuni. Contribuì a introdurre in Italia il pensiero di teologi di rilievo come Ernst Troeltsch, Paul Tillich e Karl Barth. In lui la passione culturale e l’impegno civile, come accadeva anche per gli altri intellettuali ricordati sin qui, non erano affatto disgiunti. Al contrario. Era persuaso che l’educazione cattolica degli italiani avesse fiaccato in loro ogni capacità di rinnovarsi socialmente ed economicamente. La questione religiosa, infatti, era una questione civile, non soltanto e non eminentemente teologica. Dibatteva con i più accreditati filosofi italiani del primo Novecento: Benedetto Croce e Giovanni Gentile, ma anche con i sostenitori della cosiddetta “cultura della crisi” a seguito della circolazione del testo di Oswald Spengler *Il tramonto dell’Occidente (Der Untergang des Abendlandes, 1918-1922)*. Spengler, nel frattempo accreditatosi come esponente di spicco dello *Jungkonservatismus* weimeriano, preconizzava l’avvento della Riforma come suggello dello *Spätzeit* della civiltà europea e occidentale oramai al tramonto¹⁰. In altre parole la città era teatro di sperimentazioni interpretative e di esperienze culturali che mettevano alla prova la diversità religiosa in maniera molto profonda e raffinata.

A Firenze insegnò, a partire dal 1916, anche lo storico socialista Gaetano Salvemini, che espresse posizioni precise e nette riguardo alla questione della libertà religiosa e, ancora, riguardo ai nessi tra fascismo e cattolicesimo. Salvemini, insieme a Pietro Calamandrei, Arturo Carlo Jemolo, Giorgio Peyrot e Giorgio Spini¹¹, sostenne e promosse iniziative importanti e di rilievo affinché fosse possibile assicurare uno spazio pubblico alle diverse confessioni religiose. Iniziative che furono coronate da successo: nel 1955 la Corte costituzionale assicurò la libertà di predicazione¹².

Nel medesimo periodo, in città, si fece più pressante e vivace, grazie all’emancipazione, il contributo della comunità ebraica fiorentina sia nel campo dell’associazionismo, con particolare riguardo al patrimonio culturale, sia nel campo delle istituzioni educative. Studi recenti hanno messo in luce in maniera esaustiva il ruolo svolto da alcune figure particolari in questo processo di rinnovamento sociale e civile: il rabbino David Jacob Maroni (1810-1888), il presidente dell’Università Israelitica David Levi (1799-1870), il segretario della comunità, avvocato Dante Coen (1828-1878). Furono poi significative le presenze di intellettuali inseriti nei circoli urbani di prestigio. È il caso, ad esempio, del medico e compositore Abramo Basevi, livornese (1818-1885) che figurava tra i corrispondenti di Giovan Pietro Vieusseux, ma anche di Niccolò Tommaseo, Terenzio Mamiani e Pietro Fanfani. Il lascito materiale di Basevi ai fiorentini è ancor oggi a disposizione degli interessati: la sua biblioteca e la sua collezione di rarità sono presenti all’interno

¹⁰ Mi sono occupata di questi fenomeni nella voce redatta con M. Fumini, *Movimenti di riforma in Italia*, in A. Melloni (cur.), *Dizionario del sapere storico-religioso del Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2010, pp. 1120-1145 e nell’articolo *The religion of italians: a moral and economical questions? Italian studies on Protestantism between the 19th and 20th century*, “*Perspektywy Kultury*”, 13, (2015), pp. 179-200.

¹¹ G. Spini, *Risorgimento e Protestanti*, Torino, Claudiana 2008; G. Spini, *Italia liberale e protestanti*, Torino, Claudiana, 2002

¹² S. Gagliano, *Lotta per l’Italia laica e protestantesimo (1948-1955)*, Milano, Biblion, 2014.

della biblioteca del Conservatorio Luigi Cherubini a cui furono da lui donate. Come lui altri intellettuali, specie medici, parteciparono a pieno titolo all'interno di prestigiose realtà culturali e scientifiche fiorentine¹³. Tutto ciò contribuiva a ad arricchire la quota di multiconfessionalismo e multiculturalismo dell'élite intellettuale fiorentina.

Un momento di consapevole apertura al dialogo interconfessionale data, però, gli anni successivi all'orrore della Shoah. Fin dal 1939 si era costituita *Delasem*, un'associazione di sostegno ai profughi ebrei che durante la Seconda guerra mondiale accolse numerosi cristiani decisi a collaborare con gli ebrei per reagire alla Shoah. Anche a Firenze fu presente un comitato *Delasem*. Esso, dopo la fine della guerra, dette vita all'associazione "Amicizia ebraico-cristiana", allo scopo di promuovere la nascita di una società più giusta e inclusiva e per contrastare odio e intolleranza. All'associazione aderirono figure molto prestigiose della società fiorentina dell'epoca: Arrigo Levasti, Ines Zilli Gay, Angiolo Orvieto, mentre il sindaco Giorgio La Pira la sostenne fino a farla diventare uno degli strumenti più importanti per il dialogo tra cristiani, ebrei e musulmani¹⁴.

A Giorgio La Pira, fin dagli anni Cinquanta, fu molto vicino padre Ernesto Balducci, al quale è dedicato questo volume. Una messe di studi veramente nutrita, affollata di scritti accuratamente redatti da chi ha dedicato a Balducci le sue migliori energie di ricerca, consente oggi di conoscerne la via e l'opera in maniera molto dettagliata. Com'è noto nel 1944 egli giunse a Firenze poco dopo la liberazione e appena un anno più tardi fu ordinato sacerdote. Aveva studiato dagli Scolopi e successivamente si sarebbe iscritto all'allora Facoltà di Lettere e Filosofia, per laurearsi nel 1950 con Attilio Momigliano, discutendo una tesi su Fogazzaro. In quegli anni Balducci ebbe modo di esplorare numerose e potenti sollecitazioni formative e culturali; frequentò intellettuali come Giovanni Papini, Nicola Lisi, Benvenuto Matteucci e Piero Bargellini e, appunto, conobbe Giorgio La Pira. Inaugurò un'intensa collaborazione con lui, diventando ben presto un protagonista di primo piano della vita culturale cittadina e nazionale; basti semplicemente accennare al ruolo che ebbe nel diffondere in Italia la conoscenza di Teilhard de Chardin e di Emmanuel Mounier, o nel dar vita a istituzioni culturali impegnate. Fondò la rivista "Testimonianze" e la casa editrice "Edizioni Cultura della Pace".

Come scrivevo sopra la sua biografia è nota, le sue opere sono oggetto di numerose e accurate analisi tra le quali si richiamano, per brevità soltanto quelle di Michele Rancetti, di Bruna Bocchini e di Maria Antonia Paiano. Peraltro, un'estesa e ricca voce biografica che lo riguarda è stata pubblicata sul *Dizionario Biografico degli Italiani* a firma ancora di Paiano.

Inoltre, a Firenze è attiva un'importante Fondazione a lui intitolata e che nel corso degli anni si è impegnata moltissimo per portarne avanti, come si legge sul sito, "l'eredità intellettuale, spirituale, intellettuale, letteraria detenendo tutti i diritti sui suoi scritti e divulgandoli e promuovendoli nel rispetto della ricchezza, pluralità e laicità del suo pensiero". Il sito della Fondazione è centrale nella disseminazione della produzione scientifica su Balducci, perché consente di approfondirne la conoscenza della figura, del pensiero e delle opere in maniera molto semplice ed efficace, riunendo la bibliografia d'interesse

¹³ Cfr. L. Elda Funaro, *Ebrei di Firenze: dal ghetto alla Capitale*, "Annali di Storia di Firenze", X-XI (2015-2016), pp. 169-199.

¹⁴ E. Palumbo, *Cultura cattolica, ebraismo e Israele in Italia. Gli anni del Concilio e post-Concilio*, Brescia, Morcelliana, 2020.

e consentendo di acquisire facilmente i libri e i saggi che lo riguardano. Insistere anche sulla disseminazione e la diffusione degli studi su di lui significa evidenziare un elemento fondamentale di condivisione della conoscenza e una forma di coerenza all'impegno culturale militante di Balducci, che sicuramente si adoperò affinché la crescita culturale diventasse un'esperienza quanto più possibile diffusa.

Qui se ne richiama soltanto la riflessione (impegnata) sul tema della rivelazione e della cultura, proprio perché mirava a incoraggiare la conoscenza reciproca e lo scambio tra culture diverse. Sottesa, quindi, all'Appello per il convegno della "pace e civiltà cristiana" del 1954 - laddove si incontra il tema "cultura e rivelazione" - stava anche la volontà di superare l'ottica culturale eurocentrica per aprirsi in maniera costruttiva alle culture altre. Da lì muoveva quindi l'impegno fattivo per promuovere una cultura di pace, laddove però la cultura riceveva l'accezione di "modo di essere", non soltanto di modo di pensare, trasformandosi in veicolo di costruzione di una società migliore perché più umana, dove cioè si poteva praticare un dialogo effettivo, vettore di ascolto, di disponibilità e di accoglienza alla luce di una conoscenza e di saperi in grado di dar corpo a una nuova dimensione di socialità responsabile e rispettosa¹⁵.

Da un simile progresso è germogliata qui a Firenze quella peculiare situazione di sensibilità culturale - anzi, per meglio dire, interculturale - che si è estrinsecata nella creazione di numerose istituzioni ed enti attivi nella promozione della conoscenza reciproca di religioni e culture diverse. Per quanto attiene al versante universitario, corre l'obbligo di ricordare che nell'Ateneo fiorentino ormai da anni si è evidenziata una specifica professionalità orientata al dialogo interreligioso e interculturale, come mostrano gli insegnamenti di pedagogia interculturale e di storia religiosa, ma anche i progetti di ricerca volti a indagare l'alterità culturale e le relazioni tra società distanti e diverse tra loro. Per quanto, invece, attiene al versante civico, sia sufficiente ricordare il ruolo che il Comune di Firenze e la Regione Toscana hanno avuto nel sostenere eventi e iniziative volte a favorire il dialogo, la formazione e la cultura interreligiosa.

Ed è questo *habitat* culturale che ha reso possibile, tra l'altro, anche la creazione del Corso Magistrale di Intermediazione Culturale e Religiosa. Un piccolo esperimento formativo e didattico, a paragone delle esperienze appena evocate, ma che ha goduto del privilegio di potersi radicare in un contesto tanto significativo e importante.

¹⁵ Anche per tutta la bibliografia specifica si rimanda al sito della Fondazione <https://www.fondazionebalducci.com/>.

L'essenza pedagogica dell'umanesimo di Ernesto Balducci

PAOLO LEVRERO

Ricercatore di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli studi di Genova

Corresponding author: paolo.levrero@unige.it

Abstract. The article aims to examine the thought and work of Ernesto Balducci, one of the most original figures of the theological and spiritual culture of Italian Christian-Catholic reality after the Second World War. Also through the comparison with don Lorenzo Milani, of whom the Piarist was an attentive interpreter, the aim was to seek the originality and the “untimely actuality” of the theological, anthropological and religious meanings that characterize Balducci's pedagogical humanism.

Keywords. Ernesto Balducci - Pedagogical humanism - Universality - Pedagogy - Theology.

1. L'«attualità inattuale» di Ernesto Balducci. In dialogo con Lorenzo Milani

In un saggio intitolato *Attualità inattuale di Lorenzo Milani*, pubblicato nel 1977 sulla Rivista “Testimonianze” a dieci anni dalla morte del priore di Barbiana, Ernesto Balducci riconosce una eccedenza di Milani rispetto ai molti tentativi operati per ricondurne il profilo complessivo entro i perimetri definiti di categorie culturali, sociali, ecclesiali e pedagogiche. Così scrive: «La mia impressione è che la “cifra” don Milani mentre fa resto su ogni riduzione in termini di ideologia e di teologia, si fa chiara e leggibile quando è messa in rapporto con le utopie latenti che fermentano nei ceti non ancora integrati nella società» (Balducci, 1977: 36). In ciò consiste l'«attualità inattuale» (*ibid.*: l.c.) di Milani. Tra i significati propri del concetto di *attualità* v'è il richiamare ciò che riguarda il momento presente, ma pure quanto si conserva vitale e valido di là dall'incedere del tempo; o, ancora, un qualcosa che mantenendosi in atto si contrappone a ciò che è abituale. L'uso prevalente dell'aggettivo *inattuale* rimanda, invece, a entità che non si avvertono corrispondere al tempo corrente, ai suoi canoni e alle sue occorrenze. Guardando a Milani, Balducci vede nei codici sottesi alla vicenda del sacerdote fiorentino il permanere di un «residuo che sopravanza gli odierni livelli di autocoscienza sia della Chiesa che della società civile» (Balducci, 1977: 37). In tal senso, l'inattualità di Milani non si riferisce a un elemento anacronistico che ha perduto il proprio valore. Al contrario, un approccio veritiero, autentico al pensiero e all'opera di Milani costituisce la premessa idonea alla comprensione della sua vicenda, ma pure è opportuno per interpretare la storia culturale, civile, politica e religiosa che si dispone sino all'oggi.

Balducci enuclea due principi, presupposti necessari per poter dare concretezza all'annuncio evangelico di fronte «all'uomo d'oggi» (*ibid.*: l.c.). E così argomenta la tesi proposta chiarendo la sostanza di tali premesse: «la prima è il recupero del vangelo, al di là delle sue sistematizzazioni dottrinali, nella sua integrità messianica di annuncio di

liberazione totale dell'uomo; la seconda è il riconoscimento del valore prioritario e normativo del rapporto tra annuncio evangelico e mondo dei poveri, che è poi il mondo in cui la cultura non è quella dominante nella società» (*ibid.*: l.c.). Non sembra secondario rammentare questi elementi, nei quali Balducci ha voluto riconoscere il carattere fondativo della sua pastorale di sacerdote cattolico, potendoli accostare alla figura di don Milani, che pure lo scolio avverte così differente da sé. Ciò poiché per entrambi – Balducci e Milani – quei postulati rappresentano la clausola teologica inderogabile al fine di poter accostare la «condizione reale dell'uomo» (*ibid.*: l.c.). Sicché l'«attualità inattuale» (*ibid.*: 36) da Balducci riconosciuta quale segno peculiare della vicenda milaniana può essere altresì impiegata come dispositivo interpretativo al quale ricondurre l'esperienza e la testimonianza religiosa di Balducci in cui profetismo e laicità, teologia e critica culturale fungono da perno nella sua predicazione.

Nel farsi interprete – tra i più penetranti – di don Milani e del suo messaggio, così difficile e originale anche in ragione d'una purezza etica, religiosa, pedagogica che lo contrassegna e lo rende distante dai codici consueti – siano quelli della cultura, oppure quelli della religione –, Balducci mostra implicitamente la tensione pedagogica che lo accomuna al sacerdote fiorentino. Ambedue pongono al centro del proprio magistero presbiterale «sia il valore primario della coscienza come principio autonomo di creazione e di determinazione sia l'irriducibilità della fede evangelica ad un qualsiasi contenuto culturale» (*ibid.*: 39). La scuola di don Milani riconosce il primato della coscienza e della *parola*, che della coscienza costituisce la cifra più autentica poiché è l'espressione concreta del pensiero, del sentire e del volere di ogni singolo uomo. In opposizione a chi contesta nei confronti di don Milani che «il vangelo ha il suo specifico nell'annuncio del Regno di Dio» (*ibid.*: 40), Balducci risponde che «il Regno di Dio era sotto il pergolato di Barbiana, anche se non vi si nominava Cristo, nel momento in cui l'intelligenza di un gruppo di bambini emarginati, destinati all'inerte sterilità, si apriva giorno dopo giorno, addentrandosi nella cognizione e nel giudizio sulla realtà, senza rispetto né per i “maestri” né per le istituzioni» (*ibid.*: 40-41). La sacralità assunta dal tempo che scandisce il succedersi dei giorni all'interno della scuola risiede nella *formazione* interiore, quale itinerario di umanizzazione soggettiva, e nella *liberazione* delle coscienze che lì si compiono. E non importa se l'ordine etico a cui approda la ricerca porterà il nome di “Legge della coscienza” o “Legge di Dio”. Giacché, come Balducci ammette anche alla luce di quanto emerso con il Concilio Vaticano II, il nucleo dell'annuncio evangelico non risiede nell'autorità dogmatica, dottrinale della Chiesa, ma «nella manifestazione che Dio è amore e chi abita nell'amore di Dio è in lui» (*ibid.*: 42). Dilatando in senso messianico il passaggio giovanneo, Balducci soggiunge: «abitare nell'amore non vuol dire amare tutti alla stessa maniera ma essere “faziosamente” dalla parte di chi è vittima dell'ingiustizia, e (...) essere dalla parte delle vittime non vuol dire insinuare nel loro animo la volontà di prendere il posto degli oppressori di oggi ma portare alla luce un nuovo tipo di umanità finalmente libero da ogni germe di violenza» (*ibid.*: l.c.).

Sicché, se don Milani realizza il proprio ministero di sacerdote istituendo una scuola capace di convocare degli esseri umani «nell'ora in cui formano il loro pensiero» (Milani, 1958: 236), Balducci rammenta che il senso stesso del sacerdozio risiede nel riconoscere la «centralità della Scrittura» (Balducci, 1986: 96), collocando «in second'ordine l'apparato teologico» (*ibid.*: l.c.), all'interno del quale egli avverte come esiziale congegno

ideologico «la struttura inguaribilmente occidentale» (*ibid.*: l.c.) che lo rende «un diaframma soffocante per l'universalità potenziale della Parola di Dio» (*ibid.*: l.c.).

2. Una teologia della storia e una teologia per l'umanizzazione dell'essere umano

L'analogia teologica e pastorale che è dato rinvenire nell'ermeneusi prospettata da Balducci a proposito di Milani è altresì il segno dell'«attualità inattuale» (Balducci, 1977: 35) propria ad entrambi. Ciò significa inoltre riconoscere nella storia il luogo teologico dell'annuncio profetico della redenzione, operando un capovolgimento dell'impostazione abituale a molta teologia cristiano-cattolica del tempo. Non sono infatti la dottrina o la Chiesa, intesa come istituzione, a costituire di per sé la via della salvezza. Balducci ravvisa in seno alla Chiesa cattolica due visioni del mondo tra loro contrapposte. La prima «fa centro sull'uomo e, a partire dall'uomo, si pone il problema della chiesa, rifiuta alla chiesa il diritto di misurarsi su se stessa. La sua misura è la domanda di salvezza dell'uomo» (Balducci, 1986: 90). La seconda «fa centro sulla chiesa, ritenuta in possesso di tutti gli strumenti di verità, di azione sacramentale, di struttura giuridica per salvare il mondo» (*ibid.*: l.c.). La postura assunta da Balducci nella Chiesa – in cui la fedeltà all'Evangelo si salda alla libertà e alla *parresia* – può allora essere ricondotta alla tensione dialettica, quanto mai libera e rigorosa, che cerca una sintesi fra queste due prospettive da lui chiamate «ecclesiologica e antropologica» (*ibid.*: l.c.). Ed è in ossequio a tale convincimento che Balducci vede in Milani anticiparsi la «faticosa ricomposizione di una lettura e di un annuncio del Vangelo che facciano centro sull'uomo, più precisamente sull'uomo in quanto tende a passare da una condizione di schiavitù storica, quale che essa sia, ad uno stato di libertà» (Balducci, 1977: 40).

La preoccupazione rivolta all'emancipazione dell'essere umano da qualsivoglia situazione di minorità – sociale, culturale, civile, morale – è la condizione non soltanto per l'avvento del Regno di Dio, ma pure per l'attestazione della dignità di ciascun soggetto. La dignità non si risolve nel riscatto dalla subalternità e neppure nel riconoscimento dei diritti umani, anche quando si disponga «la prospettiva individualistica dei diritti nella prospettiva comunitaria dei doveri» (Balducci, 1963: 11). Il processo di liberazione umana al quale allude Balducci richiede un atto generativo, rivolto a «svegliare una coscienza in modo che si liberi dall'inerte sottomissione alle grettezze familiari, ai pregiudizi del gruppo, ai miti della cultura dominante, fino a costituirsi autonoma e fiduciosa di fronte al proprio destino» (Balducci, 1977: 38). È questo il nucleo di un'azione pedagogica, disposta secondo un registro affatto laico, che costituisce nelle parole dello scolopio «già un'operazione del Regno di Dio, a prescindere dalle sue formalizzazioni, laiche o religiose» (*ibid.*: l.c.). La professione di fede nel Dio cristiano emessa tanto da Balducci – figlio dei poveri minatori toscani del Monte Amiata – quanto da Milani – che proviene dall'alta e colta borghesia fiorentina di origini ebraiche – si accompagna alla lettura attenta della storia, per farsi di quest'ultima coscienza profonda e critica. Da qui il ministero presbiterale si dimensiona quale parola profetica: quella che pone il mistero dell'uomo di fronte al mistero di Dio e al suo disegno di redenzione.

L'interpretazione della storia è necessaria per riconoscere un «disordine disumano» (*ibid.*: 40) che è immanente alla storia medesima. Il paradigma dell'umanità diviene quindi il metro attraverso cui misurare la crisi che Balducci vede presente nell'epoca

in cui vive. Si tratta di una crisi che investe la modernità occidentale e si esprime nelle diseguaglianze che separano i popoli tra loro, le classi sociali all'interno dei popoli, e suddividono il mondo in due ambiti opposti: gli oppressori e gli oppressi (cfr. Milani, 2017: 939-961). Tuttavia, la crisi riguarda l'essere umano anche nella sua interiorità profonda e i suoi segni risiedono nelle forme della violenza e del dominio, del disimpegno e dell'assenza di responsabilità. Quella responsabilità che, al contrario, gli uomini debbono rivolgere su di sé, concretare nei confronti dei loro simili e della vita custodita negli ecosistemi planetari minacciati dall'azione dell'uomo stesso. Il sacerdote non è chi "fa il sacro", ma colui il quale si presenta come testimone della *parola* di Dio e ricerca tracce di quella *parola* anche dentro la coscienza degli oppressi, facendo di questi ultimi il luogo teologico della rivelazione e non soltanto i destinatari della predicazione. Sicché il ruolo del sacerdote consiste nell'intravedere i poveri e gli oppressi come i maestri autentici: ciò «vuol dire riconoscere il ruolo storico delle classi oppresse le quali, secondo una logica biblica che solo per atavica diseducazione molti cattolici assimilano banalmente col marxismo, hanno su di sé la responsabilità della salvezza di tutti, anche degli oppressori» (Balducci, 1977: 42). Balducci si pone in stretta continuità con la visione di Milani, che richiama una teologia della storia e una teologia (che è insieme teodicea) della redenzione. Ciò che per Milani costituisce il nucleo della sua pedagogia riverbera in Balducci nella concezione di una comunità umana impegnata a generare *pensiero e parola* considerati come gli strumenti mediante cui conoscere e interpretare criticamente la realtà, non già per riprodurre o assimilarsi all'ordine esistente ma per trasformarsi come uomini e trasformare la realtà medesima secondo una cifra più autenticamente umana.

La cultura è apertura al futuro, unico antidoto possibile all'inevitabile «fine della storia» che si prospetta laddove la «storia non ha più un fine» (cfr. Balducci, 2012). La cultura possiede una implicita cifra umanistica quando sa porsi anche quale luogo di denuncia, di rottura dell'«ordine presente» (Balducci, 1977: 40), laddove esso «serve l'ingiustizia e soffoca la verità» (Balducci, 1986: 49). Una cultura umana è tensione alla libertà e si traduce nello «sviluppo dello spirito critico, la capacità, diventata abito, di ragionare con la propria testa» (Balducci, 1977: 39). Questo, secondo Balducci, aveva reso Milani «un samaritano dell'intelligenza emarginata, "eretico" anche lui perché non se ne occupava per integrarla nelle istituzioni esistenti, anzi se ne occupava per liberarla perfino dalla voglia di rassomigliare all'intelligenza istituzionalizzata, di qualsiasi segno» (*ibid.*: 41). In Balducci ciò si traduce nella costituzione di un *umanesimo planetario*, in cui il carattere di universalità corrisponde alla ricerca di una *umanità liberata*, nel segno della giustizia e della pace. L'annuncio del sacerdote – che conferma il duplice registro della profezia e della laicità – comincia con il «restituire alle coscienze la loro dignità creativa (...) per rispondere in modo creativo ai problemi posti dalla storia e dalla esperienza vissuta» (Balducci, 1986: 156). Ciò vuol dire riconoscere «che la storia dell'umanità è interna a una promessa di Dio» (*ibid.*: 146).

3. L'umanesimo pedagogico di padre Balducci

Il mistero trascendente di Dio trova rivelazione – messianica – nel mistero dell'uomo che si dispiega nell'itinerario della vita e della storia. La «predilezione di Dio per tutti coloro che nel mondo sono esclusi, pacifici, misericordiosi, cioè per tutta l'umanità che

vive non nella storia ma nell'antistoria, che è poi la storia delle beatitudini» (*ibid.*: 147) è la premessa teologica per realizzare il cammino dell'uomo chiamato a costruire una umanità universale attraverso «la negazione delle potenze di questo mondo, quindi come principio contestativo delle potenze di questo mondo» (*ibid.*: 146). Per Balducci questo deve potersi accompagnare altresì a «un progetto politico capace di farsi carico delle istanze universali» (Balducci, 1977: 44). La parola, intesa come «anticipazione profetica» (*ibid.*: 46) che diviene abito e stile del sacerdote di Dio, rende «l'uomo evangelico (...) suscitatore di coscienze» (*ibid.*: 40). Soltanto da una coscienza libera può generarsi la cultura – nell'accezione di Balducci quale espressione vitale di un legame autentico, responsabile e vivo con la realtà, indicando con ciò una cultura umanistica –. In questa cultura si sedimenta la «conoscenza delle cose» (*ibid.*: 48).

Balducci rammenta come «la cultura delle classi emarginate, in quanto cognizione diretta e sofferta delle cose, ha più universalità della cultura esplicita dominante, che possiede, sì, la signoria della parola, ma sconta in sé – nelle sue fughe astratte, nel particolarismo delle sue specializzazioni – la subordinazione della ragione alla logica del dominio, che è sempre logica di parte» (*ibid.*: l.c.). La costruzione di una cultura universale rappresenta quindi un impegno profetico e messianico tradotto da Balducci – ciò vale anche per don Milani – nelle forme di una *teologia umanistica* – che dischiude al mistero di Dio l'essere umano impegnato a dare forma a se stesso nel mondo – e, congiuntamente, di un *umanesimo pedagogico*. È questo un itinerario capace di «condurre criticamente la coscienza dei giovani a scoprire il carattere abusivo della cultura di cui sono eredi, fatta di parole e non di cose, e a rintracciare in se stessi, nella propria umanità profonda, la polla viva dell'universalità» (*ibid.*: 50). Viene quindi ripreso, e insieme oltrepassato, uno dei postulati che il Concilio Vaticano II aveva fissato nella Costituzione Pastorale *Gaudium et spes*, dove si riconosce la «nascita di nuovo umanesimo in cui l'uomo si definisce anzitutto per la sua responsabilità verso i suoi fratelli e verso la storia» (*Gaudium et spes*, n.55). Tale responsabilità, tuttavia, va esercitata secondo Balducci anche quale «analisi di classe come strumento necessario per un giudizio etico sulle contraddizioni sociali» (Balducci, 1977: 43). Qui risiede il limite d'una visione ecclesiale congenita a una larga parte del mondo cattolico, «incapace di rompere l'involucro del falso universalismo, (...) della "falsa teologia dell'amore" che in nome della fraternità evangelica stende un velo sugli antagonismi reali e giunge, al livello pratico, a dar sostegno all'ideologia interclassista» (*ibid.*: l.c.) – nella quale tanto Milani quanto Balducci vedono nascosto il vero volto classista del mondo borghese.

Tuttavia, l'orizzonte complessivo a cui tende l'umanesimo balducciano sussume volumetrie ulteriori. Esso consiste nell'ordine *planetario*. Balducci lo intuisce a partire dalla consapevolezza che vede il genere umano minacciato da forme inedite di crisi – lo scolio richiama anzitutto il rischio nucleare, poi l'irrompere dei «popoli della fame dentro lo spazio in cui banchettano i popoli dell'opulenza» (Balducci, 1985: 166), ma riconosce con lucida avvedutezza i pericoli connessi con il disfacimento ambientale in atto – il cui portato potrebbe tradursi nell'annientamento, nell'estinzione dell'umanità e insieme dell'intera «biosfera». «Il fatto nuovo – scrive Balducci – (...) è che la specie, la trama biologica da cui emerge l'umanità come libero soggetto del proprio divenire, è uscita dalla fissità dei dati di natura ed è entrata nell'area della contingenza» (*ibid.*: 20). Le possibilità della storia, soggiunge, si dilatano sino a «inglobare in sé la vita della spe-

cie» (*ibid.*: *l.c.*). All'uomo può addebitarsi «la decisione tra l'essere e il non essere della specie» (*ibid.*: *l.c.*). Sicché, «la natura diventa storia» (*ibid.*: *l.c.*). I significati antichi dell'umanesimo si circoscrivevano all'ordine storico di tradizioni e culture generatesi dalle espressioni molteplici della loro «vera sostanza» (*ibid.*: 19), la «libertà» (*ibid.*: *l.c.*). Tuttavia, in essi «la specie come tale non c'è. Essa vive nelle determinazioni della cultura in modo tale che ormai la vera universalità dell'uomo va ricercata, anche attraverso conflitti dialettici, sul prolungamento di quelle determinazioni, in una ideale pienezza che tutte le assuma in sé liberandole dal loro particolarismo» (*ibid.*: *l.c.*). Ciò deve poter riguardare tanto l'ordine – laico – delle culture quanto quello – teista – delle fedi religiose. Ne avviene «una nuova forma di *pietas*, il cui contenuto è la premura amorosa per la specie in quanto tale e, più generalmente, per ogni forma di vita in cui si svela la profonda parentela dell'uomo con il cosmo» (*ibid.*: 20). È il ritrovarsi «sulla frontiera dell'ultima scelta tra morte e vita» (*ibid.*: 29) a esigere un mutamento di paradigma. L'«impegno di sollevare tutti gli uomini dalla ignoranza o dall'inerzia, perché si facciano responsabili del loro futuro, rientra sicuramente negli imperativi categorici del tempo» (*ibid.*: 167). Tuttavia, al fine di perseguire tale obiettivo risulta necessario costruire un nuovo ordine epistemologico dei saperi, che sostituisca alle forme tipicamente occidentali della conoscenza, rispecchiamento delle logiche di dominio sulle realtà conosciute proprie della razionalità tecnica, una tensione alla conoscenza capace di accogliere «l'appello alla salvezza che sale dalle cose» (*ibid.*: 171).

L'uomo planetario di cui parla Balducci nasce dalla ricerca «per la forma umana la più spoglia di determinazioni culturali» (*ibid.*: *l.c.*). Ciò non significa percorrere la «falsa strada dove le contraddizioni si conciliano per annientamento dei loro termini» (*ibid.*: *l.c.*) e neppure proporre «la distruzione delle identità tradizionali» (*ibid.*: 172). All'opposto, si tratta di «pervenire a una identità nuova in cui potenzialmente si ritrovino tutte le identità elaborate dal genere umano nel suo lungo cammino» (*ibid.*: *l.c.*). E, ancora, «l'uomo vero a cui dobbiamo convertirci non sta lungo il perimetro delle culture esistenti, sta più in alto ci trascende, con un trascendimento che è già inscritto nelle possibilità storiche» (*ibid.*: *l.c.*). Sconfessato il rischio di cristallizzare culture e tradizioni come verità indiscutibili, il cammino che l'uomo ha da compiere verso una umanità universale è contraddistinto dalla ricerca comune. Ciò poiché «la verità non è un oggetto, è la relazione con un oggetto che è nascosto nel futuro» (*ibid.*: 172). Occorre riconoscere alcuni principi fondativi. Anzitutto, «il primato della coscienza in rapporto a qualsiasi legge» (*ibid.*: 173). Inoltre, «l'adozione tanto del principio critico che sta alla base dell'intelligenza scientifica quanto degli strumenti approntati dalla tecnica» (*ibid.*: *l.c.*). Non risulta poi possibile prescindere «dalle interdipendenze» (*ibid.*: *l.c.*) che correlano uomini e popoli, in particolare considerando le connessioni che sussistono tra le regioni povere e quelle più ricche del pianeta. Da questi presupposti proviene l'idea di un uomo planetario da riconoscersi non come una entità concreta, ma quale «principio regolativo» (*ibid.*: 174). Ciò vale anche secondo una prospettiva storica nella quale la memoria del singolo e di ciascuna cultura deve aprirsi a quella degli altri. Tale assunto concerne altresì la dimensione religiosa che nel perseguire un superamento delle forme istituzionali e tradizionali della religione le riconosce come «l'espressione storicamente differenziata del "principio speranza"» (*ibid.*: 180). Le religioni «si sono svolte, cioè, sulla spinta del postulato della salvezza e come tali contengono alla loro radice una intuizione di valore universale il cui

senso profondo è la sfida contro la morte, la premura per l'uomo in quanto tale, minacciato, nel suo intimo e nei suoi assetti sociali, dalla sua stessa volontà di potenza» (*ibid.*: l.c.). L'uomo planetario è quindi un «principio regolativo» intorno a cui far convergere la «comunione creaturale» (Balducci, 1992b: 175), soltanto in nome della quale si può pervenire a un giudizio etico veritiero poiché fondato sul valore dell'«unità indissolubile del destino dell'uomo» (Balducci, 1985: 166). Qui si incardina l'*umanità universale*, le cui espressioni convergono entro una comune *cultura della pace*.

Bibliografia

- AA.VV., *Ernesto Balducci*, in «Testimonianze», nn. 347-348-349, Firenze 1992.
- AA.VV. *Sul crinale della storia. A confronto con Ernesto Balducci 20 anni dopo*, in «Testimonianze», nn. 481-482, Firenze 2012.
- Alberigo G., *Breve storia del Concilio Vaticano II*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Balducci E., *Concordanze spirituali*, ERI, Roma 1959.
- Balducci E., *Universalità della «Pacem in terris»*, in Giovanni XXIII, *Pacem in terris. Lettera enciclica*, Morcelliana, Brescia, 1963, pp.9-13
- Balducci E., *Papa Giovanni*, Vallecchi, Firenze 1965.
- Balducci E., *La Pietra in cammino. Meditazioni sulla Chiesa del Concilio*, Morcelliana, Brescia 1967.
- Balducci E., *L'esistenza cristiana*, Testimonianze, Firenze 1968.
- Balducci E., *La Chiesa come Eucaristia*, Queriniana, Brescia 1969.
- Balducci E., *Diario dell'Esodo 1960-1970*, Vallecchi, Firenze 1971.
- Balducci E., *La politica della fede. Dall'ideologia cattolica alla teologia della rivoluzione*, Guaraldi, Firenze 1976.
- Balducci E., *Attualità inattuale di Lorenzo Milani*, in «Testimonianze», nn.196-197; in Balducci E. (1995), 1977 pp.35-50
- Balducci E., *Il terzo millennio. Saggio sulla situazione apocalittica*, Bompiani, Milano 1981.
- Balducci E., *L'uomo planetario*, Camunia, Milano; Edizioni Cultura della Pace, Firenze, 1990.
- Balducci E., *Il cerchio che si chiude. Intervista autobiografica*, a cura di Luciano Martini, Marietti, Genova 1986a.
- Balducci E., *Storia del pensiero umano*, Cremonese, Firenze, 1986b, 3 voll.
- Balducci E., *Gandhi*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1988a
- Balducci E., *Giorgio La Pira*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1998b
- Balducci E., *Francesco d'Assisi*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1989.
- Balducci E., *Gli ultimi tempi. Commento alla liturgia della parola*, Borla, Roma, 1991-1998, 3 voll.
- Balducci E., *Montezuma scopre l'Europa*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1992a.
- Balducci E., *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1992b.
- Balducci E., *Il sogno di una cosa*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1993.
- Balducci E., *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, ed. M. Gennari, Laterza, Roma-Bari 1995.

- Balducci E., *Il tempo di Dio. Ultime omelie*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1996a
- Balducci E., *L'altro. Un orizzonte profetico*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1996b
- Balducci E., *Educazione e libertà*, Piemme, Casale Monferrato 2000.
- Balducci E., *Il vangelo di Giovanni*, Piemme, Casale Monferrato 2001.
- Balducci E., *Pianeta Terra, casa comune*, Giunti, Firenze 2006.
- Balducci E., *Pensieri per un anno*, Fondazione Balducci, Fiesole 2012.
- Balducci E., Garaudy R., *Cristianesimo come liberazione*, Coines, Roma 1975.
- Balducci E., Grassi L., *La pace realismo di un'utopia*, Principato, Milano 1985.
- Balducci E., Carretto C., *La santità della povera gente*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2003.
- Balducci E., Turoldo D. M., *La Terra non sarà distrutta l'uomo inedito la salverà*, Gribaudi, Milano, Gribaudi, 2003.
- Bloch Ernst, *Atheismus in Christentum. Zur Religion des Exodus und des Reichs*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1968 (tr.it. *Ateismo nel cristianesimo. Per la religione dell'Esodo e del Regno*. "Chi vede me vede il Padre"; Feltrinelli, Milano, 1971)
- Bocchini Camaiani B., *Ernesto Balducci. La Chiesa e la modernità*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Cambi F., *La tensione profetica della pedagogia. Itinerari, temi, problemi*, CLUEB, Bologna, 2000.
- Cecconi A., *Ernesto Balducci, 50 anni di attività, Raccolta degli scritti (volumi, saggi, articoli) su Balducci, dal 1956 al 1996*, Libreria Chiari, Firenze, 1996.
- Cecconi A., *Non sono che un uomo. Ernesto Balducci. Un profilo biografico*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 2022.
- Gennari M., *Introduzione*, in Balducci, 1995, pp.V-XXXIV
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.
- Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano, 2012.
- Martini L., *La laicità nella profezia. Cultura e fede in Ernesto Balducci*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2002.
- Milani L., *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1958.
- Milani L., *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, 2017, 2 voll.
- Montanari T., Deidda B., (eds.) *Disobbedienza profetica. La Firenze di Milani, Balducci, Borghi, Brandani, La Pira, Mazzi, Turoldo, Santoro*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2023.
- Marquard O., *Il manifesto pluralista?*, tr.it., a cura di G. Sola, Il Melangolo, Genova, 2016.
- Sola G., *L'eccezione Don Lorenzo Milani. A cento anni dalla nascita (1923-2023)*, Il Melangolo, Genova 2023.

Ernesto Balducci: una pedagogia per l'età "planetaria"

SEVERINO SACCARDI

Direttore della rivista "Testimonianze"

Abstract.

Keywords. Roots -Village - Planetary Age - Education - Citizens of the World

1. Quando a Santa Fiora venne il Provveditore

Dell'importanza della scuola e della cultura, Ernesto Balducci dovette rendersi conto ben presto. Per esperienza diretta. Santa Fiora, suo paese natale, era un povero (per quanto bello) borgo di minatori, "in cui" si viveva (per usare le sue stesse parole) al confine fra «miseria e povertà». Queste sono le sue radici, di cui serberà sempre memoria. Ernesto era un bambino ed un ragazzo dotato di notevole prontezza e intelligenza. Ma la via degli studi gli era preclusa. C'è un aneddoto assai significativo che Balducci rammenta. Si riferisce al giorno in cui in quella povera scuola di montagna passa in visita il Provveditore agli studi che chiede, naturalmente, alla maestra di mostrargli qualcosa del lavoro dei suoi alunni. Tra i materiali c'è il tema (che, come possiamo immaginare, doveva essere ben scritto) del piccolo Balducci. Il quale, sul filo della memoria, poi così descriverà la vicenda: «La maestra portò un mio tema intitolato. "Se incontraste il duce, che cosa gli chiedereste?". Ricordo che il mio componimento era impostato in modo semplicissimo su due argomenti: primo, se trovassi il duce gli direi "devi dare un lavoro a mio padre" (in quel momento era disoccupato ed era andato in Maremma per cercar di campare); secondo, "devi farmi studiare, perché io ho voglia di studiare". Il provveditore lesse, si commosse [...] e mi disse: "Il duce dovrà leggere questo tema. Quindi lo devi ricopiare per mandarlo al duce. che sicuramente – ha un cuore grande così! - risponderà ai tuoi desideri. Io, intanto ti do 25 lire di premio." [...] Andai a copiare il tema in casa della maestra [...] e lo spedii con grande fiducia [...] Passarono i mesi e non arrivò né il lavoro per mio padre né per me la possibilità di proseguire gli studi.»¹. Ben presto, anzi, essendo il padre disoccupato, ad Ernesto verrà detto che era ora di abbandonare la sua «mania per i libri». Non fu cosa da poco. «Piansi, ma senza nessuna ribellione», ricorda Balducci, quando gli fu trovato lavoro presso la bottega di un fabbro ferraio.

¹ E. Balducci, *Il sogno di una cosa. Dal villaggio all'età planetaria* (a cura di L. Niccolai), Edizioni Cultura della Pace, S. Domenico di Fiesole, 1993, p. 29.

2. La «scuola» del fabbro Manfredi

Un personaggio, a suo modo, straordinario, il fabbro Manfredi (così si chiamava), un «anarchico perseguitato dal fascismo». Uomo «di grande saggezza e di robusta dignità morale» che «mi insegnò a guardare le cose dal basso». Quei mesi di lavoro manuale e di contatto diretto con un'espressione autentica della cultura popolare furono, in realtà, «una scuola straordinaria». Quando a Manfredi venne comunicato che Ernesto avrebbe finalmente potuto continuare gli studi, presso gli Scolopi, che gli offrivano un posto gratuito, grazie all'interessamento di un amico di famiglia (l'editore Bulgarini), il fabbro anarchico ci rimase male. «Non ti lasciare imbrogliare dai preti», gli raccomandò. Passarono gli anni. È Balducci a raccontare, poi, come ebbe occasione di incontrare di nuovo Manfredi: quando «i giornali parlarono di me, condannato in tribunale per la difesa dell'obiezione di coscienza, mi trovavo al cimitero, dinanzi alla lapide di mio padre. Non avevo più rivisto Manfredi. Mi si avvicinò, mi toccò una spalla e mi disse come se ci fossimo lasciati il giorno prima: "Ernesto, non ci sono riusciti!". La sua fierezza mi toccò nel profondo come una benedizione di Dio.»² Adesso, A Santa Fiora, il fabbro Manfredi riposa poco distante da Balducci. Bisogna, a volte, passare dalla «città dei morti» per capire qualcosa della storia dei vivi. Nel cimitero di Santa Fiora si trovano, in una configurazione quasi di tipo monumentale (pur nella sua semplicità), le tombe degli ingegneri minerari e quelle dei minatori. Un pezzo fondamentale della storia di quel territorio. Un deposito di memorie. Balducci è sepolto in mezzo ai «martiri di Niccioleta», minatori fucilati dai tedeschi nel 1944 a Massa Marittima (nel villaggio operaio della Niccioleta, appunto). Alcuni erano stati compagni di scuola, se non di classe, del futuro fondatore di «Testimonianze». Che ne ricorda i nomi: «Battisti Eraldo, Bertocci Sergio, Bondani Rinaldo... Più giù Moretti Luigi, che stava nel banco dietro di me nell'aula dalla cui finestra si vedeva il profilo di Monte labbro, con la torre diroccata di David Lazzaretti, il profeta fantasioso dei dannati di quelle terre.»³ Anche David Lazzaretti, l'ottocentesco predicatore (considerato eretico dalla Chiesa ufficiale), che aveva insegnato ai contadini a condividere i frutti della terra e che fu ucciso dalla fucilata di un regio carabiniere alla testa di una processione vietata, riposa in quello stesso cimitero. Vicinissimo a Manfredi e poco più in là dello stesso Balducci e dei «martiri di Niccioleta». Quando il giovane Balducci se ne va a studiare in seminario (dove incontrerà anche la sua vocazione), porta viva con sé la memoria di queste sue radici insieme all'immagine della sua «montagna incantata». Un mondo a cui non avrebbe guardato con nostalgia regressiva (come si può rimpiangere una realtà segnata da povertà e contraddizioni sociali?), ma conservando il senso dei valori che vi aveva respirato e che aveva introiettato: la solidarietà, il desiderio di giustizia, la speranza in un domani migliore. «Le mie radici profonde - egli scrive - sono rimaste in quell'isola sommersa in cui presi ad elaborare, attingendo alla terra dei padri, la trama simbolica del mio sogno [...] anche quando ho messo piede nei palazzi, fosse il Quirinale o il Vaticano, o mi sono seduto in cattedre o tribune prestigiose, mi sono sempre sentito altro, mi sono sempre sentito guardato, mentre mi intrattenevo con la gente [...] della cultura dominante, con un occhio segreto che mi teneva sotto control-

² E. Balducci, *Il sogno di una cosa*. cit. pag. 35.

³ *Ibidem*, pag. 50-51.

lo impedendomi di civilizzarmi fino in fondo.»⁴. Il figlio del minatore è ben consapevole che, se non avesse seguito un'altra strada, avrebbe potuto personalmente essere, forse, come i suoi antichi compagni, nell'elenco delle vittime del massacro di Niccioleta. Invece, come gli capiterà di dire, è andato a collocarsi nel mondo privilegiato dei chierici e degli intellettuali dove si può passare per coraggiosi per avere scritto un articolo che può compromettere un po' la carriera. La strada della sua emancipazione e affermazione personale pare essere segnata in profondità da una sorta di senso di colpa per l'allontanamento dal povero ambiente delle origini. Un senso di colpa che si trasforma in un imperativo: quello di rimanere idealmente legato alla dimensione degli ultimi e di operare, con gli strumenti della battaglia intellettuale e culturale, per il loro riscatto. Si potrebbe dire che la visione delle cose, l'impostazione culturale e la «pedagogia» (perché tutta la sua elaborazione ha, in senso ampio, un'implicita e forte valenza, pedagogica) di Balducci sta tutta qui. È il riassunto e l'esplicitazione del senso del suo cammino «dal villaggio all'età planetaria». Dal villaggio della sua montagna al «villaggio globale». Che è fatto di relazioni sempre più interdipendenti sul piano dell'economia, delle comunicazioni e dei movimenti di popolazioni e che attende di essere davvero unito nella globalizzazione dei diritti, della giustizia e delle libertà.

3. Nell'età «planetaria»

È quanto Balducci magistralmente scriverà nelle sue opere simbolo: *L'uomo planetario* e *La terra del tramonto*. Per la realizzazione di un tale sogno di una cosa⁵ (cioè, di un mondo più libero e più giusto), fondamentale è il ruolo (come Balducci aveva appreso dalla sua stessa esperienza di vita) della scuola, della formazione, della cultura. La cultura che non va intesa come sinonimo di erudizione, ma come strumento per leggere criticamente la realtà e per individuare, se possibile e come è auspicabile, gli strumenti per cambiarla in positivo. In questo, la visione di Balducci e quella di don Milani sono del tutto simili, anche se le loro storie e le forme dei rispettivi «carismi» sono sensibilmente diverse fra loro. Diverse, le loro vicende biografiche. Anche Milani portava con sé, potremmo dire, un suo senso di colpa. Opposto a quello di Balducci, attento a non venir meno all'obbligo ideale di fedeltà al mondo della povera gente che si era lasciato alle spalle. Il priore di Barbiana portava, invece, il peso morale di aver vissuto, da giovane, la condizione di privilegio del figlio del ricco. Un'età della vita (gli «anni del buio» o dell'«errore», come venivano da lui considerati, con una veemenza che ricordava quella di S. Agostino nel ripudiare le dissolutezze della vita prima della conversione) rispetto alla quale c'era non solo da girare pagina ma anche da compiere un percorso di espiazione. In che modo? Stando, anche fisicamente, come egli scelse di fare nella desolazione dell'esilio di Barbiana, vicino agli ultimi degli ultimi. Lavorando per indicare loro la via del riscatto, con la conquista della padronanza della parola⁶ (con la P maiuscola e con la p minuscola) e della consapevolezza di poter essere «cittadini sovrani». Aprendo le

⁴ Ibidem, pag.92.

⁵ Il titolo del libro degli scritti «amiatini» di Balducci (qui, più volte, richiamato) riprende un'espressione che era già stata usata anche da Marx e da Pasolini.

⁶ V. in prop. B. Becchi, *Qui si insegna la parola, «Testimonianze»*, nn. 548-549 (volume monografico a cura di A. Bondi, S. Saccardi, L. Seriacopi, dedicato a *La lezione di don Milani fra memoria e futuro*).

loro menti alla comprensione del messaggio del Vangelo e dei principi della Costituzione. Milani seppe trasformare quel poggio sperduto e battuto dal vento in una cattedra capace di parlare al mondo. Un'esperienza straordinaria su cui lo stesso Balducci ebbe modo di riflettere nel bel testo che scrisse in occasione della prematura scomparsa del priore di Barbiana⁷. Un testo di cui colpisce anche lo straordinario equilibrio, nel valorizzare il percorso di don Milani, di cui viene sottolineato anche il carattere particolare e, forse, irripetibile. Non sempre si erano intesi in vita, Ernesto Balducci e Lorenzo Milani. Il priore di Barbiana, nel fare scuola ai suoi ragazzi montanari, voleva sottolineare la sua definitiva lontananza dall'ambiente borghese e intellettuale da cui proveniva. Balducci, che il mondo della povertà l'aveva ben conosciuto dall'interno, si sentiva libero di predicare ai borghesi della Badia Fiesolana e di fondare una rivista da «intellettuali di sinistra» come «Testimonianze». Perché l'importante non è da dove si viene (rispetto a condizione ed origine), ma dove si va. Sull'opera e sul valore della lezione di don Milani, d'altra parte, il fondatore di «Testimonianze» tornerà a scrivere e a parlare in più occasioni⁸. Al di là delle diversità esistenti fra loro, Milani e Balducci, perseguivano, in sostanza, le stesse finalità e gli stessi obiettivi: una chiesa evangelicamente schierata con i diseredati, la promozione degli ultimi, la difesa del valore della pace, il primato della coscienza, l'individuazione della centralità della scuola e della cultura come strumenti di emancipazione delle classi subalterne. C'era anche un punto fondamentale, non sempre adeguatamente sottolineato, che li accomunava e che avvicinava, pur nella loro specificità, le loro diverse esperienze. È la percezione dell'interdipendenza dei destini umani nella nostra epoca⁹. *L'uomo planetario* di Ernesto Balducci è stato scritto e pubblicato negli anni Ottanta. Ma la cultura della mondialità (sulla scorta della lezione di La Pira e dei suoi Convegni sulla pace, cui venivano invitati sindaci provenienti da ogni angolo della Terra) era presente, già ben prima, sia a Balducci sia a Milani. Nella solitudine di Barbiana si faceva scuola, e si cercava di aprire le menti, con il planisfero e con il mappamondo. È un modo di porsi di fronte alla realtà che Ernesto Balducci, con altri mezzi ed in altro modo, come è noto, avrebbe potentemente ed originalmente sviluppato. La sua finestra della Badia Fiesolana (dove sempre correva a rifugiarsi di ritorno dai numerosi incontri in cui, instancabilmente, in giro per il nostro Paese, si spendeva a parlare di pace e cultura della convivenza) era sempre idealmente aperta sul mondo¹⁰.

4. Con lo sguardo rivolto al mondo intero

Balducci, che apparteneva all'ordine degli scolopi, si è dedicato, per non pochi anni, personalmente all'insegnamento. E la cultura della mondialità e la prospettiva del-

⁷ E. Balducci, *Il carisma di don Milani*, pubblicato in: *Lorenzo Milani un prete*, «Testimonianze» n. 100, anno X, dicembre 1967.

⁸ V. E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani* (a cura di M. Gennari), Ed. Laterza, Roma, Bari, 1995. V. anche i testi di E. Balducci, raccolti nel Quaderno speciale di «Testimonianze» (supplemento al nn. 552-553 della rivista) dal titolo: *Dalla parte degli ultimi. Lorenzo Milani ed Ernesto Balducci: attualità di una lezione*.

⁹ V. S. Saccardi, *Fare scuola con l'apologia di Socrate e con il planisfero*, in: *La lezione di don Milani fra memoria e futuro*, cit.

¹⁰ V. su questo punto, il ricordo di Arturo Paoli (*La fede pianta di ulivo*) in «Testimonianze» nn. 347-349, dedicato a *Ernesto Balducci*.

L'«uomo planetario» danno una connotazione specifica anche ai suoi lavori destinati al mondo della scuola. Come non citare, in questo senso, la sua impegnata (e originale) *Storia del pensiero umano*, manuale di Filosofia per le Scuole superiori?¹¹ Un lavoro che incuriosisce fin dal titolo. L'aggettivo «umano», posto accanto al sostantivo «pensiero», sembrerebbe quasi un vezzo, un orpello o una ridondanza tautologica. Ma così non è. L'intendimento di Balducci è quello di considerare, e di trattare, per quanto possibile in un lavoro di questo genere, non solo il pensiero occidentale o europeo (come pure viene fatto, in forma ampia e accurata), ma quello dell'umanità intera; è quello di dare spazio alle manifestazioni e alle espressioni di altre culture, di altri pezzi di umanità e di civiltà, che spesso rimuoviamo o che non conosciamo e che comunque vengono considerati estranei rispetto alla storia della filosofia classicamente intesa. Un libro, dunque, che accanto alla parte più «tradizionale» della storia della filosofia, cerca di inserire altri spunti e di aprire altre finestre sullo sviluppo, sulle vicende e sulle intuizioni del pensiero, in diversi contesti ed a diverse latitudini. Va detto, peraltro, che anche argomenti consueti, come la storia del marxismo, per fare un esempio, vengono trattati con un'ottica e un'attenzione affatto particolari. Di questo, chi scrive, può dare testimonianza diretta. Il lavoro che Balducci dovette fare per portare a compimento l'opera era impegnativo e complesso e, per questo, soprattutto per completare il terzo volume, chiese una mano ad amici e consulenti (debitamente citati e ringraziati nella presentazione dell'opera) per sviluppare e meglio definire determinati argomenti. A me fu dato il compito di occuparmi della questione «marxismo», che però andava declinato rigorosamente al plurale. Da considerare era non il marxismo, inteso come un blocco monolitico, ma i «marxismi» (quelli più ortodossi e quelli più eretici o trasgressivi, nel senso dell'inclinazione verso il riformismo o, viceversa, per la predisposizione al movimentismo e al radicalismo). Finezze che, nella scuola, spesso, è difficile (o assai arduo) apprezzare, ma che per una storia della nostra cultura e del pensiero umano rivestono, viceversa, una decisiva importanza. E, infine, rimanendo sempre sul versante della produzione espressamente dedicata alla scuola, non può non essere ricordato quel manuale di educazione civica, scritto a quattro mani, insieme a Pierluigi Onorato, che ha un titolo emblematico (e programmatico): *Cittadini del mondo*¹². C'è tutto quello che deve esserci, in un libro di Educazione Civica (che, giova ripeterlo, più che una materia, dovrebbe essere un modo di insegnare, e di imparare, a inquadrare criticamente la realtà, a conoscere il funzionamento e la sostanza delle leggi e del mondo istituzionale e a capire l'importanza di contribuire alla promozione del bene comune). Ma c'è anche molto di più. Balducci e Onorato si occupano, dunque, sia pure sinteticamente, della storia della formazione della nostra unità nazionale, della monarchia costituzionale, della soppressione della libertà intervenuta con il fascismo e della rinascita democratica prodottasi con la Resistenza e il varo della nostra Costituzione repubblicana e democratica. E inquadrano, da un punto di vista culturale, i principi fondamentali della Costituzione, dando un rilievo marcato al «principio pacifista» dell'art.11. Ma, soprattutto, c'è un respiro e un timbro assai particolare che si avverte in relazione ai temi della comunità internazionale e alle istituzioni che operano in questo ambito (ONU, Unione Europea, ecc.). Sono naturalmente ripor-

¹¹ E. Balducci, *Storia del pensiero umano*, voll. I, II e III, Edizioni Cremonese, 1986.

¹² E. Balducci, P. Onorato, *Cittadini del mondo*, ed. Principato, Milano 1988.

tatati i testi della Dichiarazione Universale dei diritti umani e la Convenzione Europea dei diritti dell'uomo. C'è un'impostazione di fondo che colpisce e che compendia il senso complessivo (e l'attualità) della lezione di Ernesto Balducci, che è bene presentare e far conoscere ai giovani del Terzo Millennio. Una lezione che invita e insegna a seguire le vicende della realtà contemporanea con attenzione critica e con lo sguardo rivolto al mondo intero.

Articoli

Mentalità sostenibile e transizione ecologica: pilastri teorici e didattica per la scuola primaria e secondaria

GIUSEPPE DE SIMONE

Ricercatore di Pedagogia Sperimentale - Università di Salerno

Corresponding author: gdesimone@unisa.it

MARIA TERESA CORRADO

Cultrice della materia - Università di Salerno

Abstract. This article examines the interplay between education and ecological transition in the school context, exploring the skills necessary to promote sustainability in current and future generations. We delve into the meaning of sustainable mindset and analyze the intersection between ecological transition and circular economy, with a particular focus on the life-long learning approach and its psycho-pedagogical implications. From a bibliographic perspective, the research also concentrates on the importance of hands-on experience in primary and secondary schools, providing insights into how to effectively teach ecological transition and circularity. Ultimately, this contribution helps understand the crucial role education plays in promoting sustainable practices and preparing new generations to tackle complex environmental challenges.

Keywords. Ecological transition, Sustainability, Circular economy, Life-long learning, Teaching

1. Introduzione

La crescente consapevolezza delle sfide ecologiche globali pone oggi la scuola come leva cruciale per la comprensione di tematiche inerenti la transizione ecologica e l'economia circolare. La scuola, infatti, funge da collante tra l'individuo e la collettività, tra le generazioni presenti e quelle future, predisponendo il singolo discente alla conoscenza dell'ambiente e al suo rispetto.

Questo articolo esamina, in dettaglio, la relazione intrinseca tra formazione e transizione ecologica, focalizzandosi sul contesto scolastico e sul connubio che può emergere da tale sinergia nell'ambito della scuola primaria e secondaria. All'interno della disserta-

zione, saranno esplorate le competenze necessarie per favorire la sostenibilità, delineando il significato di mentalità sostenibile e il ruolo che essa svolge nella formazione degli individui in generale e dei discenti in particolare. Un approfondimento che si concentrerà altresì sullo spiegare la complessità delle tematiche che ruotano attorno alla transizione ecologica e all'economia circolare, esaminando l'approccio life-long learning e gli aspetti psicopedagogici ad esso correlati per l'insegnamento a scuola. Infine, si esplorerà l'implementazione pratica di tali concetti attraverso l'esperienza laboratoriale nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado, investigando le metodologie e gli strumenti utilizzati per insegnare la transizione ecologica e la cosiddetta bio-circularità.

L'obiettivo della ricerca è fornire una panoramica chiara dei meccanismi attraverso i quali l'educazione, e la pedagogia in generale, agisce come catalizzatore per il cambiamento positivo nella percezione e nell'azione degli individui nei confronti delle questioni ambientali. L'intento è cioè fornire un quadro completo e integrato del processo educativo che deve essere attuato all'interno delle mura scolastiche, che non solo trasmetta informazioni e conoscenze ai discenti, ma incoraggi anche lo sviluppo di atteggiamenti, valori e competenze che siano intrinsecamente orientati alla sostenibilità. Fornendo, al contempo, strumenti concettuali e pratici come consapevolezza critica, impegno sociale e predisposizione all'azione, elementi fondamentali per affrontare le sfide ambientali in modo efficace e responsabile.

2. La formazione e la transizione ecologica: quale connubio scolastico?

A seguito della pandemia da Covid-19 le tematiche inerenti alla transizione ecologica, alla crisi climatica e alla salvaguardia della biodiversità hanno ricevuto maggiore attenzione sotto il profilo sia formativo che scolastico. Il connubio tra formazione e transizione ecologica ha cioè portato a nuove direzioni pedagogiche, sul bisogno di sviluppare e creare diverse prospettive di apprendimento (Bufalino, 2022). Il tutto in linea con l'avv. n. 92 del 21 Ottobre 2021 del Ministero dell'Istruzione, in attuazione dell'atto di indirizzo del Ministro Bianchi per l'anno 2022, *Supporto al percorso di transizione ecologica delle istituzioni scolastiche*, che ha aperto la strada ai percorsi di transizione ecologica e culturale nei processi formativi della scuola, nonché della L. Cost. 22 febbraio 2022 n. 1, recante *Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente*, pubblicata nella Gazzetta ufficiale n. 44 del 22 febbraio 2022, che ha inserito la tutela dell'ambiente tra i principi fondamentali dell'ordinamento italiano. Con la L. Cost. 22 Febbraio 2022, in particolare, si è chiaramente definito il diritto della tutela dell'ambiente anche e soprattutto nell'interesse delle future generazioni (Redazione Tecnica della Scuola, 2022).

Introdurre la transizione ecologica nell'ambito degli insegnamenti e dei curricula scolastici, di conseguenza, significa oggi integrare nella prassi formativa degli studenti gli obiettivi dichiarati nell'*Agenda 2030*. Quest'ultima rappresenta un quadro strategico di portata globale, adottato dalle Nazioni Unite nel settembre 2015, attraverso il documento ufficiale intitolato *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, avente 17 obiettivi di sviluppo sostenibile da raggiungere entro il 2030 su una vasta gamma di tematiche, come la povertà, la fame, l'istruzione, l'uguaglianza di genere, l'accesso all'acqua potabile, l'energia pulita, la giustizia sociale e la promozione della pace. Sotto tale profilo, il settore educativo emerge come un pilastro fondamentale per il

raggiungimento di tali obiettivi, come dichiaratamente riportato all'interno dell'obiettivo 4: "Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti". La connessione tra istruzione e sviluppo sostenibile risulta evidente poiché viene riconosciuto, all'interno della stessa Agenda 2030, che la formazione e l'educazione scolastica siano il catalizzatore di qualsiasi riforma futura che abbia a che fare con l'ambiente.

Ancora più di recente le stesse tematiche sono state rimarcate nel Piano *Next Generation EU* e in quello ministeriale per la transizione ecologica e culturale *RiGenerazione Scuola* (MIUR, 2021). L'intento del Piano *RiGenerazione Scuola* è orchestrare in maniera sistematica l'integrazione degli istituti scolastici italiani nell'implementazione dei percorsi di educazione allo sviluppo sostenibile, per indurre una rigenerazione nei domini della conoscenza, dei comportamenti e delle infrastrutture, nonché formare una mentalità autenticamente ecologica nelle nuove generazioni. Oltrepassando il concetto di resilienza, il Piano auspica la promozione di processi rigenerativi orientati verso un nuovo paradigma abitativo, caratterizzato da una visione prospettica nel tempo e nello spazio (Giovannazzi, 2022).

Più nello specifico, *RiGenerazione Scuola*, come si legge dalle fonti governative, include la progettazione di attività didattico-formative dedicate allo studio e alla salvaguardia dell'ambiente, la promozione di comportamenti virtuosi, la diffusione di abitudini e stili di vita etici, nonché la riconfigurazione delle infrastrutture fisiche e digitali mediante l'incremento di spazi verdi all'interno delle istituzioni scolastiche. Parallelamente, auspica la creazione di nuovi percorsi formativi orientati al lavoro con una prospettiva ecologica (Bufalino, 2022; Giovannazzi, 2022). Con l'art. 10 del D. Lgs 8 novembre 2021 n. 196 il Piano entra a far parte dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche. Nella fase di elaborazione del Piano dell'offerta formativa per il triennio 2022-2025 "le scuole potranno inserire, a partire dal mese di settembre 2022, nel curriculum di istituto, le attività relative ai temi della transizione ecologica e culturale collegandole ai quattro pilastri ed agli obiettivi di *Rigenerazione*" (MIUR, 2023).

In relazione ai documenti sopra riportati, l'ambiente ha quindi assunto, anche e soprattutto sotto il profilo educativo e scolastico, un valore primario e sistemico, delineando una nuova relazione tra scuola e ambiente, intesa come risorsa sistemica non rinnovabile (Redazione La Tecnica della Scuola, 2022). L'adattamento della transizione ecologica all'ambito formativo ed educativo della scuola secondaria di primo e secondo grado (ma non solo) comporta, quindi, la rimodulazione del curriculum con l'introduzione di percorsi di apprendimento che possano riflettere e affrontare le nuove esigenze delineate dalle modifiche costituzionali e dall'Agenda 2030. Un imperativo pedagogico che non solo si allinea con la necessità di colmare il divario tra l'attuale contesto educativo e le sfide ambientali emergenti, ma riflette anche una consapevolezza crescente riguardo alla complessità e all'interconnessione tra questioni ecologiche e culturali con le future generazioni (Giovannazzi, 2022).

Nel contesto della fusione educativa tra la transizione ecologica e il processo di apprendimento degli studenti, oltre alle disposizioni curriculari formali, emerge peraltro una dinamica cruciale centrata sul ruolo dell'insegnante. In tale contesto, l'insegnante non si limita a svolgere una funzione di supervisione, bensì assume un ruolo chiave come facilitatore del processo di apprendimento dell'economia circolare. Il suo compito

si estende oltre la trasmissione di conoscenze, abbracciando la responsabilità di guidare gli studenti verso lo sviluppo di una mentalità sostenibile orientata verso i principi ecologici. Il ruolo del docente, in questa circostanza, si configura cioè come un catalizzatore dell'educazione alla sostenibilità, fungendo da guida e ispiratore per gli studenti nel loro percorso di acquisizione di competenze e consapevolezza. Un ruolo reso ancora più centrale e di difficile svolgimento, considerato il cambiamento epocale che stiamo vivendo, ricco di trasformazioni tecnologiche, socio-economiche e ambientali su scala planetaria, caratterizzato da una sfiducia generale nel progresso da parte, soprattutto, delle future generazioni, nonché da disuguaglianze (Sandrini, 2021).

La funzione di facilitazione implica la creazione di un ambiente educativo che incoraggi l'indipendenza intellettuale e promuova la riflessione critica sugli impatti delle scelte individuali e collettive in relazione all'ambiente, con una conseguente valorizzazione di sguardi e relazioni che si rivestano di uno sviluppo umano e sensibile, nel quadro dei riferimenti internazionali ed europei, per il raggiungimento del bene comune (Alessandrini et al., 2021). L'insegnante diventa, in definitiva, un agente chiave nell'instaurare una connessione profonda tra la transizione ecologica come obiettivo educativo e il processo di apprendimento dello studente. La sua azione mira a plasmare una prospettiva proattiva e sostenibile nei discenti, favorendo la comprensione e l'internalizzazione dei principi fondamentali dell'economia circolare e delle pratiche ecologiche.

3. Le competenze da sviluppare per la sostenibilità

Considerata la sostenibilità come la rotta da seguire, nonché l'obiettivo da raggiungere sotto il profilo dell'apprendimento, ma in generale dell'educazione civica del discente, alcuni autori identificano determinate competenze da sviluppare nell'allievo per conseguire tali risultati: in primo luogo, la fraternità; in secondo luogo, la capacità di progettazione (Sandrini, 2021).

Le tematiche di fraternità si ricollegano, a loro volta, a modelli positivi di equità e circolarità del bene, nella prospettiva di un ecosistema che sia più resiliente, ovvero in grado di ripristinare il proprio o un nuovo equilibrio. Quando parliamo di resilienza facciamo riferimento a un'area tematica della psicologia che indica la capacità di reagire a degli shock e recuperare il clima di equilibrio che si possedeva in precedenza (Castelli, 2021). Se ci riferiamo al concetto di sostenibilità, il rimando è, nello specifico, alla "resilienza verde" che, come afferma la COM n. 493/2020, consiste "nel conseguire la neutralità climatica entro il 2050, contestualmente all'adattamento ai cambiamenti climatici e alla mitigazione dei loro effetti, alla riduzione dell'inquinamento e al ripristino della capacità dei sistemi ecologici di aiutarci a vivere bene entro i limiti del nostro pianeta".

In un'ottica formativa, educare alla "resilienza verde" significa proporre percorsi curriculari basati sullo sviluppo di competenze circolari, sulla valutazione dell'impatto sulle risorse naturali del pianeta, sulla preservazione della biodiversità, sull'eliminazione delle sostanze tossiche, sulla modificazione degli stili di vita, sull'effetto ambientale dei modelli di produzione intensivi e di consumo e delle infrastrutture che li favoriscono. Possedere, ovvero, una visione a tutto tondo degli effetti dei comportamenti umani, nell'ambito di una più generale formazione civica. Non ultimo, approfondire il legame esistente tra transizione ecologica e transizione digitale, in linea con le previsioni dell'Unione Euro-

pea del Next Generation UE, per capitalizzare le tecnologie emergenti e l'intelligenza artificiale al fine di mitigare gli impatti ambientali, ripristinare gli equilibri naturali e riformare i paradigmi economici (COM n. 773/2018).

Il concetto di fraternità espresso da Sandrini (2021) e, più in generale, negli obiettivi dell'Agenda 2030, si riconnette all'economia circolare in quanto consente all'essere umano di sentirsi fratelli gli uni con gli altri, sia nell'ambito della lotta alle disuguaglianze, che alla guerra climatica e ambientale in corso (Anelli, 2020). Per riuscirci, però, nell'ambito scolastico e formativo, è necessario sviluppare un'altra competenza fondamentale alla sostenibilità, ovvero la progettazione.

La progettualità in ambito sostenibile, sotto il profilo formativo, denota la capacità di concepire, pianificare e implementare iniziative e interventi che integrano i principi e le pratiche della sostenibilità in qualsiasi pratica quotidiana. Richiede altresì una comprensione approfondita dei concetti chiave legati alla sostenibilità ambientale, sociale ed economica, nonché la capacità di tradurre questa comprensione in azioni concrete. Chi possiede competenze nella progettualità sostenibile è in grado di considerare gli impatti a lungo termine delle decisioni e delle attività progettuali, cercando di massimizzare i benefici positivi, mentre minimizza gli impatti negativi sull'ambiente, sulla società e sull'economia. L'integrazione di pratiche eco-friendly, la considerazione delle dinamiche sociali e la promozione di modelli economici resilienti ed equi fanno tutte parte di competenze progettuali che devono essere insegnate all'interno di un curriculum scolastico in una continua interconnessione, sotto il profilo pedagogico, tra transizione verde e umana (Sandrini, 2021; Buffalino, 2022). Predisponendo, magari, spazi e contesti educativi per i giovani che non solo permettano di discutere, negoziare e deliberare in modo approfondito, strategico e competente sui temi della sostenibilità, ma contemporaneamente favoriscano una progettualità dialogica. E dialogica nel senso di sostenere la competenza relazionale di ciascun giovane, consentendo loro di affrontare le tensioni intersoggettive insite nelle molteplici prospettive che concorrono a definire la verità sulla sostenibilità, considerando anche diversità etniche, geografiche e disciplinari, ampliando al contempo la capacità di tollerare il conflitto e di comporre visioni e approcci divergenti (Sandrini, 2020; 2021).

La fraternità e la progettualità sono alla base di competenze ancora più specifiche da sviluppare nell'ottica della sostenibilità e della transizione ecologica. Come definito nel *GreenComp* europeo (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera, 2022), ritroviamo a tal proposito quattro settori di competenze, per ognuno dei quali sono state individuate ulteriori competenze specifiche che devono essere sviluppate in ambito formativo e scolastico. Si riassumono nei seguenti (ibidem):

incarnare i valori della sostenibilità: attribuire valore alla sostenibilità; difendere l'equità; promuovere la natura;

accettare la complessità nella sostenibilità: pensiero sistemico; pensiero critico; definizione di un problema in termini di difficoltà e possibilità di risoluzione;

immaginare futuri sostenibili: avere senso del futuro; adattabilità; pensiero esplorativo;

agire per la sostenibilità: agentività politica; azione collettiva; iniziativa individuale.

I quattro settori di competenza risultano tra loro fortemente interconnessi: la competenza in materia di sostenibilità li incorpora tutti e quattro. Analogamente, le 12 com-

petenze specifiche sulla sostenibilità sono interrelate e devono essere considerate come componenti di un insieme integrato. Pur incoraggiando gli studenti a sviluppare tutte e 12 le competenze, non è imperativo che raggiungano il massimo livello di padronanza in ciascuna né che dimostrino una padronanza uniforme su tutti i fronti. Il GreenComp concepisce la competenza in sostenibilità come un complesso di 12 elementi costitutivi, riconoscendo la possibilità di un progresso differenziato tra tali elementi (ibidem).

4. Cosa significa possedere una mentalità sostenibile

Le competenze sopra delineate, se integrate nell'ottica della transizione ecologica, consentono di definire nel discente una mentalità sostenibile. Si tratta di un aspetto piuttosto importante non solo del mondo pedagogico, ma anche di quello formativo in generale, che conduce alla consapevolezza di possedere una visione critica e analitica nei confronti delle crisi sociali e ambientali in corso (Schiro, 2013). Una mentalità sostenibile, in altre parole, consente l'emergere di consapevolezza e attualizza comportamenti capaci di apportare cambiamenti positivi, offrendo aspetti complementari per l'educazione a un processo di empowerment. Rappresenta quindi la direzione che deve perseguire qualsiasi curriculum impostato sul piano ecologico e sostenibile (Verzat, Teglborg, & Acquier, 2021).

Per sviluppare una mentalità sostenibile, alcuni autori forniscono modelli teorici, strutturati per obiettivi educativi, che si sostanziano nei seguenti (Hermes & Rimanoczy, 2018):

- sviluppo del pensiero, ovvero conoscenza;
- accrescimento dei valori;
- apprendimento delle competenze.
- Tali obiettivi educativi devono realizzarsi in quattro ambiti di pertinenza:
- visione del mondo ecologica;
- prospettiva sistemica;
- intelligenza spirituale;
- intelligenza emotiva.

