



# PAIDEUTIKA

*Quaderni di formazione e cultura*

39

Nuova Serie  
Anno XX – 2024



## PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura

39 – Nuova Serie – Anno XX – 2024

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), Gabriella 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 Scopi 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.r.l.*

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: 978-88-7164-741-8

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>Diventare noi stessi</i>	
Rita Fadda, <i>Nuclei problematici su come si diventa ciò che si è</i>	9
Francesco Bossio, <i>Sul cammino interiore. Note pedagogiche sulla formazione della persona</i>	33
Emanuela Mancino, <i>La soglia del discorso. Una preferenza che confina col silenzio per esitare nel divenire critico delle parole</i>	45
Luca Odini, <i>Riconoscersi nella memoria. Un percorso nel pensiero di Agostino tra conoscenza, crescita e formazione</i>	61
Jole Orsenigo, <i>“Rapport au savoir”. Come intendere il devenir di sé</i>	77
Claudia Secci, <i>La formazione politica come formazione umana. Divenire ciò che si è nella dimensione del rapporto con gli altri e con il mondo</i>	87
Alessandro Versace, <i>L’inquietudine esistenziale come spazio simbolico del prender-forma. “La solitudine del maratoneta”</i>	107
Rossella Raimondo, <i>Formare alla professione di assistente sociale nell’Italia del secondo dopoguerra: l’esperienza della Società Umanitaria</i>	123
Cosimo Costa, <i>Tre vite legate dalla morte. Un tratto inconsueto della pedagogia di Giovanni Gozzer</i>	137
Andrea Suggi, <i>For a college of humanistic studies in Renaissance Toulouse. The early Oratio de instituenda in republica juventute by Jean Bodin</i>	153

## RECENSIONI

- Alain Badiou, *Osservazioni sul disorientamento del mondo* (di Gianmarco Pincirolì) 167
- Giovanni Tesio, *Augusto Monti. Letteratura e coscienza democratica* (di Giuliano Gozzelino) 169
- Jean-Luc Nancy, *L'odio per gli ebrei. In dialogo con Danielle Cohen-Lévinas* (di Gianmarco Pincirolì) 172
- Franco Cambi, Franca Pinto Minerva, *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione* (di Elena Madrussan) 174
- Henry Giroux, *Pedagogia critica. Seconda edizione* (di Matteo Cabassi) 177
- Mimmo Pesare, *Soggettivazione e apocalissi culturali. Filosofia dell'educazione di orientamento lacaniano nel tempo della crisi* (di Irene Papa) 180
- Lecture dalla Francia*
- Emmanuel Carrère, *Un roman géorgien* (di Marta Baravalle) 183

## Editoriale

L'affermazione di Hans Georg Gadamer per la quale leggere "è il modo silenzioso in cui si fa parlare di nuovo qualcosa, e ciò presuppone delle anticipazioni dell'intendere" (H.G. Gadamer, *Persuasività della letteratura*, Bologna: Transeuropa, 1988, p. 35) corrisponde al tentativo, in questo numero di *Paideutika*, di far riverberare il lavoro di Fulvio Papi in altre direzioni. Il brano scelto da *La sapienza moderna* è stato proposto per almeno due ragioni che sono parse significative. La prima: la sua capacità di interrogare la questione, educativamente cruciale, del "diventare noi stessi": un'"anticipazione dell'intendere" che può essere colta come occasione per riposizionare lo sguardo dello studioso esperto. La seconda: la forma di scrittura di Papi stesso, per la quale leggere implica un'azione poetica che chiama in causa la riflessività soggettiva. Proprio in quel suo volume del 2020, infatti, il filosofo milanese ha raccolto nuovi contenuti, diramazioni, tracce germinali a margine di estratti paradigmatici tratti da testi rilevanti della cultura europea. Il suggerimento implicito è, dunque, quello di lasciarsi attraversare dalla domanda che non si è scelta ma che si è imposta nella lettura stessa, quale che sia, poi, lo scorcio di soggettività che si lascia intravedere da tale lettura.

Perciò se dal brano tratto da *Pellegrina e straniera* di Marguerite Yourcenar emerge l'orrore di un progressivo irrigidirsi della conoscenza personale in formule familiari che rendono insieme monotono e rassicurante l'avanzare dell'età, allora la domanda su che cosa sia, alla fine, la ricerca di sé e quale e quanta sia la retorica che la riguarda, s'impone – appunto – come interrogativo non-voluto proprio allo studioso di educazione.

A partire da questo appello interrogante si sono, quindi, articolate diramazioni che hanno, volta a volta, setacciato i nuclei teoretici fondativi della formazione soggettiva, come nel saggio di Fadda, e quelli storico-pedagogici del rapporto tra memoria e conoscenza, come nel saggio di Odini su Agosti-

no. O, ancora, hanno trovato i nessi tra conoscenza di sé e letteratura, come per Mancino e Versace; tra silenzio e narrazione sovversiva, come in Orsenigo; tra identità politica e identità umana, come in Secci; tra conoscenza di sé e degli altri, come in Bossio.

È vero, quindi, che basta entrare nel merito delle tante (troppe?) versioni possibili del ‘diventare noi stessi’ per accorgersi che esse potrebbero estendersi ancora, impegnando all’infinito lo studioso nella loro decifrazione storico-sociale, temporale-esistenziale, narrativo-artistica. Ma è vero anche, come scriveva Papi, che “il peggio, quando la misura del tempo comincia a destare curiosità e rispetto, [...] è stare accucciati nel proprio angolo mentre migliaia di immagini ci scorrono come alla vista, e ciascuna di esse ha il suo piccolo teatro circostante a ricordare che anche noi vi avevamo la nostra parte, sempre entusiasta anche nella eventuale mestizia” (*La sapienza moderna*, Como-Pavia: Ibis, 2020, pp. 46-47). “Il peggio” – mi è parso di cogliere – non perché, con l’avanzare dell’età o con il consumo d’esperienza, compresa quella di lettura, si esaurisca il tempo della partecipazione alla vita, ma perché quel tempo si può spogliare dell’interesse per conoscere-ancora, depotenziando la persuasione in una profondità diversa sotto la superficie del già-noto.

Che sia questo, infine, il monito che meglio possiamo accogliere dal riverbero delle parole dell’ultimo Papi? Quando il disincanto del mondo resta, nella sua idea di educazione, una delle poche ‘versioni del reale’ davvero capaci di indicare una via, allora allo studioso, all’educatore e a chi è in formazione spetta d’individuare le ‘linee di resistenza’ che ne tracciano i margini, rendendo possibile l’ulteriorità.

*Elena Madrussan*

**Diventare noi stessi**



# Nuclei problematici su come si diventa ciò che si è

Rita Fadda

Già Professoressa Ordinaria, Università di Cagliari

*e-mail*: rfadda@unica.it

Il contributo affronta alcuni nuclei problematici relativi alla costruzione di se stessi. Il primo è un'assimilazione dell'identità al concetto di forma così come enucleato da diversi autori e con riferimento a ciò che nella forma è dato e ciò che è costruito. Si passa poi ad indagare quanto nella costituzione dell'io sia implicato l'altro. Ancora, il racconto e la narrazione di sé come elementi che producono identità e da qui al tema del tempo in relazione alla soggettività e della memoria che ci renda capaci di ridare tempo a ciò che non ne ha avuto, infine la condizione umana segnata dal tragico ma con la consapevolezza che proprio nei momenti più critici l'uomo cresce in consapevolezza e l'io si modifica e si ristruttura.

*Parole chiave*: Identità, forma, alterità, racconto, tragico dell'esistenza

*Problematic cores about how one becomes who he is*

The article deals with some problematic cores related to the construction of oneself. The first one represents the assimilation of identity to the concept of form, such as explained by different authors in reference to what in the form is given and what is built. The subsequent step is to shed light on how much the other is entailed in the construction of the Self. Moreover, the narrative and the recounting of oneself as elements that produce identity and from here to the issue of the time related to subjectivity and of the remembrance that may make us able to return time to what hasn't got time. Finally, the human condition, marked by the tragic, but with the awareness that it is precisely in the most critical moments that the human

being grows in consciousness and the Self changes and restructures itself.

*Keywords:* Identity, form, alterity, narrative, tragic of existence

### *Identità e forma*

La domanda su come ognuno di noi costruisce se stesso, trova una prima, forse scontata e banale risposta, nel fatto che si tratta di un processo lungo e tortuoso perché è lo stesso processo della vita.

E nella vita si nasce, si cresce, si esperisce, si incontra l'alterità a tutti i livelli, dall'altro uomo all'altro che è dentro noi stessi, da tutto ciò che è per noi vantaggio, successo, nascita a ciò che è perdita, scacco, naufragio. La vita, con tutto ciò che in essa vi è di insondabile, di casuale e contingente, di non atteso e non scelto, dunque anche di inquietante e magari doloroso, è sfondo e occasione di formazione e perciò fondamentale diviene interrogarsi su come ciascuno di noi si pone di fronte alla vita, la vive e ne ricerca il senso.

Ma una volta che si è detto del rapporto indissolubile tra vita e formazione perché quest'ultima è coestensiva, consustanziale, equiprimordiale rispetto alla stessa vita, la domanda che ci si pone è se e in che misura nel processo formativo, in cui centrale è il divenire che è legato al tempo, al tempo del nostro vivere e del nostro esistere, non vi sia qualcosa che è in qualche modo dato e che costituisce una sorta di vincolo, un nucleo originario che fa sì che per quante esperienze facciamo, per quanti mutamenti subiamo, ci fa dire ad un certo punto di essere diventati noi stessi, siamo cioè divenuti ciò che siamo, ossia ciò che originariamente siamo chiamati ad essere.

Tema che può essere meglio inquadrato se si accede all'idea di forma perché noi siamo continuamente alla ricerca di noi stessi, del nostro sé più autentico, sia pure intriso di alterità e si può dire, dunque, che siamo alla ricerca della nostra forma, di quella forma a cui ogni essere umano è originariamente destinato, che è la forma del nostro più autentico poter-essere.

Tale forma è forse da considerarsi – nietzscheanamente – come “configurazione necessaria” e non “arbitraria”<sup>1</sup>, cioè come qualcosa che, pur nella

<sup>1</sup> L'affermazione si trova in Nietzsche, 1979, ed è stata ripresa e commentata da Waller, il quale sostiene che la definizione della forma come “configurazione necessaria” è in sintonia con la concezione dell'educazione come “dottrina del

mutevolezza, nell'incompiutezza, nella contingenza, che scandisce l'esistenza di ogni uomo, costituisce un dato di permanenza e appunto di necessità. Il sottotitolo di *Ecce Homo*, "Come si diventa ciò che si è", in fondo a questo allude, al fatto che per ognuno di noi vi è qualcosa, pur nel divenire, nel vivere la vita, che ci vincola, che è necessario e stabile e tale per cui non siamo chiamati a divenire qualunque cosa ma solo ciò che originariamente, autenticamente siamo nel fondo di noi stessi.

Sotteso all'affermazione nietzscheana vi è, pertanto, il problema di come stiano insieme, nel processo formativo umano, datità e costruzione, essere e divenire.

Sarà forse in questo senso, che Romano Guardini parlerà a più riprese di qualcosa che nella formazione umana va oltre il divenire e rappresenta un elemento di stabilità, qualcosa di strutturale e dato in partenza e, ancora, vi è nel suo pensiero qualcosa che è molto vicino a quel concetto di forma necessaria e non arbitraria di Nietzsche, a quel suo divenire ciò che si è.

Il nostro vivere riposa sulla forma del divenire. Ciò che dà vita e forma al mio essere io non lo sono a priori: lo divento nel corso del tempo. A dire il vero, in tale processo è presupposto qualcosa, che immediatamente sovrasta il puro divenire: vivendo è in mio potere fissare, conservare in mio vivente possesso tutto ciò che qui, nel tempo, da me nasce, in me diviene e da me viene conquistato. E, d'altra parte: ciò che io divengo, non mi è per nulla 'estraneo': una volta diventato in questo o quel modo, non posso proprio pensare di non esserlo diventato: Piuttosto, ciò che io divento è in qualche maniera già in anticipo in me, cosicché, quando lo realizzo, mi rendo conto: "sono diventato me stesso" (Guardini, 1987, pp. 54-55).

Dunque, l'uomo è essenzialmente divenire, ma per quanto sia immerso nella vita e il suo divenire sia ad essa intrecciato, alla vita che è un cammino accidentato, pieno di incognite, di incontri, anche casuali, che potrebbero condurlo verso infinite mete, una sola è la forma che riconosce come sua, in cui si sente non estraneo ma presso se stesso, la forma che lo conduce ad una pienezza di vita, ed è in noi in qualche modo già presente come configurazione e come disposizione a realizzarla.

necessario" e, solo in seconda battuta, "di ciò che si trasforma ed è modificabile" (Waller, 1996, p. 31).

Da un lato, non si può non riconoscere che la forma umana è sempre in qualche modo data, in quanto forma originaria, dall'altro si può dire che l'uomo, a cui si dischiude un mondo, l'uomo che cresce e si sviluppa, l'uomo che esperisce e conosce, l'uomo che incontra l'altro uomo, che gioisce e patisce, è tutt'altro che una forma data, passivamente determinata ma è vita, "vita che si fa forma" e si dà forma.

Infatti, la vita dell'uomo, non è mero svolgimento e manifestazione di ciò che è dato, ma è – come già detto – travaglio e ricerca, ricerca continua di sé, del se stesso più autentico, che non si dispiega mai interamente perché non giace nascosto in qualche luogo recondito e aspetta solo di essere svelato, ma scopre se stesso in un processo costitutivo che dura tutta la vita, si dà forma e si fa forma, aperta, mai statica, mai conclusa, attenendosi alla propria natura, alle proprie disposizioni, alle proprie possibilità d'essere, perché l'uomo è quel non ancora di un poter-essere che si protende nel tempo verso il proprio da farsi, verso ciò che per esso è l'autentico e l'originario, che è dato, *in nuce*, per ognuno di noi e che presuppone un'attività che è insieme e alquanto mistericamente, di svelamento e costruzione.

Partendo da ciò che è dato, originario e specifico (della specie), l'uomo si forma, o per usare una felice espressione di Edith Stein "fa di sé una forma" (Stein, 1994, p. 27), una forma particolare, singola, unica, perché si differenzia e traduce in forma, organizzando, strutturando, conferendo senso, tutto ciò che esperisce nel mondo in modo disordinato, frammentario, spesso aleatorio e casuale, tutto ciò che vive, che sente, che prova, che patisce. È questa attività formatrice, questa ricerca continua, che dà conto in qualche modo del fatto che, partendo da ciò che è dato e comune, cioè dalla forma originaria, dalla *forma hominis*, da ciò che l'uomo, la persona, è per la sua natura di uomo, si perviene alla diversità e irriducibile unicità di ogni forma umana particolare e singolare. Forse perché ciò che è universale, la forma originaria, non può, per la sua stessa natura, darsi se non in forma individuale e se la immaginiamo, aristotelicamente, come esistente in potenza, essa necessita di cura, di sollecitazione, di attività formatrice ed educatrice esterna e intenzionale, ma ha anche bisogno di nutrirsi di esperienza e di esporsi alla vita, per giungere a compimento e per svilupparsi secondo il suo *télos*.

Ecco come Edith Stein si esprime rispetto a questo nucleo altamente problematico considerando la forma umana come forma dell'anima.

Cosa significa dunque che l'anima deve organizzare e plasmare in

modo da ottenere una certa forma questi materiali spirituali che le vengono dall'esterno? Essa deve concretere con ciò che già è per natura, cioè contemporaneamente un universale – un'anima umana in generale – e qualcosa di individuale, una particolarità propria della singola anima: inoltre questi due elementi non vanno pensati come due entità separate, ma come un uno *realiter* indivisibile; non v'è anima che possa esistere altrimenti che in forma individuale (*ivi*, pp. 28-29).

Ciascuno di noi è, dunque, in uno, forma universale e originaria e, pertanto, in qualche modo data, ma tale datità è comprensibile solo con l'avvertenza che la forma universale si dà solo in modo individuale.

Verrebbe da dire che qui la forma potrebbe intendersi al modo di Pareyson, il quale considera ogni essere umano come “esecuzione personale di un'universalità comune” (Pareyson, 1960, p. 266).

È come dire che ciascun uomo interpreta in modo originale e unico ciò che di universale e dato vi è in lui.

È interessante notare come, ancora Guardini, trattando di “struttura dell'essere personale”, consideri come prima caratteristica della persona, proprio il fatto di essere forma e di costituirsi come individuo unico e singolo imprimendo al mondo che lo circonda una forma in rapporto al proprio essere.

Così Guardini:

Anzitutto ‘persona’ significa lo stesso che forma (Gestalt). Dire che una cosa è ‘formata’ significa che gli elementi della sua costituzione, come materia, energia, proprietà, atti, eventi, relazioni, non interferiscono caticamente uno nell'altro, non sono solo esteriormente raggruppati in figure (*Formen*), ma che stanno entro nessi di struttura e di funzione tali che ogni loro elemento è intellegibile soltanto nel tutto e il tutto nell'elemento (Guardini, 1987, p. 170).

Si potrebbe, dunque dire che la persona è forma e la forma è la totalità organizzata dell'essere in cui gli elementi sono incomprensibili fuori dal tutto e il tutto fuori dagli elementi, ma la forma-persona è sostanzialmente inintelligibile proprio perché non riducibile alla sommatoria di tutti gli elementi che anche temporalmente hanno concorso a costituirla. Certamente formarsi significa differenziarsi, distinguersi in ciò che ci è proprio e ci appartiene in modo unico e irripetibile e se il primo fine dell'uomo è quello di andare alla

ricerca della propria identità, del proprio sé più autentico, identità e forma si può dire che coincidano, il cammino tortuoso di ricerca e costruzione di identità e un cammino, un percorso, una storia di formazione.

Assai interessante appare anche il modo in cui Maria Zambrano introduce il problema della forma e della necessità per l'uomo di vivere all'interno di una forma.

Per la filosofa spagnola la vita è apertura ad accogliere e forza di resistere, accettazione e resistenza. La prima la fa agire e muoversi in una continua trasformazione, la seconda la fa perseverare in quello che ella definisce un certo canone o misura. La prima è dunque azione incessante, la seconda è conservazione.

Ogni conservazione – scrive infatti Zambrano – sembra alludere a una certa forma, a qualcosa di statico. La vita che è attività incessante avrà forse bisogno di qualcosa di simile a una forma? Pare di sì. [...] Ogni vita, persino la più attiva, ha bisogno di trascorrere chiusa in una forma, e solo al suo interno si rende attiva. L'informe è ugualmente inattivo e sterile senza alcuna possibilità di agire. La vita, a mano a mano che sale nella scala della perfezione, sale anche nella scala della forma.

L'uomo – aggiunge – ha bisogno di resistere attivamente (al tempo che lo porterà alla morte e di cui, solo, è consapevole), conservando la propria forma (Zambrano, 1996, p. 71).

Dunque, l'uomo che è trasformazione continua ma anche conservazione deve la sua attività al fatto di essere forma e solo in quanto è forma può coniugare quella che è l'attività trasformatrice e quella conservatrice. La vita è tensione tra due tendenze apparentemente contrastanti ed opposte ma, in realtà, sinergiche, si tratta, da un lato, dell'apertura che porta ad accogliere e, dall'altro, della forza di resistere.

La prima è raffigurabile come un movimento centrifugo che allude a tutto ciò che nella nostra vita è azione costante e trasformatrice, la seconda come una sorta di movimento centripeto che rimanda ad un perseverare in un qualche modello, o impronta, ma non passivamente, al contrario, attivamente, lottando per la sua conservazione.

La vita, pertanto, la vita umana, ha bisogno di una forma, affinché non venga travolta da tutto ciò che le proviene dall'esterno e dall'interno, come un fiume senza argini, per sfuggire al caos dell'informe, che non propizia ma impedisce l'azione individuale, ma forma non può essere neppure seguire

passivamente un canone, un modello, bensì faticosamente cercarli e andarli costruendo dentro di sé.

Molto illuminante, infine, benché assai nota, la doppia accezione del concetto di *Bildung* presente in Heidegger, che rimanda a due modalità di intendere la formazione.

Essa può essere o sbilanciata verso un ideale di conformazione di individui da plasmare, uniformare e acculturare attraverso le sole sollecitazioni educative esterne o come processo teleologico il cui *telos* è l'esplicitazione di una natura umana, intesa come possibilità infinita di sviluppo di potenzialità esistenti.

Assumendo la prima accezione si va verso una *metodizzazione* della *Bildung*, riproduttiva, formalizzante, prescrittiva; metodizzazione che Heidegger non può accettare, mentre ben più congeniale gli è l'idea della formazione intesa come processo teleologico volto a svelare, portare a compimento, perfezionare, le infinite potenzialità preesistenti nel soggetto da formare (Heidegger, 1976, p. 43).

Questi accenni al concetto di forma erano forse necessari, come cornice e sfondo per cercare di comprendere quello che è il tema centrale e vale a dire come, attraverso quali strategie e modalità ognuno di noi si costituisce come identità, costruisce se stesso in modo unico e irripetibile, si forma dando forma al tempo del suo esistere, di come, nel suo essere libero, consegnato a se stesso, egli scelga e si scelga mentre vive ed esiste.

### *L'altro come costitutivo del sé*

Ma la domanda relativa al modo in cui ogni essere umano costruisce se stesso, rimanda in prima istanza, nella sua radicalità, all'interrogazione su che cosa appartenga alla natura ontologica dell'*anthropos*, e su cosa sia per esso l'originario, l'autentico.

E non v'ha dubbio che appartiene originariamente all'uomo proprio la ricerca e la produzione-costruzione della sua identità. Nasciamo incompiuti, incompleti, apparteniamo alla sfera universale della *humanitas* ma ci attende il compito di tradurre ciò che è universale e comune in ciò che è individuale e unico, ci attende, cioè, il compito di costituirci come Io, di andare alla ricerca del nostro sé più autentico, ricerca che dura tutta la vita e che non si conquista in solitudine ma a contatto con l'altro uomo e con il mondo.

L'io solitario non è, per l'uomo l'originario, e non produce identità. Solo

una filosofia ingenua pensa che l'identità così intesa, sia originaria, sia l'originario; una filosofia non del tutto ingenua sa che così non è, e l'equazione, apparentemente ineccepibile e che usiamo nel parlar comune, ossia "Io sono Io", che fa pensare ad un'entità coesa e compatta, statica, che esiste di per sé per poi entrare in relazione con l'altro è insostenibile, non solo perché l'Io non è mai uguale a se stesso e unico ma plurale, contraddittorio, intriso di alterità, di estraneità, che non è esterna ma interna a noi stessi, ma anche perché l'identità non è essenza ma costruzione e relazione. Di più, la sua essenza è la relazione. Attraverso la relazione produco e riconosco la mia identità, perciò, l'originario è la relazione, originario per la mia identità è l'altro.

"L'uomo, è un essere che non esiste al singolare", così Hannah Arendt (2011, p. 128).

E per Nancy la condizione umana, l'esistenza di ogni singola persona si palesa sempre, indissolubilmente, inscindibilmente, come "*singolare-plurale*" (Nancy, 2001).

Ecco perché l'assenza di relazione con l'altro (si pensi solo alla relazione di cura con la figura di attaccamento, la madre, che rappresenta l'archetipo e il presupposto di ogni futura relazione) è un dramma, perché impedisce la ricerca e produzione d'identità, un "lutto", lo definisce Cacciari, il quale afferma che "il nostro *telos*, il nostro fine è esattamente quello della produzione di identità" (Cacciari, 2003, p. 110).

Fino a non molto tempo fa vi erano interi sistemi filosofici che pensavano di condurci ad essa (identità) ma con una concezione della soggettività, da un lato universalistica, fondata su un'idea di essenza umana che guarda ad un uomo ideale, astratto, i cui caratteri sono appunto universali e invariabili; dall'altro, con un pensiero che esalta l'io, ma inteso come unità, pienezza, autosufficienza, autofondazione. Ad accomunarli è proprio il rifiuto di tutto ciò che rappresenta la molteplicità, la differenza, l'alterità.

Ora, queste grandi narrazioni filosofiche sono crollate, ma con esse non è crollata la nostra ricerca di identità. E non può crollare perché è esattamente la situazione ontologica del nostro esserci che ci impedisce di frettolosamente liberarci dal problema, magari con un felice nomadismo o con le mille distrazioni con cui riempiamo il nostro tempo e che ci rendono dimentichi di noi stessi, estranei a noi stessi. Estraneità determinata – non sembri paradossale – proprio dall'incapacità di riconoscere, accogliere e fare i conti con tutto ciò che di estraneo, straniero, vi è in noi e che è indice di una mancanza di consapevolezza e dell'accettazione passiva di ciò che crediamo o ci fanno

credere sia il nostro proprio, la nostra presunta identità stabile, autonoma, non contaminata da alterità, frutto, ancora una volta di narrazioni e stratificazioni di narrazioni, che, esaurite quelle filosofiche, permangono in altra forma, alimentano il nostro inconscio e provengono dai modelli culturali, educativi, comunicativi, diffusi e dominanti in una società che sempre più esalta l'egocentrismo narcisistico e sempre meno lascia spazi per quel distanziamento da se stessi, per quel momentaneo perdersi nel sentirsi altro rispetto a sé, che solo consente di ritrovarsi.

L'identità è dunque da intendersi in chiave intersoggettiva, e presuppone la nozione centrale nel paradigma intersoggettivo del riconoscimento dell'altro che si fa specchio del nostro io e del sapersi vedere con gli occhi di un altro. Atto creativo che coinvolge tutti: la composizione delle nostre vite come esercizio che smuove la fissità identitaria rendendola fluida. L'identità è pertanto, un composto, una trama, un ordito, una rete fatta di tanti fili.

E come non pensare al tema dell'Altro in Emmanuel Lévinas<sup>2</sup>, all'altro inteso come volto, che è traccia e presenza indubitabile, volto nudo, indigente, disarmato, che si dà a noi, in prima istanza, senza mediazioni, in modo ostensivo, rompendo gli apparati concettuali di un mondo già interpretato.

Ma proprio in quanto ostensivo, significante per se stesso, al di là dei significati ricevuti dal mondo, nell'offrirsi a noi come nudità, dunque nella sua massima vulnerabilità, esso mette in gioco la nostra identità, la nostra stessa nudità di volto, che è quanto di più inafferrabile e difficile da determinare quando non ci sia uno specchio a rifletterne l'immagine. Volto che è irriducibilmente fuori di me e che nessun atto di violenza o di appropriazione può fare mio e che costituisce l'unico specchio possibile del mio io. Rispondiamo a quel volto e al suo sguardo specchiandoci in esso e così la nostra risposta al volto dell'altro diventa necessariamente ostensiva. Ma è proprio questa strategia ostensiva che fa sì che entri in giuoco il problema della nostra identità.

E nulla sembra più inafferrabile e indeterminato della nostra stessa identità, nulla di più difficile da indovinare del nostro volto quando non c'è specchio a rifletterne l'immagine, a ricomporre la nostra identità sparpagliata. Sarà ancora una volta l'occhio del volto dell'altro, che ci riconosce e ci definisce nella nostra singolarità, che farà sì che il caos e la notte che scorgiamo guardando perigliosamente dentro noi stessi, si ordinino, divengano cosmo

<sup>2</sup> Sulla filosofia dell'altro come volto nel pensiero levinasiano, si veda soprattutto Lévinas, 1998, pp. 181-182.

e mondo e la nostra identità diventa possibile solo in quello sguardo riconoscente e solo spingendoci verso questo sguardo è possibile scorgere i tratti di un umbratile sé.

Ma scopriamo pure che il nostro io è una molteplicità incontenibile e immensa e nessun concetto può ricondurlo all'Uno.

Spingere tutto all'Uno, significa rimuovere non solo le cose del mondo, scorticarlo degli esseri che lo abitano, ma anche annientare l'Io. Dunque, l'Io è impensabile e può essere proposto non in un'idea, o in un sistema, ma mostrato, narrato, offerto all'altro. Come volto, nella sua nudità, come volto e mani e corpo e memoria e attesa (Rella, 1998, pp. 50-51).

Nonostante l'estrema evanescenza dell'io c'è in noi una spinta, un'ansia di procedere, di continuare per circoscrivere e conoscere il luogo dell'io, che ci appare vuoto.

E allora, io sono io solo di fronte all'altro. Io sono e mi costituisco come unico di fronte all'alterità e alla differenza, uscendo da me stesso, trascendendomi verso ciò che rappresenta l'assolutamente altro: il volto, appunto. Ma occorre operare anche uno spostamento dell'asse dello sguardo dal vedere all'essere veduti, dall'essere soggetto all'essere oggetto di uno sguardo. Io sono io non solo in quanto soggetto ma in quanto oggetto di uno sguardo, uno sguardo che mi rende cosciente di essere visibile e, dunque, vulnerabile.

È necessario, secondo Lévinas, ritrovare il coraggio di porci faccia a faccia con l'Altro, in un incontro programmaticamente non simmetrico, ineguale e questo incontro con la differenza irriducibile dell'Altro è ciò che crea il soggetto come io e che pone l'altro come altro io.

La lezione di Lévinas costituisce una sfida al mondo moderno dominato dall'in-differenza, dal mito dell'identità ma di un'identità che rifugge la differenza, la neutralizza, ne è inquietato e spaventato.

E però domandiamoci: saremmo in grado di vivere questa differenza, la divisione e la diversità con cui l'altro sempre si manifesta, fuori dalle categorie dello straniero o addirittura del nemico da cui proteggerci? O, forse, le trasformazioni in atto dello stato sociale stanno trasformandoci tutti in stranieri o, come dice Bauman, in "turisti" e "vagabondi" che si muovono senza vincoli e senza doveri, senza alcuna preoccupazione morale, in soggetti che non incontreranno mai l'Altro, non conosceranno mai il rischio della dissimmetria e della differenza che questo incontro comporta e così non co-

nosceranno mai nemmeno se stessi?

E anche Ricoeur, sia pure da un'altra prospettiva, pone con forza il problema dell'uomo come persona, della sua condizione e del rapporto fondativo con l'altro uomo.

Lo sfondo su cui si dispiegano le pagine dense di *Sé come un altro* (Ricoeur, 2011), l'opera in cui, con maggior profondità e incisività e con approccio differenziato, il filosofo affronta il tema della soggettività e dell'intersoggettività, è rappresentato da un richiamo forte alla necessità di spostare l'attenzione da tutti i problemi che riguardano l'uomo, all'interrogazione radicale sul *chi e che cosa* è l'uomo, sull'uomo come problema, su quel mistero che è il nostro sé, nel suo rapporto costitutivo con l'altro, quel sé che dischiudendosi all'alterità e in primo luogo dall'alterità del suo corpo proprio, dell'altro uomo e della coscienza, diviene problema a se stesso.

Un uomo diviso tra il *cogito*, l'individualismo e le destrutturazioni e decostruzioni ad esito antiumanistico, che deve ritrovare la capacità di interrogare radicalmente se stesso, ma in una prospettiva di ulteriorità che ha a che fare con la sua possibilità di divenire, per scelta libera ciò che è per dono, non attraverso un ripiegamento solitario e autoreferenziale in se stesso, non attraverso un infinito *detour* nei labirinti del sé, come potrebbe suggerire l'incanto dell'analisi e della filosofia analitica, non attraverso approcci riduzionistici che forniscono risposte ma possono dar luogo a verità impazzite, a nuovi fondamentalismi, ma conservando un riserbo sul dare risposte e dando priorità alle domande radicali, ad un infinito e inesauribile domandare, che rimanda ad un'intelligenza ontologica capace di far pensiero sull'uomo, sul "chi?" del linguaggio, dell'azione, della morale, e sul senso. È questo lo spazio per quella che Ricoeur definisce "ermeneutica del sé", un approccio all'uomo, ad un uomo carnale e corporeo, indissolubilmente e costitutivamente legato all'Altro, che diviene delimitatore della sua identità e fondativo di questa, un approccio interpretativo, dunque sorretto da una ragione ermeneutica, là dove l'ermeneutica e approccio, appunto, e non dominio concettuale chiaro e distinto.

### *Costruzione del sé e racconto*

Di notevole interesse per il discorso che qui si sta conducendo è anche il ruolo che Ricoeur attribuisce al racconto, alla narrazione come elemento

fondamentale di formazione e costituzione dell'individuo nella sua relazione con gli altri che sono implicati nella sua storia, in un groviglio di avvenimenti, di vite umane a cui ciascuno è legato in un intreccio di destini comuni.

In *Tempo e racconto*, una delle sue opere più imponenti e significative, affermerà che

Esiste tra l'attività di raccontare una storia e il carattere temporale dell'esperienza umana una correlazione necessaria e universale. In altri termini il tempo diviene "tempo umano" nella misura in cui è articolato in un racconto; e d'altro canto, il racconto raggiunge il suo pieno significato quando diviene una condizione dell'esperienza temporale (Ricoeur, 1988, p. 15).

Il soggetto che parla ad un tu si racconta e dunque esplicita una storia nella quale il suo protagonismo si esercita nel riunificare le esperienze vissute, dando loro un significato, attraverso cui il soggetto stesso si definisce.

Raccontarsi è un atto insieme tensivo e retroattivo, rivolto, per così dire, in avanti, alla comunicabilità di sé stessi agli altri, e indietro, in quanto costituzione del sé che proviene dal sé.

Così Ricoeur sottolinea l'importanza del racconto della propria vita che è una modalità della cura di sé e dell'acquisizione di forma, attraverso processi di dissociazione e ricomposizione, di decostruzione e ricostruzione su nuove basi, attingendo nuovi significati, nuovo senso, nuova forma.

Penso che l'arte del racconto non sia una cosa solo per ragazzi, ma anche per noi che abbiamo bisogno di riunificare le nostre vite, le nostre esperienze, con la capacità di farne dei racconti intelligibili. [...] Unificando la nostra esperienza in un racconto non facciamo un lavoro di espressione linguistica, ma di autocomprensione (Danese, 1983, pp. 92-93).

Autocomprensione come incremento della consapevolezza di sé, della possibilità di dire "io", sempre legata alle relazioni interpersonali, come capacità di rivivere nel racconto la propria storia di vita, in modo produttivo, formativo, cioè capace di indurre cambiamenti, ma anche veicolo per tener fermo il proprio nucleo identitario nei vari passaggi esperienziali e vissuti, che costellano ogni storia di vita e di esistenza.

Essendo la scrittura di sé – scrive Duccio Demetrio – un esercizio di

promozione, sviluppo, ampliamento del pensiero e della pensosità umane, il soggetto si imbatte inevitabilmente con i grandi temi, rapportabili alla propria storia, di cui la filosofia si occupa fin dalle sue origini: soprattutto con l'eros, con il mistero di esistere e il sacro, con il dolore e la perdita, con il vuoto e la mancanza, con la fine e la bellezza, con il male e il bene.... Talvolta sfiorandoli, talaltra riscoprendoli nel mentre attende alla stesura del proprio libro facendone attentissima occasione di riflessione e meditazione. [...] La scrittura dà e toglie, consente all'oblio di aiutarci a sopravvivere e – al contempo – riaccende ricordi, nasce da un desiderio di semplificazione, ma in verità complica le trame più semplici (Demetrio, 2013, pp. 272-273).

E così Franco Rella, dopo aver osservato che la narrazione è stata a lungo una delle modalità elettive della conoscenza, scrive:

Ma come narrare le vicende dell'io, dell'autorappresentazione, lasciando il proprio io dietro le quinte come un occulto e imperioso regista? Non deve entrare sulla scena anche il proprio io, quello che tesse le fila della storia, almeno per tracce? [...] Negli episodi delle peripezie dell'io che mi accingo a presentare, non deve apparire anche il mio io? (Rella, 1998, p. 19)

Dunque, ogni volta che ci accingiamo, come anche qui ora, in qualche modo, si sta facendo, a scavare nel problema dell'io e della sua costituzione ma anche della dicibilità stessa di questo tema, è sempre implicato l'io narrante, che lascia le sue tracce e che narrando l'io si narra e narrandosi modifica se stesso, acquista consapevolezza, attinge nuovo senso e tutto ciò incide sul suo essere, sulla sua stessa identità.

Ma l'accento posto sull'importanza del racconto di sé, costitutivo di identità, non può non richiamare il tema del tempo e della memoria.

### *Tempo e memoria*

E il tempo, questa realtà che così intimamente tocca e coinvolge l'uomo, il tempo della scienza, certo, ma soprattutto il tempo vissuto e in modo particolare il tempo in relazione all'essenza dell'uomo, che occuperà le menti di tanti pensatori, filosofi e poeti, da Proust a Borges, da Merleau-Ponty a

Gentile ad Heidegger, da Agostino a Kant a Husserl, alcuni dei quali hanno sottolineato nel modo più radicale il nesso che stringe soggettività e temporalità. Citiamo qui a titolo di esempio, la domanda sul tempo che si pone Heidegger ne *Il concetto di tempo*:

La domanda iniziale sul ‘che cosa’ del tempo, lascia, dunque il posto ad un’altra domanda, questa volta sul ‘chi è il tempo’. Più precisamente: siamo noi stessi il tempo? O ancora più precisamente: sono io il mio tempo? (Heidegger, 1998, p. 50)

Ma in quest’opera, il giovane Heidegger, interrogandosi sul tempo non può esimersi dal fare riferimento ad Agostino, il quale, come noto, nel libro XI delle sue *Confessioni*, ha spinto il problema fino al punto di domandarsi se l’animo suo stesso non sia il tempo. E qui ha smesso di domandare.

Particolarmente illuminante è anche l’affermazione di Merleau-Ponty, il quale scrive: “L’esperienza originaria del tempo, il tempo allo stato nascente e in via di apparizione non è un oggetto del nostro sapere ma una dimensione del nostro essere” (Merleau-Ponty, 1965, p. 532).

E Borges, ancora più radicalmente: “Il tempo è la sostanza di cui sono fatto. Il tempo è un fiume che mi trascina, ma io sono il fiume; è una tigre che mi sbrana, ma io sono la tigre; è un fuoco che mi divora, ma io sono il fuoco” (Borges, 1984, p. 1089).

Ci limitiamo a questi accenni perché il tema del tempo, del nesso tra soggettività e temporalità non può, nell’economia di questo scritto, essere trattato in tutta la sua complessità, ma esso ricorre in quasi tutti gli scritti di una pensatrice come Maria Zambrano la quale, a più riprese, sottolinea la necessità per l’uomo, per il suo essere e il suo farsi, di pensare il tempo, di scoprire il tempo e ne evidenzia il legame con la vita, di cui è l’essenza e la sostanza, il suo essere implicato nella ricerca della verità, il nesso con la condizione umana.

Intanto, anche Zambrano parla dell’esigenza di dare unità alla vita, vita che consiste in una trama di avvenimenti e che ha bisogno di uscire dalla sua originaria confusione, perché una vita dispersa, confusa è una vita stagnante. Vita vera sarà quella che sa attraversare il suo tempo, muoversi felice nel tempo senza risultare “sottomessa come le cose, tremante come i vegetali, o prigioniera come l’animale, ma desta e libera come deve essere l’uomo” (Zambrano, 2003a, p. 70).

Influenzata da Seneca, che tanto ha riflettuto sul tempo e per il quale il tempo non pensato, il tempo che passa e scorre semplicemente, è il tempo di ciò che non è stato vissuto, Zambrano richiama in quasi tutte le sue opere, alla necessità di pensare il tempo, perché esso è la materia di cui è fatta la vita e, dunque, solo la scoperta del tempo conduce l'uomo alla consapevolezza del valore di esso, perché la vita venga vissuta appieno e non solo trascorsa o sprecata nell'inconsapevolezza e nell'inautenticità.

“Avendo coscienza del tempo il soggetto passa dal patirlo al muoversi con esso” (*ivi*, pp. 106-107).

L'uomo scopre il tempo, ma così, scopre in qualche modo se stesso.

Il tempo, secondo Zambrano, è “qualcosa che avvertiamo in momenti di particolare maturità, come quando ci rimane ormai poco tempo da vivere, oppure quando sfioriamo qualcosa di estremo, quasi atemporale della nostra anima” (Zambrano, 2003b, p. 24).

Ma c'è una dimensione del tempo, oltre al futuro che costituisce il poter-essere, che riveste un'importanza particolare per la costruzione del sé e per la cura di sé, di ogni persona: è il passato da cui veniamo, che non è inerte ed archiviato ma attivo e tale da influenzare significativamente il presente e le aperture al futuro.

E qui entra in giuoco, la memoria che, come dice Zambrano, ha la sua origine nella ricerca di qualcosa di perduto e di irrinunciabile, di qualcosa “che esige di essere nuovamente guardato” è ciò ha il senso del rinascere perché “senza rinascita, niente è del tutto vivo” (2002, p. 10).

Nell'operare della memoria è così restituita pienezza di vita a

esseri e cose afferrati sempre a metà dall'intelletto o violentemente catturati dalla percezione o lasciati passare senza reagire e precipitati tutti negli inferi dove giace e geme quanto è stato visto solo a metà. La memoria asseconda la spinta a completarsi di tutto ciò che è stato e in questo si fa strumento dell'inesauribilità del nascere (1997, p. 72).

Ecco perché, attraverso la memoria, occorre “ridare tempo a ciò che non ha avuto tempo”, “far sì che ciò che fu a malapena vissuto, riacquisti il tempo che gli fu sottratto” (2002, p. 10)<sup>3</sup>.

Ritornare sul passato, riviverlo, anche narrarlo, significa vivificarlo, si-

<sup>3</sup> Le frasi virgolettate sono riprese da De Luca nell'Introduzione a Zambrano, 2002, p. 10.

gnifica anche concedersi quella lentezza, cui allude Zambrano, quel tempo apparentemente perduto, rispetto a quelli che sono i nostri progetti, i nostri obiettivi, sempre rivolti al futuro, ma che è invece epifania di nuovi pensieri, di nuove passioni, di nuovi vissuti, che rendano possibile una nuova nascita.

Dunque, ridare tempo al tempo trascorso significa aver cura del tempo e in particolare, curare e curarsi che il passato, non divenga mai qualcosa che, in modo del tutto passivo, determini ciò che siamo, ma divenga parte attiva di ciò che vogliamo diventare.

### *Vulnerabilità, tragico dell'esistenza, libertà*

Ma giunti a questo punto, non si può eludere la domanda fondamentale e preliminare benché mai interamente dicibile, mai passibile di risposta certa e definitiva, sull'uomo, sulla sua cifra e la sua condizione, l'interrogazione su ciò che significa essere uomo, per dirla con Kierkegaard, e che originariamente ed esistenzialmente attiene alla natura dell'uomo quale sua principale caratteristica e peculiarità.

Ebbene, per comprendere il dato originario della condizione umana, anche in ciò che in essa vi è di più alto, come la ragione, il senso morale o magari l'azione, il discorso, la comunicazione, i quali, secondo Hannah Arendt, connotano l'uomo e lo rivelano (Arendt, 1991, p. 128 e *passim*) e, dunque, anche la capacità di scegliere, di agire, di essere libero e responsabile, occorre, in primo luogo, riflettere sul dato antropologico indubitabile che l'uomo è l'unico ente esistente consapevole della propria finitudine, e anche, unico tra i viventi, consapevole del tempo e, con esso e attraverso di esso, di se stesso<sup>4</sup>; ma, paradossalmente, è proprio tale consapevolezza, a renderlo anche l'essere più fragile e vulnerabile, esposto ai colpi del tempo, all'angoscia del sentire tutta la sua precarietà e contingenza, fin dalla nascita, e del sapersi limitato, del sapere che la sua vita è a termine, e ancora del suo essere incompiuto, mancante e, come tale, bisognoso dell'Altro che lo accompagni nel suo continuo nascere e rinascere, nel disorientamento e nella destabilizzazione, insito nell'esistenza, che continuamente lo sospinge fuori da se stesso e tutto ciò può trasformarsi in vuoto ed assenza di senso, fino al punto di smarrire se

<sup>4</sup> A questo proposito, si veda Masullo (1995), dove l'autore sostiene che il tempo non è il semplice cambiamento ma l'avvertimento del cambiamento e della destabilizzazione, anzi l'avvertimento di sé in questo cambiamento, il *sensus sui* senza di cui altro senso non vi è.

stesso, di mancare l'esistenza, di vivere senza esistere.

E l'esistenza, caratteristica umana e solo umana (tutto il resto insiste), è uno star fuori dal proprio stare, e quindi sempre da capo l'uscir fuori dal fuori in cui si è usciti, è il trascendimento continuo di se stessi, è il pathos dell'esser strappati a noi stessi, e subito dopo strappati a ciò da cui fummo strappati, ma tutto ciò non è solo ferita e lacerazione, ché, anzi, proprio gli strappi dell'esistenza, che ne sono l'originaria caratteristica, ci mettono, per così dire in moto, rendono possibile l'oltrepassamento di noi stessi, proiettati verso le nostre più proprie possibilità d'essere.

Heidegger sottolinea, con dei versi di Rilke, questo carattere strutturale di precarietà, esposizione e rischio della vita e dell'esistenza umane, che non sono però ciò da cui l'uomo fugge ma ciò che cerca perché è nella sua natura.

Come la natura abbandona gli esseri al rischio della loro sorda brama, e nessuno particolarmente protegge nei solchi e sui rami, così anche noi siamo, nel fondamento primo del nostro essere, non particolarmente difesi. Siamo arrischiati. Soltanto che noi, più ancora di pianta e animale, con questo rischio andiamo, lo vogliamo; talvolta, anche, siamo più arrischiati della vita stessa, per un soffio, più arrischiati<sup>5</sup>.

Ciò che, attraverso Rilke, egli vuole farci comprendere è che nella nostra essenza, nel nostro fondamento, noi esistiamo "nel rischio". Il nostro procedere nel cammino della vita è un tenderci verso un costante non-ancora: in questo sta la nostra trascendenza. Fin dalle origini, l'essere umano è gettato nell'aperto del mondo e della natura senza protezione, con la precarietà indosso come primo vestito. A differenza degli altri enti (piante, animali) i quali rimangono nell'aperto della natura sentendosi parte di essa, per l'uomo, il mondo è 'posto fuori' da se stesso, come l'oggettivo del quale egli stesso è il soggetto.

Dunque, la nostra umana condizione è quella di esseri estremamente fragili e vulnerabili, esposti, a rischio, nasciamo e moriamo senza averlo scelto, senza aver scelto nulla né il quando, né il come, né il dove, per caso, ma il caso è presente in tutta la nostra vita, negli incontri con l'alterità a tutti i livelli (anche con la morte).

<sup>5</sup> La poesia di Rilke, contenuta in *Gesammelte Gedichte*, è del 1935. È senza titolo e fa parte dei versi improvvisati dal poeta e mai pubblicata. L'abbiamo attinta da Referza, 2009, p. 55.

Si potrebbe dire che la condizione umana è tragica se per tragico non intendiamo solo tutto ciò che di negativo, di doloroso vi è nella nostra esistenza ma la consapevolezza, la visione che ci formiamo di questa condizione.

La ‘forma vivente’ sboccia nell’armonia e perfezione visibile. Ma qui non c’è proprio ‘perfezione’ alcuna. L’esistenza è tale che questa parola non le s’addice. È spazio infinito e in esso smisurata possibilità di incontro; di lotta; di vittoria; di sconfitta. È il luogo d’ogni splendore e insieme d’ogni insidia. Abissi, desolazioni, aggressioni, atrocità. E scoperte, conquiste, doni... No, la categoria di perfezione non è tagliata per quest’esistenza. Che è giusta quando è sincera ed eroica. L’esistenza è non-compiuta, lacerata. È del tutto tragica: e ciò è la sua bellezza (Guardini, 1987, p. 79).

Ma perché la tragicità dell’esistenza fa dire a Guardini che è questa la sua bellezza?

Forse perché proprio il tragico dell’esistenza apre la strada ad un’educazione intesa non come fuga nell’inconsapevolezza ma come incondizionata accettazione della propria finitezza. E sarà proprio l’educazione, secondo Guardini, “ad assumersi l’esistenza nel suo carattere frammentario, casuale, incompiuto. L’educazione alla realtà, nel senso tragico della parola” (*ivi*, p. 80). Tale accettazione non porterà l’uomo ad un atteggiamento di passiva rassegnazione ma, al contrario, lo spingerà a reagire, ad accettare il rischio e mettersi alla prova, aprirsi a forza la strada nella vita, con le sue gioie e i suoi dolori.

Chiunque si accosti ai problemi dell’esistenza umana, non potrà fare a meno di cogliere l’ineluttabile tragicità che la caratterizza. Una siffatta presa di coscienza, tuttavia, non dovrebbe condurre a una cinica rassegnazione, ma, semmai, stimolare una maggiore sensibilità e ricettività nei confronti delle multiformi manifestazioni della vita, ivi comprese quelle ascrivibili all’esperienza del dolore.

Dunque, se dolore e morte sono per il pensiero tragico qualcosa di naturale, connaturato all’uomo, ciò non vuol dire che passivamente egli si abbandoni ad essi: proprio la naturalità della morte, la consapevolezza di essere ad essa destinati per natura, non conduce verso una “resa” alla morte; al contrario l’esclusione di una astratta immortalità che rende del tutto inconcepibile la liberazione dalla morte come ciclo naturale, incentiva al massimo le istanze di vita in ogni singolo vivente (Natoli, 1999, pp. 52-53).

Ma tornando al nostro tema di come ciascuno di noi costruisce se stesso, di come assume consapevolezza del proprio sé e produce identità, domandiamoci, tale costruzione, tale consapevolezza, non avviene proprio nei momenti più difficili della vita, nella crisi, nel dolore, nel naufragio, nella sconfitta e nei momenti in cui più acuta si fa la consapevolezza del limite e del limite per eccellenza, ossia la morte, ove la morte sia un essere-per-la-morte, coscienza del nostro modo finito di esistere, del nostro capire che siamo finiti e quindi angoscia del nulla che fonda però l'autenticità dell'uomo e, dunque, la sua libertà<sup>6</sup>?

Ma il dolore, il patimento, l'angoscia sono momenti tipici dell'esistenza e occasioni di conoscenza e di cambiamento, il dolore è esperienza cosmica perché prima o poi tocca a ciascuno di noi e perché produce un cambiamento radicale della visione del mondo e di noi stessi e induce conoscenza; certo, una forma particolare di conoscenza e di sapere che potremmo definire esistenziali, certamente un sapere modificante che tocca tutte le sfere del nostro essere e del nostro esistere, che incide nel profondo, che lascia le sue tracce indelebili.

Così Zanardo, trattando di dolore e sofferenza umani, ma anche di educazione alla saggezza, scrive:

Propriamente la sofferenza umana non è che occasioni immediatamente un corpo di saggezza; l'esito immediato, anzi, è uno sviamento forte, un depistaggio del nostro consueto pensare la vita, illumina diversamente la nostra vita, impone una rettifica, una critica della nostra comprensione di noi, degli altri, del mondo, perfora e riassetta le nostre credenze, ci ricompatta con la realtà e specialmente con la nostra finitezza, predispone una ristrutturazione del nostro essere nella vita; è da questa svolta che si determinano le spinte educative alla saggezza (Zanardo, 1991, p. 60).

Anche per Heidegger l'Esserci viene messo alla prova dal dolore ma questo non è solo privazione ma trasformazione del rapporto con se stessi e con il mondo (Heidegger, 1991, p. 148).

