

RECENSIONI

Roberto Esposito, *Il fascismo e noi. Un'interpretazione filosofica*, Torino, Einaudi, 2025, pp. 310, ISBN 978-88-06-26945-6, euro 26,00.

In più luoghi del testo, l'autore suggerisce quello che potrebbe apparire come lo scopo più o meno esplicito del suo lavoro, ossia il tentativo di far luce, focalizzando l'attenzione sul termine "fascismo", circa le derive autoritarie che caratterizzano l'Occidente durante questi anni recenti ("Se per 'fascismo' intendiamo non un singolo evento, esaurito con la sua sconfitta sul campo, ma un processo di lunga durata che lo precede di molto, e che dunque ha una maggiore proiezione nel tempo, le cose possono cambiare. Interrogato nella sua genealogia profonda, il fenomeno fascista può essere riconosciuto, in forma spettrale, nel nostro presente e anche nel nostro futuro" p. 230). Si tratta allora di escludere, prima di tutto, ripescaggi diretti dal passato, secondo una descrizione storiografica per la quale poi vale sempre la formula 'il passato non si ripete mai uguale' ("*Nuovo fascismo?* Da più parti si parla di un ritorno del fascismo nel nostro tempo. Ma che

senso dare a queste parole? Come possiamo essere contemporanei a qualcosa che non esiste più dal 1945? Eppure questa palese 'non-contemporaneità' non esclude, e anzi implica, una contemporaneità intesa evidentemente in modo diverso", p. 229). Ma, se questo è vero, la questione si qualifica ad un piano altro da quello descrittivo-storiografico, poiché è altrettanto vero che i nostri anni assistono ad una evoluzione quasi planetaria della governamentalità in direzione autoritaria. Il fenomeno necessita di una spiegazione in grado di non rendere inutile la consapevolezza storiografica stessa, che sembra avere chiarito sul piano evenemenziale, politico ed economico, pur tra mille dubbi e incertezze, *che cosa* siano stati, *che cosa* abbiano rappresentato i fascismi europei ed il nazismo tedesco durante la prima metà del secolo scorso, ma non sembrano d'altro canto aver chiarito affatto *come*, sul piano della soggettivazione individuale e di massa,

tutto questo sia potuto accadere (“Non più: come hanno fatto i capi totalitari a soggiogare le masse, trascinandole lontano dai loro interessi? Ma: perché le masse hanno desiderato – e ancora desiderano – farsi soggiogare?”, p. XVII; “L’accento batte sul ‘noi’. Naturalmente l’argomento del libro è il fascismo. Ma l’interpretazione filosofica che ne propongo invita a spostare lo sguardo da loro, a noi. O, almeno, a posarlo su entrambi – sulla relazione che continua ambigualmente ad accostarli”, p. V; “[...] per arrivare a ‘loro’, ai fascisti, conviene passare per ‘noi’, per la nostra esperienza interiore”, p. VI).

Questo piano analitico ulteriore è illustrato dal sottotitolo del libro di Esposito: ‘un’interpretazione filosofica’. Infatti, afferma l’autore, saremo in grado di utilizzare con profitto i tratti dell’evento passato soltanto quando, di fronte all’evento presente, riusciremo a collegare ambedue gli eventi *al di là* dell’aspetto empirico, grazie al rinvenimento di elementi per così dire essenziali, al di sotto di quelli evenemenziali, ossia soltanto quando avremo impostato e chiarito il funzionamento in certo senso sovrastorico di quella che l’autore chiama “la macchina metafisica del fascismo”.

A parte i quattro capitoli principali dedicati ognuno ad una città e ad una cultura specifiche (Parigi, Francoforte, Vienna, Salò) e l’importante capitolo ‘metodologico’ introduttivo dedicato all’illustrazione della formula adottata da Esposito (“La macchina metafisica del fascismo”) come terreno comune

delle ricerche successive, l’autore completa nel modo seguente il proprio progetto: “Alla fine dei capitoli ho inserito da un lato cinque ‘Contrappunti’, dedicati ad altrettanti autori [Gentile, Heidegger, Schmitt, Rosenberg, Jünger] interni o vicini al fascismo; dall’altro una serie di schede critiche, alle quali ho dato il nome di ‘Tagli’, appunto perché tagliano trasversalmente i blocchi tematici, focalizzando un evento, un autore, un testo” (p. XX).

Si tratta, allora, di penetrare – mediante strumenti d’indagine non definibili strettamente come dimostrabili mediante adeguata, e tradizionale, documentazione (“Per tentare una risposta, bisogna spingere l’analisi su un piano al quale la ragione non sempre ha accesso”, p. VII) – nel “cuore nero del fascismo” ricorrendo a indagini per così dire *intuitive*, più vicine alle procedure della letteratura o della filosofia, che alla ricerca storica in senso stretto (“I filosofi, e i testi, che ho riunito non sono scelti a caso [...]. Sono quelli che più intravedono, anche senza teorizzarlo, il funzionamento della macchina – sia riconoscendone il carattere metafisico, sia individuandone, ciascuno a suo modo, le movenze”, p. XIV). Una metodologia di questo tipo non abbandona la fattualità, bensì, pur non prescindendone come è ovvio, semplicemente *non se ne accontenta*, e tenta di giungere dove manca la documentazione tradizionale, conquistando in tal modo un piano veritativo se si vuole più profondo, complementare a quello descrittivo, e capace di spiegare,

appunto sul piano della soggettività, oltre esso.

L'eziologia che si avvicina, attraverso questa metodologia 'altra', al funzionamento di questa "macchina metafisica" mette in luce allora il seguente processo: la mentalità fascista crea, nell'interpretazione che offre della realtà, una *partizione tra due polarità* (ad es. capitalismo e anticapitalismo, oppure parole d'ordine rivoluzionarie e parole d'ordine conservatrici, oppure ancora elementi strutturali arcaici ed elementi tecnologicamente aggiornati, eccetera) prima opposte e poi ricongiunte, *dopo averle modificate* entrambe immettendo l'una all'interno dell'altra.

L'attitudine progettuale del nazifascismo, se condotta in questo modo, consiste infatti nell'inglobare, in linea generale, qualsiasi sia l'oggetto della sua attenzione operativa, nel proprio progetto regressivo di base una serie di tendenze, comprese quelle originariamente indirizzate all'origine in direzione rivoluzionaria: ne risulta una sovrapposizione forzata tra contrari logici e storici (tra mitologia e tecnica, per esempio) al cuore della macchina generativa valoriale e operativa nazista. "Solo all'interno di quella macchina metafisica primitivismo e modernismo, tecnica e mito, ordine e anarchia potevano trovare un punto di indistinzione che fa dell'uno il contenuto dell'altro" (p. 224).

In questo modo l'*irricognoscibilità delle istanze di provenienza*, all'origine incompatibili tra loro, e la loro paradossale mescolanza le fanno risultare con-

ciliate e suscettibili di essere presentate alle masse come spuntate dei loro tratti caratteristici, divenuti a questo punto *accettabili* presso vaste porzioni di collettività. Tutto questo spiega – ne è infatti la conseguenza – l'allargamento del consenso ("Hitler e Mussolini, prima di convincere, eccitano le masse. Questo spiega la loro perdurante presenza nell'immaginario contemporaneo – perché ne siamo, tutti, anche i più radicati antifascisti, tanto attratti da non perdere nessun fotogramma, o nessuna pagina, neanche le più truculente, che li riguardi", p. XVII).

L'esame condotto da Esposito attraversa dunque il lavoro di un certo numero di pensatori e letterati novecenteschi che, ora in quanto simpatizzanti del nazifascismo a loro contemporaneo (come Heidegger, Jünger e Schmitt in Germania, o Gentile e Evola in Italia), ora invece in quanto suoi primi critici (come Bloch, Benjamin, Adorno, Marcuse, Neumann in Germania, Bataille e Lévinas in Francia), hanno fornito elementi per l'impostazione interpretativa di questa "macchina metafisica", all'illustrazione della quale, nel secondo dopoguerra e soprattutto in questi primi decenni del XXI secolo, hanno dato un contributo importante intellettuali come Esposito, appunto, come Agamben, Pasolini, Littell, Foucault. Un'attenzione particolarmente rilevante Esposito la concede ai contributi fatti conoscere dalla psicoanalisi, a partire proprio dall'ultimo Freud, per approdare a Reich, a Fromm, Deleuze e

Guattari. D'altra parte, se la domanda cui occorre oggi più che mai rispondere non è (o non è soltanto) di carattere politico-istituzionale ('come nasce uno Stato totalitario') ma piuttosto di carattere psico-sociologico ('come è stato possibile, quali sono stati i motivi per i quali intere collettività abbiano subito – e forse possano ancora oggi subire – la suggestione fino all'obbedienza affascinata nei confronti del Capo'), allora occorre mobilitare – sia sul piano individuale sia sul piano delle folle – dei saperi in grado di render conto di questa macchina pulsionale che, come si vede nella pratica storica del secolo scorso, sa mescolare con tanto successo terrore e fascinazione.