La visione del mondo ecologica è un approccio che considera l'interconnessione e l'interdipendenza tra gli esseri viventi e l'ambiente in cui vivono. Si basa sui principi dell'ecologia, che è la scienza che studia le relazioni tra gli organismi e il loro ambiente, riconoscendo l'importanza di mantenere l'equilibrio negli ecosistemi e di preservare la biodiversità. Tale visione ha senso se inserita all'interno di una prospettiva sistemica, il secondo punto di quelli mostrati sopra, ovvero un approccio che considera gli elementi di un sistema in relazione reciproca e come parte di un insieme più ampio (ibidem).

Fondamentali, per una mentalità sostenibile, sono anche i concetti di intelligenza spirituale ed emotiva. Il primo fa riferimento alla capacità di connettersi e comprendere aspetti più profondi e significativi della vita, andando oltre la sfera razionale e materiale. Una forma di intelligenza che non è strettamente associata a credenze religiose particolari, ma piuttosto riguarda la consapevolezza, la compassione, la ricerca di significato e la connessione con qualcosa di più grande di sé stessi. Il secondo concetto di intelligenza, quello emotivo, rimanda invece alla capacità di riconoscere, comprendere, gestire ed esprimere le proprie emozioni e quelle degli altri in modo efficace, rispettandole. In riferimento all'ambiente, implica la capacità di sviluppare una consapevolezza emotiva non

solo delle nostre emozioni personali, ma anche della relazione emotiva con l'ambiente circostante, inducendo un apprezzamento profondo per la bellezza degli ambienti naturali e alimentando un senso di responsabilità nei confronti del pianeta. Tale comprensione emotiva può fare la differenza in relazione alla sostenibilità e alla predisposizione per la transizione ecologica (ibidem).

Rimanoczy & Klingenberg (2021) hanno ulteriormente approfondito le aree di mentalità sostenibile sopra riportate, identificando dodici "principi di mentalità" in grado di fornire agli educatori, come a breve vedremo, un'impalcatura attorno a cui progettare interventi di apprendimento in grado di accelerare il processo di cambiamento e apprendimento delle questioni relative alla transizione ecologica e alla circolarità dell'economia.

Per quanto riguarda la visione del mondo ecologica, gli autori citati hanno identificato i seguenti due principi:

ecoalfabetizzazione: comprende lo stato del pianeta, consente di avere una consapevolezza sempre più piena delle sfide in gioco, della complessità della loro interrelazione e di come ci sentiamo al riguardo; questo principio sviluppa sensibilità e connessione emotiva con le sfide ambientali e sociali;

personalizzazione del contributo ambientale: individuando i modi in cui contribuiamo ai problemi esistenti, abbiamo la possibilità di agire e risolverli, il che consente di aumentare la consapevolezza in relazione alle tematiche ambientali.

Abbiamo poi la prospettiva sistemica, che introduce i seguenti principi:

- **pensiero a lungo termine:** considerare il lungo termine quando si analizzano le situazioni e si prendono decisioni crea un impatto positivo sulla sostenibilità globale e aiuta a comprendere l'importanza di considerare gli impatti a lungo termine delle nostre decisioni e dei corrispettivi comportamenti;
- **pensiero empatico:** consente di comprendere i paradossi e richiede soluzioni creative che includano tutte le parti interessate, aiutando ad essere consapevoli dell'importanza e praticare l'inclusione, essere sensibili, apprezzare la diversità, mostrare interesse per altre prospettive e capacità di mettersi nei panni degli altri;
- **flusso ciclico:** poiché in natura non ci sono processi lineari, ma soltanto cicli di nascita, crescita, morte e rinascita, l'insostenibilità della Terra è data dal fatto che siamo convinti che non siamo governati da questa legge della natura; al contrario, accettare l'impermanenza e bilanciare la capacità di analisi e pianificazione con la comprensione dei cicli naturali, consente di adottare una mentalità più sostenibile;
- **interconnessione:** quando si considerano sia la diversità che l'interconnessione, le nostre decisioni e azioni sono più inclusive e contribuiscono alla sostenibilità dell'insieme, il che consente di agire con la consapevolezza che siamo tutti parti diverse, ma connesse in un tutto più ampio.

Per l'intelligenza emotiva:

- **innovazione creativa:** ci consente di adottare visioni originali, avere conoscenza intuitiva sui problemi, trovare soluzioni efficaci sull'ecosistema e sulla società;
- **riflessione:** le pratiche riflessive aiutano a fare una pausa, a riflettere sulla situazione e sulle sue implicazioni prima di entrare in azione;
- **consapevolezza di sé:** quando esploriamo i nostri valori personali, le nostre con-

vinzioni, i nostri presupposti e le nostre motivazioni, otteniamo un maggiore controllo sulle nostre azioni e vediamo comportamenti nuovi e alternativi.

Infine, l'intelligenza spirituale:

- unità con la natura: comprendere che siamo tutt'uno con la natura, cioè una specie all'interno delle specie, e che tutta la natura è in noi, è un'esperienza spirituale potente che può modellare i comportamenti, portando a una relazione più armoniosa con gli altri e con tutti gli esseri;
- scopo: definire il nostro scopo fornisce una bussola inconscia e, quando è radicato nei valori del nostro sé superiore, modelliamo attivamente un mondo migliore;
- consapevolezza: migliora la compassione e predispone ad azioni sociali e ambientali di alto impatto.

Sviluppare una mentalità sostenibile nei parametri di cui sopra apre la strada alla transizione ecologica vera e propria, espressione dell'economia circolare, all'interno delle istituzioni scolastiche, poiché aumenta la consapevolezza sui problemi sociali e ambientali globali da parte dei discenti. Non solo, gli individui dotati di mentalità sostenibile, si rendono conto spesso del divario tra i propri valori personali e l'impatto delle loro azioni, il che fa loro sperimentare una dissonanza cognitiva con un elevato shock emotivo che li porta, alla fine, a impegnarsi per ridurre questa stessa dissonanza. Risolvendo, dunque, problemi ecologici e ambientali di cui prima non erano consapevoli (Verzat et al., 2021).

Altra caratteristica, ma non ultima per importanza, che deve possedere una mentalità sostenibile è l'approccio riflessivo alla conoscenza, di cui in parte abbiamo già riferito in relazione alle competenze pocanzi mostrate. Quest'ultimo può essere facilitato da un dialogo autentico tra educatore e discente, che deve unire e fungere alla responsabilizzazione, piuttosto che all'emancipazione dai problemi. Per conseguire un approccio riflessivo della conoscenza, Fernagu-Outdet (2012) afferma che l'apprendimento deve svilupparsi sulla base degli specifici bisogni espressi dai discenti, ovvero nel poter scegliere cosa vogliono imparare, identificare da soli le risorse di cui hanno bisogno, valutarle criticamente e condividere il proprio apprendimento in modo autentico. Il ruolo dell'insegnante deve essere quello di incanalare queste necessità verso linee di indirizzo che abbiano una visione di lungo termine.

5. La transizione ecologica e l'economia circolare: l'approcci didattici

Gli aspetti fin qui delineati ci conducono alla definizione di processi di apprendimento pedagogici che mirino alla costruzione di una mentalità sostenibile. Prima di arrivare nel cuore dell'esperienza ecologica nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado, però, occorre chiarire bene le tematiche di cui stiamo parlando, nonché gli approcci più adatti per il contesto scolastico.

La transizione ecologica rappresenta un paradigma emergente nell'ambito delle politiche ambientali e degli approcci socioeconomici, caratterizzato da un profondo cambiamento nei modelli di produzione, consumo e gestione delle risorse, al fine di perseguire una sostenibilità ambientale a lungo termine. Si basa sull'urgente necessità di affrontare le sfide globali legate ai cambiamenti climatici, alla perdita di biodiversità e alla pressione

antropica sui sistemi ecologici (Rotondo, Perchinunno, L'Abbate, & Mongelli, 2022). A livello concettuale, infatti, la transizione ecologica sottolinea la complessità delle interazioni tra l'umanità e l'ambiente, riconoscendo che le pratiche correnti non sono sostenibili e richiedono una revisione radicale. Per tale motivo, l'obiettivo della transizione è orientato verso la creazione di un'economia e una società resilienti, capaci di garantire il benessere umano senza compromettere la capacità del pianeta di sostenere la vita in tutte le sue forme, attraverso una ristrutturazione dei settori produttivi, con una maggiore enfasi su tecnologie a basse emissioni di carbonio, l'efficienza energetica e la riduzione dell'utilizzo di risorse non rinnovabili, facilitando la decarbonizzazione e promuovendo la circolarità nell'uso delle risorse. Parallelamente, la transizione ecologica richiede anche un cambiamento nei modelli di consumo, orientando la società verso pratiche più sostenibili e consapevoli. Ciò implica un ripensamento delle abitudini, la promozione di pratiche di riciclo e la preferenza per prodotti a basso impatto ambientale (Mandelli & Sabato, 2021).

La transizione ecologica, in definitiva, costituisce la cornice all'interno della quale si colloca l'economia circolare o, meglio, la "bioeconomia" circolare (De Leonardis, 2021). L'economia circolare costituisce cioè un paradigma economico che, in contrasto con il tradizionale modello lineare di consumo e smaltimento, propugna la riduzione, il riutilizzo, il riciclo e la rigenerazione delle risorse. Il suo obiettivo primario è minimizzare gli sprechi, conservare le risorse e mitigare l'impatto ambientale, parallelamente alla promozione di efficienza economica. La progettazione sostenibile, in tal senso, svolge un ruolo centrale in questo processo orientando la concezione dei prodotti verso l'incremento della durabilità, la facilità di riparazione e la predisposizione al riutilizzo o al riciclo. Tale approccio prefigura, dunque, un contesto in cui il concetto di fine vita è sostituito dalla prospettiva di una successione di cicli di vita multipli (Ekins et al., 2019).

Più in particolare, la rigenerazione comporta la reintroduzione nel sistema economico di nutrienti e materiali essenziali che altrimenti verrebbero scartati. Ciò si concretizza, ad esempio, nell'impiego di rifiuti organici quale componente chiave di processi di compostaggio finalizzati alla produzione di fertilizzanti, contribuendo, così, alla chiusura del ciclo dei nutrienti. Per far sì che si attualizzi l'economia circolare, però, è necessario un cambio comportamentale da parte dei consumatori, che devono essere sensibilizzati agli impatti ambientali delle proprie scelte di consumo, nonché essere orientati all'adozione di pratiche più sostenibili (ibidem).

Abbiamo detto che tra le caratteristiche principali di una mentalità sostenibile vi è la progettualità e la consapevolezza delle proprie azioni sul lungo termine. L'educazione e formazione per la transizione ecologica, pertanto, specialmente all'interno delle scuole secondarie e primarie, deve riflettere questa stessa progettualità ed educare "al futuro". Ciò vuol dire adottare degli stili di insegnamento che non siano rivolti soltanto al presente, ma che permettano di generare nuovi pensieri creativi, critici e analitici in maniera dinamica e prospettica. In altri termini, la transizione ecologica riflette la volontà di adottare un approccio di apprendimento (e insegnamento) non conservativo, ma proattivo (McGrath & Deneulin, 2021).

L'approccio *life-long learning*, in tal senso, rappresenta un paradigma educativo che promuove l'acquisizione continua di conoscenze, competenze e abilità lungo l'intero corso della vita di un individuo (Demirel, 2009). Una concezione educativa che ha radici filosofiche antiche, ma che ha guadagnato rilevanza e definizione nel contesto educativo

moderno del XX e XXI secolo, enfatizzando la necessità di un apprendimento flessibile e in evoluzione per affrontare le sfide complesse e dinamiche della società contemporanea, tra cui proprio le tematiche ecologiche e della sostenibilità. Tale approccio, infatti, si discosta dalla concezione tradizionale dell'istruzione, che tende a essere più statica e meno dinamica, con una prospettiva orientata al breve termine, piuttosto che al lungo termine (Hidayat, Moosavi, & Hadisaputra, 2022).

Nel contesto scolastico, in altre parole, l'approccio *life-long learning* sottolinea la necessità di una formazione continua e adattabile, in grado di rispondere alle mutevoli esigenze della società contemporanea, caratterizzata da rapidi cambiamenti tecnologici, sociali ed economici. Un apprendimento che non è circoscritto a un periodo specifico della vita, come ad esempio l'infanzia o l'adolescenza, ma che si estende lungo tutto il percorso esistenziale di un individuo (Oguz & Ataseven, 2016). Per tale motivo, il *life-long learning* è l'approccio educativo più adatto per favorire nei discenti e, quindi, in ambiente scolastico, l'apprendimento dei principi della sostenibilità, nella prospettiva della transizione ecologica e della circolarità economica, poiché educa alla dinamicità, alla creatività, alla continua trasformazione, tematiche ineludibili quando si parla di ambiente (McGrath & Deneulin, 2021).

6. L'esperienza didattica-laboratoriale nella scuola primaria e secondaria

La transizione ecologica richiede un continuum di apprendimento che si estende oltre i confini formali della scuola, adattandosi alle sfide in costante evoluzione dell'ambiente. Il *life-long learning* offre una piattaforma per affinare e aggiornare costantemente le competenze, incoraggiando l'adozione di conoscenze avanzate in materia di sostenibilità ambientale, gestione delle risorse e soluzioni innovative. Il legame tra scuola, apprendimento lungo tutto l'arco della vita e transizione ecologica si manifesta nel fatto che una formazione iniziale forte e sostenuta da un continuo impegno nell'apprendimento permanente fornisce le basi per una cittadinanza informata e attiva nel contesto delle sfide ambientali globali. L'educazione *life-long learning* diventa quindi una chiave essenziale per sviluppare la consapevolezza critica, le competenze pratiche e la motivazione intrinseca necessarie per guidare e sostenere la transizione verso una società più sostenibile ed ecologicamente responsabile (ibidem).

Nel contesto scolastico, l'implementazione dell'approccio *life-long learning* richiede però una trasformazione delle metodologie didattiche e dell'organizzazione dell'istruzione, soprattutto quando viene correlata con l'educazione e la formazione per la transizione ecologica. Le istituzioni educative, in tal senso, devono adottare strategie che favoriscano la flessibilità, l'accessibilità e la personalizzazione dell'apprendimento, consentendo agli studenti di acquisire competenze pertinenti in risposta alle esigenze emergenti della società. In questo contesto, vale la pena fare riferimento di nuovo, ma in maniera più approfondita, al Piano RiGenerazione Scuola, in relazione con le metodologie didattiche che si possono attuare a proposito della transizione ecologica e della circolarità.

Come afferma il Piano, l'obiettivo della scuola deve essere quello di insegnare la sostenibilità, ovvero insegnare ai bambini di imparare ad abitare il mondo in modo nuovo. Per farlo, l'esperienza scolastica deve consegnare ai discenti, in prima istanza, un luogo nel quale si azzerano i conflitti tra le generazioni e si apprende a crescere in modo sosten-

nibile. Ciò implica una valutazione completa non solo degli insegnamenti e delle conoscenze trasmesse, ma anche dei comportamenti acquisiti all'interno delle strutture educative, della qualità degli edifici e degli spazi frequentati dai giovani, nonché delle opportunità derivanti dal nuovo modello abitativo. Per questo il Piano si poggia su quattro pilastri: la rigenerazione dei saperi, dei comportamenti, delle infrastrutture e delle opportunità (MIUR, 2022).

Per la *RiGenerazione dei saperi* di prevedono attività didattico-formative indirizzate agli alunni, ai docenti e alle famiglie. Attività prevalentemente di tipo laboratoriale, esperienziali e interattive, da tenersi non soltanto in contesti chiusi, ma anche all'aperto, a diretto contatto con la natura, senza tralasciare i contenuti digitali che fungono da supporto a tutto il processo di apprendimento. Il pilastro *RiGenerazione dei comportamenti* implica, invece, l'implementazione di un insieme di iniziative formative e l'emanazione di direttive al fine di promuovere e incentivare la comunità scolastica ad adottare comportamenti virtuosi. L'obiettivo è orientato verso la trasformazione delle abitudini e degli stili di vita al fine di favorire pratiche più sostenibili (ibidem).

Il pilastro *RiGenerazione delle infrastrutture fisiche e digitali*, diversamente, si propone invece di fornire un orientamento definito per la creazione di nuove strutture scolastiche improntate alla sostenibilità, caratterizzate da ampi spazi verdi e ambienti didattici ristrutturati. Contempla la progressiva implementazione di interventi di miglioramento energetico nelle scuole, la trasformazione degli spazi esterni in aree verdi e l'eliminazione dell'amianto attraverso processi di bonifica. Infine, il pilastro *Rigenerazione delle opportunità* introduce percorsi educativi nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, includendo la creazione di licei ambientali e istituti tecnici superiori con un focus specifico sullo sviluppo sostenibile. Tale pilastro promuove l'istituzione di nuovi indirizzi finalizzati a fornire nuove prospettive occupazionali in settori quali bio-agricoltura, agricoltura di precisione e rigenerativa, economia circolare, finanza sostenibile, chimica verde, bioeconomia, progettazione a zero emissioni, mobilità sostenibile, progettazione e lavorazione di nuovi materiali (MIUR 2021, 2022).

Per tradurre tali pilastri in maniera pratica, al fine di portare il concetto di transizione ecologica nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado significa, bisogna insegnare che la natura e l'ambiente non sono soltanto fonte di preoccupazione, ma anche opportunità. L'insegnante deve incidere molto su come le azioni personali e le scelte di ogni giorno, dalla più piccola alla più grande, corrispondano a una conseguenza sul paesaggio di cui l'allievo è circondato. Per tale motivo, nell'ottica dell'apprendimento esperienziale, importanti sono i laboratori, che perseguono l'obiettivo di illustrare come ogni disciplina affrontata nel corso del percorso formativo sia concretamente, realmente e tangibilmente collegata al contesto più ampio del quale è parte integrante, superando il confine dell'ambiente scolastico. Il laboratorio per la transizione ecologica costituisce, a tal proposito, un percorso didattico trasversale finalizzato ad accompagnare gli studenti nell'esplorazione della propria comunità, delle dinamiche ambientali e delle azioni che possono intraprendere per affrontare in modo efficace le sfide ecologiche future (Istituto Comprensivo Modena Maia, 2023).

Per instillare la mentalità sostenibile e insegnare la transizione ecologica, bisogna partire però anche insegnare che ogni singola disciplina non deve essere considerata avulsa da tutto il resto, ma direttamente connessa alla natura. La matematica, ad esem-

pio, regola i processi di crescita di fiori, foglie e frutti, così come la tecnologia è utile per la costruzione di un sistema di irrigazione. Un apprendimento, dunque, pensato in modo da riflettere l'interconnessione, di cui la sostenibilità e l'economia circolare è caratterizzata, e la traduca in studio. Un *modus operandi* scolastico, in altre parole, che rifletta lo stesso *modus operandi* ecologico tipico dell'ambiente. Attraverso questo approccio, le diverse materie insegnate in classe durante le lezioni convergeranno verso un punto di convergenza, formando un intreccio di discipline e competenze, che conduca anche all'azione (Francesconi, 2021). Tale metodologia consentirà agli studenti di affrontare concretamente le questioni del mondo reale e di proporre soluzioni pratiche (Bufalino, 2022).

Tra le attività che si possono mettere in atto per insegnare ed educare alla transizione ecologica abbiamo la progettazione di orti didattici, l'analisi di fotografiche aeree di terreni di coltivazione, la progettazione e costruzione di sistemi di irrigazione, di serre invernali, di ponti che colleghino la classe all'orto didattico. Ancora, la realizzazione di sistemi di recupero di scarti alimentari dei ragazzi, realizzazione di percorsi botanici, comunicazione e sensibilizzazione delle tematiche ambientali, piantumazione di specie vegetali da cui è possibile ottenere prodotti secondari come gli olii essenziali (Istituto Comprensivo Modena Maia, 2023). Soltanto con questi percorsi la scuola primaria e secondaria potrà aprirsi a una mentalità sostenibile e formare i giovani al rispetto dell'ambiente, in piena conformità alla transizione ecologica e all'economia circolare dell'era moderna.

7. Conclusioni

Le tematiche affrontate nel presente articolo rivelano una tessitura intricata di interconnessioni tra scuola e transizione ecologica. È emerso che l'ambiente scolastico non solo funge da veicolo per la trasmissione di conoscenze sulla sostenibilità, ma è anche terreno fertile per la coltivazione di una mentalità sostenibile e per lo sviluppo di competenze pratiche e concettuali necessarie per affrontare le sfide ambientali. Il contesto educativo emerge cioè come spazio chiave per plasmare un futuro che rispecchi il benessere delle nuove generazioni, poiché la scuola si fonda come un connettore tra il presente e il futuro, tra l'individuo e la collettività, di cui il discente è il chiaro interessato.

L'integrazione di concetti come l'approccio *life-long learning* e l'esperienza laboratoriale contribuisce, in definitiva, a trasformare l'educazione in un processo dinamico e partecipativo, in cui gli studenti non solo assimilano informazioni, ma si impegnano attivamente nel processo di apprendimento "ecologico". In questo modo, il discente si plasma in modo consapevole e attivo nella promozione della sostenibilità ambientale.

La scuola, in altri termini, non è solo un veicolo di trasmissione di nozioni, ma un catalizzatore per la trasformazione personale, inducendo un impegno duraturo nella creazione di una società più sostenibile. Così come l'insegnante è un facilitatore di conoscenza tra il discente e il sapere in generale, la scuola, di conseguenza, diventa un ponte tra l'individuo e la comunità. Non solo un ambiente educativo, ma anche e soprattutto un canale comunicativo, nella prospettiva del *life-long learning*, che indirizza alla collettività e alla sua salvaguardia futura.

Bibliografia

- Alessandrini, G. et al. (2021), *La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities*, "Formazione & Insegnamento", 1 (2), 806–826.
- Anelli, F. (2020), *Il compito di una nuova episteme*, "Vita e Pensiero", 1, 5–12.
- Avviso n. 92 del 21 Ottobre 2021 del Ministero dell'Istruzione, *Supporto al percorso di transizione ecologica delle istituzioni scolastiche*.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022), *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, "JRC Science For Policy Report", European Commission.
- Bufalino, G. (2022), *(Ri)generare la scuola. Per una transizione green e culturale*, "Studi sulla Formazione", 25, 7-11.
- De Leonardis, F. (2021), *La transizione ecologica come modello di sviluppo di sistema: spunti sul ruolo delle amministrazioni*, "Diritto Amministrativo", 4, 779-812.
- Demirel, M. (2009), *Lifelong learning and schools in the twenty-first century*, "Procedia Social and Behavioral Sciences", 1, 1709-1716.
- Decreto Legislativo 8 Novembre 2021, n. 196.
- Ekins, P., Domenech, T., Drummond, P., Bleischwitz, R., Hughes, N., & Lotti, L. (2019). *The Circular Economy: What, Why, How and Where*, Background paper for an OECD/EC Workshop on 5 July 2019 within the workshop series "Managing environmental and energy transitions for regions and cities", Paris.
- Fernagu-Oudet, S. (2012), *Concevoir des environnements de travail capacitants :l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des saviors*, « Revue Française de Sciences Sociales », 119, 7-27.
- Francesconi, D. (2021), *Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico. Il caso di FridaysForFuture*, "Pedagogia Oggi", 19 (2), 116-123.
- Giovanazzi, T. (2022), *RiGenerazione Scuola: Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica*, "Formazione & Insegnamento", 20 (1), 127-135.
- Hermes, J., & Rimanoczy, I. (2018)., *Deep learning for a sustainability mindset*, "International Journal of Management Education (Elsevier Science)", 16 (3), 460-467.
- Hidayat, R., Moosavi, Z., & Hadisaputra, P. (2022), *Achievement goals, well-being and lifelong learning: A mediational analysis*, "International Journal of Instruction", 15 (1), 89- 112.
- Istituto Comprensivo Modena Maia (2023). *Laboratori per la transizione ecologica. Il verde e il blu*. Modena, Edizioni Maia.
- Legge Costituzionale 22 febbraio 2022 n. 1, *Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente*, pubblicata nella Gazzetta ufficiale n. 44 del 22 febbraio 2022.
- Mandelli, M., & Sabato, S. (2021), *Integrating the sustainable development goals into the European semester: A governance conundrum for the von der 77 Leyen Commission?*, "European Trade Union Institute & European Social Observatory, Social policy in the European Union: State of play 2020. Facing the pandemic", 6, 113–132.
- McGrath, S., & Deneulin, S. (2021), *Education for just transitions: Lifelong learning and the 30th anniversary Human Development Report*, "International Review of Educa-

- tion”, 67, 637-658.
- MIUR (2021), *Piano per la transizione ecologica e culturale delle scuole*. <https://www.miur.gov.it>.
- MIUR (2022). *Piano RiGenerazione scuola*. www.istruzione.it/ri-generazione-scuola.
- Oguz, A., & Ataseven, N. (2016), *Relationship between the lifelong learning tendency and information literacy self-efficacy of students*, “The Anthropologist”, 24 (1), 28-34.
- Redazione La Tecnica della Scuola (2022), *Transizione ecologica nelle scuole. Cosa fare?* “La Tecnica della Scuola”, 30 Marzo 2022.
- Rimanoczy & Klingenberg (2021), *The sustainability mindset indicator. A personal development tool*, “Journal of Management for Global Sustainability”, 9 (1), 43-79.
- Rotondo, F., Perchinunno, P., L’Abbate, S., Mongelli, L. (2022), *Ecological transition and sustainable development: integrated statistical indicators to support public policies*, “Nature”, 12, 1-12.
- Sandrini, S. (2020), *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sandrini, S. (2021), *Professioni pedagogiche. A sostegno di una transizione verde e umana*, “Form@re”, 21 (2), 6-20.
- Schiro, S. M. (2013), *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring*. Thousand Oaks: SAGE Publications,
- Unione Europea, Comunicazione n. 493/2020.
- Verzat, C., Teglberg, A.C., Acquier, A. (2021), *From awareness to engagement: how can impact pedagogy educate future sustainable leaders?*, “ESCP Impact Paper”, No. 2021-54-EN.

L'immaginario storico promosso dai videogiochi: un'opportunità in chiave didattica

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

Ricercatore di Storia della Pedagogia – Università degli Studi "A. Moro" di Bari

Corresponding Author: domenico.elia@uniba.it

Abstract. The paper aims at discussing how historical knowledge is transmitted in the videogame series "Age of Empires". Charsky&Mims (2008) suggested that students, at the end of the videogame activity, compare the information gathered with that provided by historical accounts to discover hidden game mechanics. The author argues that, in a perspective of history education through game-based learning (Delgado-Algarra 2020) "Age of Empires" enables the gamer to discover the past in a relatively short time, moving around easily (Brusa, 2022, 75).

Keywords. Age of Empires – History – Videogame – History Education - Imaginary

1. Introduzione: un immaginario formativo collettivo

Nel 2004 Fulvio De Giorgi curò un interessante contributo che sollevava diversi suggerimenti euristici per lumeggiare la storia dell'educazione in chiave storico-culturale, intesa dunque come "la storia della mentalità, dei comportamenti, dei costumi, dei simboli, dei modelli, dei miti, che hanno avuto, nei rapporti intergenerazionali, una dimensione formativa: storia, in altri termini, delle diverse valenze educative – dirette ma più spesso indirette – e dei differenti effetti di "costruzione" della personalità connessi ai processi culturali, nazionali e transnazionali, in particolare in età contemporanea"¹.

All'interno delle fonti che alimenterebbero questo immaginario collettivo delle infanzie e delle adolescenze europee, tuttavia, non è stato menzionato l'apparato videoludico. Si tratta, al contrario – come si cercherà di dimostrare in questo contributo – di un formidabile generatore di immaginario, capace, sin dai suoi esordi sul mercato negli anni Settanta del Novecento², di influenzare profondamente una generazione cresciuta con le console e i videogames prodotti principalmente in ambito statunitense e giapponese. Personaggi come *Super Mario-Bros*³, ad esempio, sono entrati a far parte dell'immaginario collettivo mondiale, trasformandosi in icone multimediali destinate a svolgere un ruolo attivo anche in una dimensione intergenerazionale.

¹ D. Julia, L. Pazzaglia, C. Betti, G. Tognon, *La storia dell'educazione come storia culturale. Interventi a cura di Fulvio De Giorgi*, in "Contemporanea", 2, 2004, p. 263.

² Cfr. D. Aamoth, C. Protin, *The History of Video Game Consoles: Part One*, in "Time", 19 dicembre 2013, <http://techland.time.com/2013/12/19/the-history-of-video-game-consoles>, ultima consultazione 18 gennaio 2024.

³ Cfr. A. Babich, *I mondi di Super Mario. Azioni. Interazioni. Esplorazioni*, Milano, Unicopli, 2004.

Molto più interessanti, tuttavia, sotto la lente di un approccio storico-educativo, risultano essere le suggestioni derivate dallo studio dell'immaginario videoludico del passato. L'obiettivo del contributo, dunque, è quello di approfondire le modalità di trasmissione delle nozioni storiche, responsabili della creazione di un immaginario connesso allo sviluppo delle civiltà europee ed extra continentali, operate dalla serie di *Age of Empires*. Essa appartiene alla tipologia dei videogiochi storici e strategici in tempo reale⁴ – che permettono al giocatore di iniziare lo svolgimento ludico in un momento preciso della storia umana e di subirne le conseguenze⁵ – ed è stata prodotta dalla Microsoft Ensemble Studios a partire dal 1997, divenendo un *franchising* di successo nel 1999 con l'edizione intitolata *Age of Empires II*.

Nella prima versione del prodotto, ambientato in un'epoca compresa tra la preistoria umana e lo sviluppo delle civiltà nell'evo antico, il giocatore poteva scegliere una tribù dalla quale iniziare per condurla verso lo sviluppo tecnologico tramite la raccolta di materie prime, gli scambi commerciali e le guerre condotte contro i rivali⁶. Questa formula base è stata poi rilanciata in *Age of Empires II*, che ha introdotto anche i soggetti femminili, assenti nella prima versione⁷, costringendo il giocatore a confrontarsi istruttivamente con gli stereotipi di genere in merito alle attività lavorative che potevano essere svolte in *Age of Empires II* dagli individui appartenenti a entrambi i sessi⁸, sviluppando così un immaginario storico molto più realistico del precedente.

In una prospettiva didattica di *game based-learning*⁹, questo prodotto non si è limitato, a differenza del tradizionale videogioco commerciale, ad animare il passato, ma ha permesso al giocatore “di scoprire qualcosa nel passato [...] in tempi ragionevolmente brevi, muovendosi agevolmente”¹⁰. Si tratta di una fonte toccata marginalmente dalla ricerca storico-educativa italiana, plausibilmente a causa delle sue finalità non esclusivamente formative, mentre in ambito internazionale ha goduto di un maggior successo, come sarà evidente nel prossimo paragrafo. È convinzione di chi scrive, invece, che l'apporto strategico di questi contenuti videoludici sia fondamentale nella creazione di un immaginario storico, così come si configura negli spazi curricolari ed extra-curricolari¹¹. All'interno dei processi di costruzione dell'immaginario contribuiscono i meccanismi della prospettiva che permettono al giocatore di ingrandire o ridurre l'immagine, garantendogli una posizione *ex deus*¹² da cui poter tenere sotto controllo tutto ciò che è

⁴ Cfr. F. Alvarez Igarzábal, *Time and Space in Video Games. A Cognitive-Formalist Approach*, Bielefeld, transcript Verlag, 2019, p. 78.

⁵ Cfr. E. MacCallum-Stewart, J. Parsler, *Controversies: historicizing the computer game*, Situated Play, Proceedings of DiGRA 2007 Conference, 2007, pp. 203-210.

⁶ Cfr. E. Musci, *I videogiochi di Storia*, in “Mundus”, 1, 2008, p. 223.

⁷ Cfr. N. Nicastro, *Multimedia: Simulated Caesars*, in “Archaeology”, 1, 1999, p. 80.

⁸ Cfr. N. Nicastro, *Play it Again, Seti. More games for armchair potentates*, in “Archaeology”, 2, 2000, p. 87.

⁹ Cfr. J. Delgado-Algarra, *ICT's and Innovation for Didactics of Social Sciences*, Hershey (PA), IGI Global, 2020.

¹⁰ A. Brusa, *Giochi per imparare la storia: percorsi per la scuola*, Roma, Carocci, 2022, p. 75.

¹¹ Cfr. A. Simandiraki, *Μινωπαίδείξ: the Minoan civilization in Greek primary education*, in “World Archaeology”, 2, 2004, p. 180.

¹² Sotto questo aspetto Valverde ritiene che *Age of Empires* appartenga alla categoria dei giochi di gestione che simulano l'azione divina (SIMS), perché i giocatori assumono un ruolo demiurgico nella gestione delle civiltà. Cfr. J. Valverde Berroco, *Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos*, in “Cultura y Educación”, 2, 2008, p. 191.

visibile nella mappa¹³, ovvero di evidenziare ciò che egli deve ancora scoprire, come, ad esempio, la posizione del nemico. La rappresentazione di questa prospettiva archimedeica permette di giocare con i tradizionali *topoi* sull'ordinamento spaziale attraverso la visualizzazione degli elementi disposti sulla mappa delle campagne di *Age of Empires*¹⁴.

2. Gli utilizzi didattici di *Age of Empires*

A partire dagli anni Ottanta, parallelamente al successo di videogiochi, si iniziò a percepire il loro potenziale come risorsa didattica¹⁵, allo scopo di rendere attraenti i processi di insegnamento della storia¹⁶. Trent'anni dopo – nel 2009 – il rapporto intitolato “Games in Schools”, presentato al Consiglio d'Europa, mostrava “come il 70% degli insegnanti intervistati avesse introdotto i videogiochi nella didattica, anche se solo il 15% si dichiarava un esperto giocatore”¹⁷.

Age of Empires offre un buon punto di partenza, in chiave didattica, per aiutare gli studenti a familiarizzare con la terminologica storica¹⁸ propria dell'età nelle quali si svolge l'attività ludica, propedeutica all'approfondimento delle tesi storiografiche sugli imperi e sugli imperialismi¹⁹. La serie permette, inoltre, di approfondire le civiltà extra-europee²⁰, mediante un notevole glossario contenenti nozioni relative ai personaggi storici, alle periodizzazioni e alla cultura materiale delle civiltà presenti nel contenitore videoludico²¹. Si tratta di un *franchise* che si dimostra, alla stregua di altri fortunati titoli come *Total War* o *Europa Universalis*, capace “di garantire un'infarinatura storica, antropologica e geografica in maniera spesso più memorabile di quanto possa fare la pagina scritta”²². Il videogioco rappresenta, in seno ai nuovi canali che diffondono narrazioni storiche, uno dei più articolati, poiché “molteplici sono le chiavi di lettura che offre”²³.

¹³ “Si tratta di visioni *senza corpo* contraddistinte da una fluidità, una precisione, un iperrealismo, ma anche da una capacità di svolgere “movimenti impossibili” mai espletati da nessun altro “occhio volante””. C. Uva, *Fuori e dentro il corpo. Embodiment e disincarnazioni tecnologiche all'origine delle nuove visualità, tra videogame e realtà*, in “Imago. Studi di cinema e media”, 2, 2015, pp. 190-192.

¹⁴ Cfr. M.B. Salter, *The Geographical Imaginations of Video Games: Diplomacy, Civilization, America's Army and Grand Theft Auto IV*, in “Geopolitics”, 2, 2011, p. 364.

¹⁵ Cfr. J.K. Lee, J. Probert, *Civilization III and whole-class play in high school social studies*, in “Journal of Social Studies Research”, 34, 2010, pp. 1-28.

¹⁶ Cfr. J.M. Sánchez García, P. Toledo Morales, *Los juegos de ordenador en la enseñanza de la historia. Consideraciones metodológicas*, in “Quadern Digitals”, 37, 2005, pp. 1-9.

¹⁷ R. Guazzone, *Quando il gioco si fa duro*, in “Historia Ludens”, in <https://www.historialudens.it/component/tags/tag/videogiochi-storici.html>, ultima consultazione 18 gennaio 2024.

¹⁸ Cfr. E. Simpson, F.A. Clem, *Video Games in the Middle School Classroom*, in “Middle School Journal”, 4, 2008, p. 6.

¹⁹ Cfr. J. Burbank, F. Cooper, *Empires in World History: Power and the Politics of Difference*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2010.

²⁰ Cfr. P. Penix-Tadsen, *Latin American Ludology: Why We Should Take Video Games Seriously (and When We Shouldn't)*, in “Latin American Research Review”, 1, 2013, p. 184.

²¹ Cfr. J.M. Sánchez García, P. Toledo Morales, *Los juegos de ordenador en la enseñanza de la historia*, cit., p. 6.

²² L. Pappalardo, *Imparare dai videogiochi*, in L. Macri et al. (a cura di), *Editoria decima arte? Contaminazioni multimediali e spericolatezze videoludiche*, Firenze-Rimini, Guaraldi, 2009, p. 178.

²³ C. Arrighi, *Il videogioco nella didattica della storia: uno strumento ancora controverso*, in “Clionet”, 7, 2023, p. 2.

La disamina critica esercitata dall'insegnante in fase di *debriefing* (dopogioco), tuttavia, deve condurre gli studenti a domandarsi “quali fattori, al di là della pura ignoranza, sono all'origine di certe imprecisioni? Perché sono presenti certe vistose omissioni? Quale peso hanno le considerazioni etiche e gli interessi commerciali?”²⁴.

Charsky e Mims²⁵, perciò, hanno suggerito di far giocare gli studenti ad *Age of Empires* e successivamente di confrontare il contenuto con i resoconti storici, sottolineandone gli errori: questo videogioco, comunque, al netto di alcune forzature, comprensibili all'interno della trama ludica²⁶, si presta bene all'utilizzo didattico, perché possiede un'evoluzione temporale al cui interno le civiltà progrediscono, mutando la loro cultura materiale²⁷. Basti pensare, ad esempio, alla forma degli edifici, il cui aspetto diventa più imponente con il trascorrere delle epoche²⁸. Sono tre le caratteristiche che rendono *Age of Empires II* adatto all'uso didattico, come supporto integrativo all'insegnamento della disciplina storica: in primo luogo, la sua capacità, apprezzabile da un punto di vista epistemologico, di saper descrivere i fenomeni storici di lunga durata²⁹; in secondo luogo una simulazione convincente degli effetti provocati dalla fusione tra culture diverse e, in ultimo, un'interfaccia utente semplice, capace di attirare l'attenzione degli studenti coinvolti. Si tratta, dunque, di uno strumento efficace per introdurre concetti interdisciplinari, afferenti alla geografia, alla storia e alla sfera economica³⁰. L'esperienza simulata può essere di ausilio per favorire la comprensione di concetti storici³¹: apprendere mnemonicamente la definizione di feudalesimo, per esempio, non equivale a ricreare le caratteristiche di questo processo, che sovente si trasformano in stimoli precisi per direzionare l'azione del giocatore. In secondo luogo, inoltre, le simulazioni storiche permettono di modificare, in base alle necessità didattiche contingenti, le variabili spazio-temporali, consentendo agli alunni di conoscere gli effetti delle azioni svolte sul lungo periodo³². I videogiochi storici, perciò, consentono ai fruitori di “sviluppare l'empatia storica in contrapposizione alla mentalità del presente”³³.

²⁴ M.E. Cortese, *Giocando con il passato. Uso e abuso della storia nei videogame*, in M. Gazzini (a cura di), *Il falso e la storia. Invenzioni, errori, imposture dal medioevo alla società digitale*, Milano, Feltrinelli, 2020, p. 123.

²⁵ Cfr. D. Charsky, C. Mims, *Integrating commercial off-the-shelf video games into school curriculums*, in “Tech Trends”, 52, 2008, pp. 38-44.

²⁶ Cfr. P. Forrest, *When Transfiguration Became Commonplace*, in *The Confraternity of Neoflagellants* (a cura di), *thN Lng Folk 2go. Investigating Future Premoderns™*, Santa Barbara (CA), Punctum Books, 2013, pp. 181-216.

²⁷ La presenza di riferimenti alle civiltà storiche permette al giocatore di simulare le condizioni proprie di quell'epoca e le conseguenze delle sue azioni da un punto di vista diacronico. Cfr. W. Uricchio, *Simulation, history, and computer games*, in J. Raessans, J. Goldstein (a cura di), *Handbook of Computer Game Studies*, Cambridge, MIT Press, 2005, pp. 327-328.

²⁸ Cfr. J.M. Cuenca López, R. Jiménez-Palacios, *Ensenando Historia y Patrimonio a través de los videojuegos: investigación e innovación*, in “RiMe”, 2, 2018, p. 47.

²⁹ Cfr. F. Braudel, *Scritti sulla storia* (1969), trad. it., Milano, Mondadori, 1973, pp. 57-92.

³⁰ Cfr. B.M. Maguth, J.S. List, M. Wunderle, *Teaching Social Studies with Video Games*, in “The Social Studies”, 1, 2015, pp. 33-34.

³¹ Cfr. J. Schick, *Microcomputer simulations in the classroom*, in “History Microcomputer Review”, 1, 1985, pp. 3-6.

³² Cfr. J. Valverde Berroco, *Aprender a pensar históricamente con apoyo de soportes informáticos*, cit., p. 3.

³³ C. Arrighi, *Il videogioco nella didattica della storia*, cit., p. 6.

Ciò non toglie, tuttavia, che le nozioni storiche presentate abbiano spesso un livello elementare di approfondimento: come ha ammesso Bruce Shelley, designer del gioco, questi concetti sono stati ricavati attraverso una serie di ricerche storiche condotte prevalentemente “nella libreria locale, fra il materiale didattico per bambini, perché quello è il livello di interesse storico per la maggior parte dei giocatori”³⁴. Forse per questa ragione McMichael osservava come vi fosse scarsa assonanza tra i periodi ludici del gioco (Alto Medioevo; Età Feudale; Età dei Castelli ed Età degli Imperi) e la periodizzazione storica reale³⁵; d'altra parte, le civiltà presenti nel contenitore ludico non hanno convissuto nello stesso arco temporale – difficile paragonare, per esempio, gli Unni di Attila agli Spagnoli del Cinquecento – per cui una sorta di omogeneizzazione temporale si rendeva necessaria per segnalare l'avanzamento in termini culturali e tecnologici proprio delle civiltà protagoniste di *Age of Empires II*.

Compito dell'insegnante è quello di utilizzare la dimensione diacronica reale come punto di riferimento rispetto al contenuto del *game*, pur nel rispetto delle due differenti entità, quella ludica e quella fattuale³⁶: la prima costituisce una mezzo efficace per coinvolgere gli studenti in modo più attrattivo rispetto ai tradizionali metodi d'insegnamento della storia³⁷. È necessario, pertanto, che il docente possieda un'adeguata conoscenza della disciplina, capace di discernere l'invenzione videoludica rispetto all'andamento diacronico degli eventi umani³⁸, fornendo agli studenti elementi di analisi che consentano loro di riflettere sui contenuti dell'attività ludica³⁹. L'utilizzo dei videogame tuttavia, non avviene esclusivamente nei contesti educativi formali⁴⁰, ma si verifica soprattutto all'interno degli ambienti informali: per questa ragione, la letteratura scientifica ignora ancora gran parte dei processi mediante i quali i giocatori interagiscono e riflettono sul passato⁴¹. Appare evidente, comunque, come i videogiochi costituiscano manifestazioni ludiche della teoria dell'apprendimento esperienziale, intesa come il processo attraverso il quale la conoscenza si crea mediante la trasformazione dell'esperienza⁴²: i giocatori esperiscono, infatti, gli eventi del passato, attraverso un processo riflessivo e sperimentale, supportati dalla presenza di brevi filmati che contengono il *file rouge* della narrazione storica che costituisce la base storica della trama videoludica⁴³. Non si tratta di assimilare acriticamente i contenuti presenti nei *videogames*, ma di insegnare ai discenti, al

³⁴ L. Pappalardo, *Imparare dai videogiochi*, cit., p. 179

³⁵ Cfr. A. McMichael, *Pc Games and the Teaching of History*, in “The History Teacher”, 2, 2007, p. 208.

³⁶ Cfr. J. Fritz, *Virtuelle Spielwelten mit Kompetenz rahmen*, in S. Ganguin, B. Hoffman (a cura di), *Digitale Spielkultur*, München, kopaed, 2010, p. 108.

³⁷ Cfr. W.R. Watson, C.J. Mong, C.A. Harris, *A case study of in-class use of a video game for teaching high school history*, in “Computers & Education”, 56, 2011, pp. 466-474.

³⁸ M. Anderle, S. Ring (a cura di), *Gamepaddle. Video Games. Education. Empowerment*, Milano, Ledizioni, 2015, p. 48.

³⁹ Cfr. B. Gros, *Digital Games in Education. The Design of Games-Based Learning Environments*, in “Journal of Research on Technology in Education”, 1, 2007, p. 35.

⁴⁰ Cfr. J. McCall, *Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices*, in “Simulation & Gaming”, 47, 2016, pp. 517-542.

⁴¹ Cfr. S.A. Metzger, R.J. Paxton, *Gaming history: A framework for what video games teach about the past*, in “Theory & Research in Social Education”, 44, 2016, p. 532.

⁴² Cfr. D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1984, p. 23.

⁴³ Cfr. D. Punday, *Involvement, Interruption, and Inevitability: Melancholy as an Aesthetic Principle in Game Narratives*, in “SubStance”, 3, 2004, pp. 83-84.

contrario, una metodologia capace di sviluppare critiche costruttive attorno alle nozioni storiche trasmesse⁴⁴: proprio per fronteggiare i rischi che deriverebbero da una pretesa imparzialità della rappresentazione storica nei videogame, è necessario che l'attività videoludica sia mediata dall'insegnamento formale⁴⁵.

Nella ricostruzione della città medioevale, ad esempio, *Age of Empires II* si rivela utile per comprendere come la civiltà europea si basasse su insieme di credenze comuni ruotanti attorno al culto dei santi, fisicamente presenti sotto reliquie che generavano ricchezze mediante l'afflusso dei fedeli che accorrevano nei santuari per venerarle⁴⁶. L'acquisizione delle nozioni basiche⁴⁷ tratte dai videogiochi, perciò, saranno adoperate per sviluppare curiosità nei confronti di concetti maggiormente complessi⁴⁸ e acquisire specifiche abilità psicomotorie e cognitive⁴⁹.

Non deve essere trascurata, inoltre, l'opportunità, in termini di apprendimento di nozioni storiche, offerta al giocatore – artefice e “fruitore dell'atto performativo”⁵⁰ – di creare una campagna militare utilizzando le unità e le ambientazioni spaziali⁵¹ contenute all'interno del videogioco. Sperimentazioni didattiche condotte da Clyde nel 2009, infatti, hanno verificato che gli studenti delle classi comprese fra la settima e la nona sono riusciti a utilizzare gli editor di mappe e gli strumenti di scrittura di *Age of Mythology* – una versione di *Age of Empires* ambientata ai tempi degli antichi miti – per dimostrare ciò che avevano appreso sulla mitologia mondiale in chiave comparata⁵². Il viaggio virtuale condotto dal giocatore all'interno della mappa, che si dispiega attraverso l'esplorazione dello spazio entro il quale si struttura l'avventura, crea una narrazione storica: il paesaggio, infatti, si modifica a seconda dei progressi dell'esplorazione e delle alterazioni che subisce, costituite dalla creazione di città, dallo sfruttamento delle risorse naturali e dalla distruzione degli edifici nemici. Le pratiche cartografiche di *Age of Empires* migliorano la consapevolezza spaziale dei giocatori; questi creano, attraverso le loro scelte di gioco, formazioni variabili che attribuiscono un senso specifico alle coordinate spazio-temporali entro le quali si svolge la campagna⁵³. Gli obiettivi che l'insegnante può realizzare mediante l'utilizzo di un videogioco storico all'interno della disciplina omonima sono due: entrambi mirano, con modalità differenti, a dimostrare come “la produzione di realtà storiche virtuali rappresenti [...] una potenziale opportunità

⁴⁴ Cfr. A.A. Acevedo-Merlano, *Age of Empires en el aula: una propuesta de implementación*, 28 settembre 2017, in “ZehnGames”, p. 1.

⁴⁵ Cfr. L. Gilbert, ‘Assassin’s Creed reminds us that history is human experience’: Students’ senses of empathy while playing a narrative video game, in “Theory & Research in Social Education”, 47, 2019, pp. 108–137.

⁴⁶ Cfr. P. Forrest, *When Transfiguration Became Commonplace*, cit., pp. 188–189.

⁴⁷ Cfr. Group F9: Videojocs a l’Aula, *Age of Empires*, in “Revista Comunicación y Pedagogía”, 173, 2001, p. 2.

⁴⁸ Cfr. F. Ayén, *Aprender Historia con el juego Age of Empires*, in “Proyecto Clio”, 36, 2010, p. 1.

⁴⁹ Cfr. Group F9: Videojocs a l’Aula, *Age of Empires II: The Conquerors Expansion (I)*, in “Revista Comunicación y Pedagogía”, 211, 2006, p. 3.

⁵⁰ F. Toniolo, *Mario il Performer. Il teatro e la performance in “Paper Mario 2”*, in “Comunicazioni sociali”, 1, 2014, p. 199.

⁵¹ Cfr. S. Mukherjee, *Playful Maps of Empire. Colonial Cartography in Digital Games’ Representation of Global History*, in “Memoria e Ricerca”, 66, 2021, pp. 75–96.

⁵² J. Clyde, G.R. Wilkinson, *More Than a Game...Teaching in the Gamic Mode: Disciplinary Knowledge, Digital Literacy, and Collaboration*, in “The History Teacher”, 1, 2012, p. 60.

⁵³ Cfr. S. Lammes, *Terra incognita: Computer games, cartography and spatial stories*, in M. van den Boomen et al., (a cura di), *Digital Material. Tracing New Media in Everyday Life and Technology*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2009, p. 223.

per l'alfabetizzazione dei ragazzi al sapere storico nella misura in cui viene applicata nel campo dell'educazione⁵⁴. Il primo riguarda lo smontaggio della narrazione videoludica per verificare quali parti del racconto sono ricavate attraverso i riferimenti a fonti storiche e quante, invece, sono il risultato dell'elemento fantastico inserito dagli sviluppatori del gioco⁵⁵. Il secondo, invece, permette al docente di approfondire la cultura materiale delle civiltà storiche presenti mediante il ricorso agli ambienti ludici virtuali⁵⁶ che illustrano, con gradi diversi di fedeltà, i paesaggi antropizzati del passato, confrontando gli elementi appresi attraverso l'attività ludica con la storiografia di riferimento. *Age of Empires* risponde positivamente ai quesiti sollevati da Delgado-Algarra⁵⁷ per valutare un videogioco a scopo didattico: esso, infatti, supporta l'apprendimento mediante una serie di schede nelle quali sono presentate le principali caratteristiche del periodo storico analizzato⁵⁸; di conseguenza, si mostra capace di trasmettere una serie di conoscenze storiche. Il videogioco, inoltre, richiede al fruitore di impersonare civiltà contrapposte, come accade durante le campagne ambientate ai tempi delle Crociate: giocabili sia dal punto di vista dei cristiani che da quello dei musulmani.

Il giocatore può compiere alcune scelte strategiche, limitate tuttavia dalla narrazione storica contingente: nelle partite libere, tuttavia, nelle quali cioè si scontra con il computer o con altri giocatori collegati da remoto, può investire nelle attività commerciali, vincendo la partita attraverso una strategia pacifica, ovvero sconfiggere i nemici mediante l'uso della forza⁵⁹. Le trame non sono affatto scontate: per questa ragione si sconsiglia l'uso di *Age of Empires* nella scuola primaria e se ne suggerisce un uso a partire dalla scuola secondaria di primo grado⁶⁰: molte campagne, infatti, richiedono al giocatore di effettuare una riflessione sul suo operato che, inevitabilmente, si riflette sulla cornice storica di riferimento, come accade durante la terza Crociata di Federico Barbarossa in Medio Oriente, nella quale il giocatore deve capire come misurare le forze nei confronti di soggetti ambigui, come l'Impero Romano d'Oriente.

Al termine dell'attività ludica, come suggerisce Brusa, sarebbe opportuno "richiamare e riutilizzare questo o quel risultato conoscitivo nel corso delle lezioni successive al gioco. In una parola, lavorare al potenziamento delle conoscenze"⁶¹; anche laddove l'insegnante non potesse impiegare questi strumenti ludici in ambito scolastico, sarebbe importante valorizzare le conoscenze storiche apprese dall'allievo in un'attività extrascolastica, spesso consistente nell'iterazione compulsiva di attività ludiche per centinaia di ore⁶².

⁵⁴ S. Cavazza, *I videogiochi storici*, cit., p. 34.

⁵⁵ Cfr. K.J. Lewis, *Grand Theft Longboat: Using Video Games and Medievalism to Teach Medieval History*, in A. von Lunen et al. (a cura di), *Historia Ludens: The Playing Historian*, Routledge, New York, 2020, pp. 54-70.

⁵⁶ Cfr. C. Fogu, *Digitalizing Historical Consciousness*, in "History and Theory", 2, 2009, p. 121.

⁵⁷ Cfr. J. Delgado-Algarra, *ICT's and Innovation for Didactics of Social Sciences*, cit.

⁵⁸ Cfr. V.M. Carvalho, *Videogames as Tools for Social Science History*, in "The Historian", 4, 2017, p. 811.

⁵⁹ A tale proposito Antonacci osserva che il videogioco "non fa che portare questa espressione totalmente umana e carnale, in una forma fittizia e artificiale, totalmente protetta, senza fare del male a nessuno". F. Antonacci, *Puer ludens*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 43.

⁶⁰ L. Boschetti, S. Ditrani, R. Guazzone, *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Roma, Carocci, 2022, p. 62.

⁶¹ A. Brusa, *Giochi per imparare la storia: percorsi per la scuola*, cit., p. 81.

⁶² Cfr. *Ibidem*, pp. 83-84.

3. L'immaginario non-neutrale trasmesso da *Age of Empires*

L'esemplificazione più chiara riguardante il carattere privo di neutralità dell'immaginario trasmesso da un videogioco storico riguarda la raffigurazione della civiltà azteca nell'espansione di *Age of Empires* intitolata *The Conquerors*, uscita nel 2000. Il primo elemento importante che può notarsi in merito alla formazione dell'immaginario su base etnocentrica⁶³ riguarda il titolo stesso dell'espansione che evoca le azioni coloniali condotte dai *conquistadores* nei territori dell'America centrale e meridionale. L'obiettivo di una delle campagne consiste nell'animare la resistenza degli Aztechi alla conquista militare di Hernán Cortés (1485-1547); pur attribuendo una soggettività attiva centrale al punto di vista amerindio⁶⁴, non si può sottacere come le strutture economiche e militari, fatta salva una diversa caratterizzazione grafica ispirata alle forme della cultura materiale mesoamericana, siano pesantemente influenzate dalle controparti europee, ad eccezione del guerriero aquila e giaguaro che afferiscono direttamente alla tradizione militare azteca. Quest'ultimo nome, inoltre, designa quel popolo secondo il punto di vista europeo e non rispetta quello autoctono, poiché essi si definivano Mexicas⁶⁵. Sebbene la posizione assunta da Celia Pearce in merito alla presenza di una versione "disneyana" del colonialismo nei videogiochi, preposta a illustrare la sottomissione di popoli considerati primitivi agli europei⁶⁶, appaia eccessiva, non si può sottacere, tuttavia, come l'immaginario diffuso da giochi come *Age of Empires* taccia su alcune questioni, come la schiavitù, omessa per molteplici ragioni che includono i timori di arrecare offese alla numerosa comunità afroamericana⁶⁷.

Nella campagna "La caduta del tridente" che costituisce l'asse portante di *Age of Mythology*⁶⁸, i diversi miti sono intrecciati secondo un'ottica difficilmente comprensibile da un europeo e molto più familiare per un pubblico statunitense, che tende a comprimere questi eventi sincronicamente: non sorprende, perciò, osservare come la caduta di Atlantide appaia coeva alla guerra di Troia. Nell'introduzione alla campagna un sacerdote di Poseidone si rivolge ad Arkantos, ammiraglio atlantideo, invitandolo a prestare attenzione agli eventi che avvenivano nelle colonie atlantidee nel Mediterraneo – ossia le città micenee della Grecia antica – lamentando come esse fossero insofferenti dinanzi all'inattività di Atlantide nei confronti dei loro territori oltreoceano. Sembra quasi di scorgere, all'interno di questo rapido scambio di battute, una serie di riferimenti neppure troppo velati alle complesse geopolitiche sviluppatasi all'interno della Nato tra statunitensi ed europei.

⁶³ Cfr. E. Watrall, *Digital pharaoh: Archaeology, public education and interactive entertainment* in "Public Archaeology", 3, 2002, p. 165.

⁶⁴ Cfr. M. Lugones, *Pilgrimages/Peregrinajes. Theorizing Coalition against Multiple Oppressions*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Lanham (MD), 2003, p. 20.

⁶⁵ Cfr. F. Berdan, *Mesoamerica: Mexica*, in M.S. Werner (a cura di), *Encyclopedia of Mexico: History, Society & Culture*, London, Routledge 1998.

⁶⁶ Cfr. E. Losh, *Regulating Violence in Virtual Worlds: Theorizing Just War and Defining War Crimes in World of Warcraft*, in "Pacific Coast Philology", 2, 2009, p. 160.

⁶⁷ R. Guazzone, *Quando il gioco si fa duro*, cit.

⁶⁸ Cfr. P. Christesen, D. Machado, *Video Games and Classical Antiquity*, in "The Classical World", 1, 2010, p. 110.

L'importanza di giochi di strategia come *Age of Empires* nel generare un immaginario storico non è stata pienamente colta dagli utenti, maggiormente sedotti dalle finalità ricreative⁶⁹: nel 2001 la BECTA (British Educational Communications and Technology Agency), comunque, confermò che questo *franchise* includeva informazioni fattuali sui periodi storici inclusi nelle trame videoludiche⁷⁰. Il progresso tecnologico delle piattaforme ludiche nell'ultimo ventennio, inoltre, ha soddisfatto una domanda crescente di simulazioni storiche che nella vita reale l'utente non potrebbe sperimentare⁷¹. Nello sviluppo delle diverse edizioni di *Age Empires* sono stati aggiunti dei brevi video per soddisfare le richieste di una maggiore verosimiglianza con il passato storico che costituisce l'ambientazione delle campagne ludiche⁷²; il rischio sotteso a tali pratiche, tuttavia, se non sono supportate da riferimenti storici attendibili, è quello di creare una memoria estetica⁷³ che soddisfa un desiderio immediato di approfondimento, costruendo, tuttavia, un immaginario errato del periodo storico considerato, condizionando così la visione, da parte dell'utente, delle civiltà storiche riprodotte nel videogame. È un rischio che appare elevato nella dimensione in cui il prodotto videoludico commerciale propone un immaginario che risponde alle aspettative del giocatore, e che è stato già denunciato in merito al ruolo svolto dai lungometraggi animati della Disney nella creazione di un medioevo adattato per il pubblico statunitense, incuriosito dalle sue radici culturali europee e, allo stesso tempo, ansioso di rimodularle alla luce delle paure di un'apocalisse futura immaginata, per contrasto, come l'effetto prodotto dalla proliferazione delle macchine moderne⁷⁴.

Uno degli sviluppatori di *Age of Empires*, a questo proposito, ha dichiarato che il videogioco è ispirato alla storia, ma non è una riproduzione autentica del passato: lo scopo del contenitore ludico, infatti, non è quello di istruire, ma di intrattenere e se lo sviluppatore è posto dinanzi alla scelta di optare fra accuratezza storica e prospettiva di divertimento, prediligerà quest'ultima⁷⁵.

Le ri-elaborazioni della storia, dunque, avvengono attraverso una molteplicità di canali⁷⁶, tra le quali rientrano anche i videogames: "al pari del cinema e della narrativa, infatti, la simulazione elettronica produce, modifica e rimette in circolo informazioni, giudizi e aspetti del passato"⁷⁷. Non si deve ignorare, inoltre, che per un numero sempre più alto di adolescenti le informazioni sulla storia vengono filtrate attraverso il medium rappresentato dal videogioco e questa tendenza appare crescente negli ultimi anni. Le ambientazioni tratte dal passato, infatti, forniscono agli sviluppatori di videogiochi una serie di

⁶⁹ Quando McMichael domandò ai suoi studenti di confrontare *Civilization III* con *Age of Empires II*, questi risposero che il secondo era certamente il più accurato storicamente, ma era anche quello meno divertente dal punto di vista ludico. Cfr. A. McMichael, *Pc Games and the Teaching of History*, cit., p. 213.

⁷⁰ Cfr. B. Gros, *Digital Games in Education. The Design of Games-Based Learning Environments*, cit., pp. 23-24.

⁷¹ BECTA, in <https://www.gov.uk/government/organisations/british-educational-communications-and-technology-agency>, ultima consultazione 19 gennaio 2024.

⁷² Cfr. J.F. Jiménez-Alcázar, *Medievalister: Medievalism at the Crossroads of the Digital Revolution*, in "RiMe", 11, 2022, p. 62.

⁷³ Cfr. A. Venegas Ramos, *El videojuego como forma de memoria estética*, in "Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea", 20, 2020, pp. 277-301.

⁷⁴ Cfr. M. Sanfilippo, *Il Medioevo secondo Walt Disney. Come l'America ha reiventato l'Età di Mezzo*, Roma, Castelvecchi, 1993.

⁷⁵ V. De Grande, B. Moon, N. Nicastro, *Games that Teach History*, in "Archaeology", 2, 1999, p. 10.

⁷⁶ Cfr. T. Morris-Suzuki, *The Past Within Us*, London, Verso, 2005, p. 2.

⁷⁷ M. Bittanti, *L'utilità e il danno del videogame per la storia*, in "Storia e problemi contemporanei", 44, 2007, p. 62.

tematiche, scenografie e strutture narrative facilmente riconoscibili dagli acquirenti⁷⁸. Non dovrebbe sorprendere, dunque, constatare come la storia venga presa in prestito per le finalità proprie dei videogiochi⁷⁹. La ricerca condotta da Boom nel 2018 ha dimostrato, infatti, che dalla piattaforma Steam sono stati scaricati 206 milioni di copie di giochi ambientati nel passato⁸⁰, mentre sono stati censiti tra il 1981 e il 2016 circa 1800 titoli caratterizzati da un tema storico⁸¹. Le simulazioni ludiche, fra le quali è incluso anche *Age of Empires*, rappresentano, in primo luogo, “l’interpretazione di un evento, la sua trasformazione in un modello interattivo”⁸²; in secondo luogo, in virtù delle loro finalità prettamente commerciali, appare necessario ricordare che si ispirano a materiali culturali già preesistenti, seguendo logiche riconducibili all’economia politica ed estetica propria dei mass-media⁸³. Un elemento apprezzabile dell’immaginario storico promosso da *Age of Empires* riguarda l’assenza del rischio di presentismo⁸⁴, che rischia di “scivolare nel circolo vizioso dell’anacronismo e appiattare l’alterità del passato sul proprio presente”⁸⁵.

La varietà delle civiltà presenti nel videogioco costituisce un potente polo attrattivo, così come lo è l’intento – non sempre pienamente riuscito, come dimostra l’omissione del tema della schiavitù – di mostrare una storia niente affatto depauperata dalle sue azioni più tragiche: nella campagna di Gengis Khan, ad esempio, al giocatore non sono risparmiati gli effetti dei massacri compiuti dai Mongoli durante la loro espansione. In un’ottica globale, pertanto, *Age of Empires* richiede una riflessione sulle azioni compiute dal giocatore, che si misura con popoli diversi e con azioni improntate a diverse ragioni, da quelle “patriottiche” di Giovanna d’Arco a quelle dettate dalla volontà di saccheggio delle regioni dell’Asia minore portate avanti dai Turchi Selgiuchidi nell’undicesimo secolo d.C. L’immaginario videoludico prodotto da *Age of Empires* si ispira alla realtà storica: non può essere, tuttavia, una rappresentazione del passato di per sé, ma uno spazio virtuale che simula una possibilità storica⁸⁶.

4. Conclusione: mediare l’immaginario videoludico

L’analisi condotta in queste pagine ritiene auspicabile suggerire l’uso di *Age of Empires* all’interno dei contesti educativi formali e informali per incrementare la curiosità degli utenti nei confronti delle civiltà presenti nel videogioco, senza sottovalutare le forzature storiche, propedeutiche allo svolgimento del gioco ma facilmente equivocabili, tuttavia, in prospettiva didattica, laddove non si verifichi un confronto con le fonti storiche primarie e con la letteratura scientifica di riferimento⁸⁷.

⁷⁸ K.H.J. Boom et al., *Teaching through Play: Using Video Games as a Platform to Teach about the Past*, in S. Hagenauer (a cura di), *Communicating the Past in the Digital Age. Proceedings of the International Conference on Digital Methods in Teaching and Learning in Archaeology (12th-13th October 2018)*, London, Ubiquity Press, 2020, p. 27.

⁷⁹ Cfr. M.E. Cortese, *Giocando con il passato*, cit., pp. 93-128.

⁸⁰ Cfr. K.H.J. Boom et al., *Teaching through Play*, cit., p. 28.

⁸¹ Cfr. Y. Rochat, *A Quantitative Study of Historical Video Games (1981-2015)*, in A. von Lünen et al. (a cura di), *Historia Ludens: The Playing Historian*, cit., pp. 3-19.

⁸² M. Bittanti, *L’utilità e il danno del videogame per la storia*, cit., p. 64.

⁸³ Cfr. T. Morris-Suzuki, *The Past Within Us*, cit., p. 17.

⁸⁴ K.H.J. Boom et al., *Teaching through Play*, cit., p. 31.

⁸⁵ L. Boschetti, S. Ditrani, R. Guazzone, *Insegnare storia con le nuove tecnologie*, cit., p. 56.

⁸⁶ Cfr. C. Fogu, *Digitalizing Historical Consciousness*, cit., p. 121.

⁸⁷ La storiografia, infatti, deve identificare “linguaggi, strumenti e tematiche che la ricongiungano al pubbli-

Nello studio dell'immaginario che questo videogioco promuove, infatti, è opportuno sottolineare che le fonti storiche alle quali sono ricorsi i suoi sviluppatori non sono così approfondite da permettere un utilizzo autonomo di questo *franchise* in ambito scolastico⁸⁸: l'intento del gioco, del resto, è essenzialmente ricreativo e non educativo. *Age of Empires* è caratterizzato da una natura ibrida⁸⁹, al cui interno la convivenza tra sollecitazioni didattiche e ricreative è resa possibile dalla presenza di finzione e funzione proprie della simulazione ludica⁹⁰, che raggiunge pienamente mediante l'offerta di modelli di sistemi storici esegetici⁹¹: le curiosità sollevate dall'azione del gioco possono fornire gli strumenti idonei per garantire una maggiore comprensione della realtà storica. L'esperienza compiuta dal giocatore sulle mappe che compongono lo scenario delle campagne di *Age of Empires*, per esempio, si rivela di ausilio per coinvolgerlo nella storia che ivi viene rappresentata: analizzare, dunque, i meccanismi sottostanti alla costruzione della rappresentazione cartografica gli permetterà di avere una comprensione maggiore della modalità attraverso le quali le vicende storiche vengono rappresentate nei videogiochi e sarà di supporto in merito alla discussione più ampia sulla storia in quanto disciplina⁹².

Non sembra adeguata, al contrario, una chiave di lettura che attribuisca a questi giochi commerciali una profondità di analisi che non possiedono e che, soprattutto, non hanno mai voluto promuovere. Non si tratta di svalutare i videogiochi definendoli versioni caricaturali dei reali processi storici⁹³, ma, al contrario, di apprezzarne la capacità di alimentare una domanda di storia crescente, uscendo “dalle narrazioni “consuete” e far leva sul “nuovo”⁹⁴, svolgendo in questo modo una funzione didattica che sarebbe pernicioso sottovalutare, pur prestando attenzione alle ragioni ricreative ed estetiche sottostanti alla produzione dei videogiochi storici commerciali⁹⁵. Non appare esercizio ozioso, dunque, ricordare in questa sede come il “senso comune del passato si formi per canali diversi che richiedono di essere analizzati. Sotto questo profilo, come altri media, il videogioco diventa così certamente uno degli elementi che contribuisce a influenzare il discorso pubblico sulla storia che resta distinto dalla pratica storiografica professionale pur essendone da essa influenzato”⁹⁶.

Le resistenze incontrate nei confronti dei videogiochi come strumento didattico, tuttavia, sono riconducibili sia agli accademici che agli studenti: i primi sembrano poco

co e documentino come le scienze storiche, solo le scienze storiche, siano in grado di ricostruire il passato informando con cura e appassionando il pubblico”. D. Biocca, *Ricerca e divulgazione: le sinergie possibili*, in B. Bracco (a cura di), *Sfogliare il passato. La storia nei giornali italiani*, Roma, viella, 2019, p. 21.

⁸⁸ Cfr. A. Simandiraki, *Μινωαυδιέες: the Minoan civilization in Greek primary education*, cit., p. 180.

⁸⁹ “In certa misura il videogioco realizza delle narrative che fondono realtà storica e *fiction* secondo un bilanciamento tra i due elementi che dipende dalla natura del videogioco”. S. Cavazza, *I videogiochi storici*, cit., p. 50.

⁹⁰ M. Bittanti, *L'utilità e il danno del videogame per la storia*, cit., p. 99.

⁹¹ Cfr. J. McCall, *Gaming the Past: Using Video Games to Teach Secondary History*, New York, Routledge, 2011, p. 23.

⁹² Cfr. S. Mukherjee, *Playful Maps of Empire*, cit., p. 80.

⁹³ Cfr. N. Ferguson, *How to Win a War*, in “The New York Magazine”, 12 ottobre 2006, in <http://nymag.com/news/features/22787/>, ultima consultazione 19 gennaio 2024.

⁹⁴ G. Bassi, *Quanta storia passa? La ricezione dei contenuti storiografici da parte dei lettori. Un'indagine a campione*, in *Sfogliare il passato*, cit., p. 71.

⁹⁵ Cfr. P. Zagorin, *Historiography and Postmodernism: Reconsiderations*, in “History and Theory”, 3, 1990, p. 264.

⁹⁶ S. Cavazza, *I videogiochi storici*, cit., p. 36.

interessati al potenziale narrativo dell'ipertesto⁹⁷, mentre i secondi non riescono a reputare l'ambientazione storica del medium videoludico "affidabile come fonte di studio se paragonata, ad esempio, a un libro"⁹⁸.

Se a queste considerazioni si aggiunge che, in ambito italiano, non tutti i manuali sulla didattica della storia, pubblicati anche recentemente⁹⁹, contemplano i videogiochi come risorsa per l'insegnante, si otterrà un quadro lacunoso in merito alle applicazioni di questi supporti ludici alla didattica, nonostante si assista a un rinnovato interesse della comunità accademica nei confronti del videogioco come fonte storica¹⁰⁰.

L'esperienza vissuta da Adam Chapman nel 1998, quando iniziò a giocare alla prima versione di *Age of Empires* ed ebbe numerose discussioni con la madre in merito agli argomenti sottesi alla trama videoludica¹⁰¹, costituisce la testimonianza più convincente per comprendere l'utilità di questi strumenti nei processi di conoscenza storica, facendo leva, cioè, sulla curiosità dei giocatori nei confronti dell'immaginario storico presente al loro interno per allargare le proprie prospettive e impegnarsi nello studio della disciplina storica mediante i processi d'apprendimento informali, non formali e formali. La pandemia dovuta alla diffusione del virus Covid-19 ha accresciuto l'importanza di questi dispositivi ludici in chiave comunicativa, permettendo, attraverso l'uso della modalità di gioco on-line, di coinvolgere altri soggetti nello svolgimento di una partita¹⁰², contribuendo così allo sviluppo di un immaginario condiviso, perché alimentato dalla medesima fonte. I videogiochi, dunque, permettono di compiere alcune scelte a scapito di altre, configurando "quindi una narrazione che esclude questi particolari spazi di gioco a favore di altri. [...] Questo ci permette di soffermarci sull'idea che i giochi possano essere, allo stesso tempo, sia rappresentazioni storiche che sistemi per fare storia"¹⁰³.

⁹⁷ Cfr. C. Fogu, *Digitalizing Historical Consciousness*, cit., p. 107.

⁹⁸ E. Chirchiano, *Videogiochi, storia, gender. Fenomenologia di un rapporto complesso*, in "Memoria e Ricerca", 66, 2021, p. 106.

⁹⁹ Cfr., per esempio, il volume di S. Castro, G. Cola, R. Talarico, *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Roma, Carocci, 2023.

¹⁰⁰ Cfr. I. Pizzirusso, *Il videogioco in Italia. Riflessioni e sollecitazioni tra studi interdisciplinari e Public History*, in "Italia contemporanea", 303, 2023, pp. 178-179.

¹⁰¹ A. Chapman, *Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*, New York, Routledge, 2016, pp. 4-5.

¹⁰² Cfr. M. Svašek, *Lockdown routines: im/mobility, materiality and mediated support at the time of the pandemic*, in F. Yi-Neumann et al. (a cura di), *Material Culture and (Forced) Migration. Materializing the transient*, London, UCL Press, 2022, pp. 236-237.

¹⁰³ E. Chirchiano, *Videogiochi, storia, gender*, cit., pp. 104-105.

1974/2024: cinquant'anni di scuola democratica?

GIULIANO FRANCESCHINI

Associato di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: giuliano.franceschini@unifi.it

Abstract. The Delegated Decree of 1974 profoundly reformed Italian schools. Their development and application are greatly affected by the political and cultural climate of the 1970s, they influence a large part of subsequent Italian school policy, up to the present day. From a pedagogical and didactic point of view, a series of important innovations are introduced: teaching collegiality, teaching planning, social management of the school, professional development and educational experimentation. The cultural and professional legacy left by the D.D. is still very much alive today, although the political and social framework of reference has changed profoundly.

