

SOMMARIO
Anno LII, n. 206, Gennaio – Marzo 2018

Avviso agli abbonati e ai lettori	1
Editoriale	3
Articoli	
– <i>Ambiente e genetica: riflessioni su un decisivo rilancio dell'educazione</i> , di Giovanni Genovesi	5
– <i>Philipp Melanchthon und sein pädagogisches Wirken (Melantone e il suo lavoro pedagogico)</i> , di Dieter Schulz	20
– <i>Marx e Gramsci e l'educazione dell'individuo sociale</i> , di Vincenzo Orsomarso	36
– <i>La 'scuola serena' in Argentina: un inedito scambio epistolare (Olga Cossettini – Giuseppe Lombardo Radice)</i> , di Maria Volpicelli	54
– <i>Antonio Guarasci: un educatore calabrese del secondo Novecento</i> , di Nicola Trebisacce	72
– <i>Uno sguardo a Marie-Aude Murail</i> , di Luciana Bellatalla	92
– <i>Non solo albi illustrati per i più piccoli. Quando la letteratura promuove immaginazione</i> , di Giordana Merlo	108
– <i>Metacognizione e apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola dell'infanzia</i> , di Nicoletta Rosati	128
– <i>Procedimenti analogici col mondo agricolo e vegetale nella "Commedia". Percorso di studio con gli studenti del triennio del liceo scientifico</i> , di Letizia Piochi	150
– <i>Immagini d'infanzia e biopolitica. Congiunture foucaultiane</i> , di Andrea Giacomantonio, Elena Luciano	165

– *Giovani, intellettuali, cultura diffusa e istituzioni formative*,
di Angelo Luppi 180

– *La valenza educativa della cultura mainstream:
media, rappresentazioni, immaginari*, di Valentina Domenici 198

Recensioni 207

M. Baldacci, *Oltre la subalternit . Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017 (Vicenzo Orsomarso); S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto e il lupo tra passato e presente*, Pisa, ETS, 2016 (Luciana Bellatalla); M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?* Torino, Einaudi, 2017 (Franco Giuntoli)

ErrePi

I-XVIII

Editoriale: Immigrazione & Educazione, di G. Genovesi, p. I – **I classici di turno:** Martin Lutero (1483-1546): Riforma, educazione e scuola, di G. Genovesi, p. III – **Le parole dell’ educazione:** Uguaglianza, di G. Genovesi, p. VII – **Ex libris:** Fascismo, pericoloso e confuso, di G. Genovesi, p. VIII – **Res iconica:** Quizmania, di L. Bellatalla, p. IX; L’uso prolungato della rete, forse, non   senza rischi, di G. Genovesi, p. X – **Nugae:** Un business benedetto dallo Stato, di L. Bellatalla, p. XI; Lavorare comporta prepararsi, di G. Genovesi, p. XII; Il Liceo   classista? Disabilit , difficolt  di crescita, stranieri, di A. Luppi, p. XIII; Il nuovo contratto dei docenti della scuola; alcuni cenni critici, di A. Luppi, p. XV – **Alfabeticamente annotando**, di G. Genovesi, p. XVI.

Elisa Frauenfelder pedagoga.

In ricordo di una vita di studio e di ricerca, di Vincenzo Sarracino

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

Ricerche Pedagogiche

rivista trimestrale

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Casella Postale 201, 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it – Pubblicazione trimestrale. Numero singolo: Euro 15,00 – Numero doppio: Euro 22,00 Abbonamento annuo: Euro 45,00 – estero: Euro 71,00 – **c/c postale:** “Ricerche Pedagogiche”, C. P. 201, 43100 Parma, n. 12207437 – Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 67, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma,

Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci – Sped. in abb. postale – D. L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, c.1, DCB Parma

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi – Alessandra Avanzini – Luciana Bellatalla – Maura Gelati – Angelo Luppi – Angela Magnani – Elena Marescotti

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Minho; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università di Bolzano; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

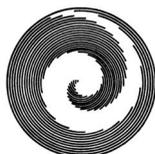
Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche”, Casella Postale 201, 43100 – Parma.

Questo fascicolo, primo dell’annata 2018, è stato pubblicato online il 15 marzo 2018.

RICERCHE

PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



Cari Abbonati e Lettori

A nome del Comitato di Redazione di “Ricerche Pedagogiche” ho il piacere di comunicarvi che dalla prossima annata 2018, al cominciare del suo LII anno di vita, la nostra rivista sarà online tramite open access alla pagina web:

www.edizionianicia/riviste/ricerchepedagogiche.it

Si è creduto, così, sia di qualificare ancor più “Ricerche Pedagogiche” tra le riviste scientifiche italiane e internazionali del settore della Scienza dell’educazione, sia di potenziarne la circolazione, favorendone al massimo la reperibilità da parte di tutti coloro che ne avessero interesse. La rivista, infatti, potrà essere letta senza nessun obbligo di abbonamento e tutti coloro che lo desiderino potranno liberamente consultarla e stamparla in parte o tutta.

La diffusione della rivista online permetterà, inoltre, di accogliere più articoli e di maggiore lunghezza, almeno fino a 45.000 battute, e di essere incentivo per tutti gli eventuali collaboratori con particolare attenzione ai giovani studiosi.

Le regole di accettazione dei contributi restano invariate secondo quanto previsto per le riviste di fascia “A”.

Mi permetto di fare appello a tutti voi, carissimi lettori, per aiutarci a far conoscere a colleghi universitari e insegnanti di scuola di ogni

ordine e grado il sito della rivista. Insomma, “Ricerche Pedagogiche” può pure allargare i suoi spazi e le collaborazioni, cosa, ovviamente che ci fa gioire, ma la gioia più grande sarebbe quella di condividerla con il maggior numero possibile di lettori per instaurare, sempre attraverso le pagine della rivista, uno scambio di idee sugli argomenti che più li abbiano interessati.

Circa l’impostazione culturale resta quella di sempre con al centro le problematiche dell’educazione: quelle epistemologiche, storiche, didattiche, di narratività letteraria e massmediologica, di pedagogia speciale, di attualità politica. Come al solito, una parte della rivista, “ErrePi”, ha il compito di entrare sulle questioni in maniera stringata e graffiante su tutti gli aspetti che riguardano l’educazione: libri, classici, giornali, film e tv, con annotazioni di politica scolastica dell’oggi. Insomma, cercheremo di spaziare su tutti i problemi che l’ubiquità sociale dell’educazione comporta.

Per quanto riguarda le regole di impaginazione degli articoli cui si dovranno attenere i nostri eventuali e graditi collaboratori che ringraziamo anticipatamente per la loro disponibilità, si veda la pagina “Norme per i contributori”.

Desidero chiudere questo avviso ai lettori, ringraziando la Casa editrice Anicia per il prezioso apporto che ormai da cinque anni ha dato e continua a dare a “Ricerche Pedagogiche” e augurando a tutti i nostri lettori di trovare sempre più piacere e interesse a seguirci.

Il direttore

2018: LII annata di “Ricerche Pedagogiche”. La rivista parte per una nuova avventura

“Ricerche Pedagogiche” s’imbarca per un’altra avventura. Entra nel mondo digitale e viaggerà online. Io, con tutta la Redazione, ho discusso pressoché un anno, il 2017, cercando di soppesare i rischi e i vantaggi.

Tra i rischi, quello che ci è parso il più importante è quello di perdere dei riferimenti sicuri, gli abbonati, le persone omaggiate e il nostro solito “pacchetto” di *aficionados* lettori – forse i famosi venticinque di manzoniana memoria – ma che ci siamo sempre illusi di sapere chi fossero e che erano, insieme a abbonati e omaggiati, coloro per i quali scrivevamo raccogliendo “pezzi” da tutte le parti dell’Italia e dell’estero. Erano il nostro *target* per il quale cercavamo di scegliere il meglio da offrire nel quadro dei principi che da sempre hanno guidato “Ricerche Pedagogiche”.

Quest’impegno continuerà senza sosta, ma quali e quanti saranno i nostri lettori è un mistero totale: possiamo solo pensare che, comunque, siano appassionati o, almeno, interessati ai temi che agitano l’universo educativo.

Tra i vantaggi, ha avuto il primo posto il miraggio di un bacino d’utenza pressoché sterminato e il desiderio di allargarci che è stato veramente galeotto.

Insomma, mettendo tra parentesi le difficoltà, ci siamo lasciati attrarre dal vantaggio che possiamo espanderci molto di più di quanto avremmo potuto con il cartaceo e pubblicare articoli e altri “pezzi” di maggiore lunghezza.

Era troppo per resistere. E così abbiamo ceduto, convinti di giocare una carta vincente su spazi potenzialmente illimitati. Vorremmo occuparne una parte, sia pure piccola, anche noi.

Per riuscire nell’intento abbiamo deciso di eliminare gli abbonamenti.

“Ricerche Pedagogiche” è gratuita per tutti coloro che hanno interesse a leggerla e/o stamparne i contributi, tutti o singolarmente, cliccando sul link nell’indice in cui compare il titolo del “pezzo”.

Ma queste notizie sono tutte nell’avviso che viene subito dopo questo editoriale e son qui brevemente sintetizzate, per ricordare ancora una volta come si procederà, guidati da quella dose di umiltà che caratterizza ogni ricercatore.

Non ce lo siamo nascosto: l’impegno da approfondire per vincere la sfida sarà grande, grandissimo. Ma ci è parso allettante, per noi e per chi ci vorrà leggere. Pensando a un forte potenziamento della diffusione della rivista abbiamo deciso di tentare la sorte. E ora ci sentiamo euforici nell’affrontare questo giro di boa.

È proprio con questo stato d’animo che speriamo in una lunga e interessante navigazione che prevede anche qualche attracco ad un porto per fare un “giro cartaceo”, il primo amore che non si scorda mai, con qualche volume monografico. Vedremo!

Ma intanto, sempre spinti dall’iniziale euforia, abbiamo voluto festeggiare l’inizio di questa nuova avventura, pubblicando un numero speciale, ricco di articoli di notevole spessore qualitativo e quantitativo: dalle suggestioni tra biologia e educazione (Giovanni Genovesi), al fascino delle letture storico-educative contemporanee (Vincenzo Orsomarso, Nicola Trebisacce, Maria Volpicelli), dalla lettura come momento narrativo per piccoli e per adulti (Luciana Bellatalla, Giordana Merlo, Nicoletta Rosati) alla riflessione sulla percezione dell’infanzia e sul ruolo dell’intellettuale in un contesto ipermediologico e populista come il nostro (Valentina Domenici, Elena Luciano e Andrea Giacomantonio, Angelo Luppi). Insomma, ce l’abbiamo messa tutta per cercare di partire al meglio e per fornire ai lettori un fascicolo pieno di tante sfaccettature del diamante dell’educazione.

Ci auguriamo, con tutte le nostre forze, fisiche e intellettuali, che i venti ci siano favorevoli e che, soprattutto, i nostri lettori, sempre più numerosi come i nostri qualificati collaboratori, ci siano affezionati compagni di strada.

Con questo augurio ci siamo preparati a salpare, con la nostra piccola, ma robusta barca “Ricerche Pedagogiche”, per navigare, *fato iuvante*, per lunghi tratti attraverso le onde digitali.

Il direttore

Genetica e ambiente: riflessioni su un decisivo rilancio dell'educazione

Giovanni Genovesi

I più recenti studi di genetica rimarcano con forza il ruolo dell'ambiente nelle sue interazioni con il sistema genetico dell'essere vivente. Addirittura, tali interazioni modificano i geni al punto che i loro effetti si prolungano nelle generazioni successive. Questa flessibilità dell'assetto genetico, che prolunga l'esistenza dei nostri progenitori su di noi e la nostra sulle generazioni avvenire, porta a considerare l'importanza determinante dell'educazione come perno per la migliore disposizione dell'ambiente che interagirà con i geni modificandoli. L'articolo sviluppa alcune riflessioni al riguardo prospettando il ruolo preminente che l'educazione e la sua scienza acquistano in questo contesto.

Recent genetic studies strongly emphasize the role of the environment in its interactions with the genetic system of the living beings. Indeed, such interactions alter the genes so that their effects are prolonged in subsequent generations. This genetic flexibility, which prolongs the life of our ancestors on us and on future generations, allows to consider the importance of education as a crucial pivot for the best available environment that will interact with genes, contributing to modify them. The article develops some thoughts about it stressing the prominent role that education and the Science of Education acquire in this context.

Parole chiave: educazione, genetica, morte, immortalità, scienza dell'educazione

Keywords: education, genetics, death, immortality, science of education

1. Considerazioni preliminari

Queste note si prefiggono tre obiettivi. Il primo è di dimostrare che la ricerca dell'“immortalità” può indirizzarsi solo nel cammino che porta inevitabilmente verso la morte. Si tratta di un ossimoro teso a far capire che la morte, vista come costante compagna della vita¹, è l'uni-

¹ Gli stessi proverbi, sia pure con la provocatoria carica di ambivalenza e di incitamento al dubbio che li contraddistingue, esprimono con forza questa “constatazione” con detti come questi: *Si mangia la morte con la prima minestra* (cfr. C. Lapuc-

co aspetto che porta con sé la chiave dell'immortalità, che è un fenomeno societario che si realizza solo in virtù dell'educazione.

Ne consegue – e questo è il secondo obiettivo – che il problema di fondo è la decisiva importanza dell'educazione, l'unico strumento che permette di creare un rapporto interattivo tra geni e ambiente.

Il terzo obiettivo, ultimo ma non per ultimo, è dimostrare e ribadire che l'educazione può avere quell'importanza che le si assegna solo se considerata non tanto come un fenomeno fattuale ma anche ideale, del tutto astratto. In effetti, solo così l'educazione può essere oggetto di scienza e efficacemente d'aiuto per capire al meglio il compito che ciascuno non può non accollarsi sia se desidera incamminarsi verso l'immortalità, sia per essere consapevole che l'educazione non si esaurisce nella dimensione fattuale, ma deve valersi anche della dimensione ideale, l'unica che, come già detto, può fare dell'educazione un oggetto di scienza². È in questo contesto che entra in gioco la memoria nel senso più attivo e dinamico, che permette al soggetto di ricordarsi di ciò che c'è o c'è stato e che in qualche modo può verificare. Ma, non solo, anche di ciò che sono stati gli aspetti ideali che può usare a livello intellettuale perché “ridotti” a pensieri suoi, innescati, appunto, attraverso la memoria che ciascuno, legato per affetto e stima per ragioni dovute al presente o al passato, anche molto lontano, ha del defunto.

Come si vede, si tratta di un'immortalità che non è, e non può essere perseguita a livello individuale, ma a livello collettivo. Educazione e immortalità sono fenomeni in stretta interazione e, soprattutto, societari. E anche la morte, sebbene sia un'esperienza individuale ha sempre ricadute comunitarie. La mortalità emerge come momento essenziale per l'immortalità, perché solo la forza di una vita e una memoria “educate”, che sanno tener conto del valore dell'invisibile, la possono far perseguire. In questo senso, mi pare che appaia evidente, quanto affermava Martin Heidegger, che l'uomo è fatto per l'eternità, proprio

ci, *La Bibbia dei poveri. Storia popolare del mondo*, Milano, Mondadori, 1985, p. 320). Sul valore educativo dei proverbi, cfr. G. Genovesi, *Repetita iuvant. L'educazione scolastica nelle massime e nei proverbi*, Ferrara, Corso editore, 1994.

² Cfr. G. Genovesi, *L'educazione come scoperta di se stessi*, in Idem, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014; Idem, *Dimensioni dell'educazione*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 203, marzo-giugno 2017 e Idem, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in “Rassegna di Pedagogia”, n. 1, gennaio-giugno 2017.

perché è fatto per la morte³. Volendo allentare la tensione che la stessa parola morte procura, mi pare adatta la frase di Sandro Veronesi: “*Morire è solo cambiare numero di telefono*”⁴.

2. *Geni e “immortalità”*

Se pensiamo che ciascuno di noi è il risultato delle nostre esperienze e di quelle dei nostri avi, sia che le riteniamo buone o cattive, e che l'incrocio di tutte queste esperienze sarà “ricordato” e tramandato dai nostri geni alle generazioni future, possiamo inferire almeno due considerazioni.

La prima è che quanto si è infiltrato in noi delle esperienze che hanno modificato i geni dei nostri avi e che contribuiranno a modificare i nostri geni è un modo con cui i nostri antenati continuano a vivere addirittura senza bisogno che noi li ricordiamo. È un modo, sia pure “sui generis” non foss'altro per la totale mancanza di autonomia, che si avvicina all'idea d'immortalità che da sempre ha tormentato l'umanità. La religione ha trovato la risposta a questo problema assegnando all'anima di ciascun soggetto la dimensione dell'eternità, la fantascienza, sia pure appoggiata ai continui avanzamenti della scienza e della tecnica, ha contribuito a far pensare che il trapianto degli organi malati possa essere una forte speranza d'immortalità o, comunque, di una vita molto, molto longeva.

Tuttavia, sia la risposta religiosa sia la risposta fantascientifica non pare che si rivelino soddisfacenti per una vera soluzione del problema. Totalmente fideistica la prima e senza alcuna possibilità di azione autonoma dell'anima in questo mondo, la seconda, anche laddove potesse divenire una proposta realizzabile comporterebbe così tante controindicazioni e tanti e tanti problemi collaterali da tramutarsi in un vero e proprio incubo come fra poco, in breve, vedremo.

La razionale soluzione del “prolungamento” dei geni nei corpi, *in primis*, dei consanguinei e, poi, con estensioni indefinite ad altri soggetti, sembrerebbe l'unica non solo capace di aprire le porte ad una potenziale comunanza di vivi e di morti, come avrebbe detto Aldo Ca-

³ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it., Milano, Longanesi, 1976, pp. 38 segg.

⁴ S. Veronesi, *Il topo*, in *Superalbo. Le storie complete*, Milano, Rizzoli, 2002 (edizione online 2015).

pitini⁵, ma, proprio in forza di questa apertura, verrebbe a rafforzare sempre più l'importanza dell'educazione nella vita degli individui, umani in particolare. Insomma, il "prolungamento dei geni" non comporta che non siamo più soggetti a morire. Non credo proprio che si possa arrivare a una conclusione così semplicistica per corpi che sono programmati per decomporsi.

3. *L'incubo della ricostruzione degli organi*

Certo, teoricamente, si potrebbe – il condizionale è d'obbligo –, grazie ai progressi scientifici e tecnici (ricambio degli organi, anche delle cellule cerebrali via via distrutte) arrivare, come si è detto, a una condizione di prolungamento indefinito dell'esistenza di ogni singolo soggetto vivente. Ma non pare che questa sia una condizione augurabile per una serie di accadimenti negativi che s'innescerebbero e ai quali non sarebbe certamente possibile trovare un rimedio, almeno nel breve termine.

Per citarne alcuni, non è difficile immaginare che, nel giro di non molto tempo, si determinerebbe una situazione estremamente problematica non foss'altro per un affollamento ingestibile per il sistema Terra e, poi, per i vari sistemi presenti nell'universo.

Inoltre diventerebbe pressoché impossibile gestire i rapporti familiari destinati inesorabilmente a scomparire per l'allargamento eccessivo e insostenibile del nucleo familiare.

Ciascuno dei "sopravvissuti" o degli Highlander si troverebbe prima a "rinchiudersi" nel proprio *entourage* con tutte le difficoltà che, *more solito*, ciò comporterebbe, finendo prima o poi per "rinchiudersi in se stesso" perché isolato dai suoi stessi simili di più recente generazione. Il che significherebbe una morte sociale che porterebbe il soggetto "ricostruito" alla morte vera e propria, alla "morte seconda".

E poi, non è certo da tralasciare il fatto che gli organi "ricostruiti" del soggetto lo saranno sempre in relazione al suo stato di forma generale che, ovviamente, sarà in relazione alla sua età non certo giovane per la stragrande maggioranza dei casi, a meno che non si tratti di persone malate negli anni di poco precedenti alla loro vecchiaia.

Come si può arguire, si tratterebbe di pochi casi che, nel complesso, non influirebbero per migliorare la situazione generale perché i

⁵ Cfr. A. Capitini, *La compresenza dei morti e dei viventi*, Milano, Il Saggiatore, 1966.

“ricostruiti” in età non vecchia si troverebbero poi a doversi “ricostruire” con l’andare degli anni. E, del resto, simili “ricostruzioni” dovrebbero essere praticate più volte lungo l’esistenza del soggetto.

Cosa questa che aumenterebbe, a livello esponenziale e esasperante, le differenze di classe: accentuando sempre più la distanza – e, forse, l’odio – di coloro che più agiati possono procurarsi o, comunque, sognare l’immortalità⁶. Senza contare che l’odio dei meno agiati non potrà che con grande difficoltà cambiare la situazione, magari a seguito di una sanguinosa rivolta, perché non pochi degli immortali potrebbero restare tali ricostruendo tutti gli organi di coloro che erano stati feriti. Ecco, dunque, che la morte ritornerebbe inesorabile ad affacciarsi, dimostrando che di fronte alla sua falce neppure il ricambio degli organi di chi se lo può permettere è efficace.

La rivolta dei miseri mortali contro i “ricostruibili”, candidati all’“immortalità”, avrebbe successo solo se, paradossalmente, darà la morte a tutti gli “immortali”. Se ne restassero pochi, essendo in gran parte di età avanzata, non avrebbero possibilità di riprodursi, se non mischiandosi, con non pochi rischi, ai miseri mortali e prima o poi rivelandosi per quelli che sono, ossia soggetti sempre bisognosi di nuovi trapianti e sempre più in difficoltà a trovare dove farli, chi è capace di farli e i soldi per farli.

Un ultimo, ma non secondario, problema è poi quello di chi decide quando morire⁷. Si potrebbero avanzare almeno tre ipotesi.

La prima è quella in cui il soggetto decida di suicidarsi o che, più civilmente, decida, tramite testamento biologico⁸, che i parenti, di fronte a situazioni di vita ormai insostenibili certificate dai medici, siano autorizzati a porre fine alla vita del loro caro.

⁶ I proverbi, che nella loro ambivalenza si muovono sempre, talvolta in uno stesso proverbio (*A tavola non s'invecchia*, che vuol dire che si sta bene e ci si allunga la vita ma anche che gli stravizi del mangiare ci portano prima a morire), tra due affermazioni apodittiche denunciano con ugual sicumera sia che *La morte non è amica di nessuno*, sia che *Muoiono sempre più agnelli che pecore* (cfr. C. Lapucci, *La Bibbia dei poveri...*, cit., p. 320).

⁷ Come si vede il problema della ingestibilità della smisurata sovrappopolazione sarebbe sempre più presente. Non a caso, nella tradizione popolare, c’è una leggenda che racconta “che gli uomini si erano portati dal Paradiso Terrestre la conoscenza dei principi delle erbe con cui curavano le malattie, compresa la vecchiaia. Con il passare del tempo, siccome non moriva nessuno, la terra si riempì e gli uomini cominciarono a divorarsi tra loro. Allora Dio fu costretto a mandare nel mondo la Morte...” (C. Lapucci, *La Bibbia dei poveri...*, cit., p. 319).

⁸ La cui legge, mentre stavo scrivendo queste note, è stata finalmente approvata.

La seconda è che sia ucciso o incidentalmente o intenzionalmente.

La terza è che vengano a mancare gli organi per il ricambio o i soldi per poterlo fare e/o i tecnici e le attrezzature per fare l'opera di ricostruzione.

In ogni caso resta sempre l'enorme problema che troppo spesso potrebbe succedere che ad avere possibilità di prolungare la loro esistenza siano proprio coloro che per potere acquisito o per essere "schermani" di tale potere occupino posti di grande rilievo politico e sociale senza avere nessuno scrupolo a far eliminare coloro che ai loro occhi rappresentano un intralcio per i loro piani di dominio sempre più assoluto. Basti pensare a personaggi come Hitler, Stalin e, in tono più cialtronesco, Mussolini, ma anche ai serial killer.

Da quanto finora detto, consegue che la "ricostruzione" non è pensabile che possa essere fatta una volta per tutte, altrimenti sarebbe da dover fare alla nascita, sostituendo tutti gli organi del soggetto con altri di materiale indistruttibile.

Questo sarebbe l'apoteosi del disastro dell'esistenza umana nel mondo, perché significherebbe che, per cercare di garantirsi l'immortalità, avremmo distrutto la vita animale sostituendola con quella dei robot, con tutte le conseguenze che ciò comporterebbe: prima di tutto di aver completamente e paradossalmente eliminato il sogno o, l'incubo, dell'immortalità dei singoli soggetti.

4. *Le tre strade per l'“immortalità”*

Non mi pare, dunque, stanti le controindicazioni riportate, peraltro forse incomplete, che una simile possibilità di prolungare oltre modo la propria esistenza sia perseguibile, non solo per le difficoltà, tutt'altro che trascurabili, tecniche e logistiche che comporta, quanto per le impressionanti conseguenze negative che, come accennato, innescherebbe.

Credo che restino fondamentalmente tre strade per aspirare ad un'esistenza che "sottragga" l'individuo alla morte, almeno sociale.

La prima è quella più antica e battuta dalla maggior parte degli esseri umani di riuscire ad affidarsi alla memoria dei posteri, identificabili più semplicemente in quelli della cerchia familiare e quindi al loro ricordo come parte del lievito delle loro azioni.

È chiaro che una tale soluzione è piuttosto precaria e transeunte come si può facilmente capire e rischia di esaurirsi nel giro di un paio di generazioni al massimo.

La seconda, ben più complessa, è di riuscire a essere presente nella memoria di una larga cerchia di posteri per opere dell'ingegno, le più meritevoli, o del coraggio nelle situazioni le più varie: guerre, catastrofi, dimostrazione di alto spirito etico in situazioni critiche. Prodotti e azioni di personaggi le cui urne sarebbero sempre in grado, foscolianamente, di “muovere a egregie cose”.

In effetti, dall'epoca moderna in poi, con l'impostazione dei *Sepolcri* foscoliana, il culto dei morti si manifesta utopicamente come stimolo a “grandi cose” purché la società ne riconosca l'importanza e curi i motivi del suo manifestarsi, penetrando nell'immaginario collettivo. Proprio in quest'ottica, che privilegia il culto della memoria e le ragioni che lo e la rafforzano, ogni defunto può continuare a vivere nella memoria e negli affetti dei suoi cari per tutto ciò che di buono e di funzionale si ricorda abbia fatto per il suo gruppo e non solo. Anche le loro divengono le “urne dei forti che a grandi cose gli animi accendono”. In questo passaggio, la funzione educativa dell'urna è di tutta evidenza perché entrano in gioco sia la consapevolezza che ha mosso nelle sue azioni il defunto e che gli viene attribuita dall'“erede” sia la consapevolezza dell'“erede” stesso. Non solo: si ha la netta coscienza che per dare un valore educativo alla morte, scomparsa la salma, sia necessario che l'educazione non si arresti alla pura dimensione fattuale ma vada oltre, verso la dimensione astratta, *noumenica*⁹.

Il fenomeno della morte è la prova lampante della presa di coscienza dell'importanza delle due dimensioni dell'educazione e, in particolare, della dimensione ideale, l'unica che, ormai, resta, se vogliamo veramente onorare la memoria del defunto e contribuire ad avviarlo verso la strada dell'immortalità.

Ora, se queste dimensioni vengono meno, non è possibile accreditare al processo un valore educativo, almeno nella sua pienezza, ossia al di fuori dell'intenzionalità di colui che vive quel momento. Caso mai, può esserlo solo a livello aurorale con il pericolo di restare tale, ossia come momento conformativo, se mancano le giuste guide e i giusti stimoli per andare al di là di ciò che c'è per perseguire quella dimensione “utopica” rappresentata dalla continuità tra vita e morte e dallo sforzo dei vivi di farsi interpreti ed eredi di chi è scomparso.

Ebbene, un simile passaggio postula che il pur traumatico accadimento della morte sia una delle prove lampanti della necessità che l'e-

⁹ Mi permetto di rimandare ai saggi citati alla nota n. 2.

ducazione sia un oggetto di scienza, la quale racchiude in sé il concetto della metodologia razionale e dell'utopia¹⁰.

Si pensi, per esempio, a personaggi come Lucrezio, Dante, Shakespeare, Cervantes, Montaigne, Cartesio, Caravaggio, Kant, Foscolo, Leopardi, che hanno coinvolto per secoli la memoria dei posteri.

Indubbiamente questa seconda strada è la più “redditizia”, ma è anche incommensurabilmente la più difficile perché richiede genialità e capacità intellettuali di una portata del tutto al di fuori del comune e il cui possesso è sempre stato pagato a caro prezzo, sociale e privato, dai loro detentori.

La terza via è quella che è da ritenere la più percorribile perché, come credo si possa inferire da ciò che conosciamo e di cui se ne può dare una logica argomentazione, è inscritta nel nostro DNA e chiama in causa con forza l'educazione che ciascun soggetto umano ha il potere di perseguire. Torniamo, dunque, all'ipotesi d'apertura di queste note che chiama in causa i geni dell'essere umano – quello che è qui oggetto della mia attenzione – che almeno dalla metà del XIX secolo cominciarono, grazie all'opera del monaco agostiniano ceco Gregor Johann Mendel su piantine di pisello e sui topi, ad essere studiati come i principali meccanismi dell'ereditarietà.

Non voglio, certamente, imbarcarmi per un mare a me ignoto e burrascoso come quello della genetica. Mi limito, pertanto, a prendere i risultati che si possono raccogliere nei testi più accreditati a livello di un'ottima divulgazione, di biologia e di genetica¹¹.

¹⁰ Cfr. G. Genovesi, *Utopia, educazione e scienza*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 204-205, luglio-dicembre 2017, che raccoglie gli Atti del Seminario della S.P.E.C.I.E.S. (Society of Politics, Education and Comparative Inquiry in European States) su “Educazione & Utopia”, Free University of Bozen-Bolzano – Faculty of Education, Brixen – Bressanone, 20-22/04/2017.

¹¹ Mi riferisco, per esempio, a saggi quali: L. Cavalli Sforza, P. Menozzi, A. Piazza, *Storia e geografia dei geni umani*, Milano, Adelphi, 2000; G. Barbujani, *Gli africani siamo noi. Alle origini dell'uomo*, Bari, Laterza, 2016; E. Boncinelli, *I nostri geni. La natura biologica dell'uomo e le frontiere della ricerca*, Torino, Einaudi, 1998; Id., *Genoma: il grande libro dell'uomo. Dai geni alla nuova medicina come cambierà la nostra vita*, Milano, Mondadori, 2002; Id., *Io sono, tu sei. L'identità e la differenza negli uomini e in natura*, Milano, Mondadori, 2004; M. Buiatti, *Il benevolo disordine della vita. La diversità dei viventi fra scienza e società*, Torino, UTET, 2004; R. Dawkins, *Il gene egoista* (1976), tr. it., Milano, Mondadori, 2014; R. Dulbecco, *La mappa della vita*, Milano, Mondadori, 2007; J. Kagan, *La trama della vita. Come geni, cultura, tempo e destino determinano il nostro temperamento*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2016; C. Kenneally, *Storia invisibile della razza umana. Come il DNA e la storia danno forma alla nostra identità e al nostro futuro*,

5. *Geni e ambiente*

I geni, costituiti da sequenze di DNA¹², sono le unità funzionali del genoma¹³ situate in specifiche zone di un cromosoma¹⁴, e i cromosomi sono i custodi della trasmissione delle caratteristiche ereditarie di ogni individuo.

Senza entrare nei particolari, riporto la definizione del gene da un recente manuale divulgativo di genetica:

“Un gene è un frammento di DNA che contiene il messaggio specifico per la composizione di una proteina. Le proteine, poi, si occupano di gran parte dei processi delle cellule e ne controllano il comportamento”¹⁵, sia dal punto di vista fisico sia psichico, non foss'altro per le conseguenze dirette che “scatena” sul soggetto.

Riprendo ancora un passo dal manuale citato in cui si riporta un caso legato allo sviluppo fisico: “La statura di una persona, per esempio, è controllata da molti geni, la cui espressione può essere modificata in modo significativo da influenze ambientali interne ed esterne, come gli effetti degli ormoni durante la pubertà (un'influenza ambientale interna) e l'alimentazione (un'influenza ambientale esterna). Quindi i geni sono “solo” il punto di partenza della determinazione della strut-

tr. it., Milano, Mondadori, 2014; R. C. Lewontin, *Gene, organismo e ambiente*, tr. it., Bari, Laterza, 2002; M. Maccarone, *Geni, ambiente e cultura. Educazione o programmazione?*, Milano, Hachette, 2016; G. Mangiarotti, *Ricreare la vita. Cellule staminali, OGM e medicina genomica: il punto su una nuova biologia*, Torino, Ananke, 2011; S. Moalem, *L'eredità flessibile. Come i nostri geni ci cambiano la vita e come la vita cambia i nostri geni*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 2015; R. C. Francis, *L'ultimo mistero dell'ereditarietà*, tr. it., Roma, Le Scienze, 2011.

¹² L'acido “deossiribonucleico” (DNA) è un acido nucleico che contiene le informazioni genetiche necessarie alla biosintesi di proteine, molecole indispensabili per lo sviluppo ed il corretto funzionamento della maggior parte degli organismi viventi.

¹³ Il termine, coniato nel 1920 dal botanico tedesco Hans Winkler, usando la radice del verbo greco γίγνομαι (“divenire”) da cui “gene”, per fonderla con la parola “cromosoma”, indica la totalità aploide (dal gr. “semplice”), cioè dotato di un'unica serie di cromosomi, del DNA contenuta in una cellula di un organismo vivente.

¹⁴ La parola “cromosoma”, formata dai termini greci *chroma*, “colore”, e *soma*, “corpo”, fu coniato nel 1889 dall'anatomista tedesco H. W. G. von Waldeyer-Hartz per identificare i corpuscoli, evidenziati dalla colorazione, visibili nelle cellule eucariotiche (dal greco eu “vero” e káryon “nucleo”), cioè contenenti il loro materiale genetico all'interno di un nucleo durante la divisione cellulare.

¹⁵ M. Maccarone, *Geni, ambiente e cultura. Educazione o programmazione?*, cit., p. 24. Da questo manuale ho ripreso le citazioni riportate nel testo.

tura e della funzione di un organismo, in quanto la strada verso il fenotipo¹⁶ finale è molto complessa e implica l'interazione di numerosi fattori¹⁷.

Pertanto, l'interazione tra i geni e l'ambiente si sa che c'è, ma non è certo facile raffigurarne una mappa nel dettaglio.

Tuttavia, ciò che è di particolare importanza proprio in funzione della determinante valorizzazione dell'attività educativa è che il sistema genetico è da considerare in costante cambiamento in stretto rapporto con le interazioni che l'individuo ha con l'ambiente. Questa azione, ancora piena di zone in cui campeggia la scritta “hic sunt leones”, riguarda solo cambiamenti che si manifestano nel fenotipo senza alterare il genotipo, ossia il corredo genetico dell'individuo¹⁸. Insomma, non è possibile dare una risposta alla domanda di cosa influisce di più nello sviluppo dell'individuo, se l'assetto genetico o quello ambientale, ma è senz'altro possibile rispondere quanto l'interazione genetico-ambientale contribuisca alle diversità individuali.

A questo punto è del tutto inutile dare una risposta alla prima domanda quanto, piuttosto, è utile cercare di capire come le due entità interagiscano e determinino le trasformazioni dei comportamenti dell'individuo.

6. *Il ruolo determinante dell'educazione*

Non sono certo in grado di impiantare una simile ricerca, ma già quanto ha portato a ipotizzarla comporta una serie di riflessioni che mettono in primo piano, comunque, il ruolo dell'educazione.

Del resto, non sembra possibile non riconoscere, secondo i più recenti sviluppi della ricerca genetica, che qualsiasi nostra azione, dallo scrivere una email al leggere un libro, dal rilassarsi guardando un pae-

¹⁶ Insieme dei caratteri fisici di un individuo, determinati sia dal patrimonio genetico sia dall'azione ambientale. Con il termine fenotipo (dal greco *phainein*, che significa “apparire”, e *typos*, che significa “impronta”) si intende l'insieme di tutte le caratteristiche manifestate da un organismo vivente, quindi la sua morfologia, il suo sviluppo, le sue proprietà biochimiche e fisiologiche comprensive del comportamento. Questo termine viene utilizzato in associazione al termine genotipo; dove per genotipo si intende la costituzione genetica di un individuo o di un organismo vivente.

¹⁷ M. Maccarone, *Geni, ambiente e cultura...*, cit., p. 26.

¹⁸ Infatti l'epigenetica (dal greco *επί*, *epì* = “sopra” e *γενετικός*, *gennetikòs* = “relativo all'eredità familiare”) è la disciplina che studia tutte le modificazioni ereditabili che variano l'espressione genica pur non alterando la sequenza del DNA.

saggio che ci piace all'ascoltare musica, dallo svolgere il nostro abituale lavoro al bere un caffè, abbia un effetto nella trasformazione del nostro DNA.

Mi sembra utile, al riguardo, riportare un brano dal manuale citato da cui ho ricavato le notizie sui più recenti risultati della genetica: “Nelle migliaia di miliardi di cellule dell'organismo alcune sequenze genetiche vengono attivate mentre altre vengono spente, in base a quello che facciamo, vediamo, sentiamo o, più in generale, percepiamo. Questo processo è regolato e mediato dal modo e dal luogo in cui viviamo, dal cibo che mangiamo e dalle pressioni che subiamo, ma non solo. Condizioni, quindi, che cambiano in qualsiasi momento e che possono cambiare noi stessi a livello genetico: dalle minime modificazioni epigenetiche che variano l'espressione o l'inibizione di alcuni geni, alle mutazioni che coinvolgono uno solo dei tre miliardi di 'mattoncini' che compongono il nostro DNA... (E) le esperienze che facciamo nel corso della nostra vita (non si chiudono) con la nostra morte... Siamo il risultato della nostra esperienza e di quella dei nostri avi prima di noi, e parte di quello che facciamo sarà 'ricordato' dai nostri geni che tramanderanno le informazioni alle generazioni future, sia che si tratti di esperienze negative, come carestie, guerre, traumi, malattie, sia che si tratti di aspetti positivi, come la capacità di far fronte alle situazioni, la longevità, una vita di benessere e serenità. Ogni esperienza quindi lascia nei geni un'impronta che nel corso della vita cambia costantemente forma”¹⁹.

Cioè, i nostri geni si prolungheranno all'infinito per tutti i rami dell'albero che siamo stati e che siamo diventati grazie al prolungamento in noi dei geni dei nostri antenati. E qui emerge la considerazione più importante e, si potrebbe dire, decisiva.

I geni si prolungano nella nostra discendenza non certo in maniera ripetitiva, sia perché soggetti a una trasformazione costante a seconda delle situazioni che ci siamo trovati ad affrontare e dei modi con cui le abbiamo risolte o meno, sia perché nella loro trasformazione influisce come acceleratore l'incrocio della coppia e delle varie precedenti copie da cui derivano.

Ma ciò sta a significare che tutto il processo qui chiamato di prolungamento dei geni è il risultato dell'ambiente in cui l'individuo è vissuto. Non che un simile processo non avvenga se l'ambiente di vita è stato per lui negativo, ma avviene sia secondo “trasformazioni” in-

¹⁹ M. Maccarone, *Geni, ambiente e cultura...*, cit., pp. 12, 13.

dubbiamente peggiori se non addirittura più sclerotizzate o, comunque, meno disponibili al cambiamento.

Allora, il punto di svolta per sperare in un prolungamento tale che, mentre rappresenta l'esserci di una nuova vita, di un nuovo individuo, questi avrà un comportamento frutto delle trasformazioni genetiche sue e dei suoi avi, è dovuto all'educazione, l'elemento che, solo, ha le possibilità di cambiare in meglio l'ambiente in cui vive.

In quest'ottica prende sempre più consistenza l'ipotesi sopra avanzata dell'immortalità sociale dell'individuo che può profittare e far profittare della trasformazione della propria filiera genetica. Senza questa trasformazione il soggetto rischia di vivere una vita ripetitiva, seppure sempre diversa da quella dei suoi antenati. In altri termini, l'esistenza di un soggetto che non s'impegna in una trasformazione positiva dei suoi geni sarà, sì, sempre diversa da quella dei suoi progenitori e da quelle dei suoi simili, ma con maggiori probabilità di rivivere il *dejà vu*.

È certo, del resto, che “gli esseri umani, in particolare, hanno la capacità di cambiare l'ambiente non solo dal punto di vista fisico, ma anche da quello sociale, e il feedback proveniente da questi cambiamenti ha un effetto sull'ambiente, che seleziona chi sopravviverà, si riprodurrà e apporterà a sua volta variazioni all'ambiente”²⁰.

Ovviamente, il soggetto umano ha le maggiori possibilità, in quanto provvisto di razionalità, di modificare l'ambiente secondo parametri che avranno, conseguentemente, un effetto su di lui. Cioè l'uomo è in grado di essere consapevole che tra i suoi geni e se stesso c'è una stretta relazione: i geni fanno qualcosa a lui e lui fa qualcosa ai suoi geni.

Il mezzo privilegiato per far funzionare questa relazione è per gran parte, in maniera diretta o indiretta, l'educazione. Quest'affermazione trova un determinante appoggio nel fatto che, per quanto riguarda l'individuo umano, il linguaggio è una dimensione decisiva per contribuire a favorire nel soggetto comportamenti che non sono pensabili che provengano direttamente dall'assetto biologico e genetico.

Il linguaggio è lo strumento che distanzia l'essere umano dagli altri animali, perché l'uomo riesce a comunicare informazioni e percezioni con un'efficienza che non è riscontrabile negli altri animali. Pertanto, il linguaggio è basilare per trasmettere cultura e gli stessi strumenti concettuali per cercare di modificarne alcuni aspetti. E questo compor-

²⁰ *Ibidem*, p. 15.

ta la capacità di apprendere. Si tratta di mettere in moto i pilastri fondamentali dell'attività educativa: linguaggio, apprendimento, pensiero simbolico. Tutti aspetti che non dipendono da un sistema ereditario genetico sebbene nulla impedisca “che possano essersi evoluti per via genetica”²¹. Ossia, con l'influenza dell'educazione sui geni – e non di un solo gene – favorendone la trasformazione migliorativa.

L'evoluzione della specie è da considerare come un processo storico nel quale l'educazione ha un ruolo determinante.

Insomma, il vecchio adagio latino “*unusquisque est faber fortunae suae*” diventa sempre più cogente anche perché grazie alle nostre scelte comportamentali – che, se tendono al miglioramento, sono sempre espressioni di un processo educativo – “possiamo modificare il nostro destino genetico... e trasmettere questi cambiamenti alle generazioni successive”²². “Si tratta, dunque, di una marcatura epigenetica (che) coinvolge numerosi geni, con il risultato di riuscire a programmare le risposte, e l'eredità, di un fattore complesso come il comportamento umano”²³.

Si deve, quindi, inferire che è l'ambiente – tanto meglio “gestito” se è sotto attenzione educativa – che modifica la regolazione epigenetica dei geni cerebrali dei soggetti i quali, a loro volta, “manifesteranno un comportamento simile che modificherà la marcatura epigenetica dei propri figli, e così via per le generazioni successive”²⁴.

7. *Concludendo*

Da quanto detto, consegue che i geni funzionano in stretta interazione con l'ambiente. E per me l'ambiente come desiderabile stimolazione alla modificazione dei geni è quello in cui l'educazione ha un ruolo determinante. Senza tener conto di questa interazione sarà del tutto insufficiente basarsi sul genotipo di un organismo complesso per predire quale sarà il fenotipo, il prodotto finale.

Non voglio dire che per capire cosa sono l'educazione e la sua scienza ci sia bisogno della morte, che sarebbe un'affermazione del tutto assurda, ma che per far tesoro del dolore che può procurare la morte nei cari e negli amici del defunto e la funzione paideutica che

²¹ *Ibidem*, p. 84.

²² *Ibidem*, p. 95.

²³ *Ibidem*, p. 100.

²⁴ *Ibidem*, p. 101.

può avere, bisogna essere in grado di comprendere il valore educativo della morte stessa come evento che, più di qualsiasi altro, persino più dell'amore (*eros*) a cui è sempre associato, esalta la presenza degli *invisibilia*. Insomma non è la morte che ci dà un'idea articolata e logicamente difendibile dell'educazione, ma è quest'ultima a farci capire il significato della morte in funzione dell'immortalità. Senza l'acquisizione di tale consapevolezza, la morte sarà solo un accadimento che, per quanto doloroso e traumatico, rientra nella sfera del fenomenico, che decreta la fine della vita e sancisce l'impossibilità del defunto di continuare il dialogo con coloro che restano. Come si legge nell'*Apocalisse* di Giovanni²⁵, si verifica la "morte seconda", quella che non rappresenta un possibile passaggio all'immortalità, sia pure laicamente intesa, bensì una squallida "fine del palo". Proprio in questo senso io credo che, a prescindere dalla confessione religiosa dei parenti e amici tristemente coinvolti nel rito delle onoranze funebri, non possano veramente onorare il defunto e usufruire, a livello ideale, della sua morte essi stessi, se non evitano che sopravvenga la "morte seconda", rinsaldando la religiosità ossia il legame di accurato affetto con il proprio caro²⁶.

²⁵ *Apocalisse*, 20, 6.

²⁶ Intendo per 'religiosità' "il legame tra gli uomini come espressione del divino, (del sublime), che si manifesta non come momento trascendente l'umanità, ma intrinseco, immanente all'umanità stessa. In ogni sua accezione, comunque, la religiosità comporta un atteggiamento di fede, di considerazione e di rispetto scrupolosi o nel divino o nell'uomo o nel divino che si manifesta nell'uomo. Il termine deriva dal latino *religiosus*, accurato nel procedere e nel giudicare, osservante scrupoloso, coscienzioso (da cui appunto il termine *ligio*), che trae origine dal verbo *legere*, scegliere, con l'aggiunta del prefisso *re* in funzione di segnalatore della frequenza dell'atto. Ma il termine attiene anche a *ligare*, unire insieme, significando anche ciò che unisce gli uomini nella comunità civile sotto le stesse leggi. Il senso di obbligo e di vincolo, di legame e di relazione è comunque presente nel concetto di religiosità ed è appunto quanto ne decreta l'importanza nel processo di formazione dell'individuo. La religiosità, dunque, al di là di essere considerata appannaggio di momenti che attingono esclusivamente al culto della divinità previsto nelle singole *religioni*, è una componente anche del pensiero laico che interpreta il divino come unione di reale e di ideale intima all'animo di ciascun individuo come perenne dover essere da realizzare attraverso gli sforzi associati degli uomini. Si tratta dunque di una religiosità che trova i suoi fondamenti nella piena valorizzazione dell'esistenza e della fede nell'intelligenza dell'uomo e nella sua capacità di perseguire, grazie proprio all'educazione, un sentimento di legame libero e di intima relazione con tutti gli uomini, passati, presenti e futuri e con l'universalità che ciascuno di essi rappresenta" (G. Genovesi, voce *Religiosità*, in Idem, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998).

In quest'ottica in cui il sistema genetico non è un tiranno della conduzione della nostra esistenza, ma una fonte di infinite opportunità, il compito dell'educazione e della sua scienza viene ad assumere un'importanza fino ad ora mai avuta e, comunque, sempre agitata come un vessillo da parata alla mercé di una tempesta di retorica.

In queste note non ho riportato i risultati di una mia ricerca, ma le riflessioni suggeritemi dal frutto di ricerche di biologi e genetisti, i cui risultati mi sono apparsi, sia pure dagli stessi ricercatori ritenuti doverosamente ancor ben lontano dal considerarsi compiuti, di grande interesse per rimarcare con forza come l'educazione sia da ritenere il più grande e funzionale strumento che l'uomo possa mettere in campo per difendere e, soprattutto, migliorare la sua esistenza.

Philipp Melanchthon und sein pädagogisches Wirken¹

Dieter Schulz

Il contributo presenta Filippo Melantone nei suoi rapporti con Lutero non dal solo punto di vista teologico, bensì nel suo importante ruolo di insegnante ed organizzatore di un sistema di scuole ispirate, al tempo stesso, alla cultura umanista ed ai principi della Riforma religiosa. Di particolare rilievo è la figura della professionalità docente che Melantone contribuì a definire e che in queste pagine viene sottolineata.

The paper presents Melanchthon's educational works in its close relations with Luther's Reformation principles, but not only from a theological perspective. Here the author deals with Melanchthon as a teacher who founded and organized a school system, grounded, at the same time, both on Humanistic culture and religious principles. His idea of teaching activity is particularly meaningful and is, in these pages, especially stressed.

Parole chiave: educazione, scuola, insegnante, Riforma, Melantone

Keywords: education, school, teacher, Reformation, Melanchthon

1. Vorbemerkung

Kein anderes geistesgeschichtliches Ereignis hat Europa und die Welt in so vielfältiger Weise und so nachhaltig verändert und geprägt wie die „Reformation“. Wir haben dieses in den Vorträgen und Diskussionen des heutigen Tages nochmals verdeutlicht bekommen. Den Veranstaltern gebührt hohe Anerkennung, dass der Thematik „Refor-

¹ Questo articolo è la relazione originale ed integrale che l'autore ha presentato il 17 marzo 2017 a Riga nel Convegno internazionale ed interdisciplinare *Reformation in der heutigen Welt. 500 Jahre Reformation*.

mation in Bildung und Erziehung“ ein eigenes Kapitel gewidmet ist. Ja, es gebietet in besonderer Weise die respektvolle Redlichkeit, innezuhalten, sich zu besinnen und zu vergewissern. Schließlich war es die gemeinsame fundamentale Überzeugung von Martin Luther und Philipp Melanchthon, dass nur über eine umfassende „Bildung“ eine grundsätzliche Befreiung aus der geistigen Unselbständigkeit möglich ist². Nicht ohne Grund wurden die zurückliegenden zehn Jahre der Vorbereitung auf das Jubiläum „500 Jahre Reformation“ durch die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) dem Rahmenthema „Reformation und Bildung“ gewidmet³.

2. Luther und Melanchthon-Reformation und Bildung

Am 25. August 1518 kam Melanchthon nach Wittenberg, um seine Professur anzutreten. Er beeindruckte zunächst wenig, denn er besaß eine schwächliche Gestalt; wohl nur 1,50 m groß⁴. Als Melanchthon aber wenige Tage später, am 29. August 1518, in der überfüllten Schlosskirche zu Wittenberg seine Antrittsvorlesung hielt⁵, waren alle

² Vgl. hierzu: Schneider, Nikolaus: „Reformation und Bildung – eine Erinnerung an Philipp Melanchthon“. Festvortrag zum Jahrestag der Einführung der Reformation in Magdeburg (26. Juni 2010): „Religion braucht Bildung und Bildung braucht Religion“.

(https://www.ekd.de/print.php?file=/vortraege/schneider/100626_s....Recherche des Referenten vom 23.01.2017 – 9:40) – hier: Ausdruck S. 2 von 7.

³ Ein Ereignis, das thematisch und strukturell so komplex ist, wie das Reformationsjubiläum, verlangt eine entsprechende Vorbereitungszeit. In dieser Intention wurde durch die EKD die „Lutherdekade“ (2008 bis 2017) ausgerufen. Dem Rahmenthema „Am Anfang stand das Wort“ wurden für jedes Jahr spezifische Schwerpunktthemen zugeordnet. Im Jahr 2010 stand der Komplex „Reformation und Bildung“ im Mittelpunkt. *Im Einzelnen*: 2008: Eröffnung der Lutherdekade; 2009: Reformation und Bekenntnis; 2010: Reformation und Bildung; 2011: Reformation und Freiheit; 2012: Reformation und Musik; 2013: Reformation und Toleranz; 2014: Reformation und Politik; 2015: Reformation – Bild und Bibel; 2016: Reformation und die eine Welt; 2017: Reformationsjubiläum..

⁴ Es gibt eine fast liebevolle Beschreibung dieser Szene durch den aus St. Gallen/Schweiz stammenden Studenten Johannes Kessler, welcher Melanchthon sehr bald als seinen „Lieblingslehrer“ bezeichnete. Vgl. hierzu Rhein, Stefan: a.a.O., S. 20. Hier heißt es: „*ain claine, magere, unachtpare person, vermeintest, er were ain knab nit über 18 jahren, nach verstand aber, lerte und kunst, ain großer starker ris und eld, das einen verwundern möchte, in ainem so clainen lib so ainen gossen und übersechlichen berg kunst und wishait verschlossen ligen*“.

⁵ „Melanchthon, Philipp: „De corrigendis adolescentiae studiis“ (29. August 1518). (Die Antrittsvorlesung wurde in lateinischer Sprache gehalten - übersetzt von

überrascht und begeistert. (Kommentar Luther: *„Er hielt eine grund-gelehrte und stilistisch bestens ausgefeilte Rede“*).

Dr. Stefan Rhein, der Direktor der Stiftung Luthergedenkstätten in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland mit der Zentrale in der Lutherstadt Wittenberg, charakterisiert das Verhältnis von Luther und Melanchthon wie folgt:

„Beide, Luther und Melanchthon waren offensichtlich sogleich voneinander fasziniert. Luther vertiefte seine Sprachstudien, Melanchthon arbeitete sich in die Theologie und in die neuen Erkenntnisse Luthers ein. Eine intensive Zusammenarbeit begann, die erst mit dem Tod Luthers 1546 endete“⁶.

Ich selbst zähle ihn zu den besonders herausragenden Kennern der Biographie Philipp Melanchthons.

In der Zeit vom 27.06. bis zum 15.07.1519 kommt es zwischen Luther und dem katholischen Theologen Johannes Eck in Leipzig zu einer großen Disputation. In tagelangen Streitgesprächen gingen die Argumente hin und her. Eck beharrte auf der in der kirchlichen Tradition begründeten Vorrangstellung des Papstes, während Luther die Bibel zur einzigen Glaubensgrundlage erklärte. Melanchthon saß an der Seite Luthers und steckte ihm wichtige Belegstellen zu, durch die Eck in die Enge getrieben wurde. „In meinem ganzen Lehramt“, merkte Luther an, „achte ich nichts höher als den Rat Philipps. Das Urteil dieses Mannes und seine Autorität stehen mir höher als tausend schmutzige „Ecken“⁷.

Gerhard Steinger). – In: Melanchthon deutsch. Band I: „Schule und Universität. Philosophie, Geschichte und Politik“. Hrsg. Von Michael Beyer, Stefan Rhein, Günther Wartenberg. Leipzig 1997. – (Anmerkung: Luther war bei Melanchthons Antrittsrede anwesend) Vgl. Philipp Melanchthon. Von Professor Dr. Chr. Hottinger. Berlin 1896 Vgl. hierzu auch Beyschlag, Willibald: Philipp Melanchthon und sein Antheil an der deutschen Reformation. Festschrift zum vierhundertsten Geburtstag der Reformation. Freiburg im Breisgau 2. Aufl. 1897 Vgl. hierzu auch Ferdinand Cohrs: Philipp Melanchthon, Deutschlands Lehrer. Ein Beitrag zur Feier des 16. Februar 1897. Halle 1897.- Cohrs gliedert das „begnadete (pädagogische) Lebenswerk Melanchthons“ in die Bereiche „Der Humanist“ – „Der Professor“ – „Der Schulmann“.

⁶ Rhein, Stefan: a.a.O., S. 21 – Vielen Teilnehmern der Arbeitsgruppe ist Dr. Stefan Rhein von verschiedenen Studienaufenthalten und Arbeitsgesprächen in den unterschiedlichen Luthergedenkstätten in Wittenberg und Eilsleben persönlich bekannt. Rhein verfügt innerhalb der Reformationsgeschichte unumstritten über die umfassendsten Kenntnisse zum Schwerpunkt „Schule und Bildung“.

⁷ Meine lettischen Kolleginnen und Kollegen sowie die Doktoranden und Studierenden der Universität Lettlands, die in den Jahren zwischen 1998 und 2017 regel-

Im Folgenden möchte ich ein weiteres Beispiel der intensiven Zusammenarbeit von Martin Luther und Philipp Melanchthon benennen:

Melanchthon war von besonders schneller Auffassungsgabe, so dass der zunächst spezialisierte Humanist sehr bald auch zum hoch angesehenen eigenständigen Theologen wurde. Vom Frühjahr bis Dezember 1521 schreibt er die erste gültige Zusammenfassung der reformatorischen Lehre: „Loci Communes“. In diesem Buch formuliert er zahlreiche Themen der ersten evangelischen Glaubenslehre aus⁸. Auf drei zentrale Thesen sei verwiesen:

- „Der Mensch wird allein aus dem Glauben gerechtfertigt.“
- „Die Klostersgelübde sind unzulässig“.
- „Von den Sakramenten sind nur die „Taufe“ und das „Abendmahl“ biblisch fundiert“.

Luther lobt die klare und verständliche Ausdrucksweise Melanchthons geradezu überschwänglich: „Philippi Melanchthons Anweisung und Unterricht ist gar fein, kurz und doch deutlich; darin ist reichlich gefasst, was ein christliche Lehre und Leben sei, dass wohl dies Büchlein ein groß Buch heißen mag, und ein jeder bei sich im Busen als seinen christlichen schatz täglich zu üben tragen kann“.

Melanchthon ist es, der seinen Kollegen und Freund Luther zu einer großen Aufgabe motiviert, indem er immer wieder ermahnt: Die Heilige Schrift muss für das Volk übersetzt werden! Luther beginnt

mäßig zu Studienaufenthalten in Leipzig waren, durfte ich gerade auf die Leipziger Streitgespräche und deren nachhaltige Bedeutung für den Verlauf der Reformationsgeschichte immer wieder aufmerksam machen. Ja, es ist nicht mehr als eine besonders liebenswert menschliche Anmerkung, welche die Natürlichkeit der Person Martin Luthers Warum: Luther und Eck versammelten sich vor dem täglichen Beginn der Streitgespräche zum Gebet in der „Thomaskirche“ Von hier aus ging man zu Fuß durch die „Burgstraße“ zu der nur 400 Meter entfernten „Pleißenburg“ (heute; „Neues Rathaus“ der Stadt Leipzig), Nach dem Ende des täglichen Streitgespräch wählten Luther und Melanchthon den gleichen Weg zurück. Auf der Hälfte der Strecke kehrten beide im „Thüringer Hof“ ein, um sich zu stärken – wahrscheinlich aber auch um verständlicher Weise abzuspannen. – Da dieses „verbrieft“ ist, findet sich auf der Speisekarte noch heute sein Lieblingsgericht „Eisbein mit Sauerkraut“ mit der liebenswert werbenden Bezeichnung „Luthergericht“.

