

RECENSIONI

Carlo Sini, *Intelligenza artificiale e altri scritti*, Milano, Jaca Book, 2024, ISBN 978-88-16-41877-6, euro 18.

Blanchot una volta scrisse che il cuore segreto di un libro, il suo centro fisso e mobile al tempo stesso, non è necessariamente quello che ci appare più ovvio: ad esempio, come in questo caso, il tema espresso dal titolo. Infatti, quel cuore segreto qui giace, secondo chi scrive queste note, tra le pagine 98 e 102, presenti nella parte finale del capitolo intitolato “Un filosofo e il domani”, nel quale Sini viene disegnando un cammino che procede, con doppia attrazione, da un lato verso il fondo propositivo e futuribile (“Nove percorsi immaginari”) del volume, e dall’altro verso l’inizio dedicato specificamente all’argomento che dà il titolo al libro. “Centro fisso, anche, – suggerisce Blanchot – che si sposta, se è un vero centro, restando lo stesso e diventando sempre più centrale, più riposto, più incerto e più imperioso”. Di che si tratta, nella fattispecie?

Prima di rivelare il cuore di questa scrittura siniana, va ricordato che

l’autobiografismo e l’interpellazione nei confronti del lettore (il “tu” cui ci si rivolge, ma anche il “tu” speculare all’io scrivente, come talvolta accade in Montale), esplicito o implicito che sia, sono una caratteristica abbastanza frequente nello stile di questo autore. Probabilmente, più che uno strumento di comunicazione considerato più efficace per la veicolazione del pensiero, l’autobiografismo e l’interpellazione sono un tentativo di riprendere l’esercizio plurale della riflessione che dai dialoghi di Platone alle *Confessioni* di Agostino lotta contro la scrittura bianca della rigida trattatistica di tradizione aristotelica.

“Adesso sono quello che sono – scrive dunque ad un certo punto Sini –, il prodotto ‘singolare’ di una successione vivente di nicchie di accoglienza e di riconoscimento, saldamente iscritto nella mia tradizione [...] elaborata in anni e anni di studi, di ricerche, di battaglie e di rapporti quotidiani della vita

comune [...]. Quindi – continua Sini – un vecchio professore di filosofia che il suo lavoro (e l’esperienza di ogni giorno) hanno condotto sull’orlo di una visione problematica alla quale intende restare lucidamente fedele, insieme a tutto ciò che lo ha forgiato nell’esserci assieme agli altri con lui.” (p. 100). Ecco, il centro dell’elaborazione scritturale, antica preoccupazione teoretica di questo filosofo, verso il quale i molteplici temi del volume vengono attratti, influenzandone in avanti e all’indietro l’articolazione, è costituito dalla piena consapevolezza che il filosofare sia una questione prima di tutto collegata alle “pratiche” (non solo le proprie, e non solo quelle filosofiche, e non solo quelle scritturali: *tutte* le pratiche di vita di cui facciamo esperienza) considerate come prima (e unica) fonte di tutto quanto, nel corso del tempo di una biografia intellettuale, possa valere come risultato dei riferimenti relazionali che l’hanno attraversata: la *Lebenswelt*, il *plenum* esistenziale di husserliana memoria, la cosiddetta ‘realtà’ globale, insomma il tutto in cui le tre dimensioni temporali hanno assorbito e assorbono il pensabile, e dunque il “sapibile” circa lo stato delle cose nel ritaglio storico che ci riguarda.

È sulla base di questi presupposti, per così dire, esistenziali, che trovano il loro ruolo nel volume prima di tutto le considerazioni sul corpo “alla luce della nozione di supporto” (“Intendiamo qui per supporto qualsiasi luogo e materia di iscrizione”, p. 35), il *corpo* come soglia, come *piega* del mondo:

“[...] non abbiamo occhi e mente che per questo corpo ‘detto’, analizzato e ‘squartato’ dai vari saperi [...]. Del suo essere il prodotto e l’effetto di una ‘storia di supporti’ è silenzio e oblio.” (p. 41). Su questa base viene riproposta la nota distinzione tra *Leib*, o corpo vivente, e *Körper*, o corpo-cosa: il primo è quello, ricorda Sini, “caratterizzato dall’uso della vita” (p. 45) o, come scriveva Husserl, è il corpo “in carne e ossa” modellato continuamente dall’uso quotidiano che ne facciamo.

Le trenta tesi che intendono poi illustrare il cosiddetto “ambiente umano” così come è venuto sviluppandosi nel tempo e nella riflessione secolare, a loro volta richiamano la precisazione, per così dire, relativizzante in merito al luogo di ‘verità’ (lo scrivente, il suo contesto, la sua storia personale e collettiva) donde esse in ultima analisi provengono: “I miei discorsi, le mie riflessioni, i miei pensieri vengono da un infinito e indefinito passato, di cui sono il risultato e l’effetto. Sono così come mi ha fatto la mia esperienza di vita, la mia società, la mia cultura” (p. 67).