Keywords. teaching collegiality - teaching planning - social management of the school - professional development - educational experimentation

1. Introduzione

Il 13 settembre 1974 vengono pubblicati nella Gazzetta Ufficiale i Decreti Delegati che riordinano profondamente la scuola italiana¹, segnando un punto di rottura e di non ritorno rispetto alla politica scolastica precedente, sia quella liberale e fascista che quella degli anni '50 e '60 del Novecento. Si tratta di un vero e proprio processo di riforma del sistema scolastico: il D.D. n° 416 istituisce e riordina gli organi collegiali di tutti gli ordini di scuola, dalla scuola materna (oggi scuola dell'infanzia) alla scuola secondaria; il D.D. n° 417 definisce lo stato giuridico del personale docente, direttivo e ispettivo; il D.D. n° 419 regola le attività di sperimentazione, ricerca e aggiornamento culturale e professionale; il D.D. n° 420 definisce lo stato giuridico del personale non docente.

Ciò che colpisce è l'ampiezza degli argomenti normati dai D.D., che coinvolgono l'intero funzionamento del sistema scolastico italiano così come avevano fatto la Legge Casati del 1859² e la Riforma Gentile del 1923³, leggi rispetto alle quali i D.D. del 1974 si pongono in evidente discontinuità, nel rispetto della nuova concezione del ruolo della scuola introdotta dalla Costituzione entrata in vigore il primo gennaio del 1948: “ Frutto di battaglie lunghe e difficili da parte delle forze politico-sindacali e professionali più progressiste, gli organi collegiali hanno rappresentato la risposta più convincente all'i-

¹ G.U. n. 239 del 13/09/1974.

² R.D. n. 3725 del 13/11/1859.

³ R.D. n. 1054 del 6/05/1923.

stanza di rinnovamento pedagogico e di apertura al sociale dei primi anni '70. Anni in cui la spinta al cambiamento e al rinnovamento appariva radicale in tutti i settori - da quello politico a quello sociale, a quello culturale - e non poteva, appunto, trascurare quello scolastico, per le forti connessioni, denunciate, finalmente, in modo aperto e frontale, tra modelli scolastici conformistici e salvaguardia del potere costituito. Una speranza diffusa di trasformabilità e revisione si concretizzò con l'istituzione degli organi collegiali, visti, in questo senso, come determinanti e risolutivi nel ratificare definitivamente il superamento di un modello di scuola di stato accentratore, gerarchicamente e burocraticamente organizzato, autarchicamente geloso delle proprie prerogative e delle proprie funzioni, da difendere da qualsiasi controllo e ingerenza esterni²⁴.

A distanza di cinquant'anni predomina un certo disincanto sia in merito alla effettiva portata riformatrice dei D.D. sia in merito alla loro attualità. In questo saggio tenteremo di evidenziare le implicazioni pedagogiche, didattiche e organizzative dei Decreti Delegati, proprio per comprenderne lo spirito riformatore nonché per valutarne l'influenza sul funzionamento attuale della scuola italiana.

2. Le radici politiche e culturali dei Decreti Delegati

Il testo dei Decreti Delegati esprime delle istanze politiche, sociali e culturali di una società che proprio in quegli anni si stava dissolvendo, lasciando il passo ad una nuova era, quella degli anni '80, che si proporrà come radicalmente diversa e che costituirà la base della cultura contemporanea. In questo senso i D.D. offrono la possibilità di cogliere lo slittamento temporale esistente tra le dinamiche della struttura economica del Paese e quelle della sovrastruttura culturale che ne dipende⁵. Nel 1975 infatti si chiude un ciclo economico senza precedenti nella storia economica occidentale e in particolare in quella italiana, un periodo di crescita quasi ininterrotta; è il trentennio d'oro del capitalismo industriale (1945/1975) successivo alla fine della Grande Guerra novecentesca (1914/1945). Una guerra che ha devastato l'Europa e il mondo intero, con un numero di vittime senza precedenti nella storia dell'umanità e con delle ripercussioni politiche e culturali che ancora oggi scontiamo amaramente: la guerra è tornata in Europa (ma era già tornata negli anni '90 con le guerre balcaniche), il Medio Oriente è incendiato dalla guerra isarelo-palestinese, il mondo intero guarda con apprensione agli attriti tra USA e Cina. La guerra, insomma, sia essa calda come quella scoppiata in Ucraina che fredda come quella tra USA e Cina è tornata prepotentemente al centro della scena politica, economica e culturale contemporanea e in particolare di quella europea caratterizzata da sempre più aspre tensioni tra Paesi mediterranei e Paesi del Nord Europa in merito alle politiche economiche e tra Paesi dell'Ovest e Paesi dell'Est in merito ai diritti civili, dissolvendo quell'orientamento alla cooperazione che aveva segnato la nascita della Comunità europea nel 1957 con i famosi Trattati di Roma.

Torniamo dunque in Italia al 1974, un caso emblematico, quello italiano, dello svi-

⁴ F. Pinto Minerva, *I decreti delegati n. 416 e n. 417*, in A. Canevaro, G. Cives, F. Frabboni, E. Frauenfelder, R. Laporta, F. Pinto Minerva, *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Laterza, Roma-Bari 1993, p. 235.

⁵ Si tratta del passaggio dal capitalismo industriale al capitalismo cognitivo; sull'argomento si veda C. Vercellone (a cura di), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, manifestolibri, Roma 2006.

luppo postbellico; la ricostruzione del Paese, che esce letteralmente distrutto dalla guerra mondiale, promuove un ciclo economico che in poco tempo porterà l'Italia a sedersi tra i principali paesi industrializzati del mondo. L'antica società italiana agro-silvo-ittio-pastorale si disintegra per lasciare il posto ad una moderna società industrializzata, urbanizzata e in parte scolarizzata, con dei livelli di reddito e un tenore di vita fino ad allora in larga misura sconosciuti alla gran parte del popolo italiano. Si realizza in quel periodo un patto implicito, tra capitale e lavoro: all'aumentare dei profitti aziendali segue un aumento delle retribuzioni dei lavoratori dipendenti, che possono così accedere a sempre più vasti settori di consumo. Lo Stato interviene direttamente nel rapporto tra capitale e lavoro, sia legiferando nella sfera economica e produttiva sia gestendo direttamente grandi aziende nei settori alimentari, energetici, dei trasporti, ecc. Allo stesso tempo viene allestito uno stato sociale e assistenziale in grado di proteggere il cittadino durante il corso dell'intera esistenza: il servizio sanitario universale e gratuito, i servizi sociali, la scuola obbligatoria e gratuita, la fiscalità progressiva, le pensioni sociali, di invalidità e di anzianità ecc. Questo complicato processo viene mediato dai grandi partiti di massa che allora dominavano la scena politica, la democrazia cristiana e il partito comunista, *in primis*, e dai partiti laici più piccoli che spesso partecipavano al governo con la democrazia cristiana: il partito repubblicano, il partito liberale, il partito socialdemocratico e, dagli anni '60, il partito socialista, con le prime esperienze di governi di centrosinistra.

Ed è proprio all'interno di una coalizione di centrosinistra, il IV governo Rumor, che viene promulgata la Legge delega n. 477⁶ che attribuisce al governo la delega per riordinare lo stato giuridico del personale scolastico e istituire gli organi collegiali della scuola. La delega verrà assolta dal V governo Rumor con l'emanazione dei Decreti Delegati nel settembre del 1974⁷. Due governi deboli e di poca durata, esposti ai malumori interni ai partiti della maggioranza, in particolare a quelli della democrazia cristiana, che proprio allora vedeva l'emergere della figura di Aldo Moro, e dagli attriti con e tra i vari partiti laici, soprattutto in materia di politica economica e finanziaria.

Sono anni turbolenti e tragici, che vedono la giovane Repubblica italiana più volte sull'orlo del baratro autoritario con diversi tentativi di colpi di stato, l'intensificarsi della strategia della tensione ad opera di formazioni politiche di estrema destra spesso colluse con organi dello stato, l'avvio degli attentati da parte dei brigatisti rossi, l'interferenza sulla vita politica del Paese dei servizi segreti e delle ambasciate anglo-americane. Lo scopo comune a questi soggetti politici così diversi tra loro sembra essere stato quello di impedire a tutti i costi il compimento del processo di riforma democratico dello Stato italiano - avviato dalla Costituzione del 1948 - ad opera dei due più grandi partiti politici di allora, la DC e il PCI. La prima guidata da Aldo Moro che intendeva indebolire l'ala destra del partito tagliando i ponti con i partiti neofascisti e con i cattolici più reazionari; il secondo guidato da Enrico Berlinguer che aveva avviato un processo graduale di allontanamento del PCI italiano dal partito comunista sovietico, prospettando una via italiana ed europeista al socialismo: "[...] pur nella notevole differenza di valori e di pro-

⁶ G.U. n. 211 del 16/08/1973

⁷ Per una ricostruzione storico-normativa della nascita dei D.D. del 1974 si veda: C. Martinelli, Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2021, 8(1): 37-48.

spettive, davanti alla drammatica evoluzione della crisi italiana, era giunto per entrambi il tempo di costruire ponti, non di continuare a scavare fossati tra le due forze politiche più popolari del Paese. L'obiettivo comune era quello di portare gradualmente l'Italia oltre le colonne d'Ercole della Guerra Fredda [...] In quest'ottica, dal giugno 1973, dopo il fallimento del governo centrista di Andreotti con i liberali, Moro, che stava sempre più assumendo le vesti di un autentico demiurgo della politica italiana (sino ad esserne definito 'l'orologiaio'), rientrò in campo e scelse il segretario del Pci come interlocutore privilegiato per realizzare il suo disegno di solidarietà nazionale. Il nuovo governo, guidato da Rumor, segnò il ritorno dei socialisti in maggioranza e durò fino al novembre del 1974, ma si limitò ad avere un valore transitorio, funzionale a prospettare nuovi equilibri. Negli stessi mesi, in relazione al dispiegarsi del progetto che andava stagliandosi all'orizzonte, l'offensiva degli avversari, a destra come a sinistra, subì il salto di qualità decisivo⁸.

All'interno di questo complesso quadro politico, l'intento della Legge delega n.477 e dei successivi Decreti Delegati è innanzi tutto quello di rispondere, seppure in forma moderata, alle richieste emerse dal mondo scolastico verso la fine degli anni '60: studenti e genitori richiedevano una maggiore partecipazione alla vita scolastica, i docenti, o almeno una parte di essi, rivendicavano una maggiore autonomia nei confronti dell'apparato burocratico che li governava. La scuola italiana infatti, dopo il 1945 e nonostante i numerosi Articoli della Costituzione dedicati all'istruzione, era rimasta di fatto ancora molto legata a tutta la normativa precedente alla nascita della Repubblica: la scuola materna era stata istituita solo nel 1968; quella media unica e obbligatoria nel 1962; la scuola elementare era regolata dai Programmi Ermini del 1955 che, espressione del centrisimo democristiano e della reazione cattolica al riformismo scolastico laico successivo al 1945, avevano rimesso la religione a fondamento e coronamento dell'istruzione elementare; la scuola secondaria era rimasta legata al modello gentiliano del 1923; presidi e direttori didattici svolgevano ancora funzioni prettamente amministrative di controllo dell'operato dei docenti, redigevano note di qualifica del personale docente dalle quali dipendeva la loro progressione economica e potevano disporre il trasferimento d'ufficio degli insegnanti nel caso in cui lo ritenessero opportuno. I pochi organi collegiali presenti nella scuola erano ancora quelli dell'epoca fascista, il Consiglio di classe, il Collegio dei professori e il Consiglio di presidenza, che non contemplavano alcun ruolo per i genitori né per gli studenti ed erano fortemente controllati dai capi d'istituto⁹. Infine lo stato giuridico del personale docente era regolato da una pleora di leggi, ordinanze e circolari che avevano favorito nel tempo la formazione di una sorta di gerarchia economica e professionale tra i docenti dei vari ordini di scuola¹⁰. In questo quadro culturale, sociale e politico prendono vita i Decreti Delegati dei quali ora tenteremo di esplicitare i fondamenti pedagogici e didattici.

⁸ M. Gotor, *L'Italia nel Novecento. Dalla sconfitta di Adua alla vittoria di Amazon*, Einaudi, Torino 2019, p. 278.

⁹ R.D. n. 625 del 1924.

¹⁰ Cfr., C. Martinelli, 2021, op. cit., p. 38.

3. Pedagogia e didattica dei Decreti Delegati

3.1 La scuola come comunità educante

È difficile e pericoloso attribuire influenze pedagogiche e didattiche ad un atto amministrativo di politica scolastica concepito da tecnici e politici all'interno delle impenetrabili stanze del Ministero della Pubblica Istruzione degli anni '70. Il rischio è quello di attribuire al testo e ai suoi estensori intenzioni del tutto diverse da quelle originarie e dunque fuorvianti. Per questo motivo conviene attenersi alla lettura diretta del testo dei Decreti Delegati per poi tentarne l'interpretazione: "Al fine di realizzare, nel rispetto degli ordinamenti della scuola, dello Stato e delle competenze del personale ispettivo, direttivo e docente, la partecipazione nella gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, sono istituiti, a livello di circolo, di istituto, distrettuale, provinciale e nazionale, gli organi collegiali di cui agli articoli successivi"¹¹. Le parole chiave di questa declaratoria sono partecipazione e comunità, due termini strettamente legati che possono assumere significati diversi in base all'orientamento culturale, pedagogico e didattico attraverso cui le si interpreta e declina. Proprio all'interno della pedagogia e della didattica del tempo il termine comunità scolastica assumeva due significati profondamente diversi a seconda che lo si intendesse nell'ottica del paradigma dello spiritualismo e del personalismo pedagogico oppure di quello della pedagogia progressista laica. Nella concezione pedagogica cattolica della prima metà del Novecento, da S. Hessen (1887-1950) a J. Maritain (1882-1973) a E. Mounier (1905-1950), l'educazione scolastica deve essere finalizzata alla formazione della persona umana in relazione ai valori spirituali tipici del cattolicesimo, solo successivamente i concetti di comunità educante e di socialità assumono un valore crescente e culminano nella nascita dell'attivismo cristiano, che intendeva opporsi a quello laico pur condividendone alcuni principi di base. In questa prospettiva la comunità scolastica, ispirata al modello della famiglia intesa come comunità principale di base, diventa l'ambiente ideale per la crescita spirituale individuale, per l'accesso alla verità divina attraverso il rapporto di collaborazione e di aiuto con e per gli altri. In questo quadro di riferimento emergono inoltre delle esperienze che, pur richiamandosi ai valori cristiani e cattolici, si pongono in una posizione fortemente eterodossa rispetto alla tradizione pedagogica cattolica, come l'esperienza della comunità educativa di Nomadelfia fondata intorno al 1945 da don Zeno Saltini¹² e quella della Scuola di Barbiana fondata negli anni '60 da don Lorenzo Milani¹³. In entrambi i casi, ferma restando la finalità generale della formazione del cittadino cristiano, gli aspetti comunitari assumono un peso rilevante e dal punto di vista didattico, il mutuo insegnamento, all'interno di coppie o di piccoli gruppi, diventa la strategia educativa privilegiata di una didattica alternativa a quella tradizionale, frontale e trasmissiva.

¹¹ D.P.R. 31/05/1974 n. 416, GU. 239 del 13/09/1974

¹² Cfr., M. Guasco, P. Trionfini, *Don Zeno e Nomadelfia. Tra società civile e società religiosa*, Morcelliana, Brescia 2001.

¹³ Cfr., F. Bocci, G. Crescenza, A. Mariani, *Leggere don Lorenzo Milani. Parole chiave, materiali, proposte per comprendere l'eredità culturale della scuola di Barbiana*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.

In campo laico il discorso sulla comunità educante è sicuramente legato a personalità di spicco dell'attivismo pedagogico quali J. Dewey (1859-1952), C. Freinet (1886-1966), R. Cousinet (1882-1973) e molti altri. La scuola in questa prospettiva è considerata come una società in miniatura e diventa la palestra ideale per allenare bambine e bambini all'esercizio della democrazia, allo sviluppo dell'intelligenza e della socialità; la comunità non è uno strumento per lo sviluppo individuale, essa stessa è il fine dell'educazione poiché si regge sulla forza dei legami interindividuali, sulle attività di lavoro in gruppo, sulla cooperazione: "Una società consiste di un certo numero di individui tenuti insieme dal fatto di lavorare in una stessa direzione in uno spirito comune, e di perseguire mire comuni. Le esigenze e gli scopi comuni esigono un crescente scambio di idee e una crescente unità del sentimento di simpatia. La ragione radicale per cui la scuola presente non può organizzarsi come naturale unità sociale è proprio l'assenza di questo elemento di attività comune e produttiva [...] Sotto l'aspetto etico la debolezza tragica della scuola consiste nel fatto che essa si adopera a preparare futuri membri dell'ordine sociale in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale"¹⁴. La comunità per eccellenza di riferimento non è più solo la famiglia ma la società democratica, basata sul rispetto dei diritti civili e sui doveri individuali "Solo partendo dal fatto della comunità, afferrando questo fatto col pensiero onde precisarne e illuminarne gli elementi costitutivi, si può raggiungere un'idea della democrazia che non sia utopistica. I concetti e le parole d'ordine che si associano tradizionalmente all'idea di democrazia assumono un significato veritiero e determinante solo quando visti come tratti e caratteri di un'associazione attuante, nella pratica, le caratteristiche che servono a definire una comunità. La fratellanza, la libertà e l'uguaglianza, isolate dalla vita di comunità, sono irriducibili astrazioni"¹⁵. Espressione esemplare di questo orientamento è Scuola città Pestalozzi, fondata nel 1945 a Firenze dai coniugi Codignola, caratterizzata dalla presenza di organi di autogoverno di alunne e alunni, da un'organizzazione curricolare originale e autonoma rispetto a quella in vigore in tutte le altre scuole, da una metodologia didattica fortemente innovativa rispetto a quella tradizionale¹⁶.

Quanto di tutto questo complesso dibattito pedagogico e didattico si sia depositato nel testo dei Decreti Delegati del 1974 è difficile da stabilire; certo è che la scuola tradizionale, chiusa in se stessa, autoreferenziale, organizzata in modo autoritario dall'alto, era ormai giunta al capolinea e proprio i D.D. aprono una breccia importante nelle mura che da sempre circondavano gli ambienti scolastici.

Lo scopo primario dei D.D. è infatti quello di favorire la partecipazione sociale alla gestione della scuola e a tal fine istituiscono una serie di organi collegiali che intendono favorire da una parte una gestione collegiale delle attività didattiche, tradizionalmente intese come espressione di competenze individuali da parte dei singoli insegnanti, dall'altro di favorire l'ingresso dei genitori, degli studenti e di altri rappresentanti della società civile nel governo della scuola, fino ad allora esclusivamente riservato ai capi di istituto e agli uffici ministeriali centrali.

¹⁴ J. Dewey, *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018, p. 45.

¹⁵ J. Dewey, *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971, p. 117.

¹⁶ E. Codignola, A. Codignola, *La scuola-città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

3.2 Verso una didattica collegiale

Per quanto riguarda l'organizzazione collegiale della didattica i consigli di intersezione nella scuola dell'infanzia, di interclasse nella scuola primaria, di classe nella scuola secondaria, assumono un ruolo fondamentale nella programmazione e nella valutazione dell'azione formativa e prevedono al proprio interno la presenza di rappresentanti dei genitori e, nelle scuole secondarie superiori, di rappresentanti degli studenti: "I consigli di interclasse e di classe sono presieduti rispettivamente dal direttore didattico o dal preside oppure da un docente, membro del consiglio, loro delegato; si riuniscono in ore non coincidenti con l'orario delle lezioni, col compito di formulare al collegio dei docenti proposte in ordine all'azione educativa e didattica e ad iniziative di sperimentazione e con quello di agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori ed alunni. Le competenze relative alla realizzazione del coordinamento didattico e dei rapporti interdisciplinari spettano al consiglio di interclasse e di classe con la sola presenza dei docenti. Nella scuola secondaria ed artistica, le competenze relative alla valutazione periodica e finale degli alunni spettano al consiglio di classe con la sola presenza dei docenti"¹⁷.

Programmazione, sperimentazione e valutazione, questi i compiti fondamentali degli organi collegiali di base, cioè del consiglio di classe e di interclasse, una vera novità per l'epoca, destinata ad avere un forte impatto sulle dinamiche scolastiche. La programmazione dell'azione educativa diventa un elemento cardine della comunità scolastica, le programmazioni sono pubbliche e condivise non solo tra i docenti ma anche con genitori e alunni. La sperimentazione non viene più calata dall'alto ma può nascere dall'interno della scuola anche in relazione a sollecitazioni provenienti da genitori e alunni. La valutazione inizia a perdere il carattere di attività di selezione e ad avviarsi verso la funzione formativa e regolativa dell'azione didattica che le verrà riconosciuta in tutta la normativa seguente.

Notevolmente innovativi anche il ruolo e le funzioni del collegio dei docenti, che diventa l'organo collegiale centrale per il funzionamento didattico della scuola.

"Il collegio dei docenti:

a) ha potere deliberante in materia di funzionamento didattico del circolo o dell'istituto. In particolare, cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare. Esso esercita tale potere nel rispetto della libertà di insegnamento garantita a ciascun insegnante [...]

c) valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo, ove necessario, opportune misure per il miglioramento dell'attività scolastica;

d) provvede all'adozione dei libri di testo, sentiti i consigli di interclasse o di classe e, nei limiti delle disponibilità finanziarie indicate dal consiglio di circolo o di istituto, alla scelta dei sussidi didattici;

e) adotta o promuove nell'ambito delle proprie competenze iniziative di sperimentazione [...]

¹⁷ D.P.R. 31/05/1974 n. 416, Art. 3, GU. 239 del 13/09/1974.

l) esamina, allo scopo di individuare i mezzi per ogni possibile recupero, i casi di scarso profitto o di irregolare comportamento degli alunni, su iniziativa dei docenti della rispettiva classe e sentiti gli specialisti che operano in modo continuativo nella scuola con compiti medico, socio-psico-pedagogico e di orientamento¹⁸.

Con questo articolo la pratica della programmazione educativa e didattica entra ufficialmente nella scuola italiana; è una programmazione collegiale il cui scopo è quello di adeguare le indicazioni didattiche e contenutistiche previste dai programmi dei vari ordini di scuola alle esigenze locali delle singole scuole, classi, alunne e alunni. È una scelta pedagogica decisamente innovativa che sembra raccogliere le suggestioni di tutto il dibattito sulla programmazione didattica elaborato durante gli anni '60 e '70 del Novecento. La teoria e la pratica dell'istruzione nascono all'interno dell'approccio comportamentista, in particolare grazie al contributo di B.F. Skinner e alla sua teoria dell'istruzione programmata: "Per dissipare il mistero è necessario definire i nostri obiettivi nel modo più esplicito possibile. Solo dopo potremo iniziare ad insegnare. Solo dopo aver specificato il comportamento finale che i nostri studenti devono mostrare, possiamo iniziare a produrlo [...] L'insegnamento altro non è che l'organizzazione di contingenze di rinforzo in grado di accelerare l'apprendimento"¹⁹. I punti principali dell'istruzione programmata sono quelli della scomposizione del percorso didattico in piccoli passi, del feedback immediato al soggetto che apprende, della possibilità di individualizzare il percorso di apprendimento in base alle risposte degli allievi. In questo processo di razionalizzazione del percorso didattico gli apprendimenti sono descritti in termini di prestazioni comportamentali, ovvero di descrittori di quello che alunne e alunni devono essere in grado di fare al termine di precisi segmenti di insegnamento. Si assiste così alla nascita di una modellistica dei processi di insegnamento e di apprendimento che assumono la forma di un algoritmo che parte dall'analisi della situazione di partenza degli alunni (le prove d'ingresso e le osservazioni iniziali), procede con la definizione degli obiettivi didattici (in termini comportamentali), dei contenuti di apprendimento (gli argomenti di studio), delle metodologie didattiche da utilizzare e si conclude con la verifica degli apprendimenti realizzati dai singoli alunni (verifica finale o sommativa tramite prove oggettive). Il principio della razionalità tecnica e quello della ricerca sperimentale vengono così introdotti e applicati all'istruzione scolastica e i D.D. sembrano raccogliere questa sfida, aggiornando il lessico della didattica e proponendo un'idea collegiale del lavoro di programmazione e di valutazione degli apprendimenti.

Interessante, inoltre, l'accento alla necessità da parte del collegio dei docenti di affrontare i casi di difficoltà di apprendimento e di comportamento anche facendo ricorso al confronto con un'equipe medico-psicopedagogica; una sorta di anticipazione del lavoro di equipe che caratterizzerà l'approccio all'integrazione degli alunni con handicap tipica degli anni '80 e '90 e che oggi è alla base della pedagogia e della didattica dell'inclusione scolastica²⁰.

¹⁸ Ibidem, Art. 4.

¹⁹ B. F. Skinner, *Studi e ricerche*, Giunti Barbera, Firenze 1976, p. 276.

²⁰ D. Capperucci, G. Franceschini, *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, Milano 2020.

3.3 La gestione sociale dell'organizzazione scolastica

Nell'Art. 5 il D.D. n. 416 detta le norme per l'istituzione e il funzionamento del consiglio di circolo o di istituto. In questo caso il legislatore entra nel merito del funzionamento organizzativo ed economico della scuola e dei rapporti tra scuola e comunità di cui fa parte. Al consiglio di circolo o di istituto spetta infatti l'elaborazione di un regolamento inerente al funzionamento interno della scuola, la pianificazione del bilancio finanziario, la gestione delle attività extrascolastica svolte in collaborazione con altri enti o di concerto con altre scuole. È insomma l'organo di governo della scuola ed è interessante notare che viene presieduto da un genitore; esso anticipa una visione gestionale della scuola che troverà una piena realizzazione nel 1999 con l'emanazione del Regolamento sull'autonomia scolastica²¹.

Seguono, negli Artt. 6 e 7 l'istituzione del Consiglio di disciplina degli alunni e del Comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti. Due organi collegiali del tutto innovativi se confrontati con la prassi scolastica precedente, che prevedeva tanto nella gestione dei comportamenti ritenuti scorretti degli alunni che nella valutazione delle prestazioni didattiche degli insegnanti, il ruolo preponderante e insindacabile del direttore didattico o del preside.

Definiti gli organi collegiali a livello di istituto, il D.D. n. 416 procede alla definizione di quelli che operano su scala più larga: il consiglio scolastico distrettuale, il consiglio scolastico provinciale, il consiglio nazionale della pubblica istruzione. Lo scopo dei primi due è in particolare quello di realizzare l'interazione tra le scuole e il tessuto sociale ed economico nel quale insistono dando vita ad un sistema formativo integrato in grado di contrastare le derive centrifughe tipiche di una formazione ormai policentrica, all'interno della quale la centralità della famiglia e della scuola nell'educazione e nell'istruzione delle nuove generazioni è ormai svanita: "L'alternativa è perseguibile, dunque, attraverso l'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola, secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative [...]. Non più, quindi, una scuola come corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, ma scuola che stipula una relazione multipla con la città [...]. In prospettiva trasversale, il sistema formativo 'scuola più territorio' potrà battere i sentori dell'integrazione (respingendo l'assalto di un sistema formativo 'policentrico' tendente a polverizzarsi in un mercato popolato di una miriade di opportunità formative non intenzionali: effimere, mutevoli, instabili) a condizione che persegua l'alleanza tra la scuola e le agenzie formative storiche, permanenti, intenzionalmente educative"²². Inoltre, tra i vari compiti degli organi collegiali distrettuali e provinciali, emerge con particolare rilevanza quello relativo alla gestione dell'orientamento scolastico, inteso come capacità di innescare un circolo virtuoso tra sistema scolastico e sistema produttivo. Un'intenzione degna di nota, che maturerà nel tempo fino a diventare un asse centrale del funzionamento delle scuole, soprattutto, ma non solo, di quelle secondarie di secondo grado.

Chiude il vertice degli organi collegiali il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, l'organo forse più orientato in senso politico, poiché nasce con lo scopo di affian-

²¹ D.P.R. n. 275, 8/3/1999, *Regolamento recante norme in materia dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*.

²² F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 1994, p. 443.

care e in certi casi di valutare il lavoro del ministero della pubblica istruzione. Chiariamo subito che ha solo poteri consultivi e non legislativi in senso stretto, non può cioè produrre né abrogare leggi, è però dotato del potere di esprimere pareri obbligatori sulle proposte legislative emanate dal ministero, quali Regolamenti, Programmi, sperimentazioni, ecc., E' insomma il contraltare diretto dell'operato del ministero e sebbene privo di pieni poteri è comunque decisivo nell'esprimere e nell'orientare l'opinione pubblica, e in particolare quella dei docenti, nei confronti delle politiche scolastiche.

4. Nuovi profili delle funzioni docente, direttiva, ispettiva.

All'interno di un sistema scolastico profondamente rinnovato e caratterizzato dalla gestione sociale della comunità scolastica, emerge la necessità di ridefinire il ruolo e le competenze dei vari attori che vi lavorano. Il DPR n.417 riforma lo stato giuridico del personale docente, direttivo e ispettivo delle scuole di ogni ordine e grado e si pone in netta discontinuità rispetto alle norme precedenti; esso cerca di imprimere a delle professioni che tradizionalmente avevano un rapporto di subordinazione nei confronti del ministero e che interagivano tra loro rispettando una filiera gerarchica molto pronunciata e spesso intrisa di uno spirito autoritario, una nuova visione professionale. Docenti, dirigenti e ispettori vengono chiamati a collaborare tra loro e con tutti gli altri attori della comunità scolastica; i principi della collegialità e della partecipazione sociale che animano i vari organi collegiali prima descritti, devono essere introiettati da tutto il personale scolastico, altrimenti l'intero progetto pedagogico e didattico espresso dai D.D. rischia di evaporare, diventando un'ennesima espressione di quella particolare caratteristica della cultura italiana descritta con particolare arguzia e precisione da Giuseppe Tomasi di Lampedusa nel noto romanzo pubblicato postumo nel 1958: *Il Gattopardo*.

4.1 Libertà di insegnamento e diritto all'istruzione

L'Art. 1 del DPR n. 417 riprende e ribadisce il dettato costituzionale in merito alla libertà di insegnamento: "Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento. L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi"²³. La libertà di insegnamento non rappresenta dunque una libertà assoluta, espressione del diritto individuale di ogni docente di utilizzare le metodologie che preferisce, ma una libertà relativa e condizionata, ovvero finalizzata al raggiungimento della formazione integrale degli alunni. Il diritto alla libertà di insegnamento dei docenti è pertanto strettamente connesso al diritto all'istruzione degli alunni; in questo modo il D.P.R tenta di arginare le eventuali derive individualistiche, spontaneistiche e irrazionali che potrebbero animare l'esercizio della libertà di insegnamento, collegandola al confronto culturale e professionale interno ed esterno alla comunità scolastica²⁴.

²³ D.P.R., 31/05/1974 n. 417, Art. 1, GU. 239 del 13/09/1974.

²⁴ Cfr., E. Rossi, P. Addis, F. Biondi Dal Monte, *La libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione nella Costi-*

4.2 La funzione docente

L'Art. 2 è invece dedicato alla definizione della funzione docente: “La funzione docente è intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità”²⁵. In questo brano si coglie la volontà di abbandonare definitivamente la visione esclusivamente trasmissiva della funzione docente a favore di una concezione costruttiva e partecipativa dell'attività di insegnamento; non si tratta più solo di insegnare in modo trasmissivo dei contenuti culturali ma di coinvolgere le nuove generazioni nel processo di elaborazione della cultura, favorendo nel contempo la loro piena formazione, umana e critica, cioè solidale e sociale da un lato (umana), individuale e autonoma dall'altro (critica).

Sempre nell'Art. 2 troviamo altre importanti fonti di rinnovamento della funzione docente, con l'introduzione del concetto di attività funzionali all'insegnamento, ovvero di tutte quelle attività che precedono, accompagnano e seguono la didattica in classe: la partecipazione agli organi collegiali, il rapporto con i genitori, l'aggiornamento culturale e professionale. Tutti i Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro successivi al D.P.R. riprenderanno questo articolo, declinandolo in forme sempre più evolute ma mantenendosi sempre nell'ottica di una visione della funzione docente intesa come attività culturale e professionale complessa, che non si esaurisce nella sola didattica in classe e che richiede precise competenze psicopedagogiche, metodologiche, epistemologiche, tecnologiche, relazionali, organizzative.

4.3 La funzione direttiva e ispettiva

Gli Art. 3 e 4, dedicati rispettivamente alla funzione direttiva e a quella ispettiva, propongono un quadro di riferimento radicalmente innovativo per l'operato di direttori didattici, presidi e ispettori. I primi sono deputati al coordinamento didattico e alla gestione unitaria della scuola, con compiti di raccordo tra i vari organi collegiali e l'attività didattica svolta nelle singole classi, i secondi assicurano attraverso il coordinamento di attività di aggiornamento, sperimentazione e ricerca, l'applicazione delle normative nazionali quali Programmi, Orientamenti, Regolamenti, ecc. Come abbiamo già ricordato in precedenza, capi d'istituto e ispettori, vengono così trasformati da mere professioni di controllo ed esecuzione delle direttive ministeriali da parte dei docenti, con i quali intrattenevano una relazione gerarchica d'autorità, a figure professionali dedicate alla gestione partecipata del governo della scuola, con funzioni di raccordo tra il centro e la periferia, in grado di mediare il rapporto tra ministero e scuole, curando in particolare l'aggiornamento dei docenti e le iniziative di sperimentazione didattica.

4.4 Il reclutamento

Negli Articoli finali del D.P.R. vengono emanate le norme inerenti al reclutamento del personale docente, direttivo e ispettivo. Per tutti è prevista la formazione universi-

tuzione italiana, Osservatorio Costituzionale, 1/2006, pp.

²⁵ D.P.R., 31/05/1974 n. 417, Art. 2, GU. 239 del 13/09/1974.

taria, anche per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, una norma che verrà esaudita solo negli anni '90 con l'istituzione dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria. Nonostante questo ritardo, si coglie la volontà di favorire l'unitarietà della funzione docente cercando di superare quella visione gerarchica dei docenti che vedeva aumentare il loro prestigio dalla scuola dell'infanzia in avanti anche se lo stesso D.P.R., negli Articoli successivi conferma questa gerarchia, stabilendo differenze stipendiali e di orario di lavoro settimanale attualmente ancora vigenti e lasciando inavasa la questione della formazione pedagogica e didattica dei docenti di scuola secondaria, ancora oggi limitata ad un numero esiguo di crediti universitari conseguiti contestualmente o successivamente alla tradizionale formazione universitaria disciplinare.

4.5 Sperimentazione, ricerca, aggiornamento

Il D.P.R. n. 419, regola le attività di sperimentazione, ricerca e aggiornamento e istituisce gli istituti regionali di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi (I.R.R.S.A.E.)²⁶. La filosofia di questo D.P.R. è la medesima che anima i precedenti: la sperimentazione, la ricerca e l'aggiornamento educativi esprimono l'autonomia della funzione docente ma si realizzano sempre all'interno della comunità scolastica, nell'aperto confronto tra docenti, direttori, ispettori, genitori, esperti del settore ecc. Per questo motivo le attività di ricerca devono passare il vaglio di tutti gli organi collegiali e, per coordinarle in un piano strategico unitario di formazione e sperimentazione continue, vengono creati gli I.R.R.S.A.E., all'interno dei quali troviamo personale docente e direttivo appositamente distaccato dal servizio scolastico ordinario.

5. L'impatto pedagogico e didattico dei Decreti Delegati e la loro attualità

Nei paragrafi precedenti abbiamo tentato di descrivere per sommi capi i contenuti principali dei Decreti Delegati del 1974 e di individuarne il significato pedagogico, didattico, politico e culturale. Resta ora da riflettere sull'impatto che questi complessi atti normativi hanno avuto e hanno tuttora sul funzionamento del sistema scolastico italiano. La valutazione delle riforme introdotte dai D.D. è spesso espressa in termini negativi dagli esperti del settore; le critiche più frequenti riguardano il sostanziale immobilismo del sistema scolastico, le cui radici profonde sopravvissero intatte alle riforme introdotte dai D.D.; la collegialità, la partecipazione sociale, la programmazione educativa e didattica, si risolsero tutte in mero esercizio retorico, in formalismo giuridico, in routine amministrative; il bisogno di rinnovamento espresso dalla società civile e dal corpo docenti durante gli anni '60 non era stato adeguatamente recepito ed esaudito dal testo dei Decreti: "Il ruolo dell'amministrazione scolastica, centrale e periferica, uscì intatto dai nuovi provvedimenti, a dimostrazione del fatto che il sistema della pubblica istruzione non era stato realmente articolato sul territorio, lo spettro della partecipazione era stato esorcizzato e la gestione sociale ridotta a semplice palestra per tornei verbali. Gli organi collegiali ebbero un successo tanto grande quanto effimero: non appena le famiglie, gli insegnanti, gli studenti si accorsero della loro sostanziale inutilità, li disertarono

²⁶ D.P.R., 31/05/1974 n. 419, Art. GU. 239 del 13/09/1974.

in massa”²⁷; “Dopo i primi appuntamenti elettorali per la costituzione degli organi collegiali e dopo le prime esperienze gestionali, accompagnati comunque a più estesi fenomeni di partecipazionismo politico e sociale, l'autentica carica riformatrice dei decreti si spense velocemente”²⁸; “[...] soprattutto in quegli organi che maggiormente vedevano la presenza di interlocutori esterni, si sono intenzionalmente privilegiate le procedure rispetto alle funzioni, svuotandoli progressivamente di senso e di significato”²⁹; “Tuttavia, per quanto concerne i DDL, la carica trasformativa delle forze progressiste fu imbrigliata dal governo nella rete di una vera e propria rivoluzione passiva, che produsse un mutamento-restaurazione molto inferiore alle attese. In particolare, erano esigui gli spazi realmente aperti alla gestione sociale. Era grave il limite di un'apertura ristretta ai soli genitori, anziché a un arco più ampio di forze sociali come era nell'ispirazione originaria. Ma era contraddittoria anche una partecipazione ristretta in forme rappresentative sin dai gradi più bassi (i consigli di classe), anziché prevedere per questi la forma assembleare (l'assemblea di classe)”³⁰.

Queste autorevoli considerazioni riflettono il precoce disincanto che si sviluppò soprattutto in ambito progressista sul reale impatto che i D.D. ebbero sul funzionamento reale della scuola. La volontà politica di moderare lo slancio riformista dei primi anni Settanta sembra essere un'ipotesi plausibile, soprattutto considerando lo scenario politico di allora; pur essendo in carica un governo di centrosinistra, in occasione della campagna referendaria per l'abrogazione della legge sulla libertà di divorzio si formò un'intesa tra ampi settori della democrazia cristiana guidata da A. Fanfani e il movimento sociale di G. Almirante, prospettando una futura svolta a destra della politica italiana. La politica scolastica non poteva non risentire di questa forte conflittualità ideologica e probabilmente anche i D.D. ne furono influenzati, riportando verso posizioni moderate e di contenimento l'impianto complessivo della riforma.

Tuttavia, al netto di queste considerazioni e dei limiti oggettivi delle proposte contenute nei D.D. non possiamo negare la loro portata innovativa, soprattutto se confrontata con la politica scolastica che li ha preceduti. Sebbene in numero ridotto e talvolta con funzioni poco più che consultive i genitori entrano finalmente nel governo della scuola e, in parte, anche gli studenti. Si apre per la prima volta una breccia nelle mura che circondavano la scuola pubblica fin dai tempi della sua istituzione. La relazione tra docenti, alunni e famiglie si configura in forme nuove, uscendo dall'angusto copione gerarchico tradizionale. Lo stesso dicasi per il rapporto tra docenti e dirigenti scolastici, che viene profondamente trasformato dai D.D. imprimendo una svolta collegiale al lavoro didattico e un'organizzazione democratica al governo della scuola. Termini quali programmazione, sperimentazione, ricerca, valutazione, aggiornamento entrano ufficialmente nel lessico scolastico portando all'interno delle istituzioni scolastiche suggestioni provenienti da diversi paradigmi di ricerca educativi, che matureranno per tutta la stagione del

²⁷ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano 2021, p. 168.

²⁸ F. Dal Passo, A. Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Aprilia, 2017, p. 55.

²⁹ F. Pinto Minerva, *I decreti delegati n. 416 e n. 417*, in A. Canevaro, G. Cives, F. Frabboni, E. Frauenfelder, R. Laporta, F. Pinto Minerva, *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, op. cit., pag. 237.

³⁰ M. Baldacci, *Gli organi collegiali cinquant'anni dopo. Nascita e sviluppo degli Organi collegiali della scuola e prospettive generali di un loro possibile rilancio nel nostro tempo*, *Articolo* 33, n. 4, 2024.

riformismo pedagogico aperta proprio dai D.D. del 1974 e conclusa nel 1999 con l'approvazione del Regolamento sull'autonomia scolastica. In questo lasso di tempo assistiamo ad un complesso processo di riforma psicopedagogica delle scuole italiane; la legge 517 del 1977 che interviene sulla programmazione, sulla valutazione e sull'integrazione degli alunni con disabilità; i Programmi per la scuola media del 1979 che ne rinnovano profondamente gli obiettivi, la didattica, i contenuti, introducendo la pratica della programmazione didattica in un segmento scolastico che ancora troppo spesso si riduceva ad un impianto puramente trasmissivo e disciplinare; i Programmi per la scuola elementare del 1985 che aggiornano radicalmente la struttura didattica della scuola di base e che preannunciano la Riforma della scuola elementare del 1990, grazie alla quale vengono introdotti i moduli didattici e la contitolarità di più insegnanti su una stessa classe; il progetto Brocca, dal nome del più volte sottosegretario alla pubblica istruzione Beniamino Brocca, che tra la fine degli anni '80 e i primi anni '90 avvia una serie di sperimentazioni organizzative e didattiche in grado di mettere in discussione per la prima volta l'ordinamento gentiliano della scuola secondaria; gli Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991, un testo ministeriale finora ineguagliato di pedagogia e di didattica dell'infanzia e infine il Regolamento sull'autonomia scolastica del 1999 che inaugura una nuova stagione della politica scolastica italiana, quella delle Indicazioni nazionali³¹.

Questo profondo processo riformatore, probabilmente, non sarebbe stato possibile senza la miccia innescata dai D.D. del 1974, la cui portata forse non risultò evidente nell'immediato anche a causa del conflitto ideologico allora in campo. L'idea di una comunità educante fondata sulla collaborazione e sulla partecipazione di tutti gli attori del processo formativo e su una pratica didattica razionalmente e scientificamente organizzata grazie all'introduzione della programmazione educativa e della valutazione formativa, era forse troppo per l'epoca e richiedeva un sostegno culturale, di aggiornamento del personale scolastico e di sperimentazione didattica che in parte è mancato, così come è mancato un orientamento unitario per la formazione e il reclutamento del personale docente in grado di rispondere al profilo professionale della funzione docente espresso dai D.D. In questo quadro non poteva non prendere il sopravvento un'interpretazione formalistica, burocratica, processuale delle innovazioni introdotte dai D.D., riducendole a pure routine amministrative o, peggio ancora, a spazi e tempi per l'espressione di conflittualità estreme tra i vari protagonisti del processo formativo.

Inoltre, proprio sul finire degli anni '70 del Novecento, prendeva corpo una nuova stagione culturale, politica ed economica che chiudeva definitivamente con le istanze sociali tipiche delle generazioni nate prima, durante e immediatamente dopo la Seconda guerra mondiale; l'edonismo, l'abilismo, l'individualismo ma soprattutto il consumo (di merci, di tempo, di relazioni, ecc.) diventano i nuovi canoni culturali di riferimento. Anche l'ambito dell'istruzione subisce il fascino di questa nuova fase culturale³² - che in realtà riattiva paradigmi precedenti tanto da poter essere definita neoliberista ovvero collegata ad un paradigma, quello liberista, ben radicato nella tradizione economica, politica e culturale occidentale - intraprendendo un processo di orientamento funzionalista, manageriale, aziendalistico, che culminerà nella retorica delle compe-

³¹ Cfr., F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di Storia della scuola italiana*, Morcelliana, Brescia 2019.

³² Cfr., S. Oliviero, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Franco Angeli, Milano 2018.

tenze all'inizio del nuovo millennio. Nella didattica la categoria dell'apprendimento prende il sopravvento su quella dell'educazione, tanto che alcuni parlano di *learnification* dei processi formativi: "*Learnification* è un termine che si riferisce a una tendenza, relativamente recente, che mira ad esprimere molto, se non tutto, ciò che c'è da dire sul tema dell'istruzione in termini di apprendimento [...]. Il linguaggio dell'apprendimento si riferisce a processi che restano 'aperti' o 'vuoti', per quanto riguarda il loro contenuto e il loro scopo. Dire semplicemente che i bambini dovrebbero apprendere o che gli insegnanti dovrebbero facilitare l'apprendimento o che tutti dovremmo essere dei *life-long learners* significa poco o nulla. Discostandosi dal linguaggio dell'apprendimento, quello dell'educazione deve sempre prestare attenzione a questioni di *contenuto, scopo, e relazioni*"³³.

In questo quadro generale la resilienza delle innovazioni introdotte dai D.D. del 1974 viene messa a dura prova e proprio il rapporto scuola-famiglie diventa il campo intorno al quale si scatenano le tensioni generate da un'idea consumistica della formazione, che vede genitori e studenti come clienti, utenti, consumatori del servizio scolastico e docenti e dirigenti come professionisti e manager dei processi formativi, responsabili della qualità dell'offerta formativa. Il rapporto formativo, trasformato in relazione economica e di consumo, non può che generare conflitti, che spesso degenerano in veri e propri atti di violenza, come attestano le sempre più frequenti aggressioni al personale docente e dirigente da parte di genitori e studenti.

La necessità di riprendere e rilanciare la filosofia dell'educazione, la pedagogia e la didattica sottese dai D.D. del 1974 è dunque oggi più urgente che mai, perché il messaggio pedagogico che veicolano è ancora molto attuale, soprattutto se correlato alle istanze e alle emergenze educative di una società come quella contemporanea, che sembra sempre più decisa a ripercorrere il sentiero della barbarie che ha insanguinato la prima metà del Novecento.

Bibliografia

- Baldacci M., *Gli organi collegiali cinquant'anni dopo. Nascita e sviluppo degli Organi collegiali della scuola e prospettive generali di un loro possibile rilancio nel nostro tempo*, "Articolo 33", n. 4, 2024.
- Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017.
- Bocci F., Crescenza G., Mariani A. (a cura di), *Leggere don Lorenzo Milani. Parole chiave, materiali, proposte per comprendere l'eredità culturale della scuola di Barbiana*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.
- Canevaro A., Cives G., Frabboni F., Frauenfelder F., Laporta R., Pinto Minerva F., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Capperucci D., Franceschini G., *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini, Milano 2020.
- Codignola E., Codignola A., *La scuola-città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- Dal Passo F., Laurenti A., *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Aprilia 2017.

³³ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2017, p. 40.

- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F., *Manuale di Storia della scuola italiana*, Morcelliana, Brescia 2019.
- Dewey J., *Comunità e potere*, La Nuova Italia, Firenze 1971.
- Dewey J., *Scuola e società*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.
- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- Gotor M., *L'Italia nel Novecento. Dalla sconfitta di Adua alla vittoria di Amazon*, Einaudi, Torino 2019.
- Guasco M., Trionfini P., *Don Zeno e Nomadelfia. Tra società civile e società religiosa*, Morcelliana, Brescia 2001.
- Martinelli C., *Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola*, "Rivista di Storia dell'Educazione", 2021, 8(1): 37-48.
- Oliviero S., *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Rossi E., Addis P., Biondi Dal Monte F., *La libertà di insegnamento e il diritto all'istruzione nella Costituzione italiana*, "Osservatorio Costituzionale", 1/2006.
- Santamaita S., *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano 2021.
- Skinner B. F., *Studi e ricerche*, Giunti Barbera, Firenze 1976.
- Vercellone C. (a cura di), *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*, manifestolibri, Roma 2006.

31 gennaio 2024. È nata la Cyborg Era

MARIO GENNARI

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

Corresponding author: mario.gennari@unige.it

Abstract. On January 31, 2024, news outlets worldwide reported a successful experiment involving an implant. This led to the creation of a “bionic individual”: a human being with an electronic component integrated into their brain. This component, equipped with artificial intelligence, is designed to enhance natural intelligence by connecting it with computers, databases, and telecommunication systems. The Cyborg Era is born! The article analyzes its genesis and development, considering the multiple causal factors of crisis and crisis that concern the society in which it originates. A reflection on the possibility and promotion of a pedagogical Neohumanism in the Cyborg Era ends on a huge question: what will become of the human being, humanity, and humanism?

Keywords. Cyborg Era - human being - artificial intelligence – Neohumanism - pedagogy

1. Cyborg

Gli effetti della crisi strutturale e sistemica, in cui versano il *tempo* della Modernità e lo *spazio* dell’Occidente, colpiscono il canone universale fondato sulla nozione di umanesimo. Obsoleti imperialismi e odierni sovranismi gravano sull’organizzazione degli assetti sovranazionali che il mondo si era dato dopo Jalta e Potsdam, tra il febbraio e l’agosto del 1945. Essi condizionano le istanze politiche della pace (a vantaggio delle imposizioni politiche per la guerra), fino a sconvolgere la distinzione radicale tra l’etica del bene e l’immoralità del male (e quindi la discriminazione tra il vero e il falso, il giusto e l’ingiusto). L’idea stessa di una comunità neoumanisticamente mondiale – fondata sulla nozione transtemporale e transpaziale di “umanità” – sta vivendo la sua più grave crisi, alimentata da un quadro geopolitico internazionale in cui avviene il progressivo rifiuto delle forme politiche tradizionali della democrazia. La *libertà* nella dialettica tra doveri e diritti, l’*emancipazione* della dialettica fra uguaglianza e autodeterminazione, la *legge* con la dialettica fra Stato di diritto e separazione dei poteri, il *costituzionalismo* per la dialettica fra principio liberale e stato sociale: è questa la scheletratura che l’Occidente e l’Europa si sono dati nel corso della loro pur tormentata storia novecentesca. Da Weimar in poi. Con le funeste eccezioni del fascismo italiano, del nazismo tedesco e del comunismo russo.

Dittatura e totalitarismo si oppongono anche nel XXI secolo alla democrazia e al suo assetto liberale per il tramite dell’insediamento di regimi costruiti sul dispositivo del sovranismo autoritario, per il quale vale soltanto l’opposizione schmittiana tra nemico e

amico. Essa allenta le maglie dell'ordine legale indebolendo gli istituti parlamentari a vantaggio dello stato di eccezione, con cui la sovranità diventa regime mentre il capo si identifica con la nazione, il popolo, il destino. È quanto era accaduto nella Germania di Adolf Hitler e nell'Italia di Benito Mussolini, con il primo Novecento. Ed è quanto si sta ripetendo – dopo l'esperienza dello stalinismo – nel XXI secolo ad esempio in Russia. Ma non solo. Vi è anche il modello politico-sociale della democrazia illiberale esercitato in Europa dall'ungherese Viktor Orbán: schema sovranista, autoritario, antieuropeo, autoreferenziale, securitario, censorio, autoassolutorio, alla radice del quale prevale l'avversione politica per la separazione dei poteri su cui l'Europa e l'Occidente hanno costruito la civiltà giuridica liberale – muovendo dalla lezione settecentesca di Montesquieu.

Contro l'idea di *democrazia occidentale* si schierano apertamente Vladimir Putin – l'ex funzionario del KGB sovietico –, Xi Jinping – il segretario generale del Partito Comunista Cinese –, Narendra Modi – l'ex militante del movimento paramilitare indista di estrema destra –, Russia, Cina e India non sono le sole nazioni in cui il potere della magistratura e la libertà di stampa vengono schiacciati da un apparato politico prevaricante, il cui dispotismo nazionalista è personificato dalla figura di un capo. Questo accade (o è accaduto) *mutatis mutandis* anche in Stati come Iran, Turchia, Siria, Venezuela, Argentina, Brasile, Cuba, Corea del Nord, ecc. Senza contare figure come quella di Donald Trump, presidente USA dal 2017 al 2021. E non trascurando l'Africa, con molti dei suoi regimi noti per la corruzione che riguarda i loro apparati familistici di potere. Il cosiddetto “Sud Globale” – il *Global South* – compone un arcipelago di Stati che si oppongono alle isole geopolitiche dell'Europa Occidentale, dell'America del Nord, del Giappone-Oceania. Esse contano solo quell'ottavo dell'umanità disposto a riconoscersi giuridicamente, politicamente e culturalmente nei “valori” occidentali.

Le posture imperiali a cui il mondo del XXI secolo ci ha abituati considerano la libertà civile e il liberalismo democratico come vuoti contenuti nichilisti della retorica occidentale, mentre – paradossalmente – assumono il neoliberalismo finanziario nato nell'Occidente quale epicentro ideologico della loro geoeconomia. Le pulsioni antidemocratiche che passano per Mosca e Pechino, Ankara e Teheran, le guerre barbare che attraversano l'Ucraina e il Medio Oriente rendono vulnerabile ogni proiezione universalistica, accrescendo le opzioni identitarie in un mondo in cui l'autocrazia non prevede mai autocritica e la conflittualità straripa spesso nella violenza – che la razionalità tecnologica non riesce a controllare, bensì alimenta anche con un uso sconsiderato dell'Intelligenza Artificiale.

Si tratta di regimi in cui prevale l'analfabetismo democratico, mentre la supponenza politica pretende la revoca del diritto di informazione al fine di sagomare società sostenute dall'ignoranza e dall'indifferenza. Il nazionalismo cleptocratico richiede uno scarso senso delle istituzioni democratiche. L'individualismo delle condotte private e pubbliche sfocia nella spregiudicatezza. Il cinismo diventa la cifra intrinseca del progresso a ogni costo. L'edonismo intercetta ogni pulsione all'appagamento. La televisione commerciale contribuisce alla duplice costruzione del culto della modernità e del culto della personalità. Tutto questo sotto la minaccia del *diritto di informazione* a vantaggio della *formazione del consenso*. E sebbene nell'Occidente il processo di civilizzazione assunto nel suo insieme avanzi, una società fondata sulla competizione, non soltanto economica, produce individui infelici.

Competizione fa il paio con *accelerazione*. Entrambe concorrono alla corsa per il successo, dove la logistica prevale sulla logica, l'etichetta sull'etica, la carriera su tutto. La prestazione cronometrisca tayloristicamente la vita, che si ritrova regolata dalle tecnologie, il cui spasmo sociale ritma i tempi di un'alienazione collettiva. I suoi effetti individuali si misurano con il metro della nevrosi e il decametro dell'isteria.

L'accelerazione si fa ancor più pericolosa quando le neurotecnologie, le nano strutture, le biotecnologie, le nanotecnologie, la robotica, l'informatica e la cibernetica si alleano nella creazione di un "individuo bionico": vale a dire un essere umano in cui è integrato nel cervello un componente elettronico dotato di una intelligenza artificiale volta a potenziare l'intelligenza naturale, mettendola in connessione con computer, banche dati, telefonia. Ciò al fine di condurre l'individuo a controllare con il proprio cervello dispositivi elettronici esterni «semplicemente pensando». L'espressione appartiene a Elon Musk: imprenditore sudafricano, proprietario del *social media* X, di un'industria per automobili con guida autonoma, di una compagnia aerospaziale per portare l'umanità su Marte, cofondatore di Open AI e ispiratore di Neuralink. Società privata californiana – quest'ultima – specializzata in neuroprotesi e, appunto, interfacce neurali indirizzate a fare comunicare il cervello umano con un computer (nonché un computer con il cervello umano) che riceve comandi dall'attività cerebrale dell'individuo (o che gli invia a sua volta istruzioni) a cui è stato impiantato un *chip* al fine di accrescere a tal punto le sue capacità di pensiero da rendere possibile la creazione di un "supervivente" o un "superuomo". L'obiettivo dichiarato di Musk – un signore nato nel 1971 a Pretoria, con cittadinanza canadese, naturalizzato statunitense, consumatore abituale di droghe quali cocaina, LSD, ketamina, funghi allucinogeni, ecstasy – consiste nel mutare l'autocoscienza di un'epoca, conducendo la Modernità fuori dagli Umanesimi della storia per farla approdare al Transumanesimo: filosofia che teorizza la condizione "postumana" quale punto d'arrivo della tecnologizzazione bio-cognitiva dell'"essere umano", fino al punto di ridurre il suo *essere* a mero "individuo" e la sua componente *umana* a pura "tech", alterando irreparabilmente la natura del soggetto e minacciando indirettamente le fondamenta democratiche e liberali dell'intera società umana.

Il 31 gennaio 2024 la stampa di tutto il mondo dà notizia dell'esperimento riuscito di implantazione. Nasce la *Cyborg Era*! Si cureranno certo gravi patologie neurodegenerative. Ma si potrà giungere anche al controllo dei pensieri degli individui. Vi sarà una sorta di accelerata competizione tra l'IA – l'Intelligenza Artificiale – e l'OC – l'Organismo Cibernetico –. Avverrà l'inizio della fine dell'essere umano e insieme di quella sua *Natur* e di quel suo *Geist* di cui hanno parlato nell'ultimo grande Umanesimo i sostenitori della *Neuhumanistische Bildung* (cfr. Gennari, 2023). La Modernità finisce qui. A seguirla non un risibile Postmoderno, bensì la ben più pernicioso *Cyborg Era*.

Ciò che muta è il quadro epistemologico d'insieme, relativo al dibattito scientifico. Dall'unione di biologia ed elettronica è da tempo sorta la bionica: una scienza interdisciplinare vocata a esplorare ogni collaborazione transdisciplinare che coinvolga cibernetica, biologia, informatica, matematica, fisica, nanofisica, chimica, nanochimica e ingegneria (ingegneria elettronica, genetica, informatica e poi dell'automazione, dell'informazione, delle telecomunicazioni), senza trascurare le scienze cognitive, le neuroscienze, le tecnoscienze con la robotica. La cibernetica (dove *kybernétes* è il "pilota della nave") va intesa quale studio dei sistemi naturali e artificiali messi in connessione. In questo

campo complessivo, riconducibile storicamente alle *Naturwissenschaften*, il dominio riservato per le *Geisteswissenschaften* è residuale. Le scienze della natura prevalgono sulle scienze dello spirito – e la sperequazione nei finanziamenti lo conferma ampiamente. Le scienze umane che non hanno adottato il metodo empirico-sperimentale quale cardine della “spiegazione scientifica” sono ridotte alla marginalità della ricerca. In particolare ciò avviene per la filosofia – che tuttavia gode ancora di una certa considerazione sociale – ma in modo sempre più marcato per la *pedagogia*. La pedagogia generale, le scienze pedagogiche nel loro insieme disciplinare e le scienze dell’educazione nelle loro specificità interdisciplinari (cfr. Gennari, 2006: 119ss.) non hanno alcun impatto sul dibattito relativo agli stati di crisi che configurano la *Cyborg Era*. Tuttavia l’opinione pubblica, la stampa e gli altri *media* lamentano l’assenza di “educazione” nei più differenti contesti societari e cetuali.

Il *cupio dissolvi* foraggiato dalla *deprecatio temporum* alimenta soltanto la *damnatio memoriae*.

2. Krisis

Cancellare la memoria, dimenticare il passato lasciandolo giacere nelle discariche della storia, sopprimere i ricordi sotto il peso della condanna del tempo, abbandonarsi al nichilismo della dissoluzione quale irrazionale risposta al vortice dei fattori di crisi: tutto ciò non risolve la “questione neumanistica” che la *Cyborg Era* porta con sé.

Per poterne storicizzare l’avvento si rende necessaria una proiezione a ritroso dello sguardo economico, politico e sociologico.

La società contemporanea – quella che ci appare sotto gli occhi nel XXI secolo all’inizio del suo terzo decennio – altro non è se non la società capitalista. Essa è uscita vincitrice dalla storica guerra ingaggiata contro il comunismo di matrice leninista e stalinista; ha proclamato nella “Guerra Fredda” la vittoria dell’Ovest sull’Est, degli Stati Uniti sull’Unione Sovietica, della democrazia sul totalitarismo; ha travolto con le macerie del Muro di Berlino il socialismo reale e il suo capitalismo di Stato.

Se tra il Seicento e il Settecento nasce la *borghesia commerciale* e se tra il Settecento e l’Ottocento s’impone la *borghesia industriale*, è tra l’Ottocento e il Novecento che l’*élite* della classe alto-borghese produce quella finanziarizzazione dell’economia di cui parlerà Rudolf Hilferding in *Das Finanzkapital* – edito a Vienna del 1910. Da allora il capitalismo si è trasformato in capitalismo monopolistico, quindi in grandi concentrazioni di capitali presenti sul mercato azionario, inoltre nel ruolo di potere proprio del capitalismo finanziario – svolto ad esempio attraverso le banche di investimento – rispetto a quello industriale o commerciale. La *borghesia finanziaria* ha guidato nel corso del Novecento questo processo, il cui esito è stato la finanziarizzazione capitalista non soltanto dell’economia, ma anche – se non soprattutto – dell’intera società occidentale. Solo di recente – diciamo negli ultimi due decenni del XX secolo e nei primi due del XXI – è avvenuta un’ulteriore rivoluzione: quella informatica, condotta da una diffusa ma *élite* *borghesia tecnologizzata* padrona dei meccanismi che regolano le comunicazioni di massa e interpersonali in ogni contesto o strato sociale.

Queste profonde mutazioni acclamate negli ultimi secoli all’interno di ciò che convenzionalmente chiamiamo Modernità hanno sempre e ancora come attore principale il

capitalismo. Esso ha innervato l'intera economia occidentale, sino a esportare il proprio modello di sviluppo oltre l'Europa e gli Stati Uniti d'America, fino in Asia, Africa, America Latina e per ogni angolo remoto del mondo. Tale modello ha certo consentito crescita, progresso e appunto sviluppo anche in aree arretrate del pianeta, ma ha portato con sé l'aumento progressivo della disparità fra ricchi e poveri nei continenti, nelle nazioni, nelle città. Inoltre, si è ormai verificato che i fattori collaterali dello sviluppo accertati in termini di inquinamento ambientale siano all'origine di una *crisi climatica globale* a cui il capitalismo non sa e non può offrire rimedi che non mettano in pericolo la sua stessa sopravvivenza. Avvitato sui propri fattori di crisi, il modello si è ormai dimostrato *insostenibile* a causa del potenziale distruttivo che intrinsecamente contiene, dei fenomeni degenerativi che lo accompagnano, dell'insanabile processo di concentrazione della ricchezza nella disponibilità di una ristretta *élite* che gestisce il reddito capitalistico mondiale nell'ordine di commercio, industria, finanza e tecnologia. Un'*élite* d'origine o di formazione anglosassone, che si esprime in inglese o angloamericano, la cui politica egemonica si fonda sulle teorie economiche del neoliberismo.

La portata strutturale – e non congiunturale o ciclica – di tutti i fattori di crisi con cui ancora la Modernità si presenta al cospetto del futuro manifesta le debolezze di un commercio gestito da monopoli e oligopoli, di un'industrializzazione che distrugge le risorse della Terra, di una finanziarizzazione che fa impoverire masse ingenti di emarginati dal sistema, di una tecnologizzazione a cui il sistema stesso ha delegato la propria sempre più precaria sicurezza.

La Modernità mostra così il suo stato finale di *crisi*, il cui riflesso climatico induce la scienza a dichiarare il superamento del punto di non ritorno – con dei danni per ogni essere umano e per l'intera umanità che sono nella sostanza ancora incalcolabili. Catastrofi che rendono il discorso sull'etica della civiltà tecnologica un moralistico esercizio retorico. Il liberismo angloamericano è diventato il *neoliberismo occidentale*, la cui logica e il cui linguaggio – entrambi affetti dal loro neorazionalismo – hanno generato il processo di *occidentalizzazione* del pianeta, tra i cui principali effetti si rende evidente la crisi di civiltà quale esito della crisi del modello capitalistico.

3. *Krasis*

Dopo i quattro secoli della Modernità, la genesi della *Cyborg Era* comporta dei fattori causali di *Krasis* e dei tangibili effetti di *Krasis*.

Qualche esempio. L'Intelligenza Artificiale riporta alla luce i papiri di Ercolano. Ritrovati tra il 1752 e il 1754 a Ercolano durante gli scavi in una villa, i papiri carbonizzati dall'eruzione del Vesuvio – risalente al 79 d.C. – mediante un processo di ricostruzione tomografica computerizzata e di scansione con acceleratore di particelle possono essere compresi negli strati profondi dei rotoli. Dopo duemila anni è dunque possibile attraverso l'IA rileggere testi classici non consegnatici dalla tradizione medievale e altrimenti andati irrimediabilmente perduti. Ma sempre con l'*Artificial Intelligence*, il 21 gennaio 2024 gli elettori delle primarie americane nel New Hampshire hanno potuto sentire la voce del presidente Joe Biden invitarli sui social network a non andare a votare. Un programma di AI ha riprodotto perfettamente – per tono, timbro e ritmo – l'eloquio

del presidente degli Stati Uniti, manipolando in modo criminale il suo discorso e, quindi, il suo pensiero.

L'attenzione circa la genesi e lo sviluppo della *Cyborg Era* non deve certo solo polarizzarsi attorno all'Intelligenza Artificiale. Essa, con tutte le opportunità e i rischi che comporta, è soltanto una tra le principali concause di questo passaggio d'epoca contrassegnato principalmente dalla trasformazione tecnologica della natura umana. Il contesto complessivo mostra infatti una crisi – una mescolanza di elementi strutturali direttamente ereditati dalla tarda Modernità occidentale – composta di molteplici *fattori sociali di crisi* caratterizzati dalla prassi dell'anomia etica e giuridica insieme.

Krisis e Krasis sono l'ultimo sigillo “moderno” impresso nella nuova era *Cyborg*. Vediamo come: *a) Corruzione*. Scientemente priva di onestà, la società smarrisce il proprio decoro trascinata da un capillare processo di degenerazione collettiva in una spirale dove i doveri sono irrisi e calpestati con sistematicità, specie quando corruzione e/o concussione divengono prassi quotidiane nei più diversi ambiti dell'economia, della politica, della pubblica amministrazione, giungendo a sottrarre allo Stato (e quindi alla comunità stessa) risorse decisive ad esempio attraverso la prassi sistematica dell'evasione fiscale. *b) Illegalità*. Tra i fattori di crisi preminenti spicca il diffuso disprezzo per le leggi e l'avversione verso ogni norma giuridica, percepita come una limitazione ad agire secondo la malintesa credenza che la libertà sia “fare-ciò-che-si-vuole”. Questa arbitrarietà delle condotte favorisce infrazioni, violazioni, abusi e reati permeando i modi del vivere in sempre più ampie compagini sociali, che privilegiano l'anomia alle regole e all'ordine, il delinquere alle norme della civile convivenza e alle convenzioni di una cittadinanza davvero responsabile. *c) Inquinamento*. Il processo di antropizzazione selvaggia dell'intero pianeta – della terra, dell'acqua, dell'aria e perciò delle pianure, dei monti, dei laghi, dei fiumi, dei mari, delle foreste – ha prodotto una massa di elementi inquinanti la cui azione diretta sull'ecosistema attraverso agenti fisici, chimici e biologici è stata tale da comprometterne per sempre l'equilibrio, con il risultato di una devastazione climatica ormai irreversibile, principalmente imputabile all'abuso di fonti energetiche fossili per alimentare il sistema produttivo. *d) Criminalità*. Le mafie, tanto in Italia quanto in Europa e nel mondo, costituiscono l'organizzazione criminale più devastante per il tessuto sociale complessivo, che con la paura è costretto all'omertà o al tacito consenso alimentando le capillarità diffusive di un fenomeno delinquenziale presente nell'economia e nella politica attraverso prassi corruttive amministrative con la violenza. *e) Violenza*. Il metodo mafioso è penetrato nel substrato culturale della società. L'uso di condotte prepotenti, aggressive, rissose, brutali o feroci di cui si servono le organizzazioni criminali ma anche la piccola criminalità perfusa sul territorio è filtrato nelle prassi quotidiane di ampi strati della popolazione, facendo rubricare a normale consuetudine non solo la percezione dei fenomeni delinquenziali ma anche l'uso diretto della violenza come linguaggio quotidiano nelle famiglie, a scuola, nelle relazioni sociali e nei rapporti interpersonali, dove la maleducazione (unita a rozzezza, volgarità e scortesia) diviene marchio di vite fondate sulla prevaricazione. *f) Stupidità*. Vivere una vita stupida significa non pervenire mai alla percezione e tantomeno alla conoscenza della diffusione che la stupidità ha assunto nell'intero corpo sociale (a partire anzitutto dai media) fino a penetrare negli stili di vita, nei modi di essere, nei comportamenti pubblici e nelle condotte private. Significa cioè non avere contezza di come si sia divenuti parte attiva di una società banale nei suoi lin-

guaggi e ottusa nella futile celebrazione di miti, riti e mode la cui falsità è pari alla loro insulsa insignificanza sul piano logico, alla loro noiosa scipitezza sul piano estetico e alla loro pericolosa incoerenza sul piano etico. g) *Social*. Uno dei territori di maggior esercizio della stupidità è offerto dalle sconfinite praterie delle reti, ossia dai social media che attraverso l'informatizzazione altamente evoluta di internet permettono sia l'accesso intelligente a tecnologie di elevato pregio culturale (Wikipedia, Google Earth, navigazione satellitare) sia il regredire nella diffamazione coperta dall'anonimato o nel mero pettegozzo che irride la privacy; h) *Droghe*. Tra i caratteri più preoccupanti delle società occidentali vi è il ricorso insistito all'uso massivo di psicofarmaci e la sempre più diffusa pratica dell'abuso di alcool. A queste due piaghe sociali se ne affianca un'altra ancor più temibile: il consumo di droghe d'ogni genere da parte di strati sociali enormemente vasti, senza distinzioni di ceto. Così, qualora si indaghi sulle origini delle condotte violente o anche dei comportamenti più stupidi, subito ci si accorge della presenza pregressa di "storie di droga" che hanno distrutto la vita di intere famiglie nonché la struttura etica della società. Con l'uomo ridotto a individuo e l'individuo ridotto a «narconauta» (Gennari, 2001: 410) si intercettano i poli della crisi nella sua elementare percezione – che il "Rinascimento psichedelico" da più parti invocato vorrebbe esorcizzare. i) *Cyberterrorismo*. Si sta ormai consolidando un'ulteriore minaccia per la civiltà mondiale: l'abuso di internet da parte di organizzazioni criminali o/e terroristiche per condurre attacchi mirati a strutture informatiche, da cui (ormai) dipendono le vite di milioni di esseri umani. Le finalità possono essere di ordine economico, politico, ideologico, militare, religioso (ecc.). I mezzi impiegati sono di tipo tecnologico mentre gli obiettivi consistono nella distruzione di intere reti telematiche, le cui connessioni riguardano i sistemi governativi, sanitari, giuridici, politici, industriali, amministrativi (ecc.). Intimidire, minacciare, provocare ansia o paura, ricattare, minare la sicurezza, causare danni a persone o cose, carpire dati, colpire singoli computer o interi sistemi, perturbare l'economia o la finanza, penetrare nelle reti comunicative per sabotarle, interrompere servizi essenziali (ecc.): la pervasività del cyberterrorismo internazionale riguarderà in futuro pressoché l'intera sfera delle attività umane. Strutture sanitarie, aviazione civile, reti elettroniche, centrali nucleari, banche, centri di ricerca, istituti finanziari, conti correnti, aziende, industrie (ecc.) sono solo alcuni bersagli delle aggressioni tecno-informatiche nel campo della sicurezza.

Questo è ciò che resta anche del "secolo breve" – che è poi durato esattamente cento anni, non uno di meno! Secolo di guerre mondiali, di genocidi nazionalisti, di totalitarismi populistici, ma anche secolo delle masse, dei diritti e perfino di protagonismi, di entusiasmi, di delusioni (cfr. De Luna, 2023). Secolo segnato dal «fondamentalismo del mercato» (cfr. Oreskes – Conway, 2023) e dalla sua *deregulation* radicale, avvenuta anche attraverso le pressioni intellettuali della *Chicago School of Economics* americana con il *laissez-faire* del libero mercato, supportato da un lato dal modello matematico della *domanda* e dell'*offerta* patrocinato nell'economia neoclassica, e dall'altro dalla *Scuola austriaca di economia* con le teorie sulla riduzione dell'influenza dello Stato nell'economia. La presbiopia della ricerca immediata del profitto ha fatto il paio con la miopia relativa agli effetti devastanti del cambiamento climatico nel lungo periodo. Se la *Cyborg Era* si caratterizza nell'immediato per la tecnologizzazione elettronica del cervello umano, in futuro l'impatto maggiore avverrà per il disastro climatico. La risposta agli sconvol-

gimenti di portata epocale del *Climate Change* provocherà migrazioni massicce su scala intercontinentale. Lo stress termico agirà sulla sicurezza e sulla salute umana, ma anche sull'economia, l'agricoltura, la zootecnica, il turismo, ecc.

Il 24 luglio 2023 a Palermo si è giunti a toccare i 47 gradi. La popolazione anziana è la più colpita, specie se priva di mezzi per installare l'aria condizionata. Le enormi quantità di gas-serra liberate nell'atmosfera e le micidiali sostanze chimiche inquinanti rilasciate nell'ambiente dalle venti maggiori economie mondiali non consentono di rispettare l'Accordo del 2015, sottoscritto a Parigi da 195 Stati. Rispetto ai valori dell'epoca preindustriale di metà Settecento, l'aumento medio della temperatura sulla Terra è oggi nell'ordine di 1,2 gradi. Le proiezioni ottimistiche per il futuro vanno da 1,5 a 2 gradi, mentre quelle pessimistiche contemplanò un innalzamento fino a 3 o 4 gradi. L'instabilità climatica non potrà certo essere esorcizzata con i condizionatori in tutte le zone private o pubbliche – come si è fatto in Qatar, dove l'emissione pro capite di anidride carbonica è la più elevata del mondo. In Africa, Australia e Brasile si sono già raggiunti in alcune città i 50 gradi. Queste anomalie termiche favoriscono siccità e incendi, alluvioni e gelate.

