

RECENSIONI

Enza Colicchi, *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma, Carocci, 2021, pp. 310, ISBN 978-88-290-1205-3, euro 32,00.

Il volume *I valori in educazione e in pedagogia* di Enza Colicchi rappresenta un lavoro coraggioso, poderoso e raffinato, per una serie di ragioni, che andremo ora a sintetizzare, tale da costituire, a modesto avviso di chi scrive, un fondamentale nel panorama pedagogico.

Coraggioso, perché affronta un tema sfuggente, ostico, storicamente avviluppato entro visioni culturali e ideologiche diverse e spesso antitetiche. Nella ricostruzione storica che ne fa, l'autrice mostra come proprio i valori siano la materia su cui più duramente si sono avversate, contese e combattute le diverse teorie e scuole pedagogiche. I valori, infatti, entrano a costituire il significato che ogni teoria assegna al concetto di educazione in maniera pressuntamente oggettiva, derivandoli da una qualche dottrina filosofica o sapere scientifico (biologico, psicologico, sociologico o di altro tipo). In tal senso, i valori si sono storicamente configurati come valori "ultimi", assunti come enti-

tà, dati che sussistono autonomamente, a priori dell'esperienza, *credenze*, quindi, la cui esistenza precede la coscienza umana, che è soltanto il luogo in cui si rivelano. Enza Colicchi indica proprio in questa scaturigine il problema pedagogico dei valori, posto storicamente in maniera impropria e, per questa ragione, alla prova dei fatti, sostanzialmente insolubile. Dimostra come, da sempre, la pedagogia (e ancor prima la filosofia) abbia affrontato la questione dei valori all'interno del mega-paradigma razionalistico, di cui il modello intellettualistico rappresenta un segmento. Si tratta, in estrema sintesi, di quel modello che dall'antica Grecia considera la ragione umana come strumento attraverso cui conoscere la *verità*, entro una visione del mondo come entità razionale, strutturata secondo leggi intelleggibili. La conoscenza, quindi, intesa come *rispecchiamento*, come corrispondenza con la verità della realtà. La medesima conoscenza riguarderà non solo la realtà naturale, ma anche il vero bene, *te-*

los dell'agire umano. Questa, dunque, l'ipotesi di fondo del volume, ipotesi coraggiosa, in quanto capace di disvelare in maniera estremamente netta e radicale il problema essenziale di ogni discorso pedagogico sui valori: "il paradigma razionalistico, entro cui sia la pedagogia del bene sia la pedagogia del valore si sono iscritte e da cui hanno tratto le proprie "direttive" epistemologiche – le proprie procedure euristiche, i propri criteri di validazione e di legittimazione, il proprio impianto logico, i propri apparati concettuali –, oltre che le proprie (smisurate) ambizioni conoscitive e pratiche, ha condotto le teorie pedagogiche a formulare – e ad affrontare – quel problema in termini teoreticistici, impersonali e normativi" (p. 296).

Da questo problema di fondo Enza Colicchi rintraccia come conseguenze inevitabili il dogmatismo e l'inconciabilità delle diverse soluzioni teoriche avanzate nel corso della storia del pensiero pedagogico, ma anche la condizione di eteronomia e di ancillarità della pedagogia rispetto a sistemi di pensiero centrali e totalizzanti (filosofici, religiosi, politici, ma anche scientifici). Di qui la proposta fondamentale del volume di una nuova posizione del problema pedagogico dei valori da collocare e affrontare non più in termini razionalistici, ma pragmatici.

L'itinerario che l'autrice percorre per formulare e giustificare tale proposta (che riprenderemo) e, ancor prima, l'ipotesi di partenza, fa del volume un esempio di procedimento intellettuale

poteroso e raffinato, volto a individuare, raccogliere e selezionare criticamente tutte le indicazioni utili allo scopo, attraverso una ricostruzione analitica e capillare del concetto di valore sia nell'uso comune che nella storia del pensiero filosofico e pedagogico. Nella prima parte troviamo, infatti, una storia del concetto di valore, dei suoi significati all'interno del linguaggio comune, con particolare riguardo all'azione educativa e ai suoi criteri di razionalità. A partire dall'etimologia latina e greca, in cui non si rintracciano precisi equivalenti, si pone da subito la questione dell'origine economico-commerciale del termine, che si traduce nella necessità intrinseca al concetto del giudizio altrui, al fine di fissare, appunto, il valore, il pregio e il prezzo delle cose. Fin dalle prime righe, Colicchi introduce un tema che verrà sviscerato nel corso dell'intero volume, con particolare riguardo alla seconda parte, della svolta sul piano speculativo e pedagogico costituita dall'introduzione del concetto di valore, rispetto a quello di bene. Svolta che, se da un lato, costituisce un abbandono della logica ontologica del bene, dall'altro, muove da una debolezza intrinseca, costituita dalla caratteristica della validità del valore: il suo dover essere, anziché il suo essere. In realtà, però, noi non siamo in grado di provare la validità dei nostri valori sulla base di conoscenze o di ragionamenti, accertandone e dimostrandone la verità. Piuttosto i giudizi di valore sono accompagnati da una forte "sensazione di oggettività" (Boudon) rientrando

tra quelle che Wittgenstein ha definito come l'insieme delle "certezze soggettive", persuasioni, anziché ragioni, vale a dire convinzioni profonde che costituiscono una parte irrinunciabile e fondamentale della nostra identità di persone, che ci aspettiamo vengano riconosciute come tali da chiunque e che ci muovono all'azione. La raffinatezza dell'analisi di Enza Colicchi si esprime in maniera inconfondibile nel far emergere, all'interno del panorama culturale di riferimento, questa sorta di corto circuito tra l'essere, di fatto, i valori una credenza, sufficientemente duratura e stabile, posseduta da uno o più soggetti e il paradigma razionalistico entro il quale essi vengono interpretati, dando origine ad una pretesa della loro validità.

In questo corto circuito, appunto, risiede l'insolubilità della questione dei valori e la necessità di affrontarla da una prospettiva totalmente differente, per giungere alla quale l'autrice ripercorre, nella seconda parte del volume, l'intera avventura del pensiero filosofico e pedagogico occidentale, dall'antica Grecia, fino all'epoca attuale. Uno dei pregi di questa ricostruzione storico-filologica riferita ai valori consiste nel portare alla luce, con un disegno intenzionale (perfettamente riuscito), la *fatica del concetto* attraverso l'attenta scelta dei passaggi cruciali: il bene nella filosofia del bene, il *bene* nella pedagogia del bene, il tramonto della filosofia del bene, la filosofia del valore, la pedagogia del valore. In questa rilettura, tutta da assaporare, desideriamo

segnalare l'interpretazione critica e articolata della scienza dell'educazione, nei termini di pedagogia del valore, modello che viene radicato nel suo avvio alla "scienza pedagogica" herbartiana, caratterizzato da due importanti elementi: il processo educativo non viene più ricondotto a un presunto sviluppo naturale e spontaneo dell'educando e l'adozione di un doppio regime epistemologico, il quale affida a procedure filosofiche la definizione dei valori e dei fini, e a procedure di tipo empirico l'individuazione dei mezzi.

L'intera ricostruzione storico-filologica consente di liberare il concetto di valore da assimilazioni e contaminazioni semantiche incongrue pervenendo ad una definizione, che l'autrice dichiara essere "minima" e riconducibile, a Dewey, Brentano, Calderoni, Rokeak, secondo cui il valore è identificabile con una *credenza* posseduta da uno o più soggetti, relativa alla *bontà* – nel senso di *apprezzabilità, desiderabilità o auspicabilità – di qualcosa*. Una credenza, dunque, sufficientemente duratura e stabile, di cui è titolare un soggetto (individuale o collettivo) che concerne la bontà di un oggetto, la quale solitamente guida l'operato del soggetto titolare.

Ciò non di meno la ricostruzione storico-filosofica, collocabile nel paradigma razionalistico e al modello intellettualistico dell'agire, registra in ambito pedagogico l'istituzione di sedi teoriche centrali in cui definire e legittimare i valori dell'educazione, le quali ne han-

no prescritto la realizzazione. Vale a dire che la ricerca pedagogica non ha provveduto all'elaborazione di una teoria dell'azione educativa, ma si è dedicata immediatamente alla produzione di teorie per l'azione educativa (ideale). Tra le conseguenze di ciò, il fatto di essere in presenza di un problema che si impone alla coscienza di tutti noi, vale a dire l'elaborazione di un progetto di educazione che possa essere adottato dall'istituzione scolastica pubblica e che sia in grado di superare le divergenze delle diverse concezioni di educazione buona.