E ancora Simone Weil pone in relazione il tema del dolore con quello dell'identità personale per giungere alla conclusione che il dolore rivela e produce rivelazione, nel momento in cui sembra delimitare i contorni del

<sup>6</sup> Si veda in proposito il bel libro di Antonio Erbetta, 2000, p. 68.

nostro io, svolgendo, nei confronti di questo, una funzione strutturante perché opera uno spostamento di sguardo e induce ad una forma di conoscenza che ci porta a coglierci non più dall'interno, dal ripiegamento in noi stessi, ma dall'esterno, come eventi collocati in uno scenario cosmico di necessità naturale ineluttabile (Weil, 1972).

Dunque, il dolore, che è fonte di sofferenza, che induce paura e angoscia, produce però conoscenza ed ha un potere tras-formativo che incide profondamente sull'identità personale. È per questo che occorre “non sprecarlo”, non perdere l'occasione affinché esso possa produrre saggezza.

Sarà, forse, pensando a tutto ciò che Rilke così si esprime attraverso il proprio linguaggio poetante e massimamente penetrante:

Noi che sprechiamo i dolori./ Come li affrettiamo mente essi tristi durano,/ a vedere se finiscono, forse./ E sono invece la fronda del nostro inverno,/ il nostro sempreverde cupo/uno dei tempi dell'anno segreto, ma non solo tempo, son/ luogo, sede, campo, suolo, dimora (Rilke, 1978).

Ma, si dirà, l'uomo è anche libertà, scelta, azione, ma l'azione, massima espressione della libertà dell'uomo, reca però in sé un carattere di necessità e, dunque, di negazione della libertà stessa. Siamo necessitati ad agire, in primo luogo, per l'intrascendibilità dell'azione, che fa sì che anche la non azione sia essa stessa azione, ma siamo anche necessitati nell'agire e, infatti, l'azione si giuoca sempre tra libertà e necessità ed essa diventa espressione della condizione umana che ci vede, appunto, liberi ma anche necessitati, sempre protesi a colmare il divario tra le nostre aspirazioni e l'incompletezza delle nostre realizzazioni. Di qui la tensione a voler imprimere alla nostra azione un carattere di precisione e di perfetto controllo dei motivi e degli effetti, che la affranchi dal mare di condizionamenti da cui siamo circondati e sorretti e che mettono in discussione l'idea stessa di libertà: e anche in questo vi è qualcosa che ha a che fare con il tragico. Infatti, tale aspirazione mai sarà realizzata, per la naturale e irriducibile limitatezza e inadeguatezza dell'uomo ad essere completamente ciò che vuole, separato com'è da se stesso da un immenso abisso.

L'azione è tragica anche perché in essa si consuma un conflitto dilaniante che è insito nella scelta, nel dilemma dello scegliere un'opzione che ne taglia inesorabilmente fuori altre che magari si dimostreranno a posteriori come migliori, e anche qui viene a nudo la tragicità dell'azione.

E occorre anche interrogarsi sui margini di libertà che la visione tragica lascia all'uomo per agire, per scegliere e scegliersi, per aspirare ad un'autodeterminazione. Ma la libertà, quella autentica che non è il semplice poter fare ciò che si vuole ma essere maturi "liberi", tale libertà, dunque, una libertà che deve essere educata, rimane, nonostante tutti i conflitti e i condizionamenti anche sociali, culturali, qualcosa che appartiene irriducibilmente all'uomo come sua cifra. Libertà è per l'uomo, in primo luogo, autoappartenenza, se con questa parola si intende che la mia azione non passa attraverso di me e proviene da un'altra istanza, quella del Noi, per esempio, ma è mia e attraverso di essa sono io stesso. Tutto ciò con l'avvertenza che non vi potrà essere autoappartenenza e autodeterminazione se prima non c'è stata appartenenza e conformazione, anche perché la forma stessa non si dà senza elementi conformanti, quelli che assicurano l'afferenza (ad una specie, ad un mondo, ad una cultura, ad un linguaggio, ad una tradizione). Afferma Gadamer:

    Molto prima di arrivare ad un'autocomprensione attraverso la riflessione esplicita noi ci comprendiamo secondo schemi irriflessi nella famiglia, nella società, nello stato in cui viviamo. La soggettività è solo uno specchio frammentario. L'autoriflessione dell'individuo non è che un barlume nel compatto fluire della vita storica (Gadamer, 1983, pp. 324-325).

Certo, le parole di Gadamer fanno molto riflettere, ma è forse da lì che occorre partire, su cui occorre scommettere, per trovare una via o uno spiraglio che ci consenta di provare ad essere presso noi stessi, ad autoappartenerci. E se il nostro sé ci appare, ad uno sguardo superficiale e istintivamente, come qualcosa di già da sempre conosciuto, qualcosa di compatto che si dà a noi interamente nell'autoriflessione, Gadamer insegna che così non è, e Nietzsche ci dice che occorre invece applicarvi "impegno, lavoro e intelligenza". Per intraprendere un cammino di autocomprensione e di affrancamento dai tanti condizionamenti cui siamo esposti è necessario un distacco, un vero e proprio "spaesamento" rispetto al mondo che ci circonda, ma per far ciò occorre coltivare il pensiero critico, il pensiero pensante e meditativo di contro al pensiero tecnico, largamente dominante, per tornare poi ad esso (mondo) modificati e magari capaci di modificarlo, ma tale spaesamento è perlopiù quello che avviene proprio nei momenti più difficili e critici della nostra esistenza.

L'uomo che ha scelto di affrancarsi dai condizionamenti di una società che omologa e non riconosce le differenze, cerca di appartenere al mondo ma senza cessare di appartenere a se stesso, di essere presso se stesso.

Chiunque scelga di uscire dal condiviso, dalle cornici e dai punti di vista stabili, definiti, precostituiti, per cambiare punto di vista, per cambiare prospettiva, poiché, come insegna Bateson, per conoscere il proprio punto di vista occorre cambiarlo, uscire dalle cornici abituali, quelle che appaiono come naturali, assolute o che qualcuno ci fa apparire tali, si pone nella condizione per andare verso l'altro, verso l'oltre, verso un altrove che nasconde nuove realtà, nuovi orizzonti, mondi possibili che attendono di essere scoperti ed esplorati<sup>7</sup>.

Colui che ha operato un distanziamento dal mondo che lo circonda, tende a porsi domande sulla vita e sulla morte, sul senso del vivere e dell'esistere a non fuggire di fronte a quella che lucidamente vede come la condizione umana che si è visto essere segnata dal tragico, ma ad accettarla, ad accettare di dimorare in essa, non in modo passivo, ma al contrario, mettendo in atto quella che potremmo definire un'etica attiva della Cura, del prendersi cura, di contro a coloro i quali praticano un'etica reattiva della Cura. Costoro si adoperano per reagire, negandola, alla condizione umana, vivendo come se fossero eterni e rifuggendo il pensiero della morte, quindi del limite e di tutto ciò che è il negativo dell'esistenza, rifugiandosi nelle varie distrazioni che la società della tecnica ha predisposto per esse, dedicando a queste dedicano la loro inautentica cura.

<sup>7</sup> Di G. Bateson si veda in particolare 1997, p. 424 e *passim*.

## Riferimenti bibliografici

- Arendt H. 1991. *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Id. 2011. *Vita activa*. Milano: Bompiani.
- Bateson G. 1997. *Una sacra unità*. Milano: Adelphi.
- Borges J.-L. 1984. *Opere complete*. Vol. I. Edizione a cura di D. Porzio. Milano: Mondadori.
- Cacciari M. 2003. Stranieri in patria. In A. Folini (Ed.), *Hospes. Il volto dello straniero da Leopardi a Jabés*. Padova: Marsilio.
- Danese A. 1983. Conversazione con P. Ricoeur. *Nuova umanità*, 27.
- De Luca P. 2002. Introduzione. In M. Zambrano, *Filosofia e poesia* (pp. 7-25). Bologna: Pendragon.
- Demetrio D. 2013. L'autobiografia come formazione e filosofia di vita. Per gli individui o per le persone? *Lo sguardo. Vite dei filosofi: filosofia ed autobiografia*, 11, I.
- Erbetta A. 2000. *La cosa che muore*. Torino: Thélème.
- Id. (Ed.). 2004. *In forma di tragedia. Luoghi e percorsi della coscienza inquieta*. Torino: UTET.
- Gadamer H.-G. 1983. *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Guardini R. 1987. *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Heidegger M. 1976. *Scienza e meditazione*. In Id., *Saggi e discorsi*. Trad. it. a cura di G. Vattimo. Milano: Mursia.
- Id. 1991. *Seminari di Zollikon*. Napoli: Guida.
- Id. 1998. *Il concetto di tempo*. Milano: Adelphi.
- Lévinas E. 1998. *Tra noi. Saggi sul pensiero dell'altro*. Milano: Jaca Book.
- Masullo A. 1995. *Il tempo e la grazia*. Roma: Donzelli.
- Merleau-Ponty M. 1965. *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Nancy J.-L. 2001. *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Natoli S. 1999. *L'esperienza del dolore*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche FW. 1979. *Richard Wagner in Bayreuth*. Milano: Adelphi.
- Pareyson L. 1960. *Esistenza e persona*. Torino: Taylor.
- Referza D. 2009. *Ma ciò che resta lo istituiscono i poeti. L'ermeneutica della poesia in M. Heidegger e M. Zambrano*. Forlì: L'arcoliaio.
- Rella F. 1998. *Negli occhi di Vincent. L'io nello specchio del mondo*. Milano: Feltrinelli.

- Ricoeur P. 1988. *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.
- Id. 2011. *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rilke R.M. 1978. *Elegie duinesi*. Torino: Einaudi.
- Stein E. 1994. *La vita come totalità. Scritti sull'educazione religiosa*. Roma: Città Nuova.
- Waller G. 1996. *Frammenti pedagogici*. Torino: Il Segnalibro.
- Weil S. 1972. *Attesa di Dio*. Milano: Rusconi.
- Zambrano M. 1996. *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Id. 1997. Il metodo in filosofia e le tre forme della visione. *Aut Aut*. 279, maggio-giugno.
- Id. 2002. *Filosofia e poesia*. Bologna: Pendragon.
- Id. 2003a. *Note di un metodo*. Napoli: Filema.
- Id. 2003b. *Seneca*. Milano: Bruno Mondadori.
- Zanardo A. 1991. La sofferenza: senso del limite e occasione. In AA.VV., *Filosofia del dolore. Atti del convegno della Società Filosofica italiana*. Matera.

## **Sul cammino interiore**

### *Note pedagogiche sulla formazione della persona*

Francesco Bossio

Professore Associato, Università della Calabria

*e-mail:* francesco.bossio@unical.it

Nella società complessa e della rivoluzione digitale la persona per ascendere alla sua autentica dimensione originaria deve coltivare il desiderio di guardare dentro di sé, partire dalla sua realtà interiore, cercando di ricomporre le trame dell'esistenza individuale frammentata in direzioni di senso e significatività. Lo sviluppo interiore si connota come continuo divenire in quanto la persona è continuamente protesa al suo poter essere. All'educazione è demandato il compito di attivare dialettiche formative tali da indirizzare la persona ad acquisire coscienza di sé e capacità di armoniche relazioni con gli altri, così da elevarsi a dimensioni propriamente umane dell'esistenza.

*Parole-chiave:* educazione, formazione, persona, relazionalità, fenomenologia.

#### *On the Inner Way. Pedagogical Notes about Personal Formation*

In the complex society and the digital revolution, in order to ascend to his authentic original dimension, the person must cultivate the desire to look within himself, starting from his inner reality, trying to recompose the threads of fragmented individual existence in directions of meaning and significance. Inner development is characterized as continuous becoming as the person is continually striving for self-improvement. Education is entrusted with the task of activating formative dialectics such as to direct the person to acquire self-awareness and the capacity for harmonious relationships with others, so as to rise to properly human dimensions of existence.

*Keywords:* education, formation, person, relationality, phenomenology.

## *La poiesis della forma come divenire*

Pensare intorno alla formazione della persona apre a prospettive e contesti assai eterogenei e dinamiche esistenziali delicate e complesse. Una prima riflessione potrebbe riguardare la necessità di ritornare alla natura più profonda di sé evitando una estraniamento da autentiche relazioni con gli altri.

Possiamo considerare lo sviluppo dell'essere umano, il costituirsi della sua identità come un inarrestabile divenire che si dispiega nello spazio dell'esistenza e nel tempo delle successioni educative individuali. Secondo Heidegger, "l'esistenza dell'uomo è un *ex-sistere*, cioè un trascendere ciò che oltrepassa, ciò che si è in direzione di qualcosa che non è già reale, ma è possibilità pura e quindi novità radicale" (1927/1986, p. 107). Da questa prospettiva l'esistenza, l'*ex-sistere* indica anzitutto un non permanere, una apertura costitutiva al divenire.

Il cambiamento quindi come segno originario dell'umana esistenza, testimonianza di come dentro e fuori di noi tutto cambia, evolve e si trasforma. Il corpo matura, le certezze mutano, i pensieri si trasformano gradualmente, la nascita e la morte scandiscono lo scorrere del tempo e ogni istante non è mai uguale all'altro, come noi stessi continuamente protesi al divenire. Gli eventi scantonano via furtivi come paesaggi dal finestrino di un treno: montagne che sembrano uguali e si trasformano dolcemente in colline, che lasciano il posto ad orizzonti marini e sconfinati mentre la nostra percezione, incapace di ricostruirne questo repentino mutarsi, seleziona e custodisce le pennellate a lei più suggestive.

Bambini ci sentiamo già grandi, diventati adulti, ci chiediamo se mai un'infanzia abbiamo abitato. E quando, dagli apici della vecchiaia, tentiamo di capire come abbiamo fatto ad inerpicarci fin lassù o quassù, qualche cosa, in un istante, ci riporta là da dove siamo venuti. Senza più nozione della nostra età, attoniti e spaesati: nella paura di immaginare, nel fastidio di ricordare (Demetrio, 1998, p. 73).

Embrione, bambino, giovane, adulto, vecchio; l'esistenza umana evolve incessantemente, nutrita di emozioni, saperi, eventi e relazioni, che la attraversano nel divenire della forma (Bossio, 2008, pp. 117-120).

Riprendendo la "concezione vitalistica" dalla filosofia di Bergson secondo cui la realtà è perpetuo movimento vitale, flusso continuo, incandescente,

indistinto, slancio evolutivo che ha portato partendo dai semplici atomi allo sviluppo di organismi viventi complessi, come un'onda impetuosa che sommerge la materia (1907/2002, pp. 115-121). L'evoluzione, nel suo complesso, supera sempre e comunque ogni ostacolo che gli pone davanti la materia, come ad esempio, quello costituito dal lento adattamento alle condizioni ambientali delle diverse forme di vita. Parte dell'onda si trasforma in vortice e risacca (come nell'esistenza, i desideri irrealizzati di miglioramento), un'altra parte supera l'ostacolo e si abbatte sulla riva: quest'ultima condizione è l'emblema della vita umana, ovvero il risultato ultimo di quell'impeto vitale incontrollato e inarrestabile che finalmente si determina. Lo slancio vitale che determina l'evoluzione è quindi un *motus* caotico ed imprevedibile della vita che esplora le sue possibili combinazioni in ogni direzione, senza alcuna predeterminazione (Bergson, 1907/2002, pp. 122-130). Tutto ciò che si stacca da questo flusso, compresa l'identità personale, comincia a spegnersi e l'uomo non è che parte di questo universale ed eterno fluire della vita. Riprendendo Elena Madrussan,

Il dinamismo della situazione esistenziale è tale per cui il soggetto è chiamato da sempre e per sempre a fare i conti per un verso con la gettatezza originaria, per la quale egli si trova *ob-jectus* nel mondo, e per un altro verso a muoversi in quel mondo orientando questa stessa condizione originaria attraverso il *farsi* soggettivo. Così, proprio nel *farsi*, il soggetto si educa, poiché solo nella contingenza della situazione egli può trovare le risposte per decidere di sé *al di là del fatto* (2008, p. 151).

Questo dinamismo esistenziale connota anche la forma come una incompiutezza esistenziale, la persona è quindi sempre in atto di farsi, sempre aperta al mondo e la sua esperienza del mondo come la sua forma non è chiusa e non si chiude finché il soggetto vive (Guardini, 1953/2015, p. 63).

Ciascuna forma è dunque in continua trasformazione e come la realtà è in continuo divenire. Ogni istante dell'esistenza umana è caratterizzato da tensioni dinamiche e momenti di stasi che fanno parte di un processo mai compiuto e *in fieri*, che anima, forma e trasforma l'esistenza stessa. Riprendendo Dewey,

crescita significa che una serie variata di mutamenti subentra a intervalli di pausa e riposo, di completamenti che diventano i punti iniziali di nuovi processi di sviluppo. Come il terreno, l'intelletto si fertilizza mentre è incolto (1934/2020, p. 21).

Questa singolarità umana “gettata nel mondo” è *in primis* un progetto, una realtà ontologica in continuo divenire che non può mai essere considerata conclusa o statica, in quanto costitutivamente progettualità aperta, continuamente oscillante tra nuove esperienze, acquisizioni e aneliti di svelamento e coscienza di sé.

Pedagogicamente emerge il bisogno di ricomporre le trame dell'esistenza su sentieri di senso e di valori, promuovendo pratiche educative capaci di portare luce e verità nell'oblio e nei silenzi della coscienza. Così da svelare l'interiorità della persona unica ed irripetibile, risignificando criticamente e dialetticamente gli eventi, i fatti della vita e trasformando l'isolamento narcisistico della singolarità “gettata nel mondo” in processualità autentiche di relazionalità.

### *Annotazioni pedagogiche sulla formazione*

Con il termine formazione si è soliti individuare quel sistema complesso di crescita interiore che investe l'intera esistenza umana. *Formazione* rimanda al greco *μορφή*, che propriamente indica figura, specie, faccia e, in senso traslato, designa l'immagine integrale di un essere giunto alla sua perfezione e completezza secondo la propria specie, quindi anche come esemplare e modello di imitazione (Nanni, 1989, p. 5041). L'uso non sempre univoco del termine formazione è stato utilizzato talvolta come un processo di acquisizione di competenze da spendere in ambito occupazionale o, più propriamente, all'acquisizione di nozioni e saperi di genere diverso. Nella cultura pedagogica contemporanea si è parlato di formazione come un aspetto complesso dell'educazione o identificandola *tout court* con il fenomeno educativo, basti pensare ai concetti di formazione scolastica e formazione professionale, oppure considerandola come risultato di quelle attività di coltivazione, cura e educazione che costituiscono uno dei paradigmi centrali della ricerca pedagogica (Costa, 2011).

In effetti il concetto di formazione si è sempre posto come un problema filosofico centrale che ha definito il rapporto tra l'interiorità e l'esteriorità umana. Sarebbe però troppo semplicistico e poco corretto ridurre il processo formativo al puro apprendimento di concetti ed abilità seppur indispensabili nello svolgimento di una qualsiasi professione. Pedagogicamente, la formazione si determina come processo che promuove ontologicamente la persona

nella sua complessità, nel suo specifico essere nel mondo, nelle sue dinamiche relazionali, affettive, emozionali, nel suo progetto esistenziale di emancipazione e di crescita.

Come concetto legato fortemente alla soggettività, quello relativo alla formazione nasce innanzitutto come problema filosofico che riflette sul percorso che può accompagnare la persona alla realizzazione “del nostro possibile orizzonte di senso” (Erbetta, 1992, p. 93). La formazione è legata alla soggettività, alla sua interazione con una trama di processi ed eventi che portano la persona a superare la dimensione biologica, a socializzarsi ed oggettivarsi. In questa prospettiva anzitutto sono le dinamiche educative considerate, in termini molto ampi, come azioni educative intenzionali ed eventi della vita, ad attivare la dialettica della formazione, implicando trasformazioni che permettono all’individualità biologica di orientarsi verso una dimensione di umanizzazione, verso il ‘compimento’ di una *destinazione originaria*.

La formazione viene riferita alla maturazione delle potenzialità dell’individuo, negli ambiti fisico, psichico, sociale ed intellettuale: una nozione che può esprimere sia il processo con cui quella maturazione avviene, sia il risultato di tale processo (Bertolini, 1992, p. 44).

Formazione è quindi vita che prende forma. La persona, maturando e sviluppandosi nella sua dimensione biologica, psichica, relazionale, interagisce con l’insieme complesso di eventi che, disponendosi nel tempo e nello spazio, determinano la dinamica del suo accrescimento e l’esplicazione delle sue potenzialità.

Il processo di formazione si mostra nel soggetto/persona come una costruzione progressiva, in cui avvengono molteplici bilanciamenti che si attivano in risposta alle stimolazioni esterne e si attuano già dalla prima infanzia come forme di equilibrizzazione retroattive ed anticipatrici (Piaget, Inhelder, 1966/2001, pp. 21-22)

Il *prendere forma* consiste quindi in una oscillazione continua ed inarrestabile di stadi diversi di organizzazione che rappresentano l’evolversi continuo dell’esistenza individuale, la forma personale che muta e si trasforma in un processo che segna continuamente l’intero arco vitale. La forma della persona si costruisce a seguito di uno svolgimento continuo di evoluzioni e di accrescimenti dell’interiorità che investe *in toto* l’esistenza individuale dai

primi istanti di vita fino agli ultimi attimi dell'esistenza (Bossio, 2015, pp. 65-69).

Formazione è, in un certo senso, lo scontro tra l'identità tendenziale del soggetto e l'intenzionalità del sistema sociale che lo accoglie e cerca di incentivare il suo riconoscimento così da *includerlo* come parte di sé. Nessuno può prevedere il risultato di tale processo, non vi è modo di stabilire in che percentuale le potenzialità del soggetto avranno la meglio sul tentativo di conformazione ad un ideale estrinseco o viceversa. La formazione è spesso considerata l'obiettivo dello sviluppo e il risultato delle cosiddette attività formative, in questa prospettiva, si connota come il tentativo di portare a completezza ciò che è per ipotesi informe, immaturo e disorganico. È qui però che emerge la doppia natura della formazione, concetto che si mostra intrinsecamente oscillante tra l'attualizzazione delle potenzialità del soggetto e la sua conformazione ad un ideale estrinseco. La struttura ambivalente dell'educabilità umana è intrinsecamente oscillante tra deformazione ed emancipazione, perché "il soggetto è sempre condizionato nel mondo, ma in un mondo che egli conosce e fa proprio soltanto nell'atto di trascenderlo" (Madrussan, 2008, p. 151).

Volendo esaminare più in profondità il tema pedagogico della formazione è opportuno soffermarsi su due versanti fondamentali: quello del *formarsi*, ovvero sia del procedere autonomo verso l'autorealizzazione, e quello dell'*essere formati* che implica l'intervento intenzionale sulla persona da parte di altri soggetti coinvolti nel processo educativo e che include scelte educative e tecniche operative.

È evidente che il *formarsi* e l'*essere formati* manifestano la loro antinomicità nella contraddizione esistente tra una soggettività che reclama il diritto alla propria autodeterminazione e un progetto formativo eterodiretto che esprime l'esigenza di intervenire intenzionalmente per consentire alla persona di acquisire la forma rispondente alla logica della *sua* 'destinazione originaria'. Dunque, è possibile ingegnarsi nel programmare azioni educative finalizzate a riplasmare quella forma predefinita, socialmente e culturalmente avvalorata come giusta, buona, efficace pur mantenendo intatta la personalità, il *proprium* del soggetto in formazione? La libertà, la sfera ontologica che appartiene costitutivamente a ciascuna persona può essere lesa da tale eterodirezione del suo evolversi? Nella storia della pedagogia, il problema è stato affrontato innanzitutto come terreno di scontro tra due filoni di pensiero in opposizione, nativisti ed empiristi, per cui l'uomo oscilla tra l'essere

quell'insieme di attitudini ed inclinazioni derivanti da un patrimonio genetico naturale e l'essere il frutto degli eventi e delle scelte incise in maniera del tutto arbitraria ed intenzionale sulla *tabula rasa* della sua anima (Ceruti, 2009, pp. 42-47).

Nello sviluppo di ogni persona, si incontrano con esiti affatto prevedibili le potenzialità del soggetto e l'intenzionalità del contesto sociale. La formazione andrebbe così pensata come una situazione di svelamento della forma che attraverso un disporsi organizzato ma anche casuale e anarchico di azioni ed eventi, intenzionali e spontanei, si realizza continuamente all'interno dell'esistenza personale, in quello spazio ontologico che viene continuamente rinnovato. La forma sarà dunque quella sinfonia, quell'armonica fusione di vari elementi, che scaturisce dall'incontro tra le caratteristiche proprie del soggetto (razionali, analitiche, relazionali) e l'orizzonte educativo che lo coltiva.

Utilizzando il distinguo che Gregory Bateson opera tra i termini "lineare" e "lineale", indicando con uno lo scorrere logico e consequenziale di un fenomeno (come se il processo fosse appunto collocato su una linea) e con l'altro la non ricorsività, il non tornare al punto di partenza delle cause che costituiscono una relazione (1979/1993, p. 301), possiamo distinguere i fenomeni che influenzano la formazione in "lineari", ovvero intenzionali, formali (scuola, famiglia, gruppi di formazione) e "lineali" ovvero situazioni in cui un evento imprevisto incide sull'interiorità individuale tanto da trasformarla (Demozzi, 2011). La forma si connota così unica ed irripetibile, come la persona che la esperisce; proprio perché trascende l'insieme degli elementi e degli eventi che hanno concorso a determinarla in un processo di relazione tra noi e il mondo che rimane inconoscibile e misterioso. Riprendendo Sartre,

il mondo non ha creato il me, il me non ha creato il mondo; il mondo e il me sono due oggetti per la coscienza assoluta, impersonale, ed è grazie ad essa che essi si trovano connessi. Questa coscienza assoluta [...] è semplicemente una condizione prima ed una sorgente assoluta di esistenza. E il rapporto di interdipendenza che essa stabilisce tra me e il mondo basta perché il me appaia come 'in pericolo' davanti al mondo, perché il me tragga dal mondo tutto il suo contenuto (1936/1992, p. 73).

L'uomo abita il mondo, lo ama, lo detesta, lo cerca e lo rifugge, si relaziona con esso ed il mondo è parte di lui, della sua vita, della sua storia, della sua formazione; soggetto e oggetto si fondono, si generano l'uno dall'altro, si completano e si trascendono vicendevolmente.

La cultura occidentale ha segnato in maniera arbitraria un confine tra l'io/noi e il mondo, tra interno ed esterno, tra il soggetto e l'oggetto isolando così l'io dalle relazioni che concorrono a costituirlo. Ma pur non essendo preventivabile e programmabile, la formazione rimane un fenomeno di relazione che avvolge la persona al mondo e la lega alla vita. Riprendendo una riflessione di Elena Madrussan, "il movimento ambivalente del soggetto tra identificazione ed estraniamento del contingente definisce già un suo prendere e dare forma dal e al testo esperienziale" (2017, p. 214). La vita che prende forma è un evento, un insieme infinito di corrispondenze che legano il singolo al tutto richiamando nell'uomo il suo essere più sincero e autentico (Bruzzone, 2016, p. 16). Esiste però un rischio implicito in questa delicata trasformazione individuale, pericolo che serpeggia durante tutte le fasi educative e che espone il soggetto al rischio di non riuscire a riconoscere come parte di sé i cambiamenti interiori che ha vissuto, sperimentando così una scissione tra ciò che sente di essere e ciò che riesce, concretamente, a palesare relazionandosi agli altri. Tale iato potrebbe portare l'individuo a mancare la propria forma, quindi, il personale progetto di crescita e di evoluzione, perdendosi nell'oblio della coscienza e nell'apatia di una esistenza inautentica.

### *La persona tra relazione e forma*

La dimensione della relazionalità, dell'incontro con l'altro da sé, rappresenta uno dei fattori cardine della dinamica educativa e formativa.

Passaggio educativo obbligato sulla strada della crescita e dell'emancipazione, il riconoscimento dell'alterità sottrae il soggetto ad una dimensione inconscia e totalizzante di sé e della vita portandolo verso una autentica dinamica relazionale. Come osserva Dewey,

un organismo non vive in un ambiente, vive per mezzo di un ambiente. [...] I processi vitali vengono realizzati dall'ambiente tanto quanto dall'organismo; essi, infatti, *consistono* in una integrazione (1938/1974, I, p. 39).

Il processo di formazione avviene seguendo logiche causali, sequenze di circolarità; quelle individuo-ambiente come un rapporto biunivoco, una

corrispondenza in cui i due elementi interagiscono dinamicamente costruendosi e completandosi reciprocamente (Malavasi, 2020, pp. 9-13).

Nel dispiegarsi formativo, la costruzione dell'io è strettamente annodata alla dimensione relazionale in cui il soggetto ha la possibilità di estendere autenticamente le sue potenzialità proprio a partire dalle dinamiche comunicative che incentivano il confronto e l'incontro con l'altro. Questa dinamica raffinata e complessa si compie a partire dal linguaggio che la persona riuscirà ad esperire.

Come osserva Fulvio Papi,

nella tessitura quotidiana del linguaggio è visibile la forma della vita, propria di ogni soggettività. Il senso di una vita è racchiuso nei modi d'essere che il linguaggio rende possibili e come il linguaggio si trasforma in un processo che non è disegnabile a priori [...]. Al di là di questo parlare alto e privilegiato, vi è un accadere del senso che costituisce la continuità persuasiva della propria vita nella sua percezione immediata. Il retroterra di questo discorso è certamente costituito da quella 'educazione spontanea' che ogni vivente riceve quotidianamente nel mondo in cui gli è dato vivere. [...] Educa infine la stessa territorializzazione del desiderio attraverso modelli sociali di felicità, ed è in questa qualità che l'esistenza acquista forma e persuasività intorno a se stessa (2002, pp. 42-43).

Attraverso il linguaggio, la persona comunica istanze e pensieri propri, mette in comune parti di sé, cercando di limitare la distanza con l'altro. Il linguaggio rende possibile la relazione sociale, porta la persona, indipendentemente dalla sua età cronologica, status sociale, cultura, ad "essere nel mondo con gli altri", riprendendo una celeberrima espressione heideggeriana. La realizzazione della forma, per esplicitarsi, ha necessariamente bisogno di passare attraverso il disvelamento di sé che si esperisce, anzitutto, nel rapporto con l'altro. A tal proposito Edgar Morin precisa,

è perché il soggetto porta l'alterità in sé stesso che può comunicare con l'altro. [...] La comprensione permette di considerare l'altro non solo come *ego alter*, un altro individuo soggetto, ma anche un *alter ego*, un altro me stesso con cui comunico, simpatizzo, sono in comunione. Il principio di comunicazione è dunque incluso nel principio d'identità e si manifesta nel principio di inclusione (1999/2000, p. 132).

Ogni persona, vive e si sviluppa inserita in un contesto di rapporti, in una dimensione relazionale che inevitabilmente influenza le dinamiche educative e formative che determineranno il suo essere. Il soggetto non è statico, immutabile o inalterabile, ma vive una dinamicità esistenziale che lo rende vivo, volubile, in continua metamorfosi. È l'esistenza che chiede alla persona di rendersi permeabile all'esperire, di mantenere plastica la sua forma sperimentando sé stesso nella relazione con gli altri (Nancy, 1996/2001, p. 45).

La formazione dell'io si compie anche attraverso raffinate aggregazioni identificatorie: l'io si costituisce attraverso dinamiche formative di identificazione con altre persone o con situazioni relazionali vissute. Lo "stadio dello specchio" di cui parla Lacan, rappresenta quel momento essenziale dello sviluppo psichico del bambino, in cui identificandosi nell'immagine riflessa specularmente il piccolo inizia a riconoscersi come un *io* distinto dall'ambiente che lo circonda (Lacan, 2002, I, pp. 88 e sgg.).

Analogamente, in tutte le stagioni della vita la persona continuamente si confronta con l'altro, comunicando e relazionandosi, prende, assume e riceve qualcosa, ma nella relazione vera e autentica l'elemento assunto diventa *proprio*, intrinseco alla struttura del soggetto e al suo modo di essere. Ciò che si riceve viene interiorizzato dal soggetto secondo 'forme specifiche' della propria natura. L'essere umano si nutre dell'altro, l'altro ci arricchisce, ci costituisce, ci attraversa influenzando in maniera implicita tutte le fasi di sviluppo e le trasformazioni dell'intera esistenza personale. Riprendendo Lévinas,

le cose assumono un significato razionale e non solo di semplice uso, perché un altro è associato alle mie relazioni con esse. Designando una cosa la designo ad altri. L'atto di designare modifica la mia relazione, di godimento e di possidente, con le cose, situa le cose in prospettiva altrui (1961/2010, p. 214).

Lévinas mostra come le "cose" che ci circondano non sono semplicemente degli oggetti di conoscenza, ma sono elementi da cui noi possiamo esperire serenità ed armonia relazionale. L'apertura della persona verso l'altro è l'affermarsi della gioia che scaturisce da questo incontro. Nel sottolineare l'importanza di questa dimensione di reciprocità per lo sviluppo armonioso della persona, Lévinas mostra come il rapporto profondo con se stessi sia strettamente legato ad una dimensione relazionale.

L'uomo non vive e non agisce mai da solo, ma è strutturalmente orientato al rapporto con gli altri, anzi, è proprio in questo rapporto che il soggetto realizza pienamente la propria personalità e la propria natura.

### *Riferimenti bibliografici*

- Bateson G. 1979. *Mind and Nature. A Necessary Unit* (trad. it. di G. Longo, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Milano: Adelphi. 1993).
- Bergson H. 1907. *Évolution créatrice* (trad. it. a cura di F. Polidori, *L'evoluzione creatrice*, Milano: Cortina. 2002).
- Bertolini P. 1992. *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bossio F. 2008. *Il divenire della forma. Riflessioni pedagogiche sulla senescenza*. Roma: Anicia.
- Bossio F. 2015. *L'anziano attivo nella società complessa. Educazione e formazione nella quarta età*. Roma: Aracne.
- Bruzzone D. 2016. *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Ceruti M. 2009. *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Costa M. 2011. *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio D. 1998. *Elogio dell'immatùrità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Milano: Cortina.
- Demozzi S. 2011. *La struttura che connette. Gregory Bateson in educazione*. Pisa: ETS.
- Dewey J. 1934. *Art as Experience* (trad. it a cura di G. Matteucci, *L'arte come esperienza*, Milano: Aesthetica. 2020).
- Dewey J. 1938. *Logic, the Theory of Inquiry* (trad. it. di A. Visalberghi, *Logica, teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi. 1974, vol. I).
- Erbetta A. 1992. *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*. Roma: Anicia.
- Guardini R. 1953. *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung* (trad. it. di P. Lopane, *Le età della vita*, Milano: Vita e Pensiero. 2015).

- Heidegger M. 1927. *Sein un Zeit* (trad. it. di P. Chioldi, *Essere e tempo*, Torino: Utet. 1986).
- Lacan J. 2002. Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io. In Id., *Scritti* (a cura di G. B. Contri). Torino: Einaudi, vol. I.
- Lévinas E. 1961. *Totalità et infini* (trad. it. di A. Dell'Asta, *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Milano: Jaca Book. 2010).
- Madrussan E. 2008. *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Madrussan E. 2017. *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Malavasi P. 2020. *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin E. 1999. *La tête bien faite* (trad. it. di S. Lazzari, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano: Raffaello Cortina. 2000).
- Nancy J.-L. 1996, *Être singulier pluriel* (trad. it. di D. Tarizzo, *Essere singolare plurale*, Torino: Einaudi. 2001).
- Nanni C. 1989. Voce *Formazione*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*. Brescia: La Scuola. vol. 3.
- Papi F. 2002. *Figure del tempo*. Milano: Mimesis.
- Piaget J., Inhelder B. 1966. *La psychologie de l'enfant* (trad. it. di C. Andreis, *La psicologia del bambino*, Torino: Einaudi. 2001).
- Sartre J. -P. 1936. *La transcendance de l'Ego* (trad. it. a cura di R. Ronchi, *La trascendenza dell'Ego*, Milano: Egea. 1992).

## La soglia del discorso

*Una preferenza che confina col silenzio per esitare nel divenire critico delle parole*

Emanuela Mancino

Professoressa Associata, Università degli studi di Milano-Bicocca  
e-mail: emanuela.mancino@unimib.it

Ogni discorso è un progetto. Il “preferirei di no” di Bartleby si pone come rottura di un movimento incessante, di una ripetizione dell’identico che è solita muoversi attraverso una scrittura che replica, ripete. L’atto di destabilizzare una logica continua crea un ulteriore spazio per le parole: le toglie dal regime dell’attesa e le porta dove il divenire si fa visibile. Il gesto linguistico di uno scrivano che si sottrae alle aspettative del suo compito fatto di parole fa sì che la lettura si ponga per il nostro sguardo come invito alla pausa, quasi all’avvenire delle parole quando sono sul punto di essere dette. O lette.

*Parole-chiave:* linguaggio, retorica, responsabilità, relazione, scrittura.

*The threshold of discourse. A preference that borders on silence as a way to hesitate in the space where words become critical*

Every speech is a project. Bartleby’s “I would prefer not to” presents itself as the rupture of a continuous movement, that is a repetition of something identical which usually moves through a repetitive writing. The act of destabilizing a continuous logic creates a kind of further space for words: it removes them from the kingdom of waiting and takes them where the act of becoming is visible. The linguistic gesture of a scrivener who escapes the expectations of his tasks which are made of words means that reading presents itself to our gaze as an invitation to the dimension of pause, we are invited to wait for the event of the words while they are about to be said. Or read.

*Keywords:* language, rhetoric, responsibility, relationship, writing.

Se la lettura è un gesto che chiama in causa la responsabilità e la consapevolezza soggettive, ogni lettura dovrebbe lasciare il dubbio di non aver compreso completamente il suo senso, poiché la scrittura che la anima è sì fissa, ma sa anche “afferrare e togliere le parole dall’uso corrente e le inserisce in un nuovo ambiente e organismo [...] che muta radicalmente la loro durata temporale” (Papi, 1982, p.85).

È in tal senso che si sceglie di percorrere i segni con cui il desiderio di far proprio un testo permette di intravedere in filigrana parole “esemplari” che corrono “con il proposito di diventare” e accadono nelle nostre composizioni soggettive, sempre ambigue. Il testo in cui si decide di addentrarsi con la pazienza dell’impegno di accogliere tutta la durata e tutta l’eco di parole che continuano a lavorare è *Bartleby lo scrivano*, di Melville.

Si tratta di un testo che è sempre stato oggetto di fascinazione: ancor meglio, un contenuto che, insieme alla sua forma, ha sempre imbrigliato il pensiero filosofico nella ricerca di un commento definitivo, di uno spostamento di prospettiva, di un messaggio da decifrare.

Le parole che lo caratterizzano, la frase per cui è più citato e riletto sono sorprendenti, quindi spaesanti. Ogni lettura ed ogni lettore ha cercato di trovar dimora o di forzare la dimora del dire di *Bartleby* per costruire un senso conforme alla visione, al tempo, al bisogno e al desiderio.

Il racconto appare enigmatico e ha attirato i pensieri, fecondandone i testi, di Blanchot, Derrida, Deleuze...

Un avvocato che gestisce un piccolo studio a Wall Street assume un nuovo copista, un uomo tranquillo di nome *Bartleby*. Nonostante il suo comportamento strano e silenzioso, *Bartleby* è un lavoratore efficiente. Ben presto, però, *Bartleby* inizia a rifiutare i suoi compiti, pronunciando quasi un ritornello: “preferirei di no”. Mentre l’avvocato fatica a dialogare e ragionare con il suo dipendente, *Bartleby* si ostina a rimanere nello studio, anche quando l’avvocato, dopo aver cercato prima di aiutarlo, poi di licenziarlo, lo lascerà nello stabile, trasferendo altrove i propri affari.

Lo scrivano sorprende il pensiero, lascia libero il fluire dei margini del racconto, affina l’attenzione dello scrittore e del lettore prolungando l’imbarazzo in cui fa piombare la sua incomprendimento.

La parola di Melville è talmente chiara e rifinita, circonda le cose e le sensazioni con un nitore capace di avvolgere ogni sentimento e moto di significazione che ci aspettiamo una rivelazione puntuale attraverso cui si possa dar senso all’enigma.

## *La parola come impegno*

Non si tratta solo di disimpegno: lui è uno scrivano coscienzioso e impegnabile. La sua risposta, ripetuta, non ha solo l'effetto di un rifiuto o di una mancata assunzione di responsabilità. Fa deragliare il linguaggio: le sue parole riescono addirittura a vanificare i codici vigenti in una comunità di lavoro. E questo accade anche se le sue parole non sono un rifiuto. Sono certamente inappellabili come un rifiuto, ma producono un effetto ambivalente per l'approssimazione, per quel "quasi" che viene veicolato dall'uso del condizionale, del verbo preferire, che esclude l'accettazione mentre non sa dire no, se non in modo tronco alla fine della frase, quasi precludendo ad un'azione che non solo non può essere compiuta, ma non può nemmeno venir nominata.

È infatti suggestiva la formula (Deleuze, Agamben, 1993) "*I would prefer not to*"; è anche grammaticalmente inconsueta<sup>1</sup>.

L'attenzione che vogliamo dedicare a questo testo, pubblicato da Melville due anni dopo *Moby Dick*, ovvero nel 1853, non ha l'intenzione di dipanarne il significato, di giungere ad una conclusione o ad una seppur provvisoria spiegazione. *Bartleby* si impone, in questa lettura, come contesto inquieto, come veicolo e, ancor meglio, come ambiente fertile per quell'ostinata interrogazione della riflessività esistenziale che può accompagnare il dinamico ed inesausto conversare con noi stessi, avendo come orizzonte il poter divenire noi stessi.

Ed è proprio il valore durevole di questa azione che si intreccia all'aspetto processuale che si desidera far emergere, considerando le ambivalenze di *Bartleby*, attraverso il modo singolare che questo testo impiega per interrogarci e scomodarci.

La figura di questo scrivano ci appare attraverso le parole di un avvocato senza nome. Il narratore è proprio il legale che prima assume, poi rimane turbato, successivamente viene scomodato nella propria morale, fino ad arrivare a cercare di licenziare ed infine abbandonare (per poi tentare ancora di salvare) un uomo che lo interroga e ci interroga per l'uso particolare delle proprie parole e, soprattutto, per il silenzio che le avvolge.

È spiazzante per l'avvocato, nel momento in cui rivolge a *Bartleby* la richiesta di svolgere un compito, sentirsi dire "preferirei di no". Dapprima l'uomo rimane attonito. Melville sottolinea con parole ed immagini sapienti la sua immobilità: "rimasi seduto immobile, chiamando a raccolta i miei sensi

<sup>1</sup> La formula corretta sarebbe "*I'd rather not*".

disorientati”. Dubita addirittura di aver sentito bene, immagina che l’udito gli abbia fatto fraintendere la risposta dello scrivano. Così ripete la domanda con maggior chiarezza, scandendo in modo nitido le parole. Ma a chiarezza corrisponde altrettanta inequivocabile intelligibilità. “Preferirei di no”.

Le prime reazioni sono di stupore, di sconcerto. E si muovono attraverso un’attività del sentire, più che del dire. L’avvocato, da subito, cerca di mettersi più finemente in ascolto di questa risposta e del suo emittente. Lo guarda fermamente, lo fissa. Poi cerca di osservarne i modi, le abitudini, i costumi, le posture. E la sua stessa postura cambia. Sembra non essere più immobile.

Ed anzi: si confronta con un elemento immobile ed apparentemente insignificante di ciò che rende granitiche le sue convinzioni, facendo da ornamento alla scrittura ed allo studio di un legale a Wall Street.

Ci fosse stata la minima irrequietezza, rabbia, impazienza o impertinenza nel suo contegno; o meglio, ci fosse stata qualsiasi manifestazione genericamente umana in lui, senza dubbio l’avrei violentemente cacciato dai miei locali. Ma per come stavano le cose, avrei ugualmente potuto gettare dalla finestra il mio pallido busto di gesso di Cicerone (Melville, 1991, p.12).

L’immagine in gesso del filosofo, oratore, politico e avvocato di Arpino appare un’altra volta nel testo di Melville, quando ha luogo un acceso scambio tra Bartleby ed il suo “capo”, che cerca di sapere qualcosa di lui, che amichevolmente si interessa alle sue origini. Bartleby preferisce non dire. E addirittura non c’è relazione di sguardi tra i due. Bartleby fissa il busto di Cicerone, posto dietro l’avvocato.

Nella formazione di Melville, Cicerone aveva avuto un ruolo importante, determinando le sue competenze di composizione, retorica e dialettica. Cicerone era senz’altro un esempio di retorica e morale per un avvocato e lo era tanto più per Melville.

L’inerte resistenza afasica di Bartleby sembra non scalfire il gesso del busto. E, d’altra parte, l’assenza di altre parole dell’impiegato testardo sembra trovare una sponda in Cicerone che, ironicamente, resta muto. Le parole sembrano pietrificate di fronte al tentativo costante di realizzare una conversazione.

Ma Cicerone non era solo un retore; costituisce un esempio “granitico” di difensore della tradizione, così come dei valori aristocratici. Nel 63 a.C. si

verificò lo scontro di potere tra Cicerone e Catilina. Il primo difendeva l'oligarchia; Catilina, pur appartenendo alla stessa classe sociale dell'avversario, aveva suscitato il favore e la passione delle classi meno abbienti, cui aveva promesso, in caso di elezione a console, una cospicua riduzione dei debiti. Nella sua famosa orazione, Cicerone pronunciò uno degli incipit più incisivi e lapidari: *Quo usque tandem abutere, Catalina, patientia nostra?*

Il quadro di disuguaglianza economica in cui si collocano le Catilinarie presenta diverse affinità con l'epoca in cui Melville scriveva *Bartleby*. Erano molto frequenti le rivolte a Wall Street; diversi gli scioperi generali in tutto il paese mentre le classi meno abbienti si ribellavano contro la crescente disuguaglianza sociale ed economica. Mentre prendono vita le pagine di *Bartleby*, gli immigrati e gli indigenti vivono nello squallore e imprenditori illuminati accumulano fortune irraggiungibili, divenendo gli uomini più ricchi ed influenti degli Stati Uniti.

Il busto di Cicerone racconta tutta l'attitudine da conservatore dell'avvocato. Nelle pagine iniziali del racconto si legge:

sono uno di quegli avvocati privi di ambizioni, che mai fanno appello a una giuria o tentano con ogni mezzo di strappare un applauso al pubblico; che, invece, nella pacata atmosfera di un tranquillo rifugio, tranquillamente trafficano con i titoli azionari di gente ricca [...] chiunque mi conosca mi considera persona eminentemente cauta. Il fu John Jacob Astor [...] non ebbe alcuna esitazione a proclamare che la mia prima dote è la prudenza, la seconda è il metodo (*ivi*, p. 2)<sup>2</sup>.

L'avvocato di *Bartleby* si dichiara ciceronianamente parte degli *optimates*, in più, sin dalla giovinezza, l'avvocato è sempre stato *profondamente convinto che la via più facile sia la migliore* e che, secondo tale linearità, chi riceve un salario è vincolato ad un legame di *dipendenza*. Quando il suo "servitore" resiste, lo sconcerto nell'avvocato è profondo.

*Bartleby* appartiene ad una classe che non dovrebbe mettere in discussione il proprio posto nel contesto sociale, né le regole di tale contesto.

*Bartleby* contesta, con la sua formula, le richieste e le norme, quando quel che gli viene chiesto di fare non è più solo copiare (quindi riprodurre scrivendo). Egli dissente, nel suo originale e suggestivo eloquio muto, quando gli viene chiesto di verificare la concordanza delle copie.

<sup>2</sup> (Jacob Astor, finanziere, era ritenuto l'uomo più ricco della nazione).

Vedremo più avanti come questo rappresenti anche un altro spunto di grande significatività in una prospettiva di pratica attiva di soggettivazione: Bartleby, con una risposta apparentemente vaga si rende responsabile della possibilità di non subire il carattere impersonale del “discorso sociale” (potremmo dire con Foucault) in cui è immerso.

La discordia produce un collasso relazionale. Inoltre, Bartleby confonde l'avvocato perché contrappone alle richieste non solo un rifiuto in qualche modo garbato e non ostile, ma soprattutto un'ostinata sottrazione di presenza nella relazione e nella forma che dovrebbe avere il loro legame. Bartleby sposta. E lo fa mentre sta fermo.

È frustrante non solo perché spaesa e stupisce; è frustrante non solo perché disubbidisce; è frustrante perché si toglie dal discorso e, più di tutto, dal dibattito retorico per cui l'avvocato (e ancor più Cicerone) sarebbe preparato. Così facendo, Bartleby lascia entrambi senza parole.

Nel testo originale, il busto di Cicerone non è di marmo, ma viene indicato così: “*my pale plaster-of-Paris bust of Cicero*” (Melville, 2004, p. 24).

Il gesso di Parigi è meno solido del marmo. La posizione di Cicerone rispetto al ruolo dell'avvocato (che si dimostra un oligarca che vuole a tutti i costi essere benevolo) sembra non avere la solidità del marmo. Melville, mentre lavorava a Bartleby, viveva in condizioni di forte disagio economico, rasentando una condizione di miseria.

Il riferimento a Cicerone appare tutt'altro che invisibile, se leggiamo quante allusioni allo sguardo attraversino l'intero testo. Dal momento in cui l'avvocato si vede negata una risposta attesa o coerente con le proprie richieste, quel che gli accade è che la sua prudenza ed il suo metodo si dedichino ad una osservazione estremamente accurata di Bartleby. Mentre si sottraggono le sue parole, sembra che Bartleby appaia di più. E con lui la capacità di guardare dell'avvocato. Il riferimento al busto di Cicerone è, quindi, tutt'altro che un'immagine ornamentale.

Bartleby suscita sentimenti opposti nell'avvocato: ogni suo moto, in relazione al giovane pallido e singolare, oscilla da una parte tra paura e repulsione e dall'altra tra carità e premura. La sottrazione di parola dell'ultimo assunto nello studio di Wall Street provoca un conflitto interiore nell'avvocato che sembra provare un richiamo morale di cura cristiana insieme ad una gradita adesione ad ambizioni capitaliste.

Ma beneficenza e generosità, pur essendo tra le virtù “più consone alla natura umana” (Cicerone, 1987, pp. I-42), richiedono, per l'arpinate, non

poche cautele. Tra queste, la generosità non deve superare le forze di chi vuole compiere gesti liberali. Si rischia di danneggiare sé stessi ed i propri familiari, ma soprattutto si incorre nella possibilità che il proprio gesto sia determinato da vanagloria, dal desiderio di ostentare e non di provare una sincera benevolenza.

Mentre Bartleby dichiara un disimpegno, l'avvocato si appella ad una prova antica, sottopone sé stesso al cimento degli "uffici ciceroniani": la sua diventa un'ansiosa ricerca per essere all'altezza delle indicazioni di Cicerone, preso a modello dagli uomini di cultura e d'affari nel diciannovesimo secolo, sia in Inghilterra, sia negli Stati Uniti.

Cicerone è un esempio sia per Bartleby, sia per l'avvocato, sia per Melville. Ma in modi differenti: Bartleby aderisce ad uno stile per nulla amato da Cicerone, che anzi conìò un termine per definire un linguaggio elegante ed ermetico, ambiguo e denso di sottintesi, che lasci spazio all'intuizione e che presenti temi personali, addirittura intimi; quindi non politici, non storici, maggiormente tesi ad un coinvolgimento emotivo.

Le parole dello scrivano spostano l'attenzione dell'avvocato e la nostra sulla sua interiorità, sulla sua anteriorità: ci si chiede quale sia il suo prima, il suo perché, la sua verità non detta. La scelta di preferire di no equivale a un dire che non dice.

La retorica di Bartleby si situa nel territorio della reticenza, della preterizione. E infatti lui va oltre, supera la domanda con una figura retorica che è una figura di pensiero. Va e sposta altrove le attese.