L'incalcolabilità di fenomeni come quelli climatici (nei poli), quelli bellici (in Ucraina con la guerra di Putin o in Israele con il *pogrom* di Hamas), quelli cibernetici (nei programmi di Neuralink) espone a una indeterminatezza – l'*Unbestimmtheit* su cui ha a lungo discusso la filosofia tedesca del Novecento – che confluisce nella manipolabilità (degli individui e delle masse), a sua volta serva della propaganda e padrona della dipendenza. Tra i risultati sociali, l'ignavia e lo smarrimento, il disagio e il malessere. Si tratta ormai di generazioni che vivono del nulla, non sanno da dove vengono né dove andranno, percepiscono solo porzioni ristrette della realtà lasciate alla tutela di *influencer* o abbandonate alla confusione dei *social*. Andrebbe però forse detto, una volta per tutte, che le reti sociali non sono di per sé il problema – questo riguarda come, perché, quando e con chi si usano.

La cultura omologante dell'informatica, i linguaggi non sempre evolutivi di internet, l'esercizio gratuito del pettegolezzo in formato elettronico consolidano le fluttuazioni della solitudine dietro il sipario delle tossicità dove si alternano le relazioni: familiari, amicali, amorose, professionali, politiche. Le storie individuali, tra contatti e conflitti, macerie e miserie, rientrano nei giochi catottrici collettivi di un tempo sociale che verrà consumandosi nella nuova *Cyborg Era* (dove nessuno conoscerà davvero chi avrà di fronte). Certo le tecnologie microelettroniche potranno (come è accaduto con pacemaker o defibrillatori) migliorare la salute, la memoria, l'attenzione, forse le capacità cognitive, oppure intervenire sulle disabilità motorie e forse su patologie come l'Alzheimer o il Parkinson. Ma a quali livelli di "deumanità" questi sistemi d'interfaccia bidirezionale *dal e verso* il cervello sapranno portare l'"umanità" non è facile pronosticarlo. Il cervello che la natura ha dato all'essere umano non è più lo stesso se affidato (o offerto in appalto) a delle macchine altamente tecnologizzate. L'architettura elettronica del sistema cyborg-bionico espande gli elettrodi del *chip* impiantato portandoli fino alle più diverse aree del cervello attraverso un propulsore robotico. Dall'esterno, questo conduce un'operazione per il cui tramite sono violati la natura, il mistero e la sacralità del corpo umano in quella sua parte fisica e metafisica – ossia il cervello – con cui si producono il *pensiero* e il *discorso* (cfr. Gennari, 2007, 2018).

Questo è quanto è stato fatto!

Che cosa resta da dire?

4. Neoumanesimo pedagogico?!

Forse rimane soltanto un'opzione duplice e integrata, ovvero la ripresa di almeno alcune categorie del Neoumanesimo, riconsiderate attraverso l'impiego della Pedagogia. È questa una risposta all'egemonia del profitto e al degrado della vita. Anziché servitù, egoismi, diseguaglianze, far emergere un impegno etico ed estetico per disintossicare la comunità umana, liberandola dalla tecnologizzazione dei comportamenti e dalla robotizzazione delle condotte imposte nel sistema economico in nome dell'efficienza. Riprendere, riconsiderare, dunque ricostruire una civiltà *neoumanistica e pedagogica* in cui si potenzi la coscienza politica ed ecologica degli esseri umani. Deburocratizzare l'Europa dandole finalmente una Costituzione. Rifondare le organizzazioni internazionali con attribuzioni giuridiche che costringano gli Stati a politiche di pace. Ripensare la *comunità umana* avviandola a un *processo di civilizzazione* solidale istituito sulla *pedagogizzazione dei rapporti* intersoggettivi e internazionali sorretti dai principi della convivialità, della cittadinanza, della comunione. Ciò nelle pratiche politiche e nelle azioni quotidiane, ove privilegiare la solidarietà e il rispetto, l'amicalità e la gentilezza, l'aiuto e l'educazione. Un'educazione volta all'umanizzazione dell'uomo umano in nome dell'umanità che è in lui e dell'umanità che abita il mondo.

Questa *cultura umanizzante* – le cui radici affondano nella storia delle società umane che hanno fatto nascere gli “Umanesimi” – rifiuta i nazionalismi, i populismi, i sovranismi, gli autoritarismo d'ogni sorta.

Questa *cultura pedagogica* – le cui ramificazioni storiche passano attraverso la *paideia* greca, l'*humanitas* latina, la *perfectio* medievale, la *dignitas hominis* rinascimentale e la *Bildung* dell'Età di Goethe (cfr. Sola, 2016) – è il principale antidoto ai fanatismi etnici, religiosi, politici, societari.

Questa *cultura dell'essenza umana* – eticamente ed esteticamente preoccupata che l'*homo sapiens* non divenga un *homo demens*, potenziato nelle funzioni di calcolo ma incapace di umanità – s'incardina sulla centralità dell'essere umano: dimensionato dalla figura assiale della *forma* quale *sostanza* della sua *formazione*, progressivamente rigenerata nei processi dell'*educare* e dell'*istruire* secondo le linee di una *cultura* che si oppone in ogni suo contenuto ai nichilismi della Modernità lasciati in eredità alla *Cyborg Era*.

Nichilismo significa estraneità alla questione metafisica dell'essere. Nichilismo designa quanto confligge con l'essenza ontologica di ogni esistente. Nichilismo denota il rifiuto del *Sein* e del *Dasein*, nell'insostenibilità filosofico-teoretica di distinguere la teologia dell'Essere dalla metafisica dell'essere e questa dall'ontologia dell'ente. L'essere umano – poiché parte dell'essere e, in quanto essente esistente nel proprio *Dasein*, in relazione con gli altri enti presenti nell'essere – è la propria *Bildung*: la formazione profonda e intima, libera e armoniosa (cfr. Marcone, 2022), che non è mai semplicemente *Kultur*, *Erziehung* o *Unterricht*, ed è sempre costituita fra originarietà (*Ursprünglichkeit*) e trasformazione (*Umbildung*). La vita dell'essere umano si riassume nel passaggio continuo dalla *Urbildung* – la formazione originaria – alla *Verwandlung* – la metamorfosi del naturale –, che non può ridursi alla *Veränderung*: la mera mutazione. Al di là delle casistiche tetraplegiche ove è bioeticamente lecito che un soggetto possa essere coadiuvato da tecnologie immesse nel corpo che lo aiutino a codificare intenzioni per compiere azioni, l'essere umano a cui è stato impiantato un dispositivo computerizzato nel cervello con

l'intento di potenziarne le prestazioni cognitive cessa di essere l'essere umano che è. Per dare un nome a questa *mutazione*, qualcuno parla di "umanoide bionico".

Ma cosa è davvero il cervello?

Il cervello è un organo del corpo umano, ossia della umana natura. È un organo che – come il cuore – non si ferma mai. La sua attività consiste nel pensare. Pensare pensieri pensando! Nell'incessante attività del cervello trovano posto l'attenzione e la concentrazione, ma soprattutto il mettere ordine nel pensiero e nel pensato, nella memoria del passato e nell'organizzazione del futuro. Questa attività cerebrale continua pone a sintesi ciò che si è imparato e appreso, le esperienze positive e negative della vita. Nel pensare pensieri, il cervello ricorre a tutto ciò che nel tempo ha pensato (e di cui l'essere umano può o meno avere ricordo e memoria). Nell'elaborare questo materiale incorporato dentro di sé – nei neuroni e nelle sinapsi – il cervello compie un continuo scavo interiore e una progressiva rielaborazione – reale o/e fantastica – dei propri contenuti, finalizzata alla creazione di altri pensieri. Gli stimoli che gli giungono dall'esperienza della vita possono favorire la *formazione* di pensieri profondi o superficiali. Ciò dipende anche dalla natura biologica, biochimica e bioneurologica del cervello e dell'essere umano che lo possiede. Quando i pensieri del cervello "vagano" liberamente è il momento in cui l'impegno neuronale si fa più forte e deciso, profondo e acuto, audace e armonioso. L'educazione che sanziona questo libero "vagare", considerandolo pura "distrazione", è l'esito di ignoranza neurologica e pedagogica. Al cervello abituato piace operare in situazioni di "commutazione di contesto", che comportano il continuo spostamento della concentrazione attentiva su processi (o temi) differenti. Consuetudini simili producono intelligenza. Tuttavia, ciò accade anche mentre il cervello è in ozio: apparente! Quando l'essere umano è sveglio il pensiero pensa sempre. Quando l'essere umano dorme il pensiero pensa sempre. Pone ordine nei propri pensieri. Agisce fantasmaticamente nei propri sogni. In ogni caso, anche quando l'essere umano dorme, il suo cervello è sveglio.

È con il pensiero umano che «siamo chiamati a superare» l'*asthénia* spirituale, di cui Cacciari (2023: 11) scrive in apertura della sua *Metafisica concreta* evocando quel Logos che «si manifesta *substantialiter* attraverso la potenza intellettuale della nostra mente» (*ibid.*: 12). Forse è da attribuire a una metafisica del principio primo – assolutizzato, astratto e financo dogmatizzato – la diffusa incapacità di naturalizzare il sacro (come invece avveniva nell'arte visiva dell'Umanesimo quattrocentesco italiano) o di sacralizzare la natura (come invece accadeva nella letteratura tedesca di Sette-Ottocento). Dal cervello al pensiero e al discorso – per Goethe, con la partecipazione del *Gemüt* (l'animo), dello *Herz* (il cuore), della *Seele* (l'anima) e dell'*Innere* (dell'intimo) – l'essere umano (*der Mensch*) lascia nel mondo l'impronta di se stesso. Stride quindi la beata e beota ilarità di certi "scienziati" quando irridono chi paventa i rischi relativi al *cybernetic organism*: un organismo cibernetico che non va confuso con robot o androidi. Consimili atteggiamenti non depongono a favore della scienza e confondono sommamente la dialettica culturale e il dibattito pubblico nelle istituzioni politiche. Anche in queste sedi non ci si può esimere dal domandarsi quali implicanze potrebbero avere per la democrazia deliberativa occidentale non solo le piattaforme digitali (cfr. Habermas, 2022) ma ancor più degli individui bionici tecnologicamente modificati.

Insomma: la *Cyborg Era* si affaccia con un gigantesco interrogativo. Che ne sarà dell'essere umano, dell'umanità e dell'umanesimo?

Bibliografia

- Andreoli V., *La dittatura del denaro. Contro le menzogne dell'economia*, Solferino, Milano 2024.
- Barbieri Wurtz I., *Architettonica di una pedagogia della vita*, Aracne, Roma 2021.
- Bostrom N., *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*, Oxford University Press, Oxford 2014.
- Cacciari M., *Metafisica concreta*, Adelphi, Milano 2023.
- Cambi F., Pinto Minerva F., *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Mimesis, Milano 2023.
- Clark A., *Natural-Born Cyborgs. Minds, Technologies and the Future of human Intelligence*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Clarke B., *Posthuman Metamorphosis*, Fordham University Press, New York 2008.
- Conte M., *Emilio nella rete. Educazione e nuove tecnologie*, CLEUP, Padova 2003.
- De Luna G., *Cosa resta del Novecento*, Utet, Torino 2023.
- Di Bari C., Mariani A. (eds.), *Media education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*, Anicia, Roma 2018.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2006.
- Gennari M., *Filosofia del pensiero*, Il Melangolo, Genova 2007.
- Gennari M., *Filosofia del discorso*, Il Melangolo, Genova 2018.
- Gennari M., *La Bildung neoumanistica. Germania e Europa nell'Età di Goethe*, La Scuola di Pitagora, Napoli 2023.
- Gray C.H. (ed.), *The Cyborg Handbook*, Reutledge, New York 1995.
- Habermas J., *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*, Suhrkamp, Berlin 2022.
- Kaiser A., *Filosofia dell'educazione (im Grundriss)*, Il Melangolo, Genova 2013.
- Kaplan A., *Artificial Intelligence, Business and Civilization: Our Fate Made in Machines*, Routledge, New York 2022.
- Leverro P., *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Anicia, Roma 2022.
- Loh J., *Trans- und Posthumanismus. Zur Einführung*, Junius, Hamburg 2019.
- Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*, Ibis, Como-Pavia 2017.
- Marchesini R., *Posthuman. Verso nuovi modelli di esistenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.
- Marcone F. *Saggio sull'Armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*, Anicia, Roma 2022.
- Misselhorn C., *Künstliche Intelligenz und Empathie*, Reclam, Stuttgart 2023.
- Morin E. *Encore un moment...*, Denoël, Paris 2023.
- Oreskes N., Conway E. M., *The Big Myth*, Macmillan, New York 2023.
- Rosa H. *Alienation and Acceleration: Towards a Critical Theory of Late-Modern Temporality*, Nordisk Sommeruniversitet NSU Press, Aarhus 2024. (tr.it. *Accelerazione e alienazione. Per una critica del tempo nella tarda modernità*, Einaudi, Torino)
- Sola G. *Heidegger e la pedagogia*, Il Melangolo, Genova 2008.

Sola G., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano 2016.

Ufferfilge L., *Nicht ohne meine Kippa!*, Tropen, Berlin 2021.

Il cosmo come genitore. Un'idea di famiglia nella letteratura per l'infanzia

GIORGIA GRILLI

Associata di Letteratura per l'infanzia – "Alma Mater" Università di Bologna

Corresponding author: giorgia.grilli@unibo.it

Abstract. In many classic and contemporary titles of children's literature, the traditional family has no central role. The young protagonists are almost always orphans, who grow up with aunts, uncles, grandparents, but also strangers, animals and other nonhuman beings. The strangest the figures who take care of them, the most precious they seem to be for the children to develop their own identity. Children's literature invites us to think beyond conventional categories, as for who or what can be considered 'family', and it definitely does not associate this concept merely with the biological parents who are considered so important for the development and education of children in Western cultures (Hillman, 1997). By portraying children who are raised by animals, find home in the woods, or are nurtured and cared for by any kind of unexpected figures (including the dead), this literature roots the child – and thereby the human being – into a deeper, wider, more ancient, net of connections. Children's literature can therefore be useful as a meditation on our oneness with the rest of the living (and no longer living) world, and with the universe at large, it helps the reader feel part of a Whole in which no distinction needs to be made between 'us' and 'others', human and nonhuman, because everything is ontologically – but also biologically, chemically, i.e: materially – linked to everything else, in a both philosophical and ecological perspective that has inevitable influences on pedagogical theories and practices.

Keywords. Children's Literature – Family – Childhood – Orphanhood – Posthuman

È sorprendente constatare con quale e quanta insistenza la letteratura per l'infanzia, da quando esiste come letteratura¹, scelga di mettere al centro della propria narrazione bambini orfani. Bambini che sono, come recita il titolo di un romanzo francese dell'Ottocento, *Senza Famiglia*². Hector Malot aveva scritto quest'opera per intimare i giovani

¹ Ci riferiamo, in tutto l'articolo, alla letteratura per l'infanzia prodotta a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, periodo in cui la scrittura per bambini si emancipa da una funzione meramente o esplicitamente pedagogico-didattica incorporando in modo sempre più deliberato e sistematico anche istanze fiabesche, fantastiche, avventurose, propriamente narrative o metaforico-poetiche (Faeti, 1977), diventando così un corpus di libri da studiare non solo con gli strumenti della pedagogia, ma anche con quelli della critica estetico-letteraria (Nikolajeva, 1996).

² Approfondimenti sui legami famigliari e sulla dilagante assenza di una famiglia in molte storie per l'infanzia si possono trovare anche, per esempio, in F. Bacchetti (a cura di), *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997 e in M.T. Trisciuzzi, *Ritratti di famiglia. Immagini nella storia della letteratura per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 2018. Il taglio critico di

lettori ad amare e a comportarsi bene con i propri genitori, a ritenersi fortunati ad avere, loro, verosimilmente, una famiglia, viste le sventure cui va incontro il trovatello protagonista della storia. Che, però, probabilmente, ha avuto tanto successo proprio perché i bambini, leggendo di Remì, si appassionavano alla vita di strada foriera di avventure e di aperture che a lui erano concesse (e a loro no) in virtù del fatto di essere, appunto, orfano (Hazard, 1949). Cioè, un bambino non protetto, non tutelato e quindi costantemente esposto al pericolo, certo, ma anche un bambino libero di girovagare, di fare incontri e amicizie entusiasmanti e di vivere per strada con un gruppo di animali a lui profondamente affezionati e fedeli. Un sogno infantile inconfessabile e disturbante per chi identifica nella famiglia (tradizionale) il perno intorno a cui ruota l'intera società, o una certa idea di essa. Pubblicato nel 1878, la fortuna di questo romanzo persiste fino ai nostri giorni, attestata dal numero impressionante di versioni cinematografiche, serie televisive e prodotti di animazione che ne sono stati ispirati, non solo in Francia e in Europa, ma anche per esempio in Giappone (il primo lungometraggio è un film muto del 1913³, la famosa serie animata giapponese è del 1977⁴ e un'ultima versione della storia di Remì è uscita nelle sale anche di recente con il film del regista francese Antoine Blossier⁵).

Raccontando di un bambino 'senza famiglia', e insistendo fin dal titolo su quella sua condizione, Malot toccò un tasto evidentemente sensibile: nell'immaginario collettivo (non solo infantile) un bambino privo di genitori biologici, un bambino che non si sa come, da dove e soprattutto da chi sia giunto al mondo è una figura potente, piena di riverberi, di suggestioni, di rimandi. È un archetipo, come direbbero Carl Gustav Jung e altri studiosi e psicoanalisti che si riferiscono ad esso come al *puer* (Jung, Kérenyi, 1948; von Franz, 1989; Hillman, 1999; Marchetti 1996). Nella visione junghiana il *puer* è una figura vicina al sacro, una figura divina, rappresenta la vita che sgorga, che si genera dal fondo stesso della natura umana o, meglio, della natura in generale. Questa specificazione sarà, per la presente analisi, fondamentale. Il bambino archetipico, infatti, è legato da un cordone ombelicale alla natura tutta, da cui proviene e con cui resta in qualche modo con-fuso. Come Pinocchio, che reca tracce di questa unione addirittura nel proprio corpo di legno; come Peter Pan, che è insieme umano e uccello e rimanda anche nel nome al dio silvestre che per gli antichi greci incarnava la natura; come Mowgli, che può essere allattato da una madre lupa ed educato da un orso e una pantera come se non ci fossero barriere di specie, né fisiche né mentali, tra il cucciolo d'uomo e gli altri animali. Tutti questi personaggi hanno, o potrebbero avere, dei genitori umani, ma il racconto li allontana subito da loro: per fuga o per caso, appena dopo che sono nati si ritrovano privi di padri e di madri 'tradizionali', si sentono a casa e 'in famiglia' nel mondo che per noi rappresenta il fuori, l'altro, il lontano, il diverso rispetto a ciò che, come esseri umani, ora siamo, o rispetto a ciò in cui, come esseri umani adulti, moderni e occidentali, ci riconosciamo. Ma, appunto, nella letteratura per l'infanzia questo non vale per il bambino, che può assimilarsi e sentirsi apparentato al non-umano (all'animale, al vegetale,

questi testi è storico-letterario, mentre il presente articolo si propone di indagare il fenomeno in una prospettiva ermeneutica di tipo anche filosofico, grazie a riferimenti agli studi sul postumano e in particolare alle riflessioni dell'eco- e neo-materialismo.

³ Georges Monca, *Sans Famille*, Francia, 1913.

⁴ Osamu Dezaki, *Rittai anime naki ko Remi*, Giappone 1977 (serie televisiva d'animazione in 51 episodi).

⁵ Antoine Blossier, *Remi*, Francia, 2018.

agli elementi atmosferici, all'universo astrale), finché è bambino. Niente, meglio del bambino⁶, incarna l'origine di tutte le cose, nonché la loro originaria indistinzione, sovrapposizione, contaminazione, nei libri per bambini rappresentata dai corpi spesso ibridi dei piccoli protagonisti. Sparsi in tantissimi libri sia classici che contemporanei troviamo bambini acquatici che nuotano come pesci⁷, bambini vegetali, nel senso di legnosi, frondosi, floreali⁸ o perché connaturati ad alberi su cui sono saliti⁹, bambini uccello o capaci di librarsi in volo¹⁰, bambini indistinguibili da cuccioli di lupi¹¹, lepri¹², tigri¹³, bambini che indossano vestiti di animali¹⁴ o bambini che, giocando, diventano a tutti gli effetti tali¹⁵. Il bambino si con-fonde con il mondo naturale (un aspetto esasperato, nella lette-

⁶ Parlare di 'bambino' in termini astratti è qualcosa che nei cosiddetti Childhood Studies viene visto con sospetto, perché, in termini sociali e storici, l'infanzia è un costrutto che non ha riscontro nella realtà, fatta di tanti bambini diversi non solo perché individualmente distinti, ma per le condizioni di vita incredibilmente differenti in cui si possono trovare a nascere e crescere (Kehily, 2004; Lesnik-Oberstein, 2011). Se il rischio di 'essenzialismo' è un problema per analisi e teorie che vogliono occuparsi dei bambini reali, è però vero che, nell'immaginario occidentale, esiste ed è potentissima l'idea di infanzia intesa come dimensione filosofica, come modo di essere, di stare al mondo, di vedere, di sentire che è, se non universale, comunque potenzialmente trasversale, peraltro non solo ai bambini ma anche agli adulti e che può essere ritrovata al fondo di opere d'arte, di movimenti di pensiero, di visioni poetiche, nonché di azioni, gesti, momenti, sentimenti concreti. Propri di certi bambini così come di certi adulti, di certe comunità, di certe espressioni culturali all'interno delle società (si pensi, solo per fare un esempio, alle teorizzazioni sul Fanciullino di Giovanni Pascoli). L'infanzia come costrutto, come idea, come astrazione, cioè, se non corrisponde alle vite reali dei bambini in carne ed ossa, e certo non a quella di tutti i bambini, non è per questo poco interessante da studiare, perché è comunque rivelatrice dei modi di pensare, di sperare, di soffrire, di desiderare, della cultura che la postula e che in certi casi vi si aggrappa perché la ritiene un'alternativa a quelle che avverte, al proprio interno, come storture, come prospettive (il razionalismo e l'antropocentrismo su tutte) che è salutare criticare, se pure, talvolta, in termini solo immaginativi. Con tutta la forza che hanno, comunque, le immagini, in senso lato intese (quelle letterarie, poetiche, filmiche, religiose, ecc., che sono ciò di cui il presente articolo si andrà ad occupare).

⁷ Se ne trovano esempi in Charles Kingsley, *The Water Babies [I bambini acquatici]*, London, Macmillan, 1863; Silvana Gandolfi, *La bambina in fondo al mare*, Milano, Salani, 2009; David Almond, *Annie Lumsden: The girl from the sea*, London, Walker, 2020 [Anna. *La bambina del mare*, Milano, Salani, 2022], ecc.

⁸ Alcuni esempi: Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, Libreria Editrice Felice Paggi, 1863; Cecily Mary Barker, *The Book of the Flower Fairies [Le fate dei fiori]*, London, Blackie, 1927; Levi Pinfold, *The Greenling*, London, Templar, 2015 [*La stagione dei frutti magici*, Milano, Terre di mezzo, 2016], ecc.

⁹ Se ne trovano esempi in Italo Calvino, *Il barone rampante*, Torino, Einaudi, 1957; Bianca Pitzorno, *La casa sull'albero*, Milano, Mondadori, 1984; Aidan Chambers, *This is All*, London, Amulet Books, 2005 [*Questo è tutto*, Milano, Fabbri, 2006]; David Almond, *My name is Mina*, London, Hodder, 2010, [*La storia di Mina*, Milano, Salani, 2011]; Ilya Green, *Casa Albero*, Torino, Il Leone Verde, 2015, ecc.

¹⁰ Alcuni esempi: James Matthew Barrie, *Peter Pan in Kensington Gardens [Peter Pan nei giardini di Kensington]*, London, Hodder & Stoughton, 1906; George MacDonald, *The Light Princess [La principessa leggera]*, all'interno del romanzo *Adela Cathcart*, London, Mcmillan, 1864; Sybille von Olfers, *Windchen*, Schreibner, 1910 [*Piccola storia del bambino vento*, Bologna, Pulce edizioni, 2021]; Shirley Hughes, *Up and Up*, London, Red Fox, 1979, ecc.

¹¹ Rudyard Kipling, *The Jungle Books [I libri della giungla]*, London, Macmillan, 1894.

¹² Sybille von Olfers, *Mummelchen und Pummelchen. Eine Hasengeschichte in Sieben Bildern*, Esslingen, Schreiber Verlag, 1906 [tradotto e pubblicato in italiano di recente come *Piccola storia dei bambini lepre*, Bologna, Pulce edizioni, 2022].

¹³ Chen Jiang Hong, *Le Prince Tigre*, Paris, L'école des loisirs, 2004 [*Il Principe Tigre*, Milano, Babalibri, 2005].

¹⁴ Maurice Sendak, *Where the Wild Things Are*, New York, Harper & Row, 1963 [*Nel Paese dei mostri selvaggi*, Milano, Emme edizioni, 1969], solo per citare l'esempio più famoso.

¹⁵ Marie Hall Ets, *Just Me*, New York, Viking, 1965, quale esempio supremo di gioco infantile consistente nell'imitare, e così diventare, molti possibili animali pur rimanendo al contempo se stessi, bambini umani,

ratura per l'infanzia, anche dalle illustrazioni che trovano molteplici espedienti visuali per mostrare queste sovrapposizioni) perché di quello è direttamente 'figlio', come lo è l'essere umano in generale, che però, all'interno della cultura occidentale, non avverte più questo legame – propriamente 'familiare' – quando diventa adulto. Perché per noi diventare adulti, così come diventare moderni, ha significato – e per ciascuno risignifica – diventare irrimediabilmente antropocentrici, cioè focalizzati esclusivamente su ciò che è umano/prodotto dall'uomo e portati a riconoscere come nostri simili solo coloro che di aspetto ci somigliano.

Pur evitando accuratamente sovrapposizioni ingenuie, quali potevano essere quelle che circolavano nell'Ottocento, favorite da teorie pseudo-scientifiche (su tutte, la teoria della Ricapitolazione formulata del biologo tedesco Ernst Haeckel), non vi è dubbio che da un punto di vista tanto filogenetico quanto ontogenetico il processo che in Occidente chiamiamo sviluppo abbia portato e porti ad un restringimento percettivo, ad una riduzione della capacità di sentirsi in profonda connessione con l'universo intorno, una capacità che è ancora tale nell'infanzia dell'individuo e nell'infanzia dell'umanità, o in quello che Levi-Strauss chiama il pensiero selvaggio (Levi-Stauss, 1964). Finché non lo educiamo ad assumere la nostra prospettiva, il bambino – come 'il selvaggio' – è e si sente radicato e appartenente al mondo (Cobb, 1977), che dà vita all'umano come a tutto il resto. Cioè, il bambino è e vive davvero come un essere indifferenziato e indistinto¹⁶: è lupo, uccello, pesce, vento, albero o pezzo di legno, proprio come lo ritraggono i capolavori letterari per l'infanzia. Ma è necessario eliminare dalla scena i suoi genitori umani, la sua famiglia ristretta, quella che gli è più immediatamente vicina dal punto di vista storico-cromosomico (per esempio, in letteratura, rendendolo da subito orfano), per vedere il bambino veramente, per vederlo come Bambino, come *Puer*, cioè non come il figlio di qualcuno, ma come vita che è venuta misteriosamente/miracolosamente al mondo, che appartiene al mondo, che è fatta della stessa sostanza di cui è fatto quello.

Un bambino non accompagnato, un bambino senza genitori umani al fianco, un bambino solo, è un bambino per eccellenza, è un bambino iconico, è un essere insieme umano e mitologico. Interessantissimo da raccontare non solo per le prospettive narrative a cui può aprire (tutto può accadere se non ci sono genitori che sorvegliano, proteggono, instradano) ma anche per le cose che agli adulti può ricordare, in particolare un diverso modo di stare al mondo – ineffabile ed estatico – che è appartenuto anche a loro, un tempo, e che ancora dimora dentro di loro, come possibilità latente sempre presente (Agamben, 1978).

E' un *puer*, un essere umano ma non solo umano, un essere che attiene al sacro, più che al quotidiano, anche Gesù bambino, che se pure nella storia dell'arte viene raffigurato tipicamente come parte di una famiglia umana, nucleare e tradizionale, con una madre e un padre vicino, nasce senza il contributo genetico dei suoi genitori e senza mai appartenere loro. Maria e Giuseppe semplicemente si prestano ad accoglierlo, lei già in grembo e lui dopo il parto. Che Gesù non sia un bambino privatizzato e privatizzabile

come il titolo vuole sottolineare.

¹⁶ Non in un senso mistico, ma per via di un sistema nervoso eccezionalmente aperto, iper-sensibile, iper-ricettivo, secondo le teorie di Edith Cobb, ma anche secondo la visione dei filosofi Schérer e Hocquenghem che parlano dell'infanzia in questi termini nel loro saggio *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*, Torino, Einaudi, 1976.

(Becchi, 1979) è chiaro fin dall'annuncio dell'angelo (che chiede a Maria di prestarsi a partorire non suo figlio, ma il figlio di Dio) ed è reso ancora più evidente dalle circostanze che vogliono Maria e Giuseppe in viaggio quando arriva il momento della nascita del Bambino. Gesù viene al mondo non nella casa della sua famiglia umana, in una casa privata, con pareti, chiusa¹⁷, ma all'interno di una grotta o di una stalla, cioè nel ventre della terra o in una dimora di animali, che gli sono al fianco e contribuiscono a scaldarlo quando emette i primi vagiti. Mentre saranno pecore e pastori (questi ultimi, esseri umani che vivono a stretto contatto con gli animali) i primi a rendergli omaggio e a salutarlo come chi è giunto ad annunciare qualcosa di nuovo. E il messaggio che porta il bambino divino è che c'è un altro regno, oltre a quello della vita di ogni giorno, che c'è una trascendenza, che la dimensione in cui viviamo immersi – sociale, antropica, esclusivamente umana, legata al trovar posto e al sentirci parte della comunità e cultura in cui nasciamo – non è l'unico piano dell'esistenza. In termini filosofici: che siamo parte di un Tutto, oltre ad essere qualcuno di culturalmente e socialmente specifico. Ancor meglio, riprendendo le categorie di Agamben: che c'è l'Infanzia, oltre alla Storia, non solo fuori, ma anche dentro di noi. L'infanzia è ciò che si vive prima di 'cadere' in un'esistenza scandita dalla routine del quotidiano (Cioran, 1964). E' l'eternità, di contro al tempo, è Aion, di contro a Kronos. E' un'immersione totale nell'Essere generale, l'Essere che ci attraversa ma ci scavalca, ci comprende ma non si esaurisce con noi. La parola infanzia usata in questo senso è illuminante e spiega perché tanta letteratura per l'infanzia, per poter mostrare quest'ultima nella sua quintessenza (che consiste nel suo essere aperta, ancora in relazione con il non-qui, il non-ora, il non-noi, il non-umano), senta di doverla rappresentare come orfana. Come priva di genitori che la ancorerebbero, se fossero presenti, esclusivamente a Questo mondo, quando non addirittura al Loro mondo, come avviene nei casi di genitorialità invadente, soffocante, decisiva nella determinazione di una identità e di un destino per il 'proprio' bambino.

Esiste, ed è in Italia, un originalissimo museo/monumento dedicato all'infanzia che si lega a questa idea di bambino che è evangelica così come è propria della miglior letteratura per l'infanzia: l'Istituto degli Innocenti di Firenze. Lo 'spedale', come veniva chiamato, fu pianificato all'inizio del Quattrocento quale luogo (il primo in Europa di questo tipo) deputato ad accogliere i bambini soli. Non perché letteralmente orfani, ma perché nati da relazioni inopportune, violente, sbagliate, extraconiugali, e quindi da cancellare o di cui non si doveva sapere. Sull'origine di questi bambini doveva calare il mistero (è tale anche il concepimento di Gesù e l'origine di tanti protagonisti della letteratura per l'infanzia). Firenze era in quel periodo storico una città estremamente fiorente, piena di ricche famiglie continuamente alla ricerca di personale domestico e le ragazze giungevano a frotte dalle campagne per trovar lavoro, salvo subire in maniera tristemente sistematica soprusi e abusi dai padroni e ritrovarsi disperatamente incinte. Poiché la città andava riempiendosi di neonati abbandonati agli angoli delle strade, Firenze, che si distingueva per attenzione alle opere di pubblica utilità, cercò di trovare una soluzione moderna ed efficace al problema del ricovero, della cura e dell'istruzione di questi bambini. Fu affida-

¹⁷ Sulla contrapposizione tra casa e mondo esterno, non solo simbolicamente intesa ma anche storicamente delineata, si veda l'interessante capitolo di Giuseppe Zago "La casa come oggetto pedagogico. Uno sguardo storico", in *La casa. Figure, modelli e visioni nella letteratura per l'infanzia dal Novecento a oggi*, a cura di Giuseppe Zago, Carla Callegari, Marnie Campagnaro, Lecce, Pensa Multimedia, 2019.

to nientemeno che a Filippo Brunelleschi, nel 1419, il progetto di costruzione di questo istituto, che è diventato una delle opere più rappresentative del Rinascimento fiorentino in architettura. Un luogo totalmente dedicato all'infanzia, all'infanzia in sé (non figlia di qualcuno e quindi importante perché legata magari ad un casato), che veniva affidato progettualmente al più famoso architetto vivente è un segno di attenzione ai bambini che, in una cultura adultocentrica come la nostra, ha qualcosa di incredibile non solo per quei tempi, ma anche per i nostri. In quel luogo, in cui viveva stabilmente un gran numero di balie pronte ad allattarli, si salvavano, accudivano, alfabetizzavano e poi istruivano in qualche mestiere i bambini che non erano figli di due genitori individuabili, i bambini soli al mondo, che evidentemente erano, più di quelli nati e riconosciuti come 'propri' dai padri e dalle madri, rappresentativi dell'Infanzia tutta, di cui l'Istituto degli Innocenti voleva essere non solo rifugio, ma, ben di più, omaggio, memoria, testimonianza, documento, opera d'arte. Nel tempo, fin dall'inizio, tantissimi furono gli artisti che donarono all'Istituto opere a tema infanzia – dipinti e sculture rappresentanti la strage degli innocenti, la natività, Vergini col bambino – oggi esposte e parte integrante del Museo, che è prezioso non solo come scrigno di capolavori rinascimentali di Botticelli, Lippi, Ghirlandaio, Della Robbia, ecc., ma anche come museo tematico, monografico, visitatissimo da chi, da tutto il mondo, a diverso titolo, si occupa di infanzia, della sua storia, del suo accudimento, della sua educazione, della sua presenza nell'arte e nell'immaginario (Sandri, 1996).

A ulteriore dimostrazione del fatto che nello spirito di questo luogo c'era la considerazione del bambino-solo-al-mondo come Bambino con la B maiuscola, come bambino per eccellenza, come *il* bambino, c'era la modalità escogitata da chi lo aveva costruito per far lasciare lì il neonato abbandonato. La madre che voleva/doveva sbarazzarsi del piccolo trovava, quando giungeva all'Istituto verosimilmente non vista, in ore notturne, una porticina sempre aperta dentro la quale poteva infilare il bambino. Lì, era predisposta una culla vuota in tutto e per tutto simile alla mangiatoia dei presepi, con intorno le statue a dimensione naturale di Giuseppe, Maria, l'asino e il bue. Un bambino che non si deve sapere come sia giunto al mondo, un bambino che non ha genitori umani potenzialmente protettivi ma anche ingombranti con il loro cognome, il loro lignaggio, la loro eredità (cromosomica o di possedimenti), è uguale a Gesù bambino, è, almeno per un momento, Gesù bambino, è quello che sarebbe ogni bambino, se lo vedessimo per quello che è davvero. Una vita che non appartiene a noi, a una coppia, a una famiglia, ma che fa parte del più vasto mondo, in senso sociale (per la quantità di relazioni possibili che la faranno crescere) e fisico-materiale (perché dal punto di vista biologico e chimico di fatto esiste in un intreccio inscindibile con tutto ciò che di organico e di inorganico le sta intorno). Il Bambino con la B maiuscola, quello che non appartiene a una famiglia umana, è più chiaramente che mai figlio dell'universo, intrecciato alla multiforme materia di cui è fatto quello e dipendente da qualunque elemento si ritrovi intorno¹⁸. Nel rac-

¹⁸ Un neonato 'esposto', cioè propriamente collocato in quel 'fuori' da cui l'umano in Occidente ha tentato sempre più di ripararsi (convincendosi di potersene anche separare e differenziare), rende plasticamente evidente il fatto che l'uomo può esistere e sopravvivere solo 'in relazione' con l'altro-da-sè, ovvero con gli elementi atmosferici, gli organismi, i materiali, i luoghi, gli intrecci casuali e fortuiti di cui è fatto l'ambiente che consideriamo 'esterno', a cui un bambino abbandonato (a differenza di un 'nostro' bambino) viene affidato e con ciò assimilato. Un bambino esposto è un bambino del mondo, è un bambino nel mondo, è un bambino-mondo.

conto cristiano di Gesù bambino tale aspetto è evidenziato anche da quella particolare congiunzione astrale che vuole una stella spostarsi in modo inedito nel cielo, per annunciarne l'arrivo. I movimenti astrali si alterano, alla nascita o per la nascita del Bambino, che evidentemente è in un rapporto di connessione profonda con le stelle, è tutt'uno con esse così come lo è con le bestie, tra le quali ha scelto di venire al mondo. Se pure non lo sentiamo (più), anche noi lo siamo – gli umani tutti, cioè, lo sono – secondo quanto apprendiamo per esempio leggendo *Mary Poppins*, un titolo classico della letteratura per l'infanzia uscito nel 1934. In una delle strane uscite di casa in cui la famosa governante accompagna Giovanna e Michele, i bambini da lei accuditi, questi si trovano di fronte ad una scena chiamata espressamente, nel libro, 'La Grande Catena dell'Essere' che consiste, in sostanza, in un imponente girotondo di animali (usciti dalle gabbie del giardino zoologico per l'occasione). Mentre assistono a quella sorta di danza circolare, che non rende più possibile distinguere le une dalle altre le creature che vi prendono parte, un vecchio e saggio serpente dice a Giovanna:

Siamo tutti fatti della medesima stoffa, rammentalo, noi della giungla, voi della città. La stessa sostanza ci compone, l'albero sopra la testa, il suolo sotto di noi, l'uccello, la bestia, la stella, siamo tutti uno (P.L. Travers. *Mary Poppins*, Milano, Bompiani, 1990. p. 177)

I bambini, perplessi – perché già abbastanza cresciuti da essere ormai intrisi di pensiero logico anziché di pensiero selvaggio – ribattono che questo non è possibile ("Ma come può l'albero essere pietra? Un uccello non è me. Giovanna non è una tigre" – disse Michele risolutamente, p. 178). Ma il serpente, come in trance, riprende:

Uccello e bestia, pietra e stella, siamo tutti uno, tutti uno... Bambino e serpente, stella e pietra, tutt'uno (p. 178)

Che è un altro modo - oltre alle scelte già citate di ibridare i corpi bambini, di farli sistematicamente salire sugli alberi o di fare indossare loro pelli animali - esibito dalla letteratura per l'infanzia per ricordarci da dove veniamo, chi eravamo, che cosa siamo ancora, al di sotto e al di là del convenzionale modo di intendere noi stessi e la nostra relazione con gli altri e col mondo. Il bambino è l'umano che porta ancora inscritta nel proprio corpo e nella propria mente l'origine, la natura più profonda del nostro essere, una natura che ha indissolubilmente a che fare con la Natura del pianeta (e delle altre stelle), come ci dice la religione cristiana nel racconto evangelico della nascita di Gesù bambino, ma come ci rivela anche il sapere scientifico, per esempio grazie alle teorie di Charles Darwin sull'origine delle specie. Oggi, in maniera ancora più espressamente critica rispetto alla visione dominante in Occidente, troviamo altre teorie a ribadirlo, da quelle di Gregory Bateson che invitano a vedere l'unità del vivente ("Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi?" Bateson, 1984, p. 4), a quelle riferibili agli studi sul postumano o sul new materialism, che fanno della relazione inscindibile – e quindi non eludibile – tra l'uomo e il non-umano, la mente e la materia, il nostro corpo e il cosmo, il proprio oggetto di studio e riflessione¹⁹. Il new materialism, in particolare, come campo di indagine

¹⁹ Si vedano, per esempio: Braidotti, Rosi, Hlavajova, Maria, *Posthuman Glossary*, London, Bloomsbury Aca-

che coinvolge molteplici discipline, sembra aver preso il via ufficialmente da studi di astrofisica (Barad, 2007). Del resto, è proprio l'astrofisica ad avere dimostrato, grazie alle ricerche degli anni Cinquanta di Fred Hoyle e William Fowler (che per questo ottenne il Nobel), che siamo fatti, letteralmente, di polvere di stelle, cioè che la vita – e quindi anche il corpo umano – è costituita per la maggior parte da atomi creatisi durante il Big Bang. Ancora una volta, è la letteratura per l'infanzia a ribadire, con la forza delle sue immagini poetiche, un concetto che può sembrare frutto di fantasia, salvo scoprire, ad un certo punto, che ha un fondamento scientifico. Tanti sono gli esempi letterari che ci dicono che le stelle sono per noi casa, sono familiari, sono una parte profonda e essenziale della natura umana: qualcosa che era nostro, intimo, e che ora è lontano o lontanissimo, e verso cui non possiamo che provare nostalgia. Si pensi al Piccolo Principe che è un altro bambino solo, senza famiglia, che vaga di pianeta in pianeta dopo aver lasciato il suo asteroide e giunge anche sulla Terra, ma solo per poco perché il richiamo delle stelle è in lui troppo forte²⁰. Si prenda Hugo Cabret, protagonista di un romanzo del 2007 di Brian Selznick²¹, un orfano che, come sottolineato in una interessante analisi di Sabrina Fava, sceglie come dimora un luogo assai insolito – il retro dell'enorme orologio della stazione di Parigi – e lo fa perché da lì può vedere più da vicino la luna e così sentirsi 'a casa' (Fava, 2019). Si consideri l'albo illustrato del 1947, ormai diventato un classico internazionale, intitolato *Buonanotte luna*, di Margaret Wise Brown e Clement Hurd²², in cui il piccolo protagonista non si può addormentare se prima non saluta in modo rituale tutte le cose che lo circondano, tra cui e sopra tutto gli astri che vede dalla finestra. O si sfogli il recente albo illustrato di Claire Cantais intitolato *Big Bang Pop!*, che mostra con grandi tavole a collage i vari passaggi dalla nascita dell'universo alla nascita del nostro pianeta e, su di esso, alle diverse forme di vita fino a giungere a quella dell'uomo per come lo conosciamo, mostrato nella forma di un bambino appena nato e ancora legato con una sorta di cordone ombelicale non ad una madre umana, ma a una stella lontana²³. Gli esempi potrebbero continuare: la letteratura per l'infanzia non si stanca di provare ad allargare il nostro sguardo, di proiettarci oltre coloro che ci stanno fisicamente e nel presente più vicino, per farci ritrovare legami con qualcosa che forse non è qui, non è adesso, non è visibile con lo sguardo del quotidiano, ma è parte di noi, è la nostra origine, costituisce la materia stessa di cui sono fatti i nostri corpi (e i nostri sogni) ed è dunque ciò che dovremmo sentire come intimo, familiare, come la nostra più vera famiglia, appunto, al di là di quella umana, soprattutto se ristretta, nucleare e abituata a star rinchiusa dentro le pareti della propria privatissima casa.

demic, 2018; Jacque, Zoe, *Children's Literature and the Posthuman*, New York, Routledge, 2014; Wolfe, Cary, *Animal Rites: American Culture, the Discourse of Species, and Posthumanist Theory*, Chicago, University of Chicago Press, 2003; D'angelo, Lorenzo, Pinzolo, Luca, Pozzoni, Gianluca, *New Materialism*, Milano, Mimesis, 2021; e il saggio anticipatore di molte teorie postumane: Shepard, Paul, McKinley, Daniel (eds), *The Subversive Science. Essays Toward an Ecology of Man*, London, Houghton Mifflin, 1969.

²⁰ Antoine De Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, New York, Reynal & Hitchcock, 1943 [*Il Piccolo principe*, Milano, Bompiani, 1949].

²¹ Brian Selznick. *The Invention of Hugo Cabret*, New York, Scolastic, 2007 [*La straordinaria invenzione di Hugo Cabret*, Milano, Mondadori, 2007].

²² Margaret Wise Brown, Clement Hurd, *Goodnight Moon*, New York, Harper & Brothers, 1947 [*Buonanotte luna*, Milano, Nord Sud, 2017].

²³ Claire Cantais. *Big Bang Pop!*, Paris, Editions du poisson soluble, 2020.

La letteratura per l'infanzia, in questo, sembra anticipare e comunque rispondere all'accorato appello dello psicoanalista James Hillman che, nel suo saggio *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*, a proposito di famiglia e relazioni familiari, auspica, per il bene di ogni individuo e di tutto il pianeta, un superamento di quella che lui chiama 'la superstizione parentale' (Hillman, 2009). Il capitolo dall'omonimo titolo inizia così:

Se esiste nella nostra civiltà una fantasia radicata e incrollabile, è quella secondo la quale ciascuno di noi è figlio dei propri genitori e il comportamento di nostra madre e di nostro padre è lo strumento primo del nostro destino. (p.89)

Come dimostra Pinocchio, che sfugge di mano a Geppetto non appena questo finisce di costruirlo, i bambini non sono come creta nelle nostre mani. "Essi nascono con le più svariate personalità e potenzialità" (p. 103). Moltissimi fattori al di là di padre e madre modellano la nostra vita. Riferendosi agli studi di un altro psicologo, David C. Rowe, noto per le sue ricerche sulle interazioni tra influenze genetiche e ambientali, Hillman specifica che la superstizione parentale

consiste nel credere che ciò che dà forma alla natura umana sia soprattutto la quindicina d'anni che si impiega per allevare un bambino, anziché tutto il peso della storia culturale e, ancor più indietro, la storia dell'evoluzione umana. (p. 106)

Siamo a Darwin, appunto, che con le sue teorie sull'origine delle specie, compresa quella umana (che affonda le proprie radici nel mondo della natura), ebbe un'influenza immensa sugli sviluppi di fine Ottocento della letteratura per l'infanzia (Straley, 2016; Grilli 2020, 2021), quando questa inizia a incorporare figure umane mostrate come indissolubilmente legate al non-umano, e in particolare figure bambine che vengono accudite, allattate, allevate, istruite – insomma formate e aiutate a diventare se stesse – non dai loro genitori ma da un ambiente fatto di piante, animali, montagne, fiumi, terra, aria, mare. Nell'idea che sia il mondo a farci crescere, perché è il mondo ad averci generati e a contenerci, insieme a tutto ciò che, oltre a noi, vive.

Secondo Hillman, il padre e la madre concreti nella nostra cultura sono stati rivestiti di troppa importanza, un'importanza che ci ha fatto perdere "i genitori universali e l'universo come nostro genitore. Perché anche l'universo ci plasma, ci nutre, ci insegna" (p. 115), una visione che ritroviamo nella letteratura per l'infanzia con le sue molteplici storie e immagini di madri lupe, madri tigri, maestri orsi, alberi protettivi, tane-rifugio, giardini curativi, anfratti amati, monti identitari e altri infiniti esempi di amici e insegnanti non-umani affiancati ai cuccioli d'uomo.

Quanto più sono convinto che la mia natura mi venga da mio padre e mia madre, tanto meno sarò aperto alle influenze dominanti che ho intorno; tanto meno sentirò come intimamente importante per la mia storia il mondo che mi circonda. (p. 117)

I risultati di questo progressivo e ormai secolare 'non sentire come intimamente importante per la nostra storia il mondo che ci circonda' sono sotto gli occhi di tutti. Da quando, con Cartesio, si è diffusa un'idea e una percezione del non-umano come mera *res extensa*, un campo di materia inerte (anziché 'vibrante' (Bennet, 2010)) che non ha nulla a che fare con la profondità di noi, il processo di sfruttamento e distruzione del pianeta

da parte dell'uomo non si è più fermato e sembra inarrestabile, anche se oggi ci è chiaro che è un processo suicida per la nostra specie. Secondo Hillman, gran parte dei problemi legati all'attuale crisi ambientale è dovuta al fatto che, in quello che chiamiamo processo di civilizzazione, abbiamo sostituito l'idea di famiglia nucleare all'infinita gamma di antenati possibili che un tempo erano percepiti e riconosciuti come tali (e che continuano ad esserlo in molti racconti per bambini che la nostra cultura produce, ma poi considera semplicemente fantasiosi o in ogni caso prodotti letterari non seri (Butler, 1978)). Il mondo là fuori, quello che esiste oltre le nostre persone, famiglie, case e società umane, è pieno non di 'cose' (intese come elementi, metalli, carni, materie inanimate che possiamo/dobbiamo sfruttare), bensì di antenati, dice Hillman, che riprende concezioni ancestrali, antiche credenze, altre visioni comunque sempre possibili, oltre quella per noi dominante. Per evitare il disastro che l'Antropocene sembra destinato a generare, possono non essere sufficienti campagne ecologiste e mode ambientaliste che incidono sulle nostre prassi e relazioni col mondo in modo solo superficiale. Occorre un cambio di paradigma ben più radicale:

Se oggi la nostra civiltà incomincia a rivolgersi all'ambiente per allontanare la catastrofe ecologica, il primo passo di questo riavvicinamento alla natura consiste nell'oltrepassare la soglia della casa paterna per entrare nella casa del mondo. (p. 115)

Che è proprio ciò che accade in due scene topiche collocate all'inizio di due grandi classici per l'infanzia. Una, il momento in cui Geppetto finisce di costruire Pinocchio:

Poi prese il burattino sotto le braccia e lo posò in terra, sul pavimento della stanza, per farlo camminare. Pinocchio aveva le gambe aggranchite e non sapeva muoversi, e Geppetto lo conduceva per la mano, per insegnargli a mettere un passo dietro l'altro. Quando le gambe gli si furono sgranchite, Pinocchio cominciò a camminare da sé e a correre per la stanza; finché, infilata la porta di casa, saltò nella strada e si dette a scappare." (Collodi, Carlo, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Milano, Rizzoli, 1976, p. 17)

L'altra, il momento in cui viene presentato ai lettori Peter Pan:

La sua età è una settimana, e benché sia nato molto tempo fa non ha mai avuto un compleanno, né c'è la più piccola possibilità che mai ne abbia uno. La ragione è che egli scampò dall'essere una creatura umana quando aveva sette giorni; fuggì dalla finestra e tornò indietro ai Giardini di Kensington. Se credi che sia stato l'unico bambino che mai abbia voluto fuggire, significa che hai del tutto dimenticato la tua infanzia. (James Matthew Barrie, *Peter Pan nei giardini di Kensington*, Torino, Einaudi, 2008. pp. 14-15)

Peter Pan è in modo esplicito un *puer aeternus*, per lui il tempo non scorre, è pura infanzia, intesa, in senso agambeniano, appunto come il contrario della storia e come contaminazione ancora viva, ancora presente, con la nostra origine, cioè con la natura. Quella natura che, se non ce ne sentiamo parte, se non le andiamo incontro uscendo di casa, se restiamo all'interno della famiglia e società solo umana, tendiamo a distruggere, abbiamo distrutto e stiamo distruggendo quotidianamente. Così come di Peter Pan si dice che 'torna indietro', quando fugge dalla casa dei genitori e si dirige verso i Giardini – e lì verso l'isola degli uccelli (da cui vengono tutti i bambini) – Hillman prosegue dicendo che per liberarsi della superstizione parentale occorre

compiere un passo indietro, per tornare all'antico contatto con le cose invisibili, e un passo fiducioso oltre la soglia di casa, per immergersi nella ricca profusione di influenze offerta dal mondo."(p. 121).

Hillman continua il suo discorso affermando che, se la religione, come sostiene Whitehead, "è lealtà nei confronti del mondo" (Schilpp, 1951, p. 502), questo potrebbe comportare slealtà nei confronti di una credenza molto cara alla società, è cioè la credenza nell'importanza dei genitori (Hillman, 2009, p. 121).

In quest'ottica, si dovrebbero leggere in modo diverso da quello più comune le 'monellerie' di Pinocchio e degli altri infiniti bambini disobbedienti e fuggitivi della letteratura per l'infanzia: sono personaggi disobbedienti, sleali nei confronti della propria famiglia vicina e umana (e sono dunque riprovevoli, per chi reputa la famiglia umana fondamentale), ma lo sono perché avvertono più forte la chiamata del mondo, perché è al mondo che sentono di dover essere fedeli. Viene in mente San Francesco, il santo che abbandona, e così delude, il proprio padre e la propria madre, che gli avrebbero lasciato in eredità ricchezze, beni e un cognome importante, perché capisce che non loro, ma il sole, la luna, il vento, l'acqua, il fuoco, le stelle sono la sua famiglia, i suoi antenati, i suoi fratelli e le sue sorelle, come li chiama espressamente nel cantico che finirà per essere considerato il primo esempio di letteratura italiana. Un componimento che poté nascere grazie a quello che sarà un *topos* anche di tanta letteratura per l'infanzia: una fuga dalla casa paterna che rende possibile il ricongiungimento con la natura, a tutti gli effetti inteso come ricongiungimento familiare.

San Francesco, facendo qualcosa di sconvolgente per la mentalità divenuta dominante in Occidente, chiama 'famiglia' il sole, la luna, le stelle, il vento, la terra, la morte... In società diverse dalla nostra, spiega Hillman, "antenato potrebbe essere un albero, un orso, un salmone, l'anima di un defunto, uno spirito veduto in sogno, un luogo speciale dove si avvertono presenze." (p. 119) Ancora una volta, sembra che lo studioso scriva avendo presente specifici titoli di letteratura per l'infanzia, che per ciascuno degli esempi da lui portati può presentare non una, ma infinite storie. Storie di bambini che imparano a sentire il respiro di vecchi alberi, come nel romanzo *Mio nonno era un ciliegio* di Angela Nanetti²⁴, che seguono gli insegnamenti di un orso, come avviene per Mowgli²⁵, che scoprono la saggezza dei pesci, come nei *Bambini acquatici*²⁶, che sanno di essere vegliati dai morti e con i morti si intrattengono, come in *Se è una bambina* di Beatrice Masini²⁷ o ne *Il figlio del cimitero* di Neil Gaiman²⁸, che vengono visitati, quando sono addormentati, da strane figure capaci molto più dei genitori di rispondere ai loro bisogni, come accade in *Gorilla* di Anthony Browne²⁹, che trovano un posto nascosto – e vibrante d'anima – in cui poter essere/diventare fino in fondo se stessi, come ne *Il giardino segreto*³⁰, in *Piccolo Albero*³¹, e in infiniti altri racconti.

²⁴ Angela Nanetti, *Mio nonno era un ciliegio*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1997.

²⁵ Rudyard Kipling, *The Jungle Books*, 1894, cit.

²⁶ Charles Kingsley, *The Water Babies*, 1863, cit.

²⁷ Beatrice Masini, *Se è una bambina*, Milano, Bompiani, 1998.

²⁸ Neil Gaiman, *The Graveyard Book*, New York, HarperCollins, 2008 [*Il figlio del cimitero*, Milano, Mondadori, 2009].

²⁹ Anthony Browne, *Gorilla*, New York, Knopf, 1983 [*Gorilla*, Roma, orecchio acerbo, 2017].

³⁰ Frances Hodgson Burnett, *The Secret Garden* [Il giardino segreto] London, Heinemann, 1911.

³¹ Forrest Carter, *The Education of Little Tree*, New York, Delacorte Press, 1976 [*Piccolo Albero*, Milano, Salani,

Gli antenati non sono legati a un corpo umano,” prosegue Hillman, “e certamente non sono confinati [alla] mia famiglia naturale. Soltanto se è abbastanza onorevole, potente, sapiente, un membro della famiglia naturale [...], poniamo un nonno o uno zio o una zia, potrà diventare il mio antenato nel senso di spirito custode. (119)

Non si contano, nei libri per bambini, le figure di nonni che provvedono con grande efficacia a crescere i propri nipoti, sostituendosi ai genitori (solo per citarne alcuni: il nonno di Heidi³², la nonna del piccolo protagonista di *Le Streghe*, di Roald Dahl³³, la nonna co-protagonista del bel romanzo *Aldabra*, di Silvana Gandolfi³⁴, i nonni del piccolo mezzosangue chiamato Piccolo Albero, nell'omonimo titolo di Forrest Carter³⁵, il nonno di *Mattia e il Nonno*, di Roberto Piumini³⁶, quello del già citato *Mio nonno era un ciliegio*, i nonni della piccola Polleke, nel romanzo *Mio Padre è un PPP* di Guus Kuijer³⁷, il nonno della protagonista di *L'evoluzione di Calpurnia*, di Jaqueline Kelly³⁸, e si potrebbe continuare). Hanno una caratteristica in comune, molti di questi nonni della letteratura per l'infanzia che si rivelano preziosi per la crescita e l'educazione dei loro nipoti bambini: a differenza dei genitori, che non ci sono più o non fanno contribuire al processo di individuazione del/della protagonista, sono saldamente legati alla terra, agli animali, al ciclo delle stagioni, alla montagna, alla vita all'aria aperta, a contatto con l'erba, le piante, le oche, le capre, i vitelli, il vento, la pioggia. Sono nella natura, e quella che offrono ai bambini è un'educazione che ha a che fare strettamente con essa, con le sue leggi, i suoi ritmi, il sapere che se ne ricava, un sapere fatto non di nozioni ma di esperienze fisiche, profonde, totali, in alcuni casi perfino metamorfiche (in *Aldabra* la nonna si trasforma in tartaruga, in *Mio nonno era un ciliegio* la nonna si reincarna nella sua oca preferita e il nonno nell'albero di cui, da vivo, sentiva il respiro), a sottolineare, con una immagine poetica, un'adesione al mondo naturale radicale, la sovrapposibilità della natura umana con la natura in generale³⁹.

Anche di zii e zie, menzionati da Hillman come possibili antenati, è piena la letteratura per l'infanzia. Dalla zia Polly di Tom Sawyer⁴⁰ allo zio di Mary Lennox ne *Il giardino segreto*⁴¹ agli zii di Dorothy ne *Il Mago di Oz*⁴², per non dire degli zii disneyani come Zio Paperone, Zio Paperino e Topolino, è a loro che si ritrovano spesso affidati i bambini (che sono tali anche nel caso di nipotini paperi e topi).

2010].

³² Johanna Spyri, *Heidi [Heidi]*, Gotha, Friedrich Andreas Perthes, 1880.

³³ Roald Dahl, *Witches*, London, Jonathan Cape, 1983 [*Le streghe*, Milano, Salani, 1985].

³⁴ Silvana Gandolfi, *Aldabra*, Milano, Salani, 1995.

³⁵ Forrest Carter, *The Education of Little Tree*, 1976, cit.

³⁶ Roberto Piumini, *Mattia e il nonno*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 1999.

³⁷ Guus Kuijer, *Het is fijn om er te zijn*, Amsterdam, Querido, 2003 [*Mio padre è un PPP*, Milano, Feltrinelli, 2013].

³⁸ Jaqueline Kelly, *The Evolution of Calpurnia Tate*, New York, Henry Holt, 2009 [*L'evoluzione di Calpurnia*, Milano, Salani, 2013].

³⁹ Per un approfondimento di questo discorso confronta: G. Grilli, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Roma, Donzelli, 2021.

⁴⁰ Mark Twain, *The Adventures of Tom Sawyer* [Le avventure di Tom Sawyer], New York, American Publishing Company, 1876.

⁴¹ Frances Hodgson Burnett, *The Secret Garden*, 1911, cit.

⁴² Frank Baum, *The Wonderful Wizard of Oz* [Il mago di Oz], New York, George M. Hill Company, 1900.

Se nei libri per l'infanzia i nonni si rivelano spesso migliori dei genitori, come familiari e come educatori, perché si pongono come adulti che non separano, ma anzi radicano ancora di più i bambini nel mondo naturale, lasciando loro così la possibilità di essere fino in fondo Bambini (e favorendo una crescita che li vedrà diventare, a tempo debito, esseri umani più integri e completi), gli zii della letteratura per l'infanzia assolvono tipicamente ad un'altra funzione. In quanto adulti coinvolti per forza, per dovere, per responsabilità familiare nella relazione con nipoti che si ritrovano a carico a causa di circostanze spesso sfortunate (la morte o la lontananza dei genitori), gli zii tendono a lasciare i piccoli protagonisti liberi di uscire, agire, esplorare, molto più di quanto non farebbero dei padri e delle madri. I bambini che, in tanti libri, si ritrovano cresciuti dagli zii sono meno assillati, meno soverchiati dall'apprensione degli adulti, che li tengono con sé ma certo non proiettano su di loro le proprie ansie, i propri progetti, le proprie aspettative come farebbe un genitore. Gli zii della letteratura per l'infanzia sono adulti distratti, presi dalle proprie faccende.

Mi rendo conto che dei bambini adeguatamente equipaggiati di genitori avrebbero guardato tutto con occhi completamente diversi. Ma non è poi tanto strano che dei bambini provvisti soltanto di zii e di zie avessero un modo particolare di vedere le cose. Intendiamoci, questi zii provvedevano con animo benevolo ai nostri bisogni materiali, ma per tutto il resto ci trattavano con indifferenza. (Kenneth Grahame, *Letà d'oro*, Milano, Adelphi, 1984, p. 13)

Quell'indifferenza è preziosa, perché è alla base della possibilità di avventure, per i bambini. Che possono uscire non visti dalle finestre, passare notti al cimitero, farsi portare via da un uragano, tornare a casa con le tasche piene di lucertole, dilettersi in attività segrete di cui nessuno chiederà loro conto. Puniti, sì, quando vengono scoperti a infrangere le regole, ma non costantemente sorvegliati, i bambini letterari che crescono con zii e zie mostrano che ci può essere un modo più leggero, più distaccato, meno invadente, di provvedere all'infanzia e alla sua educazione informale, un modo che, nelle storie, fa bene all'autonomia dei protagonisti e di cui può essere interessante leggere, in una società di figli spesso unici, avuti da genitori tendenzialmente non giovani, che si ritrovano quindi circondati da adulti facilmente apprensivi, iperprotettivi, soverchianti.

Lo studio della letteratura per l'infanzia (quella che, dall'Ottocento ad oggi ha prodotto i suoi titoli più classici e continua a dar vita a libri di grande qualità estetica, narrativa, poetica), se da un lato non fornisce indicazioni operative per azioni immediatamente concrete da mettere in campo nell'ambito di una pedagogia della famiglia o delle famiglie, consente però di fare riflessioni molto profonde rispetto a ciò che si può intendere quando si pensa ai legami familiari. Con la sua esibizione programmatica di un'infanzia orfana, ma non certo priva di occasioni di crescita, fa pensare che forse sarebbe bene allargare lo sguardo oltre i nuclei molto chiusi in cui cresciamo quasi tutti, nelle società occidentali (con i problemi connessi alle dinamiche relazionali proprie di gruppi così ristretti) per ritrovare una dimensione ariosa, multiforme, non strettamente cromosomica, addirittura multi-specifica da poter chiamare 'famiglia'. Come suggerisce Donna Haraway, studiosa eco-femminista che da sempre tenta di riconfigurare le nostre relazioni con la terra e tutti i suoi abitanti, nel suo provocatorio *Making Kin. Fare parentele, non*

popolazioni, è di parentele⁴³, appunto, che abbiamo bisogno, quali che siano, perché sono quelle che sentiamo come tali ad aiutarci a diventare noi stessi, e a diventare esseri umani più completi e più aperti. La consanguineità conta fino a un certo punto, anzi, non conta: oltre quella c'è la relazione di cura, come sottolinea Francesca Borruso in uno studio sulle nuove famiglie (Borruso, 2019), ma, a un livello ancora più profondo (in termini sia dia-cronici che sincronici), c'è una 'struttura che connette', secondo la definizione di Gregory Bateson. Oltre i legami di sangue, cioè, come insiste convintamente tanta letteratura per l'infanzia, c'è il mondo, un mondo fatto di luoghi amati, animali incontrati, alberi custodi, stelle orientanti, paesaggi cari, persone e figure da noi diverse che contribuiscono a farci crescere e a farlo pienamente, se anche (o proprio perché) avventurosamente, cioè in modo non predeterminato ma sorprendente, affettivamente ricco, emozionante.

In questa visione, come pedagogisti, se c'è qualcosa che con più urgenza potremmo/dovremmo provare a coltivare nella società, è un senso di co-responsabilità educativa (Amadini, Ferrari, Polenghi, 2019), cioè di cura diffusa, condivisa, collettiva, dell'infanzia. Dove la pedagogia familiare potrebbe consistere nell'educare i genitori più che a come crescere i propri figli, a distribuire e condividere il ruolo e il compito genitoriale con altri, e nell'educare tutti – anche quelli che non hanno figli – a sentire come importante il compito di fungere da 'antenati' per i bambini. Il che significa, soprattutto, elaborare, come comunità, quanti più modi possibili per ri-connetterli/ri-connetterci con l'ambiente, quello esterno e in particolare quello naturale, che solo se sentiamo come 'familiare' ci sarà possibile, forse, salvare⁴⁴. In primo luogo da noi stessi, intesi come esseri umani che si sono progressivamente appartati e distinti dal resto del vivente – anche a partire da un'idea di famiglia sempre più ristretta, isolata, nucleare – e che necessitano di forme di ri-educazione per riuscire oggi a sentire il cosmo come primo e più radicale genitore. Leggere letteratura per l'infanzia può aiutare.

Bibliografia

Agamben G., *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1978.

Amadini M., Ferrari S., Polenghi S., *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.

⁴³ Contrapposte a 'popolazioni', intese come qualcosa che i governi possono cercare di programmare attraverso il controllo o la promozione delle nascite.

⁴⁴ Secondo un recente filone teorico, uno dei modi o, più precisamente, una delle forme culturali che meglio possono contribuire a farci ri-sentire il mondo esterno, il non-umano, il pianeta tutto, come casa, famiglia, parte di noi – e dunque come dimensione da tutelare e salvaguardare (per poter noi stessi sopravvivere come specie) – è proprio la letteratura, che in questo senso andrebbe coltivata, praticata, letta, utilizzata di più anche a scuola. Per le metafore che utilizza, per la potenza delle sue immagini poetiche, per l'evocatività di certe sue descrizioni, trame, figure, la letteratura è in grado di colpire la sensibilità, di suscitare empatia, di nutrire la nostra capacità di identificazione con gli altri viventi più di quanto non dimostrino di fare le argomentazioni razionali e scientifiche, che sono sempre più diffuse e note ma non sembrano scuotere le coscienze. Come fossimo sordi, o ciechi, rispetto all'urgenza di cambiare direzione e paradigma, per usare le parole dell'antropologo indiano Amitav Gosh che ha dato il via a queste riflessioni con il suo libro *La grande cecità* (Milano, Neri Pozza, 2017). Un altro saggio molto interessante in merito è *La letteratura ci salverà dall'estinzione*, di Carla Benedetti (Torino, Einaudi, 2020).

- Bacchetti F., *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Le Lettere, Firenze 1997.
- Barrad K., *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Intanglement of Matter and Meaning*, Duke University Press, Durham 2007.
- Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano 1984.
- Bateson G., *Una sacra unità*, Adelphi, Milano 1997.
- Becchi E., *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Benedetti C., *La letteratura ci salverà dall'estinzione*, Einaudi, Torino 2020.
- Bennett, J., *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*, Duke University Press, Durham 2010.
- Borruso F., *La famiglia e la scuola nella letteratura per ragazzi. Metamorfosi di un immaginario*, in L. Cantatore, S. Barsotti (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 325-342.
- Braidotti R., Hlavajova M., *Posthuman Glossary*, Bloomsbury Academic, London 2008.
- Butler F., *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Emme Edizioni, Milano 1978.
- Cioran, E.M., *La caduta nel tempo*, Adelphi, Milano 1995 (edizione originale 1964).
- Clarck A., Haraway D. (a cura di), *Making Kin. Fare parentele, non popolazioni*, Derive-Approdi, Milano 2022.
- Cobb E., *The Ecology of Imagination in Childhood*, Spring Publications, New York 1977.
- D'Angelo L., Pizzolo L., Pozzoni, G., *New Materialism*, Mimesis, Milano 2021.
- Fava S.M., *Oltre la casa. La luna come simbolo di ricerca identitaria*, in Zago G., Callegari C., Campagnaro M. (a cura di), *La casa. Figure, modelli e visioni nella letteratura per l'infanzia dal Novecento a oggi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2019, pp. 207-216.
- Faeti A., *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- Gosh A., *La grande cecità*, Neri Pozza, Milano 2017.
- Grilli G., *Il corpo bambino e la natura umana. La letteratura per l'infanzia come discorso filosofico*, in Cantatore, L., Galli Laforest, N., Grilli, G., Negri, M., Piccinini, G., Tontardini, I., Varrà, E., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, edizioni junior, Bergamo 2020.
- Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.
- Hazard P., *Les livres, les enfants et les hommes*, Hatier, Paris 1949.
- Hillman J., *Puer aeternus*, Adelphi, Milano 1999.
- Hillman J., *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*, Adelphi, Milano 2009.
- Jacques Z., *Children's Literature and the Posthuman*, Routledge, New York 2014.
- Jung C.G., Kérenyi K., *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Einaudi, Torino 1948.
- Kehily M. J., *An Introduction to Childhood Studies*, Open University Press, Oxford 2004.
- Lesnik-Oberstein K (ed.), *Children in Culture. Revisited: Further Approaches to Childhood*, Palgrave, London 2011.
- Levi-Strauss, C., *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano 1964.
- Marchetti L., *Il Fanciullo e l'Angelo. Sulle metafore della redenzione*, Sellerio, Palermo

- 1996.
- Nikolajeva, M., *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*, Garland, London 1996.
- Rowe C.D., *The Limits of Family Influence*, Guildford, New York 1993.
- Sandri L. (a cura di), *Gli Innocenti e Firenze nei secoli. Un ospedale, un archivio, una città*, Spes, Firenze 1996.
- Schilpp P.A., *The Philosophy of Alfred North Whitehead*, Tudor, New York 1951.
- Straley J., *Evolution and Imagination in Victorian Children's Literature*, Cambridge University Press, Cambridge 2016.
- Schérer R., Hocquenghem G., *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*, Einaudi, Torino 1976.
- Shepard P., McKinley D., (eds), *The Subversive Science. Essays Toward an Ecology of Man*, Houghton Mifflin, London 1969.
- Trisciuzzi M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini nella storia della letteratura per l'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa 2018.
- Von Franz M.L., *L'eterno fanciullo. L'archetipo del "puer aeternus"*, Red, Como 1989.
- Wolfe C., *Animal Rites: American Culture, the Discourse of Species, and Posthumanist Theory*, University of Chicago Press, Chicago 2003.
- Zago G., Callegari C., Campagnaro M. (a cura di), *La casa. Figure, modelli e visioni nella letteratura per l'infanzia dal Novecento a oggi*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.

L'origine greco-romana di categorie filosofiche nell'educazione

ANNA KAISER

Associata di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Genova

Corresponding author: anna.kaiser@unige.it

Abstract. Analyzing the pedagogical history of Western culture leads to the discovery of the Greek-Roman root of multiple categories of philosophical thought that are related to the dynamics of education and recall educational and didactic paths. The same Roman philosophers, in particular the Stoics, draw directly from the Greek world and the idea of “paideia” meanings that then will open “humanitas” of the Roman imperial era.

Keywords. Humanitas – paideia – ideas – virtus – philosophical thought

Il mondo romano classico riveste un fascino unico per gli studiosi di differenti scienze, dalla politica alla giurisprudenza, dall'economia alle scienze sociali, fino all'architettura, all'archeologia o ai beni culturali. Popolo pragmatico, dedito all'agricoltura prima, all'espansione territoriale successivamente, il romano si nutre a fonti culturali molto disparate per arricchire il proprio patrimonio e riesce a farlo, rendendosi curioso e quindi permeabile, capace di acquisire, atto a proiettarsi in altre atmosfere culturali e teso a comprendere i significati di usi, tradizioni, costumi, linguaggi, ma anche idee e valori. Non si può trascurare il fatto che a Roma giungano ricchezze e tesori, insieme a stili di vita, interpretazioni teistiche, modalità comportamentali, visioni del mondo, forme espressive che, pur non essendo autoctoni, non vengono rifiutati o rigettati. Come nel calendario delle festività entrano a far parte giorni dedicati a divinità di origine straniera, così nel linguaggio si introducono termini non latini.