Sono saperi che affondano la propria presa conoscitiva laddove nessuna descrizione storiografica potrà mai penetrare, ossia nell'immaginario e nella

mitologia fasciste, soprattutto rispetto a quello che essi pensano nel profondo sulla donna, oltre che sull'ebreo, sui malati oltre che sui diversi, sulla vita oltre che sulla morte ("Nel cuore del fascismo c'è questo nodo insolubile tra sesso, genere e morte", p. 263). Donde la necessità di ricorrere al rinvenimento dei movimenti inapparenti dell'Inconscio, individuale e collettivo, secondo le più recenti, e talvolta imbarazzanti scoperte in merito (si pensi a quanto scrivono nei loro lavori autori come Littell, Degrelle, Theweleit circa i moventi profondi del comportamento nazista), cosicché risulti possibile affermare che "senza cogliere questo nesso tra piacere e violenza, godimento e morte, non si entra nel cuore nero del fascismo (p. 213).

Gianmarco Pincirolì

Enrico Testa, *Pronomi*, Torino, Einaudi, 2025, pp. 373, ISBN 978-88-06-26756-8, euro 20.

Non capita spesso di avere tra le mani libri che non sono suscettibili di classificazione, ossia che – non essendo dichiaratamente romanzi, poesie, diari, saggi o testi accademici – contengono un po' di tutto questo senza che una qualche prevalenza espressiva consenta di ingabbiarli in una definizione rassicurante. Il lavoro di Testa in questo caso appartiene a questa tipologia: infatti, la varietà (o variazione sul tema?) di registri trasporta il lettore dalla pamphlettistica *deprecatio temporum*

nei primi capitoli, circa lo stato odierno della lingua e della comunicazione, alla riflessione intima sul 'paesaggio del vivere e del morire' (come recita il titolo di una raccolta poetica del 1979 di Lawrence Ferlinghetti). Nel comporre il quadro, inoltre, l'autore – che si espone qua e là in prima persona – utilizza ampiamente le più diverse citazioni, provenienti dai luoghi scritturali più diversi: vengono 'saccheggiate' filosofi, poeti, narratori, saggisti, studiosi delle più diverse discipline – una

vita di letture – allo scopo di configurare una sorta di sguardo complessivo sulla modernità, che vale anche come una resa dei conti nei confronti degli stereotipi interpretativi, ad esempio, quello riguardante la tradizionale *deprecatio* circa il decaduto valore attuale dell'Occidente (“[...] un dato che appare sempre più una costante della mentalità degli intellettuali d’oggi: l’antioccidentalismo, la ripulsa per i propri Paesi e i loro costumi e sistemi politici. Se questo può apparire giustificato sino a una certa data [...], comincia a diventare imbarazzante nel secondo Novecento” p. 41; “Chi dubbi non sembra mai averne avuti nel suo radicale antioccidentalismo è il grande linguista americano, e campione dei diritti umani, Noam Chomsky” p. 45). La prima parte della formula di Ferlinghetti (‘paesaggio del vivere’) che ho proposto prima come guida per l’esame del testo, affronta con amplissima abbondanza di esempi i temi più generali dell’esperienza quotidiana, tutti declinati peraltro attraverso il filtro del nudo fatto di scriverne, in versi o in prosa; le pagine di Testa sono in grado di configurare una sorta di personale *filosofia della scrittura* all’interno della quale le domande generali di senso restano doverosamente aperte, disponibili alle più diverse problematizzazioni. Si tratta di evitare – e le scelte citazionali esemplificano sempre in tal senso – due limiti alla corretta impostazione dei temi: *l’astratto e l’oscuro* (“Se l’obiettivo è, come detto più volte, criticare e osteggiare il Potere, non si

potrà farlo in un italiano che, senza essere banale o sciapo, sia però un po’ più chiaro e comprensibile anche a chi sta fuori della cerchia del genere disciplinare o settore discorsivo prescelto?” p. 32); ossia, si tratta di non perdere mai di vista quell’esperienza vissuta, quella quotidianità donde proviene, anche e soprattutto, va ricordato, il versificare stesso dell’autore; si tratta, ancora, di non ubbidire a regole di composizione testuale stringenti ma, al contrario, come qui, di proporre *la forma del mosaico*, modellato da tante tessere, apparentemente autonome, sia all’interno di ogni capitolo sia nell’architettura complessiva del testo, o meglio, come suggerisce il titolo di un capitolo, *la forma della cucitura*, del rammendare, dell’intrecciare: “[...] il cucire, come il tessere, ha impegnato fin dalle origini generazioni di esseri umani coinvolgendo sia uomini che donne; ed è stato spesso figura della composizione di un testo scritto (ma anche di una narrazione orale): evoca infatti il procedimento con cui si mettono insieme i pezzi – pensieri, temi, argomenti – di un’opera” (p. 325).

Ma attenzione: il succedersi dei capitoli non è affatto casuale, semmai il filo rosso che li collega trova un suo snodo in avanti e all’indietro nell’ottavo capitolo del libro (“La passione delle parole”), nel quale annotazioni di linguistica, dialettologia, commenti di critica letteraria, osservazioni di metodo, spunti personali, insomma, gli approcci più diversi alla parola compongono una sorta di diario, o di protocollo di

appunti (di scrittura, di lettura, di meditazione) che si vorrebbe nominare 'intimo', se la riservatezza che comunque s'intravede tra le righe in realtà non abbandonasse in fretta l'eventuale 'confessione' d'intenti, e non si preferisse qua e là riprendere, nel nome di tale "passione", la polemica contro il malcostume contemporaneo ("In una realtà basata non sull'attenzione ma sui presunti principi oggettivi della gestione razionale e sulle varie forme del tradimento del linguaggio che fa delle parole dei gettoni alla roulette del profitto o il bingò del conformismo, l'affetto – proprio l'*affetto* – per le parole aumenta" p. 171).

La seconda parte della formula ferlinghettiana adottata ('paesaggio del morire') è quella che, di capitolo in capitolo, ci rivela, con malinconica ma doverosa constatazione, che *il tempo passa* e che colui che scrive (e *ne scrive*), prendendone atto come fanno tutti i viventi, sente la necessità di disegnare un paesaggio della comune precarietà; la scrittura, quella poetica *prima di tutto* (dove si rivela l'amore per la poesia di Caproni, di Montale, di Celan, di Campana), per un attimo talvolta illumina la sorte generale di un briciolo d'eternità, o di fuori-tempo, quel che appunto attraverso la traccia della parola scritta, o letta, ci è concesso ("Incidere la pagina bianca di scarabocchi e poi di versi lenti come le lumache che lasciano le loro scie di secrezione, è evocare o cercare quanto logica e costumi correnti dicono impossibile a ottenersi: l'incontro con

i morti, in primo luogo, e, in genere, con l'assente" p. 260).

Le due metafore prevalenti qui (il "gorgo" e i "brontolii d'oltretomba") presentano la scrittura poetica come un'ancora di salvezza nel gran mare in tempesta della vita moderna, più di quanto lo possa essere altro tipo di consegna verbale sulla carta. Ne emerge in tutta la sua ricchezza il patrimonio di possibilità esistenziali legato soprattutto alla *parola diventata funzione del verso*, come se in essa si liberasse, spezzando la crosta che fissa quella stessa parola all'uso convenzionale, il senso di una verità disponibile comunque per tutti, attenta al colloquio coi trapassati, ai loro "brontolii", capace di guardare negli occhi l'esito comune che ci aspetta, quel "gorgo" che equivale alla più inquietante di tutte le domande, e che non attende risposta.

Anche la preoccupazione per l'aldilà diventa, nella tessitura di questa scrittura per frammenti propri e altrui, una domanda prima di tutto antropologica, nutrita dal mito e dall'angoscia comuni, volta per volta affidata alla propria storia personale popolata di avi o alla ritualità apotropaica vicina e lontana nel tempo e nello spazio.

Ecco, è proprio questa scrittura per frammenti che si presta alla perenne apertura del senso, alla sua precarietà, anche al paradosso, alla contraddizione. Emergono, di aforisma in aforisma, simpatie e antipatie maturate nel corso di una vita di studio, e una certa blanda ironia nei confronti di metodologie di analisi testuale la cui pre-

sunta scientificità presenta, agli occhi di Testa, meriti e demeriti a seconda della pretesa di assolutezza avanzata soprattutto dagli epigoni. Una più sottile, non meno ironica, condiscendenza l'autore riserva ad esempio allo strutturalismo ("Anche se da tempo giace nei polverosi archivi della critica, c'è ancora qualcuno che se la prende con lo strutturalismo e con i metodi formali d'analisi della letteratura" p. 95). D'altra parte, le analisi che Testa riserva ad alcune novelle che gli sono particolarmente care (della Mansfield, di Čechov, di Amis, di Walser ad es.) sembrerebbero proprio non avere nulla a che fare con quella fase anni '60 della critica letteraria, o forse invece, chissà, la implicano e ne nascondono la lezione arricchendola con altri apporti metodologici. È l'epigonalità, probabilmente, che infastidisce lo studioso, la sterile imitazione che resta sempre un passo indietro nella qualità del lavoro rispetto al modello del maestro: un capitolo del libro s'intitola, non per caso, contro ogni assolutezza metodologica "Le inesaudibili richieste del discorso": "Quante volte, contro ogni certezza o unità, contro ogni regola del buon comunicare, la parola la si riprende da capo e si ritorna all'inizio..." (p. 115).