Bartleby si avvale della *brevitas*. In più, la forma che Deleuze definisce a-grammaticale, in quanto impropria, crea un altro spostamento, oltre alla reticenza che alimenta il mistero: sembra che quel che si tace rappresenti una maggiore autenticità; non c'è ribellione, ma sconcerto linguistico e questo scava, gradualmente, un solco di indeterminazione in cui tutte le antinomie si confondono fino quasi a ridursi, a diventare sottilissime.

Si fatica, come fa l'avvocato, a scegliere se preferire un rifiuto o un'accoglienza dei gesti di Bartleby.

Mentre lo scrivano cessa di svolgere il proprio lavoro, che è un lavoro di linguaggio, connesso alla scrittura, anche la nostra preferenza non sa come svolgersi, come avere luogo ed accadere.

Preferisce non compiere un lavoro di verifica della conformità di una copia all'originale, rifiuta un linguaggio mimetico, non preferisce neanche una grammatica corretta e adatta ad espressioni correnti. Ne deriva, per lui, un

comportamento che non lo qualifica. Deleuze sottolinea come il comportamento di Bartleby spodesti la figura paterna dell'avvocato, ovvero la figura modello, di riferimento, quella da copiare. E questo spostamento avviene a livello linguistico.

Anche per questo è interessante quanto il testo di Melville sia stato oggetto di interpretazioni numerosissime (nell'edizione Feltrinelli, tradotta da Celati, si annoverano ottantotto letture, per esempio). Ciascuna ha sperato di leggere il testo come un'allegoria. La vicenda di Bartleby parrebbe un modo per dire altro e per dirlo in modo indecifrabile, ermetico, misterioso.

La scelta che desideriamo operare in questo nostro affiancamento culturale al racconto di Melville in prospettiva pedagogica non ricerca significati allegorici, ma intende cogliere proprio il modo in cui quel significato altro sfugga e si sottragga proprio perché smarrito, come le lettere cui si allude alla fine del racconto. La verità indicibile di Bartleby non costituisce un nucleo cui accedere, non esiste in una sua immanenza che può essere investigata.

Del resto, anche in *Moby Dick* l'ossessione per la Balena Bianca aveva fatto inabissare in mare il capitano Achab, portandolo nella profondità di ciò che tace ed è muto.

Bartleby non agisce e però sta. La sua è una condizione sempre possibile. Non fa, non produce, non lavora, pare senza progettualità. Ma il suo è un atto determinante: dalle sue parole scaturisce tutto il dinamismo di un contesto, di uno sguardo e di un racconto che altrimenti non avrebbero avuto motori narrativi.

E infatti, è dall'atto linguistico di Bartleby che nasce la continua domanda morale dell'avvocato e da questa si muove un fraseggio di elegantissima attenzione visiva. L'avvocato impara a guardare. E lo fa restituendoci uno stile improntato all'ideale estetico di Cicerone: la *concininitas*.

Persino le ambivalenze vengono mostrate e ci sono esperienzialmente suggerite dal linguaggio. Troviamo continue endiadi, ossimori, simmetrie di aggettivi e contrapposizioni di turbamenti, spesso poste in climax emotivi che suggeriscono le onde del nostro variare di posizione, non sapendo come considerare l'avvocato, come considerare Bartleby.

Tra l'altro, sembra che l'assunzione stessa di Bartleby sia motivata dalla ricerca di un equilibrio tra opposti. Nello studio, infatti, lavorano Turkey, "taccchino", Nippers, "chele" e Ginger Nuts, "zenzero". Due copisti ed un fattorino. I due copisti si rivelano produttivi a momenti alterni della giornata: uno splendeva la mattina, per spegnersi nel pomeriggio; l'altro era difficile nelle

prime ore del giorno e capace dopo la pausa pranzo. Bartleby viene assunto nella speranza che quell'uomo dall'aspetto così singolarmente mite potesse portare un benefico influsso sull'irrequietezza di Turkey e sull'irruenza di Nippers. In sostanza, lo scrivano avrebbe dovuto svolgere una funzione di equilibrio, ponendosi come fulcro geometrico di una bilancia inquieta, una sorta di altalena che prevede che, per giocare, ci si dia il turno per salire e scendere e che il divertimento venga prodotto proprio dalla relazione, dalla collaborazione e dalla variazione.

E infatti l'uomo che si era presentato alla porta in risposta all'inserzione dell'avvocato viene da subito descritto come un immobile giovanotto, quasi ad anticipare la sua statica e insistente presenza. Successivamente di lui si dice: "*pallidly neat, pitiably respectable, incurably forlorn!*" (Melville, 2004, p. 10), una figura pallidamente linda, penosamente decorosa, irrimediabilmente squallida! Le coppie di termini utilizzati per descrivere l'immobile ragazzo lo definiscono attraverso un ruolo passivo, collocandolo in un'ulteriore demarcazione che diventa presto una fisica separazione spaziale. Gli aggettivi cui Melville fa ricorso potrebbero benissimo adattarsi al disegno linguistico di una stanza linda, decorosa, squallida. Non solo: la posizione che assumerà Bartleby nello spazio sarà oltre il linguaggio stesso della contrapposizione temporale (mattina/pomeriggio) degli altri due copisti. Per lui non ci sarà distinzione tra le ore che precedono e quelle che seguono il mezzodì ed anzi: il suo "durare" e insistere nel linguaggio del suo stare si prolungherà non distinguendo neanche il giorno dalla notte. Presto l'avvocato scoprirà, infatti, che Bartleby non ha una dimora e dorme in ufficio. E la sua posizione sarà dietro ad un paravento, nella stanza dell'avvocato, di fronte ad un muro.

La demarcazione, il confine, il limite agiscono come linguaggi spaziali in una narrazione avvolgente e continua.

Lo scrivano è isolato visivamente ma non acusticamente. Dal punto di vista dell'avvocato, questa sistemazione garantirebbe la congiunzione del "privato" con il "sociale", all'interno del contesto di lavoro.

Appare un legame fonocentrico tra voce e società; l'invisibilità, invece, garantirebbe l'intimità. Mentre l'avvocato istituisce una relazione di potere utilizzando la sintassi dello spazio, dei ruoli e dei sensi, Bartleby destabilizza ogni coerenza linguistica. Infatti, ogni tentativo di comprensione da parte dell'avvocato sarà volto ad un gesto di riordino degli eventi, delle connessioni, dei dati mancanti o non immediatamente visibili.

La *concininitas* narrativa cerca continuamente simmetrie, armonie. Il fra-seg-gio si muove tentando parallelismi, antitesi, anafore. Lo stile ciceroniano deriva dal canto (da “*cano*”). L’architettura logica, basata sull’ipotassi, cerca sempre di far derivare il procedimento sintattico delle proposizioni da una frase principale. L’avvocato-narratore imposta una scrittura in cui i pensieri sono tutti subordinati, sottoposti, quindi, ad una frase principale. La gerarchia del potere viene tentata anche nella disposizione nello spazio delle parole. Le preferenze linguistiche di Bartleby tagliano anche questo incedere narrativo. Sono muro, confine, sbarramento.

Cicerone agisce silente, statico e ingessato.

La sua presenza collabora a dipingere una discorsiva e retorica struttura di potere.

Così come fa la gestione dello spazio.

## *Muri*

Nel suo commento al testo di Melville, Deleuze nota come la formula di Bartleby riesca a scavare nella lingua una sorta di lingua straniera.

Quando una lingua ci sembra provenire da lontano, porta con sé una verità nascosta, che ci ingaggia nel tentativo di svelarla. Ancora Deleuze prosegue sottolineando come i capolavori della letteratura sappiano formare, oltre alla lingua in cui sono scritti, una sorta di altra lingua. Nel caso di Melville, questo era avvenuto anche in *Moby Dick*. Con Achab noi ci spingiamo agli estremi limiti del linguaggio, rasentiamo la lingua della Balena. La lingua straniera del testo che andiamo investigando ci porta al confine con l’indicibile, con il silenzio.

La preferenza negativa di Bartleby nasce dopo i suoi gesti di copiatura. Adirittura, nei primi tempi lo scrivano sembra affamato di parole da copiare.

La frattura avviene quando la richiesta si sposta dal copiare al collazionare, ovvero al verificare la conformità di una copia all’originale.

Fino a quel momento lo scrivano aveva eseguito copiatore. Le aveva ripetute. Da quel momento in poi quel che ripete è la sua formula. Il lavoro meccanico si sposta dalla copiatura alla perseveranza di una risposta sempre uguale.

Se con Achab noi (con lui) diventiamo la Balena, con Bartleby ci fermiamo a chiederci chi siamo, che linguaggio parliamo, dove hanno sede le nostre parole e in che modo il nostro dire dà forma al nostro esserci.

Rella, riflettendo su *Bartleby*, si fa una suggestiva domanda, a tale proposito. Si chiede: “ma dove sta esattamente *Bartleby*? Qual è la sua patria, se anche lui [...] abita l’estremo?” (Rella, 2021, p. 1).

Se, con Heidegger, il linguaggio è la dimora dell’essere, *Bartleby*, con la sua formula non abita, eppure sta.

Sembra sporgersi su un orlo. Del fare, del rispondere, del desiderare e dello scegliere. Per Rella, che si riferisce a Kojève, *Bartleby* racconterebbe la fine del desiderio, nello scenario di un Novecento affacciato sulla scrittura del disastro.

La sfiducia di *Bartleby* nelle parole si tradurrebbe in una stravagante opzione di mutismo e rassegnazione. Nella narrazione che cerca nella storia dello scrivano le ragioni di tale atteggiamento, scorgiamo il fallimento stesso della parola. Melville ci racconta che il giovane che preferirebbe di no si vocifera lavorasse in un ufficio dedicato alle lettere smarrite.

E qui l’allegoria si impone con un simbolismo inevitabile.

Se il suo linguaggio ci seduce nel tentativo di comprenderlo mentre proprio il suo linguaggio dichiara che lui preferirebbe noi non lo facessimo, la diceria secondo cui lo scrivano avesse lavorato nell’ufficio denominato “*Dead Letter*” a Washington e che da lì fosse stato allontanato per un cambio di gestione ci permette di visualizzare, come suggerisce il costante gesto di ricerca dell’avvocato, lettere che non hanno potuto pervenire ai destinatari, probabilmente perché deceduti, e destinate ad essere bruciate: “lettere morte! Non suola come uomini morti?”. *Bartleby* come lettera morta, come una lettera che, contenente messaggi misteriosi e nascosti<sup>3</sup>, mai capaci di rivelarsi, o doni mai consegnati perché pervenuti troppo tardi o mai pervenuti...: il carattere di queste lettere, come i relativi contenuti, non ha espresso una speranza, una scusa, un pagamento, una promessa...

Le lettere vive, le scritture, possono essere lette perché consentono un’interpretazione.

*Bartleby* non la permette.

Non è allegoria di un significato nascosto. Sembra non essere biografizzabile. Sembra non avere storia.

Il busto di Cicerone è una copia del Cicerone vissuto, letto, interpretato, storicamente dotato di una vicenda umana fatta di scelte e quindi di narrazioni ed eventi.

<sup>3</sup> Derrida, nel suo seminario *Il segreto, la testimonianza, la responsabilità*, svoltosi nel maggio del 1994 presso l’Istituto Italiano per gli studi filosofici, aveva parlato di *Bartleby* come forma di segreto e testimonianza negata, quasi un segreto senza contenuto.

Bartleby non è copia di nessuno. Dietro di lui ci sono lettere morte. Davanti a lui un muro.

La storia di Bartleby potrebbe porsi come allegoria stessa della lettura che segnala la difficoltà, i rischi e le tentazioni del processo di interpretazione per raggiungere un significato unico o univoco. E quindi chiuso o copia di sé stesso.

Ma desideriamo stare nell'andamento di Melville e non chiudere il pensiero ad un'attesa di senso come prodotto.

Se di scrittura e parole si tratta, preferiamo stare nella processualità, nell'ambivalenza, nel farsi poetico del divenire sé stessi.

Di fronte alla scomparsa della storia, Foucault ha delineato una sostituzione operata dall'archeologia, capace di cogliere il soggetto come costituito da dispositivi discorsivi capaci di determinarne l'esistenza, l'intreccio di forze di potere, la forma (Foucault, 2003, p. 13).

Il processo di soggettivazione ripercorre un continuo ed ineshausto divenire del soggetto che accompagna un insieme di pratiche mediante "le quali ci si fa carico di sé, per mezzo delle quali ci si modifica, ci si trasforma e ci si trasfigura" (*ibidem*). La nozione foucaultiana di *epiméleia* è caratterizzata da una vocazione autoformativa che sembra inoltrarsi nell'adagio socratico del *gnòthi seautón* rintracciandone una declinazione approfondita che si avvalga dello sguardo.

Prendersi cura di sé richiede di guardarsi. Ciò corrisponde ad un insieme di tecnologie del sé che costituiscono modalità di veridizione.

A partire dal testo *Il governo di sé e degli altri* (*ivi*, p.73), per Foucault, la *parrèsia* aprirà la questione dei modi d'essere del discorso in relazione al discorso di verità. Per argomentare tali riflessioni, il filosofo francese si muoverà su un terreno di conflitto che è rappresentato dalla retorica, che viene considerata un modo d'essere del discorso.

Attraverso la retorica, il discorso può essere sottoposto alla prova della realtà mostrando quanto sia potente la forza della parola che vi agisce o, ancor meglio, quanto sia determinante la performance creativa del discorso stesso.

Se percorriamo Bartleby alla luce dell'attenzione anche visiva e quindi anche retorica e quindi anche archeologica che l'avvocato svolge, a partire dal muro di parole perdute che lasciano di fronte agli occhi solo un *preferirei di no*, i fatti del discorso mostrano come "l'evento stesso dell'enunciazione possa influenzare l'essere dell'enunciatore". Bartleby realizza nel proprio dire un discorso che mette in atto una *drammatica del vero*, del suo vero.

L'aspetto drammatico del dire è quell'elemento che fa apparire il senso del discorso che si svolge: si tratta della dinamica costituente del farsi soggetto, capace di portare con sé, tra l'altro, un potenziale costruttivo o distruttivo, in ogni caso trasformativo, anche della dimensione relazionale e collettiva.

Non è un caso che, dopo l'iniziale spiazzamento registrato nello studio dell'avvocato, anche altri dipendenti inizino a servirsi di un vocabolo prima decisamente poco in uso, come "preferire". L'opzione del preferire diventa uno scenario di possibilità del dire e dell'esistere e quindi dello scegliere, in uno studio legale a Wall Street. E questo avviene anche perché, sempre seguendo Foucault,

non vi è instaurazione della verità senza una posizione essenziale dell'alterità; la verità non è mai il medesimo; non può esserci verità che nella forma dell'altro mondo e della vita altra" (Foucault, 2011, p. 321).

Bartleby possiede un linguaggio ed agisce un discorso che si confronta continuamente con il potere stesso dell'enunciare. Melville si pone e ci pone continuamente di fronte ad un muro. Lo fa anche scegliendo, linguisticamente, il luogo dell'azione: Wall Street.

Melville aveva chiamato "Muro" anche *Moby Dick*. Nel testo sulla Balena Bianca, lo scrittore si sofferma sull'assonanza etimologica che connette *wall* a *whale*. La mole del cetaceo aveva fatto dire ad Achab che la balena era un muro che gli era stato messo di fronte, spinto accanto. Nel cuore del profitto americano, la via del muro prendeva nome dal muro eretto a metà del milleseicento per separare Nuova Amsterdam dalle zone dei nativi americani, ma anche per difendersi dalle colonie inglesi e del New England.

Lo spazio delle parole viene delimitato dalla loro utilità o utilizzabilità e, soprattutto, dalla possibilità di scegliere.

La regola che il linguaggio di Achab sbaraglia è quella dei balenieri, che devono cacciare le balene che vengono incontrate, senza sceglierne. Lui sceglie, si identifica con Moby Dick, il muro che lo guarda e lo ri-guarda e si inabissa in questo identico che lo porterà a tacere e a far tacere le sue espressioni accese, inquiete e pervase da follia.

Bartleby, che sta sul confine della scelta, infrange il linguaggio del discorso di Wall Street perché, posto di fronte ad un muro, mette spalle al muro la scelta stessa. Non una parola di più, non un mormorio, nulla che sia alla

portata della comprensione di chi pone domande, di chi cerca legami, indaga passati.

La verità di Bartleby non può essere vista, non può essere detta. Se fosse evidente, acquisterebbe la solidità di un muro. Se fosse chiara, la si potrebbe rispettare o calpestare. Il suo potere, l'unico potere di una parola scritta che vuole risvegliare la propria capacità di dire, non è nel rimanere immutata nella copia di sé, verificandone addirittura la conformità ad un originale identico. La forza della parola di Bartleby è nella dissimulazione del suo potere.

Anche quando il muro accanto a Bartleby, quello della prigione, si mostra straordinariamente spesso, c'è un'erba tenera e indomita che cresce comunque, nonostante tutto. Bartleby non si muove, neanche quando è accovacciato e perduto. Ma qualcosa dice ancora che esiste il germogliare.

### *Una preferenza critica*

Abbiamo cercato, con l'avvocato, una posizione, una fissità. Siamo stati nei confini, nei paraventi, nei muri. Una strana e inattesa preferenza ha portato sulla scena del linguaggio il dubbio e ha mosso la processualità delle domande sul soggetto.

La scrittura è metodo, quindi è dinamismo, processualità creativa. Persino il paravento che divideva Bartleby dall'avvocato verrà ripiegato come un foglio di carta, quando il legale, non riuscendo a far spostare lo scrivano, deciderà di trasferire il proprio studio altrove.

Pur avendo cercato diversi modi per aiutare il taciturno dipendente che rinuncia al cibo durante la giornata di lavoro, rifiuta di alimentarsi anche quando viene condotto in prigione perché ostinatamente non si sposta dalla sede dello studio in cui era stato inizialmente assunto, l'avvocato continua ad oscillare tra carità e prodigalità e fastidio.

Quando concluderà con le desolanti parole finali "Ah, Bartleby! Ah, umanità!" l'avvocato non riuscirà a conciliare il soggetto Bartleby con la norma divisoria dell'umano. Una legge "troppo umana" (come conclude Deleuze) non ha risolto, ma ha inasprito le contraddizioni tra due nature diverse. La relazione necessita di uno spazio di differenza etica capace di creare dialogo e ascolto.

L'avvocato cercava spiegazioni. L'enunciato di Bartleby chiede una diversa postura. Chiede di implicarsi, di entrare nelle pieghe del dire ma non per

appianare, ma per stare con. Per abitare insieme la differenza, l'antinomia e l'alterità. Per divenire, nel confronto con la proceduralità poetica del dire del dirsi, sé stessi.

Rimandando ad altre e più approfondite riflessioni uno scavo sul ruolo della scrittura per la formazione-in-divenire-di-sé, si intende qui suggerire un nesso tra la pratica di cura di sé attraverso una scrittura che si confronti con l'afasia di un muro, di una indomita incapacità di *preferire*, con la drammatica del dire foucaultiana che non può non portare in scena la ricerca di una sorta di drammatica pedagogica promossa da Erbetta. Leggendo alcune righe sul "decostruire", si trova una suggestiva quanto sorprendente (perché inattuale e forzata dall'accostamento che si sceglie di preferire ora) con il testo di Melville:

di qui, dunque, una vera e propria drammaturgia pedagogica che, tra esistenza e storia, quell'incontro/scontro tra forze [...] lo esibisce non già come fissazione statica di un modello insuperabile da registrare e/o da contemplare, bensì piuttosto come campo d'azione formativa che alla coscienza pedagogica si rivolge per trovare in essa – e contro i dispositivi del pedagogismo corrente- la freschezza dinamica che quell'antinomia in profondità custodisce e promuove. Donde la verità intellettuale e il dovere morale che sembrano decidere, ambedue e contemporaneamente, il destino critico dell'impegno formativo" (Erbetta, Ed., 2010, p. 17).

*Riferimenti bibliografici*

- Cicero M. T. 1987. *De officiis*. Milano: Rizzoli.
- Deleuze G., Agamben, G. 1993. *Bartleby: La formula della creazione*. Macerata: Quodlibet.
- Erbetta A. (Ed.). 2010. *Decostruire formando: Concetti, pratiche, orizzonti*. Como-Pavia: Ibis.
- Foucault M. 2003. *Ermeneutica del soggetto: Corso al Collège de France (1981-82)*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. 2011. *Il coraggio della verità: Corso al Collège de France (1983-1984)*. Milano: Feltrinelli.
- Melville H. 1991. *Bartleby, the Scrivener* (trad. it *Bartelby, lo scrivano*. Milano: Feltrinelli). (Original work published 1853)
- Melville H. 2004. *Bartleby, the Scrivener*. New York: Melville House Publishing.
- Papi F. 1992. *La parola incantata e altri saggi di filosofia dell'arte*. Milano: Guerini.
- Rella F. 2021. *Splendori e rovina del desiderio: Scenari*. Milano: Mimesi. Retrieved from <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/scenari/article/view/1054>

## Riconoscersi nella memoria

*Un percorso nel pensiero di Agostino tra conoscenza, crescita e formazione*

Luca Odini

Ricercatore a tempo determinato, Università degli Studi di Urbino “Carlo Bo”  
e-mail: luca.odini@uniurb.it

Il contributo intende analizzare il tema della memoria nel pensiero di Agostino per mostrare come questo costrutto costituisca un percorso che tra esistenza, conoscenza e volontà conduce alla crescita dell'uomo. Attraverso l'indagine sulla memoria si mostreranno quindi i nuclei fondativi dell'essere umano e le possibilità che, attraverso questa, ogni persona può avere per divenire, autenticamente, sé stessa.

*Parole-chiave:* memoria, storia della pedagogia, Agostino, conoscenza, crescita.

*Recognising oneself in memory. A journey through Augustine's thought between knowledge, growth and education*

The contribution aims to analyse the theme of memory in Augustine's writings and how this construct constitutes a pathway between existence, knowledge and will, resulting in human growth. Through the investigation of memory, we will explore these founding nuclei of the human being and the possibility that each person can become himself.

*Keywords:* memory, history of education, Augustine, knowledge, growth.

## *Introduzione*

Affrontare un autore come Agostino che ha segnato la storia del pensiero occidentale è sicuramente un'impresa. Illustri studiosi si sono dedicati a questo tema, e la ricezione di tale pensiero si è declinata nel tempo in contesti e in misure così varie e differenziate che anche solo cercare di darne una rapida pennellata rischierebbe di esaurire lo spazio che abbiamo a disposizione. Anche il tentativo di tratteggiare un'analisi di carattere esplicitamente pedagogico ha visto un alterno fiorire di studi, ma è indubbio che approcciarsi a testi come le *Confessiones*, il *De ordine*, il *De catechizandis rudibus*, il *De magistro*, il *De doctrina christiana* costituisce, in sé, un lavoro non semplice. Noi cercheremo di dare un taglio particolare al nostro contributo, sforzandoci di mostrare come il tema del “diventare noi stessi”, come ricordato da Papi (Papi, 2020, pp. 46-47), porti ad un collegamento quasi inevitabile con un argomento agostiniano come quello della memoria, che rimanda a molteplici echi che attraversano parole come la formazione del sé e l'interiorità. Il nostro intento, in questo contributo, è quello di mostrare come la memoria possa essere vista come un elemento fondante e sorgivo di tutti questi aspetti, a condizione di essere in grado di coglierne le molteplici sfaccettature e gli aspetti fondativi.

## *Il nucleo originario*

Ci pare fondamentale, per l'obiettivo che ci siamo proposti, mostrare come il tema della memoria, declinato nelle accezioni oggetto di questo approfondimento, ovvero i temi dell'interiorità che si intreccia con l'autobiografia e la formazione della personalità, trovi uno specifico riferimento al primo nucleo tematico in cui Agostino tratta della memoria. È il nucleo che Cillerai (2008, pp. 25 e ss.) individua come i testi di riferimento da cui partire nel suo studio sulla memoria. Si tratta di tutta quella serie di opere, tra cui il *De ordine*, i *Soliloquia*, il *De musica*, e il *De magistro*, che costituiscono sostanzialmente il dialogo con i *Platonicorum libri*. Sono opere scritte prima dell'ordinazione presbiterale di Agostino che canonicamente vengono individuate come primi scritti.

Singolare è il fatto che il particolare periodo storico a cui corrisponde la stesura di questi testi (386-390), ma più in generale tutta la vita di Agosti-

no, abbia corrisposto a un periodo di decadenza politica che sostanzialmente ha influenzato l'interpretazione dell'ipponate stesso. Pensiamo, ad esempio, all'esegesi di Marrou (1938), che lo definisce come un "letterato della decadenza", lasciando trasparire il fatto che di conseguenza anche la sua formazione culturale ne abbia risentito. Horn (1995, p. 54) confuta questa tesi mostrando come negli scritti del periodo di Cassiciaco si collochi una trama squisitamente educativa che consiste nell'indagine della "questione della via lungo la quale l'anima umana può giungere a Dio". L'itinerario formativo, per Agostino, è costituito da questo "ritorno" che attraverso l'impegno personale passa attraverso l'educazione morale, estetica e l'apprendimento di *artes* (*De ordine*, II, 16-44). Sarebbe quindi interessante mostrare questi aspetti che riguardano l'educazione negli scritti agostiniani e che dimostrano per un verso il ruolo chiave di mediazione svolto da Porfirio (Hadot, 1984), e peraltro quanto in realtà l'educazione di Agostino fosse decisamente varia e approfondita e non limitata alla letteratura latina (Hagedahl, 1967). Inoltre, come ricorda sempre Horn, la memoria incomincia ad assumere un significato sempre più sfaccettato e pregnante, fino a diventare il "fondamento della gnoseologia agostiniana" (1995, p. 56).

Nel *De ordine*, infatti, Agostino, replicando a Licenzio, mostra diversi aspetti che possono risultare interessanti. Prima di tutto quanto la memoria possa essere utile per il *sapiens*: senza di essa, infatti, non si sarebbe in grado di dire le parole che si stanno pronunciando. In secondo luogo, sottolinea anche un legame tra il ricordare e la vita intellettuale:

quod cum facit, ut congrue doceat minusque ineptus sit, praeparat saepe aliquid, quod ex dispositione eloquatur ac disputet, quod nisi memoriae commendaverit, pereat necesse est. Ergo aut officia benevolentiae negabis esse sapientis, aut confiteberis res aliquas sapientis memoria custodiri. An fortasse aliquid suarum rerum non propter se quidem, sed propter suos sibi tamen necessarium commendat servandum illi famulo, ut ille tamquam sobrius et ex optima domini disciplina, non quidem custodiat, nisi quod propter stultos ad sapientiam perducendos<sup>1</sup> (*Ord.* II, 2-7).

<sup>1</sup> Per le citazioni dei testi agostiniani si è utilizzata l'*Opera Omnia*, curata dalla Nuova Biblioteca Agostiniana, testo latino dell'edizione maurina confrontato con il *Corpus Christianorum*. Roma: Città Nuova.

Il sapiente, infatti, quando insegna, prepara certamente gli argomenti che deve trattare, ma se non si affida alla memoria e li li custodisce, questi andranno sicuramente perduti. Ecco che allora, come sottolinea Cillerai, Agostino, “spostando l’attenzione sulla relazione fra memoria e *ordo docendi*, richiama l’attenzione sul rapporto fra memoria e *disciplinae* proponendo così un nesso fra tale facoltà e la *sapientia*” (Cillerai, 2008, p. 50). La memoria, dunque, svolge un ruolo fondamentale nel sapere e potremmo dire nell’educazione in generale, perché senza di essa non si potrebbe ritenere quanto pensato. Ricordo/memoria, e pensiero, sono dunque legati inscindibilmente nell’uomo (Alici, 1975, p. 56).

Nei *Soliloquia* poi emerge un ulteriore aspetto che dal punto di vista educativo risulta interessante, riguardo questo primo aspetto che stiamo indagando, ed evidenzia ancor meglio il nesso tra la memoria e le discipline, mostrandone il nesso all’interno dell’impianto gnoseologico che immagina l’autore:

tales sunt, qui bene disciplinis liberalibus eruditi, siquidem illas sine dubio in se oblivione obrutas eruunt discendo et quodam modo refo-diunt; non tamen contenti sunt nec se tenent, donec totam faciem veritatis, cuius quidam in illis artibus splendor iam subrutilat, latissime atque plenissime intueantur (*Sol.* II, 20, 34).

In questo passaggio Agostino sottolinea come, in chi è ben istruito nelle discipline liberali, l’apprendimento si costituisca come quell’atto che dissepellisce dalla dimenticanza delle discipline stesse e risveglia, in un certo qual modo, il nesso veritativo che è insito in quelle arti. In questo senso Cillerai sottolinea:

la memoria, in quanto ordinata ai contenuti delle *disciplinae*, cioè alle verità intelleggibili, può essere elevata al rango dei processi conoscitivi superiori. Ma c’è di più. Il concetto di dialettica come puro pensiero, se connesso a quello di ricordo come presenza riattualizzabile, fa pensare, seppur in forma solo ipotetica, ad una prima idea di memoria come ‘fonte’ del pensiero; ciò significa intendere tale ‘facoltà’ come una ‘riserva’ di principi del conoscere grazie ai quali il pensiero può produrre conoscenza attuale o *scientia* (Cillerai, 2008, pp. 55-56).

È proprio in questi termini che si svela dunque un aspetto che era già stato in parte evidenziato, ovvero quello del rapporto tra i termini di *memoria* e *il-*

*luminatio* che costituiscono gli elementi centrali della dottrina gnoseologica agostiniana (Horn, 1995, pp. 57-68). Questa è l'innovazione che distingue la memoria agostiniana dalla teoria della reminiscenza platonica. Agostino non limita il compito della memoria a quello di una conoscenza a priori ma, come significa sempre Horn, la pone a fondamento di una teoria della conoscenza vera e propria. E Cillerai giustamente identifica la specificità del ruolo che gioca la memoria che viene a trovare uno spazio autonomo rispetto alla relazione con le cose sensibili. "In questo senso la memoria si presenterà come la profondità ontologico-metafisica dove risiede la condizione di ogni umano trascendimento, la *capacitas Dei*" (Cillerai, 2008, p. 94).

### *Et venio in campos et lata praetoria memoriae*

I campi, le distese, i palazzi della memoria ci introducono al secondo passaggio che intendiamo compiere nell'analisi della memoria, ed inevitabilmente dobbiamo confrontarci con le *Confessiones*. Chiaramente, non potremo dedicarci a tutto il testo, ma il libro X appare, per molti motivi, uno spartiacque. Il tema della datazione del libro non è un aspetto da tralasciare. Per molto tempo, infatti, si è dibattuto per cercare di comprendere se il libro andasse letto come un nucleo scritto a parte e posteriormente (Courcelle, 1968), visto lo scarto anche contenutistico che lo separa dai libri I-IX, più di carattere biografico. L'ipotesi più accreditata, oggi, porta invece a leggere i libri X-XIII in continuità con l'altro blocco di libri I-IX (Solignac, 1987) sebbene con una datazione di poco posteriore rispetto a quanto si prospettava: 403 circa, rispetto alle ipotesi che lo datavano tra il 400 e il 401 (Hombert, 2000).

Agostino, in questo caso, scrive non più delle sue esperienze passate ma ci sta raccontando del proprio presente: "hic est fructus confessionum mearum, non qualis fuerim sed qualis sim" (*Conf. X*, 4,4), della sua attuale esperienza di fede, di indagine sulla propria interiorità. Il testo del libro X, come indica Catapano (2010, pp. 130-131), si sviluppa in un'introduzione, e due grandi sezioni a cui fa seguito una sorta di riassunto e una riflessione finale. L'incipit è significativo: "cognoscam te, cognitor meus, cognoscam, sicut et cognitus sum" (*Conf. X*, 1,1). Agostino cerca di comprendere Dio, e cerca di comprenderlo partendo dal dato della consapevolezza dell'amore di Dio: "non dubia, sed certa conscientia, Domine, amo te. Percussisti cor meum verbo

tuo, et amavi te”. Allo stesso tempo si chiede che cosa ama, amando Dio: “quid autem amo, cum te amo?” (*Conf. X*, 6,8). Inizia quindi un percorso che conduce l’autore in un itinerario di trascendenza che lo porta velocemente a colui che trascende tutte le cose e la sua anima stessa. Dalle cose sensibili, infatti, compie un secondo passaggio fino ad esaminare l’uomo, il suo corpo e la sua anima come principio di conoscenza e di vita, fino a giungere al terzo passaggio, quello della memoria. Lo sviluppo è decisamente interessante e poetico perché passa in rassegna tutte le bellezze e le cose sensibili, dagli abissi del mare al sole, alla luna, alle stelle; ma tutti questi elementi della natura rimandano a qualcosa d’altro: “et exclamaverunt voce magna: Ipse fecit nos” (*Conf. X*, 6,9). L’influenza neoplatonica appare evidente e rimanda ad una gradualità/causalità ontologica che si cerca di risalire: “interrogatio mea, intentio mea; et responsio eorum, species eorum” (*Conf. X*, 6,9). Interrogavo tutte le cose e la domanda stessa costituiva la mia tensione, e la risposta delle cose si offriva rimandando alla bellezza dello sguardo che riportava ad altro, a qualcosa di più. Si passa quindi al secondo gradino che compie un percorso di risalita e passa velocemente attraverso quelle *vis* che sono comuni anche agli animali (vegetativa e sensitiva) “nam et hanc habet equus et mulus” (*Conf. X*, 7,11): “occorre infatti compiere il passaggio tra il secondo e il terzo momento della salita oltrepassando le attività più semplici dell’anima: la capacità animatrice con cui vivifica il corpo garantendone l’unità, e la sensazione che rende il corpo inerte capace di sentire” (Cillerai, 2008, p. 100).

È proprio il passaggio successivo che ci interessa particolarmente, perché Agostino giunge alla memoria: “transibo ergo et istam naturae meae, gradibus ascendens ad eum, qui fecit me, et venio in campos et lata praetoria memoriae, ubi sunt thesauri innumerabilium imaginum de cuiuscemodi rebus sensis invectarum” (*Conf. X*, 8,12). Come possiamo vedere, Agostino incomincia a fornirci delle immagini, delle metafore, attraverso cui si può leggere la vita interiore (Fontaine, 1954). Agostino si trova nelle distese e negli ampi palazzi della memoria, dove si accumulano i vari oggetti che provengono dalla percezione. Specifica come lì sia custodito tutto quello che l’uomo pensa, variando e modificando i dati dei sensi, rendendoli disponibili quando ve ne fosse bisogno. “Ibi reconditum est, quidquid etiam cogitamus, vel augendo vel minuendo vel utcumque variando ea quae sensus attigerit, et si quid aliud commendatum et repositum est, quod nondum absorbit et sepelivit oblivio” (*Conf. X*, 8,12).

Nella memoria, prima di tutto, si custodiscono sensazioni, esperienze,

luci, colori suoni, odori, sapori, il caldo, il freddo, il liscio, il duro; tutto viene conservato nella memoria, in una maniera però misteriosa. Dice infatti come: “haec omnia recipit recolenda, cum opus est, et retractanda grandis memoriae recessus et nescio qui secreti atque ineffabiles sinus eius; quae omnia suis quaeque foribus intrans ad eam et reponuntur in ea” (*Conf. X*, 8,13). E qui incomincia a porsi il tema dell’ineffabilità. L’antro, il palazzo, il santuario della memoria accoglie tutti questi aspetti in meandri, in pieghe che sono segrete ed ineffabili. Che non si riescono a cogliere, vista la vastità e la profondità di quanto è contenuto. Ma c’è un altro elemento della memoria che è significativo, ed è sempre legato ad un aspetto ineffabile: nella memoria, dice, non entrano infatti le cose stesse, ma le immagini di queste “quae quomodo fabricatae sint, quis dicit, cum appareat, quibus sensibus raptae sint interiusque reconditae?” (*Conf. X*, 8,13). Lì ci sono quelle immagini, ma non si sa spiegare come vengano costruite/fabbricate. Certamente, i sensi le raccolgono, ma come si formino queste immagini nella memoria rimane misterioso. Come misteriosa rimane la potenza della memoria stessa e la sua ampiezza: “magna ista vis est memoriae, magna nimis, Deus meus, penetra le amplum et infinitum. Quis ad fundum eius pervenit?” (*Conf. X*, 8,15). Quindi, prima di tutto, la memoria contiene ciò che è percepito dai sensi, senza trovarne un limite.

Prima di passare ad un secondo aspetto contenuto nella *capacitas* propria della memoria, ci corre di sottolineare un aspetto. Nella memoria, attraverso di essa, non rimangono a disposizione del soggetto solo la terra il mare e tutto quanto si è sperimentato. Nella memoria: “ibi mihi et ipse occurro meque reco, quid, quando et ubi egerim quoque modo, cum agerem, affectus fuerim. Ibi sunt omnia, quae sive experta a me sive credita memini” (*Conf. X*, 8,14). L’uomo, in quegli spazi insondabili, riesce a ritrovare anche sé stesso rivivendo stati d’animo, azioni ed emozioni di quanto ha vissuto. Ma la cosa incredibile è che non ritrova solo cose vissute o percepite dai sensi, ma anche cose credute. L’uomo, attraverso la memoria ritrova sé stesso, è come se la memoria fosse in grado di rendere presente all’uomo stesso la sua esperienza. E questa non solo sembra essere la chiave per cogliersi all’interno di una dimensione spaziale, ma anche temporale. Oltre a questo, un altro aspetto è fondamentale, senza la memoria, se questa venisse a mancare, non si potrebbe dire nulla: “nec omnino aliquid eorum dicerem, si defuissent” (*Conf. X*, 8,14). La memoria, dunque, risulta un elemento fondamentale per la presenza del soggetto a sé stesso.

C'è un secondo aspetto di contenuti che ritroviamo nella memoria e riguarda quanto avevamo accennato nella prima parte di questo contributo, ovvero le nozioni che siamo in grado di ritenere grazie allo studio delle arti liberali: "hic sunt et illa omnia, quae de doctrinis liberalibus percepta nondum exciderunt, quasi remota interiore loco, non loco; nec eorum imagines, sed res ipsas gero" (*Conf. X*, 9,16). Prima di tutto è bene sottolineare nuovamente la difficoltà dell'ipponate nel descrivere dove queste nozioni si trovino, tanto che le definisce come depositate in un luogo più interno e più profondo che non è un luogo. In questo caso la memoria non può contenere delle immagini, visto che questi contenuti non si sono appresi attraverso le immagini, ma la cosa stessa: "res vero ipsas, quae illis significantur sonis, neque ullo sensu corporis attingi neque uspiam vidi praeter animum meum et in memoria recondidi non imagines earum, sed ipsas; quae unde ad me intraverint dicant, si possunt" (*Conf. X*, 9,16). Lo specifica bene Agostino, la letteratura, la dialettica, tutte queste cose sono nella memoria per quello che sono. Ma sussiste, nonostante ciò, un problema. Quando infatti si dice "tria genera esse quaestionum: an sit, quid sit, quale sit, sonorum quidem" (*Conf. X*, 9,17) esistenza, essenza, e qualità di una cosa non sono elementi che possiamo avere appreso attraverso l'immagine di una cosa. Nemmeno attraverso l'udito o il tatto o la vista di qualcosa di sensibile, e nemmeno affidandosi ad una conoscenza di altri. Dice:

in meo recognovi et vera esse approbavi et commendavi ei tamquam reponens, unde proferrem, cum vellem. [...] Ibi ergo erant et antequam ea didicissem, sed in memoria non erant. Ubi ergo aut quare, cum dicerentur, agnovi et dixi: "Ita est, verum est", nisi quia iam erant in memoria, sed tam remota et retrusa quasi in cavis abditioribus, ut, nisi admonente aliquo eruerentur, ea fortasse cogitare non possem? (*Conf. X*, 9,17).

Dunque, queste cose, queste nozioni, erano nella memoria prima che il soggetto stesso le apprendesse, l'atto è proprio quello di riconoscere la verità di queste attraverso l'intelligenza e, una volta riconosciute, riportarle in modo altrettanto misterioso negli stessi anfratti della memoria. L'insegnante, l'educatore, diventano quindi una sorta di facilitatori della memoria che aiutano a ritrovare ciò che era nascosto. La conoscenza di questo tipo, dunque, è una sorta di raccolta; si riuniscono dei pensieri e dei frammenti sparsi:

per se ipsa intus cernimus, nisi ea, quae passim atque indisposite memoria continebat, cogitando quasi colligere atque animadvertendo curare, ut tamquam ad manum posita in ipsa memoria, ubi sparsa prius et neglecta latitabant, iam familiari intentioni facile occurrant (*Conf. X*, 11,18).

Una volta effettuata questa operazione si portano i concetti all'attenzione cosciente, in modo tale che siano pronti per essere utilizzati in modo più immediato. Quest'operazione, che si compie attraverso l'intelligenza, è il recupero delle teorie che in parte avevamo già esposte e che derivano dai *Soliloquia*, dal *De magistro*, o dal *De immortalitate animi* (Catapano, 2010, p. 132). E il verbo che è proprio di quest'operazione che riporta alla memoria, ricorda Agostino, è il pensare, *cogito*, che deriva quindi da raccogliere, e raccogliere nella mente soltanto, in modo tale da avere pronti questi principi per essere utilizzati.

### *Le emozioni e il divenire dell'uomo*

Vi è però un ulteriore tipo di contenuti che si deposita nella memoria e riguarda le affezioni dell'anima, i sentimenti, le emozioni. Esse, specifica Agostino, sono contenute nella memoria ma in un modo decisamente particolare: "sed alio multum diverso, sicut sese habet vis memoriae" (*Conf. X*, 14,21). Ma proprio in quest'analisi emerge una immagine decisamente singolare della memoria soprattutto quando, analizzando i sentimenti, Agostino si rende conto di come la memoria affettiva tenda a mitigare o modificare quello che si è provato. Può accadere, infatti, come una gioia passata possa rattristare il presente oppure, al contrario, come una tristezza passata possa diventare quasi dolce. Interrogandosi sul perché di questi aspetti afferma: "nimirum ergo memoria quasi venter est animi, laetitia vero atque tristitia quasi cibus dulcis et amarus; cum memoriae commendantur, quasi traiecta in ventrem recondi illic possunt, sapere non possunt" (*Conf. X*, 14,21). La memoria è quasi come il ventre dello spirito; i sentimenti, depositati nella memoria, vengono sì custoditi, ma è come se in qualche modo lo facessero in maniera del tutto particolare, perché è come se perdessero di sapore. Certamente, dice Agostino, non si tratta di una digestione, i processi sono decisamente diversi, tuttavia, pare abbiano qualcosa di simile.

Ma in questa profonda analisi emerge un altro aspetto interessante: quello della dimenticanza. Agostino, infatti, nel pieno di quest'indagine in cui si svela centrale il ruolo della memoria per qualsiasi azione della vita quotidiana, non solo intellettuale, ma anche fisica, inserisce un nuovo tema, quello dell'oblio: "quid, cum oblivionem nomino atque itidem agnosco quod nomino, unde agnoscerem, nisi meminissem?" (*Conf. X, 16,24*). L'ipponate non può non prendere in considerazione il tema del paradosso della dimenticanza. Si rende conto, infatti, che quando dice e nomina l'oblio riconosce ciò di cui sta parlando, e non sarebbe possibile altrimenti. Ma se esso c'è *per se ipsam* è problematico, perché si tratterebbe di un qualcosa presente che, essendoci, fa dimenticare. Allo stesso tempo è problematica la sua presenza nella memoria anche *per imaginem* perché in sé, l'oblio, cancella quanto c'è nella memoria.

Ecco, dunque, un primo limite dell'uomo, il primo paradosso che lo avvolge, quello della sua inspiegabilità. Agostino, indagando sé stesso e gli anfratti della sua memoria arranca: "ego certe, Domine, laboro hic et laboro in me ipso: factus sum mihi terra difficultatis et sudoris nimii" (*Conf. X, 16,25*). È diventato difficile scavare in sé stesso e l'uomo è diventato come una terra aspra da indagare. Ecco che emerge questo primo nucleo inspiegabile, di mistero, in cui la memoria diventa quasi costitutiva per l'uomo stesso; la meraviglia viene dal fatto che:

neque enim nunc scrutamur plagas caeli aut siderum intervalla dimentimur vel terrae libramenta quaerimus; ego sum, qui memini, ego animus. Non ita mirum, si a me longe est quidquid ego non sum; quid autem propinquius me ipso mihi? Et ecce memoriae meae vis non comprehenditur a me, cum ipsum me non dicam praeter illam (*Conf. X, 16, 25*).

Con il mistero della memoria, l'uomo non sta cercando di indagare qualcosa di lontano da sé come la misura del cielo e delle stelle. Sembra incredibile a dirsi, sostiene Agostino, ma proprio la cosa che non riesco a comprendere fino in fondo, la cosa senza la quale io stesso, come persona, come individuo, non potrei dirmi, ecco, quella stessa forza è oscura. E lo stesso paradosso riguarda un limite di altra natura, ovvero quello della pensabilità di Dio stesso. Perché Dio stesso è certamente qualcosa al di sopra e più grande della memoria, eppure non lo si può cercare al di fuori della memoria stessa. Scrive Agostino:

transibo et hanc vim meam, quae memoria vocatur, transibo eam, ut pertendam ad te, dulce lumen. Quid dicis mihi? Ecce ego ascendens per animum meum ad te, qui desuper mihi manes, transibo et istam vim meam, quae memoria vocatur, volens te attingere, unde attingi potes, et inhaerere tibi, unde inhaereri tibi potest. [...] Transibo et memoriam, ut ubi te inveniam, vere bone, secura suavitas, ut ubi te inveniam? Si praeter memoriam meam te invenio, immemor tui sum. Et quomodo iam inveniam te, si memor non sum tui? (*Conf. X*, 17,26).

Andrò quindi oltre questa mia forza per spingermi oltre e affacciarmi a te, per tendere a te, dolce lume, e grazie alla forza della mente andrò oltre la memoria stessa per poterti cogliere. Ma proprio su questa vetta, Agostino si rende conto che non è possibile cogliere Dio se non attraverso il ricordo, la memoria di Dio stesso. Questo percorso di ascesa dell'uomo a Dio attraverso la memoria rende evidente all'uomo stesso una nuova consapevolezza, ovvero l'impossibilità di comprendere Dio se Dio stesso, l'assolutamente trascendente, non avesse creato l'uomo a sua immagine, dandogli la capacità di trascendere la sua consapevolezza propria e quindi di ritornare a Dio grazie a questa *imago Dei* che rimane come scolpita nella memoria.

Quest'indagine di Agostino del *De Trinitate* è ben restituita da Cillerai (2008, p. 277 e ss.) ricordando la Trinità della *mens* creata e rintracciando dunque i segni che costituiscono l'uomo ad immagine del creatore. In questo contributo però, a noi interessa evidenziare questo tipo di ricerca perché Agostino sembra legare la memoria alla possibilità dell'uomo non solo di ricomprendersi come identità personale, ma ancor più di ricercare la possibilità di una *vita beata*. Agostino, infatti, vincola in maniera inscindibile la memoria con la felicità. L'ipponate si chiede come e in che modo abbia potuto apprendere cosa possa essere la felicità per desiderarla e soprattutto ricordarla: "ubi ergo et quando expertus sum vitam meam beatam, ut recorder eam et amem et desiderem?"; ma soprattutto ricorda come quello della felicità sia un desiderio di tutti gli uomini: "nec ego tantum aut cum paucis, sed beati prorsus omnes esse volumus" (*Conf. X*, 21,31). Come ipotizza sempre Cillerai (2008, p. 196), l'accostare il tema della gioia e del ricordo della vita beata non sottolinea solo un processo noetico, ma anche un processo affettivo. Questo processo, per Agostino, ha un fine che si scopre poco dopo: "est enim gaudium, quod non datur impiis, sed eis, qui te gratis colunt, quorum gaudium tu ipse es. Et ipsa est beata vita, gaudere ad te, de te, propter te; ipsa est et non est altera" (*Conf. X*, 22,32). La vera fonte della gioia consiste

in Dio stesso, ed è questa la chiave della vera felicità: godere in Dio, di Dio e per Dio. Della *fons veritas* c'è dunque una traccia nell'animo umano che muove in lui il desiderio della verità e che fa riportare alla mente il desiderio di Dio, unico e vero fine della felicità stessa dell'uomo. Solo in questo modo e attraverso questa consapevolezza, questa esperienza, Dio si manifesta e si custodisce nella memoria dell'uomo.

Ed ecco che proprio in questo apice e in questa profondità si apre lo spazio di uno dei tratti più famosi e citati di Agostino: "Sero te amavi, pulchritudo tam antiqua et tam nova, sero te amavi! Et ecce intus eras et ego foris et ibi te quaerebam et in ista formosa, quae fecisti, deformis irruebam. Mecum eras, et tecum non eram" (*Conf. X, 2,38*). Tardi ti ho amato, bellezza tanto antica e tanto nuova, tu eri dentro di me, e io fuori, fuori di me ti cercavo. Eri con me, ma io non ero con te.

### *Conclusioni*

Appare dunque piuttosto evidente come il tema della memoria sia un aspetto che può destare molte e diverse suggestioni. Se il "diventare noi stessi" che Papi ricorda (2020) interroga incessantemente il lettore rimandando alla formazione del soggetto e alle sorgenti stesse dell'interiorità, Agostino ci ha rimandato all'invito di custodire una di queste fonti, quella della memoria. Questa fonte ci ha consentito e ci consente, in termini del tutto particolari, di mostrare come solamente attraverso la custodia della memoria l'uomo può essere presente a sé stesso, perché, come ricorda Gilson (1998, p. 256) "la memoria non è altro che la conoscenza del pensiero mediante sé stesso". Ancor di più, la conoscenza di sé attraverso la memoria avviene in questi termini perché "quando il pensiero giunge a percepirsi, non si dice che si conosce, ma che si riconosce". Ecco, dunque, che attraverso la memoria vengono riannodate le trame del passato e del futuro, e l'uomo riesce a cogliersi all'interno di questo sviluppo. "La memoria, dunque, è qualcosa di più della facoltà di richiamare alla mente i ricordi: è quell'istanza che assicura la disponibilità alla mente dell'intero mondo sensibile, emotivo e razionale, e che trasforma le esperienze pregresse in modo tale da consentirne un giudizio o una valutazione" (Horn, 1995, p. 71). Senza la forza della memoria, dunque, vana sarebbe ogni possibilità non solo di formazione dell'uomo, ma di consapevolezza del proprio esserci, dei propri limiti e delle proprie possibilità. Attraverso questo

elemento sorgivo di consapevolezza, l'uomo trova il fondamento della propria conoscenza e la volontà dell'uomo costituisce il vincolo, la relazione che tiene insieme e cementa la consapevolezza non sono dell'essere dell'uomo, ma anche della sua possibilità di crescere, e di farlo consapevolmente. Tutto questo, nel pensiero agostiniano, è legato anche all'ultimo aspetto, quello dell'analogia del *De Trinitate*, che mostra un ulteriore modello di rapporto tra la conoscenza dell'uomo e la Trinità partendo dalle facoltà della conoscenza umana che sono proprie di ogni processo educativo e di crescita: memoria, intelligenza e volontà.

L'analogia, che non è un rapporto di somiglianza, ma una somiglianza di rapporti, consente di dare unità alla molteplicità dei dati della conoscenza e ai diversi livelli dell'essere, senza per questo dover superare le distinzioni, le dissomiglianze e le diversità di perfezione. Si tratta di una fondamentale conquista intellettuale che illumina tutto il percorso della ricerca agostiniana, mostrandolo dominato proprio dalla logica del desiderio che altro non è che una logica di relazioni costruite sul modello della Trinità divina (Parodi, 2010, p. 18).