Di qui la necessità e la proposta di un modello *pragmatico*, alternativo a quello intellettualistico, il quale avvii la ricerca sui valori calandosi e immergendosi in quel particolare genere dell'esperienza umana che chiamiamo educazione, per descrivere e analizzare dentro la stessa il pensare/agire educativo e il ruolo svolto dai valori. Tale modello dovrà rinunciare a fissare una qualche idea platonica di educazione e un ideale completo di essere umano, dal quale l'educatore dovrebbe desumere i fini del proprio agire, oltre che alla presunta oggettività dei propri criteri di valore, sulla base di una qualche dottrina filosofica, sociologica o di altro genere. La teorizzazione pedagogica, dunque, dovrà abbandonare la pretesa razionalistica di vedere tutto da tutti i lati, riducendo il proprio sguardo a misura di uomo e, come avverte Dewey, cominciando sempre dalle pratiche educative reali, dai problemi.

Dovrà *accontentarsi* di formulare il problema teorico dei valori educativi nel contesto di una costellazione finita ed elastica di fini e mezzi, la quale possa essere accolta, condivisa e legittimata dai soggetti epistemici della teoria. Si tratta, dunque, per la pedagogia di porre un problema pratico e non già teorico, che Enza Colicchi riassume nella domanda conclusiva del suo poderoso volume: "noi, nella situazione data e 'tutto considerato', quali fini riteniamo sia bene (e possibile) perseguire per educare, e con quali mezzi è possibile farlo?".

Una domanda essenziale e chiara che sottende un consapevole cambiamento di paradigma e che implica per tutti noi, che abbiamo a cuore l'educare, l'impegno e l'intenzione di contribuire ad una significativa, necessaria trasformazione del pensare l'educazione e l'educazione ai valori in cui crediamo, nella consapevolezza che l'esperienza educativa provoca cambiamenti nell'individuo, incidendo nelle sue conoscenze, nei suoi modi di pensare, di giudicare, di rapportarsi agli altri, di lavorare, di valutare, ecc.

Enza Colicchi, ancora una volta, è per noi maestra di pensiero, per il rigore concettuale dell'intero itinerario in cui ci accompagna sapientemente, per la cristallina chiarezza nel porre il problema, per l'invito a coglierlo in tutta la sua urgenza educativa e pedagogica.

Maria-Chiara Michelini

Daniel Mendelsohn, *Three Rings: A Tale of Exile, Narrative, and Fate*, trad. it. *Tre Anelli. Una storia di esilio, narrazione e destino*, Torino, Einaudi, 2021, ISBN 978-88-06-24902-1, euro 16,00.

Il tono narrativo dello scrittore statunitense Daniel Mendelsohn è programmaticamente ibrido: non dimentica di essere un *saggista*, esperto di letteratura, quando si pone nell'atto di raccontare, così come non dimentica, d'altro canto, di essere un *romanziero* quando depone su carta, seguendo un ordine fattuale che lascia risuonare antichi schemi narrativi, testimonianze e interpretazioni di accadimenti reali. In questo libro, peraltro, trovano un'eco i due libri precedenti (*Gli Scomparsi* e *Un'Odissea*, ambedue tradotti e pubblicati da Einaudi), dei quali l'autore ci racconta – anche in questo caso a mezza via tra illustrazione saggistica e avventura letteraria – la difficile, contraddittoria genesi, condotta anche in quelle due occasioni sul piano dichiaratamente autobiografico (“sarei portato a parlare di viaggio interiore”, risponde Mendelsohn ad una domanda di A. Monda sulla definizione da dare a questo libro: “siamo Eroi in esilio”, in ‘la Repubblica’ del 25/11/2021, p. 35). Ma *Tre anelli* è qualcosa di molto più sottile e imprevedibile: si ponga attenzione, infatti, al terzo dei tre sostantivi del sottotitolo, ossia al termine “destino”. Se ne comprende l'importanza a lettura ultimata, quando tutti i fili dipanati nel corso del racconto trovano il loro esito nell'annuncio del Narratore: è anche lui il “girovago” che compare in apertura di ognuna delle tre parti del libro (“ora è tempo che questo

esule si dedichi alla sua grande opera, un libro che inizierà con la descrizione di una tecnica, antica quanto Omero, nota come composizione ad anello”, p. 103), ed il progetto che viene da lui perseguito altro non è che questo stesso libro che abbiamo finito di leggere, e che dunque chiude l'anello e conclude tutte le divagazioni fino lì perseguite senza che se ne comprendesse apparentemente la ‘destinazione’. C'è sicuramente qualcosa di borgesiano in questo modo di condurre l'argomentazione, anche se qui il labirinto delle digressioni si chiude, attraverso la parola del Narratore, su una terza persona che è l'autore stesso, al punto che la valenza narratologica del progetto si trasforma con tutta evidenza in valenza *esistenziale* e forse addirittura *pedagogica*, come se Mendelsohn intendesse avvertire il lettore che, così come lui ha imparato nel corso dei decenni fin qui occorsi della sua vita, *anche lui*, se ci rifletterà con attenzione, potrà accorgersi che il ‘suo’ divenire personale potrebbe avere, o avere avuto, una direzione, un punto di partenza, un “destino”, che il suo “esilio”, in fin dei conti, con un falso movimento da un donde a un dove, lo ha riportato donde era partito, configurando in tal modo il ‘senso’ che intimamente gli appartiene.

Procediamo con ordine: prima di tutto il tema dell’“anello”, o se si vuole, della circolarità narrativa. È stato proprio il primo dei tre protagonisti principa-

li del libro (ma non i soli: la *Recherche* proustiana è una delle digressioni esemplificative più lunghe nella seconda parte), il filologo e critico letterario Erich Auerbach, in *Mimesis* a teorizzare, sulla base di quanto aveva già abbozzato lo studioso olandese W. A. A. van Otterlo, i due schemi principali cui ubbidisce la narrazione occidentale. Infatti, avverte Mendelsohn, “la tecnica omerica, o greca, che il grande critico affronta per prima si potrebbe definire ‘ottimista’. [...] essa implica che ogni cosa può essere conosciuta, spiegata, illustrata. E poi c’è lo stile ebraico pieno di ombre, il modo ‘pessimista’, con la sua consapevolezza del fatto che, al pari di Dio stesso, anche la creazione non è mai del tutto conoscibile, ma può soltanto [...] essere oggetto di interpretazione” (p. 38). Da un lato, afferma Auerbach, c’è la proposta greca esemplificata dall’*Odissea*, nella quale le infinite divagazioni dal tema principale approdano, in nome della chiarezza razionale e dell’ottimismo, ad un punto di partenza per così dire ritrovato, anche se non intatto ma diverso, come lo fu la Itaca di Ulisse alla fine delle sue lunghe peregrinazioni; dall’altro c’è la necessità di lasciare, in quanto si va raccontando, delle zone d’ombra, delle plaghe di non detto, di non compreso, come ha insegnato all’adolescente Mendelsohn la tradizione ebraica, cosicché in questo caso *l’approdo in fondo all’anello narrativo/esistenziale non è mai una conclusione definitiva*, ma una provvisoria tappa nella ricerca della verità. Auerbach, dal

canto suo, avverte Mendelsohn, avrebbe senz’altro voluto che la vita delle persone ubbidisse allo schema razionale greco, ma egli *sa*, purtroppo, che le cose non stanno mai così, e che le vite delle persone assomigliano piuttosto allo schema ebraico.

Già, le vite delle persone: qui, tra le molte citate, sono in gioco le vite di almeno altri due personaggi realmente vissuti, oltre ad Auerbach, che fornisce a Mendelsohn lo spunto teoretico dell’anello. Ci sono il teologo e pedagogo (*Trattato sull’educazione delle fanciulle*, 1687) francese del Seicento François de Salignac de La Mothe-Fénelon, autore del fortunatissimo *Les Aventures de Télémaque*, e lo scrittore e saggista tedesco W. G. Sebald. Di ognuno di loro due Mendelsohn illustra sia i motivi dell’esilio, sia quella sorta di “destino” rappresentato tra l’altro dal fatto che ognuno di loro, curiosamente, incontra prima o poi sul proprio percorso intellettuale l’*Odissea* omerica. Adirittura Fénelon la integra nel 1699 con divagazioni (*Les Aventures de Télémaque*) da lui stesso inventate e perfettamente inserite nell’anello omerico originale (“una serie di racconti moraleggianti basati sull’*Odissea* di Omero”, p. 55); Sebald, dal canto suo, viene addirittura assimilato da Mendelsohn all’Ulisse omerico, con la fondamentale differenza però che, nel suo caso, l’esilio è *cercato e voluto*, è il frutto di una scelta, in quanto l’abbandono definitivo della Germania da parte di Sebald coincide con la presa in carico di una vergogna storica (il Nazismo, l’Olocausto), in

quanto tedesco, e di una personale, in quanto figlio di un padre soldato della Wehrmacht.