Un'antipatia ribadita più volte, o una presa di distanza piuttosto eloquente, è nei confronti di Heidegger (o forse, anche qui, nei confronti degli heideggeriani di professione: "Ancora oggi in tanti vanno devotamente in pellegri-

naggio sulla collina della filosofia di Heidegger a ricevere l'ostia dello spirito" p. 36); Testa riporta, a commento, un famoso passo di Thomas Bernhard (*Antichi Maestri*, 1985) sull'Heidegger rintanato nel suo rifugio della Foresta Nera, brano questo che da solo basterebbe a crocifiggerne, quando se ne rileva la presenza, l'arroganza teoretica.

Un accenno al titolo: "Pronomi". In più di un luogo del libro i nomi e i cognomi – sia degli autori che dei personaggi – sembrano farsi trasparenti e significare oltre l'individualità che rappresentano, ossia sembrano – nel dipanarsi delle loro vicende – valere per molti, per tutti, paiono diventare, appunto pro-nomi, sembrano stare-per: per chi legge, ad esempio, ma anche per chi scrive. "Quando rileggo queste righe, mi capita spesso di pensare: *ma questo l'ho scritto io?* E non è solo questione di tempo [...] e quindi che l'*io* di adesso non si ritrova più appieno [...] nell'*io* del passato; diventato ora, in questo istante, un *io-lui*, insomma. Ma la stessa impressione si ha anche con testi in cui il divario temporale non c'è" (p. 85). La pronominalità, in questo caso, impedisce alla scrittura di essere *tout court* diario, e le consente di divenire piuttosto testimonianza plurale, valendo per il nome di chiunque la scriva, o la legga, e così facendo se ne faccia carico.

Gianmarco Pinciroli

Massimo Baldacci (a cura di), *Dizionario critico di pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2025, pp. 259, ISBN 9788835184423, Open Access.

Il *Dizionario critico di pedagogia*, curato da Massimo Baldacci, rappresenta un importante intervento teorico nel panorama pedagogico italiano contemporaneo. Fuori e oltre un mero repertorio terminologico, come pure “altro” rispetto a un’operazione compilativa, il volume configura un vero e proprio dispositivo culturale e politico volto sia a consolidare l’identità epistemologica della pedagogia come sapere critico, che, al contempo, a mettere in discussione gli automatismi concettuali e linguistici sedimentati tanto nella prassi educativa quanto nella temperie scientifica e teoretica inerente al discorso pedagogico. Il carattere critico del dizionario – Baldacci lo chiarisce sin dall’Introduzione – non consiste in un’operazione debole e sostanzialmente formale, ma si radica nello specifico progetto di assumere polisemia, stratificazione storica ed eterogeneità dei paradigmi pedagogici non come ostacoli da marginalizzare attraverso la forza, sostanzialmente apodittica, della definizione univoca, bensì come elementi che richiedono un’opera di discriminazione concettuale e vigilanza teorica a matrice genealogica. Sicché l’operazione condotta dal gruppo SIPED di Pedagogia teorica – venti studiosi appartenenti a molte Università italiane – risulta, sotto questo profilo, assai più complessa di quanto la forma-dizionario potrebbe far supporre. Essa, infatti, implica una presa di posizione rigorosa

sulla natura stessa del linguaggio pedagogico, qui inteso non come un semplice supporto comunicativo fra le diverse pratiche bensì in termini di architettura epistemica attraverso cui la disciplina costituisce il proprio oggetto, delimita il proprio campo ed esercita la propria funzione critica. La tesi di fondo è che *non possa esistere una pedagogia senza un lavoro sul suo lessico* e che tale lavoro non possa essere neutrale né debba limitarsi alla tanto diffusa quanto corriva descrizione degli usi esistenti. Perciò la pedagogia – come ogni scienza umana dotata pure di orientamento normativo – costruisce, attraverso i suoi concetti, i propri oggetti conoscitivi e, precisamente per tale ragione, la chiarificazione terminologica è al tempo stesso una delimitazione teorica, politica e metodologica.

Se si osserva con attenzione la struttura delle voci si è in grado di ricavare una testimonianza assai vivida di un simile assunto. Difatti, ogni lemma presenta un’articolazione comune – etimologia, accezioni ordinarie fondamentali, significati concettuali, analisi storico-critica e nessi con altri termini – che riflette un modello di ricerca, sistematico ed epistemologicamente sorvegliato, capace di coniugare filologia, filosofia del linguaggio, storia delle idee pedagogiche, epistemologia e teoresi pedagogiche e attenzione alla prassi educativa. Le voci non producono, pertanto, definizioni prescrittive, ma

“mappe concettuali” che ricostruiscono la genealogia dei termini e i loro usi differenziali, come pure le trasformazioni paradigmatiche che ne hanno segnato l’evoluzione. È un’impostazione che, per certi versi, richiama la lezione canguilhemiana per cui i concetti delle scienze umane non siano fotografie della realtà teleologicamente orientate, bensì strumenti normativi di produzione e organizzazione dell’esperienza. Una simile prospettiva emerge chiaramente nella misura in cui la complessità del lessico pedagogico si configura non come mancanza ma in termini di condizione strutturale di una disciplina attraversata da paradigmi diversi, da convivenze semantiche molteplici (e non necessariamente pacificate) e da sedimentazioni storiche, per così dire, ineguali e combinate.

Tuttavia, e precisamente per queste ragioni, il valore del *Dizionario critico* non si misura soltanto sul piano epistemologico. Esso, infatti, offre una presa decisiva sulle istituzioni educative e sulle tensioni sociali che le attraversano. Molti lemmi – da *Inclusione* a *Società educante*, da *Democrazia* a *Relazione educativa*, da *Pedagogia* a *Educazione*, da *Soggetto* a *Sistema educativo* – sono dispositivi teorici che non descrivono semplicemente ciò che scuola e servizi educativi *sono*, ma ne interrogano la funzione politica, i dilemmi etici, le contraddizioni interne, come pure le forme di assoggettamento e di soggettivazione a cui danno luogo.

In questo senso, il dizionario contribuisce a riposizionare la pedagogia come

sapere capace di critica sociale, cioè in grado di configurarsi come teoria critica: un sapere, dunque, che non rinuncia al proprio compito di interrogare la struttura dei processi formativi, i rapporti di potere che li costituiscono e i modelli antropologici impliciti nelle pratiche educative. La selezione dei lemmi – frutto di una lunga procedura collegiale – non risponde a una semplice esigenza tassonomica, ma alla volontà di individuare i nuclei concettuali che risultano indispensabili per comprendere le trasformazioni di educazione, istruzione e formazione in contesti caratterizzati da complessità, pluralità culturale, pressioni tecnocratiche e ridefinizione delle istituzioni democratiche. Così, il dizionario opera come atto politico nel senso più alto del termine, poiché sottrae, pur senza disconoscerne il portato, il discorso pedagogico all’immediatezza del linguaggio comune – sovente appiattito su tecnicismi e moralismi, ma anche veicolo di indebite e corrive appropriazioni epistemiche – e lo restituisce alla sua profondità concettuale, rendendolo capace di critica e discernimento. Una funzione siffatta emerge in modo esemplare nei lemmi dedicati alla dimensione sociale (*Famiglia*, *Scuola*, *Comunità*, *Società educante*), nei quali la pedagogia è concepita come scienza delle condizioni materiali, simboliche e istituzionali dei processi formativi: il lemma *Inclusione*, ad esempio, non viene presentato come parola d’ordine della *governance* educativa contemporanea, ma come concetto polisemico

la cui genealogia rivela tensioni tra emancipazione e controllo, tra riconoscimento e normalizzazione, tra differenza e assimilazione. Analogamente, il lemma *Relazione educativa* restituisce la densità antropologica, etica e politica dei processi di socializzazione sottraendola a letture meramente psicologizzanti dell'accadere educativo – e molto altro, naturalmente, si potrebbe aggiungere in proposito.

Gioco forza, la dimensione storica, fortemente valorizzata nella struttura delle voci, permette altresì di comprendere come concetti e categorie pedagogici non siano mai semplici strumenti descrittivi, ma sedimentazioni di conflitti, interpretazioni, scarti epistemici e trasformazioni socio-istituzionali. Infatti, l'evoluzione semantica di termini come *Educazione*, *Formazione* o *Apprendimento* mostra l'intreccio insopprimibile fra mutamenti delle forme sociali e trasformazione dei modi in cui la pedagogia pensa sé stessa e il proprio oggetto. Tale consapevolezza storica – articolata e diffusa in tutto il volume – conferisce al dizionario un valore eminentemente pedagogico: essa educa alla complessità e alla vigilanza critica, come pure alla concezione non essenzialistica né naturalistica del linguaggio professionale, precisamente in un tempo in cui il discorso pedagogico rischia di essere inglobato nei discorsi della gestione neoliberale, dell'efficienza produttiva e della mera innovazione tecnologica. Qui, il *Dizionario* restituisce forza alla dimensione concettuale della pedagogia sottraendo le categorie

pedagogiche alla loro riduzione vietamente pragmatica o strumentalmente pubblicistica.

