



# PAIDEUTIKA

*Quaderni di formazione e cultura*

43

Nuova Serie  
Anno XXII – 2026



PAIDEUTIKA. Quaderni di formazione e cultura

43 – Nuova Serie – Anno XXII – 2026

semestrale

*Rivista fondata da Antonio Erbetta*

*Direttore responsabile e scientifico*

Elena Madrussan (Università di Torino)

*Comitato di Direzione*

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

*Comitato scientifico*

Miguel Benasayag (National University of Avellaneda, Buenos Aires), Gabriella Bosco (Università di Torino), Malte Brinkmann (Humboldt Universität, Berlin), Massimo Canevacci (Institute of Advanced Studies of the University of São Paulo), 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 (SUFFP, Lugano), Marco Revelli (Università del Piemonte Orientale), Josephina Sala Roca (Autonomous University of Barcelona), Enrico Testa (Università di Genova), Ignazio Volpicelli (Università di Roma-Tor Vergata)

*Comitato di redazione*

Laura Arnau Sabates (Autonomous University of Barcelona), Germana Berlantini (Centre des politiques de la Terre – University of Paris Cité), Carlo Cappa (Università di Roma – Tor Vergata), Silvia Demozzi (Università di Bologna), Gianluca Giachery (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Pietro Maltese (Università di Palermo), Grazia Massara (Università di Torino), Irene Papa (Università di Torino – Responsabile dei processi di valutazione), Anna Maria Passaseo (Università di Messina), Claudia Secci (Università di Cagliari), Maria Volpicelli (Università di Catania)

*Segreteria editoriale*

Matteo Cabassi (Università di Roma-Tor Vergata), Irene Papa (Università di Torino)

*Paideutika utilizza il double blind peer review process. L'elenco dei Revisori è aggiornato e pubblicato online. Non sono sottoposti a peer review, per il loro carattere breve e illustrativo, l'Editoriale e la Rubrica "Reensioni".*

*Gli Scopi della Rivista, le Policies, le modalità per proporre contributi sono reperibili on line (<https://www.ibisedizioni.it/paideutika>; <https://paideutika.journals.publicknowledgeproject.org/>).*

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>

ISSN: 1974-6814 E-ISSN 2785-566X ISBN: 978-88-7164-783-8

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

# PAIDEUTIKA

*Quaderni di formazione e cultura*

Editoriale	5
<i>Tempi, fatti, memorie. Tracce storico-pedagogiche</i>	
Monica Dati, <i>“Dammi le parole come se fossero attrezzi”. La memoria autobiografica operaia per una storia dell’educazione dal basso</i>	9
Alessandro D’Antone, <i>Oltre il presentismo. Pluralità temporale e articolazione differenziale dei tempi nel lavoro educativo</i>	31
Stefano Lentini, <i>Un anno d’insegnamento nella quinta classe elementare maschile di Grammichele (A.S. 1892-93)</i>	51
Chiara Martinelli, <i>Education, Public History and civil society. Intersections between educative sciences and new historical methodologies</i>	69
Letterio Todaro, <i>Costruzione di memorie di scuola e social networks: il gruppo Facebook di “ex alunni” in uno studio di caso</i>	83
Vincenzo Schirripa, <i>Presente come storia e canone meridionalista nell’opera di Goffredo Fofi</i>	101
<i>Passpartout</i>	
Daniele Aragosti, <i>Regenerating imagination: Steps towards a pedagogy of desire</i>	119
Anita Gramigna, <i>The invention of the Other. Genealogy of an educational mindset</i>	135

## RECENSIONI

Roberto Esposito, <i>Il fascismo e noi. Un'interpretazione filosofica</i> (di Gianmarco Pincirolì)	149
Enrico Testa, <i>Pronomi</i> (di Gianmarco Pincirolì)	152
Massimo Baldacci (a cura di), <i>Dizionario critico di pedagogia</i> (di Alessandro D'Antone)	156
Gert Biesta, <i>La ricerca educativa. Un'introduzione non ortodossa</i> (di Emilija Voinovska)	159
Marta Ilardo, <i>Possiamo rinunciare all'autorità? Ripensare la relazione educativa</i> (di Irene Papa)	162
Mario Isnenghi, <i>Autobiografia della scuola. Da De Sanctis a don Milani</i> (di Giuliano Gozzelino)	166
Stéphane Bauzon (a cura di), <i>Quale identità di genere?</i> (di Matteo Cabassi)	168
 <i>Lecture dalla Francia</i>	
Emmanuel Carrère, <i>Kolkoze</i> (di Marta Baravalle)	172
 Manifesto della pedagogia laica	 175

## Editoriale

Forti degli approcci tradizionalmente radicati nella storiografia, le voci che compongono questo fascicolo costituiscono un piccolo panorama delle nuove istanze della ricerca storico-educativa. Esse, infatti, mirano a ritematizzare le narrazioni ‘in minore’ nei loro intrecci con specifici eventi sociali e culturali e con le grandi trasformazioni geopolitiche e istituzionali. Connettere tempi, fatti e memorie sotto una nuova luce storico-metodologica significa, in effetti, sia riprofilare gli scenari delle narrazioni dell’educativo e sull’educazione sia riposizionarne il senso nelle zone di attraversamento semantico tra campi d’indagine differenti.

Se è vero, come sostiene Alessandro D’Antone, che occorre “disinnescare l’ideologia dell’immediatezza e restituire all’azione educativa la densità storica e la complessità temporale che le sono proprie, assumendo la pluralità dei tempi come principio critico e operativo”, è anche vero, per altro verso, che memorie autobiografiche e collettive, fonti e archivi possono contribuire a scrivere una rinnovata storia sociale dell’educazione.

In questo senso, un ruolo-chiave l’assume la Public History – e l’Italian Public History –, a dar conto della possibilità di leggere in questa chiave fonti documentali di periodi diversi nonché di utilizzarne proficuamente gli esiti metodologici nei contesti scolastici. Lungo questa traiettoria, si può vedere l’intreccio tra autobiografia, lavoro culturale, meridionalismo e pedagogia civile nel caso di figure intellettuali molto note, come è per Goffredo Fofi (Vincenzo Schirripa). Allo stesso modo, circostanze di vita scolastica meno note, come la relazione del maestro elementare di Grammichele, in provincia di Catania, a fine Ottocento, mettono in luce sia le condizioni di fatto della scuola italiana di provincia sia la necessità d’interventi politico-amministrativi in prospettiva sociale e pedagogica (Stefano Lentini). Ma trovano posto ugualmente la memoria autobiografica collettiva delle classi operaie,

formatesi con l'istituto delle 150 ore (Monica Dati), non meno della prova metodologico-operativa e didattica dell'Italian Public History per l'insegnamento, oggi, nella scuola secondaria (Chiara Martinelli). Fino ad arrivare – restando ai giorni nostri – alle comuni memorie di scuola sui social network, come nel caso dei gruppi di ex alunni su Facebook, in quanto possibile caso di studio e strumento di riflessione rispetto ai nuclei portanti della relazione educativa e di quella tra pari nell'istituzione scolastica (Letterio Todaro).

Al di fuori del tema della *call for paper*, dunque nella sezione “Passpar-tout”, si articolano, poi, due studi che, quasi per felice combinazione del caso, hanno entrambi per oggetto il *topos* pedagogico dell'alterità, ed entrambi – sebbene da prospettive molto diverse – si focalizzano su tematiche di primo piano nella riflessione pedagogica. Uno, di Daniele Aragosti, ha per orizzonte la riconquista del desiderio, ma liberato dalle strettoie del perfezionismo e dell'ansia per ricollocarlo nello spazio della relazione e dell'immaginazione. L'altro, di Anita Gramigna, ha per orizzonte la radicale ricostruzione epistemica e simbolica dell'alterità, alla luce del paradigma decoloniale.

Al di là delle pur necessarie distinzioni tra campi d'indagine e architetture metodologiche, il fascicolo di *Paideutika* pare andare nella direzione di un tema – una sorta di sotto-testo – che forse varrebbe la pena riproporre all'attenzione del dibattito epistemologico nazionale: quello degli intrecci inter- e transdisciplinari tra storia della pedagogia e dell'educazione e pedagogia generale e sociale. Certo non per ripetere (ancora) ragioni e limiti delle divisioni e delle convergenze, ma per rimettere al centro dell'attenzione scopi e funzioni della ricerca scientifica di ambito pedagogico.

*Elena Madrussan*

**Tempi, fatti, memorie. Tracce storico-pedagogiche**



## **“Dammi le parole come se fossero attrezzi”**

*La memoria autobiografica operaia per una storia dell'educazione dal basso*

Monica Dati

Ricercatrice Tenure Track (RTT), Università Telematica degli Studi Iul  
*e-mail*: m.dati@iuline.it

Il contributo esplora il valore educativo e documentario della memoria autobiografica operaia come fonte per una storia dell'educazione dal basso. Attraverso archivi, letteratura *working class* e testimonianze orali, si analizzano esperienze di apprendimento formale e non formale con particolare attenzione all'istituto delle 150 ore, considerato un importante dispositivo pedagogico di coscientizzazione e autoformazione. L'obiettivo è offrire strumenti per rileggere criticamente i processi educativi secondo il punto di vista delle classi lavoratrici e della loro memoria collettiva.

*Parole-chiave*: memoria autobiografica, educazione della classe operaia, letteratura *working class*, 150 ore, memoria collettiva.

*“Give me the words as if they were workshop tools”. Working-class autobiographical memory for a bottom-up history of education*

The contribution explores the educational and documentary value of workers' autobiographical memory as a source for a history of grassroots education. Through archives, working-class literature, and oral testimonies, it examines experiences of both formal and informal learning. Particular attention is given to the 150-hour courses, regarded as pedagogical tools for conscientization and self-education. The aim is to provide instruments for critically reinterpreting educational processes and constructing a collective memory of the working classes.

*Keywords*: autobiographical memory, working-class education, working-class literature, 150 Hours courses, collective memory.

“Non studiai abbastanza / i figli degli operai non possono studiare abbastanza”  
(*Canta Cuore*, Lorenzo Tarabella, 1957)

*Una genealogia delle storie di vita operaia tra archivi, romanzi autobiografici e fonti orali*

Negli ultimi decenni la storiografia e la ricerca sociale hanno rivalutato i documenti autobiografici come fonti preziose per comprendere esperienze individuali e collettive (Greppi, 2017). Diari, memorie, lettere e testimonianze orali consentono di indagare dimensioni intime e soggettive, spesso escluse dalle fonti ufficiali (Lichtner, 2008). Nel caso della classe operaia, queste narrazioni – pur frammentarie e difficili da reperire – permettono di cogliere vissuti, aspirazioni e strategie di resistenza, contribuendo ad una storia “dal basso” che intreccia formazione, lavoro ed emancipazione culturale. Tim Strangleman (2011) ha sottolineato non a caso come l’autobiografia operaia costituisca parte vitale di un patrimonio culturale troppo a lungo trascurato ponendosi in linea con quanto tracciato già da Raphael Samuel, che negli anni Settanta con l’esperienza politica di *History Workshop* (1976), ha mostrato che la storia non può ridursi a quella “del tamburo e della tromba”, ossia alla memoria delle élite, ma deve dare spazio a fonti marginali, memoria quotidiana e voci subalterne. Un limite in tal senso è stato riconosciuto anche da Mario Tronti, che in *Per un atlante della memoria operaia* (2023) osserva come l’operaismo abbia trascurato la vita ordinaria degli operai: mentre le classi borghesi hanno coltivato e narrato le proprie forme di vita, al mondo operaio è mancata un’antropologia che ne restituisse la soggettività. Lo rimarca ugualmente Pietro Crespi (1974), secondo il quale la storia della classe operaia coincide in parte con la storia del mancato riconoscimento della dimensione soggettiva. Le autobiografie valgono allora perché ritraggono vocazioni, speranze e tensioni che legano i destini individuali ai problemi collettivi, esplorando l’operaio “dal di dentro”, in quello spazio umano in cui più forte si avverte la privazione dell’immagine di sé, dentro e fuori la fabbrica.

Un esempio precoce di questa esigenza risale al 1931, quando la *Cooperative Women’s Guild* pubblicò autobiografie di proletarie inglesi, *Life as we have known it*: testimonianze scritte di proprio pugno che restituivano condizioni di vita e lavoro, ma anche percorsi di presa di coscienza politica. Virginia Woolf, invitata a introdurre la raccolta con una lettera a Margaret Llewelyn Davies, sottolineò come quelle memorie, nate “in cucina, nei ritagli

di tempo, in mezzo a distrazioni e ostacoli”, testimoniassero “la stupefacente vitalità dello spirito umano”, un’energia che nessuna fatica domestica era riuscita a spegnere. Documentavano anche la forza di un’organizzazione che, da semplice spazio di confidenza, divenne presto officina di idee e riforme (Lamarra, 1980). Esperienze analoghe si sono poi sviluppate in altri contesti. In Francia i militanti del Gruppo Alpha, legati alle edizioni Maspero, impegnati contro l’analfabetismo magrebino, nel corso degli anni hanno raccolto le storie di migranti trasformati in testi autoriflessivi e strumenti di alfabetizzazione, spesso bilingue. In Brasile, Paulo Freire aveva già promosso nelle *favelas* pratiche di coscientizzazione che facevano delle memorie collettive un mezzo per trasformare cultura orale in scrittura, fino a farne manifesti di liberazione (Demetrio, 1996).

In Italia, a partire dagli anni ’50 e ’60, le storie di vita si intrecciano con grandi inchieste politico-sociali. *Operai del Nord* di Edio Vallini (1957, ripubblicato nel 2013) rappresenta un’analisi della realtà operaia lombarda come voce autonoma e critica rispetto alle narrazioni sindacali ufficiali che prende ispirazione dall’opera altrettanto significativa di Rocco Scotellaro. Quest’ultimo con *Contadini del Sud* (1954) ha inaugurato uno sguardo antropologico-letterario sulle culture popolari meridionali, in linea con i contemporanei sviluppi della storia orale italiana che, come noto, vanta studiosi come Luisa Passerini, Alessandro Portelli e Giovanni Contini. A questo orizzonte appartengono le interviste di Nuto Revelli rivolte al “mondo dei vinti” (1985) come anche lo studio di Vittorio Foa, *I lavoratori studenti* (1969), che attraverso interviste autobiografiche, fa luce sul fallimento delle dinamiche di insegnamento riservate agli adulti e la fatica e i sacrifici di conciliare studio e lavoro.

Bisogna inoltre sottolineare il contributo del sociologo Franco Ferrarotti (1994) che ha ribadito come le storie di vita configurino una sorta di storiografia dal basso attenta alla quotidianità e agli individui concreti, in contrasto con una concezione monumentale ed elitaria della storia. Esse mostrano l’intreccio costante fra vicende personali e rapporti sociali. “La storia diviene ampia, polimorfica vita storica”, scrive Ferrarotti: “l’operaio che racconta se stesso non è soggetto passivo ma protagonista, e la biografia diventa al tempo stesso racconto individuale e storia di un contesto” (1994, p. 102). Ne sono esempio il volume *Operai intellettuali* (Pellegrino, 2008) che raccoglie le storie degli operai inviati all’Esposizione di Milano del 1906 e le lettere degli operai dell’Ansaldo al padrone, analizzate da Augusta Molinari, ricor-

date nella monumentale opera a cura di Stefano Musso, *Tra fabbrica e società: mondi operai nell'Italia del Novecento* (1999).

Un ulteriore valido aiuto è rappresentato dagli archivi autobiografici come il celebre Museo diaristico di Pieve Santo Stefano. Attraverso bandi, concorsi e iniziative editoriali, l'Archivio ha raccolto migliaia di memorie di lavoratori, lavoratrici, migranti, pensionati e militanti. Rappresentativo il monografico di Prima Persona *Memorie di quando si lavora* (2003) e la collaborazione con Liberetà per il premio annuale che premia le memorie operai.

A livello internazionale vanno segnalati *Working* di Studs Terkel (1974), raccolta di interviste che esplora coscienza di classe e significati quotidiani del lavoro, gli studi di Xavier Vigna su scrittura e lotta di classe nella Francia del XX Secolo (2016), quelli di Tom Woodin sulle scritture *working class* inglesi (2020) e il saggio *La scrittura come un coltello* di Annie Ernaux, nata in una famiglia operaia, per la quale scrivere è un gesto necessario, “quasi un'arma” (2024). A tal proposito si deve sottolineare come le scritture operaie, pur tra alterne fortune, siano nate sempre dall'esigenza di auto-rappresentarsi e affermare una legittimità esistenziale prima ancora che letteraria. Autori come Pascal d'Angelo (*Son of Italy*, 1924), Tommaso Di Ciaula (*Tuta Blu*, 1978) e Luigi Di Ruscio (*La neve nera di Oslo*, 2010), hanno ridefinito la letteratura operaia con scritture dirette e consapevoli senza intermediazioni di intellettuali. Più recentemente, festival e collane *working class* come quella di Alegre diretta da Alberto Prunetti (autore a sua volta di *Amianto*, 2012)<sup>1</sup>, testimoniano la vitalità contemporanea del genere che ha trovato fermento soprattutto negli anni '70 grazie all'affermarsi del ciclostile ma anche ad editori come Feltrinelli (Franchi Narratori), Bertani e Savelli (Lo Monaco, 2020). Infine, si inserisce in questo quadro autobiografico la poesia: da Nella Nobili (*Quaderni della fabbrica*, 1948) a Luigi Di Ruscio (*Non possiamo abituarci a morire*, 1953), da Francesco Belluomini (*Ultima Vela*, 2018) a Giorgio Piovano (*Poema di Noi*, 1950), da Ferruccio Brugnaro (*Le stelle chiare di questa notte*, 1993) a, fuori dal contesto italiano, Thierry Metz (*Diario di un manovale*, 2020). I loro testi intrecciano autobiografia e versi, trasformando la memoria individuale in coscienza collettiva e aprendo un filo diretto verso i ricordi di apprendimento e dei percorsi formativi, tema del secondo paragrafo:

<sup>1</sup> La citazione “dammi le parole come se fossero attrezzi” che compare nel titolo dell'articolo è tratta da un'opera di Prunetti: *Nel girone dei bestemmiatori. Una commedia operaia* (2020).

la giusta posizione per que l'atto / d'abbandono precoce della scuola,  
 / non ritenuta giusta l'iscrizione / a quella d'avviamento del lavoro; /  
 pensato fosse perdita di tempo / per farmi stessi cali su le mani. / Che  
 troncata ne l'ultimo trimestre / del biennio, con l'ennesimo quadro /  
 d'acciaio da squadrare con la lima, / creduto meglio farlo a pagamento;  
 / seppure non ancora titolare / di quei quattordici anni di rigore. / (Bel-  
 luomini, 2018, p. 28)

*Memorie di formazione: scuola e lavoro nei racconti della classe operaia*

El serale muore / nei traguardi del programma / dentro e fuori / sul  
 lavoro ci si sporca / Vai a casa / la sera e la mattina / Presto alzati è tardi /  
 stretto tubo dirigente / nell'angoscia delle cose (Massimo Esposito, 1976).

Un giorno su un quaderno di scuola / la ragazza andò in cerca / della  
 Bellezza che le avevano tolto (Nella Nobili, 2018).

Le parole dello studente lavoratore Massimo Esposito tratte da un'antologia di poesia operaia di Piacenza (1976) e quelle della nota poetessa Nella Nobili (2018) che ha conosciuto il dramma del lavoro minorile, condensano due dimensioni che attraversano l'esperienza operaia: da un lato la fatica della scuola serale, segnata da stanchezza e sacrificio; dall'altro il desiderio di bellezza e di riscatto che l'istruzione poteva offrire. È all'incrocio di queste due tensioni che si colloca la questione del rapporto tra mondo del lavoro e formazione, un nodo cruciale ma ancora poco indagato dalla storiografia italiana. Come osservava negli anni '80 Giuseppe Recuperati, "la storia della scuola deve riconquistare tutti gli spazi della storia sociale" (Recuperati, 1982, p. 87), un traguardo che resta ancora parzialmente lontano a causa di diversi problemi. Innanzitutto, storici del mondo operaio e dell'educazione raramente dialogano tra loro, per cui la dimensione educativa resta marginale nella storia sociale del lavoro. In secondo luogo, il rapporto tra formazione e lavoro richiede attenzione ad ambiti spesso trascurati, come la formazione extrascolastica, l'associazionismo, la lotta all'analfabetismo e il ruolo del sindacato nella diffusione culturale (Pivato, 1986, 1990). Una sintesi di lungo periodo è offerta in tal senso da Filippo Maria De Sanctis (*L'educazione degli adulti in Italia: 1848-1976*, 1978 e *Pubblico e associazionismo culturale*, 1976), in linea con la prospettiva gramsciana sull'istruzione popolare e atten-

ta al complesso sistema di agenzie formative che intrecciano apprendimenti formali, non formali e informali. In questa cornice si inseriscono anche gli studi del pedagogista Umberto Margiotta (1976) e le ricerche dello storico Stefano Pivato sull'età giolittiana (1990). Più recentemente, si possono citare i contributi di Pietro Causarano (2016, 2025), Raffaello Ares Doro (2025), Francesco Pongiluppi (2025) e Paolo Bianchini (2021, 2024), oltre agli approfondimenti di Silvia Annamaria Scandurra su scuola e lavoro, formazione e sistema duale di apprendimento dall'Unità a oggi (2019). Infine, come osserva Chiara Martinelli (2019), non si deve dimenticare che la formazione professionale rimane un ambito ancora poco indagato, con contributi rilevanti ma frammentari, spesso concentrati su casi locali o regionali.

Questo quadro di studi, pur rilevante, lascia aperta una questione metodologica: si tratta di integrare alle fonti istituzionali e legislative il contributo prezioso delle memorie individuali dei lavoratori e delle lavoratrici. Le autobiografie, i diari e le testimonianze orali permettono infatti di osservare il vissuto soggettivo dei processi formativi, rivelando percorsi scolastici, sacrifici, strategie di autoformazione e motivazioni, la scuola e il lavoro come dimensioni inscindibili, evidenziando il conflitto tra aspirazioni culturali e condizioni materiali di vita, che le fonti ufficiali lascerebbero altrimenti ai margini. La nostra analisi si concentra così su un campione di episodi e testimonianze emblematiche, provenienti da fonti o studi diversi, per far emergere come nel corso del Novecento operai e operaie abbiano vissuto, interpretato e mediato i percorsi formativi nel contesto della vita quotidiana, senza ovviamente pretesa di esaustività.

Prendendo per esempio in considerazione le testimonianze raccolte da Vallini in *Operai del Nord* (1957), esse offrono squarci vividi sulle esperienze scolastiche e formative di lavoratori e lavoratrici del Nord Italia negli anni Cinquanta, restituendo le fratture tra il desiderio di istruzione e le necessità del lavoro precoce con la costante interruzione dei percorsi scolastici per contribuire al reddito familiare:

io tornavo da scuola alla prima elementare e la mamma mi diceva:  
lascia giù la cartella e aiutami a legare i castelli di canapa o ad ammucchiare le barbabietole (p. 25).

Ero la prima della famiglia, mi piaceva studiare ma dovevo ormai rendermi utile e i 60 centesimi al giorno che guadagnavo erano necessari anche loro in casa. L'entrata in fabbrica è stato uno degli avvenimenti più

importanti della mia vita, mi dispiaceva lasciare la scuola ma andare allo stabilimento mi sembrava di diventare più grande, più importante. Era però un gran sacrificio: 12 ore filate di lavoro (p. 191).

Altre memorie rivelano la formazione “altra” che si svolgeva fuori dai banchi: “leggevo un giornale o due alla settimana ma soprattutto erano giornalotti da ragazzi. Le cose venivano fuori spontaneamente e confusamente” (p. 174)<sup>2</sup>; il peso dello stigma sociale legato alla povertà: “alle elementari ho pianto vedendo come io non potessi avere non dico i vestiti belli ma i libri e ricordo quanto era umiliante tutti gli anni, quando c’era da comprare i libri (p. 277); le aspirazioni culturali dei giovani operai che si scontravano spesso con le esigenze materiali della famiglia: “a 16 anni dissi a casa che volevo studiare il piano, mi guardarono con occhi strani [...]. Mia madre non ha mai sostenuto e non sosterrà mai questa mia passione” (p. 123).

Si tratta di parole che trovano eco nelle testimonianze autobiografiche raccolte a Pavia da Crespi nel 1974, *Esperienze operaie. Contributo alla sociologia delle classi subalterne*. Con sottotitolo “Racconti autobiografici che offrono una immagine non codificata della realtà operaia, in una prospettiva storica che lega la Resistenza agli scioperi del 1969 per una conoscenza della transizione”. Questo volume contiene trenta autobiografie di operai della provincia pavese che “rappresentano il ritratto di vocazioni personali, di speranze e di tensioni che legano situazioni individuali ai problemi stessi di una società” mettendo in luce come “la storia della classe operaia” sia “anche storia del non riconoscimento della dimensione soggettiva del comportamento operaio”:

finite le scuole sono andato a lavorare; perché dopo di me c’erano sette bambini. Lavorare significava andare sulla terra, nei campi; ma io ero contrario a lavorare sulla terra e sono andato a fare il garzone da un elettricista; ma mio padre non voleva perché c’era da venire fino a Pavia e c’era molto traffico sulle strade (p. 31).

Provegno da una famiglia operaia pavese. [...] quando andavo a scuola mio padre non mi hai mai permesso di mettere la divisa di balilla, malgra-

<sup>2</sup> All’interno delle testimonianze raccolte da Nuto Revelli che, con la sua opera comprendente ore e ore di registrazione, ha dato voce all’Italia degli emarginati, dei contadini e donne delle aree più povere, si può leggere: “Io leggo, leggo *Panorama*, *Epoca* e altri rotocalchi. Alla domenica leggo *La gazzetta del popolo*, ho anche dei libri, ho la mia piccola biblioteca, ho letto anche *Il mondo dei vinti* (Rinuccia, 1985, p. 104).

do tutte le pressioni che il direttore della scuola esercitava a turno un po' su mia madre e un po' su mio padre. Niente da fare (p. 367).

[...] Finita la quinta ho detto a mio papà: Senti papà, allora cosa facciamo? A me piacerebbe andare alla "Franchi Maggi". La Franchi Maggi era una scuola professionale di primissimo ordine che preparava gli operai per la Necchi. Mio papà mi ha risposto: Guarda che io purtroppo i soldi per farti studiare non li ho (p. 99).

Anche le testimonianze raccolte da Ferrarotti in *La parola operaia. Cento anni di storie di vita operaia (1892-1992)* (1994) mostrano come l'accesso all'istruzione fosse spesso ritardato o addirittura negato per motivi economici e familiari. Pina, nata a Tunisi nel 1935, racconta:

a sei anni a scuola non ci sono proprio andata perché eravamo distanti non potevamo andare a scuola però dopo sono andata, quando ero più grande, forse avevo 8 anni. Fino a otto anni non sapevi né leggere né scrivere? No, no chi mi poteva insegnare, papà non sapeva né leggere né scrivere, mamma leggeva però non è che c'aveva tanta scuola e allora ...poi il pensiero non era leggere e scrivere, il problema lì era come fare ad avere i soldi per mangiare. (p. 491).

Catello, operaio nato nel 1895 a Castellammare, sottolinea le difficoltà materiali:

mio padre lavorava sempre, noi eravamo tutti piccoli, io con un paio di zoccolilli, andavo a scuola a 7 anni, la quale era lontana. Quando tornavo da scuola andavo all'officina da mio fratello e facevo qualche servizio o tiravo a fatica i mantici con la catena. Fino all'età di dieci anni andai a scuola. I libri non me li potevano comprare, i libri e un vestito per comparire, e come ero io erano tutti gli altri (p. 347).

Infine, un altro operaio racconta:

ho sei fratelli e due sorelle. Sino a 12 anni non andai nemmeno a scuola, ero analfabeta. Aiutavo mio padre che faceva il falegname. Andai a scuola a 15 anni quando il Comune istituì le scuole serali, sollecitate dal partito socialista (p. 349).

A proposito di scuole serali, la già menzionata inchiesta condotta da Vittorio Foa a Torino nel 1969, che ha raccolto trentanove testimonianze di lavoratori-studenti impegnati nelle scuole serali, restituisce un quadro vivido e complesso delle condizioni materiali, psicologiche e sociali in cui si svolgeva la formazione degli adulti. Dalle parole degli operai emergono immagini di una scuola serale vissuta come un luogo di sacrificio e speranza: “si arriva a mezzanotte stremati”, confessa un operaio Fiat, descrivendo le giornate che iniziano alle cinque del mattino e si concludono ben oltre la mezzanotte. Un altro aggiunge: “far annoiare uno studente lavoratore, secondo me è davvero criminale”, mettendo a fuoco la responsabilità di una didattica che non valorizza il sacrificio compiuto che spesso si concretizza nell’abbandono di un hobby e nella mancanza di tempo libero: “dipingevo una volta, ma alla pittura ho rinunciato”.

Questi racconti testimoniano anche il divario tra le aspettative di chi si iscrive a una scuola serale – desideroso “di non star lì immerso nell’ignoranza” – e la realtà di un’offerta formativa percepita come inadeguata. La fatica fisica e mentale si configura come un vero e proprio ostacolo pedagogico: “un uomo stanco è un uomo senza libertà e la libertà non vuole soffocate dalla stanchezza e dal sonno”.

Si parla di lavoratori studenti, un tema fortemente sentito all’epoca (Pongiluppi, 2023)<sup>3</sup>, anche nel noto volume *L’erba Voglio* (1972) con appunti autobiografici di operai-studenti provenienti dalla Scuola popolare di Borgo Roma (Verona):

io sono venuta a scuola per cercare di migliorare un po’ la mia condizione culturale, per migliorare le condizioni economiche della mia famiglia [...].

Io ho trovato molta difficoltà nella scuola, anche perché avevo fatto le elementari in una pluriclasse ed ho ricevuto uno scarso insegnamento, poiché l’insegnante non poteva insegnare bene a tutti i bambini e incominciare tutto da capo è stato molto faticoso ed apprendere tutte queste cose nuove per me è stato uno sforzo molto faticoso. Un’altra difficoltà che ho incontrato è che dovevo percorrere in bicicletta sei chilometri, tre

<sup>3</sup> Sempre in Revelli: “ho la terza media, ho trovato il tempo per rimediare la terza media frequentando le scuole serali. Non leggo né libri né giornali, in campagna manca il tempo per la cultura e la politica. Dove lo trovo il tempo per leggere? Alla sera mi addormento dalla stanchezza davanti alla televisione” (Beppino, ex operaio Michelin, 1985, p. 103).

per andare a scuola e tre per tornare a casa, questo inverno con il freddo e la nebbia.

(Teresa C., diciotto anni, operaia, p. 196).

I miei genitori non volevano lasciarmi frequentare questa scuola perché ritornavo a casa alle undici di sera ed avevano paura che mi facessi del male. Ma io ho insistito fino a che li ho fatti convinti e mi hanno lasciato andare a scuola. Il tempo di studiare è poco perché vado a lavorare tutta la settimana ed ho solo la domenica libera per studiare [...]

(Milena. P., ventidue anni, operaia, p. 197).

Accanto a queste testimonianze, l'*Archivio dei Diari di Pieve Santo Stefano* rappresenta una risorsa fondamentale per lo studio delle memorie autobiografiche dei lavoratori e delle classi subalterne, custodendo un vastissimo patrimonio di diari. Le memorie raccolte offrono una visione polifonica della formazione adulta, in cui scuola, fabbrica, famiglia e sindacato si intrecciano come spazi di apprendimento e produzione di sapere collettivo. A titolo di esempio, uno stralcio di memoria dal diario di Franco Poglioli, successivamente pubblicato (2008) restituisce con vividezza l'ingresso dei giovani operai nel mondo del lavoro:

non appena eravamo in grado di capirlo, intuivamo che il nostro destino si trovava là dentro, sugli scali e nei baracconi delle varie officine. Raggiunta l'età, sarebbe venuto il nostro momento. E, in certo qual modo, lo si attendeva con ansia. Saremmo diventati pure noi saldatori, tubisti, tornitori, meccanici, calderai, elettricisti, falegnami come i nostri padri, come i fratelli maggiori che rientravano a casa la sera con le tute sporche, unte, intrise di fumo, odoranti di ruggine, di petrolio, olio cotto, vernici. Odori inconfondibili che impregnavano i muri di casa, i mobili, ogni cosa attorno (Poglioli, 2008, p. 6)

Nel panorama della formazione degli adulti, la letteratura operaia assume un ruolo altrettanto significativo, mettendo in luce la selettività delle scuole e le difficoltà nell'accesso all'istruzione. Le parole di Tommaso di Ciaula in *Tuta Blu. Ire, ricordi e sogni di un operaio del Sud* (1978) sono emblematiche<sup>4</sup>:

<sup>4</sup> La prosa di Di Ciaula conserva anche la memoria dei mestieri scomparsi, come in *Prima l'amaro poi il dolce* (1981).

ho fatto scuole stupide io, scuole sceme, le scuole elementari e poi l'avviamento agrario. Agrario per modo di dire. Almeno ci avessero imparato a piantare la verdura, gli alberi, niente, solo teoria con tutta la terra sterminata che stava intorno. Ho fatto le scuole agrarie perché allora per andare alle scuole medie bisognava fare gli esami d'ammissione ed io fui bocciato per tre volte in italiano (Di Ciaula, 1983, p. 150).

Allo stesso modo, la vicenda di Pascal D'Angelo, segnata dall'immigrazione negli Stati Uniti, mostra un percorso di apprendimento autodidatta sostenuto dalle biblioteche. Studia l'inglese da solo, si appassiona ai poeti romantici e inizia a scrivere versi:

una bellezza come quella dell'Aida l'ho ritrovata solo tra le più belle poesie di Shelley e forse in Keats. Alcune sue parti erano di una dolcezza talmente sconvolgente da lacerarmi l'anima. Ci furono volte in seguito in cui sul lavoro, tra la confusione dei motori, lo stridio delle vetture, e ogni fracasso possibile immaginabile mi sentivo avvolgere da quelle melodie divine (2022, p. 40).

Questo ricordo evidenzia come arti, poesia e *hobby* possano svolgere un ruolo fondamentale nella crescita personale, fornendo strumenti di sviluppo estetico e riflessivo. Pratiche extrascolastiche quali la partecipazione a *cinexforum* (De Sanctis, 1983) o l'adesione a organizzazioni dei lavoratori dedicate alla gestione del tempo libero (Sgrevi, 2022; Fanelli, 2014; Causarano, 2017) rappresentano autentiche agenzie formative, in grado di trasmettere conoscenze, sviluppare competenze e stimolare la riflessione critica.

Come sottolineato da Filippo Maria De Sanctis nel campo dell'educazione degli adulti e da Santoni Rugiu per l'educazione estetica (1975), tali esperienze dimostrano come la formazione dei lavoratori non si esaurisca all'interno dei tradizionali contesti scolastici (Zago, 2017), ma si intrecci con le pratiche culturali e sociali quotidiane, contribuendo così allo sviluppo di competenze, conoscenze e percorsi di emancipazione personale. Numerose memorie operaie confermano direttamente questa dimensione formativa. Pino Bertelli, fotografo di fama internazionale e in passato operaio presso le acciaierie di Piombino, ricorda: "ho sempre visto almeno un film al giorno. C'erano *cinexforum*, film italiani e internazionali. L'odore del petrolio sui pavimenti delle sale cinematografiche rimane un ricordo indelebile" (Bertelli, 2025). Allo stesso modo, Cinzia Bellandi riporta il ricordo del compagno

Luciano Fusi, poeta autodidatta e impiegato presso la Usl di Pontedera: “a quindici anni iniziò a frequentare i *cineforum*: vedeva numerosi film di registi quali Antonioni, Visconti, Bertolucci, Pasolini... Conosceva gli anni di produzione, i nomi degli attori, tutte le filmografie” (Bellandi, 2025)

Anche Donato Rossi (1941), poeta e pittore nato in Puglia, immigrato in Veneto, testimonia come la formazione possa svilupparsi anche al di fuori del contesto scolastico, intrecciando esperienza artistica e un percorso educativo non convenzionale. Racconta di aver iniziato a usare pastelli e gessetti, innamorandosi della pittura settecentesca di Rosalba Carriera: “Sembra di dipingere con il borotalco! Prima facevo il disegno lieve sul quadro e poi cominciavo in alto a sinistra e finivo in basso a destra per non rischiare di passarci con il gomito e la mano...e poi una volta finito lo fissavo”. La sua vicenda scolastica fu segnata da interruzioni e chiusure delle scuole serali, “avevo provato con le scuole serali, dalle sei alle dieci dopo lavoro: non sono mai arrivato al terzo anno, due volte le hanno chiuse prima”. (Rossi, 2025).

Nonostante queste difficoltà, Donato è riuscito a completare la sua formazione negli anni Ottanta, partecipando ai corsi 150 ore istituiti nel 1973, un laboratorio emblematico di educazione emancipativa fondato sull’esperienza diretta dei partecipanti e sulla possibilità di rompere il silenzio imposto dalla subordinazione sociale.

### *Le 150 ore tra scuola, parola e memoria*

le 150 ore in un corso della regione per disegnatore meccanico.  
era stare un po’ più solo con l’idea di tentare un’uscita. se non ti  
aiutano non ci sono uscite  
(Nadia Agustoni)<sup>5</sup>

Ben prima della nascita dell’Archivio di Pieve Santo Stefano in Italia,  
nei corsi 150 ore per lavoratori, non si contavano le iniziative didattiche

<sup>5</sup> Nadia Agustoni, poeta e corsista negli anni Ottanta, ricorda: “scegliemmo un corso sull’arte a Bergamo, organizzato mi pare in collaborazione con l’Accademia Carrara e le guide erano molto professionali. Visitammo vari luoghi, chiese, l’Accademia stessa e di ogni luogo ci raccontavano eventi storici e ci facevano conoscere i pittori del tempo. Ricordo che scoprii lì in quell’ambito la pittura di Lorenzo Lotto. [...] La cultura ci interessava tantissimo. [...] non volevamo lasciare la nostra vita alla fabbrica. Pochi/e avevano però il tempo a disposizione per i corsi” (Agustoni, 2025).

che intendevano restituire a donne e uomini senza scolarità una dignità in quanto narratori di sé. E, a tal proposito, basterebbe dissepellire, la moltitudine di documenti e di studi approfonditi su quella vicenda che rappresentò la prima, vera, campagna di lotta contro l'analfabetismo adulto nel nostro paese, per rendersi conto di quanto si facesse adottando modalità di coinvolgimento e di riconquista dell'alfabeto e del piacere di leggere e scrivere: di farlo per la prima volta o di tornare a farlo (Demetrio, 2004, p. 48).

Come ricorda Duccio Demetrio, un elemento caratterizzante dei corsi 150 ore, in particolare delle ore dedicate all'insegnamento dell'italiano, era l'adozione dell'autobiografia come strumento didattico: i corsisti erano invitati a raccontare la propria esperienza personale, i propri percorsi di vita e di lavoro, per elaborare insieme contenuti linguistici e riflessioni sul loro vissuto (Dati, 2022, 2024, 2025). Questo approccio non solo facilitava l'acquisizione della lingua, ma permetteva anche di collegare apprendimento ed esperienza, favorendo una crescita critica e consapevole: "Il programma è l'esperienza concreta, individuale e collettiva dei corsisti, che sarà poi rivissuta, criticamente valutata a partire dalla vicenda di ciascuno, in rapporto alla scuola, per estendere poi il discorso alla società in generale" (Fondo Flm, b. 13855, fasc. 6).

"La scuola di noi operai" (Causarano, 2006) rappresenta dunque un ampio contenitore di narrazioni, storie di vita, autobiografie e percorsi che testimoniano la spinta verso la trasformazione attraverso la formazione. Le fonti documentano una grande varietà di esperienze locali e raccolgono memorie di vita operaia spesso frammentarie e disperse, ancora in larga misura da analizzare. Emergono, per esempio, testimonianze di lavoratori che abbandonarono la scuola per motivi familiari o economici, ma anche riflessioni sulla selettività della scuola media – già denunciata da Don Milani e Barbagli e Dei (1972) – e, in alcuni casi, sull'inadeguatezza dei libri di testo utilizzati nella scuola del mattino. Al contempo, si sottolinea l'importanza rivestita dall'istituto delle 150 ore come strumento fondamentale di formazione e riscatto. Nell'analisi delle storie di vita raccolte da Causarano nei corsi della Bovisa per l'insegnamento dell'italiano e delle abilità linguistiche-espressive, si dice:

ora la scuola per i lavoratori mi offre la possibilità di capire meglio quali sono le cause di tutto questo... sapendo che esiste questa scuola, la scuola di noi operai, perché non frequentarla? Io penso che mi dia di

più che una scuola serale, in quanto la nostra scuola è fatta con la collaborazione di noi operai studenti, e ciò significa molto per me, perché se durante l'anno avrò dei problemi, so di non essere solo, ma aiutato da tutti (Causarano, 2016, p. 152)

A rafforzare questo quadro, un volume ciclostilato del 1974, *Prime esperienze sulle 150 ore* (curato dalla FLM di Milano), raccoglie testimonianze di operai impegnati a conseguire la licenza media. Le memorie restituiscono una classe operaia politicamente consapevole e culturalmente diversificata:

non mi sarebbe dispiaciuto continuare gli studi, ma la mamma diceva che per una ragazza andava bene imparasse a cucire. Da allora mi sono sempre portata il complesso di inferiorità. Avendo anche per amiche ragazze che avevano continuato gli studi, quando si stava insieme mi trovavo estranea ai loro discorsi e ai loro problemi.

Anche la commissione delle 150 ore di Costa Volpino (BG) produsse una pubblicazione interessante, *Perché le calze sono rosse*, con l'obiettivo di divulgare l'esperienza dei lavoratori Italsider e Dalmine nel 1974:

nel mio intimo ho sempre desiderato avere una cultura superiore alle elementari. Trovandomi in società alle volte mi sentivo inferiore agli altri più preparati di me che avevano avuto la fortuna e i mezzi di proseguire la scuola; questo mi rattristava e sentivo un senso di inferiorità nei loro confronti; pur avendo alle volte idee giuste sul piano sociale ed economico da portare avanti non mi uscivano dalla gola data la mia insicurezza e paura di fare brutta figura.

Infine, *Le 150 ore in terra di Bari e Oristano* (1981) restituiscono la memoria di un contadino di Baratili, che rappresenta perfettamente il senso dei corsi:

trovarsi la sera riuniti in un'aula e avere la possibilità di parlare, discutere tra i colleghi è diventato per me una cosa meravigliosa, uno svago allo stesso tempo, dopo una giornata di lavoro in campagna. Devo ammettere che almeno io se non ci fosse stato questo corso non avrei forse mai saputo certe cose, cose come la Storia d'Italia, a misurare un terreno ecc. Sapersi esprimere un po' correttamente in lingua italiana senza dover ricorrere a delle disastrose frasi. Io di solito parlo in lingua sarda ed ho

spesso delle difficoltà in lingua italiana. Qualche amico, quando venendo a scuola mi vede, sembra che voglia prendermi in giro (p. 38).

Dal punto di vista storico e sociale, le storie di vita raccolte nelle 150 ore costituiscono una fonte preziosa per comprendere anche le dinamiche della classe operaia e dei processi migratori interni in Italia nel secondo dopoguerra. Un esempio significativo è offerto dalla testimonianza di un operaio dell'Alfa Romeo, nato nel 1938 in provincia di Foggia ed emigrato in provincia di Milano nel 1956:

ho lasciato la scuola all'età di 11 anni perché mio padre faceva il bracciante agricolo e non ho potuto andare avanti. Sebbene il paese dove sono nato sia un paese basato tutto sull'agricoltura, non c'era nemmeno lavoro per mio padre e, siccome eravamo 5 figli, mio padre non ha potuto mandarmi a scuola e allora mi ha mandato a lavorare da un falegname (Cedos, 1977, p. 35)

Memorie come questa si prestano a una lettura di grande interesse per la sociolinguistica (Banfi, 1978; Pizzolato, 2025) poiché permettono di analizzare come le classi lavoratrici costruiscono la propria identità culturale attraverso l'uso del linguaggio. Questo approccio consente di osservare la grammatica emotiva e simbolica delle esperienze di subalterità, riscatto e autoformazione, evidenziando il ruolo centrale delle scelte lessicali, stilistiche e dei registri espressivi nel processo di costruzione identitaria.

