



# PAIDEUTIKA

*Quaderni di formazione e cultura*

37

Nuova Serie  
Anno XIX – 2023



PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura  
37 – Nuova Serie – Anno XIX – 2023  
semestrale

*Rivista fondata da Antonio Erbetta*

*Direttore responsabile e scientifico*  
Elena Madrussan (Università di Torino)

*Comitato di Direzione:*

Mino Conte (Università di Padova, Italy), Tyson E. Lewis (University of North Texas, U.S.A.),  
Josep Lluís Oliver (Universitat de les Illes Balears, Spain)

*Comitato scientifico*

Miguel Benasayag (Université de Lille 3), Malte Brinkmann (Humboldt Universität, Berlin),  
Gabiella Bosco (Università di Torino), Massimo Canevacci (Universidade Federal Santa Catarina, Brasil), Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3), Rita Fadda (Università di Cagliari), Philippe Forest (Université de Nantes), Enrica Lisciani Petrini (Università di Salerno), Alessandro Mariani (Università di Firenze), Fabio Merlini (IUFFP, Switzerland), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Enrico Testa (Università di Genova), Ignazio Volpicelli (Università di Roma-Tor Vergata)

*Comitato di redazione*

Silvano Calvetto (Università di Torino – Segreteria di Redazione), Gianluca Giachery (Università di Torino – Segreteria di Redazione), Germana Berlantini (Università di Trento – Université de Paris-Nanterre), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Pietro Maltese (Università di Palermo), Grazia Massara (Università di Torino), Irene Papa (Università di Roma – Tor Vergata), Anna Maria Passaseo (Università di Messina), Claudia Secci (Università di Cagliari), Maria Volpicelli (Università Guglielmo Marconi)

*Paideutika utilizza il double blind peer review process. L'elenco dei Revisori è aggiornato e pubblicato online e in fondo ad ogni fascicolo.*

*Non sono sottoposti a peer review, per il loro carattere breve e illustrativo, l'Editoriale e le Rubriche "Oggi un filosofo", "Recensioni".*

*Gli Scopii della Rivista, le Policies, le modalità per proporre contributi sono reperibili on line ([www.ibisedizioni.it/paideutika](http://www.ibisedizioni.it/paideutika))*

Paideutika è una *Rivista scientifica semestrale classificata in fascia A dall'ANVUR dal 2012.*

Autorizzazione del Tribunale di Torino n. 5850 del 26/03/2005

*Ibis edizioni s.a.s.*

Como – Pavia

[www.ibisedizioni.it](http://www.ibisedizioni.it) – e-mail : [info@ibisedizioni.it](mailto:info@ibisedizioni.it)

*Stampa:* Joelle, Via Biturgense, Città di Castello (Perugia).

*Direzione e Redazione*

Via Amedeo Peyron, 32 – 10143 Torino – e-mail : [rivista@paideutika.it](mailto:rivista@paideutika.it)

<https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/paideutika/issue/view/202>

ISSN: 1974-6814 E-ISSN 2785-566X ISBN: 978-88-7164-721-0

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.

# PAIDEUTIKA

*Notebooks on Education and Culture*

Editoriale	5
<i>Mitografie dell'educazione</i>	
Leonardo Acone, <i>Mitomorfofi della volpe. Persistenza e metamorfosi del mito tra favola, fiaba, immagini e romanzo</i>	9
Franco Cambi, <i>Riflettendo sui silenzi della pedagogia, oggi</i>	29
Angelo Gaudio, <i>Per una storia della ricezione di Ivan Illich in Italia</i>	41
Angela Giallongo, <i>Women As Liars: Moral Gender Questions in Medieval French and Italian Educational Standards</i>	59
Gianluca Giachery, <i>Monelli. Il bambino nascosto nella letteratura per l'infanzia</i>	77
Johann Michel, <i>« Réparer l'histoire » peut-il avoir un sens ?</i>	95
Daniela Sarsini, <i>La nonnità tra gioia e cura</i>	111
Davide Zoletto, <i>Quale "comunità" per le comunità educanti? Note su una "parola chiave" per la ricerca pedagogica nei contesti eterogenei</i>	119
Massimo Baldacci, <i>Per una nuova filosofia del rapporto tra scuola e territorio</i>	135
Mario Gennari, <i>Cronòtopi culturali e tempospazio letterario in Thomas Mann</i>	151
Simona Pizzimenti, <i>Corpo vissuto ed esperienza di senso. Un tentativo di analisi fenomenologica dell'esperienza pandemica</i>	169
Alessandro Versace, <i>La "metafora" emozionale di A. Camus: la Peste</i>	183

OGGI UN FILOSOFO. Congedo Rubrica di Fulvio Papi	199
<i>In ricordo di Enza Colicchi</i>	202
RECENSIONI	
Ernst Bloch, <i>Speranza e utopia. Conversazioni 1964-1975</i> (di Gianmarco Pincioli)	227
Claudio Magris, Paolo Di Paolo, <i>Inventarsi una vita. Un dialogo</i> (di Gianmarco Pincioli)	230
Cesare Pianciola, <i>La persona laica. Norberto Bobbio nel Novecento filosofico. Con sei testi di Bobbio su fenomenologia, esistenzialismo, empirismo</i> (di Gianluca Giachery)	233
Hannah Arendt, <i>Noi rifugiati</i> (di Cristina Gatti)	235
Giuseppe Burgio, <i>Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile</i> (di Riccardo Calderera)	237
Anna Maria Passaseo (a cura di), <i>Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi</i> (di Giuliano Gozzelino)	240
Bruno Surace, <i>I volti dell'infanzia nelle culture audiovisive. Cinema, immagini, nuovi media</i> (di Irene Papa)	242
<i>Lecture dalla Francia</i>	
Annie Ernaux, <i>Le jeune homme</i> (di Marta Baravalle)	245

## Editoriale

Fra i tanti non detti che determinano la permanenza e i destini di idee e linguaggi educativi è compreso il fatto di tradurli, silenziosamente, in mitografie. Se Blumenberg costruisce attorno al mito una metaforologia che fa delle vicende umane – educazione compresa – la continuità genetica dei suoi *topoi*, va altresì considerato che questo non è il sicuro esito di tutte le rappresentazioni mitografiche.

Quando le mitografie sono intenzionali, per lo più rinvergono il loro *ubi consistam* nella necessità etica, culturale e sociale di traslare in parole, in immagini e in pratiche ben riconoscibili il senso di un orientamento pedagogico. È così, tipicamente, nelle trasfigurazioni simboliche di personaggi e comportamenti delle letterature per l'infanzia e in tutte quelle narrazioni delle culture popolari che trovano nell'esemplificazione un modello storicamente situato. Ma è così anche – più direttamente – per quelle idee, strutture interpretative e pratiche pedagogiche che tendono a riproporsi nel tempo come problemi costitutivi e, per questo, inesauribili. Così, il loro stesso ripresentarsi porta con sé un ripensamento, o un'inversione di ruolo, o uno sguardo più attento al dettaglio rivelatore.

Quando, invece, le mitografie s'inabissano, statiche e universali, nel grande bacino della riproducibilità, perdono intenzionalità, storicità e pregnanza di significato e diventano – o rischiano di diventare – stereotipi sterili. Pur rappresentando, almeno inizialmente, nuclei tematici fondamentali, tali mitografie assumono allora il connotato negativo della rigidità interpretativa, che le condanna all'assenza di dinamicità e all'ideologizzazione dell'esperienza.

In questo senso, sarebbe possibile perfino rintracciare una storia delle idee educative le cui traiettorie e i cui mutamenti segnano epoche e stili, concezioni pedagogiche e prospettive progettuali. Fino a costituire, da un lato, ric-

che mappe di miti e icone – talvolta archetipici e ricchi di varianti, talvolta transitori e semanticamente circoscritti –, dall'altro lato, approcci euristici di ampia portata – talvolta messi alla prova della loro 'tenuta' storica, talvolta ancorati a un'idealità incontestabile e astratta.

Ripetizioni, impliciti, generalizzazioni e riletture diventano, allora, di per sé, nuovi profili d'analisi e d'interrogazione. Vale la pena, dunque, ripensare natura e struttura dei silenzi in educazione (Cambi), invertire le chiavi interpretative di figure esemplari (Giallongo, Giachery), valorizzare figure storicamente marginali mostrandone il ruolo dinamico (Sarsini, Acone), approfondire concetti e autori-chiave della riflessione pedagogica (Michel, Zoletto, Gaudio).

Ospiti graditi di questo fascicolo sono poi gli altri contributi, che, in continuità con temi e problemi propri delle filosofie dell'educazione, affrontano questioni centrali per la decifrazione del nostro tempo. Dalla relazione tra scuola e territorio, da riproporre perché non ancora adeguatamente valorizzata (Baldacci), alle implicazioni pedagogiche delle rappresentazioni letterarie dello spazio-tempo (Gennari) e della dimensione emozionale (Versace), al ripensamento della corporeità con e dopo la pandemia (Pizzimenti).

Quanto ai due congedi purtroppo occorsi durante i lavori di questo numero, essi congiungono le parole qui pubblicate – e pubblicate in passato – alle memorie personali. Tanta parte dei confronti quotidiani e delle occasioni di studio con Fulvio Papi e con Enza Colicchi restano comunque scritti nella filigrana della storia della Rivista.

*Elena Madrussan*

## Mitografie dell'educazione



## ***Mitomorfofi della volpe***

*Persistenza e metamorfofi del mito tra favola, fiaba, immagini e romanzo*

Leonardo Acone

Professore Associato, Università degli Studi di Salerno

*e-mail*: lacone@unisa.it

Il testo si propone di indagare le tracce della *volpe*, personaggio letterario che ha solcato pagine e sentieri di ogni tempo: dalla favola antica alla narrativa fiabesca, dagli albi illustrati ai romanzi contemporanei. Nella ricostruzione storica qui delineata l'animale antropomorfizzato arriva a testimoniare una possibile metamorfofi del mito; un felice sovvertimento di corrispondenze codificate e bloccate su una severa tradizione che, *incrinandosi* grazie ad autori come Saint-Exupéry, apre nuove prospettive formative ed insperati orizzonti di senso.

*Parole-chiave*: mito, favola, volpe, illustrazioni, formazione.

*Mythomorphosis of the Fox. Persistence and metamorphosis of the myth between fable, fairy tale, images and novel*

The text aims to investigate the traces of the fox, literary character who has crossed pages and paths of every time: from the ancient fable to the fairy tale, from picture books to contemporary novels. In the historical reconstruction here outlined the anthropomorphized animal comes to witness a possible metamorphosis of the myth; a pleased subversion of correspondences encoded and blocked on a strict tradition that, cracking thanks to authors like Saint-Exupéry, opens new educational perspectives and unexpected horizons of sense.

*Keywords*: Myth, Fable, Fox, Illustrations, Education.

*L'anima della volpe: vizi e virtù tra uomini e animali*

L'immaginario collettivo si nutre di sedimentazioni che le storie ed i racconti, secoli dopo secoli e generazioni dopo generazioni, depositano sul sostrato della coscienza di tutti. Questi archetipi narrativi generano significati profondi ed instaurano una sorta di traiettoria bidirezionale tra educazione e narrazione. Gli elementi narrativi, infatti, dialogano costantemente con i vettori formativi e la tessitura costitutiva di immagini, simboli, metafore e miti fornisce una mappa di corrispondenze che lavora, sottoforma di eredità, anche sulle consuetudini formative e sul consolidamento di costumi, posture, attitudini e modi di pensare. In un certo senso potremmo dire che le categorie mitografiche che si consolidano nei secoli e che vanno ampliando l'immaginario collettivo fungono da generatori culturali e formativi, per parafrasare una terminologia cara alla scuola di Genova ed a Giancarla Sola (Levrero, 2016). Si tratta di elementi culturali, infatti, che non rimangono soltanto nel solco del dato narrativo e letterario, ma che in realtà intervengono su pratiche pedagogiche, su vissuti domestici e quotidiani e, in sostanza, sull'acquisizione di corrispondenze semantiche che determinano – e a volte condizionano – le esperienze di chi le assorbe come dati acquisiti e storicamente consolidati.

Prendiamo, ad esempio, alcune riconosciute e riconoscibili *immagini* che riguardano una delle pratiche più diffuse della narrazione d'impianto simbolico, allegorico e metaforico: la rappresentazione di vizi e virtù mediante l'antropomorfizzazione di animali che, nel tempo, *si fanno carico* della positività o della negatività degli uomini che in essi si specchiano narrando, ascoltando, leggendo.

Un animale, in particolare, può accogliere uno sguardo proteso all'analisi delle possibili, felici *incrinature* nella sedimentazione del mito; prima che la mitografia di una corrispondenza ne determini una qual certa ineluttabilità, infatti, ecco che la postura pedagogica – sostanziale evoluzione – consente imprevisti scarti dalla norma, inattesi ampliamenti che preludono a sorprendenti ribaltamenti che, pur configurandosi come dinamiche esclusivamente testuali e narrative, in realtà si (e ci) concedono inversioni valoriali e generosi spazi di (ri)configurazione di senso.

Allargando l'ambito del discorso, potremmo arrivare a dire che una sfida nei confronti del *conforme*, in questi termini, si presenta come possibilità che l'uomo intervenga sulla narrazione delle cose e del mondo in modo da gene-

rare un'auto-narrazione *prima* che il mito (e i *dintorni* che lo perimetrano) sfoci in ideologia; prima che il consolidamento di una fruizione ne determini una sorta di assuefazione esclusivamente passiva; in tempo per una problematica ed aperta messa in discussione da cui possa scaturire vivacità dialettica e consapevole.

Esopo, in diverse favole, delinea una sagoma che eredita tracce di antica tradizione, di solida memoria; al contempo la proietta in una sorta di *deliberazione semantica* riferita a contenuti e significati.

La *volpe* esopiana, infatti, tramanda una costellazione simbolica nella quale confluisce una efficacissima serie di stereotipi, comportamenti, caratteristiche. In questa sede ci piace pensare che Esopo, lungi da un esperimento di esasperazione metaforica, abbia restituito l'*essenza* della narrazione nella sua forma minimale ed esaustiva: una favola che si pone come elemento di dialogo con mito e tradizione; che funge da passaggio e *stazione* letteraria prima che fiabe e novelle prendano il sopravvento in un avvicendamento estetico in cui intrecci e trame vadano poi allargandosi nelle forme che ampliano *storie* e narrazioni.

In questa tipologia di *favola*, per dirla con Giorgio Manganelli, il lettore "si accorge subito che non si tratta di appunti per racconti, non di riassunti, ma di testi interi, di esempi rari di una brevità completa. Ogni favola è un istante narrativo, una evocazione subito dispersa" (Manganelli, 2021, p. 9).

La completezza esaustiva della formula lapidaria ed efficace si esercita attraverso la sostituzione dei personaggi con i ruoli: "di volta in volta, si adoperava "la volpe", "il lupo", "il leone", come se fossero personaggi singolari; in realtà, non ci sono personaggi ma unicamente ruoli" (*ivi*, p. 8).

E proprio la volpe, dicevamo, in questa sede può tornare utile alle riflessioni che si propongono poiché, come *ruolo* letterario, l'animale acquisisce una serie di *funzioni* che ci consentono di riflettere sulla possibile metamorfosi del mito/racconto.

Nel *corpus* delle favole di Esopo la volpe è uno di quei personaggi – o meglio *ruoli*, per tornare a Manganelli – che accumulano un'ampia serie di rappresentazioni/immagini/significati. L'animale è presente in oltre 40 favole ed appare, di volta in volta, come astuta orditrice di inganni e raggiri, come scaltra 'politica' che opta per soluzioni convenienti, come spietata approfittatrice nelle più disparate situazioni. Ci sono, in verità, anche favole nelle quali la volpe *subisce* l'inganno o lo smacco della sconfitta ma, anche in quei (rari) casi, l'episodio sembra ascrivere al medesimo registro della più

generale *negatività* nella quale collochiamo, pur sempre, la volpe. Anzi, a ben vedere – e con filtro pedagogico – nelle poche occasioni in cui la volpe viene a sua volta irrisa, sconfitta o ingannata, ciò si verifica in un confronto/scontro tra pari: sono altre volpi a farlo! Ne *Le volpi sul Meandro* e ne *La volpe con la pancia piena*, ad esempio, l'imprudenza, l'avventatezza e la sprovvedutezza di singole volpi attirano il biasimo e la sferzante, severa condanna da parte delle altre volpi in un crescendo che sembra, *naturaliter*, ampliare ed affinare la furbizia e la scaltrezza, doti utili a non soccombere nella jungla/mondo che ogni essere (umano o animale) si trova ad affrontare nel proprio cammino di crescita/formazione. Alle favole appena citate ne seguono – in serrata successione – altre che arricchiscono questa sorta di *costellazione collaterale* di prerogative e peculiarità comportamentali; in questo elenco, infatti, Esopo sembra voler rendere esaustivo il corredo del personaggio tenendo dentro anche ingenuità, dabbenaggine e timidi, accennati risvolti di saggezza e bontà. Non deve sembrare forzato il monitoraggio di una così variegata gamma di posture, poiché evidentemente il favolista, prima di consolidare l'emblema rappresentativo – ed il conseguente *mito* – corrispondente alla volpe, consegna al lettore una complessità che rivela la più coerente delle verità: anche un *carattere* così spiccatamente riconoscibile, tanto da essere elevato alla categoria del *mito* e del retaggio letterario e culturale in senso lato, porta in sé tutte le sfaccettature dell'esperienza umana, dalle negative alle positive, e si rende depositario di un vissuto dal quale non si può prescindere per esplorare la ricchezza della vita intesa come narrazione esistenziale.

Forse è proprio a questi piccoli, accennati barlumi di positività (parte minimale di un prisma che si sviluppa nelle favole successive e negli autori dei secoli a venire) che si può ricondurre il felice e riuscito tentativo – di cui ci occuperemo tra poco – di *incrinare* il mito e di far scaturire da esso una nuova – e *rinnovata* – storia d'uomini e animali.

Ne *La volpe e il serpente*, ad esempio, “una volpe, vedendo un serpente corricato, fu presa da invidia per la sua lunghezza e le venne voglia di uguagliarlo: si stese giù vicino a lui e cercò di tendersi, fino a che, per gli eccessivi sforzi, la malaccorta crepò” (Esopo, 2018, p. 37). Accanto a tale scriteriato comportamento intravediamo, in altri episodi come *La volpe e la pantera* o *La volpe e la maschera*, quanto l'animale si riveli intelligente o, addirittura, saggio. A tal proposito val la pena sottolineare come Esopo *conceda* rettitudine e saggezza alla volpe quando si confronta con un animale che, evidentemente, lo scrittore reputa meno degno di considerazione e stima: l'uomo. *La maschera*

della vanità umana viene infatti irrisa dalla volpe che, introdottasi in casa di un attore, “in mezzo a tutti i suoi costumi, trovò anche una maschera di teatro artisticamente modellata. La sollevò tra le zampe ed esclamò: «Una testa magnifica! Ma cervello, niente»” (*ivi*, p. 43).

Questo breve *excursus* introduce quello che, comunque, è un consolidamento affidato a tanti altri piccoli, efficacissimi testi, nei quali Esopo fornisce un *identikit* assai preciso: scaltrezza, furbizia, ferocia, crudeltà accanto ad inganno e tradimento. L'avvicendamento di due favole come *Il leone, la volpe e il cervo* e *Il leone, l'orso e la volpe* si rivela una sorta di ispessimento tematico relativo alle più riconoscibili e riconosciute prerogative del personaggio; nel caso della prima, tra l'altro, si tratta di una tra le favole più lunghe dell'intera produzione esopiana, e ciò *ufficializza* ulteriormente costumi e comportamenti nei quali, di volta in volta, l'animale appare come lucida approfittatrice, adulatrice, abile tessitrice di trame attraverso sinistre lusinghe ed ingannevoli raggiri: al cervo si rivolge implorante e gli dice “ti giuro, per tutte le foglie e per tutte le fonti, che il leone non ti farà nulla di male; quanto a me, sarò soltanto ai tuoi servizi” (*ivi*, p. 124). Il cervo non diviene re, ma finisce ovviamente sbranato dal vecchio leone mentre la volpe, avida complice, partecipa al banchetto divorandone il cuore. Pur se a volte, in alcune delle ultime favole che la riguardano, la volpe viene a sua volta beffata o, peggio, *tradita* (è il caso de *L'asino, la volpe e il leone*, favola in cui la *morale*, intesa quale traccia di rettitudine categorica, prende il sopravvento sulla trama) (*ivi*, p. 165), è ormai chiaro il ritratto che Esopo lascia in letteraria eredità ai posteri; ed altrettanto chiara appare la traccia mitografica che da tale delineazione origina.

L'eredità appena richiamata attraversa secoli e stagioni, ed arriva a *compiersi* nella raffinatezza latina di Fedro, che raccoglie il testimone di caratteri ed intrecci (Pisi, 1977) e li accomoda in una versificazione che passa alla storia per efficacia ed eleganza.

Nel *mito* derivante dalla favola, nutrito di volta in volta da *epimitio* e *promitio*, e nel cruciale passaggio dallo *slontanamento* mitizzante di Esopo alla resa cronachistica e realistica di Fedro, viva resta la resa di maschere e simboli che, nella pur presente evoluzione letteraria (e socio-narrativa, potremmo dire), genera tradizione. Sicuramente illuminante risulta la sollecitazione di Enzo Mandruzzato, quando scrive che con “Fedro la svolta fu decisiva; facendosi romano l'apologo non mutava solo di lingua ma di civiltà, passava dal mito alla storia e alla cronaca, dall'ideale al ritratto, dall'antico al moderno” (Mandruzzato, 2018, p. 12), ma sebbene cambi il perimetro comu-

nicativo e l'*aura* della rappresentazione (dall'*ideale* all'aggancio immanente e verosimile), ciò potrebbe addirittura aver *rafforzato*, nei secoli a venire, l'ampia gamma di *immagini letterarie* da cui sono scaturiti metafore e mitologemi utili alle storie ed ai miti di ogni tempo. Il brillante critico, diverse pagine dopo, richiama gli stessi animali di Esopo ricollocandoli in quella felice imprecisione che attribuisce al favolista latino: "Umano e animalesco [...] si fondono; Fedro ha il genio di questa imprecisione. I suoi animali non sono quasi mai maschere, [...] In Fedro sembrano ombre deformate di uomini" (*passim* p. 57). Ed in particolare, riferendosi alla *nostra* volpe, scrive che, nell'elenco delle virtù e dei vizi degli uomini, la "volpe, l'animale più essenziale del mondo, ha i suoi lussi, la sua fiera popolarità che le vieta di dar via a una scimmia qualunque la sua bella coda" (*ivi*, p. 58), riconoscendole un'*essenzialità* emblematica di una condizione umana che spazia tra popolo e nobiltà d'aspetto.

Nelle favole di Fedro si susseguono ed avvicendano favole e trame nelle quali la volpe si conferma erede di quanto evolutosi letterariamente; a prescindere dalle specificità stilistiche riferibili alle diverse poetiche, infatti, *ricosciamo* il personaggio e ne avvertiamo una cifra di ritrattismo tale da consentire l'inizio di un vettore mitografico evidente: la volpe si (ri)prende il suo posto, tra le pagine di Fedro – dopo quelle di Esopo e prima di quelle di La Fontaine – e tra le vicende e le vite degli uomini. Entra in scena, infatti, già carica di quella sedimentazione; già *marchiata*; il promitio di *Tra lupi e corvi* è un passaggio di consegne in tal senso: "Quando un imbroglio grosso ha reso celebri, non si è creduti neanche a dire il vero. Ciò attesta un breve apologo d'Esopo" (Fedro, 2018, p. 105). In questo passaggio forse c'è tutto quanto andiamo inseguendo in termini di ricostruzione: Esopo è garanzia di attendibilità mitica; la volpe è ormai *celebre* (o famigerata) perché passata alla storia (letteraria) come codificata simbolicamente e metaforicamente; non può essere creduta (in quanto bugiarda *codificata*) neanche se dice il vero. Ecco: il *mito* prevale sulla realtà. Dovesse anche essere sincera, il racconto prevarrebbe sempre e comunque sulla cronaca veritiera e avvertibile, per cui la volpe è bugiarda; lo è da troppi secoli perché una irrilevante verità arrivi a sovvertire il mito!

Volendo ampliare il filtro di questa lettura fino ad accogliere una lente pedagogica (o addirittura inclusiva) si avvertirebbe, nella penombra, un principio di pregiudizio o di visione ideologizzata che diviene sintesi di ineluttabilità sull'asse mito-storia-racconto-letteratura-consuetudine.

Fedro, da par suo, ancora rafforza il ritratto del nostro animale antropomorfizzato sebbene conceda, in alcune memorabili favole, un arricchimento che colloca la volpe, di volta in volta, nella saggezza di alcune trame già dettate da Esopo o, addirittura, nella solennità del giudizio quando esplora i meandri dei vizi peggiori, come ne *L'avarò*, in cui “La volpe scava, scava la sua / casa ma fa le gallerie troppo profonde: / giunge in fondo alla grotta del dragone / custode di tesori senza luce” (*ivi*, p. 187). In verità anche in Fedro il margine di positività si ravvisa in raffronto alle peggiori pieghe (o piaghe) dell'animo degli uomini, ma suggestivo rimane il testo richiamato per una *verticalità* valoriale che investe uomini, dei ed animali: rivolgendosi al dragone avaro (ovvero l'avarizia degli uomini tutti) la volpe dice “se parlo schietto / non t'arrabbiare: chi somiglia a te / è nato sotto l'ira degli Dei” (*ibidem*).

Dopo la classica frustrazione di fronte a quell'uva troppo distante di esopiana memoria, anche nella raccolta di Fedro c'è tutto un susseguirsi di furbizie e di ferocie, ma salta agli occhi un dato numerico evidente: la volpe è protagonista di un numero minore di favole e, comunque, quelle in cui le sue peculiarità negative hanno il sopravvento non prevalgono in maniera netta sulle altre. Ora, se ciò sicuramente non basta a cambiare una *reputazione* consolidata nell'immaginario collettivo, si tratta comunque di un'evidenza – di natura storica e letteraria – cui poter agganciare un primo accenno di *incrinatura* rispetto alla sedimentazione mitografica che qui si percorre.

Le trame di favola si confermano oltre i secoli e sfidano i millenni: Jean de La Fontaine, in pieno diciassettesimo secolo, ritrova personaggi, animali, vizi e virtù e li ripercorre con la maestria della sua penna. La volpe riappare nella conferma di un *habitus* che oltre mille anni sembrano avere ormai *ufficializzato* come ruolo e categoria; il favolista francese riprende le storie più note e le ripropone con puntuale corrispondenza, concedendosi qualche affondo di ulteriore feroce raffinatezza, come ne *Gli animali malati di peste*, dove il povero asinello, dietro velenoso suggerimento della volpe, diviene capro espiatorio e vittima sacrificale, unico innocente tra tante bestie feroci ed unico a pagare per la piaga che tutti opprime:

S'avanza in fine a confessarsi l'Asino  
 Contrito in cor, e confessando il vero,  
 narra che un giorno, andando  
 nel fresco praticel d'un monistero,  
 o fosse tentazione del demonio,

o fame o gola di quell'erba tenera,  
brucò dell'erba (e fu cosa rubata  
per essere sincero),  
ma ne prese soltanto una boccata.

Udito ciò, gridarono anatema  
Quei santi padri al povero Asinello.  
Un lupo, intinto di teologia,  
sorto a parlar sul tema,  
mostrò che la cagion della moria  
venìa da questo tristo spelacchiato,  
che per il suo malfare  
bisognava che almen fosse impiccato.

Mangiar dell'erba altrui...! Ma si può dare  
azione più nefanda?  
La morte era una pena troppo blanda  
per espìar sì orribile misfatto.  
E come disse il giudice fu fatto (La Fontaine, 2013, pp. 278-279).

Jean de La Fontaine, insomma, resta nel solco di una narrazione ormai riconoscibile; nell'intero corredo di vicende riprese da Esopo (ed in parte da Fedro) la volpe risalta ancora per tutte le caratteristiche elencate sebbene, di tanto in tanto, subisca ancora lo smacco di qualche sconfitta episodica ed esemplare. La Fontaine, tutto sommato, parla agli uomini e degli uomini in maniera più manifesta rispetto ai lontani favolisti suoi predecessori, ed utilizza capovolgimenti utili alla morale che proietta su persone e contesto sociale.

La favola intitolata *Il gatto e la volpe* torna utile, in questa sede, sia per rendere ulteriore testimonianza di quegli *scarti* dalla norma codificata (un gatto furbo che si salva e una volpe vanitosa che soccombe), sia perché consente un collegamento ad una riproposizione letteraria in cui, sebbene a parti invertite, i due animali ritornano nel bel mezzo del contado toscano di fine Ottocento, e nelle tinte di pagine intrise di sostanza ormai fiabesca.

Ci riferiamo, ovviamente, alla celebre coppia di lestofanti che Carlo Lorenzini colloca nelle volute immaginifiche e poetiche de *Le avventure di Pinocchio*. Scrive Giorgio Agamben che "l'accoppiamento dei due ribaldi non è un'invenzione di Collodi: una favola di La Fontaine li descrive come due ipocriti tartufi di 'zampa pelosa' che si fingono pellegrini [...] rubando pollo

e formaggio” (2021, *passim*, p. 69). A differenza di La Fontaine, continua l’illustre critico, Collodi lascia intatta la coppia fino alla fine del racconto, quando nella più *squallida* miseria vengono derisi dalla loro stessa vittima.

Una volpe ed un gatto subdoli, disperati ed imbroglianti, pronti ad indossare i panni – o meglio i *sacchi* – degli “assassini”. L’ironia collodiana qui sovraccarica la volpe; lo scrittore teatralizza il personaggio rendendolo, a sua volta, la *maschera* del mito: la volpe ingannatrice che ha perso vanità, eleganza e padronanza; le resta appena un po’ di furbizia e la dose giusta di ferocia: quanto basta per tentare e (quasi) uccidere il burattino/bambino.

Una volpe *parallela* a mito e tradizione, per dirla con Giorgio Manganelli (2002), dietro la quale si intravede l’ombra della favola ma che già proietta un’immagine tradotta e tradita di sé. Se, da un lato, Collodi conferma parte del profilo letterario consolidato, la *bassa fortuna* in cui cade la volpe diviene già certificazione trasformativa e metamorfica: della favola antica – espressione cara ad un altro sovvertitore di favole come Gianni Rodari – rimane il carattere di fondo, ma riemerge anche la sconfitta che, di fatto, si tramuta in sofferente viatico per una sorta di faticosa redenzione futura: “Con i due atavici furfanti, beffati dal burattino con un lesto «addio mascherine!», è tutto l’universo fiabesco del male che esce per sempre di scena” (Agamben, 2021, p. 146).

Forse potremmo azzardare un’ipotesi d’evoluzione mitografica: la sconfitta della volpe collodiana – una immagine di volpe decaduta e sorpassata – *consente* la definitiva *incrinatura* del mito; un attimo prima che il pregiudizio si cristallizzi; una pagina prima della definitiva condanna.

### *Metamorfosi del mito: un processo pedagogico*

A voler ricostruire una prospettiva storica relativa all’*incrinatura* del mito negativo, risulterebbe utile risalire, lungo il medioevo, anche al celeberrimo *Roman de Renart*, ed a tutta la costellazione narrativa in esso contenuta. Riteniamo, però, che in termini di codifiche riferibili alla rappresentazione di personalità, caratteri umani e simbologie, dalla volpe protagonista della lunga e composita *saga* in realtà non scaturiscano metafore particolarmente significative: il personaggio è protagonista di un intreccio letterario che lo vede prevalere, come *attore*, sul livello contenutistico. E questa linea si proietta, dai numerosi autori della raccolta di Renart, fino al

ben più significativo *Reineke Fuchs* di Goethe del 1794 (1948) per arrivare, forse, a quello *schematico* sovvertimento – virtuoso quanto si vuole, per carità, come esempio di rivalsa sociale e di difesa dei deboli contro i *potenti* di turno – che vede una sua semplificata declinazione nel *Robin Hood* di disneyana memoria: una volpe gentile che ruba ai ricchi per dare ai poveri, scrematura di tutti i vizi e ricostruzione narrativa di un animale furbo, intelligente, generoso e giusto. Ovviamente la *piattezza* del piccolo eroe del film d’animazione del 1973 è diretta conseguenza del tipo di *medium* utilizzato e della platea cui si rivolge. Siamo molto lontani anche dall’interessante romanzo che Alexandre Dumas dedica al *principe dei ladri* (1872/2021) e, prima ancora, dal Robin Hood che troviamo accanto ad Ivanhoe (Scott, 1983).

Questa linea restituisce un anti-eroe suggestivo e, di volta in volta, efficace nella tessitura di un *topos* letterario che, di fatto, prevale sull’antropomorfizzazione di favolistica matrice: l’eroe mascazone, furbo, affascinante e sovversivo che lotta contro i soprusi ma, a seconda dell’autore, del secolo o della versione, a volte non esita a macchiarsi egli stesso di nefandezze o iniquità non rispettando, come nell’originario *Roman*, morale, chiesa, ruoli ed istituzioni (Bonafin, 2006). Restano tracce di quanto in precedenza descritto, quindi, nella codifica di una corrispondenza che conferma, per quanto inserita in una *funzionalità* narrativa differente, le prerogative relative all’intelligenza ed all’astuzia.

Una volta percorsa – o, più verosimilmente, accennata – questa ricostruzione, ampliandone le prospettive anche ai sentieri collaterali d’altra matrice letteraria, appare *essenziale* – e non si usa il termine a caso – soffermarsi su *Il piccolo principe*, celeberrimo capolavoro di Antoine de Saint-Exupéry. Sarebbe assolutamente superfluo, in questa sede, sottolineare quanto rilievo possa aver avuto, in termini sia pedagogici che letterari, il breve romanzo francese; più interessante risulta sottolineare quanto l’opera di Saint-Exupéry partecipi, in senso lato, ad un cambio di paradigma riferibile alle granitiche corrispondenze allegoriche, simboliche e metaforiche di millenaria discendenza; in senso stretto, alla felice ridefinizione del personaggio che stiamo (letteralmente) inseguendo lungo queste note: le tracce della volpe indugiano e si fermano nello slargo di una nuova scenografia contenutistica ed esistenziale; l’orizzonte valoriale in direzione del quale si proietta l’*immagine* definita – e, a tratti, *definitiva* – del piccolo animale racconta altre dinamiche; propone nuove suggestioni; apre, ancora e definitivamente, all’umano.

La volpe si avvicina guardinga al piccolo principe, quasi erede convinta di una diffidenza che sembra pesarle sulla testa e sulle zampe con la tara di troppi anni; eppure la cifra interiore del personaggio dona al lettore una narrazione alternativa; una narrazione di confine che, sottile gioco di raffinato equilibrio, tiene dentro tutte le peculiarità senza rinunciare ad un rivoluzionario – e rivoluzionato – racconto: l’animaletto, infatti, si rivela capace di costruire un ponte di comunicazione tra specie, caratteri, distanze e differenze, pur non rinunciando alla realistica rappresentazione di costumi, pratiche e attitudini. Le pagine di Saint-Exupéry mai tradiscono la *natura* dell’animale che si proietta in tutta la propria genuina *ferinità* non rinunciando, al contempo, a tessere la trama di una nuova consistenza interiore che inverte l’ordine del giudizio: la piccola volpe veicola tutta la benevola positività di cui il mondo può – o meglio dovrebbe – farsi carico, o di cui dovrebbe assumersi, senza mai abdicare, la meravigliosa responsabilità.

Questo magistrale capovolgimento consente allo scrittore francese di passare da una canonica *antropomorfizzazione* – fin qui inseguita e percorsa lungo secoli e testi – ad una *umanizzazione* che non risponde più alle regole di passive corrispondenze caratteriali, ma fa riferimento ad uno spettro d’ordine valoriale ed interiore che consentiva a Sonet di descrivere un sommerso – ed al contempo evidente – “umanesimo” nelle pagine di Saint-Exupéry (Sonet, 1951).

Tale capovolgimento apre anche alla possibilità di tenere dentro diverse prospettive di natura pedagogica, inclusiva e democratica: tutte si muovono all’insegna di una *delicata rivelazione*, e cioè che tutti – anche chi storicamente viene temuto e rispetto al quale si sta in guardia – possono essere depositari e latori di esempio, insegnamento, dono. Il messaggio di Saint-Exupéry, però, da delicato diviene forte, quasi *muscolare*; un dettato inter-relazionale che si fa monito d’umiltà e riflessione: il nostro prossimo, il nostro casuale o impreveduto interlocutore, sotto qualsiasi forma si presenti – anche quella che storicamente genera la più forte diffidenza – può rivelarsi un’occasione, un vero e proprio *tesoro* in grado di arricchire la nostra esperienza e la nostra stessa esistenza.

Il piccolo principe, ingenuo e puro *navigante*, nel suo viaggio-volo poetico e dolcissimo non incontra che umani al limite dell’irrazionalità e della egocentrica follia. Escludendo, infatti, l’aviatore/narratore (lo stesso Saint-Exupéry), il biondo protagonista incontra, di pianeta in pianeta, tutte le piccolezze della società e tutte le ottuse ambizioni degli uomini, e fa dolorosa esperienza di de-

sideri frustrati, vanità divenute solitudine, vizi degenerati in baratri interiori, vacue ricchezze prive di comprensione, altruismo e condivisione.

Gli occhi ingenui e sgranati dell'elegante fanciullo sembrano raccogliere il testimone incantato di quella 'estetica salvifica' del *fanciullino* pascoliano. Una volta arrivato sulla terra – meta di senso del suo viaggio – quegli occhi incrociano i passi svelti, furtivi e felpati, di una piccola volpe:

C'est alors qu'apparut le renard:

– Bonjour, dit le renard.

– Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.

– Je suis là, dit la voix, sous le pommier...

– Qui es-tu? Dit le petit prince. Tu es bien joli...

– Je suis un renard, dit le renard.

– Vien jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...

– Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.

– Ah! pardon, fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta:

– Qu'est-ce que signifie 'apprivoiser'?

– Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu?

– Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie 'apprivoiser'? [...].

– C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie 'créer des liens...' (Saint-Exupéry, 1999, *passim*, pp. 70-71).

Saggezza e timidezza si completano nello spettro *rinnovato* di un profilo illuminante e discreto: la piccola volpe non può relazionarsi in maniera palese; non può (ancora) giocare col piccolo principe poiché non è "apprivoisé"; nella mitografia fin qui esplorata si apre una crepa che riconfigura speranza e possibilità, consegnando al legame tra animale e protagonista una valenza al contempo immediata, *ferina* e sincera. Perché si tratta proprio di legami, in fin dei conti; ed il senso di ogni cosa, piccola o grande, sta nella capacità di creare tali legami, come fossero pietre preziose alla portata di tutti, ma che pochi riescono a vedere nella vorticoso e fagocitante meccanica della vita. Nel settimo, ultimo e misterioso mondo, la terra, l'incontro con un animale da *addomesticare* rivela al piccolo principe la *luce* della relazione più profonda; quell'*essenziale* rimarrà, nel tempo a venire, il registro più suggestivo della poetica, del pensiero e di una traccia filosofica ed esistenziale che, con tratti

brevi e accennati – come quelli, meravigliosi, dei suoi disegni –, Saint-Exupéry ha voluto consegnare ad un mondo indaffarato fino al punto da divenire inconsistente, pigro, dimentico e stanco.

Ad una lettura minimamente attenta risulta evidente quanto la volpe risulti, nella sua profilazione assai efficace, un evidente esempio di *incrinatura* di un mito che stava consolidandosi in termini di ideologico pregiudizio. Il meglio di quanto potesse cercare e, forse, trovare, il piccolo principe lo intravede nei gesti genuini e infantili di una volpe che si *fa bastare* il ricordo, il legame propenso all'abbandono, la rinuncia ripagata dal tempo trascorso insieme. L'ingannatrice per eccellenza *si concede*, quasi socraticamente, al dolore della separazione pur di non rinunciare al *principio* del rapporto da salvare, della possibilità di *apprivoiser* che ha donato al suo nuovo, gentile e nobile amico. Oltre sospetto, pregiudizio e maldicenza, la volpe viene *risarcita* in un esercizio *democratizzante* che riconnette specie, esseri, persone, cose ed immagini, restituendo dignità ed *umanità*.

Sorprende osservare quanto il personaggio ormai si riveli una sorta di *medium* tra una società (di uomini) spesso caotica e incomprensibile ed una sfera spirituale e mistica le cui tracce sono ben individuabili, nel registro valoriale dell'orizzonte di senso, lungo l'intera struttura narrativa del testo e, forse, lungo l'intera esistenza dello scrittore. L'umanizzazione appena intravista va senz'altro ricondotta, almeno in un rapido cenno, a quell'umanesimo della postuma *Citadelle*, volume disordinato e potente al contempo, pubblicato probabilmente senza una minima traccia di riorganizzazione da parte di Saint-Exupéry, ma che tiene teso ed evidente un *leitmotiv* assai profondo: l'incessante e sofferta dialettica tra un uomo in difficoltà e un Dio muto e imperscrutabile, ma non per questo meno avvertibile: "L'umanesimo saint-exupériano possiamo così sintetizzarlo: è una struttura spirituale nella quale l'uomo è considerato come una somma di valori da evidenziare, costruire, difendere" (Castelli, 1981, p. 450).

Questa somma di valori viene affidata ad un animale cui lo scrittore concede – ma in fondo affida – il superamento dei luoghi comuni, delle sviste pregiudiziali, dei dinieghi e dei miopi rifiuti privi di dialogo e confronto in nome di una sintassi valoriale che pone al centro la riconsiderazione dei legami, delle relazioni, delle prossimità. Per dirla con Marnie Campagnaro, tutto ciò si verifica in quella sorta di "ibridazione fiabesca" (2017, p. 20) che impedisce alla critica – anche alla più saccente – di categorizzare il libro (un po' come è sempre avvenuto per *Pinocchio*) e che invece consente di seguire la pagina te-

nendo vivi livelli paralleli e distanti che spaziano dalla confortevole lettura infantile alla ricognizione interiore del *tessuto umano* impregnato di domande, sofferenze, riflessioni e speranze. Questo tratto *umanizzante* si rivela manifesto tentativo di tessere una trama *armonica* tra esseri umani, animali, creato e natura, nel rispetto di ogni testimone di vita; di ogni attore sul proscenio esistenziale. La riscoperta di senso così svelata diviene narrazione nuova (Ouellet, 1971), e forse ancor più significativa perché affidata alla volpe.

Rivelatasi ormai saggia e affidabile, quest'ultima può ampliare lo sguardo del principe e consegnargli la capacità di inquadrare, nella stessa visuale, calore dei sentimenti e *colore* del ricordo; la separazione sublima in essenza (Acone, 2021); l'oblio si tramuta in delicato e dolcissimo ricordo; il *colore del grano*, coordinata poetica e cromatica del libro, illumina il cammino di formazione dei piccoli protagonisti e di tutti i lettori:

Ainsi, le petit prince apprivoisa le renard. Et quand l'heure du départ fut proche:

– Ah! Dit le renard... Je pleurerai.

– C'est ta faute, dit le petit prince, je ne te souhaitais point de mal, mais tu as voulu que je t'apprivoise...

– Bien sûr, dit le renard.

– Mais tu vas pleurer! Dit le petit prince.

– Bien sûr, dit le renard.

– Alors tu n'y gagnes rien!

– J'y gagne, dit le renard, à cause de la couleur du blé (Saint-Exupéry, 1999, pp. 74-76).

La volpe si libera dalle strettoie di cliché ed abiti millenari; può, adesso, divenire e rappresentare altro.

### *Disegni essenziali e gentili*

Un tratto incisivo e incantato collega la narrazione di Saint-Exupéry – e la sua volpe – ad un'opera letteraria suggestiva e coinvolgente pubblicata da Charlie Mackesy, artista e scrittore britannico, nel 2019: si tratta del disegno e delle immagini. Tutti sanno che l'iconografia di principe e volpe – ormai nuovo mito – è opera dell'abilità illustrativa dello scrittore francese; Mackesy, a sua volta, narra attraverso le immagini e l'arte dei suoi disegni. *Il*

*bambino, la talpa, la volpe e il cavallo* è una sorta di romanzo in immagini, in cui l'alternanza di testo ed illustrazioni esprime una meravigliosa indefinità che alimenta la consistenza del racconto. Artista sopraffino, Mackesy sembra ricevere un testimone diretto nella possibilità di disegnare, e narrare, una volpe divenuta ormai emblema di riservata e struggente gentilezza. Tutto il libro è, in fin dei conti, un'ode alla gentilezza, concepita come dispositivo pedagogico-esistenziale utile a sopravvivenza e formazione.

Non appare azzardato, quindi, mettere in connessione due testi tanto lontani: li tengono accanto (o, quanto meno, in *empatica prossimità*) lo stupore fanciullo delle immagini e la reinvenzione di personaggi del mondo animale che delineano un nuovo spazio di relazione e di rapporti.

In tal senso il libro di Mackesy offre al biondo principe una *sponda* letteraria di sicura efficacia e, sebbene nella innegabile differente caratura delle due opere, si offre come *compimento* a quel *preludio*, a quella *rivoluzione gentile* che Saint-Exupéry aveva iniziato decenni prima.

I quattro personaggi dello scrittore britannico differiscono in ogni cosa: grandezza, carattere, vissuto, percorso e prospettive. Li unisce un unico elemento: la gentilezza prima accennata è il *trait d'union* che li tiene l'uno accanto all'altro. Gentilezza che, in rapido avvicinarsi di sostanza valoriale, diviene *cura*, cellula minimale ed *essenziale* (sì, ancora una volta) di altruismo e legami.

Quando la talpa, smentendo anche istinto, natura e propensioni, libera la volpe di Mackesy, il gesto *certifica* il superamento dell'*habitus*, sfidando addirittura ciò che, per tutti e per sempre, sarebbe – ed è – accettabile: la legge della natura. Ma la si disattende, qui, proprio in virtù di una legge più importante, per quanto di difficile attuazione. Sarebbero peregrini i tentativi di tacciare di inverosimiglianza il testo: ci si avvale della legge fiabica dello stupore come di un emendamento che tutto ripara ed accoglie: la favola antica si accomoda nella fiaba moderna, tra scarse parole ed immagini incantevoli che *mutano natura* alla volpe prima di vederla soccombere sotto il peso di storie e millenni.

La talpa, in questo fantastico sovvertimento di regole e ruoli, libera la volpe dal laccio che la imprigiona; la obbliga, così, a scoprire la gratuità di un gesto generoso: “Io non ho paura” disse la talpa. “Se non ci fosse questa trappola a bloccarmi ti ucciderei” disse la volpe. “Se resti intrappolata morirai” disse la talpa” (Mackesy, 2020, s.p.). La volpe, liberata, si unisce al bambino e alla talpa in un viaggio cui si aggiunge il saggio, protettivo e regale cavallo.

Mackesy, però, nel ritrarre la *sua* volpe, riesce a sorprenderci ulteriormente, poiché fornisce un'ulteriore sfaccettatura a quell'*identikit* che, dall'antica tradizione fino all'*incrinatura* sopra discussa, pensavamo avesse esaurito ogni possibile sfaccettatura. Sembra, l'animale di Mackesy, restituire un profilo assai realistico in termini di ricostruzione introspettiva e di meditata, sofferta serietà: "sta quasi sempre in silenzio e guardinga perché la vita l'ha ferita" (*ivi*, s.p.). La ritrosia, però, viene sfidata e vinta dalla gentilezza ricevuta, immediatamente contraccambiata con gesto di eguale generosità. Entra in campo, con la volpe di Mackesy, il silenzio della riflessione; degli spazi e dei momenti condivisi; del tempo che si avvalora mediante l'amore e l'amicizia. La volpe è il personaggio più silenzioso, forse, perché si porta sulle spalle millenni di pregiudizi. Ma la nuova dinamica relazionale che accoglie e *cura*, stimola e protegge, diviene processo di formazione interiore ed evidente proiezione pedagogica. La volpe dona tanto anche con il suo silenzio; e nessuno ha il diritto di sapere quanto dolore o quanta solitudine esso celi:

‘La volpe non parla quasi mai’, mormorò il bambino. ‘No. Ed è bello averla qui con noi’ disse il cavallo. ‘A essere onesta, ho spesso la sensazione di non avere niente di interessante da dire’, disse la volpe. ‘Essere onesti è sempre interessante’ disse il cavallo’ (*ivi*, s.p.).

Il viaggio di formazione e condivisione ricalibra l'importanza delle cose e ristabilisce una nuova gerarchia di priorità più vere: la strada percorsa *insieme* è sempre *verso casa*. Lo è perché riscopre le differenze come nutrimento, tra ingenuità fanciulla delle parole e rarefatta eleganza dei disegni: i personaggi "sono tutti diversi tra loro, proprio come noi, e ciascuno ha le sue debolezze. Io mi rivedo in tutti e quattro, forse anche per te sarà così" (*ivi*, s.p.).

L'altro diviene spunto, appello e possibilità, e il fatto che possa diventarlo il personaggio più *altro* della storia letteraria (tanto da rivelarsi, nella tradizione, quasi *alieno* e ostile) è la virtuosa evoluzione che consente una lettura pedagogica del ragionamento fin qui sviluppato.

Il mito si incrina e lascia intravedere possibilità di (tras)formazione, arricchimento, metamorfosi e compimento. La scoperta e la meraviglia di questo poetico *rivolgimento* si collocano confortevolmente nel perimetro sentimentale dell'infanzia, regione del vivere pronta ad accogliere nuove e gentili presenze.

## *Libri, piccole cose e orizzonti*

Uno scrittore salernitano, noto anche per essere stato il più giovane editore della storia, negli ultimi tempi si è concentrato, guarda caso, su un ritratto letterario che riguarda molto da vicino le riflessioni fin qui condotte. Nicola Pesce scrive, in rapida successione, *La volpe che amava i libri* (2021) e *La volpe che amava le piccole cose* (2022), due brevi ed intensi romanzi per ragazzi che si muovono attorno (e grazie) ad un protagonista che ormai riconosciamo quale polivalente e poliedrica *sintesi*. La nostra letteraria e metaforica *caccia* alla volpe frena la sua rincorsa tra le pagine di questo giovane autore, cogliendone riverberi che le collegano, in maniera più manifesta, al capolavoro di Saint-Exupéry e, in senso lato, alla favola antica nella suggestione del rapporto tra *animaletti* che donano lezioni di vita ad una società adulta e smarrita.

Il primo romanzo si apre con la volpe Aliosha che incrocia un libro,

uno di quegli assurdi oggetti degli umani.

Che cos'era? Era incomprensibile.

Un dorso rigido dal quale partivano tante ali di carta.

La copertina, tutta umida e stropicciata, recava il segno di un bimbo dai capelli biondi con un mantello. [...] tra le pagine di quel libro, c'era il disegno di una piccola volpe che parlava col fanciullo biondo in un campo di grano.

Così, invece di rubare le patate, qual giorno si era ritirata alla tana con un libro! (Pesce, 2021, *passim*, p. 3)

Aliosha trova, di fatto, una copia de *Il Piccolo Principe* e l'immagine di un bambino ed una volpe in un campo di grano, ancor prima della storia scritta (che la volpe ancora non sa leggere), dà vita ad una sorta di *natura inversa*: la volpe, pur provvedendo al proprio sostentamento invernale, porta nella tana il nutrimento più prezioso: il libro. L'innesto dell'aura derivante dal *Principe* nella teatralità delicata dei tre animali che si scoprono prossimi, solidali ed amici (come nelle parole e nelle tavole di Mackesy) genera una felice miscela narrativa che, se possibile, dona un insperato, ulteriore arricchimento alla già variegata costellazione legata al personaggio in questione. La volpe, svincolata ormai da ogni pregiudizio, può elevarsi a categoria poetica e formativa dell'umano, regalando al lettore le sue debolezze, le sue cadute, i suoi rimpianti, le sue fragilità e, soprattutto, i suoi ricordi che sublimano in assolutiz-

zazione sentimentale: sono le debolezze, le cadute, i rimpianti, le fragilità ed i ricordi dei suoi improbabili amici, il topo Musoritz ed il corvo Ptiza, e degli uomini tutti. Ma i tre animaletti insegnano il privilegio della condivisione, la poesia della resa al candore emotivo. Tutti e tre ritroveranno un po' di strada e un po' di senso. Aliosha ritornerà a cercare Nastja, suo grande amore, nella speranza (o illusione, non importa) di poterla ancora ritrovare grazie al coraggio scovato tra le zampine di un topo e le penne di un corvo.

In entrambi i romanzi la volpe, in fondo, più che protagonista si rivela una sorta di osservatore; a volte quasi fuori campo. Il vero protagonista del secondo libro è Ka (sillaba parte di un nome che nessuno ricorda), entità che sintetizza millenni di letteratura sulla diversità: Ka non solo non ricorda chi è; non ricorda *cosa* è. Eppure Aliosha e la sua ritrovata compagnia di *animaletti* – termine caro al lessico del bravo scrittore – lo accettano senza neanche sapere di chi o cosa si tratti. Il respiro di empatia che una volpe ormai trasfigurata in saggia e melanconica *viandante* condivide con gli altri generosi animali diventa la riconfigurazione di un *creato* che regala meraviglia mediante ogni possibile manifestazione: Ka era un fiume; nessuno degli animali fantasticati o azzardati dalla bislacca e dolcissima compagnia; era il fiume sulle cui sponde Aliosha avrebbe ritrovato Nastja, in un sentimento rimodulato nella pacatezza di quelle *piccole cose* di cui anche animali, persone, miti e racconti lontani possono nutrirsi avvalorando – e trasformando – le trame di nuovi racconti. Ka era il fiume, e “‘adesso porta l'acqua a tutta la foresta’, disse il corvo. ‘Agli animali che l'hanno offeso e inseguito’, disse la volpe. ‘Agli uomini che l'hanno tormentato e imprigionato’, continuò il corvo (Pesce, 2022, p. 240).

## Riferimenti bibliografici

- Acone G. 2004. *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Acone L. 2021. Raccontare l'assenza, riscoprire l'essenza. Per una pedagogia dell'estetica collaterale. *MeTis*. 11 (2). 31-46.
- Acone L. 2022. Fiabe di corpi narranti. La poetica pedagogica della differenza, *MeTis*. 12 (2). 49-66.
- Agamben G. 2021. *Pinocchio. Le avventure di un burattino doppiamente commentate e tre volte illustrate*. Torino: Einaudi.
- Beseghi E. (Ed.) 2008. *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: BUP.
- Beseghi E. Laneve C. (Eds.) 2014. *Lo sguardo della memoria. Rileggendo il piccolo principe*. Pisa: ETS.
- Bonafin M. 2006. *Le malizie della volpe. Parola letteraria e motivi etnici nel Roman de Renart*. Milano: Carocci.
- Campagnaro M. 2017. *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Castelli F. 1981. La cittadella spirituale di Saint-Exupéry. *La Civiltà cattolica*. 132. 448-463.
- Dumas A. 2021. *Robin Hood il principe dei ladri*. Milano: Feltrinelli.
- Esopo 2021. *Favole. Introduzione di Giorgio Manganelli*. Milano: Rizzoli.
- Faeti A. 2011. *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Fedro 2021. *Favole. A cura di Enzo Mandruzzato*. Milano: Rizzoli.
- Goethe J. W. 1948. *Reineke Fuchs*. In Id. *Opere vol. II*, a cura di Lavinia Maz-zucchetti, Firenze: Sansoni.
- La Fontaine J. de 2013. *Favole*. L'Aquila: REA.
- Levrero P. (Ed.) 2016. *Pedagogia della storia*. Genova: il melangolo.
- Mackesy C. 2020. *Il bambino, la talpa, la volpe e il cavallo*. Milano: Salani.
- Manganelli G. 2002. *Pinocchio: un libro parallelo*. Milano: Adelphi.
- Ouellet R. 1971. *Les relations humaines dans l'œuvre de Saint-Exupéry*. Paris: Les Lettres Modernes.
- Pesce N. 2021. *La volpe che amava i libri*. Eboli: NPE.
- Id. 2022. *La volpe che amava le piccole cose*. Milano: Mondadori.
- Pisi G. 1977. *Fedro traduttore di Esopo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Saint-Exupéry A. de 1999. *Le Petit Prince*. Paris: Gallimard.

Scott W. 1983. *Ivanhoe*. Milano: Rizzoli.

Sonet J. 1951. L'humanisme d'Antoine de Saint-Exupéry. *Les Études Classiques*. Numéro d'octobre. 244-365.

# Riflettendo sui silenzi della pedagogia, oggi

Franco Cambi

Già Professore Ordinario, Università degli Studi di Firenze

*e-mail*: cambi.franco40@gmail.com

Il saggio ripercorre alcuni sviluppi della storia e della teoria dell'educazione alla luce di quelli che, in uno studio pubblicato nel 1994, sono stati definiti "silenzi dell'educazione" a partire da una vera e propria operazione di disvelamento delle mitografie dell'educazione. Se questi ultimi sono stati portati alla luce da alcune delle più recenti ricerche, nuovi impensati emergono oggi, specie in relazione alla crisi planetaria odierna, contesto complesso che esige sempre nuovi strumenti ermeneutici, in grado di valorizzare la dimensione dialettica e plurale dell'esistenza. Di qui, allora, l'Autore propone due impensati da esplorare oggi, secondo una riflessione storica e teorica che sappia tener fermo il *telos* antropologico-democratico che pertiene a una filosofia dell'educazione animata dal pensiero critico e aperta alla sfida della complessità.

*Parole-chiave*: storiografia pedagogica, filosofia dell'educazione, storia sociale, impensato, pensiero critico.

## *Reflecting on the silences of pedagogy, today*

The essay traces some developments in the history and theory of education in the light of what, in a study published in 1994, were defined as the 'silences of education' starting from a veritable operation of unveiling the mythographies of education. If these "silences" have been brought to light by the most recent research, new ones emerge today, especially in relation to contemporary planetary crisis, a complex context that always demands new hermeneutic tools, capable of enhancing the dialectical and plural

dimension of existence. Hence, the Author proposes two unthoughts to explore today, according to a historical and theoretical reflection that knows how to hold firm to the anthropological-democratic telos that pertains to a philosophy of education animated by critical thinking and open to the challenge of complexity

*Keywords:* Pedagogical Historiography, Philosophy of Education, Social History, Unthought, Critical Thinking.

### *A partire da un testo del 1994*

Torno a rileggere un vecchio libro da me curato, insieme a Simonetta Ulivieri, quasi trent'anni fa e relativo ai temi lasciati in ombra nella ricerca educativa sia storica che teorica. Temi censurati o ignorati che rivelavano un confine da superare criticamente e da rilanciare proprio nel fare-ricerca. Quali erano indicati come centrali? Diversi e in parte oggi superati. Altri ancora aperti. Il volume del 1994 accoglieva contributi di vari colleghi, sollecitati a rileggere la pedagogia nella sua articolazione complessa come sapere per farli emergere il non-detto o impensato, in modo da indicare frontiere ancora da indagare in modo critico e nuovo, alla luce dell'autocoscienza del sapere pedagogico attuale, più articolato e critico, tanto in ambito storico quanto in quello teorico.

Già nella teoria molti silenzi erano palpabili, come il nesso ideologico tra pedagogia e politica, non analizzato nella sua complessità e nel suo rischio di "servilismo" pedagogico alle ideologie, che troppo spesso snatura l'autonomia e la funzione regolativa, proprio anche in politica, della pedagogia e dell'educazione: rapporto che va riletto criticamente e senza subalternità tenendo fermo il ruolo proprio del pedagogico, ovvero quello di tutelare in primissima istanza l'*anthropos*, che è il suo oggetto specifico attorno a cui ruotano tutte le scienze dell'educazione, e per tutelarlo nella sua natura appunto più tipica. Poi proprio in questo settore di indagine antropologica emergevano, ancora negli anni Novanta del Novecento, molteplici silenzi relativi al corpo o al genere o alle diverse marginalità sociali, che poi hanno avuto via via una tematizzazione più esplicita e critica insieme, tanto teorica quanto storica. E su questo impegno a denunciare un duraturo silenzio su tali temi erano allora d'accordo i vari pedagogisti intervenuti, da Laeng a Belle-

rate, da Fornaca e Cives, ma anche Marchi e Cavallera e Giallongo, Covato e Bonetta, Bellatalla e Bacchetti e altri ancora. Mi fermo, in questa rilettura, sui testi di Cives, Laeng e Marchi.

Cives ci ricordava i silenzi storiografici sulle donne e l'educazione femminile, sulla rieducazione dei carcerati e delle relative pratiche (connesse a prassi e luoghi che poi di fatto hanno mantenuto una lunghissima durata storica... segregazionista), passate spesso e *in toto* sotto il criterio dell'impensato. Da qui la necessità di ripensare e nei metodi e nei temi la storiografia pedagogica, in modo da renderla sempre più una "storia totale" dell'educazione, secondo il paradigma annalista francese, che esige di rileggerla dentro tutto il sociale fissandone la complessità e le differenze e i criteri dominanti, come pure le rotture e le asimmetrie, tutte significative a uno sguardo critico e aperto, in modo da farsi de- e ri-costruttivo-critico, evidenziando le logiche sociali del Potere e i loro condizionamenti operati in molti ambiti. Laeng invece ci parlava, allora, dei silenzi relativi all'istruzione scientifica, ridotta a soli saperi lineari e sistematici soprattutto dai manuali spesso dogmatici, con forme di gerarchizzazione tra le tipologie di scienze (come fece il positivismo con quelle naturali, poste a modello unico di tutti i saperi veramente scientifico-razionali; oppure come fece, in senso inverso, l'idealismo, depotenziando il metodo scientifico e il suo procedere fuori e contro lo spirito filosofico che solo fa conoscenza vera, critica e dialettica). Marchi si richiamava alla nozione di famiglia storicamente vissuta nel mondo attuale: una famiglia in cui il "mestiere di genitore" si è fatto più univoco e dialettico e quindi difficile, che richiede e più impegno e più consapevolezza a livello di coppia e personale in ogni figura genitoriale.

Sono esempi *d'antan* ma che ci rivelano come il modo di affrontare i problemi educativi sia stato spesso la logica del silenzio che li ha a lungo regolati seguendo pregiudizi o esclusioni sociali (che poi nelle stesse istituzioni formative continuavano ad imperare). Oggi sappiamo che ciò è stato un vero *deficit* e teorico e sociale che andava rimosso per sviluppare una teoria dell'educazione più aperta e una sua storia ricostruita a ogni livello in modo più comprendente e tendenzialmente, appunto, totale. Da sviluppare con l'aiuto delle scienze sociali e di tutte: principio ben capace di richiamarci alla totalità della ricerca storica e quindi anche a una visione di "storia-di-storie-educative" più ricca, complessa e sostanzialmente più vera anche e proprio in pedagogia. Ma posizione da potenziare anche nel campo delle teorie per renderle radicalmente più critiche e più, diciamo così, più auto-comprendenti e *in toto*.

*Oltre i silenzi e verso i ...domini poco o mal pensati*

La ricerca educativa degli ultimi decenni ha superato i silenzi tradizionali ben indicati nel 1994: il pluralismo delle storie si è affermato in molti modi, la storia delle donne è oggi esercitata e con fine acribia, la stessa famiglia viene studiata in forme nuove e più consone al pluralismo delle tipologie di famiglia, anche i marginali sono sempre più analizzati nella loro storia sociale e tutti questi campi vengono affrontati attraverso studi di qualità: il che ben indica che un processo di recupero decisivo è in atto. Anche rispetto alle teorie la ricerca si è affinata attraverso i contributi della dialettica e dell'ermeneutica, che hanno imposto ai ricercatori sempre di più la centralità delle logiche della complessità e quelle della contestualizzazione storico-sociale, sempre allargandone la criticità.

Con qualche area ancora da sviluppare meglio? Sì, forse: sia rispetto alla varietà oggi conclamata dei generi, sia rispetto ad esempio alla formazione dei carcerati (un problema aperto e denunciato dalla crescita del tragico numero dei suicidi) e delle forme crescenti di marginalità (ad esempio relative agli immigrati). Comunque possiamo dire che la storia educativa nell'ambito sociale sta crescendo e affinandosi e nei metodi e vari temi affrontati. Sì, il paradigma delle "Annales" ha fatto scuola, anche nel campo generalmente tradizionale della pedagogia/educazione, favorendo una crescita di ricchezza e qualità (e basta seguire i convegni promossi dal CIRSE o dall'Università di Macerata o da altri atenei per convincersene, oppure consultare le bibliografie storico-pedagogiche più recenti reperibili nelle riviste specializzate). E di ciò dobbiamo essere orgogliosi e proprio per la dimensione più fine attuata in questo settore d'indagine. E rispetto alle teorie c'è stata una crescita parallela? Sì, e va ben rilevata: sia a livello di decostruzionismo anti-ideologico sia a quello delle teorie della complessità applicate al pedagogico.

Forse però è tempo di aprire ricerche anche su temi più sfuggenti, che sono silenzi solo per l'approccio scientifico che li affronta e da sviluppare sia in senso storico sia teorico, facendo lì emergere gli impensati o i parziali silenzi-impliciti, ma che vertono su aspetti decisivi del fare-pedagogia nell'epoca tecnologica e planetaria attuale. Ne indico due.

1) Per quanto concerne l'aspetto sociale richiamo l'uso concreto dei media svolto anche nella scuola e che lì una *media education* poco sviluppata in senso anche decisamente critico, mentre i media sono sempre più attivi e dominanti nella formazione della vita infantile e giovanile, creando lì dipen-

denza e conformismo a vari livelli; ma non solo: lì sempre più risulta coltivato quell'*Homo videns* su cui ebbe a soffermarsi già anni fa Sartori e che sta sostituendo, nella distrazione generale della società, l'*Homo sapiens*, creando menti non proprio ben-fatte e critiche e responsabili.