Agostino, dunque, identificando in esistenza, conoscenza e volontà tre modalità dell'essere umano stesso, ci mostra come in questi termini l'uomo possa, attraverso la consapevolezza del proprio essere che si svela nella memoria, divenire autenticamente sé stesso, ricercando delle tracce che conducono ad un cammino di crescita e di coscienza del proprio esserci che può giungere fino al divino. In questo, Agostino, ha contribuito a sviluppare il concetto di Dio segnando la storia del pensiero occidentale, ma può continuare a segnare l'uomo ancora oggi nella ricerca di tracce, nella propria esistenza, nella propria conoscenza, e nella propria volontà, che svelano la possibilità di un cammino, che per ciascuno di noi ha una meta diversa ma che in ogni caso conduce a crescere, consapevolmente, per diventare, autenticamente, noi stessi. Ciascuno secondo il suo percorso.

### Riferimenti bibliografici

- Alici L. 1975. Genesi del problema agostiniano del tempo. *Studia Patavina*. 22, 43-67.
- Aloisi A. 2010. Memoria e infanzia in Agostino. *Rivista Di Filosofia*. 101(2), 187-209.
- Catapano G. 2010. *Agostino*. Roma: Carocci.
- Cillerai B. 2008. *La memoria come capacitas Dei secondo Agostino. Unità e completezza*. Firenze: Edizioni ETS.
- Cipriani N. 2020. *La teologia di sant'Agostino. Introduzione generale e riflessione trinitaria*. Firenze: Nerbini.
- Cary P. 2000. *Augustine's Invention of the Inner Self: the legacy of a Christian Platonist*. New York: Oxford University Press.
- Courcelle P. 1968. *Recherches sur les Confessions de saint Augustin*. Paris: De Boccard.
- Fontaine G. 1954. Sens et Valeur des images dans le "Confessions". *Augustinus Magister. Congrès international agustinien, Paris, 21-24 septembre 1954*. Paris: Etudes Augustiniennes. 117-126.
- Gilson É. 1969. *Introduction à l'étude de saint Augustin*. Paris: Vrin (trad. It. V. Ventisette, *Introduzione allo studio di sant'Agostino* (1983). Genova: Marietti, 1998).
- Marion J.-L. 2008. *Au lieu de soi. L'approche de Saint Augustin*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pieretti A. (Ed.). *Memoria e senso della vita a partire da Agostino*. Roma: Città Nuova.
- Hadot I. 1984. *Arts libéraux et philosophie dans le pensée antique*. Paris: Études augustiniennes.
- Hagendahl H. 1967. *Augustine ad the Latin Classics*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hombert P.-M. 2000. *Nouvelles recherches de chronologie augustinienne*. Paris: Institut d'Études Augustiniennes.
- Horn C. 1995. *Augustinus*. München: Beck (trad. it. P. Rubini, *Sant'Agostino* (1995). Bologna: Il Mulino. 2005).
- Marrou H. 1938. *Saint Augustin et la fin de la culture antique*. Paris: Editions de Boccard (trad. it. C. Marabelli, A. Tombolini (Eds.), *Sant'Agostino e la fine della cultura antica* (1987). Milano: Jaca Book).
- Papi F. 2020. *La sapienza moderna*. Como-Pavia: Ibis.

- Parodi M. 2010. Agostino. In M. Fumagalli Beonio Brocchieri, R. Fedriga (Eds.), *Luoghi e voci del pensiero medievale*. Milano: EncycloMedia Publisher, 14-21.
- Solignac A. 1987. Le livre X des Confessions. In A. Solignac, E. Corsini, A. Di Giovanni, J. Pépin (Eds.), *Le "Confessioni" di Agostino d'Ippona. Libri X-XIII*. Palermo: Edizioni "Augustinus". 9-34.



## “Rapport au savoir”

*Come intendere il divenir di sé*

Jole Orsenigo

Professoressa Associata, Università degli Studi di Milano-Bicocca

*e-mail:* jole.orsenigo@unimib.it

È utile discutere di soggettivazione anche in pedagogia. Appoggiandomi alle riflessioni del Lacan classico, provo a distinguere un modo di raccontar di sé processuale, stadiale, evolutivo – dove il soggetto è un’ipotesi che si realizza contemplandosi dalla fine – dalla *soggettivazione* delle proprie avventure. A sovvertire il discorso corrente nelle scienze umane, saranno le occasioni donate e quelle precluse da parte di tutti gli Altri che ci hanno amato, educato, istruito e formato... a trasformarsi in altrettanti eventi che profilano chi saremo stati.

*Parole chiave:* consapevolezza, sapere, soggetto, storia, avventura

“Rapport au savoir”. *How understand to become oneself*

It’s important to discuss subjectivity also in pedagogy. By the reflections of the classic Lacan, I try to distinguish a way of telling my life procedural, stadial, evolutionary – a way where the subject is a hypothesis that is realized contemplating itself from its own end – from *subjecting* my adventures. You have to accept opportunities had and those precluded by all the others who loved, educated and trained us... like an event that’s drawing the profile of who you will be.

*Keywords:* consciousness, knowledge, subject, story, adventure

Non è possibile sapere in anticipo come l'individuo apprenderà – per quali amori si diventa bravi in latino, per quali incontri si è filosofi, in quali dizionari s'impara a pensare.

Gilles Deleuze<sup>1</sup>

A volte le avventure precipitano nelle parole quasi immediatamente. Scivolano leste dalla bocca per fare, ora, scintillare, ora, lacrimare gli occhi: descrivono, ricordano, rivivono. E il racconto di ciò che è stato, diventa ricco, fiammeggiante, ardimentoso *come quelle*. Nella scrittura, altre volte, sono le parole ad avventurarsi in modo impreveduto: a creare giochi, stravaganze e ritorni, fino quasi a farci dire il contrario di quello che volevamo.

È così che l'avventura “esprime l'unità inscindibile di evento e racconto, cosa e parola” (Agamben, 2015, pp. 34-35).

### *Avventure*

Giorgio Agamben in un libretto dedicato a questo termine ricorda come le *aventures* fossero 'l'oggetto' delle ricerche dei cavalieri – ciò che avrebbero potuto nel loro girovagare *trovare*, ma anche come queste stesse siano state 'il soggetto' preferito dei poeti medievali detti trovatori (*trobadors, trouvères*). Qui, incontriamo il chiasmo: cavalieri in cerca d'avventure e poeti che le sanno cantare. Agamben lo sottolinea, mettendo in evidenza come nel francese-antico *trover* non voglia dire solo “trovare” ma anche “comporre poesia”<sup>2</sup>.

Continua riconoscendo il legame tra il termine avventura e quello di meraviglia (*d'avventure ou de mervoille*); in pedagogia Piero Bertolini lo avrebbe accostato a ciò che non è ordinario, routinario, “già dato” (Bertolini, 1989, p. 19), elevando così l'avventura a *oggetto pedagogico*. L'educazione, infatti, eccede il ritmo della quotidianità: è *straordinaria* (*ivi*, p. 22). Non si tratta di opporre ma di mettere in un “reciproco rinvio”, in un “circuito” (*ivi*, p. 25) queste polarità: nella vita di un servizio diurno per adolescenti una gita può diventare un'avventura, come un viaggio. Ma nella ricca e movimentata *rou-*

<sup>1</sup> Deleuze, 1968/1997, p. 215.

<sup>2</sup> Sebbene questa etimologia non trovi l'accordo di molti filologi. Cfr. Agamben, 2015, p. 19.

*tine* di un centro per disabili gravi organizzato con laboratori, attività fisica, uscite... lo può essere la pausa per il thè.

A livello di tecnicità pedagogica si devono dare due tagli: uno per uscire dalle abitudini e uno per potervi rientrare. È nel margine che può darsi l'avventura (Ferrarotti, 1981, p. XIX).

### *L'evento*

È nota l'affermazione di Gilles Deleuze secondo cui *l'evento non è quel che accade*. Non è un evento il fatto che piova, ma lo è se non ho con me l'ombrello. Non c'è avventura a non portare l'ombrello quando piove, ma a ritrovarselo sotto il braccio durante un nubifragio. Diventa, infatti, "evento" ciò in cui *io* inciampo. Ciò che *mi* riguarda. Ciò che è *per me*.

Si comprende, allora, perché il racconto sia il primo luogo di finzione atto ad ospitare l'avventura: se essa è quell'evento che capita a me, l'io è presto convocato. Scrive Agamben: "L'essere che avviene qui e ora avviene a un 'io' e non è, per questo senza relazione con il linguaggio [...] è sempre *un dicibile*, che, come tale esige di essere detto" (Agamben, 2015, p. 57). Si potrebbe convocare Martin Heidegger:

[...] se l'essere è la dimensione che si apre agli uomini nell'evento antropogenetico del linguaggio, [...] allora l'avventura certamente ha a che fare con una determinata esperienza dell'essere (*ivi*, p. 35).

Si tratta di capire, però, quale sia la dimensione del racconto in grado di dire le avventure di un soggetto.

### *Degradazioni*

Riccardo Massa ha scelto la categoria dell'avventura per indicare la struttura dell'accadere educativo – affermava addirittura che esse *coincidono* (Massa, 1989, p. 13). Occorre, scrive, riappropriarci dell'avventura, non limitandola alla funzione educativa tradizionale *di formazione del carattere*, ma trasformandola in una *regione pedagogica*, con confini e relativo

[...] ambito di finzione e di simulazione, o perlomeno di esperienza protetta, dove il meccanismo dell'avventura viene riportato a quello del gioco, e dove la struttura dell'accadere educativo è vista in analogia con quella dell'esperienza ludica e dell'esperienza artistica (*ibidem*).

Tuttavia, ricordava come l'avventura possa facilmente degradarsi, essere fraintesa o presa troppo sul serio fino a divenire la materia prima della odierna, diffusa, industria del divertimento (Carmagnola, 2019). Forse capita lo stesso ai luoghi di simulazione: poesia, romanzo... anche audiolibri, teatro o discorsi sull'educazione. Forse anche la pedagogia quando si fa romanzo di formazione, rischia di scambiare il soggetto al quale sarà stato possibile avventurarsi, con quello – *del tutto ipotetico* (Lacan, 1966/2014, p. 800) – che dovrà incamminarsi lungo la via di cui saprà solo alla fine la verità. Non c'è, infatti, alcuna complicità – piuttosto un abisso di incomprensione pedagogica – tra chi avrà accettato di lasciarsi cambiare da ciò in cui si imbatte e chi si prefigge, iniziando con l'andargli incontro, che certo questo dovrà succedere.

Hegel condanna l'avventura *senza riserve* (Agamben, 2015, p. 36) allo stesso modo discredita il romanzo cavalleresco e la poesia medievale: il suo punto di mira si spiega perché egli pensa alle avventure come a qualcosa di "separato". Esterno, fortuito, e accidentale per un soggetto. Invece, per Lacan che gli si contrappone consapevolmente, esse ci interpellano.

## Narrazioni

Michel Foucault ha scritto che "dal fondo del Medioevo fino ad oggi l'avventura è *il racconto dell'individualità*" (Foucault, 1975/1976, p. 211). Ha sottolineato altresì che in tale continuità si dà qualcosa dell'ordine della discontinuità: si tratta di un *passaggio*, o meglio, di una variazione di genere letterario. Con la Modernità, il modo di raccontare la storia di formazione di un soggetto passerebbe "dall'epico al romanzesco" (*ibidem*).

Un altro modo di dire se stessi, distinguerebbe le nostre narrazioni: non più il racconto di gesta eroiche, prodezze inaudite, tornei o duelli protratti realmente fino all'ultimo respiro, ma i segreti, i fantasmi e le ricerche interiori di un'infanzia ormai perduta. Non più i lunghi esili, i viaggi senza meta, ma la microfisica di una società che diventa disciplinare: selezioni, audizioni, verifiche sempre più raffinate, attente cioè a comprendere, stimare e smistare,

organizzare le unità di cui si compone. E, ancora, esami, test, colloqui che raccolgono, documentano, archiviano in *dossier* tutte le attenzioni cliniche su di noi: psiche, mente e corpo.

Non senza sarcasmo, il filosofo distingue i modi di formazione *storico-rituali* che vanno perdendo forza come il dispositivo di alleanza, e che chiama: *ascendenti* – quelli in cui si prende posto, acquistando un nome (nel senso forte del termine) perché si è inseriti in una genealogia, da quelli che chiama: *discendenti*, cioè gli attuali, gli *scientifico-disciplinari*. In quest'ultimo caso sarebbe il dispositivo sessuale a generalizzarsi: ognuno di noi tenderebbe all'ideale di se stesso – una perfezione che diventa oggetto di mire, stime, cure pressoché continue. Chi ambisce ad essere sicuro di sé, un soggetto (forte), autore della propria storia e padrone delle tappe del suo stesso affermarsi, appare allo sguardo di Michel Foucault piuttosto una pedina del biopotere, un'unità cumulabile, a disposizione. *Docile e conoscibile* (*ivi*, p. 188).

### *Il posto*

Un tempo, come testimoniano alcune pagine della Bibbia, si diventava se stessi trovando posto in una discendenza, in una storia che ci precedeva. Invece, la disciplina segna il momento in cui questo “asse politico dell'individualizzazione” (Foucault, 1975/1976, p. 210) *si rovescia*. Sarà l'esame a permettere di comparare, catalogare, distinguere – *spillare* (*ibidem*) individui. Questo accade in opposizione alle cerimonie, ai riti, dove si manifestava invece uno *status*: nascita e privilegio. È molto diverso occupare (o non trovare) un posto in una processione regale piuttosto che in una aula o in una multinazionale. Nella nuova modalità del potere ciascuno riceve lo *status* – la propria individualità – dalle misure e dagli scarti fatte dai valutatori, dai tratti e dalle note rilevate dagli osservatori, dalle parole che verranno ascoltate registrate e documentate. Restituite come prove. Evidenze. Tutto questo *corpus* di scritture, ora, caratterizza ogni soggetto (*ibidem*).

Bisognerebbe guardare con occhi meno giudicanti, il film che Ermanno Olmi intitolava proprio così: *Il posto* (1961), per capire qualcosa della riluttanza di Domenico, il giovane protagonista, a corrispondere a quella “grande fortuna” che gli andava capitando: non certo un'avventura, ma il destino di una vita; quello di ogni impiegato a posto fisso durante il Boom economico

in Italia. A meno di voler chiamare “avventure” quelle descritte da Paolo Villaggio nei suoi libri. E poi riproposte nei film.

### *La buona educazione*

Fulvio Papi (Papi, 2001, pp. 45-48) ci ha lasciato da pensare un curioso paragone tra come accade l'educazione *in Africa quando un padre porta il figlio a pascolare il gregge*, e come – non molto diversamente – accade *a Milano quando una madre borghese che abbia letto Freud, si dispone ad allattare il proprio bebè*. In entrambi i casi l'educazione è “buona” in quanto chi educa – facendo un giro più o meno lungo o sofisticato – aderisce ai canoni del gruppo cui appartiene. In questa rappresentazione l'inconscio freudiano – nonostante la devozione alla letteratura psicoanalitica della seconda genitrice – non destabilizza il modo di educare, che si farà processuale, stadiale, evolutivo, in quanto anche la psicologia dinamica affiancherà e compenserà una crescita.

Se il modello educativo definito “buono” dovrà essere ideologicamente adesivo ai valori del gruppo di riferimento, è perché il/la bimbo/a vi dovrà ‘entrare’, pur appartenendovi. In questo senso educare vuol dire ‘socializzare’. L'inconscio diventa solo un elemento *in più* – una novità non troppo scomoda – da mettere in conto e ‘sapere’ per continuare a fare quello che si è sempre fatto. Per saperlo fare, diciamo così, *modernamente*.

### *Sovversioni*

Questo inconscio non interdice, non offusca, non divide la *trasparenza* del soggetto tradizionale. Si cresce anche a ‘sapere’ che c'è in noi qualcosa/qualcuno che non conosciamo affatto. Piuttosto si acquista una nuova linea di maturazione: lo sviluppo psicosessuale libidico, il transito dall'oggetto parziale a quello totale, la relazione con porzioni di soggetto (seno buono/seno cattivo, feci...) con soggetti interi (madre strega/madre fata...) e, infine, col sesso opposto (vita sessuale matura).

Scriveva invece Jacques Lacan dell'*interdetto* – l'inconscio come luogo della rimozione, repressione e dei tabù – che esso perlopiù non corrisponde affatto all'“intra-detto” che si apre nel soggetto tradizionale, e cioè nello

spazio che si crea “fra-due-soggetti”: *Je e Moi*. Di questo parlottio che accade *tra me e me* non ci interessiamo se smettiamo di considerare “ *cose sacre*” (Lévi-Strauss, 1947/2003, p. 49) l’incesto e il parricidio. Quando degradiamo a storielle – nemmeno miti, ma curiosità di culture ormai distanti dalle nostre – le vicende che Freud voleva universali, di Edipo. Quando quella tragedia diventa un piccolo romanzo domestico da poterci buttare alle spalle, allora la psicologia cosiddetta del profondo inaugura il percorso certo, evolutivo e maturativo, di un soggetto che nonostante latenze e/o inciampi, sintomi o mancanze, procede sempre *in avanti*. Verrebbe da dire... verso *nuove avventure*, ma tutto di questo processo è stabilito, preordinato.

Gli psicoanalisti lacaniani suppongono “nell’inconscio una sorta di logica” (Lacan, 1966/2014, p. 798). Suppongono che crescere in luogo di una marcia a tappe/stadi, abbia a che fare con il rincorrersi, il vagare e il sovrapporsi del soggetto dell’inconscio con i suoi miraggi. Fino a farli cadere. Decadere. Per soggettivazione, allora, non bisogna intendere l’evoluzione maturativa, per tappe e stadi, di una vita, ma letteralmente una maturazione: basta un attimo e le mire del soggetto cadono sul prato come un frutto. In quella fine, non si riepiloga nessun inizio, non si ricapitola nessuna storia. Piuttosto se ne apre, finalmente, una.

Il punto è, anche per noi, che la funzione del soggetto quale è aperta dall’esperienza freudiana “squalifica alla radice” ogni presunta stessa “unità del soggetto” (*ivi*, p. 797). Michel Foucault invitava a diffidare delle dolci cure di ogni trattamento “psico”. Abbiamo visto, infatti, come le scienze umane si siano affermate a partire dal rovesciamento storico dei procedimenti di individualizzazione.

### *Crescere*

Oltre ogni datata polemica contro la *Ego Psychology*, oltre l’evidenza del Biopotere nelle nostre esistenze – dalla *customer experience* al parco tematico, al centro di bellezza o benessere – “dopo Freud” qualcosa è cambiato a livello epistemico: è impossibile, per un verso, “il ritorno di un certo soggetto della conoscenza”: illuminista o trascendentale. Mentre risulta altrettanto inaccettabile “concepire lo psichico come qualcosa che raddoppia l’organico” (Lacan, 1966/2014, p. 797). In questo senso si comprende il successo della fenomenologia in pedagogia, perché capace di restituire le ombre di quel soggetto.

Occorrerebbe chiedere, con la stessa serietà di Jacques Lacan, *come* – una volta riconosciuta la struttura di linguaggio dell’inconscio – *cambi il soggetto*. Come si trasformi il modo di raccontare di sé. Se, in luogo di un’unica biografia, questo deposito di futuro che è l’inconscio lacaniano, non accordi più narrazioni alla nostra storia. In Clinica della formazione il latente non è il vero, il che consente di narrare e ri-narrare all’infinito la propria storia di formazione: non c’è, infatti, la versione autentica della propria vita.

L’inconscio, allora, non sarà al modo di Tommaso il negativo della coscienza<sup>3</sup>. E neppure la fonte di tutte le malattie, i disagi o le incertezze, le titubanze di un soggetto<sup>4</sup>. A essere fedelmente freudiani, come vorrebbe Jacques Lacan, l’inconscio “è una catena di significanti [...] che si ripete ed insiste per interferire nei tagli offerti dal discorso effettivo e dalla cogitazione che informa” (*ivi*, p. 801). Si danno, così, almeno due modi di intendere il rapporto del soggetto con il sapere (*Rapport au savoir*). Il primo conosce e sa che cosa deve accadere: non ha presente i particolari o il successo/insuccesso delle tappe da superare, ma “sa” che deve andare avanti. Il detentore di questo sapere è un soggetto deciso, determinato, convinto che “crescere” voglia dire procedere senza esitazioni e superando ogni ostacolo, lungo il filo dell’esistenza. Nell’altro caso il soggetto è diviso; quello che “sa” è di non poter sapere tutto. Non corrisponderà mai all’ideale, alle immagini di sé che lo incantano. L’inconscio è per lui/lei un deposito non di determinazioni, imperativi o fragilità imposte dal passato, ma di energia cui attingere dal futuro. Crescere, allora, verrà dire restituire il debito simbolico che mi lega a chi mi ha preceduto e mi circonda: tutti gli Altri di cui è fatta *la stoffa* del mio inconscio.

### *Avventurarsi*

Quale differenza si dà tra la costruzione tradizionale di un’identità fondata sulla pedagogia della volontà, il romanzo di formazione di un soggetto – sia esso destinato a regnare o a lavorare in fabbrica – e la contemporanea, sempre troppo evocata, soggettivazione? Giorgio Agamben è preciso: ogni avventura

<sup>3</sup> Scrive Lacan: “nel campo freudiano [...] la coscienza è un tratto altrettanto caduco dal fondare l’inconscio sulla sua negazione” (Lacan, 2014, p. 801).

<sup>4</sup> Non è “l’affetto inadatto a sostenere il ruolo di soggetto protopatico perché è un servizio che non ha titolare” (*ibidem*).

[...] esige un “chi”. Ciò non significa, però, che l’evento – l’avventura – dipenda dal soggetto [...]. Il “chi” non preesiste come soggetto – si potrebbe dire, piuttosto, che *l’avventura si soggettivizza* perché è parte costitutiva di essa l’avvenire a qualcuno in un certo luogo» (Agamben, 2015, p. 56, corsivo nostro).

Non sono io ad andare incontro all’avventura. È avventuroso, invece, il suo venirmi incontro, accadendo a me in qualche luogo e in qualche tempo. Il che pone non pochi problemi all’educatore che delle avventure dell’educando è regista e attore, cioè le progetta e le vive.

### *Conclusion*

Non è il destino ad accordare o non accordare successo ai nostri progetti. Siamo noi che possiamo, o più spesso non riusciamo, a ragionare in termini di futuro anteriore, gettando ciò che è stato *davanti* ai nostri passi. Così succede che dell’inconscio freudiano: da pozzo cui attingere, da futuro non ancora vissuto, diventi troppo spesso un deposito polveroso, un archivio dei traumi e inibizioni. La spiegazione dei essi. Invece, non c’è niente dell’ordine della rivendicazione o determinazione nelle nostre infanzie: ogni adolescente *separato* dalle figure genitoriali, familiari e scolastiche, è libero di ricordarla senza soffrire o idealizzarla. È libero di costruirla come possibilità per il futuro.

Non c’è merito a vivere, quando l’esistenza è pensata come una corsa ad ostacoli. C’è merito ad accogliere la vita, a lasciarla esistere. Si tratta di scivolare a valle di chi ha creduto o non creduto in noi. Di riformulare i giudizi che ci hanno ferito impedendoci di cambiare, rubandoci quella parte di esperienza che non smettiamo di precluderci.

Un certo modo di rappresentare il soggetto fa di lui/lei qualcuno che fin dall’origine/fino alla fine: “sa ciò che vuole” (Lacan, 1966/2014, p. 805). Preferisco storpiare la sicurezza padronale di quel soggetto, con un termine di gran moda: *soggettivazione*. Sarà, allora, *lo stile* – ogni tratto ripetuto nel tempo che diventa “mio”: l’inflessione di una voce, il passo che si distingue da lontano... – a raccontare un soggetto. Nessuno di questi elementi “è voluto”, ricercato, neppure documentabile, classificabile, piuttosto e in quanto esce dalle griglie, dalle evidenze manifeste, viene *accettato*. Ed è mio.

### Riferimenti bibliografici

- Agamben G. 2015. *L'avventura*. Roma: Nottetempo.
- Bertolini P. 1989. Fenomenologia dell'avventura. Oltre il già dato. In R. Massa (Ed.), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana* (pp. 19-44), cit.
- Carmagnola F. 2019. *Essere e gadget*. Milano: Meltemi.
- Centro Studi Riccardo Massa. 2020. *Aprire modi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Deleuze G. 1968. *Différence et répétition*. Paris: Press Universitaires de France (trad. it. di G. Guglielmi, *Differenza e ripetizione*, Milano: Cortina, 1997).
- Ferrarotti F. 1981. *Van Gennep, tra etnologia e folklore*. In A. Van Gennep, *Les rites de passage* (pp. VII-XXIX), cit.
- Foucault M. 1975. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard (trad. it. di A. Tarchetti, *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi, 1976).
- Lacan J. 1966. *Écrits*. Paris: Édition du Seuil (trad. it. di G.B. Contri, *Scritti*, vol. 1 e 2. Torino: Einaudi, 2014).
- Lévi-Strauss C. 1947. *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: Press Universitarie de France (trad. it. di A. M. Cirese e L. Serafini, *Le strutture elementari della parentela*. Milano: Feltrinelli, 2003).
- Massa R. (Ed.). 1989. *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Id. 1991. *Per ritrovare il gusto dell'avventura* (intervista). *Animazione sociale*, 43-44, pp. 3-8.
- Id. 2020. *Lo 'spirito' di avventura come strategia educativa*. In Centro Studi Riccardo Massa. *Aprire modi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa* (pp. 179-184), cit.
- Papi F. 2001. *Sull'Educazione*. Milano: Ghibli (prima edizione: 1978).
- Van Gennep A. 1909. *Les rites de passage*. Émile Nourry: Paras (trad. it. di M. L. Remotti. *I riti di Passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri, 1981).

## **La formazione politica come formazione umana**

*Divenire ciò che si è nella dimensione del rapporto con gli altri e con il mondo*

**Claudia Secci**

Professoressa Associata, Università degli Studi di Cagliari

*e-mail: csecci@unica.it*

Si può parlare della formazione politica come di una dimensione essenziale di quella umana, applicando anche a questa dimensione il principio del “divenire ciò che si è”? Ci sono autori e autrici che sembrano indicarne la possibilità. Il tema è indagato in particolare facendo riferimento alle modalità con cui la consapevolezza politica contribuisce a determinare la personalità dell’individuo nelle prime stagioni dell’esistenza, intrecciandosi con le condizioni politico-sociali che contrassegnano differenti fasi storiche. Alcune culture politiche giovanili della seconda metà degli anni Settanta rappresentano un esempio dell’intreccio possibile tra identità politica e identità umana, che, per certi versi, può indicare una via alla coscientizzazione politica della gioventù odierna. Agli adulti e alle adulte di oggi spetta il compito di comprendere le forme di tale coscientizzazione.

*Parole-chiave:* formazione politica, identità, memoria, narrazione di sé, giovinezza.

*Political Formation as Human Formation. Becoming Who We Are in the Dimension of the Relationship with the Others and with the World*

Is it possible to deal with political formation as an essential dimension of the human formation, setting to this dimension as well the concept of “becoming who we are”? There are authors that seem to point out this possibility. The issue is principally investigated referring to the ways the political consciousness affects the development of individual personality in the first seasons of existence, intertwining itself with the political and

social conditions that mark different historical periods. Certain political youth cultures of the second half of the Seventies decade represent an example of a possible connection between political and human identity, that can, somehow, suggest a route for the political conscientization of today's youth. These days' adults have the task of understanding the forms of this conscientization.

*Keywords:* political formation, identity, memory, narration of the self, youth.

### *Idee di sviluppo e di formazione del soggetto*

Il testo che segue nasce dalla domanda su quanto la formazione politica rappresenti di quella umana, generale della persona e su quanto questa dimensione della formazione influenzi il senso d'identità<sup>1</sup> e il *divenire noi stessi*.

Per provare a rispondere a tale domanda deve essere posta in rilievo innanzitutto una questione: se la formazione è intesa come uno sviluppo in senso letterale, cioè, uno s-volgimento del gomito, che, privo dei fili che lo avvolgono, lascia gradualmente intravedere il suo centro essenziale, il suo nucleo, allora difficilmente la formazione politica può essere annoverata tra quelle dimensioni che attengono ad esso, perché si dovrebbe presupporre che l'orientamento politico sia qualcosa di innato e che la persona, divenendo ciò che è, diviene qualcosa di orientato da una parte o dall'altra, che è, in qualche modo predeterminata. Ciò appare stridente. Ci sono, però, diverse ragioni secondo le quali questa riflessione non è troppo azzardata. Intanto, nella stessa formulazione nietzscheana, proprio nel momento in cui l'Autore giunge a porsi la domanda esplicita sul tema, ovvero *wie man wird was man ist*: "come si diventa ciò che si è", si può cogliere l'idea che non possa esserci disvelamento dell'identità se non attraverso un percorso lungo e complesso, erratico, che articola e intreccia influenze ambientali, educative, culturali, legate al contesto storico e geografico. Esse non lasciano intravedere se mai vi

<sup>1</sup> Nelle pagine che seguono questo termine sarà usato nell'accezione abbastanza comune dell'indicare l'insieme degli elementi che identificano e caratterizzano un soggetto rispetto a un altro.

fosse, in origine, una destinazione prefissata per detto percorso o se sia stato esso stesso a determinarla nella sua sostanza.

È, pertanto, evidente che la politica, non solo come orientamento educativo consapevolmente esercitato da chi agisce sulla formazione del singolo, ma anche come influenza ideologica celata, o come attitudine, intuizione che muove dal soggetto stesso, sia in quell'intreccio di agenti che costituiscono il percorso formativo della persona. Tali temi sono stati, per certi versi, affrontati da Gramsci nel concepire l'ideologia come costitutiva della formazione dell'uomo e da Arendt nel concepire la politicalità come contrassegno della specie umana.

Se, dunque, la formazione è intesa, prevalentemente, come nutrimento esterno, come orientamento impresso da agenti educativi esteriori all'individuo, allora certamente la dimensione politica può essere annoverata tra quelle che determinano in parte non secondaria il profilo identitario del soggetto, in quanto essa è contenuta nell'impianto ideale e culturale della famiglia, delle istituzioni e, in senso più generale, della società di cui il soggetto è parte.

Come accennato precedentemente, tuttavia, la componente politica dell'umano può essere intesa in modo anche differente da quello prima espresso, che si riferisce all'orientamento necessariamente *parziale* di questa stessa componente. Questa sarebbe, invece, una dimensione in qualche modo connaturata all'essere umano in quanto, appunto, soggetto *caratteristicamente politico*. Gramsci sostiene che l'uomo, in quanto blocco storico, sia originariamente, in qualche maniera, prodotto di una complessa articolazione di elementi materiali, culturali, ideologici, che ne determinano la *politicalità* essenziale. Nell'autore emerge una teoria della personalità, in cui la dimensione politica si intreccia costantemente e in modo complesso con le altre (Ragazzini, 2002). Questa è la ragione per la quale, nei passaggi in cui c'è la messa in discussione di un'ideologia, emerge un *interregno* dagli esiti incerti, che incide soprattutto sulla formazione delle nuove generazioni, perché è messo in discussione un elemento costitutivo dell'educazione (Gramsci, 2007, pp. 311-312).

In Hannah Arendt si tratta della politicalità intrinseca dell'essere umano, intesa come caratteristica di specie: l'uomo è politico perché sopravvive solo in un ordine regolato insieme agli altri, pensato ed elaborato in un modo che lo distingue dagli appartenenti ad altre specie. In questa accezione arendtiana, tuttavia, non ritroviamo l'idea di un essere umano la cui politicalità è immediata, naturale, direttamente acquisita. Arendt, invece, lega la definizione

del *zoon politikon* a un percorso storico/filosofico che da Platone porta ad Aristotele, ad Agostino e Tommaso, i quali (soprattutto nella concezione aristotelica) collegano il tema del politico alle due caratteristiche, queste sì, intensamente umane, del discorso e dell'azione. "Solo l'azione – afferma Arendt – è l'esclusiva prerogativa dell'uomo, né una bestia né un dio ne sono capaci, ed essa solo dipende interamente dalla costante presenza degli altri" (Arendt, 1958/2011, p. 18). L'uomo è, pertanto, "animale politico" in quanto la dimensione politica è quella che racchiude l'attitudine umana alla parola e all'azione, perché solo in tale dimensione questi due aspetti assumono il loro significato più profondo (*ivi*, pp. 18-21). Nell'interpretazione di Mortari (2008, pp. 15-29), infatti, le funzioni della politica sono racchiuse nell'agire con le parole: in tale agire si sostanzia l'attività politica, che, pertanto, ha a che fare con l'*azione* in senso vero e proprio, in quanto distinta dal *lavoro* e dall'*opera* (Arendt, 1958/2011).

Considerando questi due Autori, si potrebbe giungere a pensare alla dimensione politica come a un traguardo della formazione/svolgimento dell'identità. Del resto, intendendo correttamente la concezione di Arendt, l'essere umano non può raggiungere ciò cui è *vocato* se non contempla nella sua formazione quella dimensione che ne fa *ciò che è* e che, pertanto, nella parabola di ciascuno diverrà dimensione altrettanto essenziale, non all'afferenza di specie, ma alla differenza, cioè allo svilupparsi secondo motivi propri che declinano in modi infinitamente diversi le caratteristiche universalmente umane. Fadda, a tal proposito, si riferisce al tema della "destinazione originaria", cioè quell'orientamento verso un insieme di caratteristiche che fanno degli appartenenti all'*humanitas* ciò che essi sono. In tal senso la formazione non può che rappresentare un'"afferenza" (Fadda, 2002, pp. 27-28). Al concetto di "destinazione originaria", tuttavia, attiene anche la dimensione opposta a quella appena delineata; non c'è, infatti, formazione autentica e autenticamente disvelante l'essenzialità della persona se non nella differenza:

[...] infatti, la formazione e l'educazione, che sono per tanti versi necessariamente conformanti, perché rendono possibile l'afferenza e l'appartenenza infraspecifica al mondo, alla società, alla cultura, alla tradizione, possono considerarsi autenticamente realizzate se, e solo se, danno come esito non l'uniformità e l'omologazione ma l'individualità e la differenza (Fadda, 2002, p. 29<sup>2</sup>).

<sup>2</sup> Il tema è trattato anche in Papi (2020, pp. 52-53).

Queste righe fanno intravedere la grande complessità insita nell'idea che la formazione dell'essere umano rappresenti un disvelamento della sua essenza più profonda, ma anche quanto tale disvelamento corrisponda, in realtà, a un insieme di differenti dimensioni tra di loro intrecciate e interconnesse, nonché mutevoli e dinamiche nel tempo, giacché, non si dovrebbe pensare che *divenire ciò che si è* sia un processo che si conclude una volta per tutte, definitivamente, ma che sia un processo che avviene nel tempo, nel quale sono implicate anche strutture identitarie diverse, ugualmente essenziali, che caratterizzano le diverse epoche della vita. Nella tensione tra l'essenza identitaria relativa a una stagione della vita e quella che, invece, riguarderebbe la persona nella sua continuità, sta, il problema cruciale della comprensione della stessa (Guardini, 1957/1992, p. 31), anche perché ogni epoca della vita ha una sua valenza universale, che trascende l'unicità del singolo.

### *Adolescenza e giovinezza nella strutturazione dell'identità*

L'interrogazione sull'adolescenza e sulla giovinezza, anche nel contesto della riflessione prima tracciata, intorno al tema della formazione profonda del soggetto, è d'obbligo, perché – come abbastanza frequentemente trattato nella letteratura pedagogica – esse sono le fasi in cui in modo più intenso entra in gioco una ricerca che diviene sempre più pressante e consapevole, del sé. Vista la natura del tema posto, non sono rare le prospettive artistiche e letterarie attraverso le quali vi si è accennato: Marguerite Yourcenar, ad esempio, evoca il tema in una raccolta di testi nei quali il centro dell'attenzione è collocato in un dialogo con i miti del passato, che costituisce, insieme, una riflessione sul rapporto tra vita e morte. Scrive l'Autrice: “[...] l'unicità di ogni essere, dovuta proprio alla sua transitorietà, conferisce ai morti un immenso vantaggio sui vivi. Essi ci presentano, e ce li presentano nella loro completezza, i risultati di una esperienza irripetibile” (Yourcenar, 1989/1993, p. 41); ma in generale è solo lo sguardo a posteriori a conferire significato a una catena di azioni ed eventi il cui valore non può che essere rintracciato negli effetti prodotti (Papi, 2020, pp. 106, 179). Nel “vantaggio” di cui si parla e che è, come è ovvio, da intendersi in senso metaforico, si esprime il dramma del divenire formativo, che appare come realmente definito solo nel momento in cui la persona non è più. La fine del percorso conferisce ad esso definitezza, consente il meccanismo, che si rinnova pe-

rennemente, dell'emulazione, perché i percorsi degli antichi e dei personaggi storici, contornati dai drammi della loro epoca, ci appaiono come "cartelli indicatori" e "segnali" delle strade che potremo percorrere (Yourcenar, 1989/1993, pp. 41-42).

L'adolescenza, tuttavia, prefigura un altro dramma: essa è età di crisi perché "le possibilità tutte insieme ci sollecitano" (*ivi*, p. 41), ma nessuna di esse è ancora realizzata o anche lontanamente realizzabile; al contempo, ogni strada che intraprenderemo successivamente precluderà tutte le altre, dando adito al maturare di un senso di incompiutezza ineliminabile, che dunque si ripresenterà nelle stagioni della vita successive. Del resto, dopo l'adolescenza, caratterizzata dall'emergere intenso dell'istinto sessuale e di autoaffermazione (Guardini, 1957/1992, p. 42), al giovane si presenta la crisi legata all'esperienza, quando, a fronte di una prorompente energia e di un dischiudersi di possibilità che appare illimitato, l'esperienza del mondo e della vita gradualmente dispiega i limiti evidenti nella realizzazione delle possibilità intraviste (Guardini, 1992, pp. 45-46).

Dal punto di vista pedagogico si è talvolta messo in luce come sia il tema del progetto esistenziale quello di più intensa valenza formativa in adolescenza. In essa, la persona è posta di fronte al duplice compito di individuare sé stessa in senso spazio-temporale, nel rendersi pienamente consapevole della propria esistenza e collocazione storica e, al contempo, di proiettarsi in un progetto esistenziale futuro (Barone, 2009, pp. 103-105). Tale compito, di per sé gravoso, può essere reso ancor più difficile da elementi epocali che, ad esempio, tendono a schiacciare l'esistenza in una dimensione presente (la comunicazione tecnologica e l'uso dei social network) e a indurre un grande timore rispetto alle possibilità reali di realizzazione futura (*ivi*, pp. 106-107). Questa complessa condizione coglie la persona in una fase cruciale del suo sviluppo, che presenta elementi particolari: l'adolescente cerca se stesso/a e comincia a formulare un sogno della sua vita adulta che si proietta nel tempo, che non può che essere legato a quell'identità adulta: come un'incertezza che dovrebbe fondarne un'altra ancora più incerta.

Il pensiero, che potrebbe essere definito in senso lato pedagogico, di Yourcenar, si dimostra anche nelle metafore che ella utilizza a proposito del tema dello sviluppo; da un lato, sviluppo in senso "fotografico", secondo il quale crescere significa, appunto, sviluppare le immagini, rivelandole nei loro colori, forme e profondità, che sono state impresse nel nostro sguardo in un'epoca (forse l'infanzia? la stessa adolescenza?) in cui era nelle nostre ca-

pacità solo il registrarle e immagazzinarle; dall'altro, la spoliazione vinicola, per la quale ci sviluppiamo liberando la nostra essenza da tutto ciò che non siamo noi (Yourcenar, 1989/1993, p. 42), come il vino nasce nel liberarsi dai prodotti secondari della vendemmia e della vinificazione, i tralci, le bucce, i semi. Si tratta di immagini che indugiano sul tema prima affrontato della concezione stessa della formazione e che è, evidentemente, così dirimente per una riflessione sulla formazione del soggetto.

Ma perché, proprio in relazione alla *scoperta* e all'avvicinamento alla propria essenza più profonda, adolescenti e giovani sono anche poste e posti davanti al compito di individuare la loro peculiare postura di fronte a quella che si è definita dimensione politica, ma che è anche, più profondamente, relazione del singolo con un tutto composto da altri singoli? Tale componente, così intesa, è stata riconosciuta fin dalla filosofia classica come essenziale nella formazione umana e nella filosofia tedesca novecentesca, dopo Marx, ha assunto anche le forme della cura e, in particolare, di una delle sue declinazioni (cura del mondo), in Heidegger e Jonas, il quale fa della cura della nuova generazione e, con essa, del mondo, il principio etico fondamentale della specie umana (Fadda, 2002, p. 103).

Prima si è parlato dell'adolescenza, in particolare, come snodo tra identificazione e principio di realizzazione di sé. Tali aspetti possono essere compresi anche in direzione della propria identificazione e realizzazione politica, là dove queste si potrebbero intendere in due direzioni: un modello culturale in gran parte predefinito, elaborato collettivamente dalle organizzazioni politiche di riferimento (più assimilabile all'*afferenza*); un modello individuale, intuito, costruito nel tempo, anche vissuto con conflitti e con dolore (assimilabile alla *differenza*).

In tal senso occorre considerare le scelte di aggregazione politica compiute in particolare negli anni della formazione, come collegate a un insieme di realtà culturali, che riguardano le scelte di lettura, di studio, di stile di vita, le scelte di fruizione artistica, ad esempio cinematografica e musicale. In tale direzione, i *cultural studies* hanno dato un grande contributo nei termini di una comprensione dell'importanza della cultura popolare nell'emancipazione di classe, nell'identificazione generazionale, ma anche nella differenziazione individuale (Madrussan, 2021, p. 29). Tale tema risulta molto importante per il presente discorso, perché, come si cercherà di elaborare successivamente in modo più dettagliato, quando si riflette sulla dimensione politica dell'identità, si riflette sul complesso delle caratteristiche che sono ad essa legate. Pro-

prio perché all'*essenza politica* di un soggetto si associano anche le memorie delle origini, i ricordi ancestrali, dunque dimensioni certamente più affettive che razionali, gli elementi, anche estetici, che sono stati prima menzionati, costituiscono spunti attrattivi – perché vissuti, ad esempio, in famiglia in giovanissima età o in contesti scelti di pari in adolescenza e in giovinezza – verso un'identità politico-ideologica.

Tra questi oggetti c'è, ad esempio, la musica popolare, la quale, se osservata come affiorante dal quotidiano giovanile, appare rappresentare un insieme di percorsi di risignificazione che una generazione compie per riappropriarsi degli oggetti culturali tramandati dalla generazione precedente, che erano carichi di una coscienza di classe che deve essere reinterpretata e trasformata (Madrussan, 2021, p. 31). Si cercherà di indagare tale dinamica, trasposta in un contesto politico organizzativo e in un'epoca particolare nel prosieguo di questo contributo.

### *La formazione politica come identificazione generazionale; originalità, nostalgie ed emulazioni*

Argomentando il legame profondo tra essenza originaria del soggetto (chi siamo, fondamentalmente?) e dimensione politica, si giunge a porre anche il problema di quanto quella che si è definita essenza politica originaria riguardi il contesto generazionale del soggetto, configurandosi soprattutto come un insieme di accadimenti, climi culturali e suggestioni legate a un'epoca. In tal senso agiscono, allora, i ricordi ancestrali; la dimensione politica si è delineata in noi insieme alle memorie dell'infanzia, che, in quanto tali, sono state assorbite e non elaborate, hanno plasmato il nostro intelletto e non ne sono semplicemente state accolte, subendo, tuttavia, anche in questo caso, il filtro della famiglia e, segnatamente, dei genitori, che hanno definito il luogo e l'ambiente in cui tale assorbimento è avvenuto. È, del resto, la famiglia un soggetto propriamente politico, che in diverse fasi della storia contemporanea italiana non ha mancato di esercitare un'influenza educativa anche di tipo politico, che l'ha sottratta al mero ruolo di trasmittitrice di orientamenti sociali e ne ha esaltato l'autonomia. Corsi, infatti, richiama a titolo d'esempio la famiglia "resistente" nel fascismo, che permane nel suo ruolo di educatrice alla libertà e all'emancipazione a dispetto della funzione impostale dalla dittatura; oppure la famiglia degli anni Settanta, che pur rinnovandosi

verso l'egualitarismo, rappresenta un argine alla deriva individualistica che si sta preparando e che diverrà preponderante a partire dal decennio successivo (Corsi, 2011, pp. 118-119).

La politicità intrinseca della formazione familiare, tuttavia, non è generata solamente dalle ideologie esplicitamente professate dalle figure guida familiari, ma da connessioni tra tipi di personalità e esiti politico-ideologici degli stessi, così come studiati da autori della Scuola di Francoforte (*ivi*, pp. 120-121). Appare, ai fini di questa ricerca, particolarmente interessante indagare non tanto lo sforzo educativo consapevole della famiglia, che contiene anche un orientamento ideale e politico – aspetto di primaria importanza – ma il clima, lo *spirito del tempo* che filtra attraverso ciò che la famiglia pensa e sente nel profondo. L'identità politica della persona, infatti, non è affatto aggrappata esclusivamente a una dimensione razionale, ammesso che essa esista in modo distinto dalle altre, ma è fortemente legata a quella emotiva, rispetto alla quale la famiglia non può che configurarsi come attrice formativa essenziale.

Le attuali generazioni adulte vivono l'intreccio tra storia e memoria in un modo del tutto peculiare; esse sono divise tra un passato remoto che appariva connotato da segni e simboli della politica e un presente che si è andato via via rivelando di decadenza e declino della reputazione della politica stessa. A ciò ha concorso, oggettivamente, il ritirarsi sia dei partiti fondati su precisi impianti ideologici, sia della *Prima Repubblica*, intesa come struttura istituzionale fondamentale dell'Italia nel periodo successivo al secondo conflitto mondiale.

Nel nostalgico guardarsi indietro piuttosto che avanti di alcuni adulti oggi, forse è contenuto il rischio di non avere sufficiente capacità di attrezzarsi idealmente e pedagogicamente nell'orientamento delle nuove generazioni, aspetto che si tratterà anche in conclusione di questo testo.

Uno sguardo sentimentale sul passato attualmente è legittimato anche nella storiografia: Miguel Gotor (2022), proprio scrivendo degli anni Settanta, ad esempio, proietta sulla sua indagine elementi che esulano da una rigida rievocazione cronologica degli eventi e che attengono sia a una periodizzazione arbitraria (gli anni Settanta sono un decennio lungo che *inizia* nel 1966 e *finisce* nel 1982), sia a un tentativo di restituire il clima dell'epoca, attingendo frequentemente alla musica e al cinema, in sostanza avvalorando uno sguardo personale, interpretante ed emotivo, forse riconducibile a una contaminazione tra storia e memoria.

Questo sguardo, dal punto di vista dell'identità della persona, che incontra anche la dimensione generazionale e collettiva, è molto importante nel presente discorso, perché induce a osservare anche la componente politica della personalità come qualcosa che la persona sviluppa nel tempo, giocando con il tempo della propria vita, con suggestioni ed emozioni che hanno un peso definitorio più rilevante di quanto possa apparire, anche rispetto all'ufficialità delle definizioni ideali e ideologiche e alle culture tradizionalmente attribuite alle compagini politiche.

Occorre osservare con attenzione quale sia lo spazio dell'identità politica nella realizzazione della persona in senso più storico; molto importante è vedere come si è evoluto questo spazio nella storia dei giovani. È in qualche modo pensiero comune il fatto che lo spazio della politica nella formazione giovanile sia venuto erodendosi nel tempo, fino a divenire ristretto. A una lettura più attenta, tuttavia, si vede che i giovani non hanno mai abbandonato un loro legame con la politica, ma che esso ha assunto forme sempre diverse e si è caratterizzato, negli ultimi decenni, per una distanza dalle organizzazioni politiche tradizionali (del resto, esse non esistono più come nei modelli del passato) e da uno spirito d'indignazione che configura, paradossalmente, una conflittualità generazionale paragonabile a quelle osservate negli anni Sessanta e Settanta.

### *Una stagione politica di trasformazione*

Pier Paolo Pasolini, che viene qui menzionato per avere acutamente indagato su come i temi sociopolitici della sua epoca si riverberassero sulla formazione profonda della gioventù, ebbe ad affermare, nelle *Lettere luterane*:

Il grande fenomeno della perdita non risarcita dei valori – che include il fenomeno estremistico di massa della droga – riguarda dunque *tutti* i giovani del nostro paese (eccettuati per ora, come ho già avuto occasione di dire, coloro che hanno fatto l'unica scelta culturale elementare possibile: i giovani iscritti al Pci) (1991, p. 90).

Tale riflessione ha stimolato l'interrogativo su come si fosse evoluto dopo la morte del regista/scrittore, avvenuta nel novembre del 1975, il rapporto tra i giovani e la sinistra storica in Italia. In esso, infatti, emerge dapprima un

momento di grande fusione tra quelle che si sono definite identità politica e identità umana e successivamente una frattura che non pare essersi più rimarginata. Si tratta di un lasso di tempo delimitato, ma anche di una sezione del mondo giovanile di quello stesso lasso di tempo, che ha compiuto un'esperienza particolare e, in quanto *politicamente* e *partiticamente* connotata, tutt'altro che universalizzabile. L'indagine su di essa, tuttavia, può contribuire a mettere in evidenza alcuni elementi del rapporto tra giovinezza, formazione politica e formazione umana cui prima si è fatto riferimento.

Dopo le grandi vittorie elettorali amministrative del 1975 e delle politiche del 1976, emerse, dunque, una situazione di logoramento nei rapporti tra il partito comunista e la gioventù (Della Porta, 1996, pp. 53-62). Questo logoramento era dato, da un lato, dalla politica del compromesso storico, che comportava il passaggio da obiettivi rivoluzionari a obiettivi riformisti e dall'altro, al contrario, dal fatto che il sistema elettorale e politico/culturale bloccato dell'Italia, ma anche forze eversive che agivano da opposti estremi e che influenzavano culturalmente e infiltravano il mondo giovanile, non consentissero al maggior partito della sinistra, nonostante le vittorie conseguite, di accedere a un ruolo differente da quello dell'opposizione.

Nondimeno, il carattere pedagogico del Pci continuava ad agire come dispositivo di selezione della classe dirigente, prevalentemente attraverso il meccanismo della cooptazione, intesa come il formare alla quotidianità della politica un determinato numero di futuri dirigenti che poi sarebbero stati accompagnati a ricoprire ruoli rilevanti (Quarzi, Nanni, 2010, pp. 203-219).

Al contempo, il Pci procedeva nel suo dialogo con le istituzioni esterne, guidato dall'interesse politico per l'organizzazione della scuola, attraverso il lavoro intellettuale, che, come argomenta Pruneri (1999), sin dalle origini, fino agli anni Cinquanta, divenne un tratto essenziale della politica, non già specialistica, ma generale del Pci. Ciò prendeva corpo anche attraverso alcuni strumenti di analisi come *Riforma della scuola*, nonché nell'attribuire importanza alla formazione interna offerta dalle *scuole di partito* (Fildani, 2010, pp. 149-168), con una vocazione pedagogica che Falconi (2016) ha definito "magnifica ossessione".