⁸ Die „Loci communes rerum theologicarum“ aus dem Jahr 1521 stellen die erste Dogmatik der evangelischen Kirche dar. Sie wurden in den Jahren 1535, 1543 und 1559 überarbeitet und prägten die lutherische Bekenntnisentwicklung. – Vgl. auch: Melanchthon, Philipp: „Heubtartikel Christlicher Lere“. Melanchthons deutsche Fassung seiner Loci Theologici, nach dem Autograph und dem Originaldruck von 1553. Herausgegeben von Ralf Jenett und Johannes Schilling. Leipzig, 3. unv. Auflage 2012.

auf der Wartburg (1521/22) mit dem neuen Testament. An dem Werk wird in der folgenden Zeit in vielen Gesprächen, vor allem mit Melanchthon, gearbeitet und gefeilt.

Die deutsche Bibel ist das Ergebnis eines langen Ringens um das richtige Wort, die exakte Bedeutung und einen guten Satzbau. Luther schreibt in seinem „Sendbrief vom Dolmetschen“:

„Im Buch Hiob mühten wir uns so, Magister Philipp Melanchthon, Aurogallus (= ein Wittenberger Hebräischprofessor) und ich, dass wir in vier Tagen zuweilen kaum drei Zeilen fertig bringen konnten. Mein Lieber, jetzt läuft einer mit den Augen über drei, vier Blätter und stößt nicht einmal an, wird aber nicht gewahr, welche Steine und Klötze da gelegen haben. Wo er jetzt darüber hingehet, wie über ein gehobelt Brett, da haben wir schwitzen müssen und uns ängstigen, ehe wir dann solche Steine Klötze aus dem Weg räumten, damit man sie fein dahergehen könne. Es ist gut pflügen, wenn der Acker gereinigt ist“⁹.

3. Martin Luthers Sendschreiben

„An die Burgermeister und Ratsherren allerlei Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und unterhalten sollen“

⁹ Als ich bei der Ausarbeitung des vorliegenden Beitrags auf diese Luther'sche Textstelle stieß, fühlte ich mich sogleich wenige Wochen zurückversetzt, da ich mit meinem Leipziger Kollegen, Herrn Professor Dr. Christoph Kähler, zusammen saß. Christoph Kähler war zeitgleich mit mir Dekan: er der Theologischen Fakultät und ich Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät. Wir saßen in den monatlichen Senatssitzungen nebeneinander, berieten uns aber auch außerhalb in vielen Arbeitsgesprächen über die konzeptionelle Gestaltung der nach der friedlichen Revolution sich umfassend verändernden Universität Leipzig. – Viele Entscheidungen, die heute noch gültig sind, konnten wir anregen. In den Jahren 2001 bis 2009 war Prof. Dr. Kähler Landesbischof der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (Eisenach) und maßgeblich an der Umsetzung der Föderation der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen mit der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen zur Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland beteiligt. Ab Herbst 2003 war er zudem Stellvertretender Ratsvorsitzender der EKD. Er leitete das von der EKD in Auftrag gegebene Projekt „Lutherbibel 2017“, bei dem ein großer Mitarbeiterstab von Experten an der Durchsicht der Lutherbibel arbeitete, welche zum jetzt bevorstehenden Reformationsjubiläum 2017 vorgelegt wurde. Nachdem er – jetzt im Ruhestand – nach Leipzig zurückgekehrt ist, treffen wir uns regelmäßig. Dabei berichtete er mir auch von den gavierenden sprachlichen Ungenauigkeiten und Schwierigkeiten der erforderlichen Arbeiten – Professor Kähler hat mir verbindlich zugesagt, dass er die lettischen Doktoranden und Kolleginnen und Kollegen anlässlich des nächsten Doktorandenseminars im Mai 2017 in Leipzig, über diese Arbeit umfassend informieren werde. – Authentischer ist wohl nicht nachzuvollziehen, was Luther und Melanchthon vor 500 Jahren geleistet haben.

und die Gründung der „Oberen Schule zu Nürnberg“ im Jahre 1524¹⁰.

Die reformatorischen Veränderungen führten zu einem Paradigmenwechsel nahezu aller Lebensbereiche. Martin Luther und Philipp Melanchthon waren sich bewusst, dass es hierzu vielfältiger und sich zugleich verzahnender Entscheidungen und Maßnahmen bedurfte. Dieses kann jedoch seiner Fülle wegen im vorliegenden Zusammenhang nur angedeutet werden. Unstrittig beschleunigten jedoch der „Buchdruck“ und die Vielzahl der mit seiner Hilfe rasch und unkompliziert zu fertigenden „Flugblätter“ sowie die darstellende Kunst mit ihren „neuen“, reformatorisch akzentuierten Aussagen und Sichtweisen zur christlichen Botschaft die Verbreitung sowie das Bewusstmachen und Verstehen der Kerngedanken der Reformation¹¹.

Bilanzierend ist festzuhalten: Der stürmische Verlauf der Reformation erfasste in allen denkbaren Facetten den Bereich „Bildung“. Oder anders formuliert: „Reformation und Bildung“ bilden in der Retrospektive eine ideengeschichtliche Symbiose, die zugleich von den sich neu ordnenden politischen Machtverhältnissen zwischen den Kirche(n) und Staat begleitet waren. Nicht unwesentlich spielten auch – vor allem für den mitteldeutschen Raum – die explosiven gesellschaftlichen Veränderungssignale eine Rolle, die sich u. a. in den „Bauernaufständen“ dokumentieren¹².

Im Jahre 1524 ließ Martin Luther das o. g. „Sendschreiben“ an alle Städte ergehen, die sich bis zu diesem Zeitpunkt (und auch später) der Reformation angeschlossen hatten. Es lässt an Klarheit keinerlei Wün-

¹⁰ Sendschreiben „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“. In: Calwer Luther-Ausgabe, Band 4. Herausgegeben von Wolfgang Metzger. Stuttgart 1996, S. 151 – 184.

¹¹ Als Vertreter der Bildenden Kunst hat sich insbesondere Lukas Cranach der Ältere um die Verbreitung der reformatorischen Ideen und Aussagen verdient gemacht: „Cranach ist so etwas wie das Markenzeichen der Reformation“. (Karin Kolb, Kunsthistorikerin, Weimar). – Vgl. auch Thom aus Bickenhaupt (ebd.) – Siehe auch: <https://www.luther2017.de/de/reformation/und-kultur/bild-bibel/markenzeichen-der-r>. (Recherche des Autors am 04.03.2017 – 18.40 Uhr): „Cranach porträtierte weitere Reformatoren und illustrierte ihre Schriften. Gemälde, Flugblätter und Drucke aus seiner Werkstatt sorgten in hohen Auflagen dafür, dass die Erneuerer und ihr Denken rasch weithin bekannt wurden. Cranachs Werke haben das Bild der Reformation nachhaltig geprägt – auf Denkmälern, in der Kunst und selbst auf Münzen“ – Bickenhaupt, Th. (vgl. ebenda).

¹² Vgl. hierzu die umfassenden und differenzierten Ausführungen im Kontext unterschiedlicher Zusammenhänge zum Stichwort „Bauernkrieg“. In: Hartfelder, Karl: a.a.O., S. 3, 47, 122, 133, 512, 525.

sche offen: So klagt und prangert es die Verwerflichkeit des raffsüchtigen Ablasshandels der damaligen Zeit ebenso an wie es die ungeheuerliche Not benennt, welcher Kinder und Jugendliche ausgesetzt waren bzw. sind, wenn ihnen nicht die Möglichkeit zum Schulbesuch gegeben ist.

Bei dem intensiven Studium des Sendschreibens sehe ich sofort Parallelen u. a zur Jugendarbeitslosigkeit unserer Tage.

Nürnberg war die dritte Stadt, die diesem überaus sorgenvollen und zugleich wortgewaltigen Aufruf von Martin Luther vor nahezu 500 Jahren folgte¹³. Seine Freude war begreiflich, denn die „neue Schule“ diente der „neuen Kirche“. Alle diese Schulen sollten in Zukunft tüchtige Führer herausbilden, denn Staat und Kirche schlossen bei ihrer Gründung stets ein Bündnis. Die „Nürnberger Obere Schule“ unterschied sich insofern von den politischen Entscheidungsabläufen in anderen Städten, weil der Nürnberger Rat in der Tat etwas Besonderes vollzogen hatte. Was und warum?

Er hatte einen Schultyp geschaffen, der sich zwar auf der bestehenden Lateinschule aufbaute, aber in seinen Lehrzielen weit darüber hinausging, denn Griechisch und Hebräisch einschließlich Mathematik wurden die schulischen Hauptfächer. So gestaltet, kann man die neue „Obere Schule“ in Nürnberg mit Recht auch als das erste „humanistische Gymnasium in Deutschland“ bezeichnen, wenngleich sie diesen Namen nicht führte¹⁴.

Die Abläufe und Konstellationen der Gründung der „Nürnberger Schule“ kamen für die Reformatoren nicht ganz überraschend, denn einer der besonders renommierten Ratsherren Nürnbergs zu dieser Zeit war Willibald Pirckheimer (u. a. Historiker, Jurist, Staatsmann, Redner, Übersetzer und Heerführer). Er stand bereits in „vorreformatorischer Zeit“ mit Philipp Melanchthon in einer engen Verbindung. So wählte z.B. Melanchthon zur Klärung einer (fast) familiären Angelegenheit Pirckheimers im Jahre 1518 seine Reise zur Antrittsvorlesung in Wittenberg „strategisch“ über Nürnberg, so dass er in diesem Zusammenhang Details des Planungsvorhabens für eine neue Schule

¹³ Vorausgegangen waren die Gründungen von Lateinschulen in Eisleben und in Magdeburg (beide 1525).

¹⁴ Vgl. Krause, Carl: Helius Eobanus Hessus: *„Das Nürnberger Gymnasium eröffnete für das deutsche Schulwesen eine neue Bahn der Entwicklung: es war eine wirklich wissenschaftliche und nach verbesserten pädagogischen Grundsätzen organisierte Schule, ein Muster für viele ähnliche nach ihm gegründete“*. Gotha 1879, S. 9.

direkt mit Pirckheimer besprechen konnte¹⁵. Die so erfahrene Hilfeleistung durch Melanchthon war unstrittig der „Türöffner“ für die „Zustimmung“ der Ratsherren Nürnbergs zum Luther'schen Sendschreiben.

Der Rat der Stadt Nürnberg bemühte sich zunächst, Melanchthon selbst als Rektor für die neue Schule zu gewinnen. Die Verhandlungen führte ein Schüler Melanchthons, welcher bei ihm seit 1518 in Wittenberg studiert hatte. Melanchthon begrüßte zwar den Plan der Ratsherren der Stadt Nürnberg mit großer Freude, erklärte aber, die Stelle als Rektor nicht annehmen zu können. Er sei für diese Stelle auch nicht die geeignete Person. Vielmehr verpflichte ihn auch seine Dankbarkeit gegenüber dem sächsischen Kurfürsten, in Wittenberg zu bleiben, da dieser ihm die Professur soeben erst übertragen habe. Auch sei er für die Stelle in der Schule nicht der geeignete Mann, denn da brauche man nicht einen Gelehrten, der Vorlesungen in bewährter Form halten könne, sondern einen redebegabten Mann, einen „Deklamator“, der mit der Kenntnis der zu vermittelnden Gegenstände eine Redefertigkeit verbinde, „an der sich, als an ihrem Vorbild, die jungen Leute begeistern und bilden könnten“¹⁶.

Auch wenn Melanchthon – wie begründet – das Amt des Rektors nicht annahm, kümmerte er sich intensiv sowohl um eine qualifizierte Besetzung der Stelle des Rektors (Joachim Camerarius) als auch um drei weitere Lehrer mit höchstem fachlichem Niveau¹⁷. Mit dem gewählten Kollegium war die neu begründete „Obere Schule“ in Nürnberg gleichsam zu einer „Modellschule“ geworden. Selbst für die Be-

¹⁵ Vgl. Hartfelder, Karl: a.a.O., S.131 ff. Als eine der wichtigsten Städte im Heiligen Römischen Reich, intellektuelles Zentrum des Humanismus und erste Reichsstadt, die sich zu Luthers Ideen bekannte, zählt Nürnberg zu den herausragenden Orten des Reformationsgeschehens. Das „Nürnberger Religionsgespräch“ von 1525 markiert in diesem Prozess ein nationales Schlüsselereignis. Als „Medienzentrum seiner Zeit“ trug Nürnberg entscheidend zur Verbreitung des Luther'schen Gedankengutes bei. Luther selbst bezeichnete Nürnberg als das „*Auge und Ohr Deutschlands, das alles hört und alles sieht*“, von wo aus die (neuen) Bibeln, die reformatorischen Flugblätter oder die „95 Thesen“ in Druckform ihren Weg in alle Welt antraten. Das Spruchgedicht „*Die Wittenbergisch Nachtigall*“ wurde zur Metapher für Martin Luther schlechthin und machte seinen Autor, Hans Sachs, zudem berühmt.

¹⁶ Vgl. Steiger, Hugo: Das Melanchthongymnasium in Nürnberg (1526 - 1926). Ein Beitrag zur Geschichte des Humanismus. München/ Berlin 1926, S.20 f.

¹⁷ Joachim Camerarius (Rektor und zugleich Lehrer für Griechisch), Michael Rotting (Dialektik und Rhetorik), Johannes Schoner (Mathematik) und Helius Eobanus Hesse (lateinische Dichtkunst).

soldung wurden Akzente gesetzt, wie sie die Maßstäbe der damaligen Zeit weit überschritten. Melanchthon, der maßgeblich auch an der Ausfertigung und Gestaltung der Schulordnung mitwirkte, konnte als „Humanist“ damit zugleich eine organisatorische Neuordnung realisieren, wie sie ihm aufgrund seiner eigenen biographischen Erfahrungen schon lange als Maßstab eines „Humanistischen Gymnasiums vorschwebte¹⁸.

Am 23. Mai 1526 wurde die neue Schule mit einem Festakt eröffnet. Nahezu alle Ratsherren waren anwesend. Die Festrede hielt Philipp Melanchthon. Sie war ein „feuriges Bekenntnis für den Humanismus“, dem er die „Höhere Schule weihte und welche von nun an als ein Bindeglied zwischen der „dreiklassigen Lateinschule (Trivialschule)“ und der „Universität“ stehen sollte¹⁹.

4. Melanchthons Verständnis vom Beruf eines Lehrers

Im Ausgang des Mittelalters zeigten die meisten Schulen, die in der Regel alle kirchliche Schulen waren, einen desolaten Zustand. Nur wenige entsprachen den aufgabenbezogenen Erfordernissen. Da die Kirche in ihrer damaligen Konstellation keine Abhilfe schaffen wollte und auch wohl auch nicht konnte, blieb ihr nichts Anderes übrig, als der weltlichen Obrigkeit die Unterhaltung von Schulen als Pflichtaufgabe zu übertragen. Das ist zweifelsfrei der gemeinsame Standpunkt aller deutschen Reformatoren gewesen. Luther und Melanchthon waren in ihren Vorstellungen hierzu deckungsgleich. In seinen zahlreichen Reden und Briefen (es sind 9.722 erhalten !!!) ermahnte Melanchthon immer und immer wieder, die *„heißesten Gebete an Gott zu richten, damit er das Gemüt der Fürsten zur Errichtung und Förde-*

¹⁸ Vgl. Hartfelder, Karl: a.a.O., S. 501-506; vgl. auch Steiger, Hugo: a.a.O., S.20 – 47.

¹⁹ Eine kritische Würdigung zur Gestaltung der neu gegründeten „Oberen Schule“ zu Nürnberg. Vgl. in Hartfelder, Karl: a.a.O., S.431 – 436. Die Differenzen werden aus den vergleichenden Hinweisen auf die Schule in Eisleben deutlich, welche sowohl in der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung von Melanchthon ebenfalls intensiv beraten wurde. – Melanchthon hatte Kenntnis von der stark abfallenden Qualität „seiner Nürnberger Schulgründung“. In einem Gutachten belegt er, dass es nicht an den vier Lehrern läge, die er ob ihrer besonderen inhaltlichen Leistungen dem Rat der Stadt Nürnberg empfohlen hatte. Vielmehr seien es ausschließlich die nachlassenden sächlichen Rahmenbedingungen, welche die Stadt Nürnberg entgegen früherer Zusagen nicht mehr gewährleiste. – Vgl. Steiger, Hugo: a.a.O., S. 41 ff.

*rung der Schulen erwecke*²⁰. Denn wer Schulen gründet und die Wissenschaft pflegt, der macht sich um sein Volk und die ganze Nachwelt besser verdient, als wenn er neue Silber- und Goldadern auffände, so reich wie die in Lydien, aus denen Croesus seine Schätze geschöpft hat. Diese Pflicht hat Gott in erster Linie den Fürsten auferlegt. Denn sie sind die Wächter der menschlichen Gesellschaft und müssen daher nach Kräften dafür sorgen, dass Gott verehrt wird. Für einen Viehhirten ist es genug, wenn er sein Vieh mit Futter versorgt... Wer aber über Mense gebietet, muss nicht nur für deren Körper Sorge tragen, sondern auch an Gesetz und Zucht denken²¹.

Diese Gedanken wiederholen sich in zahlreichen kritischen Darlegungen und Äußerungen von Martin Luther und Philipp Melanchthon. Ihre Aufforderung ist stets identisch. Sie formulieren es resignativ und hoffnungsvoll zugleich: „Freilich muss man dann die Lehrer anständig bezahlen“.

Die idealisierenden Wunschaussagen haben ebenso wie die klagenden Realitätsbeschreibungen über die tatsächliche äußere und innere Schulgestaltung in den zurückliegenden 500 Jahren bis in die Gegenwart nichts an ihrer prinzipiellen Gültigkeit eingebüsst: „Die Schulen aber sind notwendig zur Fortpflanzung und Pflege der Wissenschaften. Keine Kunst, kein Handwerk, ja selbst nicht die Früchte der Erde sind so sehr ein Bedürfnis als die Kenntnis der Wissenschaften. Denn ohne diese, d.h. ohne Gesetze und Gerichte, ohne Religion kann weder Staat noch Kirche erhalten und regieren. ...Ohne Wissenschaft kommen wir zur Vita Cyclopica, die für Melanchthon die Vereinigung aller Rohheit und Gemeinheit ist und die man“ - etwa mit Luther „als ein grob viehisches Leben“ übersetzen könnte.

Wenn Philipp Melanchthon anlässlich der Eröffnung der neuen „Oberen Schule“ in Nürnberg am 23. Mai 1526 eine „Lobrede auf die neue Schule“ hält, so weiß er sehr wohl, dass diese nur gelingen wird, wenn das Amt des Rektors ebenso herausragend besetzt ist wie auch bei der Wahl der erforderlichen Lehrer die besten ihres Faches durch die Ratsherren der Stadt nominiert und gewählt werden. Da er aufgrund des ihm vorausseilenden hervorragenden Rufes die (Vor-) Aus-

²⁰ Vgl. Hartfelder, Karl: a.a.O., S. 401 f.

²¹ Vgl. Hartfelder, Karl: a.a.O., S. 402 – hier insbesondere Fußnote 1 mit Verweis auf Martin Luthers Äußerungen. Vgl. Müller, Johannes: Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. In: Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Friedrichs-Gymnasium zu Berlin. Ostern 1883. Berlin 1883, S. 24 ff.

wahl empfohlen und bestätigt hatte, waren die fachlichen und pädagogischen Dimensionen seiner Festrede gesichert (siehe oben), Nicht zuletzt bedarf es aber auch der besonders motivierten und begabten Schüler, welche die Ziele des anspruchsvollen Lehrplans von Philipp Melanchthon erreichen.

5. Qualifizierung durch Visitationen

Dass ein Zusammenwirken von „gelenkten“ idealtypischen Konstellationen nicht den Regelfall widerspiegelt, liegt grundsätzlich nahe. Luther und Melanchthon war bewusst, dass die Neugestaltung der Kirche und ihr Zustand „des Übergangs“ durch eine kontinuierliche Visitation im Sinne von umfassender Beratung begleitet werden musste. Bei der historisch gegebenen engen Verbindung von Kirche und Schule war deshalb jede Kirchenvisitation zugleich auch eine Schulvisitation. M.a.W.: die Visitatoren des kirchlichen Lebens erfassten in ebenso akribischer Form auch die Arbeit der Schulen. Hinzukommt, dass es Melanchthon selbst war, der das hierbei verwendete „Visitationsheft“ strukturell und inhaltlich erarbeitet hatte. Die sich hieraus ableitenden Abschlussberichte zu lesen, ist zum einen zeitgeschichtlich spannend, jedoch – aus heutiger Sicht – pädagogisch zugleich durchaus ernüchternd. Schulorganisatorische Problembereiche und inhaltliche Konsequenzen ähneln sich immer wieder.

Während meiner umfassenden Vorbereitung zu diesen „scheinbar nur historischen Abläufen“ wurde mir als Schulpädagoge bewusst, wie wir permanent um die Innovation von Schule gefordert sind. Fast möchte man resignierend sagen: PISA hat offensichtlich eine lange Tradition!

6. Melanchthon und sein Einfluss auf die Universitäten

In der Rückschau auf „500 Jahre Reformation“ richtet sich der Blick wie von selbst auf die 1502 gegründete Universität Wittenberg. Bereits zu ihrer Gründung steht sie dem humanistischen Denken sehr nahe, denn eine beachtliche Anzahl ihrer Professoren befasste sich bereits intensiv mit dieser ideengeschichtlichen Konzeption. Zu diesem Zeitpunkt sind jedoch keinerlei oppositionelle oder gar antirömische, d.h. gegen den Papst gerichtete Auseinandersetzungen spürbar. Im Gegenteil: „alles, was in den Jahren 1502 bis 1517 offiziell oder nicht

offiziell von Wittenberg ausging, war getragen von dem Geiste strenger Kirchlichkeit, ja zum Teil gesteigerter Unterwürfigkeit unter die Hierarchie, und zwar unter die päpstliche Gewalt.²² Wichtig war jedoch die Einrichtung besonderer Professuren für Griechisch und Hebräisch, womit durch die Berufung von Melanchthon im Jahre 1518 gezielt ein humanistisches Profil der Universität angestrebt wurde. Das bewirkte eine deutliche Konkurrenz zur Universität Leipzig, wo diese Professur bereits seit 1502 existierte.

Als in Leipzig im Jahr 1519 eine Reform der Hochschule im humanistischen Geist erfolgte, entbrannte zu Wittenberg eine geradezu feindliche Auseinandersetzung, welche sich vor allem in einer Fülle von Streitschriften niederschlug. Leipzig blieb vorerst gegenüber der Reformation ausgesprochen distanziert. Der Anschluss erfolgte erst im Jahre 1539²³. Unter dem Stichwort „Reorganisation der Universität“ wurden – maßgeblich durch spezifische Gutachten Melanchthons forciert – die Veränderungen in der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig vorbereitet und vollzogen.

Die Universität Königsberg ist jedoch die erste „echte lutherische Universität“. Sie ist nicht aus der „Reorganisation“ einer „veralteten oder einer sich selbst auflösenden Universität“ entstanden. Sie ist eine „Neuschöpfung des Protestantismus“. Nach zahlreichen Bemühungen gelang es, den Humanisten und Schwiegersohn von Philipp Melanchthon, Georg Sabinus, als Professor und Rektor für die neue Universität zu gewinnen.

Die Gründung der Universität Königsberg erfolgte im Jahr 1544 auf eine – im heutigen Verständnis – sehr einfache Art²⁴, denn im

²² Hartfelder, Karl: a.a.O., S. 507 – vgl. auch Schmidt, K.: Wittenberg unter Kurfürst Friedrich dem Weisen. Erlangen 1877, S. 14.

²³ Die Zuwendung zur Reformation vollzog sich erst nach dem Tod des Herzogs Georg des Bärtigen von Sachsen und seiner Nachfolge durch seinen Bruder, Heinrich dem Frommen, mit einer Predigt Martin Luthers in der Thomaskirche zum Pfingstfest 1539.

²⁴ Die Universität Königsberg war die erste, die ohne ein kaiserliches Privileg oder päpstliches Privileg ausgestattet war, weil sowohl Kaiser Karl V. als auch Papst Paul III. ihre Zustimmung verweigerten. Sie wurde zwar am 17. August 1544 eingeweiht; sie erhielt jedoch ihre rechtliche Absicherung erst am 28. März 1560 durch ein Privileg des polnischen König Sigismund II August. – Die Professoren mussten ausnahmslos den „Eid auf die Confessio Augustana“ ablegen. – Vgl. auch Gause, Fritz: Die Geschichte der Stadt Königsberg in Preußen. I, Band: Von der Gründung der Stadt bis zum letzten Kurfürsten. Dritte ergänzte Auflage. Köln/Weimar/Wien 1996. S- 291-305. Eine besondere und herausragende Rolle erwarb im frühen 17.

„Wesentlichen bestand die Gründung der Universität nur in der Abtrennung einer höhern und einer niedern Klasse des Partikulars“²⁵.

Die Universität Königsberg erreichte sehr rasch eine hohe Ausstrahlungskraft auf den gesamten nordosteuropäischen Raum. Nach Duldung des Calvinismus, des Pietismus und der Aufklärung wurde Königsberg mit Immanuel Kant und seinem Schüler Christian Jacob Kraus ein Zentrum der Aufklärung und eine Keimzelle der preußischen Reformen im Hochschulbereich. Das wichtigste aber war, dass die neue Universität ganz unter dem Einfluss von Melanchthon und seines Denkens und seiner neuen Lehre entstand. Die meisten Lehrer waren Schüler der Universität Wittenberg und somit auch Schüler Melanchthons.

Aber zu einer Universität gehören konstitutionell Promotionen und Habilitationen. Diese konnten nach den herkömmlichen Gesetzmäßigkeiten von Universitäten nur aufgrund von kaiserlichen oder päpstlichen Privilegien erteilt werden. Trotz intensivster Bemühungen des Rectors Sabinus schlugen alle Versuche fehl, hierfür die Zusage zu erhalten. Der gefundene Ausweg bestand vorübergehend in der Übernahme des „Wittenberger Vorbilds“, wonach akademische Qualifikationen nur in den Disziplinen der Theologie und Philosophie möglich waren. In allen anderen Wissenschaftsbereichen (u. a. Medizin, Jurisprudenz) war dieses in Königsberg erst nach mehr als 150 Jahren möglich²⁶. Gleichsam eine „Zwischenlösung“ war das „Staatsexamen“, wie es durch das preußische Ministerium eingeführt wurde.

Was die Universität Königsberg zu einem Gegenstand leidenschaftlichen Interesses der Öffentlichkeit machte, war weder eine philosophische Spekulation noch ein wissenschaftliches Fach, sondern der „Pietismus“²⁷.

Jhd. die neu gegründete Universität Dorpat (1610). Sehr rasch bildete sich hier ein geistiges Zentrum für den gesamten Baltischen Raum, vor allem auch für den Philosophisch-Theologischen Bereich. - Vgl. hierzu: Georg von Rauch: Die Universität Dorpat und das Eindringen der frühen Aufklärung in Livland 1690 bis 1710. Hildesheim/New York 1969.

²⁵ Töppen, Max: Die Gründung der Universität zu Königsberg und das Leben ihres ersten Rectors. Königsberg 1844, S. 105.

²⁶ Vgl. hierzu: Töppen, M., a.a.O., S. 135.

²⁷ Vgl. hierzu von Rauch, Georg: a.a.O., und zwar sowohl Kapitel 9 „Die Theologische Fakultät. Die Lehrstühle und ihre Besetzung; das Verhältnis zu den theologischen Richtungen und anderen Konfessionen, S. 167-186 sowie Kapitel 10 „Der Pietismus, S. 187-225.

Eigentlich beginnt es für uns hier in Riga besonders spannend zu werden, denn es gibt sehr bald einen Brückenschlag von Königsberg nach Riga. Aber ich verlasse damit das heutige Rahmenthema „Philipp Melanchthon“. Vielleicht bietet sich für mich in absehbarer Zeit nochmals eine Gelegenheit durch die Fakultät für Pädagogik, Psychologie und Kunst, genau diese so wichtige bildungshistorische Thematik vor Ihnen und mit Ihnen nochmals differenzierter zu betrachten. Eine aktuell an der Theologischen Fakultät der Universität Leipzig vor dem Abschluss stehende Promotion, die von Herrn Prof. Dr. theol. Peter Zimmerling (Theologische Fakultät) und mir als Erziehungswissenschaftler betreut wird, befasst sich mit dieser Epoche²⁸.

7. 500 Jahre Reformation und Bildung. Eine pädagogische Würdigung

In den zur Reformation übergetretenen Ländern übertrugen Martin Luther und Philipp Melanchthon sowie Zwingli und Calvin die Verantwortung für das Schulwesen der politischen Obrigkeit, d.h. den Fürsten und den Stadtregierungen.

Sie betonten zugleich die Bedeutung der familiären Erziehung für die Zukunft der Kirche und der gesamten Gesellschaft. Die häusliche Erziehung wird durch die schulische Ausbildung ergänzt. Die Eltern haben die Verantwortung dafür, dass aus ihren Kindern allseits gebildete Christen werden. Das „Evangelische Pfarrhaus“ bekam über die Aufhebung des Zölibats von nun an eine zusätzliche „funktionale Erziehungsaufgabe“ übertragen – und zwar im ganzheitlichen Verständnis. Gemeint ist damit, dass hierzu auch das umfassende soziale Leben einer Kirchengemeinde gehört²⁹. In großen Gemeinden waren den Pfarrhäusern – das Vorhandensein hinreichender Räumlichkeiten vorausgesetzt – kleinere „Privatschulen“ angegliedert. Das hierzu „ansteckende Vorbild“ initiierte Philipp Melanchthon selbst, der in seinem Wohnhaus in Wittenberg ergänzend zur eigenen Familie eine

²⁸ Der Pietismus erreichte die Höhe seiner Wirksamkeit, als Franz Albrecht Schultz (1692-1763) durch den preußischen König als Rektor an die Universität Königsberg berufen wurde. Schultz gelang es, berühmte Wissenschaftler zu gewinnen, u. a. den Pfarrer Georg Friedrich Lindner (gest. 1749), dessen Sohn Johann Gotthilf Rektor der Domschule in Riga war.

²⁹ Vgl. Greiffenhagen, Martin (Hrsg.): Das evangelische Pfarrhaus. Eine Kultur- und Sozialgeschichte. Stuttgart/Zürich 1984. – Vgl. auch: Aschenbrenner, Carl: Das evangelische Pfarrhaus. 300 Jahre Glaube, Geist und Macht. Eine Familiengeschichte. Kindle-Edition 2015.

derartige „Schola privata“ eingerichtet hatte³⁰. Im inhaltlichen Mittelpunkt aller Bemühungen stand das Lesen und Verstehen der Bibel, der Bibel in der Übersetzung von Martin Luther.

Das Erziehungsprogramm der Reformation beruht somit auf der Lektüre der Bibel, die den Glauben stärken und die Überprüfung von Glaubensartikeln ermöglicht. Dieses Programm erklärt sich auch aus der „Lehre vom allgemeinen Priestertum aller Gläubigen“. Das heißt: jeder Christ soll unter alleiniger Berufung auf die Bibel nach seinen Kräften die Wahrheit des Evangeliums verkünden. Hieraus leitet sich im gemeinsamen Verständnis von Martin Luther und Philipp Melancthon eine Zusammenführung des „geistlichen und des weltlichen Lehramtes“ ab.

In diesem Verständnis stellt Martin Luther die Berufung zum Schullehrer mit dem Priesteramt auf eine Stufe, indem er für sich feststellt

„Wenn es Gott gefiele, mich meiner Aufgaben als Pastor zu entheben, gäbe es für mich auf Erden keine Aufgabe, die ich lieber erfüllen würde als diejenige eines Schulmeisters, denn nach dem Amt des Pastors gibt es kein schöneres als das seine“³¹.

In der Vielzahl mir bekannter individueller pädagogischer Lebensbilder, Studien und statistisch überwältigend abgesicherter wissenschaftlicher Analysen ist mir keine andere, so überzeugende Qualitätsaussage über das Berufsbild des Lehrers und zugleich der Selbsteinschätzung bekannt: *„Ja, es gibt kein schöneres Amt als das des Lehrers!“*.

Literatur

Aschenbrenner C., *Das Evangelische Pfarrhaus. 300 Jahre Glaube, Geist und Macht: Eine Familiengeschichte*, München, Siedler Verlag, 2016.

Beyer M., Rhein S., Wartenberg G. (Hrsg.), *Melancthon deutsch – Band I, Schule und Universität, Philosophie, Geschichte und Politik*, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 1997.

Beyschlag W., *Philipp Melancthon und sein Antheil an der deutschen Reformation* Festschrift zum vierhundertsten Geburtstag der Reformation, Freiburg im Breisgau 2. Aufl., 1897.

³⁰ Vgl. Hartfelder, Karl: a.a.O., S. 491 ff.

³¹ Bolz, Martin: Post vom lieben Gott an die Einfältigen. Band 1: „Posdtilla“ 1542, „Kinderpredigten“ 1542 und „Kinderpostille“ 1569. Münster/Wien 2013, S.104 („Zwischenbemerkung“).

- Bolz M., *Post vom lieben Gott an die Einfältigen, Band 1, „Postilla“ 1542, „Kinderpredigten“ 1542 und „Kinderpostille“ 1569*, Münster/Wien, LIT, 2013.
- Cohrs F., *Philipp Melanchthon, Deutschlands Lehrer. Ein Beitrag zur Feier des 16. Februar 1897*, Halle, Niemeyer, 1897.
- Fitschen K., *Pastors Kinder. Wie Pfarrhäuser die Gesellschaft prägen*, Berlin, Holzgerlingen, 2013.
- Gause F., *Die Geschichte der Stadt Königsberg in Preußen*, Dritte ergänzte Auflage (Band I bis III), Köln/Weimar/Wien, Böhlau Verlag, 1996.
- Greiffenhagen M. (Hrsg.), *Das evangelische Pfarrhaus. Eine Kultur- und Sozialgeschichte*, Stuttgart, Kreuz, 1984.
- Hartfelder K., *Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae*, Berlin, A. Hofmann & Comp., 1889.
- Hottinger Chr., *Philipp Melanchthon*, Berlin, 1896.
- Krause C., *Helius Eobanus Hessus. Sein Leben und seine Werke. Ein Beitrag zur Cultur- und Gelehrten-geschichte des 16. Jahrhunderts* (2 Bde.), Gotha, Perthes, 1879.
- Luther M., *Sendschreiben „An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen“*, in Calwer Luther-Ausgabe, Band 4. Herausgegeben von Wolfgang Metzger, Stuttgart, Lisenz Calwer Verlag, 1996, S. 151-184.
- Melanchthon Ph., *Heubartikel Christlicher Lere, Melanchthons deutsche Fassung seiner Loci Theologici, nach dem Autograph und dem Originaldruck von 1553*, herausgegeben von Ralf Jenett und Johannes Schilling, Leipzig, Evangelische Verlagsanstalt, 3. unv. Auflage, 2012.
- Müller J., *Luthers reformatorische Verdienste um Schule und Unterricht. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Friedrichs-Gymnasium zu Berlin*, Ostern, Gaertners Verlagsbuchhandlung, 1883.
- Rauch G. von, *Die Universität Dorpat und das Eindringen der frühen aufklärung in Livland 1690-1710*, Hildesheim/New York, Georg Olms, 1969.
- Raumer K. von, *Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*, Erster und Zweiter Theil, Stuttgart, Liesching, 1849.
- Rhein S. (Hrsg.), *Philipp Melanchthon. Biographien zur Reformation*, Wittenberg, Drei Kastanien Verlag, 1997.
- Schneider N., *Reformation und Bildung – eine Erinnerung an Philipp Melanchthon – Festvortrag zum Jahrestag der Einführung der Reformation in Magdeburg* (26. Juni 2010), In Religion braucht Bildung und Bildung braucht Religion“ (<https://www.ekd.de/print.php?file=/vortraege/schneider/100626-s.>).
- Steiger H., *Das Melanchthongymnasium in Nürnberg (1526– 1926). Ein Beitrag zur Geschichte des Humanismus*, München/Berlin, Oldenburg, 1926.
- Töppen M., *Die Gründung der Universität zu Königsberg und das Leben ihres ersten Rektors Georg Sabinus*, Königsberg, Verlag des Universitäts-Buchhandlung, 1844.

**L'educazione dell'individuo sociale.
Una rilettura di alcune pagine della
*Critica dell'economia politica e dei Quaderni del carcere***

Vincenzo Orsomarso

L'articolo cerca di cogliere le indicazioni marxiane relative all'istruzione e all'educazione, nel quadro più complessivo della critica del modo di produzione capitalistico. Sollecitazioni e suggestioni ben presenti nel Gramsci che va tracciando le linee di un nuovo principio educativo, quale fondamento di una vera "democrazia politica" che è tale nella misura in cui si estende al governo dei processi produttivi.

The article is an attempt to understand Marx's indications about education in the overall framework of the criticism of the capitalistic way of production. Solicitations and suggestions present in Gramsci who is tracing the lines of a new educational principle as the foundation of a real 'political democracy' which is such in the measure in which it includes the administration of the production process.

Parole chiave: educazione, società, economia, capitalismo, Gramsci

Keywords: education, society, economics, capitalism, Gramsci

Le sollecitazioni marxiane relative all'istruzione e all'educazione vanno colte nella narrazione dello svolgersi delle dinamiche contraddittorie del modo di produzione capitalistico che, sotto l'incalzare dei processi sociali di natura conflittuale, trasforma la conoscenza in forma produttiva immediata¹ e muta la composizione tecnica e professionale del lavoro vivo: dall'individuo parziale, "mero veicolo di una funzione sociale di dettaglio", all'"individuo totalmente sviluppato per il quale le differenti funzioni sociali sono modi di attività che si danno il cambio l'uno con l'altro"². Un nuovo sistema di relazioni sociali e

¹ Cfr. K. Marx, *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica* ("Grundrisse"), a cura di G. Backhaus, vol. I, Torino, Einaudi, 1976, p. 718.

² Id., *Il capitale, Libro primo*, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 534-535.

produttive, in questo ambito anche un diverso impianto educativo e formativo, deve trovare i presupposti nella concreta realtà storica.

1. *Il ruolo storico del capitale*

Il capitale nel corso del suo movimento – scrive Marx nei *Grundrisse* – spinge “lo sviluppo delle scienze naturali al suo punto più alto; come pure la scoperta, la creazione e il soddisfacimento di nuovi bisogni generali della società stessa”.

Soltanto il capitale – continua Marx – crea... l'appropriazione universale tanto della natura quanto della connessione sociale stessa da parte dei membri della società. Di qui la grande influenza civilizzatrice del capitale; la sua produzione di un livello sociale rispetto al quale tutti i livelli precedenti appaiono soltanto come *sviluppi locali* dell'umanità e come *idolatria della natura*. Soltanto col capitale la natura diviene puro oggetto per l'uomo, puro oggetto dell'utilità; cessa di essere riconosciuta come potenza per sé; e la stessa conoscenza teorica delle sue leggi autonome appare soltanto come un'astuzia per assoggettarla ai bisogni umani sia come oggetto del consumo sia come mezzo della produzione³.

Il capitale “agisce nel senso di un perenne rivoluzionamento, abbattendo tutte le barriere che ostacolano lo sviluppo delle forze produttive”⁴. D'altronde lo “sviluppo della forza produttiva del lavoro... è condizione necessaria dell'aumento del valore o della valorizzazione del capitale”⁵ che si realizza nella misura in cui si riduce il *lavoro necessario* e si “crea *lavoro eccedente* o, il che è lo stesso, valore eccedente”⁶. È questo il “grande ruolo storico del capitale”⁷, che moltiplica il tempo di pluslavoro delle masse con tutti i mezzi della tecnica e della scienza, con la sussunzione di quest'ultima al processo di valorizzazione in funzione di una crescente estorsione di plusvalore.

Il capitale ricorrendo all'impiego del macchinario “mette l'operaio in condizione di lavorare” in funzione del suo accrescimento “per una parte maggiore del suo tempo, di riferirsi a una parte maggiore del suo tempo come a un tempo che non gli appartiene”; in questo modo, sempre il capitale, “senza averne l'intenzione, riduce a un minimo il la-

³ K. Marx, *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica* (“*Grundrisse*”), cit., pp. 376-377.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ivi*, p. 297.

⁶ *Ivi*, p. 294.

⁷ *Ivi*, p. 277.

voro umano, il dispendio di energia”⁸, rendendo progressivamente “superfluo il lavoro fisico immediato in generale, sia come lavoro abile sia come sforzo muscolare”, e trasferendo “l’abilità nelle forze naturali inanimate”⁹.

Nella misura in cui si sviluppa la grande industria, la creazione della ricchezza reale viene a dipendere meno dal tempo di lavoro immediato e dalla quantità di lavoro erogato e sempre più dalla potenza degli agenti messi in moto durante il tempo di lavoro, “la quale a sua volta... non sta in alcun rapporto con il tempo di lavoro immediato che costa la loro produzione, ma dipende piuttosto dallo stato generale della scienza e dal progresso della tecnologia, o dall’applicazione di questa scienza alla produzione”¹⁰.

Dare carattere scientifico alla produzione è la tendenza del capitale, e il lavoro immediato è ridotto a un semplice momento di questo processo¹¹. Sul “piano quantitativo diventa una porzione esigua, e sul piano qualitativo è posto come un momento certo indispensabile, ma subalterno, rispetto al lavoro scientifico generale, all’applicazione tecnologica delle scienze naturali da un lato e rispetto alla forza produttiva generale risultante dall’articolazione sociale nella produzione complessiva dall’altro”¹².

Il “*lavoro immediato* cessa di essere, come tale, la base della produzione, poiché viene trasformato in un’attività prevalentemente di sorveglianza e regolatrice”, e perché “il prodotto cessa di essere il prodotto del lavoro isolato immediato, ed è piuttosto la *combinazione* dell’attività sociale a presentarsi come il produttore”¹³, cioè un complesso e articolato sistema di cooperazione produttiva diventa la fonte della valorizzazione.

“In questa situazione modificata non è né il lavoro immediato”, come dicevamo, né il tempo che l’uomo lavora, “bensì l’appropriazione della sua forza produttiva generale, la sua comprensione della natura e il dominio su di essa attraverso la sua esistenza di corpo sociale – in breve lo sviluppo dell’individuo sociale che si presenta come il grande pilastro della produzione e della ricchezza”¹⁴.

⁸ *Ivi*, p. 713.

⁹ *Ivi*, p. 581.

¹⁰ *Ivi*, p. 716.

¹¹ Cfr. *ivi*, p. 710.

¹² *Ivi*, p. 711.

¹³ *Ivi*, p. 722.

¹⁴ *Ivi*, p. 717.

Il capitale nella corsa alla riduzione del tempo di lavoro necessario per aumentarlo nella forma del tempo di lavoro superfluo “chiama in vita tutte le potenze della scienza e della natura”¹⁵, d'altra parte – come precisavamo con le stesse parole di Marx – “la sua ricchezza consiste direttamente nell'appropriazione di tempo di lavoro eccedente; giacché *il suo scopo è direttamente il valore*, e non il valore d'uso”. Così facendo e senza volerlo assume la funzione di “strumento di creazione della possibilità di tempo sociale disponibile, strumento per la riduzione del tempo di lavoro dell'intera società a un minimo decrescente, sì da rendere il tempo di tutti libero per lo sviluppo persona

La funzione storica del capitale è compiuta “non appena... i bisogni sono sviluppati a tal punto che il lavoro eccedente, al di là del necessario, è divenuto esso stesso un bisogno universale, il frutto cioè dei bisogni individuali stessi” e “la laboriosità generale, mediante la rigida disciplina del capitale attraverso cui sono passate le successive generazioni, si è sviluppata fino a diventare un bene comune della nuova generazione”. Infine la spinta progressiva del capitale ha raggiunto il suo apice

quando lo sviluppo delle forze produttive del lavoro – che il capitale, nella sua illimitata brama di arricchimento e nelle condizioni in cui esso soltanto può realizzarlo, spinge avanti a colpi di frusta – è giunto a un punto tale che da un lato il possesso e la conservazione della ricchezza generale richiedono un tempo di lavoro inferiore per l'intera società, e dall'altro la società lavoratrice assume un atteggiamento scientifico verso il processo della sua progressiva e sempre più ricca riproduzione¹⁶.

In sintesi, il capitale, in quanto aspirazione incessante alla forma generale della ricchezza, spinge il lavoro oltre i limiti del suo bisogno naturale, e in tal modo crea gli elementi materiali per lo sviluppo “di una individualità ricca che è universale nella produzione quanto lo è nel consumo”¹⁷.

¹⁵ I mezzi di produzione sono “*organi dell'intelligenza umana creati dalla mano umana*; potenza materializzata del sapere. Lo sviluppo del capitale fisso mostra in quale misura il sapere sociale generale, la conoscenza, si è trasformato in *forza produttiva immediata*, e quindi fino a che punto le condizioni del processo vitale stesso sono passate sotto il controllo dell'intelligenza generale e rimodellate in accordo con essa” (*ivi*, p. 718).

¹⁶ *Ivi*, pp. 277-278.

¹⁷ *Ivi*, p. 278.

L'economia reale, dal punto di vista marxiano, consiste in un risparmio di tempo di lavoro che deve tradursi in aumento di tempo libero, ossia del tempo per il pieno sviluppo dell'individuo, sviluppo che a sua volta reagisce, come massima forza produttiva del lavoro. Tempo libero che, sia come tempo di ozio e sia come tempo per attività più elevate, trasforma naturalmente il suo possessore in un altro soggetto, ed è proprio come altro soggetto che questi entra poi anche nel processo di produzione immediato, sebbene il fine rimanga lo sviluppo universale dell'individuo sociale a cui è subordinata la produttività sociale collettiva¹⁸.

Economia di tempo di lavoro, crescente versatilità della forza lavoro e sviluppo del carattere scientifico del lavoro sono le premesse storiche per un diverso sistema di relazioni sociali e produttive incentrato sull'autogoverno dei produttori la cui realizzazione è possibile in ragione dello svolgersi antitetico, conflittuale, della società capitalistica.

Ma come il sistema dell'economia borghese si è venuto sviluppando a passo a passo, così avviene anche per la sua negazione che ne è il risultato ultimo¹⁹, in questa prospettiva si colloca "l'istruzione tecnologica". Non certo un processo di apprendimento professionale, di adattamento meccanico ai mutamenti permanenti della base tecnica del modo di produzione capitalistico, ma conoscenza della scienze della natura, del rapporto storico dell'uomo con la natura. Della storia come storia della tragedia del lavoro, delle relazioni tra struttura e complesso delle sovrastrutture.

Un punto di vista che Marx ed Engels esprimono tanto nell'impegno di educatori politici e rivoluzionari quanto nelle pagine dedicate specificatamente all'istruzione.

2. I temi dell'istruzione tecnologica

Intendendo per istruzione – precisa Marx nelle *Istruzioni ai delegati* del 1866 – un combinato di "formazione spirituale", di "educazione fisica" e "di istruzione politecnica che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione, e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri"²⁰.

¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 725.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ K. Marx, *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole*

Un'articolazione dell'istruzione in cui la parola chiave, accolta dall'Internazionale, è “politecnica”, un termine che Marx nel *Capitale* non usa, parla invece di “istruzione tecnologica teorica e pratica”.

Una realtà già presente nel mondo industriale, infatti, ricorda Marx, sia la legislazione inglese sulle fabbriche sia l'azione filantropica di Owen hanno dimostrato la possibilità di collegare l'istruzione e la ginnastica col lavoro produttivo, ma anche il lavoro manuale con l'istruzione e la ginnastica. Quindi la proposta avanzata non è una escogitazione ideologica ma una realtà già in atto e rappresenta il “germe dell'educazione dell'avvenire”.

Nell'agosto 1869, al Consiglio generale dell'Associazione internazionale dei lavoratori, a tre anni di distanza dalle *Istruzioni ai delegati*, Marx ritorna alla questione dell'istruzione politecnica²¹ e nel 1875, nella *Critica al programma di Gotha*, ribadisce la richiesta del legame dell'istruzione col lavoro produttivo, in quanto “uno dei più potenti mezzi di trasformazione della odierna società”²², da subordinare alla regolamentazione della durata del lavoro secondo le diverse età.

Marx si preoccupava inoltre di chiarire la funzione progressiva della meccanizzazione industriale per la stessa classe operaia, con tutte le contraddizioni che il fatto comportava. Così, in un intervento al consiglio generale del 4 agosto 1868, asseriva che “l'uso delle macchine si è dimostrato da un lato uno degli strumenti più potenti del dispotismo e dello sfruttamento nelle mani della classe dei capitalisti; da un altro lato, lo sviluppo della meccanizzazione crea le condizioni materiali

questioni, in M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, Roma, Armando Armando, 2008, pp. 111-112. Per Marx alla “suddivisione dei fanciulli e degli adolescenti dai 9 ai 17 anni in tre classi, dovrebbe essere collegato un programma graduale e progressivo d'istruzione spirituale, ginnica e politecnica. Ad eccezione della prima classe, i costi delle scuole politecniche dovrebbero essere parzialmente coperti con la vendita dei loro prodotti. L'unione di lavoro produttivo remunerato, formazione spirituale, esercizio fisico e addestramento politecnico innalzerà la classe operaia molto al di sopra delle classi superiori e medie. Si comprende da sé che l'occupazione di tutte le persone dai 9 ai 17 anni (inclusi) nel lavoro notturno e nei mestieri dannosi deve essere proibita entro breve tempo” (*ibidem*).

²¹ Dei due interventi “non ci sono pervenuti, nei verbali dell'Internazionale, che i rendiconti sommari, di mano del suo amico Eccarius; una redazione, quindi, indiretta e schematica, ma che ha tutta l'apparenza di un documento fedele” (M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit., p. 246).

²² K. Marx, *Per la critica al programma di Gotha (Note a margine al partito operaio tedesco)*, in M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. Marx, Engels, Lenin*, Roma, Armando Armando Editore, 1976², p. 111.

necessarie per la soppressione del lavoro salariato mediante un effettivo sistema sociale di produzione”²³.

In stretta relazione erano i temi della formazione e dell’educazione dei lavoratori, ciò risulta anche “dalla mozione votata nel ’68, dove la questione dell’istruzione era legata a quello della richiesta delle otto ore, in un disegno riformistico immediato”²⁴, in quanto condizione preliminare di ogni processo educativo rivolto al proletariato²⁵.

Se nei testi finora citati la riflessione marxiana sull’educazione si colloca in un ambito di carattere politico-programmatico connesso al tema della costituzione dell’organizzazione politica proletaria, nel primo volume de *Il capitale* l’espressione di “istruzione tecnologica teorica e pratica”, che sostituisce quella di “istruzione politecnica”, esprime un’idea di formazione che sembra porsi in un percorso storico di lungo periodo e che trova la sua base materiale nel rivoluzionario a cui il capitale sottopone la propria base tecnico-produttiva: nel passaggio ad un modo di produzione scientifico, ad un incremento della produttività del lavoro tale da consentire economie di tempo di lavoro a vantaggio della formazione dell’individuo sociale²⁶.

Per trarre dagli scritti di Marx qualche determinazione in merito al contenuto dell’istruzione, è necessario fare riferimento ad alcune pagine giovanili alle quali il filosofo di Treviri non ha avuto modo di ritornare. Ai *Manoscritti* del 1844, dove evidenzia come le “*scienze naturali*” abbiano “sviluppato una enorme attività” e si siano “appropriate di un materiale sempre in aumento. La filosofia è rimasta altrettanto estranea a loro, tanto quanto le scienze naturali sono rimaste estranee alla filosofia”. La stessa storiografia tiene conto della scienza naturale solo di sfuggita, “come momento della illuminazione e della utilità di alcune singole grandi scoperte”. Ma la scienza naturale si è così intromessa nella vita dell’uomo mediante l’industria, che l’ha trasformata, e ha preparato l’emancipazione dell’uomo, “pur avendo dovuto immediatamente condurre a compimento la sua disumanizzazione.

²³ Id., *Progetto di risoluzione sulle conseguenze dell’uso delle macchine da parte dei capitalisti* (4 agosto 1868), in G. M. Bravo, *La Prima Internazionale. Storia documentaria*, Roma, Editori Riuniti, 1978, p. 269.

²⁴ K. Marx, *Interventi sull’educazione generale nella società moderna* (agosto 1869), in G. M. Bravo, *La Prima Internazionale. Storia documentaria*, cit., pp. 354-356.

²⁵ Cfr. G. M. Bravo, *Marx e la Prima Internazionale*, Milano, Pantarei, 2014, p. 59.

²⁶ Cfr. V. Orsomarso, *La paideia dell’immaterialità*, Roma, Nuova Cultura, 2012, pp. 22-71.

L'*industria* è il rapporto storico *reale* della natura e quindi della scienza naturale con l'uomo". Ma "la storia stessa è una parte *reale* della *storia naturale*, della natura che diventa uomo. La scienza naturale sussumerà in un secondo tempo sotto di sé la scienza dell'uomo, allo stesso modo che la scienza dell'uomo sussumerà la scienza della natura: allora ci sarà *una sola scienza*"²⁷, una ricomposizione che sollecita nella direzione di un asse educativo storico-scientifico, posto a fondamento dell'appropriazione sociale della totalità delle forze produttive.

In questa prospettiva si colloca l'"istruzione tecnologica teorica e pratica" a cui fa riferimento nel libro primo de *Il capitale*, e a tale riguardo qualche altro elemento in più di chiarimento sui contenuti della "formazione spirituale" a cui Marx fa riferimento nelle *Istruzioni ai delegati* del 1866, può venire ancora dalla nota dove si sofferma sui caratteri della "modernissima scienza della tecnologia", nata "dall'applicazione delle scienze alla produzione", la cui conoscenza "svela il comportamento attivo dell'uomo verso la natura, l'immediato processo di produzione della sua vita, e con essi anche l'immediato processo di produzione dei suoi rapporti sociali e delle idee dell'intelletto che ne scaturiscono"²⁸.

Se "Darwin ha diretto l'interesse sulla storia della tecnologia naturale, cioè sulla formazione degli organi vegetali e animali come strumenti di produzione della vita delle piante e degli animali", non

merita eguale attenzione la storia della formazione degli organi produttivi dell'uomo sociale, base materiale di ogni organizzazione sociale particolare? E non sarebbe più facile da fare, poiché come dice il *Vico*, la storia dell'umanità si distingue dalla storia naturale per il fatto che noi abbiamo fatto l'una e non abbiamo fatto l'altra? La tecnologia svela il comportamento attivo dell'uomo verso la natura, l'immediato processo di produzione dei suoi rapporti vitali e delle idee dell'intelletto che ne scaturiscono. Neppure una storia delle religioni, in qualsiasi modo eseguita, che faccia astrazione di base materiale, è critica. Di fatto è molto più facile trovare mediante l'analisi il nocciolo terreno delle nebulose religiose che, viceversa, *dedurre* dai rapporti reali di vita, che di volta in volta si presentano, le loro forme incielate. Quest'ultimo è l'unico metodo materialistico e quindi scientifico. I difetti del materialismo astrattamente modellato sulle scienze naturali, che esclude il *processo storico*, si vedono già nelle concezioni astratte e ideologiche dei suoi portavoce appena si arrischiano al di là della loro specialità²⁹.

Nelle affermazioni sopra riportate non è rintracciabile alcun deter-

²⁷ K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, a cura di N. Bobbio, Torino, Einaudi, 1968, pp. 121-122.

²⁸ K. Marx, *Il capitale*, cit., p. 414n.

²⁹ *Ivi*, pp. 414-415n.

minimo tecnologico, lo sviluppo tecnico e scientifico si colloca nell'ambito di rapporti sociali di produzione di cui si propone di rafforzare la finalità, intensificando la capacità di estorsione di plusvalore. D'altronde la storia del modo di produzione capitalistico è data dal passaggio dalla sussunzione formale alla sussunzione reale, dal plusvalore assoluto al plusvalore relativo, sebbene prolungamento della giornata lavorativa e riduzione del tempo di lavoro socialmente necessario rimangano combinati ai fini dell'incremento dello sfruttamento del lavoro vivo.

Quindi la storia “della formazione degli organi produttivi”, quale risultato del rapporto stabilitosi tra uomo e natura, tra gli uomini; di un processo che è sostanzialmente storico e in quanto tale plasmato sui rapporti sociali e sulla produzione culturale. Traducibile sul terreno dei contenuti dell'istruzione nella conoscenza dei fondamenti tecnico-scientifici della produzione, del loro mutare nel quadro delle relazioni storico-culturali in cui si collocano.

3. *Un nuovo tipo di intellettuale*

Sollecitazioni e suggestioni educative presenti in Gramsci quando va configurando un nuovo principio educativo che precisa nell'assunzione dell'educazione tecnica, “strettamente legata al lavoro industriale”, a base del nuovo tipo di intellettualità, nella messa in serie della tecnica – lavoro, tecnica – scienza e concezione umanistica – storica, che consente l'acquisizione di una competenza politica e dirigente, quindi non solo tecnico-specialistica³⁰. D'altronde la tecnica è la cristallizzazione di un “rapporto sociale e questo corrisponde a un determinato periodo storico”³¹; così i “principali ‘strumenti’ del progresso scientifico” che “non sono nati dal nulla, non sono innati nell'uomo, ma sono acquisiti, si sono sviluppati e si sono sviluppati storicamente”³².

Il processo di sviluppo tecnico e scientifico va pertanto inquadrato storicamente, è necessario “esporre, criticare e inquadrare le ‘idee scientifiche’” ma anche cogliere “le loro ripercussioni sulle ideologie e sulle concezioni del mondo”³³.

³⁰ Cfr. V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2015, pp. 109-144.

³¹ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1443.

³² *Ivi*, p. 1421.

³³ *Ivi*, p. 88.

Ebbene, proprio ad un “nuovo tipo di intellettuale”, quello a cui facevamo riferimento poc’anzi, ha “lavorato l’*Ordine Nuovo* settimanale”³⁴, attraverso una idea di “formazione” come “spontaneo collaborare di uomini uniti da una visione comune delle necessità presenti”³⁵.