A proposito di immigrazione non si può non menzionare la corsista Amalia Molinelli, nata il 19 marzo 1928 a Bogli, un paesino dell'Appennino tosco-emiliano, che dopo il trasferimento a Milano con il marito, riesce a uscire dall'isolamento casalingo grazie al corso 150 ore. Nei suoi *Pensieri vagabondi* scrive:

io voglio dire che mi sono trovata con mezzo secolo di vita sulle spalle e una vita trascorsa così, lavorando ma senza mai pensare che oltre al lavoro ci si poteva anche interessare di altre cose. Sentivo come un vuoto dentro di me e certi giorni mi chiedevo: "Che cosa ho fatto io nella mia vita". Molto, ho fatto, ma tutto un lavoro costruttivo più per gli altri che per me. E allora uno si chiede: "Ma che vita inutile senza più nessuno scopo, a che serve e che mi resta ancora da fare?" Sempre le solite cose, le solite facce, i soliti e molto noiosi lavori casalinghi, sempre i soliti dialo-

ghi, e perché non provare a cambiare vita? Facendo appunto la cosiddetta cultura (Molinelli, 2002)<sup>6</sup>.

Le testimonianze finora riportate rappresentano solo un campione molto ristretto rispetto all'ampio patrimonio di memorie autobiografiche raccolte nei corsi delle 150 ore. La documentazione sistematica risulta infatti pressoché impossibile, poiché i materiali sono dispersi, frammentari e distribuiti in diverse aree geografiche, e gran parte di essi resta ancora da scoprire ed esplorare in profondità. A titolo di esempio, si possono ricordare ulteriormente le memorie di Della Croce sulle 150 ore a Terni (2024), intrecciate con la lettura di Brecht e presentate al premio *Libera età*; quelle raccolte in *Storie personali su emigrazione e sottosviluppo* a cura del Cedos (1976), dove si intersecano temi dell'istruzione, della migrazione dal Sud e del lavoro; o ancora le narrazioni analizzate da Banfi in *Pedagogia del linguaggio adulto* (1978), che restituiscono uno spaccato prezioso dell'italiano popolare:

mi ricordo quando a scuola, alle elementari mi davano i pacchi di beneficenza. A scuola ero una frana e mi mettevano sempre in qualche angolo, e mi davano dell'asino. Non avevo nessuno che mi curava perché i miei genitori erano sempre fuori fino a sera, quindi io per la metà della giornata ero fuori o addirittura bigiavo la scuola (p. 7).

Accanto a queste fonti scritte, le testimonianze orali dei corsisti aprono ulteriori possibilità di indagine, non solo sul tema delle 150 ore, ma anche su molteplici contesti e percorsi biografici. Emergono vissuti in cui l'istruzione mancata si intreccia strettamente con le condizioni familiari, sociali ed economiche:

non andai a scuola a suo tempo perché i miei genitori non mi mandarono, avevano cinque figli, provarono a far studiare il primo ma non andò bene quindi con me non vollero nemmeno provare. Frequentare le superiori mi sarebbe piaciuto molto ma non era come adesso. Figlia di operai non potevo vantare pretese, figlia di operai andai ad imparare il mestiere di sarta per cinque anni (Cannoni, 2020).

<sup>6</sup> Pubblicato in proprio nel 2002 e contenuto nell'*Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano*, con collocazione MP/92, dattiloscritto, pp. 98. Estremi cronologici 1928 -1977. Tempo della scrittura 1976 -1982.

O ancora, memorie che restituiscono la durezza del lavoro precoce e dell'infanzia trascorsa nei campi:

ai miei tempi – quando ero giovane – c'era mamma, babbo e il padrone: “Mimmo vieni nel campo, Mimmo ci pensi te a guardare i vitelli nella stalla?”. Io e la mia generazione queste cose le abbiamo vissute. Lavoro non c'era e si lavorava nel campo con mamma e babbo (Vaiani, 2020).

Infine, Alberto Casiraghi, noto stampatore e fondatore della casa editrice Pulcinoelefante si esprime sull'importanza di una formazione non strumentale ai fini professionali:

lavoravo alla tipografia Same in piazza Cavour, nel cuore di Milano, come impaginatore. [...] Mi sono iscritto alle 150 ore perché mi piaceva l'idea di avere del tempo libero, tempo libero retribuito. Si scrivevano tanti giovani. Per me era una gioia, erano gli anni '70, avevo vent'anni, in piazza Cavour a Milano c'era questa grossa tipografia dove stampavano i giornali. Era uno stacco fortissimo, tu immagina un ragazzo di 19 anni che arriva da Osnago...era veramente diverso, in soli 30 km c'era un abisso culturale (Casiraghi, 2025).

Questo “assaggio” di voci, pur nella loro frammentarietà, delinea un patrimonio straordinario ancora largamente da studiare, capace di restituire con immediatezza le contraddizioni, le privazioni, ma anche le forme di resistenza culturale che hanno accompagnato l'alfabetizzazione e la formazione adulta in Italia.

## *Conclusioni*

La triangolazione tra fonti ufficiali e memorie soggettive consente di cogliere scarti, resistenze e innovazioni sfuggenti alla documentazione istituzionale, restituendo voce e dignità a soggetti storicamente marginalizzati. Le storie di vita permettono così di leggere scuola e lavoro non solo come norme o politiche educative, ma come esperienze vissute, ricche di sfumature e significati personali. L'autobiografia operaia rappresenta un patrimonio culturale (Strangleman, 2011) che custodisce memorie e pratiche collettive escluse dagli archivi ufficiali, diventando parte integrante di un'eredità condivi-

sa capace di ridefinire la memoria collettiva. Il valore pedagogico di queste narrazioni risiede nella capacità di trasformare il vissuto in apprendimento, alimentando processi di emancipazione culturale e rafforzando il tessuto della memoria che attraversa generazioni e contesti. Si tratta di un patrimonio educativo, tuttora attuale, che può orientare la formazione degli insegnanti, la didattica autobiografica e le politiche di educazione degli adulti, offrendo strumenti concreti per valorizzare esperienze individuali e collettive. La pedagogia contemporanea è chiamata dunque a riconoscere nelle storie operaie non solo testimonianze del passato, ma risorse vive per ripensare i processi educativi in chiave inclusiva, critica e partecipativa, costruendo un'educazione che sappia valorizzare le voci e le esperienze dei soggetti storicamente marginalizzati.

### *Riferimenti bibliografici*

- Archivio di Pieve Santo Stefano. 2003. *Memorie di quando si lavora. Prima-persona. Percorsi autobiografici*, n. 11 (dicembre).
- Banfi E., Coveri L., Demetrio D., Marcato G., Parisi D. 1978. *Pedagogia del linguaggio adulto*. A cura di E. Banfi. Milano: Franco Angeli.
- Barbagli M., Dei M. 1972. *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Bianchini P. 2021. *La 'scuola serale fratel Teodoro' e la formazione degli operai nella Torino del boom economico*. In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive, Atti del Convegno SIPED 2021, Sessioni parallele* (pp. 746–753). Lecce: Pensa Multimedia.
- Bianchini P., Pongiluppi F. 2024. *Di lotta e di salute. Socializzazione e alfabetizzazione nei corsi delle '150 ore' a Torino*. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 11(1), 97–109.
- Causarano P. 2016. *La scuola di noi operai. Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore*. *Rivista di storia dell'educazione*. 1: 141–158.
- Causarano P. 2024. *La scuola di noi operai. Le 150 ore, i lavoratori, il sindacato*. In Ares Doro R., Del Rossi M. P., Causarano P., Casula C. F., Hobel A., Tedesco A., Betti E., Sangiovanni A., Montanari M., Pireddu P., Sibi

- P., Lanzara C., Alvaro A. (a cura di), *Diritto allo studio e educazione degli adulti nell'Italia repubblicana. Nel cinquantenario delle 150 ore*. 69–86. Roma: Viella.
- Cedos. 1977. *Storie personali su emigrazione e sottosviluppo*. Milano: Mazzotta.
- Crespi P., Ferrarotti F. 1994. *La parola degli operai*. L'Aquila: Centro di documentazione SSGRR.
- Crespi P. 1974. *La memoria operaia*. Roma: Jaca Book.
- Dati M. 2022. *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Aracne.
- Dati M. 2024. "Per vivere da pari in questa società": 150 ore, educazione linguistica e conquista della parola, *Educazione Aperta*, 17/24. 163-191.
- Dati M. 2025. Oltre la formazione per il lavoro: 150 ore, educazione degli adulti e creatività in Pizzolato G., Pongiluppi F. *L'educazione degli adulti a mezzo secolo dai primi corsi delle centocinquanta ore: ideali, ideologie, esperienze. Lifelong Lifewide Learning*, 23(46). 1–139.
- De Sanctis F. M. 1978. *L'educazione degli adulti in Italia: 1848–1976. Dal diritto di adunarsi alle 150 ore*. Prefazione di M. A. Manacorda. Roma: Editori Riuniti.
- De Sanctis F. M. 1983. *Pubblico e cineteche: nuove frontiere del lavoro educativo all'uso del cinema*. Roma: Bulzoni.
- Della Croce M. 2024. *Quando gli operai cantavano*. Perugia: Bertoni.
- Demetrio D. 1996. Presentazione a P. Alheit, S. Bergamini, *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini Studio.
- Demetrio D. 2004. *Le grate meditazioni di un pedagogista. Primapersona. Vent'anni di archivio*, n. 12 (giugno). 44–49.
- Ernaux A. 2024. *La scrittura come un coltello*. Roma: L'orma.
- Fachinelli E., Muraro Vaiani L., Sartori G. (a cura di). 1972. *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*. Torino: Einaudi.
- Fanelli A. 2014. *A casa del popolo*. Roma: Donzelli.
- Felini D. 2017. *Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività. Studi sulla Formazione*, 20(2). 273–287.
- Foa V. (a cura di). 1969. *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino*. Torino: Einaudi.
- Greppi C. 2017. *Storie che non fanno la Storia*. Roma–Bari: Laterza.
- Lamarra A. 1980. Recensione a *La vita come noi l'abbiamo sempre conosciuta. Autobiografie di proletarie inglesi, Ombre rosse*, 32: 133–134.

- Lichtner M. 2008. *Esperienze vissute e costruzione del sapere. Le storie di vita nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Lo Monaco G. 2020. *Guerriglia editoriale: letteratura e editoria alternativa in Italia negli anni Sessanta e Settanta*. *Between*, 19. 272–290.
- Margiotta U. 1976. *La formazione dei lavoratori italiani*. Roma: Bulzoni.
- Martinelli C. 2019. *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali italiane in età liberale*. Roma: Aracne.
- Molinari A. 2000. *Le lettere al padrone. Lavoro e culture operaie all'Ansaldo nel primo Novecento*. Milano: Franco Angeli.
- Molinelli A. 2002. *I pensieri vagabondi di Amalia*. Pubblicato in proprio.
- Musso S. (a cura di). 1999. *Tra fabbrica e società. Mondi operai nell'Italia del Novecento (1997)*. Milano: Annali della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.
- Nesti A., Carbonaro A. 1975. *La cultura negata*. Firenze: Guaraldi.
- Pellegrino A. 2008. *Operai intellettuali. Lavoro, tecnologia e progresso all'Esposizione di Milano (1906)*. Lecce: Lacaíta.
- Pivato S. 1986. *Movimento operaio, educazione, istruzione. Quale storia? Storia contemporanea*, 17(1). 79–92.
- Pivato S. 1990. *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli.
- Pizzolato G. 2025. *La scuola nella scuola: il progetto educativo, culturale e politico delle '150 ore' della classe operaia attraverso i testi*. In Pizzolato G., Pongiluppi F. *L'educazione degli adulti a mezzo secolo dai primi corsi delle centocinquanta ore: ideali, ideologie, esperienze. Lifelong Lifewide Learning*, 23(46). 1–139.
- Poggioli F. 2008. *Una vita in tuta blu. Memorie di un metalmeccanico*. Genova: Sindacato Pensionati Italiani.
- Pongiluppi F. 2020. *A scuola da adulti. Rivendicazioni, pratiche e politiche educative dal secondo dopoguerra alle 150 ore*. Roma: Aracne.
- Pongiluppi F. 2023. "I fuorigesce della scuola". Lotte e istanze del movimento dei lavoratori studenti negli anni Sessanta. In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. 202-204.
- Recuperati G. 1982. *La storia dell'istruzione nella storiografia contemporanea*. In *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, pp. 86–93. Bari: De Donato.
- Revelli N. 1985. *L'anello forte*. Torino: Einaudi.
- Revelli N. 1997. *Il mondo dei vinti*. Torino: Einaudi.

- Roselli C., Roselli L. 1981. *Le 150 ore in terra di Bari e Oristano. Dalla fabbrica al sociale*. Bari: Levante.
- Samuel R. 1980. *On the methods of history workshop: A reply*. in *History Workshop*. Editorial Collective, History Workshop, Ruskin College. 162-176.
- Santoni Rugiu A. 1975. *Educazione estetica*. Roma: Editori Riuniti.
- Scandurra S. A. 2019. *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer.
- Scotellaro, Rocco. 1954. *Contadini del Sud*. Bari: Laterza.
- Strangleman T. 2011. *Working-class autobiography as cultural heritage*. In Smith L., Shackel P., Campbell G. (a cura di), *Heritage, Labour and the Working Classes (Key Issues in Cultural Heritage)*. London: Routledge.
- Teodonio L., Tronti M. 2023. *Per un atlante della memoria operaia*. Bologna: Derive e Approdi.
- Terkel S. 2024. *Working*. Bologna: Marietti.
- Vallini E. 1957. *Operai del Nord*. Roma: Laterza.
- Vigna X. 2016. *L'espoir et l'effroi: luttes d'écritures et luttes de classes en France au XXe siècle*. Paris: La Découverte.
- Woodin T. 2007. *Working-class Education and Social Change in Nineteenth- and Twentieth-century Britain*. *History of Education*, 36(4–5). 483–496.
- Woodin T. 2020. *Working-class writing and publishing in the late twentieth century: Literature, culture and community*. Manchester University Press.
- Zago G. (a cura di). 2017. *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945–1975)*. Milano: Franco-Angeli.

### *Opere letterarie e poetiche*

- Gruppo autonomo di cultura attiva. 1976. *Prima raccolta di poesia operaia a Piacenza*.
- Agustoni N. 2017. *I necrologi*. Roma: La Camera Verde.
- Belluomini F. 2018. *Ultima vela*. Bari: Interlinea Editore.
- Brugnaro F. 1993. *Le stelle chiare di queste notti*. Prato: Campanotto.
- D'Angelo P. 2022. *Son of Italy*. Milano: Readerforblind.
- Di Ciaula T. 1983. *Tuta blu. Ire, ricordi e sogni di un operaio del Sud*. Torino: Loecher.

- Di Ciaula T. 1981. *Prima l'amaro, poi il dolce: amori e altri mestieri*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Di Ruscio L. 1953. *Non possiamo abituarci a morire*. Milano: Schwarz.
- Di Ruscio L. 2010. *La neve nera di Oslo*. Milano: Futura.
- Metz T. 2020. *Diario di un manovale*. Roma: Edizioni degli Animali.
- Nobili N. 2018. *Ho camminato nel mondo con l'anima aperta*. A cura di M. G. Calandrone. Milano: Solferino.
- Prunetti, A. 2012. *Amianto. Una storia operaia*. Roma: Agenzia X.
- Prunetti A. 2020. *Nel girone dei bestemmiatori. Una commedia operaia*. Bari-Roma: Laterza.

### *Fonti archivistiche*

- Archivio FLM – Biblioteca CISL: <http://abd.cisl.it/>  
 – *Perché le calze sono rosse*, 1974, b. 13855, fasc. 6.  
 – *Prime esperienze sulle 150 ore*, 1974, b. 13854, fasc. 4.
- Archivio dei Diari di Pieve Santo Stefano: <http://archiviodiari.org>  
 – Franco Poglioli, *Una vita in tuta blu*, estremi cronologici: 1947–1987. Collocazione: MP/00.  
 – Amalia Molinelli, dattiloscritto, estremi cronologici: 1928–1977. Tempo della scrittura: 1976–1982. Collocazione: MP/92.

### *Interviste e testimonianze*

- Nadia Agustoni, testimonianza ricevuta per corrispondenza mail il 17 aprile 2025.
- Cinzia Bellandi, audioregistrata, Pontedera, 28 marzo 2025.
- Pino Bertelli, audioregistrata, Piombino, 31 maggio 2025, conservata presso l'autore.
- Marusca Cannoni, audioregistrata, Lucca, 13 maggio 2020, conservata presso l'autore.
- Alberto Casiraghi, audioregistrata a distanza, 28 novembre 2024, conservata presso l'autore.
- Donato Rossi, audioregistrata a distanza, 23 giugno 2025.
- Franco Vaiani, audioregistrata, Pistoia, 29 luglio 2020.

## Oltre il presentismo

### *Pluralità temporale e articolazione differenziale dei tempi nel lavoro educativo*

Alessandro D'Antone

Ricercatore *Tenure Track* (RTT), Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

*e-mail*: [alessandro.dantone@unimore.it](mailto:alessandro.dantone@unimore.it)

L'articolo indaga la dimensione temporale dell'educazione a partire dalla tensione tra presentismo contemporaneo e temporalità plurale. Muovendo dalla riflessione di Jankélévitch sull'"occasione" come intersezione di durate eterogenee, il testo mostra come la pratica educativa si configuri sempre entro un intreccio di tempi non coestensivi – fisici, biologici, storici, istituzionali, simbolici – che si articolano in modo differenziale e talvolta conflittuale. La prospettiva di François Hartog sui "regimi di storicità" e la critica pedagogica di Fulvio De Giorgi al presentismo vengono qui integrate con l'elaborazione althusseriana della temporalità differenziale e della causalità strutturale: i diversi livelli che compongono la formazione sociale non condividono un presente pienamente sincrono, ma sono attraversati da ritmi e sequenze propri, con campi locali di causalità lineare delimitati da condizioni strutturali. In tale quadro, la supervisione pedagogica è interpretata come dispositivo capace di sospendere l'urgenza del presente per ricostruire le genealogie dei processi educativi, individuando sfasamenti, sincronizzazioni e torsioni temporali. L'obiettivo è disinnescare l'ideologia dell'immediatezza e restituire all'azione educativa la densità storica e la complessità temporale che le sono proprie, assumendo la pluralità dei tempi come principio critico e operativo.

*Parole-chiave*: pedagogia critica, presentismo, temporalità plurale, causalità strutturale, supervisione pedagogica.

*Beyond Presentism: Temporal Plurality and the Differential Articulation of Times in Educational Work*

The article explores the temporal dimension of education by addressing the tension between contemporary presentism and the concept of plural temporality. Drawing on Jankélévitch's notion of the "occasion" as the intersection of heterogeneous durations, it argues that educational practice always unfolds within a web of non-coextensive times – physical, biological, historical, institutional, and symbolic – which are articulated in differential and often conflicting ways. François Hartog's framework of "regimes of historicity" and Fulvio De Giorgi's pedagogical critique of presentism are combined here with Louis Althusser's elaboration of differential temporality and structural causality: the various levels that compose a social formation do not share a fully synchronous present, but are traversed by their own rhythms and sequences, with local fields of linear causality bounded by structural conditions. Within this framework, pedagogical supervision is understood as a device capable of suspending the urgency of the present to reconstruct the genealogies of educational processes, identifying temporal lags, synchronizations, and torsions. The aim is to counter the ideology of immediacy and to restore to educational action the historical depth and temporal complexity that are inherent to it, adopting the plurality of times as a critical and operational principle.

*Keywords:* critical pedagogy, presentism, plural temporality, structural causality, pedagogical supervision.

*L'occasione e il tempo dell'educazione: articolazioni plurali contro il presentismo*

In un passaggio piuttosto noto di *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, Vladimir Jankélévitch definisce l'"occasione" come un evento temporale che nasce dall'incontro fortuito tra durate eterogenee, ciascuna con il proprio ritmo. Lunghi dall'essere un istante isolato, l'occasione è il risultato di un policonismo, ossia della pluralità e discontinuità dei tempi, e si manifesta come simultaneità tra due cronologie indipendenti. Una simile coincidenza è per certi versi analoga a consonanze improvvise in un tessuto poliritmico. Scrive l'autore:

l'occasione non è l'istante di un divenire solitario, ma l'istante complicato dal 'policronismo', cioè dallo sporadismo e dalla pluralità delle durate. Se, invece di scandire misure di tempo differenti, le durate fossero accordate tra loro da un'armonia immemorialmente prestabilita, o se, invece di accordarsi qualche volta, formassero tra loro una cacofonia assolutamente informe, per l'occasione non ci sarebbe posto. L'occasione miracolosa dipende dalla polimetria e dalla poliritmia, come dall'interferenza momentanea dei divenire. Ancor più precisamente: l'occasione è il punto di coincidenza dei momenti privilegiati di due cronologie distinte; l'occasione è quindi una simultaneità – non una simultaneità indifferente, ma una simultaneità felice che favorisce i nostri disegni o il nostro sapere: dato che la contemporaneità dei due intervalli di tempo, il sincronismo continuo di due cronologie, si rivelano chimerici, ci dovremo accontentare della simultaneità eccezionale e propizia di due istanti... Non c'è contrappunto, né parallelismo interlineare, ma ci sono, di quando in quando, dei punti di intersezione; non c'è concordanza, né corrispondenza, né concomitanza seriali, ci sono solo coincidenze puntuali. L'occasione dipende dunque dal momento del tempo in cui un certo presente si presenta, in cui incontriamo l'occorrenza sul nostro cammino (Jankélévitch, 1980/1987, p. 79).

Sappiamo, da pedagogisti, che, così come è attualmente possibile discutere “di tempo fisico, di tempo matematico, di tempo biologico; ma si parla anche di tempo psicologico e di tempo sociologico”, allo stesso tempo sarebbe legittimo discutere, da un *côté* autonomo e differenziale, “di tempo pedagogico, se è vero, come è vero, che, comunque intesa, l'educazione è inevitabilmente mutamento, trasformazione, divenire, realtà che si viene facendo e costruendo” (Flores d'Arcais, 1990, p. 17). Parimenti, sappiamo bene che l'evento educativo riconosce una componente strutturale determinante nella temporalità (Dozza, 2000), presentandosi “come un fascio di eventi che si compiono nel tempo, che assumono il proprio senso anche in quanto cronologicamente strutturati, cioè adducono tra i propri paradigmi riconoscitivi uno schema di temporalità” (Colicchi, 1993, p. 14). Cosicché, volendo fare i conti, al fine di dirimere entro lo steccato della Pedagogia generale una dimensione della temporalità<sup>1</sup> capace finalmente di cogliere l'effettualità

<sup>1</sup> Si è consapevoli della rilevanza che la tradizione fenomenologica del tempo – da Husserl e Heidegger alle elaborazioni sul tempo vissuto in Minkowski e Binswanger, fino alle relative declinazioni pedagogiche – riveste per una discussione pienamente articolata della

dell'accadere educativo, con la problematicità del concetto di progresso<sup>2</sup> tipica del tempo storico illuministico (Bloch, 1956/2023) e del teleologismo talvolta connaturato al tempo storico storicista (Althusser, Balibar, 1965/1980; Luporini, 1974; D'Antone, 2025), ci si trova di fronte a uno scenario per il quale, puntualizza Fulvio De Giorgi:

la Contemporaneità matura segna infatti il passaggio: dall'universo della precisione al multiverso delle concretezze particolari (la contingenza come normalità: dunque non più "contingente"), rafforzato dalla sociabilità infocratica e dal nichilismo digitale; da un Cosmo storico (cioè da una storicizzazione degli eventi temporali) ad una accelerazione dei cambiamenti, che impone una contrazione, sfociante in un presentismo multiforme e de-storicizzato (senza cioè i presupposti, come si è detto, per un possibile pensiero del tempo in forma di corso storico: dunque con un radicale 'temporal turn'); da un equilibrio a bassa intensità tra Società umane e biosfera ad uno sfruttamento incontrollato delle risorse naturali non rinnovabili da parte delle economie egemoniche (soprattutto dell'Occidente) e perciò ad uno squilibrio profondo (De Giorgi, 2024, pp. 121-122).

La dimensione presentista, che stabilisce nel momento attuale una permanenza priva di storia (De Giorgi, 2025, p. 20)<sup>3</sup>, oblitera la complessità del tempo riducendone il portato a una spettacolarizzazione para-turistica (*ivi*, p. 18) non solo erodendo la poliritmia che attiene a qualsivoglia fatto edu-

temporalità educativa, talvolta anche in dialettica critica con prospettive materialistico-storiche – che qui, in fondo, si vogliono avanzare sia pure in maniera ancora preliminare e necessariamente frammentaria. Tuttavia, per ragioni di coerenza e limiti intrinseci del presente contribuito, non sarà possibile affrontarne né approfondirne qui i presupposti.

<sup>2</sup> Più in generale si veda: De Giorgi, 2020, pp. 53-54.

<sup>3</sup> Oltre al volume di Fulvio De Giorgi, dal cui posizionamento prendiamo l'abbrivio, segnaliamo i rilievi di Habermas per il quale, in riferimento all'opera di Foucault (sulla quale egli esprime una critica di cui tuttavia, per motivi di opportunità, non faremo cenno qui), occorre "chiudere i conti con il presentismo di una storiografia che non supera la sua finale situazione ermeneutica e che si lascia arruolare per provvedere allo stabilizzante accertamento di un'identità peraltro da gran tempo frammentata" (Habermas, 1985/1987, p. 253) e "la pretesa obiettività della conoscenza si vede allora, cioè, messa in questione: (1) per l'involontario presentismo di una storiografia che rimane legata alla sua situazione iniziale; (2) per l'inevitabile relativismo di un'analisi riferita al presente, che può ancor solo concepire se stessa come iniziativa pratica dipendente dal contesto; (3) per la arbitraria partiticità di una critica che non può provare i suoi fondamenti normativi" (*ivi*, p. 280).

cativo degno di analisi scientifica (Massa, 1986, pp. 209-216), ma anche, e soprattutto, privilegiando l'immediatismo della memoria e del suo portato emotivo, giudicato più autentico rispetto alla mediazione di una storiografia (De Giorgi, 2025, p. 64) troppo spesso giudicata tendenziosa e ideologica – per quanto, su tali giudizi corrivi, molto ci sarebbe da specificare. Così, la linearità del *progresso*, la stessa linearità per la quale “insegnare era [...] trasmettere delle conoscenze e formare degli spiriti, conducendoli, secondo una progressione ordinata, dal più semplice al più complesso” (Rancièrè, 1987/2008, p. 36) e nella quale, politicamente, “il livellamento delle distinzioni di classe svolge solo e soltanto una funzione ideologica” (Conte, 2016, p. 69), si appiattisce su un presente privo di storia reale, adombrando una sua possibile interpretazione in termini di *processo*. Concetto, questo, che, implicando uno sguardo critico su sé stesso (Macherey, 2009/2011, p. 39), richiederebbe una problematizzazione dei tempi e della storicità impossibile in una prospettiva presentista.

Tuttavia, nel pensiero contemporaneo il tempo cessa di essere un *medium* neutrale e unitario, presentandosi piuttosto come campo di forze nel quale s'intrecciano ordini eterogenei – fisici, biologici, storici, simbolici, istituzionali e più estesamente materiali (Ferrante, 2016) – che non si lasciano ricondurre a una misura comune (D'Antone, Iori, 2024). Da un lato, la Fisica del Novecento<sup>4</sup> ha dislocato sia l'idea di un “adesso” assoluto che la linearità omogenea dell'ordine temporale, a tal punto da permettere a Carlo Rovelli di puntualizzare:

quello che è del tutto credibile, comunque, è il fatto generale che la struttura temporale del mondo sia diversa dall'immagine ingenua che ne abbiamo. Questa immagine ingenua è adatta alla nostra vita quotidiana, ma non è adatta per comprendere il mondo nelle sue pieghe minute o nella sua vastità. Con ogni probabilità non è neppure sufficiente per comprendere la nostra stessa natura. Perché il mistero del tempo si interseca con il mistero della nostra identità personale, con il mistero della coscienza (Rovelli, 2017, p. 168).

<sup>4</sup> La relatività ha dissolto l'idea di un presente universale, mostrando il carattere relazionale del tempo (Einstein, 1905/1988). Rovelli lo descrive come rete di relazioni emergenti da informazione e irreversibilità (Rovelli, 2017), in sintonia con Prigogine e Stengers, per i quali l'irreversibile è dimensione costitutiva del divenire (1988/1989, p. 12). Come ha mostrato Bellone, la “freccia del tempo” è insieme concetto operativo e mito scientifico, o ideologia spontanea nel senso di Althusser (1967/1976), capace di orientare la ricerca (Bellone, 1999).

Dall'altro, le Scienze umane hanno mostrato come l'esperienza e la prassi si costruiscano su ritmi differenziali, interruzioni, accelerazioni e discronie, tanto più che, nota Elena Madrussan in riferimento alla scrittura diaristica (*humus* pratico e teorico necessario per pensare il fatto educativo, in senso pure professionale, in guisa non impressionistica),

*'L'écriture du journal n'est pas introspection, mais rétrospection [...] elle s'inscrit naturellement dans le temps'*<sup>5</sup>, sia nel senso per il quale il passato riaffiora nel corso della scrittura del presente, sia nella prospettiva di un diario compiuto che viene riletto come testimonianza del proprio passato (Madrussan, 2009, p. 25).

In tale scenario, parlare di temporalità plurale o differenziale non equivale, *sic et simpliciter*, a enumerare tempi diversi, bensì a riconoscere che ogni pratica si costituisce sull'articolazione strutturale di tempi non co-estensivi e, talvolta, intrinsecamente in conflitto. È precisamente una simile articolazione, più che la semplice molteplicità, a fondare, secondo noi, l'*enjeu* pedagogico del tempo.

### *Regimi di storicità e figure del tempo: dal presentismo alla pluralità concettuale*

Entro un orizzonte storico-culturale, François Hartog (2022), il quale, puntualizza Enzo Traverso<sup>6</sup>,

ha coniato recentemente la nozione di 'presentismo' per descrivere una situazione nella quale 'il presente è diventato l'orizzonte', un presente che, 'senza futuro e senza passato', genera in permanenza entrambi secondo i suoi bisogni (Traverso, 2005/2006, p. 19),

ha proposto il concetto di *regimi di storicità*<sup>7</sup> per descrivere il modo in cui le società occidentali hanno istituito nel tempo il rapporto tra passato, pre-

<sup>5</sup> La citazione è di Alain Girard: "la scrittura del diario non è introspezione, ma retrospezione [...] essa si iscrive naturalmente nel tempo".

<sup>6</sup> Si veda pure in proposito: Romé, 2021, p. 94.

<sup>7</sup> Il concetto di regime di storicità, introdotto da François Hartog (2022), designa il quadro storico-culturale entro cui una società organizza la propria esperienza del tempo.

sente e futuro. La crisi del paradigma moderno del “futuro come orizzonte di senso” e l’affermarsi del presentismo (De Giorgi, 2024, 2025) non sanciscono tanto la fine della storia, quanto una differente economia dell’attenzione temporale – una riorganizzazione degli equilibri tra memoria, attesa e urgenza che modifica i dispositivi della trasmissione e della decisione (Hartog, 2022). Il presente, inflazionato e performativo, è così un tempo istituzionale oltre che vissuto, un tempo che regola procedure, scadenze e metriche che non coincide con il tempo dell’esperienza né con quello dell’apprendimento<sup>8</sup>. Cosicché, se il tempo si istituisce come forma sociale, allora la sua analisi dovrà passare attraverso una teoria dei *ritmi*. Henri Lefebvre ha proposto di leggere lo spazio-tempo della vita quotidiana in termini *ritmanalitici*, come composizione di euritmie e aritmie<sup>9</sup>, di cicli e linee, di tempi biologici e industriali; il corpo, la città, il lavoro sono dispositivi ritmici che sincronizzano e desincronizzano corpi, pratiche e discorsi (Lefebvre, 2013)<sup>10</sup>.

Vi è, poi, da puntualizzare come, nella tradizione occidentale, il pensiero del tempo si sia articolato attorno a quattro figure concettuali fondamentali – *chrónos*, *kairós*, *aión* e *krísis* – che, pur avendo origini e usi differenti, continuano a interagire e a produrre effetti concettuali in diverse discipline, non ultima la Pedagogia.

*Chrónos* è il tempo misurabile, legato all’ordine cosmologico, alla regolarità astronomica e alla possibilità di coordinare eventi e azioni su una scala comune. Nella cosmologia greca classica – ricordano Morfino e Thomas (2018) – la figura geometrica dominante è il cerchio: il fluire del tempo è pensato come ripetizione ciclica, mimesi di una perfezione situata oltre il

Non si tratta di una categoria universale o atemporale, ma di un dispositivo euristico per comprendere come epoche diverse abbiano costruito la loro temporalità dominante: dal primato del passato nell’orizzonte *historia magistra vitae*, al futuro come orizzonte del progresso nel moderno, fino al “presentismo” contemporaneo, in cui il presente tende a divenire l’unico orizzonte di riferimento.

<sup>8</sup> Su un versante affine, ma critico, Gentili (2019) rilegge le *Tesi sul concetto di Storia* di Walter Benjamin per mettere a fuoco la dimensione ininterrotta della storicità: contro il *continuum* omogeneo, il tempo della storia è anche momento attuale di riconoscibilità, taglio e arresto, possibilità di riscatto che disarticola la cronologia. Si veda pure: Ford, 2019.

<sup>9</sup> Si vedano in proposito i rilievi di Paolo Bonafede (2025, in particolare p. 181) sul rapporto, culturalmente debitore di Hartmut Rosa, tra tatto pedagogico, ritmicità e risonanza.

<sup>10</sup> Su questo terreno, Alhadeff-Jones ha articolato un lessico esplicitamente pedagogico per una temporalità emancipativa: apprendere significa ridefinire regimi di ritmo, redistribuire attenzione e riposo, esposizione e ritiro; in breve, ri-sincronizzare l’esperienza contro l’imposizione di tempi eteronomi (Alhadeff-Jones, 2017).

sensibile in Platone o collocata, in Aristotele, nel mondo celeste. Questo paradigma circolare, dominante tanto nel tempo cosmologico quanto in quello storico, fonda un regime temporale che privilegia continuità e misurabilità, ma che, proprio per questo, tende a occultare discontinuità e asincronie.

*Kairós*, al contrario, è il tempo qualitativo, l'istante opportuno (come rilevato da Jankélévitch) in cui si concentra la possibilità dell'azione, irriducibile alla metrica del *chrónos*. Nella tradizione biblica e paolina – e nella sua secolarizzazione moderna – esso si configura come l'irruzione di un "tempo favorevole" che interrompe la linearità e apre un orizzonte inedito (Marramao, 2020). Machiavelli, osservano sempre Morfino e Thomas (2018), ne offre una declinazione materialista: l'occasione non è un destino che si rivela nel segno di un *kairós*<sup>11</sup> salvifico, ma l'effetto dell'intreccio di molteplici ritmi e forze, il prodotto contingente di una congiuntura storica in cui la virtù politica – essa stessa plurale, incontro di astuzia e forza – trova il proprio spazio d'azione.

*Aión*, nella filosofia platonica e stoica, designa l'eternità come presenza integrale del tempo: non la successione numerabile degli istanti, ma l'*ora* indivisibile che racchiude in sé passato, presente e futuro. È il tempo metastorico, sottratto alla scansione cronologica, in cui ogni momento è totalità compiuta. Bachelard (2000), opponendosi alla continuità bergsoniana<sup>12</sup>, rilegge questa idea di eternità non come flusso indistinto, ma come esito di una dialettica fra istante e durata: l'istante, lungi dall'essere una frazione priva di spessore, è il punto in cui si concentra e si rinnova la totalità dell'esperienza temporale. La durata, così intesa, non è continuità omogenea ma costruzione discontinua, scandita da inizi e sospensioni, in cui la memoria

<sup>11</sup> Difatti, Marramao ha interpretato il *kairós* come figura secolarizzata del tempo della decisione: non l'attimo arbitrario, ma il tempo opportuno in cui l'azione si misura con la contingenza storica, rovesciando la linearità in verticalità dell'evento (Marramao, 2020). Si tratta di una categoria preziosa per pensare riforme e conversioni istituzionali, come mostra – su un piano diverso – la riflessione sul tempo della Chiesa e delle sue trasformazioni: così, il lessico *kairós/krisis* nomina l'istante in cui l'istituzione si giudica e si riprogetta, rinegoziando tradizione e presente (De Giorgi, 2024).

<sup>12</sup> Scrive Henri Bergson in una lettera a Floris Delattre nel 1923 "in questo è l'essenziale della mia concezione della durata; è da lì che sono partito, è lì che sono sempre ritornato. È ciò che mi ha portato ad affermare l'indivisibilità assoluta del reale considerato come una continuità nel tempo (ci sarebbe divisibilità al contrario se il *flight* fosse scandito dal *rest*), ed è ciò che mi ha fatto comprendere la vera natura del tempo omogeneo sul quale operano la meccanica e la fisica" (Bergson, James, 2014, p. 68).

stessa è il prodotto di selezioni e ricostruzioni, non un semplice “deposito” del passato. L'*aión* appare, così, come una configurazione temporale capace di racchiudere l'intero in ogni istante e di sospendere il divenire, ma senza annullarlo: un'intermittenza densa, in cui il tempo si raccoglie e si rigenera, ma anche, spinozianamente, “l'articolazione della pluralità delle durate e allo stesso tempo la garanzia dell'impossibilità dell'ipostatizzazione di un ritmo rispetto ad altri” (Morfino, 2009, p. 12).

Infine, *krísis* – dal greco *krínein*, “separare”, “scegliere”, “giudicare” – designa originariamente un atto decisivo che comporta una valutazione e una scelta sotto la pressione del tempo (Serres, 2014, p. X). Nella Grecia antica è parola della medicina, della politica e del diritto: momento in cui si determina un esito alternativo (vita/morte, assoluzione/condanna) e in cui la decisione deve avvenire in tempo utile. Secondo Koselleck (1972/2012), il termine, nel suo percorso storico, conserva questa duplice dimensione di giudizio e momento critico, ma muta radicalmente di portata tra il XVII e il XVIII secolo. In età moderna esce dal registro tecnico-specialistico e si estende alla politica, all'economia e, soprattutto, alla storia. A partire dal tardo Settecento entra stabilmente nella filosofia della storia, caricandosi di valenze teologico-apocalittiche secolarizzate. Qui assume una funzione prognostica (*ivi*, p. 99): non solo registra una soglia, ma orienta le attese, traducendo in termini storici l'alternativa tra catastrofe e rinnovamento. Per Koselleck, ciò si collega alla trasformazione moderna dell'esperienza temporale (De Giorgi, 2025; Frascari, 2025): la crisi è segno e prodotto di un'accelerazione che restringe lo spazio d'esperienza del presente e amplia l'orizzonte d'aspettativa verso il futuro, riorganizzando il rapporto tra passato e avvenire<sup>13</sup>.

Una simile trasformazione segnalata da Koselleck – dal significato tecnico e circoscritto di *krísis* alla sua elevazione a concetto storico-universale, capace di strutturare l'esperienza moderna del tempo – apre la strada a una riflessione più ampia sulla natura stessa della temporalità storica. Se la crisi,

<sup>13</sup> Queste quattro figure – *chrónos* come tempo misurabile, *kairós* come tempo opportuno, *aión* come eternità immanente, *krísis* come separazione e decisione – non vanno, naturalmente, considerate a compartimenti stagni. La loro interazione produce, infatti, regimi di temporalità complessi, come opportunamente sottolinea Hartog (2022) nell'analisi dei passaggi dal futurismo moderno al presentismo contemporaneo: ogni epoca riorganizza la propria “economia del tempo” combinando in modi peculiari misura, evento, durata e giudizio. Pensare la pluralità temporale significa allora riconoscere che nessuno di questi modelli è autosufficiente e che l'esperienza storica e educativa è sempre l'esito di un intreccio, talora conflittuale, di *chrónos*, *kairós*, *aión* e *krísis*.

nella modernità, non è soltanto un evento ma un dispositivo (poiché “ogni pratica discorsiva o non discorsiva è un dispositivo, compresa la pratica critica o genealogica” – Redaelli, 2011, p. 13) che organizza il rapporto fra passato, presente e futuro, allora il modo in cui concepiamo la struttura del tempo diventa decisivo per interpretarne gli effetti politici, sociali e educativi (Cambi, 1986, p. 135). È in questo quadro che il pensiero di Louis Althusser, tramite le teorie della temporalità differenziale e della causalità strutturale, offre un’alternativa radicale alle letture che riducono il tempo storico a un presente continuo e autosufficiente.

### *Temporalità differenziale e causalità strutturale: l’alternativa di Louis Althusser al presentismo*

Per contrastare il presentismo, ossia la riduzione del tempo storico alla simultaneità di un “presente” esteso e apodittico, la posizione espressa da Althusser in *Lire le Capital* e, in particolare, nel capitolo “I difetti dell’economia classica. Abbozzo del concetto di tempo storico”, può essere di qualche aiuto pure per pensare il lavoro educativo *tout court*. Qui Althusser, dopo aver tematizzato i limiti del tempo storico hegeliano, ne isola due tratti essenziali: la continuità omogenea e la contemporaneità temporale come categoria del presente storico.

Si possono isolare due caratteristiche essenziali del tempo storico hegeliano: la continuità omogenea e la contemporaneità temporale. [...] La continuità omogenea del tempo è la riflessione, nell’esistenza, della continuità dello sviluppo dialettico dell’Idea. In tal modo il tempo può essere trattato come un continuo *nel quale* si manifesta la continuità dialettica del processo dello sviluppo dell’Idea. A questo punto, l’unico problema della scienza della storia consiste nel sezionare questo continuo con una *periodizzazione* corrispondente alla successione da una totalità dialettica a un’altra. [...] La contemporaneità temporale, o categoria del *presente* storico. Questa seconda categoria è la condizione di possibilità della prima ed è in essa che troveremo il pensiero più profondo di Hegel. Essendo il rapporto tra la totalità sociale e la sua esistenza storica il rapporto con un’esistenza immediata, ne consegue che questo stesso rapporto è *immediato*. In altri termini: la struttura dell’esistenza storica è tale che tutti gli elementi della totalità coesistono sempre nello stesso tempo, nello stesso

presente, e sono dunque contemporanei gli uni agli altri nello stesso presente (Althusser, Balibar, 1965/1980, p. 100).

Nella prospettiva hegeliana, qui criticata, il tempo è il *continuum* nel quale si dispiega senza residui lo sviluppo dialettico dell’ Idea; di conseguenza, il compito della scienza storica si riduce a sezionare quel continuo in fasi corrispondenti alla successione di totalità dialettiche. La seconda categoria – la contemporaneità – funge da condizione della prima: in quanto rapporto immediato della totalità sociale con la propria esistenza, tutti gli elementi coesistono nello stesso presente, risultando reciprocamente contemporanei.

Per Althusser, tale impianto implica una totalità espressiva: ogni parte “esprime” l’essenza del tutto, cosicché ogni livello reca in sé, nella forma della sua immediata espressione, la totalità stessa (*ivi*, p. 101). È precisamente contro questa ipotesi che egli propone una concezione differenziale del tempo: i diversi livelli che compongono una formazione sociale – economico, politico, ideologico, scientifico, etc. – non si articolano in una simultaneità omogenea, ma sono attraversati da tempi specifici, con ritmi e scansioni proprie in autonomia relativa. Non si tratta tuttavia di “indipendenza”: la specificità dei tempi è differenziale perché fondata “sui rapporti esistenti tra i differenti livelli del tutto” e, quindi, su modo e grado di dipendenza che ciascun livello intrattiene nell’ articolazione complessiva.