2) Per quanto riguarda la teorizzazione va ben posto in luce il vincolo che le pedagogie, e teoriche e operative, stabiliscono spesso (in modo cosciente e guardando così alla loro “modernizzazione” come dovere di attualizzazione) rispetto alle ideologie implicite o del Mercato o della Tecnica o dell’Azienda che guidano di fatto e in buona parte oggi l’elaborazione educativa: un silenzio sulla natura critica dei fini che devono esser posti a regolatori dell’educare e che la pedagogia e teoretica e sociale deve costantemente rilanciare in modo precisamente critico. Qui il silenzio riguarda proprio a tale dimensione critica di questo pensare/agire educativo, messa *a latere* perché in controcanto rispetto al neoliberalismo quasi egemonico nel mondo attuale, il quale è sempre più vincolato dal ruolo del capitalismo e della società dei consumi, che reclamano individui ben integrati nell’ideologia dominante produttiva e, appunto, consumistica.

Due prospettive che distorcono i vettori della pedagogia, declinandola in modo più “servile” rispetto a poteri forti e dimentica del suo *telos* antropologico-democratico come fine e come mezzo del suo agire e da teorizzare *in unum*, come ebbe a ricordarci Dewey già nel 1916, in *Democrazia e educazione*.

Abbiamo oggi qualche segnale efficace di risveglio critico che ci impone di ripensare “in grande” l’educazione ad ogni suo livello e che vale la pena di sottolineare? Sì, c’è e speriamo possa agire da risveglio e teorico e pratico. Eccone uno e di rilievo: il ripensamento legato proprio a quello che sta avvenendo nella stessa Unione Europea in conseguenza della crisi planetaria che stiamo vivendo, tra pandemia, guerra e catastrofe ecologica e nucleare intrecciate tra loro, e tra loro connesse in modo da farci capire che siamo al capolinea della “civiltà del Progresso” (come la chiama Rifkin pensando all’Occidente e alla sua mondializzazione) che esige già dalla U.E. un netto passaggio dall’economia in espansione all’etica-più-politica, mettendo al centro i principi valoriali e formativi dell’Unione come comunità democratica e meno quelli relativi al solo produrre e alle sue professionalità. Valori relativi ai diritti di tutti, di integrazione e di pace, di cultura ecologica vissuta etc. Certo, gli stessi obiettivi del progresso non sono da trascurare, bensì da integrare dentro il tessuto valoriale-regolativo dell’Unione stessa e lì cedere

il passo al primato di una riflessione filosofico-critica capace di tutelare una politica sociale e formativa che metta in primo piano l'*habitus* democratico rispetto alla produttività, anch'essa mai da svincolare poi da questo contesto, e da rendere ecologica in modo che ponga freni allo sfruttamento della natura e la ripensi invece come *habitat* da tutelare e ponga così l'ecologia anche come regola nelle relazioni umane sia culturali sia politico-sociali.

Due impensati (in modo veramente critico) o quasi-silenzi che vanno con decisione rimessi all'attenzione del pensiero critico-pedagogico con forza e convinzione e impegno. Si sta facendo? Segnali positivi ci sono. E si pensi solo al rilancio della filosofia dell'educazione come "portabandiera" del pensiero pedagogico, senza la quale ogni educare si riduce a tecnica (che, come ci ricordava Heidegger, "non pensa", a cominciare dal pensare se stessa in identità e funzione, in rischi e limiti).

### *Da sviluppare alla luce della filosofia critica dell'educazione!*

Ma riflettiamo ancora: ritorniamo con decisione alla filosofia dell'educazione; ma quale? Non ideologica, anche se l'ideologia stessa tenta sempre di occuparla in modo definitivo e che va invece e smascherata e decostruita. In forma utopico-irrealistica che fissi compiti lontani e di fatto impossibili? Non proprio: che pensi piuttosto in vista di un possibile realizzabile che si fa norma ideale a cui adeguare e l'analisi e l'azione tenendo fermo il "principio speranza" (alla Bloch). O solo scientifica, nutrita di molte scienze che ne fecondano il pensare/agire lì fissandone e certezze e problemi aperti? Sì ma riconoscendo che poco ci parlano dei fini-educativi che attengono, appunto, all'etico-politico e alla sua riflessione libera e critica, connessa all'antropologia e all'idea di cultura nel tempo storico in cui ci troviamo a vivere. Tale filosofia educativa deve essere critica e polimorfa, attenta a fissare i fini regolativi, alti e universali, come sempre più richiesto dalla Crisi-con-Richiamo-a-una-Svolta propria del nostro tempo storico.

Sofferamoci, allora, un po' sui fini regolativi della filosofia dell'educazione da tener ben fermi e nel teorizzare e nell'agire: oggi.

*Interpretare il tempo storico attuale:* come già detto ben problematico per la civiltà moderna che si trova in una condizione di crisi multipla e radicale e più volte diagnosticata, anche di recente da vari studiosi (come Morin, Rif-

kin, Schiavone, tanto per fare alcuni nomi) i quali ci richiamano a riflettere *ab imis* sulla civiltà stessa e i suoi principi animatori. In un tempo critico e tragico insieme, com'è il nostro, il compito si fa più arduo e complesso, che esige elaborazioni sofisticate necessarie proprio per e nel proiettarsi verso il futuro che è già in cammino, ma che sta a noi qui e ora correggerlo e in modo radicale rispetto al presente stesso.

*La dimensione antropologica:* si orientata verso un neoumanesimo innovatore ma che tenga vivo l'*anthropos* che noi siamo alla luce del pensiero e di ieri e di oggi e che dobbiamo e vogliamo essere, anche se qui e ora stiamo vivendo un suo forse non fatale declino su cui dobbiamo interrogarci, resistendo alle voci del postumano/transumano in crescita e tenendo fermo il ruolo planetario dell'uomo-umano che lo caratterizza e lo deve sempre più connotare. Dobbiamo dar vita, appunto, a un *anthropos* planetario attivo e critico e cosciente di sé, vivo e presente nella coscienza di tutti.

*La visione culturale:* complessa e dialettica, articolata secondo diverse forme di saperi in cui ogni soggetto-cittadino deve esser formato e proprio ad assimilarne e a riviverne e la bellezza e la funzione sia interiore sia sociale dialettica. Mettendo al centro il gioco integrato che essi devono, oggi più di ieri, giocare. Lì tenendo vivo sia uno sguardo epistemico sia un quadro di forme culturali in reciproca tensione che oggi fanno cultura integrata tra le diverse forma simboliche. Sviluppando così proprio un occhio riflessivo di alto profilo (filosofico) che deve farsi metametodo capace di attraversare sia la mente, sia il tempo storico, come la cultura e la stessa frontiera etico-politica. Un occhio dialettico e regolatore organico e aperto, come già detto.

*La frontiera etico-politica:* connessa alla storia e alla cultura moderna e critica che ci pone davanti la democrazia come il più alto modello politico-sociale e quindi come compito e dovere continuo, assunta anche nella sua fragilità che impone e di governarla al meglio (appunto nel suo esser democrazia) e di difenderla sempre, come pure in relazione a quei principi-valori figli del Moderno e ancora ben attuali quali i diritti-umani, la libertà e l'uguaglianza, la fratellanza, la solidarietà e la pace, che stanno al centro delle Costituzioni più organiche e attuali. Da questa simbiosi emergerà e una società più giusta e una capacità di abitarla attraverso tutte le sue differenze lì operative, riconosciute e valorizzate e integrate.

Si, nel tempo attuale la filosofia dell'educazione deve tornare a esser guida del pensare/agire pedagogico, pena il suo decadere a forma culturale ideologizzata e a operatività lì purtroppo servile, così tradendo l'*identikit* stesso della tradizione pedagogica occidentale di cui siamo e dobbiamo essere eredi critici e costruttivi.

### *La condizione italiana oggi*

In Italia tale tradizione è rimasta al centro a lungo, sia dopo l'Unità sia dopo il crollo del fascismo ed è stata coltivata un po' su tutti i fronti del pensiero e delle strategie pedagogiche, prima dell'arrivo del neoliberalismo, delle tecnologie supposte e imposte come sovrane, dell'azione lì di ideologie occultate come tali, tenendo vivo lo stemma della vera pedagogia ben calata nei problemi che la storia ci rimanda come primari e inaggirabili, che poi sono quelli della "quaterna" di sopra ricordata.

Sì, sia sul fronte laico come su quelli cattolici e marxisti, già dagli anni Quaranta/Cinquanta, la pedagogia italiana ha vissuto un tempo lungo di fine e complessa riflessività, sviluppato proprio intorno a una filosofia dell'educazione cresciuta sotto l'egida di grandi Maestri, come Dewey o Gramsci o Maritain, che hanno fatto da propulsori e guide. E si rileggano le pagine di Cives del 1978 dedicate proprio a queste filosofie educative italiane per sincerarsene. Oppure riprendiamo i lavori più teorici e complessi di Borghi, di Visalberghi, di Laporta, di Fornaca come quelle di Bertin e di Cives per il fronte laico; per quello cattolico i testi di Laeng, di Agazzi, di Galli e molti altri; per il marxismo i contributi di Manacorda, di Broccoli, di Lucio Lombardo Radice etc. In tutti appare messo al centro l'obiettivo antropologico-cultural-sociale declinato in modo alto e preciso e in tutti criticamente sviluppato e rigorosamente definito.

Oggi tale tradizione è in declino? Forse un po' troppo, guardando alle diverse sedi universitarie, dove tale frontiera è diventata spesso di nicchia (ne ho in mente una che conosco bene e nel suo passato in particolare, che si è allontanata dalla matrice di una seria e colta e critica filosofia dell'educazione, pur non spenta, per ridelinearsi ora in senso soprattutto sociale oppure professionale-operativo tra scuola e azienda, orizzonti necessari ma da ricordare sempre a un approccio riflessivo, e oggi più necessario di ieri, data la complessità e contraddittorietà e radicalità del tempo presente: un esempio

che può moltiplicarsi per altre sedi universitarie, ma mi fermo qui). Certo la filosofia dell'educazione continua ad esser coltivata con impegno e cura (a Torino con Madrussan, a Padova con Xodo, a Bergamo con Bertagna e Lazzarini, a Verona con Mortari, a Genova con Gennari e Sola, a Milano con voci e della Cattolica e della Statale, a Bologna con Contini ieri e altre figure oggi, e via via nelle diverse sedi del Centro e del Sud); la sua voce non è infatti spenta ma spesso, in modo ingiusto e superficiale, vista come un residuo pur nobile del passato, ma ormai da non-riprendere e sviluppare, anzi da sostituire in senso scientifico e sperimentale, oltrepassando i...“filosofemi”. Una visione, va detto, acritica e spesso solo cripto-ideologica come pure tutta operativa in funzione del presente che si fa regola universale e con i suoi limiti e le sue aporie!!

Oggi tale orientamento generale e critico va rilanciato e con forza e proprio per le ragioni che ci consegna il nostro presente storico problematicamente aperto a più possibili, sui quali come operatori della pedagogia dobbiamo e riflettere in modo critico e razionalmente e responsabilmente scegliere e dare orientamenti anche operativi!!

### Riferimenti bibliografici

- AA.VV. 2022. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*. 36. XVIII.
- Agazzi A. 1968. *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, Brescia: La Scuola.
- Bertin G. M. 1968. *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Borghi L. 1955. *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Broccoli A. 1974. *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Id. 1978. *Marxismo e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., S. Ulivieri (Eds.). 1994. *I silenzi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. 1986. *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: CLUEB.
- Id. 2000. *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Id. (Ed.). 2010. *Media education tra formazione e scuola*. Pisa: ETS.
- Cives G. 1978. *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M. 1992. *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Bari C. 2014. *La media education in classe: tra alfabetizzazione e formazione*. Firenze: FUP.
- Id. 2018. *La neo-bildung negli USA*. Roma: Anicia.
- Fornaca R. 1989. *La filosofia pedagogica del '900*. Milano: Principato.
- Foucault M. 1984. *La cura di sé*. Milano: Feltrinelli.
- Galli N. 1984. *Pedagogia dello sviluppo umano*. Brescia: La Scuola.
- Laeng M. 1960. *Problemi di struttura della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Laporta R. 1996. *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice L. 1962. *L'educazione della mente*. Roma: Editori Riuniti.
- Id. 1968. *Socialismo e libertà*. Roma: Editori Riuniti.
- Madrussan E. 2005. *Il relazionismo come paideia*. Trento: Erickson.
- Id. 2008. *Le pagine e la vita*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Manacorda M. A. 1966. *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Id. 1970. *Il principio educativo in Antonio Gramsci*. Roma: Armando.
- Mariani A. 2003. *La pedagogia sotto analisi*. Milano: Unicopli.
- Id. 2006. *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Id. 2008. *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Mattei F. 2009. *Sfibrata paideia*. Roma: Anicia.
- Morin E. 2020. *Cambiamo strada*. Milano: Cortina.
- Nussbaum M. 2014. *Non per profitto*. Bologna: Il Mulino.

- Rifkin J. 2022. *L'età della resilienza*. Milano: Mondadori.
- Sartori G. 2007. *Homo videns*. Roma-Bari: Laterza.
- Schiavone A. 2022. *L'Occidente*. Bologna: Il Mulino.
- Visalberghi A. *et alii*. 1978. *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.



# La ricezione di Ivan Illich in Italia

Angelo Gaudio

Professore Ordinario, Università degli Studi di Udine

*e-mail*: angelo.gaudio@uniud.it

Anche in Italia la ricezione di Ivan Illich è un'importante cartina di tornasole per la fine delle certezze nell'era post-sessantottina, in cui si mettono in discussione strutture e mentalità autoritarie. L'articolo presenta la ricezione di *Descolarizzare la società* da parte di autori di diverse sensibilità che animano la pedagogia e il discorso educativo negli anni Settanta.

*Parole-chiave*: Illich, Italia, ricezione, Anni Settanta.

## *A History of the Reception of Ivan Illich in Italy*

In Italy, too, the reception of Ivan Illich is an important litmus test for the end of certainties in the post-1968 era, in which authoritarian structures and mentalities are being challenged. The article presents the reception of *Deschooling society* by authors of the different sensibilities that animate pedagogy and educational discourse in the seventies.

*Keywords*: Illich, Italy, Reception, Seventies.

## *Illich e l'Italia*

Come è noto visse in Italia per circa otto anni, per cui si può affermare che l'italiano fosse la sua terza lingua dopo il tedesco materno, che è anche la lingua della sua alfabetizzazione scolastica e il croato paterno. Visse a Fi-

renze dal 1942 al 1945 conseguendo da privatista la maturità scientifica, di suoi studi sotto falso nome all'università di Firenze, di cui lui stesso ha fatto cenno, non si sono ancora trovati riscontri documentari. A Roma fu ospite del Seminario *Collegium capraricum* dal 1945 al 1950 compiendo studi presso l'università Gregoriana conclusi da una tesi su Romano Guardini (Illich Sermonti, 2015, p. 195). In questo periodo ebbe modo di conoscere Jacques Maritain, allora ambasciatore di Francia presso la Santa Sede (Barré, 2009, pp. 505-519) e Montini allora sostituto della Segreteria di stato vaticana (Paganò, 2022).

Tornò a Roma per partecipare ai lavori del Concilio Vaticano Secondo, prima sessione ottobre-dicembre 1962 perito al seguito del cardinal Léon-Joseph Suenens (Grootaers, 1994, pp. 229-243). Lo stesso Illich così ricordava molti anni dopo il suo ruolo

sono stato al Concilio Vaticano II quel teologo che ogni giorno si incontrava con i quattro cardinali presidenti. Ho rinunciato a questo incarico in mezzo a una sessione quando la Santa Chiesa non poteva decidersi a dire che *produrre* la bomba atomica è un peccato orribile come produrre le capotte inglesi, i preservativi di gomma. Ho detto 'non posso continuare qui', facendo un piccolo disegno mal fatto, non disegno bene: da un lato un pene semiflaccido con un preservativo, dall'altro una bomba, un missile che parte e sotto una linea '*Est ne contra natura?*' per far capire semplicemente la mia domanda" (Illich Sermonti, p. 85)

Illich era già in contatto con Dossetti perché la sua stessa vocazione sacerdotale era maturata in relazione con gesuiti operanti a Bologna che anche Dossetti frequentava (Milana, 2012). La storiografia sul concilio gli ha dedicato una attenzione incidentale peraltro non ripresa adeguatamente dai biografi di Illich. Vale la pena di riportare la sapida testimonianza di Nicora Alberigo, moglie dello storico bolognese ma essa stessa impegnata storica e pubblicista:

Un prete di origine austriaca che favoriva i contatti dei vescovi sudamericani con quelli europei. Ciò induceva il gruppo bolognese a considerare nuovi orizzonti. Guardiamo un po' in questi giorni a nuovi orizzonti. Slavo di origine, ha lavorato a New York, rettore dell'università cattolica in [Portorico], ma, richiesto di appoggiare il partito cattolico e rifiutatosi, è stato cacciato via. In questo momento è a capo di una organizzazione

laica che praticamente controlla gran parte degli aiuti dei cattolici europei a quelli sud-americani. In lotta aperta con Samoré, che vorrebbe invece arri-alla solita congregazione romana per l’America meridionale, ma che fino ad ora ha trovato dure opposizioni nell’episcopato locale. È a Roma, infatti, per organizzare la conferenza delle conferenze episcopali [dell’America Latina] in modo che tutto passi davvero attraverso questo organismo. È disposto a comprare quell’assistenza tecnica che noi potessimo vendergli per i suoi vescovi che, al contrario degli italiani, sanno di non sapere. È un uomo acuto quanto Pippo [Dossetti], certo con meno abito scientifico, e più senso degli affari e meno inibizioni monastiche (Alberigo, 2005, p. 79; Perroni, Melloni, Noceti, 2012).

Queste sono state le origini dei legami con il gruppo bolognese degli storici del cristianesimo legati a Lercaro e animati da Alberigo, la cosiddetta scuola di Bologna, oggi istituzionalizzata nella FSCIRE presieduta da Alberto Melloni<sup>1</sup>. Da rilevare peraltro in Alberigo (1995), al tempo stesso massima espressione della capacità di organizzazione culturale della scuola di Bologna a livello globale e insieme episodio della *battle for the meaning* (Faggioli, 2012) in cui analogamente a quanto era avvenuto per il concilio di Trento tra Bellarmino e Sarpi la battaglia delle idee storiografica coincide con la prosecuzione delle stesse dinamiche si erano verificate intorno e dentro al concilio stesso, il nome di Illich non compaia. Fino alla morte tornò sporadicamente in Italia per convegni e conferenze soprattutto a Trento, dove tenne seminari all’Università nel 1977, e a Bologna presso università e la FSCIRE. Poco prima della morte è rilevante la sua partecipazione al Social forum di S. Rossore nel 2002.

Illich era stato ospite di Carlo Carretto nell’autunno del 1959 scrivendo poi la prefazione all’edizione inglese (Illich, 2020, pp. 709-711) in cui brevemente dava conto di tale esperienza, in cui paragonava il Carretto eremita nel deserto al Carretto potente dirigente dell’Azione Cattolica che aveva conosciuto a Roma:

quest’uomo che stava morendo al mondo del potere, al modo delle buone cause, il mondo delle grandi aperture e il mondo dei partiti politici (*ivi*, p. 710).

<sup>1</sup> <https://www.fscire.it/>

Si tratta di un testo breve e ignorato fino all'edizione Milana (Illich, 2020) dalla critica italiana e testimonianza della immagine della chiesa romana che Illich sperimentò come luogo del potere anche mondano nella Roma della seconda metà degli anni Quaranta.

Paolo Prodi fece un viaggio a Cuernavaca nell'estate del 1966 di cui poi diede conto in Prodi (2013):

il progetto nacque durante i colloqui con Ivan e don Helder Camara, arcivescovo di Recife, ai margini del Concilio Vaticano II e che si poteva riassumere schematicamente in questi termini: fondare in ambito latino-americano, un Centro di documentazione-Istituto per le scienze religiose sul modello di quello di Bologna che permettesse una riflessione teologica non astratta ma incarnata nella storia complessa della cristianizzazione del continente americano, nella sua originalità come meticcio di civiltà e come Chiesa (*ivi*, p. 471).

In questa fase, sia in Prodi sia in Illich, è molto forte la speranza in un rinnovamento della chiesa e degli studi. La pur tarda testimonianza di Prodi appare tanto simpatetica sul piano umano, quanto perplessa sulla realizzabilità ma anche sulla natura dell'esperienza che si stava svolgendo a Cuernavaca

mi colpisce la diversità dall'esperienza bolognese: fortissimo interesse per la sociologia religiosa, per l'analisi del momento ma scarsa attenzione alla riflessione teologica (*ivi*, p. 473).

Questa la conclusione interpretativa offerta dallo storico bolognese:

penso che Ivan sia stato schiacciato tra la politica ecclesiastica della Santa Sede, la guerra degli USA in Vietnam etc. ma che in sostanza egli sia stato anche abbandonato dalla nascente teologia della liberazione che, caricandosi del peso ideologico dell'utopia, di una rivoluzione marxista-cristiana, ha schiacciato di fatto la possibilità di un ripensamento culturale teologico della realtà del cristianesimo latino-americano. Ivan rimase isolato non soltanto rispetto a Roma e alla gerarchia ma anche rispetto a coloro che più gli erano stati vicini nella sua esperienza (*ivi*, p. 481).

Deve essere comunque ricordato che lo stesso Prodi fu a caldo uno dei commentatori simpatetici del caso Illich (Prodi, 1969). Paolo Prodi manteneva

ne un solido rapporto personale con Illich che attende ancora uno specifico approfondimento e lo stesso Illich ha testimoniato di aver assistito a battesimi e cresime di alcuni nipoti dello storico:

poco tempo fa ero a Bologna, ospite di Paolo Prodi, e capitò che un ragazzo, al cui battesimo avevo assistito sedici anni prima, dovesse essere confermato. Da buona famiglia italiana, i nove fratelli e sorelle si riunirono per la cresima, come avevano fatto per il battesimo. Uno di loro era Romano Prodi, il fratello di Paolo, che è attualmente il Primo Ministro in Italia. Era molto felice che io fossi lì e mi ha preso da parte per parlare. A un certo punto della nostra conversazione mi ha domandato se una cosa che avevo detto non fosse una continuazione della profezia per il nostro tempo; e io gli ho risposto: Romano, il tempo della profezia è ormai trascorso; ora l'unica possibilità che abbiamo è di assumerla come vocazione di amicizia. di una nuova società. E la si può praticare non attraverso le parole, ma attraverso piccoli, stupidi atti di rinuncia. Quell'uomo mi capì (Illich, 2009, p. 163).

### *La ricezione editoriale*

Nel 1972 viene pubblicata a Pistoia una prima raccolta di saggi di Illich (1972) a cura del centro di documentazione (Perugi, 2018) poi di fatto soppiantata da Illich (1972b). La densa introduzione di Mario Miegge conteneva peraltro una messa in guardia al lettore:

in una delle articolazioni più brillanti dell'analisi – l'analogia tra il sistema scolastico e l'istituzione ecclesiastica - si delineano i rischi del *sociologismo*. Illich cioè dopo aver portato la ricerca e la critica sul terreno di certe istituzioni come per l'appunto la chiesa e la scuola finisce per privilegiare questo ambito istituzionale non soltanto i riferimenti al contesto economico sociale perdono la loro determinatezza risolvendosi in una generica contrapposizione di ricchi e poveri dominanti e dominati ma le istituzioni in questione tendono a presentarsi non più come prodotto e apparato funzionale bensì come matrice chiave esplicativa della divisione e stratificazione sociale obbligheranno in tal modo il quadro reale delle classi e delle forze contrapposte (Miegge, 1972, pp. 14-15).

## *Humanitas*

La rivista bresciana edita da Morcelliana (Gabusi, 2013) pubblica nel 1972 un articolo di Illich e vari e qualificati interventi sulle sue tesi, da parte di personalità dell'area cattolica pur dai percorsi precedenti e soprattutto successivi che a oggi ci sembrano in parte divergenti, anche se bisogna tener presente che su quelle colonne si trovavano a convivere non solo figure destinate a ben diverse parabole. Bassetti (1972) offriva una lettura di Illich alla luce delle tesi di Galbraith:

la situazione italiana — pur non costituendo il paradigma dell'analisi di Illich — si presta a riflessioni che attengono in modo unitario alle problematiche proprie delle società industriali avanzate ed alle questioni aperte, in parte almeno, nei paesi arretrati, sotto il profilo politico e sociale, come dal punto di vista della qualificazione dello sviluppo economico (*ivi*, p. 530).

Calvi (1972) sottolineava quegli aspetti che il lettore odierno è portato a ricondurre ai discorsi sui limiti dello sviluppo, ma più radicalmente alle tesi di Polanyi sulla artificiosità del mercato:

la sua tesi della convivialità e dell'imprescindibile capovolgimento delle istituzioni è in realtà quella della reversibilità di una tendenza originata dal credo che lo sviluppo e la crescita economica siano buoni (*ivi*, p. 533).

Passerin d'Entrèves (1972) con la sua sensibilità di storico definiva I. come un classico utopista. Gozzer (1972) dimostrava di essere ben consapevole della ricezione internazionale di Illich, mettendo in guardia sulle possibili conseguenze di una società priva di corpi intermedi nella quale l'uomo sarebbe rimasto in balia di una radicale solitudine esistenziale e materiale.

## *Testimonianze*

Il percorso intellettuale ed ecclesiale di Balducci (Paiano, 2014) e del gruppo della rivista *Testimonianze* si intreccia a più riprese con quello di Illich, ed è certamente uno dei momenti significativi della globalità della Chiesa di Firenze nella seconda metà del ventesimo secolo. Balducci (1971) testi-

monia la pur tacita vicinanza alla vicenda inquisitoriale di Illich così come a quella di altri teologi pur destinati ad altri destini:

Illich, per fedeltà al Vangelo e al diritto naturale, si è rifiutato di giurare il ‘segreto’. Mostrando di rimanere linguisticamente interno a quella ecclesiologia che pure cercava di far superare (*ivi*, p. 197).

La rivista fiorentina pubblica nel 1970 la versione italiana del saggio su *Descolarizzazione dell’educazione e demitizzazione della chiesa* (Illich, 2020, pp. 189-198). La breve nota redazionale della rivista sottolineava il nesso tra critica della istituzione ecclesiastica e ulteriore critica della istituzione scolastica. La critica che prima veniva rivolta prevalentemente alle strutture ecclesiastiche ora è rivolta alle strutture della società. Illich (1977) documenta una sua visita a Firenze e certifica la distanza tra la immediata politicità dell’esperienza della rivista fiorentina rispetto alla profezia metapolitica dello stesso Illich:

la contro produttività rappresentata dall’insegnamento scolastico in conseguenza del fatto che si diffonde la convinzione che ciò che si impara fuori della scuola è meno buono dell’apprendimento scolastico e non valeva la pena, non è né del primo tipo (prezzo del servizio), né del secondo tipo (esternalità incorporata o incorporabile), ma rimane all’interno dell’obiettivo che lo strumento scuola si pone, cioè è interna ai fini stessi che la scuola vuole raggiungere; è qualcosa che non puoi estromettere dal sistema, per questo la chiamo ‘internalità negativa’ o ‘contro produttività specifica’ (*ivi*, p.159).

La distanza tra le due prospettive è lucidamente delineata:

una lotta di classe che non si pone il problema della contro produttività degli strumenti e pensa solo di socializzarli, rischia di cambiare soltanto il soggetto dirigente (*ivi*, p. 168).

La conclusione mostra i punti di contatto tra il pensiero di Illich e le tesi della decrescita felice di autori come Latouche:

una società basata sulla povertà e sull’austerità liberamente scelte, rigorose, è una società infinita mente superiore a quella che il tecno fascismo cerca di imporci (*ivi*, p. 169).

### *Ricezioni in ambito cattolico lombardo*

Scurati (1977) dedicava ad Illich un ampio capitolo chiedendosi retoricamente:

Illich è, dunque, un intellettuale dotato di particolare lungimiranza anticipatrice oppure un eclettico ma, alla fin fine, superficiale innestatore di apparentemente originali micce esplosive? [...]. Profeta allora o ciarlano? Più semplicemente, ci sembra di poter dire che si tratta di un acceso temperamento di moralista, che utilizza una documentazione di tipo socioeconomico come chiave di volta per il tentativo di realizzare un'indagine con intenti alternativi sul problema della scolarizzazione nell'età industriale avanzata (*ivi, passim*, p. 178).

La conclusione era un prudente equilibrio tra apprezzamento documentario e richiamo a principi complessivi che erano quelli classici della pedagogia accademica cattolica:

Illich utilizza in maniera propria e (stavolta si) originale una documentazione di ordine economico per svolgere un discorso etico e pedagogico, riuscendo in una sintesi di elementi descrittivi ed assiologici spesso non priva di senso e di valore; la sua analisi delle possibili (e reali) degenerazioni della istituzione scolastica riveste pur sempre un carattere di perenne utilità critico-preventiva e rende chiaramente presente che il problema educativo è anche sempre un problema di scelte culturali, cioè di capacità di orientarsi fra diversi sistemi globali di costruzione della idea dell'uomo e del suo vivere (*ivi*, p. 185).

Don Enzo Giammancheri è stato un sacerdote bresciano a lungo impegnato nell'Editrice La Scuola fino a diventarne la guida editoriale dagli anni novanta fino alla morte nel 2005, emblematica la circostanza del suo decesso avvenuto nel suo studio in quella che tutti chiamavano l'Editrice (Pazzaglia, 2007; Monsignor Enzo Giammancheri, *Ricordi e testimonianze*, 2006). Sulle colonne di *Pedagogia e Vita* (Pazzaglia, 2004, p. 750), periodico dell'Editrice La Scuola nato con tale testata dal consolidamento accademico del precedente supplemento pedagogico di scuola italiana moderna (Chiosso, 1997, pp. 627-628; Pazzaglia, 2004, pp. 744-745). Giammancheri (1972) metteva a fuoco il nesso fra critica dell'istituzione scuola e critica delle istituzioni in generale:

La critica di Ivan Illich alla scuola come istituzione non può essere compresa se non si tiene presente la critica da lui mossa alla società attuale nel suo insieme. La proposta di de-scolarizzare la società rientra nel progetto di un capovolgimento radicale delle istituzioni, ossia di un'inversione di tendenza che renda possibile, nell'organizzazione della società, la sostituzione del criterio della 'produttività' con quello da Illich chiamato della 'convivialità'. La scuola è l'istituzione che più di ogni altra documenta la crisi della nostra società, e la 'morte' di essa [il termine 'morte' è usato da Everett Reimer, amico e collaboratore di Illich] è una condizione dalla quale non si può prescindere se si vuole che la società superi la crisi e ne sradichi le cause profonde (*ivi*, p. 5).

Lo sforzo di render conto si alternava con affermazioni più nettamente giudicanti:

Illich colpisce la scuola con una critica di gran lunga più severa e radicale di quella usata per le altre istituzioni. La scuola è peggiore degli ospedali, delle caserme, delle prigioni (*ivi*, p. 7).

Tali affermazioni ci appaiono in parte da ridimensionare alla luce degli scritti di Illich su tematiche quali quelle sul genere e sulla medicalizzazione, che peraltro ci paiono essere ben più radicalmente entrate a far parte della cultura degli specialisti e dei professionisti che operano in tali ambiti. Dava quindi conto delle proposte di Illich giungendo alla conclusione della loro impraticabilità. L'articolo si concludeva:

il radicalismo di Illich è pericoloso per gli alibi che sa generare. Mentre l'impegno politico primo è il rinnovamento della scuola in ogni direzione, parlare di descolarizzazione significa come minimo distogliere attenzione da ciò che non può essere rimandato (*ivi*, p. 14).

Al lettore odierno appare particolarmente datata la messa in guardia contro i transfer educativi:

non si dovrebbe dimenticare, in sede critica, quanto sia deviante la trasposizione dei discorsi da un contesto culturale all'altro, da una società all'altra (*ivi*, p. 14).

L'odierno storico del discorso pedagogico non può non constatare che quello sia stato uno dei maggiori contributi di Illich a tale vicenda, anche se è indubbio che la maggior parte dei lettori italiani non sapessero niente di Portorico e relativamente poco dei contesti statunitensi e latinoamericani (De Giuseppe, 2017). In nota dichiarava di non tener conto delle personali vicende ecclesiastiche di Illich, che peraltro ricordava usando toni chiaramente non simpatetici; come è noto Illich aveva violato il segreto sul procedimento di cui era stato oggetto con la pubblicazione, nel *New York Times* del 4 febbraio 1969, delle accuse che gli erano state rivolte (Djian, 2020, p. 74; Zaldivar, Illich, 2020; Fortier Paquot, 2016). Pochi mesi dopo sulle stesse pagine della rivista di cui era direttore pubblicava (Giammancheri, 1972b) in cui dava conto criticamente della *Lettera a una professoressa*, dell'esperienza di Mario Lodi, della scuola 725 di don Sardelli e della scuola del quartiere corea di Livorno, nonché del gruppo de L'Erba Voglio. Mettere insieme e dunque sottolineare le affinità delle esperienze di tre sacerdoti di frontiera a quelle di protagonisti della cultura laica e di sinistra era un modo pur tacito di sottolineare le loro divergenze rispetto alla chiesa ufficiale di cui peraltro erano fedeli sacerdoti, di personalità quali Lorenzo Milani, Roberto Sardelli (Sardelli, Fiorucci, 2020; Puglielli, 2021) e Alfredo Nesi. Sulla base delle citazioni la cultura del sacerdote bresciano sembrava far riferimento seppur strumentalmente a testi categorie della migliore cultura liverale da Croce a Devoto, piuttosto che ad autori cattolici, non facendo mancare un riferimento a Palmiro Togliatti:

Togliatti scrisse pagine in eccellente italiano, e non sembra che fosse un reazionario conservatore. Se la 'verbalizzazione differenziata' pone giustamente l'accento sulla capacità di usare la lingua secondo le diverse situazioni e sulla preminenza del farsi intendere, non deriva che per successivi aggiustamenti, nello sviluppo dell'educazione linguistica, non si debba raggiungere quell'ordine interno dell'espressione, che è strumento per intendere e farsi intendere. Se la pedagogia dell'imitazione va sostituita con la pedagogia della creatività linguistica, non ne deriva l'anarchia. Anche le anarchie, come le dittature, si richiamano a vicenda (*ivi*, p. 444).

Espressione degli stessi ambienti cattolici bresciani era Cattaneo (1972), che partiva dalla constatazione della ampia ricezione di Illich nella cultura francofona, non escluso il più autorevole quotidiano *Le Monde*, per cui accostava con non celato fastidio il caso Illich al caso Teillard de Chardin. Nel

complesso si proponeva una argomentazione sostanzialmente conservatrice che riteneva la antica consuetudine istituzionale sinonimo di bontà e ineluttabilità. La crisi della scuola veniva pertanto derubricata da sostanziale a contingente. Solo alla fine si riconosceva un qualche contingente apprezzamento alle tesi di Illich:

prima di distruggere la scuola è necessario recuperare le ragioni della sua esistenza, riguadagnare le legittimazioni della sua vita, restituirle un posto adatto nella società. Se raggiungeremo tale traguardo non sarà certo stato inutile credere, per un breve spazio di tempo, che *schola delenda est (ivi)*.

### *Pedagogisti cattolici accademici*

Richmond Laeng (1973) offriva al lettore di lingua italiana una ampia antologia di testi della letteratura comparatistica coeva. Illich veniva al tempo stesso canonizzato e privato della sua carica radicale. Laeng concludeva la sua breve introduzione ipotizzando una rinnovata scuola che integrasse le tecnologie e fosse articolata in cicli ricorrenti in tutto il corso della vita anziché la istruzione una volta per tutte quale storicamente realizzatasi. Solo apparentemente ovvia rispetto al discorso pedagogico coevo la conclusione:

il problema della scuola, comunque, impostato, si risolve su un piano più ampio della scuola stessa, che è quello delle fondamentali scelte di civiltà (Richmond Laeng, 1973, p. 16).

Caporale (1978) delineava la descolarizzazione come chiave di lettura storiografica, adottando un approccio di storia delle idee non situato biograficamente. Da notare come tale saggio venga a delineare una sorta di canone del neoattivismo pedagogico italiano in cui esperienze non prive di contiguità ma certamente di diversa ispirazione, come quelle di Milani e di Lodi, venivano a confluire in una unica nebulosa, analogamente a quanto aveva fatto Giammancheri con un ben diverso giudizio di valore. Il saggio dava conto di varie obiezioni avanzate alle tesi di Illich, tra le quali spiccava per radicalità quella avanzata da Nicola Petruzzellis. Il pedagogista pugliese sembra condividere la critica moderata di Scurati e far suo il clima di ottimismo che aveva caratterizzato, pur da punti di vista anche molto diversi tra loro, la stagione

di partecipazione agli organi collegiali riformati o creati dai decreti delegati del 1974, *in primis* i consigli scolastici distrettuali. Ironicamente Illich diviene una sorta di catalizzatore di una riforma che ci sembra non una riforma rivoluzionaria ma una controrivoluzione preventiva (*ivi*, pp. 180-182).

### *Un'altra voce accademica*

Volpi (1974) dava conto delle posizioni di Illich contestualizzandole e insieme relativizzandole in relazione alla loro ispirazione culturale:

la crociata contro il conformismo e l'asservimento imposti dalla società neocapitalistica si allarga contro ogni tipo di scuola in quanto apparato educativo formale e assume toni ed accenti volutamente utopistici, in linea con la provenienza culturale sia di Illich che di Reimer, nella cui formazione culturale e sociale si inseriscono correnti di pensiero e motivi personali di diversa estrazione: l'esistenzialismo, il personalismo cristiano, il pensiero negativo di tipo dialettico, derivato soprattutto da Marcuse (Volpi, 1974, p. 13).

La trattazione dava anche brevemente conto di varie immediate ricezioni italiane per poi proseguire in una ampia ricostruzione del dibattito pedagogico coevo ben scritta e largamente informata che avrebbe costituito la base di una solida carriera accademica di Volpi, al quale è oggi dedicata l'aula magna dell'attuale dipartimento di scienze dell'educazione di Roma 3, già facoltà di magistero dello stesso ateneo.

### *Riforma della scuola*

*Riforma della scuola*, la rivista pedagogica dell'area comunista, dedicò un significativo spazio alla discussione delle tesi di Illich in forma di discussione tra Lucio Lombardo Radice (Ceccherini, 2005) e Attilio Monasta, Professore di pedagogia dell'ateneo di Firenze facente anche parte del gruppo di testimonianze (Gaudio, 1998b; Saccardi, 2018). Le due figure dei dialoganti rimandano a complesse questioni come quelle dell'atteggiamento del PCI verso i movimenti e verso il cattolicesimo progressista nel difficile equilibrio tra atteggiamento pedagogico e necessità di tenere aper-

ti canali anche personali di comunicazione senza i quali il PCI rischiava di trasformarsi in un partito settario per di più connotato come partito di adulti maturi e per definizione incapaci di capire. L'articolo del matematico comunista esprimeva rispetto e attenzione per la figura di Illich dimostrando di conoscerla e di darne conto con ampiezza sulla base di una lettura attenta e circostanziata, Le conclusioni dell'articolo ci sembrano riassumerne l'atteggiamento

se, in questo parallelo tra scuola e Chiesa tradizionale, nella loro comune definizione di 'apparati ideologici di Stato', e basta ('oppio del popolo', e basta), un mistico anarchico come Illich dice le stesse cose di un comunista scientifico come il compagno Louis Althusser, e se quindi, per la critica di tali affermazioni, possiamo permetterci di rinviare a una nostra polemica con il marxista francese, per altri versi è necessaria una critica specifica alle posizioni di Illich. Questa critica porta a collocare Illich nella area, per intenderci, del neo-anarchismo; dell'individualismo, della «rivoluzione» come negazione, rifiuto, ritorno a forme di vita più elementari. Le comunità 'conviviali' che Illich propone non sono i gruppi hippies, ma ad essi assomigliano assai più che non a una società socialista, 'post-industriale', capace cioè di ereditare le forze produttive, e anzi di incrementarle dirigendole, con la abolizione dei rapporti di produzione capitalistici (Lombardo Radice, 1976, pp.158-159).

La conclusione era nel solco del classico atteggiamento comunista nei confronti dell'anarchismo e più in generale dell'estremismo:

il fatto che i neo-anarchici, pagani o cristiani, esprimano una esigenza valida di liberazione dell'individuo, non deve in alcun modo significare 'benevolenza' verso le risposte che essi danno a tale esigenza, che sono sbagliate e pericolose, da combattere senza 'furore' ma con fermezza (*ivi*, p. 159).

Monasta alzava il tiro sia relativizzando Illich come critico della scuola che era solo un esempio della sua critica alle istituzioni:

il problema posto da Illich non è quello di distruggere la scuola ma quello della necessità di mettere in dubbio che la realizzazione dell'uomo passi attraverso istituzioni sempre più grandi, sempre più burocratizzate, sempre più costose e complesse, qualsiasi esse siano (dalla produzione

tecnologica moderna, al sistema dei trasporti, all'assistenza medica, alla scuola e via dicendo) (*ivi*, pp. 159-160).

Lo studioso fiorentino si poneva non dal punto di vista dello specialismo disciplinare ma del discorso politico complessivo:

non ritengo che le riforme in genere, e la riforma della scuola in particolare, debbano essere considerate obiettivi strategici (cioè punti di arrivo), ma le considero necessari ed utili obiettivi tattici per costringere con la lotta, il sistema a svelare le sue contraddizioni, al fine di raggiungere la meta della conquista del potere da parte della classe lavoratrice (*ivi*, p. 170).

La specifica ipotesi descolarizzatrice veniva pertanto relativizzata:

distuggere la scuola non è un obiettivo strategico del proletariato (ce ne sono di più importanti) e forse oggi non è nemmeno una tattica utile. Ma nemmeno la difesa ad oltranza del “principio” della scuola dovrebbe far perdere tempo e distogliere da obiettivi più profondi come quello, tanto per restare nel campo dell'educazione, della coscienza rivoluzionaria delle classi lavoratrici (*ivi*, p. 172).

Molto netta era la controreplica di Lucio Lombardo Radice

scelgo la prospettiva della riforma della scuola e rifiuto quella della descolarizzazione (*ivi*, p. 179).

Nelle conclusioni dell'intellettuale comunista emergeva il radicale anti giacobinismo della tradizione togliattiana

quello che è certo è che il *rifiuto* di ogni continuità non è rivoluzionario di sé e per sé. Alla compagnia di coloro che non vogliono ereditare niente, né cultura, né scuola, né forze produttive sviluppatasi in seno al capitalismo, personalmente preferisco la compagnia dei classici: di Marx, di Engels, di Lenin e di Gramsci che esaltavano il proletariato, classe rivoluzionaria *perché* capace di ereditare tutto, dalla filosofia alla economia politica alle scienze e alla tecnica (*ivi*, pp. 176-7).

## Riferimenti bibliografici

- Alberigo G. 1995. *Storia del Concilio Vaticano* (Ed. It.) Bologna: Il Mulino.
- Id. 2005. *Breve storia del Concilio vaticano 2., 1959-1965*. Bologna: Il Mulino.
- Antonietti A., Triani P. (Eds.). 2012. *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in onore di Cesare Scurati*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caimi L. 2021. *Introduzione*. In Carretto C., *Credere, sperare, amare. Motivi pedagogici e spirituali*. Brescia: La Scuola. 5-29.
- Ceruti M. 2018. *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Balducci E. 1971. *Diario dell'esodo. 1960/1970*. Firenze: Vallecchi.
- Barré J.-L. 2009. *Jacques et Raïssa Maritain. Les mendiants du ciel*. Paris : Fayard.
- Bassetti P. 1972. Tecnostrutture alla prova. *Humanitas*. 524-532.
- Calvi G. 1972. La realtà tragica delle cose. *Humanitas*. 532-534.
- Caporale V. 1978. *Descolarizzazione e educazione. Dimensione storica e analisi critica di una proposta alternativa*. Bari: Cacucci.
- Cattaneo M. 1972. Distruggere la scuola? *Scuola italiana moderna* s. LXXI, 16, 1° maggio 1972.
- Ceccherini V. 2005. *Lombardo Radice Lucio*.<sup>o</sup>In [https://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-lombardo-radice\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-lombardo-radice_%28Dizionario-Biografico%29/)
- Chiosso G. (Ed.). 1997. *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*. Brescia: La Scuola.
- Il "Novecento Pedagogico Italiano" di Enzo Giammancheri*. In Enzo Giammancheri, *Fede, cultura, educazione*. Brescia: La Scuola. 61-81.
- Djian J.-M. 2020. *Ivan Illich. L'homme qui a libéré l'avenir*. Paris : Seuil.
- De Giuseppe M. 2017. *L'altra America: i cattolici italiani e l'America Latina: da Medellín a Francesco*. Brescia: Morcelliana.
- Faggioli M. 2012. *Vatican II: The Battle for Meaning*. Mahwah (New Jersey): Paulist Press.
- Gabusi D. 2013. *Morcelliana*. In Zambarbieri (Ed.). *Linee per una storia dell'editoria cattolica in Italia*. Brescia: Morcelliana. 305-342.
- Gaudio A. 1998a. *L'insegnamento della pedagogia nelle Università toscane dall'Unità a oggi*. In Cambi, F. (Ed.). *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: un laboratorio nazionale*. Firenze: Le Lettere. 413-429.
- Id. 1998b. *Istanze educative nel cattolicesimo toscano dal secondo dopoguerra ad oggi. Tra tradizione e rinnovamento*. In Cambi (Ed.). *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: un laboratorio nazionale*. 465-479.

- Id. 2018. *Comparative Education Discourse In Italy After WWII: The Case Of Giovanni Gozzer*. In "Rivista di storia dell'educazione". 17-28.
- Id. 2021a. *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*. "Rivista di storia dell'educazione". 61-69.
- Id. 2021b. *Ivan Illich*. In De Giorgi F. (Ed.). *Storia della pedagogia*. Brescia: Scholè. 313-323.
- Giammancheri E. 1972a. Le idee di Ivan Illich sulla descolarizzazione. In *Pedagogia e Vita*. 5-15.
- Id. 1972b. Educazione linguistica e scuola alternativa. In *Pedagogia e Vita*. 437-446.
- Gozzer G. 1972. Una società senza gravitazione. Considerazioni sulle tesi di Ivan Illich. *Humanitas*. 1021-1030.
- Grootaers J. (Ed.). 1994. *I protagonisti del Vaticano II*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Illich I. 1972a. *Distuggere la scuola*. Pistoia: Centro di documentazione.
- Id. 1972b. *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Id. 1977. La "dialettica" di uno zoppo: incontro con Ivan Illich. *Testimonianze*. 153-169.
- Id. 2005. *I fiumi a nord del futuro. Testamento raccolto da David Cayley* (Ed. It.). Macerata: Quodlibet.
- Id., Sermonti G. 2015. *La cospirazione cristiana nella tirannia della scienza e della tecnica*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Id. 2020. *Opere complete*. Vol. I. *Celebrare la consapevolezza*. Vicenza: Neri Pozza.
- Miegge M. 1972. *Introduzione*. In Illich I. 1972a.  
<https://www.fscire.it/lang/eng/multimedia/videolezioni/document>
- Perroni M., Melloni A., Noceti S. 2012. *Tantum aurora est: donne e Concilio Vaticano II*. Berlin: LIT.
- Perugi F. 2018. [http://www.toscananovecento.it/custom\\_type/il-centro-di-documentazione-di-pistoia-protagonisti-e-fonti-del-68-pistoiese/](http://www.toscananovecento.it/custom_type/il-centro-di-documentazione-di-pistoia-protagonisti-e-fonti-del-68-pistoiese/)
- Pagano S. (Ed.). 2022. In "quotidiana conversazione". *G. B. Montini alla scuola di Pio XII (dai fogli di udienza, 1945-1954)*. Vol.1. Archivio Segreto Vaticano.
- Paiano M. 2014. *Balducci Ernesto*. In [http://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-balducci\\_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-balducci_(Dizionario-Biografico))
- Passerin d'Entrèves E. 1972. Le tesi di Ivan Illich sulla crisi del progresso: utopia e controutopia. *Humanitas*. 538-543.

- Pazzaglia L. (Ed). 2004. *Editrice la scuola catalogo storico*. Brescia: La Scuola.
- Prodi P. 1969. *La politica ecclesiastica in America Latina*. In Id., *Dossier Illich* Sette giorni III, 91 (1969), 20-2. Poi anche in G. C. Zizola, *La riforma del S. Ufficio e il caso Illich*. Torino: Gribaudi (1969). 167-174.
- Prodi P. 2013. Cuernavaca estate 1966. In *Rivista di Storia del Cristianesimo*. 471-494.
- Richmond K., M. Laeng M. (Eds.). 1973. *La descolarizzazione nell'era tecnologica*. Roma: Armando.
- Puglielli E. 2021. *La scuola di Roberto Sardelli. 1968-1973) Documenti e testimonianze*. Roma: Roma3press.
- Saccardi S. 2018. Attilio Monasta o della premura per il bene comune, in *Testimonianze* 5/6, pp. 521-522.
- Sardelli R., Fiorucci M. 2020. *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*. Roma: Donzelli.
- Scattigno A. 2019. Balducci attraverso i diari. In *Chiesa italiana, politica e società. Studi in onore di Bruna Bocchini Canterano*. Roma: Aracne. 103-118.
- Scurati C. 1977. *Profili nell'educazione: modelli e ideali nel pensiero pedagogico contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Volpi C. 1974. *Descolarizzazione a alternative pedagogiche*, Roma: Bulzoni,
- Zaldivar J. I. 2016. *Descolarizar la vida. Ivan Illich y la critica de las instituciones educativas*. Madrid: Enclave de libros.



# Women As Liars: Moral Gender Questions in Medieval French and Italian Educational Standards

Angela Giallongo

Former Full Professor, Università degli Studi di Urbino

*e-mail:* angela.giallongo@uniurb.it

After nearly five decades of studying women and gender in medieval Europe, it is worth examining those routes of ideas that represented the daughters of Eve as a sort of lying race. Indeed, without this kind of investigation, the history of the medieval mentality would lack an essential component. This contribution analyses lies as real historical evidence of gender issues. Medieval gender rules provided for only two options: “male” or “female”. This perspective yoked people to their biological features, but also morally differentiated between men and women at birth, a binary distinction that became a social and formative fact from that point on. This investigation identifies the impact of the Latin Church Fathers (Augustine and Jerome) on the dualistic allegorical representations (Truth vs. Falsehood) by artists and some vernacular writers of didactic moral literature in French and in Italy. The explicit instructions imparted during the thirteenth and fourteenth centuries, by Richard de Fournival on the sentimental education of adults and by both Filippo da Novara and Francesco da Barberino on the control of the verbal behavior of baby girls, are highlighted. Finally, important evidence is presented on Christine de Pizan, whose thoughtful, and very public, testimony at the beginning the fifteenth century provides a detailed account of the repercussions of the Truth versus Falsehood debate on the life of her contemporaries.

*Keywords:* Falsehoods, Exegesis, Medieval Didactic Literature, Women, Gender.

*Le donne bugiarde: questioni morali di genere nella cultura educativa medievale in Francia e in Italia*

Dopo quasi cinque decenni di studi sulle donne e sul genere nell'Europa medievale, pare opportuno esaminare quei percorsi di idee che hanno rappresentato le figlie di Eva come una sorta di razza bugiarda. Senza questo tipo di indagine, infatti, la storia della mentalità medievale mancherebbe di una componente essenziale. Questo contributo analizza le bugie come vera e propria testimonianza storica attinente alle questioni di genere. Le regole di genere medievali prevedevano solo due opzioni: "maschio" o "femmina". Tale prospettiva vincolava le persone alle loro caratteristiche biologiche, ma differenziava anche moralmente tra uomini e donne fin dalla nascita, una distinzione binaria che da quel momento in poi sarebbe divenuto un fatto sociale e formativo. La presente ricerca è volta a identificare l'impatto dei Padri della Chiesa latina (Agostino e Girolamo) sulle rappresentazioni allegoriche dualistiche (Verità contro Falsità) realizzate da artisti e da alcuni scrittori volgari della letteratura morale didattica in Francia e in Italia. A tale scopo sono evidenziate le istruzioni esplicite impartite nei secoli XIII e XIV da Richard de Fournival sull'educazione sentimentale degli adulti e da Filippo da Novara e Francesco da Barberino sul controllo del comportamento verbale delle bambine. Infine, vengono presentate importanti testimonianze su Christine de Pizan, la cui attenta e pubblica testimonianza all'inizio del XV secolo fornisce un resoconto dettagliato delle ripercussioni del dibattito Verità contro Falsità sulla vita dei suoi contemporanei.

*Parole-chiave:* Falsità, esegesi, letteratura didattica medievale, donne, genere.

### *Introduction*

The potential value of lies as evidence of ideas, theories and emotions regulating social relations between the sexes is beyond question, and the issue has already been raised, for example, by Böhmsch (2015), and even earlier, in 1997, by Derrida, who perceived the need to study lies as 'intentional acts' and their interactions with sexual asymmetry (Derrida, 2002, p.28). In recent decades, other historians have likewise incorporated gender (the category coined by Scott in 1986) into their analysis. In particular, the historiography of gender in medieval Europe (Skinner, 2018) has opened up many

previously untouched lines of enquiry. Furthermore, there has been recent interest on the subject of falsehood, whose association with gender issues—it will come as no surprise—has not always been sufficiently appreciated. The most lucid approach to this issue has been broadened by Denery; no other researcher has delineated so clearly the significance of past masculine and feminine experiences in this regard. Denery's work on the long-term history of deception from Christian antiquity to the eighteenth century is a vital starting point for investigating this topic. Indeed, he proposed to 'tell a larger story about the domestication and naturalization of mendacity as it moves from being a devastating demonic disruption of the orderly world of paradise to being the source of worldly order itself' (Denery, 2015, p.17). From this fruitful perspective (the concept *longue durée* proposed by Braudel in 1958), I found particularly performative Chapter Five, which recalls the relevance of female cultural depositions as a way of improving our understanding of this unusual history in Western Europe.

For the purposes of this article, I chose to develop an analytical framework with which to explore premodern sources (visual and written), seeking out the pathways by which the ideas that had defined the social use of Truth and Falsehood and its problematic implications for gender roles had been laid down. Little is known concerning the normative discourses emerging from these messages, which nevertheless shaped a controversial, binary conception of masculine and feminine models and behavior. Perhaps nothing better illustrates the challenges of studying medieval concepts about lying than the dominant trends stemming from the early (such as Augustine and Jerome) and later medieval periods (such as French and Italian iconography and didactic literature).

My objective, as part of a continuing investigation into educational history of gender, was to map, interrogate and interpret the strategies of public teachings, through the sources here provided and relative contemporary scholarship useful for this argument. In brief, I raise further questions on the medieval battleground of Truth and Falsehood, characterized by a long-term trajectory. With this methodological approach, I select certain tendencies of artistic output, and the conceptions which had represented, since early Christianity, the daughters of Eve as a sort of lying race, which became a generally accepted "truth" of Western culture. In addition, I contextualize this topic in its connections with the main pedagogical decisions enacted during the second millennium, especially in Italian culture.

### *Artistic and Literary Allegories*

Florence courthouse once housed a sinister fourteenth-century fresco by Taddeo Gaddi in which an allegorical Truth was depicted snatching the tongue from the mouth of Falsehood. Now lost, we know of the scene thanks to 1550 *Vite* by Giorgio Vasari, the first Italian art historian (Vasari, 1997, p.578). The intentional use of this kind of spectacle as a tool for teaching the illiterate had been already authorized by Filarète (Antonio di Piero Averlino, c.1400-c.1469) in his *Treatise on Architecture*. This had inspired three other moral exempla, painted for the palaces of the magistrates of San Gimignano in the first half of the sixteenth century. Here Truth is depicted ‘naked, beautiful’ and barely covered, holding an olive branch and a white dove on her head; her counterpart, the Other, is ‘a female dressed in black’ with a snake entwined around a rod in her hand and a crow perched atop her head. Then, violently, with twin flickers of movement: ‘Truth snatches the tongue from Falsehood with a pair of fire tongs, just as the dove snatches the tongue from the crow’ (Filarete, 1972, p. 264)<sup>1</sup>.

In turn, Cesare Ripa, in all seven successful editions of his *Iconologia*, citing St. Augustine, described in 1593 Falsehood as an ugly lame woman, sometimes equipped with a black tail, in stark contrast to the white, naked Truth, shining with beauty, divine light and goodness. (Ripa, 1992, p. 82; Figure 1).

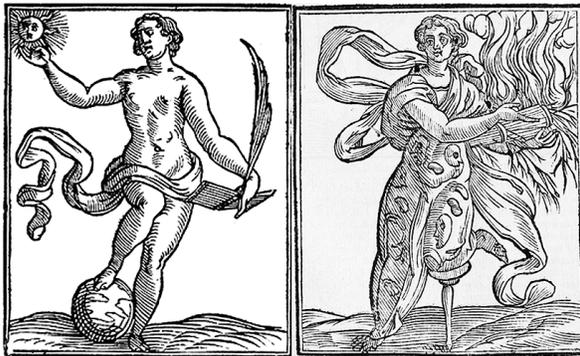


Figure 1. The opposition between Truth and Falsehood, here depicted lame, as illustrated in the 1611 edition (Padua) of the Ripa's *Iconologia*.

<sup>1</sup> No pun intended: “la Verità cava la lingua alla Bugia con uno paio di tenaglie di fuoco; e così la colomba cava la lingua al corvo” (*ibidem*).

Thus, Truth and Falsehood offered their viewers an ostentatious rivalry. The didactic intent of these subjects, handed down from French and Italian Romanesque religious art, is palpable in Tuscan civic paintings from the fourteenth (Donato, 1994, p. 500) to the nineteenth century. For example, among the paintings by Tommaso De Vivo in the Italian post-unification period, including the pictorial trilogy inspired by Dante's *Comedy*, appeared in 1881 *La possa del tempo scopre la verità. La verità strappa la lingua alla menzogna*. As in the fourteenth century, the inexorable hand of the young, naked Truth tears the tongue from the old, cloaked Falsehood.

This image can also be taken as a measure of the medieval tension between truth and falsehood through female representations. According to Burke, this trick of visualizing abstract concepts had been inherited from classical Greece: a successful gimmick recycled in the figurative codes of the Middle Ages and beyond (Burke, 2001, p.71). The theological, moral and cardinal Virtues and the Liberal Arts were often depicted in female guises, especially in the Carolingian Empire. These depictions included Justice—recruited from Giotto's frescoes in the Scrovegni Chapel at Padua—and Law—this although jurists and legislators mostly legitimized the disparity of treatment of women (Minucci, 1989). Even Strength was portrayed by the fourteenth-century sculptors of French cathedrals as an armored gentlewoman, skillfully handling shield and sword.

In 1893, the accredited scientific explanations by Ferrero and Lombroso of socially deviant female behaviors borrowed from the medical arts of the Middle Ages, linking them to the influence of the menstrual cycle (Ferrero, Lombroso, 2009, p. 89).

Such personifications, in any event, were not realistic, they did not reflect social reality, instead they distorted it.

Thus, Truth and Falsehood, problematic female allegories of Italian art, over the centuries followed a tried and tested scheme that, didactically speaking, had replaced the reading of sacred texts. As St. Gregory the Great (590–604) had intuited at the end of the sixth century, painting was the most reliable instrument for the moral instruction of the illiterate (Chazel, 1990). Indeed, not even the least educated could escape the contrast between the light of Truth (veil/dove) and the dark of Falsehood (dress/crow).

Illiterate had also long been conditioned to associate the slimy presence of the snake with lies. Though visual lessons they had learned that the first lying lips belonged to the snake, and its accomplice, Eve. The total

rejection of lies was a central paradigm of the doctrinal culture of the second millennium, which prohibited both educated and uneducated Christians from lying, through the written and visual arts, respectively. Liars, in fact, were excoriated by the Bible—the ninth commandment expressly forbids lying—and excluded from the city of God (Bible, Psalm 101:7).

The duty of Truth, the art of the perfect soul, was emphasized by the patristic theorists, who, with Origen of Alexandria, Tertullian, Jerome and Augustine, in parallel drew a straight, clear line of demarcation between men and women. While it might have been true that all, regardless of their sex, were seen as liars and sinners, it was also true that women fell more on the wrong side. There was a visible distinction in the antagonistic and hierarchical analogy according to which women were to men as the body is to the soul, matter to the spirit, and the senses to reason. For the visual representations of the Fall, it had to be ‘true’ that it was the female descendants of Eve who were more prone to lying.

This distinction was no longer so evident with Dante; his *Comedy* heaps all the malice contained in the Eighth Circle of Hell on the grotesque devil Malacoda, head of the fifth Bolgia – the realm of fraud – pointing to him as “a liar and the father of lies” (*Inf.* XXIII, vv. 142-146).

Although a greater number of women reach Dante’s Paradise, based on the recognition of their spiritual value for the conquest of eternal truth, they remain less represented throughout the *Comedy*, and in Hell, there are very few. In fact, among the four ranks of counterfeiters (of metals, people, money and words) there are five men and only two women. The balance is more or less the same in all 33 Cantos, in which more of the ‘thousand and more souls’ (*Inf.* V, v. 67) damned are men. Such a disparity in number testifies that there was a wide gender gap in the afterworld too.

Two more of Dante’s female culprits hark back to the established mythological and biblical tradition and, as elsewhere, are punished for sexual transgressions. The incestuous Myrrha, for giving in to the desire to lie with her father while in the guise of another woman (*Inf.* XXX, vv. 37-4), shares with another damned soul the torments reserved for “forgers of people”; while Putiphar’s wife, who had falsely accused Joseph, loyal servant of her husband, of attempted rape, numbers among the “forgers of speech”. Like the Greek, Sinon of Troy, she is punished with a delirious fever, which disfigures their bodies with the same virulence with which they had altered the truth, marking them out with a nauseating smell (*Inf.* XXX, vv. 97-99). It makes sense that

anyone who has violated the social mores is condemned in the same way, but in Dante's text it is the overbearing loquaciousness of Sinon of Troy that stands out, while Putiphar's wife remains mute, voiceless, all but negligible.

*The Comedy*, despite recording predominantly male values, represents a most reliable source of information on the medieval representation of the female (as claimed by Shapiro (1975) and Kirkham (1989)). In this regard, Dante diverted the trajectory of exegetical and theological tradition with a giant leap when he orchestrated Eve's presence in Purgatory and Paradise rather than Hell. After having set up anguished literary images on the consequences of the falsification of Truth, he judged Eve, like Adam, not to be guilty.

It would not have been easy to convince his readers—with the exception of Cristine de Pizan—to embrace this new ideal. After seven hundred years, Italians could rely on the common prejudice “women are born liars”, but many would likely not take seriously the idea of the lie as sacrilegious. In fact, they would probably agree with Oscar Wilde, when in his *The Decay of Lying* (Wilde, 1889), he hailed the first ancestral liar as a brilliant promoter of rewarding social relations.

However, modernity actually arrived when Europeans stopped measuring mendacity with the yardstick of sin, and instead began to evaluate it, depending on the circumstances, as an acceptable strategy of defense and personal promotion. Denery examined this issue, revealing the complicated plots of the history of lies and the changes that occurred in the long medieval transition to modernity. He explained how lying was a dominant theological issue for apologists, Church Fathers, philosophers and preachers, who, during the first centuries of Christianity, were convinced that every lie was sin and that all sins originated from the first lie. Hence, the doctrinal theories, favoring the thesis of the congenital falsity of the daughters of Eve, justified the sexual hierarchy (Denery, 2015, pp. 199-216).

Indeed, even in the popular imagination today, according to a proverb from Abruzzo: “a lying woman, if not a whore, is not far off”.

### *The Lying Serpent*

In the Middle Ages, cultural production (written, visual and oral) developed the ophidian symbolism, and adapted it to an alarming alliance

with the female gender (Giallongo, 2017, p. 159). The confidence of Christian thinkers in the biblical version of creation had led them to interpret the impenetrable divine designs through the distinction between the truth and a lie. This is what Augustine of Hippo had reasoned in *The Literal Meaning of Genesis* (401-416), when he reflected on the fact that the evidence that human nature had been seduced at its origin by the serpent's conversation with the woman was not negligible:

When would the woman have believed this assertion, telling them they had been held back by God from something good and beneficial, if there had not already been in her mind that love of her own independent authority and a certain proud over-confidence in herself, of which she had to be convicted and then humbled by that very temptation? (Augustine, 2002, pp. 30-38).

This question highlighted Eve's guilty complacency in the outcome of the reptile's mendacious words, and has led to fascinating current research (Flood, 2011). Phillips, for example, revealed how the interdependence between Eve and the serpent, and between the serpent and Satan, arising from the Jewish and Arab tradition, has been continually revived in Western Christian interpretations of the history of creation and the Fall of the first humans (Phillips, 1984, p. 57).

This *idée fixe*, which had the corrosive tenacity of an incurable disease, had become an effective public teaching tool of the Church. The framing of Eve as an intermediary of the serpent arose from the exegesis of the Latin Fathers of the Church, to whom the thesis of female responsibility in original sin was very appealing. For centuries, theological and secular writers played with this idea as if they were playing ball, throwing it from one generation to the next.

Discourse on the subject of lying accompanied the pessimistic turn of Christian culture which, as compared to the classical age, transformed it into a taboo, to be accompanied, according to Jankélévitch in *Du mensonge* (1942), by a sense of guilt. Even in the thirteenth-century debate on ethics, clerics were very interested in the relationship between sin, society and the word (Casagrande, Vecchio, 2018). While thinkers and theologians picked their brains in search of the root cause of original sin, religious visual propaganda constantly reminded generations of the faithful of the popular

alliance between the mendacious tongues of both the serpent and Eve.

Durand's anthropological interpretation of the intertwining in the Christian view of discussions of lies and gender relations is illuminating. His analysis reveals how the feminization of Original Sin was deeply emphasized by the nocturnal imaginary with a sexually explicit regime focused on stigmatizing the opposite sex, deeming it a secret ally of dark forces, which were generally personified by the serpent and the devil (Durand, 1999, p. 113). In this way, the lying serpent, the devil, the progenitor of falsity (depicted in the Old Testament in reptilian form), and Eve had been identified by Augustine as "persons" to be equally deplored for their "lust for power" (Augustine, 2002, pp 30-39).