Cosicché, l'intero progetto si configura sia come strumento scientifico che, al contempo, come forma di resistenza culturale. Esso, infatti, contrasta la tendenza diffusa a neutralizzare il linguaggio pedagogico e a depotenziarlo della sua valenza assiologica e critica, ovvero a renderlo compatibile con i dispositivi performativi e manageriali troppo spesso egemoni nella progettazione e nella gestione dei sistemi educativi. In tal senso, il *Dizionario* è un'opera che contribuisce alla riattualizzazione di una *cultura pedagogica* capace di articolazione determinata con la prassi educativa, in grado cioè di distinguere, demarcare e chiarificare piani e significati della disciplina piuttosto che confonderli – magari sotto l'egida di un'operatività esasperata dai processi di valorizzazione da cui dipende. È, pertanto, uno strumento che riconosce alla pedagogia il suo carattere pubblico e la sua responsabilità sociale, come pure un compito di critica immanente ai contesti formativi.

Dal punto di vista metodologico, poi, il lavoro coordinato da Baldacci si distingue per elevato rigore e trasparenza processuale: parliamo di referaggio anonimo delle voci, discussioni collegiali, definizione condivisa della struttura dei lemmi, ricerca storica e concettuale, utilizzo rigoroso delle fonti e, inoltre, di ricorsi ragionati e sistematici alla letteratura. Si tratta di un'impostazione che rende il volume non solo una

mera collezione di lemmi, ma un modello di ricerca collettiva e un esempio virtuoso di cooperazione scientifica in un campo disciplinare ove, troppo spesso, l'individualismo e la competitività mantengono una solida egemonia. Così, il *Dizionario critico di pedagogia* si colloca come punto di riferimento essenziale per gli studi pedagogici in Italia: un'opera che definisce standard metodologici elevati, tematizza criticamente il campo concettuale della disciplina, produce nuove possibilità di interrogazione teorica e contribuisce, finalmente, a ripensare la funzione pubblica del discorso pedagogico. È, nel senso più elevato del termine, un libro *educativo*, poiché forma alla riflessione, alla complessità e alla responsabilità tanto linguistica quanto epistemica e, più estesamente, politica.

Nel panorama contemporaneo, in cui il pedagogico, per molte e complesse ragioni, rischia talvolta di smarrire la propria capacità critica e di elaborazione, il *Dizionario* restituisce alla disciplina non solo una mappa del proprio lessico ma la consapevolezza della funzione teorica e sociale che le è propria. Cioè a dire, si tratta di un'opera destinata a incidere in maniera significativa sull'orientamento degli studi di settore, a sostenere la costruzione di una comunità scientifica maggiormente consapevole del proprio linguaggio e delle relative implicazioni politiche, come pure a rilanciare il pedagogico come discorso autonomo e differenziale nel suo senso più radicale e critico.

Alessandro D'Antone

Gert Biesta, *La ricerca educativa. Un'introduzione non ortodossa*, traduzione di Matteo Cabassi, Roma, Anicia, 2025, pp. 192, ISBN 9788867098644.

La citazione di Oscar Wilde secondo cui le persone conoscono il prezzo di tutto ma il valore di niente aiuta a cogliere, secondo l'Autore, uno dei principali problemi dell'"era della misurazione", la quale sembra caratterizzare l'orientamento dominante della ricerca educativa contemporanea (p. 128). La citazione è intesa provocatoriamente, così come lo sono i numerosi e necessari interrogativi sollevati da Biesta nel presente volume, il quale si propone di stimolare la discussione sul significato,

sulle direzioni e sul ruolo della ricerca educativa oggi, attraverso "ciò che il termine tedesco *Denkanstöße* indica: inviti a pensare e, forse, anche provocazioni a pensare" (p. 28). In questo senso, l'ultima traduzione italiana di Biesta, a opera di Matteo Cabassi e con un'introduzione di Elena Madrussan, si rivela una preziosissima risorsa non tanto per ampliare il già saturo dibattito accademico contemporaneo sui metodi della ricerca educativa, quanto piuttosto per ricollocarlo alle questioni

educative fondamentali, riportandone al centro il senso della teoria e dell'azione educativa.

L'analisi puntuale e rigorosa dell'Autore prende le mosse dalle cosiddette "ortodossie" della ricerca per sottoporle a un'interrogazione sistematica che apre spazi di riflessione e riconsiderazione critica degli assunti dominanti, dei presupposti epistemologici e delle categorie consolidate attorno alle quali prendono forma gli standard, le aspettative più o meno esplicite, nonché le finalità e i giudizi su cosa renda buona o efficace una ricerca educativa. Una questione, quest'ultima, attorno alla quale sembra essersi sedimentato un senso comune che, se non viene costantemente riconcettualizzato e risemantizzato, rischia di smarrire i fini della ricerca – e con essa dell'educazione –, affidandosi alle mode epistemiche del momento. A fronte di queste premesse, si sostanzia l'urgenza dell'Autore di indagare a fondo ciò che eccede i contorni delle ortodossie, permettendo così ad altre forme di pensiero e di azione di emergere proprio a partire da quelle "domande che vengono spesso tralasciate nelle metodologie a cui i giovani ricercatori vengono introdotti nel campo della ricerca educativa" (p. 21). A questo proposito, la scelta di rivolgersi in particolar modo ai giovani studiosi e ricercatori, ma non solo, si rivela piuttosto decisiva, in quanto, come suggerisce Madrussan nell'Introduzione, le domande su cosa significhi essere un ricercatore, sul ruolo della teoria nella ricerca e sulle connessioni

tra ricerca, professionalità e democrazia, portano l'attenzione su "come i giovani sono chiamati a fare ricerca": un argomento, questo, da cui "dipende il futuro non tanto – astrattamente – della ricerca stessa, quanto, nel nostro caso, dell'educare e del formare" (p. 8). Al contempo, fin dalle prime pagine, Biesta delimita il campo da possibili fraintendimenti sottolineando ciò che il volume non intende essere: non è "un'introduzione alternativa alla ricerca educativa e ancor meno un avviamento a modi alternativi di condurla" (p. 25); né presenta "una revisione sistematica di cosa sia la ricerca educativa o di come debba essere condotta" (p. 26), motivo per cui andrebbe letto, su suggerimento dell'Autore stesso, in parallelo a testi più ortodossi, contribuendo così ad ampliare lo sguardo e gli orizzonti di senso di chi fa ricerca. A tal fine, a conclusione di ciascuno degli otto capitoli vengono posti cinque interrogativi che rappresentano per il lettore una bussola concettuale e meta-riflessiva per la propria ricerca. In linea con tale impostazione, le letture critiche di Biesta sono accompagnate da preziosi spunti di riflessione, nonché da rilevanti proposte teoriche e operative volte a superare quelle possibili *impasse* di fronte alle quali una critica fine a sé stessa rischierebbe di esaurire la propria forza interpretativa nonché trasformativa. Il volume e le argomentazioni si distinguono infatti per un approccio pragmatico che consente all'Autore di ricondurre il senso e le direzioni del fare ricerca alla centralità

della prassi educativa senza comportare tuttavia una riduzione dell'educazione a concezioni tecnicistiche del sapere e della professionalità. Semmai è proprio il carattere *teleologico*, che definisce e costituisce la pratica educativa (p. 57), a rendere l'educazione una pratica intrinsecamente normativa irriducibile alle sole questioni tecniche. Un aspetto, questo, che mette in luce l'urgenza di rimettere al centro le riflessioni sui significati e sulle finalità dell'educazione – mai neutrali rispetto ad assunti epistemologici e politici che, anche quando non esplicitati, ne orientano la direzione.

L'approccio pragmatico permette inoltre a Biesta di offrire una terza via operando una sintesi di alcune impostazioni o tendenze binarie rilevate nella ricerca educativa contemporanea, quali un eccesso di teoria che si contrappone a una sua carenza in alcune ricerche, la polarizzazione tra approcci interpretativi e modelli di efficacia o, per quanto riguarda gli studi sul *curriculum*, la "svolta" culturale del Nord America da un lato e il tecnicismo empirico degli studi europei dall'altro. Sempre in quest'ottica, ripercorrendo le origini e gli sviluppi dello studio dell'educazione nel mondo anglofono e in quello germanofono, l'Autore esplora le prospettive contemporanee di queste due distinte configurazioni della ricerca, rivendicando l'urgenza di promuovere un confronto tra le due tradizioni.

Sono interrogativi piuttosto decisivi quelli che vengono sollevati a partire da tali osservazioni: perché fare ricerca?