Solo da un “lavoro comune e solidale di rischiarimento, di persuasione e di educazione reciproca”, da svolgersi tra i settori più “consapevoli” della classe operaia e lo stesso proletariato, nell’ambito degli istituti in cui si articola la vita sociale dei lavoratori, potrà nascere “l’azione concreta di costruzione” di un diverso ordine sociale³⁶. A tale fine è necessario dare “una forma e una disciplina permanente a... energie disordinate e caotiche”, per “assorbirle, comporle e potenziarle”, per fare “della classe proletaria e semi proletaria una società organizzata che si educi”³⁷. È la forte sollecitazione del giovane Gramsci alla costituzione dei Consigli operai quale espressione di una democrazia partecipata ma anche leve per un processo di autoeducazione politica nonché tecnica.

L’autogoverno dei produttori – scrive su “*L’Ordine Nuovo*” Carlo Petri pseudonimo di Pietro Carlo Mosso³⁸ – implica “una conoscenza sintetica e statica” delle unità di produzione. “Senza questa preparazione, perfezionata ed estesa, non è possibile la gestione diretta dell’industria”³⁹.

Se nel biennio 1919-1920 è ai Consigli, agli istituti di democrazia operaia, che viene affidata l’educazione politica, culturale e tecnica dei lavoratori, in prospettiva viene ipotizzato un sistema formativo incentrato “sull’unificazione” con la produzione, su una “integrazione del lavoro manuale con l’intellettuale”⁴⁰.

³⁴ *Ivi*, p. 1551.

³⁵ A. Gramsci, *Cronache dell’“Ordine Nuovo” I*, in *Id.*, *L’Ordine Nuovo 1919-1920*, a cura di V. Gerratana e A. A. Santucci, Torino, Einaudi, 1987, p. 13.

³⁶ *Id.*, *Democrazia operaia*, in *Op. cit.*, p. 87.

³⁷ *Ivi*, p. 88.

³⁸ Su Pietro Mosso cfr. G. Mastroianni, *Vico e la rivoluzione. Gramsci e il diamat*, Pisa, ETS, 1979, pp. 106-115; inoltre di V. Orsomarso, *Il progresso intellettuale di massa*, con *Presentazione* di N. Siciliani de Cumis, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, pp. 154-158.

³⁹ C. Petri, *Il sistema Taylor e i Consigli dei produttori*, in “*L’Ordine Nuovo*”, 15 novembre 1919, p. 205.

⁴⁰ *Id.*, *La scuola*, in “*L’Ordine Nuovo*”, 22 novembre 1919, p. 210.

È evidente, come abbiamo avuto modo di sottolineare in altra sede⁴¹, l'influenza esercitata sugli scrittori della "Rassegna settimanale di cultura socialista" dal dibattito e dall'esperienza sovietica in materia di scuola politecnica, ma ciò che ci preme sottolineare è l'impegno per la formazione di un nuovo tipo di intellettualità, di ordine tecnico e politico come dicevamo.

Educare "i proletari alla gestione della fabbrica... e all'autogoverno" è il compito che i socialisti si propongono ma "non può essere svolto simultaneamente per tutti gli strati della classe lavoratrice: è necessario il formarsi di gerarchie di cultura"⁴².

L'"autocoscienza critica – scrive nei *Quaderni* – implica la creazione di una élite di intellettuali: una massa umana non si 'distingue' e non diventa indipendente 'per sé' senza organizzarsi (in senso lato) e non c'è organizzazione senza intellettuali, cioè senza organizzatori e dirigenti, cioè senza che l'aspetto teorico del nesso teoria-pratica si distingua concretamente in uno strato di persone 'specializzate' nell'elaborazione concettuale e filosofica"⁴³.

Ma tra intellettuali e massa va stabilita "la stessa unità che deve esserci tra teoria e pratica". Gli intellettuali organici alle masse sono chiamati ad elaborare e rendere coerenti i principi e i problemi posti da queste ultime con la loro attività pratica, "costituendo così un blocco culturale e sociale".

Un movimento filosofico è tale solo in quanto, nel lavoro di elaborazione di un pensiero superiore al senso comune e scientificamente coerente, "non dimentica mai di rimanere a contatto coi 'semplici' e anzi in questo contatto trova la sorgente dei problemi da studiare e risolvere. Solo per questo contatto una filosofia diventa 'storia', si depura degli elementi intellettualistici di natura individuale e si fa 'vita'"⁴⁴.

La filosofia della prassi

aveva due compiti. Combattere le ideologie moderne nella loro forma più raffinata, per poter costituire il proprio gruppo di intellettuali indipendenti, e educare le masse popolari la cui cultura era medievale. Questo secondo compito, che era fondamentale, dato il carattere della nuova filosofia, ha assorbito tutte le forze, non solo

⁴¹ Cfr. V. Orsomarso, *Il progresso intellettuale di massa*, cit., pp. 129-158.

⁴² A. Gramsci, *Cronache dell'"Ordine Nuovo"*, X, in Id., *L'Ordine Nuovo 1919-1920*, cit., p. 172.

⁴³ Id., *Quaderni del carcere*, cit., p. 1386.

⁴⁴ *Ivi*, p. 1382.

quantitativamente ma anche qualitativamente; per ragioni “didattiche”, la nuova filosofia si è combinata in una forma di cultura che era un po’ superiore alla media popolare (che era molto bassa), ma assolutamente inadeguata per combattere le ideologie delle classi colte, mentre la nuova filosofia era proprio nata per superare la più alta manifestazione culturale del tempo, la filosofia classica tedesca, e per suscitare un gruppo di intellettuali propri del nuovo gruppo sociale di cui era la concezione del mondo⁴⁵.

Ma un tale processo, quello di creazione degli intellettuali, è lungo e difficile ed “è legato a una dialettica intellettuali-massa; lo strato degli intellettuali si sviluppa quantitativamente e qualitativamente, ma ogni balzo verso una nuova ‘ampiezza’ e complessità dello strato degli intellettuali è legato a un movimento analogo della massa di semplici, che si innalza verso livelli superiori di cultura e allarga simultaneamente la sua cerchia di influenza, con punte individuali o anche di gruppi più o meno importanti verso lo strato degli intellettuali specializzati”⁴⁶.

Pertanto, lavorare incessantemente “per elevare intellettualmente sempre più vasti strati popolari, cioè per dare personalità all’amorfo elemento di massa,... significa di lavorare a suscitare élites di intellettuali di tipo nuovo che sorgono direttamente dalla massa pur rimanendo a contatto con essa per diventare le ‘stecche’ del busto”. È ciò “che realmente modifica il panorama ideologico di un’epoca”⁴⁷.

Una delle maggiori debolezze delle filosofie immanentistiche in generale consiste nel non aver saputo creare una unità ideologia tra il basso e l’alto, tra i “semplici” e gli intellettuali⁴⁸.

La “rinuncia” ad “educare il popolo”⁴⁹ è per Gramsci il limite storico della borghesia postunitaria; esso implica anche il fallimento non solo del messaggio evangelico-cristiano ma anche del laicismo neorealista degli intellettuali italiani. Il limite pedagogico-filosofico è anche limite etico-politico e quindi, di direzione, di egemonia.

Alla filosofia della prassi, invece, che è la concezione del mondo delle classi subalterne, il compito di fondere dialetticamente e organicamente gli elementi della moderna teoria critica con le aspirazioni spontanee delle masse popolari.

Ma il rapporto fra spontaneità e direzione consapevole – come sottolineavamo – è molto complesso e insieme fondamentale in Gramsci,

⁴⁵ *Ivi*, p. 1858.

⁴⁶ *Ivi*, p. 1386.

⁴⁷ *Ivi*, p. 1392.

⁴⁸ *Ivi*, p. 1381.

⁴⁹ *Ivi*, p. 1367.

l'elemento spontaneo non deve essere soffocato o ignorato, tra spontaneità e direzione consapevole deve essere stabilito un rapporto circolare di "reciprocità".

L'elemento spontaneo non può essere trascurato ma va educato, indirizzato, "purificato" da tutte le componenti estrinseche ed eterogenee che lo inquinano e lo alterano, quali quelle diffuse, attraverso il "senso comune", dall'ideologia della classe dominante. Lo spontaneità, quindi, non va eliminata o "rimossa", ma va educata, indirizzata, attraverso, si badi bene, non la sovrapposizione, ma lo stimolo, la dialettica interazione della "teoria moderna".

La "spontaneità" del movimento è "un elemento di unificazione in profondità" e serve soprattutto ad impedire che la direzione si sviluppi come qualcosa "di arbitrario, di avventuroso, di artefatto e non di storicamente necessario". "Questa unità della "spontaneità" e della "direzione consapevole", ossia della "disciplina" è appunto l'azione politica reale delle classi subalterne, in quanto politica di massa e non semplice avventura di gruppi che si richiamano alla massa"⁵⁰.

Operare in direzione di un progresso intellettuale di massa e non solo di scarsi gruppi intellettuali implica la traduzione in programma scolastico dello storicismo assoluto. Di una visione del mondo governata dalla connessione della quantità alla qualità che è per Gramsci "la... parte più originale e feconda" della filosofia della praxis⁵¹. Mentre il primo vecchio marxismo si caratterizzava per la mancata pratica della nozione di necessità storica, relativa e non assoluta⁵².

Esiste

necessità – precisa Gramsci – quando esiste una *premessa* efficiente e attiva, la cui consapevolezza negli uomini, sia diventata operosa ponendo fini concreti alla coscienza collettiva, e costituendo un complesso di convinzioni e di credenze potentemente agente come le "credenze popolari". Nella *premessa* devono essere contenute, già sviluppate o in via di sviluppo, le condizioni materiali necessarie e sufficienti per la realizzazione dell'impulso di volontà, ma è chiaro che da questa premessa "materiale", calcolabile quantitativamente, non può essere disgiunto un certo livello di cultura, un complesso di atti intellettuali e da questi (come loro prodotto e conseguenza) un certo complesso di passioni e sentimenti imperiosi, cioè che abbiano la forza di indurre all'azione "a tutti i costi"⁵³.

⁵⁰ *Ivi*, p. 330.

⁵¹ Cfr. *ivi*, p. 1447.

⁵² Cfr. G. Mastroianni, *Antonio Labriola e la filosofia in Italia*, Urbino, Argalia, 1976.

⁵³ *Ivi*, p. 1477.

La filosofia della prassi quindi non stacca la struttura, concepita “storicamente come l'insieme dei rapporti sociali in cui gli uomini reali si muovono e operano”⁵⁴, dalle superstrutture, anzi concepisce “il loro sviluppo come intimamente connesso”⁵⁵.

4. *Per un nuovo principio educativo*

Ritornando ai temi dell'organizzazione della cultura, il “crescente bisogno del nuovo tipo di intellettuale urbano”⁵⁶, “l'organizzatore tecnico, lo specialista della scienza applicata”⁵⁷, va mettendo in discussione la cultura di indirizzo umanistico, circoscritta a qualche “scuola ‘disinteressata’” e riservata ad una élite. Allo stesso tempo si afferma la tendenza alla diffusione di “scuole professionali specializzate in cui il destino dell'allievo e la sua futura attività sono predeterminate”. Un “processo di differenziazione e particolarizzazione” caotico “senza principi chiari e precisi, senza un piano bene studiato e consapevolmente fissato”⁵⁸. È l'effettivo svolgersi della riforma Gentile in Italia, che non è quindi la soluzione alla crisi che Gramsci individua nella

scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo della capacità di lavoro intellettuale. Da questo tipo di scuola unica, attraverso esperienze ripetute di orientamento professionale, si passerà a una delle scuole specializzate o al lavoro produttivo⁵⁹.

⁵⁴ *Ivi*, p. 1226.

⁵⁵ *Ivi*, p. 1319.

⁵⁶ *Ivi*, p. 1531.

⁵⁷ A. Gramsci, *La costruzione del partito comunista*, Torino, Einaudi, 1971, p. 151. “Gli intellettuali di tipo urbano – scrive Gramsci nei *Quaderni* – sono concresciuti con l'industria e sono legati alle sue fortune. La loro funzione può essere paragonata a quella degli ufficiali subalterni nell'esercito: non hanno nessuna iniziativa autonoma nel costruire i piani di costruzione; mettono in rapporto articolandola, la massa strumentale con l'imprenditore, elaborano l'esecuzione immediata del piano di produzione stabilito dallo stato maggiore dell'industria, controllandone le fasi elementari”. Non svolgono “nessuna funzione politica sulle loro masse strumentali...; talvolta avviene il contrario, che le masse strumentali, almeno attraverso i loro intellettuali organici, esercitano un influsso politico sui tecnici” (A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, cit., pp. 1520-1521).

⁵⁸ *Ivi*, pp. 1530-1531.

⁵⁹ *Ivi*, p. 1531.

Fin dai primi gradi della scuola unitaria è necessario creare i primi elementi di una intuizione della realtà libera dalle “sedimentazioni tradizionali di concezioni del mondo”, introducendo “il concetto dell’equilibrio tra ordine sociale e ordine naturale sul fondamento del lavoro, dell’attività teorico-pratica dell’uomo”. Il che rende possibile lo “sviluppo ulteriore di una concezione storica, dialettica, del mondo”, di “comprendere il movimento e il divenire”, di “valutare la somma degli sforzi e dei sacrifici che è costato il presente al passato e che l’avvenire costa al presente”, di “concepire l’attualità come sintesi del passato, di tutte le generazioni passate, che si proietta nel futuro”⁶⁰.

Favorire, quindi, fin dalla scuola elementare l’affermarsi di una concezione storicistica del mondo, che era potenziata nella vecchia scuola “oligarchica”, tale perché “destinata alla nuova generazione dei gruppi dirigenti”⁶¹, dallo studio del greco e del latino, unito allo studio delle letterature e storie politiche rispettive. Era “un principio educativo in quanto l’ideale umanistico, che si impersonava in Atene e Roma, era diffuso in tutta la società, era un elemento essenziale della vita e della cultura nazionale”⁶².

Il latino “si studia come elemento di un ideale programma scolastico... per abituare i fanciulli... ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere che continuamente si ricompone in vita, per abitarli a ragionare, ad astrarre schematicamente pur essendo capaci dall’astrazione a ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che di particolare, il concetto e l’individuo”. L’analisi storica dell’evolversi della classicità, “dal suo sorgere alla sua morte nel tempo”⁶³, quindi la storia letteraria, la storia politica, scritta in latino, le “gesta degli uomini che hanno parlato quella lingua”, rappresenta un complesso organico che consente di acquisire “una intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura, quasi una spontaneità, perché non pedantesca inculcata per ‘volontà’ estrinsecamente educativa”⁶⁴.

Ciò non vuol dire che “il latino e il greco, come tale, abbiano qualità intrinsecamente taumaturgiche in campo educativo. È tutta una tra-

⁶⁰ *Ivi*, p. 1541.

⁶¹ *Ivi*, p. 1547.

⁶² *Ivi*, p. 1543.

⁶³ *Ivi*, p. 1545.

⁶⁴ *Ivi*, p. 1546.

dizione culturale che vive anche e specialmente fuori dalla scuola, che in un dato ambiente produce tali conseguenze”⁶⁵.

Quanto Gramsci va scrivendo circa il latino non è che la valutazione storicamente obiettiva della funzione che l'istruzione umanistica ha svolto nel passato, la rilevazione della conformità storica della formazione umanistica alle esigenze dell'intellettuale tradizionale, al suo modo di essere consistente nell'“eloquenza, motrice esteriore e momentanea degli affetti e delle passioni”⁶⁶.

L'“industrialismo”, lo sviluppo tecnico-scientifico hanno posto in crisi la “tradizionale intuizione della cultura”, con essa la scuola e lo studio del latino e del greco che diventa necessario sostituire “come fulcro della scuola formativa”⁶⁷.

Una delle risposte alla crisi del sistema scolastico, come sottolineavamo, è il moltiplicarsi delle scuole di tipo professionale, una tendenza destinata “a perpetuare le differenze sociali” e a cui Gramsci contrappone un “tipo di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige”⁶⁸.

Ciò che è necessario è uno sforzo pedagogico ed educativo in grado di assicurare a “ogni governato l'apprendimento gratuito della capacità e della preparazione tecnica generale necessarie al fine”⁶⁹. Si tratta di porre le condizioni generali per l'affermazione di una effettiva “democrazia politica” che è tale nella misura in cui si estende al governo dei moderni processi produttivi.

Non a caso il quaderno 12, comprensivo degli *Appunti e note sparse per un gruppo di saggi sulla storia degli intellettuali* e delle *Osservazioni sulla scuola*, si chiude con nota incentrata sui problemi della formazione, come già dicevamo, di un nuovo tipo di intellettualità tendenzialmente di massa⁷⁰, quindi di un uomo ““attuale” alla sua epoca”.

Mettendo in serie la tecnica-lavoro, la tecnica-scienza e la concezione umanistica storica⁷¹, Gramsci va configurando un nuovo princi-

⁶⁵ *Ibidem.*

⁶⁶ *Ivi*, p. 1551.

⁶⁷ *Ivi*, p. 1546.

⁶⁸ *Ivi*, p. 1547.

⁶⁹ *Ivi*, pp.1547-1548.

⁷⁰ Cfr. V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, cit., pp. 109-144.

⁷¹ Cfr. *ivi*, p. 1551.

pio educativo, indicando un itinerario di lavoro per rispondere all'esigenza, posta nelle pagine precedenti, di disporre di una "nuova materia" o di una "nuova serie di materie in ordine didattico che dia risultati... di educazione e formazione della personalità" equivalenti a quelli della cultura umanistica, che porti il discente della "scuola unitaria", "scuola attiva" e "popolare", "fino alla soglia della scelta professionale"⁷².

Nel quaderno 4, in una nota intitolata *Riviste tipo*, a proposito di divulgazione delle nozioni scientifiche, sollecita a

esporre, criticare e inquadrare le "idee scientifiche" e le loro ripercussioni sulle ideologie e sulle concezioni del mondo e ... promuovere il principio pedagogico-didattico della "storia della scienza e della tecnica come base dell'educazione formativa-storica nella nuova scuola"⁷³.

Quindi la collocazione delle trasformazioni tecniche e scientifiche nel quadro più complessivo della connessione di struttura materiale e sovrastrutture politico-culturali, di quella dialettica quantità-qualità che specifica la filosofia della praxis e riporta lo sviluppo scientifico e tecnico alle sue ragioni storiche.

Riferimenti bibliografici

Bravo G. M., *La Prima Internazionale. Storia documentaria*, Roma, Editori Riuniti, 1978.

Id., *Marx e la Prima Internazionale*, Milano, Pantarei, 2014.

Gramsci A., *L'Ordine Nuovo 1919-1920*, a cura di V. Gerratana e A. A. Santucci, Torino, Einaudi, 1987.

Id., *La costruzione del partito comunista*, Torino, Einaudi, 1971.

Id., *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975.

Manacorda M. A., *Il marxismo e l'educazione. Marx, Engels, Lenin*, Roma, Armando Armando Editore, 1976²

Id., *Marx e l'educazione*, Roma, Armando Armando, 2008.

Marx K., *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica («Grundrisse»)*, a cura di G. Backhaus, vol. I, Torino, Einaudi, 1976.

Id., *Il capitale, Libro primo*, Roma, Editori Riuniti, 1970.

Id., *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, a cura di N. Bobbio, Torino, Einaudi, 1968.

Mastroianni G., *Antonio Labriola e la filosofia in Italia*, Urbino, Argalia, 1976.

⁷² *Ivi*, p. 1546.

⁷³ *Ivi*, p. 516.

53 – *L'educazione dell'individuo sociale. Una rilettura di alcune pagine della Critica dell'economia politica e dei Quaderni del carcere*

Id., *Vico e la rivoluzione. Gramsci e il diamat*, Pisa, ETS, 1979.

V. Orsomarso, *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2015.

Id., *Il progresso intellettuale di massa*, con *Presentazione* di N. Siciliani de Cumis, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007.

La “scuola serena” in Argentina: un inedito scambio epistolare (Olga Cossettini – Giuseppe Lombardo Radice)¹

Maria Volpicelli

Lo scambio epistolare tra Giuseppe Lombardo Radice e Olga Cossettini, figura rilevante, insieme alla sorella Letizia, dell'educazione militante in Argentina, rivela il significativo ruolo avuto dall'opera di Lombardo Radice e dalla pedagogia italiana dei primi del Novecento nella cultura e nella pratica educativa del paese latino-americano. Avvalendosi anche della lettura di alcune opere della maestra italo-argentina, edite negli anni '30 del secolo scorso, che illustrano le esperienze educative da lei promosse nella provincia di Santa Fe, l'articolo ricostruisce alcuni momenti rilevanti della diffusione ed effettiva sperimentazione del modello di “scuola serena”.

The correspondence between Giuseppe Radice and Olga Cossettini, an important figure, together with her sister Letizia, in educational reform in Argentina, reveals the important role played by the work of Lombardo Radice and by Italian educational theory in the early years of the twentieth century in the culture and educational practice of Argentina. Also, by means of a reading of various works by the Italo-Argentinian teacher, published in the 1930s, which illustrates the educational experiments pioneered by her in the province of Santa Fe, the article reconstructs some important events in the spreading and effective experimentation of the “scuola serena” model.

Parole chiave: educazione, Italia, Argentina, Lombardo Radice, scuola serena

Keywords: education, Italy, Argentina, Lombardo Radice, scuola serena

Lorenzo Luzuriaga², in un articolo dal titolo *Una reforma escolar significativa: Chile*, pubblicato sul numero 84 della “Revista de Peda-

¹ Nel corpo delle note sono state utilizzate le seguenti sigle: AGLRR (Archivio Giuseppe Lombardo Radice – Università degli Studi di Roma Tre); APC/IRICE (Archivo Pedagógico Cossettini/Istituto Rosario de Investigaciones de Ciencias de la Educación).

² Promotore dell'idea della “Escuela Nueva” in Spagna e nei paesi dell'America Latina, Lorenzo Luzuriaga fondò nel 1922 la “Revista de Pedagogía” che diresse fino al 1936.

gogía”³, nell’illustrare le “idee di base” che avevano ispirato quella che Adolphe Ferrière definiva la “legge modello” di riforma della scuola cilena⁴, non mancava di sottolineare il fondamentale ruolo avuto dalla rivista da lui diretta ai fini della diffusione delle idee dell’educazione nuova nei paesi latino-americani⁵. Anche la concezione di “scuola serena” di Lombardo Radice beneficiò in parte dell’importante funzione di cassa di risonanza che la rivista di Luzuriaga ebbe nell’America Meridionale⁶, prendendo concreta consistenza in Argentina, dove un’insegnante, figlia di emigrati italiani, elesse il pedagogista siciliano a suo maestro e guida spirituale.

Una prima conferma, sia pure indiretta, dell’influsso esercitato dalle concezioni di Lombardo Radice su Olga Cossettini, questo era il nome dell’insegnante argentina⁷, si può ricavare da una lettera datata

³ L. Luzuriaga, *Una reforma escolar significativa: Chile*, in “Revista de Pedagogía”, VII [1928], dicembre, pp. 553-559.

⁴ A. Ferrière, *La educación nueva en Chile (1928-1930)*, versión española de F. Gallach Palés, Madrid, Bruno del Amo, 1930, p. 28.

⁵ L. Luzuriaga, *Una reforma...*, cit., p. 553.

⁶ Cfr., in proposito, M. Volpicelli, *Giuseppe Lombardo Radice, la Riforma del '23 e le “scuole nuove” italiane attraverso le pagine della “Revista de Pedagogía” 1922-1936*, in “I Problemi della Pedagogia”, [LXIII] 2017, 2, pp. 473-504. Come testimonianza del carisma di Lombardo Radice appare significativa una lettera inviata da Humberto Díaz Casanueva, poeta e figura di spicco dell’“Asociación General de Profesores”, un’istituzione direttamente coinvolta da Eduardo Barrios, ministro del governo cileno guidato da Carlos Ibáñez del Campo, nell’applicazione della riforma, e allora giovane direttore della neonata “Revista de Educación Primaria” edita dal Ministerio de Educación del Chile. La lettera fu scritta in pieno clima di applicazione del decreto 7500 del 10 dicembre del 1927 in cui si prefigurava una radicale trasformazione del sistema scolastico cileno conformemente ai principi della “scuola nuova”. Cfr., in proposito, I. Núñez, *Reforma y Contrarreforma Educacional en el Primer Gobierno de Carlos Ibáñez (1927-1931)*, Santiago, SEREC, 1978. Nella lettera, in lingua spagnola, datata Santiago de Chile, 8 de Febrero de 1928, (AGLRR) il poeta cileno chiedeva al pedagogista catanese di collaborare, con la sua “esperienza educativa” e i suoi “preziosi suggerimenti”, all’impegno dei maestri cileni “per rinnovare profondamente la nostra scuola popolare”, e lo invitava a scrivere sulla “Revista” e a mandare oltre a “L’Educazione Nazionale” anche libri, documenti e altri materiali relativi a “*las escuelas nuevas que existen en su país*”.

⁷ Su Olga Cossettini (1898-1987) cfr.: A. Pacotti, *Olga Cossettini y la escuela serena*, Rosario, Ediciones de Aquí a la Vuelta, 1992; M. Pelanda, *La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini*, Rosario, IRICE, 1995; A. Bianco, *La escuela Cossettini. Cuna de democracia*, Santa Fe, Ediciones AMSAFE, 1996; O. Menin, *El ensayo de “escuela serena” realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina*, in “Revista da Faculdade de Educação”, XXIV [1998], 1, pp.

Roma 18 sett.bre 1940 nella quale, a riscontro della ricezione del volume *El niño y su expresión*⁸, Gemma [Harasim] Lombardo Radice ringraziava la sua interlocutrice per l'invio di quell'opera buona e bella che porta in sé come una continuazione sempre viva del nostro Caro, del Suo amore per l'infanzia, dell'attività di anni di osservazione e di pensiero". La lettura del libro – così proseguiva la lettera – le

1-14; M. C. Fernández, M. E. Welti, R. Biselli, *Imagen y enseñanza en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)*, in Sociedad Argentina de Historia de la Educación, "Historia de la Educación, Anuario", VI [2005], pp. 51-68; M. C. Fernández, M. E. Welti, R. Biselli, *Los cuadernos escolares de la Escuela Serena: un recorrido a través de sus imágenes (Rosario, 1935-1950)*, in "Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación", IV [2008], 3, pp. 343-358; M. C. Fernández, M. E. Welti, R. Biselli, *Imágenes gráficas y fotografías en una experiencia escolanovista (Rosario, Argentina: 1935-1950)*, in "Domínios da Imagem", III [2009], 5, pp. 83-94 ; J. Díaz, M. S. Serra, *Olga y Leticia Cossettini: maestras, mujeres e intelectuales?*, in "Educación, Lenguaje y Sociedad", VI [2009], 6, pp. 233-250; S. Fernández, P. Caldo, *Cartas para Olga y Leticia. Aproximación al tratamiento del Epistolario de las hermanas Cossettini*, in "Anuario de la Escuela de Historia", Facultad de Humanidades y Artes, UNR, XXII [2010], pp.183-203; M. C. Fernández, M. E. Guida, M. E. Welti, *Una singular articulación entre comunidad y saberes: las misiones de divulgación cultural en la Escuela Serena (Rosario, 1935-1950)*, in "Educación Lenguaje y Sociedad", VIII [2011], 8, pp. 39-54; A. Pacotti, *La escuela Cossettini viaja. Recorridos para construir un puente entre el pasado y nuestro presente*, in "Belo Horizonte", III [2013], 5, pp. 142-150; M. C. Fernández, M. E. Welti, R. Biselli, M. E. Guida, *Olga y Leticia Cossettini en la Escuela Serena: cultura, imagen y pedagogía (Rosario, 1935-1950)*, Rosario, Laborde Editor, 2014; S. Fernández, *Olga Cossettini en el laberinto de la sociabilidad política santafesina (1937-1943)*, in "Revista Brasileira de História da Educação", XVI [2015], 1, pp. 171-199; P. Caldo, M. Pellegrini Malpiedi, A. Mosso, *Usos sociales de la Historia. La estrategia de Olga Cossettini, Rosario, 1935-1943*, in "Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia", 2016, pp. 97-110.

⁸ Cfr. O. Cossettini, *El niño y su expresión*, Santa Fe, Ministerio de Instrucción Pública y Fomento, 1940. Il libro, il cui prologo intitolato *Significado de una experiencia* era firmato da Juan Mantovani, Ministro della Pubblica Istruzione e Sviluppo della Provincia di Santa Fe, raccoglieva, oltre al testo della conferenza di Olga Cossettini (allora direttrice della scuola sperimentale "Doctor Gabriel Carrasco" di Rosario) tenuta nel Museo municipale di Belle Arti "Juan B. Castagnino" nel giorno di chiusura di un'esposizione di produzioni artistiche realizzate dagli alunni della scuola (disegni, acquarelli e plastici), anche la riproduzione fotografica a colori, in forma di catalogo, dei lavori esposti. Il volume, stampato in mille copie con il finanziamento del Ministerio de Instrucción Pública y Fomento di Santa Fe, costituì una sorta di biglietto da visita della scuola sperimentale Carrasco e delle esperienze educative all'avanguardia in essa svolte meritando nel 1941 alla Cossettini il conferimento di una *Fellowship in Education* da parte della prestigiosa *John Simon Guggenheim Memorial Foundation*.

aveva fatto “sentire che c’è ancora nel mondo tra i buoni tanta comprensione e simpatia per quello che egli fece e pensò di tanto alto e puro”, e “che qualcosa di Lui è sempre vivo e porta luce di serenità e di bene come era nel suo sogno”⁹. Si tratta di espressioni di sincera commozione nel ricordo del marito morto nel 1938, le cui concezioni si riverberavano direttamente nell’opera della maestra argentina.

Accanto a tale indiretta testimonianza, sono numerose le indicazioni in tal senso che si possono ricavare dalla lettura delle opere e delle carte di Olga Cossettini¹⁰, figura rilevante, insieme alla sorella Letizia¹¹, dell’educazione militante in Argentina nella prima metà del ‘900¹², nonché dallo spoglio della corrispondenza tra la maestra argentina e il pedagogista italiano¹³.

Nel capitolo d’esordio del saggio *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*, pubblicato a Santa Fe nel 1935, nell’ambito della collana “Biblioteca Pedagógica” edita dall’Istituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, la maestra argentina faceva direttamente risalire “la fonte originaria” dei “principi informati-

⁹ Cfr. Lettera di Gemma Lombardo Radice a Olga Cossettini datata Roma 28 settembre 1940 (APC/IRICE).

¹⁰ Per l’elenco delle carte Cossettini, patrimonio del *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET) dell’*Universidad Nacional de Rosario*, depositate presso l’*Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IRICE), cfr. *Inventario Archivo Pedagógico “Olga y Leticia Cossettini”* consultabile on line (www.irice-conicet.gov.ar). L’archivio è articolato in quattro sezioni. La prima sezione, *Práctica educativa*, include materiali didattici di varia tipologia: raccolte di quaderni di alunni, programmi di attività, diari di classe ecc.; la seconda, *Fotografías*, raccoglie un’ampia documentazione fotografica; segue poi la sezione *Perspectiva pedagógica* che comprende un ricco materiale bibliografico relativo alle pubblicazioni di Olga e Letizia Cossettini e alle loro esperienze e attività educative. Nell’ultima sezione, *Epistolarios*, si fornisce un elenco inventariale delle numerose lettere presenti.

¹¹ Si è preferito nel testo e nelle note adottare la grafia italiana ‘Letizia’, utilizzata da Olga Cossettini nelle lettere a Lombardo Radice. Si è invece conservata la versione spagnola ‘Leticia’ ove adottata nei testi citati.

¹² Marta Samatán, in un articolo intitolato *Un ensayo escolar santafesino*, pubblicato su “Vida femenina. La revista de la mujer inteligente”, III [1935], ottobre, pp. 14-15, paragonava l’opera delle sorelle Olga e Letizia Cossettini, “profondamente innamorate del bambino” e “piene di fervore apostolico per la Scuola Nuova”, a quella svolta dalle sorelle Rosa e Carolina Agazzi.

¹³ L’epistolario tra Olga Cossettini e Lombardo Radice si compone complessivamente di 14 lettere e 4 cartoline, tutte in italiano, di cui 9 lettere della Cossettini sono depositate in AGLRR, mentre le 5 lettere e le 4 cartoline di Lombardo Radice in APC/IRICE.

vi che avevano ispirato” quel modello di scuola realizzato nella città di Rafaela ai presupposti teorici e ideali alla base della riforma della scuola italiana del ‘23 e, in particolare, a “Gentile con la sua filosofia e Lombardo Radice con la sua meravigliosa intuizione didattica”, le cui critiche agli “errori della scuola tradizionale [...] rinnovarono il nostro modo di pensare e ci aiutarono a veder chiaro ciò che si agitava nel nostro interno desideroso di tradursi in una tangibile realtà”. “Non si trattava – precisava la Cossettini – di cambi di orari e di programmi”, ma di “una riforma profonda della vita della scuola che con spirito nuovo spalancava le porte delle aule alla vita”¹⁴.

La critica sviluppata da Gentile nei suoi *Preliminari allo studio del fanciullo* nei confronti del pregiudizio “*monadistico*” in base al quale “l’educazione scolastica si concepisce non già come l’autonomo sviluppo dello spirito individuale, ma come quell’azione onde uno spirito promuove lo svolgimento d’un altro spirito”¹⁵, e la conseguente concezione dell’educazione come “compenetrazione di anime, cioè uno stato di coscienza nel quale il maestro scompare come individualità distinta dagli scolari e si adegua al loro momento spirituale, vivendolo come suo e sviluppandolo, per sospingerlo a posizioni più alte – da lui raggiunte indipendentemente dai suoi attuali scolari, nella formazione della propria cultura; e nelle quali deve ritornare, riconquistandole con loro”¹⁶, questi sono i presupposti basilari che guidarono “i primi passi incerti” compiuti dalla maestra argentina e dalle sue colleghe, le quali trovarono nelle *Lezioni di Didattica*, in *Athena fanciulla*, e negli “altri trattati di pedagogia umana” di Lombardo Radice “i motivi ispiratori” della loro opera¹⁷.

Il lavoro di Olga Cossettini, che raccontava e analizzava attraverso brevi capitoli¹⁸ – settantacinque pagine in tutto – alcuni significativi

¹⁴ O. Cossettini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, 1935, pp. 5-6.

¹⁵ G. Gentile, *Preliminari allo studio del fanciullo*, in Id., *Opere complete*, a c. della Fondazione Giovanni Gentile per gli studi filosofici, vol. XLII, Firenze, Sansoni, 1969, p. 7. Il brano è parzialmente citato in O. Cossettini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit., p. 8.

¹⁶ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze, R. Sandron, 2010³⁷, p. 22. Anche questo brano è riprodotto in O. Cossettini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit., pp. 8-9.

¹⁷ O. Cossettini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit., pp. 9-10.

¹⁸ I titoli degli otto capitoli di cui il volume si compone forniscono una chiara indicazione del suo contenuto complessivo: *La Scuola Serena. I suoi fondamenti*, *Il nome di Scuola Serena*, *L’organizzazione della Scuola Serena*, *La disciplina*,

momenti dell’esperienza da lei realizzata nel corso di quattro anni, tra non poche difficoltà e incomprensioni, unitamente alla sorella Letizia, alla direttrice della scuola Amanda Arias e ad altre undici giovani “maestre capaci e disposte [...] a lanciarsi sicure nel nuovo cammino”¹⁹, appare di fatto complementare e integrativo al volume *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, pubblicato anch’esso nel 1935²⁰.

Nel prologo di tale volume, dal titolo *Maestros amigos*, l’insegnante argentina ripercorreva la genesi di quella significativa esperienza: “Quando nel 1930 assunsi l’onere della reggenza della Scuola Normale Domingo de Oro, di Rafaela, vi era tra i maestri una certa inquietudine per quanto riguarda la riforma educativa. Si stava cominciando a testare in alcuni gradi ‘i centri di interesse’. Però c’era timore, incomprensione. Che cosa pretendiamo? Dove andiamo? Erano interrogativi aperti davanti agli occhi dei maestri disorientati. I risultati dell’applicazione dei ‘centri’ non ci convincevano. La vecchia scuola con la sua anima sgualcita e con il suo cuore appena sensibile era viva. Sognavamo qualcosa di meglio che non fosse l’espressione della semplice forma esteriore, qualcosa che traducesse un’emozione interiore, che ci rivelasse un sentimento nato spontaneamente, puro. Seguimmo con interesse il movimento nel campo didattico in America e in Europa e ci vincolammo a questo grande spirito maestro, José Lombardo Radice, incontrando attraverso le sue lettere e le sue opere, la benefica influenza del suo saggio consiglio. Le maestre compresero che avevano nella loro missione qualcosa di molto più importante che riempire la testa del bambino con cose e cose; compresero che l’anima del bambino è uno scrigno sottilissimo che deve aprirsi alla vita, come si apre il fiore, senza toccarlo e cominciarono a cercare nella natura il segreto. Ieri era il patio della scuola con gli alberi popolati di uccelli; oggi il piccolo campo vicino con i suoi ciuffi d’erba e le sue piante selvatiche; poi, il passero, i vermi dei frutteti raccolti in vivai di fortuna, il giardino, il campo di grano maturo, l’agricoltore che ara la sua terra, ecc. E le maestre videro come il bambino annotava sul quaderno le sue impressioni e così come la madre crea il silenzio accanto a suo

L’insegnamento del linguaggio, L’insegnamento delle scienze, Le assemblee, Il lavoro manuale.

¹⁹ O. Cossettini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit., p. 28.

²⁰ O. Cossettini, *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso, 1935, rip. in O. Cossettini, L. Cossettini, *Obras Completas*, Santa Fe, Ediciones AMSAFE, 2001.

figlio assopito, così le maestre crearono il silenzio accanto al bambino nel suo meraviglioso risveglio interiore. Giorno dopo giorno scoprimmo attraverso le osservazioni e le esperienze personali di ciascuno, come nella scuola stava entrando la vita. E questo primo passo verso la liberazione ci rivelò la possibilità di formare esseri più ricchi di vita interiore. Uniti da un comune ideale e da intimi legami di solidarietà con la Direttrice della Scuola, signora Amanda Arias, non fu difficile riconoscere e correggere gli errori peculiari a ogni prova, così come affrontare le diffidenze di coloro che dubitarono e dubitano ancora dei suoi risultati. Abbiamo sopportato fastidi, dolori, lotte... Quando si lavora in un ambiente di bella fraternità spirituale, quando si contemplanò i bambini che lavorano contenti, fastidi, dolori e lotte operano come incentivo e costituiscono un rinforzo per il lavoro che si sta realizzando. La nostra opera sta prendendo piede e già dà i suoi frutti. Ho raccolto in un anno di lavoro un fascio che vi offro amici maestri²¹.

È un prologo appassionato, colmo di empatia e sentimento, che presenta molteplici spunti interessanti. Il fascio di spighe offerte nel volume agli “amici maestri” è costituito dai diari, dalle riflessioni, dalle conversazioni, dai racconti di Raquel, di Rosita, di Armonía, di Reynaldo, di Estela, di Carlitos, di Victor e di tanti altri *alumnos* di differenti classi, raccolti dalle loro insegnanti. Sono documenti che richiamano alla mente alcune pagine del Lombardo Radice di *Athena Fanciulla* o de *I piccoli “Fabre” di Portomaggiore*, vale a dire di opere in cui maggiormente si affermano una concezione e una prassi educativa volte a esaltare la forza formativa del rapporto tra il bambino e la natura che lo circonda, concepita come un vasto campo di osservazione e di esperienze inesauribili e sempre nuove, in cui il bambino esprime se stesso nella pienezza e ricchezza delle proprie energie vitali e creative.

La *Escuela serena* della Cossettini si vincola consapevolmente all’ideale di scuola propugnato dal “maestro-poeta dell’idealismo”²²,

²¹ *Ivi*, p. 79.

²² Così la pedagogista e filosofa Celia Ortíz de Montoya definiva Lombardo Radice in un saggio intitolato *El ensayo de “escuela serena” de la Normal de Rafaela*, pubblicato nel 1934 sulla rivista “Quid Novi?”. Fu Celia Ortíz de Montoya, professoressa di filosofia alla Escuela de Profesores de Paraná, a suggerire ad Amanda Arias e a Olga Cossettini di denominare la loro scuola ‘scuola serena’. Cfr. O. Cossettini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit., p. 15. A proposito della Ortíz, Olga Cossettini scriveva a Lombardo Radice che la professoressa diffondeva “con entusiasmo dalla sua cattedra la filosofia della Scuola Italiana” (Rafaela 7 Novembre

non solo attraverso la critica dello schematismo e del formalismo pedagogico della vecchia didattica di stampo positivista, più incline a meccanicizzare l’insegnamento, ma anche e soprattutto attraverso la condivisione di un modello di “scuola nuova” volto a fare del fanciullo il protagonista e l’artefice della propria crescita spirituale.

Celia Ortíz de Montoya, in una relazione sulle impressioni ricevute nel corso di una sua visita alla scuola normale di Rafaela, identificava il “credo pedagogico” che ne informava la fisionomia nel rispetto “dell’essenza dinamica dell’io spirituale”, che non consente di concepire “le attività educative come qualcosa di distinto dalla reale e feconda auto attività del fanciullo, collocato propriamente al centro”, come protagonista, del proprio processo formativo²³. Si tratta di un ideale, di un “credo pedagogico” che si diffonde nell’intera scuola improntando di sé tutte le attività educative.

A[r]manda Arias, in una lettera scritta in italiano datata Rafaela, 23 maggio 1933, indirizzata a una collega che si trovava allora a Roma²⁴, descriveva il fervore che si respirava all’epoca “nelle scuole argentine” impegnate nella concezione di “un nuovo metodo di educazione”, enfatizzando l’intenso lavoro compiuto in tal senso “nella Scuola Normale della quale ho la direzione dal 1930”.

Era proprio tale fervore che la motivava in quella lettera a chiedere alla collega e amica Lena, data la sua presenza “nella città che per la scuola ha un’importanza capitale poiché ha svegliato nel mondo civilizzato la pratica della pedagogia”, di fare visita a Lombardo Radice, per “presentare al Professore i miei speciali saluti”, per informarlo che “la Scuola Normale *Domingo de Oro*, che dirigo” aveva un suo punto fermo di riferimento “nell’esempio” da lui offerto “nella sua missione di apostolo” e che “profonda” era stata “l’emozione” che ella aveva provato nella lettura delle pagine che descrivevano “con tanta vivacità e semplicità la ‘Scuola della Montesca’”, e per chiedergli, infine, indicazioni e consigli su quali suoi lavori fosse utile studiare “per continuare la prova di Scuola nuova che stiamo realizzando”.

1933), interessando “in forma tale i suoi alunni sulla tendenza spirituale” dell’opera del pedagogista catanese “che parecchie alunne recentemente egressate [sic]” presentavano “tesi sulla filosofia di Lombardo Radice” (Rafaela 1° Maggio 1935).

²³ *Ivi*, p. 16.

²⁴ Il nome Armada, che compare nella firma della lettera in questione presente in AGLRR, appare più frequentemente trascritto, anche nella stampa dell’epoca, come Amanda.

Si tratta di una lettera da cui traspare con estrema evidenza il sincero interesse nutrito dalla Arias verso le concezioni di Lombardo Radice, considerate come una delle espressioni più autorevoli e significative di quel vasto movimento di rinnovamento che la Direttrice e il corpo insegnante della Scuola Normale da lei guidata si proponevano di attuare, non senza “fastidi, dolori lotte”, causati, come scriveva Olga Cossettini, da “*insidiosas campañas y ataques de la prensa canalla*”, “*viciada, y de la política pequeña y mezquina de los caudillejos de pueblo*”²⁵.

²⁵ Cfr. O. Cossettini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit., p. 32. In una lettera in italiano datata Rosario 19 Luglio 1935 la Cossettini manifestava al pedagogo italiano la propria profonda amarezza per le sorti della “mia Scuola Serena la cui storia semplicissima conoscerete di già attraverso il mio libro. Circostanze contrarie cambiarono il mio destino ed eccomi qua in un’altra scuola. Tutto da rifare. Ricominciare di nuovo!... La nostra Scuola Serena di Rafaela è sotto minaccia di morte. La Direttrice ed io ci troviamo lontano da essa senza poter far altro che anelare spiritualmente. Avversità, interessi creati, meschina politica, tutto ha influito perché io volontariamente venissi in cerca dell’esilio. Ed eccomi qua in una città grande – lottando come la formica di fronte ai mille ostacoli dei centri popolosi!”. Una cronaca delle vicende che portarono al cambiamento nella direzione della Scuola Normale Domingo de Oro, e alla fine dell’esperienza della Scuola serena di Rafaela, si può ricavare dallo spoglio di vari quotidiani dell’epoca. Una prima puntata della vicenda in questione si ebbe nel maggio del 1930, quando a fronte della “petizione di certa camarilla politica di Rafaela” volta a chiedere la destituzione di Amanda Arias, direttrice della locale Escuela Normal, il quotidiano “El Orden” il 23 maggio 1930 pubblicava, in un articolo intitolato *Por la dignificación de la educación pública*, una trascrizione delle “note inviate [...] dai padri e dagli alunni della Escuela Normal de Rafaela” al Governatore della Provincia di Santa Fe Pedro Gómez Cello, in cui si indicavano nell’efficienza, nell’armonia, nel metodo e nell’intelligenza i tratti salienti di quella istituzione, perorando la conferma di tutto il personale direttivo e docente. Il 27 maggio il giornale “El Orden” ritornava sulla questione con un articolo in quarta pagina il cui titolo stampato a lettere cubitali, *Se protesta enérgicamente por el traslado de la directora de la escuela normal de Rafaela*, ben descriveva il sentimento di diffusa approvazione nei confronti del lavoro svolto dalla Arias finalizzato a elevare “il livello culturale della popolazione” e a generare “nei fanciulli amore per il sapere e lo studio”. Di ciò si era avuta chiara manifestazione nel corso di un’assemblea di solidarietà e di “aperto appoggio morale” nei confronti delle “ingiuste calunnie di persone estranee alla scuola”. Un ulteriore articolo del 30 maggio, sempre in quarta pagina, e intitolato, ancora una volta a caratteri cubitali, *Fué una Enérgica Protesta la del Magisterio en Rosario*, costituiva un lungo rendiconto di un’assemblea tenutasi il 26 di quello stesso mese presso il cinema Avenida a favore della Arias. All’assemblea parteciparono “non meno di mille e cinquecento persone” e presero la parola delegati di varie associazioni magistrali del paese, tra cui anche Olga Cossettini a nome dei maestri della scuola normale di Rafaela, tutti fermamente convinti, come si ribadiva in uno dei tanti interventi della giornata, rivolto in

Tali difficoltà certamente minarono la tranquillità e la serenità del gruppo e, in seguito all'avvicendamento nella direzione delle scuole normali di Rafaela e di Coronda tra la Arias e Edgardo Guibert, scambiati nei loro rispettivi posti e ruoli²⁶, ne infransero l'unità, senza tuttavia segnare la fine di quella esperienza che venne testimoniata e difesa da Olga Cossettini nei suoi libri e che venne da lei proseguita come direttrice della scuola primaria nr. 69 Dr. Gabriel Carrasco nel *barrio* della città di Rosario.

La scuola fu dichiarata, dietro risoluzione ufficiale del Direttore Generale delle Scuole della Provincia di Santa Fe, Dottor Pio Pandolfo, “scuola sperimentale”, dotata come tale di piena autonomia relativamente all'organizzazione scolastica e alle pratiche didattiche, proprio in considerazione dell'”opera di innegabile interesse pedagogico” realizzata dalla Cossettini in campo scolastico a Rafaela, opera che, come scriveva l'anonimo articolista di “El Litoral” il 18 novembre del 1935, “*ha mercido de uno de los mas altos valores de la escuela italiana, don José Lombardo Radice, una consagración categórica*”²⁷. “*Un ensayo del más alto interés pedagógico*”, constatava il ministro Mantovani, che si realizzò nella scuola Carrasco, “*bajo la experta dirección de Olga Cossettini, educadora de un don excepcional para la*

maniera esplicita alle madri e ai padri, ai maestri e agli alunni che “la scuola [...] la scuola dei vostri figli deve essere la *Scuola Serena*, la *Scuola Felice*”. La vicenda proseguirà nel 1934. Il 19 aprile di quell'anno il quotidiano “El litoral”, in un breve trafiletto apparso in terza pagina, dal titolo *La Escuela Normal de Rafaela. Se ha iniciado un sumario para comprobar denuncias*, annunciava: “Gravi accuse sono state formulate contro la Direttrice; tra di esse figurano storno di fondi della Società Cooperatrice, uso di mobili di pertinenza dell'istituto, abbandono dell'insegnamento”. La vicenda ebbe il suo inizio da una serie di denunce apparse su “alcuni organi della stampa di Rafaela” (cfr. *Las denuncias contra la Escuela Normal de Rafaela. Realizarse una investigación*, in “El Litoral” 17 aprile 1934). Le indagini ispettive a cui la scuola e la sua Direttrice vennero sottoposte, pur dimostrando l'infondatezza delle accuse (cfr. *La situación de la Escuela Normal de Rafaela. No se han comprobado las denuncias*, in “El Litoral”, 24 aprile 1934), dovute a un “particolare attrito” nei confronti di Amanda Arias del denunciante, Rafael Actis direttore del quotidiano “La Opinión” (cfr. *La dirección de la Escuela Normal de Rafaela. Una nota de la Asociación Protectora de la Escuela Normal de Rafaela*, in *Ivi*, 28 ottobre 1934), si conclusero con il trasferimento della Direttrice ad altra scuola.

²⁶ Cfr. *La Dirección de las Escuelas Normales de Rafaela y Coronda. El traslado de los titulares*, in *Ivi*, 13 marzo 1935.

²⁷ *La Escuela “Alberdi” de Rosario – Ha sido declarada Escuela Experimental*, in “El Litoral”, 18 novembre 1935, p. 3.

*comprensión y tratamiento de los niños*²⁸, in obbedienza al principio che “l’ambiente della scuola serena è il mondo”, che “il gioco costituisce la vita del bambino” e che il bambino “è un creatore che crea la sua vita nascente”²⁹.

Il contatto epistolare di Olga Cossettini con Lombardo Radice aveva avuto inizio nel 1931. Nella prima lettera in italiano, datata Rafaela 28 Gennaio, la maestra argentina si rivolgeva in qualità “di reggente della scuola normale” di Rafaela all’“Ill^{mo} Professore”, manifestando il proprio interesse verso l’“intenso movimento rinnovatore” che da anni si stava realizzando in Italia in campo educativo, la cui eco si riverberava “in una infinità di riviste argentine”, e che lei aveva avuto modo di conoscere direttamente attraverso la lettura di riviste italiane, facendosi portavoce nella sua scuola “di tutte le novità pedagogiche” e promotrice della loro concreta applicazione.

Tra le riviste maggiormente attese figurava “L’Educazione Nazionale”, conosciuta e apprezzata attraverso la lettura del primo supplemento del 1928, quello intitolato *Vestigia di Anime*, che aveva suscitato in lei profondo “entusiasmo” trovandovi spunti “interessantissimi” e un “orientamento quasi comune” con ciò che avveniva nella sua scuola³⁰.

È il periodo in cui la Cossettini, le colleghe e la direttrice della scuola Amanda Arias si erano impegnate in una “prova di riforma” incentrata su “un nuovo metodo d’educazione”³¹ volto a privilegiare, rispetto a un modello di scuola in cui l’esperienza estetica dei piccoli allievi veniva confinata al ruolo di semplice distrazione o gioco, una visione contrapposta secondo cui “i valori estetici sono intimamente legati ai valori morali, fisici e intellettuali”³²; una visione in cui l’insegnamento e la pratica del canto e del disegno, la danza, il gioco, la musica, il teatro cessano di essere un aspetto secondario tra le attività

²⁸ J. Mantovani, *Significado de una experiencia*, cit., in O. Cossettini, L. Cossettini, *Obras Completas*, cit., p. 183.

²⁹ O. Cossettini, *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, cit., p. 82.

³⁰ La chiusura d’autorità della rivista da parte del regime fascista induceva la Cossettini a scrivere in una lettera a Lombardo Radice datata Rafaela 18 Luglio 1933: “Ignoro la causa e qualunque essa sia è doloroso assai pensare che noi maestri non abbiamo saputo sostenere un organo d’educazione di tale importanza e che tanta trascendenza ebbe sulla Scuola Serena”.

³¹ Cfr. lettera di O. Cossettini a G. Lombardo Radice datata Rafaela, 28 Gennaio 1931.

³² O. Cossettini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit., p. 66.

scolastiche, contribuendo in maniera essenziale alla formazione nel bambino dell’abito della bellezza e, unitamente all’esercizio della composizione scritta, alla manifestazione degli stati dell’anima caratteristici e peculiari a ciascuno quale fondamento essenziale della sua “espressività creatrice”³³.

“Abbiamo bisogno moltissimo ancora, – scriveva la Cossettini al professore italiano – non tanto nell’orientamento teorico bensì nella pratica [sic], [di] opere didattiche che orientino più facilmente il maestro nel difficile cammino delle nuove applicazioni [...] motivo per il quale m’azzardo dirigermi a Lei nella certezza che vorrà favorire una maestra argentina, indicandole quali libri di autori italiani potrebbero servirle di guida”. Nella sua risposta datata 21-II-1931 Lombardo Radice segnalava, oltre ad alcuni suoi scritti di natura più specificamente didattica³⁴, una ristrettissima bibliografia di ulteriori lavori di altri autori³⁵, che fornirono indubbiamente alla maestra argentina importanti punti di riferimento di natura sia teorica sia pratico-applicativa³⁶.

³³ Una testimonianza dell’impegno della Arias e delle sorelle Olga e Letizia Cossettini in vista della diffusione del loro ideale di scuola si può ricavare anche semplicemente dal titolo delle loro relazioni al *Ier. Congreso Pedagógico de Escuelas Normales* tenutosi dal 5 al 15 dicembre 1933 nella Escuela Normal de Coronda, inaugurato dal Ministro della Istruzione Pubblica del Governo di Santa Fe Luis María De la Vega: *La lectura como educación estética* (Olga Cossettini), *Hacia la escuela serena argentina* (Amanda Arias), *La geografía en la escuela serena argentina* (Leticia Cossettini). Cfr. A. Martínez Trucco, *Acción Gremial del Magistero de Santa Fe. Su trayectoria y aporte a la construcción del sistema educativo*, Santa Fe, Ediciones UNL, 2004, pp. 228-233. Il testo della relazione tenuta dalla Cossettini è verosimilmente lo stesso che la maestra argentina preannunciava di voler inviare a Lombardo Radice in una lettera datata 7 Novembre 1933: “Tra non molto mi permetterò inviarvi un modesto mio lavoro dal titolo ‘come leggono i nostri fanciulli’ e che in dicembre prossimo presenterò in un Congresso tecnico provinciale”.

³⁴ Le indicazioni, comprensive di editore, luogo di pubblicazione e costo di copertina, erano relative a: *Lezioni di Didattica, Il problema dell’educazione infantile, Athena fanciulla, La buona messe, Saggi di critica didattica e La Reforma escolar italiana*, che costituiva una parziale traduzione spagnola di *Accanto ai maestri*.

³⁵ I testi segnalati da Lombardo Radice, anch’essi con indicazione di editore, luogo di pubblicazione e prezzo, erano nell’ordine: G. Gentile, *Preliminari allo studio del fanciullo*; [G.] Giovanazzi, *La scuola come comunità di lavoro*; Longo, *L’insegnamento di scienza nella scuola elementare* (si tratta molto probabilmente di V. Longo, *L’insegnamento della storia naturale nella scuola primaria*); [G.] Pizzigoni, *Programma didattico*; [R.] Agazzi, *Il lavoro [L’arte] delle piccole mani e Come intendo il museo didattico*.

³⁶ Cfr. in proposito l’ultimo capitolo di *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit. in cui la Cossettini descriveva alcune tipologie di lavoro libero e creativo, realiz-

Quale sia stata la misura del carisma che Lombardo Radice e la sua idea di “scuola serena” esercitarono in quella remota scuola della provincia di Santa Fe, diffondendosi per il tramite della Cossettini tra maestri e insegnanti di altre scuole argentine, si può arguire inequivocabilmente dalla lettura degli *Apuntes* della maestra argentina, la cui struttura ricorda da vicino lo stile narrativo degli scritti dedicati dal pedagogista italiano all’esposizione di singoli modelli esemplari di “scuola serena”, a partire dai diari dei bambini e da altri materiali consimili raccolti nell’“Archivio didattico” romano.

Diverse sono inoltre negli *Apuntes* le immagini e le metafore che richiamano direttamente quelle espressamente utilizzate dal pedagogista catanese – come quella del San Giovanni Battista bambino narrato da fra’ Domenico Cavalca e riportata all’inizio de *I piccoli “Fabre” di Portomaggiore*³⁷ – ma anche, segnatamente, dalle molteplici esplicite

zate nella scuola di Santa Fe con ragazzi dai sette agli undici anni d’età, che prevedevano l’utilizzo di materiali occasionali (vecchi cartoni, scatole, nastri di carta velina, carta di giornale, ritagli di carta fiorata, strisce di carta colorata, copertine di cartone, semi, scarti di lana, pezzetti di filo e di stoffa, gusci d’uovo, carta stagnola, campioni vari ecc.), le cosiddette ‘cianfrusaglie senza brevetto’ suggerite dalla Agazzi in *L’arte delle piccole mani*. Nell’Archivio Cossettini (APC/IRICE) è presente una lettera di Rosa Agazzi del settembre 1938 in cui la maestra italiana ringraziava la collega argentina per l’invio del suo “volume” che le appariva “ispirato [...] da quello stesso amore che ha guidato me e mia sorella nella ricerca di una didattica ricreatrice e risvegliatrice, e del pensiero e del cuore”.