E poi c'è *la vita dell'autore*, i cui libri precedenti costituiscono testimonianza di una sua personale Odissea ("anch'io ho una storia di viaggi alla ricerca del passato legato all'Olocausto", p. 88), sia per ritrovare tracce di parenti polacchi trucidati nella generale tragedia ebraica dell'Olocausto (è il tema di *Gli scomparsi*), sia per riallacciare i contatti con un padre che, di fatto, fino a quel momento non era ancora riuscito a conoscere veramente (è il tema di *Un'Odissea*).

Ci si potrebbe allora chiedere se l'anello del racconto della sua vita di scrittore fino qui condotta (Mendelsohn ha 62 anni) appartenga allo schema della razionale conclusività greca, o piuttosto allo schema della conclusività impossibile della tradizione ebraica, cui anch'egli appartiene.

L'impressione che se ne ricava è che Mendelsohn propenda senz'altro per questa seconda ipotesi, aperta sull'incertezza ma che, suo malgrado, rifletta amaramente sulla grande nostalgia circa le possibilità della prima, à la Auerbach teorico della tecnica narrativa ad anello ("una tecnica che consiste nel girovagare per poi ritrovare sempre la via di casa, una tecnica che, con la sua solare idea mediterranea che esista davvero una connessione tra tutte le cose, l'ebreo tedesco Erich Auerbach [...] considera un po' troppo bella per essere vera", p. 103). Infatti, l'illusione di una chiusura definitiva dell'anello del proprio 'divenire' assicurerebbe al *desiderio*, altrimenti "destinato" a rimanere insoddisfatto, un qualche senso ultimativo al trascorrere inesorabile del tempo.

Gianmarco Pincioli

Lamberto Borghi, Introduzione di C. Betti e F. Cambi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Parma, Edizioni Junior, 2021, pp. 319, ISBN 978-88-8434-885-2, euro 27,00.

A settant'anni di distanza dalla prima uscita per "La Nuova Italia", viene oggi ripubblicata una delle opere più significative della pedagogia italiana del secondo Novecento. Poche figure hanno avuto una così larga e duratura influenza nel dibattito pedagogico come quella di Lamberto Borghi. Tra i principali artefici della diffusione del pensiero di Dewey in Italia, e tra i promotori più tenaci e convinti delle ragioni di

una pedagogia laica e democratica, all'intellettuale livornese si deve un impegno culturale, nonché un'intensa attività in campo educativo e sociale, che costituisce un lascito prezioso per un'idea di educazione orientata all'emancipazione e alla liberazione del soggetto. Poche opere, poi, hanno segnato in modo così decisivo il dibattito che prende corpo dall'immediato dopoguerra come il suo *Educazione e*

autorità nell'Italia moderna, soprattutto per quanto concerne la necessità di un profondo rinnovamento metodologico della storiografia pedagogica. Scritto a New York tra il 1945 e il 1947, dove l'autore era in esilio sin dall'emanazione delle leggi razziali del '38, il saggio costituisce un'ampia e rigorosa ricognizione della storia d'Italia *sub specie educationis*, evidenziando le lunghe radici di quell'autoritarismo che sembra esserne un tratto costitutivo sin dall'età risorgimentale e che a lungo avrebbe poi pesato sui destini del paese. In anticipo rispetto a molte interpretazioni storiografiche che metteranno poi in crisi la lettura crociana del fascismo come parentesi nella storia nazionale, Borghi documenta con rara efficacia come la vicenda storica dello stato italiano sia costituita *ab origine* da una radicata matrice autoritaria e classista che frena per lungo tempo la possibilità di sviluppare un'autentica cultura liberale e democratica nel nostro paese. Determinante la responsabilità della classe dirigente, supportata da un'ideologia fortemente conservatrice che trova nella 'teoria dei due popoli' il suo fulcro culturale e politico. "Impegnatasi in una lotta per la 'presa del potere', essa sviluppò ben presto un'ideologia di dominio che attinse nuove energie dall'indirizzo antirazionalistico e storicistico. Rivalutata la tradizione, accettato il costume ereditato dai padri contro le istanze centrali della critica illuministica, si giustificò teoricamente l'abbandono del popolo sotto il peso del passato e la persisten-

za del vecchio ordine nelle più riposte fibre psicologiche e sociali degli strati popolari. Fondata sulla distinzione tra sensi e ragione la divisione della società in un popolo senziente e in un popolo raziocinante, la filosofia storicistica offrì la 'dottrina dei due popoli' ai costruttori del nuovo Stato. Fu così colpita a morte l'esigenza di un rinnovamento radicale della società, e gli artefici del Risorgimento dettero forma a un edificio minato dalla polarità tra ragione e costume, che non riuscì mai ad affondare le sue radici nel consenso illuminato del popolo" (p. 46).

Su questa premessa di fondo prende avvio l'articolata analisi di Borghi sul carattere intrinsecamente autoritario delle classi dirigenti italiane. Certo, restano sullo sfondo dell'opera le complesse ragioni sociali ed economiche che stanno alla base di questo processo di esclusione sociale, le debolezze strutturali dell'apparato produttivo, l'assenza di una classe borghese in senso proprio, responsabile dei non pochi ritardi rispetto a quanto avviene negli altri paesi europei, privilegiando, semmai, il ruolo della cultura nel dare avvio ad una traiettoria che segnerà a fondo la vita nazionale. Al tempo stesso, però, la capacità di collocare la vicenda storica italiana dentro il quadro internazionale, cogliendone sì le peculiarità, a partire dalla mancanza di un'autentico salto verso l'età moderna, ma anche le linee di continuità rispetto a quanto avviene nel più ampio orizzonte della civiltà europea, alle prese, tra Otto e Novecento, con i controversi

processi entro i quali si gettano le basi dell'incipiente società di massa. Anche in questo senso si tratta di un'opera di profonda rottura rispetto ai canoni tradizionali della storiografia pedagogica, poiché connette in modo nuovo le idee educative con i processi in atto nella realtà storica.

Così, al centro di questo lavoro troviamo il ruolo dello Stato e della Chiesa, il peso delle tradizioni intellettuali, con ben evidenziati i rapporti di forza che si determinano, analizzando a fondo le premesse che consentono allo storicismo di costruire una duratura egemonia culturale che ha il suo culmine nei primi decenni del nuovo secolo, offrendo un robusto supporto teorico all'*élite* dell'Italia liberale. Un'attenzione specifica viene poi naturalmente dedicata alla scuola istituita dalla legge Casati, come esito delle difficili mediazioni maturate in seno alla classe dirigente, divisa tra la volontà di accentramento statale invocata dalle correnti democratiche, ma non sempre in modo limpido e coerente, e le pressioni in senso contrario esercitate dai cattolici, il cui ruolo di freno all'espansione della scolarizzazione pubblica, soprattutto per il tramite della rivista "La civiltà cattolica", sarà per lungo tempo piuttosto significativo. In questo senso, "i gesuiti erano pienamente consapevoli della gravità e difficoltà del problema dell'istruzione popolare in una società divisa in classi. Essi negavano recisamente che un mutamento di struttura sociale potesse favorire la sua soluzione. Si appellavano alla ragione e

alla fede per convincere il popolo della necessità e inevitabilità della sua sorte, e affidavano all'istruzione il compito 'di dargli una piena e ragionata soluzione del tremendo mistero del suo stato di cocenti privazioni e di fatiche incessanti'" (p. 70).

Sottoposto a tali tensioni, il liberalismo, e non solo quello italiano, finiva per smarrire quella vocazione emancipativa che ne aveva contrassegnato la sua stessa nascita, giocando di sponda con le correnti più conservatrici e reazionarie, attribuendo al problema dell'educazione del popolo una connotazione di stampo schiettamente autoritario e paternalistico che per lungo tempo inibirà la possibilità di mettere in atto quei processi rinnovamento di cui il paese avrebbe necessitato. Nel nome della 'teoria dei due popoli', scindendo in modo netto coloro che sentono da coloro che pensano, le *élite* concepivano l'educazione delle classi sociali subalterne come fondata esclusivamente sui principi dell'autorità e dell'obbedienza, rafforzando l'idea che la loro condizione dovesse essere accettata come ineluttabile destino. Un principio che il cattolicesimo più conservatore contribuiva in modo determinante a consolidare nella società italiana, sedimentando una rappresentazione dei rapporti sociali che permaneva a lungo come uno degli elementi centrali dell'identità culturale e morale del paese ben oltre l'arco temporale indagato da Borghi.