Qual è il compito della ricerca? Come può la ricerca contribuire al miglioramento della pratica educativa? Ma anche, cosa intendiamo per miglioramento? In che modo e che tipo di ricerca può contribuire a esso? Se in virtù della multidimensionalità degli scopi dell'educazione si rivela errato formulare principi pedagogici efficaci in senso generale, domanda l'Autore, è possibile elaborare principi validi per la pratica educativa? La chiave di volta risiede, ancora una volta, nell'adozione di un approccio pragmatico – sostenuto da un'epistemologia transazionale di derivazione deweyana – che non perda di vista le finalità educative, la complessa realtà sociale e il ruolo degli attori coinvolti. In tal senso, ne viene che "nessun approccio o metodo educativo è desiderabile in quanto tale; la loro valenza dipende esclusivamente dagli obiettivi che ci si propone di raggiungere" (p. 61). In quest'ottica, i giudizi sulla validità e sull'efficacia di determinate azioni educative andrebbero sempre ricondotti al rapporto che essi stabiliscono con gli scopi che si intendono perseguire, in relazione ai quali i giudizi potranno acquisire significato. Da questo punto di vista, l'adozione di un paradigma causale o quasi causale, limitato allo studio delle correlazioni tra *input* e *output*, nell'ambito della ricerca educativa risulta inadeguato e insufficiente per comprendere il funzionamento delle dinamiche interne che coinvolgono i processi e le pratiche educative. In risposta a una concezione tecnicistica dell'educazione, servendosi

delle sollecitazioni di De Vries, della teoria dei sistemi e della complessità, l'Autore delinea una specifica ontologia dell'educazione come sistema aperto, semiotico e ricorsivo, nonché pratica sociale fondata sull'azione di agenti riflessivi e intenzionali. In questo quadro, viene rilevata la necessità di affiancare al ruolo tecnico un ruolo culturale della ricerca, capace di indagare i significati, i modi di costruzione e le cornici di senso entro cui le situazioni e le pratiche educative vengono comprese.

L'analisi viene estesa ai presupposti epistemologici e alle idee di conoscenza che orientano i metodi adottati dalla ricerca sull'efficacia; al ruolo delle misurazioni nella politica e nella pratica educativa; delimitando così una serie di argomenti che richiedono sia di interrogarsi sul valore dei processi e delle pratiche oggetto di misurazione, che di riconsiderare il rapporto che vi è tra gli indicatori di qualità e le definizioni stesse di qualità. Riprendendo e sviluppando alcune tesi e temi cari alla sua produzione critica, l'Autore esamina fino a che punto la pratica possa essere

guidata o informata dai dati ottenuti dalle ricerche *evidence-based* e quale ruolo vi occupino in questo quadro la conoscenza, il giudizio e l'*agency* professionale. Da qui, l'analisi delle faglie individuate nella presunta progressiva democratizzazione delle professioni – tradottasi principalmente in dominio di mercati, clienti e standard – offre un contributo rilevante sul ruolo della ricerca nell'ampliamento, o nella riduzione, degli orizzonti democratici dell'agire educativo.

In definitiva, come auspicato dall'Autore, il volume si conferma per i giovani studiosi, e non solo, un'occasione particolarmente feconda per confrontarsi in modo più critico con le impostazioni e i metodi più ortodossi della ricerca educativa, nonché per riportare le domande sulle questioni del senso, dei limiti e delle possibilità della ricerca, le quali rischiano di essere tralasciate nella crescente pressione a pubblicare e produrre risultati che domina il settore accademico (pp. 175-176).

Emilija Voinovska

Marta Ilardo, *Possiamo rinunciare all'autorità? Ripensare la relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 139, ISBN 978-88-351-6337-4, euro 20,00.

Reinterrogare l'autorità, ossia sondarne le svariate componenti e tentare di coglierne le molteplici rifrazioni, corrisponde a una pratica di riflessività irrinunciabile nell'esercizio accorto del potere di educare, che sia nell'ambito formale delle istituzioni o nell'infor-

malità della vita quotidiana. Interpretare l'autorità richiede inoltre di porre una domanda preliminare circa i *modi* in cui i soggetti riconoscono le *forme* dell'autorità e ne intercettano i *significati*. In particolar modo oggi, sulla scia delle imponenti trasformazioni socio-

culturali e tecno-economiche in una società globalizzata vieppiù complessa – così come lo sono sempre più gli universi relazionali che questa esprime – la questione merita senz'altro un approfondimento, ed è da questa premessa che parte la riflessione di Marta Ilardo. L'Autrice sviluppa l'argomentazione ponendosi dapprima in dialogo con importanti studiosi che, nel corso del processo di civilizzazione occidentale, hanno offerto diverse interpretazioni dell'autorità, spesso tematizzandola in rapporto ai processi educativi e in concomitanza con le grandi "fratture" storiche che hanno segnato l'evoluzione delle società. Si tratta di interpretazioni esemplari: da Kant a Rousseau, dalla Scuola di Francoforte di "prima generazione" a Hannah Arendt, da Gramsci a Dewey, da Elias a Foucault, da Bourdieu a Freire, da Illich a Alice Miller e la "pedagogia nera", l'autorità è stata indagata e concepita secondo molteplici prospettive che, pur nella radicale differenza di approcci, ne sottolineavano apertamente o ne suggerivano implicitamente – come nel caso di Rousseau e di Illich – il nesso inevitabile con l'educazione, mostrando come quest'ultima fosse un ambito esperienziale dal significato profondamente politico e ribadendone a più riprese il valore di funzione sociale. Com'è noto, gli studiosi menzionati hanno costituito una decisiva fonte di ispirazione tanto per l'avvio di processi di democratizzazione successivi alla seconda guerra mondiale – si pensi all'influenza di Dewey in Italia – quanto per lo sma-

schieramento di una democratizzazione superficiale, supportato, con il movimento di contestazione culturale del '68, dall'analisi critica della sottigliezza con cui le logiche di dominio sono state incoraggiate e riprodotte anche attraverso l'educazione e l'istruzione. A partire dal contributo fondamentale di questi studi – di cui la pedagogia critica è oggi erede e dai quali è storicamente emerso il carattere "ambivalente" e "opaco" dell'autorità che plasma inevitabilmente le soggettività in termini di costituzione psichica e di modalità relazionali istituzionalizzate e non – Ilardo si interroga sulla "possibilità di conciliazione tra autorità e democrazia" oggi (ivi, p. 50) e sulle possibilità di tradurre in pratica azioni educative che possano risultare effettivamente orientate all'emancipazione e alla responsabilità democratiche. Secondo l'Autrice, ciò richiederebbe anzitutto una rinnovata concezione dell'autorità educativa che sappia far tesoro della lezione deweyana, in cui l'autorità appare spogliata della sua funzione "conservativa", legata alla canonica trasmissione della tradizione, per diventare piuttosto una "variabile" dei sistemi educativi orientati allo sviluppo e al consolidamento di pratiche di cittadinanza che non possono ignorare gli elementi fondamentali della trasformazione sociale, in quanto l'evoluzione democratica della società necessita dell'analisi dei bisogni e delle condizioni contingenti da orientare in senso democratico. In questa chiave, l'autorità educativa concepita da Dewey costituirebbe

un esempio di autorità “dinamica” e “inclusiva” mentre, afferma Ilardo, “il compito dell’educazione democratica sarebbe quello di fornire strumenti di revisione sostanziale dei significati di democrazia per meglio definire cosa muta o inibisce, agevola o ostacola la formazione dei processi di socializzazione – se in direzione di comunità democratiche o autoritarie” (ivi, p. 54). Un’autorità educativa “dinamica” sarebbe dunque la premessa per un’educazione democraticamente protesa verso la sostenibilità eco-sociale.

Nella seconda parte della trattazione, Ilardo si concentra sui possibili modi in cui l’educatore può effettivamente praticare tale dinamismo oggi, includendo nella riflessione le recenti suggestioni di studiosi come Bingham, Biesta e Bell Hooks, nell’ottica di una ridefinizione dei processi di insegnamento/apprendimento, nonché della figura dell’insegnante. Oltre a una chiara vocazione critica, ciò che pare accomunare gli studiosi menzionati è la riaffermazione della “reciprocità” della relazione educativa, tanto nella concezione dell’autorità, ribadita soprattutto dai primi due come sostanzialmente relazionale, quanto nella pratica – intesa come stile e contenuti – e nell’obiettivo dell’insegnamento.