³⁷ La metafora si riscontra più volte negli appunti della maestra argentina. Commentando ad esempio alcune pagine dei quaderni di Raquel, una bambina di otto anni che descriveva la vita del fratellino Lacho di appena due anni, la Cossettini richiamava “la leggenda di San Giovanni Battista bambino, innamorato degli animali e delle piante del Signore” (O. Cossettini, *Escuela Serena...* cit., pp. 84-85): “Parla di tutto; dice: scuola, inchiostro, racconto, coniglio, tino, vettura, mucca [...] Invece di dire mono pattino, dice pattino mono. È veramente birichino. Lacho è il colmo del colmo. Apre la conigliera e lascia scappare i conigli. Parla con i conigli, con le galline, con tutti’. Ancora una volta la leggenda di San Giovanni bambino, che vaga nell’orto del padre e poi per il bosco in cerca di amici sconosciuti con cui parlare” (*ivi*, p. 85). E poche pagine dopo, ancora, a proposito degli alunni della Signorina Aurora: “Questi bambini assomigliano un poco ai ‘piccoli Fabre di Portomaggiore’ per il loro costante desiderio di sole e per il loro amore ‘verso gli esseri che il Signore ha creato’ come afferma San Giovanni” (*ivi*, p. 89). Si tratta di una metafora, quella del San Giovannino bambino, che, nonostante il commento nel complesso positivo al libro *Escuela Serena. Apuntes de una maestra* espresso nel 1935 dallo psicologo Anibal Ponce (“Ci dà una manciata di frammenti viventi, di osservazioni felici, di commenti precisi. Non è molto comune tra le produzioni nazionali un’opera di questo spirito [...] le composizioni dei fanciulli della Scuola Normale di Rafaela hanno tutte l’incanto della spontaneità, la freschezza della visione primitiva”) attirò

attestazioni della stessa maestra argentina. “L’opera svolta nella mia scuola e che oggi serve d’esempio a molti maestri di questa Provincia, fu ispirata nel vostro esempio, nell’opera vostra di grande e vero maestro”. E immediatamente dopo: “Con molto interesse ho messo in pratica, con risultato soddisfacente, quanto appresi nelle vostre pubblicazioni”. E ancora: “La Scuola serena deve trionfare in ogni lembo di terra dove si adatti perché significa più che scuola nuova – Scuola dello Spirito”.

Si tratta di affermazioni che si leggono in una lettera della Cossettini a Lombardo Radice datata Rafaela 18 Luglio 1933, vale a dire un anno dopo la comparsa su “L’Educazione Nazionale” di un breve articolo di Fratel Sigismondo delle Scuole Cattoliche, al secolo Ugo Barbano, un allievo del pedagogista catanese, il quale illustrava ai lettori della rivista, facendo ampio ricorso ai “quaderni” inviati dalla Cossettini “al Prof. Lombardo Radice, come primo saggio del suo lavoro”³⁸, l’“opera fervida e illuminata, condotta ‘con intelletto d’amore’”³⁹, in una “scuola serena” “dell’America del Sud”, dove “anime belle di maestri han voluto che un gran fascio dei caldi raggi della nostra riforma entrasse nelle aule”⁴⁰. I veri protagonisti dell’articolo sono ancora una volta i piccoli allievi della scuola di Rafaela: Felicidad, Carlos, Dante, Virginio, con i loro disegni, poesie, riflessioni, fantasie ecc.

L’attenzione dedicata nella rivista di Lombardo Radice all’esperienza realizzata dalla maestra argentina⁴¹ costituì per quest’ultima

tuttavia da parte dello stesso aspre critiche: “Già dal titolo la signorina Cossettini non dissimula il suo intimo legame con Lombardo Radice. Da lui ha tratto l’ispirazione e il metodo; a lui rivolge i suoi occhi come a una guida; da lui spera l’approvazione o l’elogio come un maestro. Però la signorina Cossettini non solo ha preso da Lombardo Radice, quanto vi è nel suo lavoro di sostanziale; ma lo segue anche nel suo sentimentalismo insipido e nella religiosità da Santeria. La leggenda di San Giovanni Battista, innamorato degli animali e delle piante del Signore compare più volte inopportuno” (Cfr. A. Ponce, *Obras completas*, Rev. y anotadas por H. P. Agosti, vol. 3: *Los autores y los libros. Apuntes dispersos. Notas de México. Apéndice precoz*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1974, pp. 367-368).

³⁸ U. Barbano, *La Riforma italiana in una scuola della Repubblica argentina*, in “L’Educazione Nazionale”, XIV [1932], gennaio, p. 45.

³⁹ *Ivi*, p. 48.

⁴⁰ *Ivi*, p. 45.

⁴¹ Lombardo Radice faceva cenno all’esperienza realizzata dalla Cossettini in una nota dell’ultima edizione del 1936 delle sue *Lezioni di Didattica*. “[...] nella Repubblica Argentina ha potuto affermarsi ed acquistare, a sua volta, seguaci, un

motivo di profonda soddisfazione e orgoglio come appare evidente non semplicemente dalla lettura del motto che si trova all’inizio del volume *Escuela Serena* e che riprende, fedelmente tradotte, le espressioni elogiative finali dell’articolo di Barbano, o dalla circostanza che la stessa Cossetini pubblicò un’esauriente sintesi di quel lavoro alla fine del primo capitolo di *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*⁴², ma anche e soprattutto a motivo del fatto che la notizia della consacrazione della scuola “Domingo de Oro” da parte del pedagogista catanese non rimase confinata in una ristretta cerchia, come testimoniato dall’articolo apparso su due colonne nella terza pagina di “El Litoral” del 19 marzo 1932 intitolato *Un gran pedagogo italiano elogia una escuela santafesina. Conceptos de Lombardo Radice*, in cui si pubblicava una sintesi dell’“*extenso elogio de la Escuela Normal ‘Domingo de Oro’ de Rafaela*” di Lombardo Radice, “*cuyas teorías y acción escolares lo colocan a la vanguardia del gran movimiento mundial y renovador de la pedagogía*”.

Un ulteriore motivo di profonda soddisfazione fu per la Cossetini quanto Lombardo Radice le scriveva in un’ulteriore lettera del 14 marzo 1936. Dopo aver manifestato il suo compiacimento per il “volumetto di appunti ‘Escuela serena’”, da cui appariva evidente “quanto felicemente vada diffondendosi quell’ideale di scuola infantile che io cercai di definire con quell’aggettivo ‘serena’”, il pedagogista scriveva: “Io ho fatto rilegare le collezioni di documenti scolastici che Lei mi ha cortesemente spedito (*quaderni di fanciulli*) ne ho fatto dono al Museo Pedagogico che io stesso dirigo nella Università di Roma. È un Museo di antica data che viene ora interamente sciolto, per essere ripreso come ‘Archivio didattico’ cioè come collezione con indirizzo storico. Gradirei che lei stessa mi raccogliesse nuovi documenti di schietta infantilità, perché io possa illustrare ai miei alunni (futuri ispettori e direttori scolastici e futuri professori di pedagogia) le sue esperienze nuove. Organizzi Lei come meglio crede le raccolte, o per classe, o per materia di studio e occupazione libera, o per singoli alun-

esperimento notevolissimo di scuola (che anche ufficialmente vuol definirsi ‘*scuola serena*’, come la scuola di ‘Athena fanciulla’) promosso da Olga Cossetini a Rafaela (Santa Fe) nell’Istituto ‘*Domingo de Oro*’” (Cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 219, n. 3). Lombardo Radice preannunciava tale citazione in una lettera all’insegnante argentina datata 10 Giugno 1935: “Della Sua bella scuola faccio cenno in una nota della nuovissima edizione d. *Lezioni di Didattica* (edizione 16^a) che uscirà nel 1936”.

⁴² O. Cossetini, *Sobre un ensayo de Escuela Serena...*, cit., pp. 10-13.

ni (seguiti per vario tempo in ogni manifestazione) o per ‘problemi metodici’ speciali. Avrei caro che le piccole varie raccolte fossero da Lei stessa fatte rilegare come libri, con forti rilegature a dorso di tela grezza e stampa del titolo che Lei stessa crederà di dare a ogni volume. Penso che così la collezione riuscirà meglio e potrà subito essere acquisita come *inizio* di uno scaffale dedicato da noi alla *Scuola nuova nel Sudamerica* con particolare riguardo alla *Repubblica argentina*”.

Con esplicito riferimento a queste parole la Cossettini, vivamente emozionata, rispondeva da Rosario il 6 Maggio 1936: “E che dirò del contenuto della Vostra lettera? Il solo pensiero che i compiti dei miei scolaretti possano servirvi per illustrare ai Vostri alunni dell’Università di Roma, dell’avvento della Scuola Nuova dell’Argentina, mi riempì l’animo di orgoglio e di una profonda soddisfazione. Immediatamente la feci conoscere al Presidente del Consiglio di Educazione della Provincia di Santa Fe: Dottore Pio Pandolfo autore del decreto di scuola sperimentale l’attuale scuola sotto la mia direzione, perché così faccia conoscere ai maestri della provincia l’alta distinzione invitandomi alla raccolta di nuovi documenti per essere destinati all’Archivio Didattico dell’Università di Roma”⁴³.

⁴³ Lettera di Olga Cossettini a Giuseppe Lombardo Radice datata Rosario 6 Maggio 1936. Furono vari nel tempo gli invii di materiali dei suoi “scolaretti” spediti dalla Cossettini a Lombardo Radice. Il primo invio dovrebbe essere relativo ai “quaderni” descritti da Barbano nel numero di gennaio del 1932 di “L’Educazione Nazionale”. La maestra argentina faceva riferimento a un ulteriore invio nella lettera al pedagogista catanese datata Rafaela 18 Luglio 1933. Dopo aver accennato all’“opera” da lei svolta nella sua scuola, proseguiva: “Parte di quest’opera la racchiudono i quaderni che in dicembre p. p. v’inviavi e che spero vi saranno giunti”. Si parla ancora di un’imminente spedizione di ulteriori materiali in una lettera datata Rafaela 7 Novembre 1933 in cui la maestra argentina scriveva: “Vi manderò pure parecchi cuaderni [sic] della I^a e II – Noterete in essi l’interesse di seguire da vicino la vostra insegnanza [sic]”. Uno di questi due ultimi invii potrebbe probabilmente essere relativo al materiale cui la Cossettini accennava nella *Conclusión* di *Escuela serena. Apuntes de una maestra*, pubblicata nel 1935, ma datata novembre 1934, in cui dichiarava di aver inviato “al principio dell’anno passato all’eminente Professor José Lombardo Radice una serie completa di lavori didattici degli alunni” (cfr. O. Cossettini, *Escuela Serena. Apuntes de una maestra*, cit., p. 179). Lo stesso Lombardo Radice faceva cenno a un ulteriore invio di materiali relativi alla scuola di Rosario in una lettera dattiloscritta del 5 Maggio 1937 su carta intestata del Museo Archivio Didattico: “Le sono vivamente grato della relazione che Ella ha voluto farmi dell’attività informatrice svolta nella Sua bella Scuola. La documentazione, specialmente fotografica, che Ella vi unisce, aggiunge pregio alla raccolta delle notizie e al-

L'adozione come testo di pedagogia, per i suoi allievi della Scuola Normale di Rafaela, dell'edizione spagnola delle *Lezioni di Didattica*,⁴⁴ il suo attivo interessamento presso il Centro Argentino di Cultura Italiana di Buenos Aires ai fini di un invito di Lombardo Radice in quel paese per tenere un ciclo di conferenze ai maestri argentini,⁴⁵ nonché l'impegno assunto insieme alla sorella Letizia per una traduzione spagnola di *Athena fanciulla*⁴⁶, costituiscono ulteriori tasselli

le assennate osservazioni del testo. Nella sua brevità il suo lavoro ci fa seguire classe per classe e grado per grado l'attività inventiva e creativa dei fanciulli”.

⁴⁴ Cfr. Lettera della Cossettini a Lombardo Radice su carta intestata *La Regente de la Escuela Normal 'Domingo De Oro'* datata 19 Maggio 1935: “Ai miei alunni maestri feci adottare quest'anno come testo di Pedagogia la traduzione del di Lei libro “Lecciones de Didáctica” e come lo spirito della mia scuola è tutto compreso di quell'opera, noto con intima satisfazione [sic] che la comprendono ed amano”. Per quanto riguarda la traduzione si tratta di G. Lombardo Radice, *Lecciones de Didáctica y Recuerdos de experiencia docente*, tr. di P. Martínez de Salinas, Editorial Labor, Barcelona - Madrid - Buenos Aires, 1933.

⁴⁵ “Farò notare al Centro Argentino di Cultura Italiana – con sede in B. Aires – la necessità grande di attendere una volta ogni tanto la petizione dei maestri – il puro e grande desiderio di vedervi personalmente. Un ciclo di conferenze potrebbero [sic] orientare definitivamente. Oh lo potissimo vedere compiuto questo nostro desiderio”. Lettera della Cossettini a Lombardo Radice del 7 Novembre 1933. Il viaggio in Argentina sembrò a un certo punto concretarsi, come si evince da una lettera di Lombardo Radice del 10 Giugno 1935 – “[...] della Sua bella attività desidero scrivere un vero e proprio saggio dopo che avrò visitato, come spero, la Sua scuola, se mi sarà data la fortuna di dedicare qualche mese della mia vita allo studio della pedagogia argentina” – e dalla risposta della Cossettini del seguente 9 luglio: “Al solo annunzio della Vostra venuta in Argentina mi riempi l'animo di profonda gioia. I maestri argentini hanno bisogno e tanto bisogno! della vostra parola – del vostro consiglio: oggi più che mai”.

⁴⁶ “Lei è la più vicina allo spirito di quel libro e perciò la sua traduzione lo renderà benissimo in ogni sua sfumatura. Non sarà difficile trovare una casa editrice nella Repubblica Argentina; né certo le difficoltà verranno da me” scriveva Giuseppe Lombardo Radice alla Cossettini il 3 aprile 1935 a proposito di *Athena Fanciulla*. E la Cossettini il 19 maggio rispondeva: “È per me alto onore e immeritata distinzione l'essere eletta per la traduzione allo spagnolo di *Athena Fanciulla*. Si tratta di un intenso e assai difficile [sic] lavoro in special modo per ciò che riguarda allo spirito meravigliosamente vivo di cui è satura tutta *Athena Fanciulla*”; e ancora, dopo due mesi, il 19 Luglio: “*Athena fanciulla* ho già incominciato a tradurla; la sento, la comprendo ogni volta di più e spero che la traduzione conserverà pura l'essenza della quale è satura [...] Mia sorella Letizia collaborerà in quest'opera splendida”; e infine in un'ulteriore lettera datata Rosario, 16 Febbraio 1936: “La traduzione di *Athena fanciulla* prossegue [sic] con entusiasmo. Speriamo mia sorella ed io finirla nel trascorso di quest'anno”. Non risulta che la traduzione di *Athena Fanciulla*, rispetto alla quale vi erano già stati precedentemente dei tentativi da parte di Lombar-

che attestano non solo la sincera e profonda venerazione nutrita dalla maestra argentina nei confronti di Lombardo Radice e del suo ideale di “scuola serena”, ma anche la sua operosa dedizione alla concreta realizzazione di quelle idee nella sua scuola che voleva veder “sorgere alla vita come un bel fiore della Scuola Serena”⁴⁷, e del suo impegno per la loro diffusione e affermazione nella “nostra Scuola Argentina”⁴⁸.

do Radice con la maestra spagnola Concepción Sáinz-Amor per un’eventuale edizione spagnola dell’opera (cfr. in proposito M. Volpicelli, *La circolazione internazionale delle idee pedagogiche di Giuseppe Lombardo Radice: tra ricerche d’archivio e ricostruzioni bibliografiche. II*, cit.), sia stata pubblicata, né vi è traccia di essa nell’*Inventario Archivo Pedagógico “Olga y Leticia Cossettini”*.

⁴⁷ “Io vivo interamente consacrata nell’organizzazione di questa mia scuola. Scuola grande con più di 600 scolari. Il compito è enorme. Ho fede e spero vederla sorgere alla vita come un bel fiore della Scuola Serena” (Cfr. Lettera della Cossettini a Lombardo Radice datata Rosario 6 Maggio 1936).

⁴⁸ Cfr. Lettera della Cossettini a Lombardo Radice datata Rosario 27 Maggio 1936.

Antonio Guarasci, un educatore calabrese del secondo Novecento

Nicola Trebisacce

Antonio Guarasci (1918-1974) è una delle figure più rappresentative della scuola, della cultura e della politica calabrese del secondo Novecento. Come insegnante di Filosofia e Storia nell'immediato secondo dopoguerra, sperimenta nella pratica didattica i principi della pedagogia progressiva del Dewey, da lui conosciuti negli anni della prigionia negli USA. Come docente universitario indirizza le sue ricerche sulla storia della Calabria moderna e contemporanea, partecipando al rinnovamento della storiografia italiana contemporanea. Come politico, concepisce l'attività politica nella sua accezione originaria di servizio alla comunità, secondo gli orientamenti del cattolicesimo sociale. Per le attività svolte nel corso della sua vita, Guarasci lascia in eredità un patrimonio ideale e politico che è dovere di ogni calabrese conoscere e valorizzare per il bene della comunità regionale.

Antonio Guarasci (1918-1974) was an iconic figure of the Calabrian schooling system, culture and politics in the late twentieth century. As a teacher of Philosophy and History in the immediate post-war period, he experimented in teaching the progressive pedagogy of Dewey, who he met in the years of his imprisonment in the USA. As a professor, he directed his research on the history of modern and contemporary Calabria, participating in the renewal of contemporary Italian historiography. As a politician, he conceived his political activity in its original sense of service to the community, in accordance with the principles of social Catholicism. For all the activities carried out in his life, Guarasci's legacy consists in his political and ideal heritage, that is duty of every Calabrian person to know and promote for the good of the entire community.

Parole chiave: innovazione pedagogica e didattica, storia della Calabria moderna e contemporanea, politica come servizio alla comunità, lascito ideale ai giovani

Keywords: pedagogical and didactic innovation, history of modern and contemporary Calabria, politics as a service to the community, an ideal legacy for young people

Una delle figure più rappresentative del panorama politico e culturale del secondo Novecento in Calabria è senza dubbio quella di An-

tonio Guarasci¹. Il magistero del suo insegnamento, la passione per la ricerca storica, la politica vissuta come servizio alla comunità, unitamente alla sua vicenda umana tragicamente conclusa a soli 56 anni, fanno di lui un esempio di uomo e di intellettuale che ogni cittadino calabrese, soprattutto i giovani, dovrebbe conoscere per rafforzare le proprie “radici” identitarie e affrontare con maggiore consapevolezza il difficile ed incerto futuro.

1. *La vita*

Antonio Guarasci nasce il 7 maggio del 1918 a Rogliano, un centro della pre-Sila cosentina, da una famiglia della piccola borghesia di provincia. Il padre, dopo alcuni anni di emigrazione negli USA, fa ritorno al paese d’origine, dove con i risparmi accumulati nel periodo americano dà vita ad una modesta attività commerciale che gli consente di mandare onestamente avanti la sua numerosa famiglia. Il piccolo Antonio, primo di sei figli, dimostra fin dalla più tenera età spiccate doti d’intelligenza e di carattere che convincono i genitori ad avviarlo agli studi². Frequenta le elementari nel paese natio con la maestra Teresa Cozza, figura storica della scuola roglianese, il ginnasio inferiore nel Collegio “Manzoni” di Cosenza e gli anni del Liceo nello storico Collegio italo-albanese di San Demetrio Corone, quello che i Borboni definirono “fucina di diavoli” per la presenza in esso di numerosi studenti e insegnanti che divennero eroi del Risorgimento e dell’unità nazionale³.

Conseguita brillantemente la licenza liceale nel prestigioso liceo “Telesio” di Cosenza, si iscrive alla facoltà di Filosofia dell’Università

¹ Lo scritto fa parte di una ricerca che è stata sollecitata dalla pubblicazione dell’interessante *Dizionario biografico dell’educazione 1800-2000* (Milano, Editrice Bibliografica, 2013), curato dai Proff. Giorgio Chiosso e Roberto Sani, nel quale figura il profilo di una cinquantina di educatori calabresi. Dando seguito alla meritoria iniziativa, abbiamo ampliato quell’elenco, di cui Antonio Guarasci fa parte, individuando parecchi altri personaggi meritevoli di essere conosciuti per il contributo da loro dato al miglioramento della condizione culturale, sociale e di vita di tanta parte della popolazione calabrese. La prima di questa ricerca ha riguardato Fida Stinchi, la mamma di Aldo Moro, il cui profilo è stato pubblicato in “Rivista di Storia dell’educazione”, 2, 2015, pp. 185-194.

² R. Guarasci, *Biografia di Antonio Guarasci*, in E. Funaro (a cura di), *Guarasci: una vita per la fede, il Partito, il Paese*, Reggio C., Regione Calabria-Gruppo Partito Popolare Italiano, 1995, pp. 7-9.

³ Cfr. B. Croce, *Storia del Regno di Napoli*, Bari, Laterza, 1931.

di Roma, ma lo scoppio della seconda guerra mondiale non gli permette di completare gli studi. Inviato in zona di guerra nell’Africa settentrionale, partecipa alla battaglia di Al Alamein dove viene fatto prigioniero e deportato in un campo di concentramento a Seattle, nella costa occidentale degli Stati Uniti. Qui rimane quasi quattro anni, entrando in contatto con gli antifascisti italiani, là in esilio volontario per sfuggire alle persecuzioni politiche e razziali del Regime, e aprendosi ai filoni più innovativi della cultura americana. In quel campo di prigionia, con le poche risorse a disposizione e dentro spazi di agibilità molto limitati, fonda un periodico che ben presto diviene uno strumento di riflessione e di confronto politico e culturale all’interno della struttura e anche fuori, in collegamento con l’intellettualità italiana presente nella città statunitense. Un’esperienza, quella della prigionia e del giornale, che si rivelerà assai utile nella formazione di Guarasci e nella definizione delle sue scelte culturali e politiche successive.

Rientrato in Italia nei primi mesi del 1946, riprende gli studi universitari, laureandosi in Filosofia con una tesi sul pensiero e l’opera del filosofo e pedagogista americano John Dewey, fa le prime esperienze d’insegnamento e si “vota” alla politica, partecipando attivamente allo scontro referendario a favore della Repubblica. Aderisce alla Democrazia Cristiana, al Partito cioè che più e meglio risponde alla sua formazione cristiana, frutto della frequentazione negli anni giovanili di due personalità carismatiche della Chiesa cosentina: don Carlo De Cardona (1871-1958) e don Luigi Nicoletti (1883-1958)⁴.

Nel partito dei cattolici Guarasci compie il suo *cursus* politico – consigliere ed assessore del suo Comune di origine, consigliere, assessore e Presidente dell’Amministrazione provinciale di Cosenza, e, infine, Presidente della Giunta regionale della Calabria – rappresentando sempre con consapevolezza, responsabilità e determinazione le istanze del cattolicesimo sociale sturziano.

Il 2 ottobre 1974 perde la vita in un drammatico incidente sull’autostrada Salerno-Reggio Calabria a soli 56 anni. “La sua morte improvvisa – ha scritto il fratello Raffaele – tronca bruscamente tutta la passione e l’entusiasmo appassionato del politico, dell’uomo di cultura, dell’educatore, che ha comunicato a tante generazioni di giovani

⁴ Per un profilo della personalità dei due preti calabresi cfr., rispettivamente, L. Intrieri, P. Borzomati, *Don Carlo De Cardona*, Società Editrice Internazionale, 1996, e L. Intrieri, *Don Luigi Nicoletti e la polemica contro il razzismo negli anni Trenta a Cosenza*, Cosenza, Pellegrini, 2004.

l'amore per la democrazia e la libertà, la necessità di lottare per il riscatto dei più deboli e diseredati, l'attaccamento profondo alle proprie radici non in una forma sentimentale e nostalgica ma combattiva e razionale"⁵.

2. L'uomo di scuola

Dopo la laurea, Guarasci inizia subito ad insegnare: prima come incaricato di Materie letterarie nella Scuola media di Luzzi e, a partire dal 1948, come titolare di Italiano e storia nell'Istituto magistrale "Lucrezia della Valle" di Cosenza. Dal 1955 e per quasi quindici anni, occupa la cattedra di Filosofia e storia nel prestigioso Liceo "Bernardino Telesio", dove nel 1939 aveva conseguito la maturità, per poi assumere l'incarico di presidenza dell'Istituto tecnico femminile "A. Nitti" e, l'anno dopo, la titolarità di quella dell'Istituto magistrale n. 3, sempre di Cosenza⁶.

Uomo di grande vivacità intellettuale e di una straordinaria forza di volontà, il giovane professore punta a conseguire una solida formazione culturale e didattica per corrispondere agli obiettivi di rinnovamento e di modernizzazione che il "nuovo" corso della politica nazionale, fondato sulla "ricostruzione" del Paese, impone come necessari. Quelli dell'immediato dopoguerra sono, infatti, gli anni in cui, perdurando lo spirito della Resistenza e della Liberazione, la volontà di rinnovamento è forte e largamente diffusa, interessando ogni campo dell'attività umana, da quello politico a quello economico, culturale e scolastico⁷. Su quest'ultimo piano si avvia una politica basata su due punti strettamente connessi tra loro:

1) *la de-fascistizzazione della scuola*, attraverso la revisione dei programmi dell'elementare, quelli maggiormente compromessi con la politica del regime, con l'introduzione nel curriculum scolastico di contenuti culturali, obiettivi pedagogici e metodologie didattiche più in li-

⁵ R. Guarasci, *Biografia di Antonio Guarasci* cit., p. 8.

⁶ In qualità di libero docente, tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 insegna Storia del Risorgimento nell'Università di Lecce e Storia contemporanea in quella di Salerno; nell'a. a. 1974-1975, il secondo della neonata Università della Calabria, gli viene affidato gratuitamente (in quanto amministratore pubblico) l'insegnamento di Storia del Risorgimento che non potrà svolgere per l'improvvisa e tragica scomparsa.

⁷ Cfr. G. Finzi, *Lo spirito del '45*, Milano, Giordano, 1967.

nea con le nuove prospettive di crescita del Paese; e attraverso la sostituzione di gran parte del vecchio ceto insegnante con energie fresche e giovani reclutate mediante prove concorsuali basate su nuovi orientamenti culturali e pedagogici, di provenienza anche straniera, che il predominio idealistico aveva tenacemente contrastato per buona parte del primo Novecento⁸.

2) *la lotta all'analfabetismo*, attraverso la diffusione capillare della scuola elementare e l'istituzione di corsi di alfabetizzazione organizzati dallo Stato e da Associazioni ed Enti appositamente delegati⁹.

Guarasci partecipa alle tornate concorsuali relative ai settori d' insegnamento di sua pertinenza ottenendo risultati ampiamente positivi grazie ad una preparazione generale e specifica solida e ben curata e grazie anche alla conoscenza, approfondita sin dagli anni della prigionia, del pensiero di Dewey e, in genere, del progressivismo americano. Tale conoscenza gli dà la possibilità di sperimentare, tra i primi in Italia in una scuola tradizionalmente allergica alle innovazioni, strategie e tecniche didattiche e organizzative d'avanguardia per migliorare il grado e la qualità della formazione degli allievi. *Il mio credo pedagogico* (1897), *Scuola e società* (1899) e *Democrazia e educazione* (1916) sono nell'immediato secondo dopoguerra le opere del pedagogista americano che, grazie alle iniziative editoriali de "La Nuova Italia" e della rivista "Scuola e Città"¹⁰, hanno più séguito in una realtà

⁸ Cfr. Commissione Alleata, *La politica e la legislazione scolastica in Italia*, Milano, Garzanti, 1947. Contiene cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista. Cfr. anche R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972.

⁹ Per uno sguardo generale alla realtà sociale e scolastica di quegli anni cfr. L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, il Mulino, 1982. Riguardo al contributo dato da alcune Associazioni alla diffusione della scolarizzazione e del senso civico nel secondo dopoguerra cfr.: per l'UNLA, i volumi di A. Lorenzetto, *Alfabeto e analfabetismo*, Roma, Armando, 1962 e *La scuola assente*, Bari, Laterza, 1968; per il Movimento di Collaborazione Civica, A. Zucconi, *Cinquant'anni nell'utopia, il resto nell'aldilà*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2000, e M. Civica-A. Scarpellini, *Il movimento di Collaborazione Civica. Un'esperienza democratica in un Paese in ricostruzione*, Bologna, Edizioni dell'Asino, 2015; per l'Umanitaria, A. Colombo (a cura di), *Il coraggio di cambiare. L'esempio di Riccardo Bauer*, Milano, Franco Angeli, 2002; per l'ANIMI, B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'Animi*, Cosenza, Jonia Editrice, 2005.

¹⁰ "La Nuova Italia", su impulso di Ernesto Codignola, pubblica nella traduzione italiana la maggior parte delle opere di Dewey, la cui lettura, assieme agli scritti ospitati sulla Rivista della stessa Editrice, forma ai principi della laicità e della democrazia un'intera generazione di insegnanti. Sul contributo dell'Editrice fiorentina

scolastica e sociale che avverte forte il bisogno della partecipazione comunitaria e della “ricostruzione” nazionale, scommettendo sui poteri dell’educazione¹¹. Dalla lettura di questi scritti Guarasci trae parecchi stimoli per la sua azione educativa e didattica, ma sono le opere di filosofia e di logica del pensatore americano sulle forme del pensiero (*Come pensiamo*) e sulla metodologia della ricerca (*Logica come teoria dell’indagine*) che lo motivano di più nel senso di indirizzare la sua attività didattica verso quel che possiamo chiamare – per riprendere il titolo di una famosa opera di un matematico italiano¹² – l’“educazione della mente”.

Tramite la pratica della partecipazione e della cooperazione e utilizzando la metodologia della soluzione dei problemi (*problem solving*), l’allievo costruisce gradualmente la propria conoscenza e si appropria degli strumenti concettuali necessari a conquistarla.

Il dovere didattico per Guarasci è sempre prioritario rispetto a qualunque altra attività, e ad esso sacrifica anche gli impegni amministrativi e politici che nel tempo diventano sempre più numerosi e onerosi. Molti dei suoi ex allievi hanno testimoniato il forte interesse del Professore per la formazione e la cura dei suoi allievi, soprattutto di quelli più lenti nell’apprendimento, che lo porta a protrarre le sue “lezioni” a scuola oltre il normale orario, a casa nei pomeriggi liberi dalle incombenze politiche e/o familiari, o addirittura per strada, facendosi accompagnare, lungo la ripida discesa di Corso Telesio e fin sotto la sua abitazione, da un nugolo di giovani vogliosi di apprendere¹³.

alla diffusione in Italia del pensiero dell’americano cfr. il bel volume di F. Cambi, *La “scuola” di Firenze (da Codignola a Laporta)*, Napoli, Liguori, 1982.

¹¹ A ben vedere, c’è una larga corrispondenza tra la società statunitense degli ultimi decenni dell’Ottocento, caratterizzata da una forte espansione produttiva, e quella italiana dell’immediato secondo dopoguerra, impegnata in un’opera di ricostruzione nazionale. Ed è questa corrispondenza che spiega in gran parte il favore e il successo con cui vengono accolte nelle due realtà, per tanti aspetti così diverse tra loro e in tempi così differenti, le proposte deweyane sulla forza progressiva della democrazia e dell’educazione. Su questo punto cfr. G. Trebisacce, *Cultura e educazione nel secondo dopoguerra in Italia*, in *L’educazione tra ideologia e storia*, Coenza, Pellegrini editore, 1983, pp. 151-202.

¹² Cfr. L. Lombardo Radice, *L’educazione della mente*, Roma, Editori Riuniti, 1971.

¹³ “Guarasci era il professore del doposcuola – ha scritto uno dei suoi ex allievi del Liceo –, di quel doposcuola che iniziava appena suonava la campanella. Perché da lì comunque iniziava una discussione su qualunque argomento noi giovani avevamo voglia di esporre alla sua autorevolezza. Ed era un doposcuola che proseguiva

3. Lo storico

Come storico, Guarasci contribuisce, unitamente ad altri storici calabresi della sua generazione, alla conoscenza della storia della Calabria moderna e contemporanea e al rinnovamento della storiografia italiana del secondo dopoguerra secondo gli orientamenti della *Nouvelle Histoire* e della *Social History*¹⁴. Com'è noto, tali orientamenti, nati nella cultura europea del primo Novecento e tardivamente affermatasi nel nostro Paese per effetto del predominio culturale del neorealismo, rivoluzionano la concezione della storia su almeno tre piani:

a) *quello epistemologico*, superando il concetto tradizionale di storia come avvenimento, di storia appiattita sul tempo breve e quindi incapace di cogliere le strutture profonde della dinamica storica, e allargando l'area di competenza dello storico;

b) *quello metodologico*, attribuendo dignità storiografica alla *storia locale*, un tempo fatta da storici dilettanti e con intenti prevalentemente agiografici, e introducendo la *metodologia della "lunga durata"* che, rispetto a quella di "breve durata", consente di meglio intendere la lenta evoluzione della storia, e il *metodo quantitativo* che, attraverso l'uso del calcolatore applicato alla ricerca storica, consente l'organizzazione e il trattamento dei dati storici quantitativi;

c) *quello documentario*, ampliando la concezione della fonte storica, riferita ad ogni genere di documento in grado di fornire una migliore conoscenza del soggetto storico indagato¹⁵.

Per gli argomenti che studia, per le metodologie che impiega e per le fonti documentarie che utilizza, Guarasci con i suoi scritti storici¹⁶

anche per le strade della città, quando si ritornava a casa a piedi, in qualunque parte della città abitassimo" (S. Perugini, *Ricordo di Antonio Guarasci*, in *La via calabrese allo sviluppo nel progetto di Antonio Guarasci*, a cura di Enzo Arcuri, Cosenza, Fondazione "A. Guarasci", 2005, pp. 61-62).

¹⁴ Sulla prima, cfr. tra gli altri J. Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1980; J. Le Goff, P. Nora (a cura di), *Fare storia. Temi e metodi della nuova storiografia*, Einaudi, Torino 1981; sulla seconda, L. Stone, *La crisi dell'aristocrazia inglese*, Torino, Einaudi, 1972.

¹⁵ Sui termini di questa rivoluzione storiografica cfr. P. Burke, *Una rivoluzione storiografica. La scuola degli Annales 1929-1989*, Bari, Laterza, 2007. Un'utile panoramica della nuova storiografia la fornisce anche il volume di B. Serpe, *La ricerca storico-educativa. Fondamenti, metodi, problemi*, Cosenza, Jonia editrice, 2013.

partecipa a quella rivoluzione e contribuisce decisamente a porre la storia della Calabria all'attenzione della storiografia e della politica nazionale. In tal modo la sua produzione, favorendo nel pubblico calabrese dei lettori una più larga conoscenza e una maggiore consapevolezza del proprio passato, acquista una valenza "pedagogica" che è utile tener presente quando ci si rapporta soprattutto con i giovani, nei quali notoriamente fanno difetto la sensibilità storica e il senso identitario e delle "radici".

Uno dei primi scritti storici di Guarasci prende in esame la figura di don Carlo De Cardona¹⁷, il sacerdote calabrese che ai primi del Novecento, rifacendosi alle posizioni del cattolicesimo sociale di Romolo Murri e adeguandole alla situazione ambientale del Mezzogiorno e della Calabria, dà vita ad un movimento organizzato di notevole efficacia (leghe contadine, cooperative sociali, Casse rurali, società di mutuo soccorso) e alla fondazione di un giornale, "La Voce cattolica". Le due iniziative valgono a smuovere "quelle forze cattoliche dormienti e passive, che l'opposizione cattolica allo Stato unitario teneva immobilizzate e lasciava che si legassero sempre più al clientelismo e al trasformismo delle classi dirigenti del tempo, e rischiava di immiserire e impoverire il cattolicesimo ad un formalismo rinunciatario, senza fede e senza opere, di fronte all'avanzata delle ideologie laiche e socialiste che già avevano a Cosenza eminenti rappresentanti, giornali, circoli, partiti, e notevoli possibilità economiche e di pressione politica"¹⁸.

Lo scritto di Guarasci sul De Cardona si inserisce in un'analisi più ampia, da lui già iniziata negli anni precedenti e continuata in quelli successivi, che riguarda la presenza dei cattolici nella storia politica e sociale dell'Italia unita, dalla loro iniziale esclusione dal governo del Paese, nell'immediato periodo post-unitario, alle lotte democratiche del popolarismo nei primi decenni del nuovo secolo, all'impegno antifascista, alla lotta partigiana e della Resistenza per la fondazione

¹⁶ Per una rassegna completa degli scritti storici di Guarasci si rimanda a L. De Franco, *Guarasci: studi e produzione scientifica*, in E. Funaro (a cura di), *Guarasci, una vita per...*, cit., pp. 19-38.

¹⁷ A. Guarasci, *Carlo De Cardona e il movimento cattolico in Calabria (1898-1906)*, in AA. VV., *La Calabria nel Risorgimento italiano*, Napoli, Fausto Fiorentino editore, 1961, pp. 653-674.

¹⁸ *Ivi*, pp. 655-656.

dell'Italia democratica, fino all'assunzione in prima persona della direzione politica dello Stato repubblicano¹⁹.

Un altro scritto di Guarasci di sicuro interesse storiografico riguarda la “questione meridionale”, del 1969²⁰. In esso l'Autore sottolinea preliminarmente la dimensione nazionale del problema-Mezzogiorno e, poi, seguendo un'interpretazione abbastanza accreditata della storia italiana post-unitaria, attribuisce la responsabilità delle condizioni di arretratezza e di sottosviluppo, non solo economico, del Mezzogiorno al modo in cui s'è realizzato il processo unitario e alle politiche messe in atto dalle classi dirigenti che via via si sono succedute alla guida del Paese in cent'anni di storia unitaria.

La costruzione di uno Stato nazionale a carattere accentrato e piramidale, sul modello di quello napoleonico, fondato su un apparato burocratico, giuridico e fiscale uniforme per tutte le realtà territoriali storicamente diverse tra loro, unitamente all'adozione di una politica economica affidata alle leggi del mercato, secondo le regole classiche del liberismo, non può produrre alcun beneficio alle condizioni del Mezzogiorno, già duramente provate dalle politiche del periodo borbonico, anzi finisce per aggravarle²¹.

La conseguenza, scrive ancora Guarasci, è “lo sviluppo dualistico della nostra società, per cui dopo appena 50 o 60 anni ci si accorgeva che si era fatta un'Italia bifronte, con un Nord che già cominciava a raccogliere i frutti della sua partecipazione al generale moto di progresso economico e sociale europeo (...) e un Sud agricolo ancora arretrato e isolato, chiuso negli antichi rapporti civili e sociali, ancora obbligato ad una vita semif feudale, povero ed analfabeta”²².

La constatazione del divario tra “le due Italie” dà origine alla “questione meridionale” e contestualmente al “meridionalismo”, alle denunce e alle proposte della cultura meridionale e meridionalistica più

¹⁹ A. Guarasci, *I cattolici italiani dopo l'Unità. Note storiche e rassegna storiografica*, Cosenza, Libreria universitaria calabrese editrice, 1972.

²⁰ A. Guarasci, *La questione meridionale nella cultura italiana dell'ultimo secolo*, in Istituto tecnico femminile “A Nitti” di Cosenza, *Annuario 1968-'69*, Cosenza, Editrice MIT, 1969, pp. 35-64.

²¹ “L'unificazione del mercato – scrive Guarasci – aprì alle forze economicamente più qualificate notevoli possibilità di sfruttamento del Sud, nel momento in cui questi stessi gruppi trovarono più conveniente stanziarsi nelle zone del Nord dove già esistevano condizioni economiche migliori secondo la legge del profitto capitalistico” (*ivi*, p. 38).

²² *Ivi*, p. 36.

avveduta, da quella moderata di Villari, Franchetti e Fortunato, più in linea con le posizioni delle classi dirigenti liberali, a quella radicale e rivoluzionaria di Salvemini, Gramsci, Dorso e Sturzo, fino a quella dello “Stato imprenditore” o dello “sviluppo programmato” teorizzata da Saraceno e Compagna e portata avanti dai governi nazionali nel secondo dopoguerra²³. Per quanto riguarda la Calabria, Guarasci vede in essa gli stessi mali che affliggono da secoli il Mezzogiorno e che sono in gran parte causati dalla mancata soluzione della “questione silana”, alla quale lo storico calabrese dedica un’attenzione particolare in una ricerca pubblicata nel 1968 e nella quale individua “il problema centrale della storia della Calabria”²⁴.

Uno degli ultimi scritti storici di Guarasci, ed anche quello, a giudizio di molti²⁵, più riuscito, è il volume *Politica e società in Calabria dal Risorgimento alla Repubblica. Il collegio di Rogliano*, del 1973²⁶. La ricerca si inserisce nel quadro del rinnovamento storiografico che si realizza in Italia nel secondo dopoguerra e che, per quanto riguarda la Calabria, ha inizio con il numero monografico ad essa dedicato della Rivista “Il Ponte” di Piero Calamandrei. In esso, la ricostruzione storica non si riduce a “fredda ed accademica registrazione astratta del passato”, ma diventa “riflessione oggettiva”, carica di impegno civile, su temi e problemi che rimandano alla storia politica e sociale della

²³ Su questo scritto cfr. le puntuali notazioni di F. Cozzetto, *Antonio Guarasci storico*, in “L’Acropoli”, n. 3, 2016, pp. 1-10.

²⁴ A. Guarasci, *La Sila nel Risorgimento 1790-1847*, Cosenza, Quaderni di “Cronache calabresi”, 1968, pp. 5-100.

²⁵ “Il risultato del volume sul collegio di Rogliano – scrive Cozzetto – inserisce Guarasci tra i migliori esempi di storiografia locale sull’età contemporanea, soprattutto profondamente intriso di passione civile e morale” (*Antonio Guarasci storico*, cit., p. 6). Dal canto suo Vittorio Cappelli fa rilevare che “la monografia è un esempio magnifico di storia locale che sfugge del tutto alle angustie del localismo. La storia di un Comune e di un collegio elettorale diventa uno spaccato vivissimo della storia calabrese e meridionale, che Guarasci ha disegnato, spinto certamente dall’amore per il natio loco, ma guidato dal disincanto dello studioso, che ha piena contezza del valore delle vicende narrate” (*Guarasci tra storiografia e politica*, relazione al Convegno di Cosenza del 15 marzo 2016, i cui atti sono in corso di stampa). Per Pietro Borzomati sottolinea che “la sensibilità del Guarasci per una storia sociale e religiosa calabrese si avverte in una proposta metodologicamente di grande interesse per una ricostruzione del passato della regione tra Ottocento e Novecento”, qual è appunto il volume in questione (in A. Guarasci, *La Calabria in età contemporanea. Ricerche e studi*, a cura di P. Borzomati, Roma, Dagaprint, 1985, p. X).

²⁶ A. Guarasci, *Politica e cultura dal Risorgimento alla Repubblica. Il collegio di Rogliano*, Chiaravalle Centrale, Framasud, 1973.

Regione. I Congressi storici calabresi, organizzati dalla Deputazione di storia patria per la Calabria e la Lucania a partire dal 1954, e gran parte della letteratura storica ad essi collegata, per i temi che affrontano e le metodologie che utilizzano, danno corpo a questo rinnovamento in un rapporto sempre più stretto ed organico con la storiografia nazionale²⁷.

Lo studio di Guarasci sulle vicende storiche dei comuni meridionali, di cui quello su Rogliano è soltanto l'inizio, si propone di esaminare il rapporto tra la vita locale e la storia nazionale, cercando di rispondere ad una serie di domande: “come essi (i comuni), dal loro interno, hanno reagito al processo di formazione storica”; “quale contributo essi hanno dato e come lo hanno espresso”; “come cento anni di storia hanno lasciato un comune meridionale”; “se gli eventi nazionali, molto spesso non avvertiti, hanno inciso nella vita, negli orientamenti, nell'economia, insomma nella società... e come essi si sono fusi con i ‘fatti’ locali che pure vi sono e che nascono sulle più vaste e decisive vicende della storia”²⁸. L'interessante e innovativo programma di ricerca elaborato da Guarasci non ha, purtroppo, seguito per l'improvvisa e drammatica scomparsa del suo autore.

4. *Il politico*

Rientrato in Italia nel 1946, Guarasci si iscrive alla Democrazia Cristiana, il partito che più corrisponde alla sua formazione cattolica: al suo interno svolge la propria militanza politica e in suo nome assume responsabilità amministrative a livello comunale, provinciale e regionale. Esponente di primo piano della sinistra di base del Partito, quale Presidente della provincia di Cosenza sperimenta nel 1962 la prima Giunta di centro-sinistra in Calabria, che qualche anno dopo ripropone con successo anche alla Regione, allorché nel 1970 viene eletto alla Presidenza della prima Giunta regionale della Calabria.

Sul piano politico, a Guarasci vengono riconosciuti due grandi meriti. Il primo è quello di *aver legato strettamente la cultura e la politica*. Rispetto ad una tradizione, soprattutto meridionale, in cui l'uomo di cultura si chiudeva nella *turris eburnea* della propria erudizione e il politico si muoveva nella logica del risultato immediato da conseguire

²⁷ *Ivi*, dall' *Introduzione*, pp. 9-12.

²⁸ *Ivi*, pp. 15-16.

o, peggio, del tornaconto personale e/o di classe, egli costruisce *l'immagine di un intellettuale* che si apre alle istanze più vive della società, interpretate con gli strumenti della propria cultura, e, al contempo, propone *un modello di politico* che adotta lo sguardo lungo, progetta a medio e lungo termine e assume le sue decisioni alla luce di una visione ideale finalizzata al bene generale della collettività. Per questo modello di intellettuale-politico e di politico-intellettuale Guarasci si batte risolutamente nel Partito e nelle istituzioni per modificare il costume di gran parte del ceto politico e amministrativo, troppo compromesso con le pratiche del clientelismo e del trasformismo, mali storici delle classi dirigenti del Sud. In tal senso la politica, illuminata dallo “sguardo lungo” della cultura e recuperata alla sua ispirazione originaria di servizio alla comunità, acquista per lui una funzione “pedagogica” di crescita e di formazione dei singoli e delle collettività.

L'altro grande merito di Guarasci, diretta conseguenza del primo, è quello di *aver elaborato e portato avanti* nel corso della sua attività culturale e del suo impegno istituzionale *una “via calabrese allo sviluppo”*²⁹.

Si tratta di una strategia politico-culturale di lotta al sottosviluppo della Calabria e di risveglio delle energie intellettuali e morali dell'intera comunità regionale, che si pone nel solco del meridionalismo più illuminato e si lega strettamente alla tematica dell'autonomia dello Stato.

Com'è noto, il meridionalismo più avveduto, da quello storico di Salvemini, Sturzo e Gramsci a quello più recente del “pensiero meridiano”³⁰, ha sottolineato a più riprese il rapporto causale tra l'assetto centralizzato dello Stato e il sottosviluppo del Sud e ha visto nella partecipazione consapevole delle popolazioni meridionali alla vita pubblica la condizione necessaria per modificare il costume politico, sociale e culturale nel Mezzogiorno e innescare autonomi processi di trasformazione e di sviluppo.

²⁹ Cfr. E. Arcuri (a cura di), *La via calabrese allo sviluppo nel progetto di Antonio Guarasci*, loc. cit.

³⁰ Cfr. F. Cassano, *Il pensiero meridiano*, Bari, Laterza, 1996 e M. Alcaro, *Sull'identità meridionale: forme di una cultura mediterranea*, Torino, Bollati Boringhieri, 1999.

A questa tradizione culturale e politica si ispira il meridionalismo di Guarasci che con gli scritti e l'attività politica e amministrativa porta avanti un'azione meridionalistica nuova, profondamente diversa e per molti aspetti alternativa a quella realizzata storicamente dallo Stato unitario. I provvedimenti che esso vara a favore del Sud, dalle "leggi speciali" degli inizi del Novecento (è da ricordare quella per la Calabria del 1906, all'indomani del grave terremoto dell'anno precedente) e dell'immediato secondo dopoguerra (l'istituzione della Cassa del Mezzogiorno nel 1950) fino alla politica dei "pacchetti" (il "pacchetto Colombo" dei primi anni '70 per la Calabria), consentono di realizzare una serie di infrastrutture di civiltà che contribuiscono certamente a migliorare le condizioni di vita di gran parte delle popolazioni meridionali, ma non risolvono alla radice il problema storico del sottosviluppo della Calabria e del Mezzogiorno, non riuscendo ad eliminarne le cause. Anzi gli strati più poveri di quelle popolazioni vedono aumentare il loro grado di emarginazione non potendo rispondere alla nuova domanda di consumi che la spesa pubblica delle infrastrutture alimenta a livello popolare³¹. La "via calabrese" di Guarasci si configura come una strategia di sviluppo auto-propulsivo e autonomo, che trae origine dalla constatazione del fallimento delle politiche "calate dall'alto" e fa leva in primo luogo sulla partecipazione diretta dei soggetti interessati (i calabresi, appunto).

Organicamente collegata al tema del meridionalismo è la concezione che Guarasci ha del regionalismo. Ispirandosi agli orientamenti della cultura autonomistica più avveduta, di matrice non solo sturziana, egli ritiene che la struttura centralistica del vecchio Stato unitario abbia fortemente nuociuto allo sviluppo non solo economico ma anche democratico del Paese e, soprattutto, del Mezzogiorno. Per questo considera l'istituto regionale lo strumento più idoneo a realizzare, nel quadro dei valori della Resistenza, trasfusi poi integralmente nella Costituzione, una riforma democratica dello Stato, nel senso di abbatterne l'impianto verticistico e burocratico e di avvicinarlo alle istanze più vive delle comunità, favorendo con ciò la loro partecipazione.

Ancor più carico di potenzialità e di prospettive l'istituto regionale si presenta con riferimento al Mezzogiorno. In forza di esso questa parte del Paese, entro i limiti costituzionali, potrà autogovernarsi e ri-

³¹ Cfr. A. Guarasci, *Calabria: un'ipotesi di programmazione*, in "Esperienze amministrative", n. 5, 1973, p. 21 e sgg.

solvere alcuni problemi storici della sua condizione di arretratezza economica e sociale e potrà anche modificare il suo costume politico abbattendo vecchi e deprecati sistemi di vita, quali il clientelismo, il localismo, il paternalismo, ecc. Nel quadro di questa visione meridionalista e regionalista, Guarasci concepisce la sua “via calabrese” allo sviluppo, la cui realizzazione ha bisogno di due condizioni essenziali:

1. *Che si affermi nella Regione una nuova classe politica e dirigente*, libera dai condizionamenti del passato e capace di elaborare un piano organico e integrato di interventi in grado di innescare autentici processi di sviluppo;

2. *Che si operi un deciso investimento nel campo della cultura*. Per il politico calabrese lo sviluppo economico è strettamente legato al progresso sociale, nel senso che ne è il presupposto necessario, ma anche la conseguenza. Se è vero che lo sviluppo economico favorisce migliori condizioni di vita, elimina o riduce le differenze sociali, abbatte le barriere di casta e tutte le discriminazioni che producono o accentuano l'emarginazione di intere comunità, è anche vero che l'investimento culturale è condizione primaria per il rinnovamento dell'economia e il progresso civile e morale delle comunità³².

Forte di questo convincimento, Guarasci, nei diversi incarichi amministrativi e politici che svolge, mostra sempre un'attenzione particolare al tema della cultura e della formazione. In qualità di Assessore e di Presidente dell'Amministrazione provinciale di Cosenza negli anni Sessanta si distingue per una politica di consolidamento e di miglioramento della rete scolastica provinciale, curando particolarmente l'edilizia, vero e proprio “martirio della scuola” nella Regione³³, le attrezzature e i sussidi necessari al buon funzionamento di essa. In un

³² Cfr. la Relazione del Presidente Guarasci dell'ottobre 1970 sulle *Linee programmatiche* della Giunta regionale della Calabria, dal titolo *Regione e Mezzogiorno*, in P. Rende (a cura di), *Popolarismo, meridionalismo, regionalismo*, cit., pp. 87-138.

³³ Quello della “casa della scuola” è stato sempre uno dei problemi più gravi nella storia dell'istruzione in Calabria. Ne fa fede una ricca letteratura, costituita da relazioni di Commissioni ministeriali d'indagine, relazioni d'ispettori e autobiografie d'insegnanti, che lamenta l'inidoneità dei locali adibiti ad aule e la scarsità delle risorse destinate alla scuola. Nemmeno le leggi sull'edilizia scolastica varate nel tempo, per il modo come sono coneggiate, sono valse a risolvere o ad attenuare la drammaticità e l'urgenza del problema. Per l'annosa questione dell'edilizia scolastica regionale, cfr. U. Zanotti Bianco, *Il martirio della scuola in Calabria*, Firenze, Vallecchi, 1925.

quartiere periferico e degradato della città-capoluogo realizza la “cittadella degli studi” con indubbi benefici sull’assetto urbanistico e sociale di quel quartiere. Con l’organizzazione nel 1963 di una Conferenza regionale sull’Università in Calabria³⁴ anticipa un modello di istituzione universitaria di tipo nuovo, a carattere tecnologico, residenziale e regionale, che incontra parecchie resistenze nei settori politici e culturali più conservatori della Regione prima di affermarsi cinque anni dopo con l’approvazione della legge istitutiva (la n. 441/68) dell’Università della Calabria.

Da Presidente della Giunta regionale della Calabria, in continuità con l’impegno profuso in precedenza a favore della scuola e della cultura, elabora un *piano organico di interventi* che tiene conto sia del nuovo quadro istituzionale prodotto dalla nascita delle Regioni, sia del dibattito sulla crisi della scuola italiana, oggetto in quegli anni di una riflessione molto partecipata, dopo la ventata contestativa del ’68³⁵.

Tale piano, finalizzato ad elevare i livelli di alfabetizzazione dei cittadini ed ampliare gli spazi della democrazia nella Regione, consta di una serie di punti qualificanti, resi necessari ed urgenti dalle situazioni problematiche e critiche che si riscontrano in maniera uniforme in tutto il territorio regionale:

a) *lotta all’analfabetismo*. In Calabria si registra oltre il 20% di analfabeti al di sopra dei sei anni, mentre in altre realtà del Paese il fenomeno è praticamente azzerato o ridotto in limiti irrisori. Da qui la necessità per La Regione di potenziare la rete scolastica, creare strutture culturali e biblioteche popolari per diffondere il libro e incentivare la lettura nei centri rurali e nei quartieri cittadini periferici³⁶.

³⁴ Si tratta del Convegno su “Scuola e Università in Calabria” (Cosenza, 6-7 dicembre 1963, i cui Atti sono pubblicati nel numero monografico della Rivista “La Provincia di Cosenza” del giugno 1965.

³⁵ A. Guarasci, *Per una scuola democratica in Italia*, in “Cronache calabresi”, n. 45 (gennaio-febbraio), 1971, pp. 42-46. Nello scritto l’Autore sottolinea la necessità di superare radicalmente ogni residuo del modello scolastico gentiliano, partendo dalla ristrutturazione di quella “roccaforte direzionale” e “pilastro del conservatorismo”, che è il Ministero della P. I., e proseguendo, nella logica del decentramento e dell’autonomia delle scuole, al trasferimento di alcune competenze in materia scolastica agli organi periferici dello Stato “per rendere più viva la democrazia all’interno del sistema scolastico e per rendere questo stesso sistema più integrato con la società civile” (*ivi*, p. 41).

³⁶ A. Guarasci, *Regione e Mezzogiorno*, in P. Rende (a cura di), *Popolarismo, meridionalismo, regionalismo*, cit., p. 120 e sgg.

b) *lotta all'evasione scolastica*. In Calabria esistono vaste plaghe di emarginazione non raggiunte dalla scuola, dove ancora il lavoro dei minori in età scolare è largamente praticato e dove la consapevolezza del valore dell'obbligo scolastico fino ai 14 anni non è ancora diffusa. Da qui la necessità per la Regione di spingere lo Stato a tenere nella dovuta considerazione i bisogni formativi di una popolazione, quella calabrese, che rimane ai margini dello sviluppo, ma anche di rendere effettivo per la sua parte "il diritto allo studio", superando la tradizionale concezione caritativa dell'assistenza, con provvedimenti realistici e non demagogici (mense, trasporti, attrezzature, edilizia) in grado di creare una scuola, almeno quella dell'obbligo, veramente gratuita, non di classe e privilegiata.

c) *superamento della cultura "a una dimensione"*. In Calabria si registra un "dilatamento" della cultura umanistico-retorica, frutto dell'eredità del passato, che trova rispondenza nell'abnorme diffusione di indirizzi di studio (30 licei classici ed altrettanti istituti magistrali) che perpetuano antiche cristallizzazioni sociali. Da qui la necessità per la Regione di favorire nuovi indirizzi culturali che "senza rinnegare gli altissimi valori della cultura umanistica, vi si accompagnino e vi si innestino, in modo da contribuire anch'essi alla formazione dell'uomo"³⁷. E non va, d'altra parte, trascurato il potente stimolo che l'incremento della cultura scientifica può dare al rinnovamento e allo sviluppo dell'economia calabrese.

In questo quadro si situa per Guarasci il discorso sull'istruzione professionale, altro punto qualificante della sua politica regionale della promozione culturale e della formazione. A chi per meri interessi corporativi e di classe contesta la regionalizzazione di questo segmento dell'istruzione con la speciosa motivazione che, avendo anch'essa finalità formative generali, non può passare alle competenze regionali, egli fa notare che la Regione non "è avulsa e staccata dalle finalità di interesse generale" e che "tra i poteri dello Stato c'è una permanente dialettica". E a chi, per effetto della regionalizzazione dell'istruzione professionale, paventa un suo declassamento rispetto alla scuola gestita dallo Stato, fa altresì notare che la Regione, per essere a diretto contatto con le popolazioni, ha maggiori possibilità di adeguare le strutture dell'istruzione professionale alle esigenze reali delle comunità.

³⁷ *Ivi*, p. 119.

Di fronte allo sviluppo economico – scrive Guarasci -, con i settori altamente differenziati dell'industria moderna e della tecnica, con la necessità nazionale e meridionale di attrezzare 'certi settori' dei nuovi consumi, del turismo, dell'artigianato, ma anche della scuola, della sanità, dell'amministrazione, dell'agricoltura, la Calabria ha bisogno di buone ed efficienti scuole professionali, che siano anche scuole di formazione umana e civile, oltre che strettamente professionali³⁸.

Tra cultura e professione non ci può essere frattura o distacco. Se le diverse professionalità vogliono contribuire a costruire un Paese civile e democratico, devono avere radici culturali ben solide. Nessuna minorazione dell'istruzione professionale, dunque, per Guarasci, nessuna commistione con la vecchia scuola di avviamento, nessun ritorno alle scuole di arti e mestieri” di gentiliana memoria.

5. Il rapporto con i giovani e il lascito ideale

In ragione delle molteplici attività svolte nel corso della sua luminosa quanto breve esistenza, Guarasci ha la possibilità di stare a contatto con i giovani e di conoscerne le ansie, le preoccupazioni, le fragilità, tipiche della loro età, ma anche i bisogni, le spinte ideali, le tensioni verso il futuro.