La scuola rifletteva sin dalla nascita questa impostazione, declinandosi se-

condo direttrici differenti a seconda della classe sociale d'appartenenza. Caratteristica, questa, che nessun intervento legislativo riusciva di fatto a scalare, nemmeno quando, in età giolittiana, si tentava di porre mano ad alcune delle più radicate criticità del nostro sistema scolastico. La stessa legge di riforma Gentile del 1923, la cui architettura di fondo restava comunque ispirata alla legge Casati, non faceva che confermare quest'attitudine, concependo un sistema a 'canne d'organo' funzionale al rafforzamento dell'impianto selettivo e classista dell'istituzione scolastica. Ma qui siamo ormai al definitivo tramonto delle istituzioni dello stato liberale, di cui quella legge rappresentava in fondo l'estremo e difficilissimo tentativo della loro salvaguardia, al di là dell'uso propagandistico che ne faceva Mussolini battezzandola come 'la più fascista di tutte le riforme'. Siamo alla fase terminale di una crisi ormai irreversibile, sulla quale pesa un'eredità che viene da molto lontano.

Larga parte del volume, non a caso, è dedicata proprio all'indagine delle lunghe radici storiche di tale crisi, che passava attraverso il radicamento conservatorismo delle classi dirigenti sin dall'unificazione della penisola, nelle pulsioni antirazionaliste ed antidemocratiche del primo Novecento, ma non di meno nella debolezza politica e culturale delle correnti repubblicane e democratiche già in età risorgimentale. Una debolezza che lo stesso socialismo di matrice riformista, certo non estraneo ai problemi della scuola e dell'educazione

popolare, come confermava l'interesse soprattutto nei riguardi dell'istruzione della classe operaia, si rendeva evidente in modo inequivocabile proprio nel momento del suo maggiore consenso nei primi decenni del nuovo secolo, allorché finiva per condividere col fronte conservatore l'idea riguardante la necessità di tenere separate l'istruzione delle classi lavoratrici da quelle delle classi dirigenti. "Educatori democratici e socialisti, impegnati nel compito di attuare una riforma della scuola secondaria, ritennero vantaggioso sia per i ceti inferiori che per la classe dominante che si operasse una divisione netta fra le scuole destinate ai due ordini di alunni [...] Non si resero conto che l'istruzione può essere del pari uno strumento di irrigimentazione e un organo di liberazione. Non si accorsero del pericolo che la scuola potesse diventare nelle mani dei governanti un mezzo potente per rafforzare il loro potere" (pp. 124-125).

Debolezze strutturali che l'autore analizza in tutta la loro complessità storica e negli effetti di lunga durata che avrebbero avuto sugli sviluppi futuri e che, soprattutto, risultavano trasversali ai diversi indirizzi che animavano il dibattito politico e culturale nell'Italia liberale: l'autoritarismo, quindi, come elemento capace di corrodere le energie più dinamiche e creative della vita sociale, in quanto retaggio di un passato che fatica a passare e che nemmeno le correnti di pensiero più aperte e democratiche riuscivano a cogliere come elemento chiave delle arretratezze del

paese. In questo senso, l'autoritarismo rappresentava per Borghi l'ostacolo principale da rimuovere sulla via della crescita e dell'emancipazione degli individui, che può affermarsi solo dentro una logica di reciprocità nei rapporti che intercorrono tra di essi e non nel paternalismo di chi dall'alto coltiva la pretesa di indicare le condotte da tenere a chi occupa posizioni inferiori nella scala sociale. A questo modello, in fondo, si erano uniformate correnti di pensiero anche molto lontane tra di loro, con un'influenza determinante sui modelli pedagogici attraverso i quali si tentava di formare gli italiani. Tante sono quindi le ragioni per la riedizione di quest'opera capitale della cultura pedagogica, come ben documentano i saggi introduttivi di Carmen Betti e Franco Cambi ai quali va il merito di offrire gli strumenti concettuali necessari per comprendere oggi il rilievo intellettuale di questo libro, declinato in chiave prevalentemente storico-pedagogica il primo, più sul versante dei modelli teorici il secondo. Poiché se è vero che *Educazione e autorità nell'Italia moderna* risente inevitabilmente del clima culturale e politico nel quale venne maturando, resta il fatto che i problemi di fondo con cui si misura riguardano temi che non possono essere archiviati come retaggi di un passato sepolto per sempre, ma hanno piuttosto a che fare con delicate e complesse questioni rispetto alle quali la coscienza pedagogica contemporanea non può evitare di fare seriamente i conti. Il riemergere oggi del fanatismo,

dell'intolleranza, del populismo rappresentano aspetti fondamentali della crisi della democrazia che sta investendo la nostra società. In questo senso, la critica all'autoritarismo si accompagna sempre in Borghi ad una serrata critica ad ogni forma di dogmatismo intellettuale. Due aspetti indissolubili, dal suo punto di vista, per chi abbia a cuore le ragioni di un'educazione pensata come opportunità di emancipazione per tutti e non come privilegio per pochi. Un'educazione laica, democratica e libertaria sta infatti al centro del suo progetto pedagogico, che mobilita le istanze di fondo dell'attivismo ed è in dialogo costante con le correnti più aperte ed avanzate della cultura contemporanea. Che guarda coraggiosamente, e fuori d'ogni retorica, all'esigenza di formare individui liberi, autonomi e indipendenti, ma anche solidali e aperti alle ragioni dell'altro, nella consapevolezza delle estreme difficoltà che questa sfida comporta.

Chi meglio di lui, d'altra parte, esule a causa di un potere liberticida, poteva testimoniare, alla fine degli anni Quaranta, quanto fosse necessario ripensare radicalmente le forme dell'educazione e della socialità per costruire un mondo degno di essere vissuto. Formare alla "fraternità dei liberi", per dirla con un'espressione che gli era cara, era per Borghi la ragione di fondo dell'azione politica ed educativa. Ma la "fraternità dei liberi", è bene ricordare, era tale per lui solo nella misura in cui coincideva con la "fraternità dei dubitanti", come scriveva in un volume uscito, sempre

per “La Nuova Italia”, due anni dopo la pubblicazione di *Educazione e autorità nell’Italia moderna*. “La fraternità dei liberi, dei dubitanti, è la fraternità del dialogo; la fraternità di chi dice e chi ascolta, di chi è aperto alle ragioni altrui e di chi apre all’altro le proprie.

È questa la portata educativa della filosofia o della cultura giunta alla consapevolezza di se stessa, dell’umanità pienamente spiegata” (*L’educazione e i suoi problemi*, p. 118).

Silvano Calvotto

Luigi Saragnese, *I comunisti e la scuola. La politica scolastica del Partito comunista italiano, dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1945-1991)*, Roma, Red Star

Press, 2022, pp. 259, ISBN 978-88-6718-328-9, euro 25,00.

Nella messe di studi sulla storia del Partito comunista italiano pochi sono ancora quelli relativi alla sua politica scolastica, al complessivo impegno profuso in campo educativo dal secondo dopoguerra all’alba degli anni Novanta. Se è indubbio che l’interesse storiografico nei confronti del ruolo del Pci nella società italiana, del suo costituirsi come partito di massa sin dalla metà degli anni Quaranta, abbia alimentato un’ormai consolidata tradizione di ricerche capace di metterne in luce la sua vocazione egemonica ed educativa, resta il fatto che sono ancora poche quelle in grado di offrire una lettura complessiva dell’intera parabola delle politiche scolastiche elaborate dal partito nell’Italia repubblicana.

In questo senso, il lavoro di Luigi Saragnese costituisce uno strumento prezioso che contribuisce non solo a colmare una significativa ed emblematica lacuna storiografica, ma consente la possibilità di interpretare la vicenda del Pci dentro la storia nazionale, inserendola appieno nei complessi dina-

mismi politici e sociali che modellano la società italiana del secondo Novecento. Non solo una storia di lotta e di opposizione nei confronti della scuola di marca democristiana, che soprattutto negli anni del centrismo si va configurando secondo linee di continuità più che di rottura rispetto al passato, ma una costante azione politica volta ad elaborare proposte alternative al suo tradizionale conservatorismo, rifiutandone l’impostazione selettiva e classista. Fare della scuola un veicolo di emancipazione per tutti e non già uno strumento di selezione sociale diventa, infatti, sin dagli anni della Costituente, una sfida che il partito accoglie come significativo banco di prova per la costruzione di una società democratica dopo l’esperienza del fascismo.