In quegli anni, iniziò un processo di cambiamento di detti meccanismi, che portò i giovani, nei partiti e segnatamente i giovani organizzati nella Federazione giovanile comunista (Fgci) a far emergere via via il valore di una cultura più vicina al sentimento giovanile, foriera di significati differenti da quelli della cultura *di partito* imposta dalla tradizione politica comunista. In tal senso, in

fondo, i giovani coglievano la lezione gramsciana in modo molto più aderente degli anziani; per Gramsci, infatti, la cultura e anche l'arte non hanno il compito di rappresentare in modo pedissequo e asettico un orientamento politico, ma devono rappresentare le sue contraddizioni, i suoi nodi irrisolti, esprimere la conflittualità ideale che ogni stagione storica mette a nudo (Gramsci, 2007, p. 2187); si potrebbe dire che l'arte deve, innanzitutto, esprimere se stessa e chi la produce, in quanto soggetto vivente in un contesto geo-storico intriso di ideologie implicite e di consapevoli idealità. Per Gramsci, inoltre, non esiste una cultura che possa agire in senso trasformatore se non possiede una chiave d'accesso al sentire popolare e, più ancora, se non si propone come producibile dal popolo stesso (*ivi*, p. 1858) e, nel momento in cui il tema generazionale assurge a tema politico universale, il partito che ambisce a trasformare la società non può che farsi interprete dell'espressione originaria del disagio, della domanda e delle prospettive che la nuova generazione esprime, anche nella sua parte più politicizzata e aderente alle organizzazioni storiche della sinistra.

Granese, nell'occasione di un convegno a ottobre del 1977, dedicato alla crisi dei giovani, volle cogliere la difficoltà definitoria dell'ideologia, che andava cambiando i suoi connotati nelle espressioni di disagio giovanile, affermando, tuttavia, che tali espressioni avevano la funzione di rispecchiare una realtà oggettiva e sociale mutata e che sarebbe stato rischioso ed errato non vederne il valore e non negoziare – da parte della generazione adulta e anziana – una visione della crisi della società mediata con quella giovanile (Granese, 1978, pp. 440-446).

Lo studio dei classici e la cultura generale restavano alla base della partecipazione politica, ma veniva gradualmente introdotto il principio dell'autonomia dei riferimenti culturali, anche grazie alla *contaminazione* con il Movimento del '77, con il quale le organizzazioni giovanili della sinistra dell'epoca continuarono a dialogare nonostante gli elementi di conflittualità e gli scontri, anche fisici, occorsi (Carloni, Chiaromonte, 2021). Naturalmente, il carattere formativo del partito poteva anche essere colto nelle circostanze individuali di rapporti più o meno stretti con dirigenti di grande esperienza e carisma, tra i quali Enrico Berlinguer. Soprattutto nella parabola dell'approccio che egli ebbe con il Movimento del '77, spesso testimoniato dai giovani dell'epoca, si coglie il senso di una relazione educativa che, in quanto trasformata nel tempo, produsse un risultato significativo<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Berlinguer passò dal definire i movimentisti “untorelli”, in un discorso a Modena nel

In che modo, dunque, la sinistra storica, in particolare nella seconda metà degli anni Settanta, trattò il tema dell'acquisizione di identità dei propri militanti ma anche dei modi e orientamenti di un'azione formativa e culturale più estesa? Il Partito Comunista traeva dalla lezione gramsciana, come già visto, l'idea che la cultura fosse un elemento di base per l'emancipazione delle classi subalterne. L'esercizio della politica richiedeva caratteristiche culturali che erano in qualche modo predeterminate e predesignate.

In quegli anni, soprattutto a partire dal 1977, iniziarono a serpeggiare nel mondo giovanile elementi di grande disagio, quali la violenza politica, la diffusione della droga e una sorta di nuova emarginazione, che poi si sarebbe condensata anche in alcune forme di creatività e di arte e che si riferiva non solo al rapporto tra giovani e impiego, ma più complessivamente al rapporto tra lavoro e *sensu della vita*.

Berlinguer, a ben vedere, quando convocò gli intellettuali all'Eliseo a Roma all'inizio del 1977 e poi gli operai a Milano qualche mese dopo, pose il tema dell'austerità in un modo che aveva molti punti di risonanza con un sentimento giovanile di rifiuto del lavoro per il lavoro e della produzione per la produzione, un sentimento che divenne nei decenni successivi un tema cruciale. L'austerità andava intesa come la possibilità di un modello più umano e meno economicista della società:

[...] come occasione per uno sviluppo economico e sociale nuovo, per un rigoroso risanamento dello Stato, per una profonda trasformazione dell'assetto della società, per la difesa ed espansione della democrazia: in una parola, come mezzo di giustizia e di tutte le sue energie, oggi mortificate, disperse, sprecate (Berlinguer, 2010, p. 27).

Questo stesso discorso sull'austerità conteneva anche altri due spunti di grande importanza per il filo della riflessione qui proposta: il nuovo stile di vita evocato era concepito come necessariamente collocato in una prospettiva di attenzione e fattiva solidarietà e collaborazione con i popoli che si andavano emancipando da un passato coloniale (*ivi*, pp. 27-29). Nella sua ricerca orientata a costruire la propria prospettiva politica, Berlinguer non chiedeva obbedienza a nessuno, men che mai alla cultura (*ivi*, pp. 41-42). Gramscianamente, i rapporti tra istituzioni politiche e culturali dovevano essere improntati a una dialettica costruttiva e non a un approccio gerarchico

1977 al riconoscerli come "figli nostri, della nostra lotta per la libertà", a Genova nel 1978.

o di asservimento delle une o delle altre. Il richiamo all'austerità come stile di vita, legato a quello alla solidarietà universalistica, temi di carattere collettivo e squisitamente politico, rappresentavano e possono rappresentare tutt'oggi aspetti di costruzione e acquisizione di soggettività, giacché intaccano direttamente il rapporto tra uomo e produzione come domanda sul senso della vita e il rapporto tra un io e un altro dissimile ma che viene riconosciuto nei suoi elementi di somiglianza (Fadda, 2007).

L'organizzazione giovanile della sinistra, in quegli anni, agì come una sorta di cerniera tra società e partito, da un lato proteggendo l'azione politica giovanile da un'influenza e un controllo troppo diretto del partito, dall'altro proteggendo i giovani che vi militavano dalle minacce provenienti anche dalla società. Ma non interruppe – come già accennato – i suoi legami con i movimenti, tant'è che si fece interprete della seconda ondata del femminismo (Turco, 2022, pp. 107- 116; Chiaromonte, Bandoli, 2017). Una parte della gioventù femminile di allora, di fatto, rappresentò e *produsse* la transizione epocale tra centralità del concetto di uguaglianza e centralità del concetto di differenza, al punto da entrare in *fertile collisione* con la generazione adulta e con le sue illustri interpreti (Nilde Iotti, Adriana Seroni, ...), che avrebbero voluto il femminismo comunista meno dispersivo e più orientato a collegarsi a un progetto politico complessivo e propositivo (Turco, 2022, pp. 149-158).

L'agenda politica venne arricchita con i temi della sessualità, della vita privata, del *rapporto tra i sessi*. Il femminismo dei tardi anni Settanta, inoltre, pur dividendosi in compagini dall'atteggiamento ideale assai differente, manteneva, per sua natura, un orientamento tipicamente nonviolento (Della Porta, 1996, pp. 64-66). Quest'ultimo tema in particolare, ma anche quelli elencati precedentemente, relativi al senso del lavoro, a un'emarginazione non connotata solo socialmente, in generale al nesso etica/politica, consentono uno sguardo a quell'epoca come a una stagione di umanizzazione della politica. Emerse l'idea della cultura come oggetto che non deve solo essere acquisito perché trasmesso autorevolmente, ma può essere prodotto o co-prodotto dai giovani.

La formazione dei giovani avvenne anche attraverso la ricerca e la produzione di linguaggi culturali specifici (come la fondazione del settimanale *La città futura* e l'ampio dialogo intergenerazionale su *Rinascita*), segnati dalla dimensione politica, ma anche da quella generazionale. Si adottarono autori, simboli e ritmi che segnarono la distinzione culturale e identitaria giovanile dal partito e un'appartenenza generazionale che intendeva mischiarsi con

giovani di altri orientamenti e stili di vita, ma che, contemporaneamente, affermava la sua diversità culturale dal resto della società nell'identificazione con l'approccio berlingueriano alla politica.

Riflettendo sulla connessione tra il *divenire sé stessi* e la dimensione politica dell'identità, si trova in questo esempio una concezione di questa connessione, anche intesa come la scoperta di una rappresentazione culturale di sé che a un certo punto emerge anche al di là della tradizione d'appartenenza. Ne sono esempi le iniziative di fruizione musicale, che l'organizzazione giovanile condusse autonomamente rispetto a quella partitica. Emblematico di ciò fu il Festival musicale di Ravenna del 1976, che radunava in una programmazione che fu messa a rischio dall'attacco di gruppi di Autonomi, alcuni tra i migliori autori musicali italiani e internazionali dell'epoca e che univa uno spirito hippie, woodstockiano, a comizi, assemblee, dibattiti in perfetta liturgia comunista (Chiaromonte, Bandoli, 2017). Il modello politico, culturale, estetico del partito non venne rigettato, ma certo molto rinnovato secondo una prospettiva più aderente alle caratteristiche specifiche della nuova generazione.

Lo scrittore Paolo Volponi, cogliendo il senso di una conflittualità generazionale che ambiva a produrre una nuova cultura, rifletté:

La nostra gioventù non è per niente estremistica, protestataria, confusa, arrogante, ignorante, arresa alla ideologia della violenza e della droga. La poca gioventù così connotata è quella che è già dentro il "palazzo", integrata nei meccanismi del nostro potere, che si muove per imitazione e che aspetta la morte dei dignitari per salire sui loro stessi scranni praticando nell'attesa i loro stessi vizi (Volponi, 1976).

### *Quale spazio per la dimensione politica nella formazione del sé oggi?*

Nei primi anni Ottanta, i protagonisti e le protagoniste della stagione appena descritta furono tra i primi e le prime ad accorgersi che nella nuova generazione stava radicalmente cambiando il modo di approcciarsi alla vita politica. Emergevano forme di espressione culturale e stili di vita variegati, votati a una sorta di ribellismo esistenziale pochissimo connotato in senso politico, oppure a un conformismo quasi esibito. Lo stesso segretario, lasciando l'organizzazione giovanile, colse questo aspetto nell'originale pro-

posta letteraria di Pier Vittorio Tondelli, nella quale intravedeva, sì, un senso di lontananza e disillusione rispetto alla politica, in parte e non nella totalità dei giovani, ma anche una ricerca di senso da parte di essi, che lanciava un segnale: “Per noi vuol dire, forse, che il patrimonio di democrazia e di civiltà che abbiamo costruito non basta a fare i conti con i problemi di oggi” (D’Alema, 1980).

L’eredità ideale portata dalla generazione prima indagata si è via via confrontata con gioventù meno politicizzate in senso tradizionale e sembra volersi raccontare: un intento manifestato da una certa memoria, costituita sia da riflessione, sia da aneddotica e che ha molto a che spartire con le problematiche indicate nella prima parte di questo contributo. Tale intento è manifestato nel carattere non affrettato di una riflessione che non ha esigenze di immediata traducibilità politica e offre l’impressione di fondarsi su un’esigenza di carattere pedagogico.

La generazione che ha vissuto la giovinezza nell’epoca berlingueriana sente il bisogno di definire e trasmettere le caratteristiche peculiari di un’identità politica fortemente intrecciata con quella umana (D’Alema, 2022). Tale richiamo all’unità tra politica e vita, allora, non è solamente un fatto memorialistico, ma può essere tradotto in un tentativo di scavare nelle dimensioni che mettono a rischio oggi il rapporto tra giovani e politica, quanto e più degli elementi, in parte noti, che vengono messi in rilievo più frequentemente, quali il difficile raccordo studio/lavoro, la difficoltà di intrattenere un rapporto equilibrato con le istituzioni.

Ma occorre essere avvertiti sul fatto che ogni discorso che affronti lo spazio della dimensione politica nella formazione dei giovani d’oggi non possa che partire da una considerazione dello sguardo sulla giovinezza, che è denso di stereotipie (Madrussan, 2017, p. 134), di riduzionismi e di sovrapposizioni più o meno nostalgiche. Se nell’indagine sui giovani partissimo dal presupposto, ad esempio, come suggerisce Madrussan, che potrebbe essere “l’amore per la vita, la vera cifra della giovinezza” (*ivi*, p. 138), forse potremmo comprendere come l’identità politica, che risponde anche al bisogno d’idealità che la giovinezza porta con sé, non può che rappresentare un elemento irrinunciabile di quell’amore per la vita. Questo, pertanto, si nutre anche di una concezione di quale possa essere il contributo fattivo attraverso il quale il singolo esprime tale amore nei confronti degli altri, della collettività, del mondo, ovvero la politica nel suo significato più elevato ma anche più profondo. Giungendo a tale consapevolezza, non possono che essere ripensati

quei caratteri dell'espressività giovanile, che ne accompagnano la manifestazione storica e, d'altro canto, si collegano anche a una sua probabile essenza universale e che, ad esempio, Erikson chiamò virtù dell'"identità" in adolescenza e virtù dell'"intimità" in giovinezza.

Si rileva come spesso una gestione anche politica del conflitto sia la grande assente nelle relazioni che i giovani attualmente intrattengono tra di loro, nel confronto tra generi e nel confronto con le generazioni più anziane. Il conflitto è ben presente, ma ad esso manca soprattutto una dimensione politico/culturale. Esso si presenta come rivendicazione di spazi di negoziazione individuale con gli adulti, certo importanti, ma quasi del tutto scollegati da una prospettiva più ampia, che consenta un'elaborazione costante dei motivi del conflitto e li riconduca a un ambito d'azione politica e generazionale.

In questo sussistono, naturalmente, in primo luogo le responsabilità delle generazioni adulte, che si sottraggono a un confronto autentico, che non riconoscono autorità morale ai giovani e li rendono vittime di una forma di repressione presente, seppur nascosta, nei sistemi formativi, in fin dei conti, non accettando che la giovinezza sfugga a una definizione stabile e che tale definizione si confronti con un intenso supporto fornito ai giovani per produrre una loro cultura visibile e una loro autodefinizione.

Sempre nel contesto dell'autodefinizione, andrebbe, ad esempio, valorizzata la tensione ecologica delle nuove generazioni, vero e proprio modo di essere e di esprimere una cultura e un'idealità profonda. Così come andrebbe riformulato il tema dell'appartenenza di genere e collocato in un'ampia riflessione culturale, che riconosca, innanzitutto, i legami di continuità, più che le fratture e le incomunicabilità, fra l'ideale della differenza tra uomo e donna e l'attuale proporsi delle *differenze* non già tra i generi così come tradizionalmente intesi, ma tra soggetto e soggetto nel loro definirsi in termini di genere. Riconoscere tale – pur problematica – continuità, significherebbe conferire radici al pensiero e al sentire delle giovani della contemporaneità, attribuendo valore a tale pensiero e sentire e, al contempo, riconoscere alle generazioni del femminismo di avere prodotto una cultura dell'emancipazione femminile e strumenti ad essa dedicati che consentono anche alle donne di oggi di leggere le situazioni personali e sociali della loro esistenza.

Alla difficoltà attuale da parte delle nuove generazioni a esprimere e proporre una propria identità politica non slegata da quella umana (si ribadisce che non intendiamo un'assenza o un disprezzo assoluto da parte dei giovani verso la politica) e soprattutto da elementi ideologici e culturali, che sono,

invece, necessari alla politica stessa, concorrono non poco l'assenza di una reale dialettica intergenerazionale nei partiti e nelle organizzazioni politiche, che non sia un'esperienza di nicchia, estemporanea, non documentata. L'ansia di documentare ciò che avveniva all'interno dell'organizzazione politica e nel suo rapporto con il mondo è stato certamente uno spunto fruttuoso dell'esperienza di cui si è detto nel paragrafo precedente.

Ma altre e forse più importanti ragioni di questa sorta di carenza formativa sono da rintracciarsi nel profondo mutamento dei soggetti politici in quanto tali, nella scomparsa dei partiti di massa, anche nella loro forma di spazi di vera e propria convivenza e sperimentazione di una *vita possibile*, che per i giovani significava una prospettiva per il futuro, con le sue ricadute in termini di scoperta e costruzione di sé. Ancora, esse sono da rintracciarsi nello *status* incerto di quella fascia generazionale che si colloca tra coloro i quali hanno vissuto l'esperienza politica giovanile nella seconda metà degli anni Settanta e che sono stati *interpellati* più approfonditamente e le attuali nuove generazioni. Adulte e adulti di oggi hanno potuto cogliere gli echi di una stagione densa politicamente e ideologicamente, talvolta cercando di emularla, già con fatica nel loro tempo, faticando ora a restituirne il senso e il valore ai giovani.

Invertire la rotta rispetto ai problemi ora enunciati consentirebbe alle persone di questa nuova generazione di trovare i modi per *divenire ciò che sono*, scoprendo le caratteristiche di un'identità cui sia restituita anche una dimensione politica e di poterla esprimere e raccontare con parole finora non ancora pronunciate.

## Riferimenti bibliografici

- Arendt H. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. di S. Finzi, *Vita activa* (1964). Milano: Bompiani, 2011).
- Barone P. 2009. *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Berlinguer E. 2010. *La via dell'austerità. Per un nuovo modello di sviluppo*. Roma: Edizioni dell'Asino.
- Carloni A. M., Chiaromonte F. 2021. La nostra Fgci tra partito e movimenti. In *Critica marxista*. 1/2, gennaio/aprile. 137-142.
- Chiaromonte F., Bandoli F. 2017. *Al lavoro e alla lotta. Storia delle parole del Pci*. Roma: Harpo.
- Corsi M. 2011. Ri-educare alla democrazia a partire dalla famiglia. In E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (Eds.). *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- D'Alema M. 1980. Ma non sono tutti così. In *L'Espresso*. 10 febbraio. 68.
- Id. 2022. *A Mosca l'ultima volta. In viaggio con Enrico Berlinguer*. Milano: Solferino.
- Della Porta D. 1996. *Movimenti collettivi e sistema politico in Italia. 1960-1995*. Roma-Bari: Laterza.
- Fadda R. 2002. *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando.
- Id. 2007. Dall'identità come dato alla scoperta dell'alterità. Ripensare la soggettività come problema e come compito pedagogico. In R. Fadda (Ed.). *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*. Roma: Carocci. 13-61.
- Falconi G. 2016. *Una magnifica ossessione. La vocazione pedagogica del Pci*. Roma: Harpo.
- Fildani G. 2010. La conclusione dell'esperienza formativa. In A. M. Quarzi (Ed.). *La Scuola del partito. Esperienza formativa nel Partito Comunista italiano tra gli anni '40 e gli anni '80*, Ferrara: Corbo. 145-168.
- Gotor M. 2022. *Generazione Settanta. Storia del decennio più lungo del secolo breve (1966-1982)*. Torino: Einaudi.
- Gramsci A. 2007. *Quaderni del carcere (1948-1951)*. Torino: Einaudi.
- Granese A. 1978. In Franco Ferri (Ed.). *La crisi della società italiana e gli orientamenti delle nuove generazioni*. Roma: Editori Riuniti-Istituto Gramsci. 440-446.

- Guardini R. 1957. *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg: Im Werkbund-Verlag (trad. it. dell' Editrice, *Le età della vita* (1986). Milano: Vita e Pensiero. 1992).
- Madrussan E. 2017. *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Id. 2021. *Formazione e musica. L'ineffabile significante nel quotidiano giovanile*. Como-Pavia: Ibis.
- Mortari L. 2008. Agire con le parole. In L. Mortari (Ed.). *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Mondadori. 1-68.
- Papi F. 2020. *Della sapienza moderna*. Como-Pavia: Ibis.
- Pasolini P. P. 1991. *Lettere luterane* (1976), Torino: Einaudi.
- Pruneri F. 1999. *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Quarzi A. M., Nanni D. 2010. La formazione al tempo di Berlinguer. Intervista a Fiorenzo Baratelli, direttore della scuola di Albinea. In A. M. Quarzi (Ed.). *La Scuola del partito. Esperienza formativa nel Partito Comunista italiano tra gli anni '40 e gli anni '80*. Ferrara: Corbo. 203-219.
- Ragazzini D. 2002. *Leonardo nella società di massa. Teoria della personalità in Gramsci*. Milano: Honegger.
- Turco L. 2022. *Compagne. Una storia al femminile del Partito comunista italiano*. Roma: Donzelli.
- Volponi P. 1976. Come vedo questi giovani. In *L'Unità*. 1/8/1976.
- Yourcenar M. 1989. *En pèlerin et en étranger*. Paris: Gallimard (trad. it. di E. Giovanelli, *Pellegrina e straniera*. Torino: Einaudi. 1993).

# L'inquietudine adolescenziale come spazio simbolico del prender-forma

*La solitudine del maratoneta*

Alessandro Versace

Professore Associato, Università degli Studi di Messina

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

La narrazione produce significati, le relazioni tra gli attori, tra il “narratore” e gli “ascoltatori” o i “lettori” danno vita a una trama in cui emerge, direbbe Ricoeur, il sé, quell’identità narrativa espressione di un *ipse*, di un sé stesso attraverso il quale ci si può, per certi versi, identificare. La solitudine del maratoneta è un romanzo tramite il quale emerge quell’inquietudine adolescenziale che spinge il protagonista a compiere sé stesso in un tortuoso cammino e, in tal senso, l’inquietudine non è da considerarsi come “squilibrio” o “problematicità” ma come spinta che orienta il soggetto a definire la sua singolarità nelle scelte da realizzare per una piena e autentica formazione identitaria.

*Parole-chiave:* narrazione, letteratura, adolescenza, formazione, inquietudine

*Adolescent disquiet as a symbolic space of taking-form. The Loneliness of the Marathon Runner*

The narrative produces meanings, the relationships between the actors, between the ‘narrator’ and the ‘listeners’ or ‘readers’ give life to a plot in which emerges, Ricoeur would say, the self, that narrative identity expression of an ipse, of a self through which one can, to some extent, identify. *The Loneliness of the Marathon Runner* is a novel through which emerges that adolescent restlessness that pushes the protagonist to fulfil himself in a tortuous journey and, in this sense, restlessness is not to be considered as ‘unbalance’ or ‘problematicity’ but as a drive that orients the

subject to define his singularity in the choices to be made for a full and authentic identity formation.

*Key-words:* narration, literature, adolescence, education, disquiet

### *Lo sguardo pedagogico nella letteratura formativa*

*La solitudine del maratoneta* è il racconto lungo che dà il titolo a una raccolta di storie di Alan Sillitoe, scrittore inglese nato nel 1928 e scomparso nel 2010. Nei suoi romanzi, il comune denominatore è rappresentato dalla contrapposizione, per meglio dire dalla ribellione che gli “Angry Men”, appartenenti alla Working Class inglese, manifestano nei confronti dell’Establishment, e, nonostante lo scrittore abbia sempre affermato di non appartenere al gruppo degli *Angry Men*, è presente quell’aspetto della solitudine tipico della *working class* inglese che, se per i Beatles era la periferia di Liverpool, per Sillitoe è il circondario di Nottingham: si è di fronte a uomini persi in una giungla di asfalto che “corrono in solitaria quella lunga maratona che è l’esistenza”<sup>1</sup>. I personaggi dello scrittore inglese sono degli anteroi, frustrati, disillusi ma “Sillitoe non si dimentica che per scrivere libri bisogna prima vivere la vita, e viverne tanta, fino alla nausea e allo sfinimento” (Giordano, 2009, p. 13). Nei romanzi di Sillitoe c’è una “condanna” dalla quale non si può sfuggire: *Zio Ernest* trascorre i giorni tutti allo stesso modo, dove il tempo è segnato solo dal ticchettio dell’orologio e non da quel *Kairos* che, invece, darebbe maggior senso e significatività alla sua esistenza; *L’insegnante* trova la sua ragion d’essere solo attraverso l’appagamento della visione di belle ragazze che lavorano “nella bottega di Harrison al di là della strada”, prima di ritornare al suo grigiore quotidiano; ne *La disgrazia di Jim Scaferdale*, il “nido familiare”, che dovrebbe rappresentare quel contesto all’interno del quale il soggetto trova sicurezza, protezione, appartenenza, in sintesi la possibilità di vedere i suoi bisogni intercettati e soddisfatti (Maslow 1954/2010, p. 84) diventa, invece, un *habitat* intriso di inquietudine. Questo strano sentimento lo si riscontra anche ne *Il quadro del peschereccio*, dove lo sfondo è costituito da marito e moglie che dopo diversi litigi si se-

<sup>1</sup> Cfr. <https://ilverboleggere.wordpress.com/2019/12/08/la-solitudine-del-maratoneta/>.

parano, per ritrovarsi poi a cercarsi e a vedersi ma entrambi, se pur in modi diversi, ingabbiati da un'amara esistenza; è soprattutto ne *La solitudine del maratoneta* che l'inquietudine emerge, anche se in modo implicito, nei passi del racconto, spesso nella forma della ricerca di un isolamento del protagonista non solo fisico ma anche interiore, quasi spirituale; altre volte cercando di affermare il proprio stile di vita (Sillitoe, 1959/2009). Una solitudine che il corridore conosce pienamente, scegliendo la corsa come forma di ribellione alla quale ricorrere ogni giorno, sottraendosi alla vita quotidiana, in contrapposizione ai freni convenzionali del tempo<sup>2</sup>. È, il romanzo di Sillitoe, una possibilità "altra" di comprendere fenomeni sociali del tempo che fanno emergere dal profondo dell'essere umano quel senso di inquietudine che lo porrà di fronte alla scelta, al cambiamento; è, l'inquietudine, un ulteriore squarcio che permette di vedere oltre le realtà già conosciute e approdare a nuove dimensioni poiché le "parole non sono solo mezzi per comunicare [...], non sono solo il veicolo dell'informazione [...], ma sono corpo, carne, vita, desiderio" (Recalcati, 2014, p. 90). Sono "carne" quelle parole di Primo Levi che diventano vita quando in riferimento a *I sommersi e i salvati* (1986) si esprime dicendo: "Su due cose ho insistito in questo libro. Una è sul fatto che anche gli oppressori di allora erano esseri umani come noi [...] E un oppresso può diventare un oppressore" (Levi, 1997, p. 247). Le parole di Primo Levi rimandano, inevitabilmente, alla grande lezione di Paulo Freire che della lotta all'oppressione ne ha fatto il suo *leitmotiv* culturale ed esistenziale (1968/2002; 1996/2014).

La narrazione, dunque, che sia utilizzata come piena *testimonianza storica* o che sia parzialmente o totalmente inventata, è comunque un energico dispositivo pedagogico per promuovere l'educazione perché l'essere umano può utilizzare gli *utensili* che la cultura offre insieme alle proprie strategie cognitive che gli consentono di operare sulla realtà in cui è immerso e costruire, così, il suo mondo (Bruner, 1971/1999, p. 42). Un "uomo è sempre un narratore di storie [...], tutto quello che gli capita lo vede attraverso di esse e cerca di vivere la sua vita come se la raccontasse" (Sartre, 1938/1948, pp. 58-59). Così, se

<sup>2</sup> Cfr. M. Patucchi, *"La solitudine del maratoneta", l'atto di ribellione di un antieroe della working class*. [https://www.repubblica.it/sport/running/libri/2017/08/29/news/\\_la\\_solitudine\\_del\\_maratoneta\\_quell\\_atto\\_di\\_ribellione\\_di\\_un\\_antieroe\\_della\\_working\\_class-174145720/](https://www.repubblica.it/sport/running/libri/2017/08/29/news/_la_solitudine_del_maratoneta_quell_atto_di_ribellione_di_un_antieroe_della_working_class-174145720/).

la pedagogia corrisponde ad una particolare forma della relazione vita-cultura, allora il testo letterario può essere assunto come elemento cardine di una possibile declinazione di tale relazione, facendosi significativo strumento culturale per l'educazione e l'autoformazione (Madrusan, 2012, p. 81).

Un'autoformazione che diviene quasi un istinto per tenere insieme una vita e per darle forma (Demetrio, 1996, p. 59), così come l'istinto stesso della narrazione è radicato nell'essere umano poiché attraverso essa si è in grado di simulare i grandi dilemmi della vita umana (Gotschall, 2012/2018); non è un caso, infatti, se tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80 Bruner introdusse il concetto di un *Sé narratore* e assegnò alla letteratura il ruolo di protagonista assoluta delle scienze umane (1991/1992, p. 109). Ovviamente, "se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla [...], sentirne l'utilità, discuterla" (Bruner, 1996/2002, p. 54). Il pensiero narrativo, dunque, è quel pensiero che produce "buoni racconti [...] verosimili, [proteso] a calare i propri prodigi atemporali entro la particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio" (Bruner, 1986/1998, p. 18).

Il *Sé narratore* è presente nelle tecniche autobiografiche, attraverso le quali è possibile scorgere quegli eventi significativi che determinano un senso per la nostra esistenza, così come lo si rinviene nelle opere letterarie, mediante le quali scorgiamo nuovi mondi, anche e soprattutto nel periodo adolescenziale. Solo per fare qualche esempio, *Noi siamo infinito. Ragazzo da parete*, di Stephen Chbosky, narra di Charlie, protagonista del romanzo (poi adattato anche come film) che mette in evidenza come l'adolescente possa andare fiero anche delle sue fragilità e di come l'*inquietudine* sia uno stato d'animo che accompagna nelle scoperte emotive, nelle frustrazioni e nelle delusioni sentimentali (2012); *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*, di Enrico Brizzi, racconta – sulla scorta di un fatto realmente accaduto a John Frusciante, chitarrista dei Red Hot Chili Peppers, che lascia il gruppo durante una tournée – la ricerca di autenticità e la romantica inquietudine – dovuta soprattutto all'incontro con la protagonista femminile, Aidi – che emerge attraverso le *lacerazioni* esistenziali di un'adolescenza che, comunque, è vissuta senza quei filtri tipici dell'età adulta (1994); *Due di due*, di Andrea De Carlo, i cui protagonisti vivono il '68 tra i banchi di una prima liceo, per poi prendere strade diverse, mette in rilievo non solo il turbamento emotivo

adolescenziale, ma anche l'inquietudine e il disagio dovuti all'alienazione quasi impalpabile prodotti dal benessere e dal divario sociale. È un malessere che, soprattutto, è percepito dai giovani che sentono l'esigenza di ribellarsi al mondo ipocrita degli adulti.

Il mondo educativo è dunque presente nella letteratura, anzi, è possibile sostenere che nei casi dei romanzi di formazione insieme alla teoria estetico-letteraria è proposta una teoria pedagogica e

non a caso, infatti, il culmine del romanzo di formazione coincide con la maturazione del giovane protagonista – il suo farsi adulto – la cui giovinezza non può che risolversi in un decisivo transito verso il momento apicale della stabilizzazione esistenziale (Madrussan, 2012, p. 87).

Il testo letterario diviene quindi *traccia* e sono tracce e frammenti di vita, reali o immaginari che siano, che nel corso della narrazione offrono ricchissime sollecitazioni (Ivi, p. 83) e, anzi, l'aspetto

formativamente più interessante [...] è la *domanda* di senso che il testo letterario solleva. In questa chiave, allora, la letteratura diventa *esercizio riflessivo interrogante*. Cioè si fa *esercizio esistenziale* in cui l'educazione coincide con la ricerca della propria forma soggettiva (Ivi, p. 92).

Soggettività che è da ascriversi, anche, all'inedito, al possibile, all'esperienza vissuta dell'evento che “corrisponde all'irruzione di ciò che interrompe il prevedibile, l'usuale, il percorso programmato” (Ivi, p. 27) e fronteggiare [la realtà] con il coraggio dell'inquietudine [che] sembra [...] offrirsi alla coscienza pedagogica in quanto cifra dell'esistenza (Ivi, pp. 120-121).

### La solitudine del maratoneta: *l'inquietudine come esercizio esistenziale*

Il protagonista de *La solitudine del maratoneta* di Sillitoe è Colin Smith, adolescente rinchiuso in un riformatorio della contea di Essex per un furto commesso ai danni di un fornaio. È nelle pieghe del romanzo che va rintracciata quell'inquietudine che, tipica del mondo adolescenziale, lo “incalza” a fare delle scelte e che, però, lo pongono nella giusta traiettoria del suo prendere forma e a riconoscersi come soggettività, come unicità (Chiosso, 2002, p. 104), quell'inquietudine che lo (so)spinge a cercare la libertà non

nell'evasione (avrebbe avuto modo di provare a farlo) ma nel pensiero che diviene libero proprio mentre corre e che lo proietta verso dense dimensioni esistenziali:

A volte penso che non sono mai stato tanto libero come durante quel paio d'ore in cui trotterello su per il sentiero fuori dai cancelli e svolto davanti alla quercia panciuta e nuda in fondo al viottolo. Tutto è morto, però va bene così perché è morto prima di essere vivo, non morto dopo esser stato vivo (Sillitoe, 1959/2009, p. 32).

L'inquietudine si affaccia, probabilmente, sotto quella forma di angoscia kierkegaardiana, ovvero del rapporto dell'io col mondo, ma "ogni uomo [...] ha un bisogno naturale di formarsi una concezione di vita, una rappresentazione del significato della vita e del suo scopo" (Kierkegaard, <https://societafilosoficaitalianabari.files.wordpress.com/2017/03/kierkegaard-opere.pdf> p. 2). Colin Smith, imprigionato dentro un riformatorio è, però, libero nel suo pensiero e, parafrasando Kierkegaard, egli non è imprigionato in nessun giudizio. Siamo di fronte a un Io empirico e inquieto, in equilibrio tra compimento (anche del Sé e di sé) e insuccesso, ma è pur sempre un percorso di introspezione che risente del sentimento della disperazione dettata dal rapporto dell'uomo con sé stesso poiché essa, la disperazione, "è una malattia nello spirito, nell'io, e può essere triplice: disperatamente non essere consapevole di avere un io [...]; disperatamente non voler essere sé stesso; disperatamente voler essere sé stesso" (Kierkegaard, 1995, p. 13). È, dunque, un'inquietudine, quella kierkegaardiana, che ha le sue radici in una coscienza soggettiva e che "muovendo dalla finitudine originaria, avoca a sé il nucleo essenziale dell'esperienza esistenziale" (Madrussan, 2017, p. 40) e che in Colin Smith si riflette nel voler essere disperatamente sé stesso:

Perché quando in un crudo mattino di gelo io mi alzo alle cinque e poso i piedi sul pavimento di pietra, tremando verga e verga, e tutti i miei compagni hanno ancora un'altra ora di sonno prima che suoni la campana [...], mi sembra di essere il primo e l'ultimo uomo sulla terra [...]. Mi sembra di essere il primo uomo sulla terra perché sono mezzo nudo e vengo scaraventato sui campi gelati in maglietta e calzoncini [...], senza niente per scaldarmi [...], neppure una fetta di pane e antiparassitario [...]. Non mi metto certo a frignare [...]. No, sono le volte in cui me ne sto là con l'impressione di essere l'ultimo uomo sulla terra che non mi

sento troppo bene. Mi pare di essere l'*ultimo* uomo sulla terra perché penso che tutti quei trecento dormienti alle mie spalle sono morti (Sillitoe, 1959/2009, pp. 28-29).

È soprattutto in un passo successivo che Sillitoe fa emergere la fedeltà a sé stesso che il protagonista manifesta, quando pensa tra sé e sé: “E io perderò la gara, perché non sono un cavallo da corsa [...]. Sono un essere umano e ho dentro di me pensieri e segreti e un accidente di vita la cui presenza lui<sup>3</sup> non sospetta neppure, e non saprà mai di che si tratta perché è uno stupido” (Ivi, p. 34).

È l'inquietudine che emerge in tutta la sua potenza, che disegna per il protagonista la traiettoria da seguire affinché possa portare a termine il compimento di sé stesso, prendere la *sua forma*, così come attraverso i “frammenti” di Pessoa si mette in luce che ognuno di noi può

abbandonare i sentieri certi e sicuri del conosciuto e dello sperimentato e inoltrarsi per cammini deserti ed impervi: verso le terre dell'incognito e del mistero del nostro mondo interiore, pozzo cupo e spaventoso dal cui fondo – per suprema disperazione e contraddizione – vediamo risplendere, immote e lontane, le ignare stelle, impassibili al dolore umano [...]. Significa [...] uscire allo scoperto, confrontarsi indifesi [...] con noi stessi negli spazi tenebrosi del non-cosciente e del sogno (2010, p. 1).

Il richiamo all'inconscio e all'inquietudine presente si rileva anche in un altro passo del romanzo di Sillitoe:

sono vuoto, vuoto com'ero prima di nascere, e non mi abbandono del tutto, credo, perché ciò che si nasconde in fondo al mio essere, qualunque cosa sia, non vuole che io muoia o mi ferisca malamente. Ed è stupido fare queste profonde riflessioni, sapete, perché non vi portano in nessun posto (Sillitoe, 1959/2009, p. 35).

Potremmo sostenere che questo passo rinvii al perturbante freudiano, considerato nella sua duplice accezione di “familiare” e “nascosto” (Madrusan, 2017, p. 67) o a quello lacaniano dove il perturbante è non l'angoscia

<sup>3</sup> Il riferimento è al direttore del riformatorio, descritto spesso come “panciuto dall'occhio bovino”.

ma l'annuncio dell'arrivo dell'oggetto e, per Lacan, l'angoscia è il “segnale di realtà” che costruisce l'oggetto del desiderio (Ivi, p. 72) e “non c'è esperienza dell'inconscio che non sia esperienza del desiderio” (Recalcati, 2012, p. 17); o, ancora, l'inquietudine emerge da quelle *situazioni-limite* jaspersiane “sentite, sperimentate, pensate ai limiti della nostra esistenza [...], insopportabili per chi vive [ma] noi abbiamo sempre un punto di appoggio di fronte alla situazione limite. Senza tale punto di appoggio la vita cesserebbe” (Jaspers, 1925/1950, p. 267) o dalla dimensione emotiva nel momento in cui, entrando in contatto con l'*ombra* junghiana, si avverte l'inquietudine di fare qualcosa di insolito (Jung, 1967/1991) poiché essa proviene inequivocabilmente dalla zona più oscura di noi stessi. È il caso di Meursault, protagonista de *Lo straniero* di Camus (1942/1987) che diventa riflesso e metafora dell'*ombra* poiché nel “rifiuto affascinato che suscita in noi lo straniero, c'è una parte di inquietante estraneità” (Kristeva, 1988/1990, p. 174). Interpretandola, invece, l'inquietudine diviene una sorgente pregiata di “metamorfosi” esistenziale: che

si declini nei termini del perturbante freudiano o dello scacco jaspersiano, nel vissuto dell'*étrangeté* o in quello dello spaesamento, nel tono dell'indicibile o della preoccupazione, l'inquietudine sembra comunque offrirsi alla coscienza pedagogica in quanto cifra dell'esistenza (Madrusan, 2012, pp. 120-121)

poiché essa non è irrequietezza psicologica o insicurezza sociale, né tantomeno è una fragilità deprimente o uno squilibrio da curare e guarire. È, invece,

un modo di essere nel mondo che contraddistingue il pensiero interrogante, la curiosità, l'insaziabile desiderio di ulteriorità [...], agisce come *conditio* del possibile [...] come rischio, come corollario del mancante, come sfida. È proprio nell'apertura alla dimensione della possibilità [...] che il soggetto intercetta l'espressione stessa del suo formarsi (Madrusan, 2017, pp. 26-27).

L'inquietudine, dunque, oltre che poter essere indotta da congiunture pericolose esterne o da condizioni interiori preoccupanti, può riferirsi a un'esigenza di cambiamento, di rinnovamento di sé per oltrepassare “l'insipidezza” quotidiana; è grazie all'inquietudine che la coscienza si dischiude al mondo per ricercare nuovi orizzonti che possano suscitare ancora stupore.

Avvertire (*feeling*) questo stato d'animo, probabilmente significa che è arrivato il momento in cui è necessario

spazzare via i rami secchi [...], eliminare via un modo di vedere il mondo [...], le certezze [...]. L'inquietudine apre la porta a un [...] nuovo modo di essere, mentre quello abituale viene messo in secondo piano [...], questa, forse, è l'inquietudine: lo scuotersi e il fremere degli enti quando li afferra la sublime nostalgia dell'essere, il vento gagliardo che spazza via l'afa stagnante e irrompe sulle cose come un soffio di vita nuova; lo squarciarsi delle nubi e l'apparire di un nuovo orizzonte (Lamendola, 2007).

Nella piena convinzione di voler perdere la gara, Colin Smith riflette sulla sua condizione esistenziale e comprende che, per vincere la sua "guerra" contro, soprattutto, il direttore del riformatorio, deve perdere la competizione che si desume dal seguente pensiero del protagonista:

alla fine vincerò anche se crepo in galera a ottantadue anni, perché avrò tratto dalla mia vita più fuoco e godimento di quello che tirerà mai fuori lui dalla sua [...], preferisco essere come sono [...] piuttosto che mettermi qualcun altro sotto i piedi morto dalle unghie in su (Sillitoe, 1959/2009, pp. 34-35).

Ne *La solitudine del maratoneta* è evidente come l'esercizio inquieto diviene esercizio esistenziale; il formarsi della soggettività, suggerisce Madrussan, è dunque esperienza inquieta (2017, p. 29) come nel caso di Colin Smith, di un adolescente che "per definizione" espone tutto sé stesso con una spavalderia tipica di quell'età e che, come fa notare Pietropolli Charmet, è inversamente proporzionale a una fragilità, soprattutto emotiva, tipica del mondo adolescenziale (2008); il rischio, parafrasando Recalcati, non è solo una transizione adolescenziale, ma un'ombra che segue questo arduo passaggio della vita<sup>4</sup>.

Il gesto adolescenziale va interpretato. Esso si esprime nella forma del simbolo che si incontra non tanto negli oggetti quanto nel momento dell'esperienza (Sini, 1991, p. 270), non è un segno e, dunque, già noto alla coscienza; piuttosto esso è un'espressione di qualcosa il cui significato va oltre la

<sup>4</sup> Cfr. M. Recalcati, *Adolescenti. Tra inquietudine, disagio, amore del rischio, ricerca di libertà*. <https://francescomacri.wordpress.com/2018/09/17/adolescenti-tra-inquietudine-disagio-amore-del-rischio-ricerca-di-liberta/>

coscienza, esso “deve essere la miglior espressione possibile della concezione del mondo [...], un’espressione tale da non poter essere superata per significato; essere cioè così inafferrabile, che l’intelletto critico non possa risolverlo adeguatamente” (Jung, 1921/1977, pp. 255-256); perdere la gara, sarà il gesto di Colin Smith attraverso il quale manifesterà, simbolicamente, quell’io inquieto che

individuando nell’inquietudine stessa il tratto peculiare e costitutivo di un modo di porsi nei confronti della vita e del mondo, esplora le ragioni del proprio farsi forma (inquieta) non già per conciliarle, ma per comprenderne, innanzitutto, il senso e le implicazioni (Madrussan, 2017, p. 35).

### *L’inquietudine come educazione indocile*

L’inquietudine può essere sinonimo di problematicità, oppure può accostarsi al significato di esercizio esistenziale o, ancora, può essere considerata come una risorsa formativa, come un’inquietudine “del pensiero [che] consiste nella sua inesausta sollecitazione, ossia nell’irrequietezza, anche umbratile, di un dispiegamento riflessivo radicalmente discosto dai modi convenzionali di pensare” (Ivi, p. 31).

È quell’inquietudine che avverte Colin Smith e che fa trapelare quando raccontando la sua storia narra che

Continuavo a trottare ai margini di un campo fiancheggiato dal viottolo incassato, sentendo l’odore dell’erba verde e del caprifoglio, e mi pareva di venire da una lunga stirpe di cani levrieri addestrati a correre su due zampe, solo che davanti a me non vedevo un coniglio meccanico da inseguire e alle spalle non avevo un randello da minatore che mi obbligasse a tenere l’andatura (Sillitoe, 1959/2009, p. 68).

L’educazione, in effetti, va oltre l’addestramento, ovvero l’acquisizione di particolari abilità e competenze attraverso la pratica di una specifica disciplina, essa, piuttosto, si configura per essere un percorso, un processo, un *viaggio*, è l’avventura dell’uomo nel mondo che si riscontra nell’Ulisse di Omero così come nell’Ulisse di Joyce, è il viaggio che compie il giovane Holden di Salinger che, per certi versi, diventa “pirandelliano” perché

indirizzato alla ricerca di un'identità più genuina, schietta, originale, libera da quelle relazioni sociali opprimenti e ipocrite; è il tentativo di un'affermazione di un *Io ideale* che “rompe gli argini” delle restrizioni quotidiane e che, come una corrente indefinita e costante, spinge alla piena consapevolezza di sé (Versace, 2017, p. 96).

Ed è, anche, il viaggio di Colin Smith, che, per quanto descritto dentro le mura di un riformatorio, rappresenta un'esperienza adolescenziale e che, come tale, è

un desiderio di esplorazione del mondo, di apertura al futuro [...]. Come in un viaggio intrepido, l'adolescente incontra territori impensabili, tanto stranieri quanto seduttivi, tanto minacciosi quanto affascinanti [ed] è solo dall'errore e dall'erranza che la vita [...] può acquisire davvero la sua forma (Recalcati, in <https://feltrinelliscuola.it/wp-content/uploads/2023/03/adolescenza-tempo-del-viaggio-recalcati.pdf>).

Il viaggio è stato spesso utilizzato come metafora pedagogica (Moscato, 2014) o, ancora di più come metafora dell'esistenza (Widmann, 1999):

Trasformazioni, trasferimenti, peregrinazioni, ricerche, incontri sorprendenti, attese e abbandoni, perdite e scoperte, fame di conoscenze e vita: pochi esempi, questi, di quanto il viaggiare sia intimamente costitutivo del prendere forma del soggetto e di quanto esso possa corrispondere, anche in forma di metafora, ai percorsi dell'esistenza (Madrusan, 2017, p. 179).

Il percorso del protagonista del nostro romanzo, invece, è segnato da viottoli, da alberi, da campagne solitarie, dalla “compagnia della sua solitudine” poiché essa, come l'inquietudine, non va ricercata in elementi esterni, ma nel profondo della propria anima dalla quale proviene e, al contempo, ne è alimentata. La solitudine fa parte della vita, di quella vita interiore che ognuno di noi possiede e che ci spinge a rifiutare forme di passività, e nasce da quell'inquietudine che si manifesta come attività liberatrice (Zambrano, 1996). È una *libertà di*, che, contrariamente alla *libertà da* (dalle regole ad esempio), si disvela come “processo di crescente liberazione umana” che indica il compiuto processo di individuazione del soggetto (Fromm, 1941/1987, pp. 30-40) come *crescita di forza autonoma*. Il sentiero percorso da Colin

Smith indica quella libertà di matrice frommiana considerata come aspetto costitutivo dell'essere umano, pura espressione del suo essere, è, quello del protagonista del romanzo di Sillitoe, un *sentiero formativo* e la

significatività dei sentieri formativi arriva poi fino alle soglie più estreme del percorrere: gli ambienti inospitali della vita come prova e sfida, le frontiere dell'esperienza come conquista e superamento del proprio limite soggettivo, l'ignoto come apicale esperienza morale (Madrussan, 2017, p. 179).

Parole, queste, che sembrano disegnare la cornice all'interno della quale si muove Colin Smith, quell'adolescente che, come tanti altri della sua età, nella continua oscillazione tra adultità e infanzia, parafrasando ancora Madrussan, è

renitente ad ogni forma di convenzione sociale [...], esercita la propria sensibilità nei luoghi e nei modi più impliciti, e dunque meno afferrabili [...]. Paure, solitudini, rabbie, mimetismi, debolezze, eccessi. Tutti modi [e] snodi costitutivi dell'esistenza intera (Ivi, p. 143).

Emozioni, dunque, tumultuose che imperversano nella vita dell'adolescente, dotate di timbro, sigillo, completamente originali. Emozioni che fanno comprendere come il

salto radicale e profondo tra l'infanzia e l'adolescenza è rappresentato [...], dal fatto che in questa si delincono improvvisamente e vertiginosamente le grandi domande sul *senso* della vita e della morte [...]; e nascono i grandi ideali a cui consegnare un *senso* alla vita (Borgna, 2019, p. 27).

Il momento della decisione finale arriva quando, a gara iniziata, Colin Smith nel comprendere appieno che poteva vincere la competizione, con un'indocilità "impertinente, intelligente, creativa" (Demetrio, 2009, p. 150), in sostanza in opposizione a sistemi omologanti e massificanti, si rende conto, attraverso le sue riflessioni, che

la solitudine del maratoneta [...] era l'unica onestà e realtà esistente al mondo e [...] io, sapendolo, non sarei mai stato diverso, quali che fossero le mie sensazioni in certi momenti, e qualsiasi cosa gli altri cercassero di

dirmi [...]. Allora pensai: no, non mi lascio mettere nel sacco da questa presa in giro della gara, questo correre e cercare di vincere, questo trottare per un pezzo di nastro azzurro [...]. Non dovrei preoccuparti di nulla e andare dritto per la tua strada, non lungo un percorso segnato apposta per te (Sillitoe, 1959/2009, p. 69).

È, forse, una *chiamata del Daimon* (Hillman, 1996/1997) che spinge Colin Smith a compiere quell'azione che da lì a poco gli avrebbe provocato altre sofferenze perché, probabilmente, è da queste che è possibile scorgere nei diversi panorami che affiorano nella nostra vita quel richiamo alla realizzazione di un cammino educativo che segue le "orme" di un prender-forma. Seguire la propria voce interiore significa peregrinare tra angosce, dubbi e inquietudini per vivere la vita in modo autentico poiché è il percorso quello che conta e non la meta finale (Carotenuto, 2001).

Siamo quasi alla fine: ma non pensate che io stia correndo ancora, perché è così, in un modo o nell'altro. Il direttore del riformatorio dimostrò che avevo ragione io; non ebbe il minimo rispetto per la mia onestà [...]. Si vendicò in pieno, o così credette [...], e me l'avrebbe fatta pagare più cara se avesse potuto, e a pensarci bene n'è valsa la pena [...]. Il lavoro non mi ha fiaccato; casomai mi ha reso più forte (Sillitoe, 1959/2009, p. 79).

## Riferimenti bibliografici

- Borgna E. 2019. *L'arcipelago delle emozioni*. Milano: Universale economica Feltrinelli.
- Brizzi E. 1994. *Jack Frusciante è uscito dal gruppo*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Bruner J.S. 1971. *The Relevance of Education*. Oxford: W.W. Norton (trad. it. di C. Scurati, *Il significato dell'educazione*. Roma: Armando. 1999).
- Id. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. di R. Rini, *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza. 1993).
- Id. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. di L. Cornalba, *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli. 2002).
- Camus A. 1942. *L'Étranger*. Paris: Gallimard (trad. it. di A. Zevi, *Lo straniero*. Milano: Bompiani. 1987).
- Carotenuto A. 2001. *La chiamata del daimon. Gli orizzonti della verità e dell'amore in Kafka*. Milano: Bompiani.
- Chbosky S. 2012 *Noi siamo infinito. Ragazzo da parete*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Chiosso G. 2002. *Elementi di pedagogia generale*. Brescia: La Scuola.
- De Carlo A. 1989. *Due di due*. Torino: Einaudi.
- Demetrio D. 1996. *Raccontarsi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freire P. 1968. *Pedagogia do oprimido* (trad. it. di L. Bimbi, *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. 2002<sup>2</sup>).
- Id. 1996. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. San Paolo: Editora Paz e Terra S/A (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele. 2014).
- Fromm E. 1941. *Escape from Freedom*. Farrar & Rinehart: New York (trad. it. di C. Mannucci, *Fuga dalla libertà*. Milano: Mondadori. 1987).
- Gottschall J. 2012. *The Storytelling Animal. How Stories Make Us Human*. Boston: Mariner Books (trad. it. di G.M. Olivero, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri. 2018).
- Hillman J. 1996. *The Soul's Code in Search of Character and Calling*. New York: Grand Central Publishing (trad. it. di A. Bottini, *Il codice dell'anima*. Milano: Adelphi. 1997).
- Jaspers K. 1925. *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlino: Verlag von Julius (trad. it. di V. Loriga, *Psicologia delle visioni del mondo*. Roma: Astrolabio. 1950).