Dire che ciascuno di questi tempi e ciascuna di queste storie sono *relativamente autonomi*, non significa che essi costituiscono altrettanti settori *indipendenti* del tutto: la specificità di ciascuno dei tempi, di ciascuna delle storie, in altre parole la loro autonomia e indipendenza relative, si basano su un certo tipo di articolazione nel tutto e quindi su un certo tipo di *dipendenza dal tutto*. [...] Dunque la specificità dei tempi e delle storie è *differenziale* essendo basata sui rapporti esistenti tra i differenti livelli del tutto: il modo e il grado di *dipendenza* di ciascun tempo e di ciascuna storia sono dunque necessariamente determinati dal modo e dal grado di *dipendenza* di ciascun livello nell’ articolazione complessiva del tutto. [...] Non è sufficiente dire, come fanno gli storici moderni, che alle periodizzazioni differenti corrispondono tempi differenti, che ogni tempo ha i suoi ritmi, alcuni lenti, altri lunghi, ma bisogna pensare queste differenze di ritmo e di scansione nel loro fondamento, nel tipo di articolazione, di spostamento e di torsione che raccorda tra loro questi tempi differenti (*ivi*, pp. 106–107).

Non basta, dunque, constatare che “ogni tempo ha i suoi ritmi”: occorre pensare il fondamento di tali differenze nei processi di articolazione, spostamento e torsione che raccordano i tempi tra loro. In tal senso, precisa Althusser, è possibile sfuggire alla posizione, da cui l’impostazione presentista prende l’abbrivio sia pure in maniera latente, per la quale “si vede dunque chiaramente manifestarsi [...] la struttura fondamentale di ogni storicismo: la contemporaneità che permette una lettura in sezione dell’essenza” (*ivi*, p. 145). Il regime di causalità che ne emerge avrà, pertanto, caratteri peculiari:

che cosa significa il concetto di causalità strutturale? Significa (in termini molto rozzi) che un effetto B (che è considerato come elemento) non è l’effetto di una causa A (di un altro elemento), ma effetto dell’elemento A in quanto questo elemento A è inserito nelle relazioni che costituiscono la struttura nella quale A è ‘preso’ e situato. Questo vuol dire in termini semplici che per comprendere la produzione dell’effetto B non è sufficiente considerare la causa A (immediatamente precedente o visibilmente in rapporto con l’effetto B) isolatamente, ma la causa A in quanto elemento di una struttura in cui si trova situata, in quanto dunque sottoposta alle relazioni, ai rapporti strutturali specifici che definiscono la struttura in questione (Althusser, 1966/2012, pp. 2–3).

E puntualizza Althusser:

[...] ma la causalità strutturale definisce in quanto strutturale, dunque come effetto strutturale, delle zone o delle sequenze rigorosamente definite o limitate in cui la causalità strutturale si realizza nella forma della causalità lineare. È ciò che accade per esempio nel processo di lavoro. La causalità meccanica lineare (anche se assume delle forme complesse, come nelle macchine, queste forme rimangono meccaniche, cioè lineari, anche negli effetti di *feedback* ed altri effetti cibernetici) funziona allora in modo autonomo ed esclusivo in un campo definito, che è la produzione dei prodotti nel processo di lavoro. [...] Vi sono così delle intere sequenze, ma sempre definite entro limiti rigorosi, fissati dalla causalità strutturale, che sono sottoposte al gioco autonomo della causalità lineare o analitica (o causalità transitiva) (*ibidem*).

In altri termini: la linearità non scompare, bensì funziona localmente come effetto strutturale. Natalia Romé scrive a riguardo:

la surdeterminazione è, in questo senso, il tipo di causalità che dà conto di questa struttura di strutture – l'intreccio reciproco e processuale di una molteplicità di pratiche – in cui la trasformazione materiale della natura non può essere considerata se non sotto la condizione di quelle relazioni sociali determinate in cui prende corpo sia l'oggettività sia le configurazioni soggettive (Romé, 2019, p. 95).

Ne segue una distinzione di livelli: da un lato, la causalità strutturale, che ordina l'insieme delle relazioni e definisce “modo e grado” dell'efficacia degli elementi; dall'altro, zone o sequenze rigorosamente definite in cui tale causalità “si realizza nella forma della causalità lineare”. In queste sequenze, la linearità opera “in modo autonomo ed esclusivo”, ma la sua autonomia è relativa perché è la struttura a fissarne i confini di validità, la direzione degli effetti, le soglie di attivazione e di arresto. L'esempio addotto è il processo di lavoro: la causalità meccanica lineare, pur potendo assumere forme complesse (*feedback*, dispositivi cibernetici, retroazione ed equifinalità, etc. – Formenti, 2017, p. 32; Galimberti, 2024, p. 75), resta lineare nel campo definito della produzione, e tale campo è esso stesso delimitato dalla causalità strutturale che rende possibile quella linearità e ne condiziona i risultati.

Dire che la linearità è un effetto strutturale significa allora tre cose: primo, che le catene locali causa-effetto sono reali e spiegano porzioni determinate dei processi; secondo, che la loro intellegibilità ultima dipende dalla posizione degli elementi entro l'articolazione del tutto; terzo, che il perimetro di autonomia della causalità lineare è sempre limitato e variabile in funzione delle trasformazioni della struttura. In questa prospettiva, la spiegazione lineare non viene abolita, ma re-iscritta nella logica di totalità differenzialmente articolata che ne istituisce i campi di efficacia e ne governa le temporalità specifiche (Althusser, 1966/2012, pp. 2–3).

### *Supervisione pedagogica e anacronismo: un dispositivo critico contro il presentismo*

Riteniamo che queste tesi rechino conseguenze dirette per una Pedagogia critica nei riguardi del presentismo contemporaneo (De Giorgi, 2025) e, in particolare, per le pratiche educative di *II livello*, di cui la supervisione pedagogica rappresenta uno tra i dispositivi maggiormente strutturati (D'An-

tone, 2023). Se il presentismo appiattisce la pluralità dei tempi in un presente operativo onnipervasivo – quello imbricato in urgenze, performatività, scadenze e lavoro educativo diretto – l’approccio marxista-althusseriano obbliga a leggere l’accadere educativo entro una formazione sociale strutturata, attraversata da temporalità molteplici e non necessariamente sincrone: il tempo economico-amministrativo (budget, bandi, vincoli contrattuali); il tempo organizzativo (turnazioni, allestimenti, protocolli, procedure di formazione, revisione e valutazione); il tempo professionale (progettualità di breve, medio e lungo periodo, ritmi di apprendimento, lavoro di *équipe*, sedimentazione delle pratiche, valenza curricolare); il tempo relazionale e simbolico (dinamiche dei gruppi, rituali, memorie, aspettative e desiderio, conflitto e cooperazione). Questi tempi non si sovrappongono senza attrito, ma si articolano producendo sfasamenti, sincronizzazioni, *lag* e accelerazioni asimmetriche. La supervisione pedagogica, sospendendo il lavoro educativo diretto per istituire e presidiare spazi e tempi di rielaborazione critica su di esso (Massa, 2000), diventa, così, un dispositivo capace di indagare:

- l’articolazione delle istanze della struttura e, dunque, i suoi diversi livelli;
- i ritmi e le durate che li attraversano;
- i punti di torsione/spostamento dove i tempi entrano in conflitto o si armonizzano (nei termini del rapporto tra contraddizione e congiuntura – Althusser, 1965/1974);
- i campi locali in cui la causalità lineare è attiva e, insieme, le determinazioni strutturali che ne spiegano senso ed effetti di medio periodo.

In questo quadro, l’azione educativa non è interpretata come una sequenza causa-effetto autosufficiente, bensì come sequenza locale inscritta in una costellazione di tempi che la rendono possibile e la trasformano in maniera sincronica e diacronica. In particolare, il lavoro di II livello che vi si svolge non potrà considerare un’unica linea temporale come misura della durata, ma avrà il compito di ricostruire accuratamente (attraverso racconto e documentazione, analisi e interpretazione – Madrussan, 2009) la storia e le genealogie che, pure attraverso gli strutturali anacronismi (Rancière, 1996) che pertengono al normale svolgimento di ogni pratica educativa, hanno condotto a determinati processi di soggettivazione (Riva, 2021; Fabbri, 2024), all’acquisizione di specifici abiti mentali e stili educativi (Baldacci, 2022, p. 25), come pure alla buona o cattiva riuscita di progettualità pedagogiche in-

scritte, però, entro quei tempi e determinate da quei percorsi genealogici<sup>14</sup>. Ne consegue una posta in gioco pratico/teorica: disinnescare il presentismo significa riportare l'intervento educativo entro la pluralità strutturata dei tempi (De Giorgi, 2020), sottraendolo sia all'ideologia dell'immediatezza (che moralizza o psicologizza l'evento) sia alla retorica della "totale" contemporaneità (che suppone un presente pienamente sincrono).

Si consideri in via preliminare quanto segue: l'ideologia presentista (tale perché rende, sul piano dell'immaginario, l'omogeneità e l'attualità del solo presente un'ipostasi a-storica), se ritualizzata nei contesti educativi, negherebbe, a eccezione di astratti richiami all'*origine*<sup>15</sup> (anch'essi però declinati in forma ideologica con lo scopo di rendere indiscutibile la tradizione), non tanto l'istanza progettuale, comunque difficilmente aggirabile sia sul piano del curriculum che della committenza, come pure della presenza e della legittimità territoriale; quanto, ed è l'aspetto che qui più ci interessa, il carattere determinante della *rielaborazione*. Del resto, nota Pierre Macherey, il regime presentista della storicità è regressivo, poiché, facendo eco a Georges Canguilhem, "consiste nel ricostituire delle verità a partire da un vero già dato nel presente della scienza, e proiettato su un inizio mitico" (Macherey, 2009/2011, p. 43). Non discutiamo qui delle forme anamnestiche che in contesti scolastici e educativi, come pure nei servizi sociali e sanitari territoriali, vengono presentate in forme e modi diversi allo scopo di "avere un

<sup>14</sup> Prendendo le mosse dall'archeologia foucaultiana, occorrerebbe rifiutare tanto le teleologie quanto le totalizzazioni proprie della filosofia della storia, sospendendo le sintesi preventive e le continuità irriflesse per *affrontare il discorso come evento*. L'analisi storica dovrebbe pertanto accoglierlo ricostruendo le serie, le discontinuità e le trasformazioni senza presupporre un'origine unitaria o una linea evolutiva necessaria. Scrive in proposito Foucault: "bisogna rinunciare a tutti questi temi che hanno la funzione di garantire l'infinita continuità del discorso e un suo segreto essere presente a sé stesso nel sempre rinnovato meccanismo di un'assenza. Tenersi pronti ad accogliere ogni momento del discorso nella sua irruzione di avvenimento; nella microscopicità del suo apparire, e in quella dispersione temporale che gli permette di essere ripetuto, saputo, dimenticato, trasformato, cancellato fino nelle sue più piccole tracce, sepolto, lontano da ogni sguardo, nella polvere dei libri. Non bisogna rimandare il discorso alla lontana presenza dell'origine; bisogna affrontarlo nel meccanismo della sua istanza" (Foucault, 1969/2016, p. 35).

<sup>15</sup> Scrive in proposito, criticamente, Althusser: "*ogni pratica è dunque sociale*. E, in quanto sociale, essa mette in gioco una tale complessità di elementi [...] che è impossibile pensarla come un semplice *atto*, o anche come una semplice attività. L'atto, infatti, come l'attività, induce a credere che ci sia una causa o un autore, vale a dire un soggetto o un agente, e che basterebbe risalire fino a quella causa, a quell'origine, per comprendere tutto ciò che accade in una pratica" (Althusser, 2014/2015, p. 95).

quadro” delle situazioni problematiche. L’aspetto che più ci interessa attiene alla possibilità di ricostruire le istanze dell’evento in cui le figure professionali sono implicate<sup>16</sup> alla luce di una propria documentazione critica, dello scambio collegiale, dell’interpretazione, della messa a tema di pratiche, investimenti affettivi e riflessività: cioè a dire, di una comprensione, imbricata nella prassi educativa, dei loro intrinseci regimi di storicità.

Cosicché, la temporalità differenziale garantirebbe il lessico concettuale per costruire analisi e strategie che lavorino sulle articolazioni tra tempi (e non sul solo evento), rendendo la supervisione un’operazione di ristrutturazione dei rapporti temporali, di spostamento e torsione, più che una mera ottimizzazione del flusso presente.

### *Conclusioni. Oltre la sincronia: per una pedagogia della pluralità temporale*

Allora, risulta possibile fare eco ai rilievi di Giorgio Agamben sulla contemporaneità, laddove egli sostiene che:

la contemporaneità è, cioè, una singolare relazione col proprio tempo, che aderisce a esso e, insieme, ne prende le distanze; più precisamente, essa è quella relazione col tempo che aderisce a esso attraverso una sfasatura e un anacronismo. Coloro che coincidono troppo pienamente con l’epoca, che combaciano in ogni punto perfettamente con essa, non sono contemporanei perché, proprio per questo, non riescono a vederla, non possono tenere fisso lo sguardo su di essa (Agamben, 2008, pp. 9-10).

E puntualizza ulteriormente a seguire:

al contrario, il contemporaneo è colui che percepisce il buio del suo tempo come qualcosa che lo riguarda e non cessa di interpellarlo, qualcosa che, più di ogni luce, si rivolge direttamente e singolarmente a lui (*ivi*, p. 15).

In questo modo, l’immaginario della totale sincronia entra in crisi almeno per tre ragioni. La prima: l’unica maniera di pensare la contemporaneità

<sup>16</sup> Per una discussione più distesa di questo posizionamento, ci permettiamo di rimandare a: D’Antone, 2023.

passa attraverso uno scarto da essa – è quanto, peraltro, afferma De Giorgi quando indica nel distanziamento dall'evento un'occasione favorevole alla sua migliore comprensione (2025, p. 65).

La seconda: la totalità veicolata dalla contemporaneità è tale, senza divenire hegelianamente “la notte dove tutte le vacche sono nere”, solo se misura di una pluralità di durate e ritmi percorsa da anacronismi e oltre l'effetto ideologico dell'omogeneità temporale (Morfino, 2009).

La terza: gli aspetti di latenza, non detto, vuoto, assenza, “buio”, come pure di interruzione e discontinuità (Ford, 2019), interpellano la figura educativa in maniera specifica mostrando, sia pure in maniera non immediata, la fibra di cui è composto l'accadere educativo e che, in virtù delle due ragioni precedenti, non potrebbe essere analizzata “in presa diretta” attraverso “il soggettivismo totale, emotivo e incontrollato della memoria” (De Giorgi, 2025, p. 65) ma solo tramite un'autentica attitudine storiografica – ovvero critica e attenta a cogliere le *anacronie* (Rancière, 1996) che possono creare connessioni inedite tra temporalità eterogenee ponendo l'attenzione sull'emersione di un evento educativo non teleologicamente orientato (Biesta, 2014, p. 140).

Si tratta dell'attitudine che, contro ogni forma di presentismo, o omogeneità temporale capace soltanto di scorgere nell'urgenza, nella totale sincronia e nella spendibilità del presente un regime storico (e pedagogico) di verità e legittimità, sentiamo di dover promuovere e rafforzare perché educatrici e educatori, insegnanti, pedagogiste e pedagogisti abbiano l'occasione di pensare il tempo dell'educazione, o tempo esperienziale (Massa, 1986, pp. 213-214), nella sua densità ed effettualità, entro cioè una “spietata riorganizzazione problematica del discorso educativo” (Erbetta, 2025, p. 53). Al di fuori, cioè, di qualsivoglia attualistica celebrazione delle *res gestae* per abbracciare il piano attivo della *historia rerum gestarum* (De Giorgi, 2025, p. 116) e assumere, dunque, la responsabilità professionale di ricostruire le diverse temporalità del lavoro educativo e degli effetti materiali e simbolici a cui esse stesse danno luogo.

### Riferimenti bibliografici

- Agamben G. 2008. *Che cos'è il contemporaneo?*. Milano: Nottetempo.
- Alhadeff-Jones M. 2017. *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. London-NewYork: Routledge.
- Althusser L. 1965. *Pour Marx*, Paris: Maspero (trad. it. *Per Marx*. Roma: Riuniti, 2nd ed., 1974).
- Id., 1966. *Sur la genèse* (trad. it. V. Morfino, Sulla genesi. *Décalages*, 2012, 1, 2. 1-4).
- Id., 1967. *Philosophie et philosophie des savants*. Paris: Maspero (trad. it. *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati*. Bari: De Donato, 1976).
- Id., 2014. *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*. Paris: PUF (trad. it. *Filosofia per non filosofi*. Bari: Dedalo, 2015).
- Althusser L., Balibar É. 1965. *Lire le Capital*. Paris: Maspero (trad. it. *Leggere Il Capitale*. Milano: Feltrinelli, 1980).
- Bachelard G. 2013. *The Dialectic of Duration*. Manchester: Clinamen.
- Baldacci M. 2022. *Praxis e concetto*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellone E. 1999. *I nomi del tempo. La seconda Rivoluzione scientifica e il mito della freccia temporale* (2nd ed.). Torino: Bollati Boringhieri.
- Bergson H., James W. 2014. *Durata reale e flusso di coscienza. Lettere e altri scritti (1902-1939)*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biesta G. 2014. *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm.
- Bloch E. 1956. *Differenzierungen im Begriff Fortschritt*. Berlin: Verlag (trad. it. *Differenziazioni sul concetto di progresso*. Milano: Pgreco, 2023).
- Bonafede P. 2025. *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*. Lecce: Pensa.
- Cambi F. 1986. *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Colicchi E. 1993. *Il tempo dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- Conte M. 2016. *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: Libreria Universitaria.
- D'Antone A. 2023. *Prassi e supervisione*. Milano: FrancoAngeli.
- Id. 2025 (Ed.). *Luporini. Per una Pedagogia critica*. Brescia: Scholè.
- D'Antone A., Iori M. 2024. Contraddizioni e temporalità plurale nel lavoro educativo. Etica, politica e materialità in una lettura di pedagogia critica. *Civitas Educationis*. XIII. 2. 91-107.
- De Giorgi F. 2020. *La rivoluzione transpolitica*. Roma: Viella.

- Id., 2024. *Riformare la Chiesa*. Brescia: Scholé.
- Id., 2025. *Le lacrime di Clio. Storia, sapere, libertà*. Brescia: Scholé.
- Dozza L. 2000. Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci. 47-90.
- Einstein A. 1905. Zur Elektrodynamik bewegter Körper. *Annalen der Physik*, 17, 891–921. (trad. it. *Sull'elettrodinamica dei corpi in movimento*, in A. Einstein, *Opere scelte*. Torino: Bollati Boringhieri, 1988, 148-177).
- Erbetta A. 2025. *Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia. Educazione ed esistenza*. Como-Pavia: Ibis.
- Fabbri M. 2024. *Evoluzione e Pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Flores d'Arcais G. 1990. Il tempo come categoria pedagogica. In G. Flores d'Arcais (Ed.), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*. Milano: Unicopli. 11-46.
- Ferrante A. 2016. *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ford D. R. 2019. Pedagogy of the “Not”: Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*. 1. 104-118.
- Formenti L. 2017. *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard (trad. it. *L'archeologia del sapere*. Milano: BUR, 2016).
- Frascati A. 2025. *Pedagogia sommersa. Per una critica dell'accadere educativo*. Roma: Roma TrePress.
- Galimberti A. 2024. *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gentili D. 2019. *Il tempo della storia. Le tesi Sul concetto di storia di Walter Benjamin*. Macerata: Quodlibet.
- Habermas J. 1985. *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag (trad. it. *Il discorso filosofico della modernità*. Roma-Bari: Laterza, 1987).
- Hartog F. 2022. *Chronos. The West Confronts Time*. New York: Columbia University Press.
- Jankélévitch V. 1980. *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*. Paris: Editions du Seuil (trad. it. *Il non-so-che e il quasi niente*. Genova: Marietti, 1987).
- Koselleck R. 1972. *Krise*. Stuttgart: Klenn-Cotta (trad. it. *Crisi*. Verona: Ombre Corte, 2012).
- Lefebvre H. 2004. *Rhythmanalysis*. London-New York: Bloomsbury.
- Luporini C. 1974. *Dialettica e materialismo*. Roma: Riuniti.

- Madrussan E. 2009. *Forme del tempo / Modi dell'io. Educazione e scrittura dia-ristica*. Como: Ibis.
- Marramao G. 2020. *Kairós*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Massa R. 1986. *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Id., 2000. Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*. 140. 60-66.
- Macherey P. 2009. *De Canguilhem à Foucault. La force des normes*. Paris: Fa-brique (trad. it. *Da Canguilhem a Foucault*. Pisa: ETS, 2011).
- Morfino V. 2009. *Spinoza e il non contemporaneo*. Verona: Ombre Corte.
- Morfino V., Thomas P.D. 2018. Tempora multa. In V. Morfino, P. Thomas (Eds.), *The Government of Time*. Leiden-Boston: Brill. 1-19.
- Prigogine I., Stengers I. 1988. *Entre le temps et l'éternité*. Paris: Fayard (trad. it. *Tra il tempo e l'eternità*. Torino: Bollati Boringhieri, 1989).
- Rancière J. 1996. Le concept d'anachronisme et la vérité de l'historien. *L'Inac-tuel*. 6. 53-68.
- Id. 1987. *Le Maître Ignorant*. Paris: Fayard (trad. it. *Il maestro ignorante*. Mi-mesis: Milano, 2008).
- Redaelli E. 2011. *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semi-otica del potere*. Pisa: ETS.
- Riva M.G. 2021. *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Romé N. 2019. Si può leggere il tempo? Topica, pratica e temporalità nella problematica althusseriana. *Quaderni Materialisti*, 18. 91-104.
- Id. 2021. *For Theory. Althusser and the Politics of Time*. Lanham-Boulder-New York-London: Rowman & Littlefield.
- Rovelli C. 2017. *L'ordine del tempo*. Milano: Adelphi.
- Serres M. 2014. *Times of Crisis*. New York-London: Bloomsbury.
- Traverso E. 2005. *Le passé, modes d'emploi. Histoire, mémoire, politique*. Paris: Le Fabrique (trad. it. *Il passato: istruzioni per l'uso*. Verona: Ombre Corte, 2006).

# Un anno d'insegnamento nella quinta classe elementare maschile di Grammichele (A.S. 1892-93)

Stefano Lentini

Professore Associato, Università di Catania

*e-mail*: stefano.lentini@unict.it

ORCID: 0000-0003-3765-2275

L'articolo prende in esame la dettagliata relazione di Filippo Fragapane, maestro della scuola elementare di Grammichele, presentata al Regio Ispettore Scolastico a conclusione dell'Anno scolastico 1892-93, e pubblicata in un piccolo volumetto a stampa nel 1908. Si tratta di un'inedita fonte documentale, custodita nel fondo Provveditorato dell'Archivio di Stato di Catania, attraverso la quale è possibile ricavare una particolareggiata descrizione della vita scolastica dell'epoca, in una periferica cittadina della provincia di Catania.

*Parole-chiave*: alfabetizzazione, Grammichele, relazione scolastica, didattica, XIX secolo.

*A Year of Teaching in the Fifth Boys' Elementary Class of Grammichele (School Year 1892–93)*

The article examines the detailed report written by Filippo Fragapane, a teacher at the elementary school of Grammichele, submitted to the Royal School Inspector at the end of the 1892–93 school year and published in a small printed booklet in 1908. It is an unpublished documentary source, preserved in the Provveditorato collection of the State Archives of Catania, which provides a detailed description of school life at the time in a small, outlying town in the province of Catania.

*Keywords*: literacy, Grammichele, school report, teaching methods, 19th century.

## Premessa

All'indomani dell'Unità, il più grande problema che il Regno d'Italia dovette affrontare, nel costituirsi come Stato moderno, fu quello di creare una coscienza unitaria nei cittadini, compito attribuito in gran parte alla scuola. Ma “[...] le miserie, le ingiustizie, le arretratezze dei vecchi Stati si trasferirono nel nuovo e la scuola non poté trovare il terreno adatto per attuare il compito affidatole” (Bertoni Jovine, Malatesta, 1961, p. 9). L'ordinamento della scuola popolare occupò un posto marginale nella legge Casati, e il “carico imposto alla scuola di formare lo spirito unitario e di destare le intelligenze apparve subito sproporzionato” (*ivi*, p.10).

Tali deficienze apparvero ancora più gravi nelle regioni meridionali e centrali, caratterizzate da un più esteso fenomeno dell'analfabetismo e “profondamente diverse per grado di sviluppo economico, per costume, tradizioni e cultura” (Trebisacce, 2003, p. 19). Così, il Mezzogiorno vide aggravarsi la propria situazione (Arcomano, 2013, pp. 18-30).

Non poche furono le criticità che si registrarono nel momento in cui la legge Casati venne estesa alla Sicilia, tramite il decreto prodittoriale del 17 ottobre 1860, n. 263<sup>1</sup>, tra le quali spiccavano: la mancata apertura di scuole elementari in tutti i Comuni; la scarsa o, in alcuni casi, inesistente, attenzione verso l'istruzione femminile; l'insufficiente numero di maestri in possesso del titolo di abilitazione per l'insegnamento<sup>2</sup>.

A queste criticità, se ne aggiungevano altre, destinate a permanere ancora alle soglie del Novecento, come: lo scarso interesse delle amministrazioni comunali verso l'istruzione pubblica o, in alcuni casi, l'impossibilità di fare i conti con le esigue risorse dei bilanci; il preoccupante fenomeno dell'evazione scolastica e la scarsa frequenza degli alunni alla scuola di base e, ancora, l'avversione delle famiglie particolarmente svantaggiate nei confronti dell'istruzione, perché lo stato di necessità nel quale versava la popolazione era

<sup>1</sup> In particolare, attraverso gli artt. 25, 26, 27, 28 e 29 si stabilì: l'obbligo per ogni Comune di istituire almeno una scuola elementare di grado inferiore maschile e femminile e l'obbligo di istituire anche il grado superiore dell'istruzione elementare nei Comuni con oltre 5000 abitanti; la gratuità per tutti i gradi dell'istruzione e l'obbligatorietà della frequenza per tutte le classi dei cittadini.

<sup>2</sup> Si veda, a tal proposito, la *Statistica delle scuole elementari comunali delle provincie siciliane* A.S. 1861/1862. Archivio di Stato di Palermo, Ministero e Segreteria – Ripartimento interno, b. 3174.

tale che prima dei “problemi educativi doveva rivolgere le sue cure a vincere la diffusa denutrizione, le malattie e la deficienza di alloggi decenti” (Borghi, 2021, p. 51).

Questo era il quadro storico e sociale nel quale si trovarono ad insegnare i primi maestri siciliani, tra i quali Filippo Fragapane, autore di un volumetto intitolato *Un anno d'insegnamento nella quinta classe elementare maschile di Grammichele (A.S. 1892-93)*, oggetto di approfondimento del presente articolo, che riproduce la dettagliata relazione presentata, in qualità di maestro della 5<sup>a</sup> elementare maschile di Grammichele, al Regio Ispettore Scolastico, a conclusione dell'Anno scolastico 1892-93 (Fragapane, 1908).

Articolata in 8 paragrafi (*Notizie statistiche, Governo della scuola ed educazione morale, Disciplina, Un caso importante di disciplina, Piano didattico, Metodo e materie d'insegnamento, Libro di testo e Libri di testo sussidiari, Desideri e promesse*), la relazione ci restituisce una particolareggiata descrizione della vita scolastica dell'epoca, dalla quale emergono difficoltà e strategie didattiche ed educative messe in atto dal maestro per garantire il rispetto dell'obbligo scolastico, in una periferica cittadina siciliana posta alle pendici dei monti Iblei.

### *Il maestro e la tanto invocata “relazione tra scuola e famiglia”...*

Filippo Fragapane nacque a Grammichele, un piccolo Comune della provincia di Catania, il 26 aprile del 1865. Acquisì la patente magistrale di grado superiore a Catania il 4 gennaio del 1886; già dal mese di febbraio dello stesso anno, iniziò a insegnare nella scuola maschile della sua città natale<sup>3</sup>, con la qualifica di “assistente maestro”.

Tale qualifica mantenne per soli 28 giorni perché, a partire dal mese di marzo, venne nominato maestro della 1<sup>a</sup> elementare superiore, per essere poi assegnato, nel mese di novembre dello stesso anno, alla 4<sup>a</sup> classe. Svolsse l'intera carriera nella stessa scuola, ove insegnò almeno fino al 1918<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Classificata come urbana di 3<sup>a</sup> classe.

<sup>4</sup> Nel fascicolo del maestro, oltre allo Stato giuridico-economico-morale, sono presenti i verbali di visita relativi agli anni scolastici: 1888-1889; 1889-1890; 1890-1891; 1894-1895; 1895-1896; 1896-1897; 1897-1898; 1898-1899; 1899-1900; 1900-1901; 1901-1902; 1902-1903; 1903-1904; 1904-1905; 1905-1906; 1906-1907; 1908-1909; 1911-1912; 1913-1914; 1914-1915; 1917-1918. Archivio di Stato di Catania, *Provveditorato*

Come si può evincere dallo Stato giuridico-economico-morale<sup>5</sup> (v. Tabella 1), nell'anno scolastico 1892-93 venne trasferito alla 5<sup>a</sup> classe, in sostituzione del maestro Di-Salvo, motivo per il quale ritrovò in classe gli alunni che con lui avevano frequentato la 4<sup>a</sup>, l'anno precedente.

Tabella 1. Stato giuridico-economico-morale del maestro Filippo Fragapane

Qualifica	Stip. (Lire)	Deliberazioni dei Consigli Comunali	Consigli Comunali	Decreti	Durata del servizio	
					Dal	Al
Assistente	176,44	Nomina	28/02/1886	12/04/1886	28 /02/1886	15/08/1886
Maestro	770	Nomina 1 <sup>a</sup> sup.	25/08/1886	2/09/1886	15/10/1886	1/11/1886
“ ”	993,33	Nomina 3 <sup>a</sup> oggi 4 <sup>a</sup>	2/11/1886	13/12/1886	2/11/1886	31/10/1887
“ ”	996,66	Ratifica Cons.	25/03/1887	-----	1/11/1887	31/10/1888
“ ”	1000	Conf. sessennale	16/03/1888	12/06/1888	1/11/1888	1/11/1892
“ ”	1000	Trasf.to in 5 <sup>a</sup>	13/10/1892	-----	1/11/1888	1/11/1892
“ ”	1100	Nomina a vita	15/07/1894	11/08/1894	2/11/1892	1/11/1898
“ ”	1100	Affid.to 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup>	7/03/1899	18/03/1899	2/11/1892	1/11/1898
“ ”	1200	Trasf.to in 5 <sup>a</sup>	27/10/1903	23/12/1903	2/11/1898	30/06/1904
“ ”	1235	-----	-----	-----	1/07/1904	1/11/1904
“ ”	1335	-----	-----	-----	2/11/1904	31/12/1904
“ ”	1405	-----	-----	-----	1/01/1905	31/12/1905
“ ”	1440	-----	-----	-----	1/01/1906	15/10/1908
“ ”	1896	Affid.to 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	15/10/1908	-----	16/10/1908	15/10/1909
“ ”	1896	Ratifica Cons.	24/11/1908	11/02/1909	16/10/1908	15/10/1909
“ ”	1440	-----	-----	-----	16/10/1909	15/10/1910
“ ”	1896	Affid.to 5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup>	6/10/1910	-----	16/10/1910	1/11/1910
“ ”	1896	Ratifica Cons.	9/11/1910	4/08/1911	16/10/1910	1/11/1910
“ ”	2010	-----	-----	-----	2/11/1910	31/12/1910
“ ”	2110	-----	-----	-----	1/01/1911	15/10/1911

agli Studi di Catania, b. 18, Fascicolo del maestro Filippo Fragapane.

<sup>5</sup> Fra i titoli elencati nello Stato giuridico-economico-morale del maestro, compare una seconda pubblicazione, intitolata *Il Risorgimento italiano e il problema della scuola*, con la trascrizione del discorso tenuto da Fragapane in occasione della distribuzione dei premi agli alunni delle scuole elementari di Grammichele per la festa dello Statuto, nel giugno del 1887 (Fragapane, 1907).

“ ”	1654	Affid.to 4 <sup>a</sup>	14/10/1911	-----	16/10/1911	31/12/1911
“ ”	1754	-----	-----	-----	1/01/1912	-----

Conclusi gli esami di ammissione e di riparazione, le attività didattiche si avviarono il 15 ottobre; quell'anno la classe era formata da 16 alunni, un numero esiguo che – a parere del maestro – era dovuto

al poco o niun conto in cui è tenuta la scuola dai padri di famiglia e al bisogno che molti di questi stessi sentono di condurre i loro figliuoli, già grandicelli – massime se han dovuto fermarsi più di d'un anno in classe – con sé nei lavori della campagna o della bottega, sia per non farli ritardare oltre nell'apprendimento di un mestiere, sia per trarne anche qualche lucro (Fragapane, 1908, p. 8).

Nella convinzione che occorresse “fondare quella tanto invocata e desiderata relazione tra scuola e famiglia” (*ibidem*), il primo giorno di scuola rimandò tutti gli alunni a casa, perché si facessero accompagnare dai genitori; ma il tentativo fallì, come peraltro già accaduto in passato, e al maestro non rimase che rilevare, amaramente, l'atavica indolenza, l'avversione alla scuola, la trascuratezza e la noncuranza assoluta da parte delle famiglie dei suoi alunni.

Nel primo semestre, tutti gli alunni frequentarono la scuola assiduamente e, nel mese di aprile, ai 16 iniziali iscritti, se ne aggiunse uno, Giuseppe Bettini, proveniente da una 5<sup>a</sup> classe delle scuole elementari di Catania, in seguito al trasferimento della sede di lavoro del padre (capo-stazione ferroviario) a Grammichele.

Dei 17 alunni presenti a metà anno scolastico (3 figli di contadini, 7 figli di operai, 7 figli di borghesi) uno apparteneva alla fascia di età 9-10 anni, 10 appartenevano alla fascia di età 10-12 anni (dei quali 1 ripetente per esami non superati), e 4 alla fascia di età oltre i 12 anni (v. Tabella 2).

L'ingresso del nuovo allievo non servì tuttavia minimamente a compensare le pesanti perdite che avvennero nel corso del secondo semestre, quando, per diverse ragioni, la classe perse ben 6 alunni: Giuseppe Attraguile abbandonò nel mese di marzo, a causa del trasferimento della famiglia a Catania; Angelo Gianformaggio, nello stesso mese, si ritirò per prepararsi privatamente nello studio della lingua latina, per poi sostenere con successo gli esami di ammissione alla seconda classe ginnasiale; un alunno non si presentò agli esami finali per motivi di salute.

Tabella 2. *Classificazione per età e condizione sociale degli alunni (ivi, p. 9)*<sup>6</sup>

9 – 10 anni			Totale	10 – 12 anni			Totale	Oltre i 12 anni			Totale	Totale	Condizione sociale		
Di primo anno	Ripetenti per esami non superati	Ripetenti per esami non fatti		Di primo anno	Ripetenti per esami non superati	Ripetenti per esami non fatti		Di primo anno	Ripetenti per esami non superati	Ripetenti per esami non fatti			contadini	operai	borghesi
1	-	-	1	10	1	-	11	4	-	1	5	17	3	7	7

Altri alunni, invece, abbandonarono la scuola negli ultimi mesi “per volere dei rispettivi padri al fine d’aiutare questi ultimi nei loro lavori” (*ibidem*): Michele Aiello, figlio di muratore, e Agostino Mantello, figlio di calzolaio, lasciarono la scuola nel mese di giugno, mentre Pasquale Grosso, figlio di contadini, lasciò la scuola nel mese di luglio, quando con l’approssimarsi dei lavori campestri della stagione venne richiamato in aiuto dal padre.

Inutili furono le insistenti suppliche rivolte dal maestro ai genitori inadempianti per fare rimanere i loro figli a scuola, come nel caso di Michele Aiello e Agostino Mantello: “anzi, poco garbatamente, le due famiglie, non risposero punto alle [...] doverose e amorevoli sollecitudini che andarono così a vuoto” (*ibidem*).

<sup>6</sup> Come è possibile notare, il numero di ripetenti è molto elevato, ed è probabilmente collegato, in parte, al problema dell’impiego degli alunni nelle attività lavorative della famiglia, come si rileva dalla stessa relazione.

## *Ogni cosa al suo posto...*

Le scuole elementari maschili nelle quali prestava servizio il maestro erano collocate all'interno dei locali dell'ex Convento dei Cappuccini di San Francesco d'Assisi, al Largo Perez (oggi piazza Vincenzo Morello)<sup>7</sup>. L'ingresso a scuola era rigidamente regolamentato: “sonato il segnale, dovevano disporsi, sempre puntuali e pronti tranne rare eccezioni per due e, salendo in fila la scala compostamente e senza far chiasso” (*ivi*, p. 12).

Per raggiungere l'aula, gli alunni poi dovevano percorrere un corridoio, dove a destra e a sinistra della porta d'ingresso si trovavano i due attacca-panni, nei quali in inverno “attaccavano prima il mantello al pinolo numerato, in precedenza assegnato” (*ibidem*). Una volta entrati in aula, gli alunni dovevano raggiungere il posto loro assegnato, sedersi e prepararsi alla lezione. L'assegnazione dei posti seguiva un preciso criterio, e cioè quello della statura degli alunni, dato che nella stessa classe dovevano trovare alloggio bambini e ragazzi di età compresa dai 9 ai 12 anni e oltre (v. anche De Giorgi, 2014, pp. 85-98) ed eventuali cambi di posto erano previsti solo per motivi di disciplina, o per necessità legate a problemi di vista o di udito.

Per evitare di creare confusione e disturbo agli altri, una volta raggiunto il proprio posto, ogni alunno doveva riporre la cartella vuota sulla sinistra, poggiarvi sopra i libri (prima quello di lettura) e poi i quaderni, e, in ultimo, dovevano riporre il berretto sulla destra<sup>8</sup>.

Precise disposizioni erano previste anche per agevolare l'uscita: nella cartella si dovevano riporre prima i quaderni e poi i libri; dopo si poteva legare la cartella e poggiarla sul leggio, senza far rumore, riponendovi sopra il berretto.

<sup>7</sup> Tale sede venne assegnata alla scuola a partire dal 1878. Notizie dettagliate sull'ex Convento dei Cappuccini sono reperibili nella scheda della Chiesa di Maria Santissima Addolorata di Grammichele sul sito *Le chiese delle diocesi Italiane. Chiese e Parrocchie italiane*, realizzato grazie ad un progetto per il Censimento delle Chiese delle Diocesi italiane al fine di descrivere e valorizzare i beni culturali degli ambiti storico-artistici, architettonici, archivistici e librari. La scheda è consultabile sulla banca dati del sito <https://chieseitaliane.chiesacattolica.it/> [09/12/2025].

<sup>8</sup> Il maestro si curava personalmente di fornire gli alunni più bisognosi di pane e di oggetti scolastici, di cartelle a prezzi convenienti, di libri di testo che egli stesso ritirava dagli editori, approfittando degli sconti a lui riservati. Ogni alunno doveva possedere tre quaderni, “dei quali due grandi (uno per le minute e l'altro per la bella copia), mentre il terzo – piccolo e tascabile – serviva per annotare degli appunti, oltre a due asticciuole e una scatoletta di pennini” (*ivi*, p. 12).

Al “pronti” per uscire, tutti dovevano alzarsi, e, tenendo con la mano sinistra la cartella e il berretto e lasciando libera la destra per poter fare il saluto, uscivano dai banchi senza far rumore e andavano a disporsi in fila per due nel corridoio con l’ordine del posto occupato nel banco; così proseguivano per un breve tratto di strada, e precisamente fino all’imboccatura di Piazza Manzoni, da cui ognuno dovea andar diritto rigato a casa (*ibidem*).

L’aula assegnata alla 5<sup>a</sup> classe era ben illuminata e arieggiata, “discretamente e decentemente arredata” (*ivi*, p. 14) con banchi a due posti abbastanza comodi, dotati di sedile continuo e leggio fisso.

Entrando nell’aula, si potevano subito notare diversi cartelloni affissi alle pareti, predisposti dal maestro con precisi obiettivi educativi: sulla parete posta di fronte all’entrata, campeggiava un cartellone contenente alcune disposizioni, in materia di igiene, probabilmente riprese dalle *Norme ed Istruzioni* emanate dal Ministro della Pubblica Istruzione il 10 aprile 1892 (più in avanti citate nella relazione):

1. La salute del corpo è il tesoro maggiore.
2. Il corpo sia sempre pulito ed esercitato.
3. Le vesti e soprattutto la biancheria siano nette, senza untume e comode.
4. Respirare continuamente aria pura e bere acqua potabile.
5. L’acqua e il sapone non manchino in nessuna famiglia.
6. La testa sia sempre monda di parassiti e di forfora.
7. I capelli non siano lunghi e sempre pettinati e ravviati.
8. I denti siano tenuti puliti.
9. Si sciacqui sempre la bocca dopo i pasti.
10. Mangiare adagio e masticar bene i cibi.
11. Nutrirsi di cibi semplici, sani e sostanziosi.
12. Essere sobri, cioè mangiare e bere con moderazione.
13. Non fare abuso di dolci e non mangiare frutta acerba.
14. Riguardarsi dalle correnti d’aria, specialmente quando si è riscaldati (*ivi*, pp. 18-19).

Di fronte alla parete della porta d’entrata si trovava lo specchietto del *progresso fisico, intellettuale e morale* degli alunni, nel quale venivano riportati mensilmente i voti ottenuti individualmente nella ginnastica, nel profitto e nella condotta; a destra della cattedra si trovava affisso il programma e l’ora-

rio di svolgimento delle lezioni di ogni materia (*ivi*, p. 17).

Sulla parete posta di fronte agli scolari, si trovavano un calendario sfogliabile, un crocifisso, i quadri dei Sovrani e, impresso su una tela bianca, con caratteri grandi e di color nero, il Decalogo di (Thomas) Jefferson, riportante alcune *regole di vita*:

1. Non rimettete mai a domani quello che potete far oggi.
2. Non adoperate altri in ciò che potete far voi stessi.
3. Non spendete mai il vostro denaro prima di averlo guadagnato.
4. Non comperate mai una cosa inutile, sotto il pretesto che è a buon mercato.
5. La vanità e l'orgoglio ci costano più che la fame, che la sete, che il freddo.
6. Non pentiamoci mai di aver mangiato poco.
7. Non istanca mai una cosa che sia fatta di cuore.
8. Quanti crocci noi ci siamo presi per disgrazie che non ci sono mai accadute!
9. Pigliate sempre le cose dal lato buono.
10. Quando siete irritati, prima di parlare, contate fino a dieci; e fino a cento se siete in gran collera (*ivi*, p. 18).

A destra e a sinistra del Decalogo, infine, si trovavano i precetti di Gesù Cristo: “non fare agli altri ecc... Fare agli altri, ecc.” (*ibidem*).

### *Ordine, disciplina, educazione morale e igiene*

Riconoscendo l'importanza di dare un chiaro e preciso indirizzo educativo alla scuola, ad inizio d'anno, il maestro predisponendo il programma (in conformità con quelli ministeriali) per i due bimestri e, nel corso dell'anno, era solito compilare il *Giornale di classe*, una sorta di *diario di bordo* dove annotava “la preparazione e il procedimento delle lezioni svolte, i casi importanti di disciplina, gli espedienti educativi adoperati con vantaggio, un cenno biografico di ogni allievo, con la descrizione delle sue qualità fisiche, intellettuali e morali” (*ivi*, p. 17).