Certo, sono poi le battaglie in difesa della scuola pubblica contro l’ingerenza clericale ad assorbire molte delle energie del Pci durante gli anni Cinquanta, dovendo peraltro ricucire lo strappo con le forze laiche dopo il voto favorevole all’articolo 7 della Costituzione. Così, alcuni dei ritardi che il partito manifesta in questa fase

sono anche da ricondurre alla necessità di fronteggiare un avversario ben consapevole, invece, di quanto la scuola possa essere determinante come mezzo di costruzione del consenso. Non che il tema manchi di suscitare un forte interesse da parte del partito, come dimostra il celebre dibattito tra Concetto Marchesi e Antonio Banfi che sin dal '46 anima la discussione intorno a due differenti concetti di educazione umanistica: fondata sulla centralità del latino e della cultura classica per il primo, sull'alleanza 'copernicana' tra umanesimo e scienza per il secondo. Oppure l'impegno manifestato da intellettuali come Mario Alighiero Manacorda, Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine che sin dal dopoguerra risultano impegnati nella definizione di una pedagogia di stampo marxista ispirata alla lezione di Antonio Gramsci. Senza poi sottovalutare, naturalmente, il lavoro capillare svolto sul territorio mediante realtà associative come l'Api (Associazione Pionieri d'Italia) che documentano la volontà di offrire all'infanzia modelli educativi alternativi a quelli di matrice cattolica.

Resta però il fatto che fino alla metà degli anni Cinquanta la politica scolastica del Pci non sembra avere un carattere pienamente compiuto, nonostante l'invito di autorevoli esponenti comunisti a "fare del problema della scuola un problema politico di tutto il partito" (p. 95). Solo con il '55 si assiste ad un significativo mutamento di rotta, allorquando la proposta di una riforma strutturale del sistema scola-

stico prende corpo in modo evidente, grazie soprattutto all'impegno di Mario Alicata che porta il tema nel Comitato centrale di novembre: un fatto inedito, questo, nella storia del partito. Da questa svolta, accompagnata da una profonda riorganizzazione interna, nonchè dalla nascita della rivista "La riforma della scuola", scaturisce l'ipotesi di un ciclo obbligatorio di otto anni senza il latino al fine di consentire il reale adempimento dell'obbligo fino al quattordicesimo anno di età, colpendo alla radice il sistema a 'canne d'organo' della scuola gentiliana. A partire da questa data il Pci "comincia ad occuparsi organicamente anche di scuola, a inglobare nella propria strategia generale una tematica che fino ad allora era stata delegata ai gruppi parlamentari e alla sezione culturale dell'Istituto Gramsci" (p. 107). Ciò che consente ai comunisti di giocare un ruolo di primo piano nel dibattito che porterà alla realizzazione della scuola media unica nel '62: quella destinata a rimanere la più importante riforma scolastica della seconda metà del secolo. Con il disegno di legge Donini-Luporini del '59, infatti, il partito elabora una proposta che investe l'intero ciclo dell'obbligo scolastico a partire dal superamento dei programmi Ermini in vigore nella scuola elementare dal '55. La legge n. 1859 che istituirà la scuola media unica si discosterà dall'iniziale ipotesi comunista e sarà l'esito di difficili e sofferte mediazioni politiche in seno alla maggioranza di governo. Il Pci non offrirà il suo appoggio, ma resta indubbio il

contributo del partito all'accelerazione di un processo da tempo ormai in corso. Non l'unico caso, peraltro, in cui i comunisti anticipano questioni che la classe dirigente dovrà poi affrontare, come è il caso, ad esempio, della scuola dell'infanzia statale: prefigurata dal Pci sin dal '60, ma che vedrà l'approvazione legislativa solamente nel '68.

Con l'avvento della scolarizzazione di massa, con le tensioni che scaturiscono dal movimento studentesco, anche il Pci si vede costretto a calibrare le proprie politiche scolastiche in rapporto ai grandi mutamenti che stanno trasformando a fondo la società. Noti sono i ritardi, le criticità che il sistema scolastico nazionale manifesta in questa fase, soprattutto di fronte al persistere di consolidati stereotipi che ancora subordinano la cultura tecnico-scientifica a quella umanistica, che si ostinano a tenere diviso il sapere della mente da quello della mano e che contribuiscono fortemente a tenere vive le componenti selettive e classiste del nostro sistema scolastico. In questo senso, il punto di vista comunista ribadisce con forza la necessità di adempiere al dettato costituzionale, facendo della scuola il luogo per definizione della formazione alla cittadinanza democratica. Pertanto, "né preparazione meramente strumentale, né formazione totalmente 'disinteressata', ma – facendo ricorso a Gramsci – formazione culturale e civile di un dato tipo d'uomo, appartenente a quella data società in quella data epoca, produttore e insieme governato-governante" (p. 127).

Dagli anni Settanta, nonostante la diffusione di nuove istanze pedagogiche, anche grazie alle spinte provenienti dalla società civile, e di forme di governo della scuola sotto molti aspetti inedite, basti pensare alla complessa vicenda dei Decreti delegati, vengono meno le condizioni politiche per una riforma di struttura del sistema scolastico. È soprattutto il segmento dell'istruzione secondaria superiore, investito lungo il decennio precedente da un incremento esponenziale degli iscritti, a richiedere interventi che invece mancheranno, fatta salva la revisione dei programmi scolastici nel '79. Sin dall'inizio del decennio il Pci pone attenzione al tema mediante il progetto di legge n. 3945 avanzato da Marino Raichich, relativo al 'Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore'. Si ritiene, in buona sostanza, che dopo il '68 sia necessario un profondo ripensamento dell'architettura dell'intero sistema scolastico in funzione di una formazione orientata alla più larga diffusione del sapere nella società. "La proposta di legge Raichich rappresentò indubbiamente il momento più alto, insieme a quella Donini-Luporini della scuola media unica di cui rappresentava la continuazione, di elaborazione di una proposta di riforma organica della scuola, secondo l'orientamento gramsciano volto alla ricerca di un *nuovo principio educativo*, capace di creare le premesse per un *progresso intellettuale di massa*" (p. 160). Tra occasioni mancate e profondi mutamenti dello scenario politico, si vanno ormai restringendo gli spazi per un

progetto di riforma della scuola, dentro una crisi ormai inarrestabile delle tradizionali forme della rappresentanza politica. La perdita di consenso dei grandi partiti di massa, l'emergere di nuove forme di partecipazione alla vita pubblica spostano equilibri a lungo consolidati. Per quanto concerne il Pci, vanno poi considerati alcuni fattori che contribuiscono a mutarne progressivamente la sua identità politica e culturale, fino ad abbandonare definitivamente qualsiasi progetto alternativo al sistema capitalistico. Il compromesso storico con la Dc, la crescita elettorale che lo porta alla guida di molte amministrazioni comunali, comprese diverse delle principali città italiane, sono aspetti non trascurabili del processo di trasformazione che lo investe. Con i suoi quadri migliori impegnati nell'attività amministrativa, spesso a scapito del lavoro sul territorio, ormai assorbito dentro il sistema di potere vigente, il Pci cambia pelle e le stesse proposte sul fronte delle politiche scolastiche sempre meno si differenziano da quelle avanzate dalle forze governative.

Lo conferma la compartecipazione al riformismo curricolare degli anni Ottanta, dove se da un lato assistiamo ad interventi innovativi, come ad esempio i nuovi programmi per la scuola elementare dell'85, dall'altro comincia a rendersi evidente l'influenza del paradigma neoliberale, sino a diventare il modello di riferimento egemone con le sempre più insistenti richieste da parte del mondo imprenditoriale di adeguare il sistema scolastico alle esigenze del-

la produzione capitalistica. Richieste che trovano crescenti appoggi in una classe dirigente ormai uniformata alle medesime strategie politiche e culturali. Un mutamento profondo, quindi, dove "l'istruzione viene degradata da diritto costituzionale del cittadino a parte della 'politica di servizi' e da possibile strumento di emancipazione [...] diventa mezzo per la formazione del personale più idoneo al servizio del mercato del lavoro capitalistico, la cui esistenza e il cui funzionamento in quanto tale non viene messo in discussione" (p. 188).

Un lavoro, questo di Saragnese – corredato da uno scritto di M. A. Manacorda del '75 sulla riforma della scuola secondaria – che restituisce con efficacia il profilo di una parabola politica che è utile interrogare in tutta la sua complessità storica, anche per cercare di meglio comprendere lo sviluppo delle politiche scolastiche degli ultimi trent'anni, sempre più uniformate alle parole d'ordine del capitale umano, della competenza, del merito e sempre più adese alla logica del paradigma neoliberale. La ricostruzione dei fenomeni storici nei loro dispiegamenti di lunga durata, d'altra parte, facendone emergere tanto le linee di continuità quanto quelle di rottura rispetto al passato, è ciò che qui ci consente di osservare come molte delle criticità del sistema scolastico di oggi affondino le proprie radici nei decenni passati, figliate anche da quel 'riformismo scolastico contraddittorio', per dirla con Massimo Baldacci (2019), che dagli

anni Cinquanta ha accompagnato le vicende della scuola italiana. Rileggere tale parabola alla luce del principio educativo gramsciano ci aiuta anche a comprendere la posta che è oggi in gioco rispetto alla funzione sociale ed educativa della scuola: la necessità di

scegliere se assecondarne il processo di assorbimento da parte delle logiche di mercato oppure renderla effettivamente un veicolo per la costruzione della cittadinanza democratica.