Con Bingham, l’Autrice prende le distanze da un “approccio monologico” che intende l’autorità come qualcosa che si “possiede” nonostante tutto, per abbracciare un “approccio dialogico” in cui l’autorità è *costruita* nella relazione insieme ai significati che vi pertengono

e che, una volta individuati, possono essere anche messi in discussione e aperti a una negoziazione. Si tratta insomma di riconoscere che “l’autorità opera come un circuito all’interno del quale la relazione la fa da protagonista” (ivi, p. 97), e sarebbe quindi nella relazione che l’autorità può essere riconosciuta, discussa o misconosciuta: mai caratterizzata in una fissità, nella relazione essa è di fatto dinamica. In Biesta, l’attenzione alla relazione si estende a un consapevole incontro esistenziale col mondo, in cui l’autorità è guida alla riflessione sui propri desideri più autentici “non solo in relazione a sé stessi ma in relazione a un contesto più ampio che comprende anche gli altri e il contesto globale in cui vivono” (ivi, p. 94). In questo contesto, rinnovata centralità educativa è attribuita alla “costruzione di relazionalità” e al senso che questa relazionalità assume nelle nostre interazioni costanti con il mondo (ivi, p. 100). In altri termini, si tratta di educare a concepire se stessi e le proprie azioni al di là di ogni individualismo, entro lo spazio politico che connota la vita intersoggettiva. Così, scrive Ilardo, in Bingham e Biesta è esplicito “il riconoscimento che la pedagogia è sempre una pratica morale e politica e non si limiti a una lotta per l’agency e il potere, ma presupponga anche discorsi di critica come parte di un più ampio progetto democratico, profondamente coinvolto nell’affrontare questioni di giustizia economica e sociale” (ivi, p. 98). Se insomma agency e potere costituiscono l’oggetto di particolari con-

tese, nondimeno le pratiche riflessive che accompagnano l'agire educativo possono eludere la direzione in cui sarebbe auspicabile agire quel potere. Si tratta di un aspetto, questo, che emerge in particolare dalle riflessioni di bell hooks e della sua pedagogia trasformativa. In questo caso, i rapporti di potere sono osservati e analizzati a partire da una logica intersezionale in cui classismo, razzismo, sessismo e discriminazioni legate alle abilità fisiche e alle appartenenze di genere sono anzitutto intesi "come condizioni strutturali del sistema socio-economico, politico e culturale che informano le dinamiche educative" (ivi, p. 103). Tale presupposto appare imprescindibile a un'azione educativa effettivamente trasformativa: considerare tali aspetti e lasciarli "emergere" nelle pratiche di insegnamento e apprendimento significherebbe, ancora una volta, stare nella relazione partendo da una prospettiva complessa. Ciò significherebbe anche, secondo la prospettiva di bell hooks valorizzata da Ilardo, promuovere delle "aree di conflitto", ossia dei momenti, degli spazi, in cui è possibile ascoltare eventuali voci dissonanti dai contenuti canonici dell'insegnamento, accogliere prospettive altre che testimoniano apertamente di un vissuto marginale per poi ri-comprenderlo entro la dimensione pubblica dell'educazione. A tal proposito, specifica Ilardo sulla scorta delle indicazioni di bell hooks, appare proficuo "il conflitto come istanza fondamentale per consentire all'esperienza di ciascuno di 'rivelare sé

stessa', favorendo l'emergere di una pluralità di esperienze, linguaggi, culture e saperi che abitano la collettività educativa" (ivi, p. 106). In ciò sarebbe allora possibile "restaurare" tanto l'autorità educativa, deumanamente dinamica e, perciò, in grado di porsi in discussione, quanto ridefinire democraticamente lo scenario educativo in termini di una "eteroglossia", che "allude alla presenza e alla coesistenza di diverse voci, prospettive e linguaggi all'interno dell'aula" (ivi, p. 112). Tale commistione di prospettive, tuttavia, avverte l'Autrice, richiede anche una riconsiderazione delle "strutture della conoscenza" e dell'autorità epistemica ch'esse rivestono. Non si tratta soltanto di interrogarsi sulla legittimità dei saperi nella società globalizzata, ma anche di indagare l'opportunità di operazioni di "sconfinamento" che possono coinvolgere diverse culture disciplinari e professionali verso l'approdo a narrazioni altre e a una "futurizzazione dell'insegnamento e della ricerca", specie laddove la percezione del futuro si fa sempre più fosca, oppure dove il futuro stesso "rimane episodico e c'è la paura di non riuscire a discriminare ciò che è importante e cosa non lo è" (ivi, p. 118). Si tratta, allora, di riuscire a incoraggiare piste alternative, strade altre per poter immaginare, dialetticamente, tenuto conto dei vincoli che sempre ci circondano, nuove possibilità di costruzione e trasformazione sociale.

Irene Papa

Mario Isnenghi, *Autobiografia della scuola. Da De Sanctis a don Milani*, Bologna, il Mulino, 2025, pp. 366, ISBN 978-88-15-39141-4, euro 26,00.

Iconico, giacché massimamente persuasivo, è il titolo del volume di Isnenghi: in effetti, si tratta di una raccolta *événementielle* di notizie, dati, problemi, inchieste, incertezze e riflessioni interne al mondo scolastico, o forse meglio al plurale, che, da piemontese e borbonico, da un lombardo-veneto ancora absburgico, si sciogliono nella legislazione regia italiana. Ma Isnenghi non si lascia irretire nelle maglie a volte strette della storia senza storicità, delle notizie che non diventano idee: al contrario, egli sa costruire attraverso documenti a volte minimi, salvatisi rispetto ad altri per fortuna e non soltanto per un'effettiva importanza, una cronologia della scuola degli ultimi due secoli e mezzo capace di esprimere un'intrinseca idea, cioè un problema che si palesa e che cerca una o una qualche possibile soluzione. Autobiografia cronologica di una scuola che unisce i regionalismi preunitari in una ragionata critica, per lo più interna appunto, sulla base più di un'italianità alla Dante che non già alla d'Azeglio: ma partire da un sogno ha comunque ripagato. Anche perché, al primo risveglio, prodotto sempre intrinseco alla scuola è la *Storia della letteratura italiana* di De Sanctis, quale manuale atipico ma fondativo per eccellenza, pubblicato nel 1870-71; storia intersecante la storia della scuola che produrrà frutti di identificazione e moltiplicatore da Carducci a Pascoli, da Augusto Monti al femminile cat-

tolico e non; e, per sviluppo, agli insegnanti fascisti, antifascisti e partigiani: icone tra le icone, tra pur svariate incertezze.

Le classiche cento città ormai italiane, a seguire l'Unità, vivono sulla propria pelle episodi e narrazioni di monadi che guardano all'idea del tempo; aspetto che la copertina del libro ci illustra plasticamente: l'immagine è una litografia da Napoli; l'edificio, la chiesa di San Sebastiano, certo; ma oggi esso è il liceo classico Vittorio Emanuele. Basterebbe l'esempio di Napoli, nell'Ottocento la città più popolosa d'Italia, per suggerire le trasformazioni da un'educazione privata e confessionale ad una laica di Stato. Si tratta di un processo lento; altresì a e di Torino Cavour poteva conoscere insieme al suo ministro Siccardi la storia del Collegio dei Nobili; che, a fine Settecento, da polo sabauda dei Gesuiti diventa il luogo dell'Accademia delle Scienze e, a seguire ed insieme, sede del Museo Egizio. E mentre la politica passa da Torino a Firenze ed infine a Roma, nella città subalpina si realizza "una operazione culturale – un libro su e per l'infanzia – come *Cuore*, un *best-seller* universale di lungo periodo" (p. 87). Letteratura interna ed esterna alla scuola, visto il successo "lungo ormai diverse generazioni. Si emoziona, fa piangere? Esattamente, come era in programma, e come scrittore e editore intendono fare. E l'editore è Treves, quantità al servizio

della qualità: quella, s'intende, che – passando dall'esercito alla scuola – il grande pubblicista ligure-torinese vuol mettere in campo nella battaglia civile dell'alfabetizzazione (p. 87 sg.).

Sicché, sinceramente, la storia che conosciamo non diventa altra rispetto alla precedente storiografia; tuttavia i documenti meglio compresi, anche poiché visti da chi li ha vissuti “dal basso” o dal vivo della cronaca, le istanze, gli sfoghi, le incomprensioni che diventano nuova materia per specificare ed andare avanti nella pianificazione nazionale, tutto diventa più sfumato, perché il generale passa anche dal personale. Lo si nota nel transito dal Risorgimento alla regia Italia unita; figuriamoci, ci spiega Isnenghi, nel passaggio da Otto a Novecento, ma anche dalla provincia alla città, o reciprocamente, come lo sarà in anni posteriori per don Milani. Prima però della Repubblica c'è il sommovimento tellurico del fascismo e forse più di Mussolini, collettore o di speranze o di un fallimento che Gentile non salva con il suo manifesto del 1925, cui risponde “il manifesto Croce” (p. 289). Si passa così dalla rivoluzione liberale di Gobetti e Croce ad un fascismo che si reputa coronamento di una o più rivoluzioni. È così: “anche il fascismo si pensa a suo modo ‘rivoluzione nazionale’, legittimato a verifiche di fedeltà e incremento di nuovi doveri. Le libertà individuali e il diritto di insegnare dalla cattedra la propria verità, salvo verifiche disciplinari fra pari, non appaiono più, né in linea di diritto né in

linea di fatto, il senso e il coronamento della vocazione e della professione intellettuale” (p. 288). In tale torno di tempo e su tali idee ci si gioca tantissimo: infatti entrano in campo in molti: padre Gemelli e la Chiesa soprattutto di Roma, prima che il problema educativo si plachi con i Patti lateranensi. Libertà di insegnamento e giuramento degli insegnanti: molto passa da qui, sino a quando la guerra e la fine del fascismo fanno ritornare la situazione educativa massimamente magmatica, nonché liberatoria. Si possono scorgere le troppe incoerenze, i trasformismi che risvegliano i trasformisti, come la tutta la questione del rientro e/o del reintegro dei vecchi fascisti. Qui Isnenghi è davvero critico e ricostruisce benissimo con il materiale a disposizione le andate, i ritorni, le false e le tardive conversioni.