Al tempo stesso, quindi, questa consapevolezza circa il luogo di ‘verità’ si deve accompagnare ad altrettanta piena coscienza – chiarisce Sini – del fatto che il pensabile e il conoscibile di oggi (come quello di ieri) non potranno mai configurare prima o poi una loro conclusione, una definitività, il raggiungimento di una totalità del “saputo” (“cresce il sapere, tace l’ignoranza”, p. 95), poiché rimane sempre un vuoto

davanti e attorno a noi, che nessun *plenum* di sapere potrà mai colmare, e che dunque funziona semmai come propellente per l'incessante attività umana, sia essa da intendersi sotto le forme del conoscere (la scienza, la filosofia) o dell'agire.

È proprio quest'ultimo argomento che mette in gioco, per *ogni* scrivente riflessivo, il tema problematico della 'verità', che in questo contesto diventa allora verità "vivente", e verità "pubblica" ("Ogni epoca è caratterizzata dalle sue verità pubbliche [...]. Cioè da un insieme mobile e indefinibile, e indelimitabile, di discorsi comuni quotidiani intrecciati a pratiche di vita [...]", p. 145). L'attrazione esercitata dall'autobiografismo dichiarato sopra è sempre presente in ogni tentativo di chiarificazione dello stato delle cose: una verità "vivente", una verità "pubblica" è un sapere che non può prescindere mai dal contesto globale, composto in ogni tempo della totalità, relativa a quell'epoca, del mondo, del tempo e dello spazio nei quali lo scrivente si esprime: il che significa che testo ("[...] il testo deve sempre essere riconosciuto e interpretato come tale, anche da chi lo ha scritto. Solo così può funzionare come supporto di segni, luogo di notazioni che rinviano a un'azione vivente, a una pratica definita che ha lasciato traccia [...]", p. 125) e contesto si implicano ogni volta inestricabilmente, e costituiscono quindi l'unico senso possibile dell'operare umano.

E l'Intelligenza Artificiale, che dà il titolo al libro? Con le veloci (per ne-

cessità) premesse che abbiamo esposto, la posizione di Sini circa l'argomento risulta conseguente. L'IA è uno (l'ultimo?) degli strumenti esosomatici ("Produzione eminentemente 'artificiale' di *oggetti* socio-culturali", p. 144) di cui l'uomo si è dotato per la lotta quotidiana tesa alla migliore sopravvivenza possibile. In più di un'occasione, infatti, l'autore propone il parallelo con l'uso ambivalente (validi cioè come un'opportunità positiva, oppure destinati ad un uso distruttivo) dei numerosi strumenti che configurano, succedendosi, la storia dell'ominizzazione o, se si preferisce, della civiltà umana: dal bastone all'alfabeto, quest'ultimo peraltro da intendersi quale antenato ineliminabile dell'IA. "Quindi la totale ignoranza di [...] come la 'testualità', andando dalle tavolette ai papiri, alle pergamene, alla stampa e finalmente alle scritture elettroniche, abbia modificato la cosiddetta natura umana, cioè la sua identità, la sua vita sociale e il suo stesso ambiente. L'IA è l'ultimo atto di questa tutto sommato recente invenzione, però dotata certamente di una potenza tanto promettente quanto terrificante" (p. 32). Aveva forse ragione Nietzsche – si chiede Sini – quando invocava la necessità di una Grande Politica per riuscire a dominare e a controllare la deriva negativa delle umane conoscenze: "Quello che credo di aver capito e di sapere è che non sarà una macchina dell'IA a risolverci il problema: essa è parte del problema e nel contempo un contributo alla soluzione" (p. 29).

Ma soprattutto Sini mette in evidenza, a fronte della straordinaria effettualità dimostrata dalla ricerca scientifica nel corso del recente passato, la profonda *debolezza* teoretica con la quale i risultati di tale ricerca vengono assunti sia dal senso comune che dagli stessi commentatori di tali risultati (qui vengono presi in considerazione, oltre a Turing, Quintarelli, Warwick, Caporale, Mazzarella, Avizzone). La conseguenza di questa disinformazione è ben riassunta dall'autore: “[...] c'è un bisogno estremo di filosofia nel campo della IA, c'è bisogno cioè della grande filosofia del '900 (Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Paci, Wittgenstein, Foucault, Deleuze ecc.) al fine di evitare la quantità impressionante di sciocchezze delle quali i 'tecnici' si riempiono la bocca, svolgendo per il senso comune del pubblico una sorta di perenne racconto fantascientifico” (p. 21).

In particolare, Sini accenna al cosiddetto *embodiment*, al *cyborg*: tormentoni *kitsch* che, in verità, non considerano quanto proprio la storia stessa della civiltà umana parta da un “corpo vissuto” per approdare, attraverso l'acquisizione degli strumenti, al “corpo saputo”, ossia a ciò che noi sappiamo circa

il nostro essere “corpi umani”, e che via via nel corso del tempo ha saputo modificarsi incessantemente. D'altra parte, anche l'argomentare presente in questo libro – sottolinea implacabilmente Sini relativizzandosi a sua volta – è suscettibile di verifiche, correzioni, disattendimenti, esattamente come tutto l'argomentare che costituisce la storia della filosofia che lo precede e di cui lo scrivente, ossia qui Sini stesso, si nutre durante tutta la vita per diventare quello che è.