### *Among Church Fathers, Doctors and Paladins of Truth*

Since the dawn of Christianity, the gender model thereby constructed took on a specific typology, distinct from previous traditions (Jewish and Greco-Roman). The pioneering R. H. Bloch identified in this new standardization of the female — conforming to the canons imposed by the representation of a nature removed from reality and history — the misogynistic turning point initiated by the Latin Fathers of the Church. The constant reproof directed at Eve's daughters depended on the discovery of other truths about the congenital anomalies characterizing the opposite sex. Eve was not the barometer of divine creation, but rather a by-product, a theologically approved ontological diversity. This new form of objectification provided a firm foundation for a theory of creation that excluded equality of rank.

Along these lines, the ritual denunciation of the shortcomings of women, which had been a cultural constant of Ancient Greece and classical literature, as well as a fixation of the Old Testament, became predominant in the Latin tradition of not only ecclesiastical and theological writing and sermonizing, but also scientific, medical and philosophical treatises and subsequent educational works of vernacular literature.

According to Rieder, different forms of anti-female attitudes coexisted alongside complex forms of clerical, monastic and secular misogyny in these scenarios (Rieder, 2012, p. 4). The examples cited by Bloch reveal the trend that developed from the fifth to the fifteenth century, in which women were mainly charged with verbal abuses (Bloch, 1987). This conviction

had also influenced the French cleric, Richard de Fournival, proponent of the so-called 'courtly love'. His popular *Bestiary of Love*, (1250), copied in Northern Italy, warned against the insidious power of the female voice. He shared with his readers that, after being "captured" by the driving force of his lady friend's sweet words, he was moved by a strong impulse of reluctance: "And yet I did not know why this was, except that it was like a warning of the misfortune that has since befallen me" (*ivi*, p. 50). The thread linking all the vices and defects attributed to women in the Middle Ages is that they are often ascribed to their verbal incontinence. Medieval women were portrayed as over-talkative, deceitful, flattering, duplicitous and unfaithful. They could not be trusted. This was more than enough to induce men to be inherently suspicious of women, and to take steps to force them to keep their mouths shut, stifling any vocation they may have had to the spoken or written word.

It also proved sufficient to hinder, through Francesco da Barberino, the debate begun in the fourteenth-century Europe in favor of female literacy. In this regard, the female pupils in Florence, among the first Italian cities to inaugurate municipal schools, were an exception (Frova, 2019, p.286).

Several examples from the latin pedagogical tradition and secular vernacular literature recall the pressures exerted in everyday life on the verbal behavior of Eve's daughters.

Jerome, while admiring the intellectual enthusiasm for biblical studies shown by the cultured and converted Roman noblewomen, had instead another lesson in mind. He had in fact successfully planned other spiritual experiences for them in Europe and the East between the fourth and fifth centuries. In his *Letters*, read and reread throughout the Middle Ages, the litmus test is the *Letter 107* (A.D. 401-2), above all the following key passages on learning the truth transmitted by the sacred scriptures. The pedagogical method reminded Laeta, the mother of Paola, the consecrated newborn: "let her regard lying as sacrilege", specifying: "remember that you are a virgin's parents and that you can teach her better by example than by words. [Her soul] must have no comprehension of foul words, no knowledge of worldly songs, and its childish tongue must be imbued with the sweet music of the psalms." Also: "It must learn to hear nothing and to say nothing save what pertains to the fear of the Lord."

The close connection between Truth and Falsehood seems to suggest that baby girls consecrated from the late Roman Empire onwards should above all learn the importance of verbal conduct. This was based on a calculated

intuition: “The first impression made on a young mind is hard to remove” (Jerome, 1962, vv. 3-4-9).

Regardless of Jerome’s intentions, his experiment can be considered successful in that ten centuries later a Tuscan preacher reiterated, “especially for the virgin it is befitting more to listen than to speak” (Petrocchi, 1974, p. 115)<sup>2</sup>.

Even the Lombard jurist De Navarre Philippe, serving as a diplomat at the French court, took up the message, when in 1260 he dedicated eleven paragraphs to the education of the secular child, and pointed to the talkativeness of girls as a kind of social disturbance. Their private and public verbal impulses were now to be regulated for another reason: in the name of the marriage contract. In accordance with biblical and patristic authority, girlish chatter offended the ears of adults<sup>3</sup>.

Augustine himself regretted having been a “chatty child” (*Confessions*, I, 8). Indeed, chattering could be considered a sort of gateway towards lies.

In short, the tenacious efforts of even the secular treatise writers from the thirteenth to the fourteenth century were aimed at curbing the verbal interaction of the younger generations with adults, especially those of the opposite sex. Consequently, it seems reasonable to assume that female members of the court and urban elites learned to fear opening their mouths in the presence of males; they were taught to speak in hushed tones.

The demand for them to speak little, just enough so as not to appear mute, evokes the normative model in vogue at the time of Dante. And Francesco da Barberino, in his *Del reggimento e costumi di donna* (1318–1320) echoed the theories shared by most of the Florentine municipal reality. His treatise makes evident the priority for learning gestural and behavioral rules on verbal communication skills, with respect to schooling. In this sense must the pressures placed on newborn girls be understood. Probably their first babbles were poorly tolerated by male relatives, who, already intolerant of the alleged garrulity of their female blood relatives, would not countenance their vocal progress (Da Barberino, 1875, p. 59). It is no wonder, then, that Francesco da Barberino’s singular interest in language acquisition concerns

<sup>2</sup> “spezialmente alla vergine s’appartiene più di ascoltare che di parlare” (Petrocchi, 1974, p. 115).

<sup>3</sup> “Fame ne doit estre abandonée ne baude de mavaeise paroles ne de vilaine ouvres”; &21, 22; Ivi, “En toute menieres se doit on porveoir de les garder destroitment er chastier asprement, en dit et en fet, dès petitece” (De Navarre, 1888, p. 27).

only the actual words uttered in the first two years of life by male infants (*ivi*, p. 125).

Despite these tours de force, the outcomes must not have been appreciable if in Florence it was believed that it was easier to raise male than female children (*ivi*, p. 229).

### *A Race Apart*

For this analysis, the *Cité des Dames* (1404-5) by Christine de Pizan is fundamental, as this testifies to the otherwise undocumented female point of view. She was the first to publicly express — during the debate known as the *querelle des femmes* — the interests of her gender. She brought a unique perspective, thanks also to her dual belonging to the Italian and, above all, French culture. In Paris, then the intellectual center of Europe, she rejected the esprit de corps of her male contemporaries, caustically observing that “all speak with one and the same mouth” (de Pizan, 1982, p. 63).

From the very first pages she likens these voices to fountains gushing with preconceptions, prejudices and, above all, lies about women. Led by the clerics, this large chorus, all jabbering in unison, should “lower their eyes, ashamed for having spoken so badly, in view of the truth that runs counter to their poems” (*ivi*, p. 162), and for having written books “composed of lies” (*ivi*, p. 88). She wanted to expose — without recording all their names, because the list “would be too long” — the theologians, preachers, men of science, philosophers, poets, writers, doctors and jurists who had availed themselves of the right to “attack all women in general” (*ivi*, p. 82). She complained that:

To the best of my knowledge, no matter how long I confronted or dissected the problem, I could not see or realize how their claims could be true when compared to the natural behavior and character of women. Yet I still argued vehemently against women, saying that it would be impossible that so many famous men—such solemn scholars, possessed of such deep and great understanding, so clear-sighted in all things, as it seemed—could have spoken so falsely on so many occasions that I could hardly find a book on morals where, even before I had read it in its entirety, I did not find several chapters or certain sections attacking women, no matter who the author was (*ivi*, p. 64).

Unsurprisingly, she used three female allegorical figures (Lady Reason, Lady Rectitude and Lady Justice) — higher beings and special daughters of God — to refute all those lies, both written and spoken (*ivi*, p. 66). Lady Reason was the device by which she aired the problem that was closest to her heart, that is to say that even the greatest philosophers had been unable to distinguish the false from the true, because, from Aristotle to St. Augustine, and including the other Doctors of the Church, they had continually contradicted and criticized each other (*ivi*, p. 67). Hence, she was to construct a city so attractive as to frustrate any further attempt at erroneous definitions of the feminine (*ivi*, p. 73). All her stories of Reason, Rectitude and Justice are outright rejections of lies, and in fact exalt an unexpected truth: the intelligence of women (*ivi*, p. 159).

The traditional expedient of the narratives involving mythical and historical female figures from the past served to open a breach in the walls thrown up by the preconceptions and moral prejudices that had reserved literacy and higher-level education (both professional and the liberal arts) for males.

At the same time, de Pizan crossed another boundary: following in the footsteps of Dante she argued for the redemption of Eve, shaping her in the image of the Creator and endowing her with a soul that was as pure and noble as that of Adam. She instilled doubt about the authority of the interpretations that had held the first sinner's Fall against her female descendants, saying "How was she formed? I don't know if you have already noted this: she was created in the image of God. How can any mouth dare to slander the vessel which bears such a noble imprint?" (*ivi*, p. 89).

Finally, de Pizan turned her intelligent irony on public opinion: "For the law does not maintain, nor can any such written opinion be found that permits [men] and not women to sin, that their vice is more excusable", noting that their misconduct was seen as "peccadillos" while that of women as "crimes" (*ivi*, p. 257), as if it were the latter who were responsible for the atrocities of the world (*ivi*, p. 298).

She urged her female readers to realize "from your own experiences" that their words had seldom harmed anybody, and that there was no truth to such affirmations; in fact, they were "outright lies" (*ivi*, p. 88). With these strategies she attempted to understand "in good conscience and without favor" (*ivi*, p. 64) how she could, from outside the established male framework, distinguish truth from falsehood.

## *Conclusion*

The memorable dualistic images of the medieval Italian Truth and Falsehood are emblematic of the didactic intentions behind religious and secular art.

What is certain is that it was Augustine's position on the conflict between truth and falsehood that paved the way to accredited interpretations of the daughters of Eve as a sort of deceitful race of humans. We can see through Greenblatt the range of reactions that the Genesis story has aroused in social life of both genders in countless communities over the millennia (Greenblatt, 2017, p.18).

Here I have highlighted how these routes of ideas encouraged, albeit with rare exceptions, non-osmotic formative experiences in personal and public relations between men and women. Built on the solid shoulders of a pagan past, certain behavioral codes had been constructed that provided for only two options for gender roles, "male" or "female".

There was a clear antagonism between the two, based on the accepted hierarchical schema; just like Truth and Falsehood. With the feminization of Original Sin, as identified by Durand, arose a sense that lying was not gender neutral.

This idea was backed up by the prevailing ideologies and the multiple negative tendencies that collaborated in the spread of this new truth. Reexamination of the Latin literature (Augustine and especially Jerome) and the vernacular writers of the thirteenth and fourteenth centuries (Filippo da Novara and Francesco da Barberino) reveals how the verbal conduct of the "Other" sex was subjected to rigid and strategic control and containment from early childhood. As we have seen, the first decisive blow to the special bond constructed between falsehood and the daughters of Eve was struck by Christine de Pizan at the dawn of the fifteenth century. Thanks to her thoughtful, and very public, testimony, we have a detailed account of the consequences of male 'lies' on the experiences of her contemporaries. Whether in Paris or in Florence, both capitals of European culture, they were paralyzed, first by the fear of raising their voice and then the shame of giving birth to daughters.

She highlights how the power of the sexual hierarchy had been criss-crossed by the tension between truth and falsehood, and how every kind of falsification—including slander—had been passed on from one mouth

to another, and by writers across the generations, and had ultimately been internalized by men and women from all social classes.

The pages of de Pizan's *City of Ladies* are therefore a fundamental starting point for anyone who intends to delve deeper into the genesis and development of the link between woman and falsehood in Western history.

Many research questions still remain to be answered, for example, whether this belief weakened during the Modern Age, in light of our willingness, posited by Denery, to accept lies as a tool for personal promotion, or whether instead it blossomed, to the exclusive self-gratification of males.

Accurate and circumscribed investigations are also needed to establish whether, in the centuries that followed, the convictions and training conventions in this regard were the same everywhere (i.e., in both European and non-European countries).

To conclude, researching gender education history as interpreted through the filter of lies requires a lot of effort and comparison between various sources, especially those documenting social practices and related mental standards of the collective imagination, expressed by contemporary visual representations.

However, without raising any other issues, I just need to remember that both Dante and de Pizan worked hard and sweated to change the rules of the game (Richards, 1985).

As attentive reader of the *Comedy*, in 1403 de Pizan had been inspired by a verse from the *Inferno* (*Inf.* I, 82–84); following the example “of the great poet”, she had in fact said to herself “may the long road of learning aid me” (De Pizan, 2000, pp. 1132–1148; *ivi*, pp. 1388–1392).

Both wrote their influential pedagogical encyclopedias because they had learned first-hand that it was precisely the impostures that forced upon them the arduous search for the truth.

In the inexhaustible reservoir of distorted perceptions about the feminine, how could the European history of the lie be enriched without the “truthful” mirror of the *City of Ladies*, born also of *the* great love for the search for truth? (De Pizan, 1982, p. 53).

## References

- Alighieri, D 1994. *The Inferno of Dante*. Trans. Pinsky R. New York: Farrar Straus and Giroux.
- Augustine A. 2002) *The literal meaning of Genesis*. Trans. Hill, E. Vol.13, *On Genesis*. New York: J. E. Rotelle.
- Id. 1997. *The Confessions*. Trans. Boulding, M. London, Hodder & Stoughton.
- Bohmisch S. 2015. "Pour une approche genrée du mensonge". *Cahiers d'Études Germaniques*, 68, pp. 149-163.
- Bloch, R. H. 1987. "Medieval Misogyny". *Representations*. Vol. 20 Autumn, 9, pp. 1-24.
- Burke, P. 2001. *Eyewitnessing. The Uses of Images as Historical Evidence*. London: Reaktion Books.
- Casagrande C., Vecchio S. 2018. "Alle origini dell'ottica morale, Il Dictum 41 di Roberto Grossatesta". *Studi per Pietro B. Rossi*. Rome: Aracne. pp. 35-48.
- Chazel C. M. 1990. "Pictures, books, and the illiterate: Pope Gregory's letters to Serenus of Marseilles". *Word&Image*, Vol. 6, Issue 2, pp. 138-53.
- De Fournival R. 2000. *Master Richard's Bestiary of Love and Response*. Trans. Beer J. West Lafayette. Purdue University Press.
- Da Barberino F. 1875. *Del reggimento e costumi di donna*. Bologna: Ed. G. Romagnoli.
- De Navarre Ph. 1888. *Les quatre âges d'homme*. Paris: M. de Fréville.
- Denery D. G. 2015. *The Devil Wins: A History of Lying from the Garden of Eden to the Enlightenment*. Princeton: Princeton University Press.
- De Pizan C. 1982. *The Book of the City of Ladies by Christine de Pizan*. Trans. Richards, E. J. New York: Persea Books.
- Id. 2000. *Le Chemin de long étude*. Tarnowski, A. Paris, Librairie générale française.
- Derrida J. 2002. *History of the Lie: Prolegomena, Without Alibi*. Trans. Kamuf, P. California: Stanford University Press.
- Donato M. M. 1994. "Cose morali, e anche appartenenti secondo è luoghi: per lo studio della pittura politica nel tardo medioevo toscano". In P. Cammarosano (Ed.). *Le forme della propaganda politica nel Duecento e nel Trecento*. Rome: Publications de l'École Française de Rome.
- Durand G. 1999. *The Anthropological Structures of the Imaginary*. Trans. Sankey, M. Hatten, J. Australia: Boombana Publications Brisbane.

- Filarete 1972. *Trattato di architettura. Vol. II.* Milano: Ed. Il Polifolo.
- Ferrero G., Lombroso C. 2009. *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale.* Milano: Et al. Edizioni.
- Flood J. 2011. *Representations of Eve in Antiquity and the English Middle Ages.* New York and London: Routledge.
- Frova C. 2019. "Maestre e scolare. Tracce di percorsi scolastici di donne nell'Italia del tardo Medioevo e nel primo Rinascimento". *MEFRM: Mélanges de l'École française de Rome: Moyen Âge*, 131, 2.
- Giallongo A. 2017. *The Historical Enigma of the Snake Woman from Antiquity to the 21st Century.* UK, Cambridge: Scholars Publishing.
- Greenblatt S. 2017. *The Rise and Fall of Adam and Eve.* London: The Bodley Head.
- Jerome 1962. *A Leta, sull'educazione della figlia, Ep. CVII. Le Lettere.* Rome: Città Nuova.
- Kirkham V. 1989. "A Canon of Women in Dante's *Commedia*". *Annali D'Italianistica*, 7, pp. 16-41.
- Phillips, J., A. 1984. *Eve. The History of an Idea.* New York, Harper & Row.
- Maffei S. 2010. *Cesare Ripa e gli spazi dell'allegoria.* Naples: La Stanza delle Scritture.
- Minucci G. 1989. *La capacità processuale della donna nel pensiero canonistico classico: le scuole franco-renana ed anglo-normanna nel tempo di Ugucione da Pisa.* Milan: Giuffrè.
- Petrocchi G. 1974. *Scrittori religiosi del Trecento.* Florence: Sansoni.
- Richards I. E. 1985. "Christine de Pizan and Dante: A Reexamination". *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 222, pp. 100-111.
- Rieder P. M. 2012. "The uses and Misuses of Misogyny: A Critical Historiography of the Language of Medieval Women's Oppression". *Historical Reflections*, Vol. 38.
- Ripa C. 1992. *Iconologia ovvero Descrizione dell'Imagini universali cavate dall'Antichità et da altri luoghi. Vol. I.* 1618. Milan: Ed. Buscaroli<sup>4</sup>.
- Shapiro M. 1975. *Woman Earthly and Divine in the Comedy of Dante.* Lexington: The University Press of Kentucky.
- Scott W.J. 1986. "Gender: A Useful Category of Historical Analysis". *American Historical Review* 91, no. 5, pp. 1053-1076.

<sup>4</sup> On the site dedicated to Cesare Ripa see allegorical representations of the Truth and the Falsehood during 16th century and 17th century: <http://www.unibg.it/ripa-iconologia>.

- Skinner P. 2018. *Studying Gender in Medieval Europe: Historical Approaches*. London: Palgrave Macmillan.
- Vasari G. 1997. *Vite dei più eccellenti architetti pittori et scultori italiani da Cimabue insino a' tempi nostri. Vol. I*. Rome: Newton Compton Editori.

## Monelli

*Il bambino nascosto nella letteratura per l'infanzia*

Gianluca Giachery

PhD e Professore a contratto, Università degli Studi di Torino

*e-mail:* gianluca.giachery@unito.it

La figura del “monello” appare nella letteratura per l'infanzia come un tramite, spesso necessario, per far veicolare dei messaggi propositivi e moralistici circa la buona conduzione del comportamento del bambino. Tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, il monello viene rappresentato in contrapposizione al bambino garbato, educato e rispettoso. Per questo le sue caratteristiche sono: la spregiudicatezza del comportamento, la violenza delle azioni, la prepotenza, il rifiuto di qualsiasi regola. Ma quali sono le inquietudini pedagogiche che si celano dietro la rappresentazione edulcorante di una moralità borghese che si vuole imporre anche ai più piccoli?

A partire da queste premesse, nel saggio viene preso ad esempio la storia per ragazzi *Nannetti. Il romanzo dei monelli*, della scrittrice veneta Maria da Rin.

*Parole-chiave:* bambini cattivi, antieroe, pedagogia autoritaria, trasgressione.

*Brats. The hidden child in children's literature*

The figure of the “brat” appears in the literature for childhood as a means, often necessary, to convey messages of propositive and moralistic about the good conduct of the child's behavior. Between the end of the Nineteenth century and the first half of the Twentieth century, the brat is represented in contrast to the child polite and respectful. For this reason, its characteristics are: the recklessness of behavior, the violence of actions, bullying, the rejection of any rule. But what are the pedagogical anxieties

that lie behind the sweetening representation of a bourgeois morality that you want to impose even the smallest?

Starting from these premises, the essay takes as an example the story for boys *Nannetti. The novel of the children*, by the Venetian writer Maria da Rin.

*Keywords:* Naughty Children, Antihero, Authoritarian Pedagogy, Transgression.

### *I topoi rappresentativi del monello*

Se è vero che la narrazione è sempre un processo di finzione (nel significato latino di immaginare, creare, cambiare, rappresentare) che, come per il mito e la *fabula*, rivela una meta-elaborazione di elementi, i quali sfuggono a qualsiasi realtà, essa si distingue per la sua differente attribuzione stilistica (tragico, drammatico, comico). In questo modo, evidenzia l'esatto opposto della commutazione cogitativa hegeliana: ciò che è vero non deve essere reale, così come ciò che è reale deve essere necessariamente tramutato in finzione. A tal proposito, può essere utile riprendere l'intuizione bachtiniana (Bachtin, 1979a, pp. 445-446; Macchia, 1985, pp. 27-33)<sup>1</sup> circa la costanza, nella forma-romanzo, di un *topos* (o più *topoi*) che caratterizza la scrittura formale della narrazione, attraverso le sue gradazioni immaginative.

Contrariamente a quanto rilevato nella stratificazione storico-valutativa lukacsiana o nella valenza iperrealistica e intuitiva crociana (Croce, 1947, pp. 5-15), si possono individuare alcune coppie formali, in quanto *topoi* rappresentativi che emergono in buona parte della letteratura per l'infanzia tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento. Da un lato, infatti, si propone il bambino pulito, buono, servizievole, di buon cuore e rispettoso delle regole, dei maestri e dei genitori; dall'altro, il bambino cattivo, sporco, vagabondo, perditempo e irriverente (Cambi, Ulivieri, 1988, pp. 50-51).

Tali categorie sostengono la loro funzione prevalentemente pedagogica attraverso la generazione di esemplarità che agiscono, appunto, per contrap-

<sup>1</sup> Ha scritto Bachtin: "il romanzo è l'unico genere letterario in divenire e ancora incompiuto. Le forze che formano un genere letterario agiscono sotto i nostri occhi: la nascita e il divenire del genere romanzesco avvengono nella piena luce del giorno storico. L'ossatura del romanzo in quanto genere letterario è ancora lungi dall'essere consolidata, e noi non siamo ancora in grado di prevederne tutte le possibilità plastiche" (Bachtin, 1979a, p. 445).

posizione, ma che, di fatto, sono tenute insieme da un vincolo di reciproca appartenenza (Quadrio, 2017, pp. 171-174). Il bambino cattivo è l'*alter* di quello buono (la sua "ombra", si potrebbe dire in termini psicoanalitici), ma entrambi condividono la stessa scena educativa, la stessa costruzione antipatrice di una "sorte" – quasi sempre – inesorabile per la prima figura (Dal Gobbo, 2019, pp. 158-159).

Il *cliché* è d'obbligo per questi personaggi segnati, ancor prima d'aver vissuto la propria vita, da uno stigma che semplicisticamente riduce l'infanzia al comportamento amorale di chi – suo malgrado – porta in dote lo squilibrio di una deprivazione sociale incolmabile. Chi sia, dunque, il "monello" è facile a dirsi, proprio come, per contrasto, è altrettanto facile dire chi sia il "bravo bambino": il primo è dispettoso, collerico, prepotente e lagnoso; il secondo si mostra docile, mansueto, buono di cuore e sempre pronto ad aiutare chi si trova in difficoltà. La cultura tardo umbertina dell'Italia appena unificata non poteva trovare esempio migliore per additare, compiacendo il senso comune della piccola borghesia sempre acquiescente e del popolo sempre ignorante, le figure eversive di quei bambini scapestrati che la società – suo malgrado – fa crescere sordidamente nel proprio grembo.

La duplicità ambivalente della coppia buono-cattivo è costituita dalla ricorsività della comparsa di personaggi contrapposti, ai quali si aggiungono altri personaggi o, come nel caso più eclatante di *Pinocchio*, di animali antropomorfizzati, che fungono da mediatori (attivi o passivi) della condizione di abbassamento o elevazione degli attributi morali. Un ausilio interpretativo, in tal senso, può giungere dalle riflessioni di Francesco Orlando, il quale per primo – almeno nel nostro paese – ha introdotto alcune fondamentali categorie psicoanalitiche nell'interpretazione letteraria (Orlando, 1973, pp. 168-169). L'alternanza, infatti, dei ruoli attivi e passivi anche nella letteratura per l'infanzia circoscrive degli "schieramenti": una linea sottile demarca il confine tra il comportamento permesso e accettato dal gruppo e un altro che, al contrario, genera il rifiuto e l'esclusione di chi non si ritiene "degno di appartenenza".

Sofferamoci sui concetti di rimosso e di sublimazione. Nella teoria freudiana, il primo si riferisce a quegli elementi dell'esperienza psichica rimossi che, attivandosi attraverso il sogno o gli "atti mancati", emergono come un nucleo di affettività compatta e poco fluida, che, dovendo in qualche modo esprimersi, si manifesta tramite rabbia, evitamento e aggressività. Parallelamente, la sublimazione individua le forme di narcisismo primario del

bambino, il quale, nell'impossibilità di trovare soddisfazione immediata a un desiderio esplicito, dereifica l'oggetto d'amore (o di desiderio), sublimando quello stesso desiderio in maniera fantastica di modo da appagare una mancanza percepita come minacciosa (Freud, 1975, pp. 439-472).

L'aggressività espressa dai monelli, dunque, nonché il loro atteggiamento di rifiuto di qualsiasi regola asseverativa, se letti nell'ottica analitica, ricadono sul versante della riparazione affettiva attraverso l'attivazione di un particolare meccanismo di difesa: il bambino danneggia l'oggetto perché si sente rifiutato, così come l'adulto danneggia l'oggetto-persona per riparare un danno fantasmatico (o traumatico) ricevuto nell'infanzia (Winnicott, 1956, pp. 364-374; Bertolini, 1965, pp. 187-193).

Se i concetti di rimosso o di sublimazione possono essere utili ad amplificare il significato di un comportamento e a rendere complessa la facile analogia monello-cattivo, la lettura pedagogica delle figure infantili così richiamate si riferisce alla necessità di circoscrivere il mondo del bambino "monello", nonché la presenza/assenza di modelli di riferimento primari. Rémi, ad esempio, il personaggio di *Senza famiglia* (1878) di Hector Malot, nonostante sia un trovatello raccolto da una famiglia molto povera e nuovamente abbandonato, ha un carattere buono, docile e si dimostra molto intelligente, privo, quindi, di quei caratteri oppositivi e rabbiosi frequenti nei monelli. Del resto, la storia di Rémi, come quella di un altro famoso personaggio della letteratura per l'infanzia, *Oliver Twist* di Dickens (1839), dimostra più le conseguenze della mancanza originaria di un ambiente familiare adeguato e accogliente – derivante, se si vuole, dal preconcepto ottocentesco circa l'importanza della socialità sulla formazione del bambino – che la posizione della naturale conformazione alla delinquenza del bambino deprivato (Terusi, 2017, pp. 387-408).

D'altro canto, a metà tra la decidibilità del rifiuto della regola e la pura aggressività e furbizia, si collocano i personaggi creati da Mark Twain di Tom Sawyer e Huckleberry Finn<sup>2</sup>, entrambi grandi amici ed entrambi "girovaghi", in cerca di una introvabile identità, se non quella di affrontare sempre nuove avventure (Luatti, 2014, pp. 144-154). Anche la dimensione del viaggio nei

<sup>2</sup> Il successo di questi due personaggi per ragazzi, il loro carattere poco malleabile e girovago, che stimolano l'immaginazione dei bambini, è decretato dalla eccezionale produzione di film e di serie televisive loro dedicati: ad Huckleberry Finn, infatti, sono state dedicate, tra il 1920 e il 2014, 22 pellicole, mentre a Tom Sawyer, tra il 1907 e il 2015, ben 37, tra cui il fantasy *La leggenda degli uomini straordinari* (2003).

romanzi per l'infanzia, dall'Ottocento in poi, cambia completamente di segno, poiché non si è più in presenza del travaglio "ordinato" de *Le avventure di Telemaco* di Fenelon, romanzo popolare *ad usum delphini*, ma, piuttosto, di una ricerca *à rebous* dell'"isola che non c'è"<sup>3</sup>.

La corrispondenza di deprivazione e malvagità, almeno nella creazione dei personaggi per l'infanzia, non è un fatto scontato. Tuttavia, può diventare esemplificativo di un mondo – quello borghese tra fine Ottocento e inizi Novecento – che ricerca ancora – e ancora ritrova nel fondo iconico dell'infanzia verista popolare (Cambi, Ulivieri, 1988, pp. 231-270) – la simulazione di un'origine finalmente strappata al vacillamento della formazione identitaria di stampo naturalistico.

### *Nannetti: storia di un bambino monello*

Una esemplarità di questa forma letteraria per ragazzi è *Nannetti. Il romanzo dei monelli* (1932), autrice la veneta Maria da Rin. Racconta di un bambino discolo, Nannetti, appunto, che, nel suo crescere e farsi adolescente, attraverso esperienze di vita tutt'altro che edificanti, passa le giornate a fare ciò che ci si aspetta da un monello: rubare, fumare (nonostante la tenera età), vagabondare e, soprattutto, dar dispiacere alla madre. Un cattivo esempio, insomma, anche per i fratelli più piccoli.

Era un discolo, Nannetti. Già traviato a dieci anni, insolente, fumatore, ladro quando poteva e prepotente in ogni momento: la croce più pesante che il Signore avesse posato sulle spalle della mamma. Il maggiore; gli altri tre, piccolini, ancora non impaurivano come lui, ancora non marinavano la scuola per andare "a chicche" nelle Mercerie, per serrare le mani su un pugno di noci e per fermarsi avidi davanti ai più sciocchi giornali nelle edicole di castello. [...] Nannetti, lui, non andava alla scuola! Non era così grullo da andare a chiudersi là dentro, in quella classe alta sul canale, col maestro tanto severo e coi problemi di quarta così difficili! Meglio raccogliere cicche, rubacchiare qua e là, spaventare i

<sup>3</sup> I viaggi fantastici sono, naturalmente, quelli che attirano maggiormente la fantasia dei bambini: *I viaggi di Gulliver* (1726) di Jonathan Swift, *Viaggio al centro della Terra* (1864) e *Il giro del Mondo in 80 giorni* (1872) di Jules Verne, *I viaggi di Sindibād il marinato*, tratto da *Le mille e una notte*. Questi romanzi, insieme all'*Odissea* di Omero, sono gli archetipi di ciò che è stato costruito narrativamente anche in epoca recente.

colombi e tornare a casa a mezzogiorno con quel viso rissoso che atterriva la mamma (da Rin, 1932, p. 24).

Si trovano, in questa iniziale descrizione, tutti i tratti del monello: discolo, traviato, insolente, fumatore, ladro e prepotente. Tutte qualità che non lasciano spazio alcuno alla “redenzione” di questo fanciullo, proiettandolo verso un destino già segnato.

Il furto è una delle evidenze (che già la cosiddetta “scuola positiva”, con Lombroso, aveva individuato nei “ragazzi criminali”) della fallacia del carattere: il monello si fa facilmente influenzare da altre figure adulte negative che prende a riferimento. Infatti, una volta entrato nella spirale della cattiva suggestione (come il gruppo dei bambini ladri nel romanzo di Dickens, dipendenti dai temibili Fagin e Bill Sikes), non può più uscirne, se non dimostra un profondo e veritiero pentimento (Bernardi, 2014, 122-137).

- Dove andiamo stanotte? – domandò il bambino che tremava dal freddo.
- In barca – sghignazzò il suo compagno, scrutando l’acqua del canale – Faremo la serenata a qualcheduno.
- A chi? – insisté Nannetti, già in estasi – proprio in barca?
- Proprio in barca. Scaldarisi ha scoperto l’altro giorno che quel negozietto di falegnami in Corte dell’Orso ha una uscita anche sul canale; e siccome è un canale morto, il padrone non si preoccupa troppo che la serratura sia solida. Capisci?
- Capisco – cinguettò Nannetti tutto avido, già proteso sulla gioia della vogata notturna – E quanto bisogna aspettare? (da Rin, 1932, p. 40).

Il mondo degli adulti è una veritiera mescolanza di insegnamenti paradossali: da un lato, il fanciullo viene sorpreso dall’entusiasmo dell’avventura, la cui generatività esalta l’emozione implicita in ogni avventura; dall’altro, l’adulto, sfruttando la semplicità del giovane, lo conduce – sarcasticamente – verso esperienze poco edificanti. Come sosteneva Gentile, infatti, anche il genitore ladro rimane, per il proprio figlio, il miglior educatore di vita.

Ecco, allora, che il furto si realizza:

Allora il grimaldello lavorò. Destramente, cautamente, con un tintinnio di ferro pauroso, il grimaldello tentò la serratura, la torturò, l’accarezzò, la fece obbedire; la porta si aperse cigolando e il giovane spense la lampada (da Rin, 1932, p. 41).

Subito, dunque, arrivano le direttive del “capo”:

– Merlotto, dentro con me! Tu, Stoppa, ricevi la roba e Nannetti guardi il canale.

In veloce silenzio, le seghe e le pialle passarono dalle mani di Stoppa al fondo buio della barca; poi varie assi d’abete, due tavolini di mogano, lasciarono il laboratorio per raggiungere gli strumenti di lavoro; e un sacco di trucioli, enorme, che Merlotto rotolò nella barca a furia di calci, dicendo che avrebbe riscaldato con quello tutte le baracche della Giudecca (da Rin, 1932, pp. 41-42).

Il furto è compiuto: quei nomi, Stoppa, Merlotto, Scaldarisi, sembrano usciti da un romanzo di Dickens (o da un film di Monicelli), attori consumati di uno stereotipo da *feuilleton* che, nell’Italia ancora intrisa della retorica patriottica da “tamburino sardo”, travia una gioventù povera socialmente e culturalmente inaridita. Lo stesso Nannetti potrebbe essere il riflesso inaudito della fanciullezza dispersa dei *sciussia*. Tuttavia, come il Grillo collodiano risuona nelle orecchie di Pinocchio, così Nannetti ha una “voce interiore”, voce della coscienza che, sorpresa dalle parole della narratrice, lo tormenta ma che egli cerca di silenziare:

E Nannetti? Nannetti correva per sfuggire alla piccola voce, lui che non aveva vent’anni come Scaldarisi, e non poteva con un gesto ribelle ridurla al silenzio; e sentiva, nella corsa, il vento schiaffeggiargli la faccia, come un giusto castigo.

[...]

– Sei stato cattivo, Nannetti – disse la piccola voce, che tutti abbiamo nel cuore – Sei sempre cattivo.

– Lo so – ruggì Nannetti correndo – ma non importa.

[...]

– Sì, ma la colpa è tua – spiegò la coscienza – È colpa tua se sei inquieto, scontento, scontroso...

[...]

– Sei cattivo, Nannetti, – ripigliò la vocina che non si dava per vinta – Perché sei così?

– Non posso essere buono, non posso! – ruggì Nannetti furibondo – Come si fa ad essere buoni? – E una furia di singhiozzi lo fece smaniare sul letto, inviperito, impotente, cattivo veramente, cieco di spasimo (da Rin, 1932, pp. 45-47).

Il tormento risuona attraverso le parole della coscienza (artificio letterario di collodiana memoria, appunto, che serve per amplificare il senso di impotenza di fronte alla ineluttabilità delle proprie colpe e dei propri misfatti), così che l'unica presenza che può lenire questo disagio è quella materna, nel cui abbraccio il bambino cerca sempre protezione:

– Nannetti, angelo mio, che hai?

Oh le braccia della mamma! Il suo povero petto scarnito contro la guancia, le sue mani indurite che gli cercano il viso, la bocca che sorride, credendo ad un cattivo sogno!

– Che hai sognato, anima mia? Non piangere, angelo, sono qui; sei con la tua mamma, creatura mia!

– Sta qui, mamma, sta qui! Tienmi con te!

– Sì, angelo, sì! Sempre con me!

– Mi vuoi bene, mamma? Anche se sono cattivo?

– Sì, tesoro, sì! La tua mamma ti amerà sempre, Nannetti, anche se fossi peggiore d' adesso!

Nannetti singhiozza con affanno: – Fammi diventar buono, mamma! Fammi star sempre qui, con te... (da Rin, 1932, p. 47).

Il ruolo materno (ovvero, la figura femminile primaria) è centrale nelle storie esemplari dei monelli. I ruoli maschili, invece, sono, solitamente, negativi: traviano il fanciullo, conducendolo definitivamente sulla cattiva strada; oppure appaiono lontani, hanno abbandonato la famiglia, sono essi stessi pessimi esempi (fannulloni, alcolizzati, dediti alla prostituzione) e, per questo, hanno una funzione marginale. L'oggetto sempre presente è la madre compassionevole (parodia di una cristianità laicizzata e resa sofferente dall'indelebile marchio di nascita), la madre "che amerà sempre" il figlio, anche nei comportamenti indicibili, fulgido stereotipo della italianità popolare che rinviene nel femminile il contenitore (in negativo e in positivo) della istintualità emotiva primordiale (Bermani, 1991)<sup>4</sup>. La madre, infatti,

<sup>4</sup> Bermani riporta il mito della "donna fantasma" (incrocio tra donna demoniaca, santa e *femme fatale*, in ogni caso, proiezione sociale di mitologie archetipiche), dal racconto de *La sposa di Anfipoli* di Flegonte di Tralle, ripreso da Goethe nella ballata *La fidanzata di Corinto* (*Die Braut von Corinth*), a significare la molteplice e indefinibile natura femminile: "Un ateniese va a Corinto perché deve sposare una ragazza, come è stato stabilito dai loro padri. Giunge di notte alla casa della sua futura sposa e viene accolto dalla madre di lei. Durante la notte viene visitato da una bella fanciulla e scopre che è la ragazza che avrebbe dovuto sposare, sacrificata agli dei dalla madre in cambio della propria guarigione. Dalla

tra odio e amore, è il tramite che nutre (e mai colpevolizza o, se lo fa, è essa stessa una donna di “facili maniere”) ma, al contempo, è l’ombra verso cui rivolgere la propria aggressività e violenza, attraverso un gioco indissolubile di rispecchiamenti.

Come nel grande romanzo italiano della sublimazione caratteriale, ovvero il libro *Cuore*, la paradossalità del binomio bontà/cattiveria si reifica nel rapporto problematico di questi personaggi con le rispettive figure genitoriali. Il corrispettivo della madre affranta (simbolo della *mater dolorosa* della cristianità) è la donna cannibale e mangiatrice dei propri figli, così come compare in diverse fiabe e miti popolari. La matrigna di Hansel e Gretel convince il marito, un falegname, ad abbandonare nel bosco i propri figli; parimenti, la matrigna di Biancaneve escogiterà ogni trucco – fino alla mela avvelenata – per rendere la figliastra innocua, pur di rimanere la “donna più bella del reame”. Nel *Pinocchio* di Collodi la donna-madre è la fata turchina (o “fata dai capelli turchini”) che, adottando simbolicamente il burattino, destinato nelle sue avventure e disavventure a diventare un bambino in carne e ossa, diviene una sorta di madre-fantasma dispensatrice di doni o punizioni (Manganelli, 2002)<sup>5</sup>.

La *mater dolorosa* (come in *Mamma Roma* di Pasolini) accoglie il proprio figlio in ogni momento della sua vita, consapevole della inevitabilità (e destinalità) di un farsi esistenza (dalla fanciullezza all’età adulta) che è l’antica *ananke* (“necessità”) delle tragedie greche.

### *Le “due infanzie”: bambini borghesi e popolari*

Sulle “due infanzie” che si costruiscono nell’Italia post-risorgimentale e unitaria, e che sono a fondamento di tutta la novellistica educativa per bambini, almeno fino alla prima metà del Novecento, ha scritto Cambi:

ragazza viene a sapere di essere destinato quale marito alla seconda sorella, ma invece il giovane decide di scambiare con il fantasma dei pegni d’amore” (Bermani, 1991, pp. 62-63). In questa descrizione si trova la tipologia “trinitaria” del femminile: donatrice (madre), ragazza-fantasma (donna sacrificale), sorella (donna sposa). Cfr. von Franz, 1983, pp. 16-55.

<sup>5</sup> Sulla figura di Pinocchio come *puer aeternus*, nella tragicità del corpo vissuto dell’attore e del personaggio (a differenza della evanescenza efebica del Peter Pan di Barrie, 1902) si veda l’indimenticabile spettacolo teatrale di Carmelo Bene: *Pinocchio, ovvero lo spettacolo della Provvidenza* (prima esecuzione: 1961).

Sul piano borghese si viene elaborando un'immagine dell'infanzia intrisa di pedagogismo, dato il carattere provinciale e "cattolico" della borghesia nazionale, paternalistica e moralistica. Il fanciullo viene investito da norme e divieti, viene ritrascritto secondo un'ideologia dell'innocenza e della dipendenza, operando processi di "castrazione" assai profondi, viene iscritto totalmente nella famiglia, che diviene la protagonista e il timone della vita infantile (Cambi, 1985, p. 12).

Al lato opposto di questa infanzia contenuta nel grembo dell'autorità borghese, del sicuro (e rassicurante) nido di una socialità impermeabile alle malvagità e alle cattive influenze dei rissosi "bambini di strada", vi è l'infanzia del popolo, quella di un proletariato urbano che – lo ha raccontato vividamente Dickens, sconvolgendo il fulgore della Londra vittoriana<sup>6</sup> – vive in luoghi malsani, subisce un tasso di mortalità infantile elevatissimo, è analfabeta e manda i propri bambini a lavorare nei campi e nelle miniere. La novella di Verga del 1878 *Rosso Malpelo* descrive bene la condizione misera dell'infanzia siciliana (e dell'Italia popolare post-unitaria), mostrando come l'immaginario della letteratura (raccogliendo in sé anche i canoni della prosa civile) possa denunciare il "reale" isolamento dei reietti e come questi, a loro volta, possano generare altre categorie di reietti (il ragazzo dai capelli rossi come simbolo del diabolico).

A queste due condizioni di vita – sottolinea Cambi – corrispondono due "immagini" dell'infanzia: la prima che invade i libri per fanciulli, i testi scolastici, l'iconografia (dal ritratto alla fotografia, alle cartoline etc.) e si presenta e si afferma, attraverso questo battage, come egemonica e universale; la seconda appare dispersa nel vissuto, priva di strumenti efficaci – cioè diffusi e ascoltati – di espressione (a parte la novellistica, le canzoni popolari etc.), marginale ed emarginata, ma pur viva per quel poco che ne riusciamo a cogliere attraverso i documenti diretti o indiretti (*ibidem*).

Ai tratti della bontà e benevolenza del bambino borghese, devoto e sottomesso, tollerato nelle sue piccinerie da genitori sempre iscritti in un immaginario di bonaria compassione, autorevoli, sì, ma apparentemente mai violenti, si contrappone la birbanteria e la furbizia dei bambini del popolo.

<sup>6</sup> È proprio in quest'epoca, giusto per rivoltare il fascino avventuroso ed espansivo dell'impero britannico, che gli omicidi di Jack lo Squartatore, tra il 1888 e il 1891, sconvolgono l'ambiente sottoproletario delle "figlie del popolo".

Le piccole figure che in gruppo e nell'ombra, come i "bravi" manzoniani appostati ai crocicchi, attendono indolenti il passaggio della propria vittima (personaggi, essi stessi, di una "paranza" della quotidiana e ignota contemporaneità di tanti bambini ancora reietti), fumano come adulti senza esserlo e si distraggono tirando sassi negli stagni o cercando di colpire con le fionde piccoli e indifesi animali (Marcheschi, 2012, pp. 101-117).

Da dove viene questa monelleria? Noi leggiamo, infatti, che essa è sempre a discapito di qualcuno, danneggia oggetti, procura grande dolore ai genitori (in particolare alla madre); sappiamo, cioè, che il bambino "cattivo" in quanto *exemplum* si presenta semplicemente così: come nelle parole dolorose di Nannetti, non può fare a meno di essere cattivo.

La cattiveria e la malvagità che si rispecchiano – in fragranza – nel volto e nelle azioni del bambino, le si ritrovano nel tratto del birbone Franti, il trasgressivo per eccellenza, che, proprio per il suo carattere imprevedibile e imprevedibile, costituisce il vertice della lettura "educativa" ottocentesca del monello. Il "povero" maestro Perboni, nonostante tutti i tentativi messi in atto per ammansire Franti, non giunge ad alcun risultato, anzi, non fa altro che mettere in evidenza l'irredimibilità del bambino. Il rifiuto e la mancanza di regole elicitano una delle paure più efferate dell'Ottocento: il terrore anarchico, il caos, la destituzione dell'ordine sociale borghese. Con il suo agire, Franti – "faccia tosta e trista", scrive De Amicis, "che fu espulso da altra Sezione" – mette in scena il teatro della quotidiana vita dei senza-regole:

Provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s'inferocisce e tira a far male. Ci ha qualcosa che mette ribrezzo su quella fronte bassa, in quegli occhi torbidi, che tien quasi nascosti sotto la visiera del suo berrettino di tela cerata. Non teme nulla, ride in faccia al maestro, ruba quando può, nega con una faccia invetriata, è sempre in lite con qualcheduno, si porta a scuola degli spilloni per punzecchiare i vicini, si strappa i bottoni dalla giacchetta, e ne strappa agli altri, e li gioca, e ha cartella, quaderni, libro, tutto sgualcito, stracciato, sporco, la riga dentellata, la penna mangiata, le unghie rose, i vestiti pieni di frittelle e di strappi che si fa nelle risse (De Amicis, 1994, p. 94)<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Sull'ampia letteratura pedagogica e antropologica, dedicata al libro di De Amicis e alla sua fortuna mondiale, si vedano, in particolare: Cambi, 1985, pp. 79-116; Boero, Genovesi, 2009; Burgio, 2002, pp. 9-42.

Il ritratto di Franti è impietoso e sembra essere uscito dai profili di bambini criminali degli studi di Lombroso, di Morselli, di Livi o di Ferrero. La cartatura fisiognomica descritta da De Amicis non è differente da quegli impulsi caratteriali e distintivi che venivano evidenziati dagli educatori, dai giudici tutelari e dai medici.

Anche qui, la madre di Franti cade nella disperazione, chiedendosi che male abbia mai fatto per meritare un figlio così discolo:

entrò tutt'a un tratto nella scuola la madre di Franti, affannata, coi capelli grigi arruffati, tutta fradicia di neve, spingendo avanti il figliuolo che è stato sospeso dalla scuola otto giorni. Che triste scena ci toccò di vedere! La povera donna si gettò quasi in ginocchio davanti al Direttore giungendo le mani e supplicando: – Oh signor Direttore, mi faccia la grazia, riammetta il ragazzo alla scuola! Son tre giorni che è a casa, l'ho tenuto nascosto, ma Dio ne guardi se suo padre scopre la cosa, lo ammazza; abbia pietà, che non so più come fare! Mi raccomando con tutta l'anima mia! (De Amicis, 1994, p. 111).

La scena, in effetti, ripercorre la “strategia della pietà” (la *mater dolorosa*, richiamata in precedenza) come *topos* figurativo dell'assunzione di colpa da parte della donna: esordendo in questo modo nella classe, davanti agli altri allievi, al maestro e al direttore, la figura materna è disposta a perdere ciò che rimane della propria dignità (e che altro potrebbe fare, ci suggerisce De Amicis, con un figlio così?), inginocchiandosi al cospetto dell'autorità del direttore. E questi, a sua volta, impietosito non dallo sguardo basso di Franti, ma dall'atteggiamento della madre, riammette il bambino a scuola, non senza una coda fondamentale della *lamentatio* materna:

Oh! Se sapesse le pene che m'ha dato questo figliuolo, avrebbe compassione! Mi faccia la grazia! Io spero che cambierà. Io già non vivrò più un pezzo, signor Direttore, ho la morte qui, ma vorrei vederlo cambiato prima di morire perché... e diede uno scoppio di pianto, – è il mio figliuolo, gli voglio bene, morirei disperata; me lo riprenda ancora una volta, signor Direttore, perché non segua una disgrazia in famiglia, lo faccia per pietà d'una povera donna! – E si coperse il viso con le mani singhiozzando (*ibidem*).

È solo nel 1963 che si ha una prima riabilitazione della figura del monello. Umberto Eco nel suo *Diario minimo* pubblica un saggio, diventato poi ce-

lebre, dal titolo (all'epoca sicuramente provocatorio) *Elogio di Franti*. Qual è, dunque, il torto di questo bambino? Quello, forse, di "essere nato" cattivo, oppure quello di essere nato e cresciuto in un ambiente sociale che ha già posto in sé le basi del rifiuto del carattere non adattabile? Eco contrappone il narratore Enrico (di cui, dice, si sa ben poco) a Franti, l'*alter* insondabile, anti-buonista (in un mondo che certo "buono" non è) e *politically incorrect*, che, tuttavia, manifesta apertamente la rabbia per essere nato nel luogo e nel momento sbagliati. Che c'è di male, dunque, nell'essere l'antieroe della narrazione contrapposto alla "languorosa melassa che pervade tutto il diario di Enrico"?

Franti non ha sostrato, non si sa come nasca e come muoia, egli è l'incarnazione del male? Ebbene sia, accettiamolo come tale e come tale vediamo, elemento dialettico nel gran corso della vita scolastica deamicisiana, momento negativo in tutta la sua evidenza trionfante (Eco, 1963, p. 66).

L'antieroe, come ha sottolineato Bachtin nel suo studio su Rabelais (Bachtin, 1979b, pp. 69-155), è la negazione del reale che, spudoratamente, irride la presenza pervasiva del potere, è la spensieratezza rabbiosa di tanti personaggi di racconti per ragazzi che, non avendo ancora pienamente acquisito la dimensione del limite corporeo, affrontano "a muso duro" o con una ironia sfacciata il perbenismo del mondo adulto. Dai romanzi ai fumetti l'antieroe (il cattivo) o si redime, passando dalla parte dei buoni, o viene annientato, quasi a voler far scomparire la sua "volontà di potenza" (Dallari, Farné, 1977; Barone, Mantegazza, 2002, pp. 47-60).

Franti nel cosmo del *Cuore* – scrive Eco – rappresenta la Negazione, ma – strano a dirsi – la Negazione assume i modi del Riso. Franti ride perché è cattivo – pensa Enrico – ma di fatto pare cattivo perché ride. Quello che Enrico non si domanda è se la cattiveria di chi ride non sia una forma di virtù, la cui grandezza egli non può capire poiché tutto ciò che è riso e cattiveria in Franti altro non è che negazione di un mondo dominato dal cuore, o meglio ancora di un cuore pensato a immagine del mondo in cui Enrico prospera e si ingrassa (Eco, 1963, p. 67).

Parallelamente a Franti e Nannetti, crescono i veri "bambini criminali" che tanto hanno affascinato medici e pedagogisti dell'Ottocento.

Emilio D. è un monello del ticinese, nato nel 1888, che, nel 1900, dopo essere stato arrestato per furtarelli, vagabondaggio, ubriachezza e prostituzione (a soli dodici anni!), viene segnalato al famoso psichiatra Cesare Lombroso, il quale, dopo aver raccolto la storia del ragazzo e una foto, lo dichiara, senz'ombra di dubbio, “pazzo morale” (Martinoni, 2020, p. 37).

Che il “monello” di Minusio abbia disertato assai presto la scuola, non è neanche da dubitare. Che maltratti la madre, poveraccia, è più che probabile. Che faccia il bullo nelle osterie, fumando e bevendo, è possibile. Che almeno ci provi con le donne, in barba all'età, non è proprio da escludere (Martinoni, 2020, pp. 37-38).

Il bambino in quanto “pazzo morale” non ha, scrive Lombroso, la capacità di comprendere il confine tra l'atto consentito e il dolo, ovvero tra l'istintualità esperita per puro godimento e la corretta conduzione della propria vita. Per i minorenni delinquenti, secondo Lombroso, non c'è modalità di “guarigione”, poiché il senso di “atavismo” della criminalità è così connaturato nell'intimo della costituzione fisica e mentale del bambino (“genetica”, diremmo oggi) che non è possibile sradicarla. Questa la perizia che il medico Sciaroni invia a Lombroso:

Visum repertum dietro richiesta del Municipio di Minusio riguardo al D. Emilio.

Pater incertus. Le altre sorelle – tutti [*sic*] illegittime – sembrano esser di normale costituzione fisica e morale. Il soprannominato è sempre stato sano. Egli conta 13 anni di età; ha 123 cm. di statura, fa l'impressione d'un *satyr* per la fronte bassa e le dimensioni del cranio, le quali in mancanza di un craniometro non si può [*sic*] misurare puntualmente. Interrogandolo fissa [*sic*] a basso, nega le sue bizzarre [*sic*] e crudeli misfatti; assicurandosi però, che non verrà punito confessa la verità. Gli organi interni sono normali, come anche le parti genitali. La spina dorsale dimostra una lordosis. Soprannominato legge sillabando ed è capace di scrivere. 21.XI.1900 (Martinoni, 2020, p. 45).

È distante Emilio D. dai nostri personaggi monelli? Nannetti, il protagonista del romanzo educativo di da Rin, si colloca a metà tra Franti e Emilio D. L'autrice cerca la redenzione, come segno della bontà divina. Allora, ascolta-

te le implorazioni della madre, custodito in un luogo tutelante, sarà pronto Nannetti per affrontare la vita? Il lamento del perdono ritorna:

– Perdonami, mamma! Perdonami!

Gli pare che questa parola soltanto, ripetuta infinite volte, a piena bocca, possa dargli la pace; e la ripete angosciosamente, amaramente, premendo il viso sul petto materno:

– Perdonami! Perdonami!

Oh ti perdona, sì, la tua mamma, Nannetti! Ti ha già perdonato ieri, quando la Delegata le ha detto che eri pentito e la invocavi; ti aveva già perdonato quel giorno, a Sant’Elena, mentre camminava curva sotto la neve e il polso le tremava. Non senti, che cosa ti dice?

[...]

Nannetti perdutoamente singhiozza fra le sue braccia, a lacrime fitte; e non è il fanciullo ridiventato onesto che piange per i furti e le bugie: è il figliuolo che piange l’offesa fatta alla madre, e si vergogna, si strazia, non trova pace (da Rin, 1932, p. 228).

La prova della redenzione di questi bambini – almeno in una certa letteratura fin troppo edulcorata – è data da una nuova conversione, una sorta di epifania celebrativa della ritrovata serenità e “bontà morale”. Adesso, Nannetti può finalmente trovare la propria via adulta, riprendendo, anche in questo caso, una rappresentazione mutativa, che non consente deroghe, ormai, a quella che, pedagogicamente, si prospetta come la realizzazione dell’età adulta.

La strada dinanzi a lui – si legge nel finale – è ora piena di sole, e ascende. Quando sarà sulla vetta, quando avrà in pugno la propria giovinezza e il proprio bene, l’uomo si volgerà a interrogare il breve passato. Palpiti di fiume e ombre, gocce di pioggia, rame di mieli in fiore, canzoni, singhiozzi, campane, tutto ritornerà, tutto ritornerà davanti a lui; e le voci amiche del bosco andranno, portate dal vento, a donargli la preziosa parola che sempre bisbiglia tra i frassini, ma che soltanto può intendere chi è giunto lassù (da Rin, 1932, p. 239).

### Riferimenti bibliografici

- Bachtin M. 1979a. *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla "scienza della letteratura"* (trad. it. Torino: Einaudi).
- Id. 1979b. *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale* (trad. it. Torino: Einaudi).
- Barone P., Mantegazza R. 2002. *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Bermani C. 1991. *Il bambino è servito. Leggende metropolitane in Italia*. Bari: Dedalo.
- Bernardi M. 2014. *Letteratura per l'infanzia tra Utopia e Controllo. Poetica, autenticità, temi difficili VS sistemi di addomesticamento*. In "Impossibilia", n. 8, pp. 122-137.
- Bertolini P. 1965. *Per una pedagogia del ragazzo difficile*. Bologna: Malipiero.
- Boero P., Genovesi G. 2009. *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*. Milano: Franco Angeli.
- Burgio E. 2012. "Una bella cosa che vidi": *pedagogia della carità e rappresentazione della società urbana in Edmondo De Amicis, Cuore (1886)*. In "Anuari Verdaguer", n. 20, pp. 9-42.
- Cambi F. 1985., *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo.
- Cambi F., Ulivieri S. 1988., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia.
- Croce B. 1947. *Breviario di estetica. Quattro lezioni*. Bari: Laterza & Figli.
- Dal Gobbo A. 2019. *Quando i grandi leggono ai bambini. I libri più belli destinati all'infanzia scelti con Nati per Leggere*. Roma: Donzelli Editore.
- Dallari M., Farné R. 1977. *Libri e fumetti dall'infanzia all'adolescenza*. Bologna: Cappelli.
- Da Rin M. 1932. *Nannetti. Il romanzo dei monelli*. Milano: Ulrico Hoepli.
- De Amicis E. 1994. *Cuore*. Torino: Einaudi.
- Eco U. (1963. *Elogio di Franti*. In Id., *Diario minimo*. Milano: Mondadori, pp. 63-72.
- Freud S. 1975. *Introduzione al narcisismo (1914)*. In *Opere (OSF) 1912-1914. Totem e tabù e altri scritti* (trad. it. Torino: Bollati Boringhieri), pp. 439-472.
- Luatti L. 2014. *Venduti, girovaghi e randagi: bambini e ragazzi per il mondo nella letteratura per l'infanzia*. In D. Licata (a cura di), *Rapporto italiani nel mondo 2014*, Todi (PG): Editrice Tau, pp. 144-154.

- Macchia G. 1985. *Le rovine di Parigi*. Milano: Mondadori.
- Manganelli G. 2002. *Pinocchio: un libro parallelo*. Milano: Adelphi.
- Marcheschi D. 2012. *Per un'idea di infanzia e dell'età adulta: immagini del bambino nella narrativa europea dell'Ottocento*. In "Enthymema", VI, pp. 101-117.
- Martinoni R. 2020. "A pane e acqua". *Cesare Lombroso e un monello "criminale"*. In "Il Cantonetto", n. 2, pp. 35-46.
- Orlando F. 1973. *Per una teoria freudiana della letteratura*. Torino: Einaudi.
- Quadrio B. 2017. *Monelli di carta. Da Collodi a Pistelli: genesi e sviluppo di un paradigma educativo*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Terrusi M. 2017. *Eterni, fanciulli, alati: neotenia, leggerezza e letteratura per l'infanzia*. In "Studi sulla Formazione", n. 20, pp. 387-408.
- Von Franz M. L. 1983. *Il femminile nella fiaba* (trad. it. Torino: Bollati Boringhieri).
- Winnicott D. W. 1956. *La tendenza antisociale*. In Id., *Dalla pediatria alla psicoanalisi. Patologia e normalità nel bambino. Un approccio innovatore* (trad. it. Firenze: Martinelli & C.), pp. 364-374.



## « Réparer l’histoire » peut-il avoir un sens ?

Johann Michel

Professeur, EHESS (Paris)/Université de Poitiers

*e-mail*: johann.michel@ehess.fr

L’objet de la présente contribution est d’interroger le processus contemporain consistant à vouloir « réparer l’histoire ». Non pas le fait historique lui-même par définition révolu mais des crimes contre l’humanité de nature exceptionnelle, souvent reculés dans le temps, commis dans un contexte de massification. Le premier enjeu est de montrer comment la notion de réparation historique a pris sens et forme à l’époque contemporaine dans le contexte d’une extension du droit civil. Le second enjeu est de se demander si les dispositifs juridiques traditionnels sont suffisants pour répondre à l’ampleur des crimes historiques. Le troisième enjeu est de savoir si l’usage politique de la réparation morale est en mesure de se substituer au modèle juridique du droit civil.

*Mots clés* : réparations, irréparable, crimes contre l’humanité, offense, droit civil.

*Can « repairing history » make sense?*

The aim of this contribution is to question the contemporary process of wanting to “repair history”. Not the historical fact itself, which is by definition a thing of the past, but crimes against humanity of an exceptional nature, often set back in time, committed in a context of massification. The first challenge is to show how the notion of historical reparation has taken on meaning and form in contemporary times in the context of an extension of civil law. The second issue is whether traditional legal mechanisms are sufficient to address the scale of historical crimes. The third issue

is whether the political use of moral reparation can replace the legal model of civil law.

*Keywords:* Reparations, Irreparable, Crimes Against Humanity, Offence, Civil Law.

Les sociétés occidentales connaissent, depuis la seconde moitié du XXème siècle, un accroissement sans précédent des mouvements, des revendications, des politiques en faveur des réparations. Si l'expression « *temps de la réparation* » devait avoir un sens, elle l'aurait assurément pour qualifier notre historicité contemporaine regardant autrement les tragédies qui ont défigurés les siècles écoulés. Ce n'est plus le temps de l'émancipation qui marquait encore l'historicité des Modernes (Hartog, 2003) pour laquelle le sacrifice des victimes pouvait encore se justifier, à la manière hégélienne, au nom d'une Raison dans l'histoire plus puissante, tournée délibérément vers un avenir éclairé. Le nôtre est moins d'ailleurs le temps de la réparation que celui d'une *demande incessante de réparation* jamais véritablement comblée ou satisfaite, sur fonds d'une raison victimaire inédite. Le temps de la demande de réparation qui est le nôtre signifie la possibilité de rouvrir en permanence les plaies historiques du passé, y compris lointain, pour demander des comptes aujourd'hui (Garapon, 2008). Le temps de la réparation cristallise un passé qui vient sans cesse hanter le présent, non seulement comme spectre, mais plus encore comme dette. Écrite depuis toujours par les vainqueurs, l'histoire demande désormais à être jugée par les vaincus d'hier et les présumées victimes d'aujourd'hui.

Les politiques de réparations et les procédures de justice réparatrice ne sont cependant qu'une facette de la manière dont réparer peut se faire et se dire. D'un point de vue anthropologique, la réparation est un phénomène global qui ne se présente pas de manière unifiée. Force est plutôt de constater, à des échelles différentes, l'extrême variété des façons d'exprimer la réparation : réparer un objet endommagé, réparer une lésion, réparer une offense, réparer un crime... La racine latine *reparare* en renforce la pluralité sémantique : préparer à nouveau, restaurer, remettre en l'état, rétablir. À travers la pluralité de ses usages, la réparation fait signe en même temps vers quelque chose de fondamental qui dit quelque chose de l'humain. Il importe ainsi

d'appréhender la réparation à la fois dans ses registres spécifiques de donation et de constitution (biologiques, médicaux, sociaux, juridiques, politiques...) et comme une transversale de l'humaine condition qui appelle une réflexion de nature philosophique.

Quand répare-t-on ? Quand l'*homo* devient-il *reparans* ? Le besoin, le vouloir ou le devoir de réparer intervient lorsqu'un ensemble d'événements et d'actions modifient de manière préjudiciable l'état initial d'un organisme, d'une chose, d'une personne, d'un groupe. Qu'est-ce alors que réparer ? Il s'agit d'un ensemble de dispositions (biologiques), de dispositifs (matériels), de techniques ordinaires (sociales), de procédures spécifiques (juridiques) qui visent à remettre en l'état (une chose), à soigner et à guérir (un organisme), à compenser (une offense, un dommage, un crime). La vie organique, sociale et politique serait impossible sans échanges réparateurs, sauf à laisser place à la mort (organisme naturel) ou à la guerre permanente de tous contre tous (organismes sociaux). La réparation, à l'échelle politique, se présente comme l'un des instruments de pacification des sociétés humaines. Plus généralement, la réparation se laisse penser comme une des modalités fondamentales de *régulation* de l'humain, comme un ensemble de réponses et de réactions face à une lésion, à une perte, à une offense, à un crime.

Entre le monde du vivant et le monde de la culture, il y a à la fois du *même* et de l'*autre* qui autorise à parler d'un rapport analogique entre les différents modes de réparation. C'est sous le signe du troisième genre platonicien (l'Analogie) que nous cherchons à penser les rapports entre les modes de réparations dans chacun de leur champ spécifique. Ainsi peut-on dire que la cicatrisation est au vivant ce que le travail de deuil est au psychologique, ce que l'indemnisation est au droit, etc. L'analogie, nous le savons depuis Aristote, permet de saisir des ressemblances dans la différence même, des « relations ordonnées qui articulent la ressemblance-dans-la-différence » (Tracy, 1991, p. 408).

L'objet de la présente contribution consiste à montrer que si chaque mode de réparation dispose d'une autonomie relative dans son champ d'application propre<sup>1</sup>, force est de reconnaître en même temps, dans ses usages, des franchissements de frontière où l'un des modes vient affecter, refigurer, transformer un autre. Nous souhaiterions montrer ce processus à l'œuvre

<sup>1</sup> C'est surtout cette dimension que nous avons privilégiée dans notre dernier ouvrage : J. Michel (2021). *Le réparable et l'irréparable*. Paris : Hermann.

dans la manière dont le modèle moral de la réparation (excuses, demandes de pardon, repentance...) a pu affecter le modèle de la réparation politique lorsque des gouvernants cherchent à répondre à des crimes de nature historique comme les crimes contre l'humanité.

Le premier enjeu est de savoir dans quel contexte la notion de réparation historique a pris sens à l'époque contemporaine. Le second enjeu est de savoir si les dispositifs juridiques traditionnels sont suffisants pour répondre à l'ampleur des crimes historiques. Le troisième enjeu est de savoir dans quelle mesure l'usage politique de la réparation morale est en mesure de se substituer au modèle juridique du droit civil lorsque celui-ci repose sur une logique d'équivalence.

### *Les défis de la réparation historique*

A la différence des modèles de réparation biologique (la cicatrisation), psychologique (le travail de deuil), religieux (expiation, purification), social (l'excuse), juridique (la compensation du dommage), le modèle historique de la réparation introduit des dispositifs exceptionnels à la hauteur de la perte, de l'amputation, du traumatisme subi.