D'altronde, quanto Isnenghi ci vuole anche palesare è che la quotidianità non è sempre fatta di e per santi, o di e per eroi: chi non viene ucciso, come lo fu invece Matteotti, chi non muore per percosse o altro, come avvenne per Gobetti, deve destreggiarsi in difficoltà forse altrettanto notevoli, perché mescolate anche alle meschinità: ed allora ecco altre lettere, richieste, tentennamenti. Tutto, o magari quasi, comprensibile: lo si è detto per don Milani, il quale pure giganteggia per la tempra ed il pensiero. Poi qualcosa è tuttora cronaca: ecco quindi che la ricerca di Isnenghi ci aiuta ad approfondire ancora, prima di poter dare giudizi storici. Nel tempo della cronaca vale sem-

pre il dilemma “adeguarsi o reagire” (p. 307), titolo di un sottoparagrafo: ma prima di chi dica chi ha vinto definitivamente, cioè di chi ha guadagnato la Storia con la maiuscola, meglio è farsi suggestionare da barlumi molecolari, più o meno, per vedere e capire, prima del precostituito o del costituito, come la traccia incerta cerchi di diventare istituzione, potere, decreto, legge o disposizione o idea. Così, non si tratta neanche e soltanto di microstoria che

si scioglie o si interseca nella macrostoria, o in un’ipotetica Storia con la lettera maiuscola; di più, e meglio, per Isnenghi vuol dire *solo* comprendere meglio le vicende di un periodo, tanto più complesse e problematiche quanto la vita di tutti incontra, heideggerianamente, la vita degli altri e le idee, diventando storicità.

Giuliano Gozzelino

Stéphane Bauzon (a cura di), *Quale identità di genere?*, Pisa, Edizioni ETS, 2024, pp. 131, ISBN 978-88-4677-017-2, euro 15,00.

I dibattiti (accademici, politici, culturali, sociali) sull’identità di genere sono iscritti all’interno di una più profonda discussione dei concetti di libertà, corporeità, soggettività e ruoli sessuali iniziata nel secolo scorso. I *gender studies* hanno, di conseguenza, assunto una prospettiva che si è nutrita delle riflessioni sull’identità sessuale da parte di una pluralità di discipline. A partire da questo approccio, il volume raccoglie contributi che volutamente attraversano visioni differenti – giuridiche, pedagogiche, storiche, letterarie e culturali – per tentare di restituire la complessità di una nozione che difficilmente può essere ricondotta a una definizione univoca. Il “genere” viene dunque identificato, fin dalle prime pagine, in quanto fenomeno soggettivo e sociale, culturale e storico, plurale e dinamico, inteso come “un insieme, quasi una costellazione di questioni

che collegano individuale e sociale, natura e cultura, identità e alterità, libertà e riconoscimento” (p. 6). L’idea di ‘costellazione’ (di questioni, identità, posizionamenti), che prende forma dall’intreccio di livelli del discorso diversi e reciprocamente interdipendenti, orienta gli studiosi e le studiose che interrogano il “genere” e i saperi che ne hanno fatto l’oggetto del loro studio, suggerendone il carattere relazionale e processuale. Si delinea, così, un percorso che ha l’obiettivo di far dialogare due piani epistemologici e di ricerca diversi: quello giuridico e quello storico-educativo. Nel fare questo, l’identità di genere emerge tanto all’interno di cornici normative (più o meno libere), quanto di pratiche sociali e processi formativi, siano esse/i espliciti o impliciti.

In apertura, è importante riconoscere come l’identità di genere debba essere

ricondotta a una questione più ampia del diritto: quella del riconoscimento e dei diritti della persona. In particolare, essa è connessa (e, giuridicamente, ne configura un'estensione) al diritto all'identità personale. Nel parlare di genere, la corporeità ne rappresenta un elemento imprescindibile, inscritto all'interno del binomio corpi-diritti. Questo, legislativamente, è stato (ed è tutt'ora) al centro di una lunga serie di battaglie sociali, specie per le persone che cambiano sesso. Il riconoscimento dell'identità *transgender* passa attraverso una serie di processi legali (come il cambio del sesso sui documenti, le valutazioni psicologiche). In questo senso, è importante il richiamo fatto ad almeno due sentenze, la 15138/2015 e la 221/2015, relative al diritto di decidere della propria corporeità e delle potenziali (e pericolose) ingerenze dello Stato nello stabilirne modalità, metodi, percorsi. Si tratta di esempi concreti di un ambito, quello legislativo, in cui si demarca una linea delicata che oscilla tra libertà personale e ingerenza dello Stato (della cultura e delle visioni dominanti), che rendono, però, visibile la tensione tutt'oggi esistente tra autodeterminazione e regolazione sociale a cui il genere è soggetto.

Nella sezione storico-pedagogica, il genere è inteso in quanto paradigma storico, valoriale e sociale che si può configurare "soprattutto [come] una costruzione educativa", che si dispiega all'interno dei contesti formali, non formali e informali (p. 68). Ciò che ne emerge è una costante interazione

"tra ruoli di genere (socialmente condizionati) e *habitus* di genere" (*ibidem*), restituendo il carattere dinamico dei processi di soggettivazione. In una prospettiva costruzionista (opposta al determinismo che lega il genere al sesso biologico), l'identità di genere sarebbe il risultato "dell'interazione tra le norme sociali, l'elaborazione intrapsichica e il piano relazionale, nell'intreccio reticolare con il dato fisico-biologico, la cultura, la società e, ovviamente, il tempo" (*ibidem*). Un processo, dunque, che si sviluppa temporalmente, attraversato da dimensioni individuali e collettive, e profondamente radicato nelle esperienze educative del singolo e della società. Per questo, una delle sfide più complesse è articolare il pieno riconoscimento delle soggettività di genere, tenendo insieme "universalità" e "singolarità". A tal fine, "è necessario riconoscere e coltivare la particolarità garantendo così al contempo l'identità individuale e culturale, perché ogni essere umano è un individuo unico, artefice di sé stesso" (p. 16). Non a caso emerge la consapevolezza che "i valori culturali sono soggetti ai processi storici delle società umane" (p. 21); il che implica che ruoli e rappresentazioni di genere siano storicamente situati e soggetti a trasformazione.

Alla luce di un panorama giuridico, esistenziale e culturale così complesso, il genere può essere letto come uno di quei "*fatti sociali totali*", ovvero fenomeni che "muovono un'intera società" (p. 24). Questa chiave di lettura racchiude il genere all'interno di uno sno-

do che coinvolge (simultaneamente) dimensioni simboliche, culturali, educative, istituzionali e, anche, politiche. Ad esempio, l'identità di genere femminile, quando messa in discussione, può smuovere profonde questioni sul rapporto tra fede religiosa, patriarcato e ruoli sociali, come dimostra Maria Novella Campagnoli nella sua analisi sul terrorismo suicida femminile e la figura delle *shahid*. Figure come queste rivelano le dinamiche di genere che si legano a società fortemente patriarcali e teocratiche, evidenziando come il terrorismo suicida, diversamente da quanto accade per gli uomini, venga "ricondotto alla nozione di sacrificio" (p. 45) e a una dimensione "domestica" di genere. Alle donne non viene "riconosciuta l'uguaglianza delle possibilità rispetto agli uomini, ma solo l'uguaglianza dei comportamenti" (p. 47), soprattutto nei termini (spirituali/religiosi) di ciò che potrebbe essere ottenuto nell'aldilà. Nonostante il ruolo si possa (in potenza) assimilare a quello maschile, viene delimitato da precise categorie interpretative di genere, *Mother*, *Monster*, *Whore*, rispettivamente: vendetta per un familiare, pazzia e follia, depravazione sessuale come conseguenza di un abuso (p. 49).