Ritenendoli una risorsa preziosa della società, intesse con loro un rapporto e un dialogo costante, primo e fondamentale passo per ottenere la loro fiducia e il loro coinvolgimento in iniziative volte, a seconda delle fasi della vita, sia alla maturazione della loro personalità ancora informe che alla soluzione dei loro problemi esistenziali.

Come docente, nei molti anni d'insegnamento imposta il suo lavoro educativo e didattico ispirandosi ai principi del progressivismo pedagogico: ponendo in primo piano l'allievo con le sue esigenze e le sue potenzialità, lo rende protagonista della sua crescita intellettuale, sociale e umana.

Come storico, con le sue ricerche sulla Calabria moderna e contemporanea, Guarasci intende primariamente far luce su aspetti e problemi della storia regionale poco o nulla esplorati dalla storiografia ufficiale, ma non è secondario il proposito di favorire con i suoi scritti, nella popolazione calabrese, la conoscenza della propria storia e la maturazione di una consapevolezza più pronunciata del proprio passa-

³⁸ *Ivi*, p. 124.

to. Tale proposito riguarda in particolare i giovani, che notoriamente difettano di senso e di prospettiva storica. Aiutarli dunque a recuperare un buon rapporto con la storia, anche attraverso la conoscenza di temi e problemi relativi al passato della loro comunità di appartenenza, è la preoccupazione costante dello storico calabrese, convinto che in questo modo si possa educarli al gusto per la storia ed equipaggiarli della dotazione necessaria ad affrontare le sfide incerte del futuro.

Come politico, Guarasci finalizza la sua azione politica e amministrativa al superamento degli annosi problemi che hanno impedito nel tempo lo sviluppo economico, civile e democratico della Calabria.

Lo spirito solidaristico della sua formazione cattolica lo porta a schierarsi dalla parte dei deboli: i senza lavoro, gli anziani, i disabili, le donne, i giovani diventano gli assi portanti e i soggetti primari della sua strategia di rigenerazione e di sviluppo della Regione. Soprattutto i giovani, ai quali, nell'assumere la carica di Presidente della massima istituzione elettiva regionale, rivolge un caloroso e pressante appello alla collaborazione e alla responsabilità.

“Invitiamo – egli afferma – i giovani ad aiutarci a costruire una Calabria nuova e moderna, senza municipalismi, ad abbattere le barriere che ci dividono, a ritrovare e a riscoprire, nella collaborazione con tutti, le premesse di un cammino lungo e difficile per il nostro riscatto, che sono scritte appunto negli articoli della Costituzione repubblicana, a riscoprire in tutto il loro valore morale e politico le regole della democrazia nello spirito innovatore che le anima”³⁹.

Ma i giovani potranno essere all'altezza del compito al quale Guarasci li chiama a patto che conseguano una formazione adeguata che soltanto l'acquisizione dell'“autonomia della mente” e di un patrimonio di valori sociali condivisi potrà garantire. Alla creazione delle condizioni idonee a raggiungere tale obiettivo il politico calabrese finalizza, da postazioni diverse, la sua attività e il suo impegno politico e culturale:

a. *per una scuola democratica e qualificata*. La realizzazione dell'ambizioso obiettivo ha bisogno di un radicale cambiamento dell'impianto autoritario del sistema d'istruzione, della riforma dei vecchi programmi scolastici e di una vera politica del “diritto allo studio”, ol-

³⁹ Dal discorso d'insediamento alla carica di Presidente della Giunta della Regione Calabria, 19 ottobre 1970.

tre che di una larga mobilitazione sociale e culturale, che coinvolga le espressioni più avanzate della società⁴⁰.

b. *per un'Università in Calabria*, che valorizzi i talenti e arresti la fuga dei cervelli. Per Guarasci, l'Università dev'essere un "centro di studi aperto, in grado di raccogliere tutte le risorse umane della Regione e convogliarle verso una cultura di progresso, che modifichi il suo precario e difficile stato economico e sociale"⁴¹.

c. *per una politica del lavoro in grado di frenare l'emorragia migratoria*. In quanto terra di emigrazione, la Calabria, nel corso della sua storia unitaria, ha subito un processo di impoverimento economico, sociale, culturale ed umano che ne ha impedito lo sviluppo.

Per invertire la rotta Gramsci elabora un Piano integrato di sviluppo pluriennale della Regione, basato sulla individuazione di precise direttrici di sviluppo, strettamente legate alle vocazioni dei territori, e sulla valorizzazione delle risorse regionali, nella logica di un meridionalismo autonomo e propulsivo che si affida in primo luogo alla responsabilità dei calabresi⁴².

d. *per una società libera dai condizionamenti della criminalità organizzata*. Essendo la mafia, nella riflessione di Guarasci, un fenomeno delinquenziale assai diffuso nella società meridionale e un "sistema" molto complesso di corruzione sociale, la lotta contro di essa va affrontata con strumenti diversi: sono necessari efficienti strumenti di repressione, contestuali ad altre misure di natura economica e culturale. "Il costume calabrese migliora – afferma Guarasci – se esiste uno sviluppo economico che abbia come conseguenza uno sviluppo civile che incida sul contesto generale della società e la trasformi"⁴³.

Com'è possibile vedere da queste rapide notazioni, Guarasci guarda con immutata attenzione ai giovani facendosi carico, in una visione complessiva dei problemi della società calabrese, delle loro problematiche e riconoscendo ad essi un ruolo sociale di grande peso e responsabilità. Per questo investimento fiduciario nei loro confronti, spetta ai

⁴⁰ Vedi la nota n. 30.

⁴¹ Cfr. i suoi scritti *Un'Università per una Calabria moderna*, in "Cronache calabresi", nn. 26-27, 1967, pp. 5-9, e *Università e società in Calabria*, in "Calabria contemporanea", n. 3, 1974, pp. 74-79.

⁴² Cfr. A. Guarasci, *La Calabria: un'ipotesi di programmazione*, in "Esperienze amministrative", cit., p. 21 e sgg.

⁴³ Cfr. A. Guarasci, *La mafia in Calabria*, in "Cronache calabresi", nn. 47-48, 1971, pp. 20-40.

giovani rispondere positivamente al nobile appello del politico calabrese non disperdendo il suo lascito ideale.

È dovere di tutti i cittadini della Calabria, ma soprattutto dei giovani, conoscere e valorizzare il patrimonio, purtroppo incompiuto, lasciato in eredità da Guarasci come uomo, docente, studioso di storia e politico, perché da questo patrimonio è possibile ricavare utili indicazioni per le scelte personali di vita di ciascuno e per quelle generali relative al bene della comunità regionale.

Uno sguardo a Marie-Aude Murail

Luciana Bellatalla

L'articolo intende presentare i temi e i caratteri principali dei romanzi di Marie-Aude Murail, l'autrice, oggi, forse più rappresentativa della produzione letteraria destinata ai lettori giovani in Francia. Una presentazione, ovviamente, che offre occasione per riflettere sul significato ed il senso della cosiddetta letteratura giovanile.

The paper presents the main themes and peculiarities of Marie-Aude Murail's novels. She is, at present, the most representative French author in the field of literary production for teenagers. The contribution is, obviously and at the same time, an occasion to think over the so-called children's literature.

Parole chiave: letteratura per i giovani lettori, Francia, educazione, società, contemporaneità

Keywords: children Literature, France, education, society, today's problems

1. Il contesto

Prima di introdurre la produzione letteraria di Marie-Aude Murail, affermata scrittrice francese per ragazzi contemporanea, in continua, fervida attività creativa, e per comprendere in qualche modo la sua “poetica”, non è inopportuno qualche richiamo alla situazione di questo tipo di produzione letteraria in Francia.

Dovremo subito riconoscere che la Francia ha costituito nel passato un'isola felice nel panorama della letteratura europea per giovani lettori. Come non ricordare che i *Contes de ma mère l'oye* di Charles Perrault, nel 1697, sono da ritenersi l'atto di nascita di una produzione dedicata, anche se non intenzionalmente, ai più piccoli?

Sia per l'interesse che – Rousseau in testa e senza dimenticare prima di lui Montaigne – la cultura francese ha dimostrato per le que-

stioni educative e l'infanzia, sia, e forse soprattutto, per le implicazioni politiche, sociali e culturali della rivoluzione del 1789, la dimensione educativa dell'esistenza ha avuto in Francia un terreno fertile di sviluppo.

Né possiamo passare sotto silenzio una storia letteraria che, per un verso, – da Victor Hugo a Zola, passando per Balzac e la sua *Comédie humaine* –, ha rivolto particolare attenzione ai vizi degli uomini e, più in particolare, al mondo degli umili, al disagio, alle disuguaglianze sociali ed ai temi legati alle contraddizioni del progresso e, per l'altro – principalmente con Dumas padre e la tradizione del *feuilleton* –, ha lavorato con assiduità sui meccanismi narrativi e sulle “trappole” adescatrici del lettore con intrecci complessi ed articolati.

In questo modo, i lavori per l'infanzia francesi, seppure la cultura accademica li abbia guardati a lungo con ben evidente “sprezzatura” e giudicati inferiori alla produzione per adulti di raffinata elaborazione, di fatto può vantare un passato più nobile rispetto ad altri Paesi europei, dove a lungo la letteratura per i giovani lettori è stata sottomessa ora a ideologia politica ora a condizionamenti moralistici ora ad entrambi i fattori, come ben emerge da saggi comparativi sulla situazione di tale produzione¹.

Se, indubbiamente, il secondo dopoguerra, in tutta Europa, segna un processo di progressiva affermazione della produzione letteraria per ragazzi, in Francia, il terreno appare già predisposto ad una feconda trasformazione, diversamente da Paesi come l'Italia, dove, con poche eccezioni, il moralismo è stato imperante o come la Lettonia, dove si è dovuto per lunghi decenni fare i conti con il totalitarismo politico. Ciò non toglie che anche in Francia, come informa Cécile Boulaire², fra il 1960 ed il 1970 ci sia un rinnovamento particolarmente vistoso in questo settore che prepara il decennio 1990-2000, quando la letteratura giovanile si afferma addirittura come il motore trainante dell'editoria francese.

¹ In particolare rimando ai due volumi curati da Alessandra Avanzini per i tipi di FrancoAngeli di Milano, rispettivamente nel 2013 e nel 2015, dal significativo titolo *Linee europee di letteratura per l'infanzia*, e dedicati ad una rassegna di questa letteratura in Danimarca, Francia, Italia, Portogallo, Regno Unito (nel primo volume) ed a Germania, Irlanda, Lettonia, Olanda, Serbia (nel secondo).

² Cfr. il contributo dedicato alla situazione francese, in A. Avanzini (a cura di), *Linee europee di letteratura per l'infanzia*, Vol. I *Danimarca, Francia, Italia, Portogallo, Regno Unito*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 38-51.

In questa prospettiva, se oggi anche in Francia i lettori più giovani non riescono a sottrarsi ai condizionamenti dovuti al mercato editoriale e sono consumatori, come tutti i loro coetanei occidentali, di romanzi come *Harry Potter*, bisogna riconoscere, ancora con la Boulaire, che il decennio tra il 1960 ed il 1970 è stato determinante per fare affermare una produzione consapevole del suo ruolo culturale e sociale e che così si è aperta la strada ad una sorta di “istituzionalizzazione” culturale dello scrittore per ragazzi, non più, come un tempo, emarginato.

In questo clima di rinnovamento e di conquistata auto-coscienza dello scrittore si inserisce anche Marie-Aude Murail, che, tuttavia, non si avvantaggia solo di una sorta di rivoluzione culturale e editoriale in atto nel Paese, ma si riallaccia anche e soprattutto a quegli elementi che, tra Otto e Novecento, avevano già posto la Francia in una condizione di avanguardia in questo campo, come ho già fatto notare.

Sono, infatti, convinta che la Murail, come apparirà più chiaro dall’esame dei temi che le stanno a cuore e che sono ricorrenti nei suoi racconti, si possa considerare l’erede di due filoni della produzione francese per giovani lettori, “classica”: da un lato, il filone che fa capo a Verne, da cui, come vedremo, eredita, sia pure in un senso del tutto particolare e rivisitato in maniera originale, l’idea di avventura; e dall’altro, il filone, che ha in Malot il suo maggiore rappresentante, ossia quell’orientamento che privilegia l’attenzione ai ragazzi ed al contesto sociale in cui sono calati, con i suoi problemi, le sue contraddizioni, ma talora anche le sue potenzialità. L’ironia e l’umorismo, cui la Murail fa sovente ricorso, possono salvare dalla retorica *larmoyante* e da un latente moralismo, da cui non sempre Malot, diversamente da Dickens, cui pure egli guardava con interesse, seppe astenersi. Allo stesso modo, l’avventura la spinge, non potrei dire se con piena consapevolezza e con esplicita intenzione, verso un atteggiamento utopico, carico di significato e di senso educativi.

2. Chi è Marie-Aude Murail

Ho conosciuto la scrittrice francese circa una ventina di anni fa, quando, cioè, ho cominciato a partecipare – prima nel comitato organizzatore e poi nella giuria tecnica – ai lavori del premio di letteratura per ragazzi di Cento (Ferrara). Conoscerla ed appassionarmi al suo modo di scrivere e soprattutto ai suoi temi è stato, se l’espressione non sembrasse troppo retorica, vacua e addirittura melodrammatica, “un

colpo di fulmine”, perché, come cercherò, di mettere in luce nel prossimo paragrafo, nelle sue pagine ho subito intravvisto e quindi sempre più apprezzato un approccio interessante al lettore ed ai meccanismi del narrativo.

Ho scoperto, leggendo uno dopo l’altro i suoi racconti ed avvicinandomi al personaggio, che oggi la Murail è una delle più importanti autrici francesi per ragazzi, se non addirittura la più importante e famosa, come, peraltro, ricorda lei stessa, non con orgoglio o supponenza ma addirittura con una certa sorpresa, nella post-fazione a uno dei suoi recenti lavori, *Persidivista.com*³, benché, come ha dichiarato durante un’intervista, sia stata sempre, fin da giovane, determinata e fiduciosa nelle sue capacità.

La foto ricorrente che ce la presenta in Internet, dove il lettore può trovare numerose sue interviste e numerosi suoi interventi, oltre alla presentazione dei suoi lavori da parte delle case editrici, ci mostra una figura snella ed esile come quella di un’adolescente, a dispetto delle oltre sessanta primavere che ha vissuto⁴. Una delle sue tante intervistatrici la descrive così: “Minuta, agile, lo sguardo da monello francese marcato da un basco, la Marie-Aude Murail che mi viene incontro nella hall dell’albergo è una tredicenne perfetta, una creatura preadolescenziale, un elfo dall’aria libera e solida che ha scelto di obbedire solo al proprio talento e alle proprie convinzioni”⁵.

³ Il romanzo, uscito in Francia nel 2010 con il titolo *Le tueur à la cravate*, stato tradotto in italiano nel 2017. Questo racconto lungo, di per sé interessante perché, attraverso un’avvincente trama “gialla” – una adolescente cerca, tramite un *social*, di capire che cosa è successo alla gemella della madre, vittima di un omicidio insoluto, dal momento che il padre non vuole mai parlare né di questa vicenda né della moglie morta da qualche anno – si affronta il problema della pericolosità potenziale di Internet e dei suoi strumenti di comunicazione, è ancora più interessante appunto per la post-fazione. In queste pagine, infatti, l’autrice racconta la nascita dell’idea del libro e la gestazione del racconto, attraverso fughe in avanti, ripensamenti, scelte, revisioni e abbozzi. Mostrando la genesi di questo racconto, di fatto, svela al lettore il suo modo di procedere e, nel frattempo, intreccia la sua vicenda letteraria con la sua vicenda umana, giacché il libro è nato nel momento, molto doloroso, della malattia e della morte del padre.

⁴ Marie-Aude Murail è nata a Le Havre il 6 maggio del 1954. Ha vissuto a lungo a Parigi, dove ha compiuto i suoi studi letterari alla Sorbona, per poi spostarsi a Orléans, dove oggi vive, lontana dalla capitale e dal suo turbinio, interessante e coinvolgente ma anche spesso alienante, in quella provincia francese, forse sonnolenta, ma al tempo stesso piena di echi letterari e sociologicamente suggestiva per chi, come la Murail, è attenta lettrice del disagio e dei problemi degli adolescenti e delle famiglie.

⁵ N. Terranova, *La più grande scrittrice francese per ragazzi: intervista a Marie-Aude Murail*, in “la Repubblica” del 16 ottobre 2016, consultabile online in

La sua immagine appare un calco o uno specchio delle tante adolescenti, lontane da noi nel tempo o contemporanee, che popolano i suoi libri. Nella stessa storia familiare della Murail la letteratura e l'arte in generale hanno un posto ed un'importanza del tutto particolari: suo padre è stato un poeta e sua madre, figlia di uno scultore ed ebanista, è stata giornalista. Anche i suoi fratelli, con l'eccezione del maggiore, Tristan, che tuttavia, per non smentire la tradizione artistica familiare, si è dedicato alla musica, hanno scelto la via della scrittura ed hanno, talora, anche contribuito con lei alla stesura di alcuni racconti⁶.

Dopo la laurea in Lettere alla Sorbona, non a caso conseguita con una tesi su un tema particolarmente "caldo" per la letteratura destinata ai giovani lettori, ossia al rapporto con la produzione classica, intitolata non a caso *Pauvre Robinson ou pourquoi et comment on adapte les romans classiques au public enfantin*, ha lavorato in una casa editrice e verso la metà degli anni Ottanta ha debuttato sulla scena letteraria con due romanzi dedicati agli adulti e di carattere autobiografico, *Passage* (nel 1985) e *Voici Lou* (nel 1986). Ma già l'anno dopo, la sua attenzione si è focalizzata sui lettori più giovani, con una preferenza, con il passare del tempo, sempre più marcata per gli adolescenti, anche se la scrittrice non ha mai dimenticato i più piccoli e perfino la collaborazione a libri di lettura per la scuola primaria.

Così la scrittura è diventata il suo "mestiere", che come emerge dalla post-fazione a *Persidivista.com*, la Murail esercita non solo con continuità, ma con un metodo ed una disciplina severi e, per questo, degni di nota. Per questo stile di lavoro, appunto, si potrebbe parlare di lei come di una artigiana della scrittura, capace, proprio per la sua attenzione ai particolari, alle dinamiche psicologiche dei personaggi, ai contesti sociali e relazionali in cui si muovono, e, infine, alla cura dell'insieme di raggiungere risultati di notevole livello⁷.

www.minimamemorialia.it (ultima consultazione in data 20 gennaio 2018, alle ore 12.06).

⁶ Cfr., ad esempio, *Souï-Manga*, nel 1999 e *Il était trois fois*, nel 2008 (con la sorella Elvire); *L'Expérienceur* del 2003 (in collaborazione con il fratello Lorris); e, infine *Magie Berber* del 2002 (in italiano *Golem*, pubblicato da Mondadori a Milano nel 2003) in collaborazione con entrambi i fratelli.

⁷ Cfr., a proposito della scelta del suo pubblico e della sua attenzione alla vita reale, la già citata intervista della Terranova. Qui, tra l'altro, si legge: "Il fatto è che scrivo perché mi leggano... e fra adulti e ragazzi preferisco essere letta dai secondi". Di più: alla domanda se non si stanca mai di ascoltare le vite di chi la legge, da cui, possiamo dire, ricava suggestioni per le sue trame, risponde, come nota l'intervistatrice, stupita: "Semplicemente, non potrei fare altrimenti".

Alla Terranova, che la intervista per “la Repubblica”, confessa che il suo modo di lavorare è, per così dire, pre-tecnologico, giacché la scrittrice non si avvale di *social* ed usa con parsimonia, e solo per le relazioni familiari o per letture durante lunghi viaggi, quegli strumenti comunicativi, come whatsapp e sms o Ipad, da cui spesso in questo nostro presente concitato, siamo sopraffatti, benché, poi, l’uso del computer, in qualche modo, non possa essere del tutto evitato. Così racconta: “Scrivo a penna, *sempre, ovunque, ogni giorno*, accendo il computer solo per dettare il testo finito, poi intervengo quando le mie parole vengono storpiate perché il programma non le capisce bene: correggere una macchina è la mia seconda stesura”⁸.

Questo metodo di lavoro, che, come lei stessa confessa nella post-fazione di *Persidivista.com*, si lega ad una sorta di *horror vacui*, ossia ad una paura dei tempi morti o vuoti, da cui si sente spinta a scrivere senza pause e senza sosta, le ha consentito non solo i risultati cui ho già fatto riferimento, ma anche di essere un’autrice molto prolifica: non solo i suoi romanzi sono quasi un centinaio in tutto, ma ne sono spesso pubblicati anche più d’uno ogni anno.

Quanto alla notorietà ed alle critiche favorevoli, oltre all’apprezzamento del pubblico dei lettori, possiamo ricordare non solo le traduzioni in varie lingue straniere, ma anche i numerosi riconoscimenti nazionali ed internazionali che i suoi libri hanno ricevuto e, infine, la nomina a Cavaliere della legione d’Onore francese da parte del governo del suo Paese. Se ricordiamo i tormenti interiori di Jules Verne, che invano desiderò e sperò di essere ammesso all’Académie Française e fu rifiutato proprio in ragione del fatto che era scrittore per ragazzi, e consideriamo il riconoscimento culturale e politico per la Murail, non possiamo non concludere – e con soddisfazione – che finalmente la stima per gli scrittori si è liberata dalla considerazione del loro pubblico di riferimento. Appunto come Cécile Boulaire ci ha fatto notare, tracciando un bilancio della letteratura per giovani lettori nella Francia dal 1945 ad oggi.

3. La cifra narrativa

Quanto possiamo aggiungere per presentare Marie-Aude Murail riguarda i suoi scritti e l’*humus* culturale in cui sono maturati. Marie-Aude Murail non scrive di getto, anche se, nel momento di gestazione

⁸ Il corsivo sono miei, ancora una volta per sottolineare la precisione e la continuità del lavoro della Murail.

di un racconto, prende le mosse da un'intuizione: in questa prima intuizione comincia a "scavare" con puntiglio, cercando di andare più a fondo, di sfaccettare la sua prima idea, perché l'ispirazione dettata da emozioni o convolgimenti psicologici è un buon inizio, ma da sola non basta, non può e non deve bastare. Lo testimonia il suo metodo di lavoro, severo ed apparentemente pedante.

A ciò bisogna aggiungere che la Murail è scrittrice colta, per formazione e per scelta: per formazione, perché fin dall'infanzia, accanto alla scuola, ha fruito delle sollecitazioni, provenienti dal suo ambiente familiare e dalla biblioteca paterna, "che invadeva tutte le pareti della casa"⁹; per scelta, visti gli studi letterari cui si è dedicata e senza considerare l'aneddoto, che ama raccontare, di un suo primo romanzo, scritto a tredici anni in un quaderno su cui aveva perfino immaginato il logo di una fantomatica casa editrice.

Le sue preferenze di lettrice e di guida alla lettura vanno ai classici, alla letteratura anglosassone, alla grande tradizione letteraria francese; ma soprattutto, non fanno distinzione di genere letterario cosicché autori destinati (anche se del tutto impropriamente) all'infanzia sono suggeriti accanto ai raffinati greci antichi, scrittori contemporanei accanto ai "classici" e la cosiddetta (anche questa molto impropriamente) paraletteratura accanto ad opere o romanzieri di particolare impegno e valore artistico.

A Carla Poesio che la intervistò per "Liber" nel 2009¹⁰, Marie-Aude Murail parla apertamente dei suoi debiti culturali. All'intervista-

⁹ Il 14 gennaio del 2016, partecipando, ad un corso di formazione a Udine sul tema "+Leggi+Cresci", con una relazione dal titolo *Si può trasmettere il gusto di leggere?* (ora consultabile on-line al sito www.crescereleggendo.it, ultima consultazione in data 21 gennaio 2018, alle ore 18.50) la Murail, prima di tutto, ricorda alcuni esempi di libri che i genitori le avevano dato da leggere o le avevano suggerito di leggere durante la sua adolescenza: *Storia di un'anima* di Santa Teresa de Lisieux, *Cime tempestose* di Emily Brönte e *Il grande Meaulnes* di Alain Fournier (prestati dalla madre); il "fumoso" *Dominique* di Eugène Fromentin (opera unica di questo autore, che faceva il pittore), le "conturbanti" *Avventure pastorali Dafni e Cloe* di Longo Sofista, e *L'isola del tesoro* di Stevenson, che la Murail definisce "sogno di ogni ragazzino" e, infine, Roald Dahl, che ha scelto autonomamente di leggere. Ci sono poi i libri che la Murail madre ha suggerito o comprato o prestato ai suoi tre figli: gli autori vanno dalla Contessa di Ségur a Italo Calvino, da Jack London a Conan Doyle, da Omero a Dickens senza trascurare Zola.

¹⁰ Cfr. *Un eroe gay da amare*, intervista a Marie-Aude Murail, in "Liber" n. 82, 2009, consultabile on-line al sito www.liber.it (ultima consultazione in data 21 gennaio 2018 alle ore 18.04).

trice che chiede quale sia il classico a cui si sente più vicina nella sua attività letteraria per i giovani, la scrittrice risponde: “Dickens è il mio modello in cielo e in terra. Veglia su di me, ben arroccato sulla mia scrivania. Ho imparato l’inglese proprio per leggerlo in lingua originale, ho avuto una borsa di studio dal British Council per andare a vivere un mese vicino a lui, a Londra, e là mi sono recata sulla sua tomba nell’Abbazia di Westminster per chiedergli: ‘Charles, fammi diventare una scrittrice’. Ho scritto la sua biografia¹¹ per ringraziarlo di tutto quello che mi ha dato, sia come lettrice che come scrittrice, per trasmetterlo alle giovani generazioni. Ho terminato da poco di scrivere *Miss Charity*, un romanzo vittoriano che è come l’iniziazione dei miei giovani lettori agli autori anglosassoni che amo di più: Dickens in testa, poi Jane Austen, le sorelle Brönte, Oscar Wilde e Bernard Shaw. L’altra epoca letteraria che prediligo è il XVII secolo francese: Molière, La Bruyère, Corneille, Perrault, e Racine più di tutti. Amo l’eleganza di questi autori, la loro concisione e, per quanto riguarda Racine, le passioni contenute”.

Alla luce di queste considerazioni, emerge tutta la complessità della “poetica” della Murail: il lettore non deve farsi ingannare dal suo stile brillante e piano; da un linguaggio colloquiale e mai aulico: dietro a questa apparente semplicità, che è un accattivante modo per conquistare il lettore (anche il meno smaliziato ed esperto), ci sono un retroterra culturale molto ricco ed una metabolizzazione consapevole di lezioni letterarie che vengono da lontano, favorita dalla severità della disciplina della scrittura. Ma, se il linguaggio è semplice e le trame apparentemente lineari, la Murail gioca su vari registri narrativi: la suspense, l’ironia, l’umorismo, il dramma, che trovano nell’uso retorico del climax o del flash-back o nell’intreccio di più vicende, che poi si incontrano nel punto di scioglimento di una data situazione o nel finale, sono gli strumenti del mestiere, di cui si serve per procedere e per tenere desta l’attenzione del lettore.

Gli stessi temi che mette al centro delle sue trame narrative denunciano questa complessità di fondo e l’eredità che ha ricevuto dalla tradizione del realismo letterario anglo-sassone, ma anche francese così come l’idea, tutta legata ad una certa cultura francese del dopo-guerra, di stampo progressista (e culminata nel maggio parigino del ‘68) dell’*engagement* dell’intellettuale.

¹¹ La Murail si riferisce qui al suo romanzo tradotto in italiano con il titolo *Picnic al cimitero e altre stranezze*, Milano, Giunti, 2012, ma uscito nel 2005 in Francia con il più semplice titolo *Charles Dickens*.

I poli d'interesse della Murail sono, al fondo, essenzialmente due: la famiglia, non come mondo a sé stante, ma come cellula organicamente interagente con il mondo sociale; l'adolescente, che vive una sorta di doppia esperienza – quella familiare e quella sociale, mediata per lo più dalla scuola, non tanto come luogo di studio, quanto come occasione di incontro con i pari e con adulti estranei – attraverso cui dovrà formare la sua identità ed operare scelte (non sempre facili) anche contro la famiglia d'origine. Di qui i temi al centro dei suoi racconti: la morte, la sessualità, i traumi, i legami intra-familiari, i problemi che il mondo extrafamiliare pone quotidianamente, dalle crisi economiche alla violenza, spesso mascherata da amore o perpetrata attraverso l'indifferenza.

Anche se talora l'adulto, specie quello benpensante, può essere perplesso o addirittura può tentare di operare una censura su questi volumi, la Murail, come ha spiegato nella più volte citata intervista su “la Repubblica”, pensa che non ci siano, non possano e non debbano esserci argomenti vietati, perché “tutto ciò che si può dire è umano e va detto”. Per stemperare la crudezza di certe situazioni – si pensi, tra i tanti esempi possibili, al suicidio dei genitori (*Oh boy!*), alla crisi sul lavoro del padre (*Crack!*), alla disabilità e al disamore del padre verso i figli, imposto dalla nuova moglie (*Mio fratello Simple*) fino alla traumatica esperienza dell'aborto di una quindicenne (*La figlia del dottor Baudoin*) – la Murail ricorre alla leggerezza, che unisce allo sguardo amorevole verso i suoi personaggi, i quali non sono costruzioni fredde, ma compagni ed amici di chi scrive (e quindi anche del lettore), un atteggiamento spesso ironico, anche se mai disincantato¹². Non per aggirare i problemi ma proprio per prendere la vita molto sul serio.

È certamente vero, come fa notare la Terranova alla fine della sua intervista, che la Murail ha imparato dai suoi autori più cari, come Dickens o la Austen, la capacità di leggere con attenzione e severità i rapporti familiari dove, come in una sorta di sintesi, si trovano, in un mix talora esplosivo o non sempre confortante, tutti i sentimenti umani, dalla gelosia all'amore, dalla noia all'entusiasmo, dalla devozione al tradimento. La Murail, infatti, come spiega all'intervistatrice, è convinta che “in famiglia si impara la complessità dei sentimenti, e l'antidoto alla violenza, crescendo, è proprio l'accettazione della comples-

¹² Alla Terranova, non a caso, la Murail ha dichiarato: “Sa quali sono le due parole più importanti della lingua francese? Amore e umorismo. L'amore può essere intollerabile, l'umorismo aiuta a tollerarlo”.

sità”. Ma aggiunge anche, a giustificare insieme il suo realismo e la sua leggerezza, che “i giovani lettori non vogliono essere protetti, servono l’onestà di non nascondere le cose e la volontà di lasciare un po’ di speranza”.

Questo appello alla complessità ed alla speranza, che porta all’uso narrativo della leggerezza, acquista nelle pagine della Murail un ruolo assai più significativo del richiamo ai sentimenti, che pure sono la molla di molte delle vicende raccontate.

Ogni esperienza raccontata spinge il protagonista, da solo o accanto ad altri, coetanei o adulti che siano, ad una sorta di particolare viaggio: dentro se stessi (si pensi ai tormenti di Violaine Baudoin che si ritrova incinta a quindici anni per una sciocca infatuazione e per una imperdonabile superficialità); all’interno della famiglia, di cui talora sfuggono elementi (è il caso di Charlie Doinel, che si trova al centro dell’anno di crisi familiare o dei fratelli Morlevent in *Oh boy!*, che devono fronteggiare il suicidio dei genitori, l’adozione e l’incontro con fratellastri sconosciuti fino a quel momento); nel mondo esterno, come accade al quattordicenne Louis in *Nodi al pettine* o a Chloé, Bastien e Neville in *3000 modi per dire ti amo*, in cui dovranno fare i conti, al tempo stesso, con se stessi, con la famiglia e con gli altri e perfino all’apostolo Pietro, in *Gesù, come un romanzo*, quando, dopo la crocifissione del Maestro, si ritrova solo e sembra aver smarrito il senso della sua vocazione e della sua missione.

Proprio Louis e i tre amici, protagonisti di *3000 modi per dire ti amo*, possono essere considerati esemplari di questo particolare modo di intendere l’avventura.

Cominciamo con *Nodi al pettine* e con il suo protagonista Louis che, pur figlio di un importante chirurgo e abituato negli agi dell’alta borghesia cittadina, a quattordici anni decide di fare il parrucchiere. Incontra sulla sua strada una varia umanità, che il suo ambiente protetto ed autocompiaciuto non gli avrebbe mai consentito di incontrare: la padrona del negozio, una signora di mezza età, costretta sulla sedia a rotelle per un incidente che parecchi anni prima le ha portato via il marito e l’unico figlio; il lavorante gay, la bionda e un po’ svampita sciampista, che è vittima della gelosia e delle botte del compagno. È un viaggio in una dimensione sconosciuta, che si accompagna alla fuga da scuola, quando Louis, pur di continuare a fare il parrucchiere, deciderà di marinare le lezioni; ed è un viaggio che lo aiuta a crescere e, al tempo stesso, matura anche il padre, il serio, benpensante chi-

rurgo che, non arrendendosi alla scelta del figlio (per cui sogna un brillante futuro accademico) arriva a picchiarlo così tanto da mandarlo all'ospedale. La morale borghese, che si fonda sull'equilibrio e la razionalità, crolla, ma genera anche vergogna e rimorso. Il lieto fine è assicurato: Louis sarà parrucchiere; diventerà un imprenditore di successo e così si salveranno insieme la sua "vocazione" e il sogno del padre ad un figlio affermato e noto.

E altrettanto accade ai tre protagonisti di *3000 modi per dire ti amo*. Anche qui tre adolescenti che si incontrano prima a scuola a poi ad un corso di recitazione, dove, in qualche modo, dovrebbero imparare a superare i loro problemi: la borghese e benestante Chloé, che è chiusa in sé come un riccio e non si lascia mai andare ad esprimere ciò che sente; Bastien, figlio di due droghieri, dotato di una vena comica un po' ruspante e soprattutto con la voglia di uscire dall'ambiente familiare troppo ristretto e per cui prova disagio e forse anche vergogna; e, infine, Neville, figlio di una ragazza-madre, sempre alle prese con la miseria, bello ma già sulla via della piccola delinquenza, perché convinto che il padre mai conosciuto sia un grande criminale, rinchiuso in galera, dove sogna di raggiungerlo. Tre giovani fragili, per insicurezza, insoddisfazione e mancanza della figura paterna, sono costretti a vivere le vite degli altri sulla scena, in un ideale viaggio nei sentimenti, nelle emozioni e nelle esperienze dei personaggi che sono chiamati ad interpretare. E sarà un viaggio di vera trasformazione, non solo grazie al maestro di recitazione, ma anche grazie all'ascolto che essi porranno alle loro reazioni ed alle reazioni altrui. Solo Neville, che ha davvero talento, diventerà un famoso attore; Bastien si accontenterà di fare il comico alla TV, ma troverà in Chloé una compagna di vita affettuosa. Anche in questo caso trasformazione e speranza prevalgono.

Ne deriva un quadro articolato e continuo: i racconti sono per lo più veri e propri racconti di formazione, in cui anche la malattia e la morte finiscono per trovare una consolazione; l'amicizia tra pari si rivela sempre un aiuto significativo nei momenti di difficoltà; i protagonisti non sono mai pienamente felici, anche se la speranza non li abbandona mai. E ciò perché sono spesso emarginati socialmente – come nel caso dei piccoli africani, alunni di Cécile – o in aperto conflitto con il mondo sociale cui appartengono o sono vinti, come il serio dottor Baudoin, da scelte di vita, che ne hanno frantumato speranze, sensibilità e umanità; oppure sono rappresentati orfani, come la Ruth di *Persidivi-*

sta.com che vuole fare i conti con il suo passato; o, infine, sono donne, costrette al silenzio o all'emarginazione dalla loro stessa condizione di minorità sociale, come in *Miss Charity*, garbata e gradevole revisione della vita di Beatrix Potter.

Gli adulti talora sono efficaci guide per adolescenti in cerca di sé, come il maestro di recitazione dei tre aspiranti attori o come il giovane lavorante gay, che accoglie sotto lo sua protezione Louis o come i giovani (costretti a crescere anzitempo) che si fanno carico dei fratelli più piccoli (in *Oh boy!*) o del fratello maggiore disabile (in *Mio fratello Simple*). Le donne, dalla maestra Cécile alla madre di Charlie a quella di Violaine, quando sono presenti, sono più disposte e disponibili all'ascolto del disagio ora dei figli ora degli alunni e, comunque, sempre più combattive e determinate. I padri e gli uomini, in genere, sono descritti con minore benevolenza: con poche eccezioni, sono incapaci di dare voce ai loro profondi sentimenti (come il padre di Ruth in *Persidivista.com*); seccati dalla quotidianità, come il dottor Baudoin; calcolatori e abbarbicati allo status sociale, come ancora una volta il dottor Baudoin, che serve solo pazienti dei quartieri alti e non degna d'uno sguardo chi va a farsi visitare, limitandosi a prescrizioni frettolose, ma sollecitate dalle case farmaceutiche che poi lo ricompensano per averne sponsorizzato i prodotti; fragili ed impauriti come il signor Doinel di *Crack!*; altezzosi, come il padre di Louis e quello di Miss Charity.

4. *Il piacere di leggere: una conclusione*

Siamo giunti alla fine di questa sommaria presentazione: ne è emersa la *silhouette* di una scrittrice brillante ed impegnata, per sua stessa ammissione, laica e progressista, come, peraltro, emerge, dal modo di presentare le famiglie alto-borghesi, per lo più egoiste, narcisiste, distratte nei confronti dei figli e socialmente ciniche. Di più: si tratta di una scrittrice, come si è detto, che non disdegna uno sguardo al mondo carico di speranza e, quindi, di spirito utopico, per la consapevolezza che, se il presente non è quale sarebbe desiderabile, l'impegno personale, la solidarietà ed un solido e continuamente sorvegliato equilibrio tra sentimento e intelligenza, possono aiutare a costruire un mondo migliore, non fuggendo, ma sapendo scegliere in autonomia e con tenacia il futuro. Così fanno, ad esempio, Louis, il dottor Chasseloup (l'immagine speculare e positiva del dottor Baudoin) o

i signori Doinel, che, sopraffatti dalla crisi economica e dalla perdita del lavoro, scelgono un modo totalmente alternativo di vivere, in una tenda mongola.

Questo spirito utopico emerge anche se, dalla lettura delle opere, si passa ad analizzare il ruolo che la Murail assegna alla lettura e, quindi, alla scrittura. Se, come la Murail ha dichiarato alla Terranova, leggere significa mettere tra parentesi la propria vita per imparare a vivere¹³, leggere e scrivere, due azioni, nel suo caso, strettamente congiunte, acquistano un significato implicitamente educativo e politico (in senso lato) assai notevole.

La Murail evidenzia questo aspetto sia nella conferenza, già citata, *Si può trasmettere il gusto di leggere?* sia in *Zapland*, uno dei suoi recenti racconti lunghi (88 pagine soltanto, ma molto dense).

Nel primo caso, pur con qualche *distinguo*¹⁴, la Murail fa sua la tesi di Pennac, l'autore che forse le contende il primato e la fama in Francia e all'estero, del valore della lettura ad alta voce, quale strumento di coinvolgimento anche emotivo dei giovani lettori, e dell'esempio di un adulto-lettore, che può contagiare i più piccoli o i più giovani. La lettura è presentata come un tesoro, pronto a dischiudere i suoi preziosi doni a chi vi si avvicina: è un rito, un'iniziazione, una storia d'amore e, al tempo stesso, un modo per vivere numerose vite immaginarie, grazie alle quali ci si predispone a vivere quella effettiva con maggiore consapevolezza e senso di realtà.

¹³ Dice testualmente la scrittrice: “La letteratura spesso viene venduta come il cimitero dei morti, invece è il nutrimento dei vivi”. E la frase non può che suggerire una chiara simiglianza con l'idea di Benjamin che leggere è come nutrirsi, ossia serve ad incorporare lo spirito di “quanto si è mangiato” ed è per questo che leggere serve a crescere più che ad acculturarsi (cfr. W. Benjamin, *Letteratura per l'infanzia* (1929), in W. Benjamin, *Ombre corte*, a cura di G. Agamben, Torino, Einaudi, 1993, pp. 423).

¹⁴ Si può abbandonare la lettura di un libro, se e quando non avvince? La Murail non è categorica come Pennac, benché affermi che talora, ora che è più avanti negli anni, capita anche a lei di farlo. Crede piuttosto che si tratti di una scelta legittima, ma individuale. L'esempio le viene dalla famiglia: sua madre arrivava sempre alla fine di un libro per poterne dare un giudizio, mentre suo padre chiudeva il libro, non appena vi trovava un'idea, perché tutto il resto gli appariva superfluo. Tuttavia, crede anche che, se un professore dice ai suoi alunni che bastano quindici pagine per capire stile e significato di un testo, lo faccia per adeguarsi alle richieste dei nostri tempi, dominati da fretta e da un'esasperata volontà di consumare, che ci sollecita ad affidarci al giudizio altrui piuttosto che alla nostra autonomia di pensiero.

Per la Murail, ciò che davvero contende alla lettura il suo ruolo formativo è l'orientamento iper-tecnologico della realtà presente: al libro si è sostituito il tablet; alla lettura lenta e solitaria l'abitudine a sfogliare in fretta le pagine di un e-book, senza delibarle, assaporarne il gusto e il retrogusto, né più né meno come facciamo al fast-food con un panino inghiottito in dieci minuti, tra una telefonata ed un sms. Così, anche se si può pensare una vita futura senza lettura, ossia senza immaginazione, senza memoria, priva della capacità di vedere un mondo a più dimensioni, la Murail difende con fiducia il primato del libro.

Lo fa in particolare nel suo racconto *Zapland* del 2016, ispirato al celebre *Fahrenheit 451* di Bradbury, ma legato anche a *Noël à tous les étages*, in cui l'amore per la lettura è centrale e alla diffidenza verso i mezzi tecnologici, già presente in *Magic Berber* e in *Persidivista.com*. Nel racconto del 2016 la vicenda narrata è ambientata nel 2054 – secondo la tradizione dell'ucronia, che non a caso nacque proprio in Francia con Mercier – e la piccola Tanee vive, come la sorella Alién e le amiche, con impossibili nomi uguali a indirizzi twitter, in un mondo iper-tecnologico, in cui ci si può fare teletrasportare, si può viaggiare nel tempo, mentre la carta stampata è scomparsa e la scuola, affidata ad una “informaîtresse” di ben ottant'anni, non a caso di nome Poincom, è forse addirittura più noiosa ed arida di quella dell'età pre-digitale. Unico divertimento è gironzolare per Lequartier, una sorta di luogo proibito perché pericolosamente legato al passato. Sarà qui che Tanee scoprirà un oggetto strano e mai visto prima, grazie al quale la sua vita cambierà: dire che cosa sia questo oggetto è superfluo.

In questo sta lo sforzo utopico di cui la Murail si fa portavoce: non abbassare la guardia, non cedere alle mode e ai pregiudizi, ma imparare a guardare il mondo con curiosità, tenendo viva la capacità di immaginare oltre le apparenze e amando sempre, senza se e senza ma, la parola, che ci unisce gli uni agli altri, che supera le frontiere innalzate da miti, superstizioni e dogmatismi. Così e solo così l'essere umano può dire di essere davvero padrone del suo destino.

Ciò significa scegliere uno stile di vita e Marie-Aude Murail ha scelto, come scrive nella conclusione della sua conferenza *Si può trasmettere il gusto di leggere?*, quando afferma di preferire “la solitudine e l'immergersi, prendere le distanze e riflettere, le parentesi in cui ti pone il libro, il *tête a tête* con l'autore,... la lettura approfondita, il fruscio delle pagine che sfoglio, il mio sospiro di benessere nel silen-

zio, e quel ‘grazie’ che affiora sulle labbra quando chiudo sul mio cuore il libro che ho appena finito”.

Bibliografia

1. Opere di M.-A. Murail

Baby-sitter blues (1988), tr. it. *Babysitter blues*, Milano, Giunti, 2007.

Nils Hazard chasseur d'énigmes (L'Assassin est au collège) (1992), tr. it. *C'è un assassino in collegio*, Milano, Bompiani, 1998.

Qui a peur de Madame Lacriz?, Paris l'école de Loisirs, 1996.

Jésus, comme un roman (1997), tr. it. *Gesù come un romanzo*, Monselice, Camelozampa, 2015.

Oh boy! (2000), tr. it. *Oh boy!*, Milano, Giunti, 2008.

Noël à tous les étages (2001), tr. it. *Natale su tutti i piani*, Monselice, Camelozampa, 2016.

Simple (2004), tr. it. *Mio fratello Simple*, Milano, Giunti, 2009.

Maïté Coiffure (2004), tr. it. *Nodi al pettine*, Milano, Giunti, 2011.

Vive la République! (2005), tr. it. *Cécile, il futuro è per tutti*, 2012.

Miss Charity (2008), tr. it. *Miss Charity*, Milano, Giunti, 2008.

Charles Dickens (2005), tr. it. *Picnic al cimitero e altre stranezze*, Milano, Giunti, 2012.

La Fille du docteur Baudoin (2009), tr. it. *La figlia del dottor Baudoin*, Monselice, Camelozampa, 2017.

Papa et Maman sont dans un bateau (2009), tr. it. *Crack! Un anno di crisi*, Milano, Giunti, 2014.

Le Tueur à la cravate, suivi de: Comment naît un roman (ou pas) (2010), tr. it. *Persidivista.com*, Milano, Giunti, 2017.

De grandes espérances, Paris l'école de Loisirs, 2012 (adattamento del romanzo di Charles Dickens).

Trois mille façons de dire je t'aime (2013), tr. it. *3000 modi per dire ti amo*, Milano, Giunti, 2016.

Zapland, Paris, l'école de Loisirs, 2016.

A cosa serve acculturarsi?, in “Hamelin”, n. 38, 2014.

Si può trasmettere il gusto di leggere?, intervento al corso di formazione “+Leggo+Cresco”, Udine, 14 gennaio 2016.

2. Saggi

Avanzini A. (a cura di), *Adolescenza. Viaggio intorno a un'idea*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Avanzini A. (a cura di), *Linee europee di letteratura per l'infanzia*, Vol. I, *Danimarca, Francia, Italia, Portogallo, Regno Unito*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Avanzini A. (a cura di), *Linee europee di letteratura per l'infanzia*, Vol. II, *Germania, Irlanda, Lettonia, Olanda, Serbia*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

Bacchetti F. et alii, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Bologna, CLUEB, 2009.

Bellatalla L., *C'era una volta... il paese che non c'è. Utopia e letteratura per l'infanzia*, Ferrara, Corso, 1995.

Bellatalla L., *La produzione per l'infanzia oggi in Italia: eredità persistenti e spinte innovative*, in L. Todaro (a cura di), *Spazio della parola Tempo dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 47-61.

Bellatalla L., *La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica*, in L. Bellatalla (a cura di), *Aspetti e problemi della professionalità e della pratica docente*, in “Annali online della didattica e della formazione docente”, Università di Ferrara, 12/2016 (supplemento).

Bellatalla L., Marescotti E., *Il piacere di narrare, il piacere di educare*, Roma, Aracne, 2005.

Bellatalla L., Bettini D., *Leggere all'infinito*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

Benjamin W., *Letteratura per l'infanzia* (1929), in W. Benjamin, *Ombre corte*, a cura di G. Agamben, Torino, Einaudi, 1993, pp. 415-423.

Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2012³.

Gondrand H., Vibert A. (eds.), *Adapter les oeuvres littéraires pour les enfants: enjeux et pratiques scolaires*, Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble, 2008.

Gramantieri N., *Marie-Aude Murail Le storie e i desideri*, in *Dove vanno le anatre d'inverno. Grandi scrittori per giovani adulti*, in “Hamelin”, n. 41, 2016.

Lamberti A., *Il talento ha bisogno di tempo*, intervista a Marie-Aude Murail, in “Liber”, n. 102, 2014.

Lombello Soffiato D. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2011.

Poesio C., *Un eroe gay da amare*, intervista a Marie-Aude Murail, in “Liber”, n. 82, 2009.

Non solo albi illustrati per i più piccoli. Quando la letteratura promuove immaginazione

Giordana Merlo

Il presente contributo intende affrontare una riflessione in merito alla necessità di accompagnare i piccoli lettori, ma non solo, al gusto della pagina scritta. Una riflessione che si fa tanto più urgente oggi di fronte alla diffusa proposta di albi illustrati di eccezionale raffinatezza, con i quali i piccoli lettori si confrontano sin dalla più tenera età. Il valore di queste produzioni non è assolutamente messo in discussione, tuttavia si vuole porre l'attenzione sulla necessità di non rendere esclusiva questa proposta, ossia sull'opportunità di permettere il confronto con la pagina scritta, con le righe nere sulla pagina bianca direbbe Calvino e sul potenziale immaginativo che quelle righe contengono. Cos'è l'immaginazione, quale il suo rapporto con la parola scritta, quale il valore pedagogico dell'immaginazione sono alcuni punti sui quali cercheremo di riflettere, attraverso alcuni esempi di letture di grandi autori che hanno rivolto la loro attenzione verso i più piccoli.

This paper intends to deal with the urgency of introducing young ones (and not only) to appreciate reading. This question is, at present, more relevant than in the past because to children are offered more and more, richer and richer picture-books. The author does not depreciate these narrative products, but wishes to address her attention to the fact that this kind of storytelling must not be exclusive and must be (or ought to be) accompanied by ordinary books so to stimulate, with their black written lines, children imagination with potential educational implications. And, what is imagination? Which is the relation between written words and imagination? What is the educational meaning of imagination? These are the main themes of this paper, which considers some outstanding authors of children literature and their meaningful titles.

Parole chiave: immaginazione, lettura, educazione all'immaginazione, educazione alla lettura

Keywords: imagination, reading, imaginary education, reading education

1. Introduzione

“E qual è l'uso di un libro – pensò Alice – senza immagini o conversazioni?”. Così inizia la storia di Alice che, inseguendo un coniglio

bianco dagli occhi rosa e panciotto rosso, cade in una tana ed entra in un mondo strano e surreale dove nulla sembra avere senso. L'esito di questo nonsense, paragonato talvolta alla "tradizione socratica che usa il nonsense per contribuire a formare un'identità morale"¹, oppure alle spiegazioni anche naturalmente erronee in cui cadono i bambini², diventa, a nostro avviso, il manifesto dello stato dell'infanzia quando molte cose non sono ancora conosciute e l'immaginazione è altrettanto potente come la realtà. Diventa il manifesto di una spiegazione costruita su quello che la mente adulta giudica, troppo superficialmente, come impossibile, illogico, inesistente, non razionale.

L'immaginazione innescata mediante il nonsense diventa la chiave interpretativa di una formazione maieutica. Una accezione maieutica nella quale è rintracciabile il grande valore pedagogico della letteratura e in particolare della letteratura per l'infanzia. In un articolo apparso nel 2002, il filosofo statunitense Noël Carroll, considerato uno dei più importanti teorici dell'estetica contemporanea, sostiene la tesi di una letteratura come mezzo di riflessione. Noël Carroll infatti sottolinea che le forme narrative dell'arte usano gli stessi tipi di esperimenti di pensiero dai filosofi utilizzati, ma in modo più ricco e più complesso, poiché gli esperimenti di pensiero filosofico sono spesso assai asciutti, schematici e succinti. La letteratura quindi non solo descrive e suggerisce emozioni ma anche sviluppa la nostra immaginazione. Sostenere ciò significa sostenere che la letteratura abbia un valore cognitivo perché implica ed alimenta un importante esercizio nell'immaginare il possibile. Nel pensiero letterario è possibile allora rintracciare lo stesso tipo di ginnastica mentale immaginaria che si trova nel ragionamento filosofico³.

Contrariamente a quanto si chiedeva Alice, – “qual è l'uso di un libro senza immagini” – è nostra convinzione che nel leggere le sue av-

¹ C. Taliaferro, E. Olson, *Serious Nonsense*, in R. Brian Davis (Ed.), *Alice in Wonderland in Philosophy: Curiouser and Curiouser*, Hoboken, New Jersey, John Wiley & Sons, 2010, p. 194 (traduzione mia).

² Per esempio, mentre Alice cade nella tana del coniglio si chiede se “cadrà attraverso la terra” e uscirà dall'altra parte dove le persone “camminano con le loro teste verso il basso”. Cfr. G. Pitcher, *Wittgenstein, Nonsense, and Lewis Carroll*, in “Massachusetts Review”, 6.3 (1965), pp. 591-611, ora in S. P. Rosenbaum (Ed.), *English literature and British philosophy: a Collection of Essays*, Chicago, University of Chicago Press, 1971, pp. 229-250.

³ Cfr. N. Carroll, *The Wheel of Virtue: Art, Literature, and, Moral Knowledge*, in “The Journal of Aesthetics and Art Criticism”, vol. 60, n. 1, Winter 2002, pp. 3-26.

venture nel mondo delle meraviglie, il lettore non abbia bisogno di un supporto iconografico onnipresente. Le avventure di Alice infatti si snodano attraverso la sapiente ricchezza linguistica delle conversazioni che danno voce alla maieutica del nonsense. Qui è la sapienza della parola scritta che alimenta la visione mentale. Visione mentale che rimanda al lettore, quel lettore considerato da Albert Manguel il mago che decifra i segni scritti riconoscendone il significato e dando loro voce⁴.

Giungiamo quindi a delimitare il campo della nostra riflessione. Come indicato nel titolo del presente contributo, l'attenzione è rivolta ai bambini più piccoli, coloro che necessitano ancora di una lettura veicolare, la lettura di un testo da parte di un soggetto ad altri. Una lettura che non è solo trasmissione orale di testo ma si configura come comunicazione attiva con domande, risposte, interrelazione, basata su sguardi, gestualità, mimica, intonazione della voce, pause. Una lettura che è interpretazione di chi legge e di chi ascolta e che è fondamentalmente motore di immaginazione.

Bambini ai quali l'odierna editoria offre prodotti, nello specifico albi illustrati, di alta qualità. Qui non si mette assolutamente in discussione l'importanza di albi illustrati, capaci di attivare processi immaginativi ed interpretativi del reale. Albi illustrati contraddistinti da una discrepanza tra testo e immagine tale da attivare un processo ermeneutico complesso e profondo che promuova immaginazione. Ci si pone invece una domanda circa l'esclusività di questa offerta. L'esclusività di questa offerta, infatti, porterebbe il bambino a confrontarsi prevalentemente con l'immagine con il rischio di allontanarlo dalla parola scritta, dalla riga nera sulla pagina bianca che, dapprima un lettore veicolare decifra per lui, rilevandogli l'infinita diversità delle cose immaginarie e immergendolo nella solitudine favolosamente affollata del lettore, direbbe Daniel Pennac⁵, e che, quando avrà imparato a leggere, lo vedrà protagonista di quella magia di cui parlava Albert Manguel. Proprio perché la lettura veicolare è un momento importantissimo per il futuro lettore, essa deve iniziare il prima possibile ma deve anche essere il più possibile ricca di proposte che mettano l'ascoltatore nella condizione di attivare immaginazione.

È nostra convinzione che se al bambino si propongono esclusivamente, o quasi, albi illustrati non gli si offre l'opportunità di alimen-

⁴ A. Manguel, *Una storia della lettura*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2009, p. 157.

⁵ D. Pennac, *Come un romanzo*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2014, p. 14.

tare una personale facoltà d'immaginazione. Il presente contributo quindi partendo da una definizione d'immaginazione vuole, servendosi anche di esempi di grandi autori che hanno rivolto la loro attenzione ai piccoli lettori, offrire un possibile contributo alla rinascita di una lettura veicolare. Lettura veicolare che diventi fonte di educazione all'immaginazione e all'interpretazione di quella polisemia ed eccedenza di senso attivabili da livelli soggettivi di lettura, caratteristica della letteratura e nello specifico della letteratura per l'infanzia⁶. Se la lettura riguardasse solo il coinvolgimento delle capacità conoscitive della mente il problema si ridurrebbe ad insegnare ad un bambino a decifrare le parole su un foglio bianco. La lettura deve invece essere capace di coinvolgere la sua fantasia e le sue emozioni solo così potremo pensare di aver formato il vero lettore⁷.

2. *L'immaginazione come potenza creatrice*

Se guardiamo al significato della parola immaginazione, noi possiamo fare riferimento ad una particolare forma di pensiero, che non segue regole fisse né legami logici, ma si presenta come riproduzione ed elaborazione libera del contenuto di un'esperienza sensoriale, legata a un determinato stato affettivo. L'immaginazione può dar luogo a una attività di tipo sognante (“sogni a occhi aperti”), oppure a creazioni armoniose con contenuto artistico (immaginazione artistica), o anche, con un meccanismo che si riallaccia all'intuizione, a conclusioni ricche di contenuto pratico. Se vogliamo possiamo più genericamente affermare che l'immaginazione è la facoltà di formare immagini, di elaborarle, svilupparle e anche deformarle. Una capacità quella di immaginare, formulare ipotesi, configurare schemi predittivi o semplicemente fantasticare che è propria della specie umana⁸.

⁶ Cfr. R. Lollo, *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche metodologi di indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 37-68, in particolare p. 39.

⁷ Cfr. B. Bettelheim, K. Zelan, *Imparare a leggere. Come affascinare i bambini con le parole*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1982.

⁸ Sull'argomento si vedano S. Calabrese, *Neurogenesi del controfattuale*, in “*Enthymena*”, VIII, 2013, pp. 96-109 e J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2014.

A questo proposito sembra interessante ricordare cosa Baudelaire intendeva per immaginazione. Partendo dalla considerazione che “tutto l’universo visibile non è che un deposito di immagini e di segni ai quali l’immaginazione deve attribuire un posto e un valore relativo: una sorta di nutrimento che l’immaginazione deve assimilare e trasformare”, Baudelaire definisce l’immaginazione come facoltà misteriosa e regina di tutte le altre facoltà!⁹. Essa coinvolge tutte le altre facoltà, le eccita e le spinge alla lotta per cui alla fine “tutte le facoltà dell’anima umana vanno subordinate all’immaginazione, la quale le requisisce tutte in una”¹⁰.

Per Baudelaire, dunque, l’immaginazione si qualifica per il suo carattere “misterioso”, in essa c’è qualcosa di inafferrabile e sfuggente, qualcosa che sfugge alla possibilità di un’adeguata definizione in termini logico-concettuali. Ma ciò che appare veramente importante è il riconoscimento dell’immaginazione come facoltà che mobilita l’intera soggettività, che attiva tutte le nostre capacità conoscitive e simboliche, potenziandole, intensificandone l’azione e mettendole produttivamente in contrasto tra loro.