- Jung C.G. 1921. *Psychologische Typen*. Zurigo: Rascher Velard (trad. it. di C. Musatti e L. Aurigemma. *Tipi psicologici* in "Opere". Torino: Bollati Boringhieri. 1977).
- Jung C.G. et alii. 1967. *Man and his Symbols*. Aldus Books Limited: London (trad. it. *L'uomo e i suoi simboli*. Milano: TeaDue. 1991).
- Kierkegaard S. 1995. *La malattia mortale*. Milano: Newton Compton.
- Kristeva J. 1988. *Etrangers a nous-mêmes*. Parigi: Librairie Arthème Fayard (trad. it. di A. Serra, *Stranieri a se stessi*. Milano: Feltrinelli. 1990).
- Levi P. 1997. *Capire e far capire*. (Intervista a cura di M. Spadi, in P. Levi, *Conversazioni e interviste*), (Ed) M. Belpoliti. Torino: Einaudi.
- Levi P. 1986. *I sommersi e i salvati*. Torino: Einaudi.
- Madrussan E. 2012. *Briciole di pedagogia. Cinque note critiche per un'educazione come inquietudine*. Roma: Anicia.
- Maslow A. 1954. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc. (trad. it. di E. Rivero. *Motivazione e personalità*. Roma: Armando. 2010).
- Id. 2017. *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis edizioni.
- Moscato M.T. 2014. *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Pessoa F. 1982. *Livro do Desassossego*. Portogallo: Ática (trad. it di P. Ceccucci e O. Abbati, *Il libro dell'inquietudine*. Ebook. 2010).
- Pietropolli Charmet G. 2008. *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Recalcatti M. 2012. *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Id. 2014. *L'ora di lezione: per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Sartre J.P. 1938. *La nausée*. Parigi: Gallimard (trad. it. B. Fonzi, *La Nausea*. Torino: Einaudi. 1948).
- Sillitoe A. 1959. *The Loneliness of the Long-Distance Runner*. Londra: W.H. Allen Ltd (trad. it di V. Mantovani, *La solitudine del maratoneta*, Roma: Minimum Fax. 2009).
- Sini C. 1991. *Il simbolo e l'uomo*. Milano: Egea.
- Versace A. 2017. *J.D. Salinger. Il giovane Holden. Una lettura pedagogica sull'adolescenza*. Lecce- Rovato: Pensa Multimedia.
- Widmann C. 1999. (Ed). *Il viaggio come metafora dell'esistenza*. Roma: Magi.
- Zambrano M. 1996. *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.

*Sitografia*

<https://ilverboleggere.wordpress.com/2019/12/08/la-solitudine-del-maratoneta/>

Lamendola F. 2007. *Elogio dell'inquietudine* [https://www.ariannaeditrice.it/articolo.php?id\\_articolo=13554](https://www.ariannaeditrice.it/articolo.php?id_articolo=13554)

Patucchi M., *La solitudine del maratoneta”, l'atto di ribellione di un antieroe della working class*, [https://www.repubblica.it/sport/running/libri/2017/08/29/news/la\\_solitudine\\_del\\_maratoneta\\_quell\\_atto\\_di\\_ribellione\\_di\\_un\\_antieroe\\_della\\_working\\_class-174145720/](https://www.repubblica.it/sport/running/libri/2017/08/29/news/la_solitudine_del_maratoneta_quell_atto_di_ribellione_di_un_antieroe_della_working_class-174145720/)

Recalcati M. *Adolescenti. Tra inquietudine, disagio, amore del rischio, ricerca di libertà* <https://francescomacri.wordpress.com/2018/09/17/adolescenti-tra-inquietudine-disagio-amore-del-rischio-ricerca-di-liberta/>

Id. *L'adolescenza, tempo del viaggio. Crescita e desiderio di esplorazione*. <https://feltrinelliscuola.it/wp-content/uploads/2023/03/adolescenza-tempo-del-viaggio-recalcati.pdf>

# Formare alla professione di assistente sociale nell'Italia del secondo dopoguerra: l'esperienza della Società Umanitaria

Rossella Raimondo

P.A., Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"

*e-mail*: rossella.raimondo@unibo.it

L'articolo intende ricostruire la storia della Scuola di Servizio Sociale di Milano, avviata nel 1946 presso la Società Umanitaria e intitolata, a partire dal 1967, alla memoria di Alessandrina Ravizza, che, grazie al suo intervento nel campo dell'assistenza, può essere considerata precorritrice delle attuali assistenti sociali, in un'epoca in cui tale figura professionale ancora non esisteva. L'articolato percorso di nascita e di sviluppo di questa Scuola è testimoniato dalle carte conservate presso la Società Umanitaria, che consentono di comprendere il valore paradigmatico che questa istituzione assunse nel più ampio contesto italiano.

*Parole chiave*: servizio sociale in Italia, scuola per assistenti sociali, "Società Umanitaria".

*Training to be a social worker in post World War in Italy: the experience of the "Società Umanitaria"*

The article aims to reconstruct the history of the School of Social Work in Milan, started in 1946 at the Società Umanitaria and named, from 1967, to the memory of Alessandrina Ravizza, who, thanks to her work in the field of assistance, can be considered the precursor of today's social workers, at a time when this professional figure did not yet exist. The articulated path of birth and development of this School is testified by the documents preserved at the "Società Umanitaria", which allow us to understand the paradigmatic value that this institution assumed in the broader Italian context.

*Keywords:* Social Work in Italy, School of Social Worker, “Società Umanitaria”.

### *Premessa*

Nel secondo dopoguerra, in Italia, di fronte alle necessità di ricostruzione, dopo le devastazioni belliche, l'amministrazione militare americana aveva richiesto il coinvolgimento e la collaborazione degli assistenti sociali: in quel momento fu ben chiara la quasi completa assenza di tali figure, al contrario ben radicate altrove, anche se, come affermava Paolina Tarugi (1960, p.88), figura pionieristica dell'assistenza sociale in Italia (Bortoli, 2006, pp. 361-365), negli anni '60, “molti campi d'azione dell'assistente sociale (assistenza all'infanzia, ai minorati, ai lavoratori e ai vecchi, ecc.) [avevano] già una storia di decenni o anche di secoli”. Tuttavia, si trattava di una forma di intervento di tipo caritatevole-assistenziale, che era stata elargita in larga parte dalle istituzioni ecclesiastiche.

Le poche esperienze che si potevano contare in ambito italiano, a partire dal ventennio del secolo scorso, erano rappresentate dall'Istituto italiano di assistenza sociale (IIAS) e dalla Scuola Superiore fascista di assistenza sociale di San Gregorio al Celio<sup>1</sup>. Il primo era stato avviato a Milano, nel 1921, dalla Confederazione industriale, la cui attività verrà trasferita, dal 1928, alla Confederazione Generale Fascista dell'Industria Italiana; all'interno di questo organo ci si avvale di figure chiamate “segretarie sociali” le quali, dopo una breve formazione, erano “chiamate a svolgere [...] una delicata opera di assistenza sociale ai lavoratori, [...] guidarli e consigliarli nelle varie contingenze della loro vita privata”, come pure “collaborare coi datori di lavoro nella gestione delle opere assistenziali da essi creati”<sup>2</sup>. La seconda era stata aperta a Roma nel 1928, come espressione della volontà dal partito nazionale fascista “di assistere l'operaio in tutte quelle contingenze individuali e familiari che non rientra[va]no nella sfera d'azione di altre istituzioni assistenziali che il Governo Fascista [aveva] creato” (Partito nazionale fascista, 1934, p. 9). L'organizzazione prevedeva il coinvolgimento di 20

<sup>1</sup> Facevano parte delle Scuole Superiori Femminili anche la scuola di Economia domestica e successivamente quella delle Massaie rurali.

<sup>2</sup> Per un approfondimento si rimanda a Stradi (2001; 2002).

allieve, tra i 18 e i 35 anni, a cui venivano impartite materie “giuridiche, sociali, sanitarie e tecniche, per una durata di 10 mesi”. Tale scuola venne chiusa nel 1943 e non fu mai riconosciuta a livello istituzionale, a conferma del fatto che la professionalità dell’assistente sociale era ancora ben lungi dall’essere posta in rilievo<sup>3</sup>.

In sostanza, si può pertanto affermare che il servizio sociale, come fattispecie di intervento strutturato, nasce alla fine della seconda guerra mondiale, configurandosi quale “strumento capace di affermare una dimensione innovativa dell’intervento sociale” (Ducci, 1999, p. 87). Il servizio sociale assunse una dimensione diversa rispetto al passato in seguito alle istanze di rinnovamento e di modernizzazione del Paese, mentre la rinascita democratica in atto poneva con forza i valori di libertà e di uguaglianza dei cittadini, affermando anche in ambito costituzionale il ruolo attivo dello Stato nei processi di promozione della persona. Tuttavia, come rileva Cutini (2018), “l’adesione acritica al modello americano, divenuto il modello di riferimento pressoché esclusivo [dato che gli Stati Uniti avevano svolto un ruolo significativo nello sviluppo di siffatta tipologia di intervento], favorì il rinchiudersi del servizio sociale in un suo bozzolo, che ha ostacolato a lungo lo sviluppo di una identità originale”.

### *La nascita delle scuole di assistenza sociale nel secondo dopoguerra*

A partire dal 1945, vennero aperte delle vere e proprie Scuole di Assistenza Sociale a Milano e a Roma, denominate “Scuole nuove”, sorte “per iniziativa di gruppi di persone di particolare sensibilità e cultura” (Ducci, 1999, p. 87). Il convegno internazionale di Tremezzo<sup>4</sup>, promosso, nel 1946, dal Ministero dell’Assistenza Post-bellica, dalla Delegazione del Governo Italiano per i rapporti con l’UNRRA e dalla Missione Italiana UNRRA, venne riconosciuto come “evento fondativo per quanto concerne la nascita

<sup>3</sup> Altra cosa era l’“assistente sanitaria visitatrice”, che già dal 1917 aveva ottenuto un riconoscimento giuridico: militante dei Fasci Femminili, alle dirette dipendenze della segreteria provinciale del Fascio e a sua disposizione per incarichi vari, in modo particolare per le visite domiciliari (Bernocchi Nisi, 1984, p. 20).

<sup>4</sup> Il convegno si articolò in tre sessioni, ciascuna delle quali dedicata all’approfondimento di un tema: assistenza sociale e legislazione del lavoro; assistenza all’infanzia e ai minori; problemi del dopoguerra.

del servizio sociale nel Paese” (Calvetto, 2020, p. 141)<sup>5</sup>; esso vide la presenza di 55 relatori, italiani e stranieri, appartenenti a tradizioni politiche ed ideologiche diverse<sup>6</sup>, impegnati a ipotizzare e condividere idee e progetti in vista di una nuova forma di assistenza, anche mediante la costituzione di un Ministero *ad hoc*, in cui potessero convergere i problemi del lavoro, della previdenza e dell’assistenza sociale; di fatto, però, esso non fu mai istituito, dal momento che le sue competenze vennero trasferite al Ministero dell’Interno e attribuite agli EELL nel 1976.

Il convegno di Tremezzo rappresentò un momento fondamentale, all’interno del quale scaturirono importanti riflessioni sulla necessità di delineare una nuova figura di operatore che fosse in grado di contribuire alla ricostruzione politica e sociale del Paese, promuovendo, al tempo stesso, una nuova coscienza civile (Cutini, 2003, pp.15-50). Il convegno ebbe come immediato effetto quello di avviare l’apertura di numerose Scuole di formazione nelle regioni dell’Italia settentrionale e centrale, processo che andrà avanti con risultati disomogenei, nella comune prospettiva di formare personale qualificato e al passo con le esigenze sociali in continua evoluzione. Queste prime Scuole erano nate a gestione privata: il fallimento di ogni tentativo di poterle regolamentare da un punto di vista legislativo aveva avuto come diretta conseguenza che esse non fossero contemplate dall’ordinamento pubblico dell’istruzione. Il fatto che lo Stato si rivolgesse a una figura professionale che veniva formata all’interno delle scuole private rappresentava un elemento di paradosso (Cutini, 2001, p. 64). Questo dato di fatto se da una parte aveva portato a “una maggiore dispersione delle esperienze didattiche, teoriche e pratiche, che rendeva più difficile il confronto e il miglioramento globale degli standards didattici”, dall’altra non incise sulla loro diffusione, che in

<sup>5</sup> Si vedano al riguardo due lavori di ricognizione storica sulla nascita del servizio sociale nel paese, promossi da Sosstoss (Società per la storia del servizio sociale): Stefani (2011) e Cutini (2018).

<sup>6</sup> Scrive infatti il funzionario del Mapb, commentando l’esito dei lavori: “È risultato chiaro altresì che il nostro paese ha davanti a sé una così vasta opera di assistenza e che i bisogni immediati o contingenti sono talmente grandi che almeno una parte della lunga strada che dobbiamo percorrere per raggiungere l’ideale che ognuno di noi si propone, possiamo e direi dobbiamo percorrerla insieme. Noi che siamo più che dei politici dei tecnici dobbiamo essere animati da questo spirito di collaborazione e dobbiamo dimostrare che come è stata possibile una «union sacrée» durante la guerra di liberazione contro i nazifascisti, così deve essere possibile una «union sacrée» fra tutti coloro che sono rivolti verso la soluzione dei problemi tecnici dell’assistenza e della ricostruzione” (Chiabov, 1947, p. 783).

un primo momento risultò significativa, raggiungendo anche le zone meno centrali del Paese; questa condizione, inoltre, era funzionale a tutelare e a garantire una pluralità di approcci culturali, curricolari e didattici e un orientamento prevalentemente operativo. Le prime Scuole si possono suddividere in tre raggruppamenti (De Maria, 2015, pp. 112-113): quello cattolico confessionale, coordinato dall'Opera nazionale per l'assistenza religiosa e morale agli operai (ONARMO), sorta nel 1923 grazie al contributo di Don Ferdinando Baldelli, la quale rifondò la Scuola di S. Gregorio al Celio<sup>7</sup>; quello laico di ispirazione cattolica, diretto dall'Ente Nazionale Scuole Italiane di Servizio Sociale (ENSISS); e quello laico di orientamento liberal-conservatore dell'Unione nazionale per le scuole di assistenza sociale (UNSA), sulle quali ci soffermeremo con maggiore attenzione nelle prossime pagine. Non mancano le Scuole singole, non associate, come ad esempio il Centro di educazione professionale per assistenti sociali (CEPAS)<sup>8</sup>, fondato a Roma nel 1946 da Guido Calogero e sostenuto da Adriano Olivetti (che i coniugi avevano conosciuto nel periodo della Resistenza).

Le Scuole in questione godevano di notevole indipendenza e presentavano numerose diversità sul piano ideologico, in virtù delle disparità tra i soggetti che le avevano fondate e finanziate. L'elemento unificante risiedeva nell'obiettivo comune di sviluppare una consapevolezza riguardo ai problemi sociali dell'epoca. La loro missione era infatti quella di fornire agli studenti un'ampia comprensione dei problemi umani e sociali, mirando a tradurre in azioni pratiche i valori fondamentali di uguaglianza e giustizia sociale (Spoto, 2010). Fin dall'inizio, esse si distinsero come scuole teorico-pratiche. All'interno dei loro programmi, emergeva un corso unificato che forniva orientamenti metodologici e di carattere pratico. Oltre a trattare la storia dell'assistenza e presentare il servizio sociale in diversi settori, si preve-

<sup>7</sup> Un documento presente nell'opera celebrativa della ONARMO offre una precisa informazione sulle caratteristiche della nuova Scuola, che offriva un corso annuale rivolto a personale femminile: "L'Onarmo inaugurerà nel prossimo gennaio (1946) una Scuola superiore di Assistenza Sociale per la formazione tecnica religiosa e morale di assistenti sociali specializzate, la cui attività, adeguata ai metodi e sistemi più moderni della diagnosi e del servizio sociale, si ispiri al messaggio evangelico" (Martinelli, 2003, p. 13).

<sup>8</sup> Il CEPAS era costituito da un piano di studi particolarmente orientato all'educazione degli adulti e al lavoro di comunità. Lo scopo del CEPAS (art. 2 dello Statuto) era quello della "formazione di assistenti sociali polivalenti, idonei [...] a incoraggiare le risorse e le iniziative dei singoli e delle comunità nell'interesse di una società democratica e della collaborazione internazionale" (Martinelli, 1965, p. 54).

deva anche una didattica attiva; quest'ultima comprendeva una formazione sul campo attraverso un tirocinio formativo, offrendo agli studenti un'esperienza pratica e concreta nel contesto del servizio sociale (Bartolomei e Passera, 2010). Dal punto di vista organizzativo, le prime Scuole funzionavano a tempo pieno; i corsi, della durata biennale, prevedevano inizialmente insegnamenti di natura giuridico/sociale, ai quali, via via, si aggiunsero quelli a indirizzo pedagogico e psicologico, strettamente correlati alle esigenze dei nuovi settori professionali. Per l'iscrizione si richiedeva un diploma di scuola superiore, a cui dovevano aggiungersi specifiche attitudini personali "le doti di carattere, di senso morale, la vocazione", nonché un certificato di sana e robusta costituzione fisica perché "le fatiche che l'assistente sociale incontra in alcuni settori della sua missione tendono ad usurare più rapidamente e più precocemente la sua fibra che non in altre professioni" (Ponzo, 1951).

Un primo cambiamento si registrò dopo il 1947, nel momento in cui l'Amministrazione per gli aiuti internazionali (Aai) "oltre al compito di finanziare le scuole, assunse anche quello di dare loro un ordinamento unitario e di coordinarne l'attività" (Spanu Gariazzo, 1976, p. 14); si decise perciò di ricorrere a criteri di valutazione più stringenti (durata dei corsi, tirocinio, ecc.), rispetto ai quali numerose Scuole si rivelarono non adeguate, soprattutto quelle collocate in luoghi periferici. Allo stesso tempo, cominciò un processo di rinnovamento dei programmi didattici e curricolari, finalizzati a formare una più ricca e attuale base culturale per i futuri assistenti sociali.

Come sottolinea Gazzaniga (1984, p. 53), "le prime Scuole sorte nel 1945-46 erano state impostate come uno degli strumenti culturali innovativi che dovevano contribuire al rinnovamento istituzionale del settore socio-assistenziale" e dirette a "introdurre modalità nuove di azione sociale" (Ducci, 1999, pp. 87-88); ad accomunarle vi era la consapevolezza "dell'impegno civile richiesto al servizio sociale nella ricostruzione del Paese" (Diomede Canevini, 2005, p. 661). Si trattò di una svolta fondamentale, in quanto era maturata la convinzione che "l'assistenza doveva diventare servizio e che il rapporto tra assistente e assistito poteva e doveva modificarsi e trasformarsi da rapporto paternalista e autoritario in uno democratico di crescita comune" (Bernocchi Nisi, 1984, p. 21).

In questa direzione, in Italia spiccavano alcune iniziative, come quelle, per esempio, avviate dalla Società Umanitaria, nata a Milano nel 1893, che, già nei primi anni del Novecento, nel suo Statuto riconosceva la necessità di "aiutare il bisognoso a fare da sé medesimo". Va detto che, nel 1902, quando

Alessandrina Ravizza venne chiamata a dirigere la Casa di lavoro, ella si era già distinta per un intervento nel campo dell'assistenza, precorritrice delle attuali assistenti sociali, in un'epoca in cui tale figura professionale ancora non esisteva. Non a caso, decenni dopo la Scuola di Servizio Sociale di Milano verrà intitolata alla sua memoria. L'esperienza milanese si distinse, come vedremo, per il carattere anticipatore rispetto a quanto si realizzerà negli anni Cinquanta: il servizio sociale cominciò a essere riconosciuto non più come "soccorso ai poveri", ma come un progetto complesso entro cui interagivano la responsabilità sociale dell'impegno civile, la centralità della persona e il rigore scientifico. È su questi principi che andrà a svilupparsi il ruolo dell'assistente sociale che, via via, assumerà una configurazione in senso professionale, attraverso l'istituzione, nel 1948, di una propria associazione, l'ANAS, poi AssNAS; dieci anni dopo, nel 1958, durante il congresso, svoltosi a Bologna, per la prima volta emersero anche rivendicazioni sindacali, riferibili a una sorta di coscienza professionale e alla volontà di tutelare i propri diritti di categoria.

### *L'esperienza della Società Umanitaria*

Una delle primissime Scuole venne aperta, in accordo con la Clinica del lavoro, a Milano, emblematicamente, il 1 maggio 1946, presso la sede della Società Umanitaria<sup>9</sup>. Quest'ultima aveva avviato, sin dal 1945, per iniziativa del Centro Studi Sociali, una serie di indagini che intendevano portare alla creazione di una Scuola di servizi sociali, dando prova, ancora una volta, di lungimiranza e capacità di captare le esigenze del momento. Nel frattempo, altri enti milanesi espressero la medesima volontà, inducendo il Ministro del Lavoro, Gaetano Barbareschi, a suggerire la fusione di più progetti finalizzati alla formazione degli assistenti sociali, tra cui quelli presentati dalla Federazione Italiana delle Donne nelle Arti, Professioni ed Affari (F.I.D.A.P.A.)<sup>10</sup>

<sup>9</sup> A Milano si contavano già due esperienze in questo ambito: nel 1944 era stata aperta la Scuola Pratica di Servizio Sociale di Via Mercalli 23, a Milano, diretta da Odile Vallin e la Scuola di Servizio Sociale ospitata dalle suore canossiane in Via Lanzone 53.

<sup>10</sup> Si trattava di un'associazione aderente alla "International Federation of Business and Professional Women", con sede a New York. L'art. 2 dello Statuto dichiarava: "La Federazione, aperta alle iscritte di ogni partito e alle non iscritte, intende diffondere fra le aderenti quello spirito di sana democrazia che dovrà ispirare il nuovo ordinamento sociale dell'Ita-

e dall'Istituto Nazionale Infortuni sul Lavoro (INAIL). I lavori proseguirono sotto gli auspici dell'INAIL: il 10 gennaio 1946, venne promossa da più parti la discussione dei criteri per la costituzione di un Consorzio per l'amministrazione della Scuola Nazionale Assistenti Sociali del Lavoro, che avrebbe gestito inizialmente due Scuole Nazionali, una a Roma<sup>11</sup> e una a Milano presso la Società Umanitaria<sup>12</sup>. Il Consorzio fu istituito l'11 aprile 1946 e trovò l'adesione di numerosi Enti<sup>13</sup>. Successivamente, a seguito del Convegno di studi sull'assistenza sociale di Tremezzo, essa si trasformò nell'Unione Nazionale per le Scuole di Assistenza Sociale (U.N.S.A.S), con sede a Roma in via 4 novembre 144, presso l'Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro gli Infortuni sul Lavoro, proponendosi, nel suo unire soggetti istituzionali molto diversi tra loro, come "esempio di democratica collaborazione tra organi dello Stato e organi privati, per il raggiungimento di un obiettivo di pubblica utilità" (Bernocchi Nisi, 1984, p. 27). L'U.N.S.A.S., attiva fino al 1980, rappresentava il polo laico all'interno delle Scuole italiane per assistenti sociali e poneva alla base della sua esistenza i valori della Costituzione repubblicana: "L'intuizione che porta alla nascita del servizio sociale va oltre l'assistenza ed è qualcosa di più e di più nuovo: è un'intuizione che presuppone e al tempo stesso contribuisce a far crescere una concezione nuova della convivenza civile fondata sulla dignità della persona umana e su un senso nuovo della cittadinanza" (Scoppola, 2004, p. 6). All'interno del Regolamento dell'Unione non veniva specificata alcuna connotazione ideologica, individuando la "caratteristica essenziale delle scuole [...] di dare agli allievi, unitamente a un complesso di cognizioni e all'addestramento pratico, una mentalità sociale, che costitui[va] [come evidenziato dall'art. 40 del Regolamento] il sostrato fondamentale della formazione professionale degli assistenti".

lia; oromviere le iniziative che favoriscono lo svolgimento delle attività femminili nelle arti, professioni e affari; trattare con spirito di libertà tutti i problemi che interessano la donna nel quadro della vita sociale e professionale; offrire alle socie la possibilità di scambi culturali nazionali ed esteri".

<sup>11</sup> La Scuola romana UNSAS verrà istituita il 2 febbraio 1947, anche su sollecitazione del ministro Sereni; si denominerà CEPAS, ma nel 1952 si renderà autonoma.

<sup>12</sup> La direzione della scuola milanese presso l'Umanitaria fu assunta da Paolina Tarugi (fino al 1968) e la presidenza da Antonio Cazzaniga, ordinario di Medicina legale e delle assicurazioni della locale Università.

<sup>13</sup> Tra gli aderenti la CGIL, l'UDI, l'INCA, l'Ente Nazionale di Assistenza dei Lavoratori e la Società Umanitaria.

L'Umanitaria decise di uscire dall'U.N.S.A.S. nel 1967, costringendo la Scuola milanese a trasferirsi nei locali di via Olmetto 9. In quello stesso anno, Riccardo Bauer, presidente della Società Umanitaria, dall'8 giugno 1954 al 20 giugno 1969, in una riunione del 24 novembre con i membri di un nuovo Comitato da lui formato, ripercorreva i rapporti intercorsi nel passato tra la Società Umanitaria e l'U.N.S.A.S., delineando i motivi che l'avevano spinto a "imboccare una strada non facile ma che fosse [a suo dire] realmente libera e costruttiva"<sup>14</sup>. In questo senso chiariva, ancora, in una lettera del 18 novembre 1967, che non era stato possibile tutelare l'approccio laico dell'insegnamento, essendo subentrati "criteri confessionali" e "criteri confindustriali". Si rendeva dunque necessario pensare a una nuova Scuola libera e indipendente, che sapesse introdurre novità sul piano didattico per promuovere significativi sviluppi nella formazione e nell'offerta didattica, con auspicate ricadute sulla professionalità dei futuri assistenti sociali. L'articolato percorso di nascita e di sviluppo di questa Scuola, intitolata ad Alessandrina Ravizza, è testimoniato dalle carte conservate presso la Società Umanitaria, che consentono di comprendere il valore paradigmatico che questa istituzione assunse nel più ampio contesto italiano, sebbene, come ribadito già più volte, la figura dell'assistente sociale non avesse ancora valore giuridico<sup>15</sup>.

Il nuovo corso di formazione progettato da Bauer e dal Comitato scientifico, presieduto da Angelo Pagani, venne strutturato in un ciclo di 3 anni con la formula del convitto. La struttura e la scelta degli insegnamenti del nuovo corso triennale, aperto sia a uomini sia a donne, rispecchiarono lo spirito innovatore e progressista del Comitato scientifico e mirarono a "fare dell'assistente sociale un collaboratore per la realizzazione di progetti di sviluppo" e "un conoscitore profondo della mentalità e dei problemi delle zone sottosviluppate". I programmi vennero studiati per rendere consci i futuri operatori dei "metodi più moderni, più evoluti di intervento, realizzatisi sia in Italia che all'estero", con il fine di "abbandonare la propensione ad una cultura astratta, divisa secondo un criterio tradizionale di disciplina impregnata

<sup>14</sup> Archivio, 1967, XIV, 602/222, sottofascia n. 1, Scuola per assistenti sociali "Alessandrina Ravizza", riunione del Comitato di Presidenza, Milano 24 novembre 1967.

<sup>15</sup> Sarà solamente a metà degli anni Ottanta, con il DPR n. 14/1987, che verrà decretato il riconoscimento giuridico del titolo di assistente sociale e il "Valore abilitante del diploma di servizio sociale", esclusivamente per i diplomi rilasciati dalle Scuole Universitarie Dirette a Fini Speciali D.P.R 15 gennaio 1987, n. 14, Valore abilitante del diploma di servizio sociale.

di accademismo universitario, assolutamente in contrasto con i compiti di intervento propri dell'assistenza sociale". Il tempo pieno, le modalità anche seminariali, l'equilibrio e l'interrelazione tra la teoria e la pratica, la scuola concepita come esperienza di vita comunitaria in cui l'orizzonte umano si sarebbe dovuto intrecciare con quello culturale, erano alcuni tra gli orientamenti che venivano perseguiti per formare una figura di assistente sociale che non si riducesse a essere "filantropo" o "demiurgo", ma che potesse connotare la sua professionalità nel contesto di un servizio complesso e finalizzato all'operatività. Da qui alcune scelte logistiche e organizzative, come l'articolazione delle materie di insegnamento in semestri, il loro coordinamento per gruppi (storico-filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche, giuridiche, mediche, di sicurezza sociale, operative e pedagogiche – tra cui pedagogia generale, problemi pedagogici del servizio sociale, metodologia dell'educazione degli adulti e didattica dell'educazione degli adulti che videro, tra gli altri, la presenza di Lamberto Borghi e Raffaele Laporta), l'opzionalità di alcune di esse, il discrimine tra argomenti fondamentali e altri presentati come approfondimenti. In modo particolare, tra le funzioni delle attività seminariali vi era quella di stimolare il coinvolgimento attivo degli studenti. Altrettanto importante era il tirocinio, previsto per ogni anno: il primo di carattere orientativo e poi, via via, maggiormente specializzante, da effettuarsi presso enti e istituzioni.

Si trattava, come si è visto, di un progetto ambizioso sul piano teorico che non trovò piena applicazione su quello pratico. Nel volgere di pochissimi anni la Scuola cominciò a presentare numerosi problemi, che riflettevano su scala minore la fatica che la figura dell'assistente sociale faceva nell'emergere sul piano nazionale. A ostacolare le intenzioni e le progettazioni virtuose erano però intervenute difficoltà economiche, legate al fatto che le spese di gestione fossero interamente a carico dell'Umanitaria, che poteva contare sulle rette degli allievi, anche sostenute dalle borse di studio della Cassa per il Mezzogiorno, e donazioni da parte di enti esterni, come Comune, Provincia e Cassa di Risparmio. Già nel 1969, Bauer segnalò, infatti, con preoccupazione:

La Società Umanitaria ha organizzato una scuola per assistenti sociali sperimentale, ma l'esperienza si è dimostrata non molto feconda; esiste infatti la tendenza a trasformare la scuola da una scuola per assistenti sociali ad una scuola per riformatori sociali il che esorbita dalla program-

mazione della scuola stessa. Il diploma che la scuola fornisce alla fine del triennio serve per operare nella situazione esistente. L'Umanitaria non ha nessuna intenzione di spendere milioni per portare ad un diploma che non corrisponda a quanto stabilito dal Comitato Scientifico. In questa riunione si sta ancora discutendo che cosa gli allievi desiderino studiare. L'onere finanziario che l'Umanitaria sopporta per la scuola è gravoso; se la scuola non corrisponde agli intendimenti dell'Umanitaria e degli enti che si assumono le borse di studio non si vede come si possa continuare alla Cassa per il Mezzogiorno che gli allievi non accettano il programma stabilito dal Comitato Scientifico.

Inoltre il carattere sperimentale alimentò il dibattito tra preparazione scolastica e ruolo professionale richiesto dalla società, evidenziando come il ruolo e le competenze dell'assistente sociale risultassero ancora delineati in modo confuso; l'equilibrio era sempre stato difficile da mantenere, e a più riprese gli studenti si ritrovavano a criticare con veemenza il Comitato Scientifico preposto alla realizzazione dell'offerta didattica, reclamando maggiore interdisciplinarietà e tirocini di ricerca finalizzati a una disincantata indagine della realtà contemporanea. Come si legge dal verbale del 24 gennaio 1969, a soli due anni dall'apertura della Scuola, "gli allievi [avevano] cominciato a contestare i metodi della direzione della Scuola definendoli burocratici ed autoritari ed [avevano] quindi sospeso le lezioni". Anche questa esperienza venne investita in pieno dalla contestazione giovanile del '68.

Gli anni successivi videro così acuirsi i contrasti tra corpo insegnante, Consiglio di Presidenza e studenti, rendendo quasi impossibile il dialogo, senza dubbio non agevolato dalle dimissioni di Bauer, avvenute nel 1969. Il 12 aprile del 1972 il Consiglio di presidenza fece sapere:

Dopo aver proposti alcuni mesi fa uno Statuto e un Regolamento [...] che cercavano di rendere più organica ed efficace la struttura della Scuola legandola ai momenti fondamentali della stessa (e cioè il Collegio dei Docenti e l'assemblea docenti-studenti), il Consiglio di Presidenza si è visto recare uno Statuto e un Regolamento completamente diversi dalle proposte fatte e che ripropongono una struttura autoritaria e prefettizia della Scuola negandone i momenti democratici frutto della collaborazione e del lavoro comune di studenti e Docenti. Riservandosi di stabilire in assemblea con tutti i Docenti e gli studenti le modalità e i criteri di lotta contro questo ennesimo tentativo prevaricatore da parte del consiglio Direttivo dell'Umanitaria, il Consiglio di Presidenza fa presente quanto

segue: lo Statuto e il Regolamento inviatici creano una situazione di totale paralisi ed inagibilità della Scuola. [...] inoltre la palese incompetenza con cui è stata dettata la struttura della Scuola, è tale da rendere dequalificante la didattica e squalificante l'accettazione di un incarico di Docente. È fra l'altro puerile ricercare una vernice di credibilità mascherandosi dietro un fantomatico Comitato Scientifico, di cui si ignorano i componenti e che dovrebbero – notasi bene – non solo essere organo consultivo, ma addirittura dare le linee orientative e di verifica dell'attività della Scuola.

Il 7 maggio del 1972, come si legge dal libro dei verbali,

il Presidente [Agostino Viviani] informa poi il Consiglio che la situazione della Scuola va peggiorando. Infatti i docenti e gli allievi hanno deciso di unificare i due corsi, senza che l'Umanitaria ne fosse a conoscenza, e l'Amministrazione dovrebbe poi pagare separatamente i docenti per i due corsi. Siamo di fronte a dei fatti compiuti ed è quindi necessario decidere sulle sorti della scuola mettendo sul tappeto la discussione della proposta avanzata dal prof. Gualtierotti di chiudere la scuola. La questione sarà quindi posta all'ordine del giorno del prossimo Consiglio. L'avv. Viviani legge poi le seguenti due lettere del Consiglio di Presidenza e del Consiglio dei Docenti rispettivamente rilevando come queste siano la prova di una posizione preconcepita e disforme delle direttive a suo tempo fissate e consacrate dal Regolamento e dallo Statuto della Scuola.

Il 19 giugno 1972, la Scuola venne chiusa a causa di gravi problemi interni che compromisero il regolare funzionamento, mettendo fortemente in dubbio l'erogazione delle borse di studio da parte della Cassa per il Mezzogiorno e alla luce di gravi irregolarità nella conduzione delle attività previste dal programma interno. Il comunicato del presidente della Società Umanitaria, Agostino Viviani, pubblicato sul quotidiano "Il Giorno" del 25 giugno, sottolineava però l'impegno del Consiglio nell'esplorare future possibilità di riapertura di una scuola "seria e utile, tale da non servire interessi deteriori". Dopo qualche anno, infatti, l'Umanitaria accolse e ospitò una scuola per assistenti sociali gestita dal Comune di Milano, con la nomina di Rosa Bernocchi Nisi come direttrice.

Le difficoltà vissute dalla Scuola milanese riflettono quella fase di crisi che investì tutto il servizio sociale italiano caratterizzato da numerosi elementi di dibattito, tra cui, come messo in evidenza da Nicoletta Stradi (2012, p. 166),

“una carica antiautoritaria che si rifletteva nelle condizioni di lavoro dentro gli enti assistenziali; una critica alla segmentazione dell’insegnamento disciplinare, da cui l’input a passare da più metodi ad un metodo unitario di servizio sociale ed un rifiuto delle tecniche; la negazione di un ruolo neutro dell’assistente sociale e l’orientamento alla sua politicizzazione; lo spostamento del dibattito dalle tecniche alle funzioni e alla reale collocazione del servizio sociale nei contesti istituzionali”. Gli anni Settanta, con l’avvio del decentramento amministrativo e le prime riforme istituzionali e sociali (il DPR 616, la riforma sanitaria, la 180, l’istituzione dei consultori familiari ecc.), aprirono una fase di profondi cambiamenti che prepararono il terreno al servizio sociale per una piena applicazione dei suoi principi fondanti.

### *Riferimenti bibliografici*

- Bartolomei A., Passera A.L. (Eds.). 2010. *L’assistente sociale. Manuale di servizio sociale professionale*. Roma: Edizioni CieRre.
- Bernocchi Nisi R. 1984. L’origine delle scuole per assistenti sociali nel secondo dopoguerra. In Fondazione Zancan (a cura di), *Le scuole del servizio sociale in Italia*. Padova: Fondazione Zancan. 17-52.
- Bortoli B. 2006. *I giganti del lavoro sociale*. Trento: Erikson.
- Calvetto S. 2020. “Eravamo liberi in un paese devastato”. *Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947*. Roma: Anicia.
- Chiabov A. 1947. Conclusione. In A. Schapiro, F. Vito (Eds.), *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale: Tremezzo, 16 settembre – 6 ottobre 1946*. Milano: Marzorati. 780-786.
- Cutini R. 2001. Il servizio sociale italiano nel secondo Dopoguerra Il Convegno per Studi di Assistenza Sociale Tremezzo (Como) 16 settembre 6 ottobre 1946. *La Rivista di Servizio Sociale*. 2. 52-64.
- Id. 2003. Il servizio sociale italiano nel secondo Dopoguerra: contributi per una ricerca storica. *Quaderni de “La Rivista di Servizio Sociale”*. 16. 15-50.
- Id. 2018. *Promuovere la democrazia. Storia degli assistenti sociali nell’Italia del secondo dopoguerra (1944-1960)*. Roma: Viella.

- De Maria C. 2015. *Lavoro di comunità e ricostruzione civile. Margherita Zobel-  
li e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Roma:Viella.
- Diomede Canevini M. 2005. Storia del servizio sociale. In M. Dal Pra Ponticelli (Ed.), *Dizionario di servizio sociale*. Roma: Carocci. 657-667.
- Ducci V. 1999. Come leggere lo sviluppo del servizio sociale nel nostro Paese?. *La Rivista di Servizio Sociale*. XXXIX, 4. 85-100.
- Gazzaniga L. 1984. Diffusione e sviluppo delle Scuole di Servizio Sociale: 1950-1965. In Fondazione Zancan (Ed.), *Le scuole del servizio sociale in Italia*. Padova: Fondazione Zancan. 53-92.
- Martinelli F. 1965. *Gli assistenti sociali nella società italiana. Contributo ad una sociologia della professione*. Roma: Istituto Studi di Servizio Sociale.
- Id. 2003. Servizio sociale e democrazia. Il percorso delle Scuole di Servizio Sociale. *La Rivista di Servizio Sociale*. 1. 5-40.
- Partito nazionale fascista. 1934. *Le tre Scuole Superiori del Partito Nazionale Fascista*. Roma: Stabilimento A. Marzi.
- Ponzo M. 1951. *Il reclutamento di nuovi allievi nelle nostre scuole di assistenti sociali*. Roma: E.N.A.L..
- Romano L. 2016. Angela Zucconi e il Centro di Educazione Professionale per assistenti sociali (1949-1963). *Rivista di Storia dell'Educazione*. 2. 177-181.
- Scoppola P. 2004. Il contesto sociale. *Quaderni de "La Rivista di Servizio Sociale"*, *Servizio sociale e democrazia*. 17. 2-12.
- Spanu Gariazzo G. 1976. Origini ed evoluzione del servizio sociale in Italia. *Rassegna di Servizio Sociale*. 4. 9-21.
- Spoto M. 2010. Dentro la professione: la formazione, i modelli e la nascita dell'Ordine. In M.T. Consoli (Ed.), *La professionalizzazione dell'assistente sociale*. Acireale: Bonanno Editore.
- Stefani M. (Ed.). 2011. *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo: un evento fondativo del 1946. Saggi e testimonianze*. Roma: Viella.
- Stradi N. 2001. Per una storia del servizio sociale di fabbrica in Italia. *La Rivista di Servizio Sociale*. 4. 3-20 (prima parte).
- Id. 2002. Per una storia del servizio sociale di fabbrica in Italia. *La Rivista di Servizio Sociale*. 1. 11-45 (seconda parte).
- Id. 2012. *Attività assistenziali e lavoro sociale nel secondo dopoguerra. Il caso della Scuola di Servizio Sociale di Trieste tra impulsi locali e panorama nazionale*, <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/de629b4b-0ac1-4f19-a973-40790179d144/content> [4/01/2024]
- Tarugi P. 1960. *Il Servizio Sociale*. Milano: UNSAS.

## Tre vite legate dalla morte

*Un tratto inconsueto della pedagogia di Giovanni Gozzer*

Cosimo Costa

Professore Associato, Università LUMSA (Roma)

e-mail: [costa@lumsa.it](mailto:costa@lumsa.it)

L'articolo intende portare alla luce un concetto chiave della pedagogia di Giovanni Gozzer (1915-2006): trasformazione. Questo principio emerge come fondamentale dell'ambiente scolastico in cui l'autore ha operato, si evidenzia nel suo timore che la scuola possa degradare a un mero perseguimento di obiettivi, si delinea chiaramente nella sua prospettiva comparatista e, non meno importante, si riflette profondamente nella sua sensibilità metodologica. Dopo un'analisi della visione pragmatista di Gozzer e del principio *persona* che la guida, sarà esaminata un'opera poco conosciuta dell'Autore intitolata *La morte canta sull'albero*. È questa un'analisi che si propone di esplorare la raffinata sensibilità dell'Autore nel narrare tre storie di vita interrotte, da cui emergeranno principi etici fondamentali quali la libertà di coscienza, la ricerca della giustizia e la scelta del sacrificio personale per il bene comune. Elementi tutti che contribuiranno alla comprensione dell'urgenza gozzeriana di trasformazione e che significativamente vorranno sottolineare il ruolo centrale dell'edificazione morale nell'impianto metodologico del pensiero gozzeriano.

*Parole chiave:* Giovanni Gozzer, trasformazione, metodologia, edificazione morale, persona

*Three lives bound by death. An unusual aspect of Giovanni Gozzer's pedagogy*  
The article aims to bring to light a key concept in the pedagogy of Giovanni Gozzer (1915-2006): transformation. This principle emerges as fundamental to the school environment in which the author worked,

is evident in his fear that schooling could degrade to a mere pursuit of objectives, is clearly delineated in his comparatist perspective and, no less important, is deeply reflected in his methodological sensibility. After an analysis of Gozzer's pragmatist vision and the person principle that guides it, a little-known work by the author entitled *Death Sings on the Tree* will be examined. This analysis will explore the author's refined sensitivity in narrating three interrupted life stories, from which fundamental ethical principles such as freedom of conscience, the search for justice and the choice of personal sacrifice for the common good will emerge. All elements that will contribute to the understanding of Gozzer's urgency for transformation and significantly underline the central role of moral edification in the methodological framework of Gozzerian thought.

*Keywords:* Giovanni Gozzer, transformation, methodology, moral edification, person

### *Un "riformatore pragmatico"*

Dagli scritti di Giovanni Gozzer trapela un'*urgenza* viva, naturale e spontanea oltre che culturale. Essa si palesa anzitutto quale cura verso questioni *necessarie* riguardanti l'educazione, ma anche come particolare premura di scandagliare ritardi, capacità, responsabilità e motivazioni, appartenenti ad una società ed a una scuola da modellare costantemente.

Scorrendo i titoli dei suoi lavori si nota soprattutto un importante interesse per questioni quali la ristrutturazione ed espansione scolastica (Gozzer, 1973, 1975), la formazione umana e professionale (1958, 1959), l'insegnamento della religione (1964, 1988), il contrasto tra governo tecnico e amministrativo della scuola (1973), la peculiarità di un orizzonte nazionale e internazionale (1952, 1994), il rapporto con la ricerca (1988), la divulgazione della cultura dell'educazione (1975).

In particolare, le questioni si circoscrivono notevolmente in un'opera curata per il Centro didattico nazionale di Firenze. Si tratta della voluminosa *Guida D. Annuario della scuola e della cultura* (Gozzer, 1951): una sorta di "enciclopedia"<sup>1</sup> in cui può leggersi di organizzazione scolastica, di problemi

<sup>1</sup> La definizione è di R.G. Arcaini (Antonelli, Arcaini, Eds., 2016, p. XV). Si veda della stessa Autrice l'*Appendice* (Antonelli, Arcaini, Eds., pp. XXV-XXXI).

educativi e attività pedagogico-didattiche, ma anche di musei e centri didattici, di servizio sociale, di educazione popolare, familiare e militare, oltre che di numerosi ambiti della cultura che vanno dall'arte figurativa al teatro, dalla radio al cinema, dall'astronomia alla fisica e alla tecnologia.

Sono temi che, se ben letti e interpretati, possono aprire a vari problemi educativi. Si guardi, solo per fare un esempio, al tema della tecnologica in educazione. Gli anni in cui opera il nostro Autore, come afferma Mauro Laeng, non riflettono soltanto tematiche quali la trasformazione dell'istituto familiare o la diversa divisione del lavoro. Essi sono anche focalizzati sul "senso di un'educazione 'tecnica'" (Laeng, 1988, p. 48) che si trasformava radicalmente: la stessa tecnica, passando da un approccio meno empirico ad uno più scientifico, subiva un cambiamento. La diffusione delle nuove tecnologie nelle attività produttive modificava i modi di produrre, di apprendere, le strutture organizzative e le figure professionali, tecnologizzando anche le conoscenze esperienziali. Era evidente che le varie dimensioni della vita dipendevano sempre di più dal controllo e dal dominio dei nuovi strumenti che ormai richiedevano conoscenze e abilità diverse da quelle del passato.

L'educazione tecnica, anche se in senso lato, rappresentava un pilastro fondamentale della formazione, mirato a sviluppare attitudini nell'uso pratico della conoscenza. Il bisogno primo era quello di "far attraversare la cultura disciplinare della 'carta-libro-appunti' dalla cultura disciplinare delle processualità informatiche" (Gozzer, 1988, p. 44); il *punto critico* era invece da individuare non tanto nei cosiddetti ritardi e nelle varie discrasie tra sistema scolastico e industriale quanto nell'assenza di mercato che caratterizzava i sistemi scolastici gestiti dagli organismi pubblico-statali e nella chiara contraddizione degli obiettivi che venivano proposti agli stessi sistemi.

L'argomento viene affrontato esplicitamente da Gozzer in vari suoi scritti, tra cui in un breve fascicolo appartenente agli *ISVI papers* edito da il Mulino. Il saggio, dal titolo *Esperienze italiane nel campo delle tecnologie educative*, è degno di nota per la chiarezza e sinteticità attraverso cui l'Autore espone il suo pensiero. Già nelle primissime battute si legge del presupposto finalizzato ad un adeguato sviluppo delle tecnologie educative: "un livello relativamente elevato e sufficientemente generalizzato di 'professionalizzazione' [...] del corpo insegnante" (Gozzer, Priulla, 1977, p. 9). L'Autore è consapevole che il salto dalle modalità della semplice formalizzazione degli atti didattici a quelle di tipo tecnologico esigeva dall'insegnante il possesso e gli strumenti di controllo di una serie di operazioni complesse che non consistevano tan-

to nella conoscenza di mezzi, congegni o macchine, quanto in una capacità di rappresentare i processi di apprendimento, elaborarne le varie fasi e programmarle in base ad *obiettivi* definiti, *attuarne* la progettazione e *verificarne* continuamente lo svolgimento e i risultati.

Capacità, al tempo, impossibili per la maggioranza degli insegnanti. Le cause erano da ricercarsi in un basso livello di motivazione e riabilitazione professionale ma anche in un'arretratezza culturale di fondo dovuta ad una "scelta ideologica" (*ivi*, p. 10)<sup>2</sup> che poneva in secondo piano i concetti di "professionalità, autonomia, efficienza, accentuandone viceversa l'importanza delle procedure decisionali, delle partecipazioni, delle garanzie e dei diritti sociali" (*ibidem*). La scelta tecnologica era intesa come antagonista a quella politica, quando invece doveva essere posta come "strategia del processo di modernizzazione" che non ricercava la sua legittimazione in una copertura socio-ideologica ma la desumeva dalla natura intrinseca dei fenomeni su cui operava ovvero i comportamenti intellettuali generativi di apprendimento (*ivi*, p. 11). È questa una prospettiva che "esige competenze, capacità e abilità, di cui solo una valida preparazione professionale consente di impadronirsi in modo tale da dare soddisfacente risposta agli impegni posti dal modello formativo moderno" (*ibidem*).

Si comprende che per il Professore i segni del *moderno* erano ancora lontani (Gozzer, Priulla, 1977, pp. 13-20) ma era anche evidente che educare alla tecnica doveva corrispondere innanzitutto a "capire e concettualizzare i procedimenti che stavano dietro i fatti tecnici" (Gruppo di lavoro 'Incontri per la scuola di Firenze', 1970, p. 4), sfruttare le possibilità peculiari del nuovo mezzo, ponendo l'attenzione sugli attori primi del servizio, non trasferendo nozioni, informazioni e concetti, destinati prima o poi ad essere dimenticati o a risultare superati, ma liberando potenzialità conoscitive, facendo leva sui centri di interesse. A tal proposito si legge: "non consideriamo l'apprendimento come la conseguenza necessaria dell'insegnamento [...], ma come un processo personale rigorosamente definibile, controllabile e verificabile da colui che ne è il protagonista-autore" (Gozzer, 1970, pp. 22-23).

Cercando di andare oltre il singolo esempio e di focalizzare l'attenzione sulle *capacità* dell'Autore, ciò che emerge è la figura di un vero "riformatore pragmatico" capace di "aprire nuove piste senza mai stancarsi, senza super-

<sup>2</sup> Si rimanda al dibattito tra conservatorismo gozzeriano, forse animato dai radicati principi cattolici dell'Autore, e liberalismo gozzeriano, in cui Gozzer spesso viene collocato (Antonelli, Arcaini, Eds., 2016).

ficialità, senza confondere i desiderata delle ideologie con la realtà dei fatti, senza ingessare il sistema con richieste insostenibili, veti incrociati, difesa di rendite di posizione” (Dellai, 2006, p. 1); in grado di far avvertire all’altro il senso delle sue questioni ma soprattutto l’urgenza che le direziona.

### *Tra cambiamenti e necessità: il principio persona*

Attraverso i numerosi temi affrontati da Gozzer si ha l’opportunità di esplorare un segmento della storia ma anche di attraversare nodi concettuali fondamentali riguardanti la gestione e l’orientamento dei sistemi educativi (Dutto, 2016, p. 117). Essi evidenziano la necessità di una *trasformazione*, sia a livello sociale che educativo, da considerare prioritaria per il periodo in cui l’Autore opera.

Il movimento del ’68 da cui deriva un lungo periodo di crisi politica e di mutamenti sul piano del costume e della vita civile; l’“autunno caldo” del ’69 che ridisegnò i rapporti di forza nelle relazioni industriali; le bombe alla Fiera e alla Banca Nazionale dell’Agricoltura a Milano che diedero inizio ad un lungo periodo di terrorismo tanto da far meritare al decennio la cupa denominazione di ‘anni di piombo’ (Ghergo, 2009, p. 237),

sono eventi confluenti in un’impennata inflazionistica, particolarmente evidente negli anni ’70, causata da varie difficoltà nel settore agricolo, dal peso dello stato sociale, oltre che da un rapido sviluppo urbano. Lo Stato risponde all’aumento dei costi aumentando le tasse, mentre le banche limitano i finanziamenti determinando una diminuzione della produzione industriale e un aumento della disoccupazione.