Sebbene da un'altra prospettiva culturale e da un contesto storico differente, anche Elisabetta Marino ricostruisce, con riferimento alla produzione culturale del ruolo della donna, l'evoluzione dell'ideale femminile nell'Ottocento vittoriano inglese. I *sensation novel*, ad opera di autrici 'ribelli' che miravano

a scardinare l'ideale del ruolo che la donna doveva assumere, rivelano la natura artefatta del modello di "madre" e di "angelo del focolare". Queste narrazioni denunciano l'ipocrisia vittoriana attraverso protagoniste abiette e non conformi agli ideali dell'epoca, sviluppando forme di contro-narrazione dei ruoli di genere. Tali ruoli sociali, poi, si formano per lunghi periodi di sedimentazione di valori (sociali, spirituali, culturali, educativi) e di norme che vengono riprodotti di generazione in generazione. In un'ottica "performativa", Giuseppe Burgio ripercorre le diverse definizioni di identità di genere proposte da *Wikipedia*, facendo notare come la sua formazione sia identificabile quale "processo di tipo educativo", teso tra meccanismi "intenzionali" e "impliciti" (p. 67) e tramite i quali il genere viene appreso, agito e reiterato nella quotidianità. Tanto quanto la femminilità, anche la maschilità si rivela come costruzione sociale e performativa, poiché "essere uomo significa, in sintesi, fare l'uomo" (p. 71) – apprendendo ruoli, concezioni e *performance* e mettendo in campo comportamenti, frasi, modi di agire riconducibili all'ideale egemonico e condiviso di maschilità.

Infine, da questa dimensione magmatica che sono i processi di formazione delle identità sessuali, emerge, nelle riflessioni di Carlo Cappa, l'idea che le questioni di genere siano "veri e propri *concetti-faglia*" (p. 79). Concetti "che, per trasversalità e ampia diffusione, travalicano le discipline e i contesti in

cui sono discussi, presentandosi come luogo di frizione tra differenti placche ideologiche” (*ibidem*), facendosi altrettante (e, a volte, rischiose) occasioni di posizionamento, azione politica, identificazione, discussione. Il rischio è che ad emergere sia un’interdisciplinarietà ‘inconsapevole’ che porti i saperi propri dei *gender studies* a essere snaturati e svuotati di senso – utilizzati come dispositivi di uno scontro politico situato, certamente, ma non rivolto all’emancipazione vera e propria di identità pienamente partecipi e con-

sapevoli della vita sociale e politica. La ridiscussione delle identità di genere va salvaguardata e condotta, in definitiva, senza dimenticare la dinamica (fortemente) problematica che “veicola l’idea che l’autonomia individuale possa essere conseguita solo ponendosi in una casella predefinita, facendo coincidere interno ed esterno” (p. 98), affinché gli studi di genere possano, finalmente, promuovere autentiche forme di azione sociale.

Matteo Cabassi

Lecture dalla Francia

Emmanuel Carrère, *Kolkhoze*, Parigi, P.O.L., 2025, pp. 560, ISBN 978-2-8180-6198-5, euro 24.

Kolkhoze è l'ultimo romanzo di Emmanuel Carrère. Selezionato per il premio Goncourt 2025, tratta delle vicissitudini attraversate da quattro generazioni della famiglia dell'autore, ma si focalizza in special modo sulla figura materna. L'occasione di questo racconto, infatti, è la morte di Héléne Carrère d'Encausse, avvenuta il 5 agosto 2023. Autrice di numerose opere sulla Russia, la donna, di origine georgiana e russo-tedesca, nata Zourabichvili, era sposata a un assicuratore francese, Louis Carrère d'Encausse. Sebbene in parte minore, il romanzo autobiografico convoca altresì la figura dello zio, fratello materno, e del padre dell'autore, del suo ruolo all'interno della coppia formata con la madre, e della sua passione per tutto ciò che ai suoi occhi simboleggiava la moglie. Egli, ci spiega Carrère, passava gran parte del suo tempo libero a ricostruire la storia di Héléne, e i suoi appunti, raccolti dal figlio, avrebbero offerto indizi e citazioni per meglio ricostruire la storia familiare.

Il proposito, esplicito, è di scrivere "un livre de piété filiale" (p. 135): fedele, malgrado qualche licenza poetica (evocata, ma non specificata); non troppo severo, ma neppure edulcorato. Per Carrère, fare i conti con la morte della madre significa anche fare i conti con le origini e l'interesse per la Russia che

l'ultranovantenne *académicienne* non ha mai occultato. "Il est devenu si affreux d'être russe [*sic*] que j'ai envie de me trouver d'autres racines" (p. 445), ammette infatti l'autore, nel riferire le ragioni del suo ravvicinamento alla cugina Salomé Zourabitchvili, ex-presidentessa georgiana. Sullo sfondo del romanzo, vi è invero l'invasione russa in Ucraina, cominciata nel 2014, e le conseguenze che essa ha avuto sulla famiglia, ma anche sulle frequentazioni dell'autore. Carrère, che ha consacrato numerose opere all'esplorazione dei propri legami con il paese governato da Putin (si pensi a *La vita come un romanzo russo*, del 2007, a *Limonov*, del 2012, ma anche agli articoli redatti in veste di giornalista), sembra domandarsi se non sia il caso di rileggere la propria storia alla luce dell'importanza che ha rivestito la madre nella scelta dei propri centri d'interesse. Al tempo stesso, anche il padre sembrava condividere la medesima curiosità; tuttavia, questi, a differenza della moglie, non poté mai rivendicare la prossimità ch'ella ebbe con i propri figli. Il titolo del romanzo, infatti, farebbe riferimento a un "rituel du dortoir" (p. 261) istituito dalla madre, alla quale capitava di accogliere i figli, in caso di malattia, ma pure in buona salute, attorno al letto matrimoniale (dal quale era stato cacciato Louis).

“Chercher la vérité” (p. 134) e “regarder en face” (p. 201) sono pertanto gli obiettivi che l’autore si è dato e che cerca di raggiungere, alternando metascrittura e racconto, spostandosi dal Caucaso alla Francia, coprendo un arco temporale lungo un secolo nel ricercare la dimensione verticale della storia. Ispirandosi apertamente alla Marguerite Yourcenar autrice dei tre tomi memoriali de *Le Labyrinthe du Monde* (1974, 1977 e 1988), Carrère ambisce a pervenire alla stessa pungente accuratezza dell’autrice nel percepire e restituire anche la parte più intima della relazione tra i genitori, separati, imponendosi di vincere il proprio pudore ed esponendo quei tratti del carattere della madre che la renderebbero, oggi, politicamente scorretta – si pensi all’amicizia con Maurice Bardèche, neofascista e negazionista dell’Olocausto. “Cela compte, les choix plus ou moins libres de nos parents. Ceux qui ont fait les bons, le monde leur appartient et ils le laissent en héritage à leurs enfants. Reste aux autres la honte, le ressentiment, la méfiance à l’égard de soi-même” (p. 195). Interrogare il proprio passato, è anche un modo per comprendere le proprie scelte, per afferrare la propria libertà in senso sartreano.

L’affresco storico è pertanto soprattutto circoscritto ai nodi di relazioni che la famiglia ha avuto con personaggi dal peso storicamente non indifferente. Non vi è molto spazio per il quotidiano, banale e concreto. Come spesso accade nei romanzi di Carrère,

tuttavia, non è soltanto la Storia a interagire con la scrittura, fornendone la materia prima, bensì anche la letteratura, che si presta a discussioni appassionate, a partire dall’impiego del pronome personale *je*, caro all’autore: “ma mère a toujours trouvé le ‘je’ haïssable” (p. 229). Ella gli preferiva l’impersonale *on*, oppure il *nous*, ed è questa forse una delle ragioni che spiegano l’incipit: “le 3 octobre 2023, cinquante-trois jours après sa mort, un hommage national est rendu à *notre* [corsivo nostro] mère dans la cour d’honneur des Invalides”.

Vale la pena soffermarsi su un episodio in particolare, durante il quale il giovane autore è costretto a letto poiché si sospetta che abbia un soffio al cuore. La madre, temendo che il figlio trascorra il resto della vita sdraiato e impotente come i tisiaci di Thomas Mann, coglie l’occasione per iniziarlo al dibattito esistente attorno allo scontro ideologico tra occidentalisti, partigiani di Tolstoj, e slavofili, che preferiscono Dostoevskij. Si procura due copie de *L’idiota* (“ma mère avait hérité de son père la conviction presque religieuse qu’il n’y a rien de mieux que Dostoïevski – et que ce n’est pas la peine de perdre son temps avec Tolstoï”, p. 294) e, col procedere parallelo delle loro letture, ne approfitta per spiegargli il sottotesto, svelando le posizioni poetiche e filosofiche, ma anche politiche, che si celano dietro al romanzo. “J’étais pleinement heureux d’être initié à cela par elle, de partager cela avec elle”, afferma l’autore; “c’était comme un rituel d’accès à

l'âge adulte, ou le passage d'un monde à deux à un monde à trois dimensions" (pp. 294-295). Queste righe sembrano condensare l'omaggio che l'autore, in quanto tale, intende rendere alla madre.

Per molteplici versi, *Kolkhoze* riprende alcune delle tematiche già affrontate da Carrère nell'articolo pubblicato sulla rivista "Kometa", intitolato *Un roman*

géorgien; tra queste pagine, tuttavia, lo spazio lasciato alla ricostruzione storiografica è maggiore e giustificato dal formato della scrittura, oltre che dalla volontà, più radicata ancora, di concentrarsi su una verità familiare, seppure iscritta entro le pagine della Storia e della letteratura novecentesca.

Marta Baravalle