Baudelaire si spinge oltre e afferma che “l’immaginazione è la regina del vero, e il *possibile* è una provincia del vero. Essa è concretamente congiunta con l’infinito”¹¹. Quindi mette in relazione l’immaginazione con la verità e con il possibile come provincia del vero ossia come un vero implicito. Si comprende allora come l’immaginazione sia fondamentale per la comprensione del reale, del mondo che ci circonda ma anche per una trasformazione, un cambiamento perché la caratteristica dell’immaginazione è di essere potenza creatrice.

Per Gianni Rodari, l’immaginazione non è una particolare facoltà separata della mente, ma è la mente stessa, nella sua interezza e totalità, la quale, applicata ad una attività piuttosto che ad un’altra, si serve sempre degli stessi procedimenti¹². Riprendendo il pensiero di Henry Wallon¹³, Rodari sostiene che la mente nasce non nella quiete ma nella lotta, così la struttura binaria si configura quale elemento fondamentale del pensiero: l’idea di “molle”, ad esempio, non si for-

⁹ C. Baudelaire, *Salon del 1859*, in Id., *Scritti sull’arte*, tr. it., Torino, Einaudi, 1992, p. 223.

¹⁰ *Ivi*, p. 229.

¹¹ *Ivi*, p. 223.

¹² G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1997, p. 25.

¹³ H. Wallon, *Les origines du caractère chez l’enfant*, Paris, PUF, 1945.

ma prima o dopo l'idea di "duro" ma contemporaneamente; uno scontro che è generazione. Rodari trasporta questa teoria in campo educativo e considera la potenzialità di quello che egli chiama "binomio fantastico": due parole lontanissime che attivano processi immaginativi di estrema importanza. Processi immaginativi che passano anche per Rodari, attraverso la creazione, l'elaborazione e lo sviluppo di immagini mentali. L'immaginazione non è allora pura fantasticheria ma diventa capacità interpretativa, risolutiva di problemi quotidiani per cui essa va alimentata, educata, accresciuta e la lettura diventa un approccio utile a tale scopo.

Il rapporto tra immagini mentali e processi immaginativi, che promuovono strategie di conoscenza ed interpretazione del reale, e la lettura fu oggetto di approfondimento da parte di Italo Calvino. Ci riferiamo qui alle *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, in particolare alla *Visibilità*, dove Calvino parla di immaginario e delle sue fonti, di fantasia e del luogo, reale o metafisico, da cui piovono le immagini che la generano.

“Possiamo distinguere due tipi di processi immaginativi: quello che parte dalla parola e arriva all'immagine visiva e quello che parte dall'immagine visiva e arriva all'espressione verbale. Il primo processo è quello che avviene normalmente nella lettura: leggiamo per esempio una scena di romanzo o il *reportage* d'un avvenimento sul giornale, e a seconda della maggiore o minore efficacia del testo siamo portati a vedere la scena come se si svolgesse davanti ai nostri occhi, o almeno frammenti e dettagli della scena che affiorano dall'indistinto”¹⁴.

Anche l'immagine che vediamo nello schermo cinematografico, continua Calvino, è passata attraverso un testo scritto. L'espressione verbale viene vista mentalmente dal regista; poi questa immagine visiva è costruita nella sua fisicità sul set e quindi è definitivamente fissata nei fotogrammi del film. Alla fine, dice Calvino, un film è il risultato di successive fasi immateriali e materiali in cui le immagini prendono forma, un processo in cui “il cinema mentale” dell'immaginazione ha la funzione non meno importante di quella delle fasi di realizzazione. Come suggerisce Calvino si tratta di un “cinema mentale” che è sempre esistito ed è sempre in funzione in tutti noi, esso proietta incessantemente immagini nella nostra vita interiore. Un “cinema

¹⁴ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 2016, p. 85.

mentale” sempre attivo messo in azione anche dalla lettura o dall’ascolto di narrazioni, come nel caso del lettore veicolare. Le riflessioni calviniane ci portano quindi a prendere in considerazione un aspetto molto importante in ordine alla formazione di lettori forti e il significato profondo che si cela dietro ad un troppo spesso generico piacere della lettura¹⁵.

Come non ricordare, a questo proposito, la descrizione del precettore Palmiro Mazzella¹⁶, “un giovane alto, con una lunga zazzera di capelli color paglia, magro di una magrezza che arrivava alla trasparenza”, che insegnava raccontando favole:

“Quante ne sapeva di favole! Tutte varie, tutte belle, tutte da levare il fiato a starle a sentire. E come le raccontava bene! Parlava di fate e di streghe, di maghi e di orchi con una confidenza come se fossero suoi parenti stretti. Narrava di sortilegi e incantesimi, metamorfosi, apparizioni e sparizioni con la precisione di un commesso viaggiatore che presenti sulla piazza i suoi articoli.

Dalle sue parole scaturivano, vivi come sul lenzuolo di un cinematografo, tutti i personaggi e le cose del mondo della fantasia... Tali narrazioni erano così vive e palpitanti ...”¹⁷.

Per far comprendere l’importanza di questa immaginazione visiva Calvino ricorda il procedimento di Ignazio di Loyola. A differenza delle forme devozionali in uso al suo tempo, Sant’Ignazio, negli *Esercizi spirituali*, faceva infatti riferimento all’immaginazione visiva come via per raggiungere la conoscenza dei significati profondi. Al fedele chiedeva non di guardare l’immagine data dalla Chiesa ma di immaginare, di rappresentarsi mentalmente il messaggio evangelico. Il fedele allora dipingeva, sulle pareti della propria mente, figure e scene sollecitate dall’enunciato teologico; procedimento che apre ad un campo di possibilità infinite d’applicazione della fantasia individuale. Un’apertura che, ai fini del nostro discorso, assume una fondamentale importanza poiché sottolinea la pluralità dell’immaginazione di fronte ad un messaggio letto o ascoltato. Se infatti trasportiamo il procedimento di Loyola nella lettura vicariale possiamo affermare che la voce

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Palmiro Mazzella è il tredicesimo precettore descritto da Sergio Tofano in *Il romanzo delle mie delusioni. Racconto piuttosto lungo*, del 1925.

¹⁷ S. Tofano, *Il romanzo delle mie delusioni. Racconto piuttosto lungo*, Milano, Mondadori, 1925, pp. 11-13.

mentre legge stimola la creazione di immagini mentali¹⁸. Il problema è, quindi, quello di sollecitare e promuovere la creazione di immagini mentali attraverso la lettura vicariale, in modo tale che durante l'ascolto il bambino, anche piccolo, riesca a dare vita a personali rappresentazioni, situazioni, contesti. Il bambino deve essere messo nella condizione di ascoltare, seguire la trama e sognare per immagini. Allo stesso modo, è utile offrire *silent book* o albi illustrati con una forte discrepanza tra immagine e testo. Il valore qualitativo dell'albo illustrato sta nel suo non dipendere dalle parole, sta nell'autosufficienza delle figure capaci di alimentare l'immaginazione narrativa, la fabulazione. Figure capaci di favorire un processo immaginativo di diverso tipo quello che dall'immagine arriva all'espressione verbale¹⁹. Il valore qualitativo dell'albo illustrato non è legato alla sua capacità di decifrazione descrittiva del messaggio verbale. Se l'adulto legge un testo fedelmente ricostruito nell'immagine, senza possibilità di modificazione noi riteniamo che ciò assuma il carattere di un'imposizione interpretativa. L'immagine troppo descrittiva assomiglia alle immagini passive di cui parlava Jung. Immagini prefabbricate, che attivano le nostre scelte in modo univoco: ognuno di noi finisce con tradurre l'immagine in un messaggio verbale pressoché uguale. C. G. Jung le definiva immagini "passive", in contrapposizione a quelle "attive" che nascono da una necessità individuale, quando le risposte date fino a quel momento non sono più sufficienti e sono arricchite dalla potenzialità del cambiamento²⁰.

Lo stesso Calvino si pone il problema della moltitudine di immagini presenti nella nostra vita. Egli si chiede se ha senso promuovere la possibilità di creare, di evocare immagini in un mondo inondato da immagini prefabbricate. Il domandarsi quale futuro possa avere l'immaginazione individuale in una civiltà dell'immagine, diventa per noi

¹⁸ I. Calvino, *Lezioni americane...*, cit., pp. 85-88.

¹⁹ Questo processo è simile al secondo tipo di processi immaginativi di cui parlava Calvino. Lo scrittore, in questo caso, parte da un'immagine visiva e costruisce da quest'immagine l'espressione verbale. Nel caso dei bambini la figura diventa una sorta d'immagine visiva per costruire storie. Calvino afferma di essere figlio di una prima civiltà dell'immagine ricordando quando, prima di imparare a leggere, si raccontava mentalmente le storie guardando le figure del "Corriere dei Piccoli". La lettura di figure senza parole fu per Calvino una scuola di fabulazione, di composizione dell'immagine (Cfr. I. Calvino, *Lezioni americane...*, cit., pp. 94-96.).

²⁰ M. Malagoli Togliatti, A. Cotugno, *Scrittori e psicoterapia: la creatività della relazione terapeutica*, Roma, Meltemi, 1998, p. 111.

a trent'anni dalle lezioni americane ancora più urgente. Oggi siamo bombardati da una grandissima quantità di immagini prefabbricate che attivano le nostre scelte, immagini indotte dall'ambiente, da logiche contrarie alla promozione dell'originalità del singolo, quindi, con Calvino, riconosciamo la necessità di continuare a promuovere il potere di evocare immagini *in assenza*, “il potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall'allineamento di caratteri alfabetici neri su pagina bianca, di *pensare* per immagini. Penso a una possibile pedagogia dell'immaginazione che abitui a controllare la propria visione interiore senza soffocarla e senza d'altra parte lasciarla cadere in un confuso, labile fantasticare, ma permettendo che le immagini si cristallizzino in una forma ben definita, memorabile, autosufficiente, ‘icastica’”²¹.

Noi pensiamo che questa pedagogia dell'immaginazione che Calvino riteneva possibile esercitare solo su se stessi possa essere promossa mediante un'educazione alla lettura capace di aprire il bambino alla magia della parola scritta e che permetta di alimentare l'immaginazione del singolo.

3. *Immaginazione e interpretazione per andare oltre*

“Immaginazione non significa menzogna”²², così l'incipit di quel meraviglioso *Messieurs les enfants* di Daniel Pennac, e il motto che il professor Crastaing afferma senza sosta ai suoi allievi.

“La verità non è sui giornali! La verità non è nel vostro televisore! La verità non è neppure in quello che dice la gente intorno a voi... La verità non viene da nessuna parte, la verità non vi sarà mai recapitata nella casella delle lettere... La verità non è qualcosa di dovuto! La verità è una conquista, sempre... Immaginazione non significa menzogna! Bisogna immaginare veramente”²³.

La verità non è il contrario dell'immaginazione perché se così fosse significherebbe equiparare l'immaginazione alla falsità, ossia affermare che quando io immagino, lo faccio relativamente a cose inesistenti e per ciò stesso false. Ma se affermassimo ciò sarebbe la fine as-

²¹ I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, cit., p. 94.

²² D. Pennac, *Signori bambini*, Milano, Feltrinelli, 2013, p. 11.

²³ *Ivi*, p. 13.

soluta della letteratura²⁴. Ora, se riprendiamo il testo di Pennac, non è ragionevole pensare ad una trasformazione da adulti a bambini e viceversa, è una metamorfosi, di kafkiana memoria, possibile perché immaginata come tale. Il fatto di raccontare cose immaginate e di immaginare cose ascoltate o lette non significa falsità. Umberto Eco parla a questo proposito di un patto tacito che ogni lettore sottoscrive con l'autore il quale fa finta di dire qualcosa di vero e noi facciamo finta di credere che ciò che dice corrisponda a verità. Ogni lettore si comporta quindi come un bambino quando gioca al “facciamo finta che”, da cui origina un mondo finzionale che non si traduce in falsità ma in possibilità. In questo procedimento ogni asserzione romanzesca, dice Eco, disegna e costituisce un mondo possibile che diviene un esercizio all'andare oltre al pensare cose impossibili ma vere nel loro essere immaginate come tali²⁵. Il gioco del “facciamo finta che”, diventa allora alimento di immaginazione come “repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né è stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere”²⁶. Nella lettura tutti noi, adulti e non adulti, fatto implicitamente questo patto con l'autore, ci lasciamo trasportare dallo sviluppo della narrazione. Non imponiamo a ciò che leggiamo dimostrazioni di verità, la verità degli asserti romanzeschi non viene messa in discussione ma trasformiamo in immagini mentali ciò che leggiamo o ascoltiamo. Con l'immaginazione noi rendiamo presente alla mente immagini che possono derivare da altre immagini recuperate nella memoria, riferibili a cose viste, a cose accadute oppure da una trasformazione combinatoria che non trova corrispettivo reale, possono essere immagini impossibili ma non false²⁷. A tale riguardo Vladimir Nabokov, in un'intervista del 1966, affermava che l'immaginazione è

²⁴ E. Cavazzoni, *Verità e immaginazione*, in “Griseldaonline”, 9, 2010 (www.griseldaonline.it/temi/verita-e-immaginazione/verita-immaginazione.html).

²⁵ U. Eco, *Verità e finzione*, in “Griseldaonline”, 9, 2010 (www.griseldaonline.it/temi/verita-e-immaginazione/verita-immaginazione.html). “Un romanzo è un caso di menzogna? A prima vista dire che don Abbondio ha incontrato due bravi nei pressi di Lecco sarebbe una bugia perché Manzoni sapeva benissimo di raccontare una cosa che si era inventato. Ma Manzoni non intendeva mentire: “faceva finta” che quello che raccontava fosse accaduto davvero e ci chiedeva di partecipare alla sua finzione, proprio come accettiamo che un bambino, che impugna un bastone, faccia finta che sia una spada” (U. Eco, *Mentire e far finta*, in “Espresso – La bustina di Minerva”, 8 luglio 2011).

²⁶ I. Calvino, *Lezioni americane...*, cit., p. 92.

²⁷ E. Cavazzoni, *Verità e immaginazione*, cit.

una forma di memoria e che un'immagine dipende dalla capacità di associazione a sua volta fornita e sollecitata dalla memoria²⁸.

La lettura diventa allora percorso immaginativo, attraverso la lettura possiamo farci degli “harem nella testa, dei palazzi con lo stile, drappeggiare la propria anima della porpora dei grandi periodi” come diceva il giovane Gustave Flaubert²⁹. Un percorso immaginativo che richiede tempo, a nulla serve una lettura avida e troppo veloce. Di qui la necessità di leggere con lentezza per permettere alle immagini di affiorare nella nostra mente. E quando riusciamo ad incontrare una grande immagine, fermiamoci, chiudiamo il libro, assaporiamo tutta la bellezza di quell'immagine, cerchiamo di non abbandonarla, portiamola con noi, nelle nostre quotidiane faccende. Giochiamo con quella immagine fino a stravolgerla o modificarla perché così ce ne appropriamo, perché “a questo serve la letteratura”³⁰, e questo fa della lettura fondamentalmente un ampliamento dell'esperienza umana³¹.

Riteniamo quindi che, proprio per il carattere di repertorio potenziale, l'immaginazione sia lo strumento per andare oltre, per non rimanere legato al dato empirico. L'immaginazione per andare oltre l'apparente, per interpretare e comprendere che è una ricerca personale, continua, mai ultimata, forse sarebbe più corretto chiamarla immaginazione teoretica spinta oltre i limiti delle cose visibili e tangibili, regno del possibile³². E quindi attraverso la letteratura io posso educare all'interpretazione, alla comprensione del reale perché non accada ciò che afferma Re Dicembre.

“Se è vero quel che mi racconti... ecco, io me l'immagino così: all'inizio avete tutte le possibilità, e ogni giorno che passa ve ne tolgono un paio. Quando siete piccoli avete una gran fantasia ma sapete molto poco. E siccome è così, dovete usare la vostra immaginazione per ogni

²⁸A. Appel, *An Interview with Vladimir Nabokov*, in “Wisconsin Studies in Contemporary Literature”, vol. VIII, no. 2, spring 1967, pp. 127-152.

²⁹Così il giovane Gustave Flaubert definiva l'immaginazione in una lettera, data il 26 settembre 1853, indirizzata all'amante Louise Colet, ispiratrice della sua *Madame Bovary* (cfr. D. L. Demorest, *L'Expression Figurée et Symbolique dans l'Oeuvre de Gustave Flaubert*, Genève, Slatkine Reprints 1977, p. 394; la traduzione è mia).

³⁰ Enrico Guaraldo nel ricordo dell'allievo Alessandro Piperno, cfr. A. Piperno, *Immaginazione la vera sapienza*, in “Corriere della sera”, 19 gennaio 2014.

³¹Cfr. C. S. Lewis, *Lettori e letture. Un esperimento di critica*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero, 1997, pp. 19-21.

³²Cfr. M. Conte (a cura di), *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Padova, Libreria universitaria, 2016, pp. 47-52.

cosa. Com'è che la luce arriva dalla lampada e le immagini nel televisore; vi immaginate che sotto le radici degli alberi vivano dei nanetti, e come dev'essere stare in piedi sulla mano di un gigante. Poi diventate più grandi, e quelli ancora più grandi vi spiegano come funzionano una lampada e un televisore. Allora imparate che non esistono né nani né giganti. La vostra capacità di immaginare si restringe sempre più man mano che le vostre conoscenze aumentano³³.

Conoscenza e immaginazione o, se vogliamo, scienza e fantasia, non sono allora diverse né tantomeno in contrasto e lo dimostrano proprio i più piccoli che, di fronte alla realtà, immaginano sequenze fattuali inesistenti, perseguono mondi immaginari, danno vita a personali teorie causali di ciò che li circonda con annesse mappe di funzionamento tali da disegnare possibilità, di far finta che tutto sia possibile³⁴. Va aggiunto allora, con Clive Staple Lewis, che il processo di crescita va valutato per quello che otteniamo non per quello che perdiamo. Da questo punto di vista non acquisire un'inclinazione per il realistico è da considerarsi infantile nell'accezione negativa del termine ossia riferendosi a quelle caratteristiche dell'infanzia liberandoci delle quali diventiamo migliori e più felici. Tuttavia altre caratteristiche del mondo infantile sono da considerarsi gravi perdite. Nessuno infatti può negare la gravità nel perdere la curiosità instancabile, l'intensità di immaginazione, la facilità a sospendere l'incredulità, il desiderio autentico, la prontezza a stupirsi, a provare compassione o ammirazione. Di qui "aver perso il gusto per le meraviglie e le avventure non è una cosa da rallegrarsi più di quanto ci si rallegri per aver perso i denti, i capelli, l'appetito e alla fine le nostre speranze"³⁵.

L'esperienza della letteratura deve allora, attraverso l'attivazione di processi immaginativi, permettere l'accesso ad un significato più profondo. "Nell'universo infinito della letteratura s'aprono sempre altre vie da esplorare, nuovissime o antichissime, stili e forme che possono cambiare la nostra immagine del mondo"³⁶. Una storia deve divertire e stimolare la curiosità del bambino ma soprattutto deve accendere e promuovere la sua immaginazione perché è attraverso l'attivazione del processo immaginativo che si sviluppa la comprensione del proprio

³³ A. Hacke, *Il piccolo re Dicembre*, Milano, Archinto, 2010, p. 10.

³⁴ Cfr. S. Calabrese, *Neurogenesi del controfattuale*, cit.

³⁵ C. S. Lewis, *Lettori e letture. Un esperimento di critica*, cit., pp. 94-95.

³⁶ I. Calvino, *Lezioni americane...*, cit., p. 12.

mondo, approdando a possibili soluzioni ai problemi³⁷. La soluzione di un problema o anche solo il tentativo di soluzione è già un cambiamento per cui possiamo sostenere la tesi che l’immaginazione promuove cambiamento e i processi immaginativi innescati dalla lettura producono cambiamento. Entrare attraverso la lettura in mondi diversi alimenta il desiderio di portare alcuni elementi lì ritrovati nella realtà, si tratta di procedimenti che vengono applicati in contesti diversi. Come afferma Neil Gaiman la narrativa d’evazione può permettere di trovare strumenti e schemi mentali per migliorare il proprio luogo e il proprio tempo, perché fantasticare di altri mondi immaginari sprona a cambiare il proprio³⁸.

I libri, se alimentano immagini ad occhi aperti, immagini dal potenziale creativo, aprono a possibili interpretazioni e arricchiscono la visione del mondo. La letteratura permette immagini di una realtà capaci di mettere il lettore nell’esperienza di assoluta novità e la lettura comporta un temporaneo passaggio della mente da ciò che ci circonda realmente a cose solamente immaginate o pensate. Un’evazione che non ha carattere negativo, essa è infatti potenziale trasformativo, in fondo tutto ciò che ci circonda esiste perché qualcuno un giorno lo ha immaginato.

“Guardatevi attorno: lo voglio dire. Sospendi, per un momento e guarda attorno alla stanza in cui ti trovi. Voglio sottolineare qualcosa di così evidente che tende ad essere dimenticato. È questo: che tutto ciò che puoi vedere, compresi i muri, era, a un certo punto, immaginato. Qualcuno ha deciso che era più facile sedersi su una sedia che sul terreno e immaginava la sedia... Questa stanza e le cose in essa e tutte le altre cose in questo edificio, questa città, esistono perché, più e più volte altre, le persone immaginavano le cose”³⁹.

³⁷ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2005, pp. 10-11.

³⁸ Neil Gaiman per spiegare meglio questo concetto usa una metafora: “Se sei intrappolato in una situazione impossibile, in un posto sgradevole, e qualcuno ti offre una via di fuga temporanea, perché non dovresti prenderla? I libri fanno questo: aprono una porta, mostrano la luce fuori. E più importante ancora, durante la fuga i libri possono farti conoscere il mondo e la tua stessa condizione, ti danno armi, ti danno un’armatura, cose che puoi portarti dietro quando devi tornare in prigione. Le abilità e la conoscenza sono strumenti che puoi usare per fuggire davvero. Come diceva Tolkien, le uniche persone che si arrabbiano per una fuga sono i carcerieri”(N. Gaiman, *Why future depends on libraries, reading and daydreaming*, in “The Guardian”, 15 October 2013; la traduzione è mia).

³⁹ *Ibidem*.

A questo proposito, se Albert Einstein, come ricorda Gaiman, ha riconosciuto la necessità di leggere molte fiabe ai bambini per aumentare la loro intelligenza, Vladimir Nabokov ha affermato che la mente è destinata a non cogliere nulla senza l'aiuto della fantasia creativa, concepita come una goccia di acqua che sul vetrino dà nitore e rilievo all'organismo osservato. "Nella scala dimensionale del mondo esiste un punto d'incontro tra immaginazione e conoscenza un punto ottenuto rimpicciolendo le cose grandi e ingrandendo quelle piccole, il che è intrinsecamente artistico"⁴⁰. Per concludere la nostra riflessione in merito all'immaginazione come porta sulla conoscenza ed interpretazione della realtà forse non si possono dimenticare le parole di Gianni Rodari: "Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace e nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepoliti, altri ricoperti a turno dalla sabbia... Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta, suoni, immagini, analogie, ricordi, significati e sogni"⁴¹.

4. *Qualche esempio*

Abbiamo finora cercato di chiarire cos'è l'immaginazione, quale il suo rapporto con la letteratura, e come la letteratura sia un attivatore di immaginazione. Riferendoci a Calvino, si è cercato di evidenziare come attraverso la lettura si possa attivare un processo immaginativo che diventa non solo produttore di immagini mentali ma anche strumento di comprensione, interpretazione del reale e quindi anche di

⁴⁰ V. Nabokov, *Parla ricordo*, tr. it., Milano, Adelphi, 2010, p. 164.

⁴¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., p. 15.

cambiamento. Di qui la definizione della lettura come possibile strumento di ampliamento dell'esperienza umana. Ora cercheremo di fare degli esempi tratti da grandi autori che si sono rivolti al destinatario bambino. Essi, approdando al mondo dei piccoli, manifestano una congenita affinità alla ricezione infantile, espressa mediante una prosa, sintatticamente elementare e piana, che si apre ad un orizzonte di lettura pressoché universale, che non corrisponde ad una riduzione di ispirazione poetica⁴². Nelle loro opere l'infanzia è l'orizzonte, è categoria essenziale cui si riassociano una certa visione del mondo e un certo approccio alle cose. La consapevolezza di rivolgersi ai bambini con il desiderio di comunicare qualcosa, indipendentemente da criteri pedagogici stabiliti a priori, ma soprattutto il desiderio di divertire il proprio destinatario è l'elemento che accomuna i nostri esempi. Ciò che va evitato sono le storie lacrimevoli di bambini più o meno sfortunati, la forzatura dell'insegnamento morale, il volere educare ad ogni costo.

Contro una funzionalizzazione del letterario al pedagogico, contro la considerazione dell'opera letteraria come strumento di educazione, Sergio Tofano si fa promotore di una letteratura come situazione esistenziale; in essa il piano del possibile è alimentato dall'immaginazione del lettore, presenza attiva nella magia della lettura. Come il teatro, così il libro deve colpire l'immaginazione per cui “la materia più preziosa da trattarsi a questo scopo è quella fantastica, fiabesca, avventurosa: il genere quello comico, umoristico, caricaturale”⁴³. Fare ridere i bambini “con qualsiasi mezzo purché, s'intende, di buon gusto” è lo scopo primario di una narrazione di cui Tofano dà magistrale esempio in *Cavoli a merenda* pubblicato per la prima volta nel 1920. La chiave surreale permette di raccontare storie costruite sullo “sconvolgimento” della realtà. Storie che la ragione rifiuterebbe ma, per quel patto implicito tra autore e lettore, per quel gioco del facciamo finta che, per quell'uso fanciullesco dell'imperfetto finzionale ricordato da Umberto Eco, non solo vengono ritenute possibili ma risultano anche estremamente divertenti. Ciò che colpisce è la quotidianità dei quadri iniziali, per esempio la necessaria tosatura di un cane o qualcosa che si dice e che passa di bocca in bocca o ancora la necessità di

⁴² U. Fracassa, *Sconfinamenti d'autore. Episodi di letteratura giovanile tra gli scrittori italiani contemporanei*, Pisa, Giardini, 2002, pp. 21-26.

⁴³ S. Tofano, *Recitare per bambini*, in “Scenario”, a. VI, n. 5, Maggio 1937, pp. 211-213.

trovare un'istitutrice per il piccolo Aniceto. Fatti di quotidiana normalità dai quali si dipanano a cascata scene surreali, incongruenti, che tengono incollato il lettore fino all'immane lieto fine. Simili ai racconti popolari, prive di elementi magici, le storie di Tofano raccontano spaccati di vita, avvenimenti strani provocati da qualche banalità che potrebbero essere anche catastrofici ma che l'umorismo rende leggeri. Simili ai racconti dei cantastorie le narrazioni di Tofano sono costruite sulla sapienza stilistica che unisce semplicità e linearità ad eleganza e originalità. Sapienza stilistica rivolta al destinatario bambino che, attraverso l'uso di frequenti reiterazioni di parole o intere espressioni, il succedersi causale di azioni e avvenimenti, la vivacità del ritmo narrativo, è messo nella condizione di attivare il proprio processo immaginativo, di visualizzare facilmente l'immagine dell'espressione verbale. Tofano gioca con la scrittura, si lascia prendere da situazioni bizzarre, mette in contrasto oggetti della quotidianità, gioca con le parole. Un sapiente gioco che lo avvicina a Rodari e ai giochi linguistici per animare processi immaginativi. Anticipando Rodari, Tofano sconvolge le fiabe, gioca con le fiabe, provoca ribaltamenti, propone diversi svolgimenti e differenti finali. Il *Romanzo delle mie delusioni. Racconto piuttosto lungo*⁴⁴, diventa allora un richiamo alla necessità di riappropriarsi pienamente della fantasia attraverso il ribaltamento assurdo del mondo delle fiabe: così un orco e un'orchessa sono diventati vegetariani e accolgono orfanelli e bambini sperduti o la Bella Addormentata nel bosco, diventata regina, soffre di insonnia e se ne va in giro per il regno obbligando tutti a stare svegli.

Anche Tommaso Landolfi dà grande prova di gioco con il fiabesco, si piega sull'infanzia e, facendo proprio il repertorio di personaggi e situazioni della fiaba tradizionale, avanza nei territori del meraviglioso sperimentando combinazioni narrative che vedono la coesistenza di temi incantati, umoristici, grotteschi e terrificanti. Egli accetta sostanzialmente le convenzioni del genere fiabesco, ma tende a modificare lo schema narrativo con l'inserimento di elementi inconsueti (ad esempio l'incipit in cui presenta una riflessione sull'educazione), trasgressivi (come la forte caratterizzazione psicologica dei personaggi, primo tra tutti il principe ammalato di malinconia), di rottura con il risultato di alimentare la possibilità di immaginare qualcosa di nuovo.

⁴⁴ Pubblicato a puntate sul "Corriere dei Piccoli" nel 1917, poi in volume nel 1925, nel 1977 appare per Einaudi nella collana "Struzzi ragazzi".

Così in *Il principe infelice*, composto da ventiquattro capitoli intitolati con lo scopo di isolare gli episodi ed agevolare la fruizione da parte di un pubblico infantile, si ha il ribaltamento di ruoli e funzioni. È la principessa che si reca alla ricerca del rimedio al male del principe. La vera protagonista è la principessa Rami, audace eroina per amore che, decisa a raggiungere il Paese dei Sogni, si allontana dal regno situato ai confini dell'Impero e attraversa i più inusuali territori. Una volta compiuta l'impresa Rami cade in un profondo sonno. La storia assume allora un nuovo andamento e questa volta è il principe a salvare la principessa, con un lieto fine non scontato né privo di sorprese.

Gioco con tematiche fiabesche, in particolare la bella e la bestia e l'amore defraudato, è presente anche in *Raganella d'oro* dove si racconta di una città insidiata da un orribile gigante deciso a sposare la giovane principessa Uriana. Nessun saggio riesce ad escogitare un piano di difesa; solo il palafreniere Teraponte si offre per uccidere il gigante e meritarsi così la principessa. Uccisa la raganella, portatore del cuore del gigante, appare il principe Miagro di cui Uriana si innamora subito, convolvendo a felici nozze mentre felice fu anche Teraponte per il congruo bottino elargito dal re. Attraverso la sperimentazione di forme e temi letterari, nella mescolanza della narrazione breve, ottenuta con la suddivisione in capitoli, della fiaba e della favola, Landolfi riesce ad offrire ai bambini storie promotrici di fantasia e immaginazione. E assumendo a volte il ruolo di voce narrante, Landolfi si rivolge direttamente ai piccoli lettori per sollecitare la loro fantasia a immaginare altre situazioni oltre quelle narrate: “ma sarebbe troppo lungo narrare tutte le avventure della principessa; rimane da dire che...”⁴⁵. È quel “lasciare nell'opera qualcosa di non risolto, un margine d'ombra e di rischio”⁴⁶, che fa di Landolfi, capace “di catturare l'attenzione e la meraviglia del lettore”⁴⁷, un grande narratore per l'infanzia rispettoso del suo destinatario.

Mettere il destinatario nella condizione di immaginare, di pensare, di costruire sogni ad occhi aperti, ma anche di comprendere ed interpretare. A tal fine Dino Buzzati, citando Voltaire, afferma che in letteratura sono ammissibili tutti i generi tranne che il genere noioso e che nel raccontare una cosa fantastica si deve cercare di renderla plausibile

⁴⁵ T. Landolfi, *La raganella d'oro*, in Id., *Opere*, Milano, Rizzoli, 1991, p. 371.

⁴⁶ I. Calvino (a cura di), *Le più belle pagine di Tommaso Landolfi*, Milano, Rizzoli, 1982, p. 419.

⁴⁷ *Ivi*, p. 415.

ed evidente, vicina il più possibile alla cronaca ma aperta all'immaginazione del lettore. Di questa idea Buzzati dà magistrale dimostrazione in *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, uscita nel 1945 dapprima a puntate sul "Corriere dei Piccoli", e poi nel dicembre dello stesso anno in volume per Rizzoli. La contrapposizione tra il mondo della città e l'eden della montagna diventa lo sfondo in cui si sviluppa la storia dell'invasione degli orsi guidati da re Leonzio. Animali antropomorfi accompagnano il lettore in una storia fantastica, divertente ma altrettanto profonda nell'offrire una lettura della società con grande leggerezza e ironia. In una cornice che richiama il teatro con la descrizione iniziale di personaggi e scene, Buzzati miscela filastrocche e ballate, immagini e parole. Le sue tavole lungi dall'essere corredo decifratario del testo verbale, lo potenziano, lo dilatano, permettendo all'immaginazione del lettore di andare oltre. L'effetto è una divertente favola ludica, impreziosita dall'atmosfera fantastica, dagli scenari grimmiani, dalle categorie del fiabico (viaggio, prova, animali parlanti, premio)⁴⁸. Una favola di profondo significato che ne fa uno dei più bei libri per l'infanzia scritti in Italia "un libro di grande spessore, che può venir letto a tutte le età. Ogni bambino lo gusterà secondo la propria, anche i più piccoli che lo sentiranno leggere a voce alta da un adulto"⁴⁹.

Tra gli autori citati la fiaba diventa il territorio privilegiato dove accompagnare i bambini per permettere loro di attivare processi immaginativi. È allora il riconoscimento del valore formativo del fiabesco, di un mondo finzionale dove tutto è possibile, dove non viene messo in discussione la veridicità di ciò che accade, dove tutte le ipotesi sono possibili, dove il lettore può trovare alimento per la sua ottimistica speranza di giungere ad un lieto fine, o comunque ad una soluzione del problema. Nel 1970 in occasione del ritiro del premio H. C. Andersen, Gianni Rodari afferma che "occorre una grande fantasia, una grande immaginazione ...per immaginare un mondo migliore ... Io credo che le fiabe, quelle vecchie e quelle nuove, possano contri-

⁴⁸ F. Lazzarato, *Un libro per tutti*, postfazione a D. Buzzati, *La famosa invasione degli orsi in Sicilia*, Milano, Mondadori, 2000, p. 151; C. Lepri, *Infanzia e linguaggi narrativi in Dino Buzzati*, in "Studi sulla formazione", 16, 2, 2013, pp. 131-147; M. Formenti, *L'infanzia nell'universo buzzatiano*, in "Studi buzzatiani", 1, 1996, p. 45.

⁴⁹ Secondo il giudizio di Bianca Pitzorno, cfr. R. Denti, B. Pitzorno, D. Ziliotto, *100 libri per navigare nel mare della letteratura per ragazzi*, Milano, Salani, 1999, p. 34.

buire ad educare la mente. La fiaba è il luogo di tutte le ipotesi: essa ci può dare delle chiavi per entrare nella realtà per strade nuove, può aiutare il bambino a conoscere il mondo”. Due anni dopo nel 1972 Italo Calvino, scegliendo tra le fiabe italiane quelle più indicate ai bambini, pubblicava *L’uccel Belverde e altre fiabe italiane*.

“Le fiabe sono, prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi; sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte di vita che è appunto il farsi di un destino: la giovinezza, dalla nascita che sovente porta con sé un auspicio o una condanna, al distacco dalla casa, alle prove per diventare adulto e poi maturo, per confermarsi come un essere umano”⁵⁰.

Attraverso gli incanti della narrazione meravigliosa si accompagnano i lettori alla comprensione ed interpretazione della vita e la creazione di immagini mentali suscitate dalle letture fiabesche finiscono per diventare parte del bagaglio conoscitivo e interpretativo di ognuno di noi, “la realtà fa irruzione nell’esercizio surrealistico”⁵¹. Grazie a una sapienza linguistica e stilistica si snoda il dialogo tra la sfera fantastica e immaginifica e quella logico-razionale. Esse non sono tra loro in opposizione ma complementari nell’offrire possibilità interpretative della realtà, rispettose della singolarità e originalità di ogni singolo. Il principio guida, come ha insegnato Rodari, è quello di animare, come fanno i bambini, ciò che animato non è e così entrare nelle logiche di comprensione ed interpretazione del reale proprio dei più piccoli che fanno del gioco la loro modalità di lettura. È come dicevamo più sopra il gioco del facciamo finta che consente di attivare processi immaginativi che lontani dall’essere fantasticherie diventano percorsi di conoscenza. Per concludere facciamo altri due brevi esempi di potenza immaginifica della parola scritta che apre alle profonde interpretazioni del mondo: Bianca Pitzorno e Beatrice Masini.

Con *L’incredibile storia di Lavinia*, seguita da *Stregghetta mia*, e *La Bambola dell’alchimista*, Bianca Pitzorno, con ironia, umorismo, valorizzazione del femminile, critica di luoghi comuni e ipocrisie, conti-

⁵⁰ I. Calvino, *Introduzione*, in Id., *Fiabe Italiane*, vol. I, Milano, Oscar Mondadori 2002, p. XV.

⁵¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, cit., p. 18.

nua e sviluppa la strada indicata da Gianni Rodari. La fiaba contemporanea deve rispondere alla necessità di inserire in una dimensione fiabesca cose, problemi, persone del mondo reale, e così essa parla ai bambini del loro mondo. Lontana da qualsiasi forma letteraria che contenga una aprioristica intenzionalità educativa, contro la pessima e diffusa abitudine di usare storie e racconti per educare, Bianca Pitzorno dà voce non a modelli ideali ma alle esperienze, alle passioni, ai desideri dei bambini, con *charme* e incanto della storia e della parola.

Così come Beatrice Masini con grande delicatezza stilistica, rispettosa del mondo bambino offre degli storie di sguardi inusuali. In *Diario di una casa vuota*, dà voce ad una casa, una casa con le orecchie di legno e gesso e occhi di finestre che non si possono chiudere ma che a volte decidono di non guardare. Una casa vuota che pensa, che ricorda le persone che l'hanno abitata, e guarda quelli che la visitano, due bambini che ne fanno il loro posto segreto. Inusuale anche lo sguardo di chi non si vede ma c'è. Nel bosco si ha la sensazione che qualcuno respiri piano, nascosto nell'ombra. È l'uomo verde che vive da sempre dove ci sono alberi, per proteggerli dalle aggressioni di chi non è verde. Non si vede ma si ascolta perché ha tante storie da raccontare: *Storie dell'uomo verde*. Al confine tra realtà e immaginazione dove tutto è possibile Beatrice Masini fa un gioco di grande umanità, usa l'imperfetto finzionale dei bambini indicato da Umberto Eco, e parla di bambini strani. Così in *La bambina di burro e altre storie di bambini strani* vengono offerte ai lettori storie dal grande valore umano, lontane da qualsiasi ipocrisia di accettazione, che creano immagini mentali delicate della vita e del mondo.

Riteniamo che questo piccolo libro sia la giusta conclusione di quanto abbiamo cercato di approfondire nel presente intervento. Esso diventa esemplificativo di come il lettore possa, attraverso la riga nera sulla pagina bianca, attivare processi immaginativi capaci di dare corpo ad immagini mentali che diventano percorsi interpretativi del reale. Immagini ricche di significato che vanno elaborate, modificate, afferrate, perché a questo serve la letteratura. La narrazione diventa poi una sorta di ponte tra un qui e un altrove, crea una visione aperta, un'estensione della nostra storia. Una sorta di canale riservato, animato dalla fantasia, che aumenta la nostra immaginazione e le nostre esperienze vissute tra realtà e fantasia.

Metacognizione e apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola dell'infanzia

Nicoletta Rosati

L'articolo evidenzia l'importanza di un corretto approccio all'apprendimento della lettura e della scrittura, che dovrebbe avere inizio fin dalla scuola dell'infanzia. Non si tratta di proporre precocismi scolastici, ma di aiutare il bambino a sviluppare atteggiamenti e processi metacognitivi che risultano essere importanti per un corretto sviluppo delle abilità alla base dell'apprendimento della letto-scrittura. Dopo una breve presentazione dei principali studi sulla metacognizione, l'articolo presenta l'avvio di una ricerca svolta nella scuola dell'infanzia per favorire un iniziale apprendimento della lettura e della scrittura utilizzando una didattica metacognitiva.

The article highlights the importance of a correct approach to reading and writing learning, which should start from the pre-primary school. It is not about offering pre-school education but helping the child to develop metacognitive attitudes and processes which are important for a proper development of reading-writing skills. After a brief presentation of the major metacognition studies, the article presents the start of a research, in a pre-primary school, to facilitate the process of reading and writing learning through the use of the metacognitive didactics.

Parole chiave: scuola dell'infanzia, metacognizione, didattica metacognitiva

Keywords: pre-primary school, metacognition, metacognitive didactics

1. Premessa

I processi di apprendimento della lettura e della scrittura costituiscono campi di ricerca costantemente indagati¹, in quanto rappre-

¹ L. Cisotto, *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*. Trento, Erickson 1998; L. Cisotto, *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*, Trento, Erickson, 2009; L. Cisotto, *Il portfolio per la prima alfabetizzazione. La valutazione delle competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Trento, Erickson, 2011; L.

sentano traguardi importanti nella crescita e nella conquista dell'autonomia di studio in ambito scolastico. Si tratta di abilità dalla forte valenza culturale perché consentono ai bambini di utilizzare il codice verbale, attraverso il quale vengono mediati i contenuti dei contesti alfabetizzati nei quali crescono.

Favorire correttamente lo sviluppo delle abilità di lettura e di scrittura costituisce uno dei compiti di formazione e di istruzione della scuola².

I processi cognitivi che conducono all'apprendimento della lettura e della scrittura hanno inizio prima dell'età scolare e si realizzano attraverso le esperienze senso-percettive, psicomotorie e la progressiva costruzione di sistemi simbolico-culturali. L'attenzione ai processi metacognitivi nell'ambito della scuola dell'infanzia può divenire un ottimo prerequisito per un corretto sviluppo del processo di apprendimento della lettura e della scrittura.

In questo contributo viene riportata un'esperienza di ricerca, che da un lato ha contribuito alla validazione di un nuovo strumento per la rilevazione delle abilità metacognitive dei bambini di quattro-cinque anni, cioè i questionari metacognitivi di lettura e di scrittura di Friso, Drudi e Cornoldi³; e dall'altro ha dato inizio alla sperimentazione nell'uso di una didattica che sviluppi nei bambini una sensibilità metacognitiva, a partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia, e che possa facilitare il processo di apprendimento della lettura e della scrittura anche nella scuola primaria, stimolando l'uso del pensiero elevato, della creatività e della riflessione e guidando alla conquista della strumentalità di lettura e di scrittura in modo giocoso e graduale.

Prima di descrivere le esperienze didattiche della ricerca, si illustrano brevemente alcune caratteristiche di sviluppo della metacognizione nei bambini.

Cisotto, *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*, Padova, CLEUP, 2013; R. De Beni, L. Cisotto, B. Carretti, *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Trento, Erickson, 2001.

² MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Firenze, Le Monnier, 2012, pp. 27-28.

³ G. Friso, S. Drudi, C. Cornoldi, *Metacognizione e avviamento alla letto-scrittura*, Trento, Erickson, 2016.

2. La metacognizione

L'American Psychological Association definisce la metacognizione come “la consapevolezza dei propri processi cognitivi, che spesso implica un tentativo conscio di controllarli”⁴. L'etimologia greca della parola metacognizione aiuta a comprenderne le sfumature di significato: il sostantivo, infatti, si compone di “μετά”, cioè oltre, al di là, dopo, e di “γινώσκω”, conosco, comprendo, capisco. La metacognizione, dunque, è l'attitudine mentale che permette non soltanto la conoscenza e l'apprendimento, ma anche un'organizzazione e una strutturazione consapevoli dei processi mentali che ne sono alla base; pertanto è stata definita anche come “conoscenza sulla conoscenza”⁵ oppure come uno “stato di conoscenza sul funzionamento mentale”⁶.

Il termine metacognizione è stato utilizzato per la prima volta da Flavell nel 1971 per indicare la consapevolezza che si può avere del processo cognitivo della memoria, propria e altrui⁷. Verso la fine degli anni Settanta furono realizzati alcuni modelli esplicativi che hanno messo in luce le variabili cognitive, motivazionali e situazionali presenti nei processi di apprendimento.

Il modello di Flavell e Wellman suggeriva la necessità della persona di essere in grado di utilizzare quattro tipologie di informazioni basilari per sviluppare una conoscenza metacognitiva: gli attributi personali, le caratteristiche del compito, le strategie per affrontarlo, le condizioni nelle quali si affronta il compito⁸. Tale modello, però, non chiariva come si connettessero tra loro le varie conoscenze metacognitive⁹, per cui Flavell, nel 1988, presentò un altro modello, che si focalizzava sul controllo e che teneva in considerazione cinque variabili: gli obiettivi dell'azione, le conoscenze metacognitive, le esperienze

⁴ APA American Psychological Association, *Apa Dictionary of Psychology*, APA, Washington DC, 2007, p. 572.

⁵ A. S. Bombi, G. Pinto, *Lo sviluppo cognitivo*, in A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo cognitivo*, Firenze, Giunti, 2001, p. 186.

⁶ C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 1995, p. 17.

⁷ J. H. Flavell, *First Discusant's Comments: What Is Memory Development The Development Of?*, in “Human Development”, 14, 1971, pp. 272-278.

⁸ J. H. Flavell, H. M. Wellman, *Metamemory*, in R. V. Kail, J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1977.

⁹ A. Antonetti, M. Cantoia, *La Mente che impara*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

metacognitive e gli atti metacognitivi, cioè le strategie che si mettono in atto per compiere un'azione¹⁰.

Anche Wellman propose un modello rivisto nel quale venivano considerati cinque livelli di conoscenze¹¹, mentre Brown propose un modello fondato sul concetto di metacognizione come controllo dei processi e analisi dei meccanismi che sono alla base di questi processi¹².

Un modello più articolato rispetto a quelli precedentemente accennati appare quello proposto dal gruppo di Borkowski, poiché pone in evidenza le caratteristiche cognitive, motivazionali e di contesto che sono alla base della conoscenza e del controllo metacognitivi¹³. In particolare in questo modello vengono indicati, tra le caratteristiche metacognitive, la conoscenza di diverse strategie di apprendimento, la capacità di utilizzarle in modo adeguato al contesto in cui avviene la prestazione, la fiducia nel proprio impegno e nella propria capacità di attenzione, la consapevolezza dell'impegno, dei propri pensieri ed emozioni¹⁴, il possesso di conoscenze approfondite e il modo di accedervi rapidamente.

Anche il gruppo di Cornoldi ha proposto un modello piuttosto articolato, che distingue le conoscenze metacognitive di base e i processi cognitivi di controllo¹⁵. Delle prime, che Cornoldi identifica come “at-

¹⁰ J. H. Flavell, *The Development of children's knowledge about the mind*, in J. W. Astington, P. L. Harris, D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, pp. 224-267.

¹¹ H. M. Wellman, *Metamemory Revisited*, in Chi M.T.H. (Ed.), *Trends in Memory Development Research*, Basel, Karger, 1983, pp. 31-51.

¹² A. Brown, *Knowing When, Where And How to Remember: a Problem of Metacognition*, in R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1, 1983, pp. 225-253.

¹³ J. G. Borkowski, V. Peck, *Causes and Consequences of Metamemory in Gifted Children*, in R. Stemberg, J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

¹⁴ J. G. Borkowski, N. Murtukrishna, *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Trento, Erickson, 2011.

¹⁵ C. Cornoldi, *Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, in “Orientamenti Pedagogici”, 3, 1990, pp. 492-511; C. Cornoldi, B. Caponi, *Memoria e metacognizione*, Trento, Erickson, 1991; B. Caponi, C. Cornoldi, G. Falco, R. Focchiatti, D. Lucangeli, *Valutare la metacognizione, gli atteggiamenti negativi e l'ansia in matematica*, Trento, Erickson, 2012.

teggimenti metacognitivi”, fanno parte le impressioni, le percezioni, le nozioni, i sentimenti, le intuizioni che ciascuna persona possiede rispetto al funzionamento della propria mente, mentre i processi metacognitivi di controllo svolgono la funzione di supervisione del funzionamento cognitivo.

Dei processi metacognitivi di controllo, invece, fanno parte l’orientamento generale, la problematizzazione, la comprensione e definizione del problema o del compito, l’attivazione di conoscenze implicite, la previsione, il coordinamento dei processi, la valutazione dei risultati, la spiegazione delle cause di un eventuale insuccesso, la decisione di riprovare, il proporre un nuovo piano strategico di azione finalizzato al successo del compito¹⁶.

Queste due componenti della metacognizione sono strettamente in relazione tra loro, perché le conoscenze di cui dispone una persona influenzano il controllo dei meccanismi cognitivi e possono orientare un apprendimento strategico: la ricerca psicopedagogica ha mostrato che un compito di apprendimento è eseguito tanto più con successo, quanto maggiore è la consapevolezza riguardo alla cognizione e alla regolazione della mente in tale compito.

La relazione tra queste componenti costituisce una teoria della mente capace di guidare l’attuazione di comportamenti strategici e funzionali¹⁷. La possibilità di “pensare il pensiero” è una capacità che si sviluppa gradualmente nell’età evolutiva a partire dai quattro anni, ovvero dal periodo in cui inizia a configurarsi la “teoria della mente”, grazie alla quale il bambino riesce a ragionare attraverso la “manipolazione di oggetti mentali”, senza avere la necessità di fare un’esperienza diretta e concreta di essi per poterli pensare¹⁸.

¹⁶ C. Cornoldi, *Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, cit.; C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, cit.

¹⁷ H. M. Wellman, *The Child’s Theory of Mind*, Cambridge, MIT Press, 1990; J. G. Borkowski, N. Murtukrishna, *Moving Metacognition into the Classroom: “Working Models” and Effective Strategy Teaching*, in M. Pressley, K. R. Harris, J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting Academic Literacy: Cognitive Research and Instructional Innovation*, Orlando FL, Academic, 1992, pp. 477-501.

¹⁸ S. Baron-Cohen, A. M. Leslie, U. Frith, *Does the autistic child have a “theory of mind”?*, in “Cognition”, 21, 1985, pp. 37-46; J. Perner, S. R. Leekam, H. Wimmer, *Three-Years-Olds’ Difficulty with False Belief: the Case for a Conceptual Deficit*, in “British Journal of Developmental Psychology”, 5, 1987, pp. 125-137; D. Premack, G. Woodruff, *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, in “Behavioral and Brain Sciences”, 1, 1978, pp. 515-526; H. M. Wellman, *The Child’s Theory of*

Tuttavia già da un anno di età si possono rintracciare nel bambino dei comportamenti preparatori allo sviluppo di abilità metacognitive¹⁹; quando egli, infatti, esegue un'azione finalizzata al raggiungimento di un obiettivo, se è educato “metacognitivamente” a controllare il procedimento e le conoscenze di cui dispone per eseguire il compito, realizzerà l'attività con successo e svilupperà abilità di *problem solving* utili per portare a termine compiti analoghi.

La prima delle attività metacognitive con cui il bambino si confronta è l'acquisizione della capacità di rappresentarsi la propria mente e quella degli altri; tale attività pone le basi per la strutturazione delle più complesse e articolate capacità di mentalizzazione, che indicano la possibilità di “contenere” nel proprio spazio mentale gli eventi interni e quelli esterni, su vari livelli di complessità. La comparsa e il grado di sviluppo di tali capacità possono essere osservate nel gioco simbolico: attraverso il gioco e gli scambi interattivi, infatti, i bambini acquisiscono quelli che vengono definiti apprendimenti proto-metacognitivi, come ad esempio le associazioni tra eventi contigui²⁰, che precedono e preparano la formazione della teoria della mente.

È stato dimostrato che con l'aumentare dell'età anagrafica e/o delle competenze negli apprendimenti aumentano significativamente anche le conoscenze e il controllo metacognitivi, e che un contesto di vita che risulti stimolante dal punto di vista cognitivo costituisce un'ulteriore possibilità di crescita delle capacità metacognitive²¹. I bambini presentano dalla nascita una naturale tendenza ad apprendere e, in età prescolare, essa si concretizza in apprendimenti di concetti fisici, biologici e culturali. I bambini, ad esempio, elaborano presto i concetti di causalità, di quantità e quindi di numero e usano come mezzo privilegiato di espressione e di comunicazione il linguaggio. La plasticità neuronale consente loro di assorbire continuamente informazioni e

Mind, cit.; L. Camaioni, *Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano*, in “Giornale Italiano di Psicologia”, 28, 3, 2001, pp. 455-475; G. Friso, P. Palladino, C. Cornoldi, *Avviamento alla Metacognizione. Attività su “riflettere sulla mente”, “la mente in azione”, “controllare la mente” e “credere nella mente”*, Trento, Erickson, 2006.

¹⁹ F. Lecciso, *Prospettive Teoriche. Terre Sconosciute e Nuovi Orizzonti*. in O. L. Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso, *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.

²⁰ J. H. Flavell, *The Development of children's knowledge about the mind*, cit.

²¹ E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

stimoli e di elaborare conoscenze, ma tali processi possono essere messi in atto solo con un adeguato supporto da parte degli adulti²².

Da questo punto di vista, la scuola dell'infanzia, se adeguatamente strutturata per fornire stimoli metacognitivi, è un potente strumento di “uguaglianza sociale”, perché può incoraggiare la crescita personale di ciascun bambino, andando a supplire alle potenziali carenze dei singoli e portando la classe a un buon livello di capacità cognitive e metacognitive. Diversi studi hanno dimostrato che specifici training finalizzati all'organizzazione e alla gestione di strategie metacognitive di apprendimento favoriscono il processo di comprensione e acquisizione di conoscenze e competenze, anche in presenza di disabilità intellettiva lieve o moderata o di disturbi dell'apprendimento²³.

I training metacognitivi, permettendo ai bambini di prendere consapevolezza delle proprie capacità di apprendimento, producono in loro l'incremento dell'autostima e del senso di autoefficacia. Tale consapevolezza, inoltre, fa sì che i bambini imparino a generalizzare le regole di risoluzione dei problemi, fino a riuscire ad applicarle in varie situazioni della stessa tipologia, e quindi a categorizzare le cose e gli eventi in base a caratteristiche prototipiche di riferimento.

3. I processi metacognitivi di lettura e di scrittura

All'inizio della scuola dell'infanzia il bambino presenta una prima forma di elaborazione delle conoscenze proto-metacognitive, formando associazioni tra eventi esterni. Successivamente egli impara a distinguere, tra gli eventi vicini nel tempo, quelli che appartengono a una stessa categoria e a discriminare le entità mentali dagli oggetti concreti, esperibili tramite i sensi²⁴.

In questo stesso periodo il bambino comincia a sviluppare una “teoria rappresentazionale della mente” che applica tanto ai suoi ragiona-

²² F. Fabbro, *Manuale di neuropsichiatria infantile. Una prospettiva psicoeducativa*, Roma, Carocci, 2012; F. Fabbro, *Le neuroscienze: dalla fisiologia alla clinica*, Roma, Carocci, 2017.

²³ C. Cornoldi, P. E. Tressoldi, M. L. Tretti, C. Vio, *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in “Dislessia”, 7, 1, 2010, pp. 77-87; D. Lucangeli *Il farsi e disfarsi del numero*, Roma, Borla, 2005; G. Stella, *Linee guida per la riabilitazione in età pediatrica*, Roma, Ministero della Salute, 2010.

²⁴ H. M. Wellman, D. Estes, *Early Understanding of Mental Entities: a Reexamination of Childhood Realism*, in “Child Development”, 57, 1986, pp. 910-923.

menti, quanto al mondo fisico che lo circonda²⁵. Prima dei quattro anni i bambini collegano ogni esperienza alla percezione della stessa e non sono ancora in grado di capire che quello che una persona sa o ricorda dipende da processi mentali e non da percezioni immediate. Sono inoltre convinti che quello che hanno appreso in un determinato momento corrisponda a qualcosa che hanno sempre saputo perché ignorano la provenienza delle loro conoscenze²⁶. Se opportunamente stimolati, i bambini di quattro anni capiscono che c'è una parte del loro corpo, il cervello, dove si formano i pensieri e si producono tutte le attività mentali coscienti.

Secondo Schneider la teoria della mente svolge la funzione di precursore delle conoscenze e dei processi metacognitivi e favorisce lo sviluppo stesso di capacità metacognitive mature²⁷. Pertanto, benché un vero e proprio comportamento metacognitivo si sviluppi a partire dalla scuola primaria, nei bambini non ancora scolarizzati si possono individuare atteggiamenti metacognitivi²⁸. Stimolare con adeguate attività didattiche lo sviluppo degli atteggiamenti e dei processi metacognitivi di controllo, pertanto, può contribuire a contenere difficoltà e criticità nell'apprendimento della lettura e della scrittura.

Lo studio dello sviluppo cognitivo nel periodo evolutivo ha dimostrato che, migliorando la padronanza nell'esercizio delle abilità di base e nell'apprendimento in generale, avviene un aumento delle conoscenze metacognitive e del controllo dei processi metacognitivi²⁹. Si è constatato che bambini della stessa età, con un minore sviluppo delle abilità di base e dei processi di apprendimento, presentano anche minori conoscenze e controlli metacognitivi. Ciò induce a pensare che

²⁵ J. Perner, *Developing Semantics for Theories of Mind: from Propositional Attitudes to Mental Representation*, in J. W. Astington, P. L. Harris, D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988; J. Perner, *Understanding the Representational Mind*, Cambridge, MIT Press, 1991.

²⁶ J. H. Flavell, *The Development of Children's Knowledge about the Mental World*, in "International Journal of Behavioral Development", 24, 2000, pp. 15-23.

²⁷ W. Schneider, *The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education*, in "Mind, Brain and Education", 2, 2008, pp. 114-121.

²⁸ E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, cit.

²⁹ G. M. Jacobs, *A Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children through the Writing Process*, in "Early Childhood Education Journal", 32, 2004, p. 17.

esista una correlazione tra abilità e metacognizione e, riportando queste osservazioni nel campo dell'apprendimento della lettura e della scrittura, si può ipotizzare che ci sia un nesso tra intuizioni metacognitive e abilità di lettura e di scrittura. Ferreiro ha dimostrato come i bambini si attivino cognitivamente fin dalla più tenera età se adeguatamente stimolati³⁰ come, ad esempio, quando osservano qualcuno che legge per loro, sfogliano un libro di immagini e parole o familiarizzano con insegne pubblicitarie.