Silvano Calveto

Massimo Baldacci, *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, Milano, Franco-Angeli, 2022, pp. 225, ISBN 978-88-351-3530-2, euro 29,00.

L'ultimo volume di Massimo Baldacci, *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*, si inserisce all'interno di un dibattito sempre aperto e di importanza cruciale in alcune scienze sociali, inclusa la pedagogia: in che modo il linguaggio di una scienza può possedere le condizioni di validità, precisione e chiarezza nei suoi vari livelli (lessicale, proposizionale e argomentativo) necessaria affinché i suoi discorsi possano essere sufficientemente rigorosi e non equivoci cosicché possa essere definita tale (cfr. p. 18) e, allo stesso tempo, evitare la sua trasformazione in un campo di ricerca puramente teorico che si curi poco non solo del rapporto tra ricerca teorica ed empirica, ma anche, e soprattutto, tra teoria e prassi (cfr. pp. 15 e 20-21)?

Le due questioni sono inestricabilmente correlate per due ragioni: non soltanto perché la chiarezza linguistica, che è anche chiarezza concettuale, è necessaria per guidare la prassi consapevolmente, ma anche perché il nesso teoria-prassi è "un principio aureo per la pedagogia" (*ibidem*). Baldacci risponde alla suddetta questione con una riflessione epistemologica e meto-

dologica che riesce a salvaguardare sia l'esigenza di rigore e chiarezza, sia la capacità della ricerca teorica di andare continuamente dalla teoria alla prassi e dalla prassi alla teoria, sia, ed è tutt'altro che scontato, la capacità di mantenere la pedagogia nell'ambito del sapere critico, scongiurando qualsiasi possibilità di approccio dogmatico.

A questo proposito, la cornice epistemologica entro cui si sviluppa la riflessione è programmaticamente chiara sin dall'introduzione: la filosofia analitica del linguaggio, la filosofia della *praxis* gramsciana e l'epistemologia bayesiana. Non va, però, considerata una mera applicazione derivativa di queste tradizioni metodologiche, al contrario, Baldacci propone una posizione che riesce a integrare l'analisi formale del linguaggio – evitando, però, il tentativo di costruire un linguaggio ideale della pedagogia – con quella informale, utilizzando, tra le altre, l'idea di *gioco linguistico* del Wittgenstein delle *Ricerche* accanto al concetto gramsciano di egemonia (pp. 29 e ss.), importantissimo per interpretare la nozione di gioco linguistico (e della relativa

forma di vita in cui esso si trova) in un senso che superi quello unicamente descrittivista, in cui esso possiede un carattere neutro, riconsiderandolo come un esito di un processo egemonico che, per sua natura, non può che essere conflittuale, poiché fondato su rapporti di potere asimmetrici (p. 38 e ss.); che tali rapporti egemonici siano ancora attivi o cristallizzati – il cui palesamento, dunque, è utile al fine di costruire una maggiore consapevolezza storica della costruzione del lessico pedagogico – non incide in alcun modo sull'importanza dell'integrazione di queste due tradizioni. Detta integrazione permette di risignificare la nozione di co-testo linguistico e di contesto linguistico tenendo insieme il piano storico, antropologico, politico e culturale.

L'analisi informale del linguaggio, che restituisce la cifra dell'utilizzo del linguaggio naturale all'interno dei co-testi e dei contesti linguistici, è adoperata da Baldacci per tracciare le coordinate del primo livello, quello lessicale, di analisi del linguaggio pedagogico, relativamente ai termini *educazione* e *formazione* (oltre che, parzialmente, *istruzione*), attraverso una breve ricognizione dei dizionari generali e, soprattutto, attraverso un'analisi delle occorrenze all'interno di alcuni *corpora* linguistici digitalizzati. Questa scelta metodologica comporta il pregio di evitare di fondare l'analisi del linguaggio naturale su enunciati costruiti opportunamente, sotto forma di esperimenti mentali, dunque privi di un reale co-testo e contesto linguistico

di riferimento, o su un utilizzo anedddotico di enunciati, siano essi proferiti in forma orale o scritta, che, benché mantenga un certo interesse, presenta maggiori problemi di affidabilità (p. 58). In questo modo, Baldacci osserva le concordanze e le collocazioni dei due lessemi all'interno di *corpora* composti da testi di varia natura (*Coris* e *ITWac*), sia di un *corpus* composto da testi pedagogici, seppur più limitatamente, mancando effettivamente un *corpus* di questo tipo e dovendo, di conseguenza, costruirlo attraverso delle *query* mirate all'interno del database di *Google Libri*, al fine di ricostruire le loro marche semantiche (per esempio, "educazione" tende ad essere usato per indicare aspetti più generali rispetto a "formazione", l'uso di quest'ultimo tende ad essere più neutro, mentre "educazione" è più orientato ad un portato valoriale, e così via). Così è possibile compiere il passaggio da questi due lessemi ai corrispondenti *termini pedagogici*, percorrendo "la strada delle *definizioni precisative*, curvandola però in senso pragmatico, anziché formale" (p. 89). Ne deriva la scelta di orientare le definizioni verso la forma delle *massime pragmatiche*, che acquisiscono uso e significato rispetto ad un *limite* (inteso in senso matematico) verso cui tendono (*ibidem*). Tale approccio ha il merito di conservare la precisione dell'analisi semantica dei termini pedagogici e la loro capacità di agire nella prassi educativa e di sorgere in essa.

Continuando lungo questa strada che va dal lessico alle proposizioni fino

agli argomenti, la seconda parte del volume, che meriterebbe ben altro spazio per la complessità e gli importanti percorsi di ricerca che apre, recupera parzialmente l'analisi formale del linguaggio in relazione ai giudizi pedagogici, costruendo una "geografia logica" di essi sotto forma di una mappa sul modello della "cartografia fisico-altitudinale", in modo tale "che essa indichi gradi maggiori e minori di opportunità, più che confini tra il corretto e l'errato" (p. 139), mantenendo, dunque, il linguaggio naturale come territorio d'indagine e cercando di rischiarare il portato di vaghezza e di ambiguità che esso possiede. Per far ciò, Baldacci utilizza estensivamente alcune logiche non-classiche (la logica modale e la logica *fuzzy*) all'interno di un quadro epistemologico bayesiano, in cui la concezione soggettiva della probabilità riesce a dar conto dei contesti specifici in cui i giudizi si formano e agiscono, incluse l'incertezza e l'inevitabile ignoranza di tutte le con-

dizioni che possono essere considerate all'atto della formulazione e di tutti i possibili esiti che ne scaturirebbero. In tal modo, da un lato viene sottolineata la provvisorietà dei giudizi pedagogici, dall'altro la loro natura olistica e soggettiva, cioè fondata su un insieme di credenze possedute in quel momento dal soggetto, che si materializza nella formula *tutto considerato* che precede il giudizio (p. 177).

Lontano dal proporre un approccio meccanico, il testo di Baldacci, al contrario, recupera il ruolo fondamentale del soggetto impegnato nella pratica e nella teoria pedagogica, dunque sia i pedagogisti sia gli educatori, con la sua visione complessiva, circostanziata, temporalmente orientata e meno formale, accanto a un maggiore rigore formale e una maggiore capacità auto-critica della scienza pedagogica. In altre parole, ciò che egli definisce "saggezza pedagogica" (p. 208).

Alessandro Casula

Cornelius Castoriadis, *La rivoluzione democratica*, Introduzione e cura di Fabio Ciaramelli, trad. it. di Grazia Regoli, (nuova edizione), Milano, 2022, ISBN 978-88-33021-64-5, euro 18,00.

Cornelius Castoriadis, *Contro l'economia. Scritti 1949-1997*, trad. it. e cura di Raffaele Alberto Ventura, Roma, LUISS University Press, 2022, ISBN 978-88-6105-725-8, euro 24,00.