Le premier défi de la réparation historique, qui est un véritable défi au droit, tient dans l'éloignement temporel de certains crimes dont il est exigé réparation. Même lorsque des crimes sont juridiquement déclarés imprescriptibles, le passé lointain des événements permet difficilement de reconnaître des victimes et des coupables aujourd'hui clairement identifiés. Comment instruire des procédures en réparation pour des crimes qui remontent très loin dans le temps et peuvent s'étaler sur plusieurs siècles (traite, esclavage, colonisation...) ? Le second défi, corrélatif du premier, tient dans la nature des crimes. Quantitativement, ils ont été perpétrés dans le contexte de violence ou d'extermination de masse. Si chaque crime porte individuellement son propre degré de souffrance et de gravité, la massification en redouble les effets. Qualitativement, ces crimes ont la particularité d'avoir été commis contre l'idée d'humanité. C'est le cas des actes de génocides, de mise en esclavage, de déportation ou de nettoyage ethnique.

On imagine alors que le problème des incommensurables prend une tournure particulièrement problématique et dramatique dans le dessein de réparer des crimes contre l'humanité. Quelle logique d'équivalence pourrait

compenser, pour les victimes présumées, la démesure humaine des préjudices et des traumatismes subis ? Une indemnisation financière est-elle moralement acceptable pour réparer des crimes contre l'humanité ? Plus généralement, quel mode de réparation, matérielle ou morale, est-il le mieux adapté pour répondre à la hauteur de ces crimes ? Ne faut-il pas justifier un irréparable historique comme une dette par nature insoldable ?

Le troisième défi concerne le statut des acteurs incriminés ou poursuivis pour ce qui s'apparente le plus souvent à des crimes de masse. La plupart des crimes contre l'humanité (Holocauste, traite négrière, esclavage...) ont été perpétrés par des États et n'étaient pas considérés comme des crimes au moment où ils ont été commis. Ils étaient la plupart du temps encouragés et légalisés, à l'instar du Code Noir ou des lois anti-juives en France. Le statut des acteurs historiques pose d'abord le problème de la continuité de l'État, *a fortiori* lorsque les crimes commis remontent à des temps fort reculés, sous des régimes non démocratiques. Dans quelle mesure les Gouvernements d'aujourd'hui (et la société qui devra éventuellement contribuer à la réparation) peuvent-ils être tenus comptables d'actes commis par l'État il y a plusieurs siècles ? Le second problème, lorsque la temporalité du crime est plus brève, tient dans le fait que l'État risque d'être juge et partie. Comment l'État, garant du droit, pourrait-il assurer un juste arbitrage qui le met directement en cause ?

L'expression « *réparer l'histoire* » peut largement suspendre. L'histoire n'est-elle pas quelque chose par définition de révolu ? En quel sens donc parler de « *réparation de l'histoire* » ? Antoine Garapon s'empresse de souligner l'ambiguïté de ces expressions :

Ne s'agit-il pas de juger les blessures du passé qui se ressentent toujours au présent ? On ne s'intéresse jamais au passé que pour des raisons présentes. A la différence de l'histoire, la justice ne se penche pas sur le passé pour le restituer le plus fidèlement possible mais pour mettre fin à un événement qui a heurté une communauté politique en contestant ses valeurs (Garapon, 2008, p. 58).

En somme, vouloir « *réparer l'histoire* » consiste à vouloir rendre justiciable des crimes d'une gravité extrême qui se sont déroulés à des époques où ils étaient *impunis, voire même encouragés. Vouloir réparer l'histoire consiste à mobiliser le droit là où il ne peut s'exercer habituellement, à ramener l'histoire, fût-elle la plus ancienne, à portée de droit.*

Le projet d'une *réparation de l'histoire* est un phénomène relativement récent, qui date des années 1990, et prend naissance dans une culture particulière (les États-Unis), relativement à un événement en particulier (l'Holocauste) et à l'appui de procédures spécifiques (le droit civil). Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la volonté des vainqueurs, à travers l'orchestration de grands procès, n'était pas de « *réparer* » l'histoire mais de punir les responsables, et au premier chef les criminels nazis. Si invention juridique il y a, elle est de l'ordre du droit pénal international qui trouve son modèle dans le tribunal de Nuremberg.

La nouveauté sans précédent qui se met en œuvre à partir des années 1990 est une extension internationale du droit civil pour obtenir une réparation des préjudices de l'histoire et indemniser les victimes. En plus de surmonter la distance historique, le droit civil, à partir de cette période, transcende la distance spatiale et contrarie, de manière plus radicale que le droit pénal international, le principe de souveraineté des États et des frontières nationales :

Dans le contexte de la mondialisation, le droit civil est sollicité pour organiser les liens qui échappent à toute juridiction et ne relèvent d'aucun État. Tout se passe comme si la responsabilité civile pouvait créer des liens juridiques, si fragiles soient-ils, entre des gens aussi étrangers que les travailleurs des *Sweatshops* et les consommateurs américains (*ivi*, p. 114).

Ce projet a pris naissance dans un contexte particulier (les États-Unis) et par le moyen d'un instrument juridique singulier (les *class action*<sup>2</sup>) : les poursuites d'associations juives américaines d'abord contre les banques suisses, puis contre d'autres entreprises et États européens au titre des préjudices subis par les victimes juives au cours de l'Holocauste. L'objectif initial des acteurs tient dans la demande de restitution aux ayants-droits de fonds détenus, de manière indue, par des banques suisses (fonds dits en déshérence) depuis la Seconde Guerre mondiale. Des initiatives en ce sens, émanant d'associations juives et du Gouvernement américain, datent de la fin de la Guerre mais se heurtent, à l'époque, à une fin de non-recevoir des banques

<sup>2</sup> Une *class action* est une action en justice ou une procédure qui permet à un grand nombre de personnes de poursuivre une entreprise ou une institution publique, afin d'obtenir une indemnisation financière. L'avantage de cette procédure est qu'elle permet de rassembler un grand nombre de plaintes individuelles dans un procès unique et d'augmenter ainsi les chances de succès à l'issue du procès.

suisses. De nouvelles actions, de concert entre les associations juives et le Sénat américain, se font jour, à compter du milieu des années 1990, mais avec désormais des menaces de sanction émanant du Gouvernement américain : le non-renouvellement des licences de banques suisses aux États-Unis. Après d'intenses négociations, un Accord entre les associations américaines et les banques suisses est conclu pour un montant à la hauteur de 1,25 milliard de dollars. En plus de cet Accord, un Fonds de solidarité suisse est créé en 1997 pour venir en aide « aux rescapés de l'holocauste dans le besoin ». Viendront ensuite d'autres accords signés avec l'Autriche, l'Allemagne, les Pays-Bas et la France, sur le modèle semblable des « *class action* ».

### *La dette et les incommensurables*

Les dispositifs de réparation financière au titre des préjudices historiques prétendent à une forme d'objectivité dans la possibilité d'établir des rapports entre perte et compensation. C'est en cela l'avantage du droit civil sur le droit pénal que de considérer davantage les « *objets* » que les « *intentions* », les choses que les personnes. Lorsqu'il s'agit d'une demande de restitution au sens strict, le droit civil est suffisamment armé pour y répondre. Les obstacles qui peuvent se poser relèvent à la fois de procédures et d'expertises, d'une part, dans la possibilité d'outrepasser les frontières nationales pour instruire un procès, d'autre part, dans la possibilité d'évaluer les avoirs qui ont été accaparés de manière indue. À l'exception de requêtes éventuelles de dommages et intérêts pour le temps du préjudice subi (qui engage alors un processus de réparation), la restitution de fonds conservés comme tels n'implique pas de fixer des équivalents monétaires. En d'autres termes, le problème du commensurable de la réparation ne se pose pas vraiment : ce qui a été spolié, pillé ou volé doit être rendu en l'état à leurs bénéficiaires ou à leurs ayants-droits. C'est le sens même de la démarche des associations juives américaines contre les banques suisses ou de la demande de pays africains de restitution d'œuvres pillées par les anciennes puissances coloniales.

La question de l'irréparable se pose à un degré de gravité supérieure lorsque le préjudice concerne non des choses mais un crime contre l'humanité, *a fortiori* commis à grandes échelles, sur de longues périodes et ce avec la complicité d'États. Certes, le droit civil peut encore prétendre réparer la part du crime qui peut être quantifiable en termes économiques. Si l'on considère

par exemple l'esclavage sous l'angle quantifiable d'une somme de travail non payée, le droit civil peut évaluer, au prix cependant d'une expertise qui peut défier l'entendement, l'indemnité monétaire qu'il faudrait attribuer pour compenser le préjudice économique et social, y compris sur une partie du continent africain, paupérisé à cause de l'esclavage. Cependant, même si une telle expertise était possible, se poserait immédiatement le problème du statut des réparants et des réparés. *Qui* doit réparer ? Lorsque des entreprises, toujours existantes, ont tiré profit du commerce de la traite et de l'esclavage, des poursuites judiciaires sont possibles. Toutefois, du fait de la distance historique, la plupart des entreprises qui ont prospéré sur le crime n'existent plus et ne peuvent donc plus faire l'objet de poursuites.

Ne faut-il pas alors « *nationaliser* » la dette historique ? Il reviendrait alors aux États, également parce qu'ils ont directement profit de la traite et de l'esclavage, le devoir de prendre en charge le fardeau de la dette historique, mais au prix de nouvelles difficultés. Faut-il y inclure également des États africains (comme l'actuel Bénin) ayant participé au commerce de la traite négrière (à l'époque du royaume de Dahomey) ? La nationalisation de la dette historique, parce qu'elle reposerait en dernière instance sur un financement du contribuable, ferait en outre peser sur les générations actuelles un devoir de réparation pour un crime qu'elles n'ont point commis. Au nom d'un idéal de justice, la nationalisation de la dette historique risquerait en même temps de générer une nouvelle injustice, à l'égard des générations actuelles. Plus encore, si la contribution au remboursement de la dette historique se fait par l'impôt, il faudrait, par une ironie cynique de l'histoire, demander à des descendants de victimes de l'esclavage de contribuer eux-mêmes à l'apurement de la dette ; bref, devoir payer aujourd'hui pour le préjudice subi hier par leurs ancêtres !

Au problème du statut des réparants s'ajoute celui des réparés. *A qui* doit-on attribuer les indemnités compensatoires lorsque les victimes directes ne sont plus, lorsque le crime a été réalisé il y a plusieurs siècles ? Un processus d'indemnisation individuelle semble ici fort délicat du fait de l'éloignement temporel, sans compter le fait du métissage (métissage largement forcé au cours de l'esclavage entre les maîtres et leurs esclaves) qui voit certains descendants d'esclaves, dans leur généalogie, être en même temps descendants d'esclavagistes.

Il existe cependant d'autres modalités de réparations matérielles que l'indemnisation financière individuelle comme la renégociation de la dette (économique) de pays africains victimes de l'esclavage ou du colonialisme,

l'octroi de bourses pour des étudiants afro-américains ou antillais, la création d'une banque de réparations pour le développement économique et social de pays ou de régions paupérisés (comme les Antilles Françaises). Ces dispositifs de réparations, malgré la persistance irréductible d'un irréparable du temps et de la dette, témoignent d'une possible réparation pour la part du crime contre l'humanité qui peut être quantifiable en termes économiques et monétaires. Le droit civil peut ici avoir son mot à dire.

Il n'en va plus de même pour la part du crime, incommensurable en termes économiques et monétaires, lorsque c'est l'idée même d'humanité qui est directement atteinte dans son fondement. Comment le droit civil pourrait-il trouver un « *juste* » équivalent monétaire ? Force est plutôt de reconnaître un conflit entre valeur monétaire et valeur morale (tenant à la dignité de la personne humaine) dont la seconde est tenue moralement comme incommensurable à la première. Le problème n'est pas seulement technique : comment déterminer une valeur monétaire « *objective* » qui fixe un juste équivalent à la souffrance des victimes de la traite, aux déportés dans les camps de la mort, aux tutsis morts sous les machettes de leurs tortionnaires ? Faut-il établir des hiérarchies en fonction des crimes et des souffrances ? Le problème est en même temps moral. Dans l'hypothèse même où une mesure puisse être fixée pour déterminer un équivalent monétaire, le versement d'une somme d'argent pourrait contribuer à « *banaliser le mal* », comme l'appelle Arendt, à souiller la mémoire des victimes, à rendre le crime contre l'humanité « *mesurable* » à une valeur monétaire, à vouloir finalement liquider une dette historique.

### *L'usage politique de la réparation morale*

Le paradoxe d'une réparation historique d'un crime contre l'humanité par équivalent monétaire est de lui soustraire sa gravité même. Si la réparation du crime est « *chiffable* », commensurable, est-il vraiment si horrible ? Le mesurer, le comparer, l'évaluer par une grandeur monétaire reviendrait à dénier sa radicalité. En d'autres termes, il y aurait une forme de contradiction, d'un côté, à vouloir reconnaître la démesure morale du crime contre l'humanité, et de l'autre, à vouloir le rapporter à une grandeur monétaire. La prétention de faire de l'argent un rapport d'équivalence universelle est frappée de discrédit à son fondement.

C'est pour ces raisons que des militants de la mémoire jugent indécente toute forme de réparation par équivalent monétaire de crimes contre l'humanité. C'est le cas parmi d'autres d'Aimé Césaire, figure majeure de la Négritude et de l'anticolonialisme, lorsqu'il estime, au cours d'un entretien avec Françoise Vergès, que l'esclavage relève de la catégorie de l'irréparable :

Ce serait trop facile : « Alors toi, tu as été esclave, pendant tant d'années, il y a longtemps, donc on multiplie par tant : voici ta réparation ». Et puis, ce serait terminé ? C'est irréparable. C'est fait, c'est l'histoire, je n'y peux rien (Césaire, 2005)<sup>3</sup>.

Césaire s'élève contre une réparation qui s'exprimerait dans les termes d'une logique comptable, qui reviendrait à fixer un équivalent pour compenser l'immensité du crime. La conséquence reviendrait à considérer que les anciennes nations esclavagistes seraient quittes de leurs crimes après versement d'un certain montant, que la dette historique serait liquidée après réparation... Affirmer le caractère irréparable de la traite et de l'esclavage, et plus généralement, des préjudices de l'histoire au titre des crimes contre l'humanité, consiste à dire que la dette ne sera jamais soldée en raison de la gravité du crime. Cette reconnaissance de dette peut avoir paradoxalement une fonction positive qui tient dans la reconnaissance même de l'exceptionnalité du crime. La seule possibilité d'attester de la radicalité du crime contre l'humanité serait justement de refuser de le réparer selon un principe d'équivalence comptable.

Ne faut-il pas alors justifier une forme d'*a-réparable* ? Refuser de réparer les préjudices de l'histoire pour ne pas les réduire à une grandeur comptable. Le paradoxe de l'*a-réparable* historique, du moins dans une logique d'équivalence monétaire, est de s'opposer à la réparation au nom même du respect des victimes de crimes contre l'humanité. Ce n'est pas seulement une non-réparation, par défaut (comme impossibilité technique) mais également par excès (comme protestation morale).

L'*a-réparable* historique ne débouche-t-il pas en revanche sur la persistance d'une dette qui pourrait générer ressentiment chez les représentants de victimes, et culpabilisation chez les représentants de coupables ? D'une part, comme le souligne Jacques Godbout (Godbout, 2000), l'endettement moral

<sup>3</sup>Des extraits de l'entretien sont reproduits sur ce site : <https://creoleways.com/2015/03/31/aime-cesaire-esclavage-et-reparations-sortir-de-la-victimisation-est-fondamental/>

(et pas seulement économique) relève d'une structure morale constitutive des rapports sociaux. Qui peut se dire sans dette morale à l'égard de sa famille, de ses amis, de ses collègues ? Le fait social de la réparation ne signifie pas que nous pourrions « *payer* » toutes nos dettes. C'est un autre fait social que nous vivons dans un monde d'endettement mutualisé. D'autre part, la reconnaissance d'une dette historique ne suppose pas *a priori* de faire porter le fardeau aux générations présentes et futures qui ne sont aucunement responsables des crimes commis par les générations antérieures. Les contemporains et les successeurs ne sont pas comptables de la dette laissée par leurs prédécesseurs.

La reconnaissance (positive) d'un a-réparable, d'une dette non apurée, selon une logique de rétribution comptable, dans le dessein d'attester de son extrême radicalité et rendre paradoxalement hommage aux victimes, n'est pas en revanche incompatible avec d'autres formes de réparations matérielles. C'est ainsi que plaide en même temps Césaire dans le même entretien :

L'Occident doit faire quelque chose, aider les pays à se développer, à renaître. C'est une aide qui nous est due, mais je ne crois pas qu'il y ait de note à présenter pour la réparation. C'est une aide, ce n'est pas un contrat (Césaire, 2005).

Si toute la dette ne peut pas, ne doit pas être soldée au titre d'un a-réparable, elle ne retire en rien le devoir des anciens États criminels de s'engager dans des programmes d'aide au développement économique et social auprès des pays qui ont subi des préjudices historiques.

Obligation certes plus morale que légale, cette forme de réparation matérielle, soustraite à toute logique d'équivalence, présuppose en revanche un acte de reconnaissance des faits historiques et des préjudices subis, un partage de responsabilités des uns et des autres (et pas seulement des anciennes puissances coloniales) et des victimes d'hier. Toute politique de réparation est toujours en même temps une politique de reconnaissance. Si l'on peut parfois douter de la sincérité des *tiers-réparants*, du fait des abus et des instrumentalisation toujours possibles de la mémoire des victimes, l'usage politique de la réparation morale, à travers excuses, regrets ou demande de pardon, peut être en revanche un levier pour apaiser les troubles passés et reconstruire l'avenir.

Tel est le sens du geste de Willy Brandt, qui est l'un des premiers chefs d'État à augurer l'usage politique d'une réparation morale au titre de préjudices historiques lorsqu'il s'agenouille, le 7 décembre 1970, devant le mémo-

rial des morts de l'ancien ghetto de Varsovie. C'est d'ailleurs la République Fédérale Allemande qui a été pionnière en Europe dans la reconnaissance de la responsabilité historique du nazisme pour les crimes perpétrés durant la Seconde Guerre mondiale. Le chancelier ne s'est pas contenté, comme de coutume, de déposer une gerbe sur un monument (qui vaut déjà comme reconnaissance) : le geste de génuflexion, qui renvoie historiquement à un rituel religieux, accentue l'intention de réparation morale dans le sens à la fois de respect et d'hommage aux victimes et, de la part d'un chef politique allemand, de regrets pour les crimes passés. C'est comme tiers-réparant que W. Brandt accomplit son geste, n'ayant jamais lui-même adhéré aux idées nazies. Il n'a pas à s'excuser comme personne singulière des crimes commis par les nazis, mais comme représentant de la nation allemande qui a sa part collective de responsabilité dans le génocide perpétré contre les Juifs.

En ce sens peut-on parler d'un acte de « *repentance institutionnelle* », par distinction avec un « *repentir individuel* (Lefranc, 2002, p. 16) » (lorsque le représentant de l'État a en outre une responsabilité personnelle dans le processus criminel). Cet usage politique d'une réparation morale ne vise aucunement à solder toute la dette historique ; elle n'épuise pas la part d'irréparable et d'a-réparable du préjudice historique ; elle ne signifie pas non plus oubli, à la différence de pratiques comme l'amnistie et n'exclut aucunement d'autres objectifs et motivations politiques (redorer l'image de l'Allemagne parmi les nations, rapprochement avec l'État d'Israël, reconnaissance de la frontière Oder-Neisse qui sépare depuis 1945 l'Allemagne (de l'Est) de la Pologne...). S'il assume une part de la dette historique, le geste de W. Brandt ne répond pas à une logique d'équivalence comptable. Sachant la multiplication, surtout à compter des années 1990/2000, au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande, en France, de discours politiques à connotation morale, à l'initiative de représentants de l'État, une prudence s'impose quant à leur véritable portée et motivation, lorsqu'ils témoignent d'une instrumentalisation politicienne de la mémoire des victimes ou lorsqu'ils se présentent comme une volonté d'apurer la dette historique par le seul usage rhétorique d'excuses institutionnelles ou de demandes de pardon.

Le rituel de l'excuse institutionnelle n'a pas la même force performative que celle du pardon institutionnel. L'excuse, pour être réalisée, repose sur l'initiative entière de l'offenseur ou du tiers qui parle en son nom. Si l'excuse attend, au moins implicitement, une acceptation de la part des offensés ou de ceux qui parlent en leur nom, elle peut s'effectuer sans une acceptation de

fait. Le pardon s'exprime d'abord comme une demande, un souhait du coupable (ou de son représentant) à l'adresse de la victime qui peut légitimement le refuser. A la différence de l'excuse, il n'y a pas de pardon, comme réalisation performative, sans la réponse en dernière instance de la victime. L'offenseur s'excuse (et peut faire une demande de pardon), mais seul l'offensé peut ou non pardonner. Or, comme le souligne Jankélévitch (Jankélévitch, 2019), le pardon institutionnel ne laisse pas la possibilité aux victimes, *a fortiori* lorsqu'elles ont disparu, d'exaucer ou non la demande, bref de pouvoir *répondre*. L'usage politique du pardon est de fait biaisé, ne peut véritablement réaliser sa performativité et conduit finalement à une seconde violence (réduire les victimes aux silences). C'est pour la même raison, comme l'a observé Sandrine Lefranc, que des associations de proches des « disparus » dans le Cône sud latino-américain, notamment les « mères de la place mai », ont refusé ces demandes faussées de pardon lorsqu'elles émanaient de représentants de l'État (Lefranc, 2005, p. 252).

La difficulté se renforce lorsque le sens du préjudice historique est sujet à controverse. Qui doit porter le fardeau de la dette ? Même dans le cas de la Seconde Guerre mondiale au cours de laquelle la désignation des principaux coupables ne devrait soulever aucun doute, que dire de la responsabilité des Alliés dans les bombardements de civils (pas seulement en Allemagne mais également sur la côte Atlantique...), parfois dénués d'objectifs stratégiques, sans parler de la destruction atomique d'Hiroshima et de Nagasaki ? On sait que, dans le cas par exemple de la Guerre d'Algérie, officiellement reconnue comme telle par le Parlement français en 1999, le sens de la dette historique n'a rien de consensuel, à la fois de part et d'autre de la Méditerranée et parmi les porteurs de mémoire en France. Qui doit reconnaître et assumer la part de responsabilité ? La France pour les répressions sanglantes (par exemple de Sétif...), l'usage officiel de la torture, l'abandon des Harkis ? L'Algérie, dont le Parti au pouvoir est un produit direct de la guerre d'Indépendance, pour les attentats commis contre les Pieds Noirs et les massacres de Harkis ? Les rivalités mémorielles témoignent en même temps d'un endettement mutualisé qui est loin d'être apaisé, malgré la reconnaissance récente du Président Macron de la colonisation française en Algérie comme crime contre l'humanité et de la pratique de la torture (notamment contre le militant communiste Pierre Audin).

## Conclusion

Vouloir réparer l'histoire doit conserver sa nature hautement paradoxale. Rigoureusement parlant, l'histoire, qui appartient au révolu, ne se répare pas. Sous la perspective du temps, elle est un irréparable absolu. L'ambition de réparer l'histoire, sous la perspective de la dette, a pris cependant forme pour répondre à une catégorie de crimes généralement de masse dont l'extrême gravité défie les modes typifiés de réparation morale et de réparation juridique du dommage. Le phénomène est relativement récent (à compter surtout à partir des années 1990). Les grands procès mis en place après-guerre, dans une logique pénale, n'avaient pas directement vocation à réparer l'histoire, du moins ses victimes. L'objectif était d'abord et avant tout de punir des criminels.

Le phénomène nouveau est la transposition de la logique d'équivalence du droit civil pour demander des comptes à l'histoire, du moins aux responsables de crimes, au nom de la souffrance des victimes ou de leurs descendants. Les procès au titre d'une réparation historique sont indissociables d'un processus d'internationalisation, dans un ordre post-westphalien, de la culture civiliste états-unienne. Lorsqu'elle tend à se confondre avec une logique de restitution, la réparation ne pose pas de problèmes juridiques et philosophiques majeurs, si ce n'est des questions de procédures et de techniques dans la possibilité de restituer ce qui a été spolié. En revanche, lorsque la réparation porte non simplement sur des choses, mais sur la souffrance de vies déchues, blessées, meurtries, la logique d'équivalence propre à la justice correctrice et au droit civil se confronte à de redoutables obstacles. Le premier tient dans la temporalité longue de certaines catégories de crimes de masse dont le préjudice porte sur des victimes depuis longtemps disparues ; la difficulté étant de remonter dans le temps la chaîne causale à la fois des responsables et d'identifier les victimes. Le second, plus imposant encore, tient dans le caractère incommensurable du préjudice subi, du fait de sa radicalité, avec toute logique comptable et toute traduction en valeur monétaire.

Les apories inhérentes à une réparation historique, pensée dans les termes d'une justice correctrice, peuvent être cependant dépassées si l'on fait droit à une réparation pensée en termes davantage moraux ou culturels (déclaration de reconnaissance de crimes, érections de mémoriaux, ouverture d'archives...), tout en restant vigilant sur les instrumentalisations possibles des usages politiques de la réparation morale comme « *repentir institutionnel* ».

La réparation morale historique n'est pas en soi incompatible avec des formes de réparations matérielles (aide au développement, octroi de bourses...), si l'on sort des bornes du droit civil. Reste enfin à plaider pour une forme d'a-réparable, comme résistance à vouloir compenser ou résorber des crimes et des tragédies historiques dont la démesure échappe à toute possibilité d'une pleine réparation. L'a-réparable n'est pas l'oubli, mais la reconnaissance de l'abîme de l'histoire.

### *Bibliographie*

- Aimé C. 2005. *Nègre je suis, nègre je resterai* (entretien avec F. Vergès). Paris : Albin Michel.
- Garapon A. 2008. *Peut-on réparer l'histoire ?* Paris : Odile Jacob.
- Godbout J. 2000. *Le don, la dette et l'identité : homo donator versus homo oeconomicus*. Paris : Éd. la Découverte.
- Hartog F. 2003. *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris : Seuil.
- Jankélévitch V. 2019. *Le pardon*. Paris : Champs Essais.
- Lefranc S. 2002. *Politiques du pardon*. Paris : PUF.
- Michel J. 2021. *Le réparable et l'irréparable*. Paris : Hermann.



## La nonnità tra gioia e cura

Daniela Sarsini

Già Professoressa Ordinaria, Università Telematica degli Studi – IUL

*e-mail*: daniela.sarsini@unifi.it

Il presente contributo propone una riflessione sulla nonnità e sul ruolo ch'essa ha rivestito – e può ancora rivestire oggi – nelle relazioni educative, tanto in termini di immaginario familiare quanto in quelli di memoria intergenerazionale. La nonnità è dunque pensata alla luce di quelle peculiarità che ne hanno costruito il profilo archetipico di custode di un'antica saggezza, dall'Antico Testamento alle fiabe narrate nella letteratura per l'infanzia, come quelle di Perrault e Perodi. La portata simbolica di tale profilo implica una postura relazionale dialogica e reciproca che pertiene tanto alla formazione culturale e spirituale delle giovani generazioni, quanto al nostro più generale modo di vivere e di concepire la temporalità tra passato, presente e futuro. Se nella frenesia del tempo presente questa postura appare in crisi, l'archetipo della nonnità è ancora vivo e presente, e assume spesso manifestazioni concrete, in grado di offrire spunti riflessivi pedagogicamente fecondi tra esistenza e storia.

*Parole-chiave*: memoria intergenerazionale, archetipi, relazioni di cura, formazione, famiglia.

### *Grandparenthood between joy and care*

This contribution proposes a reflection on grandparenthood and the role it has played – and may still play today – in educational relationships, both in terms of family imagery and intergenerational memory. Grandparenthood is therefore considered in the light of those peculiarities that have built its archetypal profile as the guardian of ancient wisdom, from the

Old Testament to the fairy tales narrated in children's literature, such as those of Perrault and Perodi. The symbolic significance of such a profile implies a dialogical and reciprocal relational posture that pertains as much to the cultural and spiritual formation of the younger generations as to our more general way of living and conceiving temporality between past, present and future. If in the frenzy of the present time this posture appears to be in crisis, the archetype of grandparenthood is still alive and present, and often takes on concrete manifestations, capable of offering pedagogically fruitful reflections between existence and history.

*Keywords:* Intergenerational Memories, Archetype, Caring Relationships, Education, Families.

Come la sfera attinente ai genitori costituisce la genitorialità così quella riguardante i nonni realizza la nonnità, che non è solo un neologismo del XXI secolo ma anche un "sillogismo relazionale", che si tramanda di generazione in generazione.

Una genealogia che è sia di tipo generazionale che emozionale per la similitudine esistenziale dei nonni e dei nipoti; entrambi vivono l'incertezza della vita, hanno bisogno di relazioni forti ed emotivamente significative, sono alla ricerca di mediazioni per affrontare il quotidiano.

Già l'Antico Testamento è scritto attraverso lo schema della genealogia, cioè mediante le lunghe catene di figli, padri, nonni, nipoti, mediante le quali si compie la trasmissione della tradizione e la storia della salvezza. Tali anelli generazionali conferiscono certezza al passato, danno un orientamento per il futuro e cimentano i legami interpersonali perché, attraverso le testimonianze personali, avvalorano la sensibilità ai cicli storici e alla cultura del tempo. Sono proprio le narrazioni e i racconti autobiografici a consolidare le tradizioni, a mantenere vivide le testimonianze e gli eventi, altrimenti dimenticati, aiutando così a rafforzare i legami familiari con la cultura di appartenenza.

Nello schema genealogico, la figura del nonno diventa imprescindibile già nel mondo ebraico come depositario di saggezza, custode dei precetti, dei principi di fede e di spiritualità, assicurando un processo educativo innovativo e conservativo ad un tempo.

I nonni nel mondo ebraico sono considerati testimoni di un amore che si tramanda ai figli e ai figli dei figli, un amore che rafforza la stessa paternità

e che alimenta l'importanza della nonnità come sostegno alla dimensione storico-affettiva degli immaginari familiari e culturali, diventando così uno dei più potenti archetipi della psicologia umana.

La Chiesa ha, infatti, da sempre, dato molta attenzione ai nonni sia sotto il profilo umano che sociale, come presenza nel segno della continuità e della riconoscenza e come testimonianza di sentimenti profondi, fra i quali si possono ricordare la premura, la quotidiana dedizione e la cura degli altri. I nonni, dice Papa Francesco, durante la festa dei nonni nel 2017, sono il fondamento saldo della famiglia, garantiscono il bisogno di affetto e di armonia, sono ricchi di ricordi personali e, in quanto “forzieri di esperienze”, portano saggezza e conoscenza. Essi rappresentano il *continuum* esperienziale e sono i principali protagonisti del legame intergenerazionale.

Se il rispetto per i nonni e il riconoscimento della loro funzione educativa è un modello già presente nel mondo antico, oggi appare marginale, messo in crisi dall'uso dei media che sembrano conformarsi meglio ai ritmi incalzanti della vita quotidiana. Le nuove tecnologie, privilegiate già nella prima infanzia per la loro capacità di appassionare e di coinvolgere, mancano dei tempi distesi del racconto dei nonni, degli spazi di incontro fra loro: spazi che danno adito anche a dialoghi stimolanti e fecondi, che attivano conoscenze e immaginari.

Per questo l'archetipo della nonnità è connesso al “fare memoria”, a riportare in vita i ricordi del passato facendoli risalire al cuore con passione e tenerezza. Le memorie sono affetti, storie ritrovate, reminiscenze che vanno a costituire l'identità personale e il senso di appartenenza; identità e appartenenza che tendono ad affievolirsi quando i nonni vengono a mancare. La nonna poi è la regina dei racconti, e quindi delle radici femminili, e come tale trasmette alla discendenza, in modo più o meno consapevole, la sua idea di femminilità.

I nonni integrano il patrimonio di informazioni della storia familiare e collettiva in modo affettivamente ricco, partecipato e personale. La tessitura della memoria intergenerazionale che i nonni tramandano costituisce il tramite più potente e significativo tra passato e presente. Per questo i nonni sono archetipi potenti come i personaggi delle fiabe perché sono proprio loro a rendere coscienti e vividi i valori e gli insegnamenti fondamentali fin dalla tenera età.

La nonna che racconta le fiabe è un *topos* dei ricordi infantili, un “talismano” che incanta grandi e piccini con la sua fervida immaginazione.

La nonna, forse più del nonno, è la figura archetipica per eccellenza sia quando è assimilata ad una vecchietta buona che quando è rappresentata da una strega brutta e sdentata è perché le sue parole sono messaggere di un mondo lontano che scandisce comportamenti e modi di essere, donando saggezza.

La nonnità, quale archetipo dell'esistenza, definisce le norme e i legami verso le persone e verso le cose e dà l'*imprinting* alla formazione dei nipoti, facendo da ponte tra passato, presente e futuro. Per i nipoti i nonni sono magici, sapienti, sanno fare le cose in modo speciale, animano una alleanza durevole nel tempo e scandita dal desiderio di stare insieme senza forzature o conflitti.

La nonnità oltre ad essere custode dei segreti familiari e delle tradizioni, è l'erede di una ricchezza emozionale che nella società attuale va attivata e riconosciuta come solidarietà, come risorsa e come valore.

Tutta la letteratura sui nonni ribadisce l'importanza della loro funzione educativa, della loro capacità di ascolto e di dialogo, anche se molti adulti vivono i vecchi come un peso, un fastidio, perché portatori di idee superate e antiquate o perché considerati di intralcio rispetto al frenetico svolgersi della vita quotidiana.

I "nuovi nonni" stanno invece capovolgendo questa immagine di persona inetta, seduta a braccia conserte con il capo reclinato che vive la quotidianità "in maniera sonnolenta" e stanno abbattendo i vecchi stereotipi per affermare una nuova idea di anzianità che si avvicina sempre più all'immagine archetipica e positiva della nonnità.

Anche se i nonni non sono più considerati quelle figure autorevoli e degne della massima riverenza come un tempo, sono comunque dispensatori di preziose esperienze di equilibrio e di spontanea e di consapevole vicinanza.

I nonni di oggi sono persone attive, ricche di interessi, validi sostegni alla famiglia sia sul versante economico che affettivo e la cura che rivolgono ai nipoti equivale a un riconoscimento oltre che degli altri anche di se stessi come protagonisti attivi e fonti principali dell'albero genealogico (Tramma, 2003).

La cura dell'anziano verso i nipoti sta diventando sempre più l'emblema dell'apertura verso gli altri e della struttura ontologica dell'essere umano come capacità di comprensione e di nutrimento, emozionale e cognitivo.

La nonnità, per questa declinazione di cura, costituisce la cifra simbolica della contemporaneità in quanto è una cura, questa, sostanziata da complici-

tà solidale e reciproca, basata sul piacere, sulla lentezza e sulla valorizzazione delle sfumature. Insomma può essere considerata una forma di apprendimento *sui generis* preziosa perché fondata sulla comprensione e sul dialogo, sulla crescita spirituale ed emozionale.

Più dei genitori, i nonni di oggi si dedicano a condividere con i nipoti le esperienze ludiche, le curiosità, le scoperte, in un rapporto sereno, libero e creativo. Senza le urgenze lavorative né gli obblighi educativi dei genitori, i nonni possono infatti dedicarsi ai nipoti con una disponibilità inusuale, consapevole e riflessiva, piena di gioie inattese e conviviali.

La declinazione pedagogica della nonnità è poi riconosciuta e ribadita dalla narrativa di origine popolare e favolistica che ha come protagonista sempre un nonno o una nonna che racconta. Lo stesso Perrault è del tutto consapevole del potere didattico ed educativo della sua raccolta di fiabe tratte dalla tradizione popolare ma rese più sofisticate e spettacolari per il gusto raffinato delle donne intellettuali prima e della fantasia infantile poi. La cornice dei *Racconti di Mamma Oca* (Perrault, 1993) è costituito infatti dalla trama dei ricordi infantili del figlio, tramandati dal padre anche se la seconda edizione dei *Racconti* portava il nome Pierre, uno dei due figli di Perrault al quale, in realtà, è da attribuire il solo ruolo di collaboratore.

Anche nella raccolta delle quarantacinque *Fiabe fantastiche* di Emma Perodi, viene specificato che sono *Novelle della nonna* (1974), cioè fiabe meravigliose che nonna Regina aveva udito a sua volta dalla propria nonna e dalle vecchie del vicinato e che si appresta a narrare ai figli, alle nuore e ai nipoti nel corso di un anno nel timore di morire senza aver tramandato il suo sapere.

Il testimone viene infatti raccolto dalla nuora Annina protagonista dell'elevazione sociale della famiglia Marcucci e in modo più istituzionale dal professor Luigi incarnazione dello studioso che si preoccupa di recuperare e di tramandare le memorie popolari, nella consapevolezza che queste costituiscono la forza identitaria della famiglia e della collettività.

La nonna Regina è celebrata dalla Perodi come se fosse davvero esistita e non come un prodotto letterario che usa un linguaggio raffinato e colto nonostante la provenienza popolare delle fiabe stesse. La vecchia massaia, come comunemente è descritta la narratrice, diletta l'uditorio numeroso e attento nella consapevolezza di allietare, forse per l'ultima volta, l'infanzia e di tramandare gli ammaestramenti più importanti per affrontare la vita. Quando la nonna parla il nipote l'ascolta con fiducia senza lasciarsi scoraggiare se le

frasi sono sconnesse o se le parole sono incomprensibili perché ciò che conta e attrae è il cerchio magico che si crea fra i due come nel *Ritratto di vecchio con nipote* del Ghirlandaio del 1490, nel quale intenso e profondo è il contatto visivo fra le due figure, espressione di affettività serena e dolcissima. Immagine emblematica della sensibilità e dell'intesa profonda fra i due soggetti dove oltre l'amore e la cura reciproca è espressa una sorta di designazione di continuità tra il nonno e il nipote. L'atmosfera familiare e il profondo legame affettivo che si percepisce nel quadro è fortemente connesso al senso di conforto, di sicurezza e di fiducia che questo legame evoca e che sempre più oggi è coniugato al senso di supporto e di accudimento gioioso e protettivo. La sensibilità empatica della nonnità è leale condivisione di vita e di esperienze (Caporale, 2011).

Per questo la cura costituisce la funzione principale della nonnità attuale che diviene sorgente di formazione interiore, sia per il nipote che per il nonno stesso che nello stare assieme la cura trae forza, si alimenta e si arricchisce attraverso la logica della comprensione e della prossimità affettiva.

I tre elementi cardine di questa intesa, sottile e silenziosa, di cura di sé e dell'altro sono dettati dal desiderio di donazione, di ascolto e di sostegno incondizionato (Cambi, 2010, 2015).

La nonnità ha, dunque, oggi, una valenza particolare per questa predisposizione a nutrire e ad alimentare con il gioco e con il dialogo la vita emozionale e cognitiva dei piccoli, aiutandoli a risvegliare la loro sete di conoscenza e guidandoli nel processo di cura individuale e verso l'alterità.

Ciò che più sorprende è che la nonnità attuale viene declinata in modo del tutto inconsueto e innovativo non solo perché, come detto, rovescia i canoni del vecchio solo, dispotico e malato, ma anche perché dipinge la vecchiaia come interlocutrice privilegiata per la cura dei piccoli con i quali condivide il piacere della libertà e dell'avventura, la trasgressione delle piccole magie e dei giochi scherzosi.

*Riferimenti bibliografici*

- AA. VV. 2013. *Rivista Italiana di educazione familiare. Numero Monografico dedicato ai nonni*. N.2. Firenze: University Press.
- Cambi F. 2010. *La cura di sé come processo formativo*. Bari -Roma: Laterza.
- Id. 2015. *La forza delle emozioni per la cura di sé*. Pisa: Pacini.
- Caporale V. 2011. *Pedagogia della nonnità*. Bari: Cacucci.
- AA. VV. 2014. *La Bibbia interconfessionale*. Torino: Elledici.
- Madrussan E. 2005. *Il relazionismo come paideia*. Trento: Erikson.
- Papa Francesco 2017. *I nonni sono la nostra memoria*. Milano: Edb.
- Perodi E. 1974. *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*. Torino: Einaudi.
- Perraul C. 1993. *I racconti di Mamma Oca*. Milano: Feltrinelli.
- Tramma S. 2003. *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*. Milano: Meltèmi.



## Quale “comunità” per le comunità educanti?

*Note su una “parola chiave” per la ricerca pedagogica nei contesti eterogenei*

Davide Zoletto

Professore Associato, Università degli Studi di Udine

*e-mail:* [davide.zoletto@uniud.it](mailto:davide.zoletto@uniud.it)

L'articolo mira a esaminare alcuni aspetti teorici emergenti nell'ambito dell'odierna ricerca pedagogico-interculturale nel contesto italiano, con particolare riferimento al linguaggio della “comunità” all'interno delle politiche e pratiche educative connesse alla “comunità educante”.

Il testo attinge dall'ambito degli studi sulla governamentalità per presentare alcune caratteristiche del linguaggio della comunità all'interno del discorso pedagogico odierno e per analizzare il ruolo che viene prospettato per le “comunità educanti” all'interno dei contesti educativi contemporanei.

*Parole-chiave:* Contesti eterogenei, pedagogia interculturale, comunità, comunità educante, governamentalità.

*Which “community” for educating communities? Notes on a “keyword” of educational research in diverse environments*

This paper aims to discuss some theoretical issues currently emerging in the field of Italian intercultural education research, with special reference to the language of “community” within “educating communities” policies and practices.

The paper will draw on literature from the field of governmentality studies to presenting some features of the language of “community” in today educational discourses, and to analyze the role that “educating communities” are expected to play within current educational contexts.

*Keywords:* Diverse Environments, Intercultural Education, Community, Educating Community, Governmentality.

### *Un intreccio di aspetti culturali, economici, governamentali*

Uno degli ambiti principali della ricerca pedagogico-interculturale odierna è probabilmente quello dei contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica. Si tratta di individuare prospettive di lettura teorico-pedagogiche e linee/orientamenti per politiche e pratiche di ricerca e intervento che possano corrispondere fenomenologicamente all'eterogeneità emergente nei territori, nei servizi, nelle scuole: un'eterogeneità che appare sempre meno riducibile a chiavi analitiche monodimensionali (ad esempio "culturaliste", ovvero schiacciate prevalentemente sulle presunte "culture di origine" della componente post-migrante della popolazione) (Zoletto, 2012). In altri termini, l'obiettivo è cercare di descrivere e interpretare tale eterogeneità e, laddove possibile, concorrere a orientarla, a partire da un doppia consapevolezza: da un lato, la consapevolezza delle difficoltà teoriche e pratiche che emergono nel tentativo di corrispondere davvero al carattere sempre complesso, relazionale, intersezionale, storicamente e socialmente situato di tale diversità; dall'altro lato, la consapevolezza della necessità/responsabilità di non sottrarsi a questo tentativo, che appare uno dei mandati epistemologici e politico-culturali di una ricerca che voglia provare a essere autenticamente pedagogico-interculturale (cfr. ad esempio Agostinetto, 2022; Burgio, 2022; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

Nel tentativo di muovere in tale direzione, la sfida teorica e operativa è quella di dare conto della pluralità di piani ed elementi che si intrecciano in modi sempre diversi entro specifici territori e altrettanto specifici contesti educativi (Soysal, 1994; Ong, 1999, 2003; per un tentativo di analisi pedagogica in ambito italiano cfr. Albarea *et al.* 2006). *In primis*, certo, i repertori culturali e linguistici a cui partecipano le diverse componenti della popolazione con e senza retroterra migratorio che abitano un dato territorio (repertori plurali, il più delle volte, dal momento che ciascuno di noi prende parte quotidianamente a diverse reti di significati e pratiche culturali). Ma anche gli aspetti economici, a partire dai diversi mercati del lavoro che possono

caratterizzare determinati territori, anche nelle loro connessioni transnazionali. E – ancora – la molteplicità delle pratiche e procedure che orientano la nostra vita di ogni giorno (quelle che vengono chiamate oggi le “governamentalità”), nonché, con esse, i diversi status anche di carattere giuridico a partire dai quali persone e gruppi accedono ai diversi servizi e prendono parte ai vari ambiti della vita dei territori.

### *Il ruolo dei saperi e delle pratiche dei professionisti dell'educazione*

Fra gli elementi che si intrecciano intorno e all'interno dei contesti educativi ad alta complessità – e che contribuiscono a delinearvi opportunità e vincoli per l'azione educativa – vi è anche, come ha fra gli altri evidenziato uno dei principali studiosi contemporanei delle migrazioni, ovvero Abdelmalek Sayad (1999), l'insieme di immagini, parole, discorsi che contribuiscono a rappresentare tali contesti educativi e la diversità che vi emerge. Sayad ha sottolineato come di tale insieme facciano parte anche i “saperi” delle società di accoglienza; e, fra questi, vi sono senz'altro anche i saperi che orientano le pratiche dei professionisti educativi chiamati a operare entro tali contesti complessi.

In particolare, Sayad (1999, pp. 161-185) ha evidenziato il ruolo ambivalente delle cosiddette “scienze dell'immigrazione”, che concorrono a dare forma alle politiche e pratiche che presiedono i processi di inclusione sociale e scolastica, troppo spesso senza che vi sia la possibilità di lasciare aperto uno spazio per ascoltare e valorizzare i saperi e i punti di vista della componente migrante e postmigrante della popolazione. Un esempio di tale ambivalenza ce l'ha fornito un'altra studiosa importante delle società contemporanee, Aihwa Ong (2003), che ha descritto la rete delle micro-pratiche che strutturano i processi di trasformazione dei migranti in cittadini dei Paesi di destinazione (nel caso specifico delle ricerche di Ong le procedure e pratiche che si rivolgevano ai migranti cambogiani in California nell'ultimo scorcio del secolo scorso).

Quali sono, oggi, le immagini, le parole e i discorsi che concorrono a definire gli ambiti e i modi di ricerca e intervento di quanti operano nei contesti ad alta complessità del nostro Paese? Per evidenziare alcuni di tali elementi, dobbiamo probabilmente partire dall'analisi delle trasformazioni – peraltro non facilmente mappabili – in corso sui territori (Zoletto, 2022). Anche

le politiche e pratiche più squisitamente pedagogiche – che concorrono in modo rilevante a definire le cornici di riferimento per l'intervento dei professionisti – paiono infatti muovere oggi anche da tali trasformazioni.

### *Discorsi emergenti nei contesti ad alta complessità*

In particolare, accanto ai temi connessi all'accoglienza e inclusione dei migranti neoarrivati nel nostro Paese – temi da lungo tempo presenti nelle pratiche di insegnanti ed educatori, così come nelle politiche e nei documenti di indirizzo in ambito pedagogico-interculturale – incontriamo oggi sui territori e nei contesti educativi ad alta complessità anche un'attenzione più ampia per tematiche quali il contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica (cfr. ad esempio MIUR, 2018), anche in specifico riferimento a quartieri e aree caratterizzati da elevata presenza migratoria (Save the Children, 2018, pp. 123-127).

Se guardiamo, ad esempio, i dati relativi agli alunni e alunne con cittadinanza non italiana (MI, 2022), emerge in modo abbastanza chiaro come oggi – a fronte di una presenza tutto sommato stabile di tali allievi (anzi per la prima volta in lieve flessione nell'anno scolastico 2020/2021) – appaia sempre più significativa la percentuale di minori nati nel nostro Paese (in crescita anche nelle scuole secondarie di secondo grado). Nello stesso tempo – pur senza trascurare importanti segnali anche positivi e che mostrano, in generale, una situazione in evoluzione – emergono dagli stessi dati ministeriali, così come da altre fonti (cfr. ad esempio Save the Children 2018, ISTAT 2020), una serie di potenziali ed effettive criticità: ad esempio, nei percorsi scolastici (risultati, ritardi, abbandoni, NEET) degli allievi e delle allieve provenienti da contesti migratori; così come rispetto alla difficoltà emergente su alcuni territori di offrire, in particolare alla popolazione in età evolutiva (con e senza retroterra migratorio), le reti di opportunità educative su cui essa dovrebbe poter contare per maturare a pieno il proprio potenziale e accedere a effettivi percorsi di mobilità sociale. Senza contare che, in questo quadro, non andrebbe trascurato l'impatto che – in particolare in alcuni di questi contesti territoriali e sulle famiglie (anche con retroterra migratorio) che vi abitano – possono aver avuto le limitazioni collegate alla situazione di emergenza anche scolastica conseguente alla crisi pandemica (si veda ad esempio Papavero, Menonna, 2021; per alcuni spunti in prospettiva pedagogica cfr. Zoletto, 2021).

È, forse, anche alla luce di elementi come quelli appena richiamati (e altri, se ne potrebbero menzionare, ad esempio in ordine alle diverse caratteristiche di vulnerabilità di alcuni territori, cfr. Save the Children, 2018: 115-120) che si manifesta un'attenzione sempre più mirata anche ai contesti ad alta complessità, nonché – come già ricordato – a temi quali il contrasto alla povertà educativa e al fallimento formativo. Ed è, forse, anche all'interno di una tale specifica attenzione che emerge – in primis nei documenti di indirizzo e, a seguire, anche nei discorsi e nelle pratiche di quanti operano educativamente nei contesti ad alta complessità – un tema oggi ricorrente come quello delle “comunità educanti”.

### *Scuola e città come comunità educative in contesti complessi*

Ad esempio, in un denso e significativo documento ministeriale del 2018 programmaticamente intitolato *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, curato dall'allora “Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa”, si sottolinea in più passaggi come l'attivazione e il coinvolgimento delle comunità educanti territoriali appaia uno scenario ineludibile per mettere in campo azioni coerenti di contrasto alla povertà educativa. Un passaggio particolarmente emblematico è il seguente:

è [...] importante che MIUR e singole istituzioni scolastiche si sappiano misurare con la prospettiva del potenziamento educativo fondato sulla costruzione di *larghe comunità educanti* in ogni singolo territorio, grazie alla partecipazione, su base paritaria eppure ben articolata per funzioni e responsabilità, a *reti e veri e propri stabili partenariati educativi* più ampi e che contengano centri sportivi, parrocchie, terzo settore, volontariato, saperi diffusi, etc. (MIUR, 2018, p. 29, corsivo mio).

Un analogo riferimento al ruolo della scuola come comunità, nonché alla più ampia dimensione comunitaria territoriale di cui anche la scuola è parte, lo troviamo anche in altri importanti documenti di indirizzo degli ultimi anni.

Il tema è presente, ad esempio, negli *Orientamenti interculturali* promossi nel marzo 2022 dall'“Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni

stranieri e per l'educazione interculturale" istituito presso l'allora Ministero dell'Istruzione. In questo caso il riferimento al ruolo della comunità emerge in un passaggio significativamente collocato nelle pagine iniziali del documento, laddove si muove dalla consapevolezza dell'importanza di guardare oggi

alla realtà in mutamento e ai processi in corso, proponendo alle scuole, alle realtà sociali e associative che operano con gli istituti scolastici, alle istituzioni locali, di riparare e dare risposta alle fragilità e di immaginare e sostenere il futuro *insieme* (MI, 2022, p. 14, corsivo mio).

Nello specifico, il documento suggerisce (e andrebbe qui, forse, approfondito il ruolo del campo metaforico delle "sfide" nelle politiche e pratiche educative) come siano proprio le "sfide" emergenti nel contesto di tali cambiamenti che possono "far nascere innovazione a far avanzare la nostra cultura pedagogica" (*ibidem*).

In particolare, il documento sottolinea come le trasformazioni oggi in corso sui territori e nei contesti educativi potrebbero essere considerati come:

un'occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato, non solo per la predisposizione degli spazi fisici, per l'allestimento di ambienti di apprendimento anche tecnologicamente adatti a prendersi cura dello sviluppo di abilità e competenze differenziate, ma anche per ripensare e rinnovare il curriculum, valorizzare l'assunzione di responsabilità sociale degli alunni, promuovere *le alleanze* capaci di dare corpo *non solo alla scuola come comunità educativa*, ma alla promozione di *quella città 'educativa'* che è il contesto più adeguato per l'inclusione sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva (*ibidem*, corsivo mio).

Un passaggio questo che evidenzia un elemento che appare centrale nei riferimenti odierni alla comunità educante (e su cui ritorneremo ancora nel presente contributo), ovvero il nesso fra la scuola come comunità educativa e la parimenti educativa valenza dell'intero contesto territoriale (qui: la "città educativa"): comunità di cui la scuola stessa è parte e che appare, in diverse circostanze, sottolineato proprio dal riferimento alla "comunità educante".

## *La comunità come “tecnologia di governo”*

Analizzando la presenza e il funzionamento della “comunità” negli odier-  
ni dibattiti sul welfare, uno dei padri dei *governmentality studies* quale Niko-  
las Rose (autore, fra l’altro, dell’ormai classico – in questo ambito – *Gover-  
ning the Soul: The Shaping of the Private Self*) ha sottolineato due elementi  
interessanti: da un lato, il fatto che il linguaggio della “comunità” si manifesta  
come particolarmente carico da un punto di vista morale (a differenza, ad  
esempio, del linguaggio del “mercato” che si presenta come meno connotato  
da tale punto di vista) (Rose, 1996, p. 331); dall’altro, il fatto che la sem-  
pre maggiore presenza della “comunità” nelle politiche e pratiche connesse  
al welfare potrebbe

segnalare che ‘il sociale’ sta forse lasciando il campo alla ‘comunità’  
come nuovo territorio per l’amministrazione delle esistenze individuali e  
collettive, un nuovo piano o superficie su cui vengono concettualizzate e  
amministrate le relazioni micro-morali fra le persone (*ibidem*).

La “comunità” e i linguaggi ad essa connessi, secondo la prospettiva sug-  
gerita da Rose, costituirebbero la spia dei presupposti e delle cornici teorico-  
pratiche con le quali, oggi, un intero insieme di questioni viene concettualiz-  
zato (inquadrate come “problema” a cui rispondere anche educativamente)  
e reso suscettibile di “interventi esperti” (potremmo dire, forse, anche dal  
punto pedagogico), a partire da quelle che possono emergere/essere presen-  
tate come le caratteristiche di determinate comunità (*ibidem*).

In altri termini, tali linguaggi concorrono, da un lato, “a dare forme alle  
strategie e ai programmi che affrontano tali problemi cercando di agire [ap-  
punto] sulle dinamiche delle comunità” (*ibidem*); dall’altro, “a configurare il  
*territorio immaginato* su cui tali strategie dovrebbero agire” (*ibidem*, corsivo  
mio). È in questo senso, forse, che essi entrano a far parte del già menzionato  
“insieme di immagini, parole, discorsi” che contribuisce oggi a dare forma  
ai saperi e alle pratiche dei professionisti, anche educativi, che operano nei  
contesti ad alta complessità. Tali linguaggi, infatti, concorrono a inquadrare/  
definire (costruire?) quanti sono soggetti all’intervento sociale ed educati-  
vo (Rose direbbe: all’“azione governamentale”) come “individui che sono  
anche, effettivamente o potenzialmente, fedeli a un determinato insieme di  
valori, credenze e impegni comunitari” (*ibidem*).

Un aspetto questo che appare particolarmente delicato quando il termine “comunità” viene speso in territori segnati anche dalla presenza di una popolazione migrante e postmigrante: come ha infatti osservato Sergio Tramma, in tali territori “si assiste a un complesso gioco di presenza tra molteplici e contraddittorie storie comunitarie” (Tramma, 2009, p. 112): le comunità dei migranti nel Paese di immigrazione così come le loro comunità nei Paesi di origine, oltre che le “comunità immaginate” (Anderson, 1983) emergenti oggi anche a livello transnazionale; e, ancora, la comunità “distinta/separata in cui gli autoctoni si rifugiano o aspirano a rifugiarsi” (Tramma, 2009, p. 112), così come le comunità “interculturali” che potrebbero emergere a partire dalla comune appartenenza e quotidiana partecipazione a un determinato territorio (*ibidem*).

Non a caso, un altro autorevole studioso dei processi e delle tecniche di governamentalità odierne, Mitchell Dean, citando peraltro proprio Rose, ha richiamato in questo senso l’attenzione su quelle che quest’ultimo ha chiamato “politiche della comunità” (Rose, cit. in Dean, 1999, p. 198). Ovvero, un insieme di “tecnologie di governo” (il riferimento di questo ambito di studi sono, com’è noto, le analisi dell’ultimo Foucault sui processi e le tecniche di soggettivazione/assoggettamento) attraverso le quali vengono progettate e attivate le azioni rivolte a determinate popolazioni target.

Dalle analisi dei *governmentality studies* emerge come altre “parole chiave” in questo senso (che si intrecciano, secondo questi autori, ai linguaggi della “comunità”) possano essere termini quali “partecipazione”, “agency” (agentività, azione) ed “empowerment” (partecipazione, coinvolgimento, rafforzamento).

Secondo l’analisi proposta da Dean, ad esempio, le popolazioni destinarie degli interventi possono, proprio “mediante determinate tecnologie di agency, venire empowered da (o entrare in partenariato con) [tutta una serie di] professionisti, burocrati e fornitori di servizi” (Dean, 1999, p. 198). In questo modo, prosegue Dean, mediante un intreccio di elementi quali il mercato dei servizi, specifiche (e nuove) forme di *expertise* e una pluralità di agenzie che si “specializzano” (divengono, appunto, “esperte”) nella gestione di determinate “comunità” considerate “a rischio”, i componenti di tali comunità vengono spinti a divenire “cittadini attivi”, ovvero “capaci di auto-gestirsi [*self-managing*], così da poter accedere a forme di partecipazione politica” (*ivi*, p. 199).

## *Ambiguità dell'empowerment*

Una tale riflessione critica sulla possibile ambivalenza dei linguaggi che ruotano intorno alla “comunità” è emersa anche su un piano squisitamente pedagogico, e in particolare nell’ambito della riflessione critica sull’educazione permanente e degli adulti.

Danny Wildemeersch, dell’Università Cattolica di Lovanio, ha osservato ad esempio, citando tra gli altri proprio Rose e Dean, come – secondo una prospettiva critica governamentale – una varietà di pratiche anche educative di tipo partecipativo potrebbero oggi essere considerate come “parte di una serie di nuove tecnologie di persuasione, normalizzazione e inclusione” (Wildemeersch, 2014, p. 21). Wildemeersch – che fa riferimento anche a specifiche analisi critiche dell’odierna pratiche partecipative (cfr. ad esempio Cook, Kothari, 2004) – suggerisce, infatti, che “l’agenda nascosta” in tali pratiche è di fatto, spesso, quella di “insegnare ai partecipanti a definire se stessi come agenti auto-diretti [*self-directed*] di una ‘società attiva’” (*ibidem*). Come osserva Dean, in questo senso “la comunità, proprio come il cittadino autonomo, è il prodotto di un minuzioso lavoro di costruzione politica”, ovvero “un tentativo di stabilizzare e normalizzare determinati insiemi di relazioni e pratiche” (Dean, 1999, p. 199).

Esemplare, in questa prospettiva, appare – secondo l’analisi di Dean – l’ambivalenza di un concetto/pratica come quello di “*empowerment*”. Lo studioso si rifà in questo caso agli studi di Barbara Cruikshank (1999) sui *Community Action Programs* statunitensi degli anni Sessanta.

Nell’analisi di Cruikshank, infatti, l’*empowerment* si manifesta come “una strategia o tecnica” volta a far passare i soggetti da una situazione di completa “impotenza [*powerlessness*] alla cittadinanza attiva” (Dean, 1999, p. 83). L’ambivalenza delle azioni – e soprattutto delle relazioni – di *empowerment* sembra emergere, secondo la riflessione di Dean, se si considerano alcune delle caratteristiche che la già citata Cruikshank trova, non a caso, esemplificate in procedure di intervento “di comunità” come, appunto, i *Community Action Programs*, fra cui ad esempio: il fatto tali relazioni vengano, come già accennato in precedenza, caratterizzate e sostenute da specifiche forme di *expertise* (Cruikshank, cit. in Rose, 1999, p. 84); oppure il fatto che le azioni/relazioni di *empowerment* si fondino su specifiche forme di conoscenza nei confronti di coloro che devono essere *empowered* (*ibidem*).

### *Vocazione critica o discorso “esperto”?*

Alla luce di riflessioni come quelle sin qui richiamate in merito al ruolo della “comunità” nel quadro delle odierne tecnologie di governo, ci si potrebbe quindi chiedere se non sia anche in questa accezione che il linguaggio della comunità (e in particolare della “comunità educante”) si presenta oggi nelle politiche e pratiche educative rivolte, nel contesto italiano, ai contesti educativi ad alta complessità socioculturale.

In realtà, come suggerito anche da quanti studiano oggi specificatamente i modi con cui i flussi di “immagini, parole, discorsi” (anche quelli che orientano i discorsi e le pratiche dei professionisti) circolano e si localizzano nel mondo contemporaneo – si pensi ai *mediascapes* analizzati da Arjun Appadurai (1996), ai *policyscapes* studiati da Stephen Carney (2009), nonché, più in generale, alle riflessioni di Ulf Hannerz sugli flussi transnazionali (1997) – appare difficile (e, forse, potenzialmente non rigoroso) leggere l’emergere a livello locale di determinati discorsi (anche educativi) come l’effetto lineare e prevedibile di un unico tipo di flussi globali.

D’altra parte, anche uno dei padri degli studi culturali, ovvero Raymond Williams, inserendo il termine “comunità” fra le sue celebri *Keywords*, ne sottolineava la costitutiva ambivalenza, dal momento che essa appariva essere “parola particolarmente convincente” (Williams, 1976, p. 76) sia per descrivere un insieme di relazioni già esistenti, sia, allo stesso tempo, “per descrivere un insieme di relazioni alternativo” a quello in essere (*ibidem*).

Lo stesso Rose, nel discutere i modi in cui emergono le tecnologie di governo connesse ai linguaggi della “comunità”, ci ricorda che “non dovremmo cercare un’unica origine o causa” da cui possa essere fatta derivare in modo lineare “la complessa riconfigurazione del territorio governamentale” che appare connessa al termine “comunità” (Rose, 1996, p. 331). E osserva altresì come “gli odierni utilizzi della ‘comunità’ siano il risultato [...] diversificato, complesso e mutevole di nuove forme di rappresentazione, problematizzazione e intervento in un ampio numero di diversi contesti” (*ivi*, p. 332).

L’analisi di Rose è, in questo senso, particolarmente interessante in quanto suggerisce come il termine “comunità” – a lungo molto rilevante nel pensiero politico – finisca per divenire “governamentale” quando viene trasformato in qualcosa di “tecnico” (*ibidem*). Non a caso, sembra volerci ricordare Rose, i linguaggi della “comunità” paiono destinati a mantenere un’intrinseca ambivalenza: da un lato, essi sembrano poter/voler rimandare all’originaria

vocazione critica del riferimento alla “comunità” in campo sociale ed educativo; dall’altro lato, come osserva lo stesso Rose, sembra che “ciò che era nato come un linguaggio di resistenza e critica sia stato [oggi] trasformato, senza dubbio per le migliori ragioni, in un discorso esperto” (*ibidem*).

### *Echi deweyani*

Quale di questi elementi (discorso critico *vs.* discorso esperto) finisce dunque per emergere nei riferimenti che oggi – nelle *policies* e nei dibattiti del nostro Paese (nonché nei saperi dei professionisti) – rimandano alla centralità delle “comunità educanti” nei territori e contesti educativi ad alta complessità?

Una pista possibile può, forse, fornirla un nesso che appare centrale nelle modalità in cui la “comunità” entra nelle politiche e pratiche educative ispirate alla “comunità educante”: ovvero, il rapporto – che si è già avuto modo di richiamare in questo contributo – *fra* la scuola come comunità *e* la più ampia comunità territoriale. Non a caso, uno dei principali riferimenti teorici evocato, in questo senso nei documenti di indirizzo è quello all’idea deweyana della scuola come comunità.

Ad esempio, in un documento pur di carattere tecnico come il *Bando per le comunità educanti* – promosso da “Con i Bambini impresa sociale” nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e rivolto al mondo del Terzo settore – si legge, proprio nelle pagine introduttive, che

*attorno e insieme alla scuola*, da tempo riconosciuta come ‘comunità in miniatura’, una comunità che ha un’interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura, è fondamentale che si costruisca *una strategia educativa efficace e condivisa*, che coinvolga genitori, istituzioni pubbliche e private, terzo settore e sistema economico-produttivo (Con i bambini, 2021, p. 4, corsivo mio).

Non è caso, forse, in questo senso, che la citazione portata a supporto di questa idea della scuola come “comunità in miniatura” chiamata ad allargarsi ai territori di riferimento sia tratta proprio da *Democrazia e educazione* di John Dewey (1916/1949, p. 394).

D'altra parte, questo stesso nesso fra scuola e territorio è sottolineato – in riferimento al concetto di “comunità educante” – anche dal già menzionato documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. In esso, infatti, citando l'edizione 2017 dell'*Atlante dell'infanzia a rischio* di Save the Children (quell'anno significativamente intitolato *Lettera alla scuola*), si ricorda che “ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano” (Save the Children, 2017, p. 300; cfr. anche MIUR, 2018, p. 8).

È anche da questo passaggio che il testo si collega poi a uno dei temi centrali dello stesso documento ministeriale, ovvero quelle strategie di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, che – come si è visto nelle pagine iniziali di questo contributo – costituiscono una direzione fondamentale verso cui si stanno riorientando oggi anche le ricerche e gli interventi in ambito pedagogico-interculturale. Si sottolinea, infatti, nel documento ministeriale come la questione della dispersione scolastica sia connessa anche “alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza” (*ibidem*, corsivo mio). È in questa prospettiva che la promozione delle comunità educanti viene dunque richiamata come elemento centrale nella progettazione di azioni di ricerca e intervento educativi in contesti ad alta complessità.

### *Una genealogia sempre situata*

Del resto, fin dalle pagine introduttive della già citata edizione 2017 dell'*Atlante dell'infanzia a rischio* di Save the Children, si sottolinea programmaticamente come la parola “scuola” sottenda “l'idea assai più ampia di ‘comunità educante’, resa molto bene dal celebre detto africano, ‘per educare un bambino ci vuole un intero villaggio’” (Save the Children, 2017, p. 18). Nelle pagine successive dell'*Atlante* non solo si torna più volte a sottolineare l'importanza di tale rapporto fra scuola e comunità, ma si radica questa consapevolezza in una vasta rete di esperienze scolastiche ed educative che attraversano tutta la seconda metà del Novecento nel nostro Paese.