I bambini della scuola dell'infanzia dimostrano di possedere conoscenze sul proprio modo di pensare, di realizzare disegni, di risolvere piccoli problemi pratici. Se queste naturali tendenze venissero sistematicamente praticate ed educate, si potrebbero sviluppare atteggiamenti metacognitivi e i bambini potrebbero imparare ad utilizzare al meglio le proprie strategie cognitive. La metacognizione, infatti, sembra essere correlata proprio alla capacità di scegliere le strategie ottimali di apprendimento, alla motivazione allo studio e alla consapevolezza di sé e dell'ambiente circostante³¹.

Sarebbe auspicabile che i docenti, fin dalla scuola dell'infanzia, fornissero oltre ai contenuti di insegnamento anche stimoli per acquisire abitudini al “pensare sul pensare” cioè a sviluppare consapevolezza metacognitiva e conseguentemente utilizzare strategie adeguate di costruzione e di memoria della conoscenza. Questa ipotesi è quella che ci si è prefissi di dimostrare nel corso della ricerca. I dati espressi in letteratura sembrano confermare che i bambini che hanno sviluppato competenze metacognitive risultano facilitati nelle prestazioni cognitive³².

Nella scuola dell'infanzia il bambino ha la possibilità di incontrare in modo naturale, motivante e senza precocismi, la lettura e la scrittura, appassionandosi alle storie che ascolta, sfogliando i libri utilizzati dall'insegnante e ripetendo il racconto con l'aiuto delle immagini: in altre parole “leggendo” in modo significativo anche senza l'avvenuta conquista dell'abilità strumentale. Il bambino di quattro e cinque anni non distingue le parole dai significati sottostanti, ma intuisce che la

³⁰ E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, cit.

³¹ W. Schneider, *The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education*, cit.

³² R. Vianello, *Professione insegnante*, Bergamo, Junior, 1999; M. V. J. Veenmann, B. H. A. M. Van Hout-Wolters, P. Afflerbach, *Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations*, in “Metacognition and Learning”, 1, 2006, pp. 3-14.

lettura consente di cogliere un messaggio e pone le basi della *literacy*, diviene consapevole che la parola scritta è un segno diverso dal disegno perché non rappresenta l'immagine reale di un oggetto, ma lo simboleggia.

È diffusa nella scuola dell'infanzia l'esperienza di bambini che disegnano un evento, un oggetto, un vissuto personale e poi con “segni altri” indicano il nome degli oggetti rappresentati nel disegno, mostrando la consapevolezza che le parole richiamano oggetti che sono al di fuori della percezione sensoriale immediata.

Il bambino è, inoltre, sensibile alla ritmicità del segno e comprende che una parola non può avere più di una certa lunghezza, oppure che tante lettere si possano ripetere in modo uguale³³. Siamo già nel campo delle prime proto-conoscenze metacognitive. Prima della frequenza della scuola primaria il bambino “usa” il linguaggio scritto reinventandolo in modo personale anche attraverso generalizzazioni; si costruisce in tal modo una sua “teoria” sul significato dei segni grafici che vede nei giornali, nei libri, nel computer e nelle insegne dei negozi. Prima di raggiungere la strumentalità della scrittura il bambino percepisce differenze nei segni scritti e questo avvia il processo di differenziazione nelle interpretazioni che lo aiuteranno nella conquista dello strumento alfabetico³⁴.

La alfabetizzazione ha origine, per Vygotskij³⁵ proprio nella capacità di simbolizzare che il bambino sviluppa nel gioco simbolico e nei primi tentativi di lettura e scrittura che si possono riscontrare nella scuola dell'infanzia. Prima di apprendere il sistema alfabetico, il bambino, nella scrittura, utilizza una serie di schemi concettuali particolari che dallo scarabocchio lo conducono all'uso delle lettere in un processo progressivo di costruzione della conoscenza alfabetica³⁶. È importante notare che non si impara a leggere nella scuola primaria, ma la lingua scritta è oggetto di conoscenza del bambino appena scopre la possibilità che il tratto grafico possa indicare una realtà al di là del se-

³³ E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1994; M. Orsolini, R. Fanari, C. Maronato, *Difficoltà di lettura nei bambini*, Roma, Carocci, 2005.

³⁴ D. Rossi, *L'alfabetizzazione emerge nelle esperienze dei bambini della scuola dell'infanzia*, in “Difficoltà di apprendimento e didattica inclusive”, 3, 2014, pp. 327-336.

³⁵ L. S. Vygotskij *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966.

³⁶ E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, cit.

gno. Il bambino ipotizza fin dall'età della scuola dell'infanzia regole di funzionamento a seconda dei contesti familiari, più o meno alfabetizzati, in cui vive e nei quali viene stimolato a comprendere la lettura³⁷ e non apprende soltanto una corrispondenza fonemica, ma fa sua la natura del sistema di scrittura proposto a livello sociale grazie alla capacità di rielaborazione interna³⁸. La prima percezione della scrittura non è basata sulla continuità tra suono e segno grafico, ma sulla forma del tratto come se fosse un disegno, assimilato e rielaborato interiormente³⁹. Il bambino tende a scrivere utilizzando i grafemi del proprio nome, che impara già nella scuola dell'infanzia, scambia la sequenza delle lettere per costruire parole nuove, scopre le regole di funzionamento della scrittura conoscendo i termini più familiari come "mamma", "papà" "zia", oltre al proprio nome⁴⁰.

Sulla base delle considerazioni sopra esposte, suffragate dagli studi più recenti sul rapporto tra apprendimento della letto-scrittura e lo sviluppo metacognitivo⁴¹, si è ipotizzato che, rilevati i livelli di sviluppo dei processi metacognitivi nei bambini all'ultimo anno della scuola dell'infanzia ed evidenziate eventuali criticità che potrebbero determinare, nella scuola primaria, disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), l'utilizzo costante di attività didattiche metacognitive dovrebbe favorire e facilitare il normale processo di apprendimento della lettura e della scrittura. In presenza di criticità, inoltre, lo sviluppo di atteggiamenti metacognitivi dovrebbe costituire un'efficace misura compensativa della difficoltà. Riguardo a quest'ultimo aspetto, esistono già studi comprovanti l'efficacia degli atteggiamenti metacognitivi come compensatori in presenza di DSA⁴². Si è inoltre pensato ai possibili collegamenti con le ricerche sul *self-regulated learning*, una

³⁷ B. Ardito, *Giochi di segni e parole. Un manuale per leggere e scrivere con bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

³⁸ E. Ferreiro, *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, cit.

³⁹ A. Oliverio Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 2012.

⁴⁰ L. Cisotto, *Il portfolio per la prima alfabetizzazione. La valutazione delle competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, cit.

⁴¹ G. Friso, S. Drusi, C. Cornoldi, *Metacognizione e avviamento alla letto-scrittura*, cit.

⁴² C. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2007; U. Frith, S. J. Blakemore, *The Learning Brain: Lessons of Education*, Hoboken NJ, Wiley, 2005; C. MacArthur, S. Schwartz, S. Graham, *Effects of a Reciprocal Peer Revision Strategy in Special Education Classrooms*, in "Learning Disabilities Research and Practice", 6, 1991, pp. 201-210.

strategia di apprendimento che fa leva sulla cognizione, la metacognizione e la motivazione⁴³. Le sperimentazioni condotte allo stato attuale riguardano soprattutto studenti della scuola secondaria⁴⁴. Nell'avvio della presente ricerca si è pensato che la proposta delle attività svolte in ottica metacognitiva poteva essere considerata come una prima esperienza di apprendimento autoregolato come viene spiegato nel paragrafo che segue.

4. Il metodo della ricerca

La finalità principale della ricerca, svoltasi nell'anno scolastico 2015-2016, è stata quella di verificare se sia possibile favorire in modo naturale l'apprendimento della lettura e della scrittura, facendo leva su atteggiamenti e conoscenze metacognitive. In presenza di eventuali criticità nell'apprendimento, rilevate nella fase iniziale della ricerca, si è voluto indagare se l'uso costante di attività didattiche metacognitive possa prevenire un'eventuale manifestazione di DSA in età scolare e compensare le difficoltà già presenti⁴⁵.

L'ipotesi della ricerca è stata dunque duplice, nel tentativo di aprire una buona pratica che possa essere utile agli insegnanti della scuola dell'infanzia, i quali si trovano spesso a dover corrispondere alle aspettative dei genitori circa un apprendimento precoce della lettura e della scrittura.

Le attività scelte per corrispondere alle richieste genitoriali sono riferibili a metodi fonico-sillabico o metodi cosiddetti misti, che però poco si prestano ad accompagnare l'apprendimento strumentale con la riflessione e lo sviluppo del pensiero sul modo in cui i bambini vanno ad acquisire gradatamente i primi strumenti fonologici e grafici. Il secondo aspetto della ricerca ricalca ricerche già esistenti riguardanti la validità dello sviluppo metacognitivo in presenza di disturbi specifici dell'apprendimento. La novità che la presente ricerca ha inteso met-

⁴³ M. Zulma Lanar, *El Aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*, Pêro Pinheiro, Noveduc, 2003.

⁴⁴ M. Noriega Biggio *et al.*, *El role de las creencias en los modelos de aprendizaje auto-regulado y su relación con el aprendizaje del dibujo*, in "Estudios Pedagógicos", 1, 2016, pp. 177-185.

⁴⁵ AID – Associazione Italiana Dislessia, *Consensus Conference. Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, Milano, 26 gennaio 2007.

tere in atto è data dalla possibilità di attuare una didattica metacognitiva già a partire dalla scuola dell'infanzia a supporto delle criticità di apprendimento che si possono rilevare nei bambini da quattro a sei anni.

Il campo di indagine e di lavoro è alquanto delicato perché una diagnosi di disturbo specifico di apprendimento non si può effettuare prima della fine del secondo anno della scuola primaria. Sappiamo, però, che alcune criticità espresse come difficoltà di orientamento spazio-temporale in ambiente aperto o chiuso, difficoltà di gestione dello spazio sul foglio, una certa fatica nell'impugnatura di matite e colori, un'eccessiva pressione del tratto grafico, una certa disorganizzazione nell'impostare il proprio gioco o il lavoro didattico possono accompagnare il manifestarsi, nel tempo, di un disturbo specifico di apprendimento⁴⁶.

La ricerca ha inteso evidenziare come un'attività di potenziamento di attività grafico-pittorico-plastiche, la pratica di giochi psicomotori seguiti da attività di *debriefing*⁴⁷, l'abitudine alla progettazione assistita di semplici lavori didattici prima che i bambini si accingano a realizzarli, possono essere utili strategie per prevenire la trasformazione di alcune criticità nell'apprendimento nella manifestazione piena di un disturbo specifico in età scolare. Questa attività di prevenzione, prevista nella Legge 170/2010, non ha ancora trovato in Italia una piena realizzazione didattica per la scuola dell'infanzia.

Anche a livello europeo c'è una grande attenzione ai fattori ambientali, sociali ed educativi che possano contribuire, se ben coordinati, a prevenire la trasformazione di criticità in veri e propri bisogni educativi speciali, nel periodo 0-6 anni. Le indicazioni della European Agency for Special Needs and Inclusive Education sottolineano proprio l'importanza di interventi didattici mirati, soprattutto a livello di scuola dell'infanzia; considera tali interventi come strumenti privilegiati per prevenire la trasformazione di criticità in disturbi e/o svantaggi socio-culturali⁴⁸.

⁴⁶ D. Lucangeli, *Il cervello è matematico*, Brescia, La Scuola, 2012; G. Stella, L. Grandi, *Come leggere la dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti, 2010.

⁴⁷ N. Rosati, *Pedagogia e didattica del gioco*, Roma, Multidea, 2011, pp. 77-85.

⁴⁸ European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Inclusive Early Childhood Education: New insights and Tools- Contribution from a European Study* (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné, F. Bellour, Eds.), Odense, 2017.

Il campione individuato era inizialmente costituito da n. 71 bambini di cinque anni, osservati in tre sezioni eterogenee di scuola dell'infanzia⁴⁹. Sulla base dei risultati raccolti dalle prove somministrate si è individuato il gruppo campione definitivo che risulta composto da 61 bambini, dei quali n. 32 femmine e n. 29 maschi di età media di cinque anni e sette mesi, per il trasferimento di tre bambini in un altro istituto e perché altri sette risultavano provenienti, di recente, da paesi stranieri e non ancora parlanti la lingua italiana.

L'esiguità del campione è giustificata dal fatto che la ricerca ha uno scopo esplorativo, cioè è da intendersi come primo contributo all'interno di una ricerca più ampia, che è attualmente ancora in corso.

Questo primo campione è stato suddiviso in maniera casuale in due gruppi: quello sperimentale, costituito da 36 bambini e quello di controllo, di n. 25 bambini.

La prima fase della ricerca ha centrato l'attenzione sulle caratteristiche di apprendimento dei bambini e sulle loro competenze metacognitive. Per accertare le caratteristiche di apprendimento prescolastico sono state indagate le abilità linguistiche, fonologiche, logico-matematiche e di simbolizzazione di entrambi i gruppi, utilizzando il test SR-5⁵⁰. A questo è stato affiancato il questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento⁵¹, compilato dalle insegnanti di tutti i bambini osservati.

Per indagare i processi metacognitivi in età prescolare, relativamente alle abilità di prelettura e prescrittura, sono stati somministrati ad entrambi i gruppi i Questionari Metacognitivi elaborati dal gruppo di ricerca di Cornoldi⁵². Per la valutazione della metamemoria sono

⁴⁹ Le sezioni di scuola dell'infanzia coinvolte nella ricerca appartengono all'Istituto Comprensivo "Dionigio Romeo Chiodi".

⁵⁰ M. A. Zanetti, V. Cavioni, *SR 4-5 School Readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson, 2014.

⁵¹ A. Terreni, M. L. Tretti, P. R. Corcella, C. Cornoldi, P. E. Tressoldi, *IPDA. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson, 2011.

⁵² Quando la ricerca ha avuto inizio i questionari del gruppo di Cornoldi non erano ancora stati pubblicati. La ricerca descritta in questo articolo ha contribuito alla validazione dello strumento ed i risultati sono stati citati nel testo G. Friso, S. Drusi, C. Cornoldi, *Metacognizione e avviamento alla letto-scrittura*, Trento, Erickson, 2016, p. 31.

state utilizzate le Tavole di Wellmann e Yussen⁵³, adattate per l'Italia da Mazzoni e Tressoldi e le Prove di metamemoria⁵⁴. I risultati dei test somministrati hanno consentito di rilevare che i risultati dei Questionari Metacognitivi hanno buone correlazioni con le altre misure, ad eccezione della prova di metamemoria nota come “la favola della principessa imprigionata” con il questionario di scrittura.

La seconda fase della ricerca ha previsto l'utilizzo di attività didattiche consuete nel curriculum della scuola dell'infanzia quali l'uso di puzzle, la ricerca di un finale per alcune storie ascoltate, la costruzione cooperativa di tangram, il raggruppamento e il confronto di oggetti secondo criteri vari (es: colore, funzione, quantità, ecc.), l'invenzione di filastrocche svolte in ottica metacognitiva.

Ogni attività è stata accompagnata da domande-guida perché i bambini non soltanto svolgessero quanto richiesto, ma diventassero consapevoli di come avevano raggiunto il risultato atteso. È stato loro chiesto, per esempio, di spiegare a un compagno più piccolo il succedersi delle azioni compiute per realizzare un tangram oppure una costruzione con mattoncini o materiali vari. Tutte le attività sono state proposte in questa modalità “metacognitiva” e ispirata ai principi del *self-regulated learning*, non ancora sperimentato nella scuola dell'infanzia. I bambini sono stati guidati attraverso le domande-stimolo a divenire consapevoli del loro “modo” di apprendere e a percepire emotivamente il senso di auto-efficacia nello svolgimento con successo delle attività proposte, azioni che possono rientrare nel processo di autoregolazione considerato una delle caratteristiche del *self-regulated learning*⁵⁵.

Questa consapevolezza ha rinforzato la motivazione nell'eseguire le attività e nel voler persistere nell'impegno fino a completare l'attività progettata. Tale risultato, rilevato dai diari di bordo delle insegnanti coinvolte nella sperimentazione, ha confermato quanto la letteratura riporta circa l'influenza della metacognizione nell'apprendimento autoregolato e nei riguardi dell'influsso che quest'ultimo ha

⁵³ H. M. Wellman, *Metamemory Revisited*, in Chi M. T. H. (Ed.), *Trends in Memory Development Research*, Base, Karger, 1983, pp. 31-51.

⁵⁴ C. Cornoldi, B. Caponi, *Memoria e metacognizione*, Trento, Erickson, 1991.

⁵⁵ B. J. Zimmermann, D. H. Schunk, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspective*, London, Routledge Taylor & Francis Group, 2001.

nello sviluppo del senso di autoefficacia e di persistenza nello svolgimento del lavoro didattico⁵⁶.

Il gruppo sperimentale ha lavorato secondo le modalità sopra descritte, con sistematicità, due volte alla settimana, dal mese di novembre 2015 al mese di maggio 2016; la consapevolezza nei riguardi del proprio apprendimento è stata sollecitata e fatta sviluppare grazie all'attività di *debriefing* al termine di giochi liberi, psicomotori e di simbolizzazione. Questa fase è servita a far acquisire, tramite domande appositamente formulate, un'abitudine alla riflessione su quanto operato, la capacità di prendere coscienza delle emozioni provate e di attuare un possibile transfert nella vita quotidiana di quanto appreso nel gioco.

Si sono quindi utilizzate tecniche didattiche adatte ai bambini di cinque anni, quali il dettato di immagini a cui abbinare le parole corrispondenti, presentate precedentemente in un cartellone contenente figure e nomi di riferimento. Si è proposto il disegno realizzato in funzione narrativa, l'ascolto di brevi storie da sintetizzare tramite sequenze disegnate e parole scritte in riferimento agli elementi del disegno, l'invenzione di storie, la ricerca di finali nuovi per storie conosciute, la lettura, tramite immagini, di storie note. Tutte le attività sono state precedute da domande per tentare di prevedere il percorso di lavoro e seguite da esercizi di riflessione guidata secondo lo schema del *debriefing*.

Il gruppo di controllo, dopo i test iniziali, non ha utilizzato alcuna delle attività metacognitive citate. Per valutare gli effetti dell'intervento metacognitivo, alla fine dell'anno scolastico (maggio 2016) sono stati somministrati nuovamente i questionari metacognitivi e il test SR-5 ai quali sono state aggiunte la prova di lettura PR-CR⁵⁷ e la prova di metafonologia⁵⁸ sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo.

⁵⁶ F. Daura, *Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado*, in "Estudios Pedagógicos", 27, 2011, pp. 77-88; E. Panadero, J. A. Tapia, *How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning*, in "Anales de Psicología", 2, 2014, pp. 450-462.

⁵⁷ C. Cornoldi, L. Miato, A. Molin, S. Poli, *PRCR-2/2009*, Firenze, Giunti O.S., 2009.

⁵⁸ D. Rossi, *L'alfabetizzazione emerge nelle esperienze dei bambini della scuola dell'infanzia*, cit.

Nella prova PR-CR si è evidenziato che mentre nella fase iniziale il gruppo di controllo presentava meno errori nell'individuazione delle lettere rispetto al gruppo sperimentale (media di 14, 27 errori vs 15,79), dopo il percorso proposto al gruppo sperimentale quest'ultimo registrava un minor numero di errori (6,29 vs 8,19).

Per quanto riguarda l'avviamento alla scrittura si è notato che nella fase di test il gruppo sperimentale e quello di controllo presentavano una situazione di partenza analoga (prestazione media superiore di 1,86 punti del gruppo sperimentale), mentre nella fase di re-test il gruppo sperimentale ha registrato un incremento maggiore (differenza di prestazione media tra i due gruppi pari a 5,56 punti).

Le criticità rilevate nelle diverse somministrazioni dei test hanno riguardato soltanto sei bambini del gruppo sperimentale, che hanno mostrato un miglioramento nelle prestazioni pari a quello rilevato negli altri bambini del campione sperimentale.

5. Conclusioni

Essendo il numero di bambini che presentavano criticità esiguo (n. 6 bambini), non è stato possibile supportare l'ipotesi in base alla quale l'attività metacognitiva sistematica, praticata nella scuola dell'infanzia, contribuisca a prevenire ulteriori sviluppi delle prime difficoltà nell'apprendimento. I risultati parziali di questo primo studio, però, hanno incoraggiato la prosecuzione e l'approfondimento della ricerca, che attualmente è in corso d'opera con un campione più esteso. Si sono comunque registrati miglioramenti nei punteggi ottenuti dai sei bambini con il re-test, dopo il periodo di sperimentazione.

Dagli studi in atto si attende di supportare i risultati finora raggiunti, in base ai quali una didattica di tipo metacognitivo sembra affinare nei bambini competenze trasversali, sia in quelli con criticità rilevate nel processo di apprendimento, sia in quelli con risultati positivi nei vari test utilizzati.

Sembra, inoltre, che tale didattica proposta in modo ludico, nella scuola dell'infanzia, possa migliorare lo sviluppo delle abilità propeedeutiche per la lettura, la comprensione del testo e la scrittura.

Risultati analoghi sono stati finora validati per le abilità di prima alfabetizzazione soltanto nella scuola primaria⁵⁹. Inoltre, ciò che si è

⁵⁹ F. Pazzaglia, V. Gyselinck, C. Cornoldi, R. De Beni, *Individual differences in spatial text processing*, in V. Gyselinck, F. Pazzaglia (Eds.), *From Mental Imagery*

evidenziato durante le osservazioni compiute nello svolgimento delle attività metacognitive è il buon livello di motivazione che i bambini hanno mostrato nell'esecuzione dei lavori didattici e il desiderio di continuare ad eseguire le attività didattiche "metacognitive". Risultato quest'ultimo che appare confermato per la didattica ispirata al self-regulated learning a partire, però, dalla scuola primaria.

In conclusione si può affermare che la didattica "metacognitiva" può essere praticata, fin dalla scuola dell'infanzia, per favorire il processo di apprendimento della lettura e della scrittura, attraverso attività ludiformi, facilitando lo sviluppo dei processi metacognitivi e l'uso del "pensiero elevato". Questa modalità didattica predispone i bambini a ricercare la conoscenza profonda delle cose e dei fatti e si accompagna sempre alla consapevolezza di come si è raggiunta una determinata comprensione, fattori che ben predispongono per un corretto metodo di studio anche a prevenzione e/o a supporto di manifestazioni future delle difficoltà specifiche di apprendimento⁶⁰.

Bibliografia

AID Associazione Italiana Dislessia, *Consensus Conference. Disturbi evolutivi specifici di apprendimento. Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, Milano, 26 gennaio 2007.

Antonetti A., Cantoia M., *La mente che impara*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

APA American Psychological Association, *APA Dictionary of Psychology*, Washington DC, APA, 2007.

Ardito B., *Giochi di segni e parole. Un manuale per leggere e scrivere con bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U., *Does the autistic child have a "theory of mind?"*, in "Cognition", 21, 1985, pp. 37-46.

Bombi A. S., Pinto G., *Lo sviluppo cognitivo*, in A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Firenze, Giunti, 2001.

Borkowski J. G., Murtukrishna N., *Moving Metacognition into the Classroom: "Working Models" and Effective Strategy Teaching*, in M. Pressley, K. R. Harris, J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting Academic Literacy: Cognitive Research And Instructional Innovation*, Orlando FL, Academic, 1992, pp. 477-501.

to Spatial Cognition and Language. Essays in Honour of Michel Denis, New York NY, Psychology Press, 2012.

⁶⁰ L. B. Resnick., *Educating and Learning to Think*, Washington DC, National Academic Press, 1987; C. Cornoldi, *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, cit.

Borkowski J. G., Murtukrishna N., *Didattica metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Trento, Erickson, 2011.

Borkowski J. G., Peck V., *Causes and Consequences of Metamemory in Gifted Children*, in R. Sternberg, J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

Brown A., *Knowing When, Where And How to Remember: a Problem of Metacognition*, in R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1, 1983, pp. 225-253.

Camaioni L., *Il contributo della teoria della mente alla comprensione dello sviluppo umano*, in "Giornale Italiano di Psicologia", 28, 3, 2001, pp. 455-475.

Caponi B., Cornoldi C., Falco G., Focchiati R., Lucangeli D., *Valutare la metacognizione, gli atteggiamenti negativi e l'ansia in matematica*, Trento, Erickson, 2012.

Cisotto L. *Scrittura e metacognizione. Linee teoriche e proposte operative*, Trento, Erickson, 1998.

Cisotto L., *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria*, Trento, Erickson, 2009.

Cisotto L. *Il portfolio per la prima alfabetizzazione. La valutazione delle competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Trento, Erickson, 2011.

Cisotto L. *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*, Padova, CLEUP, 2013.

Cornoldi C., *Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo*, in "Orientamenti Pedagogici", 3, 1990, pp. 492-511.

Cornoldi C. *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, il Mulino, 1995.

Cornoldi C., *Le difficoltà d'apprendimento a scuola*, Bologna, il Mulino, 1999.

Cornoldi C., *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, Bologna, il Mulino, 2007.

Cornoldi C., Caponi B., *Memoria e metacognizione*, Trento, Erickson, 1991.

Cornoldi C., Caponi B., Falco G., Focchiati R., Lucangeli D., *Matematica e metacognizione*, Trento, Erickson, 1995.

Cornoldi C., Miato L., Molin A., Poli S., *PRCR-2/2009*, Firenze, Giunti O.S., 2009.

Cornoldi C., Molin A., Poli S., *Preparare la lettoscrittura. Strumenti di Valutazione. Guida per l'insegnante*, Firenze, Giunti O.S., 2012.

Cornoldi C., Tressoldi P. E., Tretti M. L., Vio C., *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in "Dislessia", 7, 1, 2010, pp. 77-87.

Daura F., *Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado*, in "Estudios Pedagogicos", 27, 2011, pp. 77-88.

De Beni R., Cisotto L., Carretti B., *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Trento, Erickson, 2001.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Inclusive Early Childhood Education: New insights and Tools- Contribution from a European Study*, (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné, F. Bellour, Eds.), Odense, EASNIE, 2017.

Fabbro F., *Manuale di neuropsichiatria infantile. Una prospettiva psicoeducativa*, Roma, Carocci, 2012.

Fabbro F., *Le neuroscienze: dalla fisiologia alla clinica*, Roma, Carocci, 2017.

- Ferreiro E., *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti, 1994.
- Flavell J. H., *First Discussant's Comments: What Is Memory Development the Development Of?*, in "Human Development", 14, 1971, pp. 272-278.
- Flavell J. H. *The Development of children's knowledge about the mind*, in J. W. Astington, P. L. Harris, D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, pp. 224-267.
- Flavell J. H., *The Development of Children's Knowledge about the Mental World*, in "International Journal of Behavioral Development", 24, 2000, pp. 15-23.
- Flavell J. H., Wellman H. M., *Metamemory*, in R. V. Kail, J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1977.
- Friso G., Palladino P., Cornoldi C., *Avviamento alla Metacognizione. Attività su "riflettere sulla mente", "la mente in azione", "controllare la mente" e "credere nella mente"*, Trento, Erickson, 2006.
- Friso G. Drusi S., Cornoldi C., *Metacognizione e avviamento alla letto-scrittura*, Trento, Erickson, 2016.
- Frith U., Blakemore S.J., *The Learning Brain: Lessons of Education*. Hoboken NJ, Wiley, 2005.
- Jacobs G. M., *A Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children through the Writing Process*, in "Early Childhood Education Journal", 32, 2004, p. 17.
- Lecciso F., *Prospettive Teoriche. Terre Sconosciute e Nuovi Orizzonti*, in O. L. Sempio, A. Marchetti, F. Lecciso, *Teoria della mente. Tra normalità e patologia*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Lucangeli D., *Il farsi e disfarsi del numero*, Roma, Borla, 2005.
- Lucangeli D., *Il cervello è matematico*, Brescia, La Scuola, 2012.
- MacArthur C., Schwartz S., Graham S., *Effects of a Reciprocal Peer Revision Strategy in Special Education Classrooms*, in "Learning Disabilities Research and Practice", 6, 1991, pp. 201-210.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", No. Speciale, Firenze, Le Monnier, 2012.
- Noriega Biggio M., *El rol de las creencias en los modelos de aprendizaje auto-regulado y su relación con el aprendizaje del dibujo*, in "Estudios Pedagógicos", 1, 2016, pp. 177-185.
- Oliverio Ferraris A., *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati e Boringhieri, 2012.
- Orsolini M., Fanari R., Maronato C., *Difficoltà di lettura nei bambini*, Roma, Carocci, 2005.
- Panadero E., Tapia J. A., *How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning*, in "Anales de psicología", 30, 2, 2014, pp. 450-462.
- Pazzaglia F., Gyselinck V., Cornoldi C., De Beni R., *Individual differences in spatial text processing*, in V. Gyselinck, F. Pazzaglia (Eds.), *From Mental Imagery*

to *Spatial Cognition and Language, Essays in Honour of Michel Denis*, New York NY, Psychology Press, 2012.

Peeters J. et al., *Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics*, in "Learning and Individual Differences", 52, 2015, pp. 88-96.

Perner J., *Developing Semantics for Theories of Mind: from Propositional Attitudes to Mental Representation*, in J. W. Astington, P. L. Harris, D. R. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Perner J., *Understanding the Representational Mind*, Cambridge, MIT Press, 1991.

Perner J., Leekam S. R., Wimmer H., *Three-Years-Olds' Difficulty with False Belief: the Case for a Conceptual Deficit*, in "British Journal of Developmental Psychology", 5, 1987, pp. 125-137.

Piaget J., *Giudizio e ragionamento nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.

Premack D., Woodruff G., *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, in "Behavioral and Brain Sciences", 1, 1978, pp. 515-526.

Resnick L. B., *Educating and Learning to Think*, Washington DC, National Academic Press, 1987.

Rosati N., *Pedagogia e didattica del gioco*, Roma, Multidea, 2011.

Rossi D., *L'alfabetizzazione emerge nelle esperienze dei bambini della scuola dell'infanzia*, in "Difficoltà di apprendimento e didattica inclusiva", 19, 3, 2014, pp. 327-336.

Schneider W., *The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education*, in "Mind, Brain and Education", 2, 2008, pp. 114-121.

Stella G., *Linee guida per la riabilitazione in età pediatrica*, Roma, Ministero della Salute, 2010.

Stella G., Grandi L., *Come leggere la dislessia e i DSA*, Firenze, Giunti, 2010.

Terreni A., Tretti M. L., Corcella P. R., Cornoldi C., Tressoldi P. E., *IPDA. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Trento, Erickson, 2012.

Veenmann M. V. J., Van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach P., *Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations*, in "Metacognition and Learning", 1, 2006, pp. 3-14.

Vianello R., *Professione insegnante*, Bergamo, Junior, 1999.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1966.

Wellman H. M., *Metamemory Revisited*, in Chi M.T.H. (Ed.), *Trends in Memory Development Research*, Base, Karger, 1983, pp. 31-51.

Wellman H. M., *The Child's Theory of Mind*, Cambridge, MIT Press, 1990.

Wellman H. M., Estes D., *Early Understanding of Mental Entities: a Reexamination of Childhood Realism*, in "Child Development", 57, 1986, pp. 910-923.

Wellman H. M., Gelman S. A., *Cognitive Development: Foundational Theories of Core Domains*, in "Annual Review of Psychology", 43, 1992, pp. 337-375.

Zanetti M.A., Cavioni V., *SR 4-5 School Readiness. Prove per l'individuazione delle abilità di base nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria*, Trento, Erickson, 2014.

149 – *Metacognizione e apprendimento della lettura
e della scrittura nella scuola dell'infanzia*

Zimmermann B. J., Schunk D. H. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspective*, London, Routledge Taylor & Francis Group, 2001.

Zulma Lanar M., *El Aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*, Pêro Pinheiro, Noveduc, 2003.

Procedimenti analogici col mondo agricolo e vegetale nella “Commedia”. **Percorso di studio con gli studenti del triennio del liceo scientifico**

Letizia Piochi

L'articolo ripercorre un ciclo di lezioni svolte con gli studenti del liceo scientifico ed avente per oggetto l'analisi di alcune metafore e similitudini col mondo agricolo e vegetale nella Commedia di Dante. Attraverso lo studio di tali procedimenti analogici, abbiamo cercato di motivarne l'impiego e di rilevarne la valenza educativa. A sollecitare il percorso didattico ha contribuito anche un interessante rilevamento lessicale degli studenti a riguardo del modus dicendi del docente.

This article discusses a series of classes taught to the triennium students of a Liceo scientifico. The classes covered an analysis of selected metaphors and similitudes with the vegetal and agricultural world, as found in Dante's Commedia. Through the study of such analogical procedures, we attempted to understand their employment, as well as to underline their pedagogical value. An interesting lexical observation come from the students in regard to the professor's modus dicendi has also enriched the didactical experience.

Parole chiave: Dante, Commedia, metafore, didattica

Keywords: Dante, Commedia, metaphors, didactics

1. Analogie col mondo agricolo e vegetale nel gergo dei docenti

Gli studenti del liceo scientifico mi facevano notare l'uso di metafore vegetali e agricole talvolta ricorrente nel mio parlare. Faccio qualche esempio. “*Preparare il terreno*”: da una riflessione metadidattica, per significare il lavoro propedeutico ad affrontare un nuovo argomento; “*Non uscire dal tracciato, dal solco*”: interlocuzione co-nativa durante una verifica orale, per invitare il discente a tornare in tema; “*Sfrondare il periodare*”: suggerimento all'interno di un giudizio su una verifica scritta di italiano, per consigliare un impiego meno

ipertrofico di proposizioni subordinate, tale da compromettere la sussistenza sintattica. Queste e altre segnalazioni attinenti al mio *modus dicendi*, fatte anche con ironia, mi gratificavano: apprezzavo l’attenzione al fatto linguistico; coglievo l’occasione per sviluppare riflessioni e progetti di lavoro.

Ho sempre cercato di educare negli alunni l’interesse, anzi la *curiositas*, per il linguaggio verbale in tutte le sue tipologie e in tutte le sue espressioni; ho cercato altresì di affinare le loro competenze verbali attive e passive, per conoscere governare dominare questo potente strumento di comunicazione. L’attenzione al *modus dicendi* dei compagni di classe, dei docenti, di noi stessi fino a giungere al proprio idioletto, rappresenta un aspetto significativo di tale processo di affinamento. Né sono mancate risposte gratificanti alle mie sollecitazioni; talvolta risposte spiritose e tangibili: mi riferisco ai due *cahiers*, non di *doléances*, ma di *mots*, vergati da due scolaresche (una del biennio, una del triennio).

I deliziosi quaderni contengono espressioni verbali, carpite durante spiegazioni verifiche interlocuzioni, rapidamente annotate datate contestualizzate, raccolte e consegnate al docente come *cadeau* di fine anno scolastico. Di fatto, se sfoglio le preziose raccoltine riscontro il mio impiego di analogie col mondo vegetale e agricolo, impiego per altro ricorrente nel gergo dei docenti: frequentare un “seminario” di studio; spiegare l’”humus culturale” che vede la nascita di correnti letterarie; definire “*déraciné*” un poeta che si sente senza patria, senza “radici”. Quelli dell’agricoltore e dell’educatore sono due mestieri antichissimi, con tanti elementi in comune; basti pensare al fatto che entrambi cercano di “tirare fuori” (*ex-dùcere*) qualcosa di buono dalla natura, rispettivamente terrena e umana; entrambi cercano di interagire con essa, di trasformarla al meglio. Da alcune metafore e similitudini segnalatemi, ho colto l’occasione per darne ragione dell’impiego, soprattutto per approfondirne il significato. Per attuare il percorso di studio con i discenti del triennio, sono partita dai capitoli XXI e XXII del quarto trattato del *Convivio* di Dante, capitoli ovviamente letti rilette e analizzati in classe. Cercherò di riferire l’*iter* seguito.

2. Dante plaude al “benigno seminatore”

Nel dire dei sette doni dello Spirito Santo (Sapienza, Intelletto, Consiglio, Fortezza, Scienza, Pietate, Timor di Dio), Dante esclama “*oh! Buone biade, e buona ammirabile sementa! E oh ammirabile e benigno seminatore... e beati quelli che tale sementa coltivano come si conviene!*”(Cv, XXI,12). Non necessariamente i semi germogliano se non coltivati in modo adeguato: la terra va preparata per accoglierli; il primo rampollo che germoglia va coltivato e sostenuto, affinché si indurisca e si rinforzi così da crescere e fruttificare. La diffusa metafora lascia intendere l’importanza di chi si fa guida e cultore di tale crescita, di chi individua e governa le buone disposizioni della natura, corregge le altre. L’argomentazione di Dante affonda le radici nella sapienza biblica (l’anima-pianta in cui possono attecchire e fruttificare buone disposizioni opportunamente coltivate. – S. Paolo, *Lettera ai Romani*, 11, 17) e nella filosofia neoplatonica (l’intelletto possibile è un seme della ragione divina sceso in noi). L’essere emanazione divina dell’intelletto prescinde dalla necessità del successo nelle sue realizzazioni: la volontà e l’intelletto del singolo individuo, sapientemente guidato nel cammino verso la perfezione, possono consentirgli di raggiungerla con il *reditus* all’*eterno seminatore*. E Dante, nel *Convivio*, assolve tale ruolo di guida: “misericordievolmente mosso”, raccoglie le briciole dei saperi con le quali imbandisce un banchetto per coloro che non possono gustare del *pan de li angeli*, del sapere, in cui risiede la perfezione, quindi la felicità. Il generale “convivio di sapienza” lo fa mediatore fra le *auctoritates* che detengono la scienza e i molti che ne sono esclusi per ragioni non a loro imputabili. Richiamo l’attenzione degli studenti su alcuni dati cronologici: la composizione del *Convivio*, presumibilmente, avviene nei primi anni dell’esilio, tra il 1304 e il 1307, pressoché nello stesso arco di tempo in cui si ipotizza la scrittura dell’*Inferno* (tra il 1304-1308). Ebbene, il ruolo di guida, di mediatore culturale, di educatore, che affiora dal *Convivio* e che conferisce al trattato di divulgazione dottrina un singolare spessore morale e intellettuale, quel ruolo si ridefinisce e si approfondisce nella *Commedia*: un viaggio di riscatto dal peccato, di edificazione, di perfezionamento, che evoca il *reditus* all’*eterno seminatore* di cui si è detto.

3. *L’analogia col mondo agricolo e vegetale in alcuni procedimenti comparativi e metaforici del Purgatorio*

Proseguiamo, pertanto, con l’analisi di passi opportunamente scelti dalle cantiche, nei quali il Poeta ricorre ancora all’analogia col mondo agricolo e vegetale attraverso similitudini e metafore. La qualcosa avviene laddove si trattano tematiche ricche di suggestioni educative, più precisamente nella seconda parte del *Purgatorio* e nel *Paradiso*.

Chi scrive l’ha potuto constatare nel corso di un lavoro pluriennale: la compilazione di un regesto di tutte le similitudini della *Commedia*, nonché l’analisi di ciascuna di esse secondo criteri prefissati¹.

Perciò, per fare qualche esempio a riguardo con gli studenti, siamo partiti dal “cuore” della *Commedia*, dalla parte centrale del *Purgatorio*: Marco Lombardo discetta sul libero arbitrio (*Pg*, XVI), Virgilio sull’amore naturale e sull’amore d’elezione (*Pg*, XVII), nonché sul rapporto che intercorre nell’animo umano tra la disposizione innata all’amore e il libero arbitrio (*Pg*, XVIII). La *lectio magistralis* di Virgilio, in quest’ultimo canto, mette a fuoco tre aspetti, per spiegare ciascuno dei quali ricorre all’analogia col mondo agricolo, attraverso due similitudini e una parola traslata.

Primo aspetto: l’anima (“*forma sustanzial*”) accoglie in sé specifiche potenzialità (“*specifiche vertute*”) che si attuano quando l’uomo agisce, nel suo operato, così come la vitalità di una pianta si manifesta nel verde della fronda.

Secondo aspetto: le potenzialità dell’anima, pertanto, si conoscono dai loro effetti, né l’uomo sa donde vengano “*le prime notizie*” (le categorie logiche primarie grazie alle quali si può ragionare), né donde vengano i “*primi appetibili*” (l’inclinazione naturale al vero, al buono, al bello); sono principi e inclinazioni innate nell’uomo, così come nell’ape è innato lo “*studio... di far lo mele*”.

Terzo aspetto: l’uomo, però, diversamente da piante e animali deve rendere conformi a tale desiderio primario positivo tutti gli altri suoi desideri così da rendersi meritevole; lo può fare in quanto, dotato di

¹ La concentrazione di questo tipo di analogie in dette parti della *Commedia* trova riscontro nella quinta serie (La terra, le piante, i fiori) del regesto ottocentesco del Venturi (Cfr. L. Venturi, *Le similitudini dantesche*, Firenze, Sansoni, 1874, pp. 75-88).

libero arbitrio, ha la capacità di selezionare i desideri e scegliere fra quelli buoni e quelli cattivi. Per significare tale facoltà di scegliere, si usa il verbo “vigliare” (*viglio*) che, traslato dal campo semantico dell’agricoltura, rimanda all’operazione con cui i contadini separano il grano battuto sull’aia da spighe baccelli e altre impurità chiamate “viglio” (dal lat. *vilia*)².

Anche Beatrice, nella dura requisitoria pronunciata contro il pellegrino nel canto XXX del *Purgatorio*, si avvale di una metafora agricola. Costei rimprovera il suo protetto per aver disatteso il buon esempio datogli nella vita terrena per guidarlo nella “*diritta via*”; lo rimprovera per non averla abbastanza amata e apprezzata quand’ella, diventata una creatura celeste, ha cercato di ricondurlo nel giusto cammino attraverso sogni e visioni: egli ha preferito lasciarsi trasportare da suggestioni culturali e da insegnamenti fuorvianti (“*diessi altrui*”) (v. 126). Ma il pellegrino è ancor più responsabile del suo traviamiento morale e intellettuale, perché favorito nelle sue potenzialità dal benefico influsso astrale e dalla grazia divina, la qualcosa gli avrebbe consentito di raggiungere risultati di altissimo livello (“*Non pur per ovra de le rote magne, / che drizzan ciascun seme ad alcun fine / secondo che le stelle son compagne, // ma per larghezza di grazie divine, / ... questi fu tal ne la sua vita nova / virtualmente, ch’ogne abito destro / fatto averebbe in lui mirabil prova*”) (Pg, XXX, vv. 109-117).

Per meglio spiegare tale responsabilità e tale negligenza, la santa donna instaura un’analogia fra il viatore e un buon terreno seminato con cattivo seme (“*Ma tanto più maligno e più silvestro / si fa ‘l terren col mal seme e non colto / quant’elli ha più di buon vigor terrestre*”) (Pg, XXX, vv. 118-120)³. Ci interroghiamo su quale sia stato il cattivo seme che impedì al Nostro di mettere a frutto le sue capacità, che ne causò il traviamiento facendolo precipitare verso il basso; “*diessi altrui*”: a chi dedicò il suo fervore intellettuale il Poeta? Quali “*serene*” lo sedussero? Forse fu un amore troppo esclusivo per la filosofia, finalizzato al raggiungimento della verità perfetta, come affiora dai primi tre trattati del *Convivio*.

² La mondataura del grano, come fa notare la Chiavacci, è figura scritturale (*Samuele*, libro secondo, 4) (cfr. Dante Alighieri, *La Divina Commedia, Purgatorio*, con commento di A. M. Chiavacci, Milano, Mondadori, 2016, p. 531).

³ L’immagine dell’animo umano come terreno da inseminare, peraltro di matrice evangelica (Marco, 4; Matteo, 13; Luca, 8), è più volte usata da Dante, come riscontrato nei passi letti del *Convivio*.

Torniamo alla metafora del seme. Essa ricorre nella commossa e ammirata manifestazione di gratitudine da parte di Stazio a Virgilio nel *Purgatorio* (“*Al mio ardor fuor seme le faville/ che mi scaldar, de la divina fiamma/ onde sono allumati più di mille;/de l’Eneida dico, la qual mamma/ fummi, e nutrice, poetando*”) (XXI, vv. 94-98); (“*Già era ‘l mondo tutto quanto pregno/ de la vera credenza, seminata/per li messaggi de l’eterno regno;/ e la parola tua sopra toccata/ si consonava a’ nuovi predicanti;/ond’io a visitarli presi usata*”) (XXII, vv. 76-81).

Dalla lettura dell’*Eneide* è scaturito l’entusiasmo poetico di Stazio; dalla lettura della quarta ecloga, laddove il testo virgiliano liberamente tradotto da Dante recita “*Secol si rinnova;/ torna giustizia e primo tempo umano,/ e progenie scende da ciel nova*” (Pg, XXII, vv. 70-72), è scaturita la sua conversione al cristianesimo; di qui il grato riconoscimento della paternità di Virgilio nelle scelte di vita: “*Per te poeta fui, per te cristiano*”(XXII, v. 73). Nel dire dell’ispirazione poetica si attinge al campo semantico del fuoco (“*ardor*”, “*faville*”, “*scaldar*”, “*fiamma*”); solo il sostantivo “*seme*” non pertiene a quell’area, ma rimanda alla semina, al raccolto, insomma ripropone la metafora agricola. Così, per dire della conversione al cristianesimo, Stazio dichiara la sua frequentazione dei predicatori, che con il loro apostolato hanno seminato il nuovo credo religioso (“*la vera credenza, seminata*”) (XXII, v. 77). Il testo scritto e la predicazione contengono i semi che favoriscono il processo educativo e la crescita di chi li sa raccogliere attraverso la lettura e l’ascolto.

4. *L’analogia col mondo agricolo e vegetale in alcuni procedimenti comparativi e metaforici del Paradiso*

Richiamo l’attenzione degli allievi sulla metafora del seme che, quasi una filigrana rossa, ci accompagna nel *Paradiso*. Siamo nel cielo di Venere, dove Dante incontra Carlo Martello, che aveva conosciuto personalmente a Firenze e di cui era diventato amico. Il principe angioino, durante il colloquio con il viatore, non esita a pronunciare parole di condanna contro il malgoverno del padre, il re Carlo II, e contro l’avidità del fratello Roberto, che pure discendono da una stirpe magnanima. Affermazione, quest’ultima, che suscita dubbi e perples-

sità nell'interlocutore: come è possibile che un buon seme dia un frutto amaro (*"com'esser può, di dolce seme, amaro"*) (*Pd*, VIII, v. 93).

Il dubbio viene sciolto dal principe: le diverse qualità degli uomini non si trasmettono col sangue, ma sono patrimonio individuale; le predisposizioni del singolo, d'altro canto, variano per natura, *"per ch'un nasce Solone e altro Serse;/ altro Melchisedèch e altro quello/ che, volando per l'aere, il figlio perse"*) (*Pd*, VIII, vv. 124-126). La qualcosa è provvidenzialmente finalizzata al buon vivere civile, ad una società con la differenziazione delle mansioni. Ma l'inclinazione naturale (*"Natura"*) può trovare l'ambiente (*"Fortuna"*) discordante da sé; di qui il turbamento dell'*ordo rerum*. Per esprimere tale discordanza, si ricorre ad un'analogia col mondo vegetale: ogni seme, se trova un terreno adatto, avrà una buona riuscita, che non potrà avere se trova un terreno inadatto (*"Sempre natura, se fortuna trova/ discorde a sé, com'ogne altra semente/ fuor di sua region, fa mala prova"*) (*Pd*, VIII, vv. 139-141).

Purtroppo, conclude Carlo Martello, gli uomini non rispettano le inclinazioni naturali dei figli; anzi, costringono alla vocazione religiosa chi è nato per la vita militare, alla carriera politica chi è nato per l'attività intellettuale; ne consegue il deragliamento dell'umanità e lo smarrimento della *"diritta via"*⁴.

Con la metafora del seme inizia la sottile discettazione di San Tommaso nel canto XIII del *Paradiso*, mirata a sciogliere il secondo dubbio del pellegrino⁵. La *lectio magistralis* del Doctor Angelicus ha un *incipit* didattico, mediante il quale si vuol riprendere il filo del discorso sviluppato nel canto X e interrotto dalla narrazione della biografia di San Francesco (canto XI) e di San Domenico (canto XII).

Questa l'argomentazione: poiché una delle due spighe è già stata battuta e i semi sono stati riposti nel granaio al sicuro, l'amore divino spinge a battere l'altra spiga (*"Quando l'una paglia è trita,/ quando la sua semenza è già riposta,/ a batter l'altra dolce amor m'invita"*) (vv.

⁴ Il tema del rapporto fra ambiente e inclinazioni naturali è ripreso da Beatrice nell'invettiva contro la corruzione dell'umanità, invettiva che segue quella potente e cosmica di San Pietro e che impiega l'analogia col mondo vegetale (*Pd*, XXVII, vv. 124-138).

⁵ I due dubbi di Dante sono scaturiti dalle due affermazioni fatte da san Tommaso nel canto X, l'una relativa alla ricchezza spirituale di chi rispetta le regole dell'ordine domenicano (*"u', ben s'impingua se non si vaneggia"*) (v. 96), l'altra relativa all'impareggiabile sapienza di Salomone (*"a veder tanto non surse il secondo"*) (v. 114).

34-36). La spiga rappresenta il primo dubbio, i semi fuorusciti dalla battitura rappresentano la verità scaturita dallo scioglimento del dubbio; i chicchi vanno raccolti e messi in sicurezza, così come la verità acquisita va memorizzata, “*ché non fa scienza/ senza lo ritenere, avere inteso*” (*Pd*, V, vv. 41-42). Si deve, quindi, battere la seconda spiga, cioè chiarire il secondo dubbio, che ha per oggetto la sapienza umana, in particolare chi ne abbia raggiunto il più alto grado.

Dalla dissertazione si evince che la sapienza è emanazione della luce divina, il cui riflesso varia da individuo a individuo: ciascuno recepisce diversamente il suggello divino, perciò l’ingegno varia da uomo a uomo. Così alberi della medesima specie non fruttano allo stesso modo, ma danno frutti di migliore o di peggiore qualità. La *lectio* termina con la seguente constatazione: la convinzione del pellegrino, secondo cui la sapienza umana ha raggiunto la perfezione in Cristo e in Adamo, non contrasta con quanto sostenuto dal santo frate sulla sapienza impareggiabile di Salomone, primo sapiente in quanto re, non in quanto uomo. Non è questa la sede per approfondire le sottigliezze dell’argomentazione; ci interessa l’aspetto interattivo maestro/discepolo, l’aspetto educativo dell’esortazione finale: un invito a non essere troppo sicuri nel pronunciare giudizi.

Per dar concretezza al monito, viene fatta una similitudine col mondo vegetale: la valutazione affrettata fa calcolare il valore delle messi prima che siano mature, fa giudicare altresì secco il pruno che invece a primavera fiorirà e si rivestirà di rose.

San Tommaso, insomma, invita alla cautela e alla prudenza coloro che giudicano; paventa la fretta e l’eccesso di sicurezza che, spesso, generati da superbia e da presunzione, hanno causato il naufragio intellettuale di filosofi e di teologi (vv. 124-129)⁶.

⁶ L’esortazione di San Tommaso rimanda all’albero genealogico dei vizi di Ugo di San Vittore (1096 ca–1141), teologo e mistico francese, priore dell’omonima abbazia presso Parigi. La radice dell’albero è la follia, intesa come orgoglio, presunzione, trasgressione dei limiti imposti, sfida al divino, insensatezza; all’opposto abbiamo la prudenza, la cautela, la saggezza, la sensatezza. Non è un caso che all’inizio della *lectio* si faccia riferimento ad Eva (“*la bella guancia/ il cui palato a tutto il mondo costa*”) (vv. 38-39); e non è un caso che a conclusione della *lectio* si faccia implicito riferimento al folle naufragio di Ulisse (“*e legno vidi già dritto e veloce/ correr lo mar per tutto suo cammino,/ perire al fine a l’intrar de la foce*”) (vv. 136-138).

Come ultimo esempio non possiamo tacere la bella similitudine a conclusione del canto IV del *Paradiso*, con la quale si dice della funzione del dubbio nella facoltà conoscitiva dell'uomo. Beatrice ha soddisfatto le prime due domande del viatore, relative alla sede dei beati ed al cielo assegnato a coloro che furono costretti a non tener fede ai voti pronunciati. Prima di esporre alla santa donna un altro dubbio che lo assilla, il Nostro riflette: appena si è conquistata una verità, si è come incalzati da una *vis inquisitoria*, che sollecita ulteriori dubbi e ulteriori domande. L'uomo – spiega con un plurimo impiego retorico – desidera ardentemente raggiungere la verità, cibo del quale si vuole saziare; una volta che l'ha raggiunta, vi si riposa come un animale selvaggio nella tana. Ma la tensione conoscitiva è inesauribile, infatti dalla radice di ogni verità sorge il dubbio, come il pollone nasce dalle radici di una pianta; così saliamo di colle in colle verso la verità assoluta (*“Nasce per quello, a guisa di rampollo,/ a piè del vero il dubbio; ed è natura/ ch'al sommo pinge noi di collo in collo”*) (*Pd*, IV, vv. 130-132). La conoscenza, dunque, si sostanzia del dubbio che la governa e che ne sollecita il divenire. Quella che scaturisce dai versi citati è, per usare le parole della Garavelli, una nozione attualissima, “precorritrice della psicolinguistica contemporanea... porsi incessantemente domande è una condizione naturale della mente umana, il suo stesso modo di essere e di manifestarsi”⁷. Il pellegrino si è concesso una riflessione su quanto la sete di conoscenza sia incessante e progrediente, ben consapevole che tale sete verrà saziata con l'acqua della “*femminetta samaritana*” (*Pg*, XXI, v. 1), che si placcherà con il raggiungimento della verità rivelata (“... *’l ver... di fuor dal qual nessun vero si spazia*”) (*Pd*, IV, v. 126). È la verità assoluta da cui il Nostro sarà folgorato nella luce dell'Empireo (“*Quel dolce pome che per tanti rami/ cercando va la cura de' mortali*”) (*Pg*, XXVII, vv. 115-116). La fede granitica maturata durante il viaggio-pellegrinaggio con l'ausilio di sapienti guide e saggia dall'apostolo San Pietro nel canto XXIV del *Paradiso*, gli consentirà di giungere alla gioia ineffabile della verità presente in Dio, nella quale si coniugano Amore e Conoscenza. Nozione attualissima, dunque, sempre tenendo conto del fatto che il divenire della conoscenza, quale lo intendiamo noi eredi anche di una visione laica della vita, consta di verità parziali, di verità relative, di paradigmi interpretativi della realtà; consta di verità significative nel *fieri* del processo

⁷ Cfr. D. Alighieri, *La Divina Commedia, Paradiso*, a cura di B. Garavelli, Milano, Bompiani, 1993, p. 66.

conoscitivo, nessuna delle quali però può rappresentarne l’ultimo traguardo, né tanto meno può dirsi assoluta⁸.

5. *La valenza educativa di qualche passo analizzato*

I concetti sviluppati nei passi citati della *Commedia*, hanno le loro radici nella filosofia e nella teologia, come affiora da tecnicismi che rimandano all’*Etica Nicomachea* e alla *Summa Theologiae* di San Tommaso.

Selezioniamone alcuni: il libero arbitrio e il suo ruolo nell’agire umano; le inclinazioni naturali e l’ambiente (Natura/Fortuna); le professioni forzate; l’acquisizione della verità e la memorizzazione della medesima; il potere del linguaggio verbale orale (la predicazione) e scritto (la lettura); le qualità necessarie per intraprendere l’*iter* conoscitivo; le pulsioni del dubbio nel cammino della conoscenza. Sono tematiche la cui trattazione viene affidata alle guide del pellegrino (Virgilio, Stazio, Beatrice) o a personaggi che assolvono il ruolo di guida (Carlo Martello, San Tommaso); viene affidata al pellegrino stesso che, investito dell’assolvimento di compiti e missioni, si fa guida dei suoi lettori, con i quali instaura una singolare relazione maestro-discepolo, una “vicinanza elettiva”⁹.

Riflettiamo su alcune di esse, facendo nostri i suggerimenti di Michail Bachtin. Il semiologo russo consiglia due operazioni fondamentali quando ci accingiamo a leggere un capolavoro qual è la *Commedia*: “Capire l’opera come la capiva l’autore stesso, senza andare oltre i limiti della sua comprensione”; “cogliere l’alterità del testo”. Ci interessa la seconda operazione, che consiste nell’instaurare un dialogo col testo, nel leggere fra le righe del medesimo. La qual cosa è possibile, poiché le grandi opere, come afferma lo studioso, “spezzano le

⁸ Quella di Dante è una concezione della conoscenza gerarchica piramidale: l’uomo per impulso naturale si muove faticosamente nel cammino della conoscenza di altura in altura (“di collo in collo”), raggiunge la cima (“l sommo”), dove risiede la verità perfetta suprema intera. Un cammino verticale, ben distante dal nostro orizzontale, infinito, talvolta labirintico. Di qui l’invito alla classe ad approfondire l’argomento e a leggere il capitolo XII del quarto trattato del *Convivio*.

⁹ Cfr. G. Steiner, *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano, 2003, pp. 51-52; E. Auerbach, *Gli appelli di Dante al lettore*, in *Studi su Dante*, Milano, Feltrinelli, 1974, pp. 292-304.

frontiere del tempo e vivono nei secoli... di una vita più intensa e piena che nell'età loro contemporanea"¹⁰.

Dialogando col testo, pertanto, si possono cogliere suggestioni e significati in esso contenuti allo stato potenziale. Secondo tale indicazione riflettiamo sulla risposta di Carlo Martello al dubbio di Dante: "*Com'esser può, di dolce seme, amaro*" (*Pd*, VIII, v. 93): ne scaturisce un'argomentazione nella quale molte volte è fatto riferimento alla Natura nella vasta gamma dei suoi significati. Nella terzina con la similitudine da noi analizzata la Natura (=le inclinazioni naturali) è in discordanza con la Fortuna (=l'ambiente che può assecondare o contrastare tali inclinazioni). Spesso, infatti, si contravviene a quanto predisposto dalla volontà divina, che ha inteso diversificare le inclinazioni da uomo a uomo per il buon vivere civile; di qui le professioni forzate ("*...voi torcete a la religione/ tal che fia nato a cignersi la spada,/ e fate re di tal ch'è da sermone*") e una società mal funzionante ("*onde la traccia vostra è fuor di strada*") (*Pd*, VIII, vv. 145-148). Dall'interlocuzione fra il principe angioino e il viatore affiora l'eco del dibattito sulla nobiltà, che il Nostro riprese durante gli anni dell'esilio e a cui dedicò ampia trattazione nel quarto trattato del *Convivio* ("*...non dica quelli de li Uberti di Firenze, né quelli de li Visconti de Melano: 'Perch'io sono di cotale schiatta, io sono nobile'; ché 'l divino seme non cade in ischiatta, cioè in istirpe, ma cade ne le singolari persone, e, sì come di sotto si proverà, la stirpe non fa le singolari persone nobili, ma le singolari persone fanno nobile la stirpe*") (*Cv*, IV, xx, 5).