Uno degli ambiti della conoscenza che Roma accoglie gradualmente è quello di derivazione prettamente greca che fa capo alla forma di pensiero e riflessione filosofici. Gli intellettuali greci affluiscono vinti e resi spesso schiavi a Roma, ma già il nobile cittadino della repubblica romana, sovente analfabeta, è sensibile al dominio della parola, agli strumenti della lettura e della scrittura in possesso dei conquistati. Pertanto, impara a riconoscere il valore culturale di questi mezzi e quindi permette l'apertura di botteghe, alla stregua di quelle artigianali, a chi sa e vuole insegnare a scrivere e leggere ai fanciulli di famiglia aristocratica. I modelli propri della cultura ellenistica scivolano nel tessuto culturale romano in maniera tanto suadente e prepotente che Orazio¹, nel I secolo a.C., nota in maniera accorata: «Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio». E quando la «Grecia vinta vinse il fiero vincitore e introdusse le arti nell'agreste Lazio», Roma si ritrova filosofi schiavi, resi liberti, che insegnano, consigliano i potenti,

¹ Q. Orazio Flacco, *Le epistole*, in Id., *Le satire. Le epistole*, Bologna, Zanichelli, 1939, II.1.156-157, pp.372-373.

affiancano chi ne apprezza la capacità di ragionamento. Non sempre le loro parole e le loro posizioni politiche sono gradite, quindi si susseguono, soprattutto in età imperiale, editti che li allontanano temporaneamente dal suolo romano o addirittura italico, in alternanza a inviti a tornare. Perciò, nella capitale dell'impero sono costretti a giungere e sostare tanti filosofi; tuttavia, successivamente saranno loro stessi ad essere attirati dal fascino della città che, in pochi secoli, ha saputo estendersi quanto mai nessuno prima di essa e a diventare un vivace centro culturale.

Invero, la filosofia fa fatica a trovare collocazione in una società che si richiama al *mos maiorum*, apprezza la saggezza degli anziani, conosce le prime forme di letteratura solo tardivamente. La politica assorbe chi ha la libertà e il tempo di occuparsene; le capacità emergono in chi sa distinguersi dagli altri nella proposta anche innovativa di cambiamenti, a seconda dell'evolversi della società romana e del suo divenire gradualmente, ma celermente *caput mundi*. In quest'atmosfera culturale, già a muovere da Cicerone, che rimane tanto affascinato dal pensiero filosofico da recarsi ad Atene per frequentarne direttamente le scuole e interloquire con gli esponenti del I secolo a.C., diversi intellettuali si avvicinano al pensiero teoretico che accompagna l'elaborazione di idee e significati ad esse attribuibili. Anche il tessuto culturale romano impara quindi a nutrirsi alle fonti greche del "fare filosofia".² Ciò che ne emerge, più diffusamente, è un sincretismo che si abbevera tanto alle sorgenti dell'accademia platonica quanto a quelle dello stoicismo, del cinismo, dell'epicureismo. Alcune personalità filosofiche convergono a Roma e qui si distinguono, pur avendo sovente origini di nascita non romane.

In particolare, lo stoicismo si delinea come la corrente filosofica maggiormente congeniale ai Romani, apprezzata ed elaborata da personalità di notevole autorevolezza che riescono a far intrecciare gli ideali romani con quelli greci. Idee, categorie e concetti filosofici della Grecia ellenica ed ellenistica rinvergono nello stoicismo romano una nuova vitalità che attraverserà i secoli, se non i millenni successivi.³

Tra il I e il II secolo d.C., i primi del neonato impero romano, Lucio Anneo Seneca, Epitteto da Ierapoli e l'imperatore Marco Aurelio si distinguono in maniera decisa per lo sviluppo del loro pensiero, dalle limpide radici greche. Le fonti scritte di Epitteto e di Marco Aurelio sono addirittura composte in caratteri greci, mentre Seneca predilige il latino.

Già Cicerone ha fatto conoscere ai romani la filosofia ellenistica, quella stoica in particolare⁴, ma senza intaccare i concetti di «*virtus, honestum, officium, gloria*» che rimangono «intrinsecamente romani»⁵. Anche la resa ciceroniana del greco πάθος (*páthos*) con *perturbatio* o quella dell'ἀπάθεια (*apátheia*) con *tranquillitas animi*⁶ evitano una tradu-

² Cfr. G. Garbarino, *Roma e la filosofia greca dalle origini alla fine del I secolo a.C.*, Torino, Paravia, 1973.

³ Ad esempio, il *Manuale* di Epitteto sarà letto e apprezzato nei due millenni successivi, anche da Giacomo Leopardi, che nel 1826 propone una volgarizzazione di quelle «non poche sentenze verissime, diverse considerazioni sottili, molti precetti e ricordi sommamente utili», capaci di rendere «assai prezioso e caro questo libricciuolo». In esso, sottolinea il poeta, la «pratica filosofica» mostra quanto sappia essere «profittevole nell'uso della vita umana» volta all'«amar se medesimo con quanto si possa manco di ardore e di tenerezza». Tale «insegnamento» rappresenta «la cima e la somma, sì della filosofia di Epitteto, e sì ancora di tutta la sapienza umana». In G. Leopardi, *Manuale di Epitteto*, in Epitteto, *Tutte le opere. Diatribe - Manuale - Frammenti - Gnomologio*, Milano-Firenze, Bompiani-Giunti, 2017, pp.1113-1138.

⁴ Cfr. Pohlenz, *La Stoà. Storia di un movimento spirituale* (1959), trad.it., Firenze, La Nuova Italia, 1967, vol.I, p.568 segg.

⁵ *Ibidem*, vol.I, p.569.

⁶ Cfr. *ibidem*.

zione letterale del greco che non rinverrebbe congruità nella concezione romana dell'esistenza. A questo proposito emerge come molto interessante l'interpretazione del maggior studioso del movimento spirituale stoico Max Pohlenz, quando il filologo tedesco nota che l'uomo greco parte «sempre da una chiara individuazione del fine, che di per sé fa nascere il desiderio», mentre «per il romano la funzione decisiva spetta alla volontà»⁷. Quindi, il greco non sembrerebbe cogliere o sentire «la volontà come un fattore autonomo accanto alla conoscenza»; infatti, «nell'interpretare un passo», nota ancora Pohlenz⁸, il greco «si domanda che cosa l'autore abbia pensato» o desiderato conoscere, mentre «il romano che cosa abbia voluto». La *voluntas* prende il posto della προαίρεσις (*prohairesis*), ovvero della decisione etica che si assume in conseguenza di una scelta. E ancora Pohlenz analizza l'uso greco dell'εὐνοία (*eúnoia*), come del «buon “pensiero” verso gli altri», sostituito dal latino *benevolentia*, alla cui base vi è non una «concordanza del pensiero», ma della volontà⁹. Il pragmatismo e la proiezione sull'azione da parte del popolo romano affiorano evidenti nella difficoltà a padroneggiare il *modus cogitandi* della teoreticità filosofica. Tuttavia, anche nella capitale dell'impero si sviluppa un pensiero filosofico, pur pregno di concetti greci, filtrati dal *modus operandi* e dall'atmosfera culturale romani. Questi ultimi non apprezzano di essere definiti barbari dai Greci stessi; anzi, fors'anche per contrastare questa usanza antica di definire straniero o nemico colui che non appartiene alla medesima comunità, i romani imparano ad apprezzare l'apertura verso altri mondi, anzitutto proprio quello greco.

1. Concetti e idee dal pensiero greco

Si ritrovano così utilizzati dai filosofi romani, differenti concetti, idee, categorie che si interconnettono, forse inevitabilmente, al discorso pedagogico, più o meno emergente e talvolta urgente, nelle testimonianze scritte giunte fino al XXI secolo, che si confrontano e ragionano intorno all'umano.

La triade di elementi διάνοια (*diánoia*), πνεῦμα (*pneuma*) e ψυχή (*psyché*) si riferisce all'intelletto o mente, allo spirito e all'anima, ma anche alle facoltà ad essi legate, come la volontà. Invece ὁρμή (*hormé*), δύναμις (*dýnamis*) e νοῦς (*noûs*) richiamano l'impulso, la facoltà che fornisce forza ed energia, l'intelligenza, in una commistione di significati e attributi che si radica nella natura. Quest'ultima è presentata tanto come φύσις (*physis*) quanto come βίος (*bios*), quindi natura incoercibile appartenente ad ogni uomo, ma anche vita e vitalità che il soggetto gestisce e organizza autonomamente.¹⁰ Infatti, l'uomo ha a propria disposizione qualità come φαντασία (*phantasia*), δόγμα (*dóγμα*), ὑπόληψις (*hypólepsis*), λόγος (*lógos*): ovvero, rappresentazione, giudizio, opinione, parola o discorso ma anche ragionamento. Sono tutti termini densi di significati teoretici che i filosofi romani derivano dai greci e li traslitterano non solo nella lingua latina, ma anche nella concezione di vita romana. Così, anche διαίρεσις (*dihairesis*), προαίρεσις (*prohairesis*), βούλημα ο βούλησις (*boulema o boulesis*) sono concetti che sembrano astratti, ma a

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. A. Kaiser, *Epitteto da Ierapoli e la sua idea di natura umana*, in «Nuova Secondaria», 8, 2024.

Roma diventano termini pragmatici connessi, rispettivamente, con la capacità soggettiva di distinzione, scelta morale e volontà, che decide della vita di un soggetto, spinto continuamente a selezionare tra idee e azioni, ideali e comportamenti. Proprio la *voluntas* diviene un perno centrale intorno al quale ruotano le diverse correnti filosofiche a matrice greca, che decidono, anche attraverso l'uso ponderato di questo concetto, il suo decisivo ruolo pedagogico: la volontà di educare non elide la volontà di essere educato. Entrambe vivono delle connotazioni emergenti dai concetti ellenici che vengono colti nel momento in cui i romani stessi si rendono conto che «al centro dell'educazione greca si situa fin da principio non l'istruzione professionale, ma quel tipo di formazione che sa fare del giovane un uomo nel senso più ampio del termine»¹¹.

Il giovane è considerabile uomo adulto non solo quando diventa consapevole e capace di utilizzare degnamente i doni che la natura gli ha offerto – dall'intelligenza al giudizio, dalla capacità di scelta alla volontà –, ma anche quando si mostra atto ad avere un ruolo decoroso all'interno della comunità sociale. Per questo diventano oggetto di riflessione *κανόν* (*kanón*) e *καθήκον* (*kathékon*), la regola e il dovere, che raggiungono l'apice di considerazione proprio a Roma. L'uomo del diritto, tipico dell'epoca imperiale, ha obblighi e norme da rispettare: l'educazione è coinvolta pienamente al fine dell'autodeterminazione soggettiva tesa al bene comune.

Acquistano allora rilievo *ἀπάτη* (*apáte*) e *ἀμάρτημα* (*amártema*), ovvero l'errore logico e l'errore morale che, a seconda dell'interprete, vengono ora condannati ora compresi nella fallacia della natura umana. Mentre il primo rientra nell'ordine di un filosofare che utilizza la logica quale forma o declinazione della conoscenza, il secondo si ammantava della responsabilità individuale fortemente interconnessa però a quella collettiva, a matrice pedagogica. In particolare, sono i filosofi ad essere riconosciuti, nell'antichità classica greca e poi romana, quali figure educative di riferimento soprattutto per le giovani generazioni: sono loro ad insegnare come si usa la logica, ma soprattutto ad indicare i caposaldi etici del comportamento definibile socialmente adeguato e legittimo.

I concetti di *προσοχή* (*prosoché*), *παρακολούθησις* (*parakolúthesis*), *ἐπιθυμία* (*epithymía*) e *ὀρέξις* (*oréxis*) giungono ad indicare l'attenzione, la comprensione e il desiderio che, ad esempio, i giovani educandi esprimono in maniera più accentuata quando sono partecipi dell'azione pedagogica. Qualità naturali possedute dall'uomo si attivano se stimolate educativamente verso gli oggetti della conoscenza filosofica da una parte, verso le dinamiche e l'organizzazione dell'esistenza dall'altra. Occorre non dimenticare che i filosofi romani non si chiudono nella teoreticità pura, poiché, pur sostando nell'approfondimento di riflessioni e idee, cercano di assemblarne i significati nella costruzione delle fondamenta etiche e sociali della comunità di appartenenza.

I termini greci *αἰδώς* (*aidós*), *πίστις* (*pístis*), *αἰδήμων* (*aidémon*) ricevono plurime connotazioni di significato, che richiamano, rispettivamente, il rispetto, la riservatezza e il pudore; la lealtà e la fedeltà; l'atteggiamento riguardoso. Di fronte agli dèi anzitutto, ma anche in relazione agli altri uomini, il soggetto è chiamato ad assumere una modalità di relazione improntata sia al rispetto di sé, nel ritegno e nella discrezione, sia al rispetto di chiunque altro, supportato da un'onestà franca e sincera. Il rispetto è elemento centrale della socialità romana, che non può essere trascurato dall'educazione. Questa però

¹¹ M. Pohlenz, *L'uomo greco* (1947), La Nuova Italia, Firenze, 1962, p.803.

tiene in considerazione il πόνος (*ponos*), cioè la fatica formativa che portano con sé tanto l'acquisizione di comportamenti legittimi quanto il mantenimento dei medesimi in qualsiasi circostanza. Proprio su tale aspetto i filosofi sembrano insistere particolarmente, poiché la coerenza e il coraggio di conservare sempre un atteggiamento moralmente ineccepibile sembrano venire meno quando le situazioni diventano difficili da affrontare con lealtà e rispetto dell'altrui pensiero o scelta. Inoltre, senza fatica, non si può perseguire il meglio: l'essere felici vivendo nella saggezza, quindi con bontà e giustizia. Chi respinge l'impegno e la fatica si condanna da sé a non raggiungere la *dignitas* propria dell'uomo virtuoso.

L'essere ἀπαραπόδιστος (*aparapódistos*), libero da impedimenti, vuol dire né essere indifferente rispetto agli ostacoli che la vita presenta né essere in grado di gestire l'esistenza senza mai incontrare rischi o pericoli, bensì impegnarsi per fare in modo che il proprio essere nel mondo non sia accentrato sugli impedimenti o distratto da essi, ma limpido e sicuro. Il singolo viene così educato a non abbruttire la ragione e, soprattutto, a non perdere il senso morale, per apprezzare la libertà di scelta. L'idea di ἐλευθερία (*eleuthería*) si traduce quindi nella *libertas* latina, declinandosi in varie forme di libertà, da impacci, impedimenti, costrizioni, finché il soggetto diventa ἀκόλυθος (*akólythos*): incoercibile. Le scelte morali e i beni dell'anima sono riconosciuti liberi e incoercibili per natura: l'uomo li ha in suo esclusivo potere e neanche l'esilio o il carcere possono intaccare l'incoercibilità di quanto appartiene all'umanità di ciascuno. Proprio dalla consapevolezza di possedere qualcosa che altri non possono intralciare o deviare, nasce l'amore di sé, οἰκείωσις (*oikeíōsis*) o *amor sui*, «il solo e medesimo fondamento delle azioni di tutti gli esseri viventi»¹².

Da qui muove l'insieme di idee greche che mostrano la loro presenza ed efficace corrispondenza in quelle latine. Dalla ἀδιαφορία (*adiaphoria*) alla ἀταραξία (*ataraxía*) o ἀπάθεια (*apátheia*), pertanto dall'impassibilità e indifferenza dirette ai beni materiali, all'imperturbabilità di fronte alle urgenze immanenti della vita, si acquisisce la *tranquillitas animi* del *sapiens*, che si sostanzia di altre dinamiche, espresse in termini di derivazione filosofica greca: la serenità dell'εὐροια (*eúroia*) e la felicità racchiusa nell'εὐδαιμονία (*eudaimonía*) si interconnettono all'εὐνοια (*eúnoia*) o *benevolentia* e all'ἀρετή (*areté*) o *virtus*. Per raggiungere la finalità ultima dell'essere umano – nata nell'antichità e protrattasi per millenni – che tende costantemente alla τελειότης (*teleiótēs*) o perfezione, occorre impegnarsi alacramente. Il percorso di perseguimento della felicità o della perfezione, che convergono l'una nell'altra, non dipende dai luoghi frequentati o dalle circostanze esistenziali, bensì solo da se stessi. In questo senso, la ἐπιστροφή (*epistrophè*) o *sollicitudo* rivolta a ogni azione richiama la rilevanza dell'interiorità come interprete principale della vita, ma anche come rifugio dal mondo circostante e dal male.

Nell'universo ideativo tracciato dal pensiero filosofico ellenico, sembra che sia inevitabile il ruolo dell'educazione che rende consapevole l'uomo della sua natura e contemporaneamente lo stimola verso quella perfezione che soltanto l'uomo καλός (*kalòs*) e ἀγαθός (*agathós*), proteso verso il bello della perfezione esteriore così come al buono dell'equilibrio interiore, potrebbe perseguire. Nell'insieme del pensiero romano, il ruolo dell'educazione sembra spostarsi verso la responsabilizzazione che l'uomo saggio e virtuoso deve

¹² Epitteto, *Tutte le opere*, cit., I.19.15, p.219.

acquisire nei confronti di sé medesimo e degli altri – secondo il principio dell'unità e dell'uguaglianza¹³ –, per raggiungere la serenità, presupposto della perfezione.

2. Verso l'*humanitas* tipicamente romana

Intorno a numerosi concetti d'origine greca si sviluppa emblematicamente la capacità di riflessione del mondo romano e del saper riunire in un'idea, magari anche tardivamente formulata e affermatasi, la loro concezione del mondo e soprattutto dell'uomo: l'idea di *humanitas*¹⁴. Naturalmente, come nota Max Pohlenz¹⁵, nell'*humanitas* – anche se «troppo spesso si dimentica – non si esaurisce l'essenza della romanità». Infatti, Cicerone, tanto nelle orazioni quanto nelle lettere, caratterizza il romano soprattutto per la *virtus*, accanto alla quale affiora, solo integrativamente, l'*humanitas*. Quest'ultima – sottolinea ancora Pohlenz¹⁶ – sembra essere elemento proprio del singolo, mentre la *virtus* contraddistingue il *vir*, l'uomo che appartiene a uno Stato e ha le qualità che lo rendono pronto a dedicarsi alla *res publica*. Forse solo dal I secolo d.C. comincia a legittimarsi un ideale di uguaglianza tra tutti gli uomini¹⁷, che andrà sostituendo, nei secoli, la peculiarità dell'individualità nazionale trovando nell'*humanitas* il grimaldello di riferimento per forzare l'autarchia individualistica delle potenze politiche ed economiche: l'uomo appartiene, prima di tutto, al genere umano, essendo dotato del medesimo patrimonio di umanità. In effetti, già nello sviluppo dell'impero romano si registrano i primi segni della diminuzione degli schiavi o dell'accoglienza dello straniero come portatore di una cultura degna di non essere dimenticata.

I prodromi di tutto ciò risalgono a Cremete, presente in una commedia di Menandro (IV secolo a.C.), che pensa sia suo dovere di cittadino preoccuparsi del benessere di un suo vicino che conosce appena, affermando la nota frase riportata poi da Publio Terenzio Afro, due secoli dopo, a Roma, nel suo *Heautontimoroumenos*: «Homo sum: humani nil a me alienum puto»¹⁸. Ed è proprio il pensiero tipico della Stoà a «conferire a questo modo di sentire l'umanità [...] tutto il suo valore e a superare definitivamente

¹³ A questo proposito, Marco Aurelio (in *Pensieri*, Milano, Bompiani, 2017, VII.9, pp.271-272), nel II secolo, sintetizza il pensiero romano: «Tutte le cose sono reciprocamente intrecciate, il loro legame è sacro [...]. Si trovano [...] armonicamente ordinate e insieme danno ordine e bellezza al medesimo mondo. E quest'ultimo è unico, formato da tutte quante le componenti, unico è il dio che le attraversa tutte quante, unica la sostanza e la legge, la ragione comune a tutti i viventi intelligenti, unica la verità, se è vero che una sola è la perfezione dei viventi aventi medesima natura e partecipanti della medesima ragione.»

¹⁴ Cfr. le interpretazioni pedagogiche che si soffermano su quest'idea, elaborate da: A. Kaiser, *Humanitas*, in AA.VV., *Enciclopedia filosofica*, Milano, Bompiani, 2006, vol.6, pp.5360-5361; G. Sola, *L'humanitas romano-latina*, in Id., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016, pp.73-101; M. Gennari, *Formae hominis. Per una storia della formazione dell'uomo nella classicità romano-latina*, in Id., *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017, pp.207-367.

¹⁵ M. Pohlenz, *La Stoà*, cit., vol.I, p.567.

¹⁶ *Ibidem*, vol.I, p.568.

¹⁷ Max Pohlenz sostiene, nei suoi volumi dedicati alla Stoà, che: «L'*humanitas*, come termine e come concetto, è una creazione del primo secolo» (*Ibidem*, vol.I, p.567).

¹⁸ «Sono un uomo: non ritengo a me estraneo nulla dell'umano», in P. Terenzio Afro, *Il punitore di se stesso (Heautontimoroumenos)* (166-160 a.C.), ed. G. Gazzola, Milano, Rizzoli, 1990, v.77.

te la chiusura nazionalistica»¹⁹. Infatti, Panezio²⁰ sviluppa «il suo ideale partendo dalla natura umana in generale»²¹, anche se non elabora degli ideali validi per tutti gli uomini in egual misura. Tuttavia, sono proprio gli stoici, tipici rappresentanti della mescolanza etnica in età ellenistica, a proporre come sia la *società umana* la comunità in cui tutti entrano a far parte nascendo, non un singolo stato o uno specifico luogo. Da loro probabilmente nasce quel «nuovo sentimento della vita», secondo il quale gli uomini sono «fondamentalmente uguali»²².

La razionalità differenzia dagli animali l'uomo, che condivide con gli altri esseri umani corporeità e psichicità, istinti, impulsi e attitudini, disposizione morale e *libertas*. Proprio quest'ultima diventa un principio che i giuristi romani accolgono dal pensiero filosofico, permettendone poi la diffusione in tutto il mondo occidentale: nessuno nasce schiavo, ma tutti sono liberi per natura. In particolare, a Roma, tra I e II secolo d.C., Epitteto da Ierapoli, lui stesso schiavo, si propone interprete di un'idea di schiavitù molto differente da quella messa in opera dai conquistatori già della repubblica romana che trasferiscono nella capitale ingenti masse di nemici resi schiavi.²³ La natura dispone come libero ogni soggetto, che quindi possiede la facoltà interiore di scegliere tra il rendersi schiavo di appetiti, oggetti materiali o carriere politiche, e il vivere moralmente la sua interiorità, assumendosi la responsabilità delle azioni che compie²⁴. Ne discende che lo schiavo può esprimere liberamente la sua etica e raggiungere la felicità, pur dovendo obbedire a chi lo comanda. Intanto, quest'ultimo è chiamato, da Epitteto stesso, a trattare gli schiavi come esseri umani, non come bestie, proprio perché tutti gli uomini sono generati dallo stesso dio e tutti negli dèi trovano il medesimo punto di riferimento che dona, soltanto all'uomo, il bene come principio di vita.

Se solitamente il bene, filosoficamente inteso, sostiene l'uomo alla ricerca di se stesso in mezzo agli altri uomini per poter raggiungere il proprio ben-essere, allora le diverse correnti di pensiero individuano elementi, criteri, strategie per sentire e vivere quel bene. Il centro focale sembra quanto i filosofi romani hanno acquisito da Socrate, sintetizzato nella nota affermazione di Seneca: «Quod bonum est, bonos facit»²⁵. Quando si riconosce che «Bene è ciò che rende l'uomo buono», il filosofo si cimenta nel riflettere che beni non possono essere quelli esterni, ai quali solo la ragione attribuisce qualità in base all'uso e che sono indipendenti dal potere e dalla volontà degli uomini. Invece, la libertà interiore, appartenente all'uomo, permette a quest'ultimo di agire scegliendo il bene e organizzando la sua esistenza nel segno del bene: è la libera decisione del singolo a renderlo considerabile buono. Si tratta infatti di una bontà d'animo, non semplicemente d'azione:

¹⁹ M. Pohlenz, *La Stoà*, cit., vol.I, p.275.

²⁰ Nato a Rodi nel 185 a.C., allievo ad Atene dei filosofi successori di Zenone che è ritenuto fondatore della scuola stoica, Panezio vive tra il 145 e il 130 a.C. vicino al Circolo degli Scipione, a Roma. Qui diffonde lo stoicismo greco e diventa uno dei maggiori mediatori tra cultura greca e romana.

²¹ M. Pohlenz, *La Stoà*, cit., vol.I, p.566.

²² *Ibidem*, vol.I, p.273.

²³ Tra la fine della Repubblica e l'inizio dell'Impero, quando il tenore di vita aumenta e il gusto del lusso si diffonde, il numero degli schiavi a Roma giunge a coprire il 25-30% della popolazione romana.

²⁴ Ad esempio, Epitteto fa sovente riferimento tanto ai filosofi, in grado di confidare nelle proprie capacità, quanto anche agli schiavi o ai fuggitivi che, pur allontanandosi dal proprio padrone, riescono a gestirsi responsabilmente (cfr. Epitteto, *Tutte le opere*, cit., I.9.8, p.145).

²⁵ L.A. Seneca, *Lettere a Lucilio*, trad.it., in Id., *Tutte le opere. Dialoghi, trattati, lettere e opere in poesia*, Milano, Bompiani, 2013⁴, XI-XIII.87.12, p.879.

ricevono primaria considerazione l'intenzione, la volontà, la scelta autodeterminantesi nel soggetto che agisce in base a ciò che pensa e vuole. Pertanto anche l'*eudaimonia* è lo *status* di benessere, carico di felicità e serenità, che il singolo si costruisce attraverso il bene morale, prioritaria forma di bene. Il suo pieno possesso garantisce la presenza dello *status* eudemonico. Tuttavia, l'espressione morale si manifesta nella comunità degli esseri razionali che contribuiscono al perseguimento dell'*eudaimonia* da parte di ognuno.

Una delle strategie che aiutano l'uomo a vivere secondo il bene morale, facendolo diventare consapevole di esso e della sua forza, nonché sostenendolo nelle forme espressive che gli sono proprie, è l'*educatio*. Non a caso questo vocabolo deriva da due diversi verbi, *educare* ed *educere*. Il primo richiama le forme di cura che i genitori attuano nei confronti della loro prole, allevandola e nutrendola anzitutto con i beni primari. Il secondo evoca l'*ex-ducere*, ovvero il "trarre fuori", lo stimolare l'espressività di quanto il soggetto già possiede per natura. Educare alla *virtus* vuol dire tanto prendersi cura dei valori proprio di ogni soggetto, pur giovane, quanto farglieli conoscere e sentire dentro di sé affinché li possa esprimere e vivere anche nel mondo esterno, tra gli altri uomini, che ne producono insieme altri ancora. Il più grande tra i mali è infatti l'ignoranza, che si profila anzitutto come una malattia nello spirito che si ripercuote su tutta l'esistenza. Il saggio invece conosce i valori, sa di possederli, giudica ogni azione in base ad essi: possiede la *virtus*, quindi è esempio di conoscenza, responsabilità e felicità per tutta la comunità.

La svolta decisiva del soggetto, soprattutto se giovane, verso la scelta della *virtus*, che apre al benessere, è fornita dunque dall'educazione. Particolarmente a Roma i filosofi insistono sulla necessità di esercitare la *virtus*, ora attraverso la fatica, ora con l'astensione dai piaceri, ora tramite le scomodità per far acquisire vigore al corpo, ma anche all'anima. Disdegnati i beni che sono solo apparentemente tali, come la ricchezza, il podere, la salute, i piaceri, la carriera, le cariche pubbliche, lo stoico indica come povertà, esilio o vecchiaia siano invece indifferenti al fine del conseguimento della felicità. Il soggetto impara a distinguere beni, mali e indifferenti soprattutto per il tramite dell'educazione. Infatti, si impara, pedagogicamente sostenuti nella riflessione sull'azione e l'esperienza, che, come dice Musonio Rufo: «Se fai qualcosa di buono con fatica, la fatica se ne va e resta il buono; se fai qualcosa di male con piacere, il piacere se ne va e resta il male»²⁶.

E non poche parole, frasi, diatribe, lettere si incentrano o arrivano al ruolo pedagogico del filosofo che si profila come fondamentale, se non decisivo. Ad esempio, Gaio Musonio Rufo, vissuto a Roma nel I secolo, dedica una diatriba alla questione se le figlie vadano educate allo stesso modo dei figli. Muovendo dall'etica, arriva a una conclusione che scardina tanti luoghi comuni: «'Se dunque' le virtù dell'uomo e della donna 'sono per natura le stesse', bisognerà fornire ad entrambi i generi la medesima educazione ed istruzione»²⁷.

3. Il fascino della paideia

Così τροφή (*trophè*) e παιδεία (*paideia*) costituiscono, rispettivamente, nutrimento e stimolo formativo all'uomo e alla donna che sono pronti ad accoglierli per divenire

²⁶ G. Musonio Rufo, *Diatribe, frammenti, testimonianze*, in I. Ramelli (a cura di), *Stoici romani minori*, Milano, Bompiani, 2008, p.699.

²⁷ *Ibidem*, p.841.

virtuosi e quindi assaporare la felicità. Dall'originario παιδεύειν (*paideúein*) che indicava l'azione di istruire educativamente i fanciulli, la *paideia*²⁸ è diventata un ideale atto ad indicare il risultato di quel processo educativo: l'insieme di virtù adatte per far parte della comunità sociale, la cultura che permette di esprimersi attraverso il proprio pensiero, ciò che conferisce dignità al singolo attraverso la maturazione e lo sviluppo di attitudini e capacità. La vivacità intellettuale unita alla disinvoltura nei rapporti sociali nutrono la *paideia*, che si sviluppa in termini formativi quando indica il prendere forma umana da parte di quell'uomo che sa armonizzare educazione corporea ed educazione spirituale, per raggiungere la perfezione. Agonicità atletica, scontri retorici e rappresentazioni teatrali della poesia e della prosa tragiche celano contemporaneamente, da una parte, l'istinto naturale a primeggiare, dall'altra, il desiderio di riconoscimento da parte della comunità d'appartenenza. La scelta dei termini del confronto, l'organizzazione dell'azione e poi l'azione stessa costruiscono il percorso paideutico, formativo ed educativo insieme, che costringono il soggetto ad esigere il massimo della prestazione da se stesso e lo esaltano nei termini dell'eccellenza della sua singolarità: «L'uomo greco – nota Pohlenz nei suoi lunghi studi – ha nel sangue l'impulso ad attingere la pienezza dell'umanità mediante lo sviluppo e la tensione di tutte le energie fisiche e psichiche»²⁹. Tuttavia, «questa tendenza è stimolata e indirizzata dallo stretto rapporto che lega l'individuo alla comunità»³⁰. La cura degli interessi personali s'intreccia all'attenzione ai doveri che legano indissolubilmente il singolo alla collettività.

I significati racchiusi nella *paideia* affascinano i romani che gradualmente li portano in emersione. D'altronde, gli «Elleni sono il popolo che nel periodo del suo massimo splendore [...] ha portato le più nobili energie del genere umano a dispiegarsi così armoniosamente come, nella storia, non avvenne mai più»³¹. Inevitabilmente, i filosofi romani fanno ad essi riferimento, individuando anche i rischi dell'essere ἀπαιδευτος (*apaiideytos*), sprovvisto di educazione. L'ἀπαιδευσία (*apaiideysia*) e ἄμαθια (*amathía*), la mancanza di educazione e d'istruzione «riguardo alle questioni più necessarie» costituiscono ἄγνοια, «l'ignoranza»³². Anche i romani, appreso il valore delle idee e delle dinamiche educative, cominciano ad apprezzare la conoscenza e a temere, contemporaneamente, l'assenza di essa. Le stesse capacità proprie dell'uomo sono rischiose nel momento in cui non sussiste l'educazione a far comprendere come dirigerle in maniera moralmente idonea e socialmente legittima. Infelicità e miseria, orgoglio e vanità ammantano inevitabilmente chi è ineducato. E altrettanto rischiosa emerge la mancanza d'istruzione, che non tiene in alcuna considerazione quel μανθάνειν (*manthánein*) atto a indicare l'imparare non soltanto a scrivere o far di conto, ma soprattutto a conoscere

²⁸ Su tale concetto, cfr. i noti volumi di W. Jaeger, *Paideia. La formazione dell'uomo greco* (1933-47), Firenze, La Nuova Italia, 1997-99, voll.3, e di H.-I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità* (1948), Roma, Studium, 2016. Inoltre, si rileva lo studio di M. Gennari, *Paideia e polyèideia nella cultura ellenistica*, in «Studi sulla formazione», 1, 2013, pp.149-166, teso a cogliere la «molteplicità delle idee e delle forme» della «polyèideia» ellenistica che si va differenziando dalla *paideia* ellenica. Per cogliere invece tratti ed elementi attuali della nozione di *paideia*, cfr. G. Acone, *La paideia introvabile*, Brescia, La Scuola, 2014; F. Cambi, *La paideia nell'epoca attuale dell'incertezza*, in «Studi sulla formazione», 2, 2023, pp.185-189.

²⁹ M. Pohlenz, *L'uomo greco*, cit., p.830.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*, p.869.

³² Epitteto, *Tutte le opere*, cit., I.11.14, p.161.

le parole e i loro significati, per gestirle nel modo più efficace possibile nel dialogo e nel confronto verbale. Anche i filosofi romani distinguono così le differenti forme conoscitive ed espressive tramite le quali il pensiero si rappresenta: l'ἐπιστήμη (*epistémē*) quale conoscenza fondata, la δόξα (*dóxa*) quale presa di posizione comunque incerta, la ἀπάτη (*apátē*) quale visione non corretta. L'uomo ha pertanto a disposizione tanto il giudizio certo quanto la cognizione errata, ma pure l'incertezza. Tutto sembra discendere però dalla κατάληψις (*katálepsis*), dalla comprensione dell'oggetto che viene elaborata da parte del soggetto conoscente. Quest'ultimo, fin dall'infanzia, impara a rapportarsi con divinità e mondo, a sviluppare la sua natura, a orientarsi attraverso l'esperienza, a utilizzare la sua disposizione razionale per pensare e formulare idee, concetti, categorie, giudizi. Il percorso educativo mostra la sua utilità anche nell'ambito conoscitivo, nel momento in cui il soggetto riesce ad affrontare, in maniera saggia, la προκοπή (*prokopé*). Si tratta dell'impegnativo percorso di sviluppo, progresso interiore e formazione nell'umano che, con il progredire del tempo e delle esperienze esistenziali, conduce l'uomo stesso all'autodominio, all'autodeterminazione, all'autoformazione, per non cadere nell'errore o nell'inganno, nella presunzione o nel vuoto: la distinzione tra bene e male, verità ed errore, giusto e ingiusto, utile e inutile, proficuo e dannoso è supportata dalla *prokopé* e dai valori che la nutrono e ai quali il soggetto viene educato. Epitteto nota che «se esiste un punto di arrivo al quale la perfezione conduce definitivamente, il progresso [*prokopé*] costituisce un avvicinamento ad esso»³³: la serenità, l'impassibilità a matrice stoica o la felicità d'origine greca costituiscono condizioni spirituali raggiungibili attraverso dinamiche formative in continuo sviluppo. Tale accrescimento si sostanzia di μεταβολή (*metabolé*): è il cambiamento che permette all'uomo di formarsi e di accogliere la parola educante. Se l'uomo non sentisse il piacere (o ἡδονή, *edoné*) del cambiamento in se stesso e non anelasse ad esso, non vi sarebbe progresso e sviluppo dell'umano: «Ogni parte di me», riconosce Marco Aurelio³⁴, è «sottoposta a trasformazione per diventare altra parte [...] e di nuovo quella si trasformerà in altra ancora». E aggiunge invero che «Ogni cosa è in mutamento»³⁵, poiché anche i principi di fondo devono cambiare, altrimenti l'uomo non modifica il modo di pensare nel tempo e si fa schiavo nell'obbedienza al dogma formulato da altri³⁶. Decisivo è il rendersi conto che «tutto è trasformazione non verso il non essere, ma verso ciò che non c'è attualmente»³⁷. Così, anche l'uomo romano diventa consapevole della trasformazione formativa che impegna il soggetto stesso ad accogliere, con saggezza e tranquillità, il mutamento come progresso interiore verso il benessere.

Seneca invita direttamente il soggetto ad autoeducarsi: «se vorrai star bene, cura soprattutto la salute dell'anima, e poi quella del corpo, la quale non ti costerà molto»³⁸, poiché colui che arriva alla saggezza «basta a se stesso»³⁹. Quindi, la saggezza costituisce

³³ *Ibidem*, I.4.4, p.103.

³⁴ Marco Aurelio, *Pensieri*, cit., V.13, pp.223-224.

³⁵ *Ibidem*, IX.19, p.339.

³⁶ *Ibidem*, IX.29, p.345.

³⁷ *Ibidem*, XI.35, p.405.

³⁸ L.A. Seneca, *Lettere a Lucilio*, trad.it., in Id., *Tutte le opere. Dialoghi, trattati, lettere e opere in poesia*, Bompiani, Milano, 2013⁴, II.15.2, p.717.

³⁹ *Ibid.*, I.9.1, p.704

una conquista che contribuisce, in maniera decisiva e determinante, a dare forma umana all'uomo. Questi, «consolidate le sue virtù e liberatosi da ogni vizio»⁴⁰, dovrà comunque tener conto delle caratteristiche dipendenti dalla natura che «permarranno anche quando l'anima si sarà impegnata a lungo e intensamente nella propria educazione»⁴¹, poiché «la natura esercita la sua forza e ricorda [...] la sua presenza anche agli uomini più vigorosi»⁴². Contemporaneamente, non potrà dimenticarsi di essere uomo tra gli uomini: l'idea di *humanitas* sottolinea l'atteggiamento umano del disporsi verso gli altri.

Quindi, l'educazione e la natura, che costruiscono insieme il progredire e il cambiamento, emergono prepotentemente come categorie radicali di una riflessione che arriva alla dignità di uomo movendo sia dal rispetto della costituzione naturale di ogni soggetto sia dalla necessità dell'educazione. All'uomo, Seneca, nelle righe finali del *De ira*, rivolge però un invito preciso: «finché restiamo tra gli uomini, siamo umani»⁴³, altrimenti traducibile con «Finché siamo in mezzo agli uomini, esercitiamo l'umanità»⁴⁴.

Allora, forse davvero soltanto «partendo dalla nazione greco-romana e dal suo sviluppo storico noi possiamo cogliere il senso di questa 'umanità'»⁴⁵: una *humanitas* che prende origine anche dalle categorie del pensiero filosofico greco e, in particolare, dalla *paideia*.

⁴⁰ *Ibidem*, I.11.1, p.708.

⁴¹ *Ibidem*, I.11.6, p.709.

⁴² *Ibidem*, I.11.2, p.708.

⁴³ L.A. Seneca, *L'ira*, trad.it., in Id., *Tutte le opere*, cit., III.43.5, p.119.

⁴⁴ M. Pohlenz, *L'uomo greco*, cit., p.866.

⁴⁵ *Ibidem*, p.863.

Anarchismo come educazione alla libertà. La prospettiva di Colin Ward tra educazione ambientale e partecipazione sociale¹

STEFANIA MADDALENA

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi «Gabriele d'Annunzio» di Chieti-Pescara
Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

VALERIO FERRO ALLODOLA

Ricercatore di Storia della Pedagogia - Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
Corresponding author: valerio.ferroallodola@unirc.it

Abstract. For Colin Ward, anarchism is an act of social self-determination: all aspects of human existence and public life are characterized by large degrees of freedom. The school - institution dedicated quintessentially to the children's education - 'expands' into other places: streets, playgrounds, meadows, woods, school buses, shops, become for Ward vital places that can offer extraordinary educational opportunities, promoting a model of libertarian education as an alternative to structured learning. An 'environmental education', in the double meaning of environment - instead of the classroom - as an educational medium and natural environment as a context to be studied; whose aim is to make young people not only masters of their own learning process, but also of the environment in which they live, through direct exploration and participatory education.

Keywords. Anarchism - environmental education - freedom - learning processes - participation

1. Anarchismo e pensiero radicale in Colin Ward

Sulla figura di Colin Ward, la ricerca pedagogica italiana e gli storici dell'educazione in particolare hanno dedicato, in anni recenti, alcuni approfondimenti specifici, a partire dal nesso spazio-educazione². Tema peraltro affrontato nel fascicolo della rivista *Pedagogia Oggi* (XVII, 1, 2019) curato da Cantatore, Colazzo, Elia e Sirignano, ma anche

¹ Il contributo è il frutto del lavoro comune dei due autori. Ai solo fini della valutazione scientifica, i paragrafi 1 e 2 sono attribuiti a Valerio Ferro Allodola e i paragrafi 3 e 4 da Stefania Maddalena.

² L. Oadini, *Uno sguardo diverso. Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», 8 (2019) 2, pp. 131-147.

nell'ambito della Letteratura per l'infanzia da Cantatore³ e Trisciuzzi (2019)⁴.

Rileggere il contributo di Ward – soprattutto dopo l'esperienza pandemica, le cui conseguenze sono in corso di analisi a molteplici livelli e su diversi fronti – significa rivisitarne il pensiero, le proposte teoriche ed operative per ri-progettare luoghi e spazi dell'educazione e della socialità, a partire dalle bambine e dai bambini. Una socialità, come stanno dimostrando le ultime ricerche in merito, in profondo mutamento e che, per alcuni versi, si è già trasformata secondo un metaparadigma basato sulla trasformazione dell'informazione, ovvero sulla conversione dei dati in conoscenza utilizzabile⁵.

Ward nasce a Wanstead (un paese nella zona est di Londra) il 14 agosto 1924 e muore a Ipswich (capoluogo della contea inglese del Suffolk) l'11 febbraio 2010. Architetto e urbanista, fu definito da Goodway⁶ una delle principali figure legate all'anarchismo e al pensiero radicale a livello internazionale dal secondo dopoguerra ai nostri giorni. Negli interstizi e nelle pieghe lasciati liberi dalle istituzioni, egli ha cercato le espressioni della resistenza popolare, della persistente creatività solidale, dell'uso alternativo dello spazio e delle risorse, rispetto ai modelli gerarchici e burocratici, all'assistenzialismo e alla mercificazione.

Già da questa premessa, è possibile delineare la cifra pedagogica della proposta wardiana, a partire dalla valorizzazione delle forme popolari di organizzazione sociale, alternative al modello neoliberista e ai processi di globalizzazione⁷.

Nel nostro Paese, la casa editrice Eleuthera ha pubblicato e continua a ripubblicare le opere di Ward e dal punto di vista divulgativo, è da segnalare il grande sforzo di Francesco Codello, tra i fondatori della «Rete per l'Educazione libertaria», nel diffondere il pensiero del suo maestro.

Tra gli scritti di Ward – nei quali affronta ampiamente tematiche squisitamente educative – pubblicati in Italia sono da ricordare, in particolare, *Anarchia come organizzazione* (1973), *Il bambino e la città* (1979) e *L'educazione incidentale* (2018, curato da F. Codello).

Le sue idee in ambito pedagogico non possono essere disgiunte da una visione anarchica, così come la sua visione da urbanista non può essere disgiunta da quella educativa. Tali relazioni configurano il profilo di studioso e ricercatore sul campo estremamente attento all'analisi delle relazioni sociali che vengono plasmate dall'ambiente, inteso questo come spazio fisico progettato per i cittadini. In tale ambito, Ward muove una serrata critica alla città, completamente sganciata dai bisogni di sviluppo delle bambine e dei bambini e pensata (cosa non sempre e non ovunque avvenuta fortunatamente) esclusivamente per gli adulti.

³ L. Cantatore (a cura di), *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2013; L. Cantatore, *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015; L. Cantatore L., *Luoghi educanti, corpi prigionieri e spazi della libertà nella letteratura per l'infanzia*, in «Encyclopaideia», XXI (2017) 49, pp. 50-64; L. Cantatore, *Storia dell'educazione come storia di luoghi*, in «Pedagogia Oggi», XVII (2019) 1, pp. 10-12.

⁴ M.T. Trisciuzzi, *La casa sull'albero. Infanzie sospese e libere nella letteratura per l'infanzia*, in (a cura di) G. Zago, M. Campagnaro, *La casa. Figure, modelli e visioni nella letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*. Pensa MultiMedia, 2019.

⁵ M. Hilbert, *Digital technology and social change: the digital transformation of society from a historical perspective*, in «Dialogues in Clinical Neuroscience», 22 (2020) 2, pp. 189-194, DOI:10.31887/DCNS.2020.22.2/mhilbert.

⁶ D. Goodway, *Conversazioni con Colin Ward. Lo sguardo anarchico*, Roma, Elèuthera, 2003.

⁷ F.M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Nuova Edizione aggiornata, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Ma prima di approfondire questo tema, è necessario chiarire adeguatamente i caratteri dell'anarchismo nella prospettiva di Ward. Passaggio essenziale, questo, per tentare di interpretare il suo pensiero, attraverso un'analisi di alcuni brevi brani antologici scelti per lo scopo e tratti nella sua opera *Anarchia come organizzazione*, pubblicato per la prima volta nel 1976.

È l'epoca della post contestazione studentesca e di importanti pensatori come Ivan Illich, che muovono precise critiche al funzionamento della società – tra scuola, economia e medicina – senza «fare sconti» a nessuno, anticipando, per diversi aspetti, molti degli inquietanti accadimenti contemporanei⁸.

Sono anche gli anni di fondamentali vittorie legislative: l'introduzione del divorzio (1970), la depenalizzazione dell'aborto (1978), la progressiva parificazione delle condizioni lavorative (culminata nella legge del 1977), la riforma del diritto di famiglia (1975), che decretarono trasformazioni sociali e culturali caratterizzate, in particolare, dalla soggettività e dal protagonismo sociale delle donne.

In tale scenario, Ward afferma che l'anarchia «Non è la visione, basata su congetture, di una società futura, ma la descrizione di un modo di organizzarsi dell'uomo, radicato nell'esperienza della vita quotidiana che funziona a fianco delle tendenze spiccatamente autoritarie della nostra società e nonostante quelle [...]. Parlare di anarchia come organizzazione può suonare paradossale. Si pensa che l'anarchia, per definizione, costituisca l'opposto di ogni struttura organizzativa. Ma il termine in sé ha un altro significato: vuol dire assenza del governo, assenza di autorità. Sono proprio i governi che creano e impongono quelle leggi che garantiscono agli abitanti il controllo della società, con l'esclusione dei non-abienti. È proprio il principio di autorità che fa sì che milioni di uomini lavorino sotto padrone per la maggior parte della loro vita, non già perché faccia loro piacere, ma solo perché questa è l'unica possibilità di sopravvivenza. Sono i governi, dopotutto, che preparano le guerre e le dichiarano, sebbene tu ne subisca le conseguenze in modo diretto. Ma la colpa è solo dei governi? Il potere di un governo, persino nelle dittature più tiranniche, dipende dall'acquiescenza dei governati»⁹.

In queste parole, a parere di chi scrive, ritroviamo l'essenza del pensiero di Ward. Dunque, l'anarchia si caratterizza essenzialmente come forma di organizzazione sociale e non come assenza di regole. Un punto, questo, fondamentale, poiché le rappresentazioni sociali del senso comune ancorate nel tempo attorno a questo concetto, lo hanno sempre accostato all'anomia, all'assenza di principi e valori per il bene comune.

In realtà – come ci ricorda Ward in *Anarchia come organizzazione* – le radici del pensiero anarchico sono collocate in un humus culturale di ben altra natura, che derivano da Gustav Landauer, il quale concepiva l'anarchismo come «La realizzazione e la ricostituzione di qualcosa che c'è da sempre e che esiste parallelamente allo Stato, benché sepolto e straziato». Oppure Paul Goodman, secondo cui «Una società libera non può essere realizzata con la sostituzione di un 'ordine nuovo' a quello vecchio, ma piuttosto con l'ampliamento delle sfere di azione libere, fino a che esse vengano a costituire il fondamento della intera vita sociale»¹⁰.

⁸ Cfr., in particolare: I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1975 (ed. orig. 1971); I. Illich, *Nemesi Medica, L'appropriatezza della salute*, Milano, Mondadori, 2004 (ed. orig. 1976); F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Bari, Laterza, 2005.

⁹ C. Ward, *Anarchia come organizzazione*, Elèuthera, Roma, 1996 (ed. orig. 1973), pp. 14-15.

¹⁰ *Ibidem*, p. 11.

Se, come sostiene Ward, i governi creano e impongono determinate leggi che garantiscono agli abbienti il controllo della società, con l'esclusione dei non abbienti e il principio di autorità consente che «milioni di uomini lavorino sotto padrone per la maggior parte della loro vita, non già perché faccia loro piacere, ma solo perché questa è l'unica possibilità di sopravvivenza», allora la prospettiva da cui analizzare il concetto di «anarchia» diventa assai pregnante e densa di nuovi significati per la costruzione di una società diversa, più equa e realmente sostenibile. Ward crede fermamente che il «Potere» non sia realmente necessario per organizzare una società equa e sostenibile, come appena accennato. Ma c'è di più: ovvero l'analisi delle rappresentazioni sociali sul potere, alimentato e sostenuto da una credenza comune, massicciamente diffusa nelle popolazioni:

«Perché la gente accetta di essere governata? Non è solo questione di paura: che cosa hanno da temere milioni di persone da una piccola banda di politici professionisti e dai loro mercenari? La gente accetta passivamente perché crede negli stessi valori che propugnano i loro governanti. Sia il vertice che la base credono nel principio di autorità, nella gerarchia, nel potere. Si sentono addirittura privilegiati quando, come capita in certe parti del mondo, hanno la possibilità di scegliere tra diverse etichette per definire l'élite dirigenziale. Eppure, nella vita quotidiana la società può andare avanti solo in virtù dell'associazione volontaria e del mutuo soccorso. Gli anarchici derivano una filosofia sociale e politica dalla tendenza naturale e spontanea degli esseri umani a raggrupparsi per il beneficio comune. Anarchismo è infatti il nome dato alla teoria che sostiene essere possibile e auspicabile che la società si organizzi senza il Potere»¹¹.

Anarchismo, dunque, non come insieme di strategie rivoluzionarie e neppure di congetture sul modo in cui potrebbe funzionare una società anarchica. Piuttosto, di (auto)organizzazione, di mutuo-aiuto in ogni genere di società: primitive, tradizionali, moderne, capitaliste o comuniste.

«L'approccio anarchico [si basa] sull'esperienza delle reti di relazioni informali, temporanee, autogestite, che di fatto rendono possibile la comunità umana, più che sul rifiuto in toto della società esistente e sulla prefigurazione di una società futura in cui una qualche diversa umanità vivrà in perfetta armonia [...]. L'anarchismo non è la visione, basata su congetture, di una società futura, ma la descrizione di un modo umano di organizzarsi radicato nell'esperienza della vita quotidiana, che funziona a fianco delle tendenze spiccatamente autoritarie della nostra società e nonostante quelle»¹².

Anche la Letteratura per l'Infanzia si è occupata di simili questioni. Che cos'è, ad esempio, la favola di *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* del magistrato Carlo Lorenzini¹³, se non un elogio alla «disobbedienza» come virtù, pratica emancipativa e di formazione ad una cittadinanza attiva? Tradotto in oltre 260 lingue nel mondo, l'opera collodiana sferra una critica serrata all'ordine (ottocentesco) costituito¹⁴. Come la

¹¹ *Ibidem*, pp. 14-15.

¹² *Ibidem*, pp. 9-14.

¹³ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, Felice Paggi editore, 1883.

¹⁴ Si vedano le seguenti opere critiche: V. Andreoli, *Vittorino Andreoli riscrive «Pinocchio» di Carlo Collodi*, Milano, BUR, 2019; A. Avanzini, S. Barsotti, *Ancora Pinocchio. Riflessioni sulle avventure di un burattino*, Milano, FrancoAngeli, 2012; A. Di Martino, *Pinocchio. Figura del mito*, Milano, Mimesis, 2024; P. Dorflès, *Le palline di zucchero della Fata Turchina. Indagine su Pinocchio*, Milano, Garzanti, 2018; M. Marretti, *Le avventure di Pinocchio di Carlo Collodi. Alcuni contributi ermeneutici*, Firenze, Pagnini, 2005; A. Picca, *Contro Pinocchio*, Torino, Einaudi, 2022; S. Stewart-Steinberg, *The Pinocchio effect. On Making Italians, 1860-1920*,

defini Benedetto Croce «una delle più grandi opere della letteratura italiana», rivisitata criticamente anche nell'arte cinematografica: si veda il recentissimo *Pinocchio* di Guillermo del Toro (USA, Messico 2022), ambientato negli anni Trenta dell'Italia fascista.

Ed è proprio questo regista che ci consegna una visione rinnovata dell'opera colloidiana e che interessa da molto vicino l'ambito di studi delle scienze pedagogiche. *Pinocchio* desidera diventare bambino in carne e ossa, cioè diventare «umano»: la disobbedienza è il fattore principale nel tentativo di diventare umani, è il primo passo verso la coscienza del sé, come spartiacque tra idee e ideologia. Se assumiamo questa prospettiva di lettura, dunque, è più chiaro il nesso con uno degli oggetti epistemici del pensiero wardiano: ad esempio, il complesso rapporto bambino-città e il gioco come «parabola dell'anarchia»¹⁵. Un'interpretazione che – tra l'altro – apre alla fondamentale riflessione di quanto i metodi odierni di insegnamento-apprendimento – già «rivoluzionati» tra reale e virtuale alla luce della recente pandemia – siano per diversi aspetti effettivamente responsabili dell'incapacità di coordinazione del bambino nella società, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo.

2. Il bambino e la città: un manifesto sul valore educativo della strada e della città

«Se voi dite agli adulti: 'Ho visto una bella casa in mattoni rosa, con dei gerani alle finestre, e dei colombi sul tetto', loro non arrivano a immaginarsela. Bisogna dire: 'Ho visto una casa da centomila franchi', e allora esclamano: 'Com'è bella'»¹⁶.

Si deve imparare molto dal modo in cui i bambini vivono lo spazio, soprattutto quando si lasciano liberi di sperimentare e di riconoscere gli stimoli che giungono loro dall'ambiente di riferimento. Ecco che, solo allora, ha luogo un tipo di educazione non adulto-centrica, creativa e libertaria. Un esempio concreto di sperimentazione in tal senso è offerto dai campi-gioco, costruiti (dagli adulti) per rispondere all'alta densità di popolazione nelle aree urbane.

«Si potrebbe obiettare che oggi più che in qualsiasi altro periodo vengono fatte tante cose per i bambini. Sì, ma è questo uno degli errori fondamentali: le cose sono già fatte. I bambini di città si trovano in un mondo pieno dei prodigi della tecnica, ci sono molte cose da vedere e a cui interessarsi, ma i bambini vogliono anche prendere possesso delle cose, poterle toccare, e vogliono fare essi stessi, essere in grado di creare e ricreare»¹⁷.

Se assumiamo l'idea di Ward per cui gli spazi sono prodotti della nostra azione e che, quindi, possono essere plasmati per promuovere la vita libera e spontanea, è possibile affermare che «la scuola è ovunque», ovvero ogni spazio può essere pensato per essere scuola e che questa può espandersi e nutrire i diversi spazi sociali della città.

Chicago, University of Chicago Press, 2007; F. Tempesti, *Introduzione a Collodi, Pinocchio*, Milano, Feltrinelli, 1993.

¹⁵ Sulla necessità di ri-teorizzare, riprogettare e riorganizzare il gioco in una società (occidentale) che lo ha emarginato e depotenziato si veda il dibattito pedagogico ricostruito, in particolare, nel volume di F. Cambi, G. Staccioli, (a cura di), *Il gioco in occidente. Storia, teorie e pratiche*, Roma, Armando, 2007.

¹⁶ A. de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, Milano, Mondadori, 2015, (ed. orig. 1949), p. 16.

¹⁷ A. Vestereg, *The Yard**, in «Adventure Playground», 1949.

I «ragazzi di campagna», secondo Ward sviluppano generalmente conoscenze e competenze assai più significative, maturate mediante un apprendimento incorporato nelle pratiche quotidiane, in un contesto bucolico fatto di risorse e occasioni di apprendimento precluse ai coetanei cresciuti nella città.

Questo, però, non significa che in città non si possa apprendere in maniera significativa: la differenza risiede nel «modo» in cui si permette alle persone di vivere e sperimentare il proprio ambiente. La strada, per Ward, ha un grande valore educativo, e si configura come uno spazio che permette alle bambine e ai bambini l'esplorazione e l'apprendimento tra pari.

Influenzato dagli studi di Goodman (1911-1972), Ward analizza le opportunità di apprendere e formarsi grazie ad un «educazione incidentale», riconducendo l'educazione al suo senso di pratica sociale diffusa, agita sui confini della vita materiale di una comunità e dei bisogni da essa espressi¹⁸.

Tuttavia, crescere sulla strada può rappresentare, in questo senso, soltanto una «promessa» del processo educativo; apprendere è una preconditione neurofisiologica che non si caratterizza per elementi e contenuti, non ha in sé una specifica direzione educativa. Bisogna infatti attivarsi per comprendere il «luogo» in cui si vogliono innestare le pratiche educative, per «dare una forma» adeguata ai complessi processi di crescita e di insegnamento e apprendimento. Per parlare di «educazione» dobbiamo, dunque, imparare a muoverci con agilità in un mondo spesso ibrido, disorientante e privo di riferimenti condivisi.

Se ci pensiamo bene – sicuramente anche a causa di una mutata percezione del senso di sicurezza nelle città – si fa di tutto per tenere i bambini lontani dalle strade.

«Essere un bambino che passeggia da solo, al di fuori della supervisione adulta, per le strade di città, equivale, nella percezione comune, a una situazione allarmante, a qualcosa di sballato»¹⁹ (Grilli, 2019, p. 79). La proposta wardiana, all'opposto, sottolinea con forza la necessità che la vita dei bambini possa svolgersi nell'ambiente della vita, in uno spazio più ampio e meno «confinato» dei consueti luoghi deputati all'apprendimento. Questo implica necessariamente ripensare l'istituzione scolastica, a partire dal forte rapporto con le pratiche che in essa si svolgono. Se l'edificio scolastico è un «contenitore che include un contenuto», l'architettura si interconnette all'educazione e questo significa riflettere criticamente sulle modalità di interazione con il nostro ambiente fisico, per «armonizzare» la complessità del reale.

D'altronde, «L'armonia nasce dalla complessità, non dall'unità indifferenziata. [...] L'anarchia risulta non dalla semplicità di una società priva di organizzazione sociale, ma dalla complessità e dalla molteplicità di forme di organizzazione sociale»²⁰.

I bambini sviluppano un tipo di conoscenza della città che possiamo definire «cronobiologica», cioè un sapere cadenzato dalle scoperte e dagli accadimenti, ma gli adulti – costretti a organizzare i loro tempi sulla base del lavoro – cancellano questo tipo di conoscenza dei bambini e delle bambine. Un sapere che non si configura soltanto come «scoperta», ma che assume i caratteri di «messa in azione» di quelle pratiche di relazio-

¹⁸ A. Tolomelli, F. Antonelli, *L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità*, in «Civitas Educationis», n. 2, 2019, pp. 113-129.

¹⁹ G. Grilli, *La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia*, in «Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education», 23 (2019) 54, pp. 65-91.

²⁰ *Ibidem*, p. 67.

ne necessarie per comprendere conflitti, diseguaglianze, possibilità di azione.

Probabilmente non è un caso che *Il bambino e la città* sia stato pubblicato dieci anni prima della Convenzione dei Diritti del Fanciullo (firmata a New York, il 20 novembre 1989), in cui all'Articolo 31 si ribadisce il riconoscimento «Al fanciullo [del] diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica [e che sia garantito il diritto a] partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed [incoraggiata] l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali».

Concludendo questa riflessione – che nell'economia del contributo abbiamo soltanto tratteggiato – ciò che si è inteso far emergere è la cifra pedagogica di Ward, un'eredità certamente da valorizzare nella (ri)progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi e sostenibili, finalizzati alla crescita e al massimo sviluppo delle potenzialità del futuro cittadino.

I diversi luoghi della città e della campagna possono offrire, infatti, infiniti stimoli educativi, ma questo può avvenire solo se si è in grado di saperli leggere con lenti diverse.

La scuola potrebbe trasformarsi mediante questo tipo di educazione incidentale, configurandosi come spazio in cui le esperienze pratiche si configurano come base della motivazione ad apprendere. Una «scuola su misura» dei bambini e delle bambine – prendendo a prestito il costrutto claparedeiano – che sia in grado di concepire sia il contesto rurale sia quello urbano come luoghi di apprendimento, in cui la promozione dell'autonomia e dell'autodeterminazione sia la base per la partecipazione diretta alla vita sociale di bambine e bambini.

3. L'educazione ambientale tra natura e cultura

L'educazione ambientale negli ultimi anni, soprattutto in seguito ai cambiamenti intervenuti a livello planetario con conseguenze evidenti nell'ambito dell'agire umano, ha occupato uno spazio di indagine crescente anche nel sapere pedagogico.

La pedagogia, come evidenzia Cambi: «Ha recepito, in particolare, la nozione di ambiente (non visto come un semplice habitat da percorrere ed usare, ma come una 'nicchia ecologica' da rispettare e preservare – perché non riproducibile dopo che è stato distrutto – in ogni suo aspetto e forma: dagli animali alle piante, alla morfologia) che è penetrata sia nella elaborazione teorica di modelli di formazione sia nella pratica educativa e didattica»²¹.

Parlare di educazione ambientale vuol dire riferirsi ad un ambito di formazione pluridisciplinare in cui convergono prospettive di ordine economico, politico, ecologico, storico, biologico e culturale. Tra gli orientamenti più originali ed interessanti, possiamo ricordare la *deep ecology* o ecologia profonda²² che sostiene l'idea di non considerare il rapporto tra uomo e ambiente in termini esclusivamente etici e razionalistici quanto piuttosto da un punto di vista affettivo-emozionale, escludendo altresì, la tradizionale separazione uomo-ambiente arrivando a concepire un unico Sé cosmico.

²¹ F. Cambi, *Storia della Pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 535.

²² A. Naess, *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*, Red Edizioni, Como, 1994.

Come sostiene Morin²³, è importante promuovere lo sviluppo di un pensiero ecologico come modello di sapere transdisciplinare, incentrato sulle connessioni e sulla complessità su scala globale, evitando il riduzionismo e le frammentazioni tipiche delle discipline scientifiche convenzionali. Questo tipo di pensiero favorisce una comprensione più completa dei sistemi viventi e dell'ambiente naturale offrendo una visione profonda e complessa della relazione tra l'umanità, la natura e il cosmo. Il suo pensiero ci invita a considerare che siamo contemporaneamente dentro e fuori la natura, poiché siamo esseri fisici, biologici, culturali, spirituali e cerebrali, ma anche cosmici. Se da un lato, quindi, siamo strettamente collegati all'ambiente naturale da cui abbiamo origine, dall'altro emergiamo attraverso la cultura, il pensiero e la coscienza, che ci distinguono e definiscono come esseri umani.

Allo stesso modo, anche l'approccio di Colin Ward all'educazione è affascinante e innovativo, sia perché sottolinea che l'educazione è sempre «educazione ambientale», promuovendo l'uso dell'ambiente come strumento educativo e l'educazione stessa in relazione all'ambiente naturale, sia perché supera la tradizionale concezione della famiglia e della scuola come i soli luoghi di apprendimento, concentrandosi sull'importanza dell'«incidentalità» dell'educazione²⁴, ovvero l'idea che l'apprendimento possa avvenire in modo spontaneo e informale, al di fuori delle istituzioni tradizionali. Le strade urbane, i prati, i boschi, gli spazi destinati al gioco e altri luoghi comuni possono diventare contesti educativi ricchi di opportunità di crescita. Questi ambienti offrono agli studenti la possibilità di esplorare, scoprire e apprendere in modo creativo. Questo tipo di istruzione informale, che si concentra sulla creatività e sull'intraprendenza, rappresenta un'alternativa concreta all'apprendimento di tipo tradizionale, promuovendo un'educazione autenticamente libertaria²⁵, che incoraggia gli individui a esplorare e a sviluppare le proprie passioni e interessi in modo naturale e autonomo, senza costrizioni e allo stesso tempo, contribuisce a sviluppare nei soggetti in formazione, la consapevolezza per l'importanza della valorizzazione, del rispetto e della tutela dell'ambiente naturale. In un'epoca in cui le questioni ambientali sono sempre più rilevanti, insegnare agli studenti a comprendere e preservare il mondo naturale è di fondamentale importanza.

4. Dalla storia al futuro: l'educazione ambientale come laboratorio di educazione alla partecipazione sociale

Fin dall'antichità, i greci e dopo di loro i romani, parvero assai interessati all'integrazione tra uomo e ambiente, dando origine alla teoria deterministica secondo la quale (Ippocrate, Arie, acque e luoghi) il fattore ambientale gioca un ruolo importante nella determinazione delle caratteristiche fisiche e culturali di un popolo. Poco interessati apparvero alla relazione contraria, cioè all'influenza che l'uomo può esercitare sull'ambiente, molto probabilmente si trattava di una logica conseguenza del fatto che gli antichi vivevano il rapporto con l'ambiente ancora nella prospettiva di un qualcosa a cui ci si dovesse adattare e non da adattare grazie ai propri mezzi. È per questo che tutte le gran-

²³ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESDOC, Digital Library, Paris, 1999.

²⁴ C. Ward, *L'educazione incidentale*, Eleutera, Milano, 2018.

²⁵ C. Ward, *Anarchia come organizzazione*, Eleutera, Milano, 2019.

di civiltà nacquero sui fiumi ed in zone che potessero garantire una certa sicurezza alimentare. Anche laddove si fossero verificati episodi che sembrano preludere a dinamiche moderne (esempio per l'Italia, disboscamento della Sicilia e centuriazione della pianura padana) questi furono episodi che, nella loro eccezionalità non modificarono un rapporto millenario e consolidato.

Nel corso degli anni, questa visione ha subito una profonda revisione, sia a livello internazionale che a livello nazionale, sia dal punto di vista pedagogico e educativo che dal punto di vista normativo, infatti, nel nostro ordinamento giuridico, già nel 1948, l'art. 9, al comma 2, della Costituzione inseriva tra i principi costituzionali la tutela del paesaggio.

La suddetta tutela era stata letta, in particolare dalla Corte costituzionale in una accezione sempre più ampia del dato letterale, aprendo alla tutela paesaggistica – ambientale.

In particolare, con la sentenza n 179/2019 riferiva di un «processo evolutivo diretto a riconoscere una nuova relazione tra la comunità territoriale e l'ambiente che la circonda» ponendo l'accento anche sulla circostanza che (nel caso della sentenza il suolo, ma il discorso si attaglia ad ogni altro ambito territoriale), le risorse naturali eco-sistemiche non rinnovabili, essenziali all'equilibrio ambientali, sono capaci di esprimere una funzione sociale e di incorporare una pluralità di interessi e di utilità collettive, anche di natura intergenerazionale.

Con sentenza n. 71 del 2020 la Consulta affermava che la tutela del paesaggio riguarda l'intero territorio, anche quello degradato o apparentemente privo di pregio, evidenziando che la tutela non è più solo nazionale, stante la Convenzione europea del paesaggio del 19 luglio 2020, ratificata dall'Italia con legge n 14 del 2016. La quale convenzione lega il concetto di tutela, che non può essere più soltanto conservativa, alla gestione del territorio, che valorizzi gli interessi pubblici e delle collettività locali con interventi mirati.

Su questo sistema cucito dal Giudice delle Leggi, si è collocato agevolmente la riforma costituzionale del 2022 (L. Cost. n. 1 dell'11 febbraio 2022) che, per quel che qui interessa, ha aggiunto un terzo comma all'art. 9 Cost., disponendo che «Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni», riprendendo in buona parte quanto precedentemente valorizzato dalla Corte Costituzionale, laddove per ambiente si vuole fare riferimento all'habitat degli esseri umani, mentre per ecosistema si intende la natura come valore in sé.

Inoltre, per rendere effettiva questa tutela all'art. 41 Cost, è stato aggiunto l'inciso per cui l'iniziativa economica, privata o libera, non deve porsi in contrasto con la salute e l'ambiente, ed al contrario debba essere indirizzata ai fini (anche) ambientali.

Che l'ambiente fosse costituzionalmente tutelato già da prima, appare chiaro anche dalle meno recenti pronunce della Corte di cassazione (una per tutte sentenza della III sez. della Cassazione Civile, n. 1087 del 03/02/1998) che affermava che la configurabilità dell'ambiente come bene giuridico trovava il proprio fondamento nella Costituzione e non nella Legge 349/1986 di riferimento.

Molte sono le Costituzioni degli altri Stati europei che pure hanno previsto una tutela ambientale; tra esse molte legano alla tutela dell'ambiente la tutela della salute, (come ad esempio il Portogallo, la Romania, la Croazia, la Francia, ecc.) e alcune rivolgono la tutela ambientale espressamente a favore delle future generazioni (come, ad esempio, la Germania).

La normativa europea prevede, con il Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea e con la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, una espressa e precisa tutela ambientale nella sua accezione più ampia, prevedendo anche che l'Unione si debba confrontare con le altre istituzioni internazionali per raggiungere gli obiettivi di tutela ambientale.

Appare evidente che la coscienza europea è proiettata verso la tutela ambientale anche perché la riconosce legata alla «Protezione della salute umana» (art. 191, n. 1).

Tutto ciò è necessario affinché le società riescano a difendere l'ambiente in cui viviamo, ma non è sufficiente. È indispensabile che tutti i cittadini facciano la propria parte, oltre che come collettività, anche come singoli individui.

In questo contesto, nel settembre 2015, più di 150 leader internazionali si sono incontrati alle Nazioni Unite per contribuire allo sviluppo globale, promuovere il benessere umano e proteggere l'ambiente, facendo nascere «L'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile», i cui elementi essenziali sono i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile²⁶.

Molti di questi 17 punti sono direttamente o indirettamente collegati alla tutela e alla sostenibilità ambientale.

Gli obiettivi sono certamente rivolti ai vari legislatori nazionali, ma altrettanto sicuramente sono rivolti a ogni singolo cittadino, il quale, perché l'obiettivo sia raggiunto, nel contesto e nel rispetto delle vigenti leggi nazionali, deve collaborare attivamente per il raggiungimento degli obiettivi prefissati dalle leggi e dai Trattati europei e internazionali.

Ancora prima della nascita dell'Agenda 2030 (nel 2015) la comunità internazionale ha intuito il ruolo fondamentale del processo Educativo per lo sviluppo sostenibile già nell'anno 2002, al Vertice Mondiale sullo Sviluppo sostenibile di Johannesburg, in cui l'UNESCO ha deciso di dedicare un Decennio delle Nazioni Unite all'ESS (DESD 2005-2014).

L'Unesco ha sviluppato «L'educazione allo sviluppo sostenibile» (ESD) quale risposta alle sfide urgenti e drammatiche che il pianeta deve affrontare.

Partendo dal presupposto che le attività collettive degli esseri umani hanno alterato gli ecosistemi terrestri in modo tale che la nostra stessa sopravvivenza sembra in pericolo a causa dei cambiamenti climatici, e che appare ogni giorno più difficile da invertire questo cambiamento, risulta necessario limitare il riscaldamento globale, prima che raggiunga livelli catastrofici. Ciò significa affrontare le questioni ambientali, sociali ed economiche in modo olistico.

Il programma educativo ESD per il 2030 dell'UNESCO mira a realizzare la trasformazione personale e sociale necessaria per cambiare rotta.

L'obiettivo dell'ESD tende a fornire supporto tecnico e politico per realizzare l'obiettivo, incoraggiando approcci innovativi e migliorativi dei programmi di educazione non formale attraverso i media, il networking e le partnership, ma anche offrire agli studenti di tutte le età le conoscenze, le abilità, i valori e la coscienza critica, per affrontare le sfide globali quali il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, l'utilizzo non sostenibile delle risorse e la disuguaglianza.

Ciò per permettere una scelta consapevole agli studenti di tutte le età, per iniziare azioni individuali e collettive finalizzate al cambiamento della società che dovrà prender-

²⁶ Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla pagina web: <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

si cura del Pianeta. Questo deve avvenire attraverso un processo di apprendimento permanente e parte integrante di un'istruzione di qualità finalizzata al miglioramento delle dimensioni cognitive, socio-emotive e comportamentali dell'apprendimento e comprende contenuti e risultati dell'apprendimento, fino alla promozione dell'autoapprendimento.

L'UNESCO sostiene i paesi nello sviluppo e nell'espansione di attività educative incentrate su questioni di sostenibilità come il cambiamento climatico, la biodiversità, la riduzione del rischio di disastri, l'acqua, gli oceani, l'urbanizzazione sostenibile e gli stili di vita sostenibili, fornendo supporto, fornendo anche dati sulla misura in cui l'educazione alla cittadinanza globale e l'ESS sono integrate nelle politiche educative nazionali, nei programmi di studio, nella formazione degli insegnanti e nella valutazione degli studenti.

L'educazione al cambiamento climatico è il principale obiettivo tematico dell'ESS, in quanto aiuta le persone a comprendere e affrontare gli impatti della crisi climatica, fornendo loro le conoscenze, le competenze, i valori e gli atteggiamenti necessari per agire come a genti del cambiamento.

L'importanza dell'istruzione e della formazione per affrontare il cambiamento climatico è fondamentale, ed è giustamente riconosciuta tale nella Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici, nell'accordo di Parigi e nell'agenda associata di *Action for Climate Empowerment*, che invitano tutti i Governi a istruire, responsabilizzare e coinvolgere tutte le parti interessate e i principali gruppi sulle politiche e azioni relative al cambiamento climatico.

Il processo educativo appare quindi determinante per fornire la giusta risposta, anche internazionale, al cambiamento climatico perché ogni singola persona può agire ogni giorno in molti modi diversi per proteggere il pianeta.

Pertanto, tutti gli interventi educativi realizzati in tal senso non hanno come finalità la semplice trasmissione di nozioni, quanto piuttosto quella di guidare le giovani generazioni (e non solo) verso l'acquisizione di condotte comportamentali consapevoli, responsabili e sostenibili nei confronti dell'ambiente tali da esercitare in forme sempre nuove il proprio diritto di cittadinanza.