Gli alunni erano continuamente stimolati ad utilizzare tra di loro un comportamento garbato e cortese, e un atteggiamento rispettoso e benevolo nei confronti degli adulti. Il maestro adottava uno stile educativo non autoritario, limitava i rimproveri e i castighi, e mostrava una irreprensibile condot-

ta<sup>9</sup>; piuttosto che ricorrere alle punizioni, Fragapane preferiva premiare in qualche modo i suoi alunni, magari attraverso l'elargizione di riconoscimenti simbolici, come l'attribuzione della carica onorifica di capoclasse, o la concessione del privilegio di portare la bandiera della scuola nelle occasioni solenni o nelle passeggiate. Inoltre, facendo ricorso a figure esemplari di uomini illustri, il maestro non perdeva occasione per condannare la bugia e l'ipocrisia, e sostenere, invece, l'amore per il lavoro, il rispetto delle leggi e dell'autorità, l'abitudine all'ordine, all'autocontrollo, alla vita regolata, alla lealtà, alla sincerità, ai "sentimenti di onore, di dignità, di benevolenza, di sociabilità, di tolleranza reciproca" (*ivi*, p. 11), qualità necessarie a costruire la grandezza della Patria.

Le lezioni di Storia<sup>10</sup>, a tal proposito, avevano l'obiettivo di esaltare le doti morali e il senso civico dei protagonisti dell'indipendenza nazionale:

feci notare il coraggio civile di V. Emanuele, di fronte al maresciallo austriaco; così come Pier Capponi, di fronte al segretario di Carlo III; l'onestà e il disinteresse di Garibaldi, quando dopo la guerra del '60 tornava con un sacco di riso e null'altro alla sua diletta Caprera; così come Cincinnato tornava al suo campicello, senza lo stesso sacco di riso, dopo aver liberato Roma dal nemico; la mente poderosa di Cavour, il preparatore della nostra indipendenza; così come Bismarck fu più tardi il preparatore dell'indipendenza della Germania; la fede di Mazzini, l'Apostolo gigante dell'unità italiana; che come Dante ebbe la più eletta anima d'italiano (*ivi*, p. 32).

Occasionalmente, forniva agli alunni nozioni di *Doveri e Diritti*, traendo spunto dai libri di lettura, dai componimenti, da fatti avvenuti nella scuola,

<sup>9</sup> Nella relazione, il maestro si descrive così: "vigile, sollecito, premuroso, calmo, severo ma sereno all'occasione" (*ivi*, p. 10), capace di "esercitare un prestigio suggestivo e ottenere: docilità, sottomissione, obbedienza, senza distrurre il senso di personalità o del proprio io" (*ibidem*). Una descrizione che, tendenzialmente, conferma i giudizi degli ispettori scolastici nei verbali di visita, nei quali si legge: "l'opera dell'insegnante è razionale ed efficace, sì dal lato dell'istruzione come da quello dell'educazione. Egli merita lode per l'esemplare frequenza che sa ottenere dagli alunni alla scuola". Archivio di Stato di Catania, *Provveditorato agli Studi di Catania*, b. 18, Fascicolo del maestro Filippo Fragapane, Verbale della visita ispettiva nell'anno scolastico 1897-1898 del 5 luglio 1898.

<sup>10</sup> Per l'insegnamento della Storia, unitamente a qualche quadro storico presente in classe e a brevi quadri sinottici realizzati sotto la guida del maestro, si avvaleva del testo *Perricone-Siracusa*, giudicato positivamente in quanto "l'Autore svolge molto sinteticamente il Programma con bello stile, con chiarezza ed esattezza" (*ivi*, p. 38).

per strada, a casa, o da avvenimenti politici nazionali o locali, avendo cura di mettere in evidenza i doveri di ogni cittadino “verso la patria, la famiglia, Dio, il prossimo, la società, i compagni” (*ivi*, p. 33)<sup>11</sup>.

Tra gli obiettivi educativi emergenti, nella scuola della seconda metà dell'Ottocento, vi era poi quello di diffondere tra la popolazione le principali norme igieniche; alla scuola veniva affidato il compito di “popolarizzare la scienza dell'Igiene, ed in ispecial modo dell'igiene infantile e scolastica” (Gianfrancesco, 2019) affinché si potesse “combattere a fondo e dalle anose radici l'ignoranza ed il pregiudizio, la noncuranza e lo scetticismo, i massimi fattori di malattie e di morte” (*ibidem*).

Si tratta di un tema particolarmente sentito dal maestro Fragapane che, non solo esortava i suoi alunni a “far uso, anzi abuso di acqua e sapone” (Fragapane, 1908, p. 13), ma si premurava, due volte a settimana, di verificare “attentamente la pulitezza delle mani, della faccia, del collo, delle orecchie, della testa” (*ibidem*). E quando riscontrava qualche problema di igiene personale, invitava gli alunni “a sciacquarsi nella vaschetta del cortile” (*ibidem*), nella quale il bidello “versava l'acqua necessaria che attingeva dal pozzo esistente” (*ibidem*).

Nonostante le evidenti difficoltà di alcuni alunni a presentarsi a scuola in modo decoroso, perché il vestiario presentava spesso toppe e rammendi, li esortava a mantenere sempre puliti i vestiti; a tal proposito, ricordava loro un vecchio detto inglese, che così recitava: “la nettezza è l'eleganza del povero” (*ibidem*).

Continui erano poi i richiami a tenere, in ogni occasione, i più appropriati comportamenti igienici, come quello di non avvicinare persone affette da malattie della pelle o contagiose, e di evitare i comportamenti a rischio tipici “dei ragazzi cattivi carichi di vizi dell'età matura” (*ibidem*).

### *L'organizzazione della didattica: metodi e sussidi didattici*

L'ultima parte della relazione è dedicata ai metodi e ai sussidi didattici utilizzati nell'insegnamento dal maestro. In linea con le teorie educative dell'epoca, influenzate dalle correnti di ispirazione positivista, tese ad ab-

<sup>11</sup> Alla fine dell'anno, tali insegnamenti venivano riportati, in sintesi, in un quadernetto, affinché ogni alunno potesse giovare di questa *guida* per tutta la vita.

bandonare le formule astratte di metodica, per sostituirle con l'esperienza, l'osservazione, la conoscenza sensibile (Denaro, 2024, p. 421) Fragapane prediligeva un metodo di insegnamento sperimentale e intuitivo, che affina progressivamente nel corso della sua esperienza scolastica<sup>12</sup>.

Così, per lo studio della *Fisica e della Storia naturale*, integrava le lezioni sul testo *Perricone-Siracusa* con l'ausilio di alcuni quadri murali presenti nella scuola (contenenti collezioni di insetti parassiti e produttori, di farfalle, grilli, di radici, tronchi, foglie, fiori, ecc.) e con passeggiate scolastiche nelle quali gli alunni potevano osservare direttamente pianticelle medicinali, minerali calcarei, ecc. (Fragapane, 1908, pp. 33-34)<sup>13</sup>. Inoltre, s'ingegnava nel trovare pratiche soluzioni atte a realizzare semplici esperimenti:

siccome, una volta, avevo bisogno di uno strumento per dimostrare in modo chiaro e preciso la dilatazione dei corpi mediante il calore, ne feci costruire uno, sotto la mia guida, non perfetto ma semplice, da uno scolaro che impara il mestiere di fabbro-ferraio. Così ho potuto anche applicare, in proporzioni minime, quel principio che Rousseau stabilisce nell'Emilio: 'Gli strumenti debbano risultare dalle esperienze; anzi, non importa se in modo imperfetto, debbano essere costruiti dal maestro e dagli allievi stessi' (*ivi*, p. 34).

Nelle lezioni di *Aritmetica*, avvalendosi del testo *Scarpa e Borgogno*, privilegiava gli "esercizi sul prezzo delle derrate alimentari e sul piccolo commercio" (*ivi*, p. 25) affinché le operazioni di calcolo a mente potessero fare sviluppare nel fanciullo prontezza e sicurezza nelle loro applicazioni pratiche "ai vari casi della vita" (*ibidem*); nell'insegnamento della *Geografia astronomica*, "per dare un'idea possibilmente chiara di nozioni veramente elevate e astruse per la mente di un fanciullo" (*ivi*, p. 30), integrava lo studio delle Carte astronomiche e cosmografiche con piccoli esperimenti realizzati in

<sup>12</sup> A sollecitare tale approccio metodologico furono anche gli ispettori scolastici che, nei suoi primi anni di carriera, lo invitarono a "rendere più pratico il suo metodo d'insegnamento, coordinando le nozioni a' bisogni della vita reale, sviluppando ne' suoi alunni quel bisogno di osservare e di riflettere che tanto conferisce all'individuo in ogni sua azione". Archivio di Stato di Catania, *Provveditorato agli Studi di Catania*, b. 18, Fascicolo del maestro Filippo Fragapane, Verbale della visita ispettiva nell'anno scolastico 1888-1889, giugno 1889.

<sup>13</sup> A proposito delle passeggiate scolastiche, quale "mezzo possente di educazione fisica, intellettuale, morale ed estetica", il maestro cita l'opera *Del metodo naturale* di Marie Pape-Carpenter, e *La scienza dell'educazione* di Alessandro Bain.

classe; in uno di essi, ad esempio, sfruttava una semplice arancia o una palla, e una candela accesa, unitamente al Globo, per mostrare come avvenivano le eclissi solari o lunari.

Negli esercizi di disegno, proposti nell'ordine suggerito dal Vecchia e dal Compayrè, da eseguire su carta *La Briglia* (per il disegno a contorni di greche, cornici, foglie, fiori, frutta, mobili, arnesi, ecc.) e sui quaderni del *Piccione* (per la riproduzione di inferriate, mobili più comuni, cancelli, case in prospettiva, ecc.), intrecciava diversi insegnamenti (geometria, geografia<sup>14</sup>, fisica e storia naturale), così da "educare l'occhio e la mano alla precisione, come per educare il cuore all'amore dell'ordine e alla pazienza" (*ivi*, p. 29).

Anche negli insegnamenti umanistici, il maestro optava per un approccio "pratico". Gli esercizi di composizione scritta che proponeva dovevano corrispondere ai concreti bisogni degli alunni, chiamati ad esercitarsi nella preparazione di scritture di uso comune, come domande d'iscrizione nelle liste elettorali politiche e amministrative, reclami per la diminuzione di tasse locali, telegrammi, suppliche, ecc., o nella redazione di lettere da inviare alla famiglia (scrivere al fratello soldato in Italia o in Eritrea; scrivere al babbo fuori città per affari privati, ecc.); in alcune occasioni, le lettere furono realmente affrancate e poi spedite:

e mi ricordo, anzi, che questo esercizio fu ancora più praticamente e veramente applicato; poiché feci scrivere in carta speciale una letterina d'augurio ai genitori per il Capo d'anno, e poi, chiusa in busta con sopra il recapito e un francobollo di un soldo, fu dagli stessi alunni imbucata all'Ufficio postale del paese (*ivi*, p. 24).

Un interessante espediente per motivare gli alunni a migliorarsi nella composizione scritta era quello di predisporre un quadernetto intitolato *Saggi migliori*, nel quale faceva copiare – *a titolo d'onore* – i componimenti migliori tra quelli prodotti dagli alunni; alla fine dell'anno scolastico, si dava lettura in classe dei saggi, così da gratificare i piccoli autori. E ancora, per rendere viva e dinamica l'attività didattica, il maestro era solito organizzare gare di lettura (di norma il sabato) o di improvvisare, di tanto in tanto, gare di memorizzazione, dopo avere impegnato gli alunni con esercitazioni svolte su poesie educative "di facile intendimento" (*ivi*, p. 22).

<sup>14</sup> Per l'insegnamento della Geografia, il maestro si avvaleva del testo del *Benetti*, di un quadro sinottico riguardante l'Europa, da egli realizzato, e dell'Atlante del *Sergent*.

Anche l'insegnamento della grammatica veniva svolto in modo *non ordinario*, tramite l'analisi di brani scelti, ricavati dalle letture proposte, con l'obiettivo di evitare lezioni teoriche e definizioni astruse<sup>15</sup>. Nelle letture scelte (le *Fiabe* del Capuana, *Cuore* del De Amicis, alcune lettere del Giusti, del Leopardi e *Alba ed Aurora*, di Gabriele Gabrielli<sup>16</sup>) gli alunni potevano esercitarsi sui vocaboli (da ricercare nel vocabolario *Melzi*), sugli omonimi, sui sinonimi, sugli opposti, sui modi di dire, ecc. Attraverso l'insegnamento della Calligrafia, svolto con l'ausilio dei quaderni del *Battaglia*, il maestro mirava a raggiungere una scrittura quanto più semplice, chiara e precisa possibile, e non "ricercata e civettuola" (*ivi*, p. 30), da poter sfruttare concretamente nelle attività del "commercio, negli uffici, negli affari e in tutti i bisogni della vita" (*ibidem*).

L'obiettivo della scuola dell'epoca non era solo quello di alfabetizzare, quanto quello di far sviluppare una coscienza unitaria nei futuri cittadini italiani; così, l'insegnamento della *Lingua italiana* doveva avvezzare gli alunni all'utilizzo quotidiano della lingua nazionale, ancora poco praticata nelle quotidiane conversazioni tra scolari, o in famiglia, in luogo del dialetto; analogamente, le lezioni di canto e di ginnastica, con l'esecuzione degli inni (l'Inno di Garibaldi, la Camicia rossa, La mia bandiera, ecc.) e le passeggiate all'aperto "allo scopo di esercitare i fanciulli all'allineamento, all'ordinamento, ai cambiamenti di fronte, ecc., alle marce pseudo-militari, ben disposte, però, e ben disciplinate [...]" (*ivi*, p. 35), si ponevano l'obiettivo di alimentare il sentimento patriottico negli alunni.

### Conclusioni

La relazione del maestro Fragapane ci restituisce l'immagine di una scuola che, nel corso dell'Ottocento, riesce a superare alcune delle criticità che avevano contraddistinto i suoi primi anni di vita, tra le quali il problema della

<sup>15</sup> Per lo studio della grammatica, gli alunni potevano consultare il libro di testo dell'anno scolastico precedente.

<sup>16</sup> Qualche nota critica viene rivolta al testo di lettura, adottato in quanto conforme ai programmi governativi del 1888 per la 5<sup>a</sup> elementare, ma giudicato dal maestro poco rispondente ai "bisogni sociali" degli alunni, perché Attilio, il protagonista del libro, è figlio di un ricco commerciante di Palermo, e le sue avventure si svolgevano sempre in una grande città, molto diversa dal contesto socio-economico della piccola realtà di Grammichele (*ivi*, p. 37).

carezza di insegnanti preparati e provvisti del titolo di abilitazione all'insegnamento. La scuola progressivamente inizia a dotarsi di una nuova classe magistrale, adeguatamente formata (Denaro, 2024, p. 421) e impegnata nell'arduo e ambizioso compito di "fare gli italiani", avvalendosi di un patrimonio comune di valori e di conoscenze che avrebbero definito il carattere e l'identità nazionale (Ascenzi, 2004, p. XIV).

Continuavano però a persistere alcune criticità, specialmente nei centri più periferici, tanto che, ancora nel 1909, il ministro dell'istruzione Edoardo Daneo lamentava i diffusi ritardi e le deficienze nell'applicazione dell'obbligo scolastico, nonostante i significativi, ma non del tutto sufficienti, miglioramenti. D'altra parte, gli esiti di fine anno scolastico, riportati con amarezza dal maestro, riflettono le gravi carenze che il ministro lamenterà ben 16 anni dopo: dei 17 alunni iscritti al primo semestre, ne rimasero 11, perché 6 abbandonarono la scuola; agli esami di licenza finale elementare, "degli undici candidati ammessi alle prove orali, in otto furono promossi, mentre altri tre furono rimandati agli esami di ottobre".

Sullo sfondo di questi insuccessi, appare il disinteresse o, quantomeno, l'incapacità delle amministrazioni comunali di far fronte alle richieste – a dire il vero, spesso assai modeste – provenienti dalle scuole, come quelle presentate da Fragapane nell'ultima parte della relazione: manca un armadietto per realizzare una piccola biblioteca scolastica e un piccolo museo oggettivo; mancano alcuni quadri di storia naturale di arnesi, attrezzi rurali, di arti e mestieri, di industrie, di fatti e scene di vita reale; mancano la collezione dei pesi e delle misure legali di uso più comune, e gli strumenti e gli apparecchi basilari e indispensabili per l'apprendimento della fisica. Da sostituire, perché oramai logore, sciupate dal tempo e quindi inservibili, risultano essere le carte dell'Europa e del Mappamondo.

Dalle pagine del volumetto traspare la dura realtà di una delle tante scuole lasciate all'inerzia delle condizioni sociali, politiche ed economiche delle amministrazioni comunali, che riproduce, su piccola scala, il quadro critico che caratterizza l'istruzione di base tratteggiato, qualche anno dopo, nella *Relazione sull'istruzione primaria e popolare* di Camillo Corradini: ancora nell'anno scolastico 1907/1908, nel denunciare le persistenti condizioni di precarietà della scuola primaria e popolare, si annoverano l'inadeguatezza degli edifici scolastici (la scuola maschile di Grammichele, è bene sottolinearlo, si trova all'interno dei locali dell'ex Convento dei Cappuccini di San Francesco d'Assisi), l'insufficienza di arredi e del necessario materiale didattico.

Erano oramai maturi i tempi per superare l'impostazione del sistema scolastico casatiano, "che aveva delegato tutta l'istruzione elementare alla competenza dei Comuni e dei loro miseri bilanci" (Mele, 2014, p. 34).

Con l'approvazione della legge Daneo-Credaro, varata nel 1911, si chiudeva una "stagione costellata da impegni mai mantenuti da parte di molte amministrazioni periferiche" (Serpe, 2020, p. 15), e se ne avviava un'altra, nella quale l'intervento diretto dello Stato avrebbe portato, progressivamente, alla costruzione di "un sistema scolastico più solido, soprattutto nel segmento dell'istruzione elementare e popolare, di gran lunga più debole e deficitario" (*ibidem*).

### *Riferimenti bibliografici*

- Arcomano A. 2013. *Scuola e società nel Mezzogiorno* (1963). Bologna: Clueb.
- Ascenzi A. 2004. *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nella scuola italiana*. Milano: Vita e Pensiero.
- Barausse A., Ghizzoni C., Meda J. 2018. Editorial. «Il campanile scolastico». Ripensando la dimensione locale della ricerca storico-educativa. *Rivista di Storia dell'Educazione*. 5 (1). 7-14.
- Bertoni Jovine D., Malatesta F. 1961. *Breve storia della scuola italiana*. Roma: Editori Riuniti.
- Betti C. 1998. *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro (1911)*. Firenze: Centro Editoriale Toscano.
- Borghi L. 2021. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Parma: Junior.
- Calabrese G. (Ed.). 2008. *Archivi delle scuole, archivi per le scuole*. Catania: Maimone Editore.
- Cipolla C. M. 2002. *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: il Mulino.
- Costa S. A. 1990. *La scuola e la grande scala*. Palermo: Sellerio.
- Denaro G. 2024. La Scuola Normale Femminile di Catania tra Otto e Novecento e il suo impegno per un rinnovamento didattico e metodologico. In S. Lentini, et alii (Eds.). *L'istruzione elementare e normale nel Sud Italia*

- dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914). Lecce: PensaMultimedia.
- De Fort E. 1974. L'insegnante elementare nella società italiana della seconda metà dell'Ottocento. *Critica Storica*. XI (3). 73-108.
- De Fort E. 1995. *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*. Bologna: il Mulino.
- De Fort E. 1979. *Storia della scuola elementare in Italia, Vol. I: Dall'Unità all'età giolittiana*. Milano: Feltrinelli.
- De Giorgi F. 2014. Appunti sulla storia del banco scolastico. *Rivista di Storia dell'educazione*. 1. 85-98.
- Di Pol R. S. 2003. *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai nostri giorni*. Torino: Marco Valerio.
- Gaudio A. 2019. La legge Casati: una ricognizione storiografica. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. 26. 63-71.
- Gianfrancesco E. 2019. Scuola, igiene, Nation-building: maestri e medici nell'Italia liberale. *Diacronie*. 37 (1). <https://doi.org/10.4000/diacronie.10806>. [17/12/2025]
- Mele G. 2014. *Per la scuola di tutti*. Roma: Ediesse.
- Morandini M. C. 2003. *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milano: Vita&Pensiero.
- Pruneri F. (Ed.). 2005. *Centralismo ed autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Pruneri F. 2014. L'aula scolastica tra Otto e Novecento. *Rivista di Storia dell'educazione*. 1. 65-70.
- Pruneri, F. et alii (Eds.). 2022. Not just A, B, C. Education and Development in Southern Italy (1861-1914). *Rivista Di Storia dell'Educazione*. 9(1). <https://doi.org/10.36253/rse-13247>. [17/12/2025].
- Sani R., Tedde A. (Eds.). 2003. *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita&Pensiero.
- Santoni Rugiu A. 1959. *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu A., Santamaita S. 2011. *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Serpe B. 2020. Mezzogiorno e questioni scolastico-educative nel primo Novecento. In A. Colaci, B. Serpe (Eds.). *Mezzogiorno, Scuola, Educazione. Persistenze e innovazioni (1900-1960)*. Lecce: PensaMultimedia.
- Sindoni C., Agresta S. 2012. *Scuole maestri e metodi nella Sicilia borbonica (1817- 1860)*. Voll. I-IV. Lecce: PensaMultimedia.

- Sindoni C., De Salvo D. (Eds.). 2025. *Scuole e maestri nel Mezzogiorno d'Italia tra Ottocento e Novecento*. Lecce: PensaMultimedia.
- Todaro L. 2015. *Sante Giuffrida e il rinnovamento educativo nell'Italia unita*. Milano: FrancoAngeli.
- Trebisacce G. 2003. *Il problema educativo nella storia del Sud*. Cosenza: Jonia editrice.
- Vigo G. 1971. *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel Secolo XIX*. Torino: Ilte.

### Fonti di Archivio

- Archivio di Stato di Catania, *Provveditorato agli Studi di Catania*, b. 18, F. Fragapane 1907. *Il Risorgimento italiano e il Problema della scuola. Parole di Filippo Fragapane fu Antonio, maestro elementare, pronunziate per la distribuzione dei premi agli alunni delle scuole elementari di Grammichele in occasione della festa dello Statuto*, Caltagirone: A. Giustiniani.
- Archivio di Stato di Catania, *Provveditorato agli Studi di Catania*, b. 18, Fragapane F. 1908. *Un anno d'insegnamento nella quinta classe elementare maschile di Grammichele*, Relazione al R. Ispettore scolastico del Circondario di Caltagirone (Anno scolastico 1892-93), Caltagirone: A. Giustiniani.
- Archivio di Stato di Catania, *Provveditorato agli Studi di Catania*, b. 18, Stato giuridico-economico-morale del maestro Filippo Fragapane.
- Archivio di Stato di Palermo, Ministero e Segreteria – Ripartimento interno, b. 3174, *Statistica delle scuole elementari comunali delle provincie siciliane* A.S. 1861/1862.

## **Education, Public History and civil society**

*Intersections between educative sciences and new historical methodologies*

Chiara Martinelli

Ricercatrice *Tenure Track* (RTT), Università degli Studi di Firenze  
*e-mail*: chiara.martinelli@unifi.it

The article aims at exploring, both on theoretical and practical level, the possible connections between Public History, Public History of Education and History of Education. More specifically, the paper, grounding on Hans Georg Garamond's thought, is going to show that Public History and Public History of Education can be a meaningful methodology for coping with neoliberalism and individualism. The report of a project carried in a Tuscan high school is going to demonstrate such an assumption.

*Keywords*: public history, public history of education, history of education, hermeneutics, public.

*Educazione, Public History e società civile. Intersezioni tra le scienze dell'educazione e nuove metodologie storiche*

L'articolo si propone di esplorare, sia sul piano teorico sia su quello pratico, le possibili connessioni tra storia pubblica, storia pubblica dell'educazione e storia dell'educazione. Più specificamente, il contributo, fondandosi sul pensiero di Hans Georg Garamond, intende mostrare come la storia pubblica e la storia pubblica dell'educazione possano costituire una metodologia significativa per confrontarsi con il neoliberalismo e l'individualismo. Il resoconto di un progetto realizzato in un liceo toscano intende dimostrare tale ipotesi.

*Parole-chiave*: storia pubblica, storia pubblica dell'educazione, storia dell'educazione, ermeneutica, pubblico.

## 1. *A methodology for contemporaneous challenges*

Throughout the last decade, a growing consensus was gained towards Public History in European universities. Academic associations as well as collected books and conferences were aimed at expanding this new topic (Noiret, 2024a, p. 112-113; Herman, Braster, del Mar del Pozo Andrès, 2022, p. 8); in Italy itself, Public History acquired relevance after the establishment in 2016 of the *Italian Association for Public History* (AIPH, *Associazione Italiana di Public History*) whose first conference was in Ravenna in June 2017. Within Public History other strands of research have been developing throughout these past years; for instance, since 2017 the application of this methodology to historical-educative themes and projects made possible the development of a specific interdisciplinary strand, id est Public History of Education (Bandini, 2023; Bandini *et alii*, 2022; Bandini, Oliviero, 2019). However, Public History is a young methodology; hence, the full accomplishment of its transformative potential is still far from being achieved – if it will ever be possible to do it (Bandini, 2023, p. 86). Even its definition is questionable; indeed, the claim “When we see it, we recognize it” an historian proposed in 2017 is still applicable (Bertucelli, 2017, p. 75). Without claiming to be exhaustive, in this article we are going to explore some possible social and civic outcomes of Public History in the domains of History of Education and research-action in schools and other kinds of educational institutions, and we are going to contextualize them in a solid theoretical framework.

Even though Public History spread in Europe and in South America throughout the 2010s, its origin is not so recent. As its methodology was firstly elaborated in U.S.A. universities during the late 1970s (Grovesnor, Roberts, 2024, pp. 18-19), it was not a coincidence that in the very same years historical practices were deeply reformed by other new perspectives such as Oral History and Microhistory (Passerini, 1978; Ginzburg, 2021). Such transformations could be considered the reflection of the social and cultural changes that affected late 1960s and early 1970s (Lasch, 1979; Sennet, 1977).

Whereas history of students’ movements has been thoroughly analysed and eviscerated, since late 2010s little attention has been paid to the simultaneous, and conspicuous changes in Western mentality structure (Scotto di Luzio, 2021; Martino, 2018). It has become clearer than before that those

years designed a new way to conceive the relationship between individuals, society and the State, as new visions of progress and technological innovations sparked up. Between the 18<sup>th</sup> and the 19<sup>th</sup> centuries, the relationship between the individuals and the State, as it was demonstrated also by the diffusion of the so-called *Bildungsroman*, became organic and helped to define one of the main elements of the post-1789 era – *id est*, what Italian historians usually labelled as “contemporaneous history” (Martinelli, 2025, pp. 161-163; Moretti, 1999, p. 90). Before the First World War, conformation to society and State demands was uniformly accepted since it was deemed functional to collective progress; plus, the latter could have been reached thanks to positive endless technological innovations. Afterwards, World Wars destroyed these connections, for they showed employment of technological innovations could produce death and massive destructions. Firstly, such awareness was shared only by philosophers (Heidegger, 2017; Adorno, Horkheimer, 1947). However, since 1968 the anti-authoritarian student-movements took possession of this vision, and such appropriation subsequently shaped Western mentality as the 1970s (de Giorgi, 2020, pp. 38-39). As Boltanski and Chiapello (2015, pp. 102-103) clearly demonstrated. This process was not theologically planned by the anti-authoritarian students’ movement, but it spread as it was deemed functional to economic and political demands. Subsequently, a new era arose, and it has been characterised by the supremacy of individual economic and political needs over state demands. This ideology has been labelled as Neoliberalism (Harvey, 2005, pp. 7-8).

Such shifts determined new issues to be solved. As individuals subsumed their own accomplishments that previously carried on by the State and its welfare services (Fraser, 2019), Western world plummeted in an epoch of “sad passions”, where a “limitless individualism” shaped society as well as individual’s tasks (Benasayag, Schmidt, 2003, p. 28). Focusing on avoiding individual failures eradicated people from their community, their origins, their social (and concrete) network (*ivi*, p. 104).

Within this framework we should contextualize Public History, its development, its potentiality (Bianchini, Pieretti, Vagliani, 2022, pp. 40-41). If it is true that this methodology took its roots, as well as Oral History and Microhistory, from the cultural basis of the anti-authoritarian movement, the “participatory turn” Public History shares entails in itself a seed of change (Meda, Comàs Rubi, 2024, pp. 12-13).

As some historians and historians of education already pointed out (Meda, 2024, pp. 48-49; Carrattieri, 2020), Public History and Public History of Education cannot coincide with the mere dissemination of researchers' works. Even though such practice plays a pivotal role in spreading Public History projects since it enhances its potential societal spillovers, "non-specialists and non-scientists must be involved in research projects from the very beginning" (Meda, 2024, p. 49). Carrattieri's classification can be regarded as a useful tool to satisfy such demands. Dissemination, with public involvement limited only to the last part of a historical project, can be listed as the first – but incomplete – step towards Public History of Education. The second step entails public involvement during the definition of the topic and the launch of the project. Eventually, the third and more complete step also involves citizens throughout the research itself (Carrattieri, 2020, pp. 57-58).

Obviously, as it happens in every methodology, Public History can entail some risks (Meda, 2024, p. 49). The first lies, indubitably, in the difficulty for historians and historians of education to work in teams and to coordinate a heterogeneous array of people (Noiret, 2024a, p. 111; Noiret, 2024b, p. 25). Historians, as already stated previously (Noiret, 2024b, p. 26), used and (still) tend to work alone; indeed, no training to work with others is provided by graduate and post-graduate Italian courses in History. Difficulties arise if we consider that the public an historian could work with may be comprised of different social groups, each of them highly conditioned by their past and their memories. It could be really draining and time-consuming for an historian, or even for other types of professions, to coordinate and to search a common point of view for everyone; thus, it is not unjustifiable that real practises of Public History, which share with the public all the steps research requires, are not so diffused (Carrattieri, 2020, p. 56). The approach adopted by a specific strand of Public History – *id est*, Public History of Education – may help us to cope with the issue. Indeed, Public History of Education dedicates its efforts mainly on specific targeted social groups, who, as educators, teachers and pupils, share researching questions and researching goals (Bandini, 2023, pp. 42-45). Hence, it could be socially affordable to coordinate homogenous groups of people in the very first steps of the research, and then to share the outcomes to heterogeneous, wider groups of people.

Another risk may lie in a possible lack of mediation between citizens and historic-educative sources, which could lead to a not-mediate identification with the past there represented. Recently, in Italy like in other Western

countries both the historical exhibitions and the diffusion of the re-enacting movement aim almost exclusively at activating not-rational processes of emotive identifications in their public (Gundermans *et alii*, 2025, pp. 50-54; Bravi, 2022). Even though “emotionalization” plays a role as a component of historical experience, it cannot be the only medium through which people can experience history. Indeed, the public’s mere identification with past grievances and past joys leads to the assumption that people alive one, two, three centuries ago experienced emotions in the very same way we do. However, whereas it is true that basic emotions (*id est* joy, fear, sadness, rage and disgust) are substantially shared among all epochs and all human cultures, we should admit that what psychologists define as “derivative emotions” are culture-sensitive; hence, they vary throughout history. Nostalgia, for instance, in early modern history was regarded as a true and dangerous illness which could have led people to death; only during the 20<sup>th</sup> century it was expelled from medicine handbooks to be included instead in psychological ones (Gundermans *et alii*, 2025, pp. 41-45). Past is a foreign land; thus, understanding it implies that historians and citizens consider themselves as a sort of “anthropologist on Mars” (Sacks, 1995), as “history is more an experience of alterity than of identity” (Gundermans *et alii*, 2025, p. 55).

Contextualizing such observations within the philosophical hermeneutics perspective can be meaningful. Even though some decades have passed from Hans Georg Gadamer’s (1960) *Wahrheit und Methode (Truth and Method)*, the book could suggest us a strategy to cope with the risks we outlined. As the German philosopher claimed (1960, pp. 202-207), experiencing in a not-mediate way the past constitutes an unfeasible task. Indeed, people, once they participate in a specific epoch, subsume – consciously or not – a determined set of social, cultural, and mental beliefs, which shapes constantly their ways to interpret and give significance to the world they live in (*ivi*, p. 207). This array of epoch-sensitive beliefs are defined by Heidegger’s student as “prejudices”, though the term was deprived of any common negative meanings; indeed, in Gadamer’s theorisation it stands for what we can define as an “unconscious mental horizon” which permeates every person, even those who try to deny its effects over his or her judgments (*ivi*, pp. 325-34).

Hence, historians’ – and public historians’ as well – task became slightly different from what we used to formulate. Indeed, historians must operate towards “mediation, operated thanks to the thought, with the present life” (*ivi*, p. 207). Therefore, being conscious of our “pre-judices” means being

conscious of the – sometimes unreachable – distance from the past we are studying. Such assertions become deeply productive once we assume that history is an “exercise of empathy”, in the sense that historians should make possible citizens notice and appreciate differences between past and present mental lives. As such, Public History of Education reveals itself increasingly useful to train students for professions (like for instance educators and teachers) which require empathy; indeed,

in the educational and helping professions, public history is an approach that [...] provides tools for a critical understanding of society, which can be used to alter and improve the work of teachers, in particular by orienting these relationships towards the ‘best interests of the child’ (Bandini, 2023, p. 43).

We are going to demonstrate in the following paragraph that Public History of Education can develop among citizens, as well as among teachers and pupils, a broader, richer way of thinking about historical processes which took place within scholastic institutions.

## *2. Searching for female pupils and female teachers in the school archives. The experience of the Italian high school “Niccolò Forteguerra- Atto Vannucci” (Pistoia, Tuscany)*

In the scholastic year 2022-23 the department Forlilpsi (Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature straniere e Psicologia; in English, Education, Foreign Languages, Intercultural Studies, Foreign Literatures and Psychology) at the University of Florence signed a three-year cultural agreement with the “Liceo classico e delle scienze umane” “Niccolò Forteguerra – Atto Vannucci” in Pistoia, a small Tuscan town close to Florence. It is a sort of “compounded institute”, as it hosts a “liceo classico” and a “liceo delle scienze umane”. A “liceo classico” (in English: classical high-school) is an Italian five-year secondary school aimed at training from fourteen-year-old to nineteen-year-old pupils on the study of classical languages and literatures (Greek and Latin) (Scotto di Luzio, 2006). The “liceo delle scienze umane” (in English: humanistic high-school) constitutes the evolution of the former primary teachers’ secondary schools and it encompasses the study of one

classic language – Latin – as well as the subjects of Pedagogy and Psychology (Schirripa, 2023). Both high schools give their graduates the freedom to choose the university path they desire to pursue.

Twofold aims were pursued by the document: the first one concerns the valorization of the increasingly relevant (yet still not completely organised) archive the institute preserved, as it documented both the activities carried out by the “Niccolò Forteguerrri” institute from 1814<sup>1</sup> onwards and by what were called teachers’ institutes (the *scuola normale*, until 1923; the *istituto magistrale*, from 1923 to 1999) “Atto Vannucci” from 1898 onwards. The second objective is to involve citizens as well as teachers and pupils in Public History of Education activities, starting from the analysis and the study of the archive.

The first meeting, which was held in November 2024, was requested by the teachers themselves, who had already formulated some possible working proposals. As it usually happens in the field of Public History (Meda, 2024, pp. 52-59; Noiret, 2024a, p. 111; Bandini, 2023, pp. 23-26; Bertucelli, 2017, p. 79), their ideas sprang out after reflecting on their memories about the institute where they work. Nowadays, women constitute all throughout Italy the main part of the teachers and the pupils in both the *liceo classico* and the *liceo delle scienze umane*. Whereas primary teachers’ institutes already underwent this process of feminilization during 1880s (Covato, 2012, pp. 178-180), in the *liceo classico*, which was deemed the school for the ruling class, women constituted a limited minority until the 1970s (ISTAT, 1970, p. 77). However, such awareness is not so spread among the general public and teachers, even among the ones who work in Italian classic high schools. Thus, as teachers of the “Niccolò Forteguerrri- Atto Vannucci” institute organised in March 2024 a small archival exhibition for celebrating the anniversary of the foundation of the scholastic establishment, they realised how poor the feminine presence was until the advent of the Republic. Indeed, there was no trace of it in the archives of the classic high school until the very first years of the XX century; on the contrary, since its foundation the primary school teachers’ institutes was exclusively populated by women teachers and women pupils. Even though Modern historians and historians of Education are perfectly aware of this process, these discover-

<sup>1</sup> Before the introduction of the *liceo classico* in Tuscany, which occurred after the Unification in 1860, the establishment, which was founded in 1474, was devoted to the primary, secondary and university education of the town ruling class (Martinelli, 2023).

ies amazed secondary school teachers. Among them, the most amazed ones were the ones working in the classic high school, as they were not educated on the pertaining university studies. Even the teachers tasked with teaching History, which in Italy has been usually taught by Literature or Philosophy graduates, were surprised.

On the basis of these premises, their question deals with the possibility to organise in their classes scholastic activities centred on the consultation of the archive, with the aim of documenting how the presence of women affected the history of the classic high school, and which relevant female personalities attended the classic high school or the primary teachers' school throughout the last century. In particular, during the meeting it was clear that pupils should acquire a passing familiarity with the archive, and that they should learn to carry out a small research project under the guide of their teachers and of a public historian. Female pupils were allowed to attend classic high schools in Tuscany only after 1878 (Cingari, 2012, pp. 124-139; Soldani, 2010, p. 63), and even then, they were so scattered that the presence of women wasn't recognizable until the First World War ended (Polenghi, 2020, p. 758; Soldani, 2010, pp. 65-67). During the meeting we decided to focus our research on a precise timespan, id est the years Italy was ruled by the Fascistic Regime (1922-1943). However, we also found in the archive of the primary school teachers' institute the registers which recorded the attendance of Gianna Manzini (1896-1974)<sup>2</sup>, who was an established and distinguished writer in 20<sup>th</sup>-century Italy (Mingiacchi *et alii*, 2006) thanks to her autobiographical book *Ritratto in piedi* (in English, *A full-length portrait*); therefore, we determined that pupils should study her and the traces her works kept of her scholastic experience (Manzini, 1971). Eventually, it was decided to share the outcomes of our work in a public event which would have to be hosted in the high school itself.

Hence, the activities we planned can be fully included in the Public History of Education approach. Indeed, they were organised not on the basis of a mere researcher's desire, but on the basis of public questions, which have been formulated by a group of non-researchers; furthermore, archival research was being carried out by pupils under the supervision of a public historian. Eventually, such collaborative research would have to be uploaded

<sup>2</sup> Archivio Liceo Niccolò Forteguerri-Atto Vannucci (hereafter, ALFV), *Fondo scuola normale-Istituto Magistrale Atto Vannucci, Pupils' register 1909-1912* and *Pupils' register 1913-1915*.

in the public high-school institutional site and shared with citizens through a public event.

Activities started in January 2025 after the first semester ended. As it was decided by the institute, the project involved a class in the fourth year of the classic high school, for they had already seen archival sources in 2024, when they collaborated in arranging the exhibition celebrating the anniversary of the school. Furthermore, as they were not attending the fifth year class, they did not have to focus on the final exam which concludes every type of Italian secondary school; hence, in the opinion of their teachers, they had the time to concentrate their efforts on the project tasks. In history the class was studying the so-called Italian “Risorgimento”, consequently a four-hour module about history of education between 1900 and 1939 was initially provided. In the meantime, the class teachers and I recovered from the archive the document we would like to use in the following step. Then, during a free afternoon we went to the institute archive, which is hosted in the very same building pupils go to class to, for a practical basic lesson about the organisation of that archive. Historical sources preserved there were shown to the pupils; yet, they also were trained in using a free, mobile-available online scanner<sup>3</sup> to teach them not to touch excessively fragile and ancient materials, which otherwise could have been worn out by use. Four possible activities were presented to the class:

- the first one dealt with the analysis of Gianna Manzini’s attendance at the primary teachers’ institute in Pistoia (from 1908-1909 to 1913-1914) and the traces she left of her scholastic experience in her work *Ritratto in piedi*;
- the second and the third one were focused on the “Pupils’ Registers” that the archive of the classic high school preserved from 1880 onwards. In particular, the second group looked at the “Pupils’ Register” that was recorded from 1929 to 1933, while the third one examined the period between 1933 and 1937 instead. Their aims were to analyse how many female pupils attended the institute throughout those years, and to compare the data with the national statistic I provided them (ISTAT, 1938; ISTAT, 1934). As the Registers recorded the fathers’ profession for each pupil, it has also been possible to analyse the social condition of each female student;

<sup>3</sup> We used the “Simple Scanner” mobile app.

- the fourth one dealt with the didactic reports female teachers had to write at the end of each scholastic year. As the archive of the classic institute preserved reports written between 1938 and 1945, this strand focused on the last years of Fascism and of the Second World War.

Each pupil could choose the activity they desired, without any external pressure. As the class was formed by 24 pupils, we composed four groups made by six people, which worked on historical sources under the guidance of their teachers and my supervision from the end of January to the end of April 2025. However, we should notice that the seven male students of the class decided unanimously to work in the second and in the third groups, which required a certain amount of time to be spent on making graphs on Microsoft Excel. Such an event made us think about how the dichotomy of STEM discipline-male students/ humanities-female students is still so entrenched in Italian schools and culture.

As pupils concluded their research, a final, public event was planned on the 10th of May 2025, which was a Saturday morning. A press release was sent to the main local newspapers in order to increase citizens' participation (Meoni, 2025; Redazione di ReportPistoia, 2025); furthermore, we were able to arrange a brief television report (which is still available online: see Quilici, 2025) made up by the local broadcast service. Public participation was quite satisfying; indeed, 150 people attended the final event at the main hall of the institute, and this estimation does not count all the people we reached through the press release and the local TV report. Hence, the project was able to shed light both on a rich archival patrimony citizens did not know and on the gender dimension of the XX-century history of education, which, even though it has been one of the most studied academic topics throughout the last decades, is still not widely known among the non-historian public.

### 3. *Some (provisional) conclusions*

In 2026, Italian Public History is turning ten. Even though it cannot be defined as an old and deep-rooted methodology, the double digit may suggest new considerations about the issues its application entails. Among them, it is necessary to remember the scattered heterogeneity of the social groups that Public History addresses and the risks non-mediated “emotionalization”

of the historical process the new methodology may instigate. As we have seen in the second paragraph, adopting the approach suggested by Public History of Education can provide a solution for solving these issues. Indeed, working on the first steps of the project with homogenous social groups and leaving the floor in the final events to the heterogeneous ones can preserve the collaborative nature Public History requires; moreover, the coordinating tasks of the project become easier to be carried out. Furthermore, diminished efforts on social coordination may help public historians to concentrate their focus on guiding citizens' contextualization of past emotions, past feelings and past ways to conceive society and culture; indeed, even if the past is a strange land, it does not mean it should remain such.