In fondo al terzo dei nove “percorsi immaginari” che concludono il libro Sini, infine, a conferma di quel centro segreto di cui si parlava all'inizio, scrive: “Insomma sto semplicemente esibendo me stesso, ciò che considero il meglio della *mia* cultura come prodotto di una storia millenaria, liberata dalle sue pretese arcontiche. [...]. È ciò che sono in grado di fare, senza ovviamente alcuna pretesa di imposizione, conscio che si tratterà unicamente di una proposta che attende la risposta degli altri, entro la quale scomparirà in una metamorfosi inarrestabile e secondo un destino imperscrutabile, relativo all'abisso del nostro e del vostro futuro” (p. 178).

Gianmarco Pincioli

Gianni Carchia, *Dall'apparenza al mistero. La nascita del romanzo*, Macerata, Quodlibet, 2024, ISBN 978-88-229-0865-0, euro 14.

Quodlibet, all'interno del progetto di ristampa delle principali opere di Gian-

ni Carchia, ripropone questo testo del 1983, incentrato – come recita il sot-

totitolo – sulla “nascita del romanzo”. L’indagine relativa a questo genere letterario parte da molto lontano, dalla letteratura greco-romana coeva e posteriore all’ellenismo (IV-I secolo a. C.), e coinvolge nel suo percorso prima di tutto le grandi filosofie post-aristoteliche (stoicismo, epicureismo, scetticismo) nelle loro relazioni coi principali letterati degli anni immediatamente precedenti l’età augustea (dai poeti neoterici a Lucrezio, da Orazio a Virgilio). Ci si potrebbe chiedere il senso di questa operazione critica complessa, e quale sia l’opportunità di mobilitare buona parte della cultura occidentale soprattutto filosofica (Hegel in particolare, e l’impostazione della sua storia sia letteraria che filosofica) per illustrare un genere letterario cui il senso comune non sembrerebbe attribuire una grande potenzialità teoretica. Il lavoro di Carchia dimostra che non è così.

Infatti, risulta chiaro quanto la modernità, a partire dall’Illuminismo, abbia invece investito in esso rispetto al senso di una più generale ideologia borghese, e quanto la popolarità del genere romanzo, approfittando della necessità progressiva di un’alfabetizzazione diffusa, si sia allargata sempre più nel corso degli ultimi due secoli, all’insegna di una narratività facilmente comprensibile, in grado di manipolare e coinvolgere il sentimento profondo delle masse circa la problematica dello stato delle cose.

L’indagine di Carchia – di cui qui riassumiamo molto sinteticamente il senso – parte dal tema dell’“apparenza”,

termine col quale si intende descrivere il risultato dell’emancipazione dal mito che l’arte ellenistica in genere realizza contro la classicità greca. Quest’ultima, al contrario, chiede al mito la radice della propria legittimazione: l’apparenza diventa in tal modo il segno eloquente della raggiunta autonomia nei confronti dell’immagine di realtà, di vita, tipica della tradizione: una sorta di ‘altro mondo’ parallelo al mondo degli uomini e degli dèi, in grado di reggersi da sé, senza un sapere mitico destinale cui appellarsi per giustificarsi. Ma le cose cambiano, al volgere del primo millennio.

Un discrimine decisivo, infatti, è rappresentato dall’ingresso del Cristianesimo nella coscienza intellettuale mediterranea: se nel mondo greco classico l’arte restava subordinata, attraverso il ricorso al mito, in qualche modo al destino, nel mondo cristiano esso impara a subordinarsi alla spiritualità, perdendo in tal modo l’autonomia appena conquistata: laddove essa viene comunque rivendicata, essa si perverte in “illusione”, e i prodotti del suo operare estetico decadono a semplice ornamento, a ‘fantasia’ ineffettuale, a pura distrazione per gli alfabetizzati.

È degno di essere accennato il caso del *De rerum natura* di Lucrezio (I sec. a. C.), poiché in questo caso s’impone con forza una questione particolare, ossia la relazione che si viene a istituire tra dottrina (l’epicureismo) e poesia: il poema in questione, infatti, è dottrina travestita dalla poesia, o è poesia e dottrina al tempo stesso, è dottrina *in quanto* poesia? Carchia propende

per questa seconda ipotesi, a dimostrazione dunque, rispetto a quell'evento, della raggiunta autonomia dell'arte, in questo caso, ubbidendo per un attimo alla convenzione con cui il progetto di quest'opera viene classificata, della narrazione poetico/filosofica: il poema lucreziano, però, rappresenta un *unicum* per quei tempi, in un'epoca, inoltre, in cui impercettibilmente il posto del mito come riferimento cui agganciare il lavoro estetico viene assunto dal potere politico (l'età augustea è imminente). A proposito del potere politico: è questo il caso, ricorda Carchia, dell'*Eneide* virgiliana, di cui il grande Hermann Broch, in *La morte di Virgilio*, racconta il drammatico logoramento interiore in prossimità della morte, fino al punto di desiderare la distruzione del proprio capolavoro al fine di salvaguardare l'autonomia del progetto che l'ha generato. Lo scetticismo gioca un ruolo determinante nel prosieguo della storia dell'apparenza-illusione: si tratta del trionfo della cosiddetta "commedia nuova", di una narratività, cioè, degradata sia rispetto alla narrazione mitica (tragedia) che a quella storica, con la riduzione, scettica appunto, dello sviluppo del dramma, per lo più a quadro sentimentale d'interni quotidiani, proposto all'insegna del grottesco e del ridicolo. "Il congedo dal mondo mitico – scrive Carchia – e, conseguentemente, la sua deformazione caricaturale sulla scena della commedia sono solo, nella prospettiva scettica, la propedeutica ad un esercizio ben più radicalmente estetico: quello della contemplazio-