«L'impianto educativo alla sostenibilità, si fonda quindi su almeno tre aspetti:

- Conoscitivo (principi ecologici da un lato e impatto sull'ambiente di prodotti e di processi dall'altro).
- Formativo (sviluppo delle capacità di operare per problemi, comprendendone la complessità e sviluppo della creatività per l'elaborazione di un'ampia varietà di soluzioni).
- Orientativo (basato sulla stimolazione delle attività cognitive affinché i soggetti risultino costruttori della propria conoscenza e consapevoli dei propri comportamenti)»²⁷.

Si tratta di una vera e propria assunzione di responsabilità e impegno socio-politico, oltre che educativo, da parte non solo della scuola ma anche dell'extra-scuola, della famiglia e di tutti i servizi territoriali, che dovrebbero costituire un vero e proprio vasto laboratorio, operando «in una chiara prospettiva di sistema formativo integrato e di educazione permanente»²⁸.

²⁷ S. Sala, V. Castellani, *Significato e prospettive della sostenibilità. Il ruolo del mondo accademico, delle istituzioni, della scuola e delle imprese per lo sviluppo sostenibile*, Trento, Tangram Edizioni Scientifiche, 2010, p. 100.

²⁸ F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori,

Queste affermazioni sembrano essere in linea con i suggerimenti espressi da Colin Ward ormai più di cinquant'anni fa. Egli sosteneva che per educare in modo efficace alla sostenibilità e all'ambiente, è necessario iniziare con lo studio dei problemi specifici e delle sfide ambientali che ogni comunità si trova ad affrontare. Tale approccio, a partire dalla valorizzazione dell'autonomia e della creatività dei più giovani nell'esplorare e comprendere il mondo che li circonda, consente loro di comprendere meglio le questioni ambientali connesse alla loro vita e li incoraggia a partecipare attivamente alla ricerca di soluzioni di tali problemi. In questo modo, l'educazione ambientale si configura come educazione alla partecipazione civile e al miglioramento del proprio ambiente, rendendo i giovani capaci di promuovere un futuro sostenibile.

2005, p. 114.

La valutazione: Il grande tabù educativo e sociale

DAVID MARTÍNEZ-MAIRELES

Ricercatore di Pedagogia sperimentale - Università degli studi di Enna "Kore"

Corresponding author: david.maireles@unikore.it

Abstract. The reaction of disgust towards the term “assessment” depends on the individual mental representation constructed over time through life experiences. This article explores how assessment is socially and politically constructed by analysing perspectives for and against it. The aim is to propose a new outlook promoting a shift towards seeing assessment as a means of individual and collective improvement rather than merely punitive.

Keywords. negative assessment - perception of assessment - assessing - qualifying - assessment competence

1. Introduzione

La reazione delle persone quando sentono la parola “valutazione” è spesso la stessa, un’espresione di avversione. A cosa è dovuta questa reazione se nella nostra società siamo costantemente sottoposti a valutazione? La valutazione è un costrutto strettamente legato alla rappresentazione mentale che ogni individuo ha di essa. Tale rappresentazione si è sviluppata nel corso degli anni attraverso varie esperienze di vita¹. Fin dall’infanzia, attraverso la famiglia e gli stretti conoscenti che correggevano i nostri comportamenti e le nostre idee e durante il periodo scolastico, il corpo docente, i compagni di classe e il nostro gruppo di pari. Allo stesso modo nella fase adulta, i nostri superiori, i colleghi di lavoro, la cerchia amicale e i partner esprimono apprezzamenti o altro su di noi. Il giudizio valutativo è inoltre influenzato dai messaggi ricevuti dai vari mezzi di comunicazione, dai social media e dalla letteratura. Siamo costantemente sotto al gioco della valutazione, il che ci fa sentire come se dovessimo dimostrare qualcosa, superare o nascondere i nostri aspetti più deboli e diventare individui perfetti che non commettono errori. Questo influenza il nostro modo di osservarci, di autovalutarci in tutti gli aspetti che compongono la nostra persona: fisici, emotivi, relazionali, educativi, lavorativi, e incide sulla nostra autostima, sul concetto che ognuno di noi ha di se stesso e sul nostro sistema dell’Io, poiché alla fine la persona più severa e critica nella valutazione siamo noi stessi.

Se riflettiamo su come si è costruita la rappresentazione mentale della valutazione che abbiamo attualmente, ci rendiamo conto che la nostra visione di essa è generalmente negativa, soprattutto per quanto riguarda la valutazione educativa o lavorativa. A cosa è dovuta questa immagine negativa?

¹ A. Nuzzaci, A. Salerni, M. V. Isidori, e A. Vaccarelli, *Il lato oscuro della valutazione: la percezione della valutazione e dell’assessment in un contesto universitario*, in “Formazione & insegnamento”, XVI, 3, pp. 115-131

Questo articolo teorico mira ad esplorare l'idea della valutazione come rappresentazione mentale costruita socialmente e politicamente e esaminando le principali posizioni favorevoli o contrarie la valutazione, discutendo sia i suoi potenziali benefici che gli aspetti critici. L'obiettivo è di proporre uno sguardo nuovo sulla valutazione e sul punteggio promuovendo un cambiamento nella valutazione per guardarla attraverso gli aspetti positivi e il processo di miglioramento della persona e della società.

2. La valutazione scolastica

La valutazione scolastica è un argomento complesso che richiede un'analisi approfondita. Da un lato, è fondamentale per monitorare i progressi degli studenti e la qualità dell'insegnamento, ma dall'altro può essere fonte di ansia e pressione.

Barbier definisce l'atto valutativo come "un duplice processo di rappresentazione il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo in una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto."² Calonghi³ definisce la valutazione come il valore della comparazione all'interno di un processo tra la situazione osservata e quella attesa. Secondo Hadji⁴, la valutazione è l'emissione di un giudizio di valore sulle conseguenze di un'azione svolta su un pezzo di realtà. Queste tre definizioni della valutazione hanno in comune due punti: innanzitutto che la valutazione è un processo che ha un punto di partenza e uno di arrivo. Nel caso della valutazione scolastica, il punto di partenza serve per collegare l'azione educativa degli insegnanti e il punto di arrivo sarebbe l'acquisizione e la costruzione degli studenti. Il secondo punto in comune è che si svolge in un segmento spazio-temporale di vita ben definito. Nel caso della valutazione scolastica, consisterebbe nel processo di insegnamento e apprendimento, pertanto le attività utilizzate per la valutazione devono essere coerenti con gli elementi che costituiscono il processo educativo.

Di conseguenza, il docente deve porsi tre domande: 1) cosa vuole valutare; 2) perché valuta; 3) con quale finalità, per poi condividere le risposte con gli studenti attraverso gli obiettivi di valutazione, specificando la funzione, la loro correlazione con il processo di insegnamento e apprendimento, ecc. Tuttavia, spesso ci troviamo nella situazione in cui si valuta ciò che non è stato insegnato, che non sempre è una valutazione formativa, che la valutazione è più orientata a raccogliere i risultati di apprendimento degli studenti e che si confonde valutare con qualificare.

Hamodi et al.⁵ sintetizzano la distinzione tra i concetti di valutare e qualificare. Valutare è un processo, svolto lungo l'intero processo di insegnamento e apprendimento, basato sulla raccolta di informazioni, per poi analizzarle, emettere un giudizio su di esse e poter prendere diverse decisioni. Le funzioni della valutazione risultano pertanto essere:

- Formativa, poiché il processo di valutazione è anche un processo di apprendimento per gli studenti.

² J. M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989, p. 76.

³ L. Calonghi, *Valutazione*, Brescia, La scuola, 1976.

⁴ C. Hadji, *L'évaluation des actions éducatives*, Presses Universitaires de France – PUF, 1992.

⁵ C. Hamodi, V. M. López, M. T. López, *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*, in «Perfiles educativos», 37, n. 147, 2015.

- Regolativa, in quanto consente di apportare miglioramenti nel processo di insegnamento e apprendimento da parte del corpo docente e degli studenti.
- Pedagogica, poiché consente di conoscere il progresso degli studenti.
- Comunicativa, in quanto promuove e produce un feedback tra il corpo docente, tra il corpo docente e gli studenti e tra gli studenti stessi.
- Ambientale, poiché crea un clima scolastico specifico e adatto alla partecipazione di tutti gli attori al suo interno.

Pertanto, riprendendo Hamodi et al.⁶, la qualificazione è da intendersi come verifica al termine del processo di raccolta delle informazioni, emettendo un giudizio, di solito sotto forma di un voto alfanumerico o un giudizio descrittivo assegnato a uno studente. Qualificare non è un processo, ma un'azione sporadica, circostanziale e puntuale, che di solito avviene alla fine del processo di insegnamento e apprendimento ed è di tipo sommativo. Le sue funzioni risultano pertanto essere:

- Certificativa, attestando alla società che lo studente ha raggiunto determinati obiettivi.
- Selettiva, poiché colloca e ordina gli studenti in diverse posizioni, eliminando coloro che non raggiungono i livelli di acquisizione minimi richiesti.
- Comparativa, poiché si verifica un confronto dei risultati tra gli studenti e anche da parte degli insegnanti con altri insegnanti.
- Di controllo, poiché l'insegnante ha l'obbligo legale di valutare gli studenti, ciò li dota di un potere e di un controllo sugli stessi.

Questa confusione tra valutazione e qualificazione e la perpetuazione di una valutazione, che viene emessa senza che gli studenti e le famiglie comprendano il vero significato del giudizio espresso e che non contribuisca nemmeno al miglioramento del processo, ma piuttosto come un mezzo di certificazione⁷, sono alcune delle caratteristiche che hanno portato a considerare la valutazione in modo negativo. Essa è vista, per condizionamento sociale, come una selezione negativa degli studenti, quando, allo stesso tempo, potrebbe provocare l'effetto contrario, ossia una selezione positiva per alcuni studenti che contribuirà a favorire il successo scolastico⁸.

3. La valutazione come una questione sociale e politica

Negli anni 2000, con l'introduzione dell'autonomia scolastica, la valutazione ha assunto una funzione complementare di controllo dell'efficacia degli interventi educativi. Ad esempio, i risultati delle prove INVALSI e dei rapporti di autovalutazione forniscono informazioni sull'efficacia scolastica⁹. Pertanto, la valutazione coinvolge questioni politiche relative alla gestione del potere: chi valuta detiene questo potere, con conseguenze sia assoggettanti che emancipative¹⁰.

⁶ *Ibidem*.

⁷ K. Sambell, S. Bown e P. Race, *Assessment as a locus for engagement priorities and practicalities*, «Giornale italiano della ricerca educativa», anno XII, 2019, pp. 45-61.

⁸ B. Vertechi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano, 2003.

⁹ M. Calenda e F. Milito, *L'attualità degli studi docimologici*, «Giornale italiano della ricerca educativa», anno XIII, n. 24, 2020, pp. 102-119.

¹⁰ V. La Rosa, *Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia*, «Pedagogica oggi», XXI, n. 1, 2023,

Attorno alla valutazione emergono spesso posizioni contrastanti che influenzano profondamente l'opinione pubblica, con dibattiti che riflettono valori culturali incentrati su una visione della valutazione basata sul controllo e sulle dinamiche di potere¹¹.

Per comprendere come tali dinamiche possano manifestarsi concretamente, è importante considerare i tre livelli del contesto educativo descritti da Giovannini¹²: il livello micro (la classe), il livello meso (la scuola) e il livello macro (la politica scolastica). La dimensione politica della valutazione è presente e influente in ogni stadio, in ogni livello, con caratteristiche diverse.

Questa riflessione ci porta a considerare il modello su cui si basa la valutazione, il quale, nonostante le modifiche nel corso degli anni, continua ad essere perpetuato. Ci riferiamo ad un modello valutativo politico-educativo, che orienta la valutazione verso l'emissione di una qualificazione proposta o impostata dalla normativa vigente¹³. Questo fatto rende sempre più opaca la comunicazione della valutazione, o meglio della qualificazione, prevalendo soprattutto il contenuto sanzionatorio nel subconscio degli insegnanti, degli studenti, delle loro famiglie e della società in generale poiché nella comunicazione della qualificazione non si presta attenzione a quali potrebbero essere i punti da migliorare, specificando gli aspetti su cui lo studente dovrebbe concentrarsi maggiormente¹⁴. Se ci si focalizzasse su questi ultimi aspetti, la qualificazione avrebbe non solo una funzione sociale, ma anche una funzione pedagogica e regolativa nella costruzione di un processo di insegnamento, apprendimento e valutazione completo, in cui i tre aspetti si retroalimentano per migliorare costantemente, e così né la qualificazione né la valutazione sarebbero percepite dagli studenti come una minaccia personale¹⁵.

A tutto ciò si aggiunge, come reclama Damiano¹⁶, che nell'evoluzione sociale vi è stata un'istituzionalizzazione della valutazione. Secondo l'autore, questo fatto è dovuto alla finalità di disciplinare la società, di selezionare i cittadini. La scuola non si interroga su coloro che non si conformano, ma si limita a registrare le loro mancanze intellettuali, emotive e sociali. Di fronte a ciò, l'atteggiamento comune è di rassegnazione ed esclusione: si tende a credere che non si possa ottenere molto da chi non dimostra capacità¹⁷. In un momento storico successivo, è stata proposta una visione della valutazione come una

pp. 155-161; A. Nuzzaci, A. Salerni, M. V. Isidori, e A. Vaccarelli, A. (2018). *Il lato oscuro della valutazione: la percezione della valutazione e dell'assessment in un contesto universitario*, cit. p. 1.

¹¹ V. La Rosa, *Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia*, cit. p. 3.

¹² L. M. Giovannini, *Quale approccio per la ricerca sulla valutazione in classe a sostegno dell'apprendimento degli studenti? Riflessione a partire dall'analisi di rassegne sistematiche*, «Pedagogia oggi», XXI, n. 1, 2023, pp. 62-71.

¹³ G. Domenici, *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, «Education sciences & society», 2, 2011, pp. 69-82.

¹⁴ C. Bertolini e R. Cardarello, *Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento*, in E. Nigris e G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Pearson, Milano, 2021 pp. 69-77.

¹⁵ J. Hattie, *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Erickson-Trento, 2012; K. Havnes, K. Smith, O. Dysthe e K. Ludvigsen, *Formative assessment and feedback: making learning visible*, «Studies in educational evaluation», 38, n. 1, 2012, 21-27; R. Trinchero e A. Calvani, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma, 2019.

¹⁶ E. Damiano, *Il "senso" della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche*, in «Education sciences & society», 2, 2011, pp. 10-39.

¹⁷ C. Petracca, *Cultura e prospettive della valutazione*, in P. Ellerani, M. R. Zanchini (a cura di), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson-Trento, 2013, pp. 1-20.

misurazione, una valutazione che conta la quantità di conoscenze, di contenuti culturali che lo studente possiede al termine del processo formativo. Questa valutazione è focalizzata sul prodotto e mai sul processo di apprendimento.

La misurazione delle prestazioni avviene naturalmente attraverso un linguaggio numerico, il voto. Il sistema di valutazione su scala da uno a dieci traduce la misurazione in termini numerici, mentre la pagella scolastica, insieme ad altre forme di report, funge da mezzo di comunicazione esterna per la valutazione dell'alunno.

Recentemente, come sottolinea Petracca¹⁸, questa tendenza è tornata con maggiore forza, sia attraverso l'uso diffuso di prove standardizzate a livello nazionale e internazionale (come le prove INVALSI e le prove PISA), sia con il ritorno dei voti nella scuola primaria e secondaria di primo grado, come previsto dalla Legge 169/2008. Tuttavia, al giorno d'oggi, grazie all'introduzione dell'OM 172/20, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni della scuola primaria è espressa attraverso un giudizio descrittivo. Sebbene questo sia stato un cambiamento volto a tornare a una valutazione, a una qualificazione che serva al processo di apprendimento, in molti casi questo cambiamento risulta difficile perché è complicato per i docenti modificare la valutazione (che potremmo definire più tradizionale) che è stata utilizzata fino ad ora, e a causa della difficoltà di cambiare la visione scolastica e sociale della valutazione e della qualificazione, da una cultura di test a una cultura della valutazione.

Inoltre, in questa evoluzione della società, l'azienda è entrata nella scuola in modo molto profondo, poiché si chiede al sistema formativo di produrre persone con elevate competenze per inserirle nella rete produttiva sociale. Ciò ha causato che la valutazione sia ancora più selettiva e sia vista attraverso il prisma della validità, cioè come un essere o non essere valido per svolgere determinati compiti. Come sottolinea Lucisano¹⁹; questo potrebbe essere un vecchio trucco del potere per continuare la sua sottomissione della società. Per esempio, attraverso le prove INVALSI e le prove PISA ci viene proposta un'idea di valutazione che cerca di focalizzarsi sulle competenze; tuttavia, questa valutazione è più relativa alla valutazione di un gruppo più ampio, non di una singola persona, e inoltre non tiene conto della vera definizione di competenza né dell'effetto scuola²⁰. Di conseguenza, il modo in cui viene esercitato questo potere sembrerebbe andare contro la vera finalità della scuola, che è educare alla libertà di pensiero e di decisione. Questo può avvenire solo attraverso una cultura della valutazione che coinvolga tutti i partecipanti al processo di insegnamento, apprendimento e valutazione per raggiungere obiettivi educativi condivisi che dovrebbero essere scoprire chi sono come persona e cosa posso realizzare, dando valore a ciò, sviluppando una base normativa sociale che non si concentri sulla qualificazione, ma sulla valutazione²¹.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ P. Lucisano. *Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa*, «Giornale italiano della ricerca educativa», anno V, numero speciale, 2012, pp. 13-20.

²⁰ C. Corsini e B. Losito, *La formazione delle competenze valutative degli insegnanti*, «Annali online della didattica e della formazione docente», 15, n. 25, 2023, pp. 29-39.

²¹ P. Lucisano, *Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa*, cit. p. 5.

4. La necessità della competenza valutativa

Sarebbe opportuno promuovere l'acquisizione di competenze applicabili al processo valutativo tramite opportuni percorsi formativi per coinvolgere ai diversi attori educativi, ad esempio gli studenti. Per motivare e spingere verso una valutazione interna affinché sia utilizzata all'interno e all'esterno delle aule, attraverso un dialogo tra docenti e studenti. Un dialogo inteso non solo verbalmente ma attraverso le diverse attività valutative, coinvolgendo nella decisione dei criteri di valutazione, nella creazione dei test valutativi, dando loro potere all'interno del processo valutativo utilizzando l'autovalutazione e la valutazione tra pari²². Questo coinvolgimento sarebbe un altro passo per realizzare un cambiamento nella cultura valutativa della scuola, poiché la valutazione diventa uno strumento per l'apprendimento²³.

Allo stesso modo, gli studenti devono comprendere, così come la società, che alla base di qualsiasi processo decisionale, soprattutto se intenzionale, vi è la valutazione. Una valutazione che precede, accompagna e segue l'intero processo decisionale²⁴. Occorre monitorarla e, quindi, apprendere e prendere decisioni più efficaci e appropriate in situazioni simili in futuro. A tal fine, sarebbe necessario promuovere questa cultura valutativa e non solo una cultura basata sui test, soprattutto nella scuola, come processo di costruzione di informazioni per la presa di decisioni, attraverso l'acquisizione di conoscenze e competenze che aiutino nell'adattamento e nella regolazione della persona a qualsiasi situazione proposta.

Tuttavia, non si può trascurare uno degli aspetti più importanti del processo valutativo, ovvero da dove ha origine. In altre parole, per avviare un cambiamento nella cultura valutativa, occorre riflettere sull'origine reale della valutazione, ovvero su quali basi si fondi il processo decisionale valutativo. Se la sua origine è un processo di insegnamento e apprendimento competitivo, finalizzato a classificare gli studenti, allora la valutazione si concentrerà su questa classificazione. Tuttavia, se alla base del processo di insegnamento, apprendimento e valutazione vi è la promozione di un apprendimento approfondito, significativo, dello sviluppo di competenze e dell'acquisizione di abilità nel saper apprendere, il processo valutativo sarà in linea con tali obiettivi²⁵.

Ciò comporta la necessità di prendere decisioni su come definire la funzione della valutazione, l'oggetto, le modalità di feedback e il ruolo del docente.

Tuttavia, come sottolinea Corsini,²⁶ bisogna fare attenzione a non cadere in un riduzionismo funzionale della cultura valutativa all'interno dell'accertamento dell'efficacia e dell'efficienza delle istituzioni scolastiche. Questo riduzionismo può comportare due pericoli: da un lato, si potrebbe esigere un'oggettività valutativa, una presunta neutralità del processo valutativo che spesso accompagna l'utopia di una sua neutralità, mentre in realtà la soggettività di chi valuta è inevitabile, poiché è il valutatore a seleziona-

²² C. Cornoldi, R. De Beni, e Gruppo, M. T., *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020.

²³ K. Sambell, S. Bown e P. Race, *Assessment as a locus for engagement priorities and practicalities*, cit. p. 3.

²⁴ G. Domenici, *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, cit. p. 4.

²⁵ C. Corsini, *Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca*, in «Giornale italiano della ricerca educativa», anno II, n. 2, 2010, pp. 41-47.

²⁶ C. Corsini, *Scuola, prove INVALSI e culture della valutazione*, in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, 2018, pp. 937-941.

re i criteri attraverso cui condurre l'azione didattica e interpretarne i risultati. La soggettività è intrinseca al processo di giudizio di valore che conduce *intrinsecamente* alla valutazione.²⁷ D'altro canto, potrebbe esistere solo una misurazione finale del processo, dimenticando e abbandonando la misurazione intermedia, quella che aiuta a introdurre miglioramenti durante il processo e non solo a rendere conto del processo stesso, conferendo un senso totalizzante a questo. Come espone Ellerani, «L'azione di valutazione non è quindi un giudizio finale e statico, un'immagine inamovibile, ma un processo utile per conoscere le scuole, un atto iniziale di un processo di miglioramento, in cui concorrono, in modo cooperativo, gli autori coinvolti nella scuola.»²⁸

Con tutto ciò, non si può trascurare che nel contesto educativo, l'atto della valutazione assume una multifunzionalità intrinseca, che può cambiare la percezione della valutazione da parte degli attori coinvolti, poiché viene svolto per una serie di motivi e produce differenti conseguenze. Tra questi, possiamo citare: motivare gli studenti all'impegno, sanzionare comportamenti scorretti, identificare lacune nell'apprendimento, valutare l'efficacia dei metodi didattici, certificare competenze o abilità e mantenere costante l'impegno degli studenti. Tutto ciò avviene attraverso i tre tipi di valutazione. La *valutazione di tipo diagnostico*, utile per determinare il livello iniziale di competenza di uno studente in una determinata area, per poter adattare il processo di insegnamento alle necessità iniziali degli studenti e anche per risvegliare in loro strategie di apprendimento e conoscenze pregresse²⁹.

La valutazione di tipo formativo. Una pratica fondamentale nel contesto educativo contemporaneo è rivolta non solo alla misurazione delle prestazioni degli studenti ma anche al sostegno del loro processo di apprendimento. In contrasto con la valutazione sommativa, descritta da Black e Wiliam³⁰ come focalizzata sulle valutazioni finali, la valutazione formativa si colloca all'interno del contesto delle attività quotidiane di apprendimento. Mirando a fornire feedback continuo agli studenti al fine di migliorare le loro prestazioni, questa pratica, come sottolineato da Sadler³¹, fornisce agli insegnanti informazioni preziose sulle aree di forza e di miglioramento degli studenti. La valutazione formativa si basa su una varietà di strumenti e pratiche, come evidenziato da Torrance e Pryor³², tra cui la valutazione peer-to-peer, l'autovalutazione degli studenti e l'uso di rubriche di valutazione. Questo approccio, come sottolineato da Wiliam³³, si ispira ai principi dell'apprendimento attivo e della pedagogia costruttivista, riconoscendo che gli studenti imparano meglio quando sono attivamente coinvolti nel processo di apprendimento e ricevono feedback tempestivo e costruttivo. In definitiva, la valutazione forma-

²⁷ *Ibidem*; V. La Rosa, *Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia*, cit. p. 3.

²⁸ P. Ellerani, *La cultura della valutazione e il miglioramento delle scuole*, in P. Ellerani e M. R. Zanchin (a cura di), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Edizioni centro studi Erickson, 2013, pp. 11-36, pp. 15-16

²⁹ I. Vannini, *Analizzare e ricostruire: la funzione diagnostica e formativa della valutazione*, in I. Vannini (a cura di), *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi didattica e docimologia in dialogo con Mario Gattullo*, Roma, Armando, 2020, pp. 259 - 298.

³⁰ P. Black e D. Wiliam, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, «Phi delta kappa», 80, n. 2, 1998, 139-148.

³¹ D. R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional systems*, «Instructional science», 18, n. 2, 1989, 119-144.

³² H. Torrance e J. Pryor, *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assessment in the classroom*, Open University Press, 2001.

³³ D. Wiliam, *What is assessment for learning?*, «Studies in Educational Evaluation», 37, n.1, 2011, 3-14.

tiva non è solo una pratica di valutazione, ma un paradigma educativo che promuove l'empowerment degli studenti, il miglioramento continuo e l'efficacia dell'insegnamento.

Ed infine le *valutazioni sommative* che derivano da varie verifiche svolte durante l'anno scolastico, come compiti scritti, interrogazioni orali, prove oggettive e attività di gruppo. Questi risultati spesso si riflettono nei voti riportati nelle pagelle/ schede di valutazione degli studenti o nella documentazione ufficiale correlata³⁴. Tuttavia, è importante interrogarsi sulla precisione e la chiarezza di un giudizio ottenuto da diverse fonti di informazione eterogenee, amalgamate in una singola sintesi.

Come Roberta Viganò³⁵ espone, la pratica effettiva della valutazione è influenzata dalle circostanze specifiche di ogni contesto scolastico e può variare a seconda degli obiettivi degli insegnanti. È essenziale considerare la complessità della valutazione scolastica: ogni tentativo di semplificazione (come votare sì/no, preferire voti/lettere, bocciare o no) è intrinsecamente inadeguato. Affrontare la questione della valutazione scolastica in modo generico, senza discutere scopi, modalità e conseguenze, contribuisce alla confusione anziché al miglioramento.

L'insegnante deve essere consapevole dei diversi effetti provocati dalla valutazione al fine di evitarne un'applicazione impropria. La competenza valutativa costituisce un elemento fondamentale della professione docente, finalizzato a raccogliere informazioni sull'apprendimento e lo sviluppo degli studenti per regolare l'azione didattica³⁶. Utilizzare la valutazione come strumento disciplinare, per stimolare la competizione o minacciare gli studenti è un errore, è fallimentare³⁷. Per questo motivo, investire nella formazione per aumentare la competenza del docente nel processo di insegnamento, apprendimento e valutazione contribuisce anche ad aumentare la cultura della qualità e la qualità stessa dell'istituzione scolastica³⁸.

La valutazione deve essere considerata come parte integrante del processo formativo e didattico, caratterizzato da coerenza tra le sue diverse fasi³⁹. Ogni fase coinvolge una certa discrezionalità e richiede confronto e negoziato con altri insegnanti, studenti, e questioni di contesto personale. La mancanza di tale processo rende la valutazione scolastica priva di significato. Infine, è importante seguire la classica sequenza logica «perché - cosa - come» anche nell'approccio alla valutazione.

5. Contro la valutazione scolastica

In modo riassuntivo, uno degli aspetti più criticati della valutazione scolastica è la pressione e l'ansia che può generare negli studenti. Sapere di dover affrontare continuamente prove, compiti in classe, interrogazioni e verifiche scritte li espone costantemente

³⁴ P. Black e D. Wiliam, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, cit. p. 7.

³⁵ R. Viganò, *Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa*, in «Edetania», 52, 2017, pp. 269-285.

³⁶ C. Corsini e B. Losito, *La formazione delle competenze valutative degli insegnanti*, cit. p. 5; S. Pastore, *Cosa serve agli insegnanti per ben valutare*, «Form@re», 17, n. 3, 2017, pp. 38-51.

³⁷ A. M. Notti, *A scuola di valutazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2014.

³⁸ G. Del Gobbo, *Cultura della qualità e faculty development: sinergie da sviluppare*, «Excellence and innovation in learning and teaching», 1, 2021.

³⁹ G. J. Cizek, A. E. Kosh e E. K. Toutkoushian, *Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool*, «Journal of Educational Measurement», 55, n. 4, 2018, pp. 477-512

a situazioni di stress. L'eccessiva ossessione per i voti e i giudizi numerici rischia di far passare in secondo piano l'amore per l'apprendimento e la curiosità intellettuale. Questo può avere ripercussioni negative sulla salute psicologica degli studenti. L'ansia legata alla valutazione può impedire agli studenti di mostrare ciò che sanno e possono fare, inibendo il loro rendimento⁴⁰.

Inoltre, c'è il rischio che la valutazione sia inadeguata e non riesca a valutare a 360 gradi le competenze e capacità di uno studente. Spesso ci si limita a interrogazioni o compiti scritti standardizzati, tralasciando ambiti come la creatività, la capacità di lavorare in gruppo, le doti relazionali. Uno studente preparato e brillante, ma con uno stile di apprendimento e di espressione diverso da quello canonico potrebbe essere svantaggiato. Questo implica che la valutazione non è realmente oggettiva, ma basata su parametri arbitrari.

Inoltre, c'è il problema della soggettività dell'insegnante nel dare i voti. Nonostante l'utilizzo di griglie e parametri comuni, il giudizio finale mantiene sempre una componente discrezionale legata ai gusti personali del docente. Questo può favorire alcuni studenti a discapito di altri infatti anche negli stessi istituti gli stessi voti possono avere un significato diverso a seconda dell'insegnante.⁴¹

Un ultimo aspetto problematico è legato al fatto che la valutazione può incentivare comportamenti scorretti. Alcuni studenti e famiglie potrebbero essere tentati a ricorrere a imbrogli o raccomandazioni per alterare i voti, mentre gli insegnanti a dare giudizi più alti per compiacere i genitori. Questi fenomeni, se non adeguatamente contrastati, minano alla base l'equità e l'oggettività del sistema di valutazione.

6. Pro valutazione scolastica

Però ci sono anche aspetti positivi nella valutazione, uno dei principali vantaggi della valutazione è che consente di monitorare i progressi degli studenti. Attraverso prove e compiti assegnati regolarmente nel corso dell'anno, insegnanti e studenti possono verificare se gli obiettivi didattici vengono raggiunti e individuare eventuali lacune. Questo aiuta gli studenti a capire cosa hanno o non hanno appreso e dove devono migliorare. Senza valutazione sarebbe difficile per loro rendersi conto dei propri punti di forza e punti di miglioramento.

La valutazione è utile anche per gli insegnanti, in quanto li aiuta a capire se il loro metodo di insegnamento è efficace oppure se è necessario modificarlo e migliorarlo. Grazie ai risultati delle prove somministrate, possono verificare se gli studenti stanno comprendendo la disciplina e, in caso contrario, rielaborare la loro didattica. Questo consente di avere un feedback continuo sul processo di insegnamento e apprendimento.⁴² La valutazione fornisce un importante feedback per gli insegnanti, permettendo loro di valutare l'efficacia del loro metodo di insegnamento e di apportare eventuali modifiche per migliorare il processo di apprendimento degli studenti.⁴³

⁴⁰ S. Di Nuovo e P. Magnano, *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*, Edizioni Erickson, 2013.

⁴¹ G. Domenici, *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, cit. p. 4.

⁴² D. Carless e D. Boud, *The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 43, n. 8, 2018, pp. 1315-1325.

⁴³ M. Calenda e F. Milito, *L'attualità degli studi docimologici* cit. p. 3.

Inoltre, la valutazione garantisce trasparenza e uniformità. Stabilisce standard oggettivi sulla base dei quali vengono misurate le conoscenze, le abilità e le competenze degli studenti, indipendentemente dalle singole scuole e insegnanti. Ciò assicura equità nel sistema scolastico, mettendo tutti gli studenti sullo stesso piano. La valutazione rende anche il percorso formativo uno studente confrontabile e questo agevola il passaggio da una scuola all'altra o all'università. La valutazione fornisce un sistema standardizzato per misurare le capacità degli studenti, garantendo così equità e trasparenza nel processo educativo.⁴⁴

Sotto il profilo sociale, la valutazione scolastica svolge una funzione importante di selezione e orientamento. I risultati conseguiti dagli studenti nel corso degli anni forniscono indicatori oggettivi sulle loro competenze, capacità e attitudini. Questo è utile sia a loro stessi per scegliere il percorso di studi più idoneo, sia alle aziende e istituzioni per selezionare i candidati più meritevoli e preparati. La valutazione ha quindi una valenza non solo didattica ma anche professionale. La valutazione scolastica fornisce informazioni preziose sia agli studenti che agli stakeholder esterni, consentendo una scelta informata del percorso di studi e facilitando la selezione dei candidati più adatti al mondo del lavoro.⁴⁵

7.7. Proposte di miglioramento

Dall'analisi dei pro e dei contro emerge chiaramente che la valutazione scolastica presenta aspetti validi, ma è anche perfezionabile. Vediamo alcune proposte per rendere il sistema più equilibrato ed efficace:

- Integrare la valutazione numerica-percentuale con valutazioni narrative che includano anche altri aspetti non misurabili attraverso i voti, come la creatività, il lavoro di gruppo e la partecipazione, soprattutto nel contesto della scuola secondaria di primo e secondo grado, consentirebbe di allinearsi con le pratiche educative precedenti.
- Ridurre la quantità di verifiche scritte standardizzate, aumentando le forme di valutazione continua basate sul coinvolgimento in classe e sull'apprendimento per competenze.
- Formare gli insegnanti sull'uso corretto degli strumenti valutativi e sulla soggettività da evitare nella concessione delle qualificazioni.
- Incrementare il dialogo e il confronto tra professori per uniformare i criteri di valutazione in un istituto con un duplice utilizzo: riversare i risultati di indagini internazionali in una visione di valutazione orientata alla formazione e alla promozione del cambiamento in modo da accogliere e adattare diversi strumenti valutativi e condividerlo con tutta la comunità scolastica, insegnanti, genitori, studenti, ecc.⁴⁶
- Coinvolgere maggiormente gli studenti nel processo valutativo, ad esempio tramite l'autovalutazione e la valutazione dei propri compagni, discutere con gli

⁴⁴ M. L. Giovannini, *La valutazione: ovvero, oltre il giudizio dell'alunno*, Mondadori, Milano, 1995.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ L. Giannandrea, *Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per studenti e docenti*, «Education sciences & society», 2, n. 2, 2012, pp. 109-119.

stessi sugli esiti valutativi al fine di promuovere la loro formazione valutativa⁴⁷ e utilizzare i risultati delle prove non solo per giudicare ma anche per individuare punti di forza e punti di miglioramento su cui lavorare scollegando il voto dalla pressione del giudizio esterno e concentrandosi sul miglioramento individuale.

8. Conclusione

In definitiva, se ben gestita la valutazione scolastica può svolgere un ruolo prezioso per monitorare l'apprendimento. Tuttavia è uno strumento delicato che va utilizzato in modo equilibrato, guardando all'intero percorso dello studente e non solo al risultato numerico. Con alcune modifiche che valorizzino gli aspetti qualitativi e formativi, può contribuire al successo scolastico senza compromettere la serenità nel processo educativo.

Come sintetizza Petracca, «La valutazione rappresenta una dimensione importante dell'insegnamento perché è un'operazione che può agevolare o danneggiare la crescita della persona, determina la costruzione dell'identità nei bambini, negli adolescenti, nei giovani, può far riuscire o far fallire nella scuola e nella vita.»⁴⁸

Bibliografia

- Barbier J. M., *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino 1989.
- Bertolini C. e Cardarello R., *Il feedback a scuola. Uno strumento a sostegno dell'efficacia dei processi di insegnamento-apprendimento*, in E. Nigris e G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Pearson, Milano, 2021, pp. 69-77.
- Black P. e Wiliam D., *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, "Phi delta kappan", 80(2), 1998, 139-148.
- Calenda M. e Milito F., *L'attualità degli studi docimologici*, "Giornale italiano della ricerca educativa", anno XIII(24), 2020, 102-119.
- Calonghi, L., *Valutazione*, La scuola, Brescia 1976.
- Carless D. e Boud D., *The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback*, "Assessment & Evaluation in Higher Education", 43(8), 2018, 1315-1325.
- Cizek G. J., Kosh A. E. e Toutkoushian E. K., *Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool*, "Journal of Educational Measurement", 55(4), 2018, 477-512.
- Cornoldi C., De Beni R., e Gruppo M. T., *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Erickson, Trento 2020.
- Corsini C., *Valutare: controllo o sviluppo?*, "Lend. Lingua e nuova didattica", 1 (numero monografico), 2020, pp. 20-26.
- Corsini C., *Scuola, prove INVALSI e culture della valutazione*, In S. Ulivieri (coord.). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Pensa Multimedia, Lecce 2018, pp. 937-941.

⁴⁷ A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, 1995.

⁴⁸ C. Petracca, *Cultura e prospettive della valutazione*, cit. p. 4, p. 1.

- Corsini C., *Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca*, “Giornale italiano della ricerca educativa”, anno II(2), 2010, 41-47.
- Corsini C. e Losito B., *La formazione delle competenze valutative degli insegnanti*, “Annali online della didattica e della formazione docente”, 15(25), 2023, 29-39.
- Damiano E., *Il “senso” della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche*, “Education sciences & society”, 2, 2011, 10-39.
- Del Gobbo G., *Cultura della qualità e faculty development: sinergie da sviluppare*, “Excellence and innovation in learning and teaching”, 1, 2021.
- Di Nuovo S. e Magnano P., *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali per la continuità tra livelli scolastici*. Erickson, Trento 2013.
- Domenici G., *Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione*, “Education sciences & society”, 2, 2011, 69-82.
- Ellerani P., *La cultura della valutazione e il miglioramento delle scuole*, in P. Ellerani e M. R. Zanchin (a cura di). *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. Erickson, Trento 2011. pp. 11-36.
- Giannandrea L., *Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell’identità personale e professionale per studenti e docenti*, “Education sciences & society”, 2(2), 2012, 109-119.
- Giovannini M. L., *Quale approccio per la ricerca sulla valutazione in classe a sostegno dell’apprendimento degli studenti? Riflessione a partire dall’analisi di rassegne sistematiche*, “Pedagogia oggi”, XXI(1), 2023, 62-71.
- Giovannini M. L., *La valutazione: ovvero, oltre il giudizio dell’alunno*. Mondadori, Milano 1995.
- Hadji C., *L’évaluation des actions éducatives*. Presses Universitaires de France – PUF, 1991.
- Hamodi C., López V. M., Grupo M. T., *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*, “Perfiles educativos”, 37(147), 2015. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hattie J., *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Erickson, Trento 2012.
- Havnes K., Smith K., Dysthe O. e Ludvigsen K., *Formative assessment and feedback: making learning visible*. “Studies in educational evaluation”, 38(1), 2012, 21-27.
- La Rosa V., *Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia*, “Pedagogia oggi”, XXI(1), 2023, 155-161.
- Lucisano P., *Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa*, “Giornale italiano della ricerca educativa”, anno V, 2012, 13-20.
- Notti A. M., *A scuola di valutazione*. Pensa MultiMedia, Lecce 2014.
- Nuzzaci A., Salerni A., Isidori M. V. e Vaccarelli A., *“Il lato oscuro della valutazione”: la percezione della valutazione e dell’assessment in un contesto universitario*, “Formazione & insegnamento”, XVI(3), 2018, 115-131
- Pastore S., *Cosa serve agli insegnanti per ben valutare*, “Form@re”, 17(3), 2017, 38-51.
- Petracca C., *Cultura e prospettive della valutazione*, in P. Ellerani, M. R. Zanchini (a cura di), *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*, Erickson, Trento 2013. pp. 1-20.
- Torrance H., Pryor J., *Investigating formative assessment: Teaching, learning and assess-*

- ment in the classroom*. Open University Press, 2001.
- Trincherò R. e Calvani A., *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma 2019.
- Sadler D. R., *Formative assessment and the design of instructional systems*, "Instructional science", 18(2), 1989, 119-144.
- Sambell K., Bown S. e Race P., *Assessment as a locus for engagement priorities and practicalities*, "Giornale italiano della ricerca educativa", anno XII, 2019, 45-61.
- Vannini I., *Analizzare e ricostruire: la funzione diagnostica e formativa della valutazione*, in I. Vannini (a cura di), *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi didattica e docimologia in dialogo con Mario Gattullo*, Armando, Roma 2020, pp. 259 – 298.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli, Milano 2003.
- Viganò R., *Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa*, "Edetania", 52, 2017, 269-285.
- Visalberghi A., *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di Comunità, Roma 1995.
- William D., *What is assessment for learning?*, "Studies in Educational Evaluation", 37(1), 2011, 3-14.

Narrarsi attraverso: il nome proprio in autobiografia¹

IMMACOLATA MESSURI

Associata di Pedagogia Generale e Sociale - Università Telematica degli Studi IUL

Corresponding Author: i.messuri@iuline.it

LARA BALLERI

Dottoranda in Digital Humanities - Università Telematica degli Studi IUL

Abstract. The autobiographical method is used in the pedagogical field to allow the person to access experiences, read the present and guide future choices. Among the languages that lend themselves to this, the autobiographical narration, in particular, is capable of making significant the selection that the narrated story makes of lived experiences. The name serves as a privileged filter of autobiographical access to the self, between mimesis and metamorphosis. The contribution will describe how this is possible.

Keywords. autobiography - name - writing - education

1. Introduzione

Il capitolo generale della cura del sé trae linfa vitale dalla formazione, che consente di dialogare con il sé e di decifrare il proprio io, accogliendo le trasformazioni soggettive e mettendosi in dialogo con i personali processi di mimesi e di metamorfosi, di cui si darà dettaglio più avanti. Già da queste prime battute è possibile intuire la centralità che il nome proprio ha nel dialogo con l'individuo. Interpreta il movimento che vede il soggetto alla nascita nominato da altri, vivere un'identità in trasformazione tra soprannomi e nomignoli, poi sostituiti tutti – persino il prenome – dai ruoli che incarna nella nuova famiglia di appartenenza, per esempio, mamma o nonno, o in ambito professionale, come maestra e dottore. Il nome accompagna l'individuo *per tutta la vita*, in avvicinamenti e allontanamenti. La formazione ha a che fare con il dare forma al soggetto plasmandolo nella forma che gli è più funzionale, in linea con ciò che lo costituisce; si pensi all'opera d'arte che è già nel materiale che la renderà scultura e all'artista come a colui che fa emergere dall'indefinito ciò che ambisce a divenire forma. Questa metafora così cara ai linguaggi artistici consente di far dialogare la cura con la persona che, come un artista, è guidata nello scegliere quali gesti compiere, quando e dove intervenire per assecondare la forma che attende di mostrarsi; al tempo stesso è cura il gesto dell'artista di meravigliarsi e scoprire ciò che accade quando l'uomo dialoga con sé, in un atto creativo come quello della formazione di sé, quando si ascolta e accoglie nelle diverse sfaccettature.

¹ L'impostazione dell'articolo e la progettazione del disegno di ricerca sono frutto di un lavoro condiviso. Nel dettaglio, è possibile attribuire i paragrafi 1 e 2 a Immacolata Messuri e i paragrafi 3 e 4 a Lara Balleri.

L'autobiografia, come decifrazione dell'io, è appunto strumento di formazione permanente, che consente di rimanere allineati al proprio sé, interrogarlo, dialogare con esso. È a partire da una concezione dell'autobiografia come decifrazione dell'io con le sue dimensioni personali, affettive, emozionali e biografiche che può essere esplorata la possibilità che offre di ripensarsi, riscoprirsi, modificarsi e ricostruirsi in un'esperienza vissuta come racconto, di prendersi in cura². La parola chiave per lo sviluppo dell'individuo, pertanto, non è tanto "crescita" quanto "forma" e questo ha senso soltanto in quanto svela un aspetto dell'immagine originaria, l'immagine che definisce ognuno, l'immagine con cui ciascuno è venuto al mondo³. Si tratta di un espediente che può immaginarsi come appartenente ad un ventaglio più ampio di modelli di scrittura, fino ad arrivare a innovare le pratiche di formazione di insegnamento e apprendimento attraverso la scrittura. Gli strumenti per la raccolta dei dati nella ricerca autobiografica sono infatti molteplici: possono essere appunti, tracce vocali, note scritte, schizzi, fotografie e altro ancora. Scrive Duccio Demetrio: «La scrittura [...] svolge una funzione antica dal punto di vista pedagogico, una funzione maieutica, consentendo di emanciparci nelle situazioni difficili dell'esistenza, ma anche di mettere a fuoco i momenti di bellezza e di felicità della nostra esistenza»⁴. Il potenziale narrativo dell'autobiografia può esprimersi, in particolare, attraverso espedienti di tipo narrativo che motivino la persona a intraprendere un percorso di lettura di sé e autoconsapevolezza che richiede impegno e responsabilità ancora prima di dare i suoi frutti. Il nome proprio, in questo senso, pare rispondere a pieno a queste esigenze e si inserisce in maniera inedita nel panorama pedagogico dei percorsi autobiografici.

2. La lettura pedagogica dell'autobiografia

L'autobiografia è una biografia nella quale narratore e autore coincidono; in particolare, tra i generi letterari, la biografia è quella che più si concentra sull'individuo, configurando una disciplina che ispira e sfida costantemente chi cerca e coltiva la consapevolezza della pluralità delle dimensioni umane⁵. Ogni vita si interseca con altre vite e il vissuto di ciascuno tocca altri vissuti; ogni individuo appartiene a gruppi sociali differenti e lo fa contemporaneamente, con la propria presenza e assenza, sia agendo che restando passivo. L'interconnessione e la complessità rendono il soggetto parte attiva in quanto singolo appartenente alla moltitudine e ciò ha luogo sia che egli compia delle azioni sia che egli compia delle non-azioni. Non agire, non significa sgombrare il sistema dal proprio intervento poiché anche il non agire influenza il sistema; ciò che cambia è che non agendo non si manifesta la responsabilità dell'agire. Vivere è cambiamento⁶. Il potere dell'autobiografia, eppure, è alimentare la riflessione in chi scrive e in chi leg-

² F. Cambi, *Ottica della formazione e "soggetto postmoderno"*, in A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Milano, Carocci, 2020.

³ J. Hillman, *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino* (1996), tr. it. Adriana Bottini, Milano, Adelphi, 2009.

⁴ D. Demetrio, *Introduzione*, in E. Biffi (a cura di), cit.

⁵ M. Palumbo, E. Garbarino, *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

⁶ A. Cravera, *Allenarsi alla complessità. Schemi cognitivi per decidere e agire in un mondo non ordinario*, Milano, SDA, 2021.

ge, questi ultimi vittime della capacità del genere autobiografico di raccontare la vita di uno, farvisi specchiare diversi e apprendere molti. Esprime un particolare potenziale pedagogico, nel suo significare per qualcuno in particolare e, ancor prima, nel richiederli una formulazione autoriflessiva per venire alla luce. Si capisce come il prenome, anche in questo caso, faciliti l'individuo nel comprendere determinate dinamiche da sé e per gli altri. Dietro lo stesso nome si celano storie differenti ma, al tempo stesso, persino nomi diversi danno voce a storie capaci di trasmettere qualcosa di particolare a chiunque le ascolti. Il nome è portatore dell'umanità tutta, nella sua complessità, e quando narrato offre a chi ascolta l'occasione di apprendere dalle vite degli altri e a chi narra di portare all'esterno il dialogo che conduce internamente con sé, connotandolo in maniera riflessiva. L'autobiografia costituisce il ponte grazie al quale dialogare con il proprio sé più intimo accogliendone le trasformazioni: è una prassi significativa, che diviene strumento di orientamento di sé attraverso le tappe rilevate, a partire dal passato, leggendo il presente e orientando il soggetto verso il futuro, attraverso la cura di sé.

In questo senso, infatti, l'autobiografia è espressione tangibile di una lettura dell'esperienza, è pensiero che si fa lettere, parole, sintassi e discorso, è dialogo che si fa esteriore. Si legge: «Esiste un rapporto riflessivo tra scrittura e pensiero. Se il pensiero è infatti *logos*, la scrittura ne è l'espressione tecnica, che gli consente di oggettivarsi e di ritornare su sé stesso, attraverso procedure e strumenti codificati»⁷.

L'accesso a sé è un privilegio dell'individuo che può attingere da autoriflessività e pensiero critico per apprendere dalle proprie esperienze e sollecitare, in maniera circolare e virtuosa, quelle stesse abilità in vita che gli consentano di dialogare con sé. L'accesso a sé, come ogni possibilità offerta dal proprio sviluppo consapevole, comporta anche la responsabilità di interrogarsi, ascoltarsi e porsi al centro di un processo di orientamento di sé che ha come scopo il vivere in maniera significativa tendendo al proprio benessere nelle forme che assume sul piano personale, professionale e relazionale.

Interrogare sé stessi richiede anche un certo sforzo nel quale l'individuo può spingersi da solo o avventurarsi accompagnato da una qualche figura di riferimento, che cambia forma e agire a seconda dei contesti in cui opera. Quella verso l'autobiografia può essere considerata una chiamata alla narrazione di sé, dal momento che queste narrazioni sono innescate da particolari eventi o situazioni, che animano il bisogno di trovare nello scrivere autobiografico un suggerimento rispetto alle coordinate da impostare, una sorta di presagio sulla scelta da compiere – derivante questo da altre analoghe gestite in precedenza – o, ancora, dal bisogno di riprendere il filo di quanto si sta vivendo. Sia che si tratti di un'impellente autobiografica della persona sia che l'impresa autobiografica giunga come suggerimento da un soggetto esterno, è di assoluto rilievo che si possa trovare una forma ideale con cui essa possa esprimersi ed assolvere la propria funzione. Trovarsi di fronte al doverci raccontare da adulti comporta uno sforzo significativo perché collocando la storia di ciascuno sulla linea del tempo ci si rende conto che il passato è costellato di situazioni significative che richiedono di essere raccontate. Al tempo stesso, l'urgenza con cui si giunge alla soglia dell'autobiografia sollecita anche una certa forma di impazienza nei confronti dell'agire e, in special modo, di qualche tipo di risultato che ci si attende. Nonostante il soggetto possa arrivare a concepire (autonomamente o condotto) che il racconto di sé

⁷ M. Striano, *Scrivere per riflettere*, in E. Biffi (a cura di), cit.

è un viaggio che ha nel percorso stesso il suo significato, possiamo comprendere come le tappe rappresentino punti fermi che ciascuno ha desiderio di mappare. In ogni percorso di consapevolezza e scoperta di sé la motivazione della persona non deve venire meno né va sottovalutata la sua portata, dal momento che è determinante sulla costanza dell'agire, sulla resilienza con cui si affrontano gli accadimenti e sul benessere risultante dall'intero processo; la motivazione va concepita come il perno grazie al quale impostare le azioni in maniera funzionale, sfidante (non frustrante) e conveniente per la buona riuscita dell'iniziativa. Secondo il modello andragogico⁸, che mette i bisogni dell'adulto al centro del suo processo formativo, la motivazione intrinseca ricopre un ruolo insostituibile nel consentire all'adulto di mantenere alta la concentrazione e l'intenzione verso l'obiettivo e che essa può sostenerlo nel superare ostacoli e impedimenti. Affinché l'autobiografia non diventi un'impresa sbarrante, nel suo essere particolarmente richiestiva sulla linea del tempo, occorre trovare delle facilitazioni per il soggetto, delle porte di accesso che gli permettano di percorrere trasversalmente la propria storia di vita con maggiore rapidità, senza dover tralasciare la profondità del processo. Va però tenuto in considerazione che persino lo strumento più giusto perde la propria efficacia in una situazione nella quale risulta sottodimensionato. Individuare un filtro attraverso il quale osservare e raccontare la propria storia di vita diviene prioritario: questo funge così da facilitatore di accesso, da taglio possibile del racconto. Si può immaginare, quindi, che non ve ne sia uno solo, tutt'altro, che ve ne siano di diversi e che la familiarità con lo strumento narrativo possa sollecitarne di funzionali, persino al bisogno. In questo senso, lo stimolo narrativo pare configurarsi come un pretesto per raccontarsi, per dar voce e parola a ciò che è stato (solo) vissuto. La tendenza dell'individuo a raccontarsi e a esprimersi in storie è un vero e proprio istinto per l'essere umano⁹. Il racconto della propria storia può avvenire grazie a strumenti diversi, pensiamo all'autobiografia fotografica all'interno di percorsi formativi dell'adulto¹⁰ e all'autorappresentazione nell'infanzia, che dimostrano la propria efficacia e versatilità anche in ambito formale. Si legge che «ogni parola può fungere da bandolo della matassa in cui si avvolgono i ricordi delle esperienze. Essa è spesso il filo rosso che collega ricordi disparati e li dipana»¹¹ e saper offrire strumenti per rintracciare questo filo tra le mutevoli e spesso frammentarie esperienze professionali e di vita, è una delle finalità di un progetto orientativo centrato sulla persona¹².

3. Il nome in autobiografia

Il nome proprio è oggetto di studio dell'onomastica e l'appartenenza di questa disciplina all'interno delle discipline linguistiche non è sempre scontata, per il fatto che «il

⁸ M.S. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia. il percorso di un educatore tra esperienza e idee* (1989), Milano, Raffaello Cortina editore, 1996.

⁹ J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Torino, Bollati Boringhieri, 2018.

¹⁰ L. Balleri, I. Messuri, *Quando la formazione è in grado di orientare: l'esempio di un percorso IFTS*, in «Educazione Aperta», 13, 2023, <https://www.educazioneaperta.it/numero-13.html>, ultima consultazione 14 febbraio 2024.

¹¹ T. De Mauro, *Prima lezione sul linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

¹² G. Del Sarto, *Parlare, comprendere, tradurre, condividere*, in F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005.

nome proprio non è considerato appieno un ‘segno linguistico’ data la mancanza (o la debolezza) del *significato*, che è una parte (l’altra è il cosiddetto ‘significante’) di cui è composto un segno linguistico»¹³. Già Roman Jakobson aveva sottolineato il processo metalinguistico del nome proprio, dal momento che il significato di un nome proprio non può riferirsi al di fuori di un rinvio al codice, nel quale rimanda comunque a qualunque soggetto lo porti¹⁴. Possiamo considerare comune osservazione che il nome proprio non dica niente o poco di chi lo porta¹⁵, ma c’è un’eccezione nel panorama dei soggetti per i quali il nome può o meno essere portatore di significato. Ancora, Enzo Caffarelli, direttore de “La rivista italiana di onomastica”, nel suo *Dimmi come ti chiami e ti dirò perché*¹⁶ si interroga sulla possibilità che il nome possa influenzare la vita di una persona. L’obiettivo della domanda non è parlare del ruolo che in questo possono avere il significato di un nome o il numero di lettere che lo compongono; si affretta a spiegare che a essere rilevante non è certo la «onomanzia», pratica divinatoria basata sull’interpretazione etimologica, simbolica e numerica del nome di una persona¹⁷. Che il nome proprio sia in sé una profondissima marca identitaria è dato tanto acquisito quanto scontato della riflessione onomastica ma è affrontandolo dal punto di vista pedagogico che diviene possibile esplorare la sua posizione nel significare al soggetto stesso; affermare che il nome proprio non abbia in sé un valore predittivo è certo ben lungi però dal significare che il nome non abbia un ruolo nella vita della persona. Sgombrato il campo da questa possibile valenza, è opportuno ri-centrarsi sulla pedagogia, una scienza di confine che interroga le altre discipline con l’intenzione di cogliere il contributo che esse possono fornire in funzione di ciò che le è più caro: la cura della persona e la sua formazione.

L’autobiografia condotta attraverso il proprio nome dimostra un grande potenziale narrativo nel rispondere efficacemente all’esigenza di immortalare la pluralità di personalità del soggetto con caratteristiche di libertà, profondità e riflessività raccogliendola da un’ampia varietà di situazioni ed evoluzioni; essa dà voce alla moltitudine che vive nel soggetto, risultato questa di tutte le esperienze vissute e negate e dei gruppi secondari a cui il soggetto appartiene in maniera ogni volta specifica. L’autobiografia è inedita, anche se in parte è l’esposizione del discorso interiore autobiografico che accompagna, in maniera costante, sporadica o frammentaria, i giorni del suo autore. L’autobiografia non deve accontentare nessun altro, oltre al suo protagonista: non è palcoscenico, non è strumento di devozione, non è occasione di ringraziamento; non vincola a obblighi sociali bensì può scegliere di darne mostra, non vincola ai ruoli ma può raccontare molto grazie a essi.

La connotazione narrativa dell’autobiografia si fregia delle scelte del suo autore, si configura nell’articolazione degli elementi che considera significativi, tenuti insieme dal nome proprio come *trait d’union*, che egli ha la libertà di considerare respiri più o meno lunghi. L’autobiografia si caratterizza per la sua soggettività, non per l’esattezza delle fon-

¹³ M. Carla, *Nomi di persona, nomi di luogo. Introduzione all’onomastica italiana*, Firenze, Il Mulino, 2009.

¹⁴ L. Heilmann, *Introduzione*, in R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale* (1966), Milano, Feltrinelli, 1994.

¹⁵ N. La Fauci, *Fare nomi*, Milano, Giunti/Bompiani, Firenze-Milano, 2023.

¹⁶ E. Caffarelli, *Dimmi come ti chiami e ti dirò perché. Storie di nomi e di cognomi*, Milano, Laterza, 2013.

¹⁷ Treccani, <https://www.treccani.it/vocabolario/onomanzia/>, ultima consultazione 14 febbraio 2024.

ti o delle ricostruzioni né per la completezza dei punti di vista possibili; giustificata è la diffidenza in chi vi si avvicina cercando la storicità di un avvenimento, la realtà dei fatti. La storia personale scritta da ciascuno è una storia narrata, recuperata secondo il punto di vista dell'autore, recante ciò che del tutto ha potuto vivere; l'autobiografia attesta l'esperienza che la persona ha fatto della propria vita, letta secondo il filtro di una macchina da presa in soggettiva.

L'autobiografia è l'atto più personale della narrazione ed è per questo che s'intende suggerirne l'osservazione secondo le due componenti fondanti l'identità del soggetto che in lui convivono in un equilibrio antinomico – mimesi e metamorfosi – che abbiamo fin qui solo introdotto. Il nome ha caro tutto ciò che è mimesi, ciò che di tradizionale è insito in ogni individuo, verso il quale sente primigenia appartenenza, familiarità culturale, linguistica, di quartiere, squadra, società e nazione; narrare attraverso esso consente di prendere in considerazione, raccontare e avere cura di ciò che definisce un soggetto nella sua origine e nell'appartenenza radicale, che è un fermo-oggetto di una serie di avvicinamenti e allontanamenti propedeutici all'evoluzione del soggetto stesso, oltreché alla definizione dell'individualità come propria. L'autobiografia nell'essere la storia di un individuo è anche «[...] espressione di un modello di individuo, e ancora la storia di una persona nella sua comunità»¹⁸, quindi essa si configura come uno strumento narrativo grazie al quale i soggetti possono esprimere la visione che hanno di loro stessi, dell'individuo in generale e così i valori, miti e credenze che li contraddistinguono. Il nome proprio ha profondamente a che fare con la metamorfosi, il movimento e l'evoluzione, con il cambiamento che si compie, con il tendere a ciò che attende, al non conosciuto che caratterizza ogni scoperta; in questa evoluzione si risponde a personali motivazioni, interessi e bisogni schiusi in un percorso arricchente, attirati da un poter e dover essere. Utilizzarlo per leggersi e raccontarsi porta ad accogliere e valorizzare la visione che il soggetto ha di sé e le sue espressioni in atti di lungimiranza, fattiva pianificazione.

L'inedita lettura che stiamo proponendo oggi dell'autobiografia riguarda quindi la strategia di interrogare il nome proprio (prenome) per accedere al racconto di sé. L'autobiografia assume così il punto di vista del narratore nel presente che, da un lato, rievoca il sede del passato raccontando il processo di cambiamento che ha portato il protagonista del passato allo stato presente, dall'altro argomenta il mantenimento dell'identità all'interno del suddetto cambiamento, in una ricerca di coerenza che rende chiara la continuità della storia¹⁹. Il nome è il primo elemento con il quale la persona si presenta al mondo e agli altri, le viene assegnato nel momento della sua vita in cui minori sono la sua autonomia e le facoltà decisionali; lo accompagna attraverso tutte le fasi dello sviluppo, fino alla sua morte, attraversa ogni gruppo sociale al quale appartiene e sotto forma di firma sancisce formalmente molte sue scelte. Il nome è dato al soggetto da altri ma viene portato dal soggetto stesso e lo qualifica in maniera molto personale; pur restando invariato per tutta la vita si evolve nel modo in cui viene pronunciato, nei contesti in cui assume sfumature differenti, grazie alle persone che lo utilizzano. Poi il nome diviene altro, si spezza o vezzeggia, è sostituito dal nomignolo o dal soprannome ma torna subito ad essere unico quando la voce si fa dura. Il nome è qualcosa di molto personale per ciascuno.

¹⁸ L. Di Biase, *Homo pluralis. Essere umani nell'era tecnologica*, Torino, Codice edizioni, 2016.

¹⁹ A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti, 1994.

Seppure gli esseri umani condividano il desiderio di raccontare storie su loro stessi, scelgono in mezzo a una serie di ricordi la storia che desiderano rivelare attingendo dal conscio o dall'inconscio e preferendo cosa rivelare e a chi²⁰. In questo senso, il nome pare consentire un accesso privilegiato ai vissuti agevolandone la selezione; ciò bene si confà anche alla sostenibilità della narrazione autobiografica, che deve essere sufficientemente agevole da non soccombere di fronte all'immensità dell'impresa, dietro cui possono trovare alloggio resistenze e timori. Il nome in autobiografia è così in grado di agevolare il dialogo con sé, la consapevolezza dei propri vissuti e dell'identità da essi plasmata. In termini pedagogici, quindi, il nome può contribuire all'orientamento della persona e alla costruzione del suo progetto di vita²¹. La ricomposizione è una delle «condizioni lenitive» proprie dell'autobiografia, uno dei poteri a disposizione dell'autore dell'autobiografia per «tenersi insieme»²². Può contribuire anche ad aiutare l'individuo ad osservare, tutelare e sviluppare momenti di gioia, soddisfazione di sé e maggiore pienezza, che si dispongono nel percorso che ciascuno è invitato a compiere e che considera la felicità anche come una speranza che fa da guida nella nostra vita e ci orienta²³.

4. Conclusioni

L'approccio autobiografico consente ai soggetti di porsi sul piano intrapersonale come spettatori attivi, di leggere in quanto vissuto i segnali di una rotta e interpretare preziose indicazioni per costruire nuove tappe; consente di riflettere sulle *esperienze* e di metterle a frutto come *esperienza* così da alimentare la stratificazione e trasformazione del soggetto. La realtà è, in sostanza, meno importante della ricostruzione autobiografica che ne facciamo, come se noi cercassimo nel passato quelle tracce che «fanno passare» senso e significato alla vita presente²⁴.

Ritornarci più volte nel corso della vita è utile; se il nome non cambia, a variare è il modo in cui lo si interroga, meglio, le risposte che leggiamo in esso a seconda delle domande che premono in quel momento, alle quali è urgente rispondere. Le evoluzioni del nome stesso risentono dei ruoli, delle vicende, delle interazioni che chi ne è portatore ha incise su di sé; il nome diviene corredo di esperienza e bandolo della matassa mantenendo privato l'universo che rappresenta per il soggetto e mostrandosi come un'etichetta fissa, apparentemente come tante omonime. Lavorare sul nome in forma autobiografica permette alle persone di accogliere anche il sentire inascoltato, dare valore alle sensazioni che l'uso di quel nome da parte di altri ha suscitato in loro, a quell'intimità che a volte hanno gradito e che altre, invece, hanno percepito come un'incursione – ma ancora – alla capacità che quell'etichetta-nome può aver avuto di celare e nient'altro dire.

²⁰ A. Heller, *La memoria autobiografica*, Roma, Castelvechi, 2017.

²¹ I. Messuri, Bilancio delle competenze e progetto di vita: una lettura educativo-formativa, in «Pedagogia più Didattica», 1, 2018, <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-4-n-1/bilancio-delle-competenze-e-progetto-di-vita-una-lettura-educativo-formativa/>, ultima consultazione 14 febbraio 2024.

²² D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, RaffaelloCortina, 1995.

²³ F. Cambi, *Formarsi alla felicità: qualche riflessione teorica e pratica*, in «Studi sulla Formazione», 26, 2023, <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/14986/13763>, ultima consultazione 14 febbraio 2024.

²⁴ G. Del Sarto, *Parlare, comprendere, tradurre, condividere*, in F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazione. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005.

Probabilmente superando l'esigenza di affidarci completamente a qualcosa, nella fat-tispecie i nostri ricordi, possiamo navigare nella complessità dei vissuti dando valore al fatto che la ricerca di un senso non dia esiti intramontabili e perenni e che, come tale, si apra ogni volta a percorsi significanti e significativi. Navigare nell'incertezza, ogni volta ai primi passi della lettura di sé, può alimentare incertezza, indecisione e smarrimento. Occorrono identità capaci di tenere insieme se stesse mentre esse stesse si modificano²⁵.

Nell'ambito pedagogico, nel quale la conoscenza di sé è propedeutica al tendere nella forma a sé più congeniale, il metodo autobiografico del nome si mostra in grado di portare il soggetto «in un processo di ricostruzione di senso e di guida [...], che produce necessariamente formazione, e formazione negli *strati* più profondi dell'io, poiché quella pratica di ricordo impone di andare verso le *origini* (le proprie), di fissare le *strutture* (dell'io) e di attivare un processo di *recupero* e di *sostegno*, di *orientamento* e di *scelta* (nell'io e per l'io)»²⁶. Questo metodo di indagine di sé, oltreché costituente e formativo, consente al soggetto di mettersi di fronte al proprio percorso occupando una posizione privilegiata che ha tutto il diritto di abituarsi a occupare; si tratta di un esercizio di cura di sé che fornisce importanti indicazioni per avviarsi verso una forma sempre più aderente a sé e ai propri bisogni e diritti formativi. Nell'ambito autobiografico, il nome può quindi considerarsi come una tecnologia del sé²⁷ permettendo all'individuo di realizzare una trasformazione di sé stesso allo scopo di raggiungere uno stato di benessere e dominio di sé, attraverso verbalizzazione dei propri vissuti, riflessione critica e orientamento di sé.

²⁵ F. Batini, R. Zaccaria, *Per un orientamento narrativo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

²⁶ F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2005.

²⁷ M. Foucault, *Tecnologie del sé* (1988), L.H. Martin, H. Gutman, P.H. Hutton (a cura di), Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

De la ontología somática a la pedagogía corporal

ALEJANDRO QUINTAS HIJÓS

Docente di Pedagogía – Universidad Zaragoza

Corresponding author: quintas@unizar.es

Abstract. This study develops a new ontology of the body, beginning by examining Western idealism and dualism, to propose somatic visions more aligned with monism, materialism, and pragmatism. Subsequently, it is complemented by an analysis of the body as a traditional object of pedagogical power and its political, social, and educational implications. Finally, it establishes a pedagogy that begins with, is based on, and returns to the body as nature.

Keywords. Body - Discipline - Idealism - Worldview - Education.

1. La ontología desde un nuevo encuadre: el cuerpo.

Es sabido que la filosofía es una de las áreas más amplias y fundamentales, y dentro de ella se encuentra la ontología como la disciplina que trata del ser. Largos han sido los textos desarrollados en torno a esta cuestión, desde que los primeros filósofos —re-fleccionadores— relevaron a los primeros físicos de Jonia. Fue entonces, en el siglo VI a.C., cuando se pasó de estudiar y conocer la naturaleza a estudiar y conocer el ser, ya sea general o particular¹. Pero aquí hubo un cambio no solo ontológico, sino gnoseológico: el ser humano será desde entonces un ser pensante, un ser reflexivo, un alma. Y fue a partir de entonces cuando se inició la tradición filosófica occidental, principalmente con Sócrates y Platón, donde el principal valor es el pensamiento, que coincide con el ser. Nació el idealismo.

El idealismo es un ontología filosófica que implica: (1) la existencia de una mente, entendida de muchas maneras según la época y el autor —alma, espíritu, conciencia, ego, sujeto, pensamiento...—; (2) la existencia de ideas, que tienen distintos grados de importancia ontológica —idealismo objetivo, en el caso de Platón—, epistemológica —idealismo subjetivo, en el caso de Descartes— o social —idealismo intersubjetivo en el caso de Husserl—; (3) la existencia de un cosmos frente a la mente y las ideas; (4) finalmente hay algo: *lo otro*, el cuerpo.

El nacimiento de la filosofía en occidente se puede explicar, parcialmente, no solo como el paso del mito al *logos* como tradicionalmente se muestra, sino como paso de la actitud naturalista a la actitud idealista. El cambio real fue un paso no solo ontológico, sino antropológico y político: la humanidad ya no quería estar al arbitrio de los dioses y

¹ V. Gómez-Pin. *Tras la física. Arranque jónico y renacer cuántico de la filosofía*, Madrid, Abada Editores, 2019.

la mitología, pero tampoco bajo las fuerzas y reglas de la naturaleza, así que se concibió así mismo como un ser especial *por encima* de la naturaleza. El pensamiento, el yo, el alma, tiene otro tipo de *ser* de la naturaleza: se estableció el dualismo ontológico. Es por lo que Agamben considera que la política occidental ha sido siempre, y desde su origen, biopolítica². Ante la nueva ontología idealista, el cuerpo tenía un estatuto menor a todos los niveles a lo largo de los siglos: ontológico—su ser es menor, si es que tiene ser —, gnoseológico — los sentidos engañan —, axiológico — el cuerpo no tiene valor—, estético —la belleza está en el plano de las ideas— y pedagógico — se enseñan a las mentes, no a los cuerpos—.

En este giro antropológico y biopolítico no solo el cuerpo salió perdiendo, sino el propio conocimiento. Se pasó de los sabios, como Tales de Mileto, Solón de Atenas, Pitágoras de Samos o Demócrito de Abdera..., a los amantes de la sabiduría, como Sócrates o Platón. El cambio se produjo de la *sofía* a la *filosofía*. Y ciertamente este cambio pudo tener importantes ventajas para la ética y la política³, cuyo conocimiento no puede basarse en certezas, y son especialmente necesarias para la nueva vida política de las *poleis*, basadas en semi-democracias emancipatorias. No obstante, en el campo de la gnoseología pudo suponer un retroceso, dado que el humano idealizó la naturaleza, y se entronó como un nuevo ser entronado respecto al cosmos: espiritual, voluntarioso, poderoso, trascendental.

La ontología idealista ha tenido una ruta clara y predominante en la historia de la filosofía occidental desde Sócrates. Y ha producido derivaciones que, si bien pueden tener ciertas diferencias entre sí, todas ellas tienen en común el idealismo y el dualismo: racionalismo, empirismo, idealismo trascendental, incluso parte de la fenomenología contemporánea. Este predominio ha supuesto la casi identificación entre filosofía e idealismo, entre reflexión y pensamiento, entre pensamiento y ser. Pero claramente este posicionamiento tiene los presupuestos marcados anteriormente, y explicados por el contexto sociopolítico griego. Estas identificaciones tan claras no se han dado en el pensamiento chino, indio o en múltiples corrientes africanas, donde se ha podido vivir más allá de un idealismo dualista.

¿Por qué una ontología corporal? En lugar de partir de que el mayor estatuto ontológico lo tiene las ideas trascendentales, o un sujeto trascendental, se trata de cambiar el encuadre. Partir de un cosmos-naturaleza, del cual el ser humano forma parte y es constitutivo. Esto implica retomar y aprender de ciertas corrientes minoritarias en la historia de la filosofía, como son el monismo y el materialismo.

Es relevante recordar a varios presocráticos como Demócrito o Leucipo, al estoicismo, al epicureísmo, a Spinoza, a Hobbes, a La Matrie, Holbach, o Ernst Mach. Existen muchas corrientes y tipos de materialismo, como el ontológico, el epistemológico, el hilo-zoista, el mecanicista, el histórico o el dialéctico⁴. No obstante, aquí se va a referir por materialismo como una ontología que afirma la realidad de los *cuerpos* materiales, los cuales son fundamento de la realidad y de toda transformación de esta. Igualmente, es un materialismo que opone al espiritualismo, entendido este último como una ontología

² G. Agamben. *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida. I*, Valencia, PreTextos, 2003.

³ J. Habermas. *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1986.

⁴ F. A. Lange. *Historia del materialismo*, Editado por Vicente Colorado, Madrid, 1903.

animista de la naturaleza, donde hay cierta voluntad armónica con efectos globales donde todo está relacionado con todo. En su lugar, esta ontología corporal se plantea precisamente como un corporeísmo a todos los niveles, desde el ontológico general, hasta el epistemológico, ético, político, estético, y por supuesto, pedagógico. Pero este materialismo entendido como corporeísmo, se plantea además como monista.

Por monismo se va a entender aquí la ontología que plantea la existencia de único *tipo* de realidad, y no tanto a la realidad *una*. Es decir, un monismo cuantitativo que plantea la existencia de un único tipo de sustancia (cuerpo material), y no solo una sustancia. Este monismo cuantitativo es compatible con el pluralismo materialista, pero incompatible con el dualismo según el cual, en el mundo, y en el ser humano, hay dos tipos de sustancias: cuerpos y almas.

Esta ontología corporal, materialista y monista, permite replantear el estatuto que se le ha dado al cuerpo en la ciencia, en la sociedad, y en la educación. Primero, será necesario enfocar y resituar el cuerpo, específicamente el humano, para posteriormente abordar la pedagogía corporal.

El cuerpo: objeto de un poder social y pedagógico.