### *Bibliographical references*

- Adorno T., Horkheimer M. 1947. *Dialettica dell'Illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Bandini G. 2023. *Public History of Education. An Introduction*. Firenze: FUPress.
- Id., Oliviero S. (Eds.). 2019. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: FUPress.
- Id. et alii (Eds.). 2022. *Public History of Education tra scuola, università e territorio. Un'introduzione operativa*. Firenze: FUPress.
- Benasayag M., Schmidt G. 2003. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertucelli L. 2017. La Public History in Italia. Metodologia, pratiche, obiettivi. In P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Botti (Eds.), *Public History. Discussioni e pratiche*. Milano: Mimesis. 75-96.
- Bianchini P., Peiretti M., Vagliani P. 2022. Progettare e realizzare percorsi didattici di Storia della scuola per la primaria con la Public History. In G. Bandini et alii (Eds.), *Public History of Education tra scuola, università e territorio. Un'introduzione operativa*. Firenze: FUPress. 39-49.
- Boltanski L., Chiapello E. 2015. *Il nuovo spirito del capitalismo*. Milano: Mimesis.
- Bravi L. 2022. Rivivere la storia tra scuola e territorio. Due esperienze di re-enactment e living history in Toscana. In G. Bandini et alii (Eds.), *Public History of Education tra scuola, università e territorio. Un'introduzione operativa*. Firenze: FUPress. 75-83.
- Carrattieri M. 2020. L'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, ovvero della "fase ingenua" della public history. *Il capitale culturale*. 22.
- Cingari S. 2012. *Un'ideologia per il ceto dirigente dell'Italia unita. Pensiero e politica al Liceo Dante di Firenze (1853-1945)*. Firenze: Leo Olschki.
- Covato C. 2012. Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale. *Storia delle donne*. 1 (VIII). 165-184.
- de Giorgi F. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-68*. Roma: Viella.
- Fraser N. 2019. *The Old Is Dying and the New Cannot Be Born: From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond*. London: Verso.
- Gadamer H. G. 1960. *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Ginzburg C. 2021. *La lettera uccide*. Milano: Adelphi.
- Grovesnor I., Roberts S. 2024. Looking Back, Going Forward: Education

- and the Making of Public[ly] Engaged Histories. *History of Education and Children Literature*. 1 (XIX). 17-33.
- Gundermans C. et alii 2025. *Key Terms of Public History*. Berlin: De Gruyter.
- Harvey D. 2005. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford Academic.
- Heidegger M. 2017. *La questione della tecnica*. Firenze: GoWare.
- Herman F., Braster S., del Mar del Pozo Andrés M. (Eds.). 2022. *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*. Berlin: De Gruyter.
- ISTAT 1934. *Annuario Statistico Italiano 1934*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Id. 1938. *Annuario Statistico Italiano 1938*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Id. 1970. *Annuario Statistico Italiano 1970*. Roma: Tip. Failli.
- Lasch C. 1979. *The Culture of Narcissism. American Life in an Age of Diminished Expectations*. New York: Norton.
- Manzini G. 1971. *Ritratto in piedi*. Milano: Mondadori.
- Martino P. 2018. Lo “spettro” del Sessantotto e l’epifania del “nuovo spirito” capitalistico: effetti pedagogici “non ricercati”. *Formazione, Lavoro, Persona*. 24. 64-71.
- Martinelli C. 2024. Educare le élite nella Toscana granducale: spunti da un archivio scolastico di primo Ottocento. *Educazione. Giornale di Pedagogia critica*. 1 (XIII). 81-104.
- Eadem. 2025. La via delle ombre. Educazioni moderne e postmoderne nei romanzi di formazione. *Nuova Secondaria Ricerca*. 8 (LXII). 161-173.
- Meda J. 2024. Public History of School: A Different Way of Enhancing the School Past? *History of Education and Children Literature*. 1 (XIX). 45-59.
- Id., Comàs Rubi F. 2024. Public Histories of Education: Perceptions, Memories and Constructions. Introduction. *History of Education and Children Literature*. 1 (XIX). 11-16.
- Meoni L. 2025. Archivi che raccontano la vita di un tempo. *La Nazione – Pistoia*. 6 May. <https://www.lanazione.it/pistoia/cronaca/archivi-che-raccontano-la-vita-f7acc678> [14/08/2025].
- Mingiacchi C. et aliae 2006. *L’archivio di Gianna Manzini. Inventario*. Roma: Ministero per i beni e le Attività culturali.
- Moretti F. 1999. *Il romanzo di formazione*. Torino: Einaudi.
- Noiret S. 2024a. Public History (of Education) and Applied History Manifestos’ 2011-2023. In A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (Eds.), *Il patri-*

- monio storico-educativo come fonte per la Public History of Education*. Macerata: EUM. 111-133.
- Id. 2024b. Spazio pubblico e memorie nelle pratiche della Public History. *Rivista di Diritti Comparati*. 1. 21-44.
- Passerini L. 1978. *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Polenghi S. 2020. Striving for recognition: the first five female professors in Italy (1887–1904). *Paedagogia Historica*. 6 (LVI). 748-768.
- Quilici M. 2025. La pagella di Gianna Manzini nell'archivio del Forteguerra. *TV Libera*. 15 May. <https://tvlibera.it/notizie/la-pagella-di-gianna-manzini-nellarchivio-del-forteguerra/> [14/08/2025].
- Redazione di ReportPistoia 2025. La storia delle donne che hanno studiato e insegnato al Forteguerra. *ReportPistoia*. 6 May. <https://www.reportpistoia.com/la-storia-delle-donne-che-hanno-studiato-e-insegnato-al-forteguerra/> [14/08/2025].
- Sacks O. 1995. *Un antropologo su Marte. Sette racconti paradossali*. Milano: Adelphi.
- Sartre J.-P. 1943. *L'être et le néant*. Paris: Gallimard (trad. it. di G. Del Bo, *Lessere e il nulla* (1965). Milano: il Saggiatore, 1970).
- Schirripa V. 2023. *Insegnare ai bambini: una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*. Milano: Carocci.
- Scotto di Luzio A. 2006. *Il liceo classico*. Bologna: il Mulino.
- Id. 2021. *Nel groviglio degli anni Ottanta. Politica e illusioni di una generazione nata troppo tardi*. Torino: Einaudi.
- Sennett R. 1977. *The Fall of the Public Man*. London: Faber and Faber.
- Soldani S. 2010. Chequered Routes to Secondary Education: Italy. In J. C. Albisetti, J. Goodman, R. Rogers (Eds.), *Girls' Secondary Education in the Western World. From the 18th to the 20th Century*. Berlin: De Gruyter. 58-75.

# Costruzione di memorie di scuola e social networks: il gruppo Facebook di “ex alunni” in uno studio di caso

Letterio Todaro

Professore Ordinario, Università di Catania

*e-mail*: l.todaro@unict.it

ORCID: 0000-0003-3170-752X

In che misura, a quali condizioni e dentro quali limiti è possibile attribuire alle discussioni e ai materiali messi in rete da un gruppo di ex alunni di un istituto di formazione il valore di laboratorio di memorie di scuola? In che misura tali contenuti possono giovare al lavoro dello storico dell'educazione? Il saggio propone a questo proposito uno studio di caso relativo al gruppo Facebook degli ex alunni dell'ex Collegio Santonoceto di Acireale considerato come indicatore di possibili risposte alle domande proposte.

*Parole-chiave*: Memorie di scuola, Social network, Facebook, Santonoceto, Acireale.

*Construction of school memories and social networks: the Facebook group of “former students” in a case study*

To what extent, under what conditions, and within what limits is it possible to attribute to the discussions and materials posted online by a group of former students of an educational institute the value of a laboratory of school memories? To what extent can such content be useful to the work of the historian of education? In this regard, the essay offers a case study, related to the Facebook Group managed by the former students of the Santonoceto College in Acireale, considered as an indicator of possible answers to the questions raised.

*Keywords*: School memories, Social network, Facebook, Santonoceto, Acireale.

*Le memorie di scuola e la rete: possibilità e incontri virtuosi*

Tra le novità che hanno caratterizzato negli ultimi anni l'impegno per l'allargamento degli oggetti della ricerca storico-educativa, una tra le più stimolanti è risultata quella collegata allo sviluppo degli studi sulle cosiddette *memorie di scuola*<sup>1</sup>.

Per individuare nella maniera più diretta i termini della questione che ineriscono a tale ambito, può essere certamente d'aiuto il richiamare la definizione del corrispondente spazio di lavoro secondo quanto suggerito da Meda. Stando alle sue indicazioni, allorché la ricerca storico-educativa propone di misurarsi con il terreno delle *memorie di scuola*, l'oggetto di studio che prende corpo davanti a sé non coincide, in quanto tale, con il problema della conoscenza della realtà della scuola d'un tempo, ma piuttosto con la ricostruzione di quella realtà dentro uno spazio attivo della memoria che pone in comunicazione il passato con il presente. In altri termini, le *memorie di scuola* individuano la messa a fuoco di un oggetto di conoscenza storica *sui generis*, per cui, agli occhi dello studioso diviene importante comprendere come da ciò che si origina dall'esperienza – vissuta (o immaginata) – dell'aver fatto parte di una certa comunità scolastica in un qualche passato, riesca a mettersi in moto una forma operativa di memoria che plasma una narrazione su quel passato, definendolo e determinandolo.

Per riprendere testualmente le parole di Meda:

il fulcro della 'memoria di scuola' è appunto il comune passato scolastico, la scuola d'un tempo probabilmente non com'era realmente, ma come è ricordata e come viene rappresentata nelle varie rievocazioni che ne vengono fatte e rappresentazioni che ne vengono elaborate. [...] Questo particolare tipo di memoria, in definitiva, è relativa alla scuola e alla vita materiale condotta da alunni e insegnanti all'interno delle aule in un determinato periodo storico, ma quasi mai viene promossa dalla scuola. Essa infatti [...] vive e cresce fuori dalla scuola (Meda, 2020, p. 26).

<sup>1</sup> Per i dovuti approfondimenti si rimanda principalmente ai contenuti del sito web elaborato nell'ambito delle attività del PRIN 2017 *School Memories between Social Perceptions and Collective Representations (Italy, 1861-2001)* e particolarmente alla pagina relativa alle pubblicazioni scaturite dal progetto: <https://www.memoriascolastica.it/le-nostre-pubblicazioni> [29/11/2025].

Quest'ultima annotazione appare piuttosto significativa per instradare il senso dell'indagine che vuole essere qui sviluppata e presentata. Ciò, in considerazione del fatto che le trasformazioni contemporanee che interessano il vasto mondo della comunicazione e che investono il senso di un crescente trasferimento degli spazi di incontro tra le persone in termini di spostamento progressivo dentro la rete Internet – con effetti di parallela ricollocazione dei luoghi di scambio fra membri di una qualche *comunità di dialogo* dentro gli spazi del *web* – suggerisce l'opportunità di individuare i contesti digitali eventualmente funzionali a localizzare l'insediamento di quelle memorie condivise, originate da comuni vissuti scolastici, in cerca di *luoghi esterni* per modellarsi e realizzarsi.

D'altra parte, appare piuttosto evidente come la posizione di un simile tema di interesse, volto a individuare la configurazione di spazi a servizio dell'accumulazione e della patrimonializzazione delle *memorie di scuola*, che oggi spinge a dirigere l'attenzione verso la sfera della comunicazione digitale e le piattaforme di condivisione dei contenuti tipiche dei *social networks*, si presti a trovare motivi di incrocio con un altro asse di lavoro in via di sostanziale crescita rispetto ai sentieri recentemente battuti dalla ricerca storico-educativa e, segnatamente, con una serie di filoni collegati alle diramazioni applicative della *Public History* (Bandini *et alii*, Eds, 2022).

È da un tempo ormai risalente ad almeno un paio di decenni, difatti, che le questioni aperte dalle molteplici opportunità offerte dalla svolta digitale – *digital turn* – a favore dell'acquisizione attiva di utenti della rete Internet come soggetti partecipanti alla costruzione dell'operazione storica, hanno impegnato l'ambito della *Public History* in una discussione sulla valutazione delle potenzialità di simili strumenti ai fini del contributo prestato nei termini di cooperazione allo sviluppo dei cantieri della ricerca storica (Lacriola, 2020; Noiret, 2014).

Naturalmente, le problematiche storiografiche insistenti su tali questioni si sono a loro volta rese più intricate e complesse da quando la prepotente affermazione sulla scena pubblica dei *social media* ha enfatizzato il senso di facile accessibilità a piattaforme funzionali allo scambio di informazioni e contenuti sul *web*, identificando in tali luoghi digitali la sistemazione di comunità impegnate nella produzione di repertori di conoscenza costituiti *dal basso*, ovvero messi a disposizione da utenti impegnati come *contributors* nella rete e cooperanti a servizio dell'allargamento di repertori condivisi di memoria (Pizzirusso, 2020).

A proposito, in riferimento alla capacità offerta dalle pratiche di *sharing* di contenuti digitali all'interno di una qualche piattaforma *social*, opportunamente funzionalizzata a scopi di ricostruzione della memoria storica, ben si è detto circa l'opportunità di riconoscere come il rendere attivo un simile circolo di condivisione possieda la non trascurabile virtualità di implicare una logica della *chiamata*, nel senso dell'appello implicito ad aderire con spirito cooperativo alla crescita della piattaforma, stimolando l'impegno alla collaborazione da parte degli utenti iscritti al gruppo (*call to action*) (Lacriola, 2020, p. 172).

È, infatti, proprio delle logiche di uso dei *social networks* il porre in essere un invito – più o meno apertamente dichiarato – ad interagire a favore della vitalità della *comunità di dialogo* attivata sul *web* in termini partecipativi: il che, in relazione all'eventualità della tipologia di caso reso qui oggetto di interesse, significa la possibilità da parte di un certo numero di utenti, raccolti in una *comunità social* appositamente organizzata per contribuire a un'operazione di ricostruzione della memoria storica, di significarsi non come semplici ricettori di messaggi e informazioni, ma piuttosto come costruttori attivi (Noiret, 2009).

Ciò, generalmente, si realizza grazie alla messa in rete di commenti, di note e di opinioni sui materiali in circolazione, ma soprattutto grazie al possibile contributo offerto da ognuno all'incremento e alla creazione di nuovi contenuti, secondo una pratica che conviene al rafforzamento dell'identità di scopo soggiacente alla formazione del *gruppo*, offrendo, a vantaggio della piattaforma virtuale, la possibilità di estendere e affinare i contenuti resi fruibili, sia in quantità che in qualità (Noiret, 2023; Salvatori, 2015).

In ragione di tutto ciò, il terreno di analisi delineato in questo studio vuole provare a misurare il valore eventuale di funzionalità, a servizio della costruzione di *memorie di scuola*, rappresentato dalla costituzione di un gruppo Facebook di *ex alunni*.

A monte di questa ipotesi, sarebbe opportuno ricordare come all'origine degli scopi delineati dalla nascita di un *social network* come Facebook fosse già notevolmente presente e operativa la volontà di mettere a disposizione degli utenti la possibilità di ritrovare sulla rete amici del passato, magari persi di vista nel corso degli anni. Senonché, risulta in egual misura evidente come tale funzionalizzazione proponesse un'opportunità preferenziale a favore della possibilità di ripristino dei contatti con il gruppo degli ex compagni di scuola.

Più a valle, è significativo ricordare come, tra le diverse funzionalità applicative offerte dallo stesso *social network* si segnali la possibilità di creazione di *gruppi*, logicamente accomunati da ragioni di condivisione di scopi o altrimenti dall'intenzione di riconoscersi in termini di appartenenza a una qualche comunità ritenuta omogenea sulla base di comuni trascorsi esperienziali (Boccia Artieri *et alii*, 2018; Bennato, 2011). Fra questi gruppi, la tipologia degli *ex alunni* di una scuola o degli *ex membri* di un qualche certo istituto di formazione spicca per caratteristiche identificative.

Ora, l'ipotesi sulla quale intende convergere la successiva parte del presente studio riguarda più esattamente l'individuazione di un gruppo di *ex alunni* di un certo istituto di istruzione quale luogo di costruzione di *memorie di scuola* secondo quanto definito all'inizio di questo scritto: un luogo, cioè, intorno a cui risulta possibile individuare la convergenza di un sentire partecipato e tenuto vivo in ragione dell'intenzione di ritrovarsi sotto l'ombrello simbolico dei comuni trascorsi scolastici; un luogo in funzione del quale si organizza, in quanto fattivamente operante, la polarizzazione di un'identità di gruppo, la quale trae sostegno da un'attivazione della memoria storica collegata alla rappresentazione di vissuti radicati all'interno di un comune passato e perciò modellata nel sentimento di originarsi da tale condizione di appartenenza.

In particolare, l'analisi si concentrerà su uno studio di caso riferibile alle *memorie di scuola* prodotte dall'attività *social* del gruppo Facebook degli *Ex alunni dell'ex Collegio Santonoceto di Acireale*<sup>2</sup>.

Ma per entrare con maggior cognizione nel merito della questione appare opportuno fornire, innanzitutto, qualche notizia sulla realtà storica di tale istituto di formazione e, muovendo da qui, spiegare i criteri che giustificano la selezione del corrispondente gruppo Facebook come oggetto potenzialmente valido per lo sviluppo di un *case-study*.

### *Identità, appartenenza e memoria: il web 2.0 e le memorie scolastiche*

Entrando all'interno del gruppo Facebook appena citato e cominciando ad esplorare il materiale disponibile nel corrispondente spazio virtuale, è

<sup>2</sup> Il gruppo pubblico è reperibile in Internet al seguente indirizzo web: <https://www.facebook.com/groups/48419569668>.

notevole l'impressione destata dal frequente ricorrere di una famiglia di aggettivi generalmente utilizzati dai membri del gruppo per qualificare l'identità storica del Collegio Santonoceto di Acireale, di cui essi, in tempi diversi, testimoniano di essere stati alunni: il Collegio è ricordato come un istituto *prestigioso*, o altrimenti *glorioso*, oppure ancora, secondo un'intenzione di attribuzione di un certo valore di dignità, che si commisura al senso di un consolidamento stabile del suo credito pubblico nel tempo, come un luogo di formazione capace di esibire un'identità di istituzione *storica*.

A tal proposito, si potrebbe anzi dire che la consapevolezza di aver fatto parte dello *storico* Collegio Santonoceto costituisce un elemento che organizza la stessa operazione di ricostruzione della memoria collettiva, convergendo sulla definizione di un'identità di gruppo che, in quanto tale, si consolida attorno a un elemento aggregante di forte carica simbolica (Nicolosi, 2024).

Le note che qualificano tale sentimento di orgoglio collettivo risultano a loro volta rafforzate, nel battere sul tasto della rievocazione di un passato accreditato come *glorioso*, per il fatto che l'istituto ormai da un quarto di secolo non è più attivo e che le strutture dell'edificio risultano oggi abbandonate, con il conseguente deperimento materiale di quei locali e di quegli spazi che una volta furono luogo quotidiano di vita scolastica e di incontro umano per un'organizzata comunità educativa<sup>3</sup>.

Per comprendere meglio le cose, occorre però fornire qualche nota di contestualizzazione storica ed anche geografica: elementi di informazione che probabilmente possono aiutare a meglio intendere il senso dell'elaborazione di una forma di *memoria scolastica* ampiamente intessuta dalla consapevolezza di originarsi dall'emersione di alcuni caratteri di tipicità riconducibili alla peculiarità dell'Istituto.

Sommariamente, si potrà ricordare che le origini dell'istituzione educativa risalgono al 1851 e alle intenzioni caritatevoli rintracciabili nel lascito testamentario prodotto da un facoltoso benestante, Giovanni Santonoceto, a favore dello stabilimento di un Collegio per donzelle indigenti in Acireale. In virtù delle disposizioni testamentarie, le donzelle accolte nel Collegio sarebbero state ospitate in qualità di convittrici, completamente a titolo di gratuità, per assecondare quella originaria volontà di beneficenza. L'articolo 2 dello statuto fondativo precisava le finalità eminentemente educative del

<sup>3</sup> I beni dell'Istituto sono stati acquisiti e, in parte, attualmente gestiti dall'IPAB Istituzione Pubblica di Assistenza e Beneficienza – Collegio Santonoceto e Conservatori Riuniti: <https://www.santonocetoacireale.it/> [29/11/2025].

Collegio, per cui le donzelle sarebbero state “principalmente istruite in leggere, e scrivere, e nelle quattro prime regole aritmetiche, onde così aversi la società buone madri di famiglia al tempo del di loro maritaggio” (Collegio Santonoceto, 1908, p. 5). Egualmente, le collegiali avrebbero ricevuto adeguate istruzioni “negli atti di nostra santa religione, di pietà cristiana, nelle arti e mestieri donneschi, ed in tutte altre utili e necessarie occupazioni” (*ibidem*); tutto ciò, appunto, affinché, intorno all’età dei venti anni, esse si sarebbero potute presentare al mondo quali mogli ambite e affidabili, in quanto donne solidamente ‘formate’, moralmente rette e culturalmente istruite.

Il Collegio si sarebbe potuto considerare a pieno titolo aperto anche alla frequenza di altre donzelle desiderose di approfittare delle finalità di istruzione, seppur senza il beneficio dei servizi assicurati alle convittrici interne. Alle allieve esterne la frequenza del Collegio sarebbe stata, dunque, concessa, seppur a condizione del versamento di una retta periodica, quale compenso per i servizi d’istruzione goduti (*ivi*, p. 6).

Perciò, fin dalle origini, una delle caratteristiche peculiari del Collegio Santonoceto si sarebbe potuta riconoscere in questa sua duplice funzione educativa: di vero e proprio *reclusorio* per le ragazze indigenti – alle quali sarebbero stati provvisti oltre agli studi, anche alloggio, vitto, vestiario, libri e materiali didattici – e di istituto di istruzione per le ragazze che invece vi avrebbero studiato da esterne, sulla base del pagamento della retta.

Quest’ultima tipologia di servizio avrebbe dirottato verso il Collegio principalmente figlie di famiglie benestanti, desiderose di assicurare alle giovani ragazze un profilo educativo garantito dalla solidità dei valori cristiani e dalla preparazione fornita da insegnanti culturalmente ben formati. Nondimeno, la possibilità di studiare al Collegio avrebbe richiamato, con l’andare del tempo, l’interesse di famiglie non particolarmente agiate, ma comunque disposte a fare sacrifici per assicurare alle figlie una formazione dalla quale potersi auspicabilmente aspettare un’occasione di avanzamento sociale, generalmente in virtù della possibilità di un loro avviamento verso un genere di professione intellettuale e principalmente nel campo dell’istruzione.

Nondimeno, l’iscrizione al Collegio avrebbe garantito un profilo di crescita personale delle giovani donne secondo i principi di un’onestà dirittura morale, ben inquadrata nell’ordine di un modello di formazione cristiana.

La gestione educativa del Collegio – affidato simbolicamente alla protezione del Sacro Cuore di Gesù – sarebbe stata attribuita da principio alle suore Dorotee, alle quali, tuttavia, a partire dal 1887, sarebbero subentrate

le suore di S. Anna (Falzone 2002, p. 200; Costa, 1990, p. 73). Le appartenenti a tale Congregazione ne avrebbero tenuto la conduzione per tutta l'età successiva, attribuendo alla loro azione educativa il segno del loro peculiare carisma, in linea con la missione di apostolato a favore dei piccoli e dei poveri già assegnata all'ordine monastico dai primi fondatori, i marchesi di Barolo, nella Torino di primo Ottocento<sup>4</sup>.

Per rendere materialmente concrete le volontà di Giovanni Santonoceto, fin dalla pubblicazione del lascito testamentario vennero avviati i lavori di costruzione di un'imponente ed elegante struttura che avrebbe ospitato il Collegio e che avrebbe conferito all'istituto, tranne pochi aggiustamenti successivi, quella fisionomia con la quale esso si sarebbe imposto allo sguardo dei cittadini acesi e all'impressione delle numerose alunne che, per diverse generazioni vi avrebbero studiato, lungo un secolo e mezzo di persistente attività.

L'ampio edificio – che avrebbe ospitato anche le camerate per il soggiorno delle convittrici, le cucine, i refettori, la cappella, la chiesa, i saloni per le assemblee liturgiche, la biblioteca, oltre chiaramente alle aule adibite allo svolgimento delle pratiche didattiche – doveva trovare felice collocazione nel pieno centro della città di Acireale e fin da subito si sarebbe lasciato distinguere quale complesso di notevole valore architettonico<sup>5</sup>, destinato, nel tempo, a far parte del patrimonio dei beni culturali che impreziosiscono la cittadina jonica (Gravagno, Scaccianoce, 2004, pp. 186-187), anche nel segno della sua identificazione con l'immagine di una città moderna, caratterizzata peculiarmente dal prestigio dei suoi convitti e dei suoi collegi di studio (Castiglione, 2008, pp. 70-71; Rizzo, 1981, pp. 71-73).

Già dal tardo Ottocento, ma poi ancora in maniera progressiva e costante nel corso del Novecento, la reputazione del Santonoceto avrebbe avuto modo di affermarsi non appena nei dintorni territoriali più prossimi la sua eco, bensì, avrebbe fatto da polo di attrazione per l'approdo di numerose ragazze provenienti dai diversi angoli dell'isola ed anche dalle provincie della Calabria e da altre aree del Meridione (Speciale, 2007, pp. 27-29).

Per quanto riguarda l'erogazione di servizi di tipo scolastico, nel corso del Novecento, il Collegio avrebbe via via guadagnato una fisionomia sempre più precisa rispetto a quella che oggi verrebbe definita la sua *offerta for-*

<sup>4</sup> A tal proposito si rimanda alla consultazione del sito web: <https://www.suoredisananna.org/chi-siamo/origine/> [29/11/2025].

<sup>5</sup> A tal proposito si rimanda alla consultazione del sito web: <https://fondoambiente.it/luoghi/collegio-santonoceto> [29/11/2025].

*mativa*, presentandosi complessivamente come un educando e un istituto di istruzione femminile in grado di ricevere allieve dall'età dell'asilo, all'età della scuola elementare/primaria, all'età della scuola media inferiore, per poi offrire due canali tipici di istruzione superiore, grazie al funzionamento dei corsi del magistrale e del ginnasio-liceo classico.

L'attribuzione del titolo del pareggiamento, guadagnato fin già dagli anni tra le due guerre, avrebbe assicurato al Collegio una piena validità legale, alla quale, come già detto, si doveva assommare un giudizio diffuso circa l'affidabilità del regime educativo tenuto, sia nei termini della qualità degli studi, sia delle garanzie offerte sul piano della disciplina, con la conseguente propagazione di un'eco di elevata considerazione<sup>6</sup>.

Fatte queste precisazioni, è ora possibile provare a spiegare i criteri che assegnano un certo valore di testimonianza alle voci raccolte dentro il gruppo Facebook di *ex alumni* del Collegio, ai fini della individuazione di un corrispondente laboratorio di *memorie di scuola*.

Il primo riguarda innanzitutto la peculiarità dei membri che, a rigore, corre più propriamente a definire il costituirsi di una comunità virtuale di *ex alunne*. A questo livello, per ovvie ragioni, è intuibile la consistenza di una parallela condizione per cui la *memoria scolastica* riferita al caso di studio viene immediatamente a modellarsi come un circuito di *ego-documenti* che interpretano la storia come una costruzione di *memorie al femminile* (Nora, 2013; Biemmi, Ulivieri, Eds., 2011).

Il secondo riguarda l'inerenza del caso di studio alla realtà di un'istituzione collegiale che, in ragione del suo ordinamento istituzionale e disciplinare, doveva assegnare un'evidente densità simbolica alla consapevolezza di aver fatto parte di un'esperienza scolastica in qualche modo segnata da prassi e costumi aventi alla loro base una riconoscibile uniformità di modello: basti solo pensare all'abitudine di indossare la divisa di rappresentanza in occasione di eventi speciali come le passeggiate all'esterno o gli appuntamenti del calendario riferibili alla cadenza delle principali festività liturgiche, o ancora in concomitanza delle manifestazioni solenni in cui il Collegio si apriva all'incontro con il pubblico esterno.

<sup>6</sup> Notizie storiche di carattere non particolarmente sistematico, ma sicuramente utili sul Collegio, corredate anche da qualche interessante documentazione fotografica, sono reperibili in un opuscolo dal titolo *Santonoceto*, pubblicato a livello locale e in forma di self-publishing nel 2006, da Giuseppe Maenza, senza indicazione di editore o di tipografia di stampa. Una copia dell'opuscolo è conservata presso la Biblioteca Zelantea di Acireale.

Ma, soprattutto, occorre tenere in mente la tipologia peculiare dell'ambiente educativo, profondamente segnato dalla presenza delle suore quali principali attrici della direzione educativa e agenti protagoniste nell'imprimere una ben precisa fisionomia alla vita scolastica quotidiana (Escolano Benito, 2023): ragion per cui doveva appartenere all'ordine della *routine* giornaliera avere a che fare con suore maestre, suore insegnanti, suore portinaie, suore vigilanti, suore oranti, suore impegnate nelle comuni attività di gestione del convitto (dalla preparazione dei pasti, al controllo delle aule, al presidio delle aree adibite al ricovero delle collegiali interne), per arrivare, infine, all'incontro con la presenza più imponente, dal punto di vista dell'alone di riverenza dovute e del ruolo di autorità interpretato: la suora direttrice.

Tutto ciò per dire che, in ogni caso, non solo in riferimento all'esperienza maturata dalle alunne interne, ma anche in riferimento a quella guadagnata dalle allieve esterne, la frequenza del Collegio doveva lasciare l'impressione di un'immersione dentro un'esperienza di tipo totalizzante, profondamente caratterizzata dalla percezione del sottostare all'influenza di taluni *totem* simbolici dalla potente capacità modellante, così come, ad esempio, poteva significare il ritrovarsi a passare ogni mattina, avanzando verso il cortile esterno dell'istituto, davanti al severo ritratto della beata Enrichetta Dominici<sup>7</sup>, la prima Superiora Generale dell'Ordine e, quindi, ricordarsi di prestare un segno di riverenza verso l'esposizione di quell'austera icona di *santa* religiosa.

Ancora più in generale, quella sensazione di immersione dentro una realtà educativa dai forti effetti di modellamento, doveva generarsi dall'interiorizzazione di un codice valoriale, comportamentale e simbolico che, ancor prima dell'acquisizione di un rigoroso senso dei doveri scolastici aveva da misurarsi con l'elaborazione di un motivo di severità imposto alla disciplina del corpo e del vestiario<sup>8</sup>.

Simili aspetti, dovevano entrare in profondità nel far parte di un costume di vita scolastico quotidiano, dettagliandosi, per esempio, in una mirata attenzione rivolta alla misura della lunghezza delle gonne, al mantenimento di un senso complessivo di decoro muliebre e, perciò, alla conservazione di un aspetto fisionomico di tipo *acqua e sapone*, nel rispetto di un'immagine di

<sup>7</sup> Per le relative notizie biografiche si rinvia a: <https://www.causesanti.va/it/santi-e-beati/maria-enrichetta-dominici.html> [29/11/2025].

<sup>8</sup> Sulle questioni più generali riguardanti l'attenzione maturata dagli studi storico-educativi verso simili aspetti si rimanda principalmente a Escolano Benito (2018a).

femminilità particolarmente preservata dalla tentazione dell'uso del *maquillage* o dall'indulgere al vezzo di acconciature ricercate.

È ragionevole aspettarsi che elementi di memoria collegati a tali dimensioni di vita quotidiana siano destinati ad affiorare nelle discussioni attivate sul gruppo Facebook: e così sembra, in effetti, potersi appurare in termini di restituzione di coerenti *memorie di scuola*.

### *Costruire la memoria scolastica: tra emozioni, narrazioni e recupero di esperienze trascorse*

L'estensione di uno sguardo sui contenuti posti in rete dal gruppo pubblico riunito su Facebook degli *ex alunni dell'ex Collegio Santonoceto* permette di rilevare, innanzitutto, alcuni macro-caratteri che definiscono il possibile inerire di quei contenuti a una corrispondente raccolta di *memorie di scuola*.

Uno tra i primi è rappresentato dal concentrarsi di tali memorie su un periodo cronologicamente precipitante sugli anni Sessanta dello scorso secolo. Tale constatazione apre immediatamente la riflessione a due ordini di considerazioni.

Il primo è relativo alla constatazione che, evidentemente, l'insistenza su questo intervallo di tempo è dovuta all'identità dei membri che si distinguono all'interno del gruppo *social* quali principali animatori delle discussioni attivate. Si tratta di una situazione che, in altri termini, pone in evidenza un tasso di partecipazione obiettivamente più elevato da parte di una categoria di membri che, in considerazione dei diversi livelli di frequenza scolastica e delle differenti ragioni di loro assimilazione alla vita passata del Collegio, hanno obiettivamente radicato la loro memoria scolastica nel trascorso di quegli anni.

Collateralmente, ciò suggerisce l'idea che le *memorie di scuola* circolanti nel gruppo convergono nel costruire una rappresentazione della vita scolastica del Collegio in quanto focalizzata su un'epoca storicamente *al di qua* della rottura determinata dalle trasformazioni del Sessantotto: una fase di sviluppo della storia del Collegio largamente riprodotta nello specchio delle *memorie di scuola* condivise nel gruppo come equivalente a una sorta di *epoca d'oro*.

Alla determinazione di questo tenore di giudizi è abbastanza ragionevole immaginare come, per buona parte, convenga l'addensamento di tutta una

serie di sfumature della memoria collettiva costruite sulla falsariga dell'*amarcord* e sull'attivazione di ricordi propri dell'età dell'infanzia e dell'adolescenza, in funzione dei quali l'esperienza degli anni di scuola è assimilata *tout court* alle memorie dell'*età più bella*<sup>9</sup>.

Perciò, su tale versante, non v'è dubbio che sul profilo della costruzione delle *memorie di scuola* intervengano e operino sovrapposizioni di memorie biografiche che spingono a leggere complessivamente l'esperienza scolastica come appartenente a un momento gioioso della vita, radicato nei trascorsi della gioventù: un periodo di grazia attorno a cui, naturalmente, si dipanano i molteplici riflessi di una soggettività à la *recherche du temps perdu*.

In questo senso, le riflessioni, i commenti, le annotazioni trasferite nello spazio di discussione del gruppo vengono a combaciare, in maniera abbastanza sostanziale, nella misura del loro tenore affettivo, con un genere di scritture che possono recuperarsi attorno ad altri canali di *memoria scolastica*, veicolata da più tradizionali pagine di carta. Vale la pena, a tal proposito, quantomeno citare il capitolo sul "rinomato Collegio Santonoceto" (Spinnella, 2023, p. 20) compreso in un romanzo di *fiction*, ma con rotondi richiami alla realtà storica, dovuto alla scrittura di un ex-allieva, frequentante le classi del magistrale sul finire degli anni Sessanta. In tali pagine, le note dedicate alla rievocazione degli anni di frequenza del Collegio acese, sullo sfondo della riconfigurazione degli ambienti di vita scolastici, convergono specialmente verso la sottolineatura delle emozioni giovanili appartenenti a un gruppo di ragazze adolescenti nei loro *anni felici*.

Dentro questo flusso emotivo, la *memoria di scuola* è ricostruita anche secondo una dialettica che continuamente pone in dialogo la quotidianità scolastica con l'effervescenza dell'età e con l'intensità affettiva attribuita alla dimensione delle relazioni tra le compagne: per cui il lavoro di recupero della memoria indugia sulle risatine, sulle chiacchiere, sulla preparazione delle feste scolastiche, sull'allegria del partecipare alle prove del coro, sull'intimità delle confidenze amicali, sulla condivisione delle fantasie e dei timori riguardo a come sarebbe stato mai baciare un ragazzo. Cosicché, se nello spazio interno della scuola poteva risultare motivo di sicuro divertimento collettivo il ritrovarsi ad accompagnare col canto religioso le note della suora organista, nel mondo *li fuori* doveva apparire altrettanto allettante interrompere, di

<sup>9</sup> Più in generale, sugli intrecci tra emozioni e memoria nell'ambito dell'attivazione di funzioni di recupero del passato scolastico si rinvia principalmente a Escolano Benito (2018b).

tanto in tanto, lo svolgimento dei compiti per ascoltare quella musica inglese che ormai faceva sempre più parte integrante del mondo giovanile, mentre, nel frattempo, i ritagli dei settimanali ritraenti le icone *pop* e le pazienti ricopiature di testi di popolari canzoni di musica leggera finivano coll'accumularsi fra le pagine dei diari di scuola.

Ma, dal punto di vista che interessa di più l'attenzione dello storico è significativo osservare come l'investimento soggettivo sul ricordo degli *anni belli* non esaurisca tutte le ragioni che confluiscono verso un modellamento collettivo delle *memoria di scuola* nei termini del loro concordare sull'individuazione del periodo corrente tra la fine degli anni Cinquanta e i tardi Sessanta quale una delle fasi di maggior splendore dell'Istituto, anche secondo la formulazione di un'impressione collettiva che pare sottolineare l'aderenza di quella stagione di entusiasmo e di vitalità ad una più generale fase di rilancio nazionale riferibile al lungo processo di Ricostruzione democratica, alla contemporanea crescita economica e alla trasformazione moderna dei costumi.

Il materiale fotografico trasferito sulla piattaforma *social* partecipa alla codificazione di tale giudizio, ripetutamente suggerito dalle *memorie di scuola*, indulgiando, per esempio, nell'amplificare alcuni dettagli apparentemente minimi, come il senso di magnificenza riconosciuto all'esuberanza delle aiuole e alla prolifica vegetazione ospitata dentro i cortili del chiostro, dove, in quegli anni, spiccavano i colori vivaci delle rose e l'enormità delle ortensie: si tratta, quasi, della ricostruzione di ritratti floreali, emergenti dal laboratorio della memoria collettiva quali vere e proprie icone emblematiche di *anni ruggenti*, a restituzione di un segno tangibile di una fase eclatante di *fioritura* attraversata dal Collegio lungo quello scorcio temporale.

Analoghe impressioni di grandezza ricorrono nel ricordare il senso di imponenza trasmesso dalla statua del Sacro Cuore di Gesù troneggiante sull'area del magnifico terrazzo, da cui si poteva ammirare da un lato il luccichio del mare e dall'altro lo sveltare maestoso dell'Etna, o ancora il fasto degli allestimenti preparati in occasione delle celebrazioni di punta del calendario scolastico, tra cui doveva spiccare, per attribuzione di importanza simbolica, il saggio ginnico di fine anno.

L'esibizione coreografica organizzata per le celebrazioni di chiusura dell'anno scolastico è generalmente ricordata all'interno del gruppo Facebook come un vero e proprio evento rituale sul quale, a suo tempo, convergano le massime aspettative delle partecipanti e una diffusa volontà di dimostrare la tenacia di un'accurata preparazione: un motivo di orgoglio su cui

si scommetteva la volontà di testimoniare un segnale di prestigio a onore del Collegio.

A seguire la narrazione procedente dalle *memorie di scuola* raccolte nel gruppo *social*, l'indicazione del periodo a ridosso della metà degli anni Sessanta come uno dei momenti di maggiore splendore dell'Istituto e di sua capacità di impatto sul giudizio pubblico in termini di valori di pregio, pare potersi anche far coincidere con il riconoscimento della fortuna dovuta all'affidamento della direzione dell'istituto, in quegli anni, a una guida abile e sicura: quella di suor Luisa Maria Forzano (1905-1996), la cui figura avrebbe lasciato un segno indelebile tra più generazioni di convittrici e allieve del Santonoceto.

Se è vero che le *memorie di scuola* tendono a plasmarsi in maniera istintiva di fronte alla ricostruzione di personalità in qualche modo straordinarie, nel caso qui esaminato è intuitivo osservare come la costruzione di una diffusa narrazione sulle note di distinzione attribuibili alla figura di quella Madre superiora, in grado di interpretare per decenni un ruolo di protagonista nella vita del Collegio, inevitabilmente finisca col guadagnare un significativo spazio tra le discussioni portate avanti dal gruppo, consolidandosi attorno alla restituzione di un profilo pressoché unanimemente concorde: quello di una donna all'apparenza severa e rigorosa, ma invero portatrice di un *grande cuore* dietro la maschera di rigidità.

A tal proposito, in merito alle ragioni di valutazione di eventuale affidabilità e di funzionalità documentaria delle *memorie di scuola* e di una loro possibile assimilazione all'interno di una conveniente operazione di indagine storica, occorre evidenziare come i registri della memoria collettiva risultino significativamente notevoli laddove tendono a rompere le narrazioni canoniche e a indugiare su certi dettagli che, fatta opportuna deroga all'impressione di produrre annotazioni marginali, appaiono invece quali interessanti *insights* per penetrare dentro le cornici di un contesto storico piuttosto caratterizzato nelle sue tinte di colore.

Sicché, a proposito, della restituzione alla memoria delle qualità umane di quella che generalmente viene ricordata come una direttrice capace, è notevole osservare il condensarsi dei ricordi su taluni aspetti che, al di là dell'autorevole superiora, tendono a impressionare nella figura di suor Luisa l'immagine di un'insegnante che amava sinceramente la sua disciplina – la letteratura italiana – e che ammaliaava le alunne con il recitare a memoria interi brani della *Divina Commedia*, interpretandoli con vivo senso drammatico.

Per altro verso, tende a rimanere ben impressionata nella memoria del gruppo – in quanto pratica che sfuggiva alla norma – l’abitudine di chiamare ad interrogazione le allieve per piccoli gruppi dentro la stanza della presidenza; un’abitudine che concorrevva ad aumentare vertiginosamente il senso di solennità della prova di interrogazione da sostenere al cospetto dell’insegnante-direttrice, seppur mitigata da una risaputa attitudine bonaria a lasciar che le alunne più intimorite, di tanto in tanto, potessero sbirciare tra gli appunti.

Su questi aspetti, ciò che interessa lo sguardo dello storico non sono tanto i contenuti in sé procedenti da una narrazione collettiva mediata dal gruppo *social*. Ciò che merita specialmente di essere posto in rilievo è l’indugiare delle *memorie di scuola* su quelle circostanze che denotano atipicità, deviazione dalla norma o vagamente eccezionalità.

Non è casuale che nell’analisi dei contenuti discussi in rete, poco in effetti traspaia circa l’ordinario delle situazioni di classe o delle prassi d’aula; la *memoria scolastica* ha più interesse a segnalare i tratti di rottura del canonico, per cui l’intensità dell’esperienza vissuta negli anni di scuola si esalta, per esempio, nel riproporre il rafforzamento del senso di familiarità percepito dalla scolaresca in occasione delle gite e dei viaggi, restituendo allo sguardo dell’osservatore presente l’intensità emotiva di fotografie di gruppo a suo tempo scattate, ora alle Fonti del Clitumno, ora a Firenze, ora a Venezia. Lo stesso si dica in riferimento alle diverse occasioni di passeggiate cittadine in divisa scolastica, oppure, di feste organizzate nei saloni del Collegio, specialmente in occasione di quei giorni del Carnevale che storicamente dovevano rendere la città di Acireale tra le più rinomate, in tutta la Sicilia, per l’allestimento dei festeggiamenti.

Una medesima logica vale per la rievocazione di punizioni esemplari, tra cui spicca per significatività aneddotica quella patita da una delle *allieve esterne*, la quale, impietosita dalle continue richieste fattele da una compagna *interna*, aveva un giorno deciso di introdurre segretamente in Collegio un pacchetto di gomme da masticare, al fine di consentire alla compagna residente in convitto di provare l’ebbrezza di assaporare un *chewing-gum*: vero e proprio oggetto del desiderio, impossibile da procurarsi per una fanciulla che pativa il limite di dover trascorrere intere settimane, se non mesi, dentro le mura del collegio. La scoperta della *malefatta* sarebbe costata alla sventurata protagonista di tale indebito spaccio di gomme americane un’intera mattina in ginocchio nella stanza della presidenza.

Le *memorie di scuola* diventano su questa falsariga interessanti nella misura in cui scorrono a impressionare un gioco di richiami dinamici tra i chiaroscuri della storia, adombrando nel caso specifico le privazioni cui si trovavano soggette le collegiali interne, oppure lasciando trasparire il doppio registro di comportamento sovente adottato dalle suore: tendenzialmente intransigente e rigoroso nei confronti di quelle *allieve interne*, su cui esse esercitavano praticamente un'autorità completa e, invece, spesso docile e affabile nei confronti delle frequentanti *esterne*, verso le cui famiglie – specialmente se altolocate – esse mostravano le dovute osservanze e riverenze, riservando alle loro visite il godimento dei migliori saloni e l'offerta piuttosto *esclusiva* – così come ricordato da alcune memorie – di alcune ambitissime caramelle a forma di pesciolino prodotte in Collegio, altrimenti usate come premio per gratificare, nelle opportune situazioni d'aula, le vincitrici delle gare di aritmetica, di tabelline o di declinazioni dei casi verbali.