Tra le altre, l'*Atlante* rimanda ad esempio (pp. 104-109) all'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi, aperta a Firenze da Ernesto Codignola, non a caso fra i principali promotori della diffusione del pensiero deweyano in Ita-

lia nell'immediato dopoguerra (cfr. Cambi, 2016). L'*Atlante* riporta, anzi, le parole di Codignola stesso, il quale – nel descrivere l'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi – affermava che “più che una scuola, nel senso tradizionale della parola, essa vuole essere una *comunità* di lavoro, un *alveare* di spiriti operosi ed alacri, in cui tutti, a turno, partecipano a tutti gli aspetti della vita collettiva” (Codignola, 1946, p. 95, corsivo mio; cfr. Save the Children, 2017, p. 108).

Peraltro, il riferimento alla Scuola-Città Pestalozzi è solo uno dei numerosi riferimenti a tante riflessioni/esperienze pedagogiche ed educative italiane in cui l'*Atlante* del 2017 rintraccia una sorta di genealogia – tanto radicata quanto diversificata – delle comunità educanti di oggi: da don Lorenzo Milani a don Lorenzo Sardelli, da Raffaele Laporta a Tullio De Mauro; da Mario Lodi a Bruno Ciari all'intera esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa (per menzionare solo alcuni degli esempi citati).

In questo senso, se leggiamo – oggi, nei contesti eterogenei del nostro Paese – il linguaggio della “comunità educante” collocandolo entro la rete di riferimenti evocata dall'*Atlante*, esso sembra, forse, poter rimandare *meno* all'accezione “tecnica” ed “esperta” rispetto a cui ci mettevano in guardia le analisi di Rose e Dean, e *più* a quella vocazione critica a cui, peraltro, anche lo stesso Rose faceva almeno in parte riferimento.

A testimoniare, forse, una volta di più che i modi con cui le politiche e le pratiche pedagogiche – anche quelle delle comunità educanti – si localizzano entro i diversi contesti sociali ed educativi non possono mai essere letti in modo univoco e/o troppo lineare, perché sono sempre situati entro specifiche genealogie: genealogie che non possono che essere diverse e, anche per questo, forse, aperte a sviluppi inediti, in quanto emergenti all'interno di storie e culture che sono sia globali che nazionali e locali, e che non possiamo smettere di ricostruire nelle loro sempre nuove possibili articolazioni.

### Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. 2022. *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Albarea, R., Izzo, D., Macinai, E., Zoletto, D. (2006). *Identità culturali e integrazione in Europa*. Pisa: ETS.
- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso (tr. it. *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*. Roma-Bari: Laterza).
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press (tr. it. *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina, 2012<sup>2</sup>).
- Burgio, G. 2022. *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. 2016. *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*. "Espacio, Tiempo y Educación", 3(2), pp. 89-99.
- Carney, S. 2009. "Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational 'Policyscapes' in Denmark, Nepal, and China", *Comparative Education Review*, Vol. 53, No. 1 (February): 63-88.
- Catarci, M., Macinai, E. (Eds.). 2015. *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. Pisa: ETS.
- Codignola, E. 1946. *Le "scuole nuove" e i loro problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Con i bambini, (2021), *Bando per le comunità educanti*.
- Cook, B., Kothari, U. (Eds.). 2004. *Participation: The new tyranny?* London: Zed Books.
- Cruikshank, B. 1999. *The Will to Empower: Democratic Citizens and Other Subjects*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dean, M. 1999. *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Thousand Oaks.
- Dewey J. 1916. *Democracy and education*. New York: MacMillian (tr. it. *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1949).
- Fiorucci M. 2020. *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). 2016. *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

- Hannerz, U. 1997. "Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional", *Mana*, 3 (1): 7-39 (tr. it. "Flussi, confini, ibridi. Parole chiave nell'antropologia transnazionale", *aut aut*, 312,1992: 46-71).
- ISTAT 2020. *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*.
- MI 2022. *Orientamenti interculturale. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, marzo 2022.
- MI – Ufficio Statistica e Studi 2022. *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021*, Roma.
- MIUR 2018. *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, gennaio 2018.
- Ong, A. 1999. *Flexible Citizenship. The Cultural Logic of Transnationality*. Durham & London: Duke University Press.
- Ong, A. 2003. *Buddha Is Hiding: Refugee, Citizenship, the New America* Berkeley: University of California Press (tr. it. *Da rifugiati a cittadini*. Milano: Raffaello Cortina, 2005).
- Papavero G., Menonna A. 2021. *La didattica a distanza durante il primo lockdown. La pandemia COVID-19 tra la popolazione migrante e di origine straniera nelle province di Milano, Bergamo, Brescia e Cremona*, Fact Sheet, marzo. Milano: Fondazione ISMU.
- Portera, A. 2022. *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Rose, N. 1989. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Rose, N. 1996. "The death of the social? Re-figuring the territory of government", *Economy and Society*, 25, 3, august, pp. 327-356.
- Santerini, M. 2019. *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Save the Children 2017. *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*. Roma: Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Save the Children 2018. *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini* - Roma: Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Sayad, A. 1999. *La double absence*. Paris: Éditions du Seuil (trad it. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano:

- Raffaello Cortina 2002).
- Tarozzi, M. 2015. *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. 2009. *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Wildemeersch, D. 2014. "Displacing Concepts of Social Learning and Democratic Citizenship", in G. Biesta, M. De Bie, D. Wildemeersch (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, Dordrecht: Springer, pp. 15-28.
- Williams, R. 1976. *A vocabulary of culture and society*. London: Fontana Press (edizione 1988).
- Zoletto, D. 2012. *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Id. 2021. "Una doppia distanza? Spunti su scuola, allievi e famiglie con retroterra migratorio nel contesto della pandemia", *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX, 2/2021, pp. 57-72.
- Id. (Ed.). 2022. *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

# Per una nuova filosofia del rapporto tra scuola e territorio

Massimo Baldacci

Professore Ordinario, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”

*e-mail*: massimo.baldacci@uniurb.it

Il saggio ripercorre la vicenda teorica del rapporto tra scuola e territorio, proponendone una nuova filosofia per gli scenari attuali. Muovendo dalla nascita di tale questione all'altezza degli anni Settanta del secolo scorso, si riepiloga l'approdo alla teoria del sistema formativo integrato, e si esaminano i processi socioculturali che, a partire dagli anni Novanta, hanno eroso le condizioni della sua attuazione. Si formula, infine, una nuova ipotesi per tale rapporto nella presente fase storica.

*Parole-chiave*: scuola, territorio, sistema formativo, integrazione, deterritorializzazione.

*Towards a New Philosophy of the Relationship between School and Territory*

The essay retraces the theoretical history of the relationship between school and territory, proposing a new philosophy for current scenarios. Starting from the birth of this issue at the height of the 1970s, the approach to the theory of the integrated educational system is summarised, and the socio-cultural processes that, since the 1990s, have eroded the conditions of its implementation are examined. Finally, a new hypothesis for this relationship in the present historical phase is formulated.

*Keywords*: school, territory, education system, integration, deterritorialisation.

## *Premessa*

Il rapporto tra scuola e territorio è stato uno dei temi più frequentati del dibattito pedagogico e politico degli anni Settanta-Ottanta del secolo scorso. Dopo questo periodo è andato incontro a una progressiva eclissi, dalla quale sta però risorgendo negli ultimi anni.

In questo saggio, intendo ricostruire i motivi di questo andamento, cercando di avanzare alcune ipotesi sulle ragioni dell'appannamento e della ripresa della questione scuola-territorio. Inoltre, tenterò di formulare – a grandi linee – una nuova filosofia di questo rapporto. A questo proposito, ritengo che non vi possa essere una soluzione assoluta e perenne per la sua configurazione. Il rapporto tra scuola e territorio tende ad assumere forme diverse in ragione della fase storica. Pertanto, esso va sempre ripensato in base alle caratteristiche sociali e culturali della propria epoca. Non semplicemente per modellarlo sulle sue contingenze, bensì per farlo interagire con esse nella direzione della massima apertura educativa possibile. Questo ripensamento non può però muovere soltanto da un'analisi della fase attuale: esso deve essere innervato anche da un apprendimento storico, che porti alla consapevolezza del percorso diacronico di tale rapporto, e delle ragioni dei suoi mutamenti.

Muovendo da questi intenti e da queste esigenze, il saggio sarà articolato in tre punti: dapprima accennerò alla stagione della nascita e dello sviluppo del problema del rapporto tra scuola e territorio negli anni Sessanta-Settanta; poi cercherò di individuare i motivi della progressiva eclissi di questo tema dagli anni Novanta in poi; infine, mi soffermerò sulla sua attuale rinascita, cercando di individuare il fulcro di una nuova filosofia di tale rapporto.

## *Nascita e sviluppo della questione scuola-territorio*

Per indagare il rapporto tra scuola e territorio non occorre tanto reperire una sua sorgente primigenia (operazione che sarebbe problematica), quanto individuare sommariamente la fase storica in cui tale questione è diventata rilevante nel dibattito pedagogico.

A questo proposito, un laboratorio sociale importante per mettere a fuoco tale rapporto come problema pedagogico è stata la scuola d'infanzia comunale di Bologna negli anni Sessanta del secolo scorso, in particolare dal

1965, quando venne chiamato a dirigerla Bruno Ciari. Il maestro di Certaldo arriva nella città felsinea forte della sua militanza nel *Movimento di cooperazione educativa* e nella rivista *Riforma della scuola*, nonché dei suoi studi su Gramsci e su Dewey (che egli vede come autori da far dialogare, piuttosto che come riferimenti tra loro alternativi). Nella gestione della scuola d'infanzia bolognese erano già presenti i *Comitati scuola-famiglia*. Ciari compie una svolta fondamentale trasformandoli in *Comitati scuola-società*, aperti non solo ai genitori, ma anche a forze sociali e sindacali del territorio. L'assunto che ispira questa trasformazione è che l'educazione dei bambini non è una questione privata delle famiglie: si tratta della formazione dei futuri cittadini, e quindi riguarda l'intera società. In altre parole, per formare un cittadino occorre il concorso sia della scuola sia della società (identificata nei termini della società civile: un tessuto di associazioni e di forze sociali). Nel pensiero di Ciari, questa messa a tema del rapporto scuola-società (territorio) – di carattere istituzionale, oltre che teorico – si accompagna a una critica della scuola tradizionale, vista come una *grande disadattata* rispetto ai suoi compiti socioeducativi.

La prematura scomparsa impedisce a Ciari di proseguire la sua elaborazione. Ma all'inizio degli anni Settanta, la critica della scuola tradizionale unita all'attenzione alle potenzialità formative del territorio trovano una nuova e significativa sponda nel movimento culturale della *descolarizzazione*.

Questo movimento ha in Ivan Illich l'interprete più radicale. Secondo questo studioso (Illich, 1971), l'esistenza dell'uomo contemporaneo è stata inquadrata entro un sistema di istituzioni che, con la scusa di soddisfare i suoi bisogni (istruzione, salute, sicurezza ecc.) lo sottomettono a un impersonale meccanismo di controllo e dominazione, facendo nascere bisogni sempre nuovi al fine di mantenere la sua subordinazione. A questo proposito, la scuola costituisce il primo momento di istituzionalizzazione della vita dell'individuo, e la sua funzione è quella di predisporlo a un'esistenza dominata dalle istituzioni, a farsi loro cliente e loro funzionario. In questo modo, la scuola tende implicitamente a persuadere che questa è la condizione necessaria dell'uomo odierno, e che egli non potrebbe vivere in modo diverso. Pertanto, l'intera società risulta "scolarizzata" (ossia, istituzionalizzata), e la descolarizzazione è il primo e necessario momento per la liberazione di tutta la comunità umana. Soppressa la scuola, l'apprendimento potrebbe continuare in modo più autonomo e umano all'interno di una rete di centri e di opportunità territoriali che rendano accessibili a tutti le risorse culturali e

gli scambi formativi necessari per la crescita intellettuale. In Illich, quindi, la critica della scuola fa parte di una più vasta e radicale critica dell'intera società moderna, concepita come una perdita della convivialità umana e una caduta sotto una macchina istituzionale di manipolazione dell'essere umano. Al tempo stesso, egli legittima e promuove l'attenzione al valore formativo delle risorse culturali del territorio, sebbene secondo una logica sostitutiva rispetto alla scuola. Le posizioni di Illich, pur trovando larga attenzione, ricevono però incisive critiche. Anche il territorio è soggetto a meccanismi di istituzionalizzazione, di dominio, e di consenso verso i poteri egemoni. Sopprimere la scuola non risolverebbe un problema sociopolitico che è più ampio, e andrebbe anzi a svantaggio dei gruppi sociali culturalmente meno favoriti, finendo così per inasprire le diseguaglianze sociali e intellettuali.

Pur con questi limiti, la descolarizzazione aveva messo l'accento sulla rilevanza formativa del territorio. E gli anni Settanta vedranno una forte attenzione a questa dimensione dell'educazione e al suo rapporto con quella scolastica. A tale proposito, è emblematico il grande Convegno internazionale di Napoli del 1974 su "La società educante", che vede la partecipazione dei maggiori studiosi italiani ed europei (Telmon, Balduzzi, 1980, pp. 11-63). In questo torno di tempo, il "territorio" viene definito antropologicamente come la dimensione simbolica dello spazio, come una costruzione sociale operata dalla comunità che lo abita (Callari, Galli, 1978). Territorio come luogo d'appartenenza di una comunità, e questa è tale perché – attraverso la comunicazione sociale – mette in comune rappresentazioni e valori. In questo senso, il territorio è al tempo stesso condizione d'esistenza della comunità, in quanto sede della comunicazione, e prodotto della sua elaborazione culturale. Inoltre, il territorio è concepibile come un sistema di luoghi: politici, sociali, culturali (e quindi formativi); e di connesse realtà istituzionali: il quartiere, il comprensorio, il distretto. Nella pedagogia si mette così a fuoco il concetto di "territorio educante" o di "comunità educante" per indicare sia l'importanza delle risorse formative extrascolastiche, sia per sottolineare che il processo educativo è più ampio di quello fornito dalla scuola e trova espressione nel concetto di "educazione permanente". Al tempo stesso, questo porta a evidenziare l'esigenza del radicamento territoriale e comunitario della scuola, anch'essa concepita come una comunità educativa integrata in un più esteso organismo sociale locale. Insomma, per dirla in modo schematico, questo decennio mette a fuoco l'equazione: educazione = scuola + territorio.

La nascita del tema scuola-territorio si colloca nella fase storica che oggi viene denominata come i “trenta gloriosi” o anche “l’età dell’oro” (Hobsbawm, 1997). Si tratta del primo trentennio del secondo dopoguerra, che si caratterizza come una fase espansiva sia dal punto di vista socio-economico che da quello democratico. Lo stesso rapporto scuola-territorio veniva visto nella cornice dello sviluppo civile e democratico della società italiana.

Negli anni Ottanta, la problematica scuola-territorio giunge a piena maturazione teorica, ma questo accade in una fase in cui cominciano a venire meno le condizioni sociopolitiche della sua compiuta attuazione. Nell’immediato, questo sfasamento tra i progressi della teoria e l’appannarsi delle condizioni storiche non viene però avvertito con chiarezza.

La teoria del sistema formativo come sistema dei luoghi dell’educare viene concepito secondo due diverse prospettive: quella del sistema formativo “allargato” e quella del sistema formativo “integrato”. La prospettiva dell’allargamento muove dalla constatazione del regime di “policentrismo” formativo che caratterizza ormai la società, ossia dalla proliferazione nel territorio di centri culturali, associazioni, occasioni formative informali, variamente orientati e caratterizzati. Si tratta di legittimare questo policentrismo, valorizzandolo nei termini di una pluralità di opportunità formative che si aggiungono a quella scolastica e la completano. Tuttavia, a tale prospettiva viene contestato che tale policentrismo versa in una situazione caotica, costituendo un labirinto nel quale soltanto i soggetti e le famiglie già acculturate sanno orientarsi e operare le giuste scelte. La proliferazione delle occasioni, cioè, non è di per sé sufficiente a scongiurare la sopravvivenza delle disegualianze socioculturali. Inoltre, l’assenza di qualsiasi coordinamento tra le diverse opportunità crea sovrapposizioni e interferenze, o al contrario divaricazioni che privano di risposta alcuni bisogni.

La prospettiva del *sistema formativo “integrato”* (Frabboni, 1988) risulta così quella che attrae maggiori consensi da parte della comunità pedagogica. Tale prospettiva può essere articolata in tre parti: un’analisi strutturale del sistema formativo, una diagnosi delle sue condizioni, e un’ipotesi di soluzione delle sue contraddizioni.

L’*analisi strutturale* del sistema formativo distingue al suo interno tre sottosistemi: quello *formale*, ossia la scuola, caratterizzato da una intenzionalità educativa regolata normativamente; quello *non formale*, a cui afferiscono agenzie caratterizzate da una esplicita intenzionalità educativa, priva però di

formalizzazione normativa, come la famiglia, l'Ente locale (con i suoi servizi culturali socioeducativi) e l'associazionismo (laico e cattolico); e, infine, quello *informale* caratterizzato da realtà e contesti che, pur essendo privi di una vera intenzionalità educativa, producono comunque effetti formativi, quali il gruppo dei pari, i contesti sociali informali (il bar, la discoteca ecc.), i *mass media* (stampa, radio, televisione) e i *personal media* (allora agli esordi), e le offerte di mercato (corsi di lingua straniera, palestre private ecc.). Nel loro complesso, questi tre sottosistemi tendono a rendere il sistema formativo coestensivo all'intera società.

Su tale analisi strutturale, s'innesta una *diagnosi* della condizione del sistema formativo. Con essa vengono evidenziate due "patologie" di tale sistema. In primo luogo, lo stato di scollamento tra le agenzie dei sottosistemi formale e non formale, ossia la mancanza di coordinamento tra le realtà intenzionalmente educative: la scuola, la famiglia, l'associazionismo, l'Ente locale. Tra le loro ispirazioni pedagogiche vige una sostanziale discontinuità, e la loro azione manca di qualsiasi raccordo. In secondo luogo, la proliferazione delle realtà inerenti al sottosistema informale, aggiunta alla forza e alla pervasività dei *mass media*, tende a determinare una supremazia di tale sottosistema nei processi formativi. In altre parole, lo stato di disgregazione in cui versano le agenzie intenzionalmente educative le rende deboli rispetto all'incisività di quelle informali, che – sebbene prive di autentica intenzionalità educativa – producono di fatto effetti formativi rilevanti. Questo predominio formativo del sottosistema non connotato da intenzionalità educativa rappresenta una contraddizione storica inedita, che rischia di rendere velleitario qualsiasi progetto educativo, i cui effetti sono destinati a subire l'interferenza di quelli delle agenzie informali. In questo modo, non si sa più quale tipo di essere umano si sta formando, e s'intravede lo spettro della transizione a una società post-educativa.

Rispetto a questa preoccupante diagnosi, prende forma l'*ipotesi di soluzione* legata al concetto del sistema formativo "integrato". Si tratta della prospettiva di una alleanza tra le agenzie intenzionalmente educative, allo scopo di ribilanciare il potere formativo del sottosistema informale. Tale alleanza implica una tessitura di raccordi e patti educativi tra scuola, famiglia, associazionismo ed Ente locale, in modo da coordinare la loro azione formativa complessiva. Ciò è possibile sulla base di un reciproco riconoscimento delle diverse specificità educative delle diverse agenzie: una specificità inerente all'educazione intellettuale per la scuola, a quella etico-affettiva per la fami-

glia, a quella sociale ed estetica per l'associazionismo e l'Ente locale. In tal modo ogni agenzia diventa una tessera di un mosaico complessivo, di un disegno unitario.

Tale ipotesi pedagogica non descrive una realtà di fatto, ma esprime un traguardo ideale verso cui tendere, nella consapevolezza che l'integrazione non può mai essere assoluta, ma è possibile incrementare il suo grado.

Il trasparente carattere "illuminista" di questa ipotesi non la rende però un'utopia velleitaria. Infatti, la realizzazione storica dell'integrazione formativa è affidata alla stipulazione di un patto educativo tra le diverse agenzie educative, alle quali viene indicato uno disegno d'insieme secondo cui ricomporre i propri rapporti. Nonostante questo profilo illuminista – su cui torneremo più avanti –, negli anni Ottanta tale ipotesi conquista una certa egemonia culturale, e diviene un punto di riferimento del dibattito pedagogico e delle pratiche formative delle agenzie intenzionalmente educative, e in particolare degli Enti locali.

Come si diceva, questa sistemazione teorica si afferma però in un periodo nel quale iniziano a venire meno le condizioni sociopolitiche della sua realizzazione.

### *La crisi del rapporto tra scuola e territorio*

Le condizioni sociopolitiche di un sistema formativo integrato erano legate all'idea di una crescita civile e democratica della società, nel segno della cooperazione e della solidarietà sociale. Dagli anni Ottanta inizia invece ad acquistare peso l'*ideologia neoliberista*, che poi si affermerà nel corso degli anni Novanta, e raggiungerà l'egemonia politico-culturale nel nuovo secolo. La radice di questa affermazione risiede nei processi di ristrutturazione dell'economia capitalista mondiale dopo la crisi degli anni Settanta del secolo scorso. Una ristrutturazione che ha rilanciato il ruolo del mercato come motore dell'efficienza socioeconomica, nel quadro della cosiddetta globalizzazione. Ma il neoliberismo non si è limitato a legittimare il mercato come dispositivo di regolazione economica: ha individuato la concorrenza come principio da estendere a tutti i sistemi sociali per assicurare la loro efficienza. Così, lo stesso sistema formativo – tanto la scuola, quanto il territorio – è stato investito da questa tendenza a curvare tutta la vita sociale secondo le dinamiche della competizione.

Il sistema scolastico è stato configurato a tutti i livelli come una palestra di competizione: concorrenza tra gli istituti scolastici (per bandi, progetti, risorse aggiuntive); competizione tra gli insegnanti (per l'accesso a incentivi economici e premialità di carriera); atteggiamento meritocratico verso gli studenti (con premi attribuiti ai "migliori"). Si può indicare il punto d'inizio di questo processo nel libro di Bottani: *La ricreazione è finita* (1986), che archiviava la stagione delle riforme degli anni Settanta, accusandola di non solo di non aver saputo realizzare il proprio intento dichiarato – l'uguaglianza formativa –, ma di aver compromesso anche la qualità dell'istruzione. Lo spostamento verso il neoliberismo si è poi manifestato negli anni Novanta, con il rapporto Crésson (1995) e con il rapporto Delors (1996), che proponevano un difficile compromesso tra il modello di scuola democratico solidaristico e quello competitivo. E, infine, la marcia verso il modello neoliberista è arrivata a compimento col nuovo secolo. Ciò non significa che l'intera scuola si sia conformata a tale modello. Aree di dissenso – legate particolarmente all'associazionismo democratico degli insegnanti – continuano a resistere tutt'ora.

L'altro polo del rapporto è invece andato incontro a marcati processi di *deterritorializzazione*. Appadurai (2012) ha legato tali processi ai flussi globali (*landscape*) che investono la società-mondo nell'epoca della globalizzazione. I flussi migratori e i flussi massmediatici portano a dinamiche di sradicamento, rendendo insignificanti i perimetri spaziali. Augé (2009), dal canto suo, ha evidenziato come nell'epoca della surmodernità (o postmodernità) si assista alla proliferazione di *non luoghi*, ossia di spazi anonimi, nei quali non è più percepibile il legame sociale, i segni di una storia condivisa da una comunità; spazi ridotti alla loro nuda funzione, che danno un senso di estraneità e di isolamento (dai supermercati, agli aeroporti, agli autogrill autostradali ecc.).

Tuttavia, un effetto specifico di deterritorializzazione viene determinato dalle dinamiche competitive promosse dal sistema neoliberista. Tali dinamiche, infatti, tendono a produrre una disgregazione sociale delle comunità. Al loro posto subentra una *società individualizzata* (Bauman, 2002), fatta di individui in reciproca concorrenza; dove vige una sorta di condizione hobbesiana: la competizione di tutti contro tutti. Se il territorio è la creazione simbolica e istituzionale di una comunità, dove non si ha più comunità non si ha più nemmeno territorio. Si ha solo un insieme di nudi spazi, caratterizzati in senso meramente funzionale. In altre parole, laddove la comunità si è

sfarinata, emerge una folla di individui chiusi nel loro egoismo. Questo accade tanto alla comunità territoriale, quanto a quella scolastica. In entrambi i casi, si hanno sistemi dove regnano l'individualismo e la rivalità.

Inoltre, il sistema formativo (scuola ed extrascuola) viene visto alla luce di una teoria dei sistemi di matrice funzionalista (si veda, per esempio, Luhmann, Schorr, 1988), anziché attraverso un *paradigma dialettico*. Quest'ultimo concepiva il rapporto tra scuola e territorio nei termini di un confronto, di una relazione antitetica, vuoi secondo la figura dell'"alternativa dialettica" della scuola rispetto al territorio (Ciari, 1973) – o quella analoga della "polemica" della prima verso il secondo (Schwartz, 1980), vuoi secondo quella della "interdipendenza dialettica" tra scuola ed extrascuola (Frabboni, 1988)<sup>1</sup>. Nel *paradigma funzionalista* inerente al neoliberalismo, invece, la scuola viene subordinata funzionalmente al sistema socioeconomico. Il suo compito, cioè, diventa quello di riprodurre le condizioni per la produzione economica; ossia, preparare i futuri produttori, in modo che siano competenti e animati da spirito competitivo. La scuola diventa così una fabbrica di capitale umano, e la precoce socializzazione alla competizione è funzionale alle dinamiche della società concorrenziale.

Infine, in quanto ridotta ad azienda del capitale umano che opera in una realtà deterritorializzata, la scuola non si confronta con una comunità, ma ha di fronte a sé una moltitudine di clienti individuali, chiusi nel loro egoismo familistico. Genitori ansiosi, talora angosciati, del destino del figlio o della figlia nella competizione scolastica, i cui esiti sono il viatico per essere tra i vincenti o i perdenti di domani. E quindi, genitori che diventano diffidenti e rivendicativi verso il docente, percepito come responsabile del destino del figlio. Il rapporto tra gli insegnanti e le famiglie inclina così verso una conflittualità che ha poco di costruttivo. Tutto il contrario di quel rapporto di co-appartenenza tra scuola e comunità che un educatore come Malaguzzi aveva visto come un'esigenza imprescindibile per la crescita dei bambini. Per gli abitanti di Reggio Emilia, le scuole d'infanzia della città erano le "loro" scuole, e le scuole d'infanzia si sentivano parte integrante della comunità. Ma, a parte qualche isola felice, oggi tale rapporto appare per lo più compromesso, degradato in forma funzionalista.

<sup>1</sup> In questa seconda figura, gli aspetti conflittuali che caratterizzano la figura dell'alternativa dialettica sono tuttavia indeboliti, a favore di una sinergia tra specificità complementari. Ciò è compatibile con una sua interpretazione nei termini di una semplice divisione del lavoro formativo tra le diverse agenzie.

*Prospettive di un rinnovato rapporto*

Lo sfarinamento del sistema sociale sta producendo una nostalgia della comunità (Bauman, 2002), che tuttavia – in una realtà segnata da marcate disuguaglianze – rischia di tradursi nella ricerca di micro-comunità chiuse (basate sulla discriminazione noi/loro), che tendono a isolarsi dalla complessità sociale (si vedano certe unità residenziali, recintate e con tanto di guardie giurate all’ingresso). A questo proposito, si tratta invece di rifondare il legame sociale promuovendo non un generico neo-comunitarismo, esposto a derive elitarie e discriminatorie, bensì lo sviluppo di una comunità democratica, intrinsecamente aperta e inclusiva, che è tale perché mette in comune valori di eguaglianza, di solidarietà e di cooperazione.

Anche rispetto al sistema formativo emergono tentativi di compensare la disgregazione verificatasi negli ultimi venti anni. In questo senso, il *Piano scuola 2020-2021* invita a stipulare “Patti educativi di comunità” tra i diversi attori del sistema formativo, per creare un’alleanza atta a favorire l’attuazione del diritto costituzionale all’istruzione e all’educazione, mentre la Lettera del ministro Bianchi (in data 13 luglio 2022) ai dirigenti scolastici in merito al PNRR invita questi ultimi a prevedere “Patti educativi territoriali” per arricchire l’offerta formativa di attività extracurricolari. Si tratta di tentativi apprezzabili, che denotano la preoccupazione per lo stato di sfarinamento del sistema formativo. Tuttavia, occorre chiedersi quali sono le condizioni di possibilità di una ricostruzione di legami socioeducativi interni a tale sistema. Il punto è che questi inviti a ritessere i legami cooperativi tra le agenzie formative si collocano in un quadro improntato alla filosofia neoliberista della concorrenza, e questo costituisce una patente contraddizione. Il rischio è tali tentativi finiscano semplicemente per mascherare la disgregazione educativa creata dalle dinamiche competitive. Si tratta di un rischio simile a quello delle “comunità guardaroba”, secondo la metafora di Bauman (2002). In altre parole, il pericolo è quello che l’abito comunitario sia analogo a un abito da sera che s’indossa per un’occasione di gala (in questo caso, in sede di stipulazione del Patto territoriale), per poi tornare al nudo individualismo competitivo della vita quotidiana. Vestirsi di panni comunitari solo in modo occasionale potrebbe allora ridursi a una cinica simulazione, volta a edulcorare l’asprezza dei processi competitivi in corso, o in ogni caso ne potrebbe diminuire la consapevolezza.

Occorre ripensare il rapporto tra scuola e territorio muovendo da questa situazione e tenendo conto di questo tragitto storico. Si tratta poi di trarne in modo coerente le conseguenze.

Il primo passo è quello di individuare il soggetto legittimato a compiere tale ripensamento. A questo proposito, è utile chiamare in causa l'aspetto illuministico della prospettiva del sistema formativo integrato.

L'aspetto illuministico di tale prospettiva risiede nella convinzione che si possa indicare da una prospettiva esterna alle agenzie del sistema formativo – ossia da quella che Putnam (1993) chiamerebbe dalla prospettiva dell'Occhio di Dio – le linee della ricomposizione del mosaico formativo stesso. Non possiamo più coltivare il *Mito del Grande Architetto Pedagogico*, che disegna dall'alto un piano regolatore del sistema formativo, attribuendo a ogni agenzia un proprio compito formativo specifico<sup>2</sup>. Questa velleità demiurgica della pedagogia è un residuo di dogmatismo, e va archiviata perché rischia di costituire un ostacolo epistemologico e pratico. Piuttosto, occorre comprendere che ogni descrizione della situazione formativa ha un carattere prospettico. Vale cioè il *Principio dell'osservatore* enunciato da Maturana (1980): “ogni descrizione è compiuta da un osservatore”, il quale è caratterizzato da un proprio limitato punto di vista sul sistema che osserva. Ciò significa che la scuola è contraddistinta da un proprio modo di vedere sé stessa e le altre agenzie formative, un modo che è diverso da quello secondo cui ogni altra agenzia vede sé stessa e le altre. Queste diverse prospettive non possono essere semplicemente riconfigurate proponendo alle diverse agenzie un disegno al quale conformarsi. Ma, ovviamente, non si tratta nemmeno di ratificare il relativismo dei punti di vista, e la conseguente impossibilità un autentico coordinamento. Piuttosto, si tratta di capire che una reale e concreta integrazione può nascere solo dal dialogo tra le varie agenzie, con le loro diverse prospettive, e da una negoziazione dal basso dei rispettivi compiti e delle loro modalità di comporsi e raccordarsi in modo unitario. Ciò non toglie che questa concertazione dal basso possa essere ispirata a un quadro di riferimento generale, che si limiti a individuare alcune esigenze di fondo. Ma tale quadro deve serbare un profilo meramente ipotetico e orientativo, evitando di trasformarsi in una dogmatica normativa. Infatti, dal Mito del Grande

<sup>2</sup> A questo proposito si potrebbe parlare anche di atteggiamento cartesiano. Infatti, nel *Discorso sul metodo*, Cartesio asserisce che le città ben ordinate hanno avuto un solo architetto. Così, un sistema formativo ben ordinato richiederebbe il disegno del Grande Architetto Pedagogico. Ma l'odierna complessità sociale rende poco plausibile questa possibilità.

Architetto Pedagogico deriva una dogmatica normativa dell'integrazione del sistema formativo: le agenzie educative devono percorrere il cammino che il Grande Architetto ha illuminato per loro. Nell'ipotesi alternativa, la prospettiva dell'integrazione è un'*esigenza razionale* la cui realizzazione è affidata all'intelligenza e alla concertazione degli attori del sistema formativo stesso, ai quali sono offerte solo alcune ipotesi di lavoro orientative. Quindi, se da una parte l'integrazione è un'idea, dall'altra richiede un processo storico concreto. Ossia, la concreta integrazione è il frutto di un processo, di una *praxis* sociale.

Tenuto conto di questi limiti, azzarderò l'indicazione di un'ipotesi di lavoro generale rispetto all'attuale situazione storico-sociale del sistema formativo. Un'ipotesi, quindi, che non pretende di rappresentare una formula valida perennemente, ma che si mantiene consapevole del proprio carattere storico-relativo e situato geograficamente, e pretende soltanto di rappresentare un contributo al dibattito pedagogico. Tale ipotesi muove dall'odierno grado di policentrismo e di polverizzazione del sistema formativo, che lo rende simile a una caotica nebulosa. Per restituire un certo livello di ordine e di connessione a tale nebulosa, è necessario individuarne un *centro di gravità*. Nell'attuale fase storica e nel contesto italiano tale centro di gravità può essere identificato soltanto con la scuola. Con la scuola in quanto agenzia intenzionalmente educativa che attraverso la propria utenza si presenta innervata al contesto locale, e che in forza del suo compito educativo esibisce un grado di consapevolezza pedagogica più spiccato delle altre agenzie. Indicare nella scuola il centro di gravità del sistema formativo significa che è a partire da essa e attorno ad essa che occorre ritessere i legami cooperativi con le altre agenzie intenzionalmente educative (o potenzialmente tali). E vuol dire anche che spetta ad essa l'onere di porsi in un atteggiamento cooperativo, di apertura verso le altre agenzie e di ricerca di connessioni con esse. Tale ruolo baricentrico della scuola va però collocato nel quadro di un paradigma dialettico, anziché funzionalista. Cooperare con le altre agenzie non significa subordinarsi alle loro logiche, bensì confrontarsi sulle rispettive logiche, cercando costruire un raccordo tra i propri compiti, ma mantenendo un atteggiamento dialettico. Quest'ultimo presuppone la piena autonomia e autodeterminazione da parte della scuola, che deve sagomare i propri rapporti con le altre agenzie ora in chiave di complementarità, ora in chiave di alternativa, ora persino in senso critico. Prendiamo per esempio la cosiddetta alternanza scuola-lavoro, che presuppone una cooperazione tra

scuola e imprese. Secondo il paradigma funzionalista neoliberista, in questo rapporto la scuola è subordinata alle logiche dell'impresa: si tratta semplicemente di avvicinare la preparazione scolastica alla formazione di produttori che rispondano alle esigenze del mondo del lavoro. Ciò ha causato reazioni di rifiuto da parte degli studenti e una scarsa convinzione da parte di molti insegnanti. Tuttavia, è indubbio che l'esperienza del lavoro apre gli occhi sul mondo. Ma la condizione affinché questo avvenga è che la scuola unisca all'apertura e alla cooperazione verso il mondo del lavoro un atteggiamento critico verso le forme del lavoro storicamente in atto. L'alternanza scuola-lavoro dovrebbe essere un momento in cui lo studente matura una consapevolezza critica delle logiche e delle problematiche del mondo del lavoro. Ampliando così il proprio sguardo sulla vita sociale.

Prima di esaminare le conseguenze generali di questa ipotesi, occorre però discuterne almeno brevemente la legittimità. A questo scopo, formuliamo una obiezione. Proporre la scuola come centro di gravità del sistema formativo non è un residuo di atteggiamento tolemaico, di sopravvivenza dell'ossessione per un centro ordinatore? Un sintomo d'incapacità di adattarsi a un regime socioculturale più mobile e dinamico rispetto al passato, nel quale le geometrie sociali e le connessioni sono più flessibili e cangianti? Certamente, ci si può allineare al neobarocco postmodernista, e celebrare il disordine creativo. Nel campo della formazione, questo implica però di abdicare a qualsiasi progetto di educazione intenzionale, legittimare la transizione verso un'epoca post-educativa nella quale la formazione dell'essere umano sarà il risultato imprevedibile del complesso delle influenze della società. Si potrebbe però obiettare ulteriormente che per superare la frammentazione del sistema formativo non è necessario un centro di gravità, è sufficiente pensare l'integrazione nella forma di una *rete* tra le varie agenzie, e che anzi questa appare come una ipotesi più avanzata. Chiarisco che in astratto potrei convenire sul carattere più avanzato dell'ipotesi della rete rispetto a quella del centro di gravità. Ma, come ho chiarito, non credo che sia possibile o auspicabile indicare una formula assoluta e perenne per il rapporto scuola-territorio. L'ipotesi della scuola come centro di gravità del sistema formativo ha dichiaratamente un valore storico relativo, inerente all'attuale stagione e al nostro Paese. Per superare l'attuale condizione di disgregazione, determinato dal regime della competizione totale e dal conseguente regresso di consapevolezza pedagogica delle altre agenzie (potenzialmente intenzionali), mi pare necessaria una fase caratterizzata da un centro pro-

pulsivo, contraddistinto da una marcata consapevolezza della problematica in gioco. La rete – struttura paritetica e acentrica – presuppone un elevato grado di consapevolezza e di iniziativa da parte di tutti i suoi nodi. Mi pare perciò che sia proponibile soltanto in una fase più avanzata rispetto a quella attuale, quando sarà stata recuperata una piena consapevolezza e una volontà cooperativa da parte dell'insieme delle agenzie intenzionalmente educative. Per chiarire ulteriormente il carattere storico situato dell'ipotesi avanzata, dirò che se avessi dovuto indicare un centro di gravità del sistema formativo negli anni Settanta del secolo scorso, probabilmente (almeno per l'Italia centro-settentrionale) avrei indicato l'Ente locale, anziché la scuola. Quella stagione è stata infatti contrassegnata da una forte iniziativa in campo educativo da parte degli Enti locali, e dalla loro consapevolezza dell'importanza della questione formativa ai fini della crescita civile e democratica di un territorio. Non si tratta, dunque, di ragionare in astratto sui modelli baricentrici rispetto a quelli reticolari, bensì di valutare quale modello è in grado di aderire razionalmente alla realtà sociale di una certa fase storica, senza opzioni dogmatiche e aprioristiche.

Veniamo, infine, alle conseguenze generali dell'ipotesi prospettata. La prima conseguenza è di natura politico-economica e riguarda le risorse destinate alla scuola, che risulta sottofinanziata dall'epoca del taglio di circa otto miliardi operato dal ministro Gelmini. Oggi si sente spesso dire che – a causa dei problemi sociali di certe aree territoriali – la scuola non ce la fa, e che perciò ha bisogno di sostegni formativi (da qui la necessità di riattivare patti di comunità e di territorio). Il punto è se la scuola è stata messa nelle condizioni adeguate a potercela fare. Lesinare le risorse e puntare sul ruolo di supplenza del territorio è una politica errata. La scuola deve ricevere il flusso di risorse necessario a svolgere al meglio il proprio compito, il rapporto col territorio deve essere di natura integrativa non sostitutiva. Dare a un soggetto denutrito che non si regge in piedi una stampella per camminare è una misura adeguata solo se allo stesso tempo si muta la sua dieta, assicurandogli un adeguato nutrimento. In altre parole, occorre tornare a investire sulla scuola.

La seconda conseguenza è di tipo politico-culturale. Una ripresa della tessitura di legami cooperativi tra le agenzie intenzionalmente educative, sotto la spinta propulsiva della scuola, è destinata ad essere intralciata dall'attuale predominio di rapporti competitivi e conflittuali fra tali agenzie e all'interno di esse. Per evitare, che l'alleanza tra scuola e territorio si riduca

a una “comunità guardaroba”, a un semplice mascheramento della disgregazione in atto, occorre procedere anche a una battaglia culturale contro il modello neoliberista della concorrenza come motorie dell’efficienza sociale. Occorre tornare a fare della scuola una comunità democratica collocata in una più ampia comunità sociale improntata a legami di solidarietà e cooperazione.

### Riferimenti bibliografici

- Augé M. 2009. *Nonluoghi. Introduzione all'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Appadurai A. 2012. *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bauman Z. 2002. *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Bottani N. 1986. *La ricreazione è finita*. Bologna: Il Mulino.
- Callari Galli M. 1978. *Cultura e territorio*. In Bertolini P., Farné R. *Territorio e intervento culturale*. Bologna: Cappelli.
- Ciari B. 1973. *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Cipollone P., Sestito P. 2010. *Il capitale umano*. Bologna: Il Mulino.
- Dardot P., Laval C. 2013. *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- De Bartolomeis F. 1983. *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F. (Ed.). 1988. *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «Policentrismo» e «Specialismo»*. Firenze: La Nuova Italia.
- Hobsbawm E. J. 1997. *Il secolo breve*. Milano: Bur.
- Illich I. 1971. *Descolarizzare la società* (trad. it.) Milano-Udine: Mimesis. (2010).
- Luhmann N., Schorr K.-E. 1988. *Il sistema educativo*. Roma: Armando.
- Maturana H., Varela F. 1980. *Cognizione e autopoiesi*. Padova: Marsilio.
- Putnam H. 1993. *Realismo dal volto umano*. Bologna: Il Mulino.
- Schwartz B. 1980. *Un'altra scuola*. Roma: Armando.
- Telmon V., Balduzzi G. 1980. *Scuola ed extrascuola*. Napoli: Ferraro.

# ***Cronòtopi* culturali e temospazio letterario in Thomas Mann**

Mario Gennari

Professore Ordinario, Università degli Studi di Genova

*e-mail*: mario.gennari@unige.it

L'articolo muove dal concetto di *cronotopo* in letteratura. Esso è il temospazio narrativo, intreccio di storie e geografie. Il cronotopo letterario manniano evoca le molteplici fattezze della *Bildung* umana sospesa nei mutamenti dello spazio e del tempo. Il saggio considera dunque le mutevoli cronotopie di alcuni dei maggiori testi di Thomas Mann (*Tonio Kröger*, *Pensieri di guerra*, *Considerazioni di un impolitico*, *La montagna incantata*), focalizzandosi sulla *Selbstanschauung* (la "visione di sé") e la *Weltansicht* (la "visione del mondo") borghesi che da esse emergono nel rapporto tra *Kultur*, *Zivilisation* e *Bildung*.

*Parole-chiave*: Cronòtopi, *Bildung*, borghesia, Thomas Mann.

## *Cultural chronotopes and literary time-space in Thomas Mann*

The article moves from the concept of chronotope in literature. It is the narrative timespace: an interweaving of stories and geographies. Thomas Mann's literary chronotope evokes the multiple features of human *Bildung* suspended in changes of space and time. The essay therefore considers the changing chronotopies of some of Mann's major texts (*Tonio Kröger*, *Gedanken im Kriege*, *Betrachtungen eines Unpolitischen*, *Der Zauberberg*), focusing on the bourgeois *Selbstanschauung* ("self-perception") and *Weltansicht* ("worldview"), which emerge from the relationship between *Kultur*, *Zivilisation* and *Bildung*.

*Keywords*: Chronotopes, *Bildung*, bourgeoisie, Thomas Mann.

### *La Selbstanschauung borghese*

Unità di tempo e spazio, colti per la loro purezza divina, il cronotopo evoca Dio stesso inverteatosi nella creazione, teologicamente considerata infinita ed eterna. Il “tempospazio”, ribaltamento dello spazio-tempo della fisica einsteiniana – ove la teoria della relatività unisce le tre coordinate spaziali alla quarta dimensione temporale –, assume, secondo Michail Bachtin (1975), un ulteriore significato, dopo quelli teologici o astrofisici. Lo scrittore russo, introducendo l’idea di cronotopo letterario, considera la *letteratura* come l’intreccio di tempi e di spazi narratologici a cui i fili del racconto si legano. Il cronotopo riflette storie e geografie ove le narrazioni si distendono, si articolano e si richiamano. La dimensione culturale del mondo oggettivo e soggettivo – astratto e concreto – in cui gli eventi narrati vengono allocandosi rende ancor più complesso il rapporto temporo-spaziale tra realtà, autore, romanzo, lettore. In Thomas Mann ciò accade, ad esempio, con l’attenzione prestata alla realtà storico-geografica nella quale egli dimensiona le storie narrate, la propria biografia personale, nonché la sua poetica letteraria, con lo sguardo lanciato al lettore sfidandolo a disporre un ordine cronotopico tra mondo, scrittore, opera letteraria e lui stesso quale destinatario e interprete.

I lavori di Mann, licenziati nell’arco temporale che va dal 1903 (l’anno del *Tonio Kröger*) al 1924 (l’anno di *Der Zauberberg*) e nell’ambito spaziale della Germania che da Impero diviene Repubblica, si dislocano attorno alla *Selbstanschauung* della borghesia. Mann descrive la realtà storica di quell’instabile contesto, ne palesa le volubili condizioni geopolitiche, percepisce l’influenza poetica e letteraria su sé stesso esercitata, ed è consapevole delle mutevolezze che ancora la storia e la geografia dei suoi lettori innescheranno (semioticamente o/e ermeneuticamente).

*Selbstanschauung* significa “visione di sé” che la borghesia elabora, o anche “auto-percezione” di cui il borghese – ogni borghese – viene dotandosi. Una consapevolezza di ceto che è pure soggettiva *Weltansicht* (visione del mondo) concepita nello stretto rapporto tra *Kultur* e *Bildung* (ove i due concetti non vanno mai confusi l’uno con l’altro).

Effetto magnetico del dinamismo dei contrasti, la borghesia attrae nel ventre molle della sua mentalità coloro che la esaltano e quelli che la irridono. Il *cronotopo* manniano interpreta, forte del proprio stile letterario, le molteplici fattezze della *Bildung*. Mann sa che lo stile risiede nella forma, la quale è l’*habitus* della sostanza. Il turbine del tempo e i sommovimenti nello spazio

plasmano un duplice *Bildungskanon*: è il canone tedesco della tradizione che da Eckhart va fino a Goethe (con l'intreccio fra *Bildung* divina e *Bildung* neoumanistica); è il canone borghese della modernità che da Goethe giunge sino a Mann (con l'intreccio fra *Bildung* neoumanistica e *Bildung* borghese). Tedesco e borghese insieme, quel canone riassume il tempo storico e lo spazio geografico orditi da Mann secondo mutevoli cronotopie. Ciò dice perché la rappresentazione della *Bildung* nel *Tonio Kröger* differisca da quella esposta in *Der Zauberberg*, e ancor più perché la raffigurazione del *Bildungsbürgertum* riflessa nei *Gedanken im Kriege* si distanzi da quella presente nelle *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Eppure, a separare questi due ultimi saggi ci sono soltanto tre anni ma con in mezzo il tempo e lo spazio della guerra, che una parte della borghesia tedesca aveva preteso e un'altra parte esecrato.

### 1903: *Tonio Kröger*

Dal dicembre 1900 al novembre 1902, Thomas Mann – che era nato a Lubecca nel 1875 e aveva dunque solo ventotto anni nel 1903 – scrive una novella, intitolandola *Tonio Kröger*. È il nome del protagonista: un ragazzo delicato, dagli occhi scuri forse mediterranei, figlio di un'agiata famiglia borghese. Sensibile alla bellezza nordica, egli la trova riflessa nel compagno prediletto, Hans Hansen, e nell'amica segretamente amata, Ingeborg Holm. La storia di Tonio, ambientata in una città nel Nord tedesco di fine Ottocento, non è propriamente un *Bildungsroman* in quanto non narra il processo della formazione interiore di un giovane; è piuttosto un racconto che dispone indirettamente e con levità l'accento sul *Bürgertum* e sul *Bildungsbürgertum*. Esso resta sospeso tra l'inizio dedicato ai tre ragazzi – Tonio, Hans e Ingeborg – e il finale in cui ritornano protagonisti. Qui Tonio è ormai un adulto, consapevole d'appartenere per censo e mentalità all'alta e colta borghesia. Il quattordicenne che scriveva versi e amava la poesia è diventato un letterato: una 'celebrità'. Nel cammino formativo della sua vita ha conosciuto dentro di sé quel sentimento dell'amore secondo cui "la felicità non sta nell'essere amati: questa – confessa – non è che soddisfazione di vanità mista a disgusto. La felicità sta nell'amare, e nel carpire tutt'al più qualche illusorio istante di vicinanza all'oggetto amato" (Mann, 1903, p. 78). Tonio ha fatto esperienza del mondo cogliendone "l'essenza intima" (*ivi*, p. 80) intesa quale "comicità e miseria: nient'altro che comicità e miseria" (*ibidem*). Ha conosciuto l'arte

non come “professione borghese” (*ivi*, p. 89), bensì nei termini di una “predestinazione” che diviene “condanna” (*ibidem*). Non si è voluto “nichilista” (*ivi*, p. 93) perché ha amato la vita (*ivi*, p. 94), pur sapendola intrisa di “gelosia” (*ivi*, p. 131), di “tetre avventure dei sensi, dei nervi e del pensiero” (*ibidem*) o di quell’*esser borghese* (*ivi*, p. 132) “sviatosi nell’arte”, che è però fedele alla propria *Bildung*. Infine, in quanto scrittore e letterato, matura un “borghese amore per l’umano” (*ivi*, p. 133).

Figlio di un padre dal “temperamento nordico: riflessivo, scrupoloso puritanescamente diritto e incline alla malinconia”; figlio di una madre “d’indefinito sangue esotico, bella, sensuale, spontanea, a un tempo indolente e appassionata, sventatamente impulsiva”; Tonio Kröger si rivolge alla propria *coscienza borghese* (*ibidem*) e scrutandola riconosce come “ambiguo” tutto ciò che è “arte, genio ed eccezione”. Così va alla ricerca di quanto è semplice, candido... “normale” (*ibidem*). Piccolo-borghese?

Oltre i risvolti autobiografici manniani, traspare dalle pagine del racconto l’irrequietezza del sentire, l’integrità del vivere e la nostalgia borghese narrate da Tonio alla pittrice russa Lisaweta – come lei fosse la sua coscienza impegnata nell’esplorazione di quanto distingue oppure accomuna l’arte con l’umano. L’appartenenza al *Bürgertum* non lo esime dall’allontanarsi dagli altri, dai borghesi appunto, dai loro futili e inutili discorsi. Pur avvertendo anche l’appartenenza al *Bildungsbürgertum*, Tonio paga il prezzo d’aver raggiunto la “conoscenza” soffrendo il peso delle relazioni interpersonali. Essere un “artista” ha portato Tonio Kröger all’esclusione dalla normalità del mondo. Lo ha indotto a celarsi agli altri, permanendo chiuso nei suoi pensieri, nelle sue opere, fino a condursi alla difficile condizione dell’involontario distacco. È una sindrome che a volte serpeggia anche nel *Bildungsbürgertum* della media-borghesia delle professioni? O si tratta del *pensum* cui l’artista, il letterato, lo scrittore e il pensatore non può sottrarsi?

Dentro l’atmosfera allegra di una festa, nell’eccitazione delle danze, in un esaltante “turbino giovanile” che il ballo trasporta con i ritmi impressi dalla musica popolare di “un’orchestrina” (*ivi*, p. 124), si palesano dopo anni allo sguardo di Tonio le immagini di chi tanto aveva amato: Hans Hansen e Ingeborg Holm: “I due entrarono tenendosi per mano” (*ivi*, p. 122). Per loro, un tempo, “aveva sofferto d’amore” (*ivi*, p. 126). Loro effigiavano “l’identità della razza e del tipo, di quella natura chiara, occhi azzurrina e bionda, che suscitava un’idea di purezza, di non offuscata serenità, di ritrosia a un tempo fiera e schietta, inaccessibile” (*ibidem*).

Alla loro aria petulante, Tonio ora sa solo opporre le “malinconie”, il “tormento creativo”, la “maledizione del conoscere” (*ivi*, p. 127). Consapevole che “il loro linguaggio non era il suo” (*ivi*, p. 128), ricorda che Hans era figlio di commercianti di legname e Ingeborg di un medico: borghesia media; come quella da cui proveniva suo padre, il console Kröger. Ma proprio questi due “amabili ordinari” (*ivi*, p. 134), in mezzo all’allegra compagnia di piccoli borghesi felici per un ballo, possiedono un modo di guardare alla vita dove non c’è posto per l’arte e la cultura. Tuttavia, quel mondo piccolo-borghese comunica una propria autenticità composta di spontaneità del vivere. Tonio non si farà riconoscere: impara però a non smarrire del tutto i contatti con questa realtà, senza guardarla dall’alto in basso ma osservandola con discrezione pur rimanendone in disparte.

### 1914: *Pensieri di guerra*

Nel mese di novembre del 1914 la rivista berlinese “Die neue Rundschau” pubblica un breve scritto di Thomas Mann, intitolato *Gedanken im Kriege* (“Pensieri di guerra”). All’età di trentanove anni, lo scrittore interviene per la prima volta su di un tema politico come quello rappresentato dalla Prima Guerra Mondiale, deflagrata nel luglio dello stesso anno. L’incipit dell’articolo consiste nella più volte rivendicata opposizione tra *Kultur* e *Zivilisation*.

“Cultura significa unità, stile, forma, compostezza, gusto”, annota Mann. E poi: “Civilizzazione è invece ragione, illuminismo, distensione, ritegno, compostezza, scetticismo, chiarificazione... spirito” (Mann, 1914, p. 35). “Sì, lo spirito è civile, è borghese”, nemico di istinti e passioni; la politica è *Zivilisation*; la morale è *Kultur* (*ivi*, p. 39). L’ideale della civilizzazione è la pace, ma qual è l’ideale della cultura?

E qui Mann dà avvio a una rapida analisi circa la borghesia: “la ‘sicurezza’ è il concetto favorito e l’esigenza più sentita del borghese” (*ivi*, p. 37); l’artista è antiborghese (*ivi*, p. 38); il borghese siede fra i “parassiti dello spirito”, manifesta una “rapacità mercantile” e tra la “furba ciurmaglia” fa esercizio della “corruzione” (*ivi*, p. 39). Borghese era la Rivoluzione francese, borghese era Voltaire. Voltaire appariva come “il grande borghese”, mentre Federico di Prussia sembrava “il grande soldato” (*ivi*, p. 42). All’anima tedesca non si addicono la corruzione e il disordine dell’“imborghesimento” (*ivi*, p. 45), né alla Germania possono riguardare il “parlamentarismo di legulei” o la “re-

pubblica borghese poco pulitamente plutocratica” (*ivi*, p. 44).

Da questa incursione nella borghesia compiuta da Thomas Mann – che sembra dimenticarsi di appartenere – segue un passaggio sull’arte. “L’arte è lungi dall’essere interessata nel suo intimo al progresso e all’illuminismo, alla comodità del contratto sociale, insomma all’incivilimento dell’umanità” (*ivi*, p. 37). Il suo senso umano è apolitico, astatale, asociale. È vicina alle passioni e alla natura, non allo spirito o alla ragione. L’arte è una “una potenza” che “dà forma”. È una “forza fondamentale della vita” (*ibidem*) paragonabile a ciò che “proprio ora scuote il nostro continente e i cuori di noi tutti: intendo, la guerra” (*ibidem*). La guerra composta di soldati e organizzazione, disprezzo per la vita borghese ed esperienza del sangue, cogente disciplina morale e senso militaresco dell’onore. L’“entusiastica apoteosi” (*ivi*, p. 38) assicurata dai poeti, nauseati da “quel mondo di pace” che aveva preceduto la guerra, diviene in Mann adesione al “senso di purificazione, di liberazione, di immane speranza” (*ivi*, p. 40) che appunto l’esperienza bellica porterebbe con sé. La guerra diventa “necessità morale” contro l’odio francese, inglese e occidentale verso la Germania. L’etnogenesi della guerra collima “per noi Tedeschi” con “il nostro diritto, il diritto di essere e di agire” (*ivi*, p. 42) contro i nostri nemici dell’Occidente europeo. L’antitesi appare ora quella tra “civilizzazione e militarismo” (*ivi*, p. 43), sostenuta dalla *Kultur* del popolo tedesco. Nella sua genesi etnica “questo popolo tanto introverso, questo popolo della metafisica, della pedagogia, della musica non ha un orientamento politico, bensì morale” (*ivi*, p. 44). L’*anima tedesca* – osserva Mann – è “troppo profonda” per scadere nella civilizzazione, nel parlamentarismo, nell’imborghesimento (*ivi*, p. 45).

Con l’apologia morale della guerra, Mann coinvolge anche Nietzsche; contro l’ideale pacifista chiama a raccolta i grandi poeti; agli Stati occidentali che “ci vogliono educare” (*ivi*, p. 49) e “ci vogliono umanizzare con la forza” (*ibidem*) oppone – non senza una certa superbia – quel “qualche cosa di oscuro e di irrazionale [che] caratterizza l’anima tedesca” (*ivi*, pp. 51-52). La conclusione è prevedibile: a tale *Deutsche Seele* si addicono il *destino* (*ivi*, p. 46), la *missione* (*ivi*, p. 52), la *vittoria* “che l’esperienza storica ci dice sicura” (*ivi*, pp. 50-51). Previsione smentita negli anni tra il 1914 e il 1918 dai fatti e sulla quale franerà lo smisurato orgoglio tedesco e austriaco, cui Mann aveva dato un non secondario supporto senza risparmiarsi nell’attingere a un arsenale di luoghi comuni per lo più di stampo conservatore se non reazionario.

## 1918: Considerazioni di un impolitico

Composte negli anni del conflitto bellico e pubblicate presso l'editore berlinese Fischer nel 1918, Thomas Mann stende le *Betrachtungen eines Unpolitischen* ("Considerazioni di un impolitico") affidando loro quel "travaglio interiore" che lo aveva accompagnato nel corso della guerra. Così, fa ruotare ancora sul contrasto tra *Kultur* e *Zivilisation* le nette contrapposizioni promesse da tradizione e progresso, nazionalismo e cosmopolitismo unite alla condanna dell'Illuminismo, della Rivoluzione, del razionalismo, della democrazia, del parlamentarismo, dello spirito francese giacobino. Insomma, della *Politik* che non rispetterebbe l'autenticità della vita e del mondo, dell'essere umano e della sua *Bildung*. E su queste premesse circa quanto distingue la politica dalla *Bildung* possono essere lette le seicento pagine delle *Betrachtungen* vergate da chi si presenta come un "impolitico". Ridotto il *Geist* a spirito politico, impregnata la *Kultur* di militarismo antipacifista, l'ideale politico manniano salda ora il *Deutschtum* al *Bürgertum* – il germanesimo alla borghesia – nel tentativo di proteggere entrambi dall'"incivilimento" del progresso, senza mai dare l'impressione di comprendere quanto dietro di esso si nasconda. Ovvero, il mercato capitalista.

L'attacco alla politica si rivolge contro i "duci", la "ciurmaglia di galoppini e servitorelli del tempo", i "bellimbusti dello spirito" (Mann, 1918, pp. 41-42). Per questi, Mann dichiara di nutrire "uno schietto disprezzo". Ciò dicendo, colpisce l'affarismo borghese con il suo opportunismo interessato, che nei *Buddenbrook* aveva assunto le forme della "degenerazione di una stirpe borghese" (*ivi*, p. 45), nella cui decadenza era stata coinvolta anche la politica come mestiere. Con ironia scrive: "Niente più etica goethiana della *Bildung*. Società ha da essere! Politica, politica!" (*ivi*, p. 47). Ma se non senza perspicacia Mann coglie il rischio storico che la "democrazia" tedesca possa divenire "uno strumento di pedagogia e di tecnica statale" (*ivi*, p. 57), si rivela tuttavia in questo frangente incapace d'interpretare la tradizione dell'universalismo di Goethe e del *Neuhumanismus*, fino a vedere il nemico della Germania "in una fusione delle democrazie nazionali in una democrazia europea o mondiale" (*ivi*, p. 59). Essa – osserva – cancellerebbe del tutto la "natura tedesca". La critica manniana non risparmia neanche Nietzsche:

ferma restando la profonda germanicità del suo spirito, Nietzsche col suo europeismo ha contribuito più di chiunque altro all'educazione criti-

ca, al processo di intellettualizzazione, di psicologizzazione, di letterarizzazione, di radicalizzazione o, se vogliamo non temere il termine politico, di *democratizzazione* della Germania (*ivi*, p. 103).

L'incapacità manifestata da Mann nel decifrare la storia si radica ancora nel tentativo di salvaguardare la Germania: certo quella della tradizione culturale, ma in stretta sintesi anche del germanesimo più retrivo. Un Thomas Mann "borghese" che – a differenza del fratello Heinrich Mann – non comprende come sia iscritto nella borghesia del capitale (e non in quanto resta dell'Illuminismo francese) il più grave rischio per la *Kultur* che vorrebbe proteggere. In realtà all'opposizione tra *Kultur* e *Zivilisation* si affianca quella tra *Bildungsbürgertum* e *Bürgertum*. Ovvero, tra la parte della medio-alta borghesia che crede ancora nell'idea neoumanistico-goethiana della *Bildung* facendone però un ideale astratto, e quell'altra parte della borghesia medio-alta del mercato che la trasformerà lentamente in una *Ausbildung*.

Mann è consapevole di appartenere "a un ceppo dell'antica borghesia tedesca" (*ivi*, p. 122). Formatosi alla scuola di Schopenhauer, non si sente un "esteta", bensì un "moralista" (*ivi*, p. 123). Dice che "tedesco e borghese sono una cosa sola" (*ibidem*). Ma lo "spirito tedesco è borghese in una sua particolare maniera", e ciò perché la "*Bildung* tedesca è borghese" in quanto "umana" e non "politica", tedesca appunto, e non occidentale (*ibidem*). Schopenhauer e Wagner sono, per Mann, borghesi; e quanto "ci impartiscono è un'educazione borghese" (*ivi*, p. 124); questa non ha niente a che vedere con la *bourgeoisie* francese; "se Wagner era un po' bourgeois era anche *Bürger* in un senso elevato, tedesco" (*ivi*, p. 125). Insomma, la borghesia tedesca appare a Mann di un livello del tutto superiore a quello proprio della borghesia francese, inglese o occidentale – senza parlare degli Italiani, che certo poco generosamente considera degli "spaghettoni dello spirito" (*ivi*, p. 123). Per Mann, la borghesia tedesca è "una borghesia colta, dotata di umanità e senso dell'arte" (*ivi*, p. 128). Essa è *impolitica* poiché la dimensione "politica" non le appartiene. Per questo "la *Humanität* tedesca oppone una resistenza di fondo al processo della sua politicizzazione" (*ibidem*); e ancora per questo "al concetto tedesco di '*Bildung*' manca effettivamente l'elemento politico" (*ibidem*).

Accarezzando i nervi scoperti del tempo, Mann scade nel nazionalismo militarista, nel germanesimo claustrofobico, se non perfino in quella mitografia razziale della superiorità tedesca: e questo non può contribuire a fargli onore.

Mann è nato a Lubeca, è tedesco, nordico, anseatico; sente di essere un *Bürger*, di appartenere a quella borghesia luterana di cui – con i *Buddenbrook* – è stato il costruttore e il distruttore; Mann è *unpolitisch* poiché schierato contro l’Illuminismo, l’Occidente, le democrazie progressiste, la modernità; Mann è antipolitico, apolitico e impolitico in quanto appartiene alla *Kultur* aristocratica esito di un intreccio fra comunità, natura, popolo, sangue, erudizione, terra... Mitteleuropa; Mann non è *bourgeois*, perciò non ha niente a che spartire con la borghesia internazionale o con la piccola-borghesia degli affarucci quotidiani, priva di eroismo e incapace di grandi gesta. Mann, infine, si sente il testimone della *Bildung* – quale idea centrale del *Neuhumanismus* – che contribuisce a trasformare nell’ideale proprio del *Bildungsbürgertum* forse già avvertendo nella malattia e nella morte le metafore di un “destino” che avrebbe inghiottito l’etica della *Bildung* borghese nel gorgo nefasto del nazionalsocialismo.

Sulla linea che da Schopenhauer a Wagner giunge fino a Nietzsche si assestano le premesse del pensiero manniano, quale esito ultimo del *Neuhumanismus* più conservatore che con le *Considerazioni di un impolitico* – “vero e proprio manuale di archeologia dello spirito tedesco nella modernità” (Freschi, 2005, p. 115) – descrive la questione dell’*inattualità* del suo autore in quegli anni ed evoca il problema della *cultura tedesca* dopo la disfatta militare del 1918.

Prima di comprendere la tragedia insita nella guerra, prima di cogliere la pericolosità del nazionalsocialismo, prima di convergere su posizioni politiche a sostegno della Repubblica weimariana, appunto nel tempo della stesura delle *Betrachtungen eines Unpolitischen*, Mann crede che la guerra sia “il grande strumento contro la disgregazione razionalistica della cultura nazionale” (Mann, 1918, p. 113). E da ciò: “il borghese è, per sua natura, di sentimenti nazionali” (*ivi*, p. 132); “l’ideale della ‘Mitteleuropa’” consiste nella “rinascita dell’idea pre-bismarckiana della Grande Germania” (*ivi*, p. 135); “le repubbliche sono contro natura” (*ivi*, p. 142); il “popolo tedesco” è “articolato in stirpi differenti, sottoposte ognuna a un suo sovrano” (*ivi*, p. 143); “il popolo è un sovrano eternamente minore” (*ivi*, p. 146); “il filisteo è il piccolo borghese, il borghese integrato nello *Stato*, nulla di più” (*ivi*, p. 152); “il borghese tedesco è oggi un cittadino dello *Stato*, cittadino del *Reich*, e la guerra lavora con insistenza al compimento della sua educazione politica” (*ibidem*). Questo vortice di considerazioni reazionarie viene contenuto soltanto dalla venerazione che Mann prova per Goethe, dalla tradizione del

*Neuhumanismus* che lo pervade, dalla consapevolezza secondo cui la *Bildung* – la formazione profonda dell’essere umano – costituisce la cifra ineliminabile della *Deutsche Kultur*.