Nel centenario della nascita di Cornelius Castoriadis (1922-1997), nonostante l'oblio – ingiustificato – cui da sempre la cultura nostrana lo ha relega-

to, la pubblicazione di alcuni testi del filosofo, sociologo, economista e psicoanalista greco naturalizzato francese, rinnovano il nostro interesse. Dopo l'attesa riedizione completa dell'opera capitale del filosofo, *L'istituzione immaginaria della società* (a cura di Emanuele Profumi, Mimesis), l'attenzione si focalizza sui testi de *La rivoluzione*

democratica, con una nuova *Introduzione* di Fabio Ciaramelli, e *Contro l'economia* che, con la cura e un'ampia e sistematica premessa di Raffaele Alberto Ventura, raccoglie gli scritti socio-economici di Castoriadis, tra il 1949 e il 1997. La peculiare formazione e posizione di Castoriadis, infatti, emigrato in Francia, a Parigi, nel 1945, è quella di chi, pur operando nei gangli del potere (alla stessa maniera di un altro eccellente emigrato, Alexandre Kojève), come analista dell'OCSE, ha sempre mantenuto il segreto anonimato di una posizione scomoda, ma prolifica nella produzione pratico-teoretica.

Il *focus* della speculazione castoriadisiana si attesta sul doppio binario autonomia/eteronomia, recuperando, in questo continuo attrito, la radice istituyente del principio democratico, che dalla sua *fondazione ex nihilo* nell'Atene del VI secolo a.C. (così approfonditamente studiata nei suoi corsi all'École des Hautes Études) ha ribaltato costantemente i termini del suo significante politico attivo sino alla nostra modernità. Se il filosofo, pertanto, risulta essere colui che in maniera critico-analitica ha maggiormente indagato la contrapposizione tra eteronomia ed autonomia nei processi di costituzione sociali dell'individuo, il tema della creazione, come scrive Ciaramelli, "emerge esattamente dall'esigenza di *pensare* questa dimensione fondamentale dell'agire umano, cioè la sua irriducibilità alla necessità ontologica o per meglio dire alla sua più diffusa istituzione" (p. 15). La società "sorge" da un niente che isti-

tuisce – nel mentre in cui emerge – una forma, che dà spazio, tempo e causa all'effettualità asseverativa del *nomos*. La tematizzazione di questa creazione assoluta (la cui origine, forse, a seguito della enciclopedica cultura castoriadisiana, si può addirittura rinvenire in Esiodo), oltre a sviluppare il criterio di espressione della società umana (lungi, quindi, dal manifestarsi come una istituzione naturale), elicitava quegli elementi dell'immaginario per primo evidenziati proprio da Castoriadis. "La società – scrive – non può esistere senza istituzione e senza legge, ma è essa stessa a dover decidere di tale legge, senza poter ricorrere (se non illusoriamente) a una fonte o a un fondamento extra-sociale" (p. 43). Per questo, anche storicamente, la *polis* costituisce il punto primo e ultimo di riferimento della capacità umana di contestualizzare i propri costrutti di civiltà, attraverso il *nomos*. "Quando Aristotele – precisa Castoriadis – dice che al di fuori della *polis* l'uomo non può essere che bestia selvatica o dio, sa e dice che l'essere umano si umanizza soltanto nella *polis* e per mezzo di essa: idea che peraltro ricorre frequentemente nei poeti, negli storici e nei filosofi della Grecia antica" (*ibidem*). Senza assottigliare, dunque, lo spazio di decisionalità individuale, è proprio nella *polis* che l'uomo restituisce a se stesso la propria umanità: ed è qui, di fatto, che ha inizio la filosofia politica. Ma qual è il punto di congiunzione tra questa elaborata istitutività umana e la capacità di sviluppare continuamente l'immaginario sociale? La

tradizione secolarizzata della filosofia politica moderna ha opposto sempre (in maniera dialettica e, talvolta, contrastante, come ha segnalato Miguel Abenour) la dimensione dell'*homo naturalis* a quella dell'*homo socialis*. In questo modo, la ripartizione delle classi di potere, nella comprensione del *Leviatano* hobbesiano, viene stabilita in maniera "adeguata" secondo il criterio della maggior attribuzione di forza (che è, di fatto, una delle prerogative dello stato moderno).

La riflessione di Castoriadis riporta il lettore dal reale-istituito all'immaginativo-istituente, attraverso una dimensione proattiva dell'autonomia del politico. A ciò associato, il tema della socializzazione assume per il filosofo una posizione centrale nell'attività immaginativo-istituente: "quando si opera questa socializzazione – scrive –, l'immaginazione radicale viene, fino a un certo punto, soffocata nelle sue manifestazioni più importanti e la sua espressione viene resa conforme e ripetitiva" (p. 101). Sulla duplice regolatività sociale eteronoma ed autonoma si svolge, per Castoriadis, la verifica – o meno – della prospettiva democratica avverantesi non su fondamenti decisionisti, giustificazionisti o legalitari, bensì partecipativi e concretamente autonomizzanti. Le nostre società, infatti, sono tutte prodotte – specie nell'epoca della finanziarizzazione totale del capitale – da meccanismi direttivi eteroregolativi (il che, sostiene il filosofo, per certi aspetti può essere molto rassicurante). Di

qui sorge la domanda: cosa comporta (e cosa rimane di) quell'immaginario che permette la possibilità istituente (ossia ciò che è da venire e da costruire in maniera partecipata) e mette in gioco il significato stesso del politico? La critica della "razionalità" del capitalismo la si ritrova nel saggio dedicato a Weber (probabilmente il più denso e complesso della raccolta), il quale assume una prospettiva particolare, perché ultimato pochi mesi prima della morte del filosofo. Esso mette in evidenza, oltre alle indubbie capacità castoriadisiane di svelamento delle ipocrisie capitalistiche, anche l'enorme quantità di dati micro e macro-economici, analizzati negli anni di lavoro come economista presso l'OCSE. Come segnala Ventura nel volume *Contro l'economia*, Castoriadis, in un'intervista del 1990 (*Agora International*), afferma: "ho lavorato all'OCSE dal 1948 al 1970. Dovevo lavorare per vivere, naturalmente, e d'altra parte era davvero confortevole avere questa copertura legale totale, fintanto che nessuno sapeva quello che facevo davvero, in quanto funzionario internazionale. Inoltre questo mi ha fornito una conoscenza dall'interno del funzionamento economico dei paesi capitalisti" (p. 29). In questa posizione "privilegiata", il filosofo ha modo di analizzare – dati alla mano – le varie fasi della "crescita" esponenziale, seguita alla fine della Seconda guerra mondiale, dei consumi nell'economia dei paesi capitalistici. Il benessere che genera un eccesso di radicalizzazione delle differenze socia-

li per quel che riguarda l'educazione e la possibilità di accesso all'istruzione; l'abbondanza di offerta dei prodotti (una teoria economica vecchia, segnata da Castoriadis, che viene periodicamente spacciata per "innovativa"), che manifesta l'inevitabilità dell'indebitamento; la fallacia di fondo della teoria economica marxista, la cui critica sarà elaborata e approfondita nella prima parte de *L'istituzione immaginaria*. Una posizione *destruens* che darà avvio alla formulazione compiuta e più profonda della filosofia castoriadisiana – maturata anche a partire dalla sua attività in *Socialisme ou Barbarie* e come psicoanalista – circa la possibilità immaginativa dell'autonomia. Pertanto, se nello scritto *La grande convergenza* (1949) il dispiego degli strumenti marxisti di critica al capitalismo appare nella sua massima estensione, testi pur brevi come *I costi sociali della crescita*, *La filosofia dell'economia* e *L'enigma del valore*, tutti elaborati intorno al 1970, costituiscono l'affondo necessario per svelare l'inconsistenza

programmatica (se non nello sfruttamento) sia dell'economia capitalistica che di quella dei paesi della sfera ex-sovietica. In maniera lungimirante, Castoriadis vede già quali saranno i "costi della crescita" (ovvero, ciò che è connesso allo sviluppo incontrollato, attraverso il consumo predatorio delle risorse) sia a livello economico che politico-culturale. Forse nell'economia si può ritrovare – ancora una volta – il postulato per la ricerca della libertà? Nient'affatto, risponde il filosofo.

"La libertà in una società autonoma – scrive – si esprime attraverso queste due leggi fondamentali: niente esecuzione senza partecipazione paritaria alla decisione; niente legge senza partecipazione paritaria alla legiferazione" (p. 128). Decisione, legge e partecipazione rimangono gli attraversamenti necessari di quella formazione dell'individuo sociale che, nella *polis*, diviene, per Castoriadis, forma istituyente e trasformativa.

Gianluca Giachery

Nick Land, *Nessun futuro. Scritti 1995-2007*, trad. it. di Valerio Cianci, Prefazione di Edoardo Camurri, Roma, LUISS University Press, 2022, ISBN 978-88-6105-704-3, euro 25,00.

Senza prescindere dalla apocalitticità del titolo, è necessario accostarsi a questa raccolta di testi di Nick Land (nell'ottima traduzione di Valerio Cianci, che fornisce un indispensabile glossario), consapevoli dei due lavori già editi (*Collasso*, 2020; *Illuminismo oscuro*, 2021) e che comprovano la per-

vicace impermeabilità del loro Autore a qualsiasi accusa di catastrofismo.