Per giungere a una conclusione – quantomeno provvisoria – si potrà ragionevolmente riconoscere come l'indagine sullo studio di caso suggerisca non pochi livelli di interesse per la capacità espressa dai contenuti messi in rete da un gruppo Facebook di *ex alunni* a servizio del contributo procurato alla costruzione di *memorie di scuola*. Evidentemente, il più delle volte, non si avrà a che fare con materiale ordinato, classificato, rigorosamente elaborato, ma piuttosto eterogeneo, discontinuo e sovente grezzo: non si tratta, insomma, di materiale riconducibile *tout court* al valore di documento storico, ma certamente utile nel partecipare, tramite l'attivazione di memorie condivise, all'ampliamento dello sguardo sul passato e alla registrazione di interessanti spunti da approfondire e verificare in sede di corrispondente elaborazione del sapere storico.

## Riferimenti bibliografici

- Bandini G. et alii (Eds.). 2022. *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*. Firenze: Firenze University Press.
- Bennato D. 2011. *Sociologia dei media digitali*. Roma – Bari: Laterza.
- Biemmi I., Olivieri S. (Eds.). 2011. *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*. Milano: Guerini Scientifica.
- Boccia Artieri G et alii. 2018. *Fenomenologia dei social network*. Milano: Guerini Scientifica.
- Castiglione P. 2008. *Novecento siciliano. Da Garibaldi a Mussolini (1860-1943)*. Catania: Edizioni del Prisma.
- Collegio Santonoceto. 1908. *Tavole di fondazione del Collegio Santonoceto sotto titolo SS. Cuore di Gesù in Acireale*. Acireale: Tipografia del XX Secolo.
- Costa S. A. 1990. *La scuola e la grande scala. Vita e costume della scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*. Palermo: Sellerio.
- Escolano Benito A. 2023. *Etnografia della scuola*. Parma: Edizioni Junior.
- Id. 2018a. El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y memoria de la educación*. 7, 391-422.
- Id. 2018b. *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid. Vision Libros.
- Falzone M. T. 2002. *Le congregazioni religiose femminili nella Sicilia dell'Ottocento*. Caltanissetta: Sciascia.
- Gravagno M. C., Scaccianoce A. 2004. *Imago urbis: Acireale tra architettura e scenografia*. Acireale: Accademia di scienze, lettere e belle arti degli Zelanti e dei Dafnici.
- Lacriola M. 2020. La storia sul tubo. Esperienze e progetti di Public History su Youtube. In P. Bertella Farnetti, C. Dau Novelli (Eds.), *La storia liberata. Nuovi sentieri di ricerca* (e-book ed.). Milano – Udine: Mimesis. 165-190.
- Maenza G. 2006. *Santonoceto*. Acireale: (opuscolo in proprio, privo di editore).
- Meda J. 2020. Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato. In G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (Eds.), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*. Lecce: PensaMultimedia. 25-35.
- Nicolosi G. 2024. *Media e memoria: lineamenti di un nuovo culto del digitale*. Firenze: Editpress.
- Noiret S. 2023. Public History. In L. Bifulco, V. Borghi (Eds), *Research*

- Handbook on Public Sociology*. Cheltenham – Northampton: Elgar. 86-103.
- Id. 2014. *Storia digitale o storia con il digitale? È lecito porre la domanda?* <https://sergenoiret.blogspot.com/2014/10/storia-digitale.html> [29/11/2025].
- Id. 2009. Public History e Storia Pubblica nella rete. *Ricerche Storiche*, 39, 2-3, 275-327.
- Nora P. 2013. *Esquisse d'ego-histoire*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Pizzirusso I. 2020. Wikipedia: uno spazio per la Public History? In P. Bertella Farnetti, C. Dau Novelli (Eds.), *La storia liberata. Nuovi sentieri di ricerca*, (e-book ed.). Milano – Udine: Mimesis. 191-208.
- Rizzo S. 1981. *Acireale. Guida storica, monumentale e turistica*. Acireale: Galatea Editrice.
- Salvatori E. 2015. Il cittadino digitale e la storia: un nuovo rapporto? In B. Borghi, F. Garcia Perez, O. Moreno Fernandez (Eds.), *Novi Cives. Cittadini dall'infanzia in poi*. Bologna: Patron. 118-126.
- Speciale G. 2007. *Marianna Amico Roxas. Una donna nella Chiesa*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Spinella P. 2023. *Ricordi. Mi bastava sentirne il profumo*. Viterbo: Scatole parlanti.

# Presente come storia e canone meridionalista nell'opera di Goffredo Fofi

Vincenzo Schirripa

Professore Associato, Università LUMSA

*e-mail:* v.schirripa@lumsa.it

ORCID: 0000-0001-8209-8491

Il saggio si propone una prima approssimazione al lascito di Goffredo Fofi (1937-2025) negli ambiti d'interesse della storia dell'educazione, con particolare riguardo al versante meridionalista della sua produzione. Fofi ha intuito la consistenza storica di una tradizione plurale di pedagogia civile democratica attribuendole assunti metodologici comuni. Usando come risorsa la propria biografia, punteggiata da incontri con testimoni autorevoli del Novecento, egli ha costruito una genealogia dell'intervento educativo e sociale e ha messo a frutto la lezione dei suoi maestri in una originale pragmatica del lavoro culturale.

*Parole-chiave:* Goffredo Fofi, meridionalismo pedagogico, genealogia delle pratiche educative e sociali, pedagogia pubblica, pragmatica del lavoro culturale.

*Present as History and the Meridionalist Canon in the Work of Goffredo Fofi*

The article offers a first assessment of Goffredo Fofi's (1937–2025) legacy in relation to the field of the history of education, with particular attention to the Meridionalist dimension of his work. Fofi grasped the historical consistency of a plural tradition of democratic civic pedagogy by identifying shared methodological assumptions. By drawing on his own biography as a resource, marked by encounters with authoritative witnesses of the twentieth century, he constructed a genealogy of educational and social intervention and put the lessons of his mentors to use within an original pragmatics of cultural work.

*Keywords:* Goffredo Fofi, Educational Meridionalism, Genealogy of Educational and Social Practices, Public Pedagogy, Pragmatics of Cultural Work.

### *Educazione e intervento sociale fra storia e politica*

Ci sarà tempo per una riflessione più matura sull'impronta che Goffredo Fofi (1937-2025) ha lasciato, senza abitarlo come specialista, nel campo della storia dell'educazione. Nel frattempo è possibile prendere nota di alcuni livelli di convergenza – che emergono dai suoi quasi settant'anni di militanza culturale – con gli oggetti d'interesse della disciplina e con le questioni metodologiche che le sono proprie. Il primo livello, il più immediato, riguarda il suo contributo a costruire e a sollecitare un canone pedagogico attraverso libri, riviste e interventi critici: con uno sguardo orientato in buona misura verso Sud, e su questo tratto meridionalista – che attraversa diverse stagioni della sua biografia intellettuale – si soffermeranno un po' di più le pagine che seguono. Ma per comprenderlo meglio bisogna considerare almeno due aspetti ulteriori.

Un secondo livello di rilevanza storico educativa del suo operato consiste nell'aver colto e cercato di restituire il *daimon* di una galassia dell'impegno educativo e sociale eterogenea ma accomunata, oltre che da intenti emancipatori, da una tensione riflessiva sulle proprie possibilità e sui propri limiti che si è manifestata nella ricerca di forme, stili di lavoro e modalità relazionali coerenti con quegli intenti, democratici nella prassi e non soltanto negli enunciati. Si tratta di un apporto meno immediato da riconoscere ma fruttuoso perché, al di là dell'intento morale che lo ha mosso, l'investimento descrittivo su analogie e relazioni che hanno accomunato questi mondi ha contribuito a legittimare e a rendere discutibili aspetti e processi che non è facile cogliere con le sole categorie della storia politica o della storia sociale – e sui quali non è neanche detto che gli strumenti della storiografia specializzata sui fenomeni educativi facciano più presa di altri.

A partire dal proprio curriculum non comune di esperienze e di incontri, cominciato a diciott'anni a fianco di Danilo Dolci, di Aldo Capitini e poi a contatto con una sempre più articolata costellazione intellettuale non conformista accostata con curiosità e intraprendenza, Fofi ha potuto tracciare un sociogramma posizionato trasversalmente fra educativo e sociale, arte e

politica, letteratura e cinema, laici, protestanti e cattolici, Nord e Sud. Lo ha spesso restituito sotto forma di elenchi e gallerie, muovendosi nel solco di una tradizione che ha riferimenti familiari in una certa area politico culturale: il Bobbio di *Maestri e compagni* (1984), per esempio, e prima ancora la tradizione dei “santi laici” contemporanei evocata da Arturo Carlo Jemolo (1967). Eccone una declinazione più esplicitamente meridionalista tratta dalla sua prefazione a una raccolta postuma di scritti di Alessandro Leogrande (2018, poi in Fofi, 2020):

[...] le affinità con Alessandro trovarono radici profonde nella curiosità per la storia del suo Sud, una storia che io avevo potuto seguire da vicino, dalla metà degli anni cinquanta in avanti. Che avessi conosciuto Carlo Levi e Manlio Rossi-Doria, Tommaso Fiore e suo figlio Vittore, Angela Zucconi e l'area olivettiana e tanti meno noti ma non meno significativi intellettuali meridionali o meridionalisti, operatori e educatori, preti e laici, e che avessi vissuto tra i contadini e i militanti di base siciliani, e che avessi conosciuto perfino, andandolo a riverire a Meta di Sorrento poco tempo prima che morisse, il grande Salvemini che è stato, per Alessandro, un modello nel modo di ragionare e di agire, nel modo di intendere la politica, era per lui una sorta di garanzia, tanto era legato al Sud e alle sue vicende, alle sue speranze. E ai suoi studiosi, poeti, militanti. Ricordo con emozione il viaggio che facemmo con altri giovani amici ad Aliano sulla tomba di Levi e a Tricarico su quella di Scotellaro, incontrandoci qui con Rocco Mazzarone, grande medico e meridionalista testimone di una storia faticosa e gloriosa, che è stato per me quasi un padre.

Conosciuto fin da studente di liceo – le riviste dirette da Fofi sono state una palestra per molti giovani intellettuali, da lui intercettati con una costante opera di scouting – e poi componente fra i più attivi della redazione de “Lo straniero”, scomparso nel 2017 a soli quarant'anni, Leogrande è stato il collaboratore di Fofi che per unanime riconoscimento ne ha raccolto il testimone sul versante meridionalista. Questo estratto è quindi particolarmente rappresentativo non solo dello stile con cui egli costruisce, su base esperienziale e autobiografica, una memoria collettiva – cumulando nel tempo le pagine di un lungo diario pubblico animato da slanci entusiasti e polemici – ma anche del significato politico che attribuisce alla consegna alle nuove generazioni di un patrimonio culturale ancora vitale: “da pochi a pochi”, per richiamare un suo titolo del 2006.

Individuando una comune trama pedagogica all'intreccio fra voci pubbliche diversamente esposte fra politica e cultura, impegno educativo e sociale, Fofi ha dato consistenza narrativa a quelle che ha presentato come "minoranze attive" orientate al "ben fare" nel campo dell'assistenza, della scuola o del lavoro di comunità. Riconoscendosi nella formula con cui Silone si definiva "cristiano senza chiesa e socialista senza partito", sul piano politico ha valorizzato i punti di attrito o di contatto fecondo fra le prospettive più radicali e il riformismo pragmatico che di queste minoranze hanno caratterizzato lo spettro di posizioni. Sul piano religioso, sin dagli anni siciliani, ha riconosciuto nelle reti che sostenevano Dolci la traccia di una convergenza fra protestanti, valdesi, eredi del modernismo e cattolici non conformisti verso forme operee di testimonianza inscindibilmente civile e religiosa, e a quella traccia è rimasto legato.

Così facendo ha operato una restituzione pubblica di un soggetto collettivo variegato e marginale ma non per questo irrilevante: quasi una élite diffusa al servizio della democrazia, fiduciosa nelle virtù del far politica "dal basso" occupandosi degli altri, forse votata alla sconfitta ma non all'auto-commiserazione, minoritaria per definizione ma non priva di una propria vitale influenza. Assemblando cartografie di esperienze e gallerie di figure, mostrando le connessioni fra le une e le altre, egli si è fatto in qualche misura inventore di una tradizione che non aveva deciso di esserlo, che non aveva alle spalle un intero formalizzato in cui le singole parti potessero riconoscersi. In questo modo ha contribuito a costruire un oggetto storiografico altrimenti evanescente e ne ha reso leggibile una traccia etico politica. Una traccia esile ma euristicamente produttiva per chi voglia mostrare all'opera soggetti, appartenenti a famiglie politico culturali non sempre sovrapponibili, che hanno cercato in una pedagogia civile meno astratta e soporifera la chiave di un proprio sapere operativo e, in senso salveminiiano, una misura di fedeltà concreta ai propri principi, anche in questo sfuggendo alle categorie interpretative di molti specialisti.

Un terzo livello riguarda il metodo di lavoro: nel generare di fatto quella che oggi (Bandini e Oliviero, 2019) si tematizza come *Public History of Education*, Goffredo Fofi e la sua rete di collaboratori hanno dato corpo a un modello esplicito di pedagogia pubblica che implicava una riflessione di secondo livello sul modo in cui si costruiscono e si rendono disponibili gli oggetti del lavoro intellettuale. La questione del rapporto con gli specialisti – di scienze sociali e dell'educazione, di storia ma non solo – costituisce

un terreno di verifica di questo assunto. Rispetto alle fucine accademiche di questi saperi, Fofi ha sempre enfatizzato la propria estraneità: sia in chiave autoironica – presentandosi come autodidatta i cui soli titoli di studio erano quelli di maestro e di assistente sociale – sia quando vestiva l’abito del moralista, probabilmente più familiare al largo pubblico non iniziato che lo ritrovava occasionalmente sui media *mainstream*, per richiamare alle proprie responsabilità gli intellettuali, in particolare universitari e, con ancor più specifiche ragioni, i cultori delle scienze dell’educazione.

Ma c’è modo e modo di essere e professarsi *outsider*.

### *Mobilità, pluriradicamento, rete*

In un saggio del 2020 Peter Burke ha riflettuto su diversi profili di intellettuali *polymath* che, in diverse stagioni della storia, hanno incarnato una reazione all’affermarsi degli specialismi in nome dell’unità dei saperi, e ne ha individuato alcuni caratteri comuni. Fra i più pertinenti al nostro caso: un’ampiezza tematica di interessi guidata dalla curiosità per le cose umane, distante quindi dall’accumulo di erudizione e priva di soggezione per i confini fra le discipline e la cultura alta o popolare; la propensione a insediarsi produttivamente in habitat misti e marginali rispetto alle istituzioni; l’importanza di reti relazionali elettive – Fofi ne ha tessute e le ha interpretate in modo “caldo” sia nel conflitto che nell’amicizia intellettuale e politica; la mobilità geografica come risorsa cognitiva. In lui l’esperienza del decentramento e del pluriradicamento sono chiave di accesso a una conoscenza intessuta di relazioni: figlio di un’Umbria contadina con un retroterra di socializzazione politica, attratto dalla Sicilia di Danilo Dolci come incubatrice di una vocazione adulta, Fofi ha poi vissuto fra Roma, Torino, Parigi, Milano e di nuovo a Sud fra Napoli e Palermo e infine a Roma, conservando uno stile di lavoro itinerante. Egli ha composto in modo originale due forze divergenti che hanno sempre agito sulla scena culturale, ma con particolare energia e diffusione nell’Italia del secondo Novecento: la tensione alla sprovincializzazione, così centrale in tante biografie intellettuali, e l’attrazione per la provincia – nel suo caso entusiasta ma sobria, senza cioè esotizzarla più del necessario, e con un certo fiuto per le sue risorse inattese. Del muoversi su e giù per l’Italia, del cercare ovunque interlocutori con cui intrecciare relazioni di apprendistato intellettuale ha fatto un principio di autoformazione trasfe-

ribile per via narrativa e operativa ad altri compagni di strada e agli habitat organizzativi che ha istituito.

Si può anche notare che, in generale, le riviste di cultura offrono ai cultori dei saperi specialistici occasioni di apertura rispetto alle angustie dei loro canali di riproduzione consueti – volendo, un'altra forma di sprovincializzazione. Nelle riviste animate da Fofi – per gli anni di cui parliamo, “Linea d’ombra” (1983-1997), “La terra vista dalla luna” (1995-1996), “Lo straniero” (1997-2017), “Gli asini” (2010-) – diverse voci esperte hanno potuto cogliere l’occasione di compromettersi con qualcosa di più ambizioso della tanto temuta, dagli accademici, divulgazione e si sono misurate con contesti aperti a sguardi non convenzionali sul mondo contemporaneo e propensi ad accostare linguaggi diversi, dall’inchiesta a quelli delle arti. Il tono acceso in cui tanti collaboratori si sono ritrovati a convergere è stato un po’ conseguenza di un senso di urgenza politica e di un’ambizione di radicalità nelle analisi e nelle proposte; un po’ una patina stilistica militante, quasi un idioma domestico, sotto la quale maturavano in ogni caso codici adatti a trascendere specialismi disciplinari e gerghi professionali.

La cifra di quest’apertura è rimasta riconducibile, con tutte le controindicazioni del caso, al carisma dell’animatore di queste reti, alle sue qualità umane e al suo modo peculiare di costruire relazioni intellettuali. A fare la differenza è stata anche la capacità di luoghi così plurali di ricezione attiva e partecipazione intellettuale, collegati a pratiche di innovazione sociale, di generare valore ulteriore rispetto ai loro fattori d’innescio.

### *Un’antipedagogia civile intessuta di incontri*

Non si coglie del tutto l’originalità del Fofi meridionalista, né dell’interprete di una tradizione eterogenea di pedagogia e intervento sociale, se non si fa riferimento a questo stile di lavoro. Uno stile che si mostra più chiaramente con le riviste della maturità, negli anni in cui si fa più esplicito (cfr. Morreale, 2022, utile anche per la periodizzazione) anche il suo debito con la tradizione libertaria, cui è riconducibile questa fiducia nelle possibilità di persone e gruppi di collegarsi e, così facendo, di generare consapevolezza per sé e per altri, coltivando nicchie ecologiche di apprendimento reciproco. Spazi in cui provare a trascendere per quanto possibile la separazione fra diverse sedi di formalizzazione delle pratiche e legittimazione dei saperi, e in cui attori di-

versi possano cooperare più o meno alla pari – anche se per Fofi l'imparare e l'insegnare non erano attività che si potessero fingere orizzontali, c'era nel suo indicare maestri e assemblare bibliografie un approccio pedagogico tradizionale alla riproduzione dei saperi, fondato sull'ascolto dei maggiori e poi eventualmente aperto al conflitto intergenerazionale.

È il caso di ricordare che la pedagogia di Goffredo Fofi non soltanto non poggia sull'enunciazione di principi generali, ma nemmeno sulla descrizione di pratiche: dichiara semmai le proprie fonti per analogia, evocando campi d'esperienza – quando ad esempio richiama l'approccio attivista dei Cemea, i modelli di lavoro di comunità del Cepas o i suoi trascorsi più disparati nel lavoro con bambini e ragazzi –, e per contrasto, denunciando l'opportunismo e la mancanza di coraggio e visione del discorso pedagogico più paludato. È forse attraverso queste analogie e contrasti che studiosi e operatori con percorsi diversi alle spalle hanno potuto riconoscere nell'antipedagogia di Fofi qualcosa che risuonava profondamente nelle loro esperienze, anche quando erano molto diverse dalla sua. A patto di non fraintendere il termine antipedagogia: sarebbe facile pensarla come una postura radicale e iconoclasta da indossare. Non si tratta di questo. Si tratta semmai della presa d'atto della differenza profonda fra il campo su cui insistono le pedagogie accademiche e quello in cui molti addetti ai lavori costruiscono un sapere relazionale e situato. Teoria e pratica, si potrebbe pensare: ma è una dicotomia ingenua che queste posizioni tendono invece a superare al momento in cui attribuiscono valore a un certo modo di stare nei contesti e nelle relazioni e intendono la pedagogia come l'arte di vedere le contraddizioni e i conflitti dell'agire educativo senza negarli ma cercando modi responsabili di situarsi: si tratta di stili di presenza sul campo non trasmissibili se non per esposizione e contagio, né riproducibili se non in habitat coltivati, all'occorrenza comunicanti fra loro.

Va precisato che Fofi non si è posto il problema di teorizzare una sua pedagogia ma nemmeno l'obiettivo di dare voce agli orientamenti e tematizzare le questioni metodologiche care a queste componenti del suo uditorio: non è detto che le coltivasse e le sentisse sue. Ai loro occhi certe sue posizioni su temi di attualità pedagogica e scolastica potevano anche apparire poco informate e persino stridenti. Ciò non ha impedito loro di ritrovarsi nel suo modo di dar vita a una pedagogia civile intessuta di incontri felici fra persone – sulla sua attenzione a creare contatti c'è ampia narrativa – e come campo di relazioni fra percorsi d'impegno tenacemente presenti a sé stessi in tempi di diseducazione politica e disarmo morale.

Allo stesso modo il suo meridionalismo non è una teoria dello sviluppo né dà forma a una lettura storico politica caratterizzata ma mette a frutto un'attenzione coltivata verso percorsi d'impegno civile e verso forme anche "minori", come vedremo, di soggettività culturale: si può dire che qui la rete non è una metafora ma il corpo stesso di questo modo di intendere la politica e la cultura.

Il ciclo vitale e le trasformazioni delle reti animate da Goffredo Fofi si offrono inevitabilmente anche come campo in cui si manifesta la tensione irrisolta fra il compito che esse si assegnano di una critica radicale delle dinamiche di produzione e consumo culturale e la loro stessa natura di entità collettive dotate di un metabolismo pure ancorato a bisogni materiali e simbolici: tema anche questo squisitamente libertario – per una critica frontale quasi "dall'interno" cfr. Marchesini (2020) in risposta a Fofi (2019).

Se si ripensa ai primi maestri di Fofi sul terreno delle pratiche partecipative, a cominciare dai già citati Dolci e Capitini, si può dire che egli ha cercato di mettere a frutto la loro lezione proiettandola in avanti, sul terreno più aperto e relativamente vergine di una pragmatica del lavoro culturale. Se è ancora presto per una storia degli effetti di questo modello, si può già sostenere che i meriti specifici del suo artefice nel promuovere riedizioni e riletture e, all'occorrenza, nell'incoraggiare ricerche vanno letti sullo sfondo di questa dinamica policentrica e reticolare.

### *Il presente come storia e l'autobiografia proiettata sul presente*

Fra le formule che Goffredo Fofi amava ripetere ce n'è una, "il presente come storia", che sintetizza una domanda di consapevolezza rivolta ai mondi delle arti e dell'impegno culturale ma può anche servire a spiegare la sua scelta, sul finire del Novecento, di investire sulla memoria autobiografica come strumento di lavoro. È una fortunata brachilogia concettuale, molti ne hanno avvertito la suggestione e l'hanno ripresa con diverse sfumature di significato.

*The Present as History* è il titolo, dichiaratamente derivato da Lukács, di una raccolta di saggi dell'economista Paul Sweezy (1953) che per iniziativa di Raniero Panzieri fu tradotta nella collana einaudiana *La nuova società* (1962). È la stessa collana che avrebbe dovuto ospitare *L'immigrazione meridionale a Torino* (poi pubblicato da Feltrinelli: Fofi, 1964), esito monografico della sua più significativa esperienza da ricercatore sociale su cui, come

è noto, si consumò in seno al gruppo redazionale dell'editrice torinese un conflitto che portò al licenziamento di Panzieri e di Renato Solmi. *Il presente come storia* di Sweezy è un titolo che probabilmente Fofi aveva ben presente; nel rievocare questa formula, spesso richiamandone le assonanze con il pensiero di Tocqueville e Marx, egli indicava principalmente una capacità di leggere e rappresentare il presente in chiave storica che dovrebbe appartenere alla letteratura così come al cinema (cfr. Brazzoduro, 2013, p. 122) e al giornalismo – la attribuisce come titolo a una raccolta postuma di scritti di Luca Rastello (2015). Nel contesto della sua opera è evidente che il movimento simmetrico e complementare a questo dovere di esercitare uno sguardo storico sul presente è la responsabilità di un posizionamento riflessivo, di scegliere dove e come situarsi nella storia.

Nella seconda metà della sua vita pubblica, soprattutto dagli anni Novanta, Fofi sembra voler onorare questo principio dandosi il compito di ricomporre una genealogia per chi ha scelto di far politica altrimenti, spendendosi nell'educativo e nel sociale (Marcon, 2005), ma non per questo può dirsi al riparo dall'alienazione e dalla trappola dell'autocompiacimento. A chi coltiva l'impegno sociale indica la via di una maggiore consapevolezza del contesto in cui si opera attraverso lo studio e il confronto con altre esperienze presenti e passate. Ma la posta in gioco non è tutta interna a quel mondo: si tratta anche del riconoscimento pubblico di questa storia e geografia del lavoro socioeducativo.

Ne viene fuori un canone che riflette la sua condizione di fortunato testimone del secondo Novecento italiano, valorizzandone gli incontri con figure e opere di un'Italia "altra" non tanto per le sue più o meno buone ragioni ma per i modi in cui ha cercato di servirle. Per riprendere il titolo di un libro intervista in cui con Oreste Pivetta (Fofi, 2009) mette a punto questo investimento restitutivo, della "vocazione minoritaria" di questi ambienti egli si fa cantore cercando di tracciarne le traiettorie nel secondo Novecento: dagli anni del boom alla crisi del sistema politico, dalle promesse mancate della stagione dei movimenti alle disillusioni della società civile organizzata. Questo taglio diacronico gli consente di riprendere contatto con il meridionalismo attivo conosciuto negli anni Cinquanta e Sessanta ai suoi ultimi bagliori, di avvistarne le propaggini riaffioranti e di coltivarne l'eredità in anni apparentemente poco propizi.

Il contesto di ricezione di queste riletture è, al di là dell'uditorio più ampio, un referente collettivo che si autorappresenta anche come rete di mi-

litanza culturale, identificabile soprattutto nei lettori e nelle lettrici che si raccolgono attorno alle sue riviste. Per questo referente Fofi costruisce una genealogia di un certo prestigio e fascino, che si può leggere anche come folcolare mitologico e fonte d'ispirazione per i più giovani. Spesso questi exempla sono presentati a viva voce in contesti poco formali: si vedano ad esempio le lezioni al terzo settore dettate in Fofi (2024), che di questa trasmissione orale conservano il tono e lo stile.

È una sorta di affabulazione primaria di cui un soggetto collettivo ha bisogno per costruirsi in quanto tale; non esente, quindi, dal rischio di chiudersi nel mito delle origini autoreferenziale di una minoranza fin troppo consapevole delle proprie ragioni. L'antidoto consiste probabilmente in una dinamica di rete resistente al rischio di istituzionalizzare le sue forme e nel modo in cui il suo artefice rilancia questa produzione di conoscenza su un orizzonte tematico più aperto.

### *Memorialistica esemplare e sguardo antropologico*

L'attitudine a maneggiare oggetti simbolicamente densi ed esposti ad appropriazioni o derive particolaristiche, ricollocandoli però su fondali aperti e mostrandone la rilevanza più ampia, è un esercizio di autorità che fa parte delle responsabilità dell'intellettuale. Il modo in cui lo ha interpretato Goffredo Fofi è efficacemente rappresentato dalla fecondazione incrociata fra due angolature del suo sguardo critico: da un lato, la posizione del moralista intento ad attivare un canone meridionale carico di significato etico politico; dall'altro, la curiosità onnivora di un osservatore che ha giudicato la cultura di massa con occhio severo ma ha cercato la vitalità della cultura popolare con partecipazione affettiva e spirito ludico.

Ne fornisce prova evidente la raccolta postuma *Arcipelago Sud. Voci e luoghi della cultura italiana*. Mirko Grasso, che ha collaborato con Fofi nel progetto del libro e lo ha portato a termine curando i suoi testi, nel saggio introduttivo ha ricordato che a guidare l'autore è sempre stata l'idea che il Sud sia luogo di radicamento profondo della cultura nazionale nella sua interezza; e che questo assunto è valso quando si è trattato di intercettarne "momenti più alti" ma non solo. Lo dimostra un indice che negli accostamenti più spiazzanti fa intravedere un'impronta autoriale assertiva: da Giustino Fortunato, Gaetano Salvemini e Manlio Rossi Doria a Diego Maradona, Totò ed Eduar-

do De Filippo, un ritratto fotografico del quale è stato scelto come efficace immagine di copertina.

È una galleria di figure e di fotogrammi della storia nazionale, non diversamente da altre opere che dalla fine degli anni Ottanta hanno dato consistenza alla sua produzione memorialistica; probabilmente è il libro più radiofonico di un autore che questo repertorio lo ha lavorato a lungo a viva voce, spesso via etere: le stesure originarie di molti dei testi sono riconducibili alle trasmissioni di Rai Radio 3 *Arcipelago Sud e Vite che non sono la tua. Scrittori nel tempo*, le cui puntate si possono ancora ascoltare in rete.

Il volume è stato pubblicato da Feltrinelli alla fine di ottobre 2025 insieme a due nuove edizioni di opere precedenti. La prima in ordine di tempo è *Le nozze coi fichi secchi. Storie di un'altra Italia*. Uscito nel 1999 per L'ancora del Mediterraneo, casa editrice fondata da Stefano De Matteis a Napoli, è il libro che maggiormente dà corpo al filone autobiografico della maturità, sulla scia del precedente – e in alcuni passaggi sovrapponibile – *Pasqua di maggio. Un diario pessimista* (Marietti, 1988). È l'occasione in cui più compiutamente egli presenta le sue credenziali meridionaliste, fa i conti con le stagioni del suo impegno pubblico – a cominciare dal rapporto seminale e conflittuale con Dolci – e mette a punto il modello di galleria di incontri che verrà usato anche in seguito.

La seconda è *Strade maestre. Ritratti di scrittori italiani*, uscita la prima volta (1996) per l'editore Donzelli: è una raccolta di profili già pubblicati su riviste e quotidiani. Anche in questo caso la traccia autobiografica enunciata in premessa è un tessuto connettivo forte, l'orientamento a Sud si fa trasparente nella costruzione dell'indice e l'insistenza su alcune voci mostra il margine interpretativo messo a frutto dall'autore: Carlo Levi e Rocco Scotellaro, Ignazio Silone e Francesco Jovine come espressioni della riscoperta narrativa della questione meridionale fra fascismo e dopoguerra e poi per la Sicilia Vittorini, Sciascia, Brancati; per Napoli Viviani, La Capria e soprattutto Ortese. Non va dimenticato che Donzelli fra i suoi primi titoli aveva già pubblicato *Strana gente* (Fofi, 1993). Sono pagine di diario scritte in un anno cruciale, il 1960: a ventitré anni, con altri collaboratori di Dolci che con lui ne hanno preso le distanze, Fofi medita di impiantare un progetto di comunità in Calabria ma il corso degli eventi lo porterà a Torino dove, profetizza Panzieri, con la migrazione e la trasformazione in operai si è spostata ogni residua possibilità dei contadini del Sud di cambiare, come avrebbe voluto Carlo Levi, il verso della storia.

Il diario racconta tutto quello che c'è in mezzo – spostamenti, incontri, cinema e libri – prestandosi quasi a una lettura sinottica con *Le nozze coi fichi secchi*. L'anno appena precedente la casa editrice Donzelli esordiva, sul solco della ricerca avviata dalla rivista “Meridiana”, tentando di rompere certi automatismi dello sguardo meridionalista sul Sud. Fofi, da parte sua, stava tornando a impegnarsi nel tessuto civile in trasformazione delle due capitali del Mezzogiorno – dove si radicò la breve esperienza delle due riviste “Dove sta Zazà” e “Nino, domani a Palermo” – dopo le stragi del 1992 e nella stagione delle nuove amministrazioni comunali di centrosinistra, ed era già intento a meditare una genealogia pedagogica per una possibile opera collettiva di rinnovamento politico a partire dalle città. Nel catalogo della nuova editrice le memorie di un osservatore così fuori dal comune sembrarono confermare una volta di più, anche se in un contesto discorsivo originale, il bisogno della coscienza nazionale dell'Italia colta, soprattutto nelle stagioni di cambiamento, di usare il Mezzogiorno come specchio.

### *Libri come voci per un atlante*

Chi volesse, anche per integrare questa parziale introduzione, interrogare cataloghi come opac.sbn.it troverà nella folta bibliografia riconducibile a Goffredo Fofi alcune conferme e forse qualche sorpresa. Si troverà per esempio davanti al profilo di un infaticabile mediatore fra pubblico, editori e autori rilevanti rispetto ai temi fin qui discussi: autori più o meno noti, da leggere o da riscoprire. E potrà verificare che le tracce di quest'attività, soprattutto sotto forma di interventi paratestuali, si fanno più esplicite e fitte dopo il Duemila. Nelle pagine precedenti la ricerca genealogica del Fofi meridionalista è stata ricondotta alla seconda metà della sua attività pubblica. Alla comparsa del filone memorialistico già accennato si può accostare un confronto con gli indici di “Linea d'ombra” lungo gli anni Ottanta. Viste le occorrenze bibliografiche, e fatta la tara ai diversi fuochi d'interesse e canali di circolazione della sua produzione precedente, non è fuori luogo ricordare che in quanto testimone di una pedagogia civile del Ventesimo secolo Goffredo Fofi è soprattutto un autore del Ventunesimo.

Quest'opera di mediatore ha trovato una sponda più riconoscibile, dal 2008 in avanti, in una parte consistente del catalogo delle Edizioni dell'asino da lui fondate; non per questo sono diminuite in frequenza le collaborazioni

con editrici diverse. Se fissate sulle tavole di un atlante, queste voci bibliografiche restituirebbero una mappa di presenze editoriali storiche o più recenti al Sud – fra le più ricorrenti Sellerio, ma anche le Edizioni della battaglia a Palermo, Rubbettino in Calabria, L'ancora del Mediterraneo, Liguori e Pironi per Napoli, La meridiana, Kurumuny e Argo per la Puglia, Ilisso e Il maestrale per la Sardegna – che nella loro disposizione cronologica riflettono l'itineranza intellettuale e la tessitura relazionale di cui le pagine precedenti hanno tentato di dare sommariamente conto.

In diverse occasioni, nell'apprezzare il lavoro di ricercatori che coltivavano temi di interesse storico educativo e meridionalista, Fofi ha ricordato l'importanza di un approccio che non solo sottraesse all'agiografia figure come Zoebeli, Dolci, Scotellaro (giusto per richiamare alcuni esempi, rispettivamente: De Maria 2015, Grifo 2021, Gatto 2023): la sfida era anche quella di spostare l'attenzione sulle geografie di impegno politico e sociale di cui la loro presenza illuminava alcuni nodi, ma che meritavano di essere studiate nella loro pluralità costitutiva e in rapporto alle sollecitazioni cui il loro contesto culturale li metteva in condizione di reagire. Se in futuro questo invito fosse colto anche nel suo caso, un'intelligenza cartografica della sua fitta trama di contatti e collaborazioni fornirebbe materiale di un certo interesse sulla storia, la geografia e i molti volti di un'Italia civile da lui mappata con partecipazione e con l'orecchio teso alle sue autorappresentazioni meno convenzionali.

## Riferimenti bibliografici

- Bandini G. e Oliviero S. (Eds.). 2019. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Fup.
- Bobbio N. 1984. *Maestri e compagni. Piero Calamandrei, Aldo Capitini, Eugenio Colorni, Leone Ginzburg, Antonio Giuriolo, Rodolfo Mondolfo, Augusto Monti, Gaetano Salvemini*. Firenze: Passigli.
- Brazzoduro A. 2013. Il cinema, il presente, la storia [intervista a Goffredo Fofi]. *Zapruder*. 31 (11). 116-123.
- Burke P. 2020. *The Polymath: A Cultural History from Leonardo da Vinci to Susan Sontag*. New Haven, London: Yale University Press (trad. it. *Il genio universale*. Milano: Hoepli, 2023).
- De Maria C. 2015. *Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia. Margherita Zoebeli e il Centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Roma: Viella.
- Fonseca G. 1997. *Gli anni di Goffredo. Cronologia bibliografica di Goffredo Fofi*. Con una lettera di G. Herling. Napoli: Dante & Descartes.
- Fofi G. 1964. *L'immigrazione meridionale a Torino*. Milano: Feltrinelli.
- Id. 1988. *Pasqua di maggio. Un diario pessimista*. Genova: Marietti.
- Id. 1993. *Strana gente. 1960. Un diario tra Nord e Sud*. Roma: Donzelli.
- Id. 2009. *La vocazione minoritaria. Intervista sulle minoranze* (a cura di O. Pivetta). Roma, Bari: Laterza.
- Id. 2019. *L'oppio del popolo*. Milano: Elèuthera.
- Id. 2022. *Cari agli dèi*. Roma: e/o.
- Id. 2024. *Quante storie. Il "sociale" dall'Unità a oggi. Ritratti e ricordi*. Milano: Altraeconomia.
- Id. 2025. *Le nozze coi fichi secchi. Storie di un'altra Italia* (1999). Milano: Feltrinelli.
- Id. 2025. *Strade maestre. Ritratti di scrittori italiani* (1996). Milano: Feltrinelli.
- Gatto M. 2023. *Rocco Scotellaro e la questione meridionale. Letteratura, politica, inchiesta*. Roma: Carocci.
- Grifo M. 2021. *Le reti di Danilo Dolci. Sviluppo di comunità e nonviolenza in Sicilia occidentale*. Milano: Franco Angeli.
- Grasso M. 2025. Goffredo Fofi, a Sud e nella storia. In Fofi, G., *Arcipelago Sud. Voci e luoghi della cultura italiana* (a cura di M. Grasso). Milano: Feltrinelli.
- Jemolo A. C. 1967. *La tradizione dei santi laici*. In *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglia educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Leogrande A. 2018. *Dalle macerie. Cronache sul fronte meridionale* (a cura di

- Salvatore Romeo). Milano: Feltrinelli.
- Id. 2020. *Gli anni dello Straniero. Italia 1998-2017* (a cura di N. Villa). Roma: Edizioni dell'Asino.
- Marchesini M. 2020. Cura te ipsum: l'antagonismo come oppio. *La società degli individui. Quadrimestrale di teoria sociale e storia delle idee*. 67. 87-102.
- Marcon G. 2005. *Come fare politica senza entrare in un partito*. Milano: Feltrinelli.
- Morreale E. 2022. *Premessa*. In Fofi, G. *Son nato scemo e morirò cretino. Scritti 1956-2021* (a cura di E. Morreale). Roma: minimum fax.
- Pesoli F. (regia). 2020. *Suole di vento. Storie di Goffredo Fofi*. Roma: Avventurosa.
- Rastello L. 2015. *Il presente come storia*. Roma: Edizioni dell'asino.
- Sweezy P. M. 1953. *The Present as History. Essays and Reviews on Capitalism and Socialism*. New York, London: Monthly Review Press (trad. it. *Il presente come storia. Saggi sul capitalismo e il socialismo*. Torino: Einaudi, 1962).



# Passpartout



# Regenerating imagination: Steps Towards a Pedagogy of Desire

Daniele Aragosti

PhD student, Università Cattolica del Sacro Cuore (Milano)

*e-mail:* daniele.aragosti@unicatt.it

In the society of hyper-consumption, the lack that lies at the heart of desire has been manipulated by capitalist rhetoric, reframing it as a void to be filled. Processes of seduction and standardisation of desire contribute to a pervasive condition of dissatisfaction and incompleteness, subjecting younger generations to the imperatives of perfectionism, the constraints of anxiety, and the compulsions of consumerism. At the root of this phenomenon lie the mechanisms of construction and saturation of the imaginary, which cause the atrophy of the imaginative faculty and the deterioration of the relationship with otherness. These dynamics particularly affect teenagers, whose horizons of meaning and future-oriented projects appear weakened by narcissistic retreat and existential uncertainty. From a pedagogical perspective, the relationship between desire and the imaginary is of crucial importance: the imaginary constitutes the core of meaning upon which desire is anchored and takes form. It is therefore urgent to develop educational pathways aimed at regenerating the imaginative faculty, with the goal of reigniting desire and restoring passion, creativity, and authenticity in the lives of adolescents and youth.

*Keywords:* desire, imaginary, aestheticization, aesthetic education, adolescents.

*Liberare il desiderio. Dalla saturazione dell'immaginario alla rigenerazione della facoltà immaginativa*

Nella società dell'iperconsumo, la mancanza originaria che caratterizza il desiderio è stata manipolata dalla retorica capitalistica, trasformando-

la in un'assenza da colmare. I processi di seduzione e omologazione del desiderio sono responsabili del clima di insoddisfazione e incompiutezza che assoggetta le nuove generazioni all'imperativo del perfezionismo, alla schiavitù dell'ansia e al consumo compulsivo. Alla base di questo fenomeno agiscono i processi di costruzione e saturazione dell'immaginario, che causano l'atrofizzazione della facoltà immaginativa e il deterioramento della relazione con l'alterità. A soffrirne sono soprattutto le nuove generazioni, i cui orizzonti progettuali oggi sembrano affaticati dal ripiegamento narcisistico e dall'incertezza. Il legame fra desiderio e immaginario appare decisivo dal punto di vista pedagogico: l'immaginario rappresenta infatti il nucleo di senso su cui il desiderio si radica e prende forma. Urgente diviene allora approntare itinerari educativi volti a rigenerare la facoltà immaginativa, al fine di riaccendere la fiamma del desiderio e restituire passione, creatività e autenticità alle esistenze di adolescenti e giovani.

*Parole-chiave:* desiderio, immaginario, estetizzazione, educazione estetica, adolescenti.

### *The essence of desire: From lack to mystery*

Desire is a structural dimension and an essential resource of human beings. It acts as the fundamental device that catalyzes intentionality, defines the meaning of existence, and guides personal action and choices. Desire is thus the “essential reality” (Petrosino, 2019, p. 16) of the human being, its “exclusive way of being” (*ibidem*, p. 48), which distinguishes it from other living beings and elevates it beyond the utilitarian, egoistic, and self-referential logic of need:

fulfilling desire (as opposed to satisfying need) implies delay and postponement, and the ability to forgo an immediate good for the sake of a further value (Bruzzzone, 2012, p. 89).

Desire enables the person to resist conformity, move beyond impersonality and banality, and live a unique, authentic, and meaningful existence. As Jacques Lacan argues, desire originates from that existential core typical of human, which he defines as *manque-à-être*, a “lack of being” (Lacan, 1973, p.

30). This lack should be considered not as an absence to be filled and satisfied, but rather as an “anticipating” and “promising” thirst (Cusinato, 2012, p. 33). From this thirst arises the inexhaustible tension that expresses and shapes the constant incompleteness of the human being, his orientation towards his most proper potentialities (Heidegger, 1976, p. 284).

However, this conception of incompleteness and lack has ended up being misrepresented and distorted, being understood mostly as defect and imperfection. In this way, it has shaped the contemporary social imaginary, especially among young people, instilling the fear and conviction of not being up to par, of “never being good enough” (Benasayag, Cohen, 2023, p. 70), generating feelings of distress and anxiety. The society of performance and optimisation produces a pervasive sense of fatigue and “weariness” (Han, 2020), undermining self-esteem and self-efficacy. We are driven to exist frenetically in function of the future, thereby cancelling the present and living every moment as a mere instrument for achieving something better tomorrow. Benasayag and Cohen’s words on this matter are clear and direct when they state that “the feeling of being wrong and of always having to aspire to become someone else, so deeply rooted and widespread among young people, stems precisely from this dominant conception based on the incompleteness of existence” (Benasayag, Cohen, 2023, p. 60).