Va però detto che le riserve sulla politica espresse da Mann giungono al cuore delle demagogie, delle menzogne e delle storture (*ivi*, p. 437) che si palesano nelle grandi città tedesche, nonché del “processo di americanizzazione” non privo “di una certa pesante corruzione” (*ivi*, p. 156), che sta penetrando in Germania. Soltanto l’arte può “umanizzare il fatto politico” (*ivi*, p. 438), mentre “la voglia di divertirsi” (*ivi*, p. 157) spumeggia da Monaco a Berlino. Il mutamento dei tempi è già in corso: “la trasformazione del borghese tedesco in bourgeois” (*ivi*, p. 158) pare a Mann qualcosa che trascende gli anni della guerra. Si tratta di un processo storico rimasto per lui occultato forse a causa della sua estrazione sociale. Ciò fino a quando si avverrà del fatto che il capitale ha finanziato il nazionalsocialismo eccitando le masse della piccola-borghesia a sostenerlo in nome dell’ordine, dopo che la sconfitta bellica avrà demolito il *Reich* e la monarchia, lasciando alla Repubblica di Weimar l’ingrato compito di tutelare quanto possibile la Germania dalla guerra civile.

Le *Betrachtungen* del Mann *unpolitisch* rimangono la sofferta testimonianza di una coscienza letteraria conflittuale. Senza abiurare il suo scritto del 1918 e l’ingenuità degli imperdonabili strabismi *ivi* contenuti, ma disponendo la conoscenza pluricursale dei labirinti della storia tedesca fra lo spazio mitteleuropeo e lo spirito del tempo, Thomas Mann si porrà alla ricerca delle origini umanistiche, letterarie, artistiche e pedagogiche dell’Europa intese quali antidoti contro la guerra, le monarchie, le dittature. Lo farà anche sperando il processo di formazione del giovane Hans Castorp all’interno del mondo chiuso di un sanatorio sorto all’ombra della montagna incantata.

### 1924: *La montagna incantata*

Lo scenario complessivo in cui Mann si situa o viene a trovarsi è ormai relativo alla Germania novecentesca. Dal passato gli giunge una duplice tradizione semantica: quella della *Bildung* e della *Humanität*. L’una non è certo insensibile a un’antica eco pestalozziana: la *Bildung* come opera di sé stessi – Pestalozzi un secolo prima aveva, infatti, parlato di *ein Werk meiner Selbst*. L’altra proviene dal *Neuhumanismus*, con la sua capacità di guardare

sia all'assunzione dell'umano presente in ogni uomo sia all'appartenenza di ciascuno all'intera umanità. Dagli Humboldt a Goethe, il senso della *Humanität* aveva innervato il canone tedesco illuministico, classico, romantico. Ma il presente è impregnato anche del secondo Ottocento, della cultura borghese emancipata, del suo *Positivismus* nella scienza e nella tecnica, del suo *Kapitalismus* nell'economia e negli affari, del suo *Nationalismus* espresso con la celebrazione della terra, del sangue, della razza che cercano nella guerra l'occasione per esaltare il prestigio austro-tedesco di fronte all'Europa e al mondo. Questi stati d'animo così forti nel *Bürgertum* sono penetrati anche in buona parte del *Bildungsbürgertum* di primo Novecento, rimettendo a tema opposizioni come quelle tra progresso e conservazione, modernità e classicità, *Politik* e *Kultur*, o – a un livello intellettuale più raffinato – questioni quali quelle del tempo e della storia, della malattia e della morte, della coscienza di classe e dello spazio comunitario. Il sanatorio di Davos presenterà quest'ultimo come una sineddoche della società borghese mitteleuropea, dove aristocrazie imborghesite s'intrecciano con borghesie aristocratizzate, mentre l'alta, la media, la bassa e/o piccola-borghesia delimitano con sussiego il confine cetuale di chi sta sotto di loro.

Mann sa che la *Bildung* ha maturato significati differenti nella storia della cultura tedesca – ed è anche la migliore tradizione del *Bildungsbürgertum* a suggerirglielo. (A) C'è stata una *göttliche Bildung* – una formazione divina – che è perfezione in origine, e c'è una *menschliche Bildung* – una formazione umana – che è traguardo sempre da raggiungere. (B) Nella *bürgerliche Bildung* – nella formazione borghese – vi sono una catabasi della *Bildung* che insiste sulla “discesa” nell'interiorità e una anabasi della *Bildung* che converge sulla “salita” nella vita. (C) Al rapporto tra *Erziehung* e *Bildung* – fra educazione e formazione – è insita la duplice fallacia consistente nell'obbligarsi a obbligare e nell'obbligare a obbligarsi. (D) Anche chi è “mörderlich ungebildet” (“micidialmente incolto”) (Mann, 1924, p. 103) possiede una propria *Bildung* che merita il medesimo rispetto dovuto verso l'uomo adeguatamente formato (*gebildet*). (E) Non va mai trascurata la abissale differenza tra *menschliche Bildung* – la formazione umana – e *humanistische Bildung*, quando questa si limita a essere soltanto una *klassische Bildung* – una formazione classica di ordine scolastico. (F) Nella *Selbstanschauung* – nella visione di sé – che la borghesia e il borghese (mediamente colto) vengono perfezionando, la *Bildung* si presenta sia nei termini di un ideale (che tenta di rifarsi alla tradizione neoumanistico-goethiana), sia come uno strumento (utile per

meglio operare sul mercato e agire in società), sia quale segno distintivo di appartenenza al *Bürgertum* e al *Bildungsbürgertum* (assunto in quanto *élite* nell'intero corpo sociale).

Mann sa anche che (1) la parola *Bildung* non allude soltanto all'essenza interiore dell'essere umano; (2) la *Bildung* viene pure determinandosi nella tensione dialettica che la lega al mondo; (3) la *Bildung* dell'essere umano non è perciò mai al di fuori della realtà, al contrario essa ne è sempre influenzata; (4) la *Kultur* maturata dal soggetto può divenire un filtro significativo rispetto alla pluridiscorsività sociale di cui la vita è intrisa; (5) l'uomo appare come un *Labyrinth*, dove la *Bildung* è al centro e in ogni altro pluricursale luogo; (6) in quanto scrittore ormai affermato, Mann sente (e con spirito di autenticità) d'appartenere a una ristretta cerchia intellettuale dimensionata all'interno del *Bildungsbürgertum*, che si distingue per la concezione aristocratica (e saldamente conservatrice) della *Bildung* espressa nelle sue più elevate facoltà spirituali, culturali e umane.

In ultimo, Thomas Mann ha forse intuito che la *Bildung* – ogni *Bildung* umana – possiede un proprio *codice segreto*: esito della forma dell'azione e dell'azione della forma, soluzione dell'intreccio fra *menschliche Innerlichkeit* (umana interiorità) e *weltliche Äußerlichkeit* (“mondana esteriorità”), sintesi infine di essenza e sostanza, di finitezza e infinitudine, di mistero e sacralità. Quel codice cela la radicale e irriducibile inconoscibilità dell'essere umano nella formazione di sé stesso, al cospetto della vita.

Sulla vita del protagonista di *Der Zauberberg*, Mann staglia i più diversi profili della *Bildung*, senza mai dimenticare come tutti abbiano una mentalità “differentemente” borghese e tutti si situino con le loro più varie storie personali in una storia collettiva, che nella metafora della malattia conchiude l'insanabile *Krisis* temporospaziale di un'Europa prossima a essere travolta dalla spirale del conflitto. Così, la montagna perde il proprio incanto, lo spazio si dilata, il tempo – “una linea composta di punti senza una dimensione” (*ivi*, p. 667) – si restringe: “l'assordante scoppio dello sciagurato miscuglio di stupidità e irritazione, accumulato da molto tempo...” (*ivi*, p. 669) deflagra sul mondo. È la guerra!

“L'ombra spirituale delle cose aveva trascurato le cose stesse” (*ibidem*), lasciando sospesa “nei giorni della più opprimente attesa” (*ivi*, p. 671) “la santa alleanza della democrazia borghese” (*ivi*, p. 670) contro la quale il borghese Hans Castorp si sentirà chiamato a combattere. “La ‘patria’ somigliava a un formicaio preso dal panico” (*ivi*, p. 672), mentre è già pronto “un reggimento

di volontari, sangue giovane, studenti la maggior parte, da poco al campo” (*ivi*, p. 673); Castorp ne fa parte; “proiettili in arrivo”, “giovanile coraggio”, “riserve di vita” (*ivi*, p. 674); “vengono colpiti, cadono agitando le braccia, con uno sparo in fronte, nel cuore, nelle viscere” (*ivi*, p. 675); sono giovani “con zaino e baionetta, con mantella e stivali insudiciati” (*ibidem*); mandati “a questo sbaraglio”, lo spazio ormai vuoto della gioia è colmato da “angosce infinite”, dall’“inenarrabile nostalgia della mamma”, dall’“eccitazione intontita, senza pensiero” (*ibidem*). È la terribile guerra! – e Mann ormai se ne avvede, sebbene Castorp non ne maturi alcuna contezza.

Il prodotto d’una scienza abbruttita, carico del peggio, affonda nel terreno a trenta passi di fianco a lui come il diavolo in persona, ed esplosa laggiù con orrenda strapotenza, sollevando nell’aria una fontana, alta come una casa, di terriccio, fuoco, ferro, piombo, e brani di carne umana (*ibidem*).

Si chiude così la storia letteraria di Hans Castorp. E mentre su di essa scende il sipario, sul teatro dell’Europa trovano la morte milioni di giovani come lui. La “maladanza” (*ivi*, p. 676) nella quale sono stati trascinati è appena iniziata. La “mondiale sagra della morte” (*ibidem*) che si consuma sui campi di battaglia resta estranea all’incanto e alla magia della montagna, mentre la eco del sanatorio – con i suoi snobismi cetuali, le arroganze etniche, le meschinità piccoloborghesi – non si lascia più udire. Anche la frugalità e la modestia, l’etica protestante del lavoro e il senso austro-prussiano del dovere ne usciranno per sempre devastati.

Mann riconosce la disumanità della guerra del 1914-18 negli anni della stesura di *Der Zauberberg*, pubblicato nel 1924, e rivede in profondità le tesi esposte nel *Gedanken im Kriege*. In una conferenza sul suo romanzo che terrà da esule a Princeton nel maggio del 1939 celebrandone la rinnovata “idea dell’uomo”, osserverà: “l’uomo stesso è un mistero, e ogni umanità è fondata sul rispetto del mistero umano” (*ivi*, p. 689).

Il cronotopo letterario manniano evoca – come detto – le molteplici fattezze della *Bildung* umana sospesa nei mutamenti dello spazio e del tempo. Come scriverà Bachtin, il cronotopo esprime “l’inscindibilità dello spazio e del tempo”, assumendo entrambi in quanto “tempospazio”, dove “il tempo come quarta dimensione dello spazio” segna “l’interconnessione sostanziale dei rapporti temporali e spaziali dei quali la letteratura si è impadronita arti-

sticamente” (Bachtin, 1975, p. 231). Il tempo resta dunque “il principio guida del cronotopo letterario” (*ivi*, p. 232), ma lo spazio lo avvolge rendendolo forma della realtà e contenuto della formazione. Lo spazio “si immette nel movimento del tempo” (*ibidem*), il quale gli conferisce quella “misura” che deciderà la *fabula* (come ordine logico della storia narrata) e l'*intreccio* (quale insieme degli eventi nel succedersi della narrazione).

*La montagna incantata* – nella traduzione italiana di Ervinio Pocar – distingue lo spazio del sanatorio svizzero di Davos erigendolo sul resto della Mitteleuropa, mentre il tempo – forse metafora del *genius loci* (Mann, 1924, p. 325) – dilata il soggiorno di Hans Castorp al Berghof da tre settimane a sette anni. Sono gli anni della malattia: la tisi; sono gli anni che precedono il 1914: la guerra; sono gli anni dello sconvolgimento europeo: la *krisis*; sono gli anni del mescolamento sociale: la *krasis*. È il tempospazio del *Bürgertum* di lingua tedesca che nell’isolamento di un sanatorio cerca invano di curare le proprie patologie. È il tempospazio della *Bildung* borghese combattuta tra la sua appartenenza (economica) al mondo e la sua indifferenza (politica) circa i mali di quel mondo. È il tempospazio di personaggi letterari ignari del mondo sospesi come sono nella dialettica irrisolta fra malattia e guarigione, morte o vita.

Hans Castorp, il giovane e ricco ingegnere che nelle Alpi svizzere trova l’approdo temporospaziale per sfuggire alle lacerazioni del *Bildungsbürgertum*, tenterà di riscattare il proprio filisteismo ora con l’incanto della montagna, ora nell’amore verso una donna, ora istruendosi sia agli ideali di Settembrini (e ai suoi valori borghesi) sia alle ideologie di Naphta (e al loro anarchismo borghese). La sua *Bildung* ne resterà segnata, ma in modo oscuro, tanto da rendere quasi incomprensibile la scelta per la guerra quale volontario. La montagna possiede qualcosa di “magico” – secondo la traduzione italiana di Renata Colorni – poiché essa richiama la bellezza e il pericolo, la vita e la morte senza che esercitino un dominio radicale sul pensiero umano. Ciò permane del tutto estraneo al militare di carriera Joachim Ziemssen, il cugino che Castorp va a trovare nel sanatorio del Berghof ove è ricoverato per tubercolosi. Alle forme della cultura è pure refrattario Peeperkorn, l’Olandese commerciante di caffè, amante di Madame Chauchat, dotato soltanto di una personalità i cui tratti dionisiaci non poco volgari comprendono la lussuria e l’uso di droghe, che lo rendono tronfio e sprezzante seppur avvolto da un fascino carismatico a cui Castorp – come ogni buon borghese filisteo – non è insensibile. Lei, Clawdia Chauchat, la seducente e fascinosa ventottenne

rusa “dagli occhi kirghisi”, sposata a un alto funzionario del Daghestan, malata e indolente eppure vivace e misteriosa, incarna per Castorp l’idea stessa dell’amore inquieto e inquietante, sospeso fra eterosessualità o omoerotismo, sensualità e affezione. Sulla loro tacita notte d’amore Mann non si sofferma, dedicando però laboriose pagine scritte in francese all’anti-cronotopo per eccellenza: l’amore, che è insensibile al tempo e allo spazio – e Castorp era “pazzamente innamorato di Clawdia Chauchat” (*ivi*, p. 213).

Nella folla per gran parte anonima di camerieri e inservienti, infermieri e medici – questi, con tutto il loro incommensurabile potere diagnostico, prognostico e terapeutico – spicca la variegata comunità degli ospiti: immagine tangibile della alta, media e piccola-borghesia europea che assorbe ogni ceto nelle proprie mentalità plasticamente separate come lo sono i tavoli da pranzo cui ci si siede al Berghof, segnando le distinzioni di classe e le appartenenze di *status*; immagine effimera di una *kranke Gesellschaft* – di una società malata – nel corpo e nello spirito, dove tutti come in un teatro giocano il loro ruolo alla ricerca dell’“attenzione” degli altri.

Insensibili a questa *Aufmerksamkeit* paiono soltanto Naphta e Settembrini: le due figure più potenti nel *Bildungsroman* manniano.

Naphta è un “rivoluzionario della conservazione” (*ivi*, p. 429). Settembrini è un uomo di illuministica “accortezza pedagogica” (*ivi*, p. 483). Entrambi sono, secondo Castorp, “i due pedagoghi” (*ivi*, p. 463). Così, per Naphta,

una pedagogia che oggi si considera ancora figlia dell’illuminismo e scorge i suoi mezzi educativi nella critica, nella liberazione e cura dell’io [...] potrà ancora riportare vittorie retoriche del momento, ma la sua arretratezza è [...] al di là di ogni dubbio. Tutte le società veramente educatrici hanno sempre saputo che cosa occorra realmente in qualsiasi pedagogia: il comando assoluto, il ferreo impegno, la disciplina, il sacrificio, la negazione dell’io, la violazione della personalità. Credere infine che la gioventù si compiaccia della libertà, significa fraintenderla freddamente. Il suo più vivo piacere è l’obbedienza (*ivi*, pp. 372-373).

Per Settembrini, l’italiano massone umanista democratico progressista repubblicano, la pedagogia è libertà e illuminazione, umanesimo e civiltà. Sicché non si può “dubitare che all’uomo si affaccino ancora infinite possibilità di perfezionamento” (*ivi*, p. 356). Per Naphta, l’Ebreo galiziano asceta cristiano gesuita cattolico e comunista, la tradizione conduce alle origini distanziandosi dagli affari di “Satana” e degli “speculatori”, onde ritornare a un

*Gottesstaat* (uno Stato di Dio) fondato non sulla libertà ma sul *Terror*. Tanto Settembrini quanto Naphta svelano tutto il loro cinismo borghese, forse entrambi consapevoli che “la catastrofe dovrebbe e deve avvenire, verrà ad ogni modo e da tutte le parti” (*ivi*, p. 355). Ma a Castorp la “politica della situazione mondiale” è “sostanzialmente estranea”; lui non si occupa di politica: “io vi rinuncio volentieri, non ne capisco niente. Dacché sono qui – dichiara con sovrano orgoglio – non ho mai preso in mano un giornale...” (*ivi*, p. 354). Lo aveva già affermato: “io infatti sono stato sempre un borghese, e ho badato più che altro a far bagni caldi, a mangiare e bere bene” (*ivi*, p. 165). A differenza di Wilhelm Meister che era stato attratto dalla *pädagogische Provinz*, Hans Castorp è “un pupillo della vita” (*ivi*, p. 287), “un esemplare alunno della vita” (*ivi*, p. 217), “un borghese” (*ivi*, p. 165) che si occupa di meteorologia e psicanalisi, che si istruisce, educa e forma poiché ciò gli chiede la sua partecipazione al *Bürgertum*. E mentre Settembrini con il proprio Illuminismo razionalistico, liberale e democratico sopravviverà, Naphta con il suo Romanticismo decadente, reazionario e comunistico finirà per suicidarsi. Il tempospazio della narrazione si conclude prima che il lettore sappia cosa accadrà nel corso della guerra a Hans Castorp. Mann fa inghiottire la storia nel “mistero del tempo e dello spazio” (*ivi*, p. 329), non senza essersi prima domandato: “È il tempo una funzione dello spazio? O viceversa? O sono entrambi identici?”. E siccome “nemmeno con gli sforzi più disperati si riesce a raffigurarsi un tempo finito e uno spazio finito, si è deciso di ‘pensare’ eterni e infiniti il tempo e lo spazio” (*ivi*, p. 321).

Posta fra *Selbstanschauung* e *Weltansicht* – tra visione di sé e visione del mondo – la piccola comunità del sanatorio di Davos sarà costretta con i rivolgimenti bellici a uscire dal cono d’ombra della montagna incantata – tempo senza tempo e spazio senza spazio –, per disperdersi nella storia e nella geografia di un’Europa inguaribilmente ammalata dei propri nazionalismi e delle proprie ideologie, che segneranno anche il futuro del *Bildungsbürgertum* e quello della *Bildung tedesca*, cui Mann offre l’appiglio di una speranza lasciata dischiusa nelle parole di Hans Castorp sussurrate a Madame Chauchat: “l’amour [...] c’est de même un intérêt extrêmement humanitaire et una puissance plus éducative que toute la pédagogie du monde!” (*ivi*, p. 320).

### Riferimenti bibliografici

- Bachtin M.M. 1975. (trad. it. di C. S. Janovič, *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla "scienza della letteratura"*) (1997). Torino: Einaudi).
- Curtius E.R. 1932. *Deutscher Geist in Gefahr*. Stuttgart-Berlin: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Engelhardt U. 1986. *Bildungsbürgertum. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts* (1997). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Freschi M. 2005. *Thomas Mann*. Bologna: Il Mulino.
- Gall L. 1991. *Bürgertum in Deutschland*. München: Goldmann (trad. it. *Borghesia in Germania* (1992). Milano: Rizzoli).
- Gennari M. 1995. *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*. Brescia: La Scuola.
- Id. 2017. *Dalla paideia classica alla Bildung divina*. Milano: Bompiani.
- Id. (Ed.). 2018. *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*. Primo Volume. Genova: Il Melangolo.
- Id. 2019. *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*. Secondo Volume. Genova: Il Melangolo.
- Id. 2020. *Neuhumanismus. Pedagogie e culture del Neumanesimo tedesco tra Settecento e Ottocento*. Terzo Volume. Genova: Il Melangolo.
- Mann Th. 1914. *Gedanken im Kriege*. In "Die neue Rundschau". Berlin: Fischer (1915) (trad. it. *Pensieri di guerra*. In *Scritti storici e politici* (1957). Milano: Mondadori).
- Id. 1903. *Tonio Kröger*. Berlin: Fischer (trad. it. *Tonio Kröger* (1977). Milano, Mondadori).
- Id. 1918. *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Berlin: Fischer (trad. it. *Considerazioni di un impolitico* (1997). Milano: Adelphi).
- Id. 1924. *Der Zauberberg*. Berlin: Fischer (trad. it. di E. Pocar, *La montagna incantata*, (1965). Milano: Mondadori).
- Id. 1924. *Der Zauberberg*. Berlin: Fischer (trad. it di R. Colorni, *La montagna magica* (2010). Milano: Mondadori).
- Koselleck R. 1959. *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Freiburg: Alber; Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973.
- Schäfer M. 2009. *Geschichte des Bürgertums*. Köln: Böhlau.
- Mommsen W. (Ed.). 1995. *Kultur und Krieg: Die Rolle der Intellektuellen, Künstler und Schriftsteller im Ersten Weltkrieg*. Oldenbourg: De Gruyter.



## Corpo vissuto ed esperienza di senso

*Un tentativo di analisi fenomenologica dell'esperienza pandemica*

Simona Pizzimenti

PhD Student, Università degli Studi di Palermo

*e-mail:* simona.pizzimenti@unipa.it

Il nostro è un tempo che incessantemente continua a imporre modificazioni alla persona. Considerando l'essere personale secondo la prospettiva fenomenologica, il presente contributo si configura come una riflessione su alcune modificazioni cui l'esperienza pandemica ha temporaneamente costretto la persona e il suo modo di vivere il mondo. Si tenterà quindi di indagare come essa sia stata occasione preziosa di senso, nonché di lasciar emergere una particolare connessione fra *sensibilità esteriore e interiore* della persona, cogliendone le naturali implicazioni per il mondo dell'educazione.

*Parole chiave:* persona, sensi, pandemia, fenomenologia, educazione.

*Lived body and experience of meaning. An attempt at a phenomenological analysis of pandemic experience*

Our time is a time that constantly brings about modifications to the person. Considering the personal being from a phenomenological perspective, this contribution aims at reflecting on some of the modifications to which the pandemic experience has temporarily forced the person and his or her way of experiencing the world. It will therefore attempt to investigate how it has been a valuable opportunity for meaning, as well as to let a particular connection emerge between the *outer* and *inner* sensitivity of the person, grasping its natural implications for the world of education.

*Keywords:* Person, Senses, Pandemic, Phenomenology, Education.

## *Introduzione*

L'uomo contemporaneo è ormai da decenni sottoposto a significativi cambiamenti e rapide transizioni. Oggetto, o per meglio dire *soggetto*, di studio di numerose discipline – sociologia, psicologia, filosofia, pedagogia – viene analizzato nel suo essere, e in modo particolare nel suo *esser persona*. Una lunga tradizione filosofica ha indagato la categoria di persona, tentando di venire a capo delle sue strutture e dei suoi significati, per poter garantire all'uomo una migliore comprensione di se stesso, quindi nuove possibilità di crescita e di formazione. Nel rispetto della categoria di *persona* (Stein, 2020; Bellingreri, 2020), innanzitutto intesa come ente dotato di valore e tendente al valore, il presente contributo intende avanzare una riflessione su alcune modificazioni interne ed esterne<sup>1</sup> che la persona ha subito durante l'era contemporanea in generale – ormai da tempo denominata *tarda-modernità* – con uno sguardo specifico e particolareggiato al periodo appena trascorso e ancora in corso, connotato dalla pandemia. Essa ha inevitabilmente costretto ad una diversa esperienza del proprio corpo, permettendo dunque di ripensare il tema fenomenologico del *corpo vissuto* e dell'educazione del sentire. Il linguaggio e l'orizzonte del presente contributo rimanderanno costantemente alla filosofia dell'educazione e alla pedagogia fondamentale, nella sua declinazione in pedagogia fondamentale di stampo fenomenologico-ermeneutico. Il primo paragrafo sarà pertanto dedicato ad una prima ricognizione dell'esperienza pandemica, il secondo paragrafo si svilupperà come un tentativo di descrizione fenomenologica del vissuto corporeo durante la pandemia, il terzo paragrafo intende fornire alcuni spunti di riflessione di senso e di metodo, attraverso cui pensare l'educazione (D'Addelfio, 2018).

### *Una ricognizione dell'esperienza pandemica*

Il punto da cui il nostro discorso prende le mosse è la concreta, concretissima, esperienza corporea ed emotiva dell'essere affetti dal Covid-19. Non poco impegno è stato profuso per descrivere di tale esperienza le implicazioni, le conseguenze, persino le potenzialità per le persone di ogni fascia d'età,

<sup>1</sup> Dove la congiunzione lega, anticipando un preciso e indissolubile collegamento, di cui si tratterà nel corso della riflessione.

nelle loro molteplici interconnessioni, appartenenti ai più svariati mondi (la casa, la scuola, l'università, il lavoro). Fra le tematiche maggiormente a carico della pedagogia o della filosofia dell'educazione, è indubbiamente emersa la *povertà educativa*, intesa prima di tutto nella sua declinazione in povertà relazionale ed affettiva: la prima vera perdita è stata la possibilità della relazionalità, che come tali studi ci insegnano, contribuisce alla definizione dell'essere personale, quindi alla possibilità della persona di divenire via via un po' più se stessa (Corsi, 2020; Istituto Giuseppe Toniolo, 2020; Vicari, Di Vara, Eds., 2021). Ci pare tuttavia, che tale povertà educativa possa trovare ulteriori specificazioni, che pure nascono dall'isolamento relazionale, ma su cui bisogna ulteriormente soffermarsi.

L'isolamento relazionale è di fatti significato innanzitutto un isolamento spaziale della persona, vale a dire il suo relegamento in uno spazio *altro* rispetto allo spazio comune e condiviso, in cui si dispiegavano molte delle sue possibilità di incontro inter-personale. Se accogliamo la tesi pedagogica per cui la persona definisce se stessa anche e soprattutto nell'incontro con l'alterità (Bellingreri, 2020), tale isolamento ci dice già di una riduzione quantitativa e qualitativa delle sue possibilità di *floritura umana*, nella misura in cui a contribuire ad essa è l'insieme di sollecitazioni che in tale spazio comune e condiviso investe la persona: l'isolamento relazionale, anche in quanto isolamento spaziale, è stato specificatamente e intensamente un *isolamento sensoriale*. Di qui in avanti il nostro ragionare attingerà ad alcune fonti della fenomenologia, metodologia filosofica ma anche pedagogica, che ha storicamente riabilitato il *sentire* nel dibattito filosofico, considerandolo nel suo dialogo con il *ragionare*. Per isolamento sensoriale intendiamo pertanto, la riduzione degli stimoli visivi, olfattivi, uditivi, gustativi e tattili che hanno conseguito i più bui periodi del tempo pandemico. Basti pensare, come prima accennato, al *divieto* del contatto, quindi al pericolo di toccare *qualcuno* perché, contrariamente a quanto sino ad allora esperito come valido, quest'*altro* rischiava di rivelarsi non solo non-significativo ma addirittura *temibile*, perché capace di inibire o arrestare il personale divenire: si rischiava il contagio, quindi la malattia con l'interruzione o sospensione delle proprie quotidiane esistenze, nei casi di maggiore fragilità persino la morte.

Tale riduzione non è tuttavia da intendersi come diminuzione di mere sensazioni e informazioni, ma come l'apparire d'un senso di vuoto, come lo scomparire di qualcosa di pre-esistente, che essendo sempre stato *presente* nel nostro esistere e muoverci per il mondo, viene adesso vissuto come mancanza

di qualcosa di strutturale e di costitutivo del nostro modo di *fare esperienza*. Non pertanto qualcosa di superficiale e superficialmente vissuto, ma qualcosa di più profondo, perché da sempre *radicato* nel nostro essere personale. Ancora, essere persone ha da sempre significato anche stare *sensorialmente a contatto* con la realtà, per cui una diversa modalità di relazione con la realtà potrebbe significare un seppur temporaneo cambiamento dei contenuti che abbiamo dato ai termini del nostro *vocabolario esistenziale* (Bellingreri, 2015), che al pari del nostro corpo non sono solo significanti ma significati essenziali per vivere. Si sostiene cioè qui la tesi secondo cui l'isolamento sensoriale abbia comportato un più o meno evidente cambiamento nel modo di vedere e percepire *se stessi*, nel modo di vedere e percepire *l'altro*, nel modo di vedere e percepire *le relazioni*<sup>2</sup>.

Delle conseguenze dell'isolamento nella sua declinazione in isolamento sensoriale ha potuto, poi, fare una particolarissima esperienza colui il quale è stato *in prima persona* toccato dal virus. Tra gli insegnamenti della fenomenologia che qui intendiamo richiamare, primo fra tutti la possibilità di conoscere il fenomeno nella misura in cui di esso si è avuta una esperienza diretta, una esperienza appunto vissuta in prima persona. Pertanto – sempre giocando con le parole fenomenologiche – si tratta di un discorso *evidente* a molti, ma forse non a tutti, o per meglio dire che non a tutti si è dato e si dà a conoscere allo stesso modo. Parlare di isolamento sensoriale significa infatti, per chi è stato contagiato qualcosa di differente rispetto a quel che significa per colui che non ha mai vissuto sulla propria pelle l'esperienza del contagio<sup>3</sup>, e ovvero, la totale ed effettiva perdita di alcuni dei sensi: l'olfatto e il gusto. E se è vero quanto abbiamo appena accennato, che i sensi facciano parte dei significati che abbiamo attribuito alla parola “persona” e al nostro modo di viverci come persone, la perdita dei sensi ha comportato un momentaneo e non soltanto fisiologico disorientamento dell'essere persone. Chi ne ha avu-

<sup>2</sup> Su questa tesi si fonda un percorso di ricerca fenomenologico pensato come spazio narrativo dei vissuti di studenti e studentesse durante il tempo pandemico. Tra le evidenze che con l'equipe di ricerca e con gli studenti in qualità di co-ricercatori abbiamo raccolto, una serie di fenomeni di modificazione – certamente legati al momento storico e dimostrabili soltanto nel lungo periodo, ma indubbiamente pedagogicamente interessanti – sull'autopercezione e sull'etero percezione, che ci pare possano essere accolte come direzioni di senso preziose per l'educazione (Alba, Pizzimenti, Pasca, *in press*).

<sup>3</sup> E qui il verbo *significare* è da intendersi tanto come *avere il significato di*, tanto come *lasciare un segno*: i segni che la persona ha esteriormente e interiormente subito, sono differenti tra chi ha direttamente e indirettamente vissuto il contatto con il virus.

to un vissuto diretto, ha avuto la possibilità, se non piacevole sicuramente extra-ordinaria, di sperimentare la perdita di sensi – durante o pure dopo, col sedimentare dell’esperienza – come una perdita di senso. *Qualcosa ha smesso di funzionare*, direbbe qualcuno (Heidegger, 2005, §16), del nostro abituale modo di stare al mondo.

### *Perdita di sensi, perdita di senso: un avvio fenomenologico*

Si potrebbe forse dire che la perdita di sensi provocata dal periodo pandemico, si unisce a corredo delle già esistenti *anestetizzazioni* del nostro tempo. A fianco a quelle certo, che ci fanno parlare dell’uomo contemporaneo come di un uomo esposto alla quantità e alla velocità, delle immagini che affollano la nostra vista senza il bisogno di venir mediate, degli acquisti troppo semplici da fare, delle inquantificabili possibilità di scelta che paralizzano la volontà, di continui possessi che rendono veramente difficile il nostro desiderare. Del crescente potere che ha investito la persona dalla post-modernità in poi, ciò che mobilita la preoccupazione degli studiosi della cura, non è tanto e non soltanto cosa l’uomo possa arrivare a conquistare con il proprio potere, ma cosa possa perdere di sé: sembra infatti che egli abbia potere sulle cose ma non abbia ancora potere sul proprio potere (Guardini, 2015, p. 87). Dall’incapacità di gestire un potere che gli sfugge di mano, può infatti dipendere l’incapacità di tener fermo se stesso, di perdersi fra le *cose* quotidiane. All’uomo contemporaneo viene pertanto riconosciuto l’essere esposto al *rischio* di assecondare, se non quando fedelmente seguire, la cultura della fretta e dell’immediatezza, che al *dato immediato* cioè attribuisce grande valore: il sentire immediato sembra divenire il criterio di senso e di guida dell’esistenza (Bellingeri, Ed., 2017, pp. 50-65, 75-92).

L’esasperazione di un sentire *superficiale* pare essere un esito infelice del tentativo di riabilitare il sentire personale, dopo secoli in cui a fare da padrone assoluto è stata la *ragione* (D’Addelfio, 2021; Bruzzone, 2016): essere persone ha a lungo significato fare a meno di sensazioni e sentimenti, da reprimere poiché ostacolanti l’uso delle capacità intellettuali, criterio unico perché unico criterio *oggettivo*, capace cioè di restituirci la realtà in quanto tale. La possibilità di recuperare il sentire attinge alla possibilità di recuperare la *soggettività* nell’esercizio delle scienze umane tutte, cioè la convinzione e la consapevolezza che il *soggettivo* possa dirci qualcosa di prezioso sulla realtà

oggettiva, sul modo in cui la realtà costitutivamente e strutturalmente sia. Il merito di un tale salto concettuale va riconosciuto in gran parte proprio alla fenomenologia, che fra i suoi motti custodisce quello di *vedere* come stanno realmente le cose, dove il riferimento alla vista non è puramente metaforico ma indica della possibilità di guardare con occhi spalancati sul mondo (Stein, 2001), alludendo alla capacità iscritta nel sensoriale, di aprire una via d'accesso al senso del mondo.

La volontà di recuperare la centralità della persona ha quindi storicamente incontrato un ambiente tanto *assoggettato* e ricco da sovraffollare le sue percezioni, da renderla utente *passivo* piuttosto che vivente e *presente* al cospetto della realtà. Ne potrebbe forse costituire esempio l'esperienza di un uso forzato e soprattutto prolungato del digitale a cui va riconosciuto, a fianco alle potenzialità e alla garanzia di comunicazione e interazione umana, una tendenza ad anestetizzare – fatta eccezione per il viso e per la voce – il resto della corporeità: canalizzando le energie della persona nell'uso della vista – unico canale allora lecito – ha come *addormentato* il resto del suo essere.

Di questo hanno fatto esperienza tutti i soggetti protagonisti dei percorsi educativi, insegnanti e studenti in modo specifico, i quali proprio perché fisicamente meno coinvolti (le telecamere, quando accese, restituiscono un labile riflesso dei volti) hanno manifestatamente esperito ed espresso difficoltà di attenzione e di compartecipazione emotiva: avevamo già difficoltà ad esser *desti* (Bellingreri, 2015), presenti agli appelli della vita ordinaria e l'isolamento sensoriale ci ha ulteriormente spenti.

Cominciamo a notare come l'esperienza di isolamento sia stata in primo luogo una esperienza corporea: le consuete funzionalità della corporeità, sono state *sospese* in vista di un bene più grande e con l'aspettativa di poterne fare presto, nuovamente *uso* come una volta. Viene da chiedersi allora, come la persona possa essersi percepita, come possa stare-in-se-stessa, muoversi nel mondo, esprimersi; ancora più in profondità: cosa contribuisce all'esser persona della persona?

### *Per una descrizione fenomenologica: attraverso i sensi*

La vista è, nel mondo occidentale, il più allenato e più utilizzato fra i cinque sensi. Si pensi infatti ad alcune popolazioni orientali che, dovendo orientarsi in fitti paesaggi naturalistici, non possono contare sulla vista per

intercettare il cammino ed eventuali pericoli incombenti, ricorrendo all'udito per muoversi nell'ambiente. Non è esente da tale *iperprofia* neppure la fenomenologia (Bruzzone, 2016) che nella riabilitazione del sensibile adotta un lessico prevalentemente visivo, descrivendo il processo conoscitivo come una sorte di vera e propria *conversione dello sguardo*: aprire gli occhi, imparare a vedere, acuire lo sguardo, guardare alle cose stesse. Un assunto che forse ben si addice all'uomo contemporaneo, perché il senso della vista restituisce più degli altri una forma di *controllo* su tutto ciò che essendo *esterno* a sé, è altro da sé. Guardare da una certa distanza è come abbracciare con lo sguardo una porzione abbastanza estesa di mondo. Con questo diciamo già di una peculiarità dello sguardo, che è quella di essere rivolto verso l'esterno della persona, a differenza di sensi come il gusto o l'udito che ci restituiscono in modo più immediato l'idea di una acquisizione verso l'interno dell'essere. Quanto del corpo non è stato sottratto alla persona è peraltro, nell'esperienza pandemica cui costantemente ci riferiamo, proprio l'uso della vista. Paradigmatica, la rappresentazione dei volti coperti da mascherine che lasciano scoperti solo gli occhi e quanto attraverso gli occhi si dà a vedere. Nella tradizione fenomenologica (Lévinas, 2018) il volto viene eletto a luogo di sintesi della totalità dell'essere personale, giacché in esso si dà a vedere qualcosa che viene dalla profondità: "guardo negli occhi di un essere umano e il suo sguardo mi risponde. Mi lascia penetrare nella sua interiorità o mi respinge [...] Lo sguardo dell'essere umano parla" (Stein, 2020, pp. 108-109). A questo non si sottrae la sensazione – su cui i social hanno saputo sdrammatizzare – di stranezza e di *estraneità* al gesto dell'altro di togliere la mascherina e mostrare il proprio volto nella sua interezza, e l'esperienza di scoprirsi a sorprendersi poiché, sebbene non se ne conosca esattamente il motivo, ce lo si aspettava diverso rispetto a come esso realmente è. Il che ci suggerisce di un *sensu* collaterale al senso della vista, che si concretizza nella virtù fenomenologica del *rispetto* (Bruzzone, 2016, p. 51): saper distare adeguatamente dall'altro, né troppo vicini né troppo lontani. Se nel volto v'è il sito di datità della persona, la mascherina è stata privativa in modo bidirezionale, togliendo al soggetto la possibilità di esprimersi attraverso il volto, e al suo interlocutore la possibilità di *ricoscerlo* attraverso il volto. Dato che è lo sguardo in modo particolare il punto di accesso all'anima dell'altro, non possiamo dire che riconoscerlo non fosse possibile, ma dobbiamo dire che per riconoscerlo fosse necessaria una certa *attenzione*, "forse il più grande degli sforzi" (Weil, 2009, p. 196). Anche quando allora, la vista pareva essere l'unico senso che l'uomo potesse

pienamente esercitare, questa era preservata nella sua dimensione di passività, non come *potere* di controllo del reale, ma come *impotenza* sul reale: stando a guardare ciò che accadeva.

A contribuire alla percezione umana di controllo, si lega dunque una certa autonomia sul proprio corpo. Ecco perché la perdita dei sensi causata dal virus provoca un assoluto senso di smarrimento: l'uomo contemporaneo che, figlio del suo tempo con tutti i suoi assolut-ismi<sup>4</sup>, dapprima pensava di essere se non padrone del mondo almeno padrone di sé, si è ritrovato a *non-essere* padrone né dell'uno né dell'altro. Anche se già *anestetizzato*, ha vissuto un'esperienza di privazione assoluta della *datità*: il fenomeno non era *dato*; non solo non era all'uomo evidente per una *sua mancanza di sensibilità*, ma gli era assolutamente inaccessibile, per una mancanza di sensorialità.

Ad intensificare l'esperienza, paradossale la perdita proprio dei sensi del gusto e dell'olfatto, la cui specificità pare essere una speciale connessione con la dimensione psichica ed emotiva della persona<sup>5</sup> (Bruzzone, 2016, p. 86, 99). Anche nel senso comune siamo spontaneamente portati ad associare un profumo alle emozioni ed il gusto al giudizio: il profumo di salsa fresca sollecita il *ricordo* di nonna, ha *buon gusto* una persona capace di riconoscere quanto è bello e buono. L'olfatto ha la capacità di rinnovare dei vissuti emotivi, di più, di creare una atmosfera affettiva vera e propria (*ibidem*). Si scelgono i profumi migliori per rendere accogliente la propria casa, un certo odore del luogo in cui ci troviamo può trasmetterci un forte senso di disagio, l'odore dell'altro ci dice qualcosa della sua essenza e dell'essenza del nostro incontro. Chi è insegnante perfettamente sa che ogni classe ha il *suo* specifico odore, che è dato dall'insieme delle unicità dei bambini e che contribuisce a creare un'atmosfera unica. Se leggiamo l'esperienza olfattiva – come stiamo cercando di fare – anche nel suo trascendere la sola sensorialità, ci accorgiamo dunque come essa abbia anche una sfumatura *morale* (Bruzzone, 2016, p. 89). Il carattere olfattivo dell'incontro interpersonale e l'atmosfera che si genera a partire da esso, fungono da vero e proprio filtro, determinando in modo sostanziale una minore o maggiore vicinanza: non avvicineremo l'al-

<sup>4</sup> Emotivismo, presentismo, autonomismo.

<sup>5</sup> Nell'esperienza amorosa questo è ancor più evidente. Alcuni studiosi ci dicono che l'esperienza dell'altro che è l'amato, passa attraverso il riconoscimento dei suoi segni specifici, di quanto cioè ci consente di riconoscerlo come persona unica e come persona unica *per noi*: a fianco all'impronta digitale, il sapore dei suoi baci e l'odore della sua pelle (Bellingeri, 2014; Sesta, 2019).

tro soltanto in quanto profuma e non lo escluderemo perché emana un cattivo odore, ma anche e soprattutto se al suo fianco è possibile respirare una aria buona o cattiva, favorevole o ostile, arricchente o impoverente.

Per il gusto vale qualcosa di analogo che per l'olfatto. La grande quantità di aggettivi presi in prestito dal lessico sensoriale, ci dice anche qui di una intuibile connessione con il *sensibile*: il gusto si struttura per diversi livelli di profondità, i quali tutti restituiscono l'immagine del *nutrimento*. Si sceglie cosa mangiare e se lasciarsi alimentare da una parola, il gusto implica cioè intrinsecamente l'esercizio della volontà della persona e della capacità di discernere quel che è bene accogliere in sé e quel che è bene evitare. Ecco perché perdere i sensi del gusto e dell'olfatto a causa del virus è stato percepito come particolarmente *deprimente*: ha vietato alla persona di essere rivolta verso l'esterno di sé, costringendola ad una *introiezione* di diverso genere: senza poter sentire gli odori e gustare i sapori, letteralmente isolata dal circostante, in una condizione di inedita possibilità di relazione con se stessa.

### *Un insegnamento fenomenologico: educare al senso*

Si intuisce forse a questo punto, che la percezione sensoriale è sempre un esercizio della *sensibilità* che coinvolge la persona nella sua interezza. Per progressivi livelli di approfondimento, si è tentato di portare ad evidenza che il sentire personale non è mai soltanto sensoriale, ma *sempre* si dispiega a partire dai sensi:

Se s'inscrive in un vivente, allora ha un senso preciso: è qualcosa che incrementa la vita o la deprime. La corporeità vive l'inscrivere come un evento attraverso cui la vita si dà forma [...] oppure si disfa, perde direzione e slancio (Costa, 2009, p. 87).

Alla tradizione fenomenologica appartiene l'intuizione che l'essere personale sia un essere costituito da strati (Stein, 2001), ma configurantesi come un'unica unità corporeo-spirituale. L'esteriore e l'interiore sono interconnessi ed interdipendenti nella misura in cui si determinano vicendevolmente, quanto viene accolto dall'esterno può favorire la crescita interiore dell'essere personale, allo stesso modo in cui quanto nasce dall'interno può contribuire alla sua corporeità. Possiamo qui richiamare un autore affine alla fenomenologia:

È un rapporto di cui mi posso rendere ragione solo supponendo un 'dentro' e un 'fuori'. Qualcosa di esterno si continua in qualcosa di interno fino ad un estremo punto di profondità, e qualcosa di interno va verso qualcosa di esterno fino a un estremo limite (Guardini, 2016, p. 14).

Ancora più in profondità, il corpo è il luogo a partire dal quale l'essere personale esiste, instaura relazioni significative, costruisce se stesso: ipseità e corporeità sono intrecciate. L'identità dell'io è resa possibile dalla sua carnalità, che porta traccia dell'esistenza già vissuta – e di cui ha viva memoria – e dell'esistenza che ancora non è. A proposito dell'olfatto, il padre della fenomenologia Husserl scrive: “la sento, come se fosse viva e [...] tuttavia è, nello stesso tempo, sentita nello stesso naso che io ho ancora adesso, e al quale riferisco adesso, se presto attenzione all'adesso, un altro odore” (Costa, 2009, p. 84). Ogni sensazione giunge all'io come significato, ogni sentire è sempre un sentire *attraverso* i sensi. I sensi custodiscono, al pari della corporeità e della coscienza nella sua interezza, il carattere fenomenologico dell'*intenzionalità*, sono cioè posti in relazione al senso perché capaci di ricevere o di esprimere qualcosa di significativo del reale.

Per questo, l'esperienza di perdita dei sensi è stata vissuta e da noi descritta come una atrofizzazione o una anestesia. Se infatti, i sensi possono essere esercitati con intenzionalità, e nella corporeità è iscritta la possibilità della persona, la perdita dei sensi è stata esperita come una seppur momentanea *de-umanizzazione* ed una de-personalizzazione, vale a dire un sentirsi un po' meno persona, o meglio, un po' meno la persona che si è. La controprova di questo, il senso di *stupore* – sorprendentemente paragonabile al candido stupore di cui parla Stein –, al ritorno dei sensi del gusto e dell'olfatto, vissuto come un ritorno a se stessi, come un *risveglio* al proprio esser persona. Ancora Husserl: “il soggetto si sviluppa, diciamo, da io *dormiente* a io *desto*, e l'io desto si sviluppa con la sua intenzionalità” (*ivi*, p. 83).

Se i sensi conducono verso l'interiore della persona, così anche la disconnessione fisica dettata dalla perdita di sensi, ha avuto l'effetto di connettere la persona al suo disorientamento: se nell'ordinarietà della vita quotidiana l'uomo fugge dai suoi vuoti, nella stra-ordinarietà di un isolamento sensoriale, relazionarsi con il proprio vuoto era il suo unico impegno. Nulla sapeva più distrarlo per così tante ore al giorno, quindi si è *fermato*, per forza di cose, ascoltando con i sensi rimasti, ricercando il senso di quel che gli accadeva, e tutti gli altri sensi a cui non aveva ancora pensato. Questo viaggio dall'este-

riore all'interno cui l'uomo è stato nel nostro caso *costretto*, si è manifestato con le stesse potenzialità di un'esperienza spirituale vissuta a partire dalla sensibilità, ovvero configurandosi come possibilità di confrontarsi con se stessi, riappropriarsi del proprio sé e incamminarsi in una ricerca di senso. In tal senso, l'esperienza pandemica – e specie l'esperienza pandemica del contagio – ci pare essere una speciale lente di ingrandimento con cui guardare alla contemporaneità, che nelle sue eccessive sollecitazioni sfida l'uomo ad imparare, in un crescendo, a non perdersi nella molteplicità, ad essere *presente* e a prestare *attenzione*. Della fenomenologia, cui è stato riconosciuto il titolo di *filosofia dell'attenzione*, pare si possa apprendere innanzitutto la *postura*, rispettosa della datità, con cui la persona può *risvegliare* la sua sensibilità. E se questo è il compito storico di ogni persona che intenda divenire se stessa, lo è in modo particolare per quella che intende aver *cura* di altri esseri personali. Fra gli insegnamenti, soggettivi e inter-soggettivi che la pandemia ci sta ancora consegnando, vi sarà allora sicuramente quello di riflettere via via sempre più approfonditamente, sulla cicatrice di vuoto interiore che questa, a partire dai sensi, ha lasciato, e sulla intrinseca valenza pedagogica della corporeità cui, oggi forse più che altrove, si è manifestata come veicolo di relazione con se stessi, con l'alterità e con il mondo. Considerare la persona nella sua integralità significherà promuovere una educazione spirituale che cominci come una educazione dei sensi (Guardini, 2015), nell'intuizione che per essere *desti* a questo mondo, occorre risvegliarsi dalle sue anestesie, respirando la vita in pienezza.

### Riferimenti bibliografici

- Alba, Pizzimenti, Pasca (*in press*). Soggettività in relazione: un percorso di ricerca sui vissuti giovanili. *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*. 1(2022).
- Bellingreri A. 2011. *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Id. 2014. *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Id. 2015. *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Id. (Ed.). 2017. *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
- Id. 2020. *Persona*. Brescia: Scholé.
- Bruzzone D. 2016. *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M. 2020. *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il Coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.
- Costa V. 2009. *I modi del sentire. Un percorso nella tradizione fenomenologica*. Macerata: Quodlibet.
- D'Addelfio G. 2016. *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Mondadori.
- Id. 2018. Il codice epistemologico della pedagogia fondamentale: una ricerca di senso e di metodo per l'educazione contemporanea. *Scholé: rivista di educazione e studi culturali*. 1/2(2018).
- Id. (*in press*). *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*. Milano: Mondadori.
- Guardini R. 1923. *Liturgische Bildung*. Mainz: Matthias-Grünewald (trad. it. di G. Colombi, *Formazione liturgica* (2008). Brescia: Morcelliana, 2015).
- Id. 1925. *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendigenkonkreten*. Mainz: Matthias-Grünewald (trad. it. di G. Colombi, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente* (1997). Brescia: Morcelliana, 2016).
- Heidegger M. 1927. *Sein und Zeit. Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, VIII, pp.1-438, Halle (trad. it. di P. Chiodi, *Essere e tempo* (1976). Milano: Longanesi, 2005).
- Istituto Giuseppe Toniolo. 2020. *Giovani ai tempi del coronavirus. Una generazione in lockdown che sogna un futuro diverso*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lévinas E. 1971. *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*. The Hauge: Martinus

- Nijhoff (trad. it. di A. Dell'Asta, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* (1977). Milano: Jaca Book, 2018).
- Melchiorre V. 2000. *Corpo e Persona*. Torino: Marietti.
- Sesta L. 2019. *Filosofia dell'amore*. Bologna: Diogene Multimedia.
- Stein E. 1932-1933. *Der Aufbau der menschlichen Person*. Freiburg in Breisgau: Verlag Herder (trad. it. di M. D'Ambra, *La struttura della persona umana. Corso di antropologia filosofica* (2013). Roma: Città Nuova, 2020).
- Id. 1919-1932. *Einführung in die Philosophie*. (trad. it. di A.M. Pezzella, *Introduzione alla filosofia* (1998). Roma: Città Nuova, 2001).
- Vicari S., Di Vara S. (Eds). 2021. *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Weil S. 1950. *Attente de Dieu*. Parigi: La Colombe (trad. it. di M.C. Sala, *Attesa di Dio* (1954). Milano: Adelphi, 2009).



# La “metafora” emozionale di A. Camus: La peste

Alessandro Versace

Professore Associato, Università degli Studi di Messina

*e-mail:* [aversace@unime.it](mailto:aversace@unime.it)

*La Peste* di Camus, uno dei romanzi che più di ogni altro interseca nodi e riflessioni educative come la cura, il nichilismo, la tendenza dei mass media a spettacolarizzare gli eventi, la sordità emotiva, il valore dell'amore vero nella coppia, l'esilio, lo sciaccallaggio e la speculazione; il processo di consapevolezza e l'essenzialità della vita umana. La lettura del romanzo di Camus suggerisce cosa fare, ma soprattutto come essere.

*Parole-chiave:* narrazione, emozioni, cura educativa, esistenza, sentimenti.

*The emotional “metaphor” of A. Camus: The Plague*

*The Plague* by Camus, one of the novels that more than any other intersects educational reflections such as care, nihilism, the tendency of the mass media to make events spectacular, emotional deafness, the value of true love in couple, exile, looting and speculation; the process of awareness and the essentiality of human life. Reading Camus's novel suggests what to do, but above all how to be.

*Keywords:* Storytelling, Emotions, Educational Care, Existence, Feelings.

*In pochi giorni i casi mortali si moltiplicarono, e fu palese a quelli che si preoccupavano dello strano morbo che si trattava di una vera epidemia [...], 'naturalmente', gli disse, 'lei sa cos'è, Rieux?' [...]. 'Si Castel', egli disse, 'è appena credibile, ma pare proprio che sia la Peste' [...]. La parola 'peste' era stata pronunciata per la prima volta (Camus, 1947/2012, pp. 29-30).*

### *La "Peste": la frattura emotiva dell'esistenza*

Nel dialogo tra il Dr. Rieux, il protagonista del romanzo, e Castel, un collega, la meraviglia e la sorpresa sono le emozioni che, inevitabilmente, sorgono nel momento in cui ci si trova di fronte a un evento imprevisto e che, come si vedrà nel prosieguo del romanzo, sono presenti nella maggior parte dei cittadini di Orano, luogo in cui è ambientata la narrazione. Sconcerto e incredulità affiorano in ogni persona fino alla stessa negazione, meccanismo di difesa arcaico che ha come suo opposto la fobia. Le reazioni sono prettamente individuali, e vanno dalla pura negazione del pericolo alla paura, a volte irrazionale nelle sue forme, e che però hanno una funzione rasserenante, fin quando, almeno, non si affronta a "cuore aperto" la realtà e si inizia ad affrontare il pericolo cercando di *ridurre/eliminare* i processi di negazione. Lo si rileva già dalle parole di Camus, quando egli scrive:

I nostri concittadini che sino a qui avevano continuato a dissimulare l'inquietudine sotto gli scherzi, sembravano, per le strade, più abbattuti e silenziosi (Camus, 1947/2012, p. 49).

Quell'*ansioso turbamento* che colpisce i cittadini di Orano non è da ascrivere a quell'implicita curiosità dell'uomo che lo esorta alla ricerca di nuovi stimoli; a quella condizione esistenziale annodata a una "richiesta", per lo più interiore, di trasformazione, ma a un avvenimento contingente che turba nel profondo lo stesso equilibrio della vita mettendo l'uomo di fronte alla sua precarietà esistenziale. Lo stato di apprensione descritto si lega, sin dall'inizio del romanzo, alla stessa imprevedibilità che l'evento minaccioso, *la peste*, può avere nel corso del tempo, alla sua durata, alla possibilità di trovare delle cure che possano sconfiggere tale epidemia; l'ansia e la preoccupazione, ovviamente, sono amplificate da "voci" mediatiche che creano allarmismo sui pericoli della peste, che suscitano un senso di

abbandono misto a pensieri persistenti e negativi o di colpa. È, la peste, una “piaga” e i

flagelli, invero, sono una cosa comune, ma si crede difficilmente ai flagelli quando ti piombano sulla testa. Nel mondo ci sono state, in egual numero, pestilenze e guerre; e tuttavia pestilenze e guerre colgono gli uomini sempre impreparati [...]. Il flagello non è commisurato all’uomo, ci si dice quindi che il flagello è irrealista, è un brutto sogno che passerà. Ma non passa sempre, e di cattivo sogno in cattivo sogno sono gli uomini che passano [...], nessuno sarà mai libero sino a tanto che ci saranno i flagelli (*ivi*, pp. 30-31).

*La Peste* di A. Camus non è la semplice rappresentazione di un’epidemia che vedrebbe coinvolti, oggi come oggi, virologi e psicologi dell’emergenza, piuttosto è la rappresentazione simbolica del male a cui ci si oppone attraverso la tenacia della scelta individuale e la razionalità della scienza, ma anche il tramite che ci permette di affrontare il problema della morte, della sofferenza inutile, della religione cristiana e di Dio. Non solo. *La Peste* è un romanzo che spinge a riconsiderare l’intelligenza emotiva che ci appartiene attraverso la rappresentazione di personaggi che raffigurano diversi “caratteri” psicologici<sup>1</sup>; a scrutare l’insondabile emozionale per poter approdare a nuovi orizzonti di senso e, da un’angolazione più specificamente educativa, la struttura del testo ci fa immergere nel mondo dei valori e della condotta umana.

Come ben mette in risalto Piperno,

non c’è impulso, reazione, atteggiamento descritto da Camus che non ci sia, non solo del tutto intellegibile, ma orrendamente familiare. Non c’è smarrimento, incredulità, diffidenza, terrore da lui doviziosamente evocato che non appartenga al nostro angusto orizzonte. Per non parlare della degenerazione morale, l’ignoranza, l’ignavia, la superstizio-

<sup>1</sup> Si pensi al protagonista, al dott. Rieux, narratore della storia, che ben rappresenta la figura di un uomo dal quale emerge la volontà di lottare con tutta l’onestà possibile contro il male, al giornalista Rambert che, giunto ad Orano semplicemente per fare un’inchiesta sulla condizione di vita degli arabi alla fine decide di non ricongiungersi alla sua amata per rimanere lì e compiere il suo dovere, nonostante la possibilità di fuga visto che Orano era stata isolata, a Cottard che bada maggiormente a ricavare del denaro comprando vettovaglie e aumentandone i prezzi, a Tarrou, sensibile figlio di un avvocato deluso dalla freddezza con cui il padre condanna a morte un uomo, a Paneloux che vede la Peste come una punizione divina contro i peccati dell’umanità e alla fine comprende l’inutilità della sofferenza.

ne, la rimozione, l'ottimismo, la maldicenza, il nichilismo e persino gli impulsi solidali e misericordiosi (Piperno, <https://bookblog.salonelibro.it/linroduzione-di-alessandro-piperno-al-la-peste-di-albert-camus/>).

*La Peste* di Camus ci mette di fronte all'inedito, al non detto, al celato, mette a nudo le ipocrisie dell'essere umano che spesso sono occultate da un agire educativo dato come "postulato" ma, se così fosse la vera realtà educativa, se

l'individuo non agisse sulla e nella realtà, non potrebbe dirsi autenticamente educantesi, ma soltanto affidatario di ciò che già sarebbe, per caso o per decisione altrui (Madrussan, 2000, p. 18).

Una riflessione tra la stretta correlazione che esiste tra *La Peste* di Camus e l'attuale pandemia che ancora stiamo vivendo – non è un caso che quest'opera abbia avuto un'impennata di vendite giusto a inizio pandemia – fa affiorare alla coscienza come, sia nel romanzo che nella nostra attualità, si possano scorgere determinati comportamenti che non solo sono privi di empatia ma annichiscono la stessa essenza della solidarietà umana: sciacallaggio, mancanza di empatia e di solidarietà, manipolazione mediatica da una parte ci proiettano nelle zone oscure dell'umanità, mentre dall'altra un continuo prodigarsi per il prossimo rischiera la limpidezza dell'agire umano e fa comprendere che *l'assurdo* non è

né un concetto filosofico né un espediente letterario: è [...], nella realtà, nel concreto, nel quotidiano, nell'esperienziale, in tutto ciò, insomma, che costituisce fenomenologicamente il nostro essere-nel-mondo. Esso [...], non solo *è* ma *pervade* (*ivi*, 2000, p. 48).

*La Peste* è un romanzo che, insieme a *Lo Straniero* (1942/1987), più delle altre opere camusiane presenta la tematica dell'assurdo all'interno della condotta umana, un evento inaspettato che devasta la vita degli esseri umani e che spinge a condotte esasperate, a una *frattura esistenziale ed emotiva*, e a un logorio esacerbante in una sorta di "palcoscenico sociale" dove, assunto un ruolo, i "personaggi" interagiscono secondo schemi, per meglio dire *script*, dando origine a una serie di rappresentazioni che, spesso, attribuiamo alla cinematografia o al teatro e che, invece, sono presenti nella quotidianità (Goffman, 1959/1997): è la "maschera" che ciascuno di noi indossa, stru-

mento di trasformazione unificatrice che consente il “faccia a faccia” con l’altro da sé (Kerényi, 1949) e che “cade” nel momento in cui si è costretti a vedersi così come si è, e ciò avviene sia nel teatro sia in presenza di una calamità qual è la peste poiché si modifica l’ordine sociale e si risvegliano gli istinti più repressi (Artaud, 1938/2019).

Se *La Peste* di Camus è soprattutto un’allegoria sul Nazismo, sul male, l’*assurdo* che trasuda in tutte le sue opere, da una prospettiva pedagogica rappresenta la possibilità di cogliere il significato esistenziale, ovvero la ricerca di un senso da parte dell’uomo nella stessa insensatezza della vita. Camus non può, però, essere “etichettato” solo come esistenzialista, né tantomeno egli è un pedagogista o un filosofo dell’educazione; piuttosto la sua posizione

sta tutta nella tensione creativa, dinamica ed onestamente aperta tra essenza ed esistenza. Se le filosofie dell’essenza, a carattere immanentistico, sanciscono l’identità di reale e razionale, della parte e del tutto, di idea e di storia, di pensiero e di vita, di astrazione e di realtà, identità minacciosa che stritola la vita della singolarità umana, le filosofie dell’esistenza si tengono tutte dalla parte del finito e tendono ad accomodarsi ad esso, pur consapevoli della scissione irrimediabile della parte e del tutto. L’inquietudine diventa paralizzante e l’esito può essere il nichilismo (Regni, 2012, p. 128).

Come mette in risalto Regni, è lo stesso Camus a dire che esistenza ed essenza camminano di pari passo (*ibidem*), anche se l’esistenzialismo dello scrittore francese oltrepassa il “nulla” di Sartre per approdare a “la vita assurda’ come il risultato ultimo a cui deve giungere l’uomo nel mondo” (Porcarelli, 1949, p. 308). È il cammino che ognuno di noi è chiamato a compiere, come

Sisifo [che] è l’eroe assurdo, tanto per le sue passioni che per il suo tormento. Il disprezzo per gli dei, l’odio contro la morte e la passione per la vita, gli hanno procurato l’indicibile supplizio, in cui tutto l’essere si adopra per nulla condurre a termine. È il prezzo che bisogna pagare per le passioni della terra [...]. In quanto a quello di cui si tratta, vi si vede soltanto lo sforzo di un corpo teso nel sollevare l’enorme pietra, farla rotolare e aiutarla a salire una china cento volte ricominciata [...]. Al termine estremo di questo lungo sforzo, la cui misura è data dallo spazio senza cielo e dal tempo senza profondità, la meta è raggiunta. Sisifo guarda, allora,

la pietra precipitare [egli] ridiscende al piano [...]. Un volto che patisce tanto vicino alla pietra, è già pietra esso stesso (Camus, 1942/1998, pp. 118-119).

L'idea dell'uomo assurdo di Camus è l'accettazione, la consapevolezza dello stato in cui ci si trova: "l'uomo assurdo, quando contempla il suo tormento, fa tacere tutti gli idoli" (*ivi*, p. 120). Così, se il mondo risulta assurdo, la motivazione potrebbe essere rintracciata nell'idea che

chi tenta di viverlo, alla ricerca di un plausibile ed effettivo senso per la propria vita [...] si trova alle prese con un mondo che gli è estraneo [...]. Non a caso l'essere umano, contrariamente a ciò che gli suggerisce la realtà, desidera la serenità di un'esistenza 'lineare' (Madrussan, 2000, p. 25)

che può essere interrotta da diversi motivi, quali sofferenza, morte, malattia. Così scrive Camus:

Non è mai piacevole essere ammalati, ma vi sono città e paesi che ti sostengono nella malattia, in cui si può, in qualche maniera, lasciarsi andare. Un malato ha bisogno di tenerezza, gli piace appoggiarsi su qualcosa, è naturalissimo [...]. E si pensi allora al moribondo, preso al laccio dietro centinaia di muri di calore (Camus, 1947/2012, pp. 6-7).

Non solo la linearità è spezzata, ma nelle profonde parole di Camus emerge il "sentire" il dolore, la sofferenza dell'altro, il che rinvia inevitabilmente alla dimensione empatica dove l'incontro con *l'altro* è una relazione dell'*io* col *tu* e non dell'*io* con l'*esso* (Buber, 1984/1991), dove quest'ultima forma di relazione presupporrebbe una sorta di giustificazione anche a forme di dominio (Dolci, 1987) che danno vita attraverso forme di violenza (fisica, verbale, psicologica, di umiliazione) (Baron-Cohen, 2011/2012, p. 145) a veri e propri *nonluoghi dell'anima* (Versace, 2017, pp. 215-227).

*La Peste* di Camus, riflette la necessità di attuare una comunicazione che sia autentica e, dunque, empatica, nella reciprocità, poiché questo è alla base del *prendersi cura*, dell'*aver cura* in un preciso momento storico dove gli attori sociali devono essere colti nella loro unicità e irripetibilità (Boffo, 2006), poiché la cura non è semplicemente una risposta che si dà all'altro in uno stato di bisogno o di necessità (Michelin Salomon, 2014, p. 59) ma ha le sue radici nell'*I Care* di don Milani dove

l'aver a cuore presuppone che le esperienze di relazione che avvengono all'interno della *cura educativa* servano a strutturare la nostra stessa esistenza (Mortari, 2021).

L'impossibilità di un abbraccio (Montagu, 1971/2012, p. 9)<sup>2</sup>, la solitudine che il popolo di Orano "sente" e che lascia "l'amaro in bocca" per via delle separazioni dalle persone più intime<sup>3</sup>, il doversi staccare, nei casi più estremi con un "ultimo addio" che a volte nemmeno è possibile dare, narrate nel romanzo di Camus, sono esperienze conoscitive dove albergano luce e senso delle tonalità emotive e

la solitudine, a ben vedere, è anche ciò che permette a ciascuno, legittimata per sé la situazione in cui ci si trova, di riconoscere nell'altro – o meglio, in *quell'altro* – il confine della propria identità (Madrusan, 2000, p. 24).