ne dell'apparenza" (p. 59); e poco più avanti conclude: "Arrestare l'apparenza – il sogno dell'arte – assurdo nella scepse a compito stesso della filosofia. Lo scetticismo è la filosofia dell'apparenza estetica liberata, fra la Scilla del mito e la Cariddi della storia" (*ibidem*). Ma il tema *stricto sensu* del romanzo? L'origine di questo genere letterario, preparato dalle argomentazioni generali sopra accennate, prende l'avvio anch'esso nel tardo ellenismo (Longo Sofista, Eliodoro), e appare come una variante prosastica della commedia nuova (temi, stili, temperie del racconto). "Nella forma d'arte romanzo – scrive l'autore – e nell'enigma della sua nascita è insito un paradosso che si potrebbe formulare, all'incirca, nei termini seguenti. La forma romanzo è il primo fra i generi letterari dell'Occidente che nasca sotto il segno d'una piena e dispiegata autonomia rispetto ad un qualunque suo fondamento mitico; al tempo stesso, tale autonomia non sta ferma a se stessa, non ponendo alcuna linea di demarcazione fra sé – ovvero fra la forma come dominio dell'apparenza – e la realtà" (p. 63).

Carchia, nel considerare lo statuto di questo genere tardo-antico pone esplicitamente un parallelo tra romanzo tardo-antico e odierna industria culturale, e prima ancora tra narratività tardo-antica e narratività barocca. È soprattutto il primo dei due paralleli che appare impressionante, se poi si pensa a quanti tentativi, durante il Novecento, siano stati fatti per oltrepassare la precettistica implicita al genere romanzo, tutti

sforzi condotti all'insegna dell'antiromanzo, da Proust al *Nouveau Roman* francese degli anni Cinquanta.

L'esame delle caratteristiche, delle contraddizioni, dei paradossi del romanzo ellenistico è condotto da Carchia utilizzando, tra le molte sollecitazioni, le argomentazioni di Hegel, di Lukács (*Teoria del romanzo*), di Erwin Rohde (*Der griechische Roman*), di Reinhold Merkelbach, di Bachtin (*Estetica e romanzo*). Ed è proprio con l'aiuto degli autori citati che si è in grado d'illustrare la seconda parola del titolo: "mistero". Infatti, risulta operante in quelle antiche narrazioni un'ulteriore coppia semantica: da un lato il generale tentativo di quegli anni di recuperare al mito, ossia alla religione olimpica, una qualche credibilità di maniera, e dall'altra l'ormai irreversibile trasformazione del prodotto estetico autonomo, in grado di giustificarsi da sé, in illusione nutrita, rispetto ai tentativi di questo recupero, di una buona dose di scetticismo da parte degli autori che se ne fanno carico. Il ruolo mediano che la narrazione romanzesca riveste presuppone che l'apparenza degradata da essa rappresentata equivalga ad un "ritorno del magico nell'universo del degradato"

(p. 80): "Questo processo di consumazione dell'apparenza è precisamente il mistero, la cui essenza sta nel tentativo di trasfigurare l'apparenza in una verità di ordine superiore, ridonandole la sostanzialità mitica perduta" (p. 81).

L'esemplificazione chiave di questa dinamica intellettuale è attribuita da Carchia al capolavoro di Apuleio (II sec. d.C.), *Metamorfosi*, conosciuto nell'antichità anche col nome di *Asino d'oro*. All'interno di quest'opera c'è la novella chiave, *Amore e Psiche*, in cui un ruolo decisivo è giocato da una divinità, Iside, che ricopre contemporaneamente due funzioni, quella di Psiche (Iside sofferente, umana) e quella di Venere (divinità come regina e signora). L'ambivalenza del personaggio riassume tutte le ambiguità strutturali del genere romanzo: la sua impossibilità a risolversi in racconto mitico (come lo era la tragedia), ma d'altra parte altrettanta impossibilità a riscattare l'imperfezione terrena, la caducità, il limite, la mortalità: "Perché la salvezza che esso promette non è mai la redenzione dal mondo ma, più semplicemente, la redenzione del mondo" (p. 85).

Gianmarco Pinciroli

George Boas, *Il culto della fanciullezza* (trad. it. Eraldo Arnaud, Giordano Ghirelli, *The Cult of Childhood*), Milano-Udine, Mimesis, 2024, euro 14,00, ISBN 979-12-2230-085-6.

Come spesso accade, la riproposizione editoriale di un grande classico come quello di Boas (1973) raggiunge i let-

tori con la freschezza di un'esperienza al contempo semplice e colta, coinvolgente per la straordinaria capacità

d'intreccio di oggetti culturali diversi, con cui l'Autore tesse trame di senso. Proprio queste trame vale allora la pena di ripercorrere, seppur brevemente, per dar conto anche del quadro complessivo che ne emerge.