L'atteggiamento di radicalità del pensiero che affronta in maniera sistematica l'accelerazione paradigmatica dell'Antropocene, non si risolve nella favola senza tempo del "realismo capitalista" (Mark Fisher), bensì nella

consapevolezza che l'unica illusione che governa le dinamiche del mondo è proprio il supposto onnipotente della ragione. Pur essendo un attento studioso di Kant, Nietzsche e Heidegger, Bataille, Deleuze e Guattari (o, forse, proprio per questo motivo), il libro di Land lascia interdetti, ad una prima lettura, quasi trasognati nel tentativo di voler cogliere *analiticamente* un qualche passaggio ontologico, metafisico, politico o, semplicemente, articolato in maniera linguisticamente consequenziale. Ma, come osserva nella brillante (e necessaria) introduzione Edoardo Camurri, non ci troviamo ormai da oltre due secoli (da quel famoso lapidario *incipit* della *Critica della ragion pura*) nel ginepraio – ormai inestricabile – logico-linguistico-formale (Carroll, Conrad, Joyce, Wittgenstein, Deleuze), per cui la nominabilità del mondo è divenuta afferrabile solo attraverso l'indistinguibilità psicotica dell'inarrestabile slabbramento semantico?

Il percorso di Land – dal CCRU (il mitizzato Centro per la ricerca sulla cybercultura, fondato proprio da Land e da altri, alla metà degli anni Novanta, presso la Warwick University) al suo nebuloso “autoesilio” in Cina, come giornalista *freelance*, contribuendo alla diffusione del movimento accelerazionista – si è rivelato eclettico e ha mantenuto fede, nonostante le ripetute accuse di essere tra gli “ispiratori” di movimenti *neocoon* e reazionari, a una sorta di anarchismo rizomatico deleuziano. Senza dimenticare la forte

ispirazione nietzscheana che ha avuto, come più prossima conseguenza, la nichilizzazione di qualsiasi processo utopico-redentivo avanzato dalle varie correnti post-illuministiche. Con un linguaggio, dunque, al limite dello stress-test concettuale (“fare filosofia – scrivevano Deleuze e Guattari in *Che cos'è filosofia?* del 1991 – è inventare concetti”), Land costringe il lettore ad una continua verifica dei propri presupposti logici: che cosa significa pensare nell'era del cyberspazio? Nessun paesaggio orwelliano (Land sembra aver fatto propria la lezione foucaultiana del potere come estensione relazionale), ma solo un presupposto paranoicizzante che s'inscrive perfettamente nella realizzazione che, per comprendere appieno il presente, occorre far esplodere i percorrimenti “macchinici” del pensiero, *ergo*, pensare come “pensa” la macchina. “La critica schizotecnica della ragione digitale – scrive Land – è condotta mediante processi macchinici diffusi anziché da una soggettività filosofica integrata – la sua relazione con la critica della ragion pura è una relazione di escalation; essa mira alla trascrizione dell'intermittenza elettronica come logica ambivalente e non come codice-macchinico” (pp. 41-42).

La ragione della macchina (che non è la preoccupazione per il *Gestell* totalizzante heideggeriano né per la “ragione strumentale” dei francofortesi) è ambivalente, ma perfettamente localizzabile attraverso la frantumazione del sistema (platonico, aristotelico, kantiano,

hegeliano), come tenuta olistica della rappresentazione, per far spazio al fondamentale concetto-esperienza di “intermittenza”, ovvero del flusso spezzato (che sia binario o tripartito poco importa) dell’esperienza-macchina. In sostanza, Land sostiene che il mondo e le azioni umane sono strutturate in questo modo e non ci possiamo fare più niente (alla larga, dunque, coloro che troppo bonariamente credono nella malleabilità della tecno-scienza); d’altro canto, però, è possibile spingere oltre la funzione destabilizzante (o consecutiva) dei processi di alterazione macchinica (non solo computazionali), fino a portare alle estreme conseguenze i processi di dipendenza dalla tecnica stessa. Non vi è più la duplicità Matrix/mondo reale, ovvero finto/vero, che si contrappone costantemente, dando forma al conflitto kantiano tra rappresentazione e *Verstand*, ma il mondo è solo Matrix e nient’altro. Land riprende, in modo chiaro, attraverso una lettura senza filtri interpretativi, l’*Anti-Edipo* (1972) di Deleuze e Guattari: il corpo senza organi (CsO), concetto ampliato successivamente in *Millepiani* (1980), coglie la “vuotezza” strutturale anti-fenomenologica del corpo-attoriale artaudiano, per farlo divenire una vera e propria disposizione macchinica priva, dunque, di qualsiasi attributo sensibile. La forza di questa intuizione, che in Deleuze ha un decisivo legame con la potenza (*conatus*) spinoziana e con il *Wille zur Macht* nietzscheano, la si ritrova originariamente nell’uomo-macchina di La

Mettrie (1747), che è un mero artificio per definire la fisiologicità del pensiero e dell’estensione cartesiani. Ma cosa accade quando la non-organicità si trasforma in flusso continuo di parametri di tensionalità, che risultano assolutamente imprendibili? Nel testo *Carne (o come uccidere Edipo nel cibernazio)*, Land scrive: “i CsO sono totalità macchiniche additive o prodotti in eccesso e non totalità logico-sostitutive, che implementano ogni molteplicità con possibilità emergenti (sintetiche) anziché totalizzarne il contenuto come insieme” (p. 78). Per dare un esempio filmico, *Terminator* (il primo, del 1984) illustra perfettamente la dimensione di composizione e di singolarità dei processi macchinici, per cui ogni tentativo olistico di “presa sul reale” diventa semplicemente illusione. Il *cyborg*, infatti, non viene costruito per la sua indistruttibilità (né per questo ha significato), bensì per la sua capacità di fredda ricomposizione (riterritorializzazione) dei dati esecutivi: l’obiettivo accidentale è il giovane-guerriero Connor ma, a differenza che in *Matrix* – dove Neo è l’ennesimo “eletto” che, alla fine, pur riuscendo nel suo obiettivo di salvare Zion, distrugge se stesso e il suo doppio, Smith, salvando contemporaneamente la Città delle macchine – il Terminator ha lo scopo chiaro ed evidente di proteggere la “Madre Uccello Rapace” Skynet.

Il fascino di questi sistemi integrati “perfetti” (che è, poi, il fascino e l’invidia umana per ogni macchina) è la possibilità di disposizione *ad libitum*

di “parti” o organi da assemblare, cosa che – hegelianamente, secondo la lettura di Kojève – esplicita non solo l’attività desiderante nella sua strategia appropriativa, ma anche l’esigenza di ordine contingente. “I profili dell’Assemblaggio Geomacchinico – sottolinea Land – tendono a focalizzare l’attenzione sulle caratteristiche del Nucleo proporzionalmente all’eliminazione delle distorsioni prospettiche” (p. 154). La cultura nomade – l’unica in grado di destabilizzare la continuità storica della traccia X-Y – si esperisce attraverso le “numerizzazioni non standard”, ossia attraverso quei codici (anche linguistici) che, nel massimo fulgore dell’espropriazione tecnica del corpo, serializzano le costruzioni della conoscenza. Da questa prospettiva, la formica è l’animale neurologicamente più perfetto, lo scarafaggio è il più adattabile (è l’unica specie che può resistere alle radiazioni termoneucleari), l’uomo no. I “sistemi tic” (altra reminiscenza freudiana?) costituiscono per Land la possibile evoluzione delle territorializzazioni deleuziane: “la zecca è un parassita aracnoideo, caratterizzato

da specifiche comportamentali (salta, morde e succhia) che lo rendono vettore di diverse condizioni [...] I punti-tic, o le punture endovenose, secondo loro, sono dovute ai sedativi e dagli antipsicotici, meticolosamente annotati nel registro medico” (p. 169). Siamo in presenza di una scrittura di puro delirio ma ben congegnata, il cui vettore è Burroughs intriso di kaskismo, messa in scena da Cronenberg (*Videodrome, Pasto nudo*).

Il fatto che sia “delirante”, tuttavia, non vuol dire che non possa essere “vera”. Quando Joyce scrisse *Finnegans Wake* (1939), nessuno poteva immaginare che ci sarebbe stata un’altra Guerra mondiale o l’abisso della distruzione atomica. Ancora a distanza di decenni nessuno sa in che cosa consistesse quel “risveglio”. Tuttavia, il problema per Land – ancora una volta – non è né il mondo né l’uomo: essi sono già oggetti (o “iperoggetti”, come direbbe Timothy Morton) ormai impalpabili e inesistenti, se non in quanto flussi, scagliati al di là dei Bastioni di Orione.

Gianluca Giachery