La vita emotiva, anche se implicitamente, è ciò che sospinge l'essere umano, nel romanzo di Camus, a conoscere con le "ragioni del cuore" perché

l'orizzonte di conoscenza emozionale [...] ci consente di cogliere il *sensu* di ciò che un'altra persona prova e rivive: la misura della sua immaginazione e della sua fantasia, della sua gioia e della sua malinconia, della sua sofferenza e della sua angoscia, della sua capacità di amare e della sua indifferenza ai valori dell'amore, e dell'amicizia. Le emozioni, i sentimenti, ci fanno conoscere cosa ci sia nel cuore e nell'immaginazione degli altri-da-noi (Borgna, 2001, pp. 17-18).

<sup>2</sup> "Il nostro corpo è completamente ricoperto dalla pelle, il primo a formarsi e il più sensibile dei nostri organi, il nostro primo mezzo di comunicazione e anche il più efficiente dei nostri mezzi di protezione. Forse, insieme al cervello, la pelle è il più importante degli apparati. Il senso più strettamente associato con la pelle, il senso del tatto, il più importante dei sensi, è il primo a svilupparsi nell'embrione umano". A. Montagu (2012), *Il linguaggio della pelle. Il senso del tatto nello sviluppo fisico e comportamentale del bambino*, Reggio Emilia: Verdechiaro edizioni. (Original work published 1971).

<sup>3</sup> La solitudine è, anche, una necessità: è il bisogno che avverte ciascuno di noi per fare un bilancio della propria vita, per riflettere su sé stesso, per sperimentare l'affettività e, seppur sono aumentate le possibilità di comunicazione e relazione grazie alle continue innovazioni tecnologiche, una solitudine che derivi dall'uso improprio di tali modalità può condurre all'omologazione, all'appiattimento, alla frammentazione e all'individualismo. C. Mazzucchelli (2014), *La solitudine del social networker*, Milano: Delos Digital. Vedi anche S. Perfetti (2009), *La persona tra media e solitudine. Un'interpretazione pedagogica*, Roma: Anicia.

La conoscenza emozionale costituisce uno dei saperi più alti, e provare “sentimenti, anche difficili come l’angoscia, può essere un’occasione di crescita per non perdersi in un’esistenza senza senso” (Iori, 2009, p. 15). Ogni esperienza è sempre e comunque anche un’esperienza emotiva e l’afflizione che accompagna e accomuna i protagonisti del romanzo è una

sofferenza [...] che si inabissa negli scogli segreti e profondi della condizione umana [e] quando scende nella nostra anima (nei nostri cuori), e ci tortura nelle nostre fibre più nascoste e segrete, lacerandole e spezzandole, essa tende a separarci dal mondo delle persone e dal mondo delle cose: isolandoci e incrinando, in misura più o meno intensa e radicale, la nostra relazione con gli altri (Borgna, 2001, pp. 128-130).

L’esperienza del sentire (*feeling*) la sofferenza dell’altro è un’esperienza di relazione poiché “ogni sentimento è [...], un’esperienza vissuta (*Erlebnis*) che riguarda la totalità dell’esistenza e si pone in un’apertura radicale alla relazione” (Iori, 2009, p. 16). La relazione educativa è, infatti, un *principio*, un *dispositivo* ma anche un *vissuto* (Mariani, 2021, p. 13) ed è attraverso l’incontro con l’altro, con l’alterità, che si dipana un nuovo sguardo che ci consente di cogliere le *emozioni ferite* che sono quelle più profonde e luminose dell’uomo e ogni

nostra emozione, la paura e l’angoscia, l’insicurezza e l’inquietudine, la rassegnazione e l’indifferenza, la tristezza e lo sconforto, il *taedium vitae* e lo smarrimento, la gioia e la speranza, cambia in noi il modo di essere-nel-mondo: il modo di incontrarci con gli altri e con noi stessi. In ogni nostra emozione non cambiano solo gli scenari della vita interiore ma anche quelli del mondo in cui siamo immersi (Borgna, 2011, p. 37).

### *Il “dolore” delle emozioni*

Accostarsi al proprio mondo interiore significa avere la possibilità di accedere in quelle profondità dell’anima intrise di negazioni che sono state per troppo tempo occultate nell’*ombra* (Jung *et alii*, 1967/1992; Iori, Bruzzone, 2015; Versace 2018).

L’attualità, soprattutto pedagogica, di Camus e del suo romanzo *La Peste* sta nell’essere riuscito a descrivere o, meglio ancora, a dare enfasi alla di-

mensione affettiva che appare ormai da molto tempo anestetizzata sia per una forma di iper-razionalità sia perché la direzione verso gli specialismi e i settorialismi – che trovano nell’acquisizione delle competenze il loro motivo d’essere – hanno soppiantato secoli di cultura umanistica che ha sempre indicato, pur con eventuali errori, la traiettoria assiologica da seguire. In tal senso “ogni nostra esperienza dei valori è resa possibile non tanto dalla nostra capacità logica, quanto piuttosto dalla nostra capacità affettiva. I sentimenti, dunque, ci svelano il *piano assiologico* della realtà” (Bruzzone, 2017, p. 156) e l’affettività “è una dimensione necessaria quanto il pensiero, poiché le nostre idee ed opinioni sono cariche di rappresentazioni derivanti dalle nostre emozioni” (Santerini, 2011, p. 101).

Non si tratta di riprendere l’antica e rigida suddivisione tra ragione ed emozioni; di sottolineare, ancora una volta, il superamento del dualismo cartesiano<sup>4</sup> (Damasio, 1994/2021), ma di porre attenzione a quelle forme di *emozionalismo* che, travalicando la reale importanza della conoscenza delle proprie e altrui emozioni anche ai fini della costruzione di una “civiltà dell’empatia” (Rifkin, 2009/2010), non danno la possibilità di *coltivare* i sentimenti per via del desiderio dell’essere umano di provare continuamente nuove emozioni che, però, sperimentate in una *società liquida*, caratterizzata da labilità, caducità, dove le “connessioni” hanno preso il posto delle relazioni (Bauman, 2000/2011), non offrono la possibilità di legami più profondi e autentici. Prova ne è l’attuale scenario massmediatico nel quale siamo immersi, con le notizie sulla pandemia prima e l’attuale, inutile guerra tra Russia e Ucraina. I comunicati, le informazioni, i dibattiti viaggiano sull’orma del *sensazionalismo* tale da indurre gli spettatori a richiederne sempre di più (Popper, 1994/1996); viene meno, in tal senso, quella “TV pedagogica orientata a guidare l’audience su percorsi educativi espliciti e impliciti, recuperando carenze scolastiche, povertà linguistiche, sottosviluppo culturale” (Farnè, 2003, p. 9). Ancora una volta Camus ha anticipato il nostro tempo, egli infatti ne *La Peste* scrive

La stampa della sera, da quel giorno in poi, s’impadronì della faccenda [...]. Le cose andarono così avanti che l’agenzia Ransdoc [...] annunciò,

<sup>4</sup> La coscienza di sé, per Damasio, emerge dalla coscienza che si ha del proprio corpo proprio perché in ogni manifestazione emotiva entrano in gioco sistemi regolatori di natura somatica (marcatori somatici) e si presentano alla nostra sfera cognitiva sotto forma di messaggi corporei.

nella sua trasmissione radiofonica di notizie gratuite, 6221 topi raccolti e bruciati nella sola giornata del 25. La cifra [...] aumentò lo smarrimento (1947/2012, p. 14).

Ed è, appunto, questo crescente senso di smarrimento, di confusione che, per certi versi, ridesta gli abitanti di Orano da una sorta di intorpidimento ma, allo stesso, tempo, li mette di fronte alla loro condizione di *fragilità*, di finitudine o, nei casi più estremi, di una *morte* che non dà nemmeno spazio a quei rituali che investono la comunità, attraverso i quali, solitamente, si mitigano il dolore e l'angoscia, la rabbia e la disperazione, il senso di colpa e l'impotenza che si avvertono in questi momenti. La morte è l'ignoto, è l'oblio, è l'annichilimento della vita, uno shock esistenziale, una frattura ricorrente con la vita stessa, "una qualità distintiva dell'angoscia umana [...], la definitiva distruzione della propria esistenza come sé" (May, 1967/1970, pp. 77-78) che oggi vive recintata in una serie di tabù che tendono a far negare una genuina espressione emozionale (Gorer, 1955).

L'immagine dell'altro che non dimora più con noi si trasforma in rabbia, disperazione, tristezza e quando "la tristezza scende nella nostra anima i volti degli altri e gli sguardi degli altri, perdono mano a mano la loro ri-conoscibilità e la loro familiarità" (Borgna, 2001, p. 82).

È ancora con le parole di Camus che traspare il profondo dolore e l'immensa solitudine in chi è dovuto morire da solo e in chi ha dovuto soffrire aspramente per via della perdita che ha avuto:

I malati morivano lontani dalle loro famiglie, le veglie rituali erano state proibite, di modo che chi era morto in serata passava la notte da solo, e chi moriva in giornata era sepolto senza indugio. Si avvertiva la famiglia, beninteso, ma, nella maggior parte dei casi, questa non poteva spostarsi, essendo in quarantena s'era vissuta accanto al malato (1947/2012, p. 134).

La morte è, probabilmente, l'evento che maggiormente suscita angoscia e terrore, e non è un caso che ad essa siano connessi meccanismi di negazione poiché l'essere umano non ha alcuna possibilità di controllo sulla finitudine umana (Freud, 1915/1991; Becker, 1973/1982); ma quella di cui narra Camus è una morte immersa nel *silenzio*, così come sono *silenti* l'amarezza e lo sconforto nella *separazione* che l'intera popolazione di Orano è stata costretta a subire e che si riverbera in una malinconia mista all'attesa di poter rive-

dere quello sguardo, udire quella voce, sentire quel tocco che infonde calore. È ancora Camus a dirci che

un sentimento sì individuale come la separazione da una persona cara diventò subito, sin dalle prime settimane, lo stesso di tutto un popolo, e, insieme con la paura, la principale sofferenza di quel lungo periodo d'esilio [...]. Madri, figli, sposi, amanti che avevano creduto, alcuni giorni prima, di procedere a una temporanea separazione [...], sicuri di rivedersi pochi giorni o poche settimane dopo, affondati nella stupida fiducia umana [...], si videro di colpo allontanati senza rimedio (1947/2012, p. 51).

È, quella dello scrittore, una “seduzione narrativa” che consente di rileggere il proprio mondo interno (Gotschall, 2014), ma anche di rivedere i risvolti sociali cui spesso assistiamo quotidianamente, come quello dell’immigrazione. L’esilio è infatti una condizione che conduce al sentimento forte della nostalgia e non esiste immigrato/emigrato che non abbia sperimentato questo stato d’animo. La radice di ogni nostalgia, infatti, si ravvisa “nel dolore per la patria, la patria del cuore e la patria in carne e ossa, che si è allontanata e che sopravvive nella memoria” (Borgna, 2001, p. 59) e lo straniero paga

il prezzo, altissimo, di non essere propriamente nel ‘mondo’ [...] ma di voler ‘restare nel mondo’ [dove] la tensione verso l’altro è comunque forte, come forte è il desiderio di *comprensione* (Madrusan, 2000, p. 27).

L’epidemia della peste costringe a forme di esilio, alla lontananza dai propri cari, a volte anche dalla propria terra, da ciò che si chiama e si *ricosce* unicamente come casa e che Camus così descrive:

La prima cosa che la peste recò [...] fu [...] l’esilio [...], quel vuoto che portavamo costantemente in noi, quella precisa emozione, il desiderio irragionevole di tornare indietro o invece di affrettare il cammino del tempo, queste due ardenti frecce della memoria (1947/2012, pp. 54-55).

Le nuove realtà e le nuove prospettive cui è possibile attingere grazie alla narrazione per promuovere cultura e conoscenza (Bruner, 1996/2015) forniscono anche nuovi paradigmi attraverso i quali dare nuove forme all’educazione. E un’educazione all’assurdo

si pone come 'pedagogia eticamente fondata,' poiché educarsi ed educare all'ambiguità ci sembra la cifra più onesta ed autentica di un'esistenza alla ricerca di un senso (Madrussan, 2000, p. 86).

Un'ambiguità che è anche emozionale poiché se il "sole della peste stin-geva tutti i colori e fuggava ogni gioia" (Camus, 1947/2012, p. 87), è anche possibile vedere le "fiamme di una gioia di indicibile tenerezza, che trafigge le ombre straziate dell'angoscia e del dolore" (Borgna, 2011, p. 81) che risuonano nelle parole di Etty Hillesum:

Ma cosa credete, che io non veda il filo spinato, non veda i forni, non veda il dominio della morte, sì, ma vedo anche uno spicchio di cielo, e in questo spicchio di cielo che ho nel cuore io vedo libertà e bellezza (cit. in Borgna 2011, p. 81).

### Riferimenti bibliografici

- Artaud A. 1938. *Le Théâtre et son Double*. Paris: Gallimard (trad. it. di G. Rocca, *Il teatro e il suo doppi*. Roma: Audino Editore. 2019).
- Bauman Z. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Pr (trad. it. di S. Minucci, *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. 2011).
- Baron-Cohen S. 2011. *The Science of Evil: On Empathy and the Origins of Cruelty*. New York: Basic Books (trad. it. di G. Guerrerio, *La scienza del male. L'empatia e le origini della crudeltà*. Milano: Raffaello Cortina. 2012).
- Becker E. 1973. *The Denial of Death*. New York: The Free Press (trad. it. di G. Gastone, *Il rifiuto della morte*. Roma: Ed. Paoline. 1982).
- Boffo V. (Ed. 2006. *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Borgna E. 2001. *L'arcipelago delle emozioni*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Id. 2011. *Le emozioni ferite*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Bruner J. S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard Univ Pr. (trad. it. di L. Cornalba, *La cultura dell'educazione*. Milano, Feltrinelli. 2015).
- Bruzzzone D. 2017. La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale. In S. Kanizsa, A. M. Mariani (Eds). *Pedagogia generale*. Torino: Pearson.
- Buber M. 1984. *Ich und Du*. In *Das Dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider (trad. it. di A. M. Pastore, *L'Io e il Tu*. In *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo. 1991).
- Camus A. 1942. *Le mithe de Sisyphe*. Paris: Gallimard (trad. it. di A. Borelli, *Il mito di Sisifo. Una confessione e un bilancio*. Milano: Tascabili Bompiani. 1998).
- Id. 1942. *L'Étranger*. Paris: Gallimard (trad. it. di A. Zevi, *Lo straniero*. Milano: Tascabili Bompiani. 1987).
- Id. 1947. *La Peste*. Paris: Gallimard (trad. it. di B. Dal Fabbro, *La Peste*. Milano: Tascabili Bompiani. 2012).
- Damasio A. 1994), *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam Pub Group (trad. it. di F. Macaluso, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello*, edizione rivisitata. Milano: Adelphi. 2021).
- Dolci D. 1987. *La creatura e il virus del dominio*. Milano: L'argonauta.
- Farnè R. 2003. *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*. Roma: Carocci.

- Freud. S. 1915. Zeitgemäßes über Krieg und Tod. In *Imago*. 4 (trad. it. di M. Bertaggia, *Considerazioni attuali sulla guerra e la morte*. Roma: Edizioni Studio Tesi. 1991).
- Goffman E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday & Company (trad. it. di M. Ciacci, *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino. 1997).
- Gorer G. 1955. The pornography of death. In *Encounter*. 9. 49-52.
- Gottschall J. 2014. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Hillesum E. 1985. *Diario 1941-1943*. Adelphi: Milano.
- Iori V. 2009. Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura. In Id. (Ed). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V., Bruzzone D. (Eds). 2015. *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, implicite, paradossi*. Milano: F. Angeli.
- Jung C.G. et alii. 1967. *Man and his Symbols*. London: Aldus Books Limited (trad. it. di R. Tettucci, *L'uomo e i suoi simboli*. Milano, TeaDue. 1992).
- Kerényi K. 1949. *Uomo e maschera*. Siracusa: Istituto nazionale del dramma antico.
- Madrussan E. 2000. *Camus educatore. La pedagogia dell'assurdo*. Roma: Anicia.
- Mariani A. 2021. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In Mariani A. (Ed). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- May R. 1967. *Psychology and the Human Dilemma*. New York: D. Van Nostrand Co. Inc. (trad. it. di Cesare D. Silvestri, *La psicologia e il dilemma umano*. Roma, Astrolabio. 1970).
- Mazzucchelli C. 2014. *La solitudine del social worker*. Milano: Delos Digital.
- Michelin-Salomon A. 2014. *Snodi e riflessioni di pedagogia*. Messina: Samperi.
- Mortari L. 2021. *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montagu A. 1971. *Touching: the Human Significance of the Skin*. New York: Columbia University Press (trad. it. di A. Becarelli, *Il linguaggio della pelle. Il senso del tatto nello sviluppo fisico e comportamentale del bambino*. Reggio Emilia: Verdechiaro Edizioni. 2012).
- Perfetti S. 2009. *La persona tra media e solitudine. Un'interpretazione pedagogica*.

gica. Roma: Anicia.

Piperno A. <https://bookblog.saloneLibro.it/introduzione-di-alessandro-piperno-al-la-peste-di-albert-camus/> [24/02/2021].

Popper K. 2019. *Cattiva maestra Televisione*. Venezia: Marsilio Prima Edizione Digitale.

Porcarelli V. 1949. Albert Camus e la teoria dell'assurdismo in *Vita e Pensiero*. Vol. 41. n. 3. 308-319.

Regni R. 2012. *Il sole e la storia. Il messaggio educativo di Albert Camus*. Roma: Armando Editore.

Rifkin J. 2009. *The Age of Empathy*. London: Penguin Group (trad. it. di P. Canton, *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano, Mondadori. 2010).

Santerini M. 2011. *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. Brescia: La Scuola.

Versace A. 2017. I non-luoghi dell'anima. In *Ricerche di pedagogia e didattica*. 12. 2. 215-227.

Id. 2018. Il doppio nella relazione educativa. In Ulivieri S. et alii. (Eds). *Scuole democrazia educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce- Rovato: Pensa Multimedia.



## OGGI UN FILOSOFO. Congedo

Rubrica di Fulvio Papi



*Nonostante i richiami al criticismo kantiano e alla concretezza dell'agire educativo risuonino forte nella storia di Paideutika, non cercheremo nelle pieghe di questo 'ultimo scritto' di Fulvio Papi delle ragioni che superino il caso e diano significato al destino. Piuttosto, ci limitiamo a considerare che lo stile interrogante con cui Fulvio era solito chiudere la sua Rubrica incarna perfettamente la lucidità intellettuale con la quale, fino all'ultimo giorno della sua piena vita, egli ha saputo guardare alle cose del mondo. Invitandoci sempre a riempire i vuoti semantici della materialità esistenziale con la ricerca e con il pensiero filosofici, le pagine che negli ultimi dodici anni l'ultimo erede diretto della Scuola di Milano ha dedicato a Paideutika sono state cariche di arguzia e prive di retorica. Due caratteristiche che ogni studio pedagogico dovrebbe esser capace di assicurare, prima ancora di prendere avvio.*

*È infatti dello stile di pensiero, così carico di studi e di vita, che sentiremo maggiormente la mancanza. Uno stile che non divideva davvero – come è nell'insegnamento banfiano – la vita dalla cultura e che, per questo, considerava con favore la schiettezza argomentativa dell'educatore e del pedagogo.*

*Che siano state queste le ragioni fondative di una collaborazione e di un'amicizia lunga e fruttuosa non rappresenta altro che la cornice nella quale le sue pagine hanno dato modo ai lettori di Paideutika di moltiplicare la loro riflessione lungo gli itinerari di studio, di lavoro e di impegno sociale e culturale più personali.*

*C'è poi la sua vasta produzione scientifica a testimoniare di come questo stile sia maturato nel tempo e di come, facendolo, abbia saputo congiungere i più diversi campi del sapere, anche riconducendoli all'educare. Perché è lì, alla fine, che essi trovano l'occasione più autentica di germogliare nuovamente. Grazie, dunque, a Fulvio Papi e alla sua capacità di aprire orizzonti, senza perdere la bussola.*

Quando nell'atmosfera teorica del criticismo neokantiano si pose il problema di una progettualità educativa, si pose l'esigenza di una pensabilità corretta dalla prospettiva pragmatica, il modello teorico era quello tradizionale di una antinomia che (kantianamente) evitasse una concezione dogmatica.

L'educazione poneva una antinomia che si enunciava in questo modo: l'educazione poteva svilupparsi dogmaticamente se accettava una delle due prospettive della sua finalità. O l'educazione faceva la sua centralità sull'educazione dell'individuo, oppure, al contrario, il suo centro era una educazione sociale, collettiva, nella quale era correttamente pensabile anche l'educazione dell'individuo. Entrambe risoluzioni dogmatiche, poiché teoricamente ciascuna, prospettata pragmaticamente, poteva dare scacco all'altra.

Una prospettiva "critica" teneva conto pragmaticamente di entrambe le finalità, e in questa prospettiva giocava il suo senso pragmatico fuori da ogni dimensione metafisica. Era il modo kantiano per uscire della irriducibile opposizione delle due prospettive. Questa era la linea corretta che si apriva alla figura dell'educatore. Ma, con tutto il doveroso rispetto per questa dimensione criticista, era inevitabile domandarsi chi, in concreto, fosse l'educatore filosofico che nella critica a qualsiasi metafisica della educazione, aveva trovato la soluzione della antinomia in cui si collocava una "forte" concezione educativa. Era la critica a una metafisica educativa, kantianamente la filosofia che criticava una forma tradizionale della sua identità. Siamo in una accademia (o in un salotto) in cui la filosofia circoscrive la sua legittimità.

Direi che la pedagogia successiva a questa visione criticista nasce da una critica ad ogni forma di soggettività e di oggettività, entrambe prospettive il cui senso è confinato nella forma di un progetto educativo.

Chiunque oggi direbbe che tutto ciò è ovvio, il problema sta invece nelle concrete prospettive educative, e quivi è legittima la domanda relativa alla sua finalità, storica e sociale.

Quindi dal cielo ideale del criticismo alla considerazione della materialità, che in ogni aspetto educativo mostra la sua dipendenza da una pluralità di processi sociali che sono riconducibili ad un processo di riproduzione allargata del capitale. In un linguaggio comune è il riconoscimento delle leggi dell'economia politica come finalità.

Ed è qui che, in una inaspettata alleanza tra un umanesimo laico e i valori evangelici, sorge a livello planetario una visione completamente differente dall'economia politica. I soggetti sociali e storici tolgono a questa prospet-

tiva l'alone (quasi inevitabile) dell'utopia. Al contrario, questa prospettiva è la parte centrale e decisiva di un ritrovamento di una soggettività che si riconosce come una comune finalità. Chiunque può dirmi che sono cose che si sapevano da tempo in un'ampia area culturale. Ma il problema è la traduzione pragmatica di questa "critica", e qui il problema educativo è del tutto aperto nella sua realtà.

## *In ricordo di Enza Colicchi*

*Per ricordare Enza Colicchi, a pochi mesi dalla sua improvvisa scomparsa, Paideutika ripropone il testo relativo ad un intervento da lei tenuto nell'ambito del Seminario permanente che il Gruppo S.I.PED. di riflessione teorico-pedagogica ha promosso in diverse sedi accademiche italiane tra il 2001 e il 2003. Gli esiti di tale seminario itinerante sono poi convogliati nel volume Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico, pubblicato a cura di Franco Cambi e Luisa Santelli, nel 2004, per Utet-Libreria, nella collana di Teorie dell'educazione diretta da Antonio Erbetta. Il saggio presenta la prospettiva del Razionalismo critico, di cui Enza si era fatta interprete fine e colta, tanto da essere diventata un punto di riferimento riconosciuto nella comunità accademica pedagogica nazionale. Ma questo lavoro rappresenta anche la testimonianza di un impegno al confronto aperto e schietto, condotto con costanza e con partecipazione e animato sempre dall'intenzione di comprendere e di arricchire la riflessione filosofico-educativa.*

*Sicché pensare a Enza, oggi come ieri, significa soprattutto leggerla. E il fatto che la recensione al volume in suo onore curato da Anna Maria Passaseo fosse già in cantiere è sembrato alla Redazione nient'altro che un'occasione di arricchimento ulteriore.*

*Per il resto, dei ricordi lasciati a Torino e delle loro molte forme, restiamo felici custodi, seppure più soli.*

## Razionalismo critico

di *Enza Colicchi*

In Cambi F., Santelli Beccegato L. (2004). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: Utet. pp. 59-80.

Nell'orientamento di pensiero che viene comunemente definito razionalismo critico è possibile fare rientrare autori e indirizzi diversi. Infatti, se il termine razionalismo ha da tempo assunto un significato estremamente ampio e generico – quello di una prospettiva filosofica che fa semplicemente appello alla ragione (senza che della ragione si specifichi la natura) – e se quindi non sorprende l'eterogeneità delle accezioni e delle ascendenze teoriche che possono essere attribuite a quel termine, anche la storia del razionalismo critico presenta una fisionomia quanto mai ricca e complessa. Il razionalismo critico si alimenta di molteplici e differenti riflessioni sorte in svariati campi di indagine e segna i programmi di ricerca di studiosi anche molto distanti tra loro, quali Jean Piaget e Gaston Bachelard, Giovanni Vailati e Federico Enriques, Karl Popper e Hans Albert, Hilary Putnam, Thomas Nagel e Bertrand Williams e, per quanto concerne il cosiddetto neoilluminismo italiano, Antonio Banfi e Nicola Abbagnano, Ludovico Geymonat ed Eugenio Garin, Giulio Preti e Norberto Bobbio.

In generale si può affermare che la tradizione del razionalismo critico trova comunque in Kant un punto di riferimento basilare (anche al di là della stessa consapevolezza dichiarata dai vari autori), nella misura in cui assume il compito – squisitamente criticista – di sviluppare positivamente una critica della ragione. Cosicché si deve, con Preti, indicare nel problematicismo il tratto che maggiormente distingue questo orientamento di pensiero: per il razionalismo critico

la conoscenza è problema, la dualità soggetto-oggetto è ineliminabile, e la ragione è, per la sua stessa struttura, dialettica e antinomica: la verità non è impossibile soluzione delle antinomie della ragione, bensì nel disporsi e nel muoversi, dei contenuti dell'esperienza, elaborati dall'intelletto, entro le forme trascendentali-dialettiche della ragione: è quindi piuttosto un limite, un ideale, un orizzonte infinito del sapere che non una sua qualità determinata e definibile con un qualsiasi criterio materiale (Preti, 1966, pp. 249-50).

Opponendosi con forza alla tradizione del razionalismo classico – tutte le varianti della filosofia fondazionale – i razionalisti critici assumono insomma in senso il compito di sviluppare una critica della razionalità volta ad indagare il ruolo, la funzione, il significato e i limiti del pensiero nella sua capacità di produrre conoscenze, di costruire orizzonti di intelligibilità del mondo e di elaborare strutture di senso: la natura delle funzioni razionali, la loro costituzione e la loro configurazione storica rappresentano cioè i principali problemi che il razionalismo critico ha approfondito sistematicamente nei più svariati ambiti disciplinari.

Data la fisionomia quanto mai ricca e complessa della prospettiva filosofica del razionalismo critico e data la inopportunità – oltre che l'impossibilità – di tracciare un quadro storico delle sue vicende, in queste note mi limiterò a prendere in considerazione il modello teorico elaborato da Popper e da Albert. Ciò soprattutto in ragione del fatto che questo si offre come un quadro adeguatamente strutturato e profilato, dotato di una sua specifica omogeneità e organicità; e purtuttavia costituisce un sistema ad "ampio spettro": perché è impegnato in poche (e chiaramente esplicitate) tesi filosofiche forti – peraltro in linea con le tendenze più significative e feconde della temperie culturale contemporanea – e perché non è relativo unicamente ai problemi della conoscenza, ma anche a tutti i problemi ingenerale, compresi quelli che investono la dimensione pratica della razionalità umana. Siamo in presenza, insomma, di un modello in grado di sollecitarci ed aiutarci a riconsiderare e a riformulare in profondità la nostra interpretazione della realtà e dell'uomo, della conoscenza e dell'agire umani, della società e della storia e, quindi, della stessa ricerca pedagogica.

Più in particolare, il modello popperiano non solo attua una rottura radicale e argomentata con il razionalismo classico, con l'essenzialismo ed il cognitivismo della tradizione occidentale – e quindi si offre come luogo di risoluzione delle *antitesi* che da tempo vincolano la riflessione pedagogica

(scienza/filosofia, conoscenza/azione, teoria/prassi, descrizione/costruzione, fatti/valori); non solo opera il superamento netto e deciso della problematica della *fondazione* – cosicché consente di sciogliere talune ardue questioni che da sempre impegnano la ricerca teorica in pedagogia, rappresentando una valida alternativa e al dogmatismo e allo scetticismo in cui inevitabilmente sfociano le problematiche fondative; ma fornisce altresì taluni orientamenti euristici e principi metodologici relevantissimi, utili ad essere presi in considerazione dalla ricerca in educazione quali importanti direttive di svolgimento.

Nelle pagine che seguono richiamerò sinteticamente i punti centrali della teoria della conoscenza popperiana, mentre dedicherò maggiore spazio e attenzione al modello di razionalità pratica (normativa) che quella teoria produce in campo politico ed etico, in quanto – è questa l'ipotesi che guida queste note – la teorizzazione pedagogica può convenientemente richiamarsi a quel modello ed utilizzarne taluni elementi essenziali.

### 1. *La teoria della conoscenza*

La rilevanza della teoria della conoscenza di Popper risiede nel fatto che essa risulta applicabile a pressoché tutti gli ambiti della prassi conoscitiva, nell'aver cioè una portata per così dire "transdisciplinare". Questo dipende dal fatto che essa tematizza e descrive sia l'obiettivo comune alla ricerca *in quanto tale* – che è quello di progredire nella conoscenza – sia il metodo dei procedimenti conoscitivi – secondo la scansione problemi/teorie/critiche. Come è noto, tale metodo si basa sul procedimento per *tentativi ed errori* – o *congetture e confutazioni* – ed assegna alla ricerca scientifica, che prende avvio ogni qualvolta "si inciampa" in un problema, il duplice compito di ideare una soluzione (una teoria) e di sottoporre a controllo quella soluzione: ciò che sarà all'origine o dell'abbandono della teoria o del suo mantenimento in nuovi contesti problematici.

Certamente la teoria della conoscenza elaborata da Popper è in primo luogo una teoria della conoscenza scientifica e, poiché nella scienza il procedimento attraverso cui viene fondata una qualsiasi proposizione è il *metodo*, la teoria della conoscenza popperiana consiste in una teoria generale del metodo della scienza empirica (Popper, 1987, p. 5). Senonché non solo l'analisi della conoscenza scientifica costituisce, per Popper, un modo per studiare

“la conoscenza umana in generale” (Popper, 1972, vol. I, p. 370), ma ciò che più conta è che il razionalismo critico popperiano assume una connotazione particolarmente ampia e comprensiva in quanto riferisce alle *pratiche di soluzione dei problemi in generale*, e non soltanto a quelle dei problemi conoscitivi. Popper, infatti, ritiene che, poiché la scienza ha prodotto il metodo maggiormente efficace e proficuo di accrescimento della conoscenza, è legittimo ipotizzare che lo stesso metodo possa essere utilmente adottato nel campo delle problematiche umane *an sich*.

Egli, più in particolare, giudica le teorie metafisiche (sull'uomo, sulla storia, sull'universo: cioè le antropologie filosofiche, le filosofie della storia, le cosmologie filosofiche) teorie significative – e non già non-sensi, come sostenuto dai neopositivisti – cioè a dire teorie sensate e comprensibili, di cui non si può non tenere conto. Non solo, infatti, senza idee metafisiche (quali la credenza in una realtà esterna alla mente e indipendente da essa o la presunzione di un ordine immanente alla realtà stessa) la scienza non sarebbe possibile, non solo quelle idee costituiscono la grande storia del pensiero umano, ma esse rappresentano altresì le teorie umanamente e socialmente più rilevanti, dato che è sulla loro base che gli uomini conducono la propria vita. E sebbene esse non risultino falsificabili empiricamente, tuttavia è di regola possibile procedere ad una discussione razionale di esse. In tale senso risulta legittimo e opportuno attribuire alla ricerca scientifica un unico metodo, che è quello che “sistematizza il metodo prescientifico dell'imparare dai nostri errori; lo sistematizza grazie allo strumento che si chiama discussione critica” (Popper, 1969, p. 146).

Ancora, nell'*Addendum a La società aperta e i suoi nemici*, Popper afferma la possibilità che, una volta che il metodo per tentativi ed errori e la procedura della discussione razionale vengano estesi alla dimensione etico-politica, si realizzi un “progresso” della vita morale analogo a quello riscontrabile nella sfera conoscitiva. Insomma: se la conoscenza è condizione di ogni agire razionale (rispetto allo scopo) e se le procedure della conoscenza scientifica rappresentano l'esito più elevato della conoscenza razionale prodotta dall'uomo, il ricorso al metodo della conoscenza scientifica consentirà di accedere anche nella sfera morale e politica a forme di pensiero più razionali e dunque più idonee al controllo di tale sfera.

La indeterminatezza e genericità del metodo proposto, di cui si diceva, consente a Popper, peraltro, di affermare che ciascuna ricerca deve utilizzare parametri e prospettive valutative messe a punto in stretto riferimento al

genere di questioni di volta in volta affrontate. Pur essendo, in altri termini, unico il metodo sia nelle scienze sia nei saperi della cultura e nella filosofia, sono invece molte sia le euristiche, le procedure di prova e le metodologie, sia le fonti stesse della conoscenza (ragione, immaginazione, tradizione, intuizione), dato che esse variano da disciplina a disciplina, da problema a problema. Per quanto concerne poi la filosofia, Popper nega che si dia un metodo specifico, giacché

*i problemi filosofici genuini sono sempre radicati in urgenti problemi esterni alla filosofia, e scompaiono se tali radici deperiscono.* Nei loro sforzi volti a risolvere detti problemi, i filosofi sono soggetti a inseguire quello che pare un metodo, o una tecnica filosofica, ovvero una chiave infallibile per il successo della filosofia. Ma metodi o tecniche siffatti non esistono; in filosofia i metodi sono privi di importanza; *qualsiasi* metodo è legittimo se conduce a risultati suscettibili di una discussione razionale (Popper, 1972, I, pp. 126-27).

Coerentemente Popper si dice critico nei confronti di tutte le filosofie (hegelismo, fenomenologia, analisi linguistica) che teorizzano “una specie di metodo per pervenire a conclusioni di natura filosofica” (Popper, 1972, I, pp. 126-27) e sostiene che l’unico metodo razionale consiste nella formulazione chiara del problema e nell’esame critico delle soluzioni che vengono proposte.

La teoria della conoscenza popperiana si basa su tre principi, strettamente interdipendenti: il fallibilismo, il razionalismo metodologico, il realismo critico.

La ricerca di Popper consiste per un verso in una attenta e articolata critica delle concezioni non fallibiliste della conoscenza, per altro verso nello sviluppo della concezione fallibilista. Il *fallibilismo* esprime l’idea che la conoscenza umana non è *epistème*, cioè sapere certo, e neppure *téchne*, cioè sapere meramente utile, bensì *doxa*, cioè a dire sapere congetturale – l’uomo è colui che cerca la verità piuttosto che colui che la possiede – e va ricondotto al riconoscimento della impossibilità di sostenere lo stretto legame tra verità e certezza affermato dal razionalismo classico. Questo, infatti, sostiene che “*la scienza è sapere*; e il sapere implica la *certezza* insieme con la *giustificazione* della certezza; implica cioè la *possibilità*, empirica o razionale, della *fondazione*” (Popper, 1987, p. XX). (Il modello classico, in altre parole mira “a conseguire la sicurezza che quanto è stato trovato è anche vero, e una tale sicurezza appare ottenibile solo disponendo di un fondamento per il nostro

sapere, vale a dire fondando questo sapere in modo da eliminare ogni dubbio” (Albert 1969, pp. 17-18).

Ma, sostiene Popper in *Congetture e confutazioni*, il problema della fondazione – di come sia possibile una conoscenza certa – è insolubile, cioè a dire è un “falso problema” (Popper, 1972, pp. 164, 327) e “deve venire effettivamente abbandonato in quanto privo di senso” (Popper, 1987, p. 50). Se la scienza risulta allora essere “un sistema di ipotesi, sistema di tentativi di indovinare, o di anticipazioni, che non possono essere giustificati in linea di principio, ma con i quali lavoriamo fintanto che superano i controlli, e dei quali non abbiamo mai il diritto di dire che sappiamo che sono veri, o più o meno certi, o anche probabili” e non più “un corpo di conoscenza” (Popper, 1970, p. 351) i suoi esiti non sono tuttavia scettici: riconoscere il carattere congetturale delle teorie scientifiche non equivale a negare che la scienza sia ricerca della verità. La stessa nozione di fallibilità implica l’idea di verità, dato che “soltanto l’idea della verità che ci consente di parlare sensatamente di errori” (Popper, 1972, p. 393).

D’altronde Popper sottopone al principio della fallibilità anche la propria teoria della conoscenza: di questa non si può infatti asserire la verità, ma solo argomentare razionalmente a favore: “nulla è esente da critica, [...] nulla deve essere considerato esente da critica: neppure questo stesso principio del metodo critico” (Popper, 1973, vol. II, p. 501).

Il superamento sia del dogmatismo tipico del razionalismo classico, sia dello scetticismo alternativo a quello, conduce Popper ad una posizione di *criticismo* che, pur riconoscendo l’impossibilità di una giustificazione definitiva della conoscenza umana e quindi la fallibilità della stessa, tuttavia non rinuncia alla tensione conoscitiva. Popper afferma infatti che le soluzioni dei problemi, sebbene non siano passibili di una giustificazione definitiva, sono però suscettibili di vaglio critico, nel senso che è possibile stabilire se e in quale misura esse vadano preferite ad altre soluzioni e, quindi, procedere nella ricerca delle opportunità per migliorarle. Noi impariamo dai nostri errori, in special modo da quelli che si manifestano nella discussione critica dei nostri tentativi di soluzione. Di qui connotazione critica della ricerca, che non persegue verificazioni e prove definitive, ma prove cruciali che possano confutare le teorie. Una volta abbandonata la concezione tradizionale della razionalità come giustificazione, Popper perviene insomma ad una interpretazione della razionalità come *critica*, come attività in grado di risolvere i problemi relativi alla preferenza razionale tra teorie rivali e, quindi, di determinare una

crescita della conoscenza. Questa preferenza è esito della discussione critica, nel senso che la teoria *migliore* è quella che risulta meglio corroborata nella sua pretesa di risolvere i problemi in ordine ai quali è stata elaborata, cioè a dire in gradi di superare meglio i controlli cui viene sottoposta.

Con il realismo critico poi, pur affermando il carattere selettivo della conoscenza (si accede solo a sezioni finite della realtà), Popper sostiene un'idea regolativa della verità. Infatti si può parlare di discussione critica delle teorie nei termini di *ricerca degli errori* solo in quanto si accoglie l'idea di verità in quanto principio regolativo – la *verità come corrispondenza* ai fatti – e, pur dichiarando la inattuabilità della verità in quanto tale e dunque rinunciando all'idea che si diano *criteri di verità* atti a stabilire la verità di una teoria, tuttavia si affida alla nozione di verità una funzione regolativa, di guida nelle pratiche conoscitive. Popper intende cioè la verità, kantianamente, come un'idea della ragione, ovvero come un principio regolativo irrinunciabile perché si possa assegnare un senso alla ricerca (Popper, 1972, pp. 382-88). E solo in relazione alla “scoperta della verità”, egli scrive,

che possiamo affermare come, pur essendo fallibili, speriamo di imparare dai nostri errori. E soltanto l'idea della verità che ci consente di parlare sensatamente di errori e di critica razionale, e rende possibile la discussione razionale, cioè la discussione critica nella ricerca degli errori, con la seria intenzione di eliminarne quanti più possiamo, al fine di avvicinarci alla verità (Popper, 1972, I, p. 393).

La discussione critica muove da un insieme di premesse, da una conoscenza di fondo che viene assunta come non problematica. Ma questi assunti di fondo non sono, come accade nelle posizioni di Habermas e Apel relative all'argomentazione giustificativa, degli *a priori* affatto indiscutibili. Sono piuttosto elementi accettati in via ipotetica, che possono essere – per sezioni limitate e in momenti successivi – criticati e rifiutati:

l'argomentazione giustificativa, riconducendo a ragioni positive, raggiunge infine ragioni che non possono esse stesse venire giustificate (altrimenti l'argomentazione condurrebbe ad un regresso all'infinito). E il giustificazionista conclude di solito che tali 'presupposizioni ultime' devono, in qualche senso, andare oltre la possibilità dell'argomentazione, e che non possono essere criticate. Ma le critiche, le ragioni critiche, offerte nel mio approccio non sono ultime in *nessun* senso; *sono aperte*

*anch'esse alla critica*; sono congetturali. Si può continuare ad esaminarle all'infinito; esse sono infinitamente aperte ad un riesame e ad una considerazione. Tuttavia non si genera nessun *regresso all'infinito*: giacché non esiste la questione di dimostrare o giustificare o stabilire qualcosa; e non esiste il bisogno di una presupposizione *ultima*. È solo l'esigenza di dimostrazione o giustificazione a generare un regresso all'infinito, e a creare il bisogno di un termine ultimo della discussione (Popper, 1984, p. 57).

Certamente, poiché la discussione critica non ha un termine ultimo, essa ha un esito a seguito di una decisione relativa al fatto che le argomentazioni critiche siano giudicate sufficienti a corroborare o respingere una teoria. Tuttavia anche queste decisioni rientrano nel metodo critico e, in quanto tali, sono sempre provvisorie e soggette a critica.

Dove, allora, risulta chiaro come l'aggettivo *critico* sia essenzialmente rivolto contro l'arroganza del sapere e in special modo contro il razionalismo classico e le sue pretese di *fondazione*. La critica non serve infatti a giustificare un'asserzione, ma a migliorare un sapere che è, per definizione, fallibile: essa serve ad eliminare gli errori con il sottoporre le proposte di correzioni a verifiche rigorose.

## 2. *Teoria della conoscenza e filosofia politica*

Nella parte conclusiva di *Miseria dello storicismo* Popper afferma l'unità procedurale del metodo scientifico, sostenendo che anche le scienze sociali e storiche devono procedere attraverso la elaborazione di ipotesi da sottoporre all'esame dell'esperienza e della discussione critica. (Non a caso la scienza può a sua volta venire letta come “un caso speciale di dialogo socratico in cui la critica è empirica”) (Agassi, 1978, p. 52).

La tesi fallibilista vale infatti, per Popper, non solo a scongiurare la fede dogmatica nell'autorità della scienza, ma si offre come un *bene* intellettuale e pratico in grado, grazie alla sua portata antidogmatica e antiautoritaria, di garantire le basi della società libera, pluralista e tollerante sul piano politico-sociale, del razionalismo tollerante. In effetti, la società aperta risulta essere la conseguenza diretta, sul piano politico-sociale, del razionalismo critico. Nella concezione popperiana, le istituzioni democratiche rappresentano il corrispettivo, in campo comunitario, delle regole metodologiche della scien-

za: nel senso che razionalità scientifica e democrazia convergono quando si comprende che “solo la democrazia fornisce una struttura istituzionale che permette [...] l’uso della ragione in campo politico” (Popper, 1973, vol. I, p. 19). Infatti nella scienza, come nella politica: si cerca di risolvere problemi; sono necessarie ipotesi nuove da sottoporre a critica e valutazione; all’illusione di possedere la verità definitiva da parte del dogmatico corrisponde l’utopista, il quale crede di possedere la verità sulla società perfetta; le teorie scientifiche mutano e sono scientifiche se rispettano il metodo scientifico; in politica mutano maggioranze/minoranze, leggi e programmi, ma vanno rispettate le regole della democrazia.

Ora, come si è visto, la scienza che Popper teorizza, pur costituendo il luogo maggiormente evoluto della conoscenza umana, è affatto congetturale – è simile a “un edificio costruito su palafitte” (Popper, 1970, pp. 107-108) – e non assicura il possesso della verità. Inoltre essa non ha indicazioni da dare riguardo ai problemi metafisici ed esistenziali: non fornisce certezze né criteri di senso e di valore. Piuttosto essa indica alla ricerca in campo etico-politico taluni rilevantissimi principi metodologici. Insomma: la società e la politica non derivano dalla scienza le proprie scelte o la determinazione dei propri mezzi, bensì *il metodo*: non viene prospettata una politica che si serve delle scienze e neppure una politica che attinge i propri contenuti e norme da una qualche scienza, bensì *una politica come scienza*, nel senso che l’azione politica e l’attività di organizzazione istituzionale della società divengono scientifiche in quanto utilizzano lo stesso metodo della scienza.

Quella di Popper è, in altri termini, una concezione che è possibile definire come *riduzionismo metodologico*. La teoria della società aperta riguarda esclusivamente le *regole formali* della società democratica e non già i suoi contenuti, che si configurano come l’esito di *libere* scelte politiche entro il quadro istituzionale costituito da quelle regole: è il quadro generale e complessivo delle norme procedurali che adegua e ricalca il metodo scientifico, non le ipotesi che di volta in volta possono essere giudicate buone in relazione a determinati problemi. In breve: l’utilizzazione del modello della società aperta non vale – né ambisce – a fornire risposte su che cosa si debba effettivamente fare: tali risposte sono in ogni caso oggetto della libera scelta dei soggetti politici.

Sono essenzialmente due gli elementi della concezione popperiana che risultano rilevanti e decisivi allorché vengono applicati all’area di problematicità socio-politica: la tesi della natura congetturale delle teorie e il principio di falsificazione.

Risulta immediatamente evidente che, una volta stabilito che il metodo delle congetture e confutazioni è il metodo della scienza, la *società aperta* costituisce l'esito necessario dell'applicazione del metodo scientifico alla organizzazione della società e alla politica. Infatti, così come non esiste una teoria assolutamente e definitivamente vera, non esiste una società perfetta; così come la scienza produce, teorie migliori, ma mai definitivamente vere, allo stesso modo la società può progredire secondo forme migliori, ma mai definitivamente perfette. La società chiusa si distingue dalla società aperta non solo perché si definisce e si organizza in termini religiosi e tribali, ma anche perché si fonda su un uso assolutistico e dogmatico della ragione, laddove la società aperta si affida ad un uso critico della ragione che non garantisce certezze.

Obiettivo critico di Popper è, come è noto, lo storicismo, che egli condanna in quanto olistico ed essenzialistico. Lo storicismo pretende infatti di potere conoscere la storia e la società come un tutto organico: "lo storicismo si occupa dello sviluppo della società come 'un tutto unico' e non dello sviluppo di particolari aspetti di essa" (Popper, 1975, p. 75). Ma, essendo la conoscenza scientifica limitata e selettiva, ad essa non risulta accessibile la totalità, cosicché ogni tentativo di pianificazione totale della società o di "meccanica sociale utopistica" è votato al fallimento.

Da tutto ciò consegue che il modello politico popperiano non ammette – perché non sono razionalmente prospettabili – interventi politici radicali, in grado di risolvere *tutti* i problemi della società, ma solo interventi parziali che, in via affatto ipotetica, tentano di dare soluzione a questioni limitate e circoscritte; di qui l'esclusione di interventi olistici e rivoluzionari e l'opzione per una ingegneria sociale gradualistica in opposizione all'ingegneria sociale utopica (Popper, 1973, pp. 44-45). E metodo scientifico, negando la possibilità di un sapere esaustivo e assolutamente certo, vale insomma a decretare sia la impossibilità di determinare e definire fini e modelli assoluti, sia la irrazionalità di qualsiasi forma di gnosticismo e utopismo, cosicché esso condanna ogni approccio utopistico e olistico ai problemi sociali e dunque qualsiasi progetto di mutamento totale e radicale dell'ordine esistente come espressione di una ragione onnipotente e violenta. L'*utopia*, che si basa su una interpretazione della scienza come sapere certo, necessario e infallibile, risulta intanto incompatibile con il metodo scientifico. D'altronde, come aveva già chiaramente inteso Kant, l'ordine statico e definitivo auspicato dalla ragione utopica, in quanto portatore di un'idea religiosa della verità, si rivela antinomico rispetto alle istanze della libertà umana.

Si comprende allora per quali ragioni il modello popperiano di razionalità rifiuti il monismo assiologico a favore del politeismo dei valori. In assenza di un sapere certo dei fini e dei valori e in conseguenza della fallibilità della ragione umana, non solo va infatti accolta e salvaguardata la coesistenza di una pluralità di codici morali e di modelli di vita, ma la competizione tra i programmi metafisici di ricerca va favorita e incrementata allo stesso modo in cui, in ambito scientifico, va sollecitata e assicurata la concorrenza tra le teorie; cosicché i programmi politici e le istituzioni sociali devono essere continuamente criticati ed eventualmente ridisegnati alla luce delle nuove acquisizioni ed esigenze che si manifestano. Risultando insomma, nella società aperta, prioritario *il controllo* piuttosto che *il fondamento* dell'autorità, il pluralismo politico viene, per così dire, istituzionalizzato e il momento del dissenso viene privilegiato rispetto al momento del consenso. Qui la critica si rivolge contro ogni forma di autorità morale: la società aperta è pluralistica, dato che rifiuta il fondamentalismo e si basa sull'elogio del politeismo e della tolleranza.

D'altronde, pur non essendo empiricamente confutabili, le teorie filosofiche sono *criticabili* nella misura in cui è possibile stabilirne la capacità di risoluzione dei problemi sul tappeto e la eventuale incompatibilità con altre teorie indispensabili per risolvere altri problemi. Infatti, scrive Popper, possiamo valutare una teoria filosofica chiedendoci:

risolve essa il problema? Lo risolve meglio di altre teorie? Si è forse limitata a spostarlo? La soluzione è semplice? È feconda? Contraddice forse ad altre teorie filosofiche necessarie alla soluzione di altri problemi? (Popper, 1972, p. 341).

Certamente, potrebbe a questo proposito venire paventato il rischio dell'anarchia sociale, nel senso che, così come il razionalismo critico può ritenersi esposto ad una degenerazione nell'anarchismo metodologico (*à la* Feyerabend), il dissenso sistematico e distruttivo può essere visto come esito della società aperta. Senonché si deve rispondere che il modello popperiano è in grado di scongiurare un tale esito. Infatti, così come in ambito scientifico la competizione tra teorie non è fine a sé stessa, ma è funzionale alla sostituzione di una teoria passibile di critica con una teoria migliore, allo stesso modo in ambito socio-politico la critica e il dissenso sono diretti a promuovere quei cambiamenti (gradualistici) atti a risolvere più efficacemente

i problemi e dunque a conquistare un consenso più ampio. Non solo insomma il consenso rimane garanzia della stabilità della società aperta, ma esso è espressione della bontà di un programma politico: allo stesso modo in cui l'accettazione da parte della comunità dei ricercatori di una teoria scientifica è indice della sua validità.

Il razionalismo critico può allora essere interpretato, nella sostanza, come una teoria normativa, la quale prescrive una serie di imperativi metodologici volti a massimizzare il grado di razionalità delle pratiche umane, conoscitive e non conoscitive.

Va infine sottolineato come l'opzione a favore del razionalismo critico, come anche la scelta a favore della società aperta, si basano su quella che Popper stesso definisce una "fede irrazionale nella ragione" (Popper, 1973, vol. II, p. 304). Il razionalismo critico, a differenza del razionalismo acritico – rispetto a cui anche l'irrazionalismo appare logicamente superiore – non pretende infatti di essere autosufficiente, ma riconosce la propria origine in una decisione irrazionale. "E problema non può essere quello della scelta tra conoscenza e fede, ma soltanto fra due generi di fede. Il nuovo problema è: qual è la fede giusta e qual è la fede sbagliata?" (Popper, 1973, p. 323).

### 3. *L'immagine dell'uomo e l'etica*

Alla base del modello della società aperta – così come della strategia sociale gradualistica – non c'è, come si è detto, alcuna idea o presupposto relativamente alle tendenze storiche o al destino o alle finalità delle vicende umane. E pur tuttavia si trova una precisa concezione dell'uomo: che è quella di un essere libero e responsabile, capace di conoscere, di scegliere, di decidere e di agire, portato a ricercare, ad esplorare, a risolvere problemi. (Non a caso a questa immagine dell'uomo corrisponde l'assunzione dichiarata del principio dell'individualismo metodologico, principio secondo il quale solo gli individui possono agire). L'uomo popperiano è un essere padrone della propria vita e del proprio destino, capace di incidere sulla storia secondo i propri scopi e le proprie scelte, che si impegna nell'"individuare (e ... combattere contro) i più gravi e più urgenti mali della società, invece di cercare (e di battersi per) il suo più grande bene ultimo" (Popper, 1973, p. 223), dato che ciò cui la vita lo sollecita non è la felicità ("perché non ci sono mezzi istituzionali atti a rendere un uomo felice, quanto l'esigenza di non essere reso infelice, nei

casi in cui l'infelicità può essere evitati") (Popper, 1973, pp. 222-23). Inoltre, a differenza del razionalismo classico, il razionalismo critico non indica nell'uomo un essere integralmente e compiutamente razionale, ma riconosce nei suoi comportamenti conoscitivi e pratici la presenza significativa di elementi non logici. Da tale antropologia discendono su ciò che l'uomo e la ragione umana *devono essere*: deriva insomma una precisa axiologia.

Vediamo la questione più da vicino. La legge di Hume – che Popper sottoscrive ed anzi utilizza ampiamente – stabilisce l'impossibilità logica di derivare i giudizi-di-valore dai giudizi-di-fatto, gli asserti prescrittivi dalle proposizioni descrittive e quindi vieta di trasferire i contenuti della conoscenza scientifica alla sfera etico-politica. Popper non solo distingue nettamente i *fatti* dalle *norme*, ma è fortemente avverso ad ogni forma di riduzione delle norme ai fatti (psicologici, sociali, storici), ovvero delle leggi normative alle leggi naturali; cosicché nega decisamente la possibilità di una scienza dei valori e dei fini: l'etica, infatti, non descrive bensì prescrive, non spiega, bensì valuta.

Indicando nell'Antica Sofistica (Protagora) la prima distinzione tra natura e convenzione e, quindi, tra leggi naturali e leggi normative, egli rileva come le prime "sono inalterabili, non possono essere né violate né imposte" e "sono al di là del controllo umano", mentre le seconde sono alterabili e presuppongono la libertà dell'uomo di accettarle o di negarle. Una legge normativa può infatti "essere giudicata buona o cattiva, giusta o ingiusta, accettabile o inaccettabile" (Popper, 1973, pp. 92-93).

E questo al di là del fatto che di essa si affermi una origine storica o la arbitrarietà: che si sostenga che è stata scoperta o inventata.

Sulla distinzione tra norme e fatti poggia d'altronde la differenza che Popper stabilisce tra società chiusa e società aperta, dato che nella prima le norme sono concepite come dotate dello stesso statuto delle leggi di natura, immutabili e intangibili; nella seconda gli uomini, divenuti consapevoli di se stessi e del piano storico-culturale della propria vita collettiva, sanno di potere modificare le proprie leggi, cosicché acquisiscono la responsabilità di esse: "le norme e le leggi normative *possono* essere fatte e cambiate dall'uomo" e "l'uomo è moralmente responsabile nei confronti [...] delle norme cui è disposto a sottoporsi una volta che egli abbia scoperto di poter fare qualcosa per modificarle" (Popper, 1973, pp. 62-63).

Rifiutando qualsiasi forma di riduzione delle norme ai fatti (sociali, storici, psicologici), delle leggi normative alle leggi naturali, Popper accoglie dunque l'idea, di ascendenza kantiana, dell'autonomia della morale; idea

che riafferma peraltro allorché sostiene che né la storia del genere umano né la vita personale dei singoli hanno di per sé un senso a prescindere dal nostro impegno morale a conferire loro un senso. Se, insomma, già nella *Logica della scoperta scientifica*, Popper prende le distanze dalla epistemologia neopositivistica e assegna una funzione di tutto rilievo al *soggetto conoscente*, in maniera analoga afferma la centralità del ruolo del soggetto come *soggetto morale*. Ora, la *autonomia della morale*, basandosi sul non-cognitivismo etico, consiste nel disconoscere come fondamento dell'etica gli imperativi provenienti da autorità quali la natura, la storia, Dio, gli organi di potere e nell'assegnare all'uomo il compito e dunque la responsabilità di giudicare criticamente e di decidere se obbedire o meno a quegli imperativi. La responsabilità delle nostre decisioni etiche – scrive Popper – è interamente nostra e non può essere fatta ricadere su nessun altro: né su Dio, né sulla natura, né sulla società, né sulla storia.

Senonché questo non significa dovere ripiegare su posizioni scettiche, cioè a dire prospettare il rischio di scetticismo morale che è sotteso dalla sfiducia nell'uomo e nelle sue possibilità. Se l'etica non è una scienza, ciò non equivale a riconoscere che la ragione è ad essa estranea. Tutt'altro: la ragione in campo etico può fare moltissimo. Essa può esaminare e stabilire i mezzi più efficaci per raggiungere gli scopi perseguiti, o può farci comprendere come certi fini siano irrealizzabili; può mostrarci come la realizzazione di un valore può compromettere il raggiungimento di un altro valore, o può prospettare un maggior numero di soluzioni ad un problema etico; può renderci maggiormente responsabili chiarendo le conseguenze delle nostre scelte, o può mostrarci come all'etica dell'intenzione va spesso accompagnata un'etica della responsabilità; può, soprattutto, eliminare quei conflitti che dipendono da disaccordi nelle credenze. In breve: la ragione vale a dimostrare come l'etica non è un sapere, come i suoi valori non sono teoremi ma proposte di vita, ideali di comportamento: oggetti delle nostre scelte, sfide alla nostra iniziativa e al nostro coraggio o alla nostra rinuncia ed ignavia. Le proposte etiche, insomma, non si fondano né si confutano: si accettano o si respingono sulla base della libertà di coscienza di ciascuno. D'altra parte, poiché vivere equivale a risolvere problemi, e poiché la soluzione di problemi esige molteplici proposte di soluzione e critiche accurate, risulta chiaro che, data la nostra ignoranza e fallibilità, tutti devono essere liberi di avanzare proposte e muovere critiche e che solo la discussione può consentire di pervenire a soluzioni razionali dei problemi che via via sorgono. Ma risulta

evidente anche la necessità della società aperta, la quale solo può consentire un'etica umanistica.

#### 4. *Razionalismo critico e ricerca pedagogica*

Sulla base di quanto del razionalismo critico popperiano si è fin qui richiamato, è possibile enucleare una costellazione di principi, criteri e indicazioni che sono in grado di suggerire nuovi orientamenti alla ricerca pedagogica, o, quantomeno, meritano di venire considerati, discussi e valutati in relazione a quella.

Mi limiterò a citare, sinteticamente, i più rilevanti.

##### 1. Centralità dei problemi

Le tesi popperiane inducono il teorico dell'educazione a due ordini di considerazioni.

a) Nella storia del sapere educativo appare, macroscopica, la tendenza a totalizzare, l'impazienza a produrre sistemi compiuti, la propensione a raggiungere rapidamente sintesi esaustive. Tale tendenza trova motivazione nel carattere pratico del sapere dell'educazione – tradizionalmente indirizzato al controllo, alla razionalizzazione, alla direzione e trasformazione-progettazione consapevole dei processi educativi – ed è alla base sia dell'impegno, prevalente nel discorso pedagogico, a *produrre immediatamente risposte*, sia della forma teorico-discorsiva che caratterizza quel discorso: forma finalizzata più a generare assenso, a suggerire prese di posizione, ad influire su credenze, atteggiamenti, pratiche, anziché a promuovere programmi di ricerca effettivi, cioè a curare l'opera primaria della teorizzazione, che è quella di formulare *buone domande*. D'altronde troppo spesso la ricerca pedagogica si riduce all'*applicazione* di sistemi teorici d'altra natura alle tematiche educative, cosicché non solo il sistema teorico utilizzato manca la sua funzione di ipotesi euristica finalizzata a risolvere una situazione problematica che quell'ipotesi mette alla prova, sollevando quesiti nuovi che richiedono soluzioni nuove; ma viene inibito un contatto adeguato, euristicamente fecondo, con l'oggetto di indagine.

b) Allorché Popper pone al centro della ricerca i *problemi* e l'esigenza di risolverli, sottrae rilevanza alla nozione di *disciplina*. Alla disciplina, infatti, egli assegna lo status di semplice "unità amministrativa" (Popper, 1984, p. 35). Ora,

la posizione popperiana induce a guardare con cautela alla tesi *disciplinataristica* che, da qualche tempo, viene affermata in pedagogia e che concretamente si manifesta, tra l'altro, negli studi sul discorso pedagogico o sulla metateoria o sul linguaggio pedagogico, dove tende ad assumere significanza epistemologica (normativa) e non semplicemente storico-filologica. Insomma: sostenere e rivendicare *tout-court* la specificità disciplinare della pedagogia (ovvero supporre come già data o disponibile la sua identità e consistenza in termini di oggetto, linguaggio concettuale e logico, metodologia euristica), mentre risponde a preoccupazioni e istanze storicamente legittime e rilevanti (legate ai fenomeni della espropriazione, della minorità teorica, della inefficienza pratica, delle difficoltà di ruolo istituzionale che gravano sul discorso dell'educazione), rischia tuttavia di ostacolare una reale riorganizzazione razionale della ricerca e quindi del sapere educativo: nel senso che può provocare un pregiudiziale arroccamento su posizioni per molti aspetti logore e consuete. A fronte dell'interpretazione disciplinare della specificità del discorso educativo – che inevitabilmente ne sacrifica la determinazione come *ricerca* – si profila cioè l'opportunità di intendere la specificità come qualcosa da rivendicare e perseguire *nell'ordine degli oggetti-problemi* intorno a cui si costituisce, o si dimostra opportuno che si costituisca, il sapere pedagogico; non già dunque tematizzazione epistemologica di un sapere in qualche modo definito, ma delimitazione progressiva di problemi *specifici* che richiedono la elaborazione di un sapere specifico: pena la loro mancata copertura teorica e risoluzione pratica.

## 2. Superamento dell'idea di fondazione a favore del controllo critico

Come si è ricordato, la critica serrata condotta da Popper nei confronti del razionalismo classico investe la teoria della conoscenza di tipo fondazionale. Questa, perseguendo un ideale di sapere palese, ultimo e conclusivo, pretende di stabilire quali teorie sono vere, cioè a dire di indicare come possiamo fondare una teoria (il postulato della metodologia classica del pensiero razionale impone: “cerca sempre un fondamento sufficiente per le tue convenzioni”). Senonché le procedure fondazionali, sostengono Popper e Albert, non solo negano qualsiasi progresso conoscitivo, ma, soprattutto, confondono *verità* e *certezza*: per chi ha di mira la certezza, infatti, la riconduzione di tutte le convinzioni, conoscitive e normative, a fondamenti sicuri si presenta come un requisito ovvio e irrinunciabile. E però è possibile assumere delle certezze solo “immunizzando con la dogmatizzazione” certe convinzioni contro critiche eventuali.

Ebbene, il discorso pedagogico, come mostra la sua storia, si è prevalentemente svolto entro il paradigma del razionalismo classico e i procedimenti adottati per accreditare, *mostrandone la verità*, le soluzioni di volta in volta avanzate in ordine al definire e prescrivere l'educazione – le risposte che ciascuna pedagogia ha dato alle domande “che cos'è l'educazione?” e “che cosa dobbiamo fare per educare” – hanno riguardato i *fondamenti*. Senonché è alla determinazione razionalistico-fondazionale della pedagogia che vanno imputate le notevoli difficoltà teorico-pratiche che ne hanno segnato la tradizione ed ancora oggi ne compromettono il ruolo: la condizione di perenne ancillarità nei confronti di saperi altri, l'incompatibilità e incommensurabilità reciproche accusate dalle teorie/dottrine dell'educazione, la loro forma parenetica e precettistica, la difficoltà a rapportarsi con le pratiche reali di educazione e dunque ad incidere su di esse, l'imbarazzo a fronte del pluralismo culturale oggi prevalente

Ora, il ricorso alla razionalità criticista, nella misura in cui sostituisce il principio di ragion sufficiente – tipico del razionalismo classico – con il principio del controllo critico, consente di interpretare la questione giustificativa nei termini di *una scelta e di una decisione che avvengono nell'ambito della vita pratica di soggetti storici*. Infatti, sulla base dell'interpretazione della conoscenza in termini di sapere congetturale, non neutrale ma assiologicamente compromesso (già in campo conoscitivo siamo noi che scegliamo i nostri problemi, privilegiamo talune soluzioni rispetto ad altre, in base a decisioni non esenti da implicazioni valutative) da una parte e sulla base della critica al platonismo naturalistico dei valori – il quale trasferisce sul terreno conoscitivo il problema della decisione e opera una fusione linguistica (logica) di valori e fatti – dall'altra parte, il razionalismo critico può affrontare la problematica generale dei valori – e quindi la questione della fondazione delle convinzioni etiche – reinterpretandola come *problema nei rapporti tra conoscenza e decisione*.

Inoltre, una volta riconosciuto che la conoscenza e la decisione non appartengono a “domini distanti senza contatti” (Albert, 1969, p. 12), si rende possibile conciliare razionalità e *impegno*. Infatti, il razionalismo critico “supera la neutralità del pensiero analitico”, anche se “contrappone all'impegno totale delle problematiche teologiche e quasi-teologiche, e alle sue connotazioni antiliberali, un impegno critico per un pensiero razionale” (Albert, 1969, p. 14). Insomma: esso si schiera contro la filosofia “descrittiva” e disimpegnata, ma anche contro la filosofia dell'impegno totale, che pretende di essere guidato dalla verità.