È grazie all'articolazione di una storia delle idee che George Boas ricostruisce l'evoluzione di quello che definisce "culto della fanciullezza", il quale si sarebbe sviluppato nel tempo (ritrovandone il nucleo nella civiltà greca, prima, e in quella romana, poi) attraversando vari snodi nella cultura (e nella società) occidentale attraverso i secoli. Il nucleo centrale da cui emerge il culto della fanciullezza è dato dalla progressiva evoluzione e conseguente fusione (avvenuta nei secoli del Medioevo) di due correnti di pensiero: quella primitivista, che ha costituito buona parte del lavoro intellettuale di Boas, e quella anti-intellettualista. Tra le due, però, la prima ha generato la materia dalla quale ha preso forma, gradualmente, un'identità culturale e sociale della fanciullezza nel panorama europeo ed americano.

La convinzione che guida la riflessione, riscontrabile fin dalle prime pagine del saggio, è un necessario radicamento (anche storico) delle idee nelle culture all'interno delle quali si sviluppano e che, successivamente, attraversano negli anni. L'idea stessa di fanciullezza, a partire da uno stato embrionale fino alla sua maturità nel XIX secolo, è legata a una costante concezione della storia dell'umanità. Quest'ultima viene portata in primo piano da George

Boas tramite gli scrittori medievali, tramite la figura di Sant'Agostino. Egli (e le altre menti intellettuali dell'epoca) concepiva la storia stessa dell'umanità "mediante la metafora delle età" (p. 75), identificandone sei: infanzia, adolescenza, giovinezza, maturità, mezza età, vecchiaia. Seppure nei secoli successivi un simil modo di pensare abbia dato vita a variazioni sul ruolo di ciascuna di esse, la prima (l'infanzia) ha necessitato di molto tempo affinché venisse considerata (o ricordata) non solo "con nostalgia" (*ibidem*), ma come forma e modo di essere essenziale del pensiero e della creatività umane. Non a caso, infatti, era proprio la giovinezza ad essere intesa da Sant'Agostino stesso come la migliore delle età dell'uomo (e dell'umanità, per estensione).

Quali sono stati, dunque, i cambiamenti che hanno portato alla nascita del culto della fanciullezza? Cosa ha permesso di riconoscerla in quanto fase della crescita dell'essere umano portatrice di un suo genio creativo? Lo scatto culturale è avvenuto, storicamente, grazie a Rousseau, i cui "pensieri erano destinati a prendere una direzione nuova" (p. 38). Grazie all'*Emilio*, il bambino ha iniziato ad acquisire una sua posizione rilevante nel contesto sociale ed educativo: non solo come inizio della vita dell'uomo, ma sempre più in quanto periodo idilliaco di innocenza. Nel suo crescere e inserirsi all'interno di una società, il bambino "diventa vizioso sotto la direzione di maestri che lo deformerebbero per perseguire i loro propri fini" (*ibidem*). È

lo stesso Rousseau a sottolineare come “i pregiudizi, l’autorità, la necessità, i cattivi esempi: tutto soffoca le naturali attitudini del fanciullo” (*ibidem*). Il bambino è specchio dell’innocenza dell’uomo primitivo, che vive nella natura, depurato di tutte le deformazioni morali e culturali della modernità. Rousseau, oltretutto, intravede anche un ruolo chiave dell’educazione che potrebbe riscattare la fanciullezza dalla corruzione. Se, e solo se, si può arrivare a sostituire “le prediche con l’esperienza” (p. 40). Rimuovendo, dunque, quella retorica moderna composta di valori forzatamente imposti che soffocano, poco alla volta, la naturale innocenza del fanciullo.

Il lavoro del filosofo ginevrino sulla fanciullezza si pone al culmine di un lavoro culturale (sulle idee) che lo precede di secoli, all’interno del quale emerge l’importanza del primitivismo. Tanto per Boas, in quanto studioso, quanto per la celebrazione della fanciullezza. Sebbene l’antropologia abbia scardinato le forme più prepotenti di primitivismo cronologico e sociale, a permanere nel corso del tempo è stata una fede in quello culturale (p. 11). Modernità e civiltà (percepita ancora in antitesi rispetto alle culture primitive) corrompono l’essere umano. Era necessario uno sguardo sull’uomo che potesse, quindi, riscattarlo dai cambiamenti moderni. Filosofi e studiosi primitivisti hanno guardato, sempre più, all’infanzia come a un periodo di maggior purezza, fatto della stessa innocenza degli albori (e della fanciullezza

come prima età della storia, per dirla con le parole di Sant’Agostino) delle civiltà umane.

È con Schiller, però, che emerge una concezione del bambino in quanto non solo principio innocente dell’umanità, ma come essere inconsciamente saggio, dotato di un genio affine all’artista e, anche con sguardo nostalgico, modello ideale dell’adulto (p. 87). Qui, esso viene paragonato “alla natura” (*ibidem*), portando a compimento e consolidando quell’antico ideale del bambino come *speculum naturae* (p. 21) e generando una frattura tra “la Natura e ciò che alla Natura è stato aggiunto dagli uomini” (p. 88). Istintivamente, i fanciulli “seguono semplicemente le esigenze del loro intimo carattere e non obbediscono a leggi imposte da altri” (*ibidem*). È l’esposizione al contesto sociale, valoriale e culturale che agisce da “forza repressiva” (p. 85), incatenando questa innata libertà espressiva e di movimento del pensiero. All’adulto non resta che rimpiangere la sua infanzia, poiché spogliati dell’abito sociale che viene cucito su di loro durante la crescita, “i bambini *sono* ciò che noi *eravamo*” (p. 88). Del resto, anche per Ellen Key, un secolo dopo, il fanciullo è “semplice, sincero, logico, sensuale, religioso” (p. 91), rifugge le astrazioni ed è (in antitesi con l’adulto) *realista* (pp. 89-90). Non solo, egli è “un artista e un intenditore d’arte”. In breve, “è un esteta” (p. 91).