It is therefore necessary to rethink this idea, identifying at the origin of desire a personal, inner and profound core, not a void but a sort of enigma, an implicit quest for meaning: in this perspective, we should move from the concept of *lack* to that of *mystery*. The intuition that a “profound, unknowable core” (*ivi*, p. 103) dwells within humans leads us to overcome the view that identifies absence as the source of desire. In its place, we recognise the existence of an enigmatic core that is impossible to predict or fully know, a *mystery* about the self that is revealed in experience and encounter, in the adventure that opens onto discovery. A core to be questioned and cultivated through research. It corresponds to that original essence characterised by restlessness and nonsense that constitutes the fundamental premise for the birth of desire. It is that thirst that moves towards the search for meaning, which leads to the discovery of one’s vocation, orienting and structuring one’s entire existence.

Ugo Volli offers a double definition of desire as “lack and project”, emphasising that “planning and lack in some way reflect and motivate each other in humans, they form a circuit” (Volli, 2002, p. 342). Without desire, without

a circular movement of *mystery* and *discovery*, authentic projectuality cannot arise. The education of desire should therefore cultivate in young people the pleasure of research, revitalize the curiosity of exploration and adventure, counteracting and alleviating the climate of anxiety today associated with the idea of incompleteness and imperfection.

Desire is therefore not deprivation of being, absence or incompleteness, on the contrary: it is what allows man to be continuously alive and fulfilled in the present, while aspiring to “be more” (*ser mais*: Freire, 2008, p. 121). The *mystery* from which desire arises allows a person to never be crystallised and trapped in their current state, but instead to remain constantly open to possibility. It is an area of the self that is still unsaturated, unexpressed and unrealised, which manifests itself in unforeseen and unprecedented ways. It is therefore important not to suffocate or extinguish this *mystery*, not to try at all costs to resolve it as quickly as possible, to reveal it, to translate it immediately into objectives and results. Instead, we must support that mystery “so that it takes us further, so that it constitutes a call to be” (Ternynck, 2012, p. 81).

However, this is not merely a search for one’s self, but one’s fulfilment through self-transcendence (Frankl, 2013). This core of desire drives the individual to cross the threshold of the self, to emerge from their individualistic and self-referential closure, to encounter others and venture out on a journey of discovery. It is an erratic, disinterested movement unafraid to leave the safe path and lose itself in the clearings of existence, unhurried to project itself into the future. Desire is a tension (lat. *tendere*) that exceeds the rationalistic logic of planning and opens up to the unexpected. Its fulfillment can only be found beyond the self, overcoming sterile monadic and solipsistic closures. We cannot choose what fascinates us, determine what calls out to us or motivates us, nor can these be imposed. Desire is an encounter of value, an unexpected discovery that animates the present and springs from otherness and mystery. “Desire is a power that overwhelms and decentralises the self”, “it upsets me, captivates me, excites me, unsettles me, animates me, torments me, empowers me” (Recalcati, 2018, p. 19): it is the experience of a force in excess that transcends the self. This force, which illuminates the present and disposes us to the future, enamours and attracts the person, pushing them to open up, to set out, to *decide* (Jaspers, 1932): in this sense, “feeling determines action” (Bruzzone, 2022, p. 82).

*Anxiety and conformism in the age of hyperconsumption: The manipulation of desire*

Contemporary capitalist society has thoroughly grasped this dynamic, intuiting the centrality of desire in human life and the enormous political-economic potential inherent in its subjugation and exploitation. The force of desire, being the origin and source of an endless animation, has become the main target of the manipulation processes of neoliberal society, redirected to serve as the engine of consumer impulse. The original and generative *mystery* dwelling within each of us, which would constitute the matrix and condition of authentic desire, is instead distorted and transformed into vacuity, into a void to be satisfied or frenetically saturated. This narrative is deliberately constructed, in order to be conveyed and rooted within the social imaginary, especially among young people and adolescents, establishing it as an illusory promise of fulfillment and happiness. It is a “hypertrophic” and “delirious” desire (Prini, 2017, p. 8) which “ends up killing desire itself” (Recalcati, 2018, p. 65), namely its authentic and generative power. Desire has thus become the “raw material” of the economy and of the “capitalist ideology” (Volli, 2002, pp. 7-8), which exploits it to turn individuals in on themselves, and to orient them towards compulsive and spasmodic consumption. These processes produce a “colonisation and homogenisation of the field of desire” (Benasayag, Cohen, 2023, p. 64), delineating a “catalogue of possible desires” (Volli, 2002, p. 11), that is a repertoire that establishes and regulates what one should desire, what is appropriate to pursue, and what should be considered socially valuable.

The fertile and fruitful desire of young people is thus depersonalised and homogenised, shaped and “alienated” (Girard, 1999), and then oriented towards what is established as the highest aspiration of the human: the ideology of the attainment of happiness, which has now become the most advanced front of the society of efficiency and hyperconsumption. Happiness has been commodified and standardised, opening the way to a business and an economy centered on it, to a veritable “happiness industry”. It is no longer presented as a vague, distant and perhaps unattainable promise, but as an “objective and universal concept that can be measured impartially and precisely” (Cabanas, Illouz, 2019, p. 36), defined by fixed standards and absolute criteria. Happiness itself becomes a “commodity-fetish”, a product directly purchasable, available and instantly consumable on the market: “self-help manuals,

therapies, coaching and counselling services, apps and self-improvement advice packages” (*ivi*, p. 13) provide people with the illusion of possessing it.

But happiness, at the same time, is always ahead. The entire system relies on an imaginary of constant incompleteness of the present, spreading the perception of being in a state of perpetual lack. Existence is thus transformed into an unceasing process of self-improvement, a frenetic and uninterrupted race, with an increasingly pressing and unsustainable pace. We are constantly subjected to a pervasive and hammering message: just one more effort, you are still not enough. One must continually redesign oneself, in a perpetual movement of growth and self-transformation, to efficiently achieve objectives, trophies, and victories. The watchword is *efficiency*: we are pushed to function and perform like machine algorithms, to obtain the best possible results in the shortest possible time. Misled by false promises and blinded by the “imperative of performance” (Amadini, 2021, p. 48), we produce and consume to reach the standards and criteria that define success and happiness.

This ideology is not without consequences for psychological and emotional balance: “panic attacks, generalised anxiety, the feeling of never being good enough and the perception of not having enough time, so typical of our contemporary world, are the consequence of this conception of life” (Benasayag, Cohen, 2023, pp. 70-78). A vision of existence supported by a neurotic and perverse desire that generates discomfort and dissatisfaction, betraying the illusory promises of fulfilment and well-being. In this scenario, loneliness and individualism become structural pillars of happiness: the other becomes an obstacle, a competitor, an adversary with whom one must compete, compare and clash to obtain the coveted result. Sometimes, the other becomes a resource to exploit, use, and bend to one’s advantage, a means functional to one’s own ends. Everyone tries to improve themselves, to achieve self-realization: happiness becomes an individual aim, the outcome of an intranscendence that excludes alterity.

### *Desire and imagination: An inextricable nexus*

In this complex and critical social scenario, “the bodies of young people are once again sending out a cry for help” (*ivi*, p. 70), a plea for help impossible to ignore, evade, or trivialize. Data on the psychological and emotional

distress of adolescents and young adults have shown a worrying increase in recent years. Anxiety, in particular, seems to have become the dominant emotional condition, even among the younger ones. This is not so much the anxiety related to specific and circumscribed situations, but rather a generalised form of anxiety that characterises the society in which we live (Costa, 2024). More urgent than ever, therefore, is the attempt to understand the hidden and profound dynamics underlying this system of exploitation and homogenization of desire, which continually intensifies the climate of anxiety, anguish, and powerlessness.

Recent aesthetic studies have identified, beneath this scenario, subterranean processes of saturation and “construction of our imaginary” (Diodato, Aimò, 2021, p. 17), implemented through practices of seduction and aestheticization, involving the affective and emotional sphere. The imaginary emerges as central and decisive because it has the power to define the pattern of social, cultural, and personal meanings that instructs us and “teaches us how to desire” (Žižek, 1997, p. 18). It mediates between *mystery*, reality-alterity, and desire. The imaginary constitutes the ground of meaning, of visions, interpretations and conceptions of the world in which desire is rooted, the raw material that provides the coordinates and characteristics of its nature and substance. And even more trivially, it represents the fabric from which one’s understanding of society, politics, relationships and of existence itself takes shape. “The relationship between image and desire is essential. Without the former, there would be no sense, the only thing that truly seduces the latter” (Ciaramelli, 2000, p. 59).

In principle, the sources that shape the imaginary are varied and multiple, involving numerous actors operating in various spheres. Yet foundational remains that mysterious and unsaturated nucleus dwelling in the interiority of the person, which secures a privileged place for the singular, unique, and unrepeatably contribution of one’s imaginative faculty, a creative and innovative source of meaning. Imagination plays a decisive role in the structuring of the imaginary: it holds a creative and subversive power that, in the encounter with the other, generates the vision and the “construction of other worlds, different from ours and yet possible [...]. Worlds different from the present that our imagination is capable of designing” (Diodato, Aimò, 2021, p. 13). Once again, it is a matter of allowing to unfold that *mystery-lack* without suffocating it. In fact, this dimension opens the possibility of escaping self-referentiality and homologation, guaranteeing the conditions for a fertile

intertwining between the self, the other, the world and that disruptive and unforeseen factor generated in the encounter. Yet this alterity and this unsaturated, mysterious zone are today exiled and expelled from the processes of generating the imaginary, becoming an endangered reality, if not already completely excluded and nullified. “Creative imagination” now appears to be a faculty that is “strongly marginalised and forgotten” (Mottana, 2015, p. 94), or colonised and conditioned by external factors not always explicit or recognisable.

These processes of construction and saturation of the imaginary operate with such effectiveness and capillarity thanks to the strategies of a “seductive”, “enchanted” and “aesthetic” capitalism (Lipovetsky, 2019, p. 18), which, by exploiting the logic of seduction, activates mechanisms of aestheticization, affective manipulation, and subjugation of the emotional sphere. It

acts and is realised through the control, management and even formation of our ‘feelings’, of *aisthesis*: of our taste, of what we like and dislike; of our imagination, [...] of our feelings and emotions, of our desires: [...] ultimately, it nullifies our freedom (Diodato, Aimo, 2021, pp. 16-17).

There is thus no longer any need to force or coerce, to rely on oppressive mechanisms to influence people’s lives or manipulate their imaginaries and desires. The principle of *seduction* becomes the fundamental strategy of the consumer society, which reveals its nature, scope, and its “productive power of desires, passions and imaginaries” (Lipovetsky, 2019, p. 24).

In the technocracy of “mass media breeding” (Cusinato, 2012, p. 41) and hyperconsumption, the tools that construct our imaginary have become increasingly pervasive and invasive, capable of reaching us in a targeted manner, with surgical and infallible precision. Just think to neuromarketing techniques and the growing power of algorithms governing social media, social networks, streaming platforms, and online shopping. They are able to intercept every detail, to grasp and exploit every slightest clue, and then tailor content so that it appears maximally seductive and irresistible. Through the “manipulation of feelings”, the aesthetic and emotional spheres have become “commodities for consumption and exchange, as the gurus of industry and emotional marketing have well understood” (Bruzzone, 2022, p. 22). In this way, they

gather valuable information, which they then use to influence not only the most trivial aspects of our lives, [...] but also the major behavioural patterns of the community, changing the list of what contributes or does not contribute to the creation of happiness (Cabanas, Illouz, 2019, pp. 38-39).

Hypnotized and alienated by the excessive, uncontrolled and compulsive consumption, we consent to and actively participate in the saturation of our imaginary. We feed those processes that dispossess us of creative production of meaning, depriving us of the subversive power of imagination and suffocating that uncertain and mysterious space capable of welcoming the new and the authentic. Blinded and deceived by the seemingly perfect and golden lives of influencers, we develop expectations of unrealistic, impersonal, inauthentic, and ultimately unattainable projects. “The iconic-oral culture thus pushes the younger generations to fly towards the sun, but with wings held together by wax joints” so that “the sun of appearance attracts the new Icarus to lose themselves and fall into the existential void” (Prini, 2017, p. 129).

The collective imaginary is constructed so invasively and pervasively, so thoroughly across the various dimensions of existence, as to produce a veritable saturation: no space remains for anything else: for creativity, imagination, personal desires and authentic passions. Young people become “sleepwalkers” (McLuhan, 1964), finding themselves “trapped in a deleterious and destructive imaginary” (Benasayag, Cohen, 2023, p. 77), unable to intuit alternative perspectives, to dream revolutionary scenarios, to pursue subversive visions, alternative logics, different paths. This narrative is leading to a growing and gradual atrophy of the imaginative faculty, a paralysis in the processes of identity structuring, determining the phenomenology of the “minimal self” already theorised by Christopher Lasch (1987). It enforces the belief that reality consists solely of the imaginary of competition, excess and success, where is left no space for fragility, limits, uncertainty and suffering; where only the positive (youth, health, success...) must be cultivated and valued as the only way to self-actualization.

We find ourselves in an analgesic and “palliative society” (Han, 2021), governed by the imperative of positivity. It feeds on itself by spreading an anaesthetic performance culture that silences pain, stigmatises suffering and conceals any other form of negativity. “The new formula of domination reads: Be happy. The positivity of contentment drives away the negativity

of pain” (*ivi*, p. 16). This narrative disseminates and normalises an illusory and fictitious idea of happiness, grounded solely in well-being. It is a perverse form of desire, fuelled and spread by a narcissistic and individualistic culture.

Han interprets pain as a manifestation of the presence of diversity, as an irruption of the completely other, as a possibility to discover unprecedented visions of the world: new perspectives, alternative imaginaries. Denying and stigmatising suffering and limitation means excluding otherness and closing oneself off solipsistically. Pain associated with the presence and irruption of alterity can be understood as the “mourning” (Thanopoulos, 2016, p. 71) occasioned by the disappearance of the narcissistic and self-referential ego. It is a painful yet necessary and generative mourning. It prevents the subject from drowning in the self, from suffocating in narcissistic closures, in sterile and destructive forms of intranscendence. It is the key that avoids one’s gaze from collapsing inward, enabling it instead to reach farther, to encounter the other, to open up to the world. Authentic desire then “loves mourning because it is mourning that gives birth to it and keeps it alive” (*ivi*, p. 78), opening the way to self-transcendence.

### *Unleashing desire: Pathways of aesthetic education*

Pedagogical reflection is called to intervene in this dramatic and complex scenario, in order to develop lines of action capable of triggering concrete and transformative changes. Its task consists especially in educating the heart to overcome narcissism and achieve self-transcendence (Bruzzone, 2024). The central knot to be addressed and resolved concerns the standardisation and impersonality of desire, which must be liberated and revived. The path toward this goal lies in the imaginary, that terrain of meaning in which authentic desire arises, capable of opening life to what is new, unexpected, and original. It is therefore necessary to revitalise and regenerate the imaginative faculty. In contemporary society, this faculty has been completely excluded from the processes of aesthetisation. “If the current form of the era, through the excited anaesthetisation of *aisthesis*, forecloses freedom, then aesthetic education is essential to open up that dimension of experience” (Diodato, Aimo, 2021, p. 37).

To pedagogically promote a liberation of the imaginary and rebirth of desire, it is necessary to act indirectly, in order to avoid an “authoritarian

pedagogy of desire” (Volli, 2002, p. 137). In other words, education must help unmasking, deconstructing, and destroying the power dynamics and manipulative processes that condition our feeling, and at the same time it must propose meaningful alternatives to the mainstream. The goal

is not so much to reach some control tower to overturn capitalism by applying a “good programme”, but to act in the cracks and crevices that already exist within it, creating viable alternatives and thus developing the multidirectional power of the base (Benasayag, Cohen, 2023, p. 127).

Education should therefore make people more aware of the conditioning mechanisms, in order to emancipate them, and help them to recognize possible and concrete alternative way of living. It’s not a matter of imposing them as innovative paradigms or models to imitate, but of proposing them as existential testimonies that it is indeed possible to live otherwise, differently than the dominant logic of efficiency, functioning and perpetual improvement.

The society of seduction does not need to be completely revolutionised, but it does need to be ‘repaired’ and reoriented by developing ambitious counterbalances that are capable of offering richer seductions than those that govern us at present. [...] A society of seduction that is somehow enhanced or enriched, offering all its opportunities to culture, knowledge and creativity, and proposing to future generations attractions other than those of the market cosmos (Lipovetsky, 2019, pp. 29-30).

From this perspective, aesthetic education could represent a meaningful answer to their deepest needs. The aesthetic dimension and the deep affective sphere of young people are neither absent nor compromised, but rather anesthetised, numbed and temporarily atrophied, since it has not been educated, activated and exercised. It is therefore important to prepare experiences of aesthetic education capable of appealing and developing these dimensions.

The quality of our access to meaning depends on the exercise of *feeling* (Bruzzone, 2016). The task, then, is to ignite teenagers, revitalizing their imaginative faculty. It’s a seduction, so to speak, of another kind. As Lipovetsky states, “seduction is first and foremost a power that produces desiring and imaginary forces, the instance of real actions in the world” and not merely a tool for deception or manipulation (Lipovetsky, 2019, p. 24). In this regard, Riccardo Massa focused on the relationship between education and seduction:

to educate means to lead aside in order to “take elsewhere, to another place, to confront the new, the unheard of, the unexpected, the unusual, the rare, the different” (Massa, 2010, pp. 48-54). This represents a pedagogical action potentially capable of reviving the aesthetic and affective sphere, opening up to new imaginaries and authentic desires. *Seducere* also means *to bewitch*: “to attract, enchant, fascinate, influence, induce surprise and amazement, make people dream, propose utopias, activate a certain imaginary by settling in that of others, fuel desire” (*ivi*, p. 54).

It is therefore necessary to identify the ways in which educational itineraries aimed at liberating desire may be designed. Three closely intertwined key points seem to emerge as possible paths to follow: *experience, limit, encounter*.

Experience can be identified as the main tool of such an educational approach. John Dewey (2014) highlighted the centrality of the aesthetic nucleus of experience, arguing that its outcome is the refinement of *insight*, the ability to penetrate and deeply understand the world in its intimate connection with oneself. For Dewey (2020), aesthetic experience is the way through which one can refine deep knowledge of reality, identity and alterity. Phenomenological pedagogy seeks to foreground the “expansion of the experiential field” (Bertolini, Caronia, 2015), setting up unusual situations and adventures, opposite to those already encountered and experienced. Particularly interesting is the approach of the “pedagogy of beauty” (*ivi*, pp. 135-138), aimed at constructing or reconstructing an authentic aesthetic sense and enabling profound and decisive *insight* in the subjects of the experience, in order to disclose unexpected existential possibilities.

A second point of attention is the resignification of limit. In today’s performance society, uncertainty and precariousness are no longer considered as generative spaces, fertile grounds for the birth of desire and the foundation of a free imagination. They have become a pathological symptom to be hidden, silenced, and denied. Fragility, uncertainty, mistake, failure and suffering are transformed from learning and growth opportunities into obstacles and threats. And yet, as Monica Amadini reminds us, desire is rooted in fragility and restlessness: “it is risk and gives us the strength to lean out into life. Embarking on new paths and encountering the unknown subjects us to the risk of leaving safe ground for the unknown” (Amadini, 2021, p. 84). It is therefore necessary to revalue negativity as an important source of knowledge and wisdom. These are not obstacles but potentially generative spaces;

if denied or suppressed, they become destructive and toxic. “Pedagogical discourse cannot miss the opportunity to re-name fragility as a structural condition of existence” (*ivi*, p. 31). Education must restore value to suffering, limits and vulnerabilities. It must establish it as a generative mystery, as a part of ourselves that is still incomprehensible and unknowable, from which, nevertheless, unimagined and unforeseen opportunities for learning and growth arise. This requires listening to, welcoming and accepting young people in their thrownness, in their fragility, in their growing sense of invisibility to others and to themselves, and in their fear of not being good enough: “It is essential that they do not feel wrong, that they do not think that suffering, discomfort and disorientation are the result of a personal failing, of not being as they should be” (Benasayag, Cohen, 2023, p. 60). It is therefore a matter of welcoming and accompanying adolescents’ fears, struggles, sufferings and doubts without judging them or seeking to change them immediately. Only in this way can fragility flourish, stimulating desire and channeling it toward passionate and creative action, converting anxiety into a positive and fertile passion for discovery.

This renewal can occur only through authentic encounters with the others. Bonds and relationships are opportunities to migrate from narcissistic individualism to self-transcendence, fostering a new gaze on oneself and the world. When a profound encounter with otherness takes place, the self is torn away from its closure and its solipsistic withdrawal. This event may cause laceration and suffering, but it allows to displace one’s point of view and to grasp new perspectives. Educating toward the encounter with alterity, toward *relationship* and *connection* as generative experiences, represents another essential nucleus for a regeneration of the imaginative faculty. In the current imaginary, dominated by individualism, competition, and utilitarianism, this constitutes somehow a challenge against the grain. “The pole of desire is not properly the ego, but *beyond the ego* and *other than the ego*. [...] Desire, in other words, resides in the encounter” (Amadini, 2021, pp. 118-119).

The encounter with the other is essential because the diversity and irreducibility of the other can offer us his “existential heritage” (Rossini, Zanni, 2011): his life story, his testimony, his example. From authentic meeting between lives and stories, an unanticipated imaginary and an authentic desire can sprout: “a kind of contagion takes place: the development of alternative theories and ways of life must contribute to the emergence of an alternative imaginary” (Benasayag, Cohen, 2023, p. 135). From this perspective, what

educates above all is the encounter with someone capable of embodying a meaningful existence, which can inspire others to discover meaning in their own lives. This is what Guido Cusinato defines as the “power of exemplarity”, that vital energy capable of “leveraging a person’s experiences and emotional sphere”, “capable of captivating the individual and tearing them away from their own insignificance” (Cusinato, 2012, p. 127). Exemplariness, then, is not a model to conform to, to emulate or reproduce, but a life story imbued with desire. A story capable of inspiring and maybe opening up new horizons of meaning.

### *Conclusions*

Desire is the force that inspires and animates each person’s existence, granting it authenticity and generativity, moving it beyond self-enclosure and orienting it toward self-transcendence. Given its centrality, it is urgently necessary to liberate and reawaken desire in an era in which everything conspires to profit from its manipulation. The key to this operation lies in its connection with the imaginary, the field of meaning in which desire takes root and form, a field that, today, is constructed and saturated to shape and exploit it. Education can begin precisely here, by developing pathways of aesthetic pedagogy aimed at revitalizing authentic feeling and regenerating the imaginative faculty: dispositifs capable of releasing desire from the flow of impersonality and conformism in which it is channeled. We need to educate toward encounters with alternative and subversive imaginaries, capable of stimulating imagination and reawakening creativity. Meaningful existences, works of art, and new experiences can free desire from the constraints that hold it hostage. Because desire can be educated only through contagion, by drawing on the affective and aesthetic sphere; it cannot be merely transmitted through methods, techniques, or discourse. It is therefore essential to promote encounters with authentic witnesses of desire, who in their existential journey have not feared taking risks, following their intuitions and transcending themselves in order to finally realize who they are.

## References

- Amadini M. 2021. *Il desiderio che educa*. Brescia: Scholè.
- Benasayag M., Cohen T. 2023. *L'Epoca dell'intranquillità. Lettera alle nuove generazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertolini P., Caronia L. 2015. *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Bruzzone D. 2012. *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bruzzone D. 2016. *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Id. 2022. *La vita emotiva*. Brescia: Scholè.
- Bruzzone D. 2024. Dare il cuore a ciò che vale. L'educazione affettiva e il superamento del narcisismo. *Rivista Lasalliana*, 4. 441-449.
- Cabanas E., Illouz E. 2019. *Happycracy. Come la scienza della felicità controlla le nostre vite*. Bologna: Codice.
- Ciaramelli F. 2000. *La distruzione del desiderio. Il narcisismo nell'epoca del consumo di massa*. Bari: Dedalo.
- Costa V. 2024. *La società dell'ansia*. Milano: Inschibboleth.
- Cusinato G. 2012. *La cura del desiderio*. Verona: QuiEdit.
- Dewey J. 2014. *Esperienza, natura e arte*. Milano: Mimesis.
- Id. 2020. *Arte come esperienza*. Milano: Aesthetica.
- Diodato R. 2021. Esperienza estetica ed esperienza estetizzata. In R. Diodato, L. Aimò, *Un'idea di educazione estetica*. Brescia: Scholè.
- Frankl V. E. 2013. *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia dell'uomo d'oggi*. Milano: Ugo Mursia Editore.
- Freire P. 2008. *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Girard R. 1999. *Il risentimento: lo scacco del desiderio nell'uomo contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Han B.-C. 2020. *La società della stanchezza*. Milano: Nottetempo.
- Id. 2021. *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. Torino: Einaudi.
- Heidegger M. 1976. *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Jaspers K. 1932. *Philosophie*. Berlin: Springer (trad. it. di U. Galimberti, *Filosofia*. Torino: UTET, 1978).

- Lacan J. 1973. *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (1964). Paris: Éditions du Seuil (trad. it. di A. Succetti, *Il Seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi* (1964). Torino: Einaudi, 2003).
- Lasch C. 1987. *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli.
- Lipovetsky G. 2019. *Piacere e colpire. La società della seduzione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Massa R. 2010. Educazione e seduzione. In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Franco Angeli.
- McLuhan M. 1964. *Understanding media. The extensions of man*. New York: The MIT Press.
- Mottana P. 2015. Controeducazione estetica: la responsabilità simbolica nel mondo contemporaneo. In G. Cassani (Ed.), *Insegnare l'arte? Pedagogia e didattica dell'arte come filosofia dell'esperienza creativa*. Padova: Il Poligrafo.
- Petrosino S. 2019. *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*. Milano: Vita e Pensiero.
- Prini P. 2017. *Il paradosso di Icaro. L'educazione del desiderio e del bisogno*. Roma: Armando.
- Recalcati M. 2018. *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossini G., Zannini L. 2010. Esprimi un desiderio. Lavorare con il cuore nelle pratiche di prevenzione. In J. Orsenigo (Ed.), *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Franco Angeli.
- Ternynck C. 2012. *L'uomo di sabbia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Thanopoulos S. 2016. *Il desiderio che ama il lutto*. Macerata: Quodlibet.
- Volli U. 2002. *Figure del desiderio. Corpo, testo, mancanza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Žižek S. 1997. *L'epidemia dell'immaginario*. Milano: Mimesis.

# The Invention of the Other

## *Genealogy of an Educational Mindset*

Anita Gramigna

Professoressa Ordinaria, University of Ferrara

*e-mail:* grt@unife.it

ORCID: 0000-0001-9147-8832

These reflections seek to highlight the mechanisms that led to the structure of the idea of Otherness in relation to the European culture of identity and, consequently, to the configuration of a certain educational mentality. The epistemological horizon refers to hermeneutics as its methodology. The approach is interdisciplinary, as the content draws not only on pedagogical essays, but also on historical and archival, philosophical, and literary sources to arrive at epistemic-educational considerations. The theoretical horizon is part of the tradition of de-colonial studies (De Sousa Santos, 2009; Id., 2021b).

*Keywords:* otherness, eurocentrism, education, modernity, epistemology

### *L'invenzione dell'Altro. Genealogia di una mentalità educativa*

Queste riflessioni cercano di porre in luce i meccanismi che hanno portato a strutturare l'idea di Alterità in relazione alla cultura identitaria europea e, conseguentemente, al configurarsi di una certa mentalità educativa. L'orizzonte epistemologico fa riferimento all'ermeneutica come sua metodologia. L'approccio è interdisciplinare, in quanto il contenuto si avvale, oltre che di saggi pedagogici, di fonti storiche e d'archivio, filosofiche e letterarie per giungere a considerazioni di tipo epistemicamente-educativo. L'orizzonte teorico s'iscrive nella tradizione degli studi de-coloniali (De Sousa Santos, 2009; Id., 2021b).

*Parole chiave:* alterità, eurocentrismo, educazione, modernità, epistemologia

## Introduction

This study doesn't deny the cultural and historical value of European identity, nor does it question the importance of teaching the history of Europe and, indeed, of Italy. For the little ones, there is no denying the need to study history starting from local contexts, from the closest contexts, from the concrete. It was already happening forty years ago, when I was in my first experiences as a primary school teacher. I repeat, we don't want to deny the educational value of teaching Italian and European history. We challenge its ideological structure. To this end, the following pages aim to show how the belief that European civilization – as we understand it today – as the civilization responsible for attributing meaning, a criterion of value and a definition to other civilizations has established itself. Consequently, we think that the statement by which “Europe has been able to become intellectually master of the world, to know it, to conquer it for centuries and to shape it” is false. Equally incorrect is what is said on the same page that “the peoples – first those of the West then those of the whole world were able to become aware of themselves”<sup>1</sup>.

We believe that these statements reflect a hierarchical, mystifying and violent posture. This is a discourse that must be deconstructed in its ideological demands in order to initiate a process of conscientization of contemporary emergencies (Foucault, 1972; Id., 1977). With this aim, in the following pages we propose a work of diaphanization of the processes that, starting from the beginning of Modernity, led to the invention of the Other.

The Other, as a non-European, “discovered” with the invasion of what will later be called America, will be defined in opposition to the European Ego. An Ego, which even before being the *Io cogito* that Descartes speaks to us about in the first half of the 1600s in his inescapable *Discourse on Method* (2009), is the *I conquer* (Dussel, 2000). The Other, invented starting from the preparations for the first Columbian journey, more than any other incarnation and experience of otherness produced up to that point, lends itself to being experienced as the emblem of radical and therefore oppositional difference itself. Hence, the paradigmatic nature of the Other, which is discovered or rather encountered or better yet invented, in the overseas territories.

<sup>1</sup> Ministerial guidelines for the reform of the first cycle curriculum - published on March 11, 2025 on the Ministry of Education and Merit website - <https://www.min.gov.it.gov.it>, p. 69. (Trad. auth).

Do we think that Europe's will of empire is worse than that of the Aztecs towards the Maya? No.

Do we believe that the ethnocentrism of our home is the only or the worst? No.

Each civilization observes the others from its own point of view. Every culture thinks of itself as the center of the world. Each civilization interprets the others with its own categories, attributes meanings to them starting from its symbolic universe, projects values onto them in the light of its beliefs, fears, desires. With the invasion of Mesoamerica, both the indigenous people and the conquerors perceived themselves at the center of the world, as if their civilization was the only one capable of producing culture and as if everyone had to express themselves solely with the symbols of their own culture. Each people considered itself culturally, spiritually, aesthetically and morally superior to the other. Each individual considered himself more human than the others, the different. Indigenous people and Spaniards thought others were savage, inhuman, crude.

So, the question is not to establish a primacy of cruelty or a hierarchy of legitimations. No. It's not even about acquitting or convicting.

The issue is purely educational and consists in trying to understand how our world has been organized with its consequences of environmental destruction, deculturation, illiteracy, wars, genocide. In short, our world with all the prerequisites of old and new colonialisms, including those underway through tariffs, bombs, deportations, and, indeed, genocide. About this last crime, in case it was not clear, we're referring to what, in recent months, is happening in the Gaza Strip. We're also referring to the resulting project to transform the Strip into the largest real estate operation of the century. *Pecunia non olet*.

Building the tools, developing the content, identifying the guidelines for understanding reality and, consequently, choosing with knowledge of the facts which side to take, is the *raison d'être* of Education.

Well, it was said: understanding and choosing don't only represent the outcomes of an educational process. They are also an epistemological question, because they allow us to identify the devices that structure knowledge. In contrast to those who believe that Epistemology is a dry science, a useless quirk, an unproductive operation.

So: understand and choose. And this is where the uncomfortable protagonist of this argument appears: the "Truth". The "Truth" challenges our

courage because it imposes on us the effort of looking at what we don't like about this world and ourselves. In this sense, by "Truth" we mean the honest attitude of those who strive to know, beyond power rhetoric, compliant consensus, convenience. The "Truth", from an educational point of view, is a process, from an epistemological point of view it is a method. And it's a choice of field, from an ethical perspective. For this reason, it reveals itself in Knowledge – which requires education – and it expresses itself in taking a position. Clear and operational.

An exquisitely educational operation, then, becomes the awareness of the dynamics at work, which doesn't disdain either rebellion or dissent. A dissent that is not unnecessarily provocative only if it also contemplates the point of view of the Other. Foucault writes (2009, p. 321), "there is no establishment of truth without an essential position of otherness; truth is never the same; there can be no truth except in the form of the other world and the other life"<sup>2</sup>.

This essay examines some paradigmatic clues, dwells on the beginnings, intercepts their paths, tries to identify the prodromes of the mentality upon which an epistemology of education takes shape, originating in Modernity (Margiotta, 2009) and acting in the present. A present that we have an ethical duty to understand. In order to change it.

### *To the West of the West*

When Christopher Columbus, after several failed attempts, obtained authorization from Queen Isabella of Castile to venture beyond the ocean with the aim of bringing much wealth to the crown, as well as true faith to the populations he would have met, the official statements referred to the *Indies* as lands of landing. The Bible, in fact, didn't contemplate the existence of that continent that would later be called America in honor of Amerigo Vespucci. Officially, the Admiral leaves to reach already known places, India, from which European countries already imported spices, indigo and silk.

Why leaving towards the known by crossing the unknown? It is said that the reasons are to shorten the distances separating Europe from the Indies, to reduce the route compared to official routes, and, above all, to avoid the

<sup>2</sup> Translation from Italian by the author.

taxes to be paid by crossing Muslim territories. In short, it is emphasized that this is done in order to enrich the Catholic royals of Spain, who had just completed the conquest of the Sultanate of Granada, the last Arab bastion on the Peninsula, and were also preparing to expel the Jews from their home, with whom, however, no war of conquest would have been necessary. Why, then, hunt them down? To banish heresy from Spanish territory and spread true religion. Hence, the title of ‘very Catholic’.

In short, the myth of the West is being born as a place dedicated to attributing meaning to the world and its people. But, and it is another paradox, the East that will be reached will be to the west of the West. It will be called India but it will not be India. Furthermore, we will discover what had actually already been widely discovered and not only by the natives but, perhaps, by the Europeans themselves, since among Genoese sailors there was talk of a land overseas as early as the fourteenth century (Chiesa, 2023). Not to mention the Vikings who sailed from the coast of Greenland centuries earlier.

From the very beginning, meaning by “immediately” the Columbian adventure even before its debut, a narrative is developed full of ideological implications, logical contradictions and many ambiguities. In fact, if the Viking tales (Caprini, 1995) speak to us with the language of the myth of a certain Markhalada, a land located west of Greenland, the Milanese friar Galvano Fiamma, already around 1340, mentions Markhalada in his *Cronica universalis* (Chiesa, 2023, p. 140). Where does the friar get this information? It would seem right in Genoa, the city of Colombo, but a century and a half before the famous trip. In fact, furs, but above all the coveted birds of prey arrived at the port of Genoa from the north. In Genoa, for a long time, rumors had been circulating among sailors and merchants of a land located to the west across the ocean.

In 1492 Granada capitulates and Columbus leaves for the supposed Indies. Four years later, the conquest of the Canary Islands, which fell under Spanish rule, was completed. The royals of Spain win on all fronts. A new era begins. Not only for the Peninsula, but also for Europe as a whole, a narrative epiphany is heralded. A story comes to life that is, in itself, an announcement of civilization but also the embryo of a precise cultural identity. An affirmation of civility that would go around the world. On these foundations, an idea of identity is structured in comparison with an otherness that, to be effective, must be radical. Consequently, it must be invented. The old idea of Europe has a Phoenician origin (Dussel, 1969) not to mention the fact that

the current European territories (in the north and east of so-called classical Greece) were considered barbaric. The Greece-Rome-Europe diachronic structure is a German invention of the late 18th century (Dussel, 2000) and will become a foundation of the criminal lucubrations on the Aryan race.

The Roman Empire, then, also included northern Africa, Egypt, and many territories outside the continent. So, if the Eurocentric ideology that prevailed with German Romanticism rewrites our history of geography, its eidetic directions begin to take shape with that discovery that is not a discovery. It begins with that journey that will change the history of our world, among other things, because it will give rise to global mercantilism which is a hallmark of Modernity (Dussel, 1992). This is how European centrality was born, first financial, military and political, then religious and cultural. But, thus, its peripheries are also born.

Until then, trade with the East and, specifically with India, took place by land, along the evocative Silk Roads (Chaunu, 1977). So, Don Cristoforo paradoxically prepares to discover what has already been discovered. And “discovery” is mentioned in the documents that testify to the meetings and preparations that the Admiral makes in view of his first voyage: “I met the admiral in this city of Moguer, already elderly, who was preparing to go and discover the Indies, with him, there was a Friar of St. Francis”<sup>3</sup> says Juan Rodriguez Cabezudo (Ropero Regidor, 2003, p. 24), a close friend of Colombo to such an extent that the latter, before leaving, entrusts him with his son Diego. Later Cabezudo himself states that many people “made fun of the so-called admiral for his feat of going to discover the said Indies” (*ivi*, p. 25).

Already at the dawn of a “discovery” presumably already known, there are the prodromes of that construction of an otherness that will participate in the definition of European identity at the beginning of its Modernity (Berman, 1985; Habermas, 2022)<sup>4</sup>.

Upon returning from the first Columbian voyage, when it had now been officially declared that the Indies had not been reached, but a land that had nothing to do with it, the same name remains in official documents. An ex-

<sup>3</sup> From now on, the English translations of the Spanish quotes are by the Author.

<sup>4</sup> Historians generally believe that some events mark the beginning of the Modern Age in the 15th century with the fall of Constantinople (1453) and the arrival of Columbus on the American continent (1492). It is evident, however, that traces of feudal and medieval thought remain even in this powerful cultural and symbolic revolution that was affirmed with Humanism and the Renaissance.

ample among all: a certain Martin Gonzales declares “he returned to the port of this city (Moguer) in the year of ninety-three (1493) the said admiral and all those who had accompanied him saying publicly that they had discovered the said Indies and many other islands” (Ropero Regidor, 2003, p. 42). You find a country that is not India and you keep calling it that. Why? Furthermore, from the very beginning, the indigenous people of Mesoamerica were defined as *Indios* even if it was clear that they had not arrived in India, but on a continent unknown or, at least, unknown to the Sacred Text of Catholicism. Indeed, we arrived in what will be called the New World.

Why will one insist on calling it “new”, since it was soon realized that it was populated by very ancient civilizations? Because from that adjective, which takes on the weight of a noun, the invention of the Other begins. It’s an attribution of meaning first to a land yet to be named and then to its people. The conferral of meaning is far from without consequences because, implicitly, it confers a system of values on which mutual identities depend, which were taking shape at the dawn of our Modernity and the decline of those highly refined cultures.

If the world you have landed in is New, you must immediately assign it a name, which, even while waiting for better options, defines and circumscribes its “novelty”. A novelty that has the advantage, precisely, of leaving ample room for invention. A novelty whose alphabet can be structured around contents that have little to do with the place, its culture, its history and even less with its inhabitants. These, provisionally, will and still are defined as *Indios*, since it was said that they wanted to reach the Indies. Why not call them by the names they themselves had given themselves? Why not call them Maya, Aztecs, Zapotecs, etc.? All are generically defined as *Indios*, without taking into account cultural, religious, or linguistic diversity.

Our thesis is that the meaning of the symbolic arrangement built little by little, even before Columbus’s arrival in the Antilles, still affects today the perception we have of Us and the Other. It’s a game of mirrors, in which the European self at the dawn of Modernity carves out its image on the negative of that of the natives. An arrangement that structures the formative epistemology of a good part of our education.

It will be objected that several close encounters with the “others” had already been experienced: the slaves of Slavonia – also called Schiavonia – and those of the Canary Islands, the Jews, the Arabs, the Ottomans ... to name just a few. From Slavonia, people were captured or bought and then sold, for

example, on the Venetian market and traded from there throughout Europe. For the same purpose, the inhabitants of the Canary Islands, the Guanches (Cuscoy, 2008) famous for their beauty, were brought in chains to Spanish soil. In Europe and in Spain in general, experience had already been gained of otherness, first and foremost, with Arabs and Jews. Their presence is tolerated as long as the balance of power imposes it. It's true, there had already been a confrontation that we will define as close with the Other by itself. Yes. But the invasion of America – that invasion that we still stubbornly call discovery today – inaugurates, with a new colonialism, a different cultural season and a renewed identity (Dussel, 2000). A figure of European Modernity is in the claim of a break with the past <sup>5</sup>, towards which a leap forward would be made on the road to progress. A leap that, in Dussel's analysis (2000) would be achieved precisely with the conquest of America. Andrés Moreno Mengibar (1991, p. VIII) who, in the introduction to Bartolomé de Las Casas's work, *Brevisima historia de la destruccion de las Indias of 1542*, states: “the consequences of the arrival of Europeans in America represented one of the most active drivers that would shape the mental and cultural identity of the Old World”. Indeed, the imagination, the set of ideas and values that mark the European mentality has much to do with the relationships that the Old Continent established with other cultures. Such different customs, beliefs, and rituals exerted a disorienting action that needed to be reabsorbed into European conceptual frameworks. Radical otherness justified the systematic material and symbolic dispossession of those populations, but it also enriched the cultural fabric of the European West. It's my belief that our debt not only economic, but cultural and spiritual to the Lands beyond the ocean, is enormous. Hence, for example, the syncretism with which in Latin America the Catholic Church still dialogues today with indigenous communities who, even in their rituals, recognize themselves in the same God of Love (Gramigna, 2016; Gramigna, 2019; 2022). But let us return to the origin of our history. On April 17, 1492, the *Capitulacion de Santa Fe* was signed, on the outskirts of Granada. This is an extremely important document that bound the Crown and Columbus to respect what was established there, while authorizing the Admiral to attempt the adventure (Pérez Bustamante, 1951). The paradoxical thing is that the document refers to the lands that he literally “discovered” (Arranz Marquez,

<sup>5</sup> According to the most accredited conventions, this leap forward that would be at the origin of Modernity is identified with the Italian Renaissance.

2018, pp. 39-40). Some historians believe this is a writing or transcription error. But, on the return from his first journey, on 16 August 1494, the Spanish royals wrote him these words “it seems to us that everything you had told us at the beginning would be achieved, for the most part it was achieved, as if you had seen it before having communicated it to us” (*ivi*, p. 40). What’s more: a certain Dr. Chanca who accompanied him on his first voyage states that the Almirante, moving in low and dangerous waters “sailed as if he knew the route very well”. The hypothesis that one would discover a land already identified, knowing full well that it had nothing to do with India (Ramos, 1983), seems very plausible to us. In short, we were starting with territories that were not really “new” on which, moreover, Columbus already claimed privileges and titles to be passed on as an inheritance to his descendants. Thus, before its presence was officially sanctioned, the invention of a totally Other world would begin. A world whose existence was in all likelihood known and which in all evidence had nothing to do with India. In short, a world to be named to dominate. The attribution of a name, even if provisional, will mark its determination, will seal its destiny starting from its novelty, to reach the definition of an Otherness yet to be invented. The first name, after that of India which, however, will remain over time, is New Spain (Diaz del Castillo, 1632; De Sahagun Fray Bernardino, 2002), where however the reference to the mother country indicates a relationship of possession, not equality. The lands encountered, from the very beginning, even before the conquest, belong to the royals of Spain. A definition that determines a non-equivalence membership relation. In fact, it is said that the purpose is to “subdue the Indians” possibly “with goodness and love” (*ivi*, p. 25).

### *There’s no Reason*

Let’s go step by step. How did the new idea of the Other come about? Who and what are the so-called *Indios* preparing to become?

At his first meeting, the admiral offers us an almost idyllic image of it: “very green trees and many waters and fruits of different species” (Colombo, 1985, p. 45). A wonderful land that “is a pleasure to look at” (*ivi*, p. 49). And little islands<sup>6</sup> “planted with trees, the most beautiful that I saw” (*ivi*, p. 59).

<sup>6</sup> This is the island of San Salvador in the Bahamas archipelago. Colonization began

The inhabitants, as one would expect from such a frame of beauty, are also wonderful: “all those I saw were all young and I saw none more than thirty years old, very well made, of very beautiful body and very pleasant face ... They are generally of good stature, of pleasant movements and well made” (*ivi*, pp. 46-47). And then: “they must be good servants and of good wit, for I see that very soon they repeat everything I said to them. And I believe that very soon they would become Christians, because it seems to me that they have no cult” (*ivi*, p. 47).