D'altronde, la rinuncia a ricercare un punto archimedeo consente di sfuggire al monismo teorico – un pensare in alternativa risulta incompatibile con la fondazione – e dunque al dogmatismo e di aderire ad una teoria della conoscenza non contemplativa e non autoritaria, che riconosce rilevanza al momento creativo ed alle dimensioni sociologiche e politiche del pensiero. Questa teoria della conoscenza assume la metodologia del *controllo critico*. Metodologia che può venire applicata – in quanto alternativa *generale* alla concezione classica – alle convinzioni di tutti i tipi, anche alle concezioni normative e ai criteri valutativi; con ciò tra l'altro eliminando le antitesi di conoscenza e decisione, fatti e valori, credenze/ideologie e verità, giustificazione ed esecuzione ecc. che tradizionalmente affollano l'area di problematicità pedagogica. È possibile in altre parole – è questa la tesi affermata dal razionalismo critico – discutere intorno a problemi di valore senza fare entrare in gioco la presa di posizione personale mediante l'introduzione di giudizi di valore individuali: nel senso che è possibile una pratica di discussione razionale che tenga conto dell'impossibilità di fondare conoscenze e decisioni – e quindi rinunci alla fondazione ed alla tensione verso la certezza – senza tuttavia escludere la critica e dunque la decisione razionale.

### 3. L'ambito della ricerca

In *Miseria dello storicismo* Popper (1975) rileva che, mentre nelle scienze della natura domina ormai il nominalismo metodologico, nelle scienze sociali domina ancora l'essenzialismo. Dove per essenzialismo egli intende la dottrina, di ascendenza aristotelica, secondo cui la ricerca scientifica deve penetrare l'essenza delle cose per poterle spiegare e per nominalismo la tesi che la scienza deve limitarsi a descrivere l'accadere dei fenomeni. (Mentre gli essenzialisti pongono domande quali "cos'è la materia?", i nominalisti si chiedono "come si comporta questa porzione di materia?"). Superfluo rilevare che in pedagogia prevale l'essenzialismo. Ma quale la possibile alternativa?

Assumere in pedagogia l'orientamento criticista significa in primo luogo, evidentemente, rinunciare alla pretesa di *vedere tutto da tutti i lati* per ripiegare su forma di teorizzazione limitate e finite, restringendo la portata dell'intellezione ritenuta possibile "a misura d'uomo". Significa, quindi, muoversi ed operare all'interno di *situazioni problematiche reali*: dove situazione problematica reale è, nel caso dell'educazione, quella che si istituisce intorno al fatto che ci sono uomini che pensano, parlano, agiscono, ricevono, progettano, criticano intorno a *qualcosa che dicono educazione*. Cosicché as-

sumere quell'orientamento equivale a optare per una teorizzazione di tipo storico-empirico, che collochi il proprio oggetto di indagine in una dimensione euristica che consenta di coglierne la fenomenologia in un particolare contesto storico-geografico. Equivale, insomma, a scegliere di lavorare su problemi *che sono nostri* – cioè di individui finiti e situati (storicamente e geograficamente) – e dunque ad operare sulla pluralità delle esperienze locali, sulla molteplicità dei linguaggi determinati, sulla geografia delle diverse pratiche di educazione. Utilizzando insieme il principio di realtà – in quanto vincolo esperienziale e storico, condizionatezza culturale linguistica geografica – e il principio di decisione – in quanto rispondente all'idea di educazione come azione umana propriamente intenzionale, messa in atto da soggetti determinati.

#### 4. Il metodo

Il metodo suggerito dal razionalismo critico è il *metodo dialettico*, che tende alla scoperta e al superamento delle contraddizioni e richiede una situazione dialogica in cui possano esprimersi diversi interlocutori. È un metodo negativo perché non conduce ad una fondabilità positiva, ma alla confutabilità e quindi solo ad una conferma provvisoria. Esso prescrive di considerare le soluzioni pedagogiche che via via si presentano come ipotesi e di trattarle come tali, ovvero giudicarle criticabili indipendentemente dal fatto che vengano di fatto dogmatizzate.

Dal punto di vista del pensiero critico e del fallibilismo, il compito della teorizzazione non è quello di *fondare* una qualche esperienza o norma, dogmatizzandola come trascendentale o in qualche modo costitutiva. Né di giustificare un qualche modello educativo, al fine di ancorarlo alla coscienza degli uomini e nei contesti sociali. suo compito invece è quello di illuminare criticamente quell'esperienza, norma o modello, di metterne in evidenza i limiti e di sviluppare concezioni rilevanti per il suo eventuale miglioramento.

Il metodo dialettico si applica, indifferentemente, ad asserti fattuali e asserti normativi. I presupposti di valore sono infatti sempre uniti a conoscenze, dato che sono cresciuti insieme con convinzioni fattuali (*osservazione, questa, di grande rilievo nel caso dell'oggetto-educazione*). D'altronde è vero che da un asserto fattuale non si può inferire un giudizio di valore, ma nuove esperienze e nuove idee possono portarci a strutturare il nostro sistema cognitivo in un certo modo e, indirettamente, a modificare il nostro sistema di valori.

A ciò provvedono quelli che Albert definisce “principi-ponte” di carattere critico, i quali colmano la distanza tra asserti normativi e asserti fattuali (per esempio, il principio di realizzabilità o quello di congruenza con le nostre conoscenze). Nel senso che, attraverso l’impiego di principi-ponte, si possono individuare nessi tra conoscenze e prese di posizione morali che permettono di sottoporre a critica quelle prese di posizione.

Degno di nota è che le *utopie* vengono, all’interno del metodo dialettico, rivalutate – come i pregiudizi e le metafisiche in ambito propriamente conoscitivo – in quanto esprimono desideri e disagi, costituiscono uno stimolo che conduce oltre l’ordine dato, esercitano una efficace critica nei confronti della realtà. Ma perché la loro azione sia feconda occorre una pluralità di teorie da sottoporre al criterio della falsificabilità. Va infatti evitata l’ipostatizzazione del carattere contemplativo che è tipico dell’utopia: la conoscenza – *e questo vale in special modo per il sapere pedagogico* – si muove sempre tra *costruzione* e *critica*: è un tipo di prassi umana in cui devono essere prese delle decisioni. Ma in ogni caso il metodo dialettico esclude la critica radicale propria del pensiero utopico, che conduce alla necessità di una catastrofe purificatrice la quale preclude a sua volta ad una costruzione futura. Il razionalismo critico impone infatti un’analisi alternativa realistica, cioè a dire l’elaborazione di concrete alternative realizzabili, che costituiscano delle possibilità reali.

Gli ideali, infatti, devono potersi tradurre in alternative concrete: si devono prospettare interventi in situazioni in qualche misura strutturate, nel senso che esistono condizioni limitative di cui una prassi realistica deve tener conto.

Per quanto riguarda infine il metodo della discussione razionale tra sostenitori di concezioni diverse, il principio del controllo critico assume una dimensione sociale e riveste un significato politico: dato che rinvia ad una dialettica reale e ad una impresa cooperativa. Poiché punti di vista differenti portano a soluzioni differenti, non si tratta di conseguire la verità o una soluzione definitiva, bensì una soluzione soddisfacente di problemi pratici.

Questo non significa che tutti devono condividere gli stessi valori ultimi o debbano proporsi le stesse mete supreme affinché sia raggiungibile un consenso praticamente efficace. Al contrario si verifica più spesso che certe soluzioni a problemi di questo tipo siano ritenute praticabili da persone con concezioni e interessi del tutto divergenti (Albert, 1969, p. 221-29).

## 5. Una teoria politica dell'educazione

Le indicazioni che provengono dal razionalismo critico popperiano consentono di formulare l'ipotesi epistemologica di *un modello politico* di teorizzazione educativa.

Come è noto il pluralismo risulta essere una delle condizioni più rilevanti che determinano la problematicità odierna della teorizzazione pedagogica.

Nella condizione di accentuato pluralismo che caratterizza le società evolute e complesse, l'intervento della ragione nelle faccende educative risulta estremamente difficile e problematico. Allorché si devono determinare e sostenere razionalmente criteri per la *valutazione* dell'educazione ci si trova di fronte, infatti, alla incommensurabilità degli argomenti antagonisti nelle controversie d'ordine *fondamentale*. Le premesse antagoniste si mostrano di natura tale che non risulta disponibile alcuno strumento razionale per valutare la preminenza dell'una nei confronti delle altre. Dalle opposte posizioni o versioni educative o tesi pedagogiche è possibile risalire alle opposte premesse; ma, quando si arriva a queste, ogni argomentazione si interrompe e addurre una premessa (principio) anziché un'altra diventa una mera affermazione/postulazione di alcunché. Pertanto una prospettiva teorica che non sia in qualche modo rispondente a quella varietà e pluralità si dimostra, evidentemente, miope e inadeguata rispetto alla complessità e non-riducibilità delle forme e degli assetti dell'esperienza reale e storica di educazione.

Senonché accettare il pluralismo non significa, necessariamente, accettare una tesi *radicalmente* o *integralmente relativistica*. Una razionalità finita può infatti affermarsi nel campo dei discorsi e delle faccende di educazione sul piano propriamente (ed esclusivamente) *procedurale*, assumendo sostenendo alimentando condotte, metodologie, abiti, strumenti *teorici* (di razionalizzazione teorica). Ovverossia mettendo in atto *procedimenti di riconciliazione pratica in vista di una prassi*, che coinvolgano soggetti e gruppi storici: procedimenti da affidare alla teoria.

Più da vicino. È chiaro che, allorché si accetta il pluralismo delle versioni educative, l'idea stessa di una legittimazione razionale dei significati, pratiche, fini, valori, istituzioni si rende aporetica. E una prospettiva pedagogica che rinuncia alla legittimazione/fondazione razionale non è più identificabile come *pedagogica*; nel senso che sostenere la non plausibilità o praticabilità di qualsiasi giustificazione razionale – ovvero l'assoluto relativismo – in educazione equivale a sostenere una posizione anti-pedagogica.

E però si può rilevare che il relativismo in pedagogia dipende dalla mancata distinzione tra il principio-di-verità assoluto, intollerante – che vige all'interno di ciascuna versione (di ciascun modello) di educazione quale viene effettivamente *praticato* da soggetti e gruppi storici – e un criterio-di-justificazione, più flessibile e aperto, che può trovare affermazione e applicazione in *operazioni teoriche* di valutazione e legittimazione (o meno) di azioni, regole, condotte, provvedimenti, progetti *determinati*: operazioni che utilizzano la pluralità dei criteri per la giustificazione di quelle azioni-regole-progetti.

Se si tiene conto di ciò, è possibile prospettare una teoria che assume una razionalità pratica non-totalizzante, la quale utilizza *criteri-per-la-prassi*: criteri che sono oggetto di correzioni e possibili miglioramenti successivi. La teoria cessa insomma di configurarsi come un sistema di definizioni e prescrizioni (presuntamente) oggettive e impersonali, ma *si presenta essa stessa come una prassi (una procedura) finalizzata a formulare fasci di proposte per la conciliazione delle effettive domande di educazione avanzate in qualche tempo e luogo da soggetti determinati e impegnata, in tal modo, a giustificare le scelte e i progetti reali di educazione*. In quest'ottica la teoria ricercherà strumenti di giustificazione – e dunque di confronto tra concezioni rivali – che, rinunciando a presupporre verità superiori (a coinvolgere la considerazione di esse), offrano esplicitamente argomenti, motivi, ragioni perché i soggetti interessati accettino una prassi determinata di educazione. Dove la giustificazione teorica concernerà allora *non i principi superiori* – cui ciascuno continuerà a credere o meno – ma *una certa prassi di educazione*: si porrà insomma come giustificazione/accettazione *in vista della prassi*: sarà una giustificazione pratica della volontà di soggetti determinati di accettare forme pratiche definite di educazione. In tal modo la giustificazione non farà più capo a verità superiori, ma solo a determinazioni empiriche che riguardino istanze, richieste, interessi, aspettative, obiettivi *anche minimali*, ma rilevanti per gli individui in relazione alla loro vita: determinazioni su cui sarà possibile ottenere sufficiente consenso e che saranno sempre suscettibili di revisione teorica.

*Bibliografia*

- Albert H. 1969. *Per un razionalismo critico*. Bologna: Il Mulino.
- Agassi J. 1978. *Epistemologia, metafisica e storia della scienza*. Roma: Armando.
- Popper K. R. 1969. *Scienza e filosofia*. Torino: Einaudi.
- Id. 1970. *Logica della scoperta scientifica*. Milano: CDE.
- Id. 1972. *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Id. 1973. *La società aperta e i suoi nemici*. Roma: Armando.
- Id. 1975 *Miseria dello storicismo*. Milano: Feltrinelli.
- Id. 1984. *Poscritto alla Logica della scoperta scientifica*. Milano: Il Saggiatore.
- Id. 1987. *I due problemi fondamentali della teoria della conoscenza*. Milano: Il Saggiatore.
- Preti G. (Ed.) 1966. *Filosofia*. Milano: Feltrinelli.



## RECENSIONI

Ernst Bloch, (a cura di Rainer Traub e Harald Wieser) *Speranza e utopia. Conversazioni 1964-1975*, Milano-Udine, Mimesis, 2022. ISBN 978-88-5759-363-0, euro 16,00.

Speranza e utopia sono le due parole attorno alle quali queste nove conversazioni (più una conferenza del '74) lasciano ruotare una sorta di libera rievocazione biografico/concettuale riguardante questo grande filosofo del secolo scorso, forse oggi sottovalutato, e per certi versi felicemente inattuale. Le conversazioni scelte dai curatori vanno dal 1964 al 1975 (Bloch muore nel 1977) e hanno tra gli interlocutori filosofi come Theodor Adorno e György Lukács, uno storico del pensiero e politologo come Iring Fetscher, giornalisti come Leonhard Reinisch, tutti comunque al servizio di una vita di pensiero che ha abbracciato quasi l'intero secolo ventesimo.

Va subito detto che i due termini, speranza e utopia, come appare subito ovvio, s'implicano, anzi, s'implementano a vicenda: non si dà speranza senza un verso-dove, un non-ancora, e non si dà utopia senza l'emergere dalla

soggettività di una tonalità, emotiva e razionale al tempo stesso, capace di farsi carico di una direzione alternativa allo status quo. Bloch chiama, per circoscrivere l'area semantica solitamente ambigua dei due termini, la speranza compatibile col suo quadro concettuale *docta spes*, e definisce l'utopia, per separarla da derive astratte e vaghe, come *utopia concreta*.

Nel caso della *docta spes* resta mobilitata, affinché essa abbia un senso, la necessità di una riflessione che valuti correttamente lo stato delle cose e la presenza in tale stato di un'implicitezza, alla base di quello che l'ultimo Bloch chiama *experimentum mundi*, che tolga le catene al possibile, ossia a ciò che non è ancora e che dovrebbe essere, e che lasci riposare, in attesa di futura realizzazione, la promessa di una felicità, il desiderio di qualcosa d'altro dalla nuda fatticità del presente.

Nel caso dell'*utopia concreta*, corrispondentemente, si rende necessario il fatto che essa appoggi sulla materialità di un divenire storico che, inevitabilmente, chiama in causa società ed economia. È Marx quindi, e più genericamente la storia del marxismo connesso inestricabilmente a motivazioni morali, che garantiscono per Bloch un primo, irrinunciabile appoggio al pensiero utopico; è il marxismo, infatti, che ha fornito i primi mattoni di questa impresa che attende (ecco la *docta spes*) di essere realizzata. Ma Bloch amplia ulteriormente i riferimenti del suo pensiero utopico, andando a recuperare tracce irrinunciabili di utopia in tutti i principali luoghi della storia e della cultura mondiali; ecco alcuni esempi di cui tratta nelle conversazioni: la *Bibbia* ai suoi occhi diventa un deposito immenso d'insoddisfazione e desiderio di riscatto, le *fiabe* e la cultura popolare sublimano e travestono analoghe arcaiche insufficienze storiche denunciandone la genesi di classe, e poi ancora *i sogni ad occhi aperti*, in opposizione a quelli notturni, 'freudiani', che per lo più rileggono il passato inconscio degli individui, hanno la forza d'immaginare il mondo personale e collettivo così come si vorrebbe che fosse, e non è.

E tra gli eventi chiave della storia: dalla rivolta contadina ai tempi di Lutero alla rivoluzione francese, il disagio radicale delle plebi rurali e urbane ha lasciato indizi inequivocabili nella cultura popolare, tramandata di evento in evento, come un basso continuo nella grande, tragica musica della sto-

ria. Uno sguardo particolarmente attento, com'è evidente, Bloch lo riserva al ruolo tenuto dall'Illuminismo nella formazione della modernità.

Ma a questa *pars construens* deve corrispondere – secondo un realismo metodologico che toglie dal mondo dei sogni ineffettuali l'alternativa di un'immagine concreta dell'utopia, e da un banale professionismo elpidico (come direbbe Jankélévitch) di maniera una speranza razionalmente fondata – una *pars destruens*.

Nella fattispecie di queste conversazioni, la *pars destruens* si trova ad avere a che fare – anni sessanta e settanta del '900 – con la lenta, inesorabile decadenza del comunismo storico a Est, e con analogo fenomeno a Ovest, anche se qui gli anni sessanta/settanta presentano però la resurrezione di un marxismo giovanile antisovietico che, agli occhi di Bloch, è in grado comunque di mantenere vivi i concetti di cui ci stiamo occupando, anche se non può ancora assicurare un reale cambiamento dello stato delle cose ("[...] fallimento e sconfitta fanno parte della lotta. Il movimento studentesco è comunque meglio di niente e costituisce anche un lascito e un segno che così non si va avanti. Facciamolo pure un nuovo modello, facciamolo diverso!", p. 103). Infatti, le nove conversazioni (la scelta è dovuta a due giornalisti, Rainer Traub e Harald Wieser, responsabili anche della realizzazione di due interviste) cercano di fornire un quadro completo del pensiero di Bloch, soffermandosi in modo particolare pro-

prio su alcuni temi facenti riferimento al marxismo e al Cristianesimo. A tale scopo risultano illuminanti, oltre ai due confronti che tematizzano l'argomento: "Compiti irrisolti della teoria socialista" e "Il marxismo come morale", le battute di dialogo tra Bloch e Lukács ("Ereditare dalla decadenza?") e tra Bloch e Adorno ("Qualcosa manca... Sulle contraddizioni dell'anelito utopico"). In ambedue le conversazioni emerge infatti, come tema fondante soprattutto in Bloch e Adorno, la grande delusione, come s'è accennato poco sopra, nei confronti di quanto è venuto ad accadere in Unione Sovietica ("L'Ovest e l'Est sono d'accord, sono sulla stessa penosa barca, concordi sul fatto che non deve esistere niente di utopico.", p. 54), a tal punto che Bloch ritiene necessario riprendere in considerazione la 'teoria socialista' per impostare la questione dei cosiddetti suoi 'compiti irrisolti': che cosa è mancato – si chiede Bloch – nella teoria marxiana fino a rendersi responsabile del fallimento del progetto socialista? La conversazione con Adorno è del '64, quella con Lukács del '67, e quella intitolata "Compiti irrisolti della teoria socialista" è del '65; sono anni cruciali, come si sa, che da un lato preparano in Occidente il '68, e dall'altro lasciano maturare l'invasione della Cecoslovacchia da parte dell'URSS, con la conseguente crisi dei partiti comunisti europei. Sono anni, inoltre, in cui in Francia Althusser invita a ri-Leggere il Capitale e Per Marx in chiave strutturalista, e Marcuse, ne

*L'uomo a una dimensione* e in *Saggio sulla liberazione*, unisce Oriente e Occidente in una analoga condanna (e questi non sono che due esempi).

Può essere dunque molto interessante far reagire le considerazioni sia teoriche sia sociopolitiche di Bloch con quanto stava avvenendo altrove, tenuto conto, tra l'altro, che nel Nostro agiva un fondo religiosamente connotato (Bloch è autore di *Ateismo nel Cristianesimo*) che lo differenziava grandemente da tutti i pensatori di area socialista a lui contemporanei.

A tale scopo, la conversazione intitolata "Il significato della Bibbia" ne è testimonianza, ed estremamente interessante è la sua analisi di alcuni luoghi chiave della Bibbia: la figura di Giobbe, ad esempio, interpretata in chiave anti-Jahvè, ossia antagonista del Dio padrone e vendicativo, e poi l'Apocalisse, il Discorso della Montagna, la figura di Mosè, il Serpente dell'Eden, lo stesso Gesù, tutte quante figure, agli occhi di Bloch, *alternative alla trascendenza di un potere* che fa del 'religioso' un luogo di repressione e non di liberazione. Bloch, a chiarimento di questa sezione importante del suo lavoro, chiarisce che la sua intenzione non è quella di affiancarsi ad una demitizzazione alla Bultmann, ma ad una de-teocratizzazione che l'autore fa risalire a Prometeo, al mito 'illuministico' e 'materialistico' di Prometeo, al "santo più illustre del calendario filosofico" come affermava Marx.

*Gianmarco Pinciroli*

Claudio Magris, Paolo Di Paolo, *Inventarsi una vita. Un dialogo*, Milano, La nave di Teseo, 2022. ISBN 978-88-346-0810-4, euro 15, 00.

In questo libro gli scrittori sono *due*, anche se l'intervista prevede un intervistato, il triestino Claudio Magris, e un intervistatore, il romano Paolo Di Paolo, l'uno nato nel 1939, l'altro nel 1983. In realtà, nel libro le parole dell'uno e dell'altro si mescolano confondendo felicemente i ruoli, così da rendere provvisoriamente completa la considerazione sull'argomento trattato volta per volta soltanto tenendo conto dei reciproci contributi. Forse è proprio questo – sembrano suggerire ambedue – *il modo giusto* di condurre un dialogo, cosicché lo statuto dell'intervista si trasforma in uno scambio alla pari tra la scrittura dell'uno e la scrittura dell'altro (“Comunque, questo libro [...]. Che cosa è, che cosa sarà? Non è un'intervista, come tante [...]. Non è nemmeno o non è soltanto un dialogo sui miei libri né sui tuoi. Semmai è proprio un dialogo sulla pre-scrittura, un dialogo dunque sul vissuto più che sullo scritto [...], su ciò che vi può essere di oggettivo ossia di valido anche per gli altri nel vissuto”, pp. 56-57).

Di Paolo, nelle pagine finali a commento del libro, aggiunge – ed è fatale che questo accada in tutte le interviste autenticamente dialoganti – che molto, moltissimo è il detto, il visto, il sentito, il vissuto di quelle ore che *non* è stato trascritto, che non poteva essere trascritto nei paragrafi; le pagine della trascrizione, infatti: “[...] non

restituiscono l'esitazione, l'incertezza, l'interruzione, la divagazione, il giro a vuoto, la telefonata verso mezzogiorno per prenotare un tavolo per due all'Istiano [...]” (p. 172). Cosicché il lettore deve poter immaginare da se stesso una sorta di “libro parallelo”, che non potrà mai essere scritto e che forse sarebbe più autentico, più vicino alla verità del dialogo di quello che effettivamente alla fine è stato trascritto.

Il “tempo curvo” che dà il titolo alla prima sezione del testo, ad esempio, risolve il senso della formula in una stretta condivisione reciproca del tema, che richiama nel titolo un racconto di Magris (“Tempo curvo a Krems”): “Nei tuoi libri – afferma Magris – sento vicina proprio la rappresentazione del tempo o meglio la coesistenza, la contemporaneità di tutti i tempi. In questo senso, hai sconfitto, almeno per te, quella ‘furia del dileguare’, così l’ha chiamata Hegel, che domina sempre più la vita, il modo di sentirla e di raccontarla” (pp. 31-32). La curvatura del tempo qui è intesa a ritrovare nell’attimo pienamente vissuto l’unica eternità a noi umani possibile, quella stessa in cui le tre dimensioni del tempo sembrano annullarsi nella loro distanza e presentificarsi in una temporalità liquida che, ad esempio attraverso la scrittura, può dare l’illusione donchisciottesca di “lottare contro l’oblio” per tratte-

nere qualcosa che invece inesorabilmente fugge via.

La domanda “Cosa si perde, scrivendo?” pone poi a confronto vita e letteratura. Ambedue i dialoganti propongono all’analisi casi illustri ed esemplari (Mann, Schoenberg, Lalla Romano, Philip Roth) in cui aspetti della vita vissuta (il rapporto coi figli, ad esempio), presi in carico in maniera più o meno esplicita nel dettato letterario, si siano risolti per altre persone in danno e in dolore arrecati, come si dice, nel nome della letteratura. E ci si può sempre domandare, insiste soprattutto Magris, se sia lecito o necessario, sempre in nome della letteratura, danneggiare persino se stessi, rivelando, più o meno nascoste dietro i personaggi, le ombre della propria eventuale biografia (“Sto pensando al sottosuolo, alle discariche della nostra anima” afferma Magris). E ancora ci si può chiedere perché, allora, non distruggere invece ciò che si è scritto mettendo, come dice Baudelaire, il nostro cuore a nudo, ogni volta che, per qualche motivo, si considera non riuscito il risultato della nostra fatica. I casi di Kafka e, soprattutto del Virgilio raccontato da Hermann Broch, ci pongono di fronte ad una volontà autodistruttiva sottilmente falsa, poiché di motivi per salvare ad ogni costo la pagina letteraria ce ne sono sempre, come appunto i due casi citati da Magris e da Di Paolo testimoniano. E dunque, rispetto alla domanda posta, *che cosa si perde scrivendo?* In verità, nelle battute del dialogo non

si risponde granché a questa domanda (Magris afferma: “La risposta rischia di essere più imbarazzante della domanda” p. 40), a meno che ci si accontenti del luogo comune che istituisce tra vita e scrittura un’inevitabile, statutaria distanza che ‘raffredda’ fatalmente il calore dell’immediatezza esistenziale, ma piuttosto si risponde, senza volerlo fare esplicitamente, alla domanda opposta, ossia: *che cosa si guadagna*, scrivendo?

E forse la risposta a quest’altra domanda sta nella terza parte del libro, che s’intitola “La vita al congiuntivo”, formula con la quale Musil – ricorda Magris – afferma che “la vita vera non è tanto ciò che accade ma ciò che potrebbe, dovrebbe, sarebbe dovuto accadere e, in questo senso, è accaduto veramente nella riflessione sulla propria vita” (pp. 79-80). Probabilmente, la letteratura rappresenta, sia per chi scrive che per chi legge, l’abbandono a quel possibile che nella vita ‘propria’ non è accaduto, non si è realizzato; un abbandono, ossia un guadagno, *a buon mercato* che non implica alcuna responsabilità rispetto all’essere e al dover essere. Magris esamina il caso di Ibsen, uomo adulto, sposato e con un figlio già grande, che durante una vacanza s’innamora perdutamente di una diciottenne. Il ‘congiuntivo’ in questo caso vorrebbe che Ibsen ubbidisse al desiderio (cos’altro è mai il ‘congiuntivo’ esistenziale, se non la forza del desiderio?), che sbaraccasse la sua vita ordinata e solida, come recita proprio – strana beffa del destino

– la biografia che esce proprio in quei giorni così ‘desideranti’. Ibsen, come si sa, non seguirà la voce del desiderio, si limiterà a *rappresentarne* i tratti tragici nel suo ultimo dramma. Magris commenta: “Mute e soffocate morti dell’anima che avvengono [...] pure in una quotidianità continuata per anni, in cui il differimento della verità o dell’amore hanno impedito di guardare e di vedere i fiori del campo [...]” (p. 85).

Ma alla fine, “prima di ogni libro”, come recita la quarta parte del testo, c’è comunque e sempre la vita, imprevedibile nei suoi effetti (“La realtà fa una concorrenza sleale alla letteratura” p. 134), di una insospettabile creatività, e così come gli aspetti della vita sono vari e multiformi, altrettanto lo possono essere – ed è appunto il caso di Magris – i modi delle scritture che li assumono ad oggetto. Piano piano, coll’ispessirsi dell’esperienza di scrittura in Magris, i modi della scrittura vengono sospinti, come accade in *Danubio*, alla mescolanza dei generi, alla scrittura “impura”: “Sì, la scrittura di *Danubio* è senza dubbio impura, meticciosa; mescolanza di generi e di registri stilistici, come le acque non certo blu del vero fiume” (p. 113). La stesura di un libro, d’altra parte, prevede quello che viene chiamato un ‘avantesto’: “Lì confluisce tutta la vita, bizzarra generale personale, che poi è trasfigurata nell’opera finale” (p.

135). L’avantesto, tra l’altro, è costituito spesso dalle carte di una vita, di una vita illustre che, chiarisce Magris, rischiano di “mandare spesso un cattivo odore”: il filologo, come si sa, si nutre di doppie triple stesure, lettere, testimonianze, carte che non era previsto che venissero scrutate da occhi indiscreti: intrusioni, forzature nel “prima di ogni libro” che non sempre può essere nobilitato dal fatto di “mettere in ordine ciò che la vita lascia in disordine” (p. 141).

Per un attimo (ma solo per un attimo) può lasciare perplessi l’ultima parte dell’intervista, nella quale s’immagina “Kafka al premio Strega”. D’altra parte, quella dello scrittore, romanziere o saggista che sia, è pur sempre una professione, e in quanto tale ha a che fare col mercato editoriale, e quindi anche col diffuso circo equestre dei premi letterari, grandi o piccoli che siano: “Una sera a Villa Giulia [...], qualcuno, forse lo stesso vincitore, ha scherzato: ‘Ve lo immaginate Kafka che vince il Premio Strega?’” (pp. 156-157). L’ipotesi, non poi tanto peregrina, trova in Magris la battuta pronta: “Per quanto anche Kafka si sarebbe sentito molto meno a disagio alla festa dello Strega che all’incontro di famiglia – fidanzamenti, sfidanzamenti – al caffè berlinese” (p. 157).

*Gianmarco Pincioli*

Cesare Pianciola, *La persona laica. Norberto Bobbio nel Novecento filosofico. Con sei testi di Bobbio su fenomenologia, esistenzialismo, empirismo*, Milano, Bilibion Edizioni, 2022, pp. 275, ISBN 978-88-3383-286-9, euro 24,00.

Tra gli intellettuali del Novecento che hanno avuto un ruolo di primo piano nel dibattito filosofico, intellettuale e, con un solo termine, culturale, risalta il nome di Norberto Bobbio. Nella sua lunga vita e nel suo altrettanto lungo e indefesso impegno per la difesa della democrazia e della Costituzione repubblicana, Bobbio ha prodotto una mole impressionante di interventi, articoli, libri, saggi, interviste, sempre con un'attenzione privilegiata al confronto, all'ascolto della posizione altrui senza pregiudizi, pur non venendo meno – per lui che, come altri suoi compagni, da Gobetti a Ginzburg a Pavese, aveva vissuto le costrizioni del regime fascista – al principio fondamentale della distinzione tra queste stesse posizioni. Questo percorso intellettuale viene analizzato, nello studio di Pianciola, in relazione ad alcune specifiche tematiche filosofiche e a interlocutori privilegiati, da Aldo Capitini a Leone Ginzburg, che hanno accompagnato il filosofo e giurista durante tutta la sua prolifica riflessione e il suo ininterrotto insegnamento. Il volume, inoltre, riporta una preziosa “Appendice” di documenti bobbiani, costituita da saggi, scritti tra la fine degli anni Trenta e gli anni Cinquanta e non più facilmente reperibili. Sul pensiero filosofico “laico”, di cui Bobbio si è fatto sempre portatore e fine interprete, Pianciola, attento

conoscitore e studioso di quel *milieu* culturale torinese che ha formato intere generazioni di ricercatori, dedica un'attenzione particolare in riferimento allo sviluppo del pensiero filosofico bobbiano, in dialogo con Nicola Abbagnano, Luigi Pareyson, Mario Dal Pra, Cesare Luporini, Enzo Paci, Remo Cantoni. Si tratta di un confronto serrato, a partire dagli anni Trenta, con la fenomenologia di Husserl (tra i primi, Bobbio, in Italia, a comprenderne l'importanza), con l'esistenzialismo nostrano (tra la rilettura di Kierkegaard e il sospetto nichilistico sotteso all'opera di Heidegger), con il pensiero di Sartre e le forme rinnovate del personalismo scheleriano. “Proprio i suoi studi su Husserl e la fenomenologia – segnala Pianciola – lo condussero ai filosofi dell'esistenza e a vedere in essi non già un legittimo svolgimento di motivi husserliani, ma un apparato concettuale diverso che aveva una diversa genealogia” (p. 25). A ridosso dell'interesse per Husserl e la fenomenologia vi era, infatti, la necessità di chiarificare i presupposti esistenziali della libertà dell'individuo. Tale tema, in particolare, vide un ulteriore motivo di riflessione, quando Cesare Luporini pubblicò *Situazione e libertà nell'esistenza umana* (1942), dando vita ad un inatteso dibattito tra intellettuali di diversa formazione. I nomi di Scheler e Löwith, oltre che

quelli di Jaspers e Heidegger, venivano fatti scivolare sotterraneamente tra le pagine di “Primato”, de “La Cultura” o nella rinata “Rivista di filosofia” (rifondata da Martinetti nel 1926), alla quale da subito collaborarono Gioele Solari, Nicola Abbagnano e lo stesso Bobbio. Inoltre, nel 1953 usciva l’edizione italiana di *Essere e Tempo* (1927) di Heidegger, nella insuperata cura e traduzione di Pietro Chiodi. La critica formale dell’etica – filtrata attraverso la lettura di Scheler e in evidente ricerca di quel passaggio fondamentale dal “qualunque esistere” al “genuino esistere”, difficilmente rinvenibile in Heidegger – rendeva l’importanza del continuativo dialogo tra Bobbio e Luporini. Già nel suo primo libro, scrive Pianciola, *L’indirizzo fenomenologico nella filosofia sociale giuridica* (1934), Bobbio metteva in evidenza l’importanza del personalismo di Scheler, centrato sia sull’individuo (in quanto singolarità) sia sul riconoscimento di questi nel gruppo, attraverso il tema della solidarietà (p. 64).

Attorno al nucleo delle riflessioni sulla “persona”, Bobbio si confrontò, poi, con Galvano Della Volpe, il quale già dalla seconda metà degli anni Quaranta, aveva riscoperto gli scritti giovanili di Marx (quelli a cui Mondolfo, il suo Maestro, aveva dedicato grande attenzione) e il primato dell’uomo – del suo benessere e delle sue condizioni di felicità e realizzazione –, a scapito della soverchiante “struttura” economica. Le differenze sul concetto di persona, in relazione critica proprio circa gli

sviluppi del marxismo di Della Volpe (che Bobbio considerò “il più autorevole teorico del marxismo del dopoguerra in Italia” [p. 70]), si indirizzano verso la tematica del rapporto tra singolo e collettività, che ha percorso (e percorre) senza sosta tutta la storia del pensiero filosofico e della prassi politica.

A tale riguardo, Bobbio ha segnalato, rilevando i pericoli di tale sussunzione, i rischi del prevalere – se non attraverso forme di coercizione totalitarie, già pienamente sperimentate nel Novecento – della *multitudo* hobbesiana sulla capacità decisionale del singolo (anche nelle sue forme più strettamente giuridiche). Per questo, egli ha continuamente tenuto presente la tradizione del socialismo liberale di derivazione gobettiana (e salveminiiana) e della “filosofia del dialogo” di Aldo Capitini, sviluppando il concetto di “persona laica”. Questo “programma” di studi bobbiano, rileva Pianciola, s’intravede già alla fine degli anni Trenta, in due scritti: *La persona nella sociologia contemporanea* e *La persona e la società*, entrambi pubblicati negli “Annali della Facoltà giuridica dell’Università di Camerino” (pp. 73-74). “Per Bobbio – scrive Pianciola –, soltanto eliminando il concetto di persona collettiva si apre la strada alla definizione non mitologica della comunità di persone” (p. 75). Per questo: “La persona è il termine medio tra individuo e società che permette di superare sia l’individualismo, sia l’universalismo” (*ibidem*). Il punto fermo del “lai-

cismo” di Bobbio è rimasto il concetto della libertà individuale nonché delle possibilità di azione dell’uomo all’interno di un contesto normativo che, nelle forme dell’“accordo” (intese non in direzione “pre-contrattualistica” o puramente normativa), poteva permettere di attraversare le contraddizioni del sistema democratico, a partire dal kantiano “limite della ragione”. Da qui, anche, sottolinea Pianciola nel denso paragrafo “Bobbio e la ‘trasformazione’ empiristica dell’esistenzialismo positivo” (pp. 85-93), il rapporto e il dialogo tra il filosofo e Abbagnano, svoltisi nel tentativo di delineare gli obiettivi del pensiero “neoilluminista” che, proprio sul solco della tradizione critica kantiana, mantenesse fede al “principio di ragione” come *medium* di ogni rapporto tra gli esseri umani. Per Bobbio, sottolinea Pianciola, il tema della laicità della persona (e del-

la ragione) viene definita attraverso queste parole: “La storia per il laico non si svolge tra una colpa originaria e una redenzione finale. È una storia di eventi di cui è possibile, ma non sempre, cercare non le colpe ma le cause, perché soltanto dopo aver trovato le cause si possono cercare i rimedi” (p. 138). A partire da queste considerazioni, che circoscrivono la materialità dell’agire umano nella sua responsabilità fattiva e che, per Bobbio, rappresentano l’unica forma di convivenza, si può realizzare la dialogicità fondata sulla ragione. In tal senso, il motivo di permanenza del pensiero e dell’azione umani è la “tolleranza” (volterrianamente intesa) delle diverse posizioni, la quale, sola, può realizzare il vertice più alto del pluralismo delle società democratiche.

*Gianluca Giachery*

Hannah Arendt, *Noi rifugiati*, (a cura di Donatella Di Cesare), Torino, Einaudi, 2022, pp. 106, ISBN 978-88-06-25728-6, euro 12,00.

La lezione di Hannah Arendt sui rifugiati è, per Donatella Di Cesare, una lettura indispensabile, una denuncia politica e sociale, un primo manifesto politico sulla migrazione. Un testo importante per i contenuti, dunque, ma anche per il suo stile diretto. Nella necessità di riprendere la riflessione sulla violazione dei diritti umani da parte degli Stati nazionali, Arendt indaga i significati degli eventi così come si presentano nella realtà, dove il

fulcro del lavoro intellettuale è quello di porre un’attenzione particolare alla stessa possibilità umana di orientarsi nel mondo.

In questa chiave, il senso politico più autentico del suo modo di pensare rinvia all’esperienza vissuta come all’occasione per riconquistare autonomia interpretativa rispetto a questioni etiche e giuridiche che chiamano in causa il diritto di esprimere la propria identità, contro la negazione dei diritti

ti civili ed umani. *We refugees* è scritto da Arendt due anni dopo il suo arrivo a Ellis Island e pubblicato per la prima volta nella rivista "The Menorah Journal", nel gennaio del 1943. La filosofa, all'epoca, vive la condizione di apolide dal 1933, anno in cui le fu negata la cittadinanza tedesca in quanto ebrea, e tale resterà fino all'11 dicembre del 1951, quando otterrà la cittadinanza americana. Il saggio, a lungo dimenticato, viene recepito dal panorama culturale come una testimonianza autobiografica (p. 44), dando corso a un'interpretazione alquanto riduttiva, in quanto, com'è nel suo stile, il vissuto di "rifugiata-sopravvissuta", benché vivo e mai rinnegato, viene restituito al lettore intenzionalmente come sfondo, perché, quando diventa figura, ne decade ogni carattere di eccezionalità. La sua lettura sulla violenza e sul terrore della Germania nazista prende corpo in forma di testimonianza collettiva, dove la trama che unisce i provvedimenti d'espulsione, l'internamento e lo sterminio, va oltre il confine della Germania, verso i confini di una "responsabilità" che interessa l'Europa intera.

Del resto, come evidenzia Di Cesare, la situazione degli esuli in Francia si deteriora ulteriormente quando il 3 Settembre del 1939 la Francia dichiara guerra alla Germania. Gli ebrei tedeschi, vittime dei ben noti provvedimenti discriminatori, diventano improvvisamente "stranieri indesiderati" in quanto tedeschi (p. 50). È a quel punto che Arendt, "rifugiata" in Fran-

cia, vive sulla propria pelle l'esperienza dell'internamento a Gurs, nel Sud dei Pirenei. L'ottimismo e la storica lealtà del popolo ebraico ne escono profondamente disillusi. Ma non è così per tutti. Afferma Arendt: "Cresciuti nella convinzione che la vita sia il bene supremo e la morte l'orrore più grande, siamo diventati testimoni e vittime di atrocità che sono peggiori della morte, senza però essere stati in grado, di scoprire un ideale più alto della vita, [...] noi non abbiamo né la voglia, né la capacità, di mettere a rischio la nostra vita per una causa" (p. 9).

Analogamente, sebbene in altro contesto storico-culturale, la percezione degli ebrei austriaci all'invasione hitleriana dell'Austria, nel 1938, è quella di una sicura inviolabilità, fondata sulla fiducia, destinata a crollare tragicamente – fino a implicare il suicidio per molti di loro – con le aggressioni da parte dei non ebrei (p. 10). Fatti impopolari, suicidi silenziosi, nessuna accusa, nessuna denuncia. Sono questi non detti a destare l'attenzione della filosofa tedesca e ad essere interpretati come un solco profondo sul quale so-stare.

Ancora nel 1943, sottolineava Arendt, i suicidi degli ebrei europei avvenivano a Berlino, a Vienna, a Bucarest, a Parigi ma anche a New York, a Los Angeles, a Buenos Aires, a Montevideo, senza che le statistiche riuscissero ad intercettarli (p. 12). Dopo le prove dell'Olocausto, il ritorno alla quotidianità della vita si colora di folle ottimismo, e diviene l'anticamera

della disperazione. Afferma Arendt: “Meno siamo liberi di decidere chi siamo, [...] più ci sforziamo di presentare una facciata, [...] di recitare una parte” (p. 18). E ancora: “La nostra identità è cambiata così di frequente, che nessuno riuscirà a scoprire chi siamo davvero” (p. 19).

L'assurdo desiderio di trasformazione, nel tentativo di non essere ebrei, porta la filosofa ad affermare con enfasi, l'identità ebraica. Una presa di posizione coraggiosa e consapevole, che espone al destino di quegli esseri umani, apolidi, non protetti da nessuno status giuridico, che diventano testimoni della nudità dell'essere umano. Con questo passaggio importante, la Arendt sostiene che: “I rifugiati, scacciati di terra in terra, rappresentano l'avanguardia dei loro popoli, purché mantengano la propria identità” (p. 30).

La storia recente del popolo ebraico è dunque descritta come non separata da quella delle altre nazioni, ma al contrario, come ad esse strettamente connessa. Lavoro che Arendt ha continuato a fare con *Rahel Varnhagen. Storia di un'ebrea* (1959), sui segni dell'assimilazione delle comunità ebraiche dello Stato tedesco; *Le origini del totalitarismo* (1951), sulla pervasività del pensiero unico; *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme* (1963). Non occorrerà ribadire come la notorietà planetaria di quest'ultimo studio fosse dovuta all'emersione del paradosso delle società totalitarie, per il quale è stata l'ordinarietà organizzativa e burocratica a rendere possibile il peggior degli stermini della storia. Resta, tuttavia, questo un paradosso ancora da interiorizzare.

*Cristina Gatti*

Giuseppe Burgio, *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, Milano-Udine, Mimesis, 2021. ISBN 978-88-5757-921-4, euro 18,00.

“Posso baciare in bocca mio fratello (Non sono frocio) / Lo amo davvero”, canta nel 2021 Rosa Chemical, tra i principali interpreti del nuovo scenario trap italiano. Capelli rosa, smalto, vestiario esuberante, capace di convincere anche la Tv più generalista, sembra raccontare un desiderio generazionale di riscrittura identitaria, che possa valicare i confini della liturgia sessuale moderna. Rosa Chemical, Achille Lauro, i Thelonious B. raccolgono sempre più

proseliti scardinando, contemporaneamente, gli stessi capisaldi del genere musicale che propongono, saldamente ancorato alla matrice eteronormativa e alla pervicace rappresentazione di una maschilità virile, inscalfibile, adamantina. Com'è possibile questa transizione? Verso quali nuove rappresentazioni del maschile si sta muovendo la Generazione Z? Per quali ragioni le cornici di etero e omosessualità sembrano labili e non più calzanti?

Tra *bromance*, *dude-sex* e fluidità sessuale, omoerotismo e nuove maschilità, Giuseppe Burgio, nel suo *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*, si interroga sulla solidità del costruito di orientamento sessuale a partire dalla massiva e diffusa esistenza delle bisessualità (maschili), invisibilizzate dal discorso dualista ed esclusivista che prevede, *aut aut*, eterosessualità e omosessualità come uniche e reali direzioni del desiderio erotico-sessuale. Le bisessualità, ristrette in un *glass closet*, sono osservate nella loro costruzione sociale con sensibilità storica e (inter-)culturale, in modo tale da evidenziare la mancanza di una seria riflessione, epistemologicamente fondata, sulle sue diverse rappresentazioni. Nell'organizzazione della trattazione si percepisce l'eco del celebre *Sexual Conduct* di John H. Gagnon e William Simon (1973) poiché, come nel lavoro dei due francesi, si ravvisa l'obiettivo di restituire un'idea strutturata e coerente delle differenti condotte sessuali ascrivibili – nel caso del testo di Burgio – al mondo delle bisessualità. E proprio come nelle riflessioni di Gagnon e Simon, emergono scenari culturali e copioni sessuali che permettono, favoriscono l'insorgere di tutta una serie di comportamenti e pratiche all'interno di arene specifiche dotate di sistemi simbolici altrettanto specifici. Adottando un approccio (de)costruzionista, Burgio nota le difficoltà di riconoscimento sociale delle identità e delle condotte bisessuali le quali, spesso, si sono ritrovate conte-

nute in modo forzoso nei contenitori stagni dell'omosessualità e dell'eterosessualità, restituendo e rinforzando gli stereotipi del “segretamente gay”, del “gay represso” o dell'eterosessuale curioso: “L'*ambivalenza* del comportamento bisessuale è cioè concettualizzabile – nella nostra società – solo come colpevole *ambiguità*” (p. 22). Eppure, nota Burgio, sarebbero proprio le condotte bisessuali quelle più diffuse nonostante generalmente ricondotte all'uno o all'altro orientamento.

In *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile* viene trattato il tema della bisessualità in modo complesso e metodologicamente fondato. L'autore fin dal principio esprime perplessità circa il moderno “orizzonte epistemologico” basato sulla divisione binaria tra i sessi, i generi e gli orientamenti. Nonostante i limiti dati dalla carenza di materiale a supporto dell'oggetto di studio, il lavoro si presenta ricco di riferimenti, proponendo analisi lucide e articolate. Il lavoro di Burgio si dispiega analizzando una serie di temi pregnanti: il rapporto tra i giovani e la costruzione della maschilità, con riguardo alle condotte che da un lato conducono alla riproduzione di valori eteronormativi, dall'altro a quelle situazioni specifiche che rappresentano deviazioni momentanee e situazionali leggibili come condotte bisessuali; gli scenari contemporanei e le ridefinizioni sociali di sesso, genere e orientamento sessuale, con approfondimenti mirati a contestualizzare sto-

ricamente e culturalmente gli sguardi degli osservatori; il rapporto tra modernità, tecnologia e nuove forme di comunicazione e le trasformazioni che mettono in luce la precarietà dei tipici, quanto astratti, valori fondativi e cristallizzati dell'eterosessualità maschile. Quest'ultima e le sue moderne ridefinizioni sono al centro di una profonda riflessione il cui obiettivo è rispondere alla domanda: com'è possibile impegnarsi in comportamenti omosessuali mantenendo un'identificazione eterosessuale? E ancora, quali sono i luoghi che elicitano l'espressione di desideri che vanno ben oltre i confini prescritti al maschio che si definisce e percepisce eterosessuale? Dalle caserme alle carceri, dai luoghi di *cruising* agli spazi digitali, l'autore mette in luce la centralità delle definizioni situazionali piuttosto che le identità o, ancora meno, i "ruoli sociali": emerge con chiarezza l'importanza di distinguere, come suggerisce Batini (2014), tra orientamento e comportamento sessuale. Risulta inoltre di grande interesse l'approccio etno-comparativo, a tratti trans-storico, che Burgio utilizza per condurre il lettore a interrogarsi circa le rappresentazioni non soltanto della persona bisessuale, ma anche transessuale e intersessuale – *naturaliter* traditori di un ordine normativo fondato sul binarismo. Alla luce della ricchezza delle riflessioni contenute nel volume,

risulta immediato sostenere Burgio quando afferma che "i comportamenti che definiamo bisessuali [vanno] analizzati all'interno dei luoghi in cui concretamente si dispiegano, dentro le situazioni socio-relazionali che li inquadrano e, soprattutto, nelle cornici culturali autonome che danno loro senso, evitando di costringerle tutte all'interno di quello schema interpretativo unico, basato sul concetto di orientamento sessuale, affermatosi in Occidente" (p. 131).

Con uno stile narrativo fluido e dinamico, denso di richiami culturali di ogni genere, dalla letteratura moderna alla mitologia classica, Burgio convince il lettore della necessità di problematizzare il concetto, ormai radicato nella cultura occidentale, di orientamento sessuale. Contemporaneamente, illustra in modo chiaro l'importanza di restituire cittadinanza al discorso intorno la bisessualità, negando in maniera netta e decisa che essa sia espressione di una traballante eterosessualità (o omosessualità) e affermando, invece, la sua esistenza autonoma e ricca di sfumature irriducibili ora in un orientamento ora nell'altro. Un testo necessario per guardare ai cambiamenti che la *modernità liquida* porta con sé e, perché no, per riuscire a interpretare le strofe di un giovane *trapper*.

*Riccardo Caldarera*

Anna Maria Passaseo (a cura di), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Roma, Armando, 2022, pp. 476. ISBN 979-12-5984-126-1, euro 29,00.

Così come emblematicamente affermato dal sottotitolo del presente corposo e più ancora denso ed intelligente volume in onore di Enza Colicchi, i “problemi e direzioni di ricerca” del domandare educativo si potrebbero declinare e raffinare nel continuo ed oggi di moda ed inevitabile comunque colloquio con tanti altri ambiti disciplinari. Sarebbe infatti difficoltoso trattare del problema educativo senza nel contempo far intervenire le altre scienze: per alcuni solo quelle sociali; per altri, le scientifiche; per un terzo gruppo, entrambe. Ora, mentre per una parte di studiosi le diverse “direzioni di ricerca” porterebbero i campi di indagine, come per l’educazione, verso un movimento centrifugo, al fine di poter meglio affrontare le varie problematichità, massime per il discorso pedagogico contemporaneo; qui, invece, in questa *Festschrift*, il movimento, senza per forza contrario, guarda sempre con attenzione ad una globalità che non vuole smarrire i termini critici di educazione e di teoria. Ribadito in plurimi contributi, le questioni che costituiscono le cinque sezioni del volume sanzionano il primario interesse di Colicchi nel non smarrire un dato umanistico che si potrebbe sintetizzare nel critico binomio di persona e di cultura.

Le parole, cioè i problemi, poste in campo dalle indagini su di un presente

non facile da intercettare, interpretare e da sviscerare, in questo libro, come nel ricercare di una vita da parte di Colicchi, hanno quella saggezza capace di non perdere di vista la relazione che sta dentro il termine di educazione: la centralità delle persone; se si vuole dell’educando e dell’educatore. Tutto parte, per l’età contemporanea, come afferma Fabbri, dal problema della conoscenza: “La rivoluzione copernicana compiuta da Kant, com’è noto, poggia sulla convinzione che la mente non possa limitarsi a descrivere ciò che percepisce e attivi un insieme di filtri che le impediscono di accedere alla realtà del *noumeno*, ovvero della cosa in sé” (p. 41). Ne nasce un “processo di costruzione fenomenica” (*ibidem*) che sfonda precedenti certezze per aprire campi di incertezza e di problematicità. La discriminante sta tuttavia nelle sfumature; e, sempre per Fabbri, “la relatività del discorso etico non è compatibile col relativismo” (p. 55). Da siffatto angolo visuale, la prima densissima sezione del libro scevera questioni morali e domanda della pedagogia, senza mai però deragliare da una razionalità pratica kantiana che da quella aristotelica prende gli avvio: e cioè la forma pertinente, già epistemica, di una *phronesis* apparentabile ad una saggezza critica di se stessa. “Chiedersi che tipo di persona abbiamo in mente quando parliamo di persona

moralmente matura e definire con la maggiore precisione possibile quali siano 'le sue qualità' è sicuramente prioritario per chi intende elaborare un progetto di formazione morale" (p. 106). Ed è con tale *incipit* che Passaseo chiude la prima sessione, quale uno tra i cardini dell'interrogarsi di Colicchi, cioè sul "soggetto morale".

I problemi storici e relativi al presente interrogano la seconda sezione, dedicata alle *Questioni di teoria pedagogica*: un titolo che vale la sintesi di altri pensieri di Colicchi. E la radicalità delle questioni può promuovere e disinnescare falsità. Se ne appropria Bonetta, fra altri, quando afferma che "l'offerta formativa complessiva non è coerente con la domanda formativa, che rimane frustrata e spinge a dare risposte individuali ai fabbisogni di socializzazione culturale e cognitiva. La scuola in tal modo è divenuta un'entità sovrapposta ai reali e necessari bisogni della formazione" (p. 170). Sicché, la scuola viene a perdere "la vecchia identità funzionale" (*ibidem*). E le sfumature dei successivi interventi si contendono l'obiettivo di sfatare incomprensioni insite nella cultura pedagogica, e non solo, e nel linguaggio *tout court*. Lo fa Baldacci, ponendo in relazione l'educazione e la conoscenza; soprattutto quando afferma: "Una testa ben fatta è necessariamente anche una testa ricca di contenuti culturali, assimilati in modo intelligente. Pertanto, è possibile realizzare il possesso delle conoscenze specifiche alle diverse discipline, ma anche promuovere

l'acquisizione degli abiti mentali loro inerenti (abiti linguistici, matematici, storici, scientifici ecc.)" (p. 184). Centra l'obiettivo critico, come sempre, Gennari, andando a stanare quelle "metafore bugiarde" che sembrerebbero racchiudere il reale ed interpretarlo nella sua pienezza. Ne viene, da parte dell'autore, quella giusta accusa all'"*individualismo di massa*", il quale "non è interessato all'ambiente inteso come bene" (p. 213). "Il rapporto fra l'uomo e la natura ha smarrito il proprio significato all'interno della perdita complessiva di un *linguaggio* che sapesse fare ritorno ai fenomeni, alle cose, alle essenze del discorso umano come discorso naturale e originario" (p. 215). Questo perché "ciò avrebbe implicato comprendere che l'essenza del linguaggio non è inscritta nella comunicazione bensì nella costituzione del pensiero" (*ibidem*).

Ne emerge sempre più chiaramente l'urgenza di una riflessione intelligente, fatta qui propria dalla terza sezione intitolata *Questioni di pratica educativa*; dove l'agire e le cose dell'agire divengono fenomenologia, cioè esperienza educativa. Questo lo fa emergere Madrussan parlandoci della relazione che avviene in educazione. "Così, la riconoscibilità di un gesto che educa davvero finisce per esser testimoniata dalle memorie degli allievi, i quali, spesso nell'inconsapevolezza dei maestri, hanno vissuto un episodio o una parola o un'atmosfera o una circostanza, chissà come occorsa, nel segno esplicito dell'agire magistrale" (p.

258). La presenza nel mondo, che sia scandalo, possibilità o ulteriorità, è un lavoro pedagogico intriso di un'atmosfera progettuale che si distende nella relazione tra l'educatore e l'educando. Così come mosse e variegate risultano e risaltano le estreme due sezioni: *Questioni pedagogiche del presente* ed *In dialogo con Enza Colicchi*. Si tratta di una trama di interrogativi che insistono sul nostro quotidiano che non può non essere problematico, pena il suo

essere banale, in quanto non vagliato a sufficienza ed in profondità. Oltre all'interesse tematico di essi, continua poi a dipanarsi quel filo, forte, di amicizia e d'affetto, che tiene ciascun autore alla Colicchi; segno ultimo che i sentimenti sinceri si accompagnano e sgorgano da un reciproco interrogarsi che ha messo in relazione esperienza e teoria pedagogica.

Giuliano Gozzelino

Bruno Surace, *I volti dell'infanzia nelle culture audiovisive. Cinema, immagini, nuovi media*, Milano, Mimesis, 2022, pp. 311. ISBN 978-88-5759-179-7, euro 26,00.

Il volume in questione volge lo sguardo a un ricco e composito panorama di prodotti della cultura visuale di ieri e di oggi: cinema muto e contemporaneo, volumi informativi, fotografia, pornografia *teen*, *social media*, spot pubblicitari. È proprio lo sguardo, dunque, il grande protagonista della trattazione: lo sguardo di chi quei prodotti li ha costruiti e lo sguardo dell'Autore che si pone in dialogo con il nostro sguardo. Oggetto di discussione e osservazione sono i volti dell'infanzia, volti che i bambini posseggono biologicamente come una *dattità* di cui, perlomeno nei primi stadi della crescita, non sono ancora pienamente consapevoli – di qui la tipica “impenetrabilità del volto neonatale” (p. 65) –; volti che acquisiranno una specifica esibizione e configurazione di senso a seconda del sistema di nor-

me e di valori circolanti nella società in cui i bambini di fatto crescono e vivono.

Come scrive Surace, infatti, “il volto è dunque qualcosa che si possiede, ma che anche si *indossa* – o, ancora, che viene fatto *indossare*” (p. 31). Ecco perché “un discorso sul volto non è mai esclusivamente un discorso sul volto” (p. 32). L'Autore specifica come non sia soltanto la rappresentazione del volto a costituire il punto di partenza dell'analisi, ma anche il “*volto come rappresentazione*” (p. 21), un volto, cioè, che si riferisce a se stesso. Ebbene, come viene *usato* questo volto? In quali tipi di testi e a quali scopi? Quali dinamiche chiama in causa? Attraverso strumenti quali la semiotica dei media, la fenomenologia dei processi sociali e le relazioni fra *cultural studies* e *film studies*, Surace guida il

lettore nell'esplorazione dell'“*Adult Gaze*”, sollevando diversi interrogativi rispetto ai presupposti e alle implicazioni delle rappresentazioni e degli *usi* caleidoscopici di questi volti.

Uno studio che può risultare particolarmente interessante dal punto di vista pedagogico, per diverse ragioni, nient' affatto slegate da quesiti di ordine etico. Per esempio tenendo presente la dimensione primaria della *cura*, vera e propria cifra essenziale della relazione educativa e dell'essere in divenire, la *cura vissuta* e la *cura possibile*. In questo senso, i volti dell'infanzia intercettati dall'Autore ci convocano irrimediabilmente, e ci invitano a riflettere sulla cura e sullo *spettacolo della cura*. Dalle creature innocenti, vulnerabili e 'simpaticamente' ignare della *newborn photography* di Anne Geddes, alla “discesa analitica nel mistero dell'infanzia” messa in scena dalla docu-serie *Babies*; e, ancora, dal volto perturbante dei bambini – che sia quello spietato e inespressivo de *Il villaggio dei dannati* o quello deturpato di Samara di *The Ring*, film che in fondo ben illustra la storia di una cura negata – al volto *social* di un'infanzia esibita pubblicamente, senza ch'essa possa esprimersi davvero a riguardo, perlomeno in un primo momento, e mercificata nel contesto del *platform capitalism* (pp. 207-225). L'idea della cura dell'infanzia si fa poi spettacolo ideologico nel caso di *Operation Smile*, il cui discorso pare essere “una sorta di declinazione del mito del buon selvaggio in termini *age-oriented*” (p.

203); o, ancora, la pratica della cura si esprime della costruzione meticolosa delle *Reborn Dolls*, bambole artigianalmente prodotte e dall'aspetto inquietantemente realistico, tanto da sembrare veri neonati, perfino al tatto. Cosa possono suggerire, inoltre, i *Garbage Pail Kids*, immagini destinate ai bambini e raffiguranti un'infanzia sudicia e deturpata ritratta in situazioni repellenti? E si badi bene che, come ricorda Surace, un tale prodotto si inserisce in una fetta di mercato specificamente rivolta all'infanzia che, specie negli anni '90, aveva a che fare con il campo semantico dell'orrido e dello scarto, come la serie *Banda Bidon*. In fondo, come nota l'Autore, “giocare con la simulazione di un rifiuto è un po' come dire una parolaccia di nascosto, cioè rovistare nel grande rimosso che l'età adulta proietta sull'infanzia” (p. 149).

In questo contesto – assai composito, dove altri e variegati sono i fenomeni osservati – che ne è dello *Young Gaze?*, domanda l'Autore. Siamo forse dinanzi a un *gap generazionale* basato su un *gap digitale*? Siamo oggi immersi in una polarizzazione netta fra generazioni? A tal proposito, difficile non pensare ad Autori come Joshua Meyrowitz e Neil Postman. Se il primo, infatti, ha visto nella diffusione della televisione e dei media elettronici una ridefinizione decisiva degli spazi di socializzazione, il secondo intravedeva nel comune accesso di bambini e adulti a una medesima cultura delle immagini la definitiva scomparsa del

pudore – e con esso, anche dell'infanzia –, scorgendovi il ribaltamento della tradizionale asimmetria che segna la relazione educativa, così come l'avvento dell'*adultified child* e del *childified adult*. La riflessione dei due Autori in questione pare accomunata dal ripensamento generale del ruolo delle autorità, siano esse familiari, istituzionali, politiche. E ciò sia nei termini di uno specifico effetto derivante dallo sviluppo delle tecnologie della

comunicazione, sia in quelli di una riformulazione dei compiti che l'autorità è chiamata svolgere a fronte di un panorama tanto complesso. Non ultimo, naturalmente, quello educativo. Interessante, pertanto, se tale questione fosse esplorata in relazione a ciò che offre di sé oggi l'*Adult Gaze*, di cui Bruno Surace ha illustrato un vasto, eterogeneo panorama.

*Irene Papa*

*Lecture dalla Francia*

Annie Ernaux, *Le jeune homme*, Parigi, Gallimard, 2022, pp. 48. ISBN 978-2-07-298008-4, euro 8,00.

Come una fotografia che si rinvenisse per caso in fondo al cassetto di un mobile trascurato, *Le jeune homme* affonda le sue radici nel passato, facendolo riaffiorare e interagire con il presente. La temporalità entro la quale si sviluppa l'ultimo scritto autobiografico di Annie Ernaux si situa all'inizio degli anni '90, a Rouen, dove seguiamo i due protagonisti, l'io narrante e uno studente suo ammiratore. Per quanto riguarda la trama, l'autrice non si incomoda a far durare la *suspense*, quasi come se i fatti non fossero importanti, e riassume così, in poche righe, *in medias res*, all'inizio del romanzo: "j'ai passé une nuit malhabile avec un étudiant qui m'écrivait depuis un an et avait voulu me rencontrer" (p. 11). A dare spessore a quest'"aventure [qui] était devenue une histoire" (p. 12) è la scrittura, che ne offre un resoconto spezzato, in cui gli episodi selezionati e separati da spazi tipografici bianchi (come da consuetudine per Ernaux), risultano magnificati dal silenzio di carta che li circonda. L'incontro, che da isolato diventa appunto relazione, assume un'importanza significativa perché da esso scaturiscono molteplici occasioni di rievocare il passato. Stesa sul materasso, per terra, nell'appartamento dell'amante, i pensieri della protagonista corrono agli esordi della sua vita da adulta: "il me semblait

que je ne m'étais jamais levée d'un lit, le même depuis mes dix-huit ans" (p. 14). Per una fortuita coincidenza, infatti, l'alloggio del giovane si affaccia sull'ospedale nel quale era stata ricoverata in seguito all'"événement" dell'omonimo romanzo (da cui Audrey Diwan ha tratto di recente la trama per un lungometraggio). Due Annie si sovrappongono, allora, sulle pagine, ed entrambe sono scandalose, perché vivono una sessualità che devia dai canoni: da quelli dell'epoca, per quanto riguarda la giovane diciottenne che è costretta a ricorrere a più tentativi di aborto clandestini; dai contemporanei, per quanto riguarda la donna di cinquantaquattro anni che vive una storia con A., uno studente di trent'anni più giovane (relazione alusivamente incestuosa, dunque, suggerisce l'autrice). E scandalosa, forse, anche perché l'io narrante allude al rapporto sessuale come strumento per suscitare nuovi, più eccitanti, impulsi scrittori.

Nella mente della protagonista, le epoche della vita si confondono e si fondono nell'intrecciarsi di episodi che si rincorrono, scatenati da un odore, da uno scorcio, da un modo di parlare o da una canzone. Nel mescolarsi del tempo, tuttavia, non c'è la pretesa di fingere che non vi sia una differenza d'età e di classe: "il m'arrachait à ma

génération, mais je n'étais pas dans la sienne" (p. 17), afferma infatti Annie, decretando che "il était le porteur de la mémoire de mon premier monde" (p. 21). Ma la ripetizione non si limita a rievocare, bensì agisce consapevolmente sul passato, che è rivissuto e riscritto da parte di un *deus ex machina* che è ora iniziatrice ora iniziata, in una relazione in cui A. assume i tratti dell'angelo rivelatore del *Teorema* pasoliniano.

La rivelazione di cui si fa portatore lo studente sembra essere, insomma,

quella di una rivalsa possibile, tramite la scrittura, su un passato macchiato dalla vergogna. In epigrafe, possiamo leggere, infatti: "si je ne les écris pas, les choses ne sont pas allées jusqu'à leur terme, elles ont été juste vécues". Raccontare, allora, è un atto consapevole finalizzato ad afferrare i fatti a piene mani per agire su di essi, per non sentirsi più vittima e vergognosa, bensì vittoriosa; non più vissuta, ma vivente.

*Marta Baravalle*





Ibis si impegna nella difesa dell'ambiente  
e per questo stampa su carta prodotta  
a partire da boschi gestiti in maniera responsabile.

Finito di stampare nel mese di maggio 2023 da Joelle srl.