Nel XIX secolo, in effetti, con i primi “studi psicologici sull’infanzia” e “l’inizio dell’antropologia scientifica”

(p. 95), la fanciullezza cessa di essere semplice e istintiva espressione estetica ma viene pensata come dotata di genio creativo e artistico. Dagli studi sui disegni dei bambini, ancora una volta Selvaggio e Bambino vengono sovrapposti, mettendoli a confronto (come nei lavori di autori come Corrado Ricci) con quelli dei popoli ritenuti primitivi. È pur vero che il genio del bambino era già stato posto in evidenza anche in epoche passate, ma sempre in modo fugace, incarnato da bambini eccezionali (impossibile tralasciare, in questo senso, la narrazione cristiana e la figura di Gesù). Il culto della fanciullezza è, di conseguenza, “reso manifesto come luogo comune avente una lunga storia, come qualcosa di profondamente insito nell’anima dell’uomo” (p. 104). È un culto, non a caso, “antico come il Cristianesimo” (*ibidem*), che non solo associa la mente infantile con quella primitiva ma che riafferma, ora esplicitamente, il parallelo tra la creatività dei fanciulli e l’espressione del genio artistico, costituendo un doppio rimando concettuale del “fanciullo come artista” e “dell’artista come fanciullo” (p. 119). Così, quando “il primitivismo cultu-

rale fu sostenuto nel campo dell’arte” giunse anche “il momento di apprezzare l’arte dei bambini” (*ibidem*).

Il culto della fanciullezza raggiunge il suo apice, dunque, nella celebrazione del genio, della razionalità e della spontaneità dei bambini. Tanto nell’arte, quanto nella visione della vita e, soprattutto, della morte. Perché, come conclude George Boas, riprendendo le parole di Norman O. Brown, “la vita vincerà la morte solo quando accetteremo come definitiva la visione che si forma naturalmente nel fanciullo” (*ibidem*). Senza ignorare, poi, il fatto che comunque gli esseri umani hanno “perseverato nel diventare adulti”, e che quindi “ci deve essere qualcosa di congeniale nella maturità” (*ibidem*). Boas chiude, infine, la genesi del culto della fanciullezza ponendola in dialogo diretto con l’adultità. Ripercorrendo, così, l’evoluzione di un insieme di idee culturali, tra loro strettamente interconnesse, mostrandone sviluppi, pensieri, astrazioni ma, più di tutto, la concretezza con cui le idee danno forma alle società in cui viviamo.

Matteo Cabassi

Sergio Tramma, *Prassi, prospettive e criticità*, Roma, Carocci, 2024, pp. 171, ISBN 978-88-290-2397-4, euro 19,00.

In una attualità distopica, dove il discorso educativo/formativo porta con sé, quasi per inerzia, un conformismo acritico o un senso di stanchezza teorico, Sergio Tramma, non disposto

a fare sconti a retoriche compiacenti, mette in forma, con abbondanza di argomentazioni tra loro collegate, il senso della professionalità educativa, riprendendo e sottolineando il con-

petto di una formazione/educazione come costante analisi critica della stessa. L'autore, tra puntualizzazioni genealogiche e focalizzazioni rigorose, chiarisce l'ordine del discorso, il campo d'azione, gli oggetti che abitano quel particolare campo d'esperienza chiamato "lavoro educativo". In tal senso, la riflessione vuole cogliere non solo una geografia dell'esperienza, ma un insieme di coordinate orientative che costituiscono lo sfondo e danno senso all'azione educativa storicamente posizionata.

L'invito di Sergio Tramma è di tenere costantemente presente sia i termini generali e strutturanti il discorso sull'educazione/formazione, non ultimi la loro originaria configurazione antropologica e politica, sia quelli specifici che fanno del lavoro educativo, anche nella sua peculiare dimensione sanitaria, una professione socialmente connotata, ancor più cogente alla luce del percorso formativo accademico. Una posizione, questa, arricchita da una costante apertura agli argomenti, agli oggetti, alle dinamiche che scaturiscono dalle concrete scene e prassi educative, le quali ne arricchiscono in modo prismatico gli spazi di analisi e riflessione. Infatti, è proprio questa situazione particolare ad essere tipica del lavoro educativo, poiché inerisce la possibilità di dare forma e senso alla propria esistenza.