El cuerpo se ha considerado un estorbo, un obstáculo, tanto para el pensar como para el desarrollo y la educación. Dice Aristóteles en su *Política*: “*No hay que esforzarse al mismo tiempo la inteligencia y el cuerpo, porque cada uno de estos esfuerzos conduce a resultados opuestos: que el cuerpo sea un obstáculo para la inteligencia, el de la inteligencia, para el cuerpo*”⁵. Es contraproducente trabajar el cuerpo dado que no solo no facilita, sino que impide, el desarrollo intelectual. Allá donde *esté* es cuerpo, el aprendizaje no se puede dar, o se puede dar en menor grado. Y ello justifica la institución escolar en su configuración moderna desde el siglo XVIII: aulas con mobiliario que impida el movimiento, que presuponga la existencia de cuerpos, el silencio continuo, la impertinencia de las necesidades corporales. Este planteamiento, aun plenamente actual, es claramente contradictorio: la principal educación familiar consiste en enseñar a hablar y caminar; la principal formación escolar en primaria es hacer callar y sentarse.

El pedagogo italiano Franco Cambi marca tres corsés o dispositivos que se la han puesto al cuerpo en la historia occidental:

“El cuerpo ha sido sometido a un triple régimen en la historia occidental: como oposición al alma (o al cogito) que es una degradación y una subordinación; como negación de sus derechos y por ende, removida o marginada; como objeto de claro control ético, que implica al mismo tiempo disciplina y sublimación, para hacerla socialmente productiva y de múltiples formas, pero siempre sujeta a exigencias sociales precisas. [...] Los tres dispositivos también y muchas veces se han entrelazado y superpuesto, llegando a constituir una “marca” de Occidente y su forma de interpretar/construir el cuerpo en su experiencia social. Un cuerpo, podríamos decir, constantemente enajenado”⁶

Este análisis del cuerpo enajenado coincide con toda una línea y enfoque de investigación a este respecto, comenzando por Nietzsche. ¿Por qué la cultura occidental ha maltratado y confinado el cuerpo? Según el filósofo vitalista, y partiendo de la tesis de la voluntad de poder, porque aquellos creadores de nuevos valores no aceptaron

⁵ Aristóteles. *Política*, Madrid, Istmo S.A., 2005.

⁶ F. Cambi. *La cura di sé come processo formativo*, Editori Laterza, 2014, p. 68.

la muerte. Es decir, ellos mismos tenían el deseo de seguir creando, de ganar poder, incluso de crear por encima de ellos mismos. Pero ante la imposibilidad concreta de seguir haciéndolo, ante la visión del fin, construyen el yo trascendente, el alma, la parte inmortal, distinguiéndose de “otra” parte corporal terrena e inmanente. Nietzsche llama a los metafísicos *despreciadores del cuerpo*. En *Así habló Zaratustra* dice: “[el cuerpo] es algo insalubre: y ellos con gusto saldrían de su propio pellejo. Por eso escuchan a los predicadores de la muerte y ellos mismos predicando mundos detrás del mundo. [...] Más sincero y más puro habla el cuerpo sano [...]: habla de su sentido de la tierra”⁷. Pero en lugar de huir del cuerpo y su naturaleza, bien puede ser simplemente aceptada. El cuerpo puede ser concebido como un “*topos de nacimiento y fallecimiento*”⁸, “*el único camino para llegar al corazón de nuestra vida*”⁹. Volviendo a Nietzsche, será la tesis del superhombre la que nos permitirá aceptar esa perspectiva creativa de la voluntad de poder, y esa humildad y aceptación del límite del valor de la tierra –vida-muerte, placer-dolor, salud-enfermedad, etc.

Específicamente en pedagogía, el cuerpo también ha sido receptor del poder instaurado. Esta línea la ha desarrollado minuciosamente Vigarello en su *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Este poder pedagógico se aplicó primero a los niños aristocráticos dentro de la unidad familiar y luego a todos los niños con el nacimiento de la institución escolar. En el siglo XVII, la pedagogía corporal no estaba ni sistematizada ni establecida, por lo que sólo existían prácticas correctivas sobre el cuerpo. La dirección pedagógica era unidireccional, desde la “mano” activa del adulto al cuerpo pasivo del niño. Esto se debe a la visión del cuerpo ceroso, moldeable, sin coherencia, lleno de estados de ánimo, incapaz de corregirse a sí mismo: el cuerpo de la máquina cartesiana. Esta visión justifica el uso de tácticas opresivas como corsés, dispositivos de madera en sillas, armazones, la obligación de dormir sin almohadas, etc. Los niños educados se diferenciaban de los demás por su morfología corporal, que se asociaba con el decoro, la cortesía, la decencia y los buenos modales. Esta pedagogía se basó en la lógica del enderezamiento.

En la primera mitad del siglo XVIII, surgieron movimientos naturalistas, sin embargo, la idea del cuerpo de cera del niño continuaba. Rousseau, Basedow, Ballexerd, Jovellanos, y previamente Locke, darán una visión más naturalista —menos racionalista e intelectualista— de la pedagogía¹⁰. En la segunda mitad del siglo XVIII, la nueva lógica es la de la corrección natural del cuerpo mediante el ejercicio, basándose en el principio de la naturaleza. El niño debe permanecer erguido, pero no por una cuestión social o estética como en el siglo anterior, sino por una cuestión higiénica. El cuerpo del niño podría modificarse y corregirse con movimientos naturales.

En el siglo XIX, debido a los avances químicos con la electricidad, la unidad anatómica mínima pasó a ser la fibra (y no el humor, los líquidos), dando una idea de un cuerpo más irritable, reactivo, sensible. Los nuevos valores de la burguesía no se

⁷ F. Nietzsche. *Así habló Zaratustra*, Barcelona, Globus, 2011, p. 53.

⁸ A. Mariani. *Corpo / Corporeità, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti, Franco Angeli, 2015, p. 64.

⁹ M. Merleau-Ponty. *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1975, p. 161.

¹⁰ A. Quintas (2018). *El empirismo ilustrado como antecedente de la pedagogía corporal moderna*. “Revista Internacional de Educación y Aprendizaje”, 6(2), 61–67.

basaban en la buena ascendencia, sino en un buen origen de la población, a través de la educación. De aquí surgió la discusión sobre higiene y trabajo¹¹. En este siglo, cobraron vida dos fenómenos: para los trabajadores, la gimnasia, basada en movimientos repetitivos, mecánicos, reproductivos y normativos –desaparecen las habilidades motoras libres actuadas en el medio natural propias del siglo anterior–; para los privilegiados, el deporte, un entorno donde se toman decisiones y se definen estrategias. El deporte, cuyo carácter es eminentemente cultural y no físico, se convirtió en un campo de formación y distinción social.

En la primera mitad del siglo XX, la gimnasia escolar se introdujo con fines militares y nacionalistas, pero en la segunda mitad del siglo, el desarrollo de la psicología y la neurología influyó en la pedagogía mediante la internalización de prácticas correctivas. Es decir, no basta con que el cuerpo del niño se mueva, ahora debe ser consciente. Ahora se da importancia a las señales, la información, la asimilación de datos sensoriales.

Otro de los grandes autores que han puesto foco en la degradación del cuerpo en el sistema social y de pensamiento es Foucault. El filósofo francés llevó a cabo un análisis social en su *Historia de la sexualidad*, donde introdujo el concepto de biopolítica y, a nivel individual, lo que denominó anatomopolítica. La biopolítica ya no se manifiesta como el poder coercitivo del siglo XVII ejercido por un rey, basado en la fuerza y la amenaza de muerte. En su lugar, es un poder más sutil, que abarca más aspectos de la vida del ciudadano y que no requiere del poder de la muerte, sino del poder de la vida, mediante la disciplina y las normas culturales: “[...] *los nuevos procedimientos de poder que funcionan sobre la base de la tecnología y no del derecho, de la normalización y no del derecho, del control y no del castigo*”¹². El poder soberano desarrolló su capacidad para obligar a los organismos a producir en el sistema agrícola. Sin embargo, con el nuevo sistema de producción industrial de los siglos XVIII y XIX, el poder de la biopolítica comenzó a disciplinar los cuerpos, incluso los de los niños, para aumentar su rendimiento¹³. A través de técnicas sociales y educativas basadas en la disciplina, el cuerpo es progresivamente más subyugado por una lógica —un dispositivo—, en un discurso que lo incorpora como esencial. El cuerpo disciplinado se fundamenta en un poder de vida, no en un poder de muerte.

¿Cómo se ha traducido este poder psicosocial en el campo pedagógico? El modelo microfísico con el que Foucault analizó las estrategias de poder nos permite pasar de la administración y control social a la propiamente educativa, pasando precisamente por “*la gestión, formación y doma de los cuerpos en vista de una doma pedagógica de los individuos*”¹⁴. El pedagogo Franco Cambi afirma que a través de soportes institucionales, como es la escuela, que son capaces de legitimar cierto deseo de *verdad* —una cosmovisión del mundo—¹⁵. Esta legitimización, respecto al cuerpo, transmite de forma tácita el

¹¹ G. Vigarello. *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*, Madrid, Abada Editores, 2006.

¹² F. Nietzsche. *Así habló Zaratustra*, Barcelona, Globus, 2011, p. 53.

¹³ M. Foucault. *Microfísica del poder*, Clave Intelectual, 2022.

¹⁴ A. Mariani. *Il corpo ‘disciplinato nell’educazione moderna*, “STUDIUM EDUCATIONIS”, 2, 364-74, 2001, p. 365.

¹⁵ F. Cambi. *Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé*, “Rivista HumanaMente”, 67-78, 2010. También en: F. Cambi. *La cura di sé come processo formativo*, Editori Laterza, 2014.

idealismo dualista de la tradición filosófica, y el hiperindividualismo mentalista y productivista de la sociedad contemporánea. Esta nueva *verdad* se incorpora en la escolaridad, es decir, se impregna en la corporalidad del alumnado.

Frédéric Dajez¹⁶ consideró seis núcleos pedagógicos en torno a los cuales se materializa o se incorpora el dispositivo disciplinar: 1) la gestión del espacio; 2) la división de grupos; 3) la organización de movimientos; 4) el arte de la disciplina; 5) el orden de los ejercicios; 6) el uso de los tiempos. En primer lugar, la administración del espacio en la escuela establece un sistema pedagógico mediante la arquitectura y el mobiliario, siguiendo el principio de “localización elemental” de Foucault, que transforma un espacio de desorden en uno segmentado y funcional. La división de grupos, sobre todo por características del alumnado —antes por el sexo, ahora por otras condiciones diversas—, organiza al alumnado dentro de un espacio racional, controlando el potencial anárquico de la infancia y dirigiéndolo hacia una colectividad disciplinada. El arte de disciplinar, derivado de los métodos de La Salle, Bell y Lancaster, no se basa únicamente en el carisma del maestro, sino en procedimientos mecánicos que aseguran un orden generalizado y silencioso. El orden de los ejercicios regula el espacio corporal y manipula los grupos a través de prácticas catequísticas, educativas y religiosas, racionalizando el tiempo escolar y combatiendo la ociosidad. Finalmente, el uso del tiempo se estructura meticulosamente para movilizar la energía y atención de los niños, guiando a los docentes en la duración y secuencia de las actividades. En conjunto, estos núcleos pretenden moldear los cuerpos —y con ellos, las mentes— hacia la docilidad y el orden moral, constituyendo una estrategia pedagógica integral y disciplinaria.

Se planteado incluso que esta disciplina corporal ha producido, o ha canalizado, el malestar. No es solo que el alumnado, especialmente en infantil o primaria, manifieste su posible malestar a través de lo emocional y lo corporal —¿quién no ha estado mal en la escuela alguna vez?—, es que se puede llegar a producir una asociación negativa del propio cuerpo. Se puede producir negación de este, donde el cuerpo no es parte de sí mismo, y es algo molesto para lo que socialmente *debo* hacer, que es aprender —mentalmente y asomáticamente—. Igualmente, la identidad en el contexto escolar puede pasar solo por cuestiones mentales-intelectuales, y no completas, por lo que el cuerpo se puede convertir en el enemigo:

“Cambios ligadas al desarrollo puberal, en efecto, imponen al adolescente sustituir la imagen mental de su cuerpo infantil por la del cuerpo adulto, registrar el cambio y atribuirle un sentido en vista de una redefinición de su propia identidad corporal. En estas circunstancias, es fácil que el cuerpo se convierta en un enemigo y que sus señales no se interpreten adecuadamente”¹⁷

¿Cómo es hoy la pedagogía del cuerpo en la infancia? En el caso español, es muy diferente según la edad. (1) De 0 a 2 años: por el momento no existe una pedagogía corporal. En esta fase hablamos de “cuidado infantil”, es decir, una serie de prácticas implementadas para promover el bienestar psicofísico del niño (por ejemplo, una correcta nutrición, satisfacción de necesidades, etc.). (2) De 2 a 5 años: es el único período en el que existe una pedagogía corporal que respeta la totalidad del niño. Los

¹⁶ F. Dajez. *Les origines de l'école maternelle*, Presses Universitaires de France, 1994.

¹⁷ A. Priore. *Immagine corporea*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 124-28, Franco Angeli, 2015, p. 126

niños son tratados como seres corpóreos a nivel global, con una dimensión cognitiva, afectiva, social, motriz e incluso espiritual. Son cuerpos totales. (3) De 6 a 17 años: desaparece la pedagogía corporal. Los niños ya no son seres corpóreos. Son seres intelectuales. El cuerpo estorba. El aprendizaje es sólo psicológico. Es una pedagogía que no respeta la globalidad del niño. Para el aprendizaje psicológico, que se considera lo más importante, el cuerpo no puede estar presente. Actuamos como si no lo fuera. Esta concepción muestra la contradicción entre la educación de los primeros años de vida, que exige que el niño hable y se mueva, y la de los años siguientes, en los que se exige el silencio y la inmovilidad en el aula.

A finales de los años setenta y principios de los ochenta, el sistema productivo volvió a cambiar; ya no se trataba del sistema agrícola ni del industrial. Comenzaba la nueva sociedad de la información y la comunicación, donde el producto es la información. El filósofo contemporáneo Byung-Chul Han (2015) considera necesario pasar del enfoque biopolítico al enfoque psicopolítico, donde la psique se convierte en el centro. Se adoptan, por tanto, supuestos ontológicos del cuerpo idealista. Ahora la fuerza física del cuerpo no es tan relevante, y para aumentar la productividad se enfocan en otros aspectos de la persona, como la motivación, la emoción, la gamificación, etc.:

“El neoliberalismo como nueva forma de evolución, también como forma de mutación del capitalismo, no se ocupa principalmente de lo biológico, somático, corpóreo. Por el contrario, descubre la psique como fuerza productiva”¹⁸

El modelo panóptico de Bentham no se adapta completamente a los paradigmas de producción contemporáneos, ni a la vigilancia típica que se da a los cuerpos de los escolares. La vigilancia concebida por Bentham es óptica, ejercida externamente sobre los cuerpos. En la actualidad, los cuerpos son dirigidos a través de su propia autodirección, aunque bajo un estricto control de sus deseos:

“El principio de negatividad, que es constitutivo del Estado vigilante de Orwell, cede ante el principio de la positividad. No se reprimen las necesidades, se las estimula. En lugar de confesiones extraídas con tortura, tiene lugar un desnudamiento voluntario. El Smartphone sustituye a la cámara de tortura. El Big Brother tiene un aspecto amable. La eficiencia de su vigilancia reside en la amabilidad”¹⁹

Se ha instaurado una concepción del cuerpo productivo, donde incluso en los escasos momentos de ocio e improducción, las técnicas de psicopoder invaden el yo —mala conciencia, remordimientos, búsqueda de soluciones de autodisciplinamiento, etc. —. El control ejercido sobre los cuerpos es cualitativamente superior al disciplinario. La interiorización del control es casi total y las vías de escape son prácticamente inexistentes, dejando al cuerpo completamente sometido al sistema.

2. La pedagogía desde un nuevo encuadre: el cuerpo

Ciertamente, ni todas las pedagogías han sido anticorporales, ni en todas las épocas se ha producido una degradación del cuerpo a nivel educativo. Algunos periodos, como en la pedagogía griega ateniense del siglo V a.C., o en el renacimiento italiano, ha exis-

¹⁸ B. C. Han. *Psicopolítica*, Barcelona, Herder, 2015, p. 41-42.

¹⁹ B. C. Han. *Psicopolítica*, Barcelona, Herder, 2015, p. 40.

tido un sistema axiológico donde el cuerpo no solo no es algo que estorba, sino algo a aceptar y desarrollar²⁰.

Una revisión de la noción de cuerpo se puede realizar desde las humanidades, desde antropología, y desde la sociología.

Es conocido el gran *giro corporal* que se produjo en el siglo XX, donde el cuerpo se convirtió en foco de atención, incluso a nivel filosófico. Nietzsche abrió las puertas a ello, con una filosofía vitalista y somática, así como Bergson, Merleau-Ponty, o Sartre. Pero específicamente se produjo un cambio cultural sobre el cuerpo. Hubo cambios en la noción corporal a nivel cultural, social y político a lo largo del todo siglo, hasta el punto de iniciarse un nuevo proceso de identidad: “*la identidad corporal es el resultado de una construcción que se deriva de la pluralidad de experiencias sociales y culturales del cuerpo*”²¹. A la dominante cosmovisión idealista y dualista de la filosofía, en el siglo XX se le añadió la perspectiva de las nacientes antropología y sociología.

A nivel sociológico-antropológico, Marcel Mauss aportó un análisis de las técnicas corporales y su verdadera trascendencia a nivel cultural y social²². A su vez, la técnica corporal siempre tiene una tradición cultural aparejada, por eso la define como un *acto tradicional eficaz*. La visión sociológica de Mauss implica que ser humano no solo camina, corre o come en base a unos movimientos basados en reglas mecánico-anatómicas, sino que camina, corre y come según ciertas *formas* socialmente establecidas y transmitidas. El cuerpo está imbuido en la cultura, y es cultura. De esta forma, hablar de pedagogía corporal implicará hablar de pedagogía cultural, de pedagogía de *formas de vida*.

También Le Breton desarrolla esta línea de investigación desde un enfoque socioconstructivista²³. El cuerpo no es algo evidente e indiscutible, sino un efecto de producción cultural y social. Le Breton aporta una antropología comparada del cuerpo, entre culturas y épocas. Por ejemplo, desarrolla puntos de vista bíblicos, africano-occidentales, europeos premodernos, o biomédicos. Estas visiones permiten comparar la visión imperante en la cultura occidental, aquella idealista-dualista con vertiente anatómica-médica. La pedagogía corporal no podrá concebirse como una pedagogía anclada a la naturaleza anatómica humana, sino que deberá tener en cuenta sus diferentes manifestaciones epocales y culturales, y no podrá ser igual por tanto en todas las épocas y culturas del mundo. Eso sí, lo que sí tendrá en común será el foco en la naturaleza corporal del ser humano.

Para vislumbrar cómo es posible una pedagogía corporal contextual y adaptada, será necesario estudiar las diferentes cosmovisiones somáticas que ha habido —eso sí, la mayoría de ellas dentro del paraguas idealista y dualista—. En concreto, se exige ampliar y relativizar el concepto de cuerpo en base a sus manifestaciones culturales. La fragmentación corporal humana en la Grecia arcaica, el monismo hebreo, el cuerpo comunitario-relacional en la Europa medieval, el cuerpo como amalgama material de cuatro elementos en la cultura Dogoni en Malí, el cuerpo no dual chino, o el cuerpo como objeto de

²⁰ J.-L. Moreno-Pestaña. *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*, Madrid, Akal, 2016.

²¹ F. Lo Presti. *Sé e identità corporea, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti, 227-32, Franco Angeli, 2015.

²² M. Mauss. *Sociología y antropología*, Tecnos, 1979.

²³ D. Le Breton. *Antropología del cuerpo*, Milano, Motus, 2021.

intervención en la naciente anatomía y cirugía italiano-renacentistas. La existencia de estas variaciones indica que, efectivamente, el cuerpo no ha sido siempre y claramente lo que entendemos por “el cuerpo”. Por tanto, la pedagogía corporal deberá abordar todas estas posibilidades y acercamientos simbólicos.

También, el filósofo italiano Galimberti realiza un análisis genealógico del cuerpo desde la época arcaica hasta la actualidad. El cuerpo ha sido visto por la ciencia médica como *organismo a curar*, por la economía como *fuerza de trabajo a emplear*, por la religión como *carne a redimir*, por psicoanálisis como *inconsciente a liberar*, y por la sociología como *soporte de signos a transmitir*²⁴. Desde un enfoque fenomenológico y psicoanalítico, Galimberti sostiene que fue Platón y su filosofía los que empezaron a eliminar la ambivalencia del cuerpo en favor de una equivalencia de valor. Es decir, Platón no demostró la inconsistencia e irrelevancia del cuerpo, sino que esta es una exigencia ontológica de su pensamiento. Esta necesidad surge de la incapacidad o resistencia para encontrar una equivalencia o codificación en el mundo de los objetos, incluyendo los cuerpos, y de haber trascendentalizado el valor. La *psykhé*, que ya existía en siglos anteriores, no será solo una dimensión espiritual o anímica relacionada con el cuerpo, sino la pura identificación, lo igual a sí mismo, el ego. Además, la religión judeocristiana promovió un sacrificio del cuerpo dentro de un marco de economía de la salvación. Posteriormente, el cientificismo, el mecanicismo y el racionalismo objetivaron el cuerpo, reduciéndolo a un simulacro biológico.

La pedagogía corporal debe tener en cuenta las aportaciones del último siglo y medio entorno al cuerpo, y complementarla con el discurso médico-científico-positivista de la modernidad. Solo de esta forma se creará realmente una disciplina, o línea de investigación, que aúne realmente todas las posibilidades conceptuales y aborde aquellas que se muestren más compatibles.

Tal cual se ha introducido en este capítulo, desde una postura materialista-monista y pragmatista, no se puede concebir una educación no corporal. Se educa a los cuerpos, siempre. La mente es una sola función del cuerpo²⁵. Se debe repensar siempre la enseñanza y el aprendizaje para seres corporales, en ambientes corporales. Actualmente se sigue concibiendo como situaciones excepcionales que deben abordarse en asignaturas o etapas especiales —por cierto, siempre concebidas como de menos valor— como la educación física, la educación musical (danza), y la educación infantil.

El cuerpo, para no quedar reducido a un concepto teórico, debe incorporarse a prácticas formativas y educativas que coloquen a los aprendices en situaciones experienciales-sensibles donde el cuerpo pueda desenvolverse con mayor naturalidad expresiva y comunicativa²⁶. Como plantea Orefice, se trata de “(re)poner la corporeidad en el centro de la atención pedagógica, para instaurar prácticas educativas que potencien su potencial motor, emocional, sensorial y expresivo, significa ante todo cuestionar el supuesto de separación entre mente y cuerpo en el que se basa la cultura occidental”²⁷.

²⁴ U. Galimberti. *Il corpo*, Trebaseleghe, Feltrinelli, 2021.

²⁵ A. Damasio. *Y El Cerebro Creó Al Hombre: ¿Cómo Pudo El Cerebro Generar Emociones, Sentimientos, Ideas Y El Yo?*, Booket, 2012.

²⁶ P. Manuzzi. *Parole come strade, in movimento, en I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, editado por P. Manuzzi, ETS, 2009, p. 47.

²⁷ C. Orefice. *Cultura, società e corpo, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti,

En este sentido, la pedagogía corporal no es sinónimo de educación física. Este última se entiende, incluso a nivel corporal, como un área que trabaja principalmente la dimensión motriz y móvil del ser humano, y no tanto la esencia corporal del mismo. Por otro lado, tampoco es una educación biológica, dado que esta aborda el cuerpo humano de forma solo *positivista*, y no fenomenológica-pragmatista, y por tanto dando un discurso concreto y parcial sobre el mismo —su anatomía, su fisiología, etc.—.

La pedagogía corporal es aquella que pretende educar al ser humano en tanto que cuerpo, mediante el cuerpo, y para el cuerpo. Igualmente, la pedagogía corporal deberá asumir que el cuerpo humano es un cuerpo entre cuerpos, es decir, un cuerpo en un ambiente —también corporal—, con el cual interactúa. Esta interacción implica una visión puramente relacional, y no específicamente de dominación.

Esta pedagogía corporal implica resignificar grandes nociones pedagógicas como son el aprendizaje o comprensión. El aprendizaje no es algo puramente intelectual-trascendental, sino algo somático, que comienza por la memoria somático-sensorial, y continúa con la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo; pero en todo caso una memoria contextual y continuamente interactiva con su ambiente. Se debe tener cuidado porque el tradicional idealismo dualista se centraba las ideas y en el alma pensante humana, pero la contemporánea psicología ha heredado esa cosmovisión con poca resignificación. Gran parte de la psicología, quizá excepto el conductismo radical, es mentalista, o más recientemente cerebro-centrista —pasando de idolatrar alma o espíritu-*phykhé*, al idolatrar a la mente-cerebro—. Incluso nuevas corrientes psicológico-epistemológicas, como el *embodiment*²⁸ son neurocentristas. Ciertamente es que dan más importancia al cuerpo para la cognición; pero ese es el problema, que se siguen centrando en la cognición como proceso principal humano, y consideran que el cuerpo es una especie *caparazón* que *sirve* al sistema nervioso, y al cerebro en concreto, para aprender y desarrollarse. Por tanto, para la psicología actual, se produce una identificación tácita del humano con la mente, donde el cuerpo es algo complementario. Sin embargo, desde un punto de vista más amplio, como el fenomenológico y hermenéutico²⁹, el cuerpo es una zona de confines, el centro desde el cual y el torno al cual el significado y el sentido se generan, pero de forma inevitablemente ambigua y cambiante. Como explica Marone³⁰:

“El cuerpo, envoltorio pero a la vez contenedor, revela la condición humana de ser a la vez “entre” adentro/afuera y anclado al tiempo de la finitud (vejez, enfermedad, muerte). Constituye el medio de la experiencia humana, de la comunicación y del conocimiento, a través del cual se materializan las emociones, los pensamientos y la afectividad. Al mismo tiempo, es el parámetro de medida y el criterio que establece y diferencia las relaciones, así como el medio para expresar necesidades y sentimientos: dolor, sufrimiento, malestar, serenidad, placer, disfrute”

74-78, Franco Angeli, 2015, p. 74.

²⁸ C. Tirado, O. Khatin-Zahdeh, M. Gastelum, N. Leigh, y F. Marmolejo-Ramos. *The strength of weak embodiment*, “International Journal of Psychological Research”, 11 (2): 77-85, 2018. <https://doi.org/10.21500/20112084.3420>. M. Striano. *Embodiment, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti, 91-95, Franco Angeli, 2015.

²⁹ U. Galimberti. *Il corpo*, Trebaseleghe, Feltrinelli, 2021.

³⁰ F. Marone. *Emozioni e corpo, en Corpi in formazione*. “Voci pedagogiche”, editado por A. Cunti, 96-103, Franco Angeli, 2015, p. 96.

Igualmente, se hace necesario re-focalizar en las dimensiones somáticas humanas que tradicionalmente han sido olvidadas o tapadas: la emocional, la sexual, la motriz, la sensitiva, la semiótica, la fisiológica, e incluso la axiológica-social. Junto a la dimensión cognitiva-nerviosa, todas estas dimensiones pretenden reconocer un estudiante total y unitariamente corporal. Siguiendo a Gamelli:

“El cuerpo narra, a través de su misma presencia. Si es cierto que educar a la corporeidad significa sacar a la luz las potencialidades de cada uno (niño, adulto o anciano) para desarrollarla, esto se aplica no sólo a las dimensiones físicas y biológicas, sino también a las psicológicas y existenciales, de las cuales cada cuerpo es portador. Se vuelve importante, entonces, comprender cómo darle voz y cómo escuchar sus narraciones, sus sensaciones”³¹

Se requiere la necesidad de reexaminar todas las áreas del conocimiento desde una perspectiva somática. Disciplinas como las matemáticas, la lengua, y las ciencias sociales y naturales, que en su evolución han adoptado metáforas corporales o situaciones inicialmente corporales que han sido abstraídas con el tiempo, requieren una reevaluación profunda. Optimizar la enseñanza significa, por lo tanto, replantear estas didácticas específicas para crear contextos educativos más pragmáticos, performativos, fenomenológicos, manipulativos y dinámicos.

La fundación y extensión de una pedagogía corporal así entendida puede suponer, a corto plazo, una emancipación humana desde edad escolar, y a medio o largo plazo un cambio cultural, donde el ser humano conciba su desarrollo y crecimiento como ser corporal, entre seres corporales, y dentro de una naturaleza corporal. Desde luego, la somatofilia actual que convierte el cuerpo en un objeto a entrenar y modificar como producto de consumo y exposición³², para entrar dentro de un *mercado de valores*³³, es algo que se aleja del sentido que se le ha dado en este texto.

La pedagogía corporal, que parte de la nueva ontología somática del ser humano, debe pasar de la axiológica del cuerpo desapoderado, disciplinado, callado, quieto, asexual, despreciado, rendido —de rendimiento y de rendición— y tecnificado, a un cuerpo-sistema, rebelde, cambiante, interactivo y comunicante, estético y empoderado.

Referencias bibliográficas.

- Agamben, G. *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida. I*, Valencia, PreTextos, 2003.
- Cambi, F. *La cura di sé come processo formativo*, Editori Laterza, 2014.
- Cambi, F. *Per una pedagogía del corpo, oggi. Tra dialettica, ecología e cura di sé*, “Rivista HumanaMente”, 67-78, 2010.
- Damasio, A. *Y El Cerebro Creó Al Hombre: ¿Cómo Pudo El Cerebro Generar Emociones, Sentimientos, Ideas Y El Yo?*, Editado por Booket, 2012.
- Dajez, F. *Les origines de l'école maternelle*, Presses Universitaires de France, 1994.

³¹ I. Gamelli. *Pedagogía del cuerpo*, Raffaello Cortina Editore, 2011, p. 9.

³² A. Recio. *Cuerpo y poder desde los albores de la modernidad. El lugar del poder con relación a la corporalidad humana en el sujeto, la sociedad y sus articulaciones*, Valladolid, 2018.

³³ J.-L. Moreno-Pestaña. *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*, Madrid, Akal, 2016.

- Foucault, M. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI, 1998.
- Foucault, M. *Microfísica del poder*, Clave Intelectual, 2022.
- Galimberti, U. *Il corpo*, Trebaseleghe, Feltrinelli, 2021.
- Gamelli, I. *Pedagogia del corpo*, Raffaello Cortina Editore, 2011.
- Gómez-Pin, V. *Tras la física. Arranque jónico y renacer cuántico de la filosofía*, Madrid, Abada Editores, 2019.
- Habermas, J. *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1986.
- Han, B. C. *Psicopolítica*, Barcelona, Herder, 2015.
- Lange, F. A. *Historia del materialismo*, Editado por Vicente Colorado, Madrid, 1903.
- Le Breton, D. *Atopología del cuerpo*, Milano, Motus, 2021.
- Manuzzi, P. *Parole come strade, in movimento*, en *I corpi e la cura. Educare alla dimensione corporea della relazione nelle professioni educative e sanitarie*, editado por P. Manuzzi, ETS, 2009.
- Mariani, A. *Il corpo 'disciplinato nell'educazione moderna*, "STUDIUM EDUCATION-IS", 2, 364-74, 2001.
- Mariani, A. *Corpo / Corporeità*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 62-68, Franco Angeli, 2015.
- Marone, F. *Emozioni e corpo*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 96-103, Franco Angeli, 2015.
- Mauss, M. *Sociología y antropología*, Tecnos, 1979.
- Merleau-Ponty, M. *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1975.
- Moreno-Pestaña, J.-L. *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*, Madrid, Akal, 2016.
- Nietzsche, F. *Así habló Zaratustra*, Barcelona, Globus, 2011.
- Orefice, C. *Cultura, società e corpo*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 74-78, Franco Angeli, 2015.
- Priore, A. *Immagine corporea*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 124-28, Franco Angeli, 2015.
- Quintas, A. (2018). *El empirismo ilustrado como antecedente de la pedagogía corporal moderna*. "Revista Internacional de Educación y Aprendizaje", 6(2), 61-67.
- Recio, A. *Cuerpo y poder desde los albores de la modernidad. El lugar del poder con relación a la corporalidad humana en el sujeto, la sociedad y sus articulaciones*, Valladolid, 2018.
- Striano, M. *Embodiment*, en *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, editado por A. Cunti, 91-95, Franco Angeli, 2015.
- Tirado, C., O. Khatin-Zahdeh, M. Gastelum, N. Leigh, y F. Marmolejo-Ramos. *The strength of weak embodiment*, "International Journal of Psychological Research", 11 (2): 77-85, 2018. <https://doi.org/10.21500/20112084.3420>.
- Vigarello, G. *Lo sano y lo malsano. Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*, Madrid, Abada Editores, 2006.

La Storia illustrata dell'educazione di Mario Alighiero Manacorda tra divulgazione e ricerca scientifica: limiti e novità

LUCA SILVESTRI

Assegnista di ricerca – Università degli Studi Roma Tre

Corresponding author: luca.silvestri@uniroma3.it

Abstract. This paper aims to highlight some of the unique characteristics of Mario Alighiero Manacorda's *Storia illustrata dell'educazione*, demonstrating its originality in the field of historical-educational studies related to iconography. Firstly, the work's dual purpose, which is both popular and scientific, will be examined in relation to Giunti's publishing policy. Then, the limits and potential of the work will be identified in order to show that, as is often the case with avant-garde works, it is not free of contradictions. These contradictions can still be read today in a way that is fruitfully for future historical-educational research on iconography.

Keywords. Mario Alighiero Manacorda – Illustrated History of Education – Iconographic sources

1. Introduzione: un'opera tra divulgazione e ricerca scientifica

Nel 1992 Mario Alighiero Manacorda dà alle stampe la *Storia illustrata dell'educazione*, il cui sottotitolo ben rappresenta la portata ambiziosa dell'opera: "dall'antico Egitto ai giorni nostri"¹. Mai prima di allora era stato realizzato in Italia un progetto così vasto, capace di coprire più di tremila anni di storia dell'educazione mettendo al centro del racconto e della ricerca le fonti iconografiche. Tuttavia, come spesso accade per le opere d'avanguardia, anche la realizzazione della *Storia illustrata dell'educazione* non sarebbe stata possibile se la strada percorsa dall'autore non si fosse incontrata con quella di un editore come Giunti, in grado di raccogliere le istanze intellettuali di Manacorda e di concretizzarle in un progetto editoriale di grande rilevanza sia sul piano divulgativo sia su quello scientifico, nonostante le tensioni che una simile operazione comporta e sulle quali si tornerà più avanti.

Per quanto riguarda l'editore fiorentino Giunti, questi è impegnato in un chiaro progetto di divulgazione storica già dalla metà degli anni Ottanta per mezzo delle riviste e, all'inizio degli anni Novanta, decide di declinare tale interesse editoriale anche attraverso la pubblicazione di libri, tra i quali rientra, per l'appunto, la *Storia illustrata dell'educazione* di Manacorda. «Prende forma – scrive Flavio Fiorani, che ha studiato a fondo la politica editoriale che Giunti conduce in quegli anni – il progetto di offrire al

¹ M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze, Giunti, 1992.

grande pubblico i risultati della ricerca storica con una dichiarata ambizione: far parlare le grandi firme della storiografia italiana ed europea a un pubblico diverso da quello accademico o dagli studenti universitari². All'interno di questo progetto, il format della storia illustrata gioca un ruolo chiave e diviene uno dei marchi caratteristici di Giunti che, dopo *La storia illustrata dell'educazione*, tra il 1998 e gli anni a noi più recenti, pubblica diversi volumi di storia illustrata di grande formato, che affrontano molteplici temi: «fascismo, nazismo e comunismo, le due guerre mondiali, Roma antica, l'Egitto, la storia delle religioni, fino alla rivoluzione cubana e alla storia della Vespa»³.

L'altro protagonista della *Storia illustrata dell'educazione* è ovviamente lo stesso Manacorda. Questi, dopo aver terminato la carriera accademica a Roma nel 1978, dedica molte delle sue energie alla divulgazione scientifica della storia dell'educazione e della pedagogia, a cominciare dal progetto, proposto alla Rai TV ma rimasto irrealizzato, di una trasmissione sull'«educazione nei millenni attraverso le immagini»⁴, passando per i corsi tenuti alla radio e poi trascritti in *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi* per ERI⁵, fino ad arrivare alla collaborazione con la rivista «Vita scolastica», nell'ambito della quale pubblica, a puntate e con un taglio divulgativo, una storia dell'educazione intitolata *C'era una volta la scuola*, su richiesta del vicedirettore della rivista Mario Di Rienzo, già redattore di «Riforma della Scuola» negli anni in cui Manacorda ne era il direttore⁶. In questo percorso si inserisce la realizzazione della *Storia illustrata dell'educazione* del 1992, nella quale Manacorda assegna alle immagini una posizione dominante, consapevole del ruolo chiave che queste possono giocare sul piano divulgativo. Proprio a dimostrazione dell'importanza divulgativa che Manacorda attribuisce alla sua opera, si può leggere la copia di una lettera privata da lui scritta per l'amico e storico dell'arte Ignacio Márquez Rodiles, che ad oggi è conservata tra le carte della corrispondenza non inventariata del Fondo Manacorda del MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng”)⁷. Nella lettera emergono sia l'amarezza di Manacorda per non aver ottenuto un prodotto editoriale esteticamente all'altezza dello scopo divulgativo che si era proposto, sia la consapevolezza nei confronti del ruolo cruciale che il tema delle immagini ricopre sul piano comunicativo e culturale tra le giovani generazioni:

Purtroppo il libro ha subito parecchie traversie editoriali, e non è quello che avrei voluto, nemmeno nel[la] veste grafica: non è certo un bel libro d'arte. Forse tu, critico d'arte, appari un po' severo e pessimista con le immagini: ma, come le parole e come la scienza e la tecnologia, sono un bene in sé, e il male dipende dall'uso che se ne fa. E non c'è dubbio che se ne faccia un uso pessimo. Certo è che oggi l'*establishment* comunica alle giovani generazioni soprattutto con le immagini dei *mass media* che sono in suo potere⁸.

² F. Fiorani, *In cerca di nuovi «consumatori» di storia: Giunti Editore*, in «Contemporanea», 3, 2004, pp. 456-460.

³ Ivi, p. 458.

⁴ M.A. Manacorda, *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*, Torino, ERI/Edizioni Rai, 1983, p. 7.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *L'intervista*, a cura di A. Semeraro, in A. Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2001, p. 346.

⁷ La lettera è stata ritrovata nella parte del Fondo Manacorda non ancora inventariata. Per la composizione e la storia del Fondo si veda L. Silvestri, [Scheda censimento del Fondo] *Mario Alighiero Manacorda*, in E. De Pasquale, P. Storari (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, pp. 206-210.

⁸ Lettera di Mario Alighiero Manacorda a Nacho [Ignacio Márquez Rodiles], [27/01/1994], inedita, conserva-

Si tornerà sul problema realizzativo dell'opera nel paragrafo 2, dedicato ai limiti della *Storia illustrata dell'educazione*. Per il momento è importante sottolineare che, nonostante il risultato finale non risulti pienamente conforme alle aspettative di Manacorda, per lui l'incontro con l'editore Giunti e il format della storia illustrata rappresentano comunque una doppia opportunità sul piano comunicativo. Anzitutto quest'opera gli dà la possibilità di raccontare la storia dell'educazione ai giovani e al pubblico dei non specialisti in modo nuovo, diverso e più incisivo rispetto al passato e al linguaggio usualmente adoperato nei contesti accademici. Inoltre, come si legge nella lettera, tale occasione si traduce nella possibilità di poter sperimentare un uso "positivo" (perché rivolto alla divulgazione culturale) del linguaggio iconografico, di cui solitamente l'*establishment* si serve, ma "negativamente", nell'ambito dei *mass media* per egemonizzare i giovani e orientarli verso i propri fini.

D'altra parte, come già si è accennato, per Manacorda la *Storia illustrata dell'educazione* edita da Giunti non ha un valore puramente divulgativo. Essa rappresenta anche l'occasione per realizzare un progetto storiografico che da tempo ha in mente e che ruota attorno all'idea di impiegare le immagini in chiave "euristica", ovvero come strumento conoscitivo della storia, poiché «le immagini – dichiara Manacorda in un'intervista del 2001 – posseggono un valore conoscitivo potente, tanto almeno quanto ne posseggono le parole»⁹. Si tratta di un'operazione che nel panorama storico-educativo dell'Italia degli inizi degli anni Novanta risulta molto innovativa, per i motivi che verranno esposti nel par. 3, e che solo di lì a qualche anno prenderà piede grazie agli studi di Egle Becchi¹⁰, Rosella Frasca¹¹ e Angela Giallongo¹². Consapevole della portata innovativa della sua opera, nella *Premessa* alla *Storia illustrata dell'educazione*, Manacorda si impegna a definire accuratamente la "storia illustrata" per distinguerla dalle accezioni assegnatele fino ad allora dalla storiografia tradizionale, nell'ambito della quale l'immagine rappresenta un mero strumento estetico oppure, nel migliore dei casi, una fonte secondaria, "di conferma", rispetto alle fonti scritte. Al contrario, per Manacorda si può parlare propriamente di storia illustrata solo nella definizione forte che si va ora ad esporre:

Una storia illustrata si può dire veramente tale non soltanto se presenta, accanto al racconto (e ai suoi documenti), molte illustrazioni, ma se di queste si serve come di testimonianze di pari dignità. [...] Edifici, monumenti celebrativi e quelle "foto" del passato che sono appunto le terrecotte dipinte, gli affreschi, i mosaici, i marmi intarsiati, i rilievi marmorei, le sculture di materiali diversi, le *tabulae* [...], le miniature, i capilettera, i graffiti, i disegni dal vero e le caricature, e, infine, le illustrazioni a stampa e le stesse fotografie [...]. Tutto questo materiale, usato sin qui soltanto a fini illustrativi, in ruoli secondari rispetto alla storia tradizionale, può servire, invece,

ta nella corrispondenza non inventariata del Fondo Manacorda presso il MuSEd dell'Università degli Studi Roma Tre.

⁹ *L'intervista*, a cura di A. Semeraro, cit., p. 346.

¹⁰ E. Becchi, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994. L'autrice è tornata poi sul tema in Ead., *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*, Pisa, ETS, 2011.

¹¹ R. Frasca, *Educazione e formazione a Roma. Storia, testi, immagini*, Bari, Dedalo, 1996; Ead. (a cura di), *La multimedialità della comunicazione educativa in Grecia e a Roma. Scenari, percorsi*, Bari, Dedalo, 1996.

¹² A. Giallongo, *L'avventura dello sguardo. Educazione e comunicazione visiva nel Medioevo*, Bari, Dedalo, 1995. L'autrice ha successivamente prodotto altre opere sul tema: Ead., *La donna serpente. Storia di un enigma dall'antichità al XXI secolo*, Bari, Dedalo, 2012; Ead., *Il bambino medievale. Storia di infanzie*, Bari, Dedalo, 2019.

per così dire, anche come racconto primario, se e in quanto parli soprattutto di ciò che rappresenta e non di ciò che si racconta in altra sede¹³.

Tutt'oggi la dichiarazione colpisce per la capacità di individuare un nodo critico che, ancora un decennio dopo, lo studioso Peter Burke rintraccia polemicamente nei lavori iconografici della maggioranza degli storici a lui coevi, i quali:

Quando ricorrono alle immagini [...] tendono ad adoperarle come semplici illustrazioni, inserite nel libro senza alcun commento; e anche nel caso in cui se ne occupano nel testo, questo genere di “prove” sovente sono impiegate per illustrare le conclusioni cui l'autore è giunto per altre vie, e non propriamente per fornire nuove risposte o per porsi nuovi interrogativi¹⁴.

Per cercare le motivazioni che spingono Manacorda verso l'attuazione di una “svolta visuale” nel campo storico-educativo, si può leggere con profitto la già citata intervista del 2001, durante la quale Manacorda avanza due argomenti in forza dei quali è necessario che nel bacino delle fonti storiche tradizionali vi siano incluse anche le immagini. In primo luogo, viene messo in luce che nelle epoche più antiche gli uomini hanno prodotto in prevalenza fonti non scritte rispetto alle fonti scritte. Per tanto, il primo tipo di fonte risulta una *conditio sine qua non* per ricostruire le civiltà del passato: «[...] un tale potere lo hanno avuto prima le immagini delle parole, perché la parola scritta è nata come suo schema; perciò è ovvio che una storiografia che cominci a documentarsi sul passato si documenti prima attraverso gli oggetti, poi attraverso le immagini, infine attraverso le parole scritte»¹⁵. Nondimeno, per Manacorda, le fonti iconografiche sono fondamentali anche in rapporto alle epoche più recenti, nelle quali lo sviluppo delle fonti scritte non è più inferiore a quello delle immagini. Per questo motivo, la seconda argomentazione che viene avanzata riguarda in generale la possibilità delle immagini di eccedere, attraverso il loro “non detto”, ciò che è invece chiaramente “detto” dalle parole: «Le immagini comunque mi hanno interessato perché ti danno la possibilità di vedere dal vivo quello che la parola ti racconta indirettamente. Sono uno strumento di prima categoria. Con le immagini tu “leggi” molte cose che le parole non ti comunicano»¹⁶. A dimostrazione della validità di questa seconda argomentazione, si può leggere quanto scrive Peter Burke nella sua fondamentale opera sull'uso storico delle immagini, intitolata *Eyewitnessing. The Uses of Images As Historical Evidence*:

Dipinti, sculture, stampe e via dicendo consentono a noi posteri di condividere le esperienze non verbali e le conoscenze delle culture passate [...], ci restituiscono quanto potremmo già conoscere, ma che prima non avevamo preso così sul serio. In poche parole, le immagini ci consentono di “immaginare” il passato in maniera più vivida¹⁷.

Sarebbe tuttavia un errore credere che le motivazioni appena esposte conducano Manacorda alla svalutazione o all'eliminazione della parola: la costruzione della *Storia*

¹³ M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, cit., p. 8.

¹⁴ P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini* (2001), trad. it. di G. Brioschi, Roma, Carocci, 2017, p. 12.

¹⁵ *L'intervista*, a cura di A. Semeraro, cit., pp. 346-347.

¹⁶ Ivi, p. 347.

¹⁷ P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini* (2001), cit., p. 16.

illustrata dell'educazione non passa per la sostituzione delle parole con le immagini, ma per la configurazione di un rapporto parola-immagine nel quale alle fonti iconografiche venga conferita una dignità divulgativa e storiografica pari a quella tradizionalmente attribuita alle fonti scritte. Per questo motivo, nella già richiamata *Premessa* dell'opera del 1992, Manacorda, dopo aver vagliato diverse metodologie per porre in relazione le parole e le immagini¹⁸, si sofferma a descrivere il modello da lui prescelto, nel quale «il materiale figurativo può essere usato [...] anche in parallelo al discorso storico vero e proprio (che svolge per conto suo una ricostruzione della vicenda), in modo da suffragarlo e renderlo concretamente visibile»¹⁹. Attraverso un'incisiva metafora, l'autore sostiene che, se l'ipotesi metodologica di partire dalle immagini per ricostruire l'intera storia dell'educazione rischia di produrre una storia eccessivamente frammentata, fatta di fotogrammi, la via metodologica da lui scelta, associando parola e immagine come fonti autonome e reciprocamente chiarificatrici, fa sì che «i singoli frammenti si muovano e si compongano (come attraverso la pellicola di un film) in una sorta di quadro vivente»²⁰.

Stante il grande potenziale appena esposto, al pari di altre opere d'avanguardia, anche la *Storia illustrata dell'educazione* è inevitabilmente costituita dall'affiancarsi e dall'intrecciarsi di innovazioni e limiti. Lo scopo di questo articolo è di mettere in luce tale contraddizione, esponendo nel par. 2 i limiti dell'opera di Manacorda e nel par. 3 i motivi per i quali quest'opera, nonostante tali limiti, costituisca un punto di rottura decisivo con il passato storiografico italiano²¹.

2. I limiti della *Storia illustrata* di Manacorda: veste grafica, note e didascalie

Come è stato anticipato nel primo paragrafo, non sembra che la realizzazione del volume sia stata del tutto aderente all'idea originaria che Manacorda aveva in mente, dato che nella lettera privata succitata si legge: «Purtroppo il libro ha subito parecchie traversie editoriali, e non è quello che avrei voluto, nemmeno nel[la] veste grafica: non è certo un bel libro d'arte»²².

Da questa testimonianza si può dedurre che uno dei motivi dell'insoddisfazione di Manacorda sia legato alla veste grafica del volume, ma anche che, oltre a questo, ve ne dovevano essere altri, come sta ad indicare l'uso dell'avverbio “nemmeno”. Purtroppo, né nella lettera né nel resto del corpus delle opere di Manacorda sono state trovati elementi capaci di chiarire gli ulteriori limiti che lo stesso autore dell'opera aveva individuato per la sua *Storia illustrata dell'educazione*.

Ciononostante, a tale penuria può venire in soccorso, in modo indiretto e dunque con valore di indizio piuttosto che di prova, la recensione scritta per il volume da Paolo

¹⁸ Per approfondire questo tema si rimanda a L. Cantatore, L. Silvestri, *Iconographical Sources and History of Italian Schools in the 19th and 20th centuries*, in J. Meda, R. Sani (eds.), *The School and Its Many Past. Vol. III: Collective Memories of School*, Macerata, EUM, 2024 (in corso di stampa).

¹⁹ M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, cit., p. 8.

²⁰ Ivi, p. 9.

²¹ Il terzo paragrafo è il frutto della rielaborazione e dell'approfondimento di temi che ho presentato per la prima volta nell'ambito del XVII Congresso Nazionale del CIRSE (Messina, 26-28 maggio 2022) con un intervento intitolato “La storia dell'educazione attraverso le immagini: Mario Alighiero Manacorda e l'uso delle fonti iconografiche come frontiera della ricerca storico-educativa in Italia”.

²² Lettera di Mario Alighiero Manacorda a Nacho [Ignacio Márquez Rodiles], [27/01/1994], cit.

Cardoni, che era stato allievo di Manacorda all'università e poi suo stretto collaboratore, anche – ed è questo un fatto non trascurabile – durante la lavorazione di *Storia illustrata dell'educazione*, come dimostra la testimonianza da lui stesso rilasciata a seguito della scomparsa del maestro: «Conoscevo bene, ormai, il suo lavoro sulle immagini: avevo addirittura ottenuto che alcune di queste fossero, prima della pubblicazione, messe a disposizione della rivista per illustrare un numero speciale»²³. Tale testimonianza è utile non solo per conoscere i limiti che Cardoni (e forse lo stesso Manacorda) aveva individuato all'epoca dell'uscita dell'opera, ma anche come spunto per ragionare sui limiti che l'opera presenta rispetto all'attuale contesto degli studi rivolti all'uso storico delle fonti iconografiche.

Il primo limite, che Cardoni individua nella *Storia illustrata dell'educazione*, è una ripresa e un approfondimento del problema della veste grafica dell'opera già individuato dallo stesso Manacorda:

Probabilmente ha influito nell'impaginazione la necessità di ridurre i costi di un'operazione piuttosto impegnativa, volutamente mantenuta dall'editore a metà strada fra l'opera divulgativa e quella specialistica. Il prezzo di copertina non avrebbe consentito molto di più. Ma di fatto dispiace non avere una migliore qualità delle illustrazioni e soprattutto dispiace non avere una più ariosa sistemazione delle stesse. Le pagine sembrano infatti affollate [...], e le figure, spesso sovrapposte, "smarginate", danno l'impressione di sgomitare per farsi notare. [...] Purtroppo si ha la sensazione che le scelte editoriali non abbiano sorretto adeguatamente la coraggiosa scelta storiografica di fondo²⁴.

Sfogliando le pagine dell'opera non si può fare a meno di concordare con Cardoni e con lo stesso Manacorda: la prima impressione che se ne ha è che le immagini siano di scarsa qualità e impaginate spesso in modo sovrapposto. Sempre da un punto di vista grafico, a questo ragionamento si può aggiungere che è parimenti problematica la scelta di aver pubblicato tutte le immagini in bianco e nero con alcune sporadiche punte di ocre. Si tratta di una scelta che di fatto espunge dalla storia dell'educazione il colore, che non solo può rendere più accattivante un'immagine ai fini divulgativi, ma che soprattutto può costituire un dato cruciale per gli storici, specie per gli storici della cultura, come ha dimostrato il recente libro di James Fox, tradotto in italiano con il titolo *Il mondo dei colori*²⁵.

La recensione di Cardoni si sofferma anche su un secondo limite, che forse è ciò a cui alludeva Manacorda nella testimonianza sopra riportata, dato che anche questo, come il precedente, viene attribuito all'editore Giunti, anziché ad una scelta voluta da Manacorda. Si tratta delle «curiose imprecisioni» presenti nella bibliografia finale dell'opera. Cardoni, pur ricollegandole in parte alla proverbiale idiosincrasia di Manacorda per le bibliografie e per le note, scrive: «Ma quella sorta di pigrizia catalografica che è propria di chi è abituato a lavorare sulle fonti di prima mano [...] si nota di più in certe curiose imprecisioni, che per la verità fanno pensare anche, se non soprattutto, a

²³ P. Cardoni, *Il disdegnoso gusto per la pedagogia*, in «Articolo 33», 11-12, 2013, p. 33.

²⁴ P. Cardoni, [Recensione a] Mario Alighiero Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione (dall'antico Egitto ai giorni nostri)*, Giunti, Firenze 1992, pp. 270, L. 48.000, in «Scuola e Città», 10, 1994, p. 461.

²⁵ J. Fox, *Il mondo dei colori. Una storia culturale in sette tonalità* (2021), trad. it. di F. Pe', Torino, Bollati Boringhieri, 2023.

qualche disattenzione nella cucina redazionale vera e propria, cui evidentemente l'a. aveva delegato la sistemazione definitiva»²⁶.

A questi due limiti, se ne deve aggiungere un terzo relativo alle didascalie delle immagini, che non è messo in luce né da Manacorda né da Cardoni. Il ruolo e contenuto delle didascalie è particolarmente rilevante nel dibattito che ancora oggi in Italia separa gli storici che fanno uso delle fonti iconografiche dagli storici dell'arte, specialmente da quelli – scrive Francesca Cappelletti – che «si sono formati negli ultimi decenni in Italia in un ambito di ricerca quasi neopositivista»²⁷. Secondo la studiosa, la tendenza di molti storici dell'arte odierni è quella di concentrarsi “positivisticamente” sugli aspetti più oggettivi dell'opera d'arte, come la datazione, l'attribuzione, la collocazione originaria, rinunciando però a qualsiasi tentativo di procedere a «una interpretazione più ambiziosa dell'opera stessa, o almeno di alcuni suoi aspetti, con riferimento ai grandi temi della storia del periodo»²⁸. Manacorda si pone agli antipodi di questo tipo di ricerca “positivista”. Persiste in lui un residuo dell'iniziale idea, di cui si è parlato nel par. 2, di partire dalle fonti iconografiche per giungere a parlare del più ampio contesto storico, di passare dalla microstoria della singola immagine alla macrostoria della storia dell'educazione. Tuttavia, in questo passaggio, la *Storia illustrata dell'educazione* perde spesso l'attenzione per il dato oggettivo, tanto caro agli odierni storici dell'arte. Le didascalie, prive di un impianto omogeneo, sono il risultato più chiaro di questa disattenzione: a volte contengono la descrizione, la provenienza (il luogo di ritrovamento nel caso delle iconografie antiche, il nome dell'autore per le iconografie del mondo moderno e contemporaneo) e la datazione delle immagini raffigurate; ma molto spesso le didascalie mancano di uno di questi dati o di tutti quanti, con la sola eccezione della descrizione-commento dell'immagine, che invece è sempre presente. A causa di questa oscillazione strutturale le didascalie risultano in fin dei conti più funzionali al ruolo divulgativo che non a quello scientifico, che pure, come si è avuto modo di dimostrare, costituisce un obiettivo fondamentale per Manacorda.

3. Un'opera d'avanguardia nel panorama italiano

Nel primo paragrafo si è detto che la *Storia illustrata dell'educazione* di Manacorda in Italia rappresenta un'operazione storiografica di forte rottura rispetto alla tradizione. Prima di entrare nel merito della tesi, è però opportuno fare chiarezza sul tipo di tradizione “iconografica” alla quale si fa riferimento, onde evitare di incorrere più avanti in fraintendimenti che opacizzano il ragionamento esposto.

A tal proposito è risultata di grande utilità la distinzione proposta da Roberto Farné tra l'«iconologia didattica»²⁹ che, come suggerisce il nome, si occupa dell'uso “didattico” che viene fatto delle immagini in contesti educativi e mediatici, e la «pedagogia visua-

²⁶ P. Cardoni, [Recensione a] Mario Alighiero Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione (dall'antico Egitto ai giorni nostri)*, Giunti, Firenze 1992, pp. 270, L. 48.000, cit., p. 461.

²⁷ F. Cappelletti, *Dal ritratto al museo, di fronte alle immagini della storia*, in M. Provasi, C. Vicentini (a cura di), *La storia e le immagini della storia. Prospettive, metodi, ricerche*, Roma, Viella, 2015, p. 7

²⁸ Ivi, p. 8.

²⁹ R. Farné, *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*, Bologna, Marietti 1820, 2019, p. 5.

le» che, nell'accezione data da Farné, si distingue nettamente dai «contributi di studio e ricerca sull'uso di dispositivi iconografici in campo educativo o didattico, oppure sull'impatto educativo che ha la cultura visiva attraverso i media»³⁰. Prendendo le distanze dalle espressioni inglesi “*Visual Pedagogy*” e “*Visual Education*”³¹, che rimandano e si sovrappongono troppo spesso al campo della iconologia didattica, per “pedagogia visuale” Farné intende il «fare ricerca sulla produzione visiva e audiovisiva, considerata, nelle sue diverse articolazioni, fenomeno sociale e culturale»³².

Data questa distinzione, se si prendesse come parametro di riferimento la categoria di “iconologia didattica”, allora l'opera di Manacorda non solo non avrebbe diritto di essere citata ma, se pure lo avesse, ad ogni modo non vanterebbe un primato rispetto alla tradizione storiografica italiana impegnata in questo campo di ricerca. Come, infatti, ha posto in luce lo stesso Farné alla base dell'iconologia didattica italiana vi sono due opere illustri, che antecederebbero e di molto il lavoro di Manacorda del 1992: *Immagine e parola nella formazione* di Maria Teresa Gentile (1965)³³ e *Guardare le figure* di Antonio Faeti (1972)³⁴. Inoltre, come già si accennava, inserire la *Storia illustrata dell'educazione* in questa categoria significherebbe comunque compiere un errore di prospettiva interpretativa perché, sebbene l'opera abbia anche uno scopo divulgativo, essa non ha come suo oggetto di studio l'uso che si fa delle immagini in funzione didattica o mediatica.

Diverso è il ruolo che può ricoprire la *Storia illustrata dell'educazione* se si prende a modello la categoria della “pedagogia visuale”. In questo caso la tradizione storiografica italiana volta a ricostruire la storia dell'educazione attraverso le fonti iconografiche non sembra essere costellata di modelli esemplari pari a quelli rappresentati da Gentile e Faeti per l'iconologia didattica. Questa differenza è dovuta in parte all'assenza di uno studio sistematico impegnato a identificare i modelli italiani di questa tradizione e le loro caratteristiche, e in parte all'“ingombrante” ruolo egemonico ricoperto, sia all'estero sia in Italia, da Philippe Ariès grazie alla sua opera intitolata *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (uscita in Francia nel 1960 e tradotta in Italia con il titolo *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* nel 1968³⁵), che ha reso obsoleto, negli studi sul tema, ogni altro modello di riferimento.

Eppure, per comprendere al meglio la novità rappresentata dalla *Storia illustrata dell'educazione* di Manacorda in Italia, è necessario mettere in luce che, affianco all'opera tradotta di Ariès, vi sono state molte opere prodotte dalla stessa storiografia italiana prima del 1992, le quali, pur non avendo raggiunto la fama e i risultati di *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, hanno tentato di usare i documenti iconografici come fonti storiche e hanno rappresentato i modelli di confronto per la creazione della *Storia illustrata dell'educazione*. Tra questi modelli italiani vanno annoverati in ordine di uscita: la *Storia della scuola in Italia* di Giuseppe Manacorda (1914)³⁶, la cui importanza risiede soprattutto nell'aver reso le immagini fonti storiche a pieno titolo attraverso al

³⁰ Id., *Pedagogia visuale. Un'introduzione*, Milano, Raffaello Cortina, 2021, p. 9.

³¹ Ivi, p. 8.

³² *Ibidem*.

³³ M.T. Gentile, *Immagine e parola nella formazione dell'uomo*, Roma, Armando, 1965.

³⁴ A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani nei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972.

³⁵ Ph. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil, 1960; poi tradotto in italiano in Id., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. di M. Garin, Roma-Bari, Laterza, 1968.

³⁶ G. Manacorda, *Storia della scuola in Italia. Vol. I: il Medio Evo*, 2 tomi, Palermo, Remo Sandron, s.d. [1914].

formulazione di accurate didascalie, nelle quali vengono specificati il luogo di conservazione dell'opera, il titolo, la datazione e il nome del fotografo che aveva catturato e riprodotto le immagini pubblicate nel volume; *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* di Dina Bertoni Jovine (1958)³⁷, che usa le didascalie per ricollegare l'immagine al contesto storico-pedagogico di cui fa parte e di cui si parla diffusamente nel testo scritto; *l'Atlante pedagogico* dello stesso Mario Alighiero Manacorda, pubblicato a puntate tra il 1966 e il 1968 sulla rivista «Riforma della Scuola»³⁸, che rappresenta un vero e proprio antecedente della *Storia illustrata dell'educazione* del 1992, sia per la centralità grafica data alle immagini sia per la loro quantità e varietà tipologica; *La paideia di Achille*, sempre di Mario Alighiero Manacorda (1971)³⁹, in cui la ricostruzione dell'ideale educativo proposto nella tarda-antichità dall'imperatore Giuliano l'Apostata si appoggia in modo paritario tanto sulle testimonianze scritte quanto su quelle iconografiche; e, infine, *La storia sociale dell'educazione* di Antonio Santoni Rugiu (1979), in cui per la prima volta in Italia le immagini coprono un vasto arco di tempo, che va dall'antica Grecia alla seconda metà del Novecento⁴⁰.

Rispetto a questa tradizione, di cui si è voluto ricordare le opere più illustri e ciò che le contraddistingue in positivo, la *Storia illustrata dell'educazione* di Manacorda costituisce una novità grazie alla simultanea convergenza di quattro elementi che nelle altre opere sono presenti solo parzialmente.

In primo luogo, nell'opera del 1992 Manacorda colloca per la prima volta le immagini in una posizione graficamente centrale rispetto all'impianto complessivo del volume, ponendole al contempo in uno stretto rapporto con il testo scritto per dar vita a quel reciproco chiarimento di cui si è parlato nel par. 1. Al contrario, nelle altre opere citate, le immagini, pur essendo trattate come fonti grazie ad apposite didascalie che le collegano al contesto storico, non sembrano organiche al resto del volume sotto il profilo grafico, o perché non vengono numerate tra le pagine "ufficiali" e/o perché non vengono poste in prossimità del testo scritto che tratta il loro stesso argomento. In entrambi i casi il materiale iconografico appare un'appendice grafica contingente, che può o meno essere presente, senza per questo alterare l'architettura dell'opera. L'unica eccezione è rappresentata dall'*Atlante pedagogico* dello stesso Manacorda, che invece integra in modo sinergico le parole e le immagini, ma scontando un vizio di fondo relativo alla sua pubblicazione: uscito a puntate sulla rivista «Riforma della Scuola», esso stesso non è dotato di una numerazione di pagine; ogni fascicolo sembra vivere nella rivista lo stesso ruolo di appendice che le immagini vivono comunemente nei libri; e forse è per questo che *l'Atlante pedagogico* è un'opera, che pur dotata di grandi potenzialità, è rimasta sconosciuta alla storiografia successiva.

³⁷ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.

³⁸ Si tratta di 24 fascicoli, il primo dei quali è Id. (a cura di), *Atlante pedagogico 1. Confronti con le società antiche*, in «Riforma della Scuola», 1-2, 1966, senza paginazione; l'ultimo è Id. (a cura di), *Atlante pedagogico 23. La scuola della controriforma*, in «Riforma della Scuola», 5, 1968, senza paginazione.

³⁹ Id., *La paideia di Achille*, Roma, Editori Riuniti, 1971.

⁴⁰ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato Editore, 1979.

In secondo luogo, nessuna delle opere precedenti presenta un apparato iconografico così vasto come quello della *Storia illustrata dell'educazione*. Con le oltre 530 immagini, Manacorda segna uno scarto decisivo rispetto alle opere del passato, l'apparato iconografico delle quali non supera mai le 50 unità. Anche in questo caso l'*Atlante pedagogico* dello stesso autore costituisce un'eccezione grazie alle sue 264 immagini, un numero che raggiunge però solo la metà di quello di cui consta il patrimonio – tutt'oggi ineguagliato in Italia⁴¹ – della *Storia illustrata dell'educazione*.

Un terzo elemento di distinzione è costituito dalla varietà qualitativa delle fonti iconografiche prese in esame. Manacorda, così come aveva già fatto nell'*Atlante pedagogico*, spazia dalla cultura materiale (i giocattoli, la stampa periodica e la strumentazione scientifica) alle arti plastiche (la scultura e l'architettura), passando attraverso le arti figurative (le miniature, i dipinti, gli affreschi, le illustrazioni di libri, le vignette e le fotografie), che sono il tipo di fonti che predilige. Le altre opere invece si basano solo su una specifica tipologia di fonti, come è il caso dei dipinti per l'opera *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* di Ariès, o comunque su una gamma tipologica più ridotta rispetto all'opera di Manacorda del 1992.

Questa varietà qualitativa dipende dal quarto e ultimo elemento che segna la discontinuità della *Storia illustrata dell'educazione* rispetto al passato: la scelta di ricostruire la storia dell'educazione analizzando un lungo lasso di tempo, che va dall'antico Egitto agli anni Novanta del Novecento, e un'estesa dimensione spaziale, che va dall'Egitto passando per l'Europa fino ad allargarsi ad una dimensione mondiale. A partire da questa scelta Manacorda deve conseguentemente e necessariamente cambiare la tipologia delle fonti in relazione alle diverse epoche storiche e alle aree geografiche esaminata. Nessuna delle altre opere citate copre una pari estensione spazio-temporale: *La storia della scuola in Italia* di Giuseppe Manacorda rivolge l'attenzione alla scuola italiana nel Medioevo; *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* di Dina Bertoni Jovine tratta l'Italia dall'Unità agli anni Cinquanta; l'opera di Ariès, come chiarisce il sottotitolo, si specializza sulla situazione dell'infanzia nell'"Europa medievale e moderna" ovvero sotto l'*ancien régime*; e *La paideia di Achille* di Mario Alighiero Manacorda analizza le immagini di un missoario dell'epoca tardo-antica. Le uniche eccezioni sono costituite dall'*Atlante pedagogico* di Manacorda e dalla *Storia sociale dell'educazione* di Santoni Rugiu. Riguardo a quest'ultima opera bisogna rilevare che essa, grazie al suo apparato iconografico, attraversa un lasso di tempo che parte dall'Antica Grecia per arrivare all'età contemporanea analogamente al testo scritto, coprendo all'incirca gli stessi secoli dell'opera di Manacorda (che tratta anche l'educazione nell'antico Egitto), ma con l'evidente limite di svilupparsi attraverso un apparato iconografico estremamente scarso, composto da sole 17 immagini. Il caso dell'*Atlante pedagogico* è ancora più interessante per almeno due motivi. In primo luogo, perché in quest'opera Manacorda inizia il racconto della storia dell'educazione attraverso immagini delle età primitive, che antecedono temporalmente la società dell'antico Egitto con cui si apre la *Storia illustrata dell'educazione* e che sono molto varie dal punto

⁴¹ Nessun'altra opera cartacea prodotta in Italia contiene un patrimonio iconografico relativo alla storia dell'educazione altrettanto vasto. Diverso è il discorso se si prendono in esame le grandi banche date elettroniche, consultabili online, tra le quali va segnalato, in forza delle sue 14.000 mila fotografie a tema educativo, "Foto-Edu – Archivi fotografici per la storia della scuola e dell'educazione" dell'INDIRE: <https://fotoedu.indire.it/> (ultimo accesso: 15.03.2024).

di vista geografico (Africa, sud America, Oceania e l'antica Mesopotamia). In secondo luogo, l'*Atlante pedagogico* è rilevante perché dedica quattro fascicoli (dal numero 15 al 18) a "Le altre civiltà", che erano escluse nelle ricostruzioni eurocentriche all'epoca diffuse: l'istruzione in Cina⁴², in India⁴³, a Bisanzio⁴⁴, in Messico⁴⁵. Si tratta di un'estensione tempo-spaziale che non può essere riscontrata neppure nella *Storia illustrata dell'educazione* del 1992, che era stata costruita a partire da una ricca ricerca internazionale, come dimostra il carteggio non ancora inventariato del Fondo Manacorda del MuSEd⁴⁶. Ciononostante, la narrazione per immagini della storia dell'educazione dell'*Atlante pedagogico* giunge fino alla scuola della Controriforma⁴⁷, fermandosi dunque molto prima rispetto all'arco di tempo indagato da Manacorda nel 1992.

A partire dalle considerazioni appena esposte, si può dunque concludere affermando che, nonostante i limiti esaminati nel par. 2, la *Storia illustrata dell'educazione* rimane un tentativo di ampio respiro costruito attraverso l'intreccio di più elementi innovativi, che hanno permesso a Manacorda di muoversi con consapevolezza critica tra divulgazione e ricerca scientifica. A ben guardare, l'opera sembra essere il prodotto moderno di uno studioso ottocentesco, impegnato in quei tentativi di sintesi culturali della storia, che oggi sono per lo più abbandonati in nome di una più attenta e rigorosa analisi delle immagini, centrata su singoli temi o periodi storici, o che sono caduti in disuso a causa del deleterio iper-specialismo da cui l'accademia stenta ad uscire. La *Storia illustrata dell'educazione* è un tentativo non privo di contraddizioni, ma a cui vale ancora oggi la pena guardare, per trarne spunti che possono essere ancora fecondi per il futuro della ricerca storico-educativa incentrata sulle fonti iconografiche.

⁴² Id. (a cura di), *Atlante pedagogico 15. Le altre civiltà: l'istruzione in Cina*, in «Riforma della Scuola», 10, 1967, senza paginazione.

⁴³ Id. (a cura di), *Atlante pedagogico 16. Le altre civiltà: l'istruzione in India*, in «Riforma della Scuola», 11, 1967, senza paginazione.

⁴⁴ Id. (a cura di), *Atlante pedagogico 17. Le altre civiltà: l'istruzione a Bisanzio*, in «Riforma della Scuola», 11, 1967, senza paginazione.

⁴⁵ Id. (a cura di), *Atlante pedagogico 18. Le altre civiltà: l'istruzione in Messico*, in «Riforma della Scuola», 12, 1967, senza paginazione.

⁴⁶ Si riportano a titolo esemplificativo due lettere (per la precisione, due copie di lettere) del Fondo Manacorda. Nella prima, indirizzata al pedagogista polacco Bogdan Suchodolski, Manacorda scrive: «Continuo intanto a raccogliere (senza troppo affaticarmi!) una documentazione iconografica [...]: chissà quanto ci sarebbe sulla Polonia. Forse Irena Wojnar potrebbe aiutarmi. La prego di salutarla da parte mia» (Lettera di Mario Alighiero Manacorda a Bogdan Suchodolski, Bolsena, 01/01/1984, inedita, in corrispondenza non inventariata del Fondo Manacorda, MuSEd). La seconda è invece indirizzata al collega inglese Edmund J. King, impegnato sia nella ricerca sull'educazione nei paesi comunisti, sia sull'educazione comparata, al quale scrive «Io lavoro (molto blandamente) a una raccolta di documenti iconografici sulla storia dell'educazione. Chissà quanto si troverebbe in Inghilterra, col Suo aiuto» (Lettera di Mario Alighiero Manacorda a Edmund J. King, Bolsena, 01/01/1984, inedita, in corrispondenza non inventariata del Fondo Manacorda, MuSEd).

⁴⁷ Id. (a cura di), *Atlante pedagogico 23. La scuola della controriforma*, in «Riforma della Scuola», 6-7, 1968, senza paginazione.

Marginalia e ricordi

Sul messaggio finale di *Pinocchio*: una rilettura... a rovescio ma preziosa

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. Per i centoquarant'anni dalla pubblicazione in volume de *Le avventure di Pinocchio* credo sia utile rileggere quel testo mirabile anche seguendo nuove vie e perfino, forse, più segrete. Qui cerco di delineare una lettura un po' innovativa seguendo alcune indicazioni di Manganelli contenute nel suo volume del 1977 *Pinocchio un libro parallelo*, che lavora su "dati indiziari" per fissare "altri itinerari" di lettura, che vengono lì esposti seguendo capitolo per capitolo il testo collodiano: definito "un enigma" in cui il protagonista passa attraverso una trama di eventi diversi fatti di incontri, fughe, scoperte e tensioni che lo accompagnano fino alla morte nel capitolo XV. E lì stanno varie figure simboliche, da Geppetto a Mangiafuoco, al Gatto e alla Volpe, alla Bambina morta e alla stessa Quercia Grande. Ma da lì si avvia la rinascita del burattino, salvato morente dalla Bambina che si fa Fata coi capelli turchini, ma che resta figura ambigua nel romanzo, anzi perfino "sicaria" come Manganelli ebbe a dire parlando a Firenze del romanzo collodiano nel 1981. Da lì prende quota un'altra narrazione delle avventure del burattino, più complessa e articolata e nutrita di modelli e colti e popolari in un tessuto di eventi intricato ma finemente simbolico, tra luoghi radicalmente diversi e rischi e metamorfosi di Pinocchio che vuole vivere "on the road", libero e curioso e vivo nel suo far agire la propria infanzia. Fino ad approdare nel ventre della Balena dove si ricongiunge al padre Geppetto e riconosce la funzione salvifica della famiglia, preparando così l'ultima metamorfosi: diventando un "ragazzino perbene"! Ma, dice Manganelli, "il burattino di legno ha scelto la morte perché potesse cominciare a vivere il Pinocchio (...) di carne" il quale guarda il sé burattino come "salma" e "reliquia" ma col quale dovrà "coabitare" perché il suo fu di legno "continuerà a sfidarlo" e dovrà convivere con quest' "eredità" decisiva. Da qui si apre una rilettura-interpretazione di *Pinocchio* a rovescio, un ripensamento della sua vita di burattino per fissarne significato e valore permanente. Un'osservazione finissima questa che prospetta una comprensione forse fin qui inedita e più complessa del testo collodiano che Manganelli ha svolto poi nel suo "commento" all'opera stessa. E commento che ne distilla gli aspetti più sottili, alti e significativi. Ma fermandosi lì.