Parliamo di una crisi nazionale e internazionale i cui effetti in Italia furono resi ancora più pesanti da alcune situazioni del Paese, come ad esempio “le fragilità strutturali dell’economia; il ritardo tecnologico, la debolezza della lira, le inefficienze della pubblica amministrazione...” (ivi, 2009, p. 237).

Verso la fine degli anni ’70 tutto si indirizzava verso un significativo *ripensamento* di questioni politiche, economiche oltre che sociali. E non a caso, Gozzer denomina il decennio come “l’epoca dei ripensamenti”. Tuttavia *ripensamento* non è da intendersi come espressione di pessimismo radicale o sinonimo di ritorno a posizioni del passato; esso appare piuttosto inevitabile

compagno di una singolare incertezza, funzionale a garantire il tempo necessario all'emergere del nuovo (Gozzer, 1974).

Se consideriamo la “diminuzione dei tassi di scolarizzazione” (Gozzer, 1980, p. 123), l'attenzione si rivolge alla formazione e il “ripensamento” è obbligato. La convinzione secondo cui alla base dei fenomeni che frenano la *trasformazione* ci sia un “male oscuro” originato dalla politicizzazione e dall'ideologizzazione delle istituzioni scolastiche, è molto presente nel nostro Autore. Secondo egli, infatti, politicizzazione e ideologizzazione, sottratte ai loro fini originari e autentici, rivolti in genere allo sviluppo ed al rispetto della persona, “sono gradualmente divenute arena di conflitto e di proselitizzazione, di ‘occupazione di spazi politici’, [...] in una parola un vero e proprio ‘furto di anime e di spiriti’, perpetrato con le tecniche proselitistiche e psicotropiche più raffinate” (Gozzer, 1981, p. 8).

Nel sistema scolastico, il cui cambiamento fu paragonato da Gozzer alla “trasformazione delle Piramidi in sedi della General Motors” (Gozzer, 1974, p. 6), le innovazioni dovevano pertanto portare a trasformazioni concrete, peraltro già anticipate dall'Autore in alcuni suoi scritti. Alla fine degli anni '40, infatti, nel proporre “la crescita professionale degli insegnanti attraverso centri didattici specializzati”, l'Autore scriveva

l'aspetto didattico, l'aspetto psico-pedagogico, l'aspetto sociale [...] e le scienze dell'educazione [...] sono oggi materia pressoché ignorata dall'educatore [...] di qui la necessità dell'esperienza, dello studio diretto, attento, controllato scientificamente dei fenomeni dell'apprendimento” (Gozzer, 1949, pp. 1-2).

Una necessità vivamente avvertita – si guardi a tal proposito al testo *La scuola Ponte* (Gozzer, 1948) – che verso la metà degli anni '50 apre all'ipotesi di una scuola media in grado di generalizzare un ricco percorso culturale *per tutti* (Gozzer, 1956)<sup>3</sup>. In particolare, l'uguaglianza delle opportunità, nonché la ricerca di senso di una *parità scolastica* porta l'Autore ad affrontare anche il rischio del sovraccarico che le varie *educazioni* potrebbero immettere nel percorso formativo. A tal riguardo si legge

<sup>3</sup> La posizione di Gozzer “è quella dei cattolici che adottarono fin dal secondo dopoguerra la prospettiva della scuola statale come scuola del Paese in grado di offrire opportunità culturali a tutti” (Dutto, 2016, p. 186).

Sovraccaricare i curricula con contenuti di carattere transitorio comporta il rischio di ridurre il sistema educativo al raggiungimento di obiettivi, riducendo programmi e tempo rivolti a fornire allo studente gli strumenti di espressione personale, le capacità critiche, le abilità tecniche e scientifiche e la creatività (Gozzer, 1990, p. 11).

Una scuola da cambiare<sup>4</sup> ma anche da orientare in senso internazionale. Comparatista di fama internazionale<sup>5</sup>, Gozzer già credeva nella “volontà di guardare al futuro della scuola in termini europei” (Ricuperati, 2015, p. 261), tanto da pensare alla “ricostruzione di un possibile codice internazionale dell’istruzione” (Gozzer, 1952).

Si potrebbero riportare altri connotati per narrare l’*urgenza* gozzeriana ma, nella prospettiva filosofico-educativa qui seguita, quelli sottolineati ci sembra che possano bastare per ipotizzare una sorta di *precomprensione* su cui il pensatore trentino costruisce e ricostruisce le sue importanti posizioni pedagogiche.

Crescita professionale, parità scolastica, rinnovo dei curricula, internazionalizzazione: sono solo alcuni dei tratti che nel suo pensiero rimandano ad un’educazione di qualità, idonea a garantire l’umanazione della persona ed esprimibile solamente in un vivere qualificato e in una cultura seria e coerente.

La riflessione di Gozzer si basa innanzitutto sulla specifica *necessità* di esplorare e vivere una realtà educativa capace di rimandare al senso dell’uomo, o meglio, all’idea del suo emergere sopra ogni forma di oggettività<sup>6</sup>.

Di fronte a tale realtà si può optare per due diverse direzioni. La prima è verso le esposizioni sistematiche, sia quelle che non lasciano niente di non detto e dicono tutto con il massimo di rigore logico, sia quelle più modeste e dimensionate che si fermano a descrivere singoli tratti: si tratta di un tentativo di concettualizzazione che aspira alla completezza. La seconda è verso quei lampeggiamenti, quei disegni più o meno completi di figure, di situazioni, di personaggi e circostanze che sono opera di pensatori capaci di percepire le vibrazioni provenienti dai bisogni dell’uomo.

<sup>4</sup> Circa il cambiamento della scuola e in particolare del ruolo svolto da Gozzer nell’opposizione alla riforma della scuola secondaria si rinvia al lavoro di A. Gaudio, *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies* (Gaudio, 2021).

<sup>5</sup> Per approfondimenti si rimanda al lavoro di A. Gaudio, *Comparative Education Discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer* (Gaudio, 2018).

<sup>6</sup> Testimonia quanto è stato affermato la ricca rete umana e professionale entro cui l’Autore opera. Egli conobbe don Lorenzo Milani (Gozzer, 1968, pp. 7-8) e frequentò molti esperti di fama internazionale, tra cui Marshall McLuhan (G. Gozzer, 1970, p. 37).

Gozzer sembra optare per quest'ultima. Lo confermano le questioni di cui tratta, basate sostanzialmente sul senso forte e pieno del principio persona; la sua visione dei fatti che antepone l'oggettività o l'ideologia del sistema alla soggettività degli attori dell'educazione; e una sua particolare sensibilità, di cui tratterò nel prosieguo, nel guardare le cose del mondo con una certa partecipazione.

### *Una raffinata sensibilità*

Volgiamo adesso lo sguardo verso quella particolare sensibilità che, in maniera forse atipica, può cogliersi soprattutto da un libretto dell'Autore: *La morte canta sull'albero*, edito nel 1958 dall'editore Cappelli di Bologna, dietro un *nom de plume*, quello di Werther Brentano, che, come scrive Colangelo, "aveva finito per occultare un'opera valida e interessante" (Gozzer, 2002, p. 9)<sup>7</sup>.

In questa preziosa narrazione sul Trentino sotto l'occupazione nazista Gozzer racconta di tre uomini legati dal comune motivo della morte.

Nel *Prologo*, l'Autore scrive:

La morte di un giovane che non ha compiuto il suo vivere è certo, fra le cose umane, una delle più difficilmente accettabili anche se non inspiegabili; questa interruzione del corso naturale ha sempre destato nell'uomo un senso oscuro di angoscia, dal quale sono germogliate splendide creazioni d'arte ed alte pagine di ispirate religiosità. È difficile capire ciò che è apparentemente contro natura ove non si guardino le cose degli uomini col distaccato consentimento che nasce dalla pietà (*ivi*, 2002, p. 22).

Indubbiamente la morte è la pietra di inciampo. Essa fa paura. Ma le storie di tre vite spezzate, interrotte, impossibilitate dal fato inesorabile di giungere

<sup>7</sup> L'introduzione all'edizione del Museo Storico in Trento, scritta da Giuseppe Colangelo, dal titolo *Un libro "nascosto" di Giovanni Gozzer* (Gozzer, 2002, pp. 5-18), è illuminante perché dice dell'importanza letteraria del testo ma riferisce anche del percorso attraverso cui si risolve la questione della vera identità dell'autore. Come lo stesso curatore scrive (*ivi*, p. 5), l'introduzione riprende in parte il contenuto di tre articoli apparsi sul giornale "Questotrentino": *Un certo Werther Brentano* (n. 4, 1997); *Brentano, o della decenza* (n. 6, 1997); *La lezione (silenziosa) di Werther Brentano* (n. 8, 1997). Di Colangelo si veda anche l'articolo *Storie di vite spezzate. Il libro "nascosto" di Giovanni Gozzer*, (Colangelo, 2006).

al loro naturale compimento, mostrano anche la necessità di porsi di fronte alla vita in modo autentico, attraverso principi che da essa scaturiscono e che in essa stessa bisogna praticare per dirsi educati.

La storia del personaggio di apertura ne è la dimostrazione. “Uno sguardo in cui si leggeva terrore, disperazione, implorazione, incertezza, inquietudine” (*ivi*, p. 30): è lo sguardo di Alessandro mentre veniva portato in carcere, accusato di avere ucciso la propria fidanzata e poi processato per oltraggio e calunnia alle forze del Reich. È lo sguardo di un giovane che di fronte alla fucilazione, ormai certa, si apre col compagno di cella tanto da stabilire “una mutua intesa: uno strano legame fatto di comprensione, di simpatia, di condiscendenza” (*ivi*, p. 39). Un sentimento umano che, come scrive Gozzer, attraverso le parole del personaggio narratore, apre ad interrogativi – “che cosa vi è di comprensibile nell’attrazione che determina un’amicizia, una simpatia? Che cosa guida il sentimento dell’uomo a comprendere un essere più che un altro? Perché certi sentimenti sono chiari, come quando si ama; altri incerti, confusi e contraddittori?” (*ivi*, pp. 39-40) – che andando oltre la paura della morte materiale entrano nell’emozione di colui che vive la morte. Nell’emozione di Alessandro, di questo giovane oscuro, prodotto forse di secoli di servitù, di miseria, di sofferenza, eppure splendidamente dotato di un’anima, di uno spirito, di un volto (*ivi*, p. 73).

La storia continua con la ricostruzione documentata della morte del protagonista. Ma ciò che qui interessa non è tanto l’aspetto storico della vicenda<sup>8</sup> quanto ciò che Gozzer fa filtrare della sua sensibilità attraverso la figura dei suoi personaggi: una relazione e un senso forte di sinergia che s’instaura tra due esseri che vivono e si lasciano osservare mentre vivono; che si offrono senza mediazioni, né filosofiche né culturali, a un confronto diretto e per molti versi inquietante; che dicono dell’umanità profonda di chi sa ascoltare, di chi deve interpretare il senso e la morale di ciò che apprende.

Alessandro sarà fucilato insieme ad un gruppo di partigiani. Muore prematuramente come Olav, personaggio della seconda storia.

Con uno stile espressivo quasi compiuto, sembra che Gozzer provi a trasferire importanti principi di vita, che già in parte avevano preso forma nel primo racconto, in un mutato contesto narrativo. Il contenuto etico di questa seconda narrazione non cambia, e per quanto sia una storia connotata in

<sup>8</sup> Come scrive Colangelo, quella di Alessandro può ritersi una pagina testimonianza della Resistenza (Gozzer, 2002, p. 17).

modo diverso, la trama continua a ruotare in maniera indiretta intorno al tema dell'interiorità umana.

Psichiatra affermato, Olav vive nell'Oberland con Heria, la donna amata da sempre. Il rapporto s'incrina. Heria si sentiva trascurata. Olav, riconosciuto di essere nel torto, di comune accordo con Heria aveva deciso di "rimettere ogni decisione a dopo un viaggio che [...] aveva in animo di compiere" (*ivi*, p. 113). Voleva visitare la Grecia. In aereo, diretto verso una terra che l'avrebbe posto a contatto diretto con le straordinarie vestigia di una civiltà da lui sempre amata,

aggrappato al finestrino di fondo cerca disperatamente di penetrare nel buio, di vedere [...]: ha l'impressione di sentire sotto di sé un suolo antico, familiare; sa che sta sorvolando Megara la fortunosa, Argo la forte, Epidauro, Micene, fantasmi di antichi re e di fosche tragedie, sogni di dei, amori di gloria (*ivi*, p. 90).

Giunto alla meta, "è solo, solo e disperato nell'albergo dai molti confort, solo senza poter comunicare, solo nella falsa cornice della modernità che copre le antiche rovine" (*ivi*, p. 93).

Nella solitudine può nascere la disperazione, ed ecco la viva sensibilità gozzeriana: Olav doveva muoversi, fare, affrettarsi per non morire – "fermarsi è morire" (*ibidem*). Vagava senza meta fissa, ad un certo punto aveva cercato di approfondire se stesso, di analizzare i suoi sentimenti, torturandosi nei suoi dubbi, senza rivelare nulla a Heria, anzi nascondendo il suo turbamento. Olav nella sua sincera solitudine si rigenera, si ritrova. Comprende che "quando si ama si deve cercare di essere giusti e di dare amore, non solo riceverlo" (*ivi*, p. 119). Vuole tornare da Heria. Seduto sul seggiolino dell'aereo che lo avrebbe riportato da lei, non si accorse più di nulla. E un senso di calma, di serenità e di pace lo avvolse, "mentre su di lui, prigioniero di un mostruoso involucro bianco e argenteo, le onde del mar Egeo si chiudevano per un riposo che non avrebbe conosciuto interruzione" (*ivi*, p. 139).

Il racconto ha tutti gli ingredienti del tipico *feuilleton* francese, carico di *pathos* e di *suspense*, costellato di esclamativi angoscianti e di interrogativi densi di mistero. La solitudine morale narrata da Gozzer che introduce Olav a *conoscenze radicali* allorquando deve riconsiderare se stesso alla luce dei propri errori, è simbolo di realtà interiore: a contatto diretto con il suo male, il personaggio del racconto ritrova se stesso e le ragioni di una nuova vita.

In questo senso la solitudine di dolore alla quale si condanna è espressione della sua libertà di coscienza. Non è tanto la consistenza obiettiva degli errori di cui si rende responsabile o ciò che sancisce la moralità del personaggio, quanto il modo attraverso cui valuta a posteriori gli eventi, ne considera le conseguenze e li affronta. Il destino gli soffia contro e anche lui, nel momento in cui comprende il bene della vita, conoscerà il male della morte.

Una sorte non meno tragica toccherà al personaggio del terzo e ultimo racconto. Ambientato al tempo della Resistenza, un giovane si unisce ai partigiani assumendo il nome di colui che gridò “Italia, Italia” agli italiani dimenticati: Carducci.

Il personaggio è il giovane figlio di modesti contadini che con le fatiche del lavoro avevano potuto mandare in città, agli studi. Il ragazzo prometteva bene quando

lo colse come un avvenimento improvviso ed ingiusto: le piccole rapresaglie, al ritorno dei vecchi gerarchetti locali, le velate minacce gli diedero un senso di vergogna: nel suo cuore la decisione egli l’aveva presa nei giorni successivi dell’armistizio, quando le truppe tedesche occuparono la sua vallata e si parlava la sera, nel chiuso delle case, delle lunghe file di treni di deportati, della ricostruzione del governo del duce, e della creazione della ‘repubblica sociale’ (*ivi*, p. 150).

Carducci si unisce ai partigiani. La deportazione dei suoi, la casa bruciata, il suo villaggio distrutto... niente di tutto ciò lo distolse dalla sua scelta; “dentro di sé, pure col cuore angosciato, cercava di essere forte; perché credeva [...] alla libertà” (*ivi*, p. 155). Un giorno, pur non richiesto, si offre volontario per partecipare ad un’azione che aveva lo scopo di far saltare tre ponti sul Piave.

Molti dei ragazzi rimasero sul greto, così bagnati dalle acque gelide del Piave, nel silenzio improvviso che subentrò alla sparatoria [...], Carducci che correva sui ciottoli tondi del greto, verso una disperata e introvabile via d’uscita [...] si trovò la strada sbarrata dai tedeschi (*ivi*, p. 164).

La sera dopo il suo cadavere penzolava da un albero ai piedi dell’altipiano di Alpago.

Qui il senso della scelta. La sensibilità verso la scelta del sacrificio di sé al bene comune, motivata in modo tale da poter essere governata razionalmente

senza grandi conseguenze emotive e psicologiche. Carducci, insomma, si è dato delle *priorità* perché credeva “negli ideali giusti per cui era salito in montagna; era certo che l’uragano sarebbe passato e che poi gli uomini sarebbero tornati sul cammino delle giustizia” (*ivi*, p. 155). E porta a compimento i suoi progetti senza concedersi deroghe di tipo personale, realizzando in questo modo un modello esistenziale, testimone chiaro del pensiero profondo di Gozzer.

Tanto ancora si potrebbe dire delle tre figure. Il senso della relazione, scrutarsi nella propria realtà interiore, vivere la propria scelta sono solo tre dei tanti motivi che dicono della raffinata sensibilità gozzeriana, fonte di nutrimento vivo per quella *precomprensione* che vede nell’edificazione morale della persona il vero motore dell’educazione, meta a cui ogni buon sistema educativo dovrebbe tendere al fine di comprendere il vero significato dell’*educere*: far sì che possa essere avvertita l’urgenza della libertà.

### *Nota conclusiva*

Di una metodologia si può dire la valenza ed esprimere l’apprezzamento solo quando si conosce sufficientemente la meta a cui il cammino intende condurre, solo quando si intravede l’adeguatezza tra il mezzo e il fine.

Nel discorso di chi si impegna a sondare l’educativo si intrecciano e convivono solitamente varie metodologie, perché l’educativo tocca molteplici campi e non a caso si apre in direzioni molto differenti. Questo fa sì che, quando lo si voglia, sia possibile percorrere il tracciato dell’uno o dell’altro metodo adoperati e inseriti in una riflessione, e di quella sola. Si può percorrere così un tracciato senza né toccare né rifarsi agli altri tracciati, perché nel discorso educativo è naturale la commistione di moduli eterogenei per la conduzione dell’analisi.

Queste brevi puntualizzazioni finali, che possono apparire inconsuete, le pongo quasi a giustificazione della modalità con cui mi sono avvicinato a Gozzer.

Il mio è stato infatti un rapido ma premuroso affacciarsi ad una breve interpretazione filosofico-educativa del pensiero gozzeriano. Sicuramente potrebbero parer dimenticate le tante componenti del suo discorso pedagogico. Nessuna dimenticanza invece, piuttosto il gusto di rimarcare e ipotizzare tratti ignorati che a parere di chi scrive caratterizzano la riflessione pedagogica di Gozzer.

Con alcuni autori che hanno posto una giusta attenzione sull'uomo si prova il bisogno di uno speciale dialogo quando si avverte la realtà che li anima, quando l'intravista inesauribilità rende vogliosi di nuovi rilievi e differenti letture, quando di fronte al pericolo di ridurre la persona ad oggetto si vuol compiere sforzi intelligenti e adeguati a rendere giustizia alla sua vera misura. Credo sia chiaro che alcune scelte di Gozzer avevano questo senso.

### Riferimenti bibliografici

- Antonelli Q., Arcaini R.G. (Eds.) *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. 2016. Atti del seminario di studi. Trento, 3 dicembre 2015. Provincia autonoma di Trento: Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale.
- Arcaini R.G., Ricordare Giovanni Gozzer. In Q. Antonelli, R. G. Arcaini (Eds.) *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*, cit., XV-XXIV.
- Ead., Appendice. Guida D. *Annuario della scuola e della cultura*. Analisi, valore, utilità. In Q. Antonelli, R. G. Arcaini (Eds.), *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*, cit., pp. XXV-XXXI.
- Colangelo G. 2006. Storie di vite spezzate. Il libro “nascosto” di Giovanni Gozzer. *Didascalie. Informa*. 4. 4-5.
- Id. *Un libro nascosto di Giovanni Gozzer*, in G. Gozzer, *La morte canta sull'albero. Tre storie*, cit. 5-18.
- Dellai L., 2006. Una vita per la scuola. *Didascalie. Informa*. 4. 1-2.
- Dutto M.G. 2016. Impegno civile, cultura dell'educazione e responsabilità amministrativa: Giovanni Gozzer. In Q. Antonelli, R.G. Arcaini, (Eds.) *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. cit. 175-204.
- Gaudio A. 2018. Comparative Education Discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer. *Rivista di storia dell'educazione*. 2. 17-28.
- Id. 2021. Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies. *Rivista di storia dell'educazione*. 1. 61-69.
- Ghergo F. 2009. *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977. Dal dopoguerra agli anni '70*. Roma: Tip. Ist. Salesiano Pio XI.
- Gozzer G. 1948. *La scuola Ponte – Osservazioni esperienze problemi della scuola Media*. Trento: Tipografia Saturnia.
- Id. 1948. *Sette riforme: aspetti della ricostruzione educativa in alcuni paesi d'Europa*. Roma: UCIIM.
- Id. 1949. Le vie nuove della riforma. *La scuola e l'uomo*. 1. 1-2.
- Id. 1951. *Guida D. Annuario della scuola e della cultura*. Firenze-Roma: Capriotti.
- Id. 1952. *Codice internazionale della educazione. Raccolta delle raccomandazioni approvate dalle conferenze internazionali*. Genova-Roma: Demos.
- Id. 1956. *Scuola per tutti: idee e proposte per la scuola dagli 11 ai 14 anni*. Roma: UCIIM.

- Id. 1958. *Democrazia e civismo: spirito e didattica dell'educazione civica*. Firenze: Le Monnier.
- Id. 1959. *La formazione umana e professionale del lavoratore*. Roma: Tip. A. Staderini.
- Id. 1960. *Primato tecnico e primato scolastico nella competizione mondiale*. Roma: Palombi.
- Id. 1964. *I cattolici e la scuola*. Firenze: Vallecchi Editore.
- Id. 1968. Lettera a una professoressa. *La Scuola e l'Uomo*. 8-9. 7-8.
- Id. 1970. La galassia McLuhan. *Sette giorni in Italia e nel mondo*. 179.
- Id. 1970. L'uso della TV ai fini di apprendimento. *Informazioni Radio-TV*. 5. 9-31.
- Id. 1973. *Il capitale invisibile: rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*. Roma: Armando Editore.
- Id. 1973. *Rapporto sulla secondaria: la riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*. Roma: Coines.
- Id. 1974. *Il capitale invisibile. 25 rapporti sull'educazione*. Roma: Armando.
- Id. 1975. *Prospettive della scuola italiana*. Udine: Scuola cattolica di cultura.
- Id., G. Priulla. 1977. *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso di tecnologie educative in Italia*, Bologna: Società editrice il Mulino.
- Id. 1977. Esperienze italiane nel campo delle tecnologie educative. In Id., G. Priulla. *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso di tecnologie educative in Italia*, cit. 7-38.
- Id. 1980. *Il capitale invisibile. L'epoca dei grandi confronti. 1975-76: rapporti sull'educazione*. Roma: Armando Armando.
- Id. 1981. *La partecipazione in cammino dal 1910. Consigli, collegi, assemblee, comitati nell'iter dei neo-decreti delegati*, Roma: Armando.
- Id. 1986. *Senza oneri per lo Stato. Stato e scuola: la vittoria sbagliata*. Roma: Anicia.
- Id. 1988. *L'ora di religione: avvalersi o non avvalersi?*. Roma: Anicia.
- Id. (Ed.), 1988. *La scuola nella società tecnologica*. Roma: Anicia.
- Id. 1988. Scuola e formazione alle soglie della società tecnologica. In Id. (Ed.), *La scuola nella società tecnologica*, cit., 23-45.
- Id. 1990. School curricula and social problems. *Prospects*. 1. 9-19.
- Id. 1994. *L'Europa degli insegnanti. Formazione, assunzione, status-ruolo, mobilità, trattamento, problemi*. Roma: B.M. italiana.
- Id. 2002. *La morte canta sull'albero. Tre storie*. Trento: Museo Storico in Trento.

- Gruppo di lavoro 'Incontri per la scuola di Firenze'. 1977. *Prospettive: introduzione all'educazione tecnologica*, consulenza di G. Gozzer. Firenze: Giunti Marzocco.
- Laeng M. 1988. Educazione tecnica e scuola primaria. In G. Gozzer (Ed.) *La scuola nella società tecnologica*, Roma: Anicia. 47-51.
- Ricuperati G. 2015. *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.

## For a college of humanistic studies in Renaissance Toulouse

*The early Oratio de instituenda in republica juventute by Jean Bodin*

Andrea Suggi

Dottore di ricerca, Cultore della materia, Università di Udine

e-mail: a.suggi@libero.it

In 1559, Jean Bodin pled, before the city parliament, for the project of establishing a college of humanistic studies in Toulouse, financed with public money and open to students of humble origins, too: it would benefit the study of law, the social life, and the economy. Bodin then compared private education with public education: the latter favored friendship relationships between young people of different wealth, social class, and religious confession, a friendship that was more necessary than ever in France, then on the verge of the religious wars.

*Keywords:* Jean Bodin, college of humanistic studies, public education, private education, religious peace.

*Per un collegio di studi umanistici nella Tolosa del Rinascimento. La giovanile Oratio de instituenda in republica juventute di Jean Bodin*

Nel 1559 Jean Bodin difende, di fronte al parlamento cittadino, il progetto di istituire a Tolosa un collegio di studi umanistici, finanziato con denaro pubblico e aperto anche a studenti non abbienti: avvantaggiando lo studio del diritto, la vita sociale, l'economia. Bodin contrappone quindi l'istruzione domiciliare a quella pubblica: quest'ultima favorisce i rapporti di amicizia tra giovani diversi per censo, provenienza sociale, confessione religiosa, amicizia quanto mai necessaria in una Francia, sull'orlo delle guerre di religione.

*Parole chiave:* Jean Bodin, collegio umanistico, istruzione pubblica, istruzione privata, pace religiosa.

*On the Education of the Youth in the State*

In 1559 Jean Bodin gave a speech in front of the parliament of Toulouse to convince the elders to allocate part of the public budget to the establishment of a college of humanistic studies (Bodin, 1951a, 1951b; Mesnard, 1951; Mesnard, 1962; Husson, 1954; Rose, 1977; Renzi, 1991; Vasoli, 2001; Suggi, 2007; Di Bello, 2021). The works needed to set up the facilities that had been interrupted, and a new project raised fears that the college would end up not being built: the construction of a bridge over the Garonne, which was considered necessary for the commercial development of the city, and therefore a priority over any other initiative. A clear outlook was taking shape: the financial resources available to the treasury would be used in the construction of the bridge, while the birth of the college would have to wait for better times.

In 1559 Bodin was around thirty years old; he was not yet the author of the fundamental *Six Livres de la République*, which appeared in 1576 (Turchetti, 2018), he was not even a citizen of Toulouse – he was in fact born in Angers, in 1529 or 1530 – although he taught, as a lecturer, at the prestigious Faculty of Law where he had been a student, a pupil of Arnaud du Ferrier. However, he enjoyed good relations within the academic circles, the local bourgeoisie and nobility, and, in particular, he was close to the Du Faur family, one of the most prominent in the city. His oration is expertly shaped according to the canons of humanistic rhetoric, and there are two elements that stand out clearly from Bodin's arguments, once their rhetorical excesses are pruned out: the effects of a revival of the study of humanistic studies on social life, and the awareness that this renewal is in turn the result of a precise choice, made by administrators who have allocated to schools and colleges the resources needed for their functioning.

It was up to those who govern to create study and education centers based on new knowledge and Bodin repeatedly requested that even young people without economic resources be welcomed by the college, at public expense. He aimed for the widest possible increase of the number of educated people, since there would be a need for it: trained magistrates, officials and teachers were going to be more necessary than ever in the years to come, in view of the growing complexity of administration, bureaucracy and commerce. The Faculty of Law of Toulouse would be the first to benefit from the establishment of the college: Bodin referred to the new French legal school,

strongly characterized by the historical culture and philological approach characteristic of humanism. It is thanks to the *bonae litterae* that legal studies had been profoundly renewed: knowledge of Latin allowed one to directly read not only Justinian's *Corpus Juris Civilis* but also Roman historical works, thus grasping the links between the institutional changes that affected Rome and the changes which occurred on the economic, political and social levels. Ancient historians and moralists also offered an insight into the typical dynamics of political struggle, described paradigmatic examples, outlined the psychological traits of some protagonists of ancient history and shed light on the behavior patterns, passions and ambitions that often recur in processes linked to the conquest and management of power (Moreau-Reibel, 1933; Garosci, 1934; Franklin, 1963; Quaglioni, 1992; Turchetti, 1984; Turchetti, 2022; Prodi, 2000; Rossi, 2008; Pihlajamäki *et alii*, Eds., 2016; Fedele, 2017; Wijffels, 2021; Ruggiero, 2021; Isnardi, Parente, 1964). It was a sort of huge repertory, to which those responsible for guiding the "new" political bodies that were being established between the end of the 15th and the beginning of the 16th century should turn: they were in fact large and populous states, which had to be governed by applying clear and well-defined laws. These laws should be issued in the awareness of the effects they could have on subjects, and making use of an administration that knew how to carry out its role. The teachers of the University of Toulouse had distinguished themselves in this renewal of legal studies, but their primacy was threatened by the birth of schools based on the new humanistic culture in other cities, to which a growing number of young people were resorting.

### *Falls and Rebirths*

In the first part of his speech Bodin outlined a general picture of the rebirth of studies. He evoked the collapse of Greece, once the cradle of the most refined civilization, its schools, libraries, artistic treasures devoured by flames, a clear reference to the Ottoman conquest, and contrasted it with the revival of studies which took place first in Italy, thanks to Pope Nicholas V, Tommaso Parentucelli, and to Pope Leo X, Giovanni de' Medici, then in France, by virtue of the initiatives of Francis I. Bodin mentioned in particular the college established by Francis I in Milan in 1520, entrusted to Giano Lascaris so that he could replicate what he had done in Rome, where he

had created the Greek College of the Quirinale under the auspices of Leo X (Garin, 1952, 1961, 1993, 1976, 2012; Kristeller, 1965, 1969; Ciliberto, 2012; Hankins, 2022), and the establishment of the Collège de France and the Bibliothèque de Fontainebleau, to which Lascaris himself and Guillaume Budè contributed. The latter was considered by Bodin one of the main architects of the revival of studies in France (Bodin, 1951a, p. 8; 1951b, p. 35). According to Bodin, the choice of Francis I to finance every necessary expense was decisive: thus it was possible to attract to Paris the humanists fleeing from Italy following the Sack of Rome in 1527. Those intellectuals led France out of the barbarism that had long plagued it, so that they made it the new Greece, and Paris a true city of letters and an impregnable citadel of culture (Bodin, 1951a, pp. 8-9; 1951b, p. 35). A project of Francis I, however, remained unfulfilled due to his sudden death: bringing together the best of the French youth in a college where they could study all the sciences, the 'Collèges des Trois Langues' which was supposed to accommodate six hundred students and for which thirty thousand écus per year had been allocated (Bodin, 1951a, p. 9; 1951b, pp. 35-36).

The revival of humanistic studies brought advantages in every area of social life: not only law, medicine, philosophy, rhetoric, history have benefited from it, but also the sciences, in particular astronomy, geometry and cosmography. Agriculture, architecture and even military art also benefited from it, as demonstrated by the case of Guillaume Du Bellay, a military man and a man of letters (Bodin, 1951a, p. 9; 1951b, pp. 35-36). Gone was the time when Greek literature was completely unknown, only fragments of Latin literature were known, medicine was ignored, and the knowledge of Roman law was at best vague and inadequate (Garin, 1949, 1957, 1958; Battaglia, 1960). Even humanities, however, undergo the cycle that regulates everything: the arts flourish, develop, decline and finally die, disappearing into long oblivion if not carefully cultivated (Bodin, 2013, pp. 608-627; De Caprariis, 1959, pp. 318-371; Franklin, 1963; Cotroneo, 1966; Dubois, 1977; Miegge, 1995, pp. 91-100; Suggi, 2005, pp. 221-242). Waxing or waning, this was the alternative: France had the task of defending its primacy in studies, threatened by the Renaissance which was underway throughout Europe (Bodin, 1951a, p. 10; 1951b, p. 38). Toulouse, this was Bodin's thesis, had to be part of this cycle of rebirth, seize the opportunity by creating the humanistic college, and thus avoid the decadence it would otherwise face.

## Toulouse

In July 1551, Henri II issued the letters patent with which he ordered the closure of eight “sans exercises” colleges present in the city – in reality boarding schools for students of the Faculty of Law in which no teaching activity was carried out – and ordered the creation of two new institutes dedicated to teaching classical languages and humanistic culture (Mesnard, 1951, p. 2). The first should have arisen from the modernization of the ancient college ‘de l’Esquille’ with the name of *Collegium primarium* or *Collège des Capitouls* – the college which was the subject of Bodin’s speech – the second, called *secundarium*, would have become in 1562, through the authorization by Charles IX, the Jesuit College.

Bodin addressed those who opposed the creation of the college: among them there were a small number of men who were hostile to letters, and those who simply believed that there were other, more urgent projects to which public money should have been allocated. The latter were truly interested in the common good and yet they were wrong, since they did not know where it lay, that is, in initiatives that would benefit everyone and do no harm to anyone, while not taking care of those initiatives would create a real disaster for the state. This was the case with schools: cities were worth what the education of their young people was worth, continued the Angevin, appealing to the authority of Solon and Lycurgus, legislators of Athens, and of Plato and Aristotle, fathers of political thought and in turn school founders. Solon, aware of the public function of education, provided severe penalties for fathers who did not take care of their children’s education and established in detail how to impart it (Bodin, 1951a, p. 11; 1951b, p. 39). Like any other activity, education, Bodin claimed, had to be regulated by public decree (Bodin, 1951a, p. 12; 1951b, p. 41; Desideri, 2003).

Bodin then turned to the enemies of humanities, those who did not desire a good education either for themselves or for their children, men who were indistinguishable from beasts, who did not ask themselves on which laws their city should be founded: in fact it was not possible to legislate without knowing justice, but those who did not receive a good education would be unable to distinguish between what is right and what is not (Bodin, 1951a, pp. 12-15; 1951b, pp. 41-44).

The examples of Athens, Alexandria in Egypt and Rome confirmed that there was a connection between the development of the liberal arts

and the power and wealth of the cities dedicating significant resources to them. It also happened in Toulouse, which, thanks to the prestige of its Faculty of Law, attracted young people even from cities where universities existed, such as Bourges, Orléans, Valencia, Poitiers, Angers itself, Bodin's hometown, Grenoble, Cahors, Salamanca. However, Toulouse's primacy had to be defended, the Angevin continued: many students were already heading towards Strasbourg, Bourges and Orléans.

Bodin then criticized those who maintained that law did not agree with letters, explaining that rather the opposite was true: this was demonstrated by the work of masters such as Budè, Alciato and Connan (Bodin, 1951a, p. 17; 1951b, p. 47). It was thanks to the work of masters like those that the meaning and function of law had changed, taking on the role of a discipline thanks to which it was possible to intervene to regulate social life, guaranteeing the delicate balance between norms, equity and justice, and thus taking into account the different needs of social, economic and productive life. Laws not only had to be the expression of a principle of justice, they also had to appear as such, in order to fully legitimize political power. This was one of the characteristic features of the process of formation of the modern state (Turchetti, 1984; Prodi, 2000; Pihlajamäki *et alii*, Eds., 2016; Fedele, 2017; Wijffels, 2021; Ruggiero, 2021).

The study of law would be therefore strengthened by the union with humanistic studies: this would make clear the connections with other areas of knowledge, it would define the links between human justice and the eternal law that regulates every human event, and it would clarify the competences and limits of the legislative action of the sovereign and the Senate, the rights and duties of citizens, the boundaries of the judicial power of magistrates. Furthermore, research aimed at understanding the links between legal systems and the form of the state would benefit from this. It was thanks to this research that it would be possible to establish which laws were suitable for a monarchy, or for an oligarchy, and finally for a popular state (Isnardi, Parente, 1964; Turchetti, 2022).

### *Public Education, Private Education*

After that, Bodin examined how the young people of Toulouse were educated: they were entrusted to private tutors or they were sent to study in

Paris, the latter being the choice commonly considered worthy of admiration. But, added Bodin, the teaching methods of the Parisian colleges were severe and harsh, the students being forced to suffer deprivations and humiliations, while both parents and children would have achieved great advantages if it were possible to train in humanistic studies in Toulouse and then enroll in the local law school.

As for home education, it came with quite a few drawbacks. First of all, it required that a single tutor would know each science, and also how to methodically deal with each discipline, having mastered the best teaching methods (Bodin, 1951a, p. 19; 1951b, p. 50). Teachers of this kind were almost impossible to find, and even if one could, no one would be able to pay them adequately. Furthermore, anyone who dedicated many hours to teaching their student every day would hardly have time to study. Resorting to multiple teachers would also be disadvantageous: the unity of the teaching would be lost, fragmented into notions lacking in coherence and in methods so different as to produce inconsistencies and confusion.

In addition, those educated at home were deprived of daily contact with their fellow students, which would lead, almost naturally, to emulating those who stood out for their qualities and to moderating excesses. Isolated, without any familiarity with peers, the child educated at home risked giving in to apathy and indolence, while instead the ability to speak in public and support cross-examination had to be fostered and developed, so as to become ready for public life, which required knowing how to speak in an assembly and managing one's emotions. Furthermore, it was impossible to identify the most capable among young people whose talents and virtues no one, save for their private tutor, would have had the opportunity to assess (Bodin, 1951a, p. 23; 1951b, p. 53). Finally, the economic treatment usually reserved for tutors, while unattainable for the less well-off, was anyway insufficient to guarantee good teachers. It was better to pay them adequately with public money, so as to have good and trained teachers, and to allow even young people without means to benefit from their teaching.

Bodin also criticized what he defined as "softness", the care given to children by the women of the house, which he accused of preventing the full formation of the virtues – strength of mind, sense of responsibility, dedication to work – typical of a good man (Bodin, 1951a, p. 24; 1951b, p. 56). He then turned his attention to the spreading of opinions that were dangerous for public morality. These were the result of the reckless habit of self-styled

masters of circulating books by philosophers, in which they discussed gods and demons, destiny, nature and the supreme good without any reference to religion, to the point that by then many adhered to the opinions of the Stoics and Epicureans (Bodin, 1951a, p. 24; 1951b, p. 56). Books of modern poets, who had far surpassed the Greek and Latin authors in terms of crude language and immorality, were already in the hands of young people (Bodin, 1951a, p. 24; 1951b, p. 57). For this reason, Bodin continued, it was necessary for a public institution and severe censorship to establish what to teach, how to comment on poets, how to explain philosophers (Bodin, 1951a, pp. 24-25; 1951b, p. 57). Adopting codified and common methods and study programs would have the further advantage of harmonizing the enormous differences between young people coming from families having different social backgrounds, wealth status, but also, and this was an aspect that deserved particular attention, different faiths.

Nothing better than a common education could strengthen the social bonds and ensure that shared will, mutual affection and trust would reign among fellow citizens. A similar agreement also had to be achieved in matters of religion, wrote Bodin, touching on an issue that was going to occupy him for years to come, and which would return several times in his major works. It is the great theme of *concordia* in matters of religion, without which, according to a long tradition of political thought, public life can only be unstable, contentious and dangerous. Bodin declared that he did not want to state which, among the different forms of Christianity in France – in which the Huguenots, the French Calvinists, were by then a consolidated presence – should be considered the true one. However, he denounced the difficulties which public life would encounter when someone was educated in a certain denomination, someone else in another, still others finally in none. This, in Bodin's opinion, was the origin of many enmities, rivalries, grudges, and this was where plots and civil wars came from.

Bodin, therefore, entrusted public education with the task of forming that social cohesion without which it would not be possible to have civil peace, while private education, precisely because it was fragmented, imparted according to multiple principles, methods and values, had the effect of dividing the population into different factions, hostile to each other. However, these factions were hostile, and Bodin was very clear on this, because they did not share any language that would allow them to communicate and perhaps recognize, beyond their differences, the

common aspects from which to imagine ways for a peaceful coexistence. Shared education instead favored the birth and consolidation of friendship relationships. Years shared at school, even more so if from early childhood, would have the effect of making men close to each other to the point of preventing them from becoming mortal enemies. Friendship, continued Bodin touching on one of the most frequent themes of the new humanistic culture, particularly the French one – just think of Montaigne – was in fact the strongest link to guarantee peace and stability to states, kingdoms, cities, but also to communities, homes and families (Bodin, 1951a, p. 26; 1951b, p. 59; Montaigne, 2012, pp. 331-355; 1992, I, pp. 242-259; Starobinski, 1984; Garavini, 1991; Panichi, 2004, 2010, 2017; Cappa, 2003, 2011).

The speech ended with a heartfelt appeal to finance the college, admitting even only a small number of poor students, chosen from among the most gifted. Bodin recalled the example of Bordeaux, ravaged in recent years by the ferocity of terrible struggles that left it wounded and prostrate, even though it dedicated huge resources to education and it generously compensated teachers, in order to attract capable and prepared ones (Bodin, 1951a, p. 27; 1951b, p. 60). Many other cities were doing the same, the Swiss ones but also Venice, Florence, Padua, Pavia and Bologna, and professors of liberal arts have settled in some centers in France: Auch, Montauban, Radez, Viviers and Nîmes. The latter was the beneficiary, in 1539, of the privilege granted to it by Francis I of hosting colleges and schools of grammar and arts on the model and with all the privileges of the Universities of Paris and Toulouse (Bodin, 1951b, p. 60, nota 17).

Bodin painted a picture before the eyes of his listeners that had to be as evident as possible: if the arguments based on the educational value of humanistic knowledge would not make inroads, it would be better to recall that Toulouse, having been made rich and prestigious by its ancient faculty of law, no longer enjoys the happy position that has ensured it such a fortune for a long time: other centers are making room for themselves, fierce competitors capable of taking students, visibility and riches away from it. The director of the college of Bordeaux, wrote Bodin, received five hundred gold pieces every year for his work, the citizens of Toulouse cannot hope to have someone direct the new city college by paying him less, and without granting the title of citizen, admitting him to the council and offering him a seat in the Senate, thus treating him like the most eminent of the Toulouse citizens. It has been written that Bodin intended to allude to himself here.

He was certainly well aware that under similar conditions Toulouse could really have aspired to attract a capable and competent scholar: there would be no shortage of competitors, wrote the Angevin, because the poor would be attracted by money, the wise by glory, the rich by honor (Bodin, 1951a, p. 29; 1951b, p. 62). He urged his audience: nothing was as necessary as “the sacred temple where youth must be initiated into virtue and the sciences” (Bodin, 1951a, p. 29; Bodin, 1951b, p. 64), neither a bridge, nor a court, nor new fortifications, nor roofs protecting from the weather.

Bodin’s attempt was unsuccessful: the college was not established, and shortly thereafter Bodin left Toulouse for Paris, where in 1562 he became a member of Parliament, having the dual role of examining the legitimacy of the new laws and of being the court of last resort. However, his closeness to the Du Faur family would not diminish. This is attested by the dedication of the first edition of the *République* to Guy Du Faur de Pibrac, advisor to the king, member of the Paris Parliament of which he was president for a long time. He too, like Bodin, had studied law in Toulouse, at the school of Jacques Cujas, then at the lessons of Andrea Alciato, that school of law which gained so much from the rebirth of humanistic studies.

### *Bibliographical References*

- Battaglia F. (Ed.). 1960. *Il pensiero pedagogico del Rinascimento*. Firenze: Sansoni.
- Bodin J. 1951. *Cœuvres philosophiques de Jean Bodin*, texte établi, traduit et publié per P. Mesnard, Paris: PUF.
- Bodin J. 1951a. Oratio de instituenda in Republica juventute ad Senatum Populumque Tolosatem. In *Bodin J.* 1951. 6-30.
- Bodin J. 1951b. Discours au Sénat et au peuple de Toulouse sur l'éducation a donner aux jeunes gens dans la République. In *Bodin J.* 1951. 32-65.
- Bodin J. 2013. *Methodus ad facilem historiarum cognitionem*, edition, translation and commentary by S. Miglietti. Pisa: Edizioni della Normale.
- Ciliberto M. (Ed.). 2012. *Il contributo italiano alla storia del pensiero. Ottava Appendice. Filosofia*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Cappa C. 2003. *Michel de Montaigne. L'appartenenza della scrittura. Il rapporto tra vita e opera negli 'Essais'*. Franco Angeli, Milano.
- Id., 2011. *L'educazione nella torre. La formazione dell'individuo nel Rinascimento e gli 'Essais' di Montaigne*. Milano: Franco Angeli.
- Cotroneo G. 1966. *Jean Bodin teorico della storia*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- De Caprariis V. 1959. *Propaganda e pensiero politico in Francia durante le guerre di religione*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Desideri P. 2003. Licurgo (e Solone) nella riflessione di Bodin sull'educazione. In Barzanò A., Bearzot C., Landucci Gattinoni F. (Eds.). *Modelli eroici dall'Antichità alla cultura europea. Alle radici della casa comune europea*, Conference proceedings (Bergamo, 20-22 novembre 2001). Roma: L'Erma di Bretschneider. 341-352.
- Di Bello A. 2021. Tra politica e educazione: la pedagogia umanistica di Jean Bodin. In *Annali – Università degli Studi Suor Orsola Benincasa*, I. 89-122.
- Dubois C. G. 1977. *La conception de l'histoire en France au xvie siècle (1560-1610)*. Paris: Nizet.
- Fedele D. 2017. *Naissance de la diplomatie moderne (XIIIe-XVIe siècles). L'ambassadeur au croisement du droit, de l'éthique et de la politique*. Baden-Baden: Nomos.
- Franklin J. H. 1963. *Jean Bodin and the Sixteenth-Century Revolution in the Methodology of Law and History*. New York-London: Columbia University Press.

- Garavini F. 1991. *Mostri e chimere. Montaigne, il testo, il fantasma*. Bologna: Il Mulino.
- Garin E. 1949. *L'educazione umanistica in Italia*. Bari: Laterza.
- Id. 1952. *L'umanesimo italiano. Filosofia e vita civile nel Rinascimento*. Bari: Laterza.
- Id. 1957. *L'educazione in Europa. 1400/1600. Problemi e programmi*. Bari: Laterza.
- Id. (Ed.). 1958. *Il pensiero pedagogico dello Umanesimo*. Firenze: Sansoni.
- Id. 1961. *La cultura filosofica del Rinascimento italiano*. Firenze: Sansoni.
- Id. 1993. *Dal Rinascimento all'Illuminismo. Studi e ricerche*. Firenze: Le Lettere [1a ed. 1970. Pisa: Nistri- Lischi].
- Id. 1976. *Lo zodiaco della vita. La polemica sull'astrologia dal Trecento al Cinquecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Id. 2012. *Filosofi italiani del Quattrocento*, anastatica a cura di E. Scapparone, Roma-Firenze: Edizioni di Storia e Letteratura-Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento. [1a ed. 1942, Firenze Le Monnier].
- Garosci A. 1934. *Jean Bodin. Politica e diritto nel Rinascimento francese*. Milano: Corticelli.
- Hankins J. 2022. *La politica della virtù. Formare la persona e formare lo Stato nel Rinascimento italiano*. Roma: Viella [ed. or. 2019. Belknap: Cambridge (MA)].
- Husson J. 1954. Actualité de Jean Bodin, théoricien de l'école laïque. *L'éducation nationale*, X, 9-10.
- Kristeller P. O. 1965. *La tradizione classica nel pensiero del Rinascimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Id. 1969. *Studies in Renaissance Thought and Letters*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Isnardi Parente M. 1964, Introduzione. Bodin J. In M. Isnardi (Ed.), *I sei libri dello stato*. Torino: UTET. pp 11-100. Torino: UTET. 11-100.
- Mesnard P. 1951. Le discours au Sénat et au Peuple de Toulouse sur l'éducation à donner aux jeunes gens dans la République, in Bodin J. 1951. 1-3.
- Mesnard P. 1964. L'importance de la cité dans l'éducation nationale su temps de la Renaissance française. *L'Education de l'homme européen. Fondements et limites. Actes de la VIeme rencontre internationale*, 29 Aout – 2 septembre 1962. Institut International d'Etudes Europeennes A. Rosmini: Bolzano.
- Miegge M. 1995. *Il sogno del re di Babilonia. Profezia e storia da Thomas Müntzer a Isaac Newton*. Milano: Feltrinelli.

- Montaigne M. de. 2012. *Saggi* (trad. it.F. Garavini, notes by A. Tournon, French parallel text edited by A. Tournon). Milano: Bompiani.
- Id. 1992. *Saggi*. Edited by F. Garavini, with an essay by S. Solmi, 2 voll. Milano: Adelphi [1a ed. 1966].
- Moreau-Reibel J. 1933. *Jean Bodin et le droit public comparé dans ses rapports avec la philosophie de l'histoire*. Paris: Vrin.
- Pihlajamäki, H. T., Dauchy, S., Musson, A., Wijffels, A., Martyn G. (Eds.). 2016. *The Formation and Transmission of Western Legal Culture. 150 Books that Made the Law in the Age of Printing*. Springer: Cham.
- Panichi N. 2004. *I vincoli del disinganno. Per una nuova interpretazione di Montaigne*. Firenze: Olschki.
- Ead. 2010. *Montaigne*. Roma: Carocci.
- Ead. 2017. *Ecce homo. Studi su Montaigne*. Pisa: Edizioni della Normale.
- Prodi P. 2000. *Una storia della giustizia. Dal pluralismo dei fori al moderno dualismo tra coscienza e diritto*. Bologna: Il Mulino.
- Quagliani D. 1992. *I limiti della sovranità. Il pensiero di Jean Bodin nella cultura politica e giuridica dell'età moderna*. Padova: CEDAM.
- Renzi P. 1991. I giovani, la città, lo stato. Jean Bodin e la scelta dell'educazione nella Francia del Cinquecento. *Nuova Rivista Storica*, LXXV. 1-50.
- Rose P. L. 1977. Bodin's Early Thought. The Oratio of 1559. Mac Gregor F., Wright N. (Eds.). *European History and Its Historians*. Adelaide University Union Press: Adelaide. 33-46.
- Rossi G. (Ed.) 2008. *Il Rinascimento giuridico in Francia. Diritto, politica e storia. Proceedings of the International study conference* (Verona June 29-July 1, 2006). Viella: Roma.
- Ruggiero R. 2021. François Baudouin and the model of Roman jurisprudence in early modern state-building during European religious warfare. Traversino di Cristo M. (Ed.). *Giordano Bruno. Law, Philosophy, and Theology in the Early Modern Era*. Paris: Garnier. 395-406.
- Starobinski J. 1984. *Montaigne. Il paradosso dell'apparenza*. Bologna: Il Mulino.
- Suggi A. 2005. *Sovranità e armonia. La tolleranza religiosa nel Colloquium Heptaplomeres di Jean Bodin*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Suggi A. 2007. Educazione umanistica e pace religiosa nella Oratio de instituenda in Republica juventute di Jean Bodin. In *Bruniana e Campanelliana*, XIII, 2. 521-535.
- Turchetti M. 1984. *Concordia o tolleranza? François Baudouin (1520-1573) e i 'Moyenneurs'*. Genève: Droz.