L'autore analizza i luoghi comuni associati alla professione educativa, in particolare l'idea che si tratti di un'attività extrascolastica. Se la specu-

lazione pedagogica riconosce solo i caratteri formativo-educativi del lavoro educativo legati all'intenzionalità scolastica, l'attività extrascolastica rischia di non avere una propria autonomia teorica e funzionale. Uscendo da questa ristretta visione, è possibile, invece, cogliere gli elementi originari strutturanti il lavoro educativo in tutte quelle esperienze professionali dove la relazione che si instaura ha lo scopo di stimolare cambiamenti nel soggetto. Tratto identitario è "quello di essere componente dei processi di riproduzione sociale laddove si registra o si intravede il fallimento o l'insufficienza delle principali esperienze educative considerate auspicabili, funzionali e virtuose" (p. 31). In questo scenario la parola *lavoro*, anche con la sua valenza economica, è al tempo stesso catalizzatore delle prassi, linea di confine professionale ed indicatore della professione stessa. Qui lavoro sociale e lavoro educativo si sovrappongono, e l'asse della disponibilità ad aiutare si sposta sul diritto ad essere aiutati.

Lo scenario del lavoro educativo, quindi, prende costantemente forma e fa riferimento al mondo della vita e della formazione diffusa, territori originariamente politici e storicizzati. Luoghi e discorsi con i quali, giocoforza, il lavoro educativo e le professionalità educative, devono fare i conti, abbandonando la visione meramente assistenzialistica che in certa misura le era stata affidata. L'autore sottolinea, con richiami puntuali a figure che ne compongono il DNA culturale, tra cui

Ivan Illich, Paulo Freire, Danilo Dolci, Don Lorenzo Milani, Pier Paolo Pasolini, come l'ordito su cui la professione si costituisce abbia una intrinseca valenza politica che espone il lavoro educativo alle tensioni, alle dinamiche sociali e di potere storicamente operanti e che comportano, volenti o nolenti, oltre ad una consapevolezza della posta in gioco, una scelta di campo. In questa direzione, lo stesso educatore, nel tempo e nel luogo della sua attuale concreta esperienza, si trova al centro di un mondo dell'educazione con margini ed orizzonti sfuggenti, che lo pongono costantemente in una situazione di crisi, tra illusioni e speranze dettate contemporaneamente dalla dimensione macro del "mondo grande e terribile", citando Gramsci, quella intermedia dei contesti di vita e quella micro della relazione diretta con il singolo soggetto (p. 64). Il riflesso nella contemporaneità di queste tre dimensioni è colto nell'attuale globalizzazione asimmetrica, con un sistema di produzione capitalistico vincente, i relativi cambiamenti degli assetti produttivi, e una sovrastruttura culturale neoliberista pervasiva e omologante. Una cultura, questa, fondata su una meritocrazia antropologica, costitutiva di una ontologia della disuguaglianza e pretesto per lo smantellamento del welfare pubblico, storico generatore del lavoro educativo, soprattutto in presenza di grandi flussi migratori, con la permanenza contestuale di sistemi produttivi premoderni e di contesti famigliari polimorfi.

Tali elementi pongono l'educatore in una situazione di spaesamento analitico, riducendone l'azione e minando il senso stesso del proprio operare.

In questo contesto di tempi e luoghi fluttuanti, le culture del lavoro educativo potrebbero orientarsi in tre direzioni difensive: in un passato idealizzato, verso un messianico futuro di tecniche educative, oppure nell'idea del presente come il migliore dei mondi possibili. Invece l'autore, definendo i compiti attuali dell'educazione, indica alcuni fondamentali fattori orientativi e suggerisce alcune posture professionali radicati nell'idea dell'educatore come critico dell'educazione. Viene disegnata, così, una pedagogia non neutrale, militante, che non si accontenta di una *paideia* rifondata e adattata ai tempi, ma capace di imprimere una reale direzione teorica ed intellettuale a partire dal piano realistico di consapevolezza e comprensione. Si tratta, allora, di comprendere ciò che agisce nella scena delle prassi educative, tra dinamiche di potere, domande sociali sistemiche e di contesto (p. 93). In tal senso, per esempio, i concetti di inclusione ed esclusione sociale, visti nella loro complessità e contraddittorietà, costituiscono coordinate che permettono di individuare alcune categorie interpretative come essenziali direzioni di senso del lavoro educativo. Fanno parte di questo apparato concettuale questioni e pratiche legate alla disuguaglianza, alla differenza e alla diversità. Tali concetti vengono, così, decostruiti in profondità, per

essere analizzati nella loro triangolazione e costantemente interpretati alla luce delle concrete dinamiche del lavoro educativo. In questa riflessione, se la disuguaglianza è colta come dislivello rispetto al godimento dei diritti, al possesso dei beni, all'accesso ai servizi, alle opportunità professionali, alla partecipazione decisionale, alle possibilità di gestire al meglio la propria esistenza, il lavoro educativo si pone come azione contro il destino generato dalle biografie soggettive, pur restando l'appartenenza ad una classe sociale categoria descrittiva e interpretativa (p. 118). Anche per questo, Sergio Tramma sottolinea come il lavoro educativo, abbandonando una falsa percezione di neutralità, costringe a schierarsi anche rispetto alla concezione del Mondo e dell'Uomo. Visioni che ripropongono, come già ricordato, da un lato una questione

politica legata all'azione educativo-formativa, in quanto educazione al dissenso o al consenso, e, dall'altro lato, una riflessione squisitamente pedagogica che possa superare questa stringente alternativa. Il superamento è individuato, riprendendo Franco Cambi, nel costrutto dell'emancipazione, considerato come "regolatore-principe del discorso pedagogico" (p. 137) e visto nella sua finalità di socializzazione, ossia nel nesso individuo-società, sempre storicamente situato. Il binomio di pensiero critico e critica del pensiero diventa, allora, tensione continua verso un costante esercizio di ricerca, che, interrogandosi su cosa avviene sulla scena e nel retroscena educativi, colloca il lavoro educativo in una direzione democratica e progressista.