Lands and people seem to belong to the earthly paradise. Warning: a paradise on which heavy mortgages already hung, as the *Capitulacion* shows us. A paradise to be exploited to make Spain’s crowned heads rich, Columbus himself and his heirs. But, at least, the unwitting guests of that Eden seem like good people to him.

Their transformation into monsters will come soon. But, let’s proceed in order.

Bartolomé de Las Casas in his *Historia de las Indias*, written from 1553 and completed in 1561, recounts the events he witnessed from 1492 to 1520. Therefore, in the description offered to us by the religious man on the day following Columbus’ arrival, the so-called ‘new world’ would be inhabited by simple, pure, naive people:

the Indios are characterized, for the most part, by their innocence and goodness: naturally gentle and peaceful, humble and patient, moderate in appetites and honest in customs, they are not moved by any greed, envy or ambition. Franks and serviles ... enjoy an existence as simple as it is happy ... Naturally, among so many merits and gifts, true religion is lacking; however, their innate faculties and virtues make them suited to Christian faith and customs, provided they teach them as rational creatures with persuasive benevolence and love (p. XXXII).

Father de Las Casas restores to us the image of an almost childish and therefore innocent humanity, benevolently predisposed to the teachings of the one true religion. He doesn’t question its rationality or even the possession of that soul that others, especially the colonists, will doubt until they reach the radical ferinization of the indigenous people (Baccelli, 2018).

with the arrival of Columbus in 1492 in the Caribbean and then moved to Mesoamerica and finally South America.

Thus, from the childish innocence comes implicit animality. Thus, a process of dehumanization is carried out that allows the sexual and labor exploitation of the natives, gradually justified by their alleged inability to absorb the precepts of evangelization. Pedro de Gante, one among many, goes so far as to deny the humanity of the indigenous people, defining them as beings devoid of rationality, reluctant towards the truth (Cassi, 2004). And indeed, to justify the senseless violence of the conquerors, the aborigines were soon defined as idolaters, barbarians, sodomites and anthropophagous (Portilla, 1987). From the very beginning, according to what Cortés writes in his *Cartas de relación*, they present themselves to the Spanish armed with full force, with aggressive behavior and ferocious appearance. The worse those – the natives – are, the more heroes these are, the more savage the others appear, the more civilized they appear. According to him, the conquerors showed up “in peace and with love” to bring the true faith, make them subjects of the Spanish Emperor Charles V and, in exchange, receive gold, lots of gold, more than what the emissaries of the Aztec king had spontaneously given him. To these good intentions, the ungrateful respond with arrows. Hence, the need preemptively, even before they rebelled, to subjugate them, through terror, through torture and exemplary executions so that they would be of notice to all. As if to say that war exercises its own preventive pedagogy, beyond the presumed faults of the vanquished, as culprits *ante litteram*. Let us return to that ideological construct which, with the invention of the Other, connotes the epistemology of the idea of Modernity. A device that is organized around the definition of the cultural and historical centrality of Europe. This also gives rise to a moral superiority which in turn is based on the affirmation of a single form of rationality, according to which all others are defined as irrational. This epistemicide (De Sousa Santos, 2021a.) is implicit in everyday school life (Boschi, 2025), in the processes of integration, in the very idea of Reason. The Other “discovered” and conquered must inevitably be irrational, primitive, immature, uncivilized, amoral, backward, irreligious. Conquest, with its violence, then becomes the necessary evil that will bring civilization, rationality, morality, progress, religion to the very populations that suffer it.

This is the truth we don't want to see, what we don't like about ourselves, our culture, this world. And this is where we betray the very meaning of Education, its parrhesia:

the parrhesia attitude always and perpetually leads its question of power back to the question of its relationship with truth and knowledge, on the one hand, and with ethical differentiation on the other; the parrhesiastic attitude finally brings the question of power back to the problem of true discourse in which this moral subject is constituted and to the problem of power relations in which this same subject is formed (Foucault, 2009, pp. 75-76).

But, we are not yet at the end of our speech. The world, this world, ourselves and others, have – we have – a desperate need for “Truth”, it has been said. But, it’s not enough. What we lack in the very heart of that Truth – which is the sense of educational construction – is the meaning of the gift, it’s the exercise of forgiveness, it’s the conversion of Love.

Because there is no Reason to justify what is happening.

## References

- Arranz Marquez L. 2018. *Introduccion a Cristobal Colon*. In *Diario de a bordo*. Madrid: EDAF.
- Baccelli L. 2018. Dialettica dell’humanitas e logiche della sottomissione nella controversia sulla conquista dell’America. *Jura Gentium*. XV. 1. 8-45.
- Berman M. 1985. *L’esperienza della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Caprini R. (Ed). 1995. *La saga di Eirik il rosso e La saga dei groenlandesi*. Parma: Pratiche.
- Boschi C. 2025. *Educazione e Rappresentazione. L’ideologia dell’alterità nei manuali scolastici spagnoli del ’900*. Ferrara: Volta la carta.
- Burgio G. 2022. *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l’interculturalità*. Milano: Angeli.
- Cassi A. A. 2004. *Ius comune tra Vecchio e Nuovo Mondo*. Milano: Giuffrè.
- Chaunu P. 1977. *La expansion europea (siglo XIII al XV)*. Barcelona: Editorial Labor.
- Chiesa P. 2023. *Marckalada*. Roma-Bari: Laterza.
- Colombo C. 1985. *Diario di bordo. Libro della prima navigazione e scoperta delle Indie*. Mursia: Milano.

- Cortés H. 1963. *Cartas de relación (1522-1525)*. Città del México: Ed. Manuel Alcalá.
- De Las Casas B. 1986. *Historia de las Indias*. Caracas: Biblioteca AYA-CUCHO.
- Cuscoy, D. L. 2008. *Los Guanches: vida y cultura del primitivo habitante de Tenerife*. La Laguna: Edizioni La Laguna-Tenerife.
- De Las Casas B. 1991. *Brevisima relacion de la destruccion de las Indias*. Barcelona: Linkgua Ediciones.
- De Las Casas B. 1989-1999. *Obras completas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Diaz del Castillo B. 1632. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Edizione digitale Himali.
- De Sahagun Fray Bernardino. 2002. *Historia general de las cosas de Nueva España*. Versione integrale del testo castigliano del manoscritto noto come *Codice Fiorentino*. México: CONACULTA.
- Descartes R. 2009. *Opere 1637-1649*. Milano: Bompiani.
- De Sousa Santos B. 2009. *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Città del Messico: CLACSO.
- De Sousa Santos B. 2021a. *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemocidio*. Roma: Castelvecchi.
- Id. 2021b. *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*. Roma: Castelvecchi.
- Dussel E. 1992. *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Id. 2000. Europa, modernidad y eurocentrismo. In E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Id. 1969. *El humanismo semita*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Foucault M. 2009. *Il coraggio della verità*. Milano: Feltrinelli.
- Id. 1972. *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Id. 1977. *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Id. 2001. Gli intellettuali e il potere. In Id. *Il discorso, la storia, la verità*. Torino: Einaudi.
- Franco R. 2002. *De mentalidades y formas culturales en la Edad Moderna*. Madrid: Universidad Complutense.
- Gramigna A., Rosa C. 2016. *Il Mondo degli Incanti. Un'indagine di campo presso la tribù Yaqui del Sonora*. Roma: Aracne.

- Gramigna A., Estrada Ramos Y. 2018. Michel Foucault, arqueólogo de las ideas. La Metódica y la Formación. *REVISTA ESTUDIOS DIGITAL*. 14. 1-16.
- Gramigna A. 2019. *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*. Roma: Aracne.
- Id. 2022. *L'educazione inter e transculturale: Il caso del Rabinal Achí' nelle comunità indigene maya*. Milano: Biblion.
- Habermas J. 2022. *Il discorso filosofico della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Lander E. (Ed). 2000. *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Margiotta U. 2009. *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*. Venezia: Cafoscarina.
- Moreno Mengibar A. 1991. Introducción. In de Las Casas B. *Brevisima relación de la destrucción de las Indias*. Barcelona: Linkgua Ediciones.
- Pérez Bustamante C. 1951. *Lobros de los privilegios del Almirante don Cristobal Colon*. Madrid: Real Academia de Historia.
- Portilla M. L. 1987. *Il rovescio della Conquista. Testimonianze Azteche, Maya ed Inca*. Adelphi: Milano.
- Ramos D. 1971. *Los contactos transatlánticos decisivos, como precedentes del viaje de Colon*. Madrid-Las Palmas: Patronato de la casa de Colon.
- Ropero Regidir D. 2003. *Moguer y América en la era de los descubrimientos*. Moguer: Fundación Municipal de Cultura.

## RECENSIONI

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

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

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

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

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

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

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

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

appunto sul piano della soggettività, oltre esso.

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

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

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

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

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

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

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

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

*Gianmarco Pincirolì*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Gianmarco Pinciroli*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

pedagogiche alla loro riduzione vietamente pragmatica o strumentalmente pubblicistica.

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

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

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

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

*Alessandro D'Antone*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Emilija Voinovska*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Irene Papa*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Giuliano Gozzelino*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Matteo Cabassi*

*Lecture dalla Francia*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Marta Baravalle*

# Manifesto della pedagogia laica

## *Premessa*

Questo Manifesto nasce dalla preoccupazione per l'attuale ricomparsa di integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi sovranisti e identitari e nuove pulsioni totalitarie.

Di fronte a questi fenomeni proponiamo di rilanciare una cultura laica e una pedagogia d'ispirazione laica. La nostra proposta si oppone a ogni forma d'integralismo, dogmatismo, intolleranza e totalitarismo; non nasce dunque contro una pedagogia di orientamento cristiano, con la quale intendiamo ricercare il dialogo e l'intesa per lo sviluppo dell'educazione e della democrazia.

Il tratto fondamentale della laicità consiste nell'idea dell'*autonomia reciproca* tra le diverse sfere dell'attività umana, secondo una nota definizione di Abbagnano. Tali attività debbono potersi svolgere secondo propri intrinseci principi, anziché essere assoggettate a forze esterne. Se storicamente tale esigenza è sorta rispetto al rapporto tra la sfera statale e quella religiosa, oggi si pone soprattutto rispetto a ideologie e teologie politiche che tendono a comprimere l'autonomia (etica ed intellettuale) delle persone e della società civile. In questo senso, la laicità si esprime innanzitutto nel principio della *libertà del pensiero*. Libertà *da* impedimenti e imposizioni; libertà *di* critica e progettualità nel campo della ricerca e della discussione pubblica.

Formuliamo questa nostra proposta (si veda la *Nota finale*) attraverso *ventiquattro tesi* argomentate in modo essenziale<sup>1</sup>.

*Il coordinatore generale: Massimo Baldacci*

<sup>1</sup> Per economia espressiva, il testo adotta il maschile sovraesteso. Si riconosce però l'importanza di un linguaggio ampio e inclusivo, che nomini tutte le differenze di genere.

*Mappa del manifesto*

Area 1 • Democrazia, Uguaglianza, Differenze	
Identità, comparazione, differenze	Tesi 1–2
Critica, dissenso, conflitto	Tesi 3–4
Cittadinanza, diritti, equità	Tesi 5–7
Libertà e linguaggi	Tesi 8–9
Area 2 • Scuola, società, cultura, didattica	
Segregazione, marginalità, dispersione, povertà educativa	Tesi 10
Formazione e reclutamento degli insegnanti	Tesi 11
Scuola e territorio	Tesi 12
Valutazione formativa	Tesi 13
Didattica e valore dei saperi	Tesi 14
Dentro le dinamiche relazionali	Tesi 15–16
Area 3 • Comunità, soggetti, impegno	
Comunità: pedagogia, conflitto, ricerca	Tesi 17–19
Impegno: decostruzione, immaginari, responsabilità	Tesi 20–22
Soggettività (s)confinata	Tesi 23–24

## Area tematica 1 • Democrazia, Uguaglianza, Differenze

*Coordinamento: Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio*

### Tema 1 – Identità, comparazione, differenze

*Carlo Cappa, Emiliano Macinai, Elena Malaguti (coord.); Lucia Ariemma, Irene Biemmi, Elisabetta Biffi, Rossella Certini, Fabrizio Chello, Valentina D'Ascanio, Antonio Raimondo Di Grigoli, Dalila Forni, Patrizia Gaspari, Valentina Guerrini, Zoran Lapov, Stefania Lorenzini, Chiara Carla Montà, Simona Perfetti, Lisa Stillo, Maria Volpicelli*

#### *Tesi 1*

L'identità si forma e si trasforma nel tempo, come spazio agito di libertà e di scelta, attraverso l'esplorazione di sé e nei rapporti reciproci con l'alterità. Essa non è destino, eredità o condanna.

Questa tesi si articola in due movimenti: nel primo si afferma e nel secondo si nega. Il movimento positivo esprime nella forma più sintetica la concezione processuale, dinamica e complessa dell'identità. Al contempo, attraverso l'affermazione di questa tesi, si intende rifiutare qualsiasi lettura di stampo essenzialista, in quanto viziata da dogmatismo, determinismo e prescrittivismo. L'identità viene colta nella sua inscindibile relazione con l'alterità e se ne ribadiscono i caratteri intrinseci della libertà e dell'apertura al possibile che trovano espressione nella scelta e nel cambiamento.

#### *Tesi 2*

La postura laica riconosce nel dubbio e nell'incertezza le coordinate della condizione umana e, rifiutando il dogmatismo, pensa verità e principi come tappe provvisorie di un processo razionale aperto e in divenire.

Questa tesi è volta a sottolineare il carattere positivo della laicità come apertura al possibile e alla dimensione euristica del dubbio. Rifiutando qualunque condizionamento dogmatico e fideistico, infatti, la laicità si presenta quale chiave tutta immanente per pensare il reale: la ragione è così uno

strumento per accogliere il costitutivo pluralismo, nel quale trovano posto anche le contraddizioni, proprio della nostra condizione umana. Ciò si riflette anche sullo statuto della verità: essa non può che essere concepita come processo indefinito nel tempo, costituito dalla conquista di approdi momentanei destinati a essere discussi e superati, poiché oggetto di confronto. Al contempo, la laicità non rifiuta o cancella i convincimenti ultimi di ciascuno, bensì, accettandoli e preservandoli, ne contesta qualsivoglia utilizzo dispotico e coercitivo, tanto sul piano etico quanto su quello gnoseologico.

## **Tema 2 – Critica, Dissenso, Conflitto**

*Maria Grazia Riva, Mino Conte (coord.); Enrico Bocciolesi, Chiara Carletti, Giorgio Crescenza, Alessandro D'Antone, Farnaz Farahi, Francesco Lavanga, Mario Rizzardi, Barbara Tognazzi*

### *Tesi 3*

Critica, dissenso e conflitto sono fattori imprescindibili per istituire in modo non essenzialistico la soggettività, sviluppare la personalità in condizioni di libertà e uguaglianza, alimentare il pluralismo democratico.

La Pedagogia Laica, che si riconosce nel paradigma emancipativo, problematizza ogni fondazione sostanziale dell'umano a garanzia naturale dell'educabilità. L'umano non è essenza apriori, ma esito di processi di soggettivazione: il soggetto non precede la relazione educativa, ma ne è effetto e agente al crocevia tra prassi, dispositivi materiali, pratiche discorsive e rapporti di potere. La formazione di una personalità capace di giudizio intelligente, in grado di riconoscere e decostruire le forme di condizionamento eteronomo qualunque sia la loro natura e la fonte di provenienza, al fine di depotenziarne il potere di soggezione, passa attraverso il consolidamento progressivo dell'attitudine alla critica, al dissenso e al conflitto. Istanze alle quali si attribuisce una valenza positiva e costruttiva, riconoscendone a pieno titolo lo statuto di esperienza educativa antiautoritaria e di apprendistato democratico.

#### *Tesi 4*

Critica, dissenso, conflitto promuovono la coscientizzazione antidogmatica di una società onlife, la storicizzazione e politicizzazione dei saperi, contribuendo a prevenire attraverso l'ironia e il dialogo critico l'interiorizzazione di forme di potere.

La Pedagogia Laica, radicata nella ragione antidogmatica, intende la coscientizzazione come un processo irrinunciabile, che parte dalle idee, osserva criticamente la realtà e la rilegge storicamente, individuando dinamiche di oppressione e possibilità di superamento. L'*onlife* non si limita a descrivere la dissoluzione dei confini tra la dimensione fisica e quella virtuale, ma indica la nascita di un nuovo ambiente esistenziale, l'infosfera, in cui la vita quotidiana si svolge in uno spazio ibrido, interconnesso e continuamente mediato da dispositivi informazionali. Ciò comporta la messa in questione di ogni chiusura ed esclusività epistemica aprendo al riconoscimento consapevole di saperi *altri* fondati e competenze *altre* inscritte nella storia e politicamente sensibili. L'ironia si configura come *forma mentis* e pratica educativa capace, assieme al dialogo critico, di contrastare l'acquisizione passiva e irriflessa di forme di vita e di modelli esistenziali subalterni.

### **Tema 3 – Cittadinanza, diritti, equità**

*Isabella Loiodice (coord.); Lavinia Bianchi, Michela Baldini, Marco Catarci, Francesca Dello Preite, Paolo Di Rienzo, Anna Lazzarini, Isabella Loiodice, Marcella Milana, Marianna Piccioli, Alessandro Sanzo, Massimiliano Tarozzi, Giovanbattista Trebisacce, Maria Teresa Trisciuzzi, Simonetta Ulivieri*

#### *Tesi 5*

I diritti come orizzonte etico e politico. I diritti sono condizioni di possibilità della vita libera e dignitosa: garanzie politico-normative che rendono effettiva l'uguaglianza e praticabile la democrazia. Attraverso l'educazione essi diventano esperienza vissuta, capacità di partecipazione e strumento di emancipazione individuale e collettiva.

I diritti costituiscono un orizzonte etico e politico che plasma la vita delle persone e delle comunità, riequilibrando le asimmetrie e rendendo effettiva la

dignità di ciascuno: non si limitano a proteggere il soggetto, ma lo rendono capace di partecipare alla costruzione della convivenza democratica. I diritti devono essere intesi come pratiche vive, da rinnovare costantemente: conquiste che si realizzano quando le persone sono nelle condizioni di esercitare parola, azione e responsabilità. È attraverso l'educazione che si coltiva la capacità di comprendere, rivendicare e praticare i diritti in un orizzonte collettivo di reciprocità e solidarietà. L'educazione assume, dunque, un ruolo cruciale nel progetto politico di promozione dei diritti: l'intreccio fra riconoscimento giuridico e apprendimento sociale conferisce ai diritti la loro forza emancipativa.

### *Tesi 6*

Cittadinanza come partecipazione attiva e globale. La cittadinanza è l'esercizio consapevole della democrazia. Attraverso un'educazione critica e decoloniale essa forma soggetti liberi e solidali, capaci di agire per il bene comune in una dimensione planetaria.

La cittadinanza non è solo un riconoscimento giuridico ma una pratica viva di partecipazione alla vita pubblica. Essa rappresenta un pilastro della democrazia, oggi minacciata da nazionalismi e chiusure xenofobe. L'educazione ha il compito etico e politico di formare cittadini e cittadine capaci di pensiero critico, resistenza e impegno per contrastare le disuguaglianze. È urgente promuovere una cittadinanza globale che riconosca l'interdipendenza tra i popoli e garantisca diritti universali a tutti e tutte, incluse le nuove generazioni di giovani nati/e e cresciuti/e in Italia. Investire nella scuola pubblica significa garantire un percorso di emancipazione che duri tutta la vita, trasformando la convivenza in una "pace attiva" basata sull'equità e sul rispetto incondizionati.

### *Tesi 7*

Equità come giustizia concreta. L'equità è il fondamento della democrazia. Significa garantire a ciascuno le condizioni necessarie per partecipare, apprendere e vivere con pari dignità.

L'equità riconosce che le persone vivono condizioni diverse e che la giustizia richiede risposte adeguate a tali differenze. In educazione significa ri-

muovere gli ostacoli che limitano l'accesso ai diritti, ai saperi e alle opportunità di vita. Una scuola e una società eque sostengono i percorsi di ciascuno, promuovono l'inclusione, valorizzano le differenze come risorsa comune. Educare all'equità vuol dire formare cittadini e cittadine capaci di leggere le disuguaglianze e di agire per ridurle, trasformando la convivenza sociale in responsabilità condivisa e giustizia vissuta.

#### **Tema 4 – Libertà e linguaggi**

*Antonia De Vita, Manuela Gallerani, Clara Silva (coord.); Chiara Bove, Francesca Marone, Giada Prisco, Veronica Riccardi, Marta Salinaro, Francesca Linda Zaninelli*

##### *Tesi 8*

Libertà. Di fronte a ciò che minaccia la democrazia e ogni forma di pluralismo, proponiamo una pedagogia che educi alla libertà e al suo esercizio, al dialogo e al pensiero critico, attivando processi di empowerment, autodeterminazione e coscientizzazione.

Oggi, ancor più di ieri, si rende necessaria un'educazione alla libertà fondata sulla relazione orizzontale tra educatori e educandi, centrata sul dialogo come strumento di conoscenza e di emancipazione e volta a promuovere l'esercizio del pensiero critico, dell'investigazione e dell'interrogazione del dubbio. La libertà è infatti la condizione fondamentale per l'espressione piena della stessa umanità e il suo esercizio si esplica nel dialogo come spazio di manifestazione e sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. In accordo con una prospettiva deweyana, adottare uno sguardo critico e riflessivo sulla realtà è la forma più alta di pensiero possibile, quella che sa stare vicina all'esperienza, la osserva, la studia, la esamina e la controlla basandosi sui fatti, sviluppando l'intelligenza attraverso la capacità di sostare nel dubbio, l'apertura mentale e l'attitudine alla ricerca.

##### *Tesi 9*

Linguaggi. In società dove persistono asimmetrie di potere e di relazioni, proponiamo una pedagogia che si ispira ai linguaggi e alle pratiche femmini-

ste e femminili in grado di sviluppare autocoscienza e capacità collettiva per trasformare la realtà in modo più equo, giusto e inclusivo.

Ispirandosi ai movimenti femministi è possibile alimentare una “pedagogia impegnata” come la definisce, tra le altre, bell hooks. Una pedagogia che sappia costruire autocoscienza, pensiero critico, capacità da parte di singole persone e gruppi di lottare per trasformare il mondo in direzioni più eque e ispirate a relazioni non patriarcali. Di fronte al perpetuarsi delle iniquità nelle relazioni di genere, saperi, linguaggi e pratiche femministe rappresentano una risorsa educativa fondamentale per mettere in discussione le strutture dominanti e per costruire relazioni basate sulla solidarietà, sull’autonomia e sul rispetto reciproco. Una risorsa che offre strumenti per reinterpretare concetti chiave come l’emancipazione, l’autodeterminazione e il potere, restituendo loro significati più inclusivi, relazionali e partecipativi.

## **Area tematica 2 • Scuola, società, cultura, didattica**

*Coordinamento: Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini*

### **Tema 1 – Segregazione, marginalità, dispersione, povertà educativa, inclusione**

*Gianfranco Bandini, Valeria Cotza, Ira Vannini (coord.); Eleonora Betti, Francesca Borruso, Tommaso Fratini, Vanessa Macchia, Elena Pacetti, Paola Rigoni, Paolo Sorzio, Raffaella Strongoli*

#### *Tesi 10*

Povertà educativa. Una scuola laica deve garantire il proprio impegno contro la povertà educativa, fondando il proprio pensiero e la propria azione sulla conoscenza scientifica, il pluralismo, i diritti e la giustizia sociale in ottica di democrazia inclusiva.

La povertà educativa è una deprivazione multidimensionale, che limita l'accesso alle opportunità di apprendimento di saperi, abilità e competenze per il pieno sviluppo della persona. In un'ottica laica, la scuola pubblica ha il compito costituzionale di rimuovere gli ostacoli sociali e culturali che producono queste disuguaglianze. Ciò richiede un insegnamento fondato sul primato della conoscenza scientifica e sul rispetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, secondo una prospettiva plurale e interculturale che rifiuta ogni restrizione ideologica dei contenuti. Ogni forma di confessionalismo o censura su temi quali sessualità, religione, genere e multiculturalità accresce la povertà educativa e la libera costruzione identitaria dei soggetti in formazione. La scuola laica non impone visioni del mondo né le subisce. Promuove il pensiero critico, il dialogo nonviolento, l'educazione alla pace, l'educazione affettiva e lo studio sia delle forme di credenza che di quelle di non credenza. Solo così, crediamo, sarà possibile garantire equità e libertà di coscienza e restituire qualità democratica ai processi formativi.

## **Tema 2 – Formazione e reclutamento degli insegnanti: politiche per l'accompagnamento della professionalità docente (identità ed etica professionale)**

*Alessia Bevilacqua e Federica Valbusa (coord.); Rosi Bombieri, Francesca Buccini, Rosaria Capobianco, Federica De Carlo, Daniela Manno, Chiara Martinelli, Maria Chiara Michelini, Nicola Nasi, Luca Odini, Jole Orsenigo, Fernando Sarracino, Maria Rosaria Strollo, Giuseppe Sellari, Agnese Vezzani*

### *Tesi 11*

Formazione iniziale, reclutamento e accompagnamento in servizio costituiscono tre fasi interconnesse di un unico processo, volto a sostenere il docente come professionista riflessivo, costruttore di comunità e testimone di cura.

La formazione dei docenti dovrebbe configurarsi come un percorso integrale che tiene insieme dimensione cognitiva, emotiva, etica e relazionale, dove conoscenza, identità professionale e pratica educativa si co-costruiscono. Il reclutamento non può quindi ridursi a una selezione basata su prove

nozionistiche standardizzate; la valutazione di un futuro docente richiede invece di accertare anche competenze pedagogiche, didattiche e relazionali in contesti educativi specifici e situazioni didattiche autentiche. Nella scuola, intesa come comunità dove studenti, insegnanti, famiglie e territorio interagiscono costantemente, il docente è chiamato a incarnare un profilo professionale capace di fare del pensiero un'avventura appassionante e dei suoi effetti qualcosa di reale. Il docente è chiamato altresì a sviluppare un profilo etico che sappia tenersi alla ricerca del bene, coltivando modalità relazionali orientate dall'etica della cura e ponendosi come facilitatore di libertà responsabile, attraverso la promozione nei contesti scolastici di un'attitudine critica e riflessiva.

### **Tema 3 – Scuola e territorio, politiche territoriali per le scuole, equipe multiprofessionali e di accompagnamento pedagogico**

*Stefano Oliviero, Laura Parigi (coord.); Dorena Caroli, Rossella D'Ugo, William Grandi, Tiziana Pironi*

#### *Tesi 12*

La scuola pubblica, depositaria del patrimonio culturale locale, garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica. Dove non c'è scuola non c'è democrazia.

La presenza della scuola pubblica nei territori è un presidio di equità e coesione sociale: assicura opportunità educative a bambine e bambini, ragazze e ragazzi e, quando è radicata nella comunità, diventa motore di innovazione sociale, rafforzando la democrazia locale. I divari tra Nord e Sud e tra aree urbane e interne mostrano che il territorio incide in modo significativo sulle opportunità educative e sulla qualità dell'offerta formativa della scuola pubblica. Per questo le risposte alla crisi demografica in atto non possono essere orientate esclusivamente da criteri di razionalizzazione ed efficientamento della rete scolastica nazionale: devono invece essere progettate assumendo l'equità come parametro primario, valutandone gli effetti su accessibilità, continuità didattica, risorse disponibili e condizioni di apprendimento, soprattutto nei contesti più fragili, come le aree in-

terne del Paese. In tale prospettiva, la prossimità del servizio scolastico va tutelata proprio dove è più decisiva per garantire diritti e opportunità. La storia della scuola italiana e le numerose esperienze di innovazione educativa attualmente attive sui territori indicano, infatti, che quando la scuola è radicata nei contesti e dialoga con la comunità, diventa laboratorio di innovazione pedagogica, partecipazione democratica e rigenerazione sociale, contribuendo a rimuovere ostacoli culturali e materiali che limitano emancipazione e cittadinanza.

#### **Tema 4 – Valutazione formativa**

*Guido Benvenuto, Davide Capperucci (coord.); Debora Aquario, Anna Bondioli, Cristiano Corsini, Silvia Fioretti, Antonio Marzano, Irene Scierri, Ira Vannini*

##### *Tesi 13*

La valutazione intesa come processo didattico partecipato costituisce uno strumento fondamentale per promuovere una cultura scolastica di equità ed emancipazione formativa.

In una prospettiva pedagogica laica, la valutazione è una leva per il cambiamento della scuola se essa si configura come un dispositivo orientato all'emancipazione, all'equità, all'empowerment e all'educazione, alla formazione e all'istruzione dei soggetti. A questo scopo, occorre affermare e promuovere l'idea di una valutazione equa, formativa, a forte valore emancipativo per chi insegna e per chi apprende. La valutazione è equa quando pone attenzione alla diversità e assume una responsabilità etica nel/del valutare. È formativa quando diventa occasione di regolazione dell'apprendimento e dell'insegnamento, giacché il controllo degli apprendimenti è finalizzato a dare forma alla prassi didattica. Ha valore emancipativo quando chi apprende partecipa attivamente alla sua definizione, attuazione e interpretazione e quando chi insegna ne fa un dispositivo di autovalutazione rigorosa di tipo riflessivo, orientato al miglioramento, collegiale e basato sul confronto.

## **Tema 5 – Didattica e valore dei saperi**

*Berta Martini, Monica Tombolato (coord.); Barbara Bocchi, Laura Cerrocchi, Luca Decembrotto, Mina De Santis, Concetta La Rocca, Tiziana Mascia, Teodora Pezzano, Lavinia Rizzo, Agnese Rosati, Marianna Traversetti*

### *Tesi 14*

I saperi si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano e costituiscono contemporaneamente il fine e il mezzo dell'istruzione e dell'educazione.

I saperi di insegnamento si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano sia nell'educazione scolastica sia nell'ambito dell'*istruzione e educazione degli adulti*. In prospettiva laica occorre assicurare pluralità e pari dignità formativa a tutti i saperi. Essi devono essere selezionati e trasposti in maniera non ideologica e non dogmatica. La valorizzazione della dimensione epistemica mobilita la riflessione pedagogica lungo alcune direzioni particolari: *inclusività e accessibilità* dei saperi, come terreno di dialogo aperto e di confronto critico; *disciplinarietà e interdisciplinarietà* come dispositivi di genesi ed evoluzione della conoscenza e loro trasposizione nelle prassi di insegnamento; *progettazione del curriculum scolastico* secondo forme curriculari aperte e integrate.

## **Tema 6 – Dentro le dinamiche relazionali**

*Giulia Pastori, Donatella Savio (coord.); Patrizia Lotti, Elena Luciano, Mariangela Scarpini, Alessandro Soriani, Franza Zuccoli*

### *Tesi 15*

L'asimmetria di potere propria della relazione educativa viene orientata dai docenti secondo principi democratici per realizzare la partecipazione dei discenti alla costruzione della conoscenza, alimentare benessere relazionale e educare alla cittadinanza.

I docenti che iscrivono il loro agire relazionale in una cornice valoriale democratica orientano la gestione del potere in modo condiviso e partecipati-

vo. Ciò implica aprire al contributo dei discenti nella costruzione dei percorsi formativi, favorendo un processo di coscientizzazione rispetto al diritto e alla responsabilità di contribuire alla costruzione della conoscenza. Sul piano didattico il richiamo è a metodologie partecipative e alla capacità di sostenere percorsi aperti e incerti, nei quali i docenti mantengono la responsabilità di gestire la condivisione del potere. Ma è anche un richiamo al curricolo implicito, per veicolare nelle dinamiche interattive quotidiane azioni congruenti con la partecipazione democratica. In tale prospettiva, il tessuto interattivo democratico viene concepito come fonte di benessere, poiché valorizza la singolarità di ciascuno alimentando agency ed empowerment, ma anche come strumento di formazione alla cittadinanza democratica.

### *Tesi 16*

Scuole e università sono ecosistemi che promuovono relazioni democratiche, collaborazioni interprofessionali e legami comunitari, anche tramite un uso consapevole delle risorse onlife, favorendo senso di appartenenza e generatività culturale.

Le istituzioni educative, in una prospettiva sistemico-relazionale ed ecologica, sono ecosistemi complessi, dinamici e adattivi: veri “learning hub” fondati sulle relazioni tra studenti, docenti, staff, stakeholder e comunità, capaci di co-evolvere e generare senso di appartenenza. Pongono al centro il capitale relazionale, l’ascolto e la valorizzazione delle soggettività in divenire, contrastando anonimato e perdita di agency e promuovendo autonomia, pensiero critico, collaborazione e cittadinanza globale (si vedano i *Rapporti Ocse* del 2020 e del 2024). L’innovazione didattica si esprime nella partecipazione attiva e nel dialogo tra discipline e mondi educativi diversi, attraverso co-progettazione, comunità di pratica, mentoring e service learning. Valorizzando corpo e presenza, tali ecosistemi connettono dimensioni formali, informali, comunitarie e digitali, promuovendo un uso consapevole delle ICT per ampliare le reti di apprendimento continuo, sostenere benessere e inclusione ed evitare dinamiche di esclusione o controllo, rafforzando cittadinanza digitale e responsabilità comunicativa.

## **Area tematica 3 • Comunità, soggetti, impegno**

*Coordinamento: Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca*

### **Tema 1 – Comunità**

#### **Sottotema 1.1 – Pedagogia attraverso le comunità**

*Andrea Pintus (coord.); Claudia Fredella, Laura Landi, Andrea Pintus, Patrizia Spozzetti, Giordana Szpunar*

##### *Tesi 17*

Le premesse della comunità educante. La comunità educante si configura come una rete relazionale plurale e dinamica in cui famiglia, scuola e territorio cessano di essere spazi educativi separati, per divenire nodi interconnessi di un medesimo ecosistema formativo fondato sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità educativa.

Famiglia, scuola, comunità, sono stati a lungo intesi, ed in parte da alcuni lo sono ancora, come spazi di vita indipendenti ed esclusivi. Nel corso del tempo, tuttavia, si è affermata la consapevolezza, da parte dei più, che vede questi snodi di un sistema relazionale complesso, che si declina più al plurale che al singolare. Componenti in relazione, spesso non sempre in continuità d'intenti tra loro, la cui interazione dinamica definisce i concreti campi di esperienza quotidiana in cui sono disponibili forme di mediazione capaci di rendere fruibili o meno, per le persone ed i gruppi sociali, modelli, abitudini, significati. È in questi plurali e molteplici spazi di mediazione che si realizzano i processi educativi, alleanze territoriali e il riconoscimento pieno delle professionalità pedagogiche.

## **Sottotema 1.2 – Conflitto, dissenso e auto-eco-determinazione sociale**

*Elena Mignosi, Manuela Ladogana (coord.); Piergiuseppe Ellerani, Manuela Fabbri, Manuela Ladogana, Elena Mignosi, Luisa Zecca*

### *Tesi 18*

Autodeterminazione ed eco-determinazione nei/dei territori. L'autodeterminazione, reinterpretata come eco-determinazione, diviene principio pedagogico e politico di riconciliazione tra società e natura, poiché fonda la libertà dei soggetti e delle comunità sulla capacità di governare i propri metabolismi territoriali entro i limiti ecosistemici, generando istituzioni apprendenti orientate alla sufficienza, alla cura e alla giustizia ecologica.

Sia lo stato della democrazia che la direzione ipercapitalistica e liberista regolata dai profitti - anche nel mercato della conoscenza - costringe a riformulare il problema: non “quanto crescere”, ma come organizzare i metabolismi territoriali (Saito) (energia, cibo, mobilità, edilizia, rifiuti) entro i vincoli degli ecosistemi. L'autodeterminazione, in questo quadro, non significa mera autonomia decisionale; implica facoltà di scelta informata sui flussi materiali, sulle tecnologie e sulle istituzioni che li regolano. L'eco-determinazione, a sua volta, non è fatalismo naturalista: è la consapevolezza che ogni progettazione sociale è credibile solo se rientra nei ritmi di rigenerazione dei suoli, delle acque, della biodiversità e dell'atmosfera.

## **Sottotema 1.3 – Metodologie di ricerca con le comunità**

*Giovanna Del Gobbo (coord.); Maja Antonietti, Elena Luppi, Andrea Pintus, Angela Spinelli*

### *Tesi 19*

La postura del ricercatore nelle metodologie di ricerca con le comunità si configura come una pratica di riflessività etico-politica e di cura epistemologica, in cui la conoscenza non è atto di dominio ma di co-costruzione dialogica.

Nell'attuale panorama della ricerca educativa, il tema delle metodologie di ricerca con le comunità assume una rilevanza crescente. Questo interesse si collega in modo particolare con la riflessione sulla laicità della pedagogia e sulla necessità di ripensare il ruolo del sapere scientifico in relazione alla vita sociale. In un tempo attraversato da trasformazioni rapide e da una crescente complessità delle relazioni educative, la ricerca non può più limitarsi a descrivere o interpretare la realtà: è chiamata a interagire con essa, ad accompagnare i processi di cambiamento e a promuovere nuove forme di cittadinanza. In questa prospettiva, il ricercatore non si configura come osservatore neutrale, ma come mediatore critico dei processi conoscitivi e relazionali, impegnato a favorire dinamiche di apprendimento reciproco, negoziazione dei significati e democratizzazione del sapere.

## Tema 2 – Impegno

### Sottotema 2.1 – Decostruzione

*Cristina Palmieri (coord.); Alessandro Peter Ferrante, Davide Cino, Silvia Demozzi, Patrizia Garista, Elena Madrussan, Lucia Zannini, Elena Zizioli*

#### *Tesi 20*

Le pratiche pedagogiche per l'impegno richiedono di essere decostruite, disambiguate, "problematizzate" e questo significa riassegnare centralità al ruolo dei linguaggi verbali e simbolici analizzando le diverse forme comunicative, e ripensare le categorie interpretative per sostenere ricerca e prassi educative impegnate e trasformative.

Nell'ambito di una pedagogia che vuole pensarsi e praticarsi come "laica", chiedersi quale sia il ruolo della ricerca, della formazione e delle pratiche educative in relazione all'impegno implica dunque uno sforzo di decostruzione rivolto sia al linguaggio, sia alle pratiche educative e pedagogiche. Tanto la ricerca quanto la formazione pedagogica richiedono un lavoro continuo volto a porre in discussione, denaturalizzare, smontare, problematizzare ciò che è considerato come normale, naturale, ovvio, autoevidente e dunque finisce

per essere dato per scontato in uno specifico contesto, caratterizzato da ideologie che si sostanziano in pratiche discorsive diffuse.

### **Sottotema 2.2 – Immaginari**

*Daniela Dato (coord.); Maria D'Ambrosio, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Patrizia Lotti, Giulia Schiavone, Roberto Travaglini*

#### *Tesi 21*

È necessario sostenere nei professionisti del lavoro educativo uno spostamento dalla contingenza alla promozione di spazi di riflessività critica. A questo scopo, occorre portare uno sguardo progettuale sulle premesse epistemologiche e sulle azioni educative, ispirandosi a una postura trasformativa orientata al cambiamento e all'autodeterminazione del soggetto in relazione con il mondo.

Gli immaginari singolari e collettivi (decostruiti, costruiti e riprogettati) possono diventare, nel lavoro educativo, principale motore di una pedagogia laica impegnata nella e per la costruzione di una società capace di crescere (Irigaray) e progettarsi in modo autentico e consapevole. Questo richiede una particolare attenzione alle connessioni tra dimensione singolare e plurale, locale e globale, in un'ottica di ermeneutica diatopica che valorizza le specificità culturali e i saperi plurali come strumenti di resistenza contro le logiche di omologazione e di colonizzazione culturale (de Sousa Santos) e traccia forme di possibile con-vivenza (Nancy).

### **Sottotema 2.3 - Responsabilità**

*Alessandro Tolomelli (coord.); Silvana Calaprice, Enrico Corbi, Domenica Maviglia, Francesca Oggioni, Pascal Perillo, Maddalena Sottocorno, Elena Zizioli*

#### *Tesi 22*

La scienza pedagogica, secondo i principi di complessità e antidogmatismo inscritti nel suo statuto epistemologico, è chiamata a una responsabilità pub-

blica nel contribuire a orientare le politiche, il lavoro educativo e lo sviluppo di una cultura pedagogica diffusa nell'opinione pubblica.

Riscoprire il coraggio delle scelte significa per la Pedagogia assumere la responsabilità di compromettersi nel dibattito pubblico per far valere le proprie istanze. La pedagogia e l'educazione condividono una costitutiva contraddizione identitaria che ha a che fare col potere poiché contemplano dimensioni epistemologiche e istituzionali insieme. Applicare i principi che la pedagogia ha elaborato permette di garantire la tensione dell'agire educativo verso l'emancipazione, la valorizzazione delle differenze, la promozione del pensiero critico e dell'autonomia, del rispetto e della solidarietà tra tutti i soggetti.

### **Tema 3: Soggettività (s)confinata**

*Micaela Castiglioni, Viviana La Rosa (coord.); Michele Cagol, Gabriella Calvano, Gabriella D'Aprile, Andrea Galimberti, Maria Rita Mancaniello, Angela Muschitiello, Anna Paola Paiano, Alessandro Vaccarelli*

#### *Tesi 23*

Il soggetto è un fenomeno emergente nella relazione con le alterità. Questa relazione è qui intesa come “reliante” (legame & alleanza) e aperta a educazioni proteiformi e resilienti.

La soggettività non è un'entità statica, ma un fenomeno che scaturisce dall'incontro con le alterità. Se l'identità definisce chi siamo, la soggettività esprime il come siamo ed esistiamo attraverso le relazioni. Da tali relazioni, che sono sempre inter/intra-azioni complesse e che si danno sempre in un contesto sistemico costantemente perturbato dall'incontro con la differenza, la soggettività “emerge”. Essere ed emergere come “soggetto” è, pertanto, un atto di responsabilità etica che onora il legame con la “rete della vita”. Un approccio laico si interroga senza pre-condizioni sulle molteplici forme emergenti di “relianza”, ovvero sulle tipologie delle possibili connessioni che si strutturano in un contesto, sulle loro configurazioni, sulla loro salienza e significatività in termini di “alleanza”, ma anche sul proprio particolare

modo di separarsi e distinguersi, dunque di costruire l'alterità rapportandosi ad essa.

### *Tesi 24*

Il soggetto è tale se ha un linguaggio (potenziale espressivo) capace di agire un cambiamento (politico) sul mondo.

Il linguaggio costituisce la soggettività perché consente all'individuo di riconoscersi, narrare sé e agire nel mondo. La parola non descrive soltanto la realtà, ma la produce, generando identità, ruoli e possibilità politiche e per questo è intrecciata al potere e al riconoscimento sociale. La sua negazione implica esclusione e perdita di *agency*. In ambito educativo, il linguaggio diviene fondamento di una pedagogia laica orientata a pluralismo, dialogo e partecipazione democratica.

Educare al linguaggio significa promuovere coscienza critica, inclusione delle differenze e responsabilità etica dell'espressione, valorizzando la molteplicità dei codici comunicativi contemporanei come strumenti di emancipazione individuale e trasformazione sociale.

### *Nota finale*

Questo Manifesto è opera del *movimento della pedagogia laica*, nato l'11 dicembre del 2025 dal seminario di Roma dedicato all'*Agenda della pedagogia laica* (alla quale il presente lavoro è strettamente collegato). Il movimento si riconosce nella *Costituzione italiana* e si colloca nel quadro pluralista della comunità pedagogica italiana. La redazione di questo Manifesto è avvenuta attraverso un lavoro collettivo articolato in gruppi e sottogruppi (corrispondenti ad aree tematiche e temi). Il testo riflette il pluralismo delle idee che contraddistingue il movimento, pur nella comune ispirazione laica.



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 2026 da Joelle srl.