Forse a questo punto potremmo leggere il finale del romanzo come il suo vero inizio che del burattino-ragazzo fissa i suoi percorsi di umanizzazione fissandone le forme e gli snodi e le ambiguità. Così forse quel commento allude non solo a un libro parallelo al

Pinocchio, bensì duplice, da leggere da due prospettive, da quella del burattino e da quella del ragazzino perbene che lì compie un'analisi critica del suo cammino di umanizzazione. Aspetto alluso soltanto, da Collodi, ma che rende il romanzo stesso assai più sofisticato della lettura per ragazzi (e qui viene da riflettere su un altro capolavoro e del Novecento, come la *Recherche* di Proust, in cui l'approdo finale ne *Il tempo ritrovato* rovescia la narrazione e rimanda in modo più cosciente all'inizio: un avvicinamento singolare e strano in due testi così tra loro del tutto diversi!). Questa lettura di *Pinocchio* ci impegna a ripensare tutte le *Avventure*, tenendo fermo ora il bambino di carne che col sé passato comprende meglio se stesso, tra pulsioni e fughe e amicizie coltivate e luoghi più o meno incantati, come pure attraverso incontri con figure nemiche, con situazioni degradanti, sì anche con aiutanti ma incerti, fino alla degradazione asinina e la perdita nel ventre di un mostro (e reale o simbolico che sia): comunque un *iter* complesso e ambiguo del vivere liberi che valorizza alla fine proprio il calore umano della casa e della famiglia e insieme fa memoria delle pulsioni alla fine negative che abitano la coscienza dell'infanzia. E ciò non vale solo per *Pinocchio*! Anzi apre per ciascuno di noi una comprensione critica dell'infanzia in tutte le sue dinamiche che comunque fanno viaggio e avventura ma senza le quali non si costruisce la nostra umanità! Una *lectio* complessa e modernissima del capolavoro collodiano che tocca la fenomenologia della coscienza infantile nella sua evoluzione intessuta di ambiguità e rischi e paure, la quale si colloca in un *alter ego* sì superato e da superare, ma che non può non vivere in noi e con noi in costante e inquietante memoria.

2. Ma ora vediamo un po' meglio questa rilettura a rovescio delle *Avventure*. Alla base sta la nascita, atto creativo ma subito che reclama e dall'inizio la libertà e proprio rispetto al padre-madre che lo ha creato, Geppetto. E qui si manifestano e subito le pulsioni originarie dell'infanzia, la libertà, il contrasto (rispetto alle regole ricordate dal Grillo parlante), la fuga stessa fuori della casa nella quale si incontrano falsi amici, anche talvolta aiutanti (animali soprattutto) e si rischia davvero il degrado e la morte, come già ricordato. Ma lì ci sono anche Figure Salvifiche, come la Fata (ambigua e lontana che sia) o forse il Pescatore verde, per ritrovare poi nel ventre della Balena il padre Geppetto a cui ora si affida come al suo vero Maestro di vita, dopo aver conosciuti i rischi stessi della libertà, tra Mangiafuoco (che pur si commuove paternamente), il Gatto e la Volpe, su su fino all'Omino di burro che lo conduce a alla falsa gioia del Paese dei balocchi, che invece lo degrada e lo cambia in forma asinina per essere infine gettato a mare. Un cammino nella libertà voluto e sentito come dovere personale ma che si chiude con una disfatta risolta solo col ritorno nelle braccia del padre. Ma cammino che è, per *Pinocchio*, anche esperienza di pericoli vari e poi di sfruttamento e di subordinazione del più debole, dentro una società duramente ingiusta e gerarchica.

Questo è il messaggio che l'ex-burattino invia alla coscienza del "ragazzino perbene" che lo guarda e lo giudica e lo incorpora al tempo stesso. Un messaggio che anche in questa nuova condizione di sicurezza gli ricorda la complessità della vita, avventurosa e incerta, quindi si da rifiutare come regola ma comprendendo la condizione dell'"avventura" stessa nel suo duplice esito: di libertà vissuta e di perdita di sé. Da qui emerge il nuovo cammino di *Pinocchio* fatto di pulsioni e di presa di coscienza, che gli fa vivere una condizione più veramente matura di se stesso, più squisitamente umana e

umanamente compiuta e sempre da qui si apre una rilettura, capitolo per capitolo del romanzo, svolta alla luce della simbiosi finale tra burattino e bambino, che universalizza l'*iter* stesso del romanzo e lo rivive come sfida cosciente nell'identità del Pinocchio-ragazzo, da accogliere senza rimpianti ma con ferma consapevolezza delle proprie originarie pulsioni da tener vive come possibilità e sfide e integrazioni nel proprio sé. Lì, possiamo dire, si apre un nuovo romanzo di Pinocchio-ora-bambino che può stare all'altezza della fiaba collodiana rivivendola tutta dentro la coscienza del protagonista stesso. E questa conclusione solo implicita manifesta anche e proprio la fine modernità del romanzo e le stesse tracce di una cultura a venire, come quella di tipo psicanalitico.

Così Manganelli va veramente ringraziato per questa sua annotazione sul romanzo, che ce lo consegna, davvero, come un testo maggiore della stessa Modernità e come sempre attuale per i rilievi assai fini che ci indica nella coscienza infantile! Umanissimi e preziosi.

La doppia attualità di *Educazione e autorità di Borghi: di allora (1950) e di oggi (2022-'24)*

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

leri

Si, al momento dell'uscita *Educazione e autorità* promuoveva un ripensamento della storia intellettuale e educativa dell'Italia moderna, di cui si indagava sia la fase preunitaria sia quella di stato unitario, ma entrambe regolate da una cultura autoritaria e antidemocratica in senso proprio che aveva su su fino al fascismo prevalso e un po' su tutti i fronti, anche su quelli più aperti ed evoluti (come Mazzini nel Risorgimento oppure i socialisti nel primo Novecento). In tutte le aree di pensiero si esaltava il potere dello stato, si reclamava conformismo sociale e nei "due popoli" tra loro tenuti spesso, troppo spesso, distanti in modo da bloccare ogni emancipazione da parte dei ceti marginali: così prendeva voce e ruolo centrale quell'autoritarismo che poi nel fascismo trovò il riconoscimento a ogni livello della vita sociale. Infatti il fascismo fu l'inveramento di tale tensione che veniva da lontano, dalla Chiesa della controriforma e dalla restaurazione dell'*Ancien régime* dopo il 1815, connessa appunto all'autoritarismo (fattosi nel fascismo dittatura di uno stato a ideologia unica e pertanto nemico giurato di ogni libertà e autonomia e differenza). Il fascismo sorse è vero dalla crisi profonda ed europea dovuta agli esiti della prima guerra mondiale, ma si legò, esasperandoli, ai principi autoritari consegnati anche dal passato che spesso, troppo spesso sacrificavano la libertà all'autorità interpretando questa come dispotismo e intellettuale e sociale. E la storia dell'educazione in Italia conferma tale atteggiamento come comune ai diversi gruppi culturali: dagli hegeliani ai mazziniani stessi in cui la libertà si condiziona e al dovere e alla nazione, passando per i cattolici liberali e poi dopo l'unificazione del paese tra la Destra storica e la stessa Sinistra, toccando anche il socialismo (che nella scuola esigeva scuole difformi tra borghesia e popolo) e rilanciandosi in forma dura proprio col nazionalismo, fautore e di guerra e di conquista e che fu tra le cause della prima Guerra mondiale e che poi confluì nel fascismo, esaltandone il bellicismo e l'irreggimentazione del popolo. Questa linea autoritaria fu davvero il connotato di continuità nell'Italia tra Otto e Novecento e lì con l'avvento del fascismo (male italiano che si fece male europeo e non solo) si fece *diktat* nazionale indiscutibile, su su fino alla Resistenza, che rinnovò in senso democratico e pluralistico e libertario la visione della politica, che trovò la sua matura realizzazione nella Carta Costituzionale del 1948. Così fu la resistenza con la guerra partigiana e la sua ricchezza di dibattito politico che aprì al rinnovamento e venne con l'Assemblea costituzionale a

determinare la svolta decisa e organica, di cui la stessa Costituzione, passando dalla carta agli atti e disposizioni, doveva farsi interprete operativa, organica e fedele. Ma lasciamo fuori ogni considerazione tra cultura e scuola dopo il 1945, che dette vita a un processo a *stop and go* che non riqualificò adeguatamente la scuola e l'insegnamento stesso, su su nei decenni successivi. Così al libro di Borghi dobbiamo e davvero un'analisi fine dell'educazione degli italiani, riletta nei suoi limiti, nei suoi cedimenti ideologici autoritari e nel suo capolinea dittatoriale col fascismo e la sua scuola, da Gentile a Bottai, passando per De Vecchi, etc. sempre più fascistizzata e autoritaria.

Oggi

La ripubblicazione del volume di Borghi nel 2021 si è trovata collocata in una temperie politica e culturale che tra autoritarismi e dittature di ritorno in Europa e fuori di essa, con neofascismi qui da noi in cammino verso il potere (approdo realizzato nel 2022), con una scuola già depotenziata nel suo ruolo emancipativo di tutti e a più livelli dal neoliberalismo imperante, con una cultura pedagogica che forse si sta scuotendo dal suo torpore politico, ritrovando e voce e temi urgenti da contrapporre al neoliberalismo ancora ben attivo: pertanto tale opera si è riproposta come una posizione di nuovo attuale e da ripensare e a fondo e sul fascismo-al-potere e sul ruolo-chiave della Resistenza e della medesima Costituzione come veri punti di svolta permanenti e ancora oggi da sviluppare alla luce di uno stato democratico compiuto. Da qui ci viene un netto richiamo a un'attenta analisi e della Costituzione e dell'Assemblea che le dette forma e vita per svilupparne tutte le potenzialità, anche quelle fin qui rimaste più in ombra (come l'unificazione culturale in senso formativo possibile per ogni ambito della scuola superiore che deve formare sì professionisti ma insieme cittadini e consapevoli e attivi; come venne a ricordarci a suo tempo anche don Milani).

Allora rileggiamo davvero e in modo aperto e critico quest'opera di Borghi, che è ancora uno dei veri classici della storia della pedagogia italiana e che ha sempre molto da insegnarci e sul passato da cui veniamo e sul nostro inquieto e incerto presente, ma anche sul compito che ci sta davanti oggi e in senso critico e in quello programmatico in relazione al futuro che dobbiamo sempre con più forza reclamare che venga realizzato in senso democratico per sviluppare un'autentica società democratico-moderna che oltre che nelle istituzioni vive *in primis* nella coscienza stessa dei cittadini, che solo una scuola appunto democratica e di qualità può realmente formare e valorizzare come proprio compito primario.

Quale tereoreticità filosofica deve governare il pensiero, oggi e anche domani?

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Possiamo partire dalle tesi presentate con energia e discusse in modo ampio nel dibattito filosofico di quegli anni in seguito alla pubblicazione del volume di Franca D'Agostini: *Analitici e continentali* (1997). Testo che fissava due diverse posizioni, l'una logico-linguistica che faceva del rigore il modello di verità, l'altra che invece metteva al centro l'esperienza e la storia e li legava la verità a un processo di comprensione interpretativa e dialettica. Due visioni del filosofare differenti e opposte che però andavano rilette in modo più organico proprio nel loro differire, indagandole forse in modo sinergico, così da coglierne e i limiti della loro opposizione e il bisogno insieme di oltrepassare i limiti stessi ponendo al centro un'idea di verità più articolata e complessa e da sviluppare proprio nel confronto tra i due modelli: inoltre rilette ben oltre le loro posizioni più rigide e accogliendone le codificazioni più mature e aggiornate, guardando infine proprio a una tendenziale integrazione critica tra quei due modelli. Operazione tra l'altro possibile proprio per rispondere ai problemi più attuali della filosofia, relativi sia alla comprensione storica del "rigore" come pure interpretati in senso ermeneutico/dialettico sul fronte della storicità.

Forse siamo giunti al tempo in cui logica e storicismo devono riconoscersi intrecciati e metodo e storia devono collaborare guardando alle implicazioni sociali del rigore (che ci sono e vanno criticamente analizzate) e insieme alle logiche sociali che condizionano i saperi diciamo e "analitici" e "continentali".

Quello degli anni Novanta e dopo fu un episodio solo rivelativo, che fissava due campi di metodo, analitico e comprendente, che ormai stavano maturando anche connessioni e rinvii tra i due modelli, come ci avevano richiamati a fare studiosi anche di ieri. Ne cito due: il mio maestro di filosofia a Firenze Giulio Preti, analitico di rango e che del rigore aveva fatto il compito proprio della filosofia in ogni suo campo d'indagine (e si rilegga il testo *Praxis ed empirismo* del 1957 per sincerarsene) ma che nel 1968 con *Retorica e logica* si collocava tra le "due culture" per leggerle in una differenza che reclamava anche integrazione e complementarità; il grande filosofo francofortese Theodor W. Adorno che col suo *Sulla metacritica della gnoseologia* poneva faccia a faccia la fenomenologia husserliana, vista come metodo rigoroso e principio del pensiero, e la storicità della vita reale e sociale in cui essa stessa poi si collocava e da rimettere al centro della teoresi fenomenologica (e da lì anche analitica). Due esempi diversi ma significativi e molto proprio nella direzione di una integrazione e necessaria tra metodo e storia, come ebbi a opporli in un mio lontano studio monografico su Preti.

Con l'ultimo Preti siamo davanti a una visione strutturale delle forme maestre del pensiero, rilette nel loro specifico stemma ma anche viste come interagenti nel mondo della cultura, in cui si alternano e svolgono un ruolo centrale proprio nella loro differenza che poi si fa gerarchica e attiva nel tessuto storico in modo dialettico. E questo aspetto del pensiero pretiano è stato più volte sottolineato nella sua finezza e attualità (e penso in particolare ai richiami di Minazzi), della quale va posto sempre più in luce la tensione dialettica e integrativa. Con Adorno la riflessione si sposta, alla luce della metacritica (che è critica-della-critica e quindi sua collocazione nel tessuto storico-sociale), su ciò che resta estraneo a un modello di pensiero che fa del suo rigore il principio assoluto, come accadeva alla fenomenologia di Husserl, che si validava dentro il solo stemma cognitivo, ignorando e i legami con la vita reale e storica, come pure i condizionamenti che subiva in questa astrazione cognitiva dell'esperienza vissuta e che pertanto andava integrata con la dialettica storica e nella funzione che essa aveva proprio nella dialettica reale del pensiero, pur se trascurata dagli analitici.

Sono due voci che ci invitano a rileggere alla luce di una metacritica adorniana ogni gnoseologia e proprio nelle sue valenze più astratte e rigorose che comunque portano in sé le orme della storia e anche socio-politica: orme che vanno pertanto illuminate e sottoposte ad analisi critica e critica-critica. Facciamo due esempi: la scienza moderna da rileggere anche e non marginalmente nel suo *iter* di azione sociale, al di là del suo metodo illustre e prezioso, tanto nel suo costituirsi come tale e poi nella sua azione pubblica, legando insieme scienza e tecnica che manifestano proprio il valore/significato/rischio della scienza-tecnica come una riflessione critica-critica sulla scienza attuale ben ci indica (e si pensi al problema ecologico o a quello del postumano, dall'uomo cibernetico all'Intelligenza Artificiale: aspetti carichi sì di potenzialità e insieme di rischi forse fatali per la specie *sapiens*); la storia stessa deve assumere una visione più critica del tempo storico, non più evolutiva in ascendenza garantita, ma attraversata anche da crisi, catastrofi, vie interrotte etc. che impongono un'idea nuova del tempo storico stesso, più dialettica e autocritica, che ne disveli le convinzioni più attive e correnti, per mostrarle nella loro reale condizione storica di fragilità e di correttezza necessaria.

Allora, oggi, un pensiero teoretico-critico sul reale tutto non può che partire di qui: da questo punto-di-vista metacritico che ci permetta di legare insieme e i modelli teorici e i loro effetti reali-storici, in modo da tener davvero sotto controllo tutta la complessità della civiltà umana e da correggerne, con un impegno consapevole, le dimensioni aperte sul Rischio oppure le Opportunità ormai necessarie di ripensamento e di cui proprio la cultura al suo livello riflessivo più alto deve farsi interprete e testimone, appunto quello filosofico.

Siamo così davanti a un tema alto e arduo per definire la teoresi filosofica più corretta in senso interpretativo come pure iper-complessa nel nostro tempo da rimettere al centro del filosofare, tenendolo lì fermo come al suo Compito e più attuale e più significativo, con effetti anche più estesi rispetto alla pura scelta teoretica, guardando proprio a quello (come suo compito) di impegnarsi a ri-leggere la Civiltà stessa sì nella sua complessità/potenzialità/ricchezza, ma anche nelle penombre/ombre che la strutturano, ieri ma ancora oggi, in modo da accompagnare la nascita/crescita di un Avvenire in cui l'*anthropos* sia, con le sue esigenze di persona e di specie (bisogni, attese, speranze), sempre più il motore e il fine stessi della Civiltà! E perché ciò avvenga è necessario

che si cambino (o meglio si integrino) le forme del pensiero che governano il cammino del Mondo Attuale, orientandolo verso una Verità più compiuta e integrale. E l'incontro integrato tra Metodo e Storia è ciò che ci permette di raggiungere!

Allora è da qui che dobbiamo partire per sviluppare tutti i temi filosofici con impegno interpretativo e critico, che ne evidenzi sia il loro rigore sia la loro storicità e ieri e oggi con un lavoro di grana fine che deve intrecciare e analisi ed ermeneutica in modo coerente e esaustivo: e ciò deve avvenire in ogni campo d'indagine. A partire dalla stessa logica da leggere nei suoi processi analitici ma anche nel suo legame con la dimensione storica che l'ha prodotta, fissandone anche le tipologie diverse (come fece Preti). Così va fatto per la scienza e il suo metodo e le sue scoperte, mostrandone i legami vari col mondo storico e nell'idea di rigore e nelle stesse scoperte realizzate, o in modo diretto oppure mediato da necessità storiche (e ciò vale in particolare per la scienza-tecnica). E poi per l'arte e l'antropologia o la politica o l'etica: aspetti tutti che si elaborano secondo modelli di rigore ma al tempo stesso anche secondo esigenze storiche-sociali che li lasciano il segno.

Siamo davanti a un lavoro assai ampio e complesso che al di là del Metodo Critico che lo guida deve poi articolarsi su molti piani con analisi fini e organiche il più possibile, mostrando così la sua netta funzione conoscitiva oggi contrassegnata soprattutto da questo ricco e dialettico punto-di-vista che possiamo davvero con Adorno chiamare "metacritico"! Sono indagini in corso? Sì, e si pensi solo alle riflessioni attuali sulla tecnica che ne scandagliano il rigore e la forza sociale ma anche l'ideologia che sempre più la governa e insieme la struttura nella sua stessa logica cognitiva. E pertanto da rileggere anche e con impegno alla luce di un criterio ...metacritico, appunto! Così speriamo che tali prospettive si sviluppino nella ricerca attuale e tema per tema e sapere per sapere, in modo da consegnarci un'immagine articolata, complessa e più vera dei vari aspetti cognitivi e culturali che dobbiamo necessariamente affrontare oggi secondo un'ottica plurale e sistemica in senso sociale e dialettica/critica al tempo stesso.

Notarella per il Ministero

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

C'è in corso nel Ministero dell'educazione un ripensamento delle indicazioni per la scuola di base che tenderà (pare, forse) a rimettere al centro della formazione dei ragazzi una decisa coscienza nazionale, per ora esposta in un testo esplicito già nel titolo (*Insegnare l'Italia*) curato da due studiosi di storia della pedagogia. Certo conoscere e valorizzare il proprio paese tra geografia e storia è un obiettivo di base giusto, ma oggi niente affatto esclusivo, in una società sempre più multietnica che deve nella scuola "umanizzare i soggetti e tutti" come ci ha ricordato giorni fa proprio Recalcati su "la Repubblica" e indicar loro in modo vissuto il dialogo come mezzo di comunicazione tra culture diverse, e dialogo da ben orientare con teorie adeguate e pratiche scolastiche produttive di inclusione come co-vivenza realizzata insieme. Certo, sì, senza dimenticare la nostra nazionale identità ma senza mai farla diventare un dogma assoluto e, oggi, antistorico, rispetto al divenire del mondo sempre più globale, dove appartenenze proprie e diverse dovranno sempre più convivere. Fin qui, poi, nella scuola la multiculturalità non è stata affatto un dogma, se mai un consiglio e una necessità di cui imparare il ruolo che lì deve svolgere a più livelli, collocandola poi in stretta dialettica con l'identità nazionale stessa, senza opporle tra loro e anzi intrecciandole proprio sul principio della comune umanità. In questo richiamo alla "nazione" come paradigma quasi assoluto, centrale e unico c'è sempre, esplicito o no, un richiamo nostalgico al nazionalismo che tanti errori e misfatti ha fatto compiere nel secolo scorso e in particolare anche e proprio qui in Italia. Pertanto permane oggi irrevocabile: e di fatto e di diritto! Allora diamo un consiglio (non richiesto ma ragionevole e giusto, oltre che molto opportuno) alla stessa commissione ministeriale che si occuperà di questo nuovo principio: lavorare tra (sì, proprio tra) nazione e multiculturalità, affinandole entrambe guardando all'umanità/umanizzazione della cultura e lì facendole tutte dialogare, ricordando anche e bene il profilo della cultura che accoglie e che qui da noi è ed è stato umanamente altissimo (a parte le deviazioni novecentesche!! e si pensi all'Umanesimo quattro/cinquecentesco o al Settecento illuminista o anche al Risorgimento più aperto e al Novecento liberal-democratico) e che può farsi davvero modello generativo del dialogo e del confronto, per stare così già dentro quella società planetaria in cammino, anzi già sempre più presente anche qui e oggi, e regolarla così al suo meglio. Sì, all'idea-nazione sostituiamo quella del dialogo-umanistico/umanitario guardando senza timori al futuro che è già qui e che ci chiede compiti nuovi e non modelli di ieri e carichi di penombre, che possono anche sempre farsi ombre-nere, di cui né la scuola né il paese-Italia hanno assolutamente bisogno!!

Ricordo di Luigi Berlinguer

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Il compianto ex-rettore dell'Università di Siena è stato anche il mio rettore degli anni alla fine degli Ottanta in quanto docente di pedagogia alla Facoltà di Lettere, con preside allora Maurizio Bettini, latinista di qualità internazionale, nella quale era corrente un'alta considerazione del Rettore-Berlinguer e come studioso e come politico. Allora forse lo incontrai un paio di volte portando con me un'immagine di stima e rispetto. Ma il mio rapporto di studio e collaborazione si sviluppò più tardi, quando ormai ero operativo a Firenze e Berlinguer era Ministro della Pubblica Istruzione e fece decollare la sua riforma della scuola secondo il principio dell'autonomia, che ne cambiava l'identità e di struttura e di operatività interna, ispirandosi alle regole maturate dalla stessa riflessione pedagogica a livello internazionale. Sì, la scuola dell'autonomia è stato un modello maturo di riforma scolastica, che ne potenziava il ruolo complesso e moderno che essa doveva assumere nelle società democratiche attuali. Principi a cui Berlinguer restò fedele anche negli anni in cui operò sulla scuola da ex-Ministro, contrastando il nuovo clima culturale-scolastico (che esaltava le tre-I e validava una concezione neoliberista e professionalizzante della scuola) con iniziative varie ma articolate e ben significative di un ricco sviluppo della scuola dell'autonomia, a cui dedicò un forte impegno fino agli ultimi tempi della sua vita. Un impegno alto e giusto, tutto ancora da condividere e da portare avanti con decisione, articolandolo nel nostro presente che guarda purtroppo a una scuola più meritocratica che democratica, attivando un *vulnus* rispetto allo stesso dettato costituzionale (e si pensi all'articolo 3!). Molte sono state le iniziative promosse da Berlinguer come ex-Ministro e tutte precise e preziose, attivate in tempi diversi ma tutte qualificanti per rinnovare la scuola nazionale.

Ne ricordo qui alcune alle quali mi chiese di intervenire con relazioni e relative discussioni. Per primo un convegno tenutosi a Firenze in Palazzo Medici Riccardi in anni ormai lontani sull'identità ben innovativa della scuola dell'autonomia, riletta da più punti di vista e valorizzata nella sua capacità riformatrice e nella struttura e nelle pratiche scolastiche; poi un incontro tenutosi a Roma sull'opera lirica quale apporto nazionale alla storia della musica moderna da valorizzare anche nelle coscienze dei giovani attraverso l'educazione musicale a scuola, presentata nella sua ricchezza e musicale e teatrale, in cui svolsi una relazione che ho poi raccolto nel volume *"Formarsi tra le note"* (Anicia, 2016); poi anche un più recente convegno svoltosi a Capo Vaticano sul valore e funzione e attuazione piena della scuola dell'autonomia che accolse voci diverse e tutte stimolanti e a cui partecipai con vivo interesse e che ricordai sulla rivista "Studi sulla formazione"; infine la collaborazione al primo volume de *"Il modello formativo dell'autonomia didattica"* dedicato proprio a *"Il modello formativo"*, per cui stesi l'introduzione

relativa al modello delle scienze oggi su cui sviluppare anche e proprio l'insegnamento scolastico al livello superiore (volume curato da Berlinguer, Allega e Rocca, uscito nel 2020 presso Anicia), per renderlo più adeguato alle immagini dei saperi attuali e didatticamente come pure più autenticamente formativo alla luce della "scuola capovolta", che deve spingere i giovani ad informarsi anche via *internet* a casa e a discutere e operare a scuola una sintesi organica del tema trattato, fissando sotto la guida del docente i risultati acquisiti insieme. Collaborazioni personali diverse che guardavano sul tema-scuola, nella mente di Berlinguer (come nella mia), a rendere l'autonomia scolastica un vero modello innovativo delle prassi educative per farle essere sia più formative delle menti dei ragazzi attuali sia più aperte e ricche tanto nelle forme dei saperi comunicati come nella didattica chiamata a promuoverli. Un lavoro che è stato intenso e costante anche e proprio nei suoi anni post-ministeriali, a ferma testimonianza dell'impegno politico-culturale che ha animato il rapporto di Berlinguer con la scuola, a cui ha dedicato e a più livelli un'attenzione costante e radicalmente produttiva, anche in un tempo in cui è sempre più sfidata dalle tecnologie e da ideologie che tendono a indebolirne la specifica funzione sociale nell'orizzonte della democrazia, come tutrice di uguaglianza, di coscienza civica e dei meriti diversi e mai innati, bensì lì e proprio lì portati a maturazione.

Pertanto è con rimpianto che pensiamo alla sua scomparsa, ma di cui custodiamo e vogliamo riprendere e approfondire il modello scolastico che ci ha consegnato e di cui riconosciamo ancora oggi la sua funzione regolativa, da tener viva anche negli anni a venire! E come lui stesso ebbe a ricordarci nel volume *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, uscito da Liguori nel 2014, che ci informa in dettaglio su questo modello scolastico non tanto di ieri, ma ancora doverosamente in cammino! E lo è: come ci testimonierà a breve un *Manifesto per la scuola possibile*, che è stato diretto nella sua costruzione da Alessandro Mariani e che verrà distribuito a livello nazionale, con la speranza che conduca la scuola a ripensare se stessa e il suo agire alla luce della Costituzione, ma anche dell'alto modello che Berlinguer ci ha lasciato come compito e pedagogico e politico-sociale.

Ricordo di Tina Tomasi: una vera maestra della ricerca storico-pedagogica!

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Dalla lettura delle opere di Tina Tomasi uscite negli anni Sessanta, già nel mio percorso di studio universitario, avevo sviluppato una riflessione sul metodo di ricerca storico-educativa che proprio in quegli anni si sviluppava e affinava secondo più modelli, come pure su temi forti della ricerca relativi alla scuola italiana e alle idee che l'avevano coordinata sul suo sviluppo postunitario, riletti in forma decisamente organica e critica al tempo stesso. Confermando e allargando lo statuto di tali indagini che avevo ricevuto dal magistero di Lamberto Borghi nei suoi corsi universitari. E per me fu davvero un'esperienza preziosa che mi guidò a seguire la tradizione laica e della pedagogia e della scuola e divenne per me un punto di vista determinante, rimasto vivo su su fino ad oggi. Così molti volumi di Tomasi nutrono in profondità questo mio orientamento: da quello sul metodo del 1967 a *Idealismo e fascismo nella scuola italiana* (1969), e molti altri su correnti e figure della pedagogia laica e sulle visioni della scuola in Italia succedutesi via via nel tempo consegnandomi un volto articolato e complesso della cultura pedagogica in Italia. Tra i lavori degli anni Settanta, che lessi sempre con passione e nutrimento intellettuale, vanno ancora ricordati e sottolineati *L'idea laica nell'Italia contemporanea* del 1971, poi i tre volumi sui diversi ordini della scuola, dall'infanzia alla secondaria, pubblicati per Vallecchi nel '78 e anche, usciti per gli Editori Riuniti, i saggi su *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica* del '76 e *Scuola e pedagogia in Italia (1948-1960)* del 1977, d'impianto anche teorico: tutte ricerche fini e complesse, articolate tra posizioni educative scolastiche e pedagogiche, animate da un costante giudizio critico progressista, sempre tenuto ben fermo.

Ma la Professoressa Tomasi fu anche la correlatrice nella seduta della mia tesi di laurea, svolta sotto la guida del Professor Borghi: un testo che analizzava il modello teorico-epistemico della pedagogia dal primo Ottocento agli anni Cinquanta del Novecento, toccando i vari indirizzi ideologici e culturali che si erano avvicendati nello sviluppo di tale sapere. Da lì nacque poi una consuetudine di incontri e colloqui, a Firenze, presso la Facoltà di Magistero e poi nella bella casa di Tomasi a Pisa: per me tutti incontri di lavoro e di riflessioni culturali assai nutrienti, che riguardavano sia i metodi della ricerca storico-educativa sia i temi che in essa venivano a proporsi come centrali e da affrontare in quegli anni con vero impegno, come ad esempio l'educazione di genere o la riforma della scuola in senso sempre più democratico. Per i metodi ricordo l'apprezzamento che mi comunicò, stimolando in me un vero ripensamento metodologico, per la scuola francese degli "Annales" e di Braudel stesso o quello più filologico-narrativo della Yourcenar rispetto a *Le memorie di Adriano* come a *L'opera al nero*: aspetti che mi sono

rimasti davvero come una lezione di metodo e aperto e critico, che ho cercato di rendermi sempre più familiari come metodi-principe proprio per fare storia dell'educazione, dando spazio anche a quelli spesso trascurati. E su questo progetto di una storiografia "à part entière" va ricordato il testo su *I silenzi nell'educazione*, curato da me e Simonetta Ulivieri a due anni dalla morte della "Signora Professoressa" (come la chiamavamo tra di noi, allievi e collaboratori) e dedicato in suo onore. Anche il tema lì messo a fuoco nasceva da un consiglio, fine e originale, di Tomasi e ripreso con impegno da collaboratori ed estimatori del suo lavoro, e anche da parte di colleghi più giovani che parteciparono alla redazione del volume. Fin qui il mio ricordo della Professoressa, come gentile amica e collega di forte e gentile comunicazione.

Ora passiamo al ricordo, invece, del suo lavoro di sempre molto attiva studiosa. La sua bibliografia è ben ricca di volumi e articoli che toccano aspetti anche meno indagati della storia scolastica italiana (come i temi dell'educazione al femminile ieri e ancora oggi o quelli delle ideologie libertarie rilette nei loro modelli formativi in indagini raccolte in un volume del 1973 o la ricerca sulle inchieste scolastiche sviluppatasi nell'età liberale in Italia). Indagini che guardano anche voci rimaste più in ombra e da rileggere e rivalutare con decisione come già lo stesso Gabelli, da riconfermare ancora nel suo valore di equilibrato pedagogo, poi Mayer o Augusto Monti, oppure anche Ghisleri o Bakunin stesso, offerti in una loro ripresa interpretativa finemente pedagogica. Come accadde anche per la ricerca relativa alla Massoneria, oppure in relazione a orientamenti teorico-politici da riaffermare come bagaglio storico significativo ieri e oggi, soprattutto in area laica, e da rilanciare come orientatori (come le posizioni dei socialisti riformisti) anche oggi nell'Italia democratica ormai avanzata, di cui ci è stemma e guida la stessa Carta Costituzionale.

Allora ricordiamo Tina Tomasi e il suo lavoro di storica in pedagogia per rendercelo ancora proprio e sempre più come viatico del nostro fare-ricerca, sia nel metodo aperto sia nei temi affrontati, sostenendo sempre meglio la stessa tradizione laica della pedagogia e teorica e storica, affinata anche su terreni meno tradizionalmente rilevati e frequentati! Nutrendo così la ricerca anche dei temi "negati e impensati" in modo da farla diventare e una "controstoria" altrettanto reale e viva rispetto a quella che si è di fatto realizzata e che ha fatto regola. Un modello di analisi pertanto da tener ben ferma come svolta storiografica per aprire spazi più giusti e nobili e articolati per orientarsi meglio al futuro stesso da proporre come un vero tempo nuovo più complesso e dinamico. Allora da Tina Tomasi ci è stato consegnato un modello di storiografia, in generale ed educativa in particolare, di alto profilo e di vera finezza che dobbiamo tener fermo come regola nel nostro lavoro di teorici e storici della pedagogia per guidarci verso analisi ricche e innovative e mai solamente oggettive in quanto riconosciute, come norme invarianti e perfino regolative. No! Come ci ha insegnato Tina Tomasi rispetto al reale accaduto dobbiamo guardare criticamente al possibile e al più umanamente degno per costruire insieme una pedagogia futura che segua lo stesso stemma teorico e generativo del pedagogico, rivolto all' "umanizzazione dell'uomo" e come singolo e come specie, capace poi di sviluppare una *civitas* come *polis* in cui uguaglianza e libertà e fratellanza siano davvero le norme di una società emancipante per tutti e per ciascuno! In cui la pedagogia deve farsi di tutto ciò tutrice sempre più consapevole e attiva. E di questo messaggio che Tina Tomasi ci ha consegnato con decisione e forza va sentitamente ringraziata, oggi purtroppo solo alla memoria.

Ricordo di Franco Frabboni

FLAVIA BACCHETTI

Ordinario di Storia della Pedagogia - Università degli Studi di Firenze

FRANCO CAMBI

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

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

ALESSANDRO MARIANI

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

DANIELA SARSINI

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

Già il 18 maggio di quest'anno la SIPED e molti colleghi hanno espresso il loro dolore per la scomparsa (il 17 del c.m.) del collega-amico Franco Frabboni, figura-chiave della pedagogia italiana contemporanea, a cui il sapere/agire educativo non può non guardare come a un vero protagonista nel ricco e ampio dibattito nazionale e non solo relativo alla pedagogia laica. E da vari colleghi Frabboni è stato ricordato con forte stima ed affetto guardando al lavoro complesso e articolato che ha svolto e al paradigma che lo ha sempre animato, da far risalire sì al razionalismo critico e problematico di Bertin (suo maestro nell'Università di Bologna) ma da lui ripreso e sviluppato in chiave teorica ed operativa insieme. Dando così a tale modello pedagogico il ruolo di generatore di un processo formativo per tutti, connesso in particolare a una scuola cosciente di sé e come spazio educativo e come generatrice di una forma evoluta di società (di uguali, nutriti di culture diverse ma dialettiche tra loro e organicamente vissute nel processo di formazione) sentita come *habitat* democratico, capace di stimolare in ciascuno la grande e ricca avventura della *cura sui* e una idea di cittadinanza attiva e responsabile. Una scuola rinnovata rispetto al passato e tutta al servizio del dar vita a "teste ben fatte" e ciò attraverso il suo farsi comunità e di vita e di studio insieme, dotata di curricoli di studio organici come pure di laboratori efficaci a saldare insieme e conoscere e "fare" a vari livelli e in molte forme. E di tale ricchissimo lavoro la stessa bibliografia del lavoro svolto da Frabboni è testimonianza efficace e luminosa. Sempre però incardinata in un'idea di pedagogia alta e nobile, come sapere e dell'uomo nella sua visione di persona e di *socius* nutrito di cultura e della società democratica che esige cittadini consapevoli, di cui proprio e soprattutto la scuola deve esser formatrice, nella sua articolazione di ordini e nel suo *identikit* di comunità vissuta insieme tra formatori e allievi e in crescita comune sotto la guida della cultura assimilata e rivissuta. Così, tra le sue molte opere, richiamia-

moci alla memoria sia il suo testo (scritto con Franca Pinto Minerva) *Manuale di pedagogia generale*, così maturo e organico, come pure il saggio su *Una scuola possibile*, che ben ci indicano i “poli” pedagogici che Frabboni ha intrecciato e da maestro nella sua complessa ricerca in campo educativo. E di questo ricchissimo lavoro Frabboni va veramente ringraziato e anche soprattutto per aver valorizzato una pedagogia sì idealtipica di orientamento deciso in senso laico, ma al tempo stesso istituzionalizzata e così posta a farsi (come già detto, ma vale ripeterlo) nucleo generativo di una autentica società democratica da potenziare poi e sempre più a livello ormai... planetario. Come portatore di questo alto messaggio pedagogico rileggiamo il pensiero di Franco Frabboni e poniamolo a tutela del nostro agire sia come ricercatori sia come operatori in materia educativa! Che, a ben guardare, è e sarà sempre più il Compito-Guida della nostra Civiltà, nel tempo, come l'attuale, in cui deve farsi necessariamente appunto Planetaria e sempre meglio posta al Servizio dell'Uomo come *Anthropos*: e con ferma decisione! Sì, proprio nel tempo attuale attraversato da molte e diverse crisi che creano confusione e disorientamento, lo stesso pensiero di Frabboni si fa sempre più orientato a ricordarci la necessità e centralità di una formazione umana e sociale per tutti e di cui la scuola può farsi operatrice nel suo modello moderno costantemente ripensato e attuato con impegno nobile, che poi oggi deve a sua volta farsi, appunto, universale cambiando *ab imis* il tipo di società da valorizzare nel futuro, meno dominata dal mito dell'economicismo liberista (e ancor meno da quelli ben negativi del populismo o dell'autoritarismo o del razzismo) e, invece, animata dal grande paradigma della formazione, e di ciascuno e di tutti! Che riattiva proprio qui e ora il “principio speranza”, in modo che da alta ma lontana utopia si faccia davvero norma interiorizzata e vissuta e diffusa nella finalmente realizzata civiltà più autentica del *sapiens*!

Recensioni

M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Brescia, Morcelliana, 2023 e M. Ferrari, A. Maranesi (a cura di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Brescia, Scholé, 2023.

Il testo di Ferrari è una lettura in chiave ermeneutica del pensare/agire pedagogico che si attiva a tre quote: dell'oggi, di ieri e per il futuro in relazione alla sua epistemologia e al suo uso politico. Al centro dell'indagine sta la visione complessa e plurale e sinergica del "pedagogico" che esige proprio un approccio dinamico e dialettico capace di tutelare la sua fine e articolata identità. Rispetto al passato si può e si deve rileggere il modello istituzionale del principe elaborato nel Seicento che, seguendo Quintiliano ed Erasmo, guarda a formarlo attraverso un apprendimento che si fa anche modello etico-politico legato al ruolo che esso dovrà poi svolgere di sovrano e di tale processo formativo si individuano i momenti-chiave, indicatici già da Vergerio o Vittorino da Feltre come fatti propri attraverso l'ambiente stesso in cui il principe vive. E questo è un modello di alta formazione etico-politica da problematizzare allora e anche oggi proprio per coloro che avranno ruolo di governo. Nell'oggi (tra Otto e Novecento), restando qui in Italia, centrale si fa la stessa scoperta-valore dell'infanzia che deve esser formata al di là delle classi sociali di appartenenza ma che poi di fatto mette a sola regola emancipativa e autenticamente formativa soprattutto la cultura umanistica (e qui ricordiamo il ruolo di Gentile che ne è stato poi un vero maestro: osservazione del recensore!). Come poi si è attivato poi un modello educativo più democratico per tutti, dopo il 1945: ma con un suo lento sviluppo. Poi negli anni Duemila si è guardato insieme a innovazione e conformazione sotto la guida della categoria della cura: condivisa dalle culture di laici e cattolici. Così qui si fissa un cammino complesso ma che ha davvero rinnovato la pedagogia e il suo ruolo sociale in senso via via più nettamente democratico. Infine, guardando al futuro e al ruolo di una scuola animata da un "aiuto e apprendimento motivante" è a Rogers e ad altre voci veramente innovative che dobbiamo guardare come nostre guide formative in una condizione nuova dell'educare posta al centro in una società aperta. Nella quale dobbiamo far crescere ciascuno nella sua personalità e umanità al livello più compiuto possibile. Ma poi chi è oggi il maestro, si chiede ancora Ferrari? Un operatore di "apprendimento, democrazia e innovazione" che rispetta la libertà degli allievi e li forma in particolare nelle loro potenzialità umane, comprendendo tra queste anche il lavoro, centrale in ogni autentica società democratica. Siamo davanti a un testo breve ma di preciso rilievo, che ci parla per *exempla* ma ci consegna un modello educativo anche eticamente e politicamente alto e da condividere. E con esso dar corpo a una pedagogia che deve farsi vessillo per costruire il nostro futuro di *sapiens* e come uomini e come cittadini.

L'altro volume curato da Ferrari e Maranesi ci porta dentro un problema attuale e discusso della pedagogia d'oggi: quello del merito. Da rifiutare come sola cura e selezione dei migliori e dichiarati tali a priori (quali? rispetto a quali meriti? e dei "senza-meriti" che ne facciamo?): posizione ingiusta e selettiva in netto contrasto con le regole di uguaglianza proprie di una vera società democratica. Già i greci ci avevano indicato la via giusta con la coltivazione dell'*areté* in ciascuno attraverso il *logos* e l'*ethos*. Anche a Roma, con Cicerone, Seneca e Quintiliano, ma anche con Agostino, il "merito" si fa processo che dura per tutta la vita. E come tale cresce e si sviluppa oltre la stessa condizione scolastica, che deve solo coltivarlo e favorirlo. Nella modernità il meri-

to si lega alla virtù personale e li va appunto sempre sviluppato e riconosciuto come potenzialità propria della specificità di ogni soggetto. Segue poi un'analisi dell'idea del merito da svolgere in connessione a molti aspetti e problemi sociali ed educativi, quali quelli disposti tra "merito e giustizia" o tra "merito ed equità", poi tra merito e scelta morale, tra merito e Costituzione italiana: sottolineando così la polivalenza di tale categoria da coltivare e problematizzare sempre più nella scuola democratica attuale e sempre più personalizzandola con forte impegno appunto formativo. Allora tale *Dizionario* ci consegna un'idea fine e articolata del concetto di merito che, a ben guardare, sta davanti come compito regolativo e per ogni scuola e per ogni insegnante, mai da assumere in forma riduttiva secondo vari aspetti! E ciò deve valere per ogni società autenticamente democratica! La quale, ricordiamolo bene, deve fare della scuola e sempre più il centro della vita collettiva e la fucina per la formazione di tutti i cittadini, appunto coltivandone quel merito in ciascuno e in tutti, favorendo in ciascuno così la piena e personale ricchezza di potenzialità umane e facendola agire anche come mezzo di crescita della stessa vita sociale.

Franco Cambi

M. Gennari (a cura di), *Neuhumanismus. III*, Genova, il melangolo, 2020

Con questo terzo volume dedicato al *Neuhumanismus* tedesco moderno si chiude la ricostruzione articolata dell'avventura appunto germanica di tale neoumanismo che si è sviluppata nella ricostruzione sia delle origini profonde tanto temporali (dal Quattrocento) come teoriche (col passaggio dalla *Bildung* divina a quella umana, laicizzata e borghese), fissandone anche l'intreccio tra Umanesimo, Riforma luterana e civiltà barocca, ma che poi nel Settecento si innalza a modello più alto e generale, tra Goethe e Schiller in particolare, che saranno i promotori della stessa stagione romantica, la quale innalzerà il *Neuhumanismus* a modello estetico, filosofico e formativo che esalta le potenzialità essenzialmente umane da armonizzare insieme e farsi così la forma specifica dell'uomo, attraverso il processo stesso della *Bildung* intesa quale "forma d'essere di un ente esistente" (p.124). E alla luce di questo altissimo modello si sviluppano voci diverse che lo arricchiscono e lo variano in modo eccezionale e spesso sublime, attraverso sì Goethe e Schiller coi loro capolavori (il *Meister* e le *Lettere sull'educazione estetica*) ma anche Kant e la sua antropologia, Schleiermacher e la sua ermeneutica, Hoelderlin e il suo richiamo alla "*Menschheit*", Humboldt stesso, poi Klopstock e Lessing, Herder e Pestalozzi. Figure tutte che ne articolano tonalità diverse ma sviluppano e culturalmente e socialmente il modello neoumanistico, rendendolo sempre più ricco e polimorfo. Queste le posizioni rilevate già nel primo volume curato sempre da Gennari, rieste poi nel secondo tra società borghese e nuove tensioni con industrialismo in sviluppo, capitalismo e rivoluzione, rivolgendosi ormai a una società classista e scienziata che ne indebolisce il modello primario. Anche se tra l'avventura complessa dell'idealismo hegeliano (e non solo) e con le prassi formative nelle istituzioni tedesche, con echi significativi anche tra musica, poesia, teatro, pittura e architettura si delineano posizioni che ne diffondono a loro modo il messaggio, confermandolo decisamente nel suo valore.

Il Terzo volume riparte ancora da Goethe e dalle sue opere che furono davvero interpreti di un'epoca in cui la *Bildung* neoumanistica restò centrale e ripresa anche con varianti e sviluppi tra neoclassicismo e romanticismo, articolandola ancora tra musica (Haydn), letteratura (Jean Paul e Novalis e i Grimm), pedagogia tra Herbart e Froebel, poi con la filosofia di Schopenhauer e di Heine, sviluppando anche opere che ne rappresentano i motivi centrali ed evolutivi insieme: e si pensi all'*Inno alla gioia* caro a Beethoven, al *Canto del cigno* pestalozziano su su giungendo perfino alle porcellane di Meissen e alla *Weltliteratur*. Ma decisivo resta l'impegno pedagogico con Trapp o il filantropismo, col pietismo e anche Froebel e poi Herbart, con cui la pedagogia si articola tra educazione, istruzione e scuola, poi tra psicologia e didattica, tecnicizzandosi in una polifonia di posizioni le quali trascrissero il modello-*Bildung* (forse dissolvendone un po' l'alto vettore umanistico, come sempre un può accadere nei processi della storia) che però li e in quel tempo

ci ha consegnato un quadro altissimo di formazione che dobbiamo continuare a studiare e valorizzare per la sua forza appunto educativa e il suo codice profondamente umano. Esso deve indicarci ancora la via e la meta più alta dell'educazione attraverso la *Bildung*. Di cui la *Zeitgeist* del *Neuhumanismus* ci consegna il cammino e il modello forse storicamente più nobile e alto!

Dopo la lettura di questo terzo volume l'elogio a Gennari e alla sua équipe di studiosi, valenti e organici nei loro diversi e maturi interventi (e qui sottolineo i contributi della Sola e della Kaiser, di Levre-ro, di Tizzi e Simoncini e che insieme a molti altri ci consegnano una visione alta e nobile di una stagione assai fine della modernità pedagogica tedesca) deve farsi e di ammirazione e di ringraziamento assai vivo, proprio per il fine e complesso lavoro svolto e per averci consegnato un ricchissimo itinerario formativo di cui la Modernità tedesca è stata artefice e che ne ha vissuto sia la crescita teorica come pure il declino pratico sotto le spinte della modernizzazione/tecnicizzazione attuale, ma che anche in essa va con decisione tenuto vivo per favorire un costante confronto tra l'ieri e l'oggi e richiamare quest'ultimo a ripensarsi criticamente in particolare su ciò che stiamo perdendo dentro il compito sempre più centrale oggi della formazione: quel modello appunto di "formazione umana dell'uomo" di cui la *Bildung* ci è stata modello finissimo e regolativo! Un ideale di ieri e oggi oltrepassato? Niente affatto: anche se sta a noi qui e ora ripensarlo in modo adeguato alla complessità e contraddittorietà e decisività del tempo presente: un Compito epocale sì complesso e urgente, ma forse ancora possibile! Anzi: un Dovere Collettivo e culturale e politico in un tempo in cui sono in atto venti di guerra (e distruttiva forse *in toto*), la natura stessa che viene violata con effetti catastrofici, il Sud del mondo che manifesta carestie e migrazioni veramente epocali e drammatiche, ma anche il Mito della Tecnica, che si impone come la sola via-di-salvezza posta nelle mani della grande finanza e industria, e della Digitalità che si sta facendo Fede comune e che gradualmente cancella nell'uomo la sua libertà e il farsi intimamente guidare dal "principio-speranza". Così il richiamo a ripensare e aggiornare il *Neuhumanismus* e il suo modello di uomo, cultura e comunicazione e i suoi principi valoriali che oggi si fanno appunto decisivi per tener vivo l'*anthropos* e riconsegnare nelle sue mani il destino attuale e... futuro della civiltà! Un testo quindi prezioso e illuminante che ben ci guida a dar vita a un Compito/Svolta che proprio il tempo storico presente esige venga attivato dall'*Homo sapiens* stesso!

Franco Cambi

E. Giani, *Cosimo I dei Medici. Il padre della Toscana moderna*, Firenze, Giunti, 2023

In questo volume, scritto con cura e felice impegno comunicativo che lo rendono sempre ben leggibile in ogni sua parte, Eugenio Giani, il Presidente attuale della regione Toscana, ci ha regalato un testo ricco e complesso che viene a sviluppare con Cosimo I dei Medici tre aspetti-chiave della storia di Firenze e della regione stessa: una biografia fine e articolata del Granduca presentata nella sua specificità storica e politica in una serie di 49 capitoli che si articolano sulle date chiave del suo lungo regno, orientato a realizzare un maturo disegno di "Stato moderno", forse elaborato qui per primo a livello europeo nel suo *identikit* unitario e complesso; poi una storia della casata Medici nel corso del Cinquecento e del ruolo sempre più decisivo che Cosimo I sviluppa come Signore della Toscana, vista proprio come tipo di Signoria nuova in Italia e non solo; infine proprio il volto di Stato moderno che lì viene a realizzare in forma organica ed esemplare: uno stato che qualifica su molti piani l'esercizio del potere a vantaggio della comunità tutta che lo costituisce e che lì lo pone a regolatore dello sviluppo collettivo e a sintesi matura delle stesse potenzialità produttive, e in più sensi, del territorio, ponendo il Principe a guida delle diverse opportunità regionali e unificando così il modello della Regione-Stato attraverso il commercio, l'arte, il sistema degli "uffici" regolati tra leggi e associazioni. Di tutto ciò Cosimo I fu veramente l'attore protagonista e di ciò ebbe davvero piena consapevolezza nel suo straordinario *operari*.

Già il profilo biografico di Cosimo che Giani viene elaborando in questo volume è ben illuminante e del carattere e delle strategie attuate dal Signore di Firenze e poi della Toscana tutta: profilo il quale si sviluppa in un insieme assai articolato dei momenti cruciali di una vita, che vanno dal

1519 al 1574 e tocca date tutte essenziali; il 1530 dell'adolescenza in Mugello con la madre dove rivela un carattere riservato e solitario (a parte la passione per la caccia) e poi del suo viaggio a Napoli, dove avvengono incontri importanti e con Carlo V e anche, fuggevolmente, con Eleonora di Toledo; poi il 1537 anno in cui Cosimo viene scelto come Signore di Firenze e avvia la sua riorganizzazione della stessa Toscana; il 1549 che ci consegna un'immagine assai evoluta del Ducato proprio già come Stato moderno; il 1569, l'anno in cui Cosimo viene nominato Granduca dal Papa con una cerimonia nella Cappella Sistina; poi gli anni del suo tramonto fisico e i complessi rapporti privati con figli e amanti (come la Martelli). Una ricostruzione veramente di grana fine, seguita nelle sue scelte politiche come nelle sue alleanze internazionali (con la Spagna di Carlo V in particolare), per sottolineare poi la lenta ma organica unificazione del territorio toscano, tra Siena e Pisa, Arezzo e Pistoia e la Lunigiana, anche con la creazione del porto di Livorno e l'attenzione ai territori di confine soprattutto al Nord: processo avvenuto sì anche con conflitti ma sempre per dare davvero un'unità politico-amministrativa a questo territorio ricco e complesso e ai suoi più diversi livelli. Un'avventura biografica fatta anche di durezza, come l'allontanamento definitivo di Lorenzino Medici, altro pretendente a farsi signore della città ma uccisore del duca Alessandro e pertanto resosi fuggiasco, come l'opposizione frontale agli Strozzi e a Piero in particolare, che verrà vinto definitivamente nel 1554 nella battaglia di Scannagallo contro Siena. Ma insieme Cosimo, lavorando tra le carte nel suo Studiolo a Palazzo Vecchio, dà corpo a tutta un'attività ben rivolta a fare della Toscana una vera nuova forma di Stato che egli portò davvero a piena esecuzione, tutelandone le ricche possibilità in ogni campo e produttivo e culturale e artistico presenti nei vari territori costitutivi dello Stato-Regione. Veramente centrale in tale biografia umana e politica fu anche il matrimonio con Eleonora di Toledo nel 1539, figlia del viceré spagnolo di Napoli, che portò a Firenze uno stile di vita cortigiana di tipo diciamo "imperiale", ma che fu anche e moglie appassionata e madre attenta a fare dei figli i discendenti di una grande casata europea e impegnata a dare alla sua corte un luogo-reggia che ponesse i Medici al rango delle case regnanti europee e lo fece con l'acquisto di Palazzo Pitti sull'altra riva dell'Arno (che Cosimo farà collegare agli spazi politici di Palazzo Vecchio attraverso il geniale corridoio vasariano nel 1565 per le nozze tra il figlio Francesco e Giovanna d'Austria) e ad abbellirlo col giardino di Boboli tutto finemente organizzato in senso architettonico. E la sua scomparsa nel 1562, per malaria, insieme ai due figli Giovanni e Garzia, lasciò in Cosimo una profonda amarezza, poiché quel matrimonio era stato anche felicemente nutrito d'affetto e ben lontano dai matrimoni tutti politici delle grandi casate regnanti dell'epoca: sì, tale perdita "spalancò una voragine nella vita di Cosimo", scrive Giani.

Quanto poi all'unificazione della Toscana fu promossa con operazioni sistematiche di consolidamento delle varie aree, riconoscendone anche le potenzialità economiche e artistiche e strategiche in modo da portarla ad essere uno stato unico e per leggi e amministrative, come pure per iniziative politiche, con l'obiettivo anche di realizzarlo perfino come uno stato idealtipico o utopistico, quale prese corpo con la Terra del Sole in Romagna, una città-fortezza a circa dieci chilometri da Forlì che doveva farsi presidio di frontiera, ma che presto "perderà importanza strategica e amministrativa", pur restando un preciso segnale del pensare-in-grande di Cosimo I. Sì, la politica territoriale di Cosimo fu veramente illuminata e lasciò nel suo Stato un'orma che lì restò strutturale e di cui fecero tesoro anche gli stessi futuri eredi dei Medici (i Lorena nel corso del Settecento), mentre i diretti successori di Cosimo, e in particolare il figlio Ferdinando, continuarono tale politica di sviluppo del territorio in tutte le sue capacità strutturali e sempre più organicamente integrate dallo e nello stato.

Il capolavoro politico/amministrativo del Granduca fu proprio il modello di vero Stato moderno che fece assumere alla Toscana tutta e che fece del Granducato un vero esempio di nuova tipologia politica: e qui tocchiamo l'aspetto e storico e politico dell'opera di Cosimo nutrita del più alto significato. Nelle pagine di Giani la ricca strategia sviluppata in tal senso viene presentata con precisione e partecipazione (e qui è proprio il Governatore attuale della Toscana che ci parla e da

storico e da politico, il quale ci manifesta così il suo stesso modello di progetto finemente politico che lo guida nel ruolo che si trova a svolgere! ed è una prospettiva su cui ci informa che va assunta, anche cinquecento anni dopo Cosimo I, come regola di saggezza ideal-operativa e politica e amministrativa). Quel modello politico attuato da Cosimo I fu ripreso a livello europeo (e basta riflettere sulla Francia di Re Sole! nota Gianni) e mantiene ancora oggi una funzione-guida nel governo del territorio, portandolo alla e sostenendolo nella sua unificazione e nel suo sviluppo polimorfo. Un modello ancora tutto attuale come idea di governo da sviluppare e potenziare, seguendo la “logica” di Cosimo I nella sua ricchezza d’azione e da collocare oggi all’interno della stessa democrazia dei moderni, come il testo di Gianni viene a indicarci con fermezza tra le pagine.

Siamo davanti, quindi, ad un lavoro sia da storico sia da politico *tout court*, che ci invita a riflettere, anche e proprio, sull’azione dei rappresentanti dello stato nel tempo attuale (2023/’24) così attraversato e da crisi varie e da ritorni a modelli totalitari e illiberali, ponendoci di fronte invece a un agire politico che si fa malleatore e guida nella comunità governata per portarla nelle sue potenzialità al più pieno ed equilibrato sviluppo e anche, oggi, dentro la stessa vocazione democratica dello stato, come ci insegna la stessa Carta Costituzionale italiana del 1948. Allora anche e proprio per questo messaggio assai significativo Gianni va veramente ringraziato: per il bel regalo che ci ha fatto con questa sua opera, la quale ci invita a riflettere con cura e sulle origini della Toscana moderna e sul suo DNA politico e sociale e culturale che ancora deve farle decisamente e consapevolmente da regola. E da far agire anche, forse, ben oltre la Toscana stessa! Pertanto siamo davanti a un saggio, diciamo così, di pedagogia-della-politica riferito al suo più alto livello e teorico e operativo che dal passato si fa ancora *memento* cruciale per realizzare una buona politica che sulla tutela e lo sviluppo della comunità amministrata in ogni suo ambito trova appunto il proprio compito primario, centrale e regolativo. E permanente...come incarnazione vera di buona politica!

Franco Cambi

H. A. Giroux, *Pedagogia critica*, Roma , Anicia, 2023

In questo testo, fine e complesso, Giroux (uno studioso di orientamento riformista ben attivo negli USA, dove ha ripreso con forza il compito alto della pedagogia lì già richiamato con decisione dal grande John Dewey, nella sua lunga attività di filosofo della democrazia), fissa due fermi obiettivi: 1) la fine della rivoluzione (alla Marx) che si è dissolta tra Russia e Cina senza realizzare le sue promesse e di liberazione collettiva e di costruzione di una società più giusta, che pur ci restano davanti come speranza universale; 2) la riconferma del riformismo radicale, umano e etico e politico, illuminato dal pensiero di Dewey (quello di *Democrazia e educazione* in particolare) che pone l’educazione come matrice stessa della democrazia, posta come modello aureo a livello politico mondiale, tutelato da un pensiero pedagogico di tipo critico che oggi deve assumere in sé la lezione del marxismo aperto, esemplarmente sostenuto da Gramsci.

Da qui emerge la necessità permanente e attuale di coltivare la pedagogia-critica nel suo statuto teorico regolativo come pure nella realizzazione proprio già negli USA del suo modello etico-politico-educativo che conduca (riprendendo appunto la *lectio* di Dewey) ben oltre quel neoliberismo ormai imperante a livello internazionale per mettere al centro l’obiettivo di dar vita a una società più giusta e partecipata e orientata a formare uomini-cittadini integrali e responsabili, opponendosi al modello neoliberista che vede nel Mercato e nel Consumo i propri fattori-guida, attivando uno sregolamento e sociale e formativo. Così la pedagogia-critica va coltivata con cura e impegno e deve essere costantemente ripresa e aggiornata e articolata nel suo valore e nel suo agire proprio da quel “principio speranza” che si dispone oltre le stesse promesse della Tecnica (oggi imperanti!) guardando a una svolta della civiltà umana che si rivolga sempre più a dar vita a quell’*anthropos* che ciascuno di noi è e ai suoi bisogni e diritti come compito stesso della civiltà. Il volume sviluppa poi in una serie di capitoli organici su questi temi e questo modello regolativo, rivolto a tutelare la specie *sapiens* ponendo il suo *identikit* al centro della vita sociale, economica,

antropologica e politica in modo da ri-orientare la stessa civiltà verso un modello più squisitamente umano di convivenza collettiva e di prassi formative. Nel primo capitolo si sviluppa una critica esplicita al positivismo, mentre nel secondo si rilegge l'opera di Gramsci incrociata a quella ancora di Dewey e che insieme ci indicano nella democrazia complessa e vissuta il criterio-guida per rinnovare la nostra civiltà. Nei capitoli tre e quattro si sviluppa una critica frontale al modello formativo ed etico-sociale connesso all'ideologia neoliberista e ai suoi miti: i giovani visti come produttori/consumatori, orientati a farsi gruppi autonomi nel sociale (fino a toccare comportamenti talvolta anche criminali, purtroppo!) e a rivivere nella loro coscienza l'"aziendalizzazione" della società come destino invece di quella di guardare a una "speranza informata" che dovrebbe essere la vera guida delle giovani generazioni e da lì farsi davvero "pedagogia pubblica" di libertà e di speranza, alla Freire. Così la pedagogia-critica si oppone e decisamente a ogni "macchina dell'Autoritarismo" che alimenta "Ignoranza e Violenza", come accade nei "tempi bui" del presente, e ad essa va consegnata la costruzione del futuro attraverso una scuola (vista come agenzia primaria della formazione) che formi e veri soggetti-umani e veri cittadini capaci di "parlare, scrivere e agire da una posizione responsabile" poiché colta e consapevole.

Un testo questo di Giroux da leggere con attenzione in quanto ci testimonia la scelta e teorica e pratica da parte di un pedagogista responsabile che oggi ci impone di ripensare il presente proprio nelle sue crisi radicali e di valori e di prospettive geopolitiche che ormai addensano nubi fosche sulla civiltà umana: allora proprio qui va rilanciato con forza quel "principio speranza" già ricordato e di cui la pedagogia critica deve farsi testimone attiva, per farci guardare a (e realizzare concretamente e in pieno) una società umana più degna, appunto e davvero, dell' *homo sapiens*! E di questo testo-messaggio l'autore va veramente ringraziato per la fine e attualissima riflessione che ci ha proposto in queste sue pagine!! E insieme va ringraziato anche Cristiano Casalini, che al volume ha fatto la prefazione per l'edizione italiana, nella quale ha ben contestualizzato l'opera stessa e ne ha posto in rilievo il messaggio in essa contenuto e di grande attualità mondiale, poiché ne riconferma "le ragioni fondamentali della conoscenza e tolleranza democratiche in una politica fatta di dialettica e scambi", ma anche di "pragmatismo e bene comune", a cui ci chiamano a tener fermi come fini autenticamente formativi anche e proprio le crisi plurali e intrecciate attive (e inquietanti!) nel nostro stesso presente storico!

Franco Cambi

F. Minazzi, *Le ragioni di Galileo. Scienza, tecnica ed epistemologia*, Milano, FrancoAngeli, 2023

Ancora una volta Minazzi con questa sua ricca raccolta di saggi ci riporta a riflettere intorno al problema centrale sempre equilibrata tra questi tre principi del fare-scienza nel mondo moderno, lì affermatosi sempre più come modello-chiave e del pensiero e della stessa vita culturale e sociale e da comprendere nella sua complessità e nella sua stessa struttura analitica e produttiva. E qui Minazzi lo fa ripensando in modo organico il messaggio articolato e maturo del grande Galileo! Un Galilei scienziato operativo ed epistemologo e teorico della tecnica il cui complesso messaggio, sviluppato con fine equilibrio, ci può fare ancora da guida tra scienza e filosofia e proprio per la maturità raggiunta dalla sua posizione. Sì, lo scienziato pisano nel Seicento è il *pater* di un nuovo modello cognitivo che difende e sviluppa con piena consapevolezza. E pertanto va riconosciuto, ancora oggi in un momento assai complesso per le visioni diverse del fare-scienza che si fronteggiano, come il punto *a quo* da tener ben fermo in questa riflessione.

Da qui il tema un po' dominante nel volume di Minazzi (affrontato con cura critica attraverso un confronto testuale e bibliografico) che è quello dell'epistemologia, relativo al metodo sperimentale e matematico fissato come criterio di scientificità, ma qui evocato anche nel suo procedere dialettico e probabilistico, nutrito di costanti aggiustamenti che lo rendono anche oggi come un modello-guida, ma ricco e plurale insieme. Su questo aspetto Minazzi torna più volte con finezza, con-

segnandoci un'idea di epistemologia rigorosa e critica al tempo stesso, emancipata del tutto dal pensiero metafisico aprioristico e fondato su categorie astratte, per vincolare il conoscere in ogni sua forma a prove oggettive e che procede per "inferenze deduttive" e per applicazione della matematica. Ancora oggi, nel tempo dell'epistemologia critica e autocritica, tale modello regge bene il dibattito anche più sofisticato che domina il campo, e lo fa alla luce di dati oggettivi, più *mathesis*, più "scienze macchinali" (le tecniche) uniti sì con grande equilibrio, ma equilibrio critico.

Più in particolare Minazzi si ferma anche su *Il Saggiatore*, sì opera polemica ma anche sperimentale che presenta il "programma teorico" galileiano connesso all'atomismo riabilitato. Pertanto è importante rileggere e a fondo Galilei nel suo pensiero senza dogmatizzarlo come unica forma di conoscenza, poiché lui stesso risulta ben consapevole delle "morfologie" plurali del pensiero: scientifico sì, ma anche cosciente delle altre forme possibili e necessarie relative a arte, religione, filosofia.

Comunque però resta sempre centrale il ruolo riconosciuto alla tecnologia, di cui ha intessuto un vero elogio parlando proprio dell'Arsenale veneziano con le sue *Mecaniche*, e al quale dà spazio nel suo stesso metodo, articolato tra "ipotesi, abduzione, deduzione e induzione e controllo sperimentale", in cui anche il carattere produttivo/tecnico delle scienze viene messo in piena evidenza. E nella terza parte del suo volume Minazzi sviluppa proprio questo "valore culturale e rivoluzionario delle tecniche" soffermandosi anche sul *Sidereus nuncius* (del 1610) in cui valorizza la funzione del "cannocchiale", che ci offre un'immagine più oggettiva e vera della Luna e che solo l'uso di tale mezzo tecnologico ci permette di raggiungere.

Ma, con gli aspetti qui ricordati e tutti in complesso rilievo, sempre al centro dell'opera stanno poi anche le varie interpretazioni di Galilei avvenute nel Novecento, da quella di Koyré sulla radice platonica del pensiero galileiano (qui ripreso allargandone i confini) ad altre relative al complesso rapporto con Aristotele, infine all'apporto "poliedrico" del pensiero italiano stesso, fino da Leopardi e Gabelli, su su fino a Banfi e Geymonat o a Prosperi, contributi vari ma che ne rileggono il pensiero in modo sempre più compiuto e nel metodo e nel ruolo storico. Un richiamo sia interpretativo della complessità del pensiero di Galilei sia della sua modernità/attualità costante.

Con quest'opera Minazzi ci ha invitati a rileggere Galileo nella sua interezza e ricchezza in modo da porre davvero la sua opera come *a quo* del pensiero moderno, in quanto titolare di un'operazione di altissimo valore storico e teorico insieme e di cui dobbiamo farci eredi anche ben consapevoli della sua identità polimorfa: la quale anche nell'epoca storica attuale (così carica di specialismi che separano) può esserci guida per tutelare un pensiero maturo e critico e polimorfo di cui abbiamo sempre più bisogno. Così un vero grazie va rivolto a Minazzi per averci regalato una riflessione così ricca, critica e felicemente complessa ma che ci richiama, e bene, a confrontarci col pensiero carico di stimoli, ancora oggi e anche domani, del grande Galileo! Riletto e riproposto come vero "maestro di color che sanno" (e pensano scientificamente e umanamente e criticamente) anche e proprio nel tempo della Modernità avanzata e ipercomplessa che ci troviamo a vivere!

Franco Cambi

R. Sani, *Unum ovile et unus pastor. La Compagnia di Gesù e l'esperienza missionaria di Padre Matteo Ricci in Cina tra reformatio Ecclesiae e inculturazione del Vangelo*, Venezia, Marcium Press, 2023

Questa nuova edizione del testo di Sani, arricchita di documenti e di aggiornamenti storiografici, si rivolge a un tema amplissimo del cattolicesimo moderno: quello dell'evangelizzazione presso popoli che la *Conquista* europea del mondo aveva portato ad essere, in questa prima forma di globalizzazione del mondo, aree di espansione dello stesso verbo cristiano. Processo in cui la Compagnia di Gesù fu protagonista di netto rilievo, in quanto assunse tale attività con determinazione a proprio compito centrale e mondiale, insieme all'educazione delle classi dirigenti in Europa, rivolte entrambe alla tutela e diffusione del più autentico messaggio cristiano come principio

educativo. Per il primo aspetto il caso di Ricci, qui ripercorso con precisione, ci pone davanti e un metodo e un fine, lì applicato in estremo Oriente, ma da valorizzare anche altrove e perfino nelle Americhe allora appena scoperte e inglobate via via nella storia europea. Infatti in quegli anni si realizzò una “svolta radicale”, dice Sani, di cui lo stesso Concilio di Trento tenne conto e sviluppò con decisione. Così, in quel secolo (il Cinquecento) educazione ed evangelizzazione si fecero esperienze vive e profonde capaci di attuare quella “conquista spirituale” dei popoli posti anche a Est e a Ovest dell’Europa, spesso troppo e solo affrontati secondo modalità militari e di fatto imperiali e superficiali. Ma già alla metà del secolo si poneva il problema di evangelizzare quei “popoli nuovi” attraverso regole più dialogiche e rispettose delle loro differenze, posizione che trovò nella Compagnia di Gesù l’interprete maggiore. Così essa fu la protagonista più efficace di tale compito educativo, sia in Europa, coi *Seminaria nobilium* e la *Ratio studiorum*, ponendo al centro il ruolo formativo della retorica, proposta come strumento-chiave di un Umanesimo cristiano, sia nel “nuovo mondo” e i suoi popoli, nel quale realizzò un complesso rapporto orientato infatti ad agire non con la *Conquista* per via militare ma per via di convinzione e collaborazione: e qui le Missioni gesuitiche furono esemplari per questo spirito nuovo che proprio (anche secondo Lainez, superiore dei Gesuiti) doveva farsi metodo da usare in India, Brasile, Congo, Etiopia e poi anche in Asia. E tale metodo esigeva un contatto con culture e popoli più fine e intimo come venne attuato e in Giappone e in Cina, e come le lettere dei missionari gesuitici ci testimoniano e ci indicano quale modello di evangelizzazione, che consisteva nella ricerca di valori comuni pur tra tradizioni diverse che portavano al centro del dialogo “l’accomodamento” reciproco.

Con Ricci in Cina tale avvicinamento dialogico fu sviluppato a contatto coi Mandarini e col loro confucianesimo in cui si potevano porre in rilievo anche aspetti scientifici e tecnologici della cultura cristiana che poi potevano essere assimilati dai cinesi colti e che lo stesso Ricci espone nei suoi *Quattro libri della tradizione confuciana*, posti così a nucleo mediatore per sviluppare poi un’evangelizzazione graduale, attraverso anche il razionalismo del tomismo e l’umanesimo cristiano come ulteriori strumenti di dialogo che venivano a far crescere su questi “semi” comuni. Progetto che poi nel Seicento, con *Propaganda fide* e l’opera di Roberto de Nobili in India si fece vera “inculturazione del Vangelo”, posta prima per via di aspetti comuni alla comune natura umana e poi più inerenti alla fede, che nel 1742 lo stesso Papa Benedetto XIV riconobbe opportuno applicare con tutti i popoli del mondo.

Questo testo di Sani si presenta organico e ben orientato a mettere in luce l’originalità dell’azione cinese di Ricci, la cui esperienza lontana ci sta davanti, oggi, come via per realizzare una costruttiva e dialogica intercultura e presso tutti i popoli, che vada dal campo religioso a quello sociale, a quello appunto della cultura in generale, disponendo al centro proprio l’incontro-con-dialogo autenticamente e reciprocamente vissuto.

Il testo contiene poi un’appendice di documenti dell’epoca, soprattutto lettere che ci portano dentro la logica appunto dell’ “accomodamento” per da lì far maturare i percorsi della stessa evangelizzazione: un contributo altrettanto prezioso rispetto alla stessa ricostruzione storica sviluppata nella prima parte del lavoro. E per averci consegnato un volume che illumina e bene i contatti costruttivi tra culture diverse, che crescono davvero solo alla luce del dialogo, sì ieri ma anche oggi, Sani va veramente e sentitamente ringraziato!

Franco Cambi

i

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.