Silvano Gregorino

Lecture dalla Francia

Philippe Meirieu, *Éducation : rallumons les Lumières !*, La Tour-d'Aigues, L'Aube, 2024, pp. 192, ISBN 978-2-8159-6277-3, euro 17.

Uno “choc des savoirs”: con questa formula, volontariamente incisiva, l'ex ministro dell'Istruzione Gabriel Attal presentava alla comunità educativa e alla stampa l'insieme delle misure concepite per risollevere le sorti dell'educazione francese nell'ottobre 2023. Tra le proposte, come ricorda Meirieu, vi era la creazione di “groupes de niveau” (p. 99). Quest'ultimi avevano l'ambizione di oltrepassare l'eterogeneità delle classi – un fattore, quello della non omogeneità, considerato problematico, se non deleterio –, suddividendole in gruppi più piccoli, nei quali sarebbero stati posizionati gli studenti a seconda del loro livello, calcolato tramite valutazioni nazionali. Il quadro generale entro il quale si iscrivevano queste misure era quello di un più vasto ritorno all'ordine e forse, in minore misura, di un tentativo di invertire la tendenza che negli ultimi anni ha visto un calo importante delle iscrizioni ai concorsi per l'insegnamento. Le principali risposte alle rivendicazioni del corpo insegnante sono state formulate incitando a ricorrere più spesso a punizioni, bocciature ed esclusioni.

In questo clima, che l'autore definisce di “pessimisme anthropologique” (p. 40: per la precisione, il termine è inizialmente associato alla classe politica di destra), Philippe Meirieu, pedagoga e professore emerito all'Università

di Lione 2, pubblica *Éducation : rallumons les Lumières !*, opera che fin dal titolo si posiziona su una prospettiva diversa da quella adottata da Attal e dall'attuale ministra Genetet. In effetti, il punto esclamativo dice chiaramente la speranza che l'abita, con consapevolezza. Per offrire un'alternativa al ritorno all'ordine così come viene inteso nelle alte sfere del governo francese attuale, possiamo (ri)leggere in queste pagine alcune misure che erano già state avanzate durante l'Illuminismo e soprattutto dal Fronte Popolare, dopo la Liberazione, nello scopo preciso di riattualizzarle.

Il filo conduttore è la ragione: bisogna “éduquer à s'en servir” (p. 45). Tutti, infatti, sarebbero provvisti di ragione, ma pochi sarebbero dotati degli strumenti necessari a usarla. È il “postulat d'éducabilité” che regge il pensiero dell'autore: il popolo può essere educato, per evadere dalla prigionia (“emprisonnement”) delle origini, della storia, del carattere e del livello d'intelligenza, e oltrepassare perfino gli insegnamenti dell'Illuminismo, che pure avevano gettato le basi affermando che “les connaissances procèdent des sens” (p. 49), ma che accordavano poco interesse al popolo in quanto educabile. Ma l'“éducabilité”, in quanto progetto educativo, non andrebbe mai dissociata da un progetto politico e, di fatto, fami-

glie, insegnanti, sindaci, giornalisti e politici dovrebbero essere consultati e resi partecipi.

Come sua consuetudine, Meirieu non esita a convocare e citare molti pensatori che hanno ispirato in modo più o meno diretto la concezione di un'educazione popolare: da Newton a Rousseau, da Condorcet a Pestalozzi, dai coniugi Freinet a Ferdinand Buisson, passando da Itard e Alain. Insieme, ognuno di essi avrebbe contribuito a consolidare la convinzione che l'educabilità debba essere associata alla ricerca ostinata di mezzi per concretizzarla. Per questo, l'autore enumera i pericoli che si profilano; non tanto per gli allievi, quanto per gli educatori stessi: non si tratta, infatti, di insegnare facendo leva sulle passioni (spinoziane) dello studente, bensì di "tout faire en ne faisant rien" (citazione tratta dall'*Émile* di Rousseau). Il maestro vi riuscirebbe

"en créant des situations, en proposant des ressources, en prenant soin de l'environnement éducatif [...], afin que des êtres puissent se lancer dans l'inconnu, aller de l'avant, découvrir et apprendre" (pp. 64-65).

Più concretamente, Meirieu lancia tramite quest'opera un appello a riconsiderare la portata ancora attualissima delle proposte contenute nel Plan Langevin-Wallon del 1944: istruzione obbligatoria fino ai 18 anni, unificazione delle filiere scolastiche, reintroduzione delle materie manuali all'interno dei cursus non-professionalizzanti e un più ampio peso conferito allo studio della cultura generale; il tutto, senza mai rinunciare all'esigenza, ma con la mente volta verso la speranza che questo progetto permetta alla maggior parte degli uomini e delle donne di istruirsi.

Marta Baravalle