- Turchetti M. 2018. *Jean Bodin, The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (Ed.). <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/bodin/>>.
- Turchetti M. 2022. «Introduction». In Bodin J. *Les Six Livres de la République / De Republica libri sex. Livre troisième / Liber III* (éd. par Turchetti M., avec la collaboration de de Araujo N.). Paris: Garnier. 31-89.
- Vasoli C. 2001. Dall'Apologia della cultura umanistica alla proposta dell'istruzione pubblica come educazione alla tolleranza. L'Oratio de instituenda juventute di Jean Bodin. Méchoulan H., Popkin R. H., Ricuperati G., Simonutti L. (Eds.). *La formazione storica dell'alterità. Studi di storia della tolleranza nell'età moderna offerti a Antonio Rotondò*. 3 vol., Olschki: Firenze, I. 135-160.
- Wijffels A. 2021. *Alberico Gentili and the ideal of international governance*. In Traversino di Cristo M. (Ed.). 53-77.

## RECENSIONI

Alain Badiou, *Remarques sur la désorientation du monde*, Paris, Gallimard, 2022, trad. it. *Osservazioni sul disorientamento del mondo*, Vicenza, Neri Pozza, 2023, pp. 50, ISBN 978-88-545-2793-5, euro 13.

Chi conosce già la scrittura sottilmente pamphlettistica di certi testi di Badiou, non si meraviglierà del piglio polemico di questo suo lavoro recentissimo, in cui vengono presi di petto, senza sconti per nessuno, i principali *loci communes* del dibattito giornalistico contemporaneo. E chi conosce la lunga militanza a sinistra del filosofo ancor meno si meraviglierà dell'assunzione, anche se non meglio specificata, almeno in questo lavoro, nei suoi termini teorici, dell'ipotesi sociopolitica comunista (*L'ipotesi comunista* è del 2018, in Italia è proposta da Cronopio), evidentemente tutta da ripensare dopo la caduta del muro di Berlino e il fallimento dei comunismi storici.

Tutto ruota attorno al termine "disorientamento", che vuol significare esattamente quello che comunemente intende dire, ossia il fatto che sono venuti meno i punti di riferimento che garantivano fino qui un certo ordine

delle cose, donde il diffondersi di una grande, diffusa confusione operativa e concettuale, di smarrimento psicologico soprattutto presso le grandi masse: "partendo dai palesi disordini del mondo contemporaneo alla mercé della pandemia sono arrivato alle azioni contemporanee dell'ideologia dominante. Per chiarire un disorientamento fattuale è stato dunque necessario prendere in considerazione l'orientamento invariabile dell'ideologia nella quale si riflettono in genere gli episodi di apparente disorientamento. In un mondo alienato la relazione dialettica va dunque dall'ordine al disordine. Si potrebbe definire il comunismo come quell'iniziativa politica che funziona in senso inverso: in esso il segreto dell'ideologia dominante si rivela cogliendo disorientamenti fattuali in grado di mettere in pericolo il contenuto invariabile di ciò a cui ci riconduce tale dominio" (pp. 107-108).

Si tratta, in fin dei conti, di applicare il termine “disorientamento” ai contesti fondamentali dell’odierno vivere in collettività, per lo meno per quanto riguarda soprattutto le nostre società europee, e in molti casi l’esemplificazione negativa proposta da Badiou riguarda proprio il contesto francese, anche se risulta palese l’intenzione di considerare le osservazioni risultanti come valide anche fuori da quei confini.

L’argomentazione addotta si articola attorno a diversi temi, ma femminismo, ecologia e scuola sembrano mobilitare con più passione l’arma puntuta della critica, che tanto più risulta essere corrosiva, e forse per qualcuno sconcertante, quanto più Badiou riesce a ricondurre i fallimenti di chi si oppone, comunque, al conformismo della classe politica al potere, a quella che chiama “l’ideologia dominante”, ossia, a conti fatti, alla predominanza della conferma, quasi assoluta oggi, degli interessi privati del Capitale, che si presenti col volto di una socialdemocrazia tollerante o con quello di un autoritarismo censorio.

Manca, secondo Badiou, la piena coscienza dell’obiettivo che s’intende raggiungere con la lotta e che deve necessariamente ruotare, dunque, per essere efficace, attorno al perno della cancellazione della proprietà privata dei mezzi di produzione e di scambio, come una certa ortodossia marxiana insegna da un secolo e mezzo. Manca, inoltre, un’autentica dialettica interpretativa, rispetto agli eventi, e nel pensare questo, ovviamente, Badiou non è solo.

Ad esempio, nel capitolo sul femminismo leggiamo: “La verità è che la nostra ‘democrazia’ se ne infischia bellamente – com’è giusto che sia – del sesso dei suoi protagonisti. Questo semplicemente perché, pur essendo un importante elemento naturale della specie umana, elemento che deve assolutamente essere parte integrante di una vita sociale egualitaria, la differenza sessuale tra uomo e donna, se viene trattata nel quadro di una gerarchia dei generi e dà il via a una guerra dei sessi, perde ogni significato politico tranne quello che le conferisce, in particolare nei *social*, il chiacchiericcio delle opinioni fallaci. Fare del femminismo contemporaneo una specie di partito politico delle donne significa diffondere calcolatamente il disorientamento” (p. 65).

Quanto all’ecologismo, Badiou pensa che, almeno nei termini con i quali l’argomento viene illustrato e con gli eventi nei quali si manifesta, in fin dei conti non si tratti altro che di un aggiustamento degli interessi del Capitale, sempre e comunque a scopo di profitto e nel reale disinteresse per i danni che ne potrebbero derivare: “La verità nuda e cruda è che l’ecologia sarà efficace solo nella misura in cui si dispiegherà in un contesto comunista di controllo delle pratiche produttive esercitato non già dai proprietari dei mezzi di produzione e dai loro servi politici, i Putin, i Macron, i Bolsonaro, gli Xi Jinping o i Biden, bensì da comitati popolari situati nei vari luoghi che ospitano la produzione stessa, agricola

o industriale che sia” (pp. 72-73).

I vizi concettuali ed operativi dei movimenti in apparenza antisistema che manifestano oggi nelle piazze, secondo Badiou sono rinvenibili nelle due “malattie” dell’*interiorità* e della *dipendenza*: “si esige (negazione) la fine di qualcosa senza avere la minima idea (affermazione) di che cosa mettere al suo posto e, in queste condizioni, si ripone ogni vera decisione nelle mani di coloro che si combatte (interiorità), cosicché a decidere il risultato del combattimento è l’avversario (dipendenza)” (p. 47). In questa dinamica generale cadono ad esempio, secondo Badiou, le distruttive, anarcoidi manifestazioni dei Gilet gialli, così come le proteste contro il *Green pass* obbligatorio nei luoghi pubblici, ma anche lotte

in apparenza più politicizzate, come i movimenti di massa delle ‘primavere arabe’, o le proteste contro la tutela cinese a Hong Kong; queste lotte, infatti, mettono capo ad una “negazione debole”, facilmente assorbite e rovesciate nell’opposto delle loro iniziali parole d’ordine. “Tutto questo ci indica – conclude Badiou – che il disorientamento contemporaneo [...], anziché essere semplicemente una conseguenza della pandemia, è una tappa del capitalismo globalizzato per stabilire le nuove e succulente leggi del profitto nel momento in cui il processo della politica comunista si è provvisoriamente arenato in una crisi particolarmente grave” (pp. 53-54).

*Gianmarco Pincioli*

Giovanni Tesio, *Augusto Monti. Letteratura e coscienza democratica*, Cuneo, Araba Fenice, 2023, pp. 240, ISBN 978-88-6617-845-3, euro 20,00.

Vira, la domanda sulla piemontesità, sull’antica questione e sul significato da dare all’espressione *bogia nen*: colui che non si muove per pura prospettiva da provinciale; oppure, chi resta fermo e saldo per alta fermezza? Ciò vale da più di due secoli, contrapponendo poi tutto o quasi si vive in Piemonte: a partire da Alfieri passando per il ‘nostro’ fondativo, e gobettiano, Risorgimento non sempre compreso; sino, nel Novecento, nel contrapporre il fascismo alla giovinezza eletta di Gobetti, per arrivare a Duccio Galimberti, Contini, la borghesia torinese *vs* gli Agnelli,

per terminare con la divaricazione calcistica per eccellenza. La soluzione al quesito, cioè in che senso i piemontesi siano *bogia nen*, è però storica: è dalla battaglia dell’Assietta, dal 19 luglio 1747, che i soldati del regio esercito non si ritirarono, nonostante l’ordine contrario: quando fu, tra l’altro, vittoria. E tutto ciò vale a maggior ragione per un piemontese tra Otto e Novecento quale Augusto Monti; uno, cioè, che ha fatto della probità, e forse della vittoria cercata fino allo stremo, più che un obiettivo, una condizione, quindi un modo d’essere. In

tal senso: vivendo nel difficilissimo passaggio dal liberalismo ottocentesco ai partiti di massa anteriori al fascismo, a quest'ultimo, dalle sue carceri all'alba democratica della Costituzione, Monti ha intercettato la letteratura ed il problema educativo e scolastico quale sfida non solo del suo tempo, bensì soprattutto personale, morale, d'un respiro piemontese senza il quale, Monti appunto, i conti del periodo non tornerebbero e non torneranno mai.

E ciò va detto *in primis*, come fa e sa fare il suo maggior studioso e consentaneo forse, Tesio; il quale in questo prezioso volume continua, imperterrito ed a scanso d'equivoci, a ribadire che Monti non è forse alla stregua d'un d'Azeglio, in politica, o di un Pavese, il suo scolaro più sofferto, in letteratura, ma soltanto perché la sua dimensione è stata quella di vivere una stagione storica fra le più complicate per un piemontese. Infatti, tra crisi del liberalismo, mettiamo alla Giolitti e la Resistenza *ante litteram* d'un Gobetti, quanto un insegnante della regia Italia non avrebbe potuto fare era stare fermo con la propria dirittura morale: giacché quanto mai era inevitabile sporcarsi le mani, cambiare, spostarsi. Ma questo Monti non l'ha compiuto del tutto: non è stato un gobettiano di prima linea, anche se interventista nella Grande guerra, che lo stesso non è; e non è stato un precursore alla Pavese, non traducendo, pertanto, i 'mitici' americani. Augusto Monti è stato e sarà sempre, non solo per il suo Mila, il professore del Liceo "D'Azeglio", un

mito dietro la cattedra, come racconteranno sempre i suoi fortunatissimi scolari: tra gli altri, appunto Massimo Mila, Vittorio Foa, Franco Antonicelli, Giulio Einaudi e l'incompreso, e forse incomprensibile per lui, Pavese. Giacché è tutto qui: Monti i 'conti' li fa da dietro la cattedra, a partire quindi non da una distanza, ma da uno scarto sì: anche quando è il Monti della 'confraternita' fuori da scuola. Egli è l'insegnante a prescindere: vive la sua temperie storica con un agonismo, se non calcistico, almeno sportivo: e mentre Pavese volava con le sue traduzioni, Monti si chiudeva volontariamente nelle citazioni latine, tanto per dire: ovvero, nella salvaguardia di un mondo, quello dei *Sansòssi*, spazzato dalla modernità; senza poi dare a quest'ultima un'aura positiva, o per forza discriminatrice del giusto. Così avanti, con questa sequela di rimandi *ante e post*.

Tesio, quindi, con grande conoscenza dell'opera tutta di Monti, sceverata per una vita e confluita in questo volume di saggi che la esamina e la dichiara criticamente, divarica le scritture montiane in due ambiti che si intersecano, ovvio, ma che si possono valutare separatamente: cioè l'impegno politico, di scrittura e d'azione; e l'attività letteraria, fatta di romanzi, critica e traduzioni dal piemontese, "rinnovate in italiano". Partendo dal primo impegno, ecco l'intellettuale interventista, ma democratico, nella Prima guerra mondiale; per quanto poi già qui, quasi subito come molti, con la coscienza

za che i conflitti non sono giammai palingenesi, con un Monti che passa ad affrontare il fascismo. E Tesio fa benissimo a sottolineare lo spirito di un'epoca che, fatta di liberali legati all'etica del lavoro, come Monti, si trovano quasi sempre nella difficoltà di chiarire i termini del pensiero fascista, senza trovare il grimaldello volto a stannarlo. Monti, infatti, preferisce aspettare, crede nell'antidoto democratico connaturato al liberalismo, opposto al fascismo. "Ordine, pazienza, disciplina" nell'attesa del 'momento nostro' è il programma che aveva appena diramato dalle colonne di *Rivoluzione liberale*. Un momento 'che potrà esser tra due mesi, come potrà esser fra due lustri'" (p. 36). Ma potrà trattarsi di autentica soluzione l'attesa? Solo se si pensa che il fascismo non faccia parte di quell'Italia, del Novecento; quando, invece, e purtroppo, almeno oggi va riconosciuto che siffatto totalitarismo non fu un corpo estraneo all'interno della storia italiana. L'attendismo di Monti, come di altri, sarà invece esiziale per il liberalismo; il quale si scontrerà con forze che non sono più dell'Ottocento e che dovrebbero essere combattute con armi che però non gli apparterranno se non con la Resistenza. Un "aspettare" ed un "attendere" (pag. 35) a partire dalla scuola e dalle sue istituzioni, la scelta di Monti. Scelta corretta? "Più volte Gobetti gli rimprovererà la sopravvalutazione dei problemi scolastici, e, per così dire, la deformazione professionale che vi si connette, ma il centro dell'universo montiano è ap-

punto la scuola con tutti i suoi problemi" (pag. 37). Sicché Tesio fa bene e riesce nell'intento di mostrarci l'angolo visuale di Monti: i problemi dei programmi, della definizione di "cultura generale", del senso della scuola, tecnica e professionale.

Il secondo ambito è poi appunto quello letterario: e dai *Sansòssi* alle *Lettere a Luisotta* il discorso potrebbe in parte essere lo stesso di prima: scrittore, Monti, che tende più a chiudere il Risorgimento e l'Ottocento. Un epigono? Purtroppo sì, forse solo in parte, con il gusto per le cose alla Gozzano; quando, poi, il professor Monti aveva davanti una classe liceale al "D'Azeglio" che stava preparando il miglior Novecento: Einaudi e Pavese. E tutto è in siffatta metafora: Monti rimane al greco ed al latino; e va bene. Poi, però, Pavese va oltreoceano, guarda a quello che per il lui è il futuro: il lavoro alla casa editrice Einaudi. Ecco il luogo dove la faglia si spacca, ma non c'è una cosa giusta ed una sbagliata: la verità qui non è nel giusto, bensì nel gusto. La letteratura, per Monti scrittore, è De Sanctis e l'utile letterario. "Pavese sente il fascino della dirittura morale e dell'impegno civile da cui è segnata l'intima fibra di Monti, ma è consapevole della propria irriducibilità a un modello, che gli suona datato" (p. 136). Per entrambi la letteratura è lavoro, imprescindibilmente; ed altresì Monti per Pavese fu soprattutto il "profe": ed i nodi o le scelte vennero al pettine. Un Monti, maestro e professore, troppo duro per Pavese? Sincera-

mente no; questo è certo. Anzi: quello che, nella segretezza delle due coscienze, gli è stato più vicino nell'incontro-scontro tra due mondi o due faglie: se

si vuole, due altezze, due *bogia nen, neh!*

Giuliano Gozzelino

Jean-Luc Nancy, *La Haine des juifs. Entretiens avec Danielle Cohen-Levinas*, Éditions du Cerf, 2023, trad. it. *L'odio per gli ebrei. In dialogo con Danielle Cohen-Levinas*, Roma, Castelvechi, 2023, pp. 68, ISBN 978-886826-663-9, euro 10.

Si tratta di quattro conversazioni tra il filosofo Jean-Luc Nancy e la filosofa, musicologa e studiosa del pensiero ebraico Danielle Cohen-Levinas avvenute tra il 2016 e il 2019, due anni prima della morte di Nancy. Nel corso delle conversazioni vengono messi in luce temi che sono già stati oggetto di libri precedenti di Nancy; in particolare, di un testo del 2018, *Escluso l'ebreo in noi*, tradotto in italiano per Mimesis, e dei due grandi testi sulla decostruzione del cristianesimo, *La Dischiusura* (2005) e *L'Adorazione* (2010), ambedue proposti in Italia da Cronopio.

In questi dialoghi il cuore della cosa in discussione, in evidenza nel titolo, è al tempo stesso un punto di partenza e un punto d'arrivo della riflessione di Nancy. L'odio per gli ebrei, infatti, è senz'altro un punto d'arrivo teorico per Nancy nella sua tarda riflessione sul cristianesimo, ma vale anche come un punto di partenza storico per come esso si rivela in qualità di un dato psicosociologico inconscio, alle origini, spiega Nancy, della stessa nozione di Occidente cristiano. L'ipotesi, impressionante per come Nancy la propone e la dimostra, potrebbe essere riassunta con

queste sue parole: "L'Europa cristiana è ben lungi dal designare una qualità particolare e provvisoria dell'Europa e della sua espansione occidentale: il cristianesimo è il suo terreno, persino la sua sostanza vitale. Un'intera cultura porta in sé una necessità di denunciare una minaccia o una contaminazione interna – esattamente perché si sa essa stessa priva di purezza: la sua origine le resta oscura, essendo rappresentata come la venuta dell'infinito nel finito. Per il 'cattivo' infinito s'inventa una figura: l'ebreo errante, volto maledetto della benedizione umanista e capitalista" (pp. 42-43). In altri termini, l'ebreo, di cui il cristiano, monoteista come lui, rappresenterebbe prima di tutto una *variante profondamente inconscia* e al tempo stesso radicalmente rifiutata, equivarrebbe all'*estraneo* che, abbandonato ai margini della collettività in quanto sospetto di ogni nefandezza, è di conseguenza considerato tendenzialmente un ente da convertire, cacciar via o, in via definitiva, eliminare; a tal punto che l'ebreo non è mai riuscito, nel corso di tutta la storia dell'Occidente, a togliersi di dosso definitivamente la natura pregiudiziale

(il non riconoscimento del Cristo, e dunque il deicidio) della sua semplice esistenza in quanto ente così-e-così.

Nancy non ama confondere l'antisemitismo con l'antigiudaismo, poiché i due termini non sono sovrapponibili, essendo il primo impostato sul pregiudizio, per così dire, antropologico, mentre il secondo è piuttosto orientato a opporsi ad una fede religiosa specifica ("Capisco che esso [il termine antigiudaismo, ndr] designa un'ostilità specifica verso la religione ebraica e, dunque, dovrebbe essere distinto dall'antisemitismo che colpisce il popolo ebraico", p. 27). Il fatto che molti esponenti della prima categoria siano anche praticanti di questa specifica religione non può escludere però, com'è ovvio, che ve ne siano molti altri, soprattutto nella modernità, che si considerano laici, non praticanti, e in fin dei conti non credenti di questa stessa fede.

Non si tratta, dunque, di una semplice questione terminologica, giacché nella storia dell'Occidente l'odio da parte del cristiano nei confronti del giudeo, in quanto considerato 'deicida', *non avrebbe dovuto accomunare* nell'odio il semita in quanto tale, ossia tutti coloro che parlano *lingue* del ceppo semitico, come gli Arabi ad esempio, oltre gli ebrei naturalmente. La sovrapposizione dei due termini ha consentito l'identificazione pregiudiziale tra chi parla una lingua e chi pratica una specifica religione: il che rivela, una volta di più, la provenienza religiosa del pregiudizio nascosto nel cristianesimo paolino fin dalle origini ("Paolo è un ebreo che

vuole staccarsi dall'ebraismo [...]). Paolo non è solo, ciò vuol dire anche che egli esprime con un talento e una forza eccezionale qualcosa che fermenta nell'epoca, e al cuore, vi è questo: il Messia è arrivato, egli ha preso una forma inattesa, non lo si riconosce e tuttavia è lui, crocifisso e resuscitato! Bisogna riconoscere che è stato ben trovato – tutto essendo molto lontano dallo spirito ebraico, ma dando all'attesa messianica una dimensione che accoglie, se così posso dire, un'enorme carica simbolica e affettiva disponibile in un mondo senza bussola, che ha perso i suoi punti di riferimento religiosi", pp. 59-60).

A questo proposito, Nancy si sofferma su antiche e complesse questioni teologiche, il cui approdo ha finito per configurare in molti casi l'eresia: l'incarnazione di Dio nel Cristo, dell'infinito nel finito, non si è mai conciliata con l'irrepresentabilità giudaica di Javhè. Non meno impressionante, poi, è la presenza di una tale pregiudiziale antisemita proprio presso quel sapere, la filosofia, che dovrebbe esserne del tutto esente, in quanto vocata all'esercizio radicale della critica, della problematizzazione, del rifiuto di qualsivoglia dogma, tanto più se così ben nascosto, eppure altrettanto presente nel pensiero filosofico, oltre che nelle pieghe del 'buon senso' diffuso ("L'importante non è accumulare dei casi che resterebbero dei casi, di cui Heidegger sarebbe il più eclatante. L'importante è giungere a ben svelare l'origine del veleno e della sua virulenza. Gli ebrei [...] sono caricati contemporaneamente di un vi-

zio congenito, di un errore più grande e dell'odio che vi risponde dacché essi hanno dato nascita al cristianesimo. Quest'ultimo [...] ha immediatamente voluto nascondere la propria genealogia: esso voleva cominciare da se stesso", pp. 46-47).

Nancy si sofferma in particolare sul caso di Heidegger, com'è evidente, ma non risparmia nella denuncia Kant, Nietzsche, Blanchot e persino Husserl. Ci si chiede, e Nancy non considererebbe affatto illecita la domanda, se il vizio pregiudiziale riguardante gli ebrei non finisca per inficiare in qualche modo la generalità del lavoro teorico di un pensatore che, come Heidegger, non ha saputo arrivare a fondo nella denuncia del pregiudizio, per quanto inconscio esso sia.

Così, l'intera vicenda umana dell'Occidente non ha mai saputo, a nessun livello della riflessione, venire a capo del proprio risorgente e paradossale odio verso se stesso ("L'introiezione dell'odio antisemita in odio di sé è stato no-

minato per primo da Theodor Lessing", p. 46) per quel tanto che in ognuna delle sue componenti strutturali, religiose politiche o filosofiche che siano, giace intatto e incompreso l'origine dell'odio per l'ebreo. La stessa nascita del capitalismo, secondo Nancy, non è pienamente comprensibile senza questo paradosso: "Questo motivo dell'odio di sé rivolto contro l'altro troverà più tardi [...] una forza accresciuta nel rapporto al potere sotto forma monetaria. L'ebreo già escluso [...] dalla proprietà agraria diventerà un agente destinato alla pratica peccaminosa del commercio del denaro" (p. 42).

Se s'intende porre la domanda sul senso abnorme della Shoah, quindi, non si può prescindere dall'insopportabile peso, oscuro e inconscio, che per l'antisemita, cristiano o meno che sia, rappresenta "l'ebreo in noi", comunque e dovunque nel corso dell'intera nostra storia bimillenaria.

*Gianmarco Pincioli*

Franco Cambi, Franca Pinto Minerva, *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Milano, Mimesis, 2023, pp. 144, ISBN 979-12-2230-038-2, euro 14.

Affrontare un argomento insieme attuale e complesso come quello dei rapporti tra *techne* e umano richiede una serie di condizioni imprescindibili, che attraversano, tutte, l'ultimo lavoro di Cambi e Pinto Minerva: la competenza approfondita sul tema, moderata da uno sguardo criticamente sorvegliato;

la curiosità e l'attenzione aperte all'inquietudine del nuovo; spiccate capacità di sintesi e di metariflessione che possano offrire ipotesi di prospettiva, almeno su come orientare la ricerca a venire. Non dare per scontate quelle che dovrebbero essere le condizioni usuali del lavoro di ricerca significa già

porre l'accento sull'attitudine, forse troppo diffusa, a tener opposti i due poli dell'argomentare, non per ragioni intrinseche all'argomentare stesso, ma per convinzioni consolidate in chi fa ricerca.

Beninteso, non si tratta qui di porre nuovamente l'accento su una contrapposizione tra promotori del nuovo e devoti al consueto – una distinzione francamente troppo superficiale per non essere sterile –, quanto di entrare nel merito di contenuti che richiedono una vigenza di senso inconciliabile, in realtà, con prese di posizione aprioristiche, da ambo le parti. In effetti, spesso la seduzione operata dallo scenario euristico che riguarda “l'età del *Technium*” sorvola sulle ragioni profonde per le quali occorre rifondare l'*Anthropos*, non potendo argomentarle al di fuori dell'assertività poco convincente del *necesse est*. D'altra parte, poco motivata è anche l'affezione a un'ontologia dell'*Anthropos* essa stessa legata alla fragile verità della tradizione millenaria e poco interessata alla validazione, nel presente e per il futuro, di paradigmi dell'umano di cui s'argomenta la crisi da oltre un secolo.

Per questo – e per molti altri buoni motivi – è particolarmente benvenuto questo volume a firma di due dei maggiori pedagogisti italiani del nostro tempo che, con autorevolezza e disincanto scientifici, accompagnano il lettore lungo il tragitto della ricostruzione storico-culturale, delle distinzioni tra definizioni e prospettive, delle implicazioni più significative sul piano

pedagogico. E lo fanno, in primo luogo, per avere contezza di quanta strada è stata fatta dai primi studi di Alan Turing ad oggi, o meglio: di quante strade sono state percorse e costruite. Dalle “macchine pensanti” all’“intelligenza artificiale”, dalle tecnologie protesiche al potenziamento delle capacità umane, dal cyborg del post-umano all'infosfera, dal Metaverso che integra reale e virtuale al post-simbolico, le sfide lanciate ai mondi educativi sono molte e molto importanti.

In secondo luogo, in questo volume sono scandagliati autori e orizzonti (mai posizioni omogenee) dai quali emerge un panorama composito e dialettico, utile a comprendere la visione del mondo che inerisce ciascuna prospettiva. E l'approdo verso cui esse tendono dice molto, ovviamente, dell'idea di ‘umano’ promossa di volta in volta, che sia nel segno del suo definitivo superamento verso forme di ibridazione o di simbiosi, oppure nel segno di un'integrazione sorvegliata, in cui l'umano possa e debba ancora governare i processi di contaminazione e di collaborazione.

Il terzo pregio del testo riguarda il fatto che il taglio analitico-metariflessivo dei due autori può liberamente giovare degli apporti non solo delle scienze applicate e delle tecnologie, ma anche delle arti e delle filosofie che da sempre accompagnano, rappresentano e ispirano il cyborg, il postumano e il transumano. Questo meticciamiento disciplinare, che riesce a sposare come raramente prima scienze naturali, tecnologie e

scienze umane, dimostra l'urgenza di una effettività del cambiamento, non tanto nel segno del tramonto dell'umano, quanto nella direzione epistemica e progettuale della pedagogia.

Dei numerosi esempi presenti nel volume che incrociano le tre direttrici messe in luce se ne evoca, qui, solo uno, pedagogicamente decisivo: fin dal primo capitolo è posta la questione della "comunicazione post-simbolica" (pp. 29-32). Essa si compirebbe in uno scenario 'esistenziale' profondamente mutato, in cui il transito tra ciò che oggi denominiamo 'reale' e ciò che chiamiamo 'virtuale' non solo diventa impercettibile, ma in cui la distinzione stessa tra i due campi diventa inutile e, letteralmente, insensata. Entrando in "un processo di vera derealizzazione, in cui le cose terrene vengono trasformate in oggetti digitali" (p. 31), la comunicazione non avrebbe più necessità di stratificazioni di significato, né di codici linguistici, o di dimensioni spaziali geometricamente circoscritte, ma sussisterebbe nello "spazio meta-sociale" e "post-organico" (il cyberspazio, appunto) meramente *informazionale*. In questo spazio non occorrerebbero né conoscenze né elaborazioni di senso, giacché la vita si svolgerebbe in un transito reticolare di informazioni prive di rappresentazioni simboliche – o iconiche o immaginative – e di carichi emotivo-esperienziali perché, semplicemente, superflui. Tanto meno troverebbe una ragion d'essere l'educazione – a cosa, semmai? – sostituita, forse, da un addestramento alla partecipazione/

creazione di reti, da cui, comunque, l'essere umano sarebbe dominato.

Pur guardandosi dalla tentazione di 'salvare' l'educazione ad ogni costo, Cambi e Pinto Minerva prefigurano la resistenza dell'*anthropos* quale via 'ecologica', in cui, come nel Novacene di Lovelock, "uomini e macchine viventi sono indissolubilmente congiunti" e in cui diventa cruciale "apprendere-a-essere-umani con e tra entità differenti" (p. 65). Si tratta, dunque, di "ricongiungere *Tecnica e Anthropos*" tenendo al centro l'esigenza di libertà dell'umano e, con essa, il governo della complessità, come suggerito da tempo da Edgar Morin.

Così, preferendo l'emersione degli interrogativi posti ai mondi educativi all'affermazione di principio o di necessità, i due pedagogisti propongono tre strategie di ricerca: ri-pensare la tecnica attraverso uno sguardo altro da essa; favorire la comprensione critica attraverso l'aut-aut, che sempre garantisce la salvaguardia della complessità; l'attivazione di un controllo diffuso già interno alla tecnica (pp. 75-78).

Ad essere ripensata, allora, è, *in primis*, la vita stessa: non la 'funzione' della tecnica o la sua relazione con l'umano e nemmeno l'umano nella sua struttura naturale/culturale, ma la vita nelle sue accezioni plurali e polimorfe, sempre interdipendenti le une dalle altre. In questo, la filosofia dell'educazione ha senz'altro un ruolo primario. Ma lo hanno anche la formazione come conoscenza (e tutela) della libertà dell'io e l'educazione come sviluppo della

cultura e della convivenza planetaria. “Investire sull’immaginazione” (pp. 115-118) assume, allora, un senso altro da quello abituale, ma non (ancora) “derealizzato” dal post-umano, perché

saldamente ancorato alla concretezza (anche materiale) di una vita che valga la pena di essere vissuta.

*Elena Madrussan*

Henry A. Giroux, *On Critical Pedagogy*, trad. it. di Teresa Savoia, *Pedagogia critica. Seconda edizione*, Roma, Anicia, 2023, pp. 292, ISBN 978-88-6709-700-5, euro 28,00.

La prospettiva pedagogica di Henry Giroux proposta nella seconda edizione di *Pedagogia Critica* offre una serie di chiavi di lettura preziose sul ruolo dell’educazione, dell’istruzione e della formazione nella società contemporanea. Il testo affonda le sue radici nell’ambiente economico, sociale e culturale degli Stati Uniti degli ultimi decenni e dell’influenza che esso ha su scuola, università e istruzione. Scuola e università sono i luoghi dove riscoprire l’azione sociale (o “agenzia sociale”, come suggerisce il traduttore per *agency*) di adolescenti e insegnanti, in luce anche dei nuovi cambiamenti tecnologici e delle competenze critiche e pedagogiche necessarie al lavoro educativo nel mondo contemporaneo. Nonostante i riferimenti alla società e alla cultura americana, le questioni pedagogiche sollevate rivelano piste interpretative sul panorama educativo e scolastico attuale percorribili anche in ambiente italiano. Più nello specifico, all’interno del suo lavoro, l’autore offre tre assi interpretativi principali, tra loro strettamente intrecciati.

Nel primo, Henry Giroux riflette sulle

condizioni della scuola pubblica attuale e sugli eventi che hanno portato alla situazione educativa contemporanea. Rimarcando le influenze positiviste e neoliberaliste, mostra come l’istruzione sia sempre più improntata alla tecnologia e al mercato. Inoltre, le scuole americane sembrano muoversi verso una sempre maggiore privatizzazione, spostando il *focus* educativo verso il lavoro. Emerge, dunque, un’importante distinzione tra due ordini differenti di ‘tempo scolastico’ (inteso come istruzione, apprendimento, educazione, tecnologie didattiche, ore di lezione, attività extracurricolari e curricolari, ecc.). Uno è il “tempo pubblico”, dove i/le giovani e gli/le insegnanti lavorano *sulla e con* la cultura. Quello pubblico è il tempo dell’istruzione e dell’educazione, che dovrebbero essere democratiche e partecipative. Negli ultimi anni è emerso, poi, il “tempo aziendale”. Questo è un tempo privato, che si sposta e avanza secondo i ritmi del mercato, reificando il presente, il produrre e, soprattutto, il cosiddetto ‘capitale umano’. È il “tempo aziendale” a influenzare maggiormente le scuole e

le università. Lo scopo prevalente della scuola/università di oggi, ormai immersa a pieno ritmo nel “tempo aziendale”, è la formazione professionale che ormai “sostituisce l’istruzione” (pp. 163-164) e subordina l’educazione a una logica di mercato e competizione. Il secondo snodo interpretativo riguarda il riscatto del ruolo pedagogico di insegnanti e istituzioni scolastiche/universitarie. L’idea proposta è quella di sviluppare un discorso politico-pedagogico che promuova la democrazia. L’educazione “rappresenta sempre un atto politico” (p. 245), che apre possibilità di partecipazione e di *agency* collettiva e individuale. Il testo, infatti, offre importanti (e complessi) strumenti di lettura della realtà affinché il tempo “pubblico”, l’educazione, l’istruzione e la stessa formazione possano essere riqualficate sotto una lente critica. Tenendo aperto un processo pedagogico democratico sempre in costante evoluzione, diventa fondamentale lo “spostamento dell’enfasi dagli insegnanti agli studenti e la possibilità di rendere visibili le relazioni tra conoscenza, autorità e potere” (p. 206). La pedagogia critica è, oltre che democratica, uno strumento politico che investe tanto gli/le studenti/esse, quanto gli/le insegnanti perché può dotare degli strumenti per conoscere il potere, contestarlo, criticarlo e, soprattutto, comprenderne forme e strutture. Sono i/le docenti a diventare veri e propri “intellettuali pubblici” (p. 108), capaci non solo di assumersi la responsabilità educativa – o, con Gi-

roux, la “responsabilità della propria responsabilità” (*ibidem*) – ma anche di superare la semplice trasmissione dei saperi o la logica aziendale. Lavorare con la pedagogia critica significa, per insegnanti e educatori, riscoprire la “verità”. Soprattutto quella storica, che sembrerebbe essere stata accantonata e, addirittura, “superata” (p. 221). Nell’ottica dell’interpretazione proposta da Henry Giroux, è proprio la storia a essere stata persa, mentre gli attacchi alla democrazia in più parti del mondo e il ritorno di posizioni estremiste paiono moltiplicarsi e, “con essi, sono resuscitati i discorsi di odio, esclusione e ultranazionalismo” (p. 221). Discorsi, questi, che “sono tornati tra noi e creano, ancora una volta, fantasie distopiche che attecchiscono nelle comunità decadenti, prodotte da quarant’anni di capitalismo selvaggio” (p. 227). È importante per la pedagogia critica riappropriarsi degli strumenti necessari per comprendere la verità storica e a trasmettere quelli critici e interpretativi necessari a preservare un’*agency* politica democratica e partecipativa per tutti/e tramite la cultura (scolastica, popolare, alta, accademica).

La terza chiave di lettura si colloca in un’ottica di pedagogia sociale, dove il pubblico è spazio di partecipazione politica attiva, ed è costituita dall’immaginario e dalle possibilità dei giovani contemporanei. Henry Giroux – il cui discorso su giovinezza e adolescenza ripercorre significati personali, culminanti nell’intervista a lui fatta da Brad Evans sulla vita degli adolescenti

in zone di abbandono e povertà, che fa parte anche del vissuto personale dell'autore – coglie e descrive la morsa (morale e sociale) all'interno della quale si trovano intrappolati i giovani oggi. Da un lato, sono costantemente sollecitati dal mercato, le cui leggi della mercificazione capitalista contribuiscono alla fusione sempre maggiore tra scuola/università e consumo. Ripercorrendo le tracce di Zygmunt Bauman, Henry Giroux mostra come la prospettiva appiattita sul presente e la cancellazione del futuro siano sovrane. Dall'altro, invece, l'immagine sociale e culturale del giovane è intrappolata in rappresentazioni che privilegiano lo scioccante e il sensazionalistico, come le etichette di "Generazione Killer" o "Killer Children", che richiamano la rappresentazione del giovane come violento, ribelle e pericoloso. La narrazione culturale della violenza giovanile, la mancanza di futuro, la trappola capitalista del consumo e della mercificazione, le difficoltà della scuola a far sviluppare i necessari strumenti critici ai giovani di oggi – e, in America, la drammatica situazione di povertà e incarcerazione giovanili di alcune aree – catturano pienamente le criticità della scuola contemporanea e la necessità di una pedagogia democratica, critica e, in un termine utilizzato dall'autore che manifesta pienamente la necessità di riaprirsi e pensare il futuro anche in ottica educativa, "della speranza" (pp. 166-174).

In conclusione, il lavoro della pedagogia critica di Henry Giroux vede nella

cultura e nelle *literacies* – esemplarità letterarie e culturali multiple e plurali, provenienti sia dal popolare che dall'alto – la chiave per un rinnovamento critico dell'istruzione e del ruolo della pedagogia critica. Alla luce del XXI secolo, la sfida pedagogica è quella di contribuire a creare possibilità democratiche e partecipative, una "speranza" che sia "informata" (*ibidem*). Le forme di cultura contemporanee e *pop* possono e devono entrare a far parte della scuola, comprese quelle tecnologie ormai presenti nel quotidiano giovanile e dei/delle docenti. Il tutto nell'ottica di una trasformazione pedagogica di una scuola che non si occupi solo di ciò che accade all'interno dei suoi 'confini', ma che abbracci definitivamente "ciò che Raymond Williams ha chiamato 'educazione permanente'" (p. 186). Un lavoro educativo che mostri un coinvolgimento *attivo* nell'apprendimento e che si tramuti in una vera e propria "pedagogia dell'intervento", degli/delle insegnanti e, soprattutto, degli/delle studenti/esse (p. 192).

Si tratta, in definitiva, di pensare l'educazione come una pratica di libertà (ripercorrendo, come fa Henry Giroux, l'eredità di Paulo Freire) e la pedagogia critica come baluardo di difesa contro l'attacco alle democrazie e all'*agency* individuale dei gruppi sociali (di maggioranza e minoritari), soprattutto *da* e *con* i giovani. Per sviluppare un pensiero pedagogico che non sia "politicizzante", ma "politico". Senza dimenticare l'importanza della "promessa di educare gli studenti a riflettere critica-

mente sulla loro comprensione della conoscenza che si sviluppa in classe e sul suo rapporto con la responsabilità sociale” (p. 252), per una scuola che sia

*effettivamente* aperta alla partecipazione e all’inclusione.

Matteo Cabassi

Mimmo Pesare, *Soggettivazione e apocalissi culturali. Filosofia dell’educazione di orientamento lacaniano nel tempo della crisi*, Pisa, ETS, 2023, pp. 154, ISBN 978-8846765642, euro 15,00.

Fin dal titolo, lo studio si pone esplicitamente nel solco di un chiaro percorso riflessivo di matrice novecentesca, germogliato a partire dall’esperienza lacerante della *crisi*: crisi della civiltà, crisi della ragione moderna e della razionalità tecnico-scientifica, crisi del soggetto inteso in una presunta, compatta essenza identitaria. Oggi, quasi al termine del primo quarto del XXI secolo, il ‘secolo breve’ ci convoca sempre e di nuovo: non solo in quanto ‘figli’ e eredi di un Novecento che, con le sue testimonianze storiche ed esistenziali, ci ha avvertito dei pericoli circa la reificazione di sé e dell’altro, ma anche in quanto progettatori di un domani consegnato alle future generazioni. A tal proposito, ci ricorda Pesare, la filosofia dell’educazione è chiamata a recuperare l’accezione positiva della parola “crisi” – dal verbo greco *krinèin* – che guarda all’esperienza della crisi come opportunità, come possibilità di trasformazione e cambiamento (p. 92). A partire da una lettura psicopedagogica della teoria del soggetto di Jacques Lacan, l’Autore offre una prospettiva filosofico-educativa in diretto dialogo col nostro presente, sempre più carat-

terizzato dai segni – o dai “sintomi” – delle “apocalissi culturali”, ossia da una dimensione crepuscolare che l’antropologo e storico Ernesto De Martino associava tipicamente ai “periodi storici compresi fra il *non più* e il *non ancora*” (p. 13). Evocando direttamente De Martino, la riflessione dell’Autore sembra confrontarsi apertamente con quei fenomeni che l’antropologo napoletano aveva interpretato come ‘crisi della presenza’: situazioni in cui, nel mondo rurale meridionale del secondo dopoguerra italiano, il pensiero magico costituiva una risposta culturale del ‘voler esserci’ all’angosciosa sensazione di ‘essere agiti’ da altri, specie nei momenti avvertiti come più minacciosi. Se oggi sono decisamente mutate le contingenze storiche, la sensazione di minaccia pare accentuarsi sempre più, mentre la “paranoia” e il “sovranoismo psichico” (pp. 75-140) costituiscono forme specifiche di risposte culturali di cui la pedagogia, oggi, non può fare a meno di farsi carico.

A costituire il *fil rouge* della riflessione psicopedagogica sembra essere proprio il tema della presenza – al cospetto di sé e degli altri –, e ciò a partire dalla pro-

spettiva psicoanalitica lacaniana, che non si configura soltanto come un “sapere clinico”, ma è anche e soprattutto “un pensiero critico”, “uno strumento euristico che può affiancare gli statuti scientifici di altri saperi” (p. 118). Così, anche la riflessione filosofico-educativa può giovare della prospettiva lacaniana, di cui Pesare valorizza tanto l’elemento strutturalista dagli echi foucaultiani – la condizione di essere soggetti o assoggettati a un “discorso”, ferma restando la possibilità della pratica trasformatrice dell’*epiméleia*, perno della *psicagogia* – quanto la componente più “*responsiva*”, ravvisabile nella nozione heideggeriana di *ek-sistentia* – l’essere ‘fuori da sé’ come condizione di possibilità dell’*esser-ci* (pp. 47-54). Sulla scorta di queste premesse, la “soggettivazione” – considerata dall’Autore come “dispositivo pedagogico” centrale e dal carattere processuale e intrinsecamente paradossale, teso com’è fra struttura e possibilità – corrisponde in Lacan alla valorizzazione del limite costitutivo dell’uomo a partire dalla teoria del “soggetto barrato”, il soggetto ‘marchiato’ dal “Grande Altro”, la struttura linguistica e simbolica che ci determina in senso plurale e singolare, *conditio sine qua non* tanto della partecipazione al mondo sociale quanto della differenziazione e ri-significazione particolare che pertiene alla nostra sfera intra-psichica. Abbracciare il proprio limite costitutivo, allora, equivale *in primis* ad abitare le lacerazioni del “soggetto-cicatrice” (p. 22), scisso com’è tra “Io” e “soggetto”, tra “essere” e “ve-

rità”, tra il *Moi* pubblico e razionale – un *Moi* oggetto, “preso *da fuori*”, esito di formazioni immaginarie che hanno origine dallo “Stadio dello specchio”, quell’esterno che per il *Moi* è fonte di identificazioni ma anche di frammentazione identitaria – e il *je* residuale dell’inconscio, un *je* che “*non sa ciò che dice*” perché attinge i suoi significanti a un linguaggio *altro* (p. 37-42), non irrazionale ma dalla “struttura infabile” (p. 32). Così, la soggettività, specifica Pesare, sta tra il *cogito* e il *sum* cartesiani, più propriamente “nell’*ergo* che li tiene divisi” (p. 35), a delineare un’idea di soggettività come ponte o come soglia porosa fra due realtà che, pur ricorrendo a linguaggi di ordine differente, sono entrambe segnate dal discorso dell’*altro* (il simile) e dell’*Altro* (l’ordine simbolico). La “soggettivazione”, allora, *significherebbe* abitare questa soglia, e dunque farsi carico della “causalità psichica” che ci costituisce in quanto *prodotto* delle parole dell’*Altro* e, al contempo, in quanto *processo* possibile soltanto grazie all’azione liberatrice dell’*Altro*. Quest’ultima, in particolare, consente l’*ek-sistentia* soltanto mediante l’azione separatrice che ci situa in una condizione edipica. L’Edipo lacaniano, chiarisce l’Autore, è un *Edipo pedagogico*: qui, la lettura del mito operata da Lacan si discosta dall’interpretazione che associa il protagonista al complesso di natura psicopatologica per privilegiarne il significato di “struttura normativa”. Il padre, in questo caso, non è più l’antagonista tirannico che gode delle attenzioni della

madre, impedendone l'accesso al figlio. Egli rappresenta, piuttosto, una "funzione" che spezza la simbiosi del "maternage" proibendo l'incestuosa identificazione con il mondo e la ricerca della gratificazione immediata entro questo orizzonte indistinto. Come specifica Pesare, l'incesto "è la metafora del poter-far-tutto, del poter-accedere-a-tutto" (p. 69). In questo quadro, soltanto attraverso la "castrazione simbolica" operata dal terzo lacaniano si dischiudono "altre possibilità di realizzazione extrafamiliare" (*ibid.*) L'Edipo lacaniano, allora, è pedagogico nella misura in cui si fa "metafora della separazione dall'oggetto di soddisfazione primario per dirigere il desiderio verso l'esterno: solo introducendo con la Legge simbolica il tema dell'impossibile, ossia dell'impossibilità di avere tutto (a partire dalla madre) è possibile il processo educativo e, dunque, la realizzazione più compiuta della propria vita" (pp. 69-70). La soggettivazione, dunque, è possibile soltanto a partire dal limite – non coercitivo – della Legge simbolica. Nella seconda parte del libro, l'Edipo pedagogico si fa chiave di lettura critica del presente, dominato dal "sovranismo psichico", ossia dal "tempo della sfiducia che si trasforma in rancore" (p. 91). Fenomeni come l'"anedonia" o "eclissi del desiderio" e la crisi delle istituzioni educative sembrano andare di pari passo a un "ritorno del maternage" e alla "perdita della castrazione

simbolica" (pp. 89-101), mentre gli *hate speech* e l'aggressività che li alimenta testimoniano della diffusione della paranoia come ripiegamento narcisistico di un Io che, costitutivamente "aspirato dall'immagine" nello "Stadio dello specchio" (p. 111), non riesce a instaurare una relazione processuale con la sua "imago" (identificazione), finendo col rimanerne intrappolato (pp. 103-114). A ciò si aggiungano, oggi, gli strascichi della pandemia di COVID-19, un'esperienza – interpretabile tanto come trauma freudiano quanto come irruzione del Reale lacaniano – di fronte alla quale i processi di "re-framing" individuali sembrano aver annunciato il "ritorno della paranoia", nella sua versione "bianca", costituita da un variegato "Pantheon persecutorio" (p. 139). Di fronte a questo panorama, la filosofia dell'educazione di orientamento lacaniano suggerisce l'orizzonte entro cui strutturare una possibile azione educativa: nutrire la soggettivazione recuperando il carattere fecondo del limite dell'Altro, che ci dice e ci fa dire, che interdice e ci esorta alla ricerca e al desiderio, che ci pone in guardia dalla seduzione gregaria ma riabilita la seduzione erotica dell'apprendere e del sapere. Recuperare e abitare questo limite, dunque, contro ogni promessa illusoria di possibilità e risorse illimitate.

Irene Papa

*Lecture dalla Francia*

Emmanuel Carrère, *Un roman géorgien*, Parigi, in Kometa Revue, 2023, pp. 36, ISBN F054020514, euro 24.

In occasione dell'uscita del primo numero della rivista Kometa, Emmanuel Carrère pubblica un reportage sulla Georgia, e più in particolare su Salomé Zourabichvili, presidentessa del paese. Prima di affrontare il contenuto dell'articolo, vale la pena soffermarsi un istante sul titolo, che permette di ribadire alcuni punti: primo fra tutti, la maniera tipica dell'autore di ibridare reale e finzione, incrociando letteratura e vita (si pensi ai tanti racconti di letture, che hanno un ruolo nell'intreccio dei romanzi autobiografici di Carrère). In ambito giornalistico, interrogarsi sulla veridicità dell'"io" che parla, non ha tanto a che vedere con la possibilità di fidarsi, e quindi di immedesimarsi, come in letteratura, ma con la finalità stessa del mestiere: informare. Fermo restando questo principio, Carrère non esita neanche in questo caso a ibridare il genere. Fin dai primi corti capitoli, l'autore suggerisce una similitudine tra Petchorine, protagonista di *Un eroe del nostro tempo*, e i russi che dall'inizio della guerra "franchissent par centaines de milliers cette frontière [la frontiera tra la Russia e la Georgia]", iscrivendo l'azione dell'uomo entro una cornice che amplifica la portata delle sue azioni, poiché evoca altre storie, altre possibili conseguenze.

La guerra in Ucraina costituisce lo sfondo e, in qualche sorta, il movente

scrittorio. Carrère scrive in prima persona, offrendo un racconto parziale, dando prova di umorismo e evitando di citare i sentimenti che attraversano le persone da lui incontrate, compresi i propri; avanza dipingendo il paese a grandi pennellate esaltate da concretissimi dettagli. Fin dalle prime pagine, per esempio, apprendiamo che Zourabichvili lo accoglie nel proprio appartamento, dove dormirà su un divano convertibile non proprio comodissimo, o che, da quando sono arrivati i russi, dappertutto in Georgia si sente parlare la loro lingua, persino nei "petits cafés qui calent deux ou trois fauteuils et tables basses sur les trottoirs fissurés, gondolés, soulevés par les racines des arbres" che popolano le vie della capitale.

Avendo deciso di raccontare il movimentato percorso politico dell'attuale presidentessa, nonché sua cugina, per permettere ai lettori di comprendere il contesto entro il quale sono state prese e vengono ancora oggi prese molte decisioni, l'autore mette in luce il funzionamento interno di un paese in cui i governanti sembrano succedersi in un balletto che riflette il gioco tra potenze più grandi. L'articolo ha inoltre lo scopo di denunciare la criticità della situazione attuale. In un pezzo di terra che, secondo una leggenda georgiana, Dio avrebbe voluto tenere per le proprie

vacanze, gli abitanti di questo piccolo stato caucasico devono ora confrontarsi con un problema che non è nuovo (nel 2004, in veste di ministra degli esteri, Salomé Zourabichvili aveva già negoziato e ottenuto il ritiro delle basi militari russe dal paese), ma che si fa più pressante. La popolazione russa che attraversa la frontiera è costituita da rifugiati più che benestanti, che stravolgono l'equilibrio economico del paese, ma, soprattutto, che cominciano a lamentarsi di non essere trattati come si deve. Come ricorda causticamente l'autore, "prétendre qu'une communauté russe ou russophone est persécutée dans un pays pour voler à son secours et envahir ce pays, c'est une technique éprouvée de la Russie, c'est celle que, depuis 2014, elle emploie en Ukraine, et beaucoup de Géorgiens commencent à se demander si Poutine

ne va pas se mettre en tête de les dénazifier eux aussi".

Oltre a rappresentare una denuncia, tuttavia, *Un roman géorgien* stabilisce anche un chiaro parallelismo con *Un roman russe* (questo il titolo originale di *La vita come un romanzo russo*), opera in cui figurava già l'avo Georges Zourabichvili, padre di Salomé. In questo senso, l'articolo sembra proporsi di prendere in considerazione l'altra branca della famiglia Carrère in un momento storico in cui "on peut encore aimer quelques Russes, mais on ne peut plus aimer la Russie". La situazione politica, insomma, spinge l'autore a interrogarsi sulla propria identità, sulle proprie radici, per interrogare la propria fedeltà al lato russo della famiglia.

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 2024 da Joelle srl.