Il Nostro torna a sottolineare che le qualità dell'uomo non si trasmettono attraverso il sangue, ma sono patrimonio del singolo individuo, che deve conquistarle e mantenerle; la nobiltà di stirpe - osserva a riguardo - è come un mantello che il tempo accorcia col passare degli anni, se non si provvede ad allungarlo con opere nobili (*Pd*, XVI, vv. 7-9). Confuta in tal modo un concetto di nobiltà tipicamente cortese e rivendica il valore primario della persona nel contesto civico-borghese, della persona nel suo farsi e costruirsi, senza ricevere passivamente pregio e valore dalla pura appartenenza ad una stirpe nobiliare. La tematica è sviluppata con particolare vitalità, "perché la pole-

¹⁰ Cfr. M. M. Bachtin, *Risposta ad una domanda del "Novyj mir"* in Aa. Vv., *La cultura nella tradizione russa del XIX e XX secolo*, a cura di D. S. Avalle, Torino, Einaudi, 1980 (la citazione è tratta dall'Introduzione di Maria Corti alla *Commedia, Inferno*, a cura di B. Garavelli, cit., pp. IX-X).

mica veniva condotta da chi, nell'esilio, era ormai indotto ad esaltare le doti di moralità e di cultura delle 'singolari persone' senza connotazioni ulteriori...nel quadro di un tentativo di riscatto da una condizione esistenziale penosamente vissuta come ingiusta e amaramente avvertita come degradante”¹¹. È nell'esilio che il Poeta ridefinisce il suo ruolo di intellettuale e si propone come educatore: organizza i saperi, opera precise scelte linguistiche, instaura un dialogo con i suoi lettori. Il fallimento politico, l'esclusione dal governo di Firenze, la condizione di *exul inmeritus*, la frequentazione *obtorto collo* delle corti che lo ospitarono rappresentarono una formidabile occasione di ripensamento; il “far parte per se stesso” gli consentì di svincolarsi dal turbinio delle lotte intestine e dall'ottica ristretta delle fazioni, sicché poté guardare le cose a distanza e darne più adeguata valutazione. Avvertì e mise in atto la possibilità di “porsi come profeta della rigenerazione del genere umano e quindi come giudice del potere in tutte le sue accezioni”¹². Lo si avverte nella produzione letteraria dell'esilio: da quei testi affiorano la statura morale e il vigore intellettuale di un uomo che ha trasmesso speranze e attese ai suoi lettori, che si è proposto come guida appassionata e sommo educatore, che ha tramandato ai posteri la lezione dell'esilio e il rifiuto indignato di ogni compromesso e cedimento.

6. *La metafora del seme e il suo farsi parola-chiave*

Faccio notare agli studenti che i procedimenti analogici presi in esame hanno prevalentemente una connotazione positiva: il vigore del pollone è il fervore conoscitivo; il buon terreno corrisponde alle buone inclinazioni naturali; la vitalità del seme è il potere del segno verbale orale e scritto; le fronde significano la rinascita del pellegrino. Connotazione positiva che ha momenti di altissima poesia nell' “apoteosi vegetale” del Paradiso Terrestre¹³, nelle sponde fiorite del “*miro gurge*” e nei petali profumati della “*candida rosa*” dell'Empireo. Lì si ve-

¹¹ Cfr. F. Gaeta, *Dal comune alla corte rinascimentale, Gli intellettuali nell'apogeo e nella crisi della società comunale. Dante*, in *Letteratura italiana*, vol. I, *Il letterato e le istituzioni*, Torino, Einaudi, 1982, p. 193.

¹² Cfr. F. Gaeta, *Op. cit.*, p. 195.

¹³ Cfr. F. Ferrucci, *Il poema del desiderio*, Milano, Leonardo, 1990, p. 141.

dono i frutti del buon seme contrapposti a quelli del “*mal seme d’Adamo*” nell’Inferno, dove, viceversa, le metafore e le similitudini col mondo vegetale presentano una connotazione prevalentemente negativa. Attraverso il drammatico percorso infernale il Nostro ha acquisito la consapevolezza degli esiti catastrofici del peccato, causa della disgregazione dell’uomo e del consorzio umano.

Con la faticosa ascensione purgatoriale abbiamo la conversione del pellegrino, si compie una tappa significativa della sua maturazione intellettuale, morale, spirituale. La metafora del “volo” e la metafora del “seme” concorrono a rappresentare tale divenire, che pertiene all’io narrante (il Poeta) all’io narrato (il viatore) al destinatario (il lettore). Dopo che l’ultima P è stata cancellata dalla sua fronte, il Nostro dichiara di sentir crescere le penne per poter volare verso l’alto (“*al volo mi sentia crescer le penne*”) (Pg, XXVI, v.123); al termine dell’ascesa, dopo i riti lustrali con le acque del Lete e dell’Eunoè, si sente rinato come pianta giovane e pronto a salire fino alle stelle (“*io ritornai da la santissima onda/ rifatto sì come piante novelle/rinnovellate di novella fronda, // puro e disposto a salire a le stelle*”) (Pg, XXXIII, vv. 142-145). Si coniugano così felicemente le due metafore del volo, per affrontare il quale cominciano a crescere le penne, e del seme, i cui germogli si sono trasformati in verdi fronde¹⁴.

Con la classe ripercorriamo le parole ricorrenti nei procedimenti analogici studiati: terreno, seme (seminato, semenza), chicchi, spiga, biade, pianta, rami, pruno, pollone, fronde, fiori, rosa, frutto, pomo. Alcune possono considerarsi parole-chiave: esse formano “catene” di significato che attraversano e legano il testo; ci danno la chiave per comprenderne e attivarne i significati. I suddetti procedimenti analogici, infatti, mirano sì a favorire la comprensione del destinatario, investiti come sono “dell’immediatezza della comunicazione”, ma intrattengono anche legami semantici con tutto il contesto di riferimento¹⁵. Il seme, pertanto, può considerarsi *mot-clef*. Sull’uso antichissimo della metafora del seme ci piace richiamare l’attenzione degli studenti che hanno preso parte al percorso di studio. Detta metafora compare in una delle più antiche testimonianze del volgare italiano, il

¹⁴ Sulla metafora del volo, cfr. L. Piochi, *Riflessioni educative sulla metafora del volo*, in “Ricerche Pedagogiche”, n.190, gennaio-marzo 2014, pp. 38-44.

¹⁵ Cfr. A. Pagliaro, *Enciclopedia Dantesca*, vol. V, alla voce *Similitudine*; cfr. R. H. Lansing, *From Image to Idea. A Study of the Simile in Dante’s “Commedia”*, Ravenna, Longo, 2002.

famoso *Indovinello veronese*, nel quale la scrittura veniva associata per analogia all'aratura: “*se pareba boves,/ alba pratalia araba,/(et) albo versorio teneba;/(et) negro semen seminaba*”¹⁶. In un primo momento in quel testo si volle vedere il frammento di un canto rustico; ad una lettura più attenta risultò un indovinello relativo all'atto dello scrivere, molto vicino per altro ad un diffuso indovinello popolare. I buoi rappresentano le dita dello scrivente, il prato bianco è il foglio di pergamena o di carta, il bianco aratore è la penna d'oca, il seme nero è l'inchiostro che forma le lettere.

L'indovinello ha precedenti medioevali e antichi, che vanno ascritti alla diffusa consuetudine di scribi e di bibliotecari di apporre ai codici da loro compilati una clausola, con cui si invita il lettore al rispetto del loro lavoro scrittorio; la scrittura viene altresì associata alla fatica dell'aratura¹⁷. Insomma, per dire della fatica scrittoria, poco nota ai nativi digitali, si ricorre ad una metafora agricola: lo scriba e il contadino che ara inseminano rispettivamente la pagina e la terra che, ciascuna a suo modo, daranno frutti¹⁸. E ai nativi digitali è rivolta la preoccupazione, o l'affettuosa attenzione, degli accademici della Crusca: “Alla soglia di un passaggio decisivo (così credono alcuni) all'era digitale, raccontiamo alle giovani generazioni almeno la magica storia

¹⁶ L'indovinello, vergato sul manoscritto di un orazionale mozarabico di provenienza spagnola, datato fra l'VIII e il IX secolo, è conservato nella Biblioteca Capitolare di Verona. Fu Luigi Schiaparelli a segnalarlo per primo all'attenzione degli studiosi, nel 1924, e a farne la seguente trascrizione diplomatica: “*separebabo-vesalbaprataliaarabaetalboversoriotenebaetnegrosemenseminaba*” (cfr. A. Roncaglia, *Il caso dell'indovinello veronese*, in *Storia della letteratura italiana*, vol. I, *Le origini e il Duecento*, Milano, Garzanti, 1965, pp. 165-179).

¹⁷ Citiamo, ad esempio, la clausola dello scriba contenuta in un codice (il Parigi-4415), risalente all'VIII secolo: “*Quanto a voi, lettori, curate bene la pulizia delle vostre mani, e tenete le vostre dita lontane dalla scrittura; giacché chi non sa scrivere non lo stima fatica alcuna, ché cinque servi aravano, tre lavoravano a fare i solchi! O che grave fatica la scrittura! Curva la schiena, rovina la vista, spezza il petto e il ventre...*” (cfr. A. Roncaglia, *Op. cit.*, p. 175).

¹⁸ Sul confronto fra aratura e scrittura, Bruno Migliorini rimanda al verbo *exarare* (= cavar fuori dalla terra arando) e al sostantivo *exaratio* (= lo scritto, la composizione); rimanda altresì alla scrittura bustrofedica delle iscrizioni antichissime, le cui linee andavano alternativamente da sinistra a destra e da destra a sinistra, come si volgono i buoi nei lavori di aratura (cfr. B. Migliorini, *Storia della lingua italiana*, Firenze, Sansoni, 1984, pp. 61-64). L'antichissima metafora è stata rielaborata dallo stesso Pascoli, in una breve lirica della raccolta *Myrica*, intitolata *Il piccolo aratore*.

dello straordinario cammino che gli esseri umani hanno compiuto per realizzare la forma visiva del portentoso linguaggio fonico di cui è dotata la nostra specie e tramandare ai posteri una testimonianza ‘scritta’ della loro esistenza e del contributo concretamente dato allo sviluppo della civiltà: la storia che dai pittogrammi e dai graffiti ha portato agli ideogrammi, agli alfabeti fonetici, ai caratteri a stampa, agli impulsi elettronici”¹⁹.

¹⁹ Cfr. E. Serravalle Porzio, *Il libro e la scuola*, inserto nella “*Crusca per voi*”, n. 48, 2014, pp.15-16.

Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane

Andrea Giacomantonio, Elena Luciano¹

All'interno del contributo si formulano diverse ipotesi interrelate riguardanti l'immagine d'infanzia. La prima è che essa consista in una concrezione, in una rete, in una matassa di elementi eterogenei. La seconda è che tale immagine rappresenti un elemento costitutivo sia dei dispositivi disciplinari sia dei biopolitici. La terza è congettura che, in questa prospettiva, la ricerca pedagogico-didattica debba svolgere anche una funzione critica, portando alla luce le proprietà dei processi di soggettivazione attivati dai dispositivi educativi e dalle relative immagini.

In this paper the authors formulate some interconnected hypotheses on the image of childhood: 1. the image is a compound of heterogeneous elements; 2. that image is an essential element both of disciplinary and biopolitical dispositifs; 3. in this perspective, educational research should perform a critical function, making visible the subjectification processes activated by educational dispositifs and the images connected to them.

Parole chiave: immagine d'infanzia, processi di soggettivazione, dispositivo, biopolitica

Keywords: image of childhood, processes of subjectification, dispositif, biopolitics

1. Della natura polimorfa dell'immagine d'infanzia

L'immagine d'infanzia è un concetto poliedrico. È stato studiato da un numero molto alto di discipline scientifiche: antropologia, filosofia, psicologia, pedagogia, storia. Difficile, probabilmente impossibile, ricondurre i risultati di queste ricerche all'interno di un quadro teorico

¹ Il carattere e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dai due autori; il primo e il quarto paragrafo sono comunque attribuibili a Elena Luciano, mentre il secondo e il terzo a Andrea Giacomantonio.

unitario. È tuttavia possibile provare a formulare una suggestione à la Dewey, ossia un'ipotesi grezza, rafficabile e *raffinandata*.

L'infanzia in sé è inconoscibile: rappresenta kantianamente un *noumeno*. Il *fenomeno* a cui possiamo accedere è probabilmente l'immagine d'infanzia. Ma, profanato il loro carattere universale, le categorie del filosofo di Königsberg vengono restituite all'umano commercio, alla storia quindi. Ogni immagine va conseguentemente situata nel tempo e nello spazio.

Proprio in tale direzione, le indagini storiche sembrano suggerire come, in ogni epoca storica, varino le condizioni generali d'esistenza dell'infanzia, che divengono peraltro chiave interpretativa per comprendere le trasformazioni della società stessa², e come coesistano una molteplicità di immagini d'infanzia che, attorno ad alcuni miti, si sono alternate, definite e trasformate.

Come Rossi³ chiarisce nell'ambito della sua storia delle idee, la regressione come ideale di vita e le tesi del primitivismo ritornano di continuo, in forme letterariamente più o meno efficaci, mostrando il peso che ha sulla cultura il valore sproporzionato che ha assunto il binomio infanzia-spontaneità rispetto al binomio maturità-riflessione. Accanto al "bambino normalizzato"⁴, che richiama il rapporto tra normalità e devianza, tra conformità e anomalia, storicamente si è contraddistinta l'immagine di un "bambino naturale"⁵, di cui l'*Émile* di Rousseau è espressione significativa, puro e innocente, coinvolto in un processo educativo "naturale" improntato alla spontaneità e alla semplicità incorrotta e incontaminata.

All'immagine di bambino innocente e a una visione del mondo che esalta la purezza dell'infanzia, si è tuttavia spesso contrapposta anche l'immagine di un'infanzia negativa, ostile e sconveniente: nella storia ha infatti trovato spazio anche l'interpretazione di un bambino diverso, estraneo, incomprensibile agli occhi dell'adulto, capace di azioni perfide e violente.

² Cfr. E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia. Dalle origini al Seicento*, vol. 1, Roma-Bari, Laterza, 1996.

³ Cfr. P. Rossi, *Bambini, sogni, furori. Tre lezioni di storia delle idee*, Milano, Feltrinelli, 2001.

⁴ P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano, Guerini, 2011², p. 145.

⁵ *Ibidem*, p. 139.

Si tratta dell'immagine d'infanzia concepita come stagione esposta al male e alla morte, da esorcizzare e correggere⁶.

Del resto, l'immagine hobbesiana del bambino malvagio si è ampiamente diffusa e resa visibile in molta letteratura e filmografia e se, da un lato, nelle interpretazioni di tipo funzionalistico, il male e l'aggressività dipendono dall'ambiente, dall'altro lato, lungo la storia del pensiero e della cultura, per diversi autori (Agostino, Hobbes, Freud, Darwin) il male non rappresenta tanto un'escrescenza sporgente in una natura buona bensì risulta essere profondamente radicato nell'essenza stessa della natura umana⁷.

Sulla scia, inoltre, dei lavori di Ariès, che ha inaugurato le ricerche sul bambino del passato e l'avvio della storia dell'infanzia⁸, si sono diffusi diversi studi storici dedicati al bambino e all'infanzia e, come evidenzia Franco Cambi⁹, si è delineata la distinzione tra la storia sociale dell'infanzia, radicata nelle dimensioni sociali ed economiche, da un lato, e la storia dell'immaginario intorno all'infanzia, radicata nella cultura e nell'ideologia, dall'altro.

Similmente, le indagini antropologiche invitano a contestualizzare le immagini d'infanzia nel tempo e nello spazio. Il comportamento di bambini e adulti, nonché le loro reciproche aspettative, traggono origine in larga misura dalle condizioni in cui vivono e dagli usi culturali cui sono avvezze e, in particolare, dal significato culturale attribuito agli eventi e dal sostegno sociale e istituzionale fornito dalla comunità per apprendere e formare ruoli specifici¹⁰.

Se "l'orientamento culturale sottolinea che culture differenti possono aspettarsi particolari capacità dai bambini in periodi molto diversi dell'infanzia, e considerare sorprendenti o anche pericolose le "tabelle di marcia" di altre culture"¹¹, è evidente che di tali diversità culturali sono intrisi gli sguardi, le convinzioni, le attese e le scelte degli adulti e dei bambini che abitano in ogni comunità.

⁶ Cfr. A. Bobbio, *Bambini, culture, persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2005; Id., *Il bambino tra teoria ed educazione: visioni, interpretazioni e problemi di pedagogia dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2008.

⁷ Cfr. P. Rossi, *Bambini, sogni, furori*, cit.

⁸ Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1968.

⁹ F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985, p. 10.

¹⁰ Cfr. B. Rogoff, *La natura culturale dello sviluppo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2003.

¹¹ *Ibidem*, p. 2.

Le idee e le interpretazioni stesse di bambino e d'infanzia dei singoli individui e delle comunità sono dunque situate e culturalmente connotate e contraddistinguono di volta in volta le immagini degli adulti su chi siano i bambini e su cosa possano fare, dire, diventare, come hanno mostrato alcune ricerche fondate su un approccio di antropologia multivocale ed etnografia visuale¹².

Non mancano, sulle immagini d'infanzia, indagini interdisciplinari che ne enfatizzano il carattere situato e contestuale e, in tal senso, l'ecologia dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner pare suggerire uno sfondo culturale utile anche per contestualizzare e analizzare le idee e le immagini degli adulti sui bambini e l'infanzia, per comprendere come nascono e si sviluppano, per individuarne dinamiche e peculiarità¹³.

Ogni immagine d'infanzia è interpretabile come una rappresentazione sociale¹⁴, ovvero come un oggetto sociale elaborato da una comunità per consentire ai suoi membri di comportarsi e comunicare in modo condiviso, un modo cioè attraverso cui essi possano esprimere la propria conoscenza sui bambini e sull'infanzia e organizzare le proprie interazioni attorno a questi temi.

Ogni immagine, quindi, sul piano teorico è un coacervo.

L'interesse, però, per pedagogia e didattica si radica negli effetti che ogni singola immagine esercita sul piano educativo. Essa attiva, infatti, processi di soggettivazione che formano pensieri, sentimenti e azioni, che indicano a ogni individuo chi è e qual è il suo posto nel mondo.

Ne sono esempi evidenti le varie pedagogie popolari bruneriane, che “riflettono una varietà di assunti sui bambini: possono essere visti come dei testardi che devono essere corretti; degli innocenti che vanno protetti da una società volgare; degli individui che hanno bisogno di imparare delle abilità che possono essere sviluppate solo attraverso la pratica; dei recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire; degli esseri egocentrici che devono essere so-

¹² J. J. Tobin, D. Y. H. Wu, D. H. Davidson, *Infanzia in tre culture Giappone, Cina e Stati Uniti*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000; J. J. Tobin, Y. Hsueh, M. Karasawa, *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2011.

¹³ E. Luciano, *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2017, p. 26.

¹⁴ Cfr. S. Moscovici, *Attitudes and opinions*, in “Annual Review of Psychology”, n. 7, 1963, pp. 231-260; Id., *Le rappresentazioni sociali*, Bologna, il Mulino, 2005.

cializzati”¹⁵. E altri esempi compaiono trasversalmente a quelle prospettive di studio e di ricerca che si sono concentrate su oggetti di studio impliciti e irriflessi, come nel “curricolo latente” di Strodbeck¹⁶, nella “pedagogia invisibile” di Bernstein¹⁷ e nelle trattazioni relative alla “pedagogia latente”¹⁸, che si radica negli interstizi del vivere educativo e scolastico in cui si cela con forza trasformatrice.

2. Immagini d'infanzia e dispositivi

Il concetto di *immagine* è sfuggente. Nelle teorie del significato referenzialiste, il rapporto tra *imago* e *res* è lineare. Ma, alla luce di quanto sin qui ipotizzato, questa relazione sembra tutt'altro che piana. Le immagini appaiono ai nostri occhi come associazioni tra *signans* e *signatum*, *parole* e *langue*, come giochi linguistici di una *Lebensform*. Sono atti comunicativi, di rappresentazione del potere, ma anche probabilmente di conoscenza, d'interpretazione; riteniamo che non si limitino, s'è detto, a riflettere il *noumeno*, ma contribuiscono al costituirsi del *fenomeno*¹⁹. Le immagini e, in particolare, quelle dell'infanzia sono – è questa la nostra ipotesi – concrezioni tra logico e analogico; tra teorie (appartenenti a diverse tradizioni di ricerca, non sempre integralmente conciliabili), senso comune e pratiche invalse (spesso irriflesse); tra proposizioni esplicite e implicite (dove lo spazio del *non detto* è probabilmente imperituro: ogni sua emersione sembra corrispondere, infatti, solo a una trasformazione); tra proposizioni e comportamenti descrittivi e normativi.

Probabilmente è impossibile cogliere un'immagine d'infanzia in un quadro teorico unitario senza perdite eccessive. Ridimensionando

¹⁵ J. Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1997, p. 62.

¹⁶ F. L. Strodbeck, *Il curricolo latente della famiglia delle classi medie*, in A. H. Passow, M. Goldberg, A. J. Tannenbaum (a cura di), *L'educazione degli svantaggiati*, tr. it., Milano, Franco Angeli, 1971, p. 119.

¹⁷ Cfr. B. Bernstein, *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*, in E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale: privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 192-224.

¹⁸ Cfr. A. Bondioli, *L'osservazione del contesto educativo: una prospettiva di ricerca sui tempi della quotidianità*, in Id. (a cura di), *Il tempo nella quotidianità infantile*, Azzano San Paolo (Bg), Junior, 2002; E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, n. 3, 2005, pp. 105-113.

¹⁹ G. P. Caprettini, *Immagine*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. VII, Torino, Einaudi, 1979, p. 93.

le nostre ambizioni, rinunciando alla chiarezza e alla coerenza delle definizioni aristoteliche, però, possiamo ipotizzare che quest'immagine sia un elemento costitutivo – in casi estremi, l'elemento costitutivo – dei diversi dispositivi che disciplinano l'educazione infantile: il seggiolone, un laboratorio educativo, il nido, la famiglia, le politiche.

Nel 1976 Michel Foucault pubblica *La volontà de savoir*²⁰. Vi introduce “un termine tecnico decisivo per la [sua] strategia di pensiero”²¹: si tratta del concetto di *dispositivo* che, tuttavia, viene definito in modo esplicito esclusivamente in una conversazione del 1977²². La sintesi che ne propone Giorgio Agamben è felice: le proprietà principali di un dispositivo sono tre: “a. È un insieme eterogeneo, che include virtualmente qualsiasi cosa, linguistico e non-linguistico allo stesso titolo: discorsi, istituzioni, edifici, leggi, misure di polizia, proposizioni filosofiche ecc. Il dispositivo in se stesso è la rete che si stabilisce tra questi elementi. b. Il dispositivo ha sempre una funzione strategica concreta e si iscrive sempre in una relazione di potere. c. Come tale, risulta dall'incrocio di relazioni di potere e di relazioni di sapere”²³.

Pochi cenni sia sull'immagine d'infanzia sia sul concetto di *dispositivo*. Appena sufficienti per *mostrare* come siano costrutti isomorfi: concrezione, da un lato, rete eterogenea, dall'altro. Molto probabilmente da nessuno dei due costrutti ci si può aspettare il rispetto del principio di non contraddizione; ipotizziamo che siano poco coesi, relativamente coerenti, difficilmente formalizzabili. L'opinione, il sapere e la scienza convivono al loro interno. La funzione di queste reti, di questi costrutti non si limita all'educazione; hanno una funzione storica, politica, sono perennemente iscritti in un gioco di forze e, al loro interno, il potere, la scienza, il sapere, l'effimera opinione, le pratiche e, in particolare, le irriflesse, tessono trame variabili nel tempo e nello spazio, ma inevitabili.

Ricapitoliamo brevemente. Abbiamo presentato – invero, in estrema sintesi – ipotesi su alcune proprietà dell'immagine d'infanzia e sulla possibile relazione tra queste immagini e i dispositivi foucaultiani. In seguito, sotto l'assunto che queste congetture possano esser corroborate, formuliamo due ulteriori ipotesi: a) sulla ragione dell'im-

²⁰ M. Foucault, *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1978.

²¹ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Roma, Nottetempo, 2006, p. 5.

²² M. Foucault, *Il gioco di Michel Foucault*, in M. Foucault, *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, pp. 156-158.

²³ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, cit., pp. 6-7.

portanza dei dispositivi educativi e dell'immagine d'infanzia sul piano pedagogico-didattico, b) sulla natura ambivalente degli effetti educativi che esercita un dispositivo e l'immagine correlata.

La prima ipotesi. Risponde alla domanda: perché sul piano pedagogico-didattico è fondamentale identificare le caratteristiche di un dispositivo educativo e della relativa immagine d'infanzia? Perché entrambi attivano processi di soggettivazione, d'antropogenesi, che hanno “la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi”²⁴. Per ciò che concerne il dispositivo, emerge chiaramente dalla genealogia che ne traccia Agamben. Nelle dispute trinitarie del secondo secolo, per opporsi ai monarchiani, Tertulliano, sant'Ireneo e Ippolito si servono del concetto di *oikonomia* – la gestione della casa. Per quanto riguarda la sua essenza – è la loro argomentazione – Dio è certamente uno; ma è trino quando deve gestire la sua casa, la storia della salvezza. Si crea così, è l'ipotesi di Agamben, una frattura: da una parte, l'essere, la sostanza, l'essenza; dall'altra, l'azione, la politica, l'economia. Una cesura che impedisce all'azione di trovare la propria giustificazione nella sostanza²⁵. E il soggetto? Cosa ne consegue per il soggetto? È “ciò che risulta dalla relazione e, per così dire, dal corpo a corpo fra i viventi e i dispositivi”²⁶. La questione non è nuova. Impegna, per esempio, Kant e Heidegger. Un'indagine archeologica di Agamben, ipotizza che essa sia il prodotto del dispositivo ontologico che ha condizionato lo sviluppo del pensiero occidentale e attribuibile all'Aristotele delle *Categorie*. Si tratta della separazione dell'essere – necessariamente introdotta dalla struttura presupponente del linguaggio – tra *ousia* prima e *ousia* seconda, tra essere esistenziale e essere predicativo²⁷.

Concludiamo. Questa è a nostro avviso, la ragione per cui è essenziale lo studio dei dispositivi educativi e delle immagini d'infanzia: perché danno forma al soggetto a prescindere dagli universali, anche da quelli che riguardano la sostanza dell'essere umano.

La seconda congettura. Ciascun dispositivo, ciascuna immagine d'infanzia comportano, quindi, necessariamente processi d'antropoge-

²⁴ *Ibidem*, pp. 21-22.

²⁵ *Ibidem*, pp. 15-18.

²⁶ *Ibidem*, p. 22.

²⁷ G. Agamben, *L'uso dei corpi*. Homo sacer, IV, 2, Vicenza, Neri Pozza, 2014, p. 160.

nesi. Quale forma assumono? Per il “primo” Foucault, quella di una disciplina potente, normalizzante, in cui i processi di soggettivazione si identificano con quelli di assoggettamento e, suggerisce Agamben, con quelli di desoggettivazione. I dispositivi rappresentati dalla fabbrica, dall’ospedale e dalla scuola esercitano una presa pervasiva – Foucault la chiama *microfisica* – sul corpo di operai, pazienti e studenti disciplinando, attraverso tecniche spesso raffinate (si pensi agli esami scolastici), il tempo, lo spazio, le attività e le loro interazioni²⁸. Il prodotto di questi processi di soggettivazione? *Corpi docili* residenti in una *società disciplinare*²⁹.

Il “secondo” Foucault si occupa di manifestazioni e effetti alternativi del potere. Lo coglie con chiarezza l’amico Gilles Deleuze. Nella sua interpretazione, un dispositivo – e, aggiungiamo noi, l’immagine d’infanzia correlata – è una “matassa”: “un insieme multilineare composto da linee di natura diversa”³⁰: le linee di visibilità, di enunciazione, di forza. Ma anche le *linee di soggettivazione*. Come per Agamben, anche per Deleuze il Sé è il prodotto di movimenti che hanno luogo necessariamente all’interno di un dispositivo: “esso deve farsi, nella misura in cui [il dispositivo stesso] lo lascia e lo rende possibile”³¹. Né oggetto né soggetto, il Sé non si lascia supinamente assoggettare. Lotta, disobbedisce, critica: piega, incurva le linee di forza sottraendosi alla trama che sapere e potere tessono incessantemente. Segna conseguentemente il confine di un dispositivo, apre la strada alle *linee di frattura*.

Per Deleuze, quindi, in un dispositivo non hanno luogo esclusivamente processi di assoggettamento. Questi ultimi si intrecciano con quelli di liberazione.

Come fosse una reazione alla pervasività dei meccanismi di controllo, sin dal XVI secolo, afferma sempre Foucault, si è diffuso un atteggiamento disobbediente: “l’arte di non essere eccessivamente governati”³². Da qui l’*aufklärung*, l’*illuminismo*, la *critica*³³. E il relativo

²⁸ M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Torino, Einaudi, 1976, pp. 147-185.

²⁹ Oltre a *Sorvegliare e punire*, cfr. M. Foucault, *La società punitiva. Corso al Collège de France (1972-1973)*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2016.

³⁰ G. Deleuze, *Che cos’è un dispositivo?*, tr. it., Napoli, Cronopio, 2010, p. 11.

³¹ *Ibidem*, p. 17.

³² M. Foucault, *Illuminismo e critica*, tr. it., Roma, Donzelli, 1997, p. 38.

³³ Cfr. I. Kant, M. Foucault, *Che cos’è l’illuminismo*, tr. it., Milano, Mimesis, 2012.

metodo di analisi delle singolarità pure: genealogico, archeologico e strategico.

All’esame delle *tecniche di dominio* si affianca, pertanto, necessariamente, quello delle *tecniche del sé*, che “permettono agli individui di eseguire, coi propri mezzi o con l’aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità”³⁴.

3. Immagini d’infanzia e biopolitica

Dispositivi, immagini d’infanzia, processi di antropogenesi. Il loro punto di presa è l’individuo e questa presa viene esercitata sin dal periodo prenatale³⁵. La loro anima è, almeno in senso lato, *biopolitica*.

*Sicurezza, territorio popolazione e Nascita della biopolitica*³⁶ rappresentano il dittico foucaultiano dedicato al *biopotere*. Nel XVIII secolo, afferma lo studioso francese, con il liberalismo, si afferma una nuova forma di governo. Quali i suoi “punti di ancoraggio”? Il primo. Il mercato diviene regime di veridizione, ovvero stabilisce “l’insieme delle regole che consentono, a proposito di un discorso dato, di stabilire quali sono gli enunciati che potranno esservi caratterizzati come veri o falsi”³⁷. Esso collega il bisogno e la produzione, la domanda e l’offerta. Di nuovo verità e potere. “Il mercato deve dire il vero, e deve farlo in relazione alla pratica di governo”³⁸. Il secondo. La potenza pubblica deve essere utile. E questo criterio – l’utilità – segna il limite del suo potere. La categoria unificante? L’interesse. Intorno al quale il mercato dice il vero quando esso assume la forma della transazione economica. E in funzione del quale si stabiliscono l’utilità e l’efficacia dell’azione di governo e conseguentemente i suoi limiti.

³⁴ M. Foucault, *Tecnologie del sé*, in Id., *Tecnologie del sé*, tr. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 13.

³⁵ Cfr., per esempio, P. Barone, *L’animale, l’automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Milano, Ghibli, 2004.

³⁶ M. Foucault, *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso di Collège de France (1977-1978)*, Milano, Feltrinelli, 2005; Id., *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2005.

³⁷ *Ibidem*, p. 40.

³⁸ *Ivi*.

Questo regime di verità e questa ragione di governo nel XX secolo sembrano ricoprire una posizione centrale nell'ortoliberalismo tedesco e nel neoliberalismo statunitense.

All'interno di quest'ultimo il concetto di capitale umano sembra la risposta neoliberale ai limiti delle analisi svolte dall'economia politica classica sul lavoro; esso rappresenta, infatti, uno dei tre fattori – insieme ai due tradizionali: la terra e il capitale – da cui dipende la produzione di beni. Cos'è il capitale umano? “Ebbene, consiste nell'insieme di tutti i fattori fisici e psicologici, che rendono qualcuno capace di guadagnare un certo salario piuttosto che un altro, di modo che, visto dalla prospettiva del lavoratore, il lavoro non è una merce ridotta per astrazione alla forza lavoro e al tempo impiegato per utilizzarla. Scomposto in termini economici, dal punto di vista del lavoratore il lavoro comporta un capitale, vale a dire un'attitudine, una *competenza*: [...] si tratta di una “macchina”. Ma da un altro punto di vista è un reddito, cioè un salario, o piuttosto un insieme di salari: un flusso di salari [...]”³⁹.

Il corsivo è il nostro. Alla domanda sulla natura del capitale umano si può rispondere in estrema sintesi: un insieme di competenze. L'obiettivo del programma neoliberale – del neoliberalismo che negli Stati Uniti rappresenta per Foucault “una vera e propria maniera di essere e di pensare”⁴⁰ – sembra essere quello di razionalizzare l'economia trasformando il lavoratore in un'unità-impresa, che diviene elemento costitutivo della stessa società.

Le applicazioni di questa “griglia d'intellegibilità” sono vaste. Il concetto di capitale umano permette all'economia di occuparsi di aspetti della vita umana che non erano mai stati oggetto di un'analisi economica: le decisioni scolastiche, la relazione di attaccamento, il matrimonio, il crimine e altri ancora. E ovviamente, aggiungiamo noi, i processi di istruzione e d'educazione, a iniziare dalla prima infanzia.

Nasce per questa via l'*homo oeconomicus* – al quale, sottolinea Foucault, non viene integralmente ridotto il soggetto. Esso – l'*homo oeconomicus* – diviene l'interfaccia tra lo stato (minimo) neoliberale e l'individuo: il potere sui cittadini e sulla loro vita si esprime per mezzo della presa che esercita questa forma di governo proprio sull'*homo oeconomicus*⁴¹.

³⁹ *Ibidem*, pp. 184-185.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 179.

⁴¹ *Ibidem*, p. 207.

Il suo comportamento, infatti, – è opinione di Gary S. Becker⁴² – è (deweyanamente) razionale nel momento in cui rappresenta una risposta efficace ai cambiamenti ambientali⁴³. È, pertanto, possibile disciplinare la sua condotta manipolando il suo contesto di vita. “L’*homo oeconomicus* è, insomma, colui che risulta eminentemente controllabile”⁴⁴.

Non si tratta più, quindi, solo di rendere docile un corpo. Ma indurre un comportamento, di facilitare l’insorgere di un pensiero o di un’emozione in un’intera popolazione modificando l’ambiente. E, nell’epoca della *téchne*, simili risultati sono più facilmente conseguibili se le norme si emancipano dalla morale: “Emerge un diverso tipo di razionalità prescrittiva. Quest’ultima non si basa più su di una norma attorno a cui operare delle distribuzioni e, alla luce dello schema da esso fornito, selezionare il normale e l’anormale, ma su di una normalità che emerge dall’osservazione di fenomeni collettivi e che tende a ricondurre a sé quelli che da essa deviano in maniera eccessiva. È a partire dalla normalità che si deduce la norma”⁴⁵.

In questa prospettiva divengono comprensibili anche sul piano economico una serie di tecniche scientifiche diffuse negli Stati Uniti nella seconda metà del secolo scorso. Foucault cita esplicitamente il lavoro di Burrhus F. Skinner⁴⁶. Ipotizziamo che sia possibile includere nel novero anche la teoria ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner⁴⁷.

Inutile sottolineare l’ambivalenza endemica dei dispositivi biopolitici: al loro interno “la corrente di potere che investe i corpi, non è solo passivizzante, sollecita la forza dei corpi che protegge, stimola energie e desideri ad avere di più, ad essere di più”⁴⁸. Ancóra, quindi, tecniche di dominio e di cura del sé; ancóra l’intreccio storico tra processi di assoggettamento e liberazione.

⁴² Cfr. G. S. Becker, *L’approccio economico al comportamento umano*, tr. it., Bologna, Bologna, il Mulino, 1998.

⁴³ M. Foucault, *Nascita della biopolitica*, cit., p. 219.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 220.

⁴⁵ L. Bazzicalupo, *Dispositivi e soggettivazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2013, p. 18.

⁴⁶ M. Foucault, *Nascita della biopolitica*, cit., p. 219. Per gli effetti sul piano didattico, cfr. B. F. Skinner B. F., *La tecnologia dell’insegnamento*, tr. it., Brescia, La Scuola, 1970.

⁴⁷ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, cit.

⁴⁸ L. Bazzicalupo, *Dispositivi e soggettivazione*, cit., p. 28.

Gli echi di questa analisi sono molto forti negli attuali dispositivi – biopolitici – d’istruzione, di formazione e d’educazione. Si pensi, per esempio, alle politiche dell’educazione nazionali e internazionali. Al loro interno vi è un continuo richiamo all’importanza dell’investimento sul capitale umano, sullo sviluppo delle competenze disciplinari e di quelle chiave di cittadinanza – tra le quali è incluso, sottolineiamo, “lo spirito di iniziativa e imprenditorialità” –, sulla certificazione delle competenze informali e non formali; sull’esigenza di conseguire questi traguardi personalizzando le attività d’istruzione e di formazione e investendo sugli ambienti di apprendimento. I fini sono molteplici. Agli economici – assicurare al Vecchio Continente una crescita economica tale da poter continuare a essere un valido competitore sul mercato globalizzato – si affiancano i non economici: l’esercizio attivo dei diritti di cittadinanza, l’inclusione, il benessere individuale e collettivo.

E l’immagine d’infanzia? Anticipiamo l’ipotesi che verrà presentata a breve. Quella che attualmente sembra egemone nelle politiche dell’educazione prescolare, nella ricerca e nelle pratiche di molte regioni – quella di un bambino ricco, potente, *competente* e detentore di diritti che deve apprendere precocemente a esercitare – probabilmente prelude al profilo desiderato della popolazione adulta⁴⁹. All’interno dei dispositivi biopolitici, essa sembra assolvere una precisa funzione strategica (anche’essa ambivalente): rappresenta l’interfaccia comunicativa tra scienza, sapere, da un lato, politiche e pratiche, dall’altro. La conseguenza? Consente a programmi di ricerca, sociali, economici, politici e d’intervento educativo di riconoscersi e di legittimarsi reciprocamente.

4. Immagini d’infanzia e compiti della ricerca pedagogico-didattica

A fronte di una molteplicità di immagini d’infanzia, quella messa a fuoco da Loris Malaguzzi e diffusa dalla pedagogia reggiana da lui fondata pare oggi essere riconoscibile come una tra le immagini d’infanzia maggiormente accreditate nel contesto europeo.

Si tratta di un’immagine di bambino che, dalla metà del Novecento, ha preso forma in Italia in un contesto storico, politico e sociale che ha visto crescere progressivamente un movimento costituito da famiglie,

⁴⁹ Cfr. B. Vertecchi, con la collaborazione di P. Lucisano, E. Nardi, I. Volpicelli, *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

organizzazioni femminili, insegnanti e cittadini che, insieme all'Amministrazione comunale di Reggio Emilia, hanno animato un intenso dibattito centrato sui temi dell'educazione e dei diritti dei bambini e delle donne.

L'immagine d'infanzia di Malaguzzi suggerisce l'interpretazione ottimista e fiduciosa di un bambino forte e competente, ricco di potenzialità e desideri, capace di esprimersi e di imparare attraverso *Cento linguaggi*⁵⁰, dotato di un ricco bagaglio di risorse utili per svolgere un ruolo attivo nella costruzione e nell'acquisizione del sapere e del capire⁵¹.

Questa pare essere altresì l'immagine d'infanzia che legittima ed è legittimata da numerosi studi scientifici⁵².

Tematizzazioni affini – relativamente all'immagine di bambino – sono riscontrabili nel contesto europeo anche nell'ambito di alcuni documenti di indirizzo sull'educazione dei più piccoli⁵³, che manifestano una visione dell'infanzia che ne sottolinea diritti, potenzialità, ricchezza e competenze attraverso pratiche discorsive che, celando l'intreccio tra saperi e poteri, rischiano di generare una cultura dell'infanzia insidiosa che, contrariamente alle intenzioni, potrebbe soffocare l'impegno educativo e giustificare lo *status quo*.

L'ambivalenza di questa immagine si manifesta anche nel rapporto strumentale con cui si inserisce nel quadro complessivo delle politiche dell'Unione Europea. In tal senso, è utile considerare come i servizi di educazione e cura per l'infanzia figurino da tempo nell'agenda politica europea come mezzo per raggiungere gli obiettivi occupazionali, per

⁵⁰ Cfr. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Parma, Junior-Spaggiari, 2017³.

⁵¹ L. Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, in "Child Care Information Exchange", n. 3, 1994, pp. 52-60; Id., *La storia, le idee, la cultura*, in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, Bergamo, Junior, 1995, pp. 43-112.

⁵² Cfr., per esempio, A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, FrancoAngeli, 1997; E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2004; A. Bobbio (a cura di), *I diritti sottili dei bambini. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando, 2007; E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Roma, Carocci, 2013.

⁵³ Si veda, per esempio: Children in Europe, "L'infanzia e i servizi per l'infanzia: verso un approccio europeo", 2008; A. Lazzari, *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, Zeroseiup, 2016.

promuovere le pari opportunità e la conciliazione tra responsabilità occupazionali, familiari ed educative derivanti dalla cura dei bambini.

Questa immagine – quella del bambino “malaguzziano” – ricorre, quindi, nel gioco della scienza e della politica, ma anche nelle pratiche educative e nel commercio. Sembra rappresentare una stele di Rosetta tra diverse articolazioni del sistema sociale. Innerva di conseguenza un numero molto alto di dispositivi. È probabile che attivi contemporaneamente processi di assoggettamento e liberazione a fronte dei quali il compito della ricerca pedagogico-didattica non può che essere quello critico, ovvero orientato a portare alla luce le proprietà degli stessi processi di soggettivazione.

Un compito orientato a “interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi discorsi di verità”⁵⁴ che, almeno in parte, la ricerca ha assolto e assolve. In tale direzione vanno infatti muovendosi alcune prospettive di studio e di ricerca.

Due soli esempi⁵⁵. A fronte della diffusione di logiche di mercato nella realtà dei servizi educativi per l’infanzia con il fine di garantire qualità ed efficienza economica, riducendo povertà e disuguaglianze sociali⁵⁶, alcuni studi hanno richiamato la necessità di interrogarsi criticamente sugli obiettivi dell’educazione dell’infanzia e di considerare che i parametri economici non sono gli unici idonei a valutare il sistema di educazione dell’infanzia⁵⁷. Nello specifico, questo conduce anche a considerare che una certa immagine di bambino – come oggetto di investimento, come prodotto economico e come futuro cittadino competente e produttivo – va analizzata in relazione ad altre possibili immagini d’infanzia, meno direttamente connesse al profitto e alla crescita economica, più legate a una precisa scelta di valori e a istanze democratiche⁵⁸. Uno studio di Kjørholt⁵⁹ ha sfidato i discorsi

⁵⁴ M. Foucault, *Illuminismo e critica*, tr. it., Roma, Donzelli, 1997, p. 40.

⁵⁵ Per un’argomentazione più sistematica, cfr. E. Luciano, *Immagini d’infanzia*, cit.

⁵⁶ Cfr. J. Heckman, *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, in “Science”, n. 5782, 2006, pp. 1900-1902; Id., *Giving Kids a Fair Chance. A strategy that works*, Boston, Boston Review Book, 2013.

⁵⁷ Cfr. P. Moss, *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*, Working paper n. 53, Bernard van Leer Foundation, The Hague, 2009; H. Lloyd, H. Penn, *Childcare markets: can they deliver an equitable service?*, Bristol, The Policy Press, 2013.

⁵⁸ Cfr. G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Oltre la qualità nell’educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2003; M. Vandenbroeck et al., *Constructions of neuroscience in early childhood ed-*

dominanti sulla partecipazione dei bambini e sull'immagine di bambino inteso come soggetto di diritto interpretandoli come simbolo potente e strumentale al servizio della democrazia norvegese. Similmente, l'idea di partecipazione è stata problematizzata in relazione al rischio di un eccessivo affidamento all'autonomia e all'autorealizzazione dei singoli, che comprometterebbe relazioni e appartenenze alla comunità⁶⁰. Nella ricerca e nella pratica, nelle politiche e nei contesti, nella letteratura scientifica e nelle pratiche discorsive restano talora isolate le posizioni che invitano a interrogarsi criticamente su proposte concettuali ed epistemologiche in relazione all'infanzia che nulla hanno di scontato e ciò è altamente significativo se si considera quanto controversa sia non solo l'infanzia in sé – come oggetto di studio – ma anche l'immagine che gli adulti ne hanno⁶¹. E tuttavia, considerando le implicazioni di tipo politico, sociale ed educativo in gioco, si tratta di un'azione di svelamento, di decostruzione e di trasformazione cui la ricerca pedagogico-didattica deve dedicarsi con l'impegno e l'acribia di chi è già in ritardo.

ucation, London, Routledge, 2017; P. Moss, G. Dahlberg, S. Grieshaber, S. Mantovani, H. May, A. Pence, S. Rayna, B. Blue Swadener, M. Vandebroek, *The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation*, in "Contemporary Issues in Early Childhood", n. 3, 2016, pp. 343-351.

⁵⁹ Cfr. A. Kjørholt, *Small is Powerful: Discourses on Children and Participation in Norway*, in "Childhood", n. 1, 2002, pp. 63-82.

⁶⁰ Cfr. A. Clark, A. T. Kjørholt, P. Moss (Eds.), *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Bristol, Policy Press, 2005, pp. 1-16.

⁶¹ Cfr. E. Luciano, *Immagini d'infanzia*, cit.

Giovani, intellettuali, cultura diffusa e istituzioni formative

Angelo Luppi

In questo contributo si tratteggiano aspetti e problemi legati alle espressioni della cultura attraverso gli strumenti sociali di comunicazione, mettendo in luce l'impatto che essi possono avere sul fenomeno della mediocrazia e del populismo. Queste considerazioni vengono collegate al ruolo critico proprio dell'intellettuale, con particolare riferimento alle richieste degli studenti nel contesto delle loro esperienze formative.

In this essay, the author outlines aspects and problems of what appears to be the culture expressed by social communication, addressing the impact that it may have on the phenomena of mediocracy and populism. These issues are then re-attached to the critical role that intellectuals should express, with particular reference to the demands expressed by students in the context of their training experiences.

Parole chiave: comunicazione sociale, mediocrazia, populismo, intellettuale, studenti

Keywords: social communication, mediocracy, populism, intellectual, students

1. Cultura diffusa e comunicazione sociale

La cultura diffusa mediante l'attuale comunicazione sociale si basa sulla parola scritta in libri o in altri analoghi strumenti a parola fissa, quali giornali, riviste o pubblicazioni varie, si estende nella articolata presenza di media ad uso collettivo, quali le molteplici reti televisive e si completa ed amplifica nei diffusissimi *social* che permettono istantaneamente alle persone di restare connesse, ovvero in contatto, con altri soggetti¹.

¹ Per questo ultimo aspetto, dal punto di vista sociale, tecnologico ed educativo, cfr. P. Ferri, *Nativi digitali*, Milano-Torino, Bruno Mondadori (Pearson Italia), 2011; M. Prensky, *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*,

Tutto ciò ha messo in condizione le persone di accedere direttamente agli eventi di maggior rilevanza, di consultare fonti relative a molteplici argomentazioni, di porsi in relazione dialettica con altri, ma ha anche creato le condizioni per una utilizzazione in termini sostanzialmente individualistici di tali strumenti, abbassando per molti lo stesso spessore culturale della comunicazione socialmente diffusa.

Oltre ad un dualismo fra qualità e incultura, questa situazione mette in evidenza anche una duplicità che si fonda sulle caratteristiche generazionali degli utenti, ormai conosciuti con le note definizioni di giovani, nativi digitali e di adulti, immigrati digitali, che di fatto sembrano esprimere una fortissima divaricazione nell'accedere e giudicare quanto va accadendo².

Questa situazione può essere vista anche nell'ottica di tre essenziali e particolari fenomeni: la pervasività di un *mondo di credenze*, falsificazioni, persuasioni *ad hoc* nelle comunità e nella politica, che oltre ad una diffusa superficialità che si crede saggia, sembra fare da sostegno al diffondersi del *populismo*, (che taluno ritiene una forma degenerativa della democrazia) ed al fenomeno della *mediocrazia* con cui s'intende definire una sostanziale caduta di qualità delle istituzioni formative e di ricerca³.

Il primo di questi fenomeni, assai diffuso, si costruisce su tre elementi essenziali: la discussione e l'ascolto preferenziale delle opinioni che collimano con quelle già possedute (e quindi una sostanziale in-

Trento, Erikson, 2013, D. Buckingham, *Media Literacy per crescere nella cultura digitale*, (a cura di R. Andò, I. Cortoni), Roma, Armando, 2013.

² Adulto: "La rivoluzione digitale è il più grande rincoglimento di massa nella storia dell'umanità... distrugge un patrimonio di cultura e di civiltà. Secoli di letteratura, arte, musica entrano nel cellulare, vengono fatti a pezzi e gettati in aria come coriandoli". Giovane: "Ogni rivoluzione ha avuto i suoi *hater*, i suoi odiatori: i ludisti volevano distruggere i telai a vapore, il treno era un'opera di Satana; c'erano quelli che non volevano viaggiare in automobile, quelli che rifiutavano di salire sugli aerei" (A. Cazzullo, con Rossana e Francesco, *Padri e figli, lo smartphone ci divide*, in "Corriere della Sera", 17 settembre 2017, p. 39). Più estesamente la tematica è argomentata anche in A. Cazzullo, con Rossana e Francesco, *Metti via quel cellulare. Un papà. Due figli. Una rivoluzione*, Milano, Mondadori, 2017.

³ Per queste argomentazioni, cfr. G. Bronner, *La democrazia dei creduloni*, Roma, Aracne, 2016, A. Deneault, *La mediocrazia*, Vicenza, Neri Pozza, 2017, J.-W. Müller, *Cos'è il populismo*, Milano, Università Bocconi Editore, 2017. Bronner ipotizza anche una situazione in cui un conflitto fra credenze e conoscenze non avrà mai vincitori definitivi, ma ciò non inibisce il valore dei contributi di chi si collocherà dalla parte della conoscenza, cfr. *I rischi di una "democrazia dei creduloni"*, (intervista) in www.lescienze.it, ultima consultazione in data 28 ottobre 2018.

differenza alla verifica dei fatti, alla ricerca delle fonti e, sostanzialmente all'esercizio di un pensiero critico), la costruzione di raggruppamenti fondati sul riconoscimento reciproco delle idee messe in campo ed infine l'irrilevanza della confutazione, che in ultima analisi viene vissuta come una spinta a radicalizzare le pregresse opinioni⁴.

Questi aspetti comportamentali, diffusi a livello di massa e già affrontati in più occasioni in letteratura specifica o sui media, costituiscono a nostro avviso premessa e supporto per le due problematiche che con essi si intersecano: *populismo* e *mediocrazia*.

Si tratta di fenomeni complessi che richiedono agli studiosi un ruolo intellettualmente critico e concretamente fattivo nei confronti di queste situazioni, fondato ad un tempo sull'incrocio fra le capacità di ricerca e di congrua sintesi delle stesse e sull'impegno personale nel diffonderle, anche se sgradite o rischiose nel contesto sociale.

In sostanza s'intende considerare essenziale in questo contesto la figura di un intellettuale, che sappia assumere il ruolo di *intellettuale pubblico*, oggi in altri termini definibile anche come *public moralists* o *public intellectual*, ma pure assai presente nel tempo nel dipanarsi della cultura umanistica europea⁵.

L'arco di estensione di questa collocazione, che si connatura alla "concettualizzazione del reale" ed alla "provocazione della conoscenza", può riguardare tutti coloro, "dall'insegnante al giornalista, dall'artista al politico, dall'artigiano al ricercatore nei vari settori del sapere" che esprimono nella loro professione "un modo di riflettere e pubblicizzare le loro riflessioni su ciò che fanno e che avviene in relazione a ciò che fanno"⁶.

In questo contesto l'elemento della "pubblicizzazione cosciente e, comunque, non occasionale" può essere ritenuto storicamente connesso alla figura dell'intellettuale, fin dal suo svilupparsi nelle società europee di un lontano passato. Resta l'avvertenza che, nell'ambito dell'uso della intellettualità personale e di ruolo, l'intenzione di porsi

⁴ Per un'ampia analisi di questa situazione, cfr. A. Luppi, *Povert  culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in "SPES", Rivista online, n. 6, 2017, in www.spes.cloud. Pi  in generale, cfr. W. Quattrociocchi, A. Vicini, *Misinformatio. Guida alla societ  dell'informazione e della credulit *, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁵ Per questi aspetti, con una argomentata riflessione, cfr. G. Genovesi, *Il ruolo educativo dell'intellettuale*, in G. Genovesi, *Io la penso cos . Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, pp. 89-104.

⁶ *Ivi*, p. 90.

a guida preconstituita della società, un tempo assunta “da scribi, sacerdoti ed indovini” ed ora anche replicabile in mille articolazioni della società moderna, può anche confliggere o negare l’essenza stessa di questa figura. Essa, infatti, di sua natura resta intrinsecamente votata alla “tensione della ricerca libera, senza alcun tabù da rispettare”⁷.

2. *Cultura e Mediocrazia*

L’intellettuale d’oggi non può evitare di impegnare la sua credibilità e la sua capacità di parlare alla gente senza avere un rapporto con la comunicazione sociale contemporanea.

Questo implica una tipologia di esposizione diversa ed integrativa rispetto a quella tradizionale, principalmente basata sulla credibilità generale della struttura di ricerca od educativa i cui si opera ed una circolazione tradizionalmente a stampa delle proprie idee. Una diretta presenza personalizzata nell’ambito delle nuove tecnologie socializzanti si profila oggi come necessaria, se non indispensabile⁸.

Esiste tuttavia scetticismo, da parte di qualche autore, sulla reale possibilità di intervenire con alta qualità culturale e professionale nell’ambito della cultura, dell’educazione e della comunicazione contemporanea, in quanto pervasa da una diffusa situazione di “*mediocrazia*”. Taluni ritengono che questi nostri tempi, in cui “i mediocri hanno preso il potere”, non siano più adatti a dare spazio agli alti compiti prima descritti, considerata l’attuale propensione di molti, anche in posizioni di rilievo intellettuale, ad “una qualità modesta, non del tutto scarsa, ma certo non eccellente”.

Molti, infatti, si sostiene, sembrerebbero sostanzialmente seguire questa esortazione: “Mettete da parte i testi difficili, basteranno i libri

⁷ *Ibidem*, anche in nota 20.

⁸ Entrano in campo in questa visione due termini contemporanei: *brand*, come credibilità diffusa e garanzia di valore per una struttura generale che si propone al pubblico (in questo caso una specifica università od istituzione scolastica) e *fashion*, come capacità di interessamento e affascinamento (nel senso migliore del termine) dei singoli docenti operanti in tali istituzioni. Si tratta di una situazione combinata che in realtà è spesso esistita anche nel passato (diversamente denominata), ma che oggi richiede procedure, terminologie e disponibilità più aggiornate. Per queste argomentazioni, cfr. A. Luppi, *Brand istituzionale e fashion docente nell’Università dei primi anni Duemila. Una indagine preliminare*, in G. Genovesi (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008), II, Università e ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2008 e A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015, pp. 119-124.

contabili. Non siate né fieri né faceti, e nemmeno a vostro agio: rischierete di apparire arroganti. Mitigate la passione, il fervore, perché potrebbe spaventare. Soprattutto, non fatevi venire nessuna ‘buona idea’: il tritadocumenti ne è già pieno. E poi, quello sguardo penetrante, che intimidisce, smorzatelo, diluitelo, e rilassate le labbra contratte; bisogna essere flessibili e anche mostrarsi tale, e poi parlare di sé riducendo il pronome *io* a poca cosa...”⁹.

In questa visione, negli ambienti di lavoro e quindi anche nelle scuole e negli ambienti votati alla ricerca emergerebbe dunque una diffusa concezione di “professionismo” (ovvero “opportunismo” spacciato “per necessità sociale”) senza nerbo critico, impegnato ad agire *come si deve*, “secondo le regole di un andamento *corretto* ... presentabile, apolitico, privo di vincoli ed *obiettivo*”. Questi comportamenti sociali condurrebbero il “pensiero pubblico ad un livello di conformismo” molto esteso e la figura degli esperti (“la maggior parte dei docenti universitari passa per tale”) diverrebbe così figura centrale della asserita *mediocrazia*. Quest’andamento “spinge da ogni parte verso un assopimento del pensiero”, “spinge a considerare come inevitabile ciò che si rivela inaccettabile e necessario ciò che è rivoltante”; in sostanza questa situazione “rimbecillisce”¹⁰.

Le considerazioni di questo autore si dipanano in seguito in altre complesse argomentazioni riguardanti i saperi professionali, l’ambito finanziario ed alcuni aspetti relativi alla commistione esistente fra gli assetti di ricerca delle istituzioni universitarie (particolarmente in ambito nord-americano) e gli interessi produttivi e commerciali di importanti settori della società, delineando anche per essi, in molteplici aspetti, un quadro pesantemente negativo¹¹.

⁹ A. Deneault, *La mediocrazia*, cit., pp. 35-36. A questo punto resta importante ricordare che l’autore non sembra sviluppare una analisi rivolta in modo generico alla categoria del “lazzaronismo” diffusa in molti impieghi, come il quotidiano accesso ai mass-media può confermare, bensì si riferisce alla parcellizzazione ed alla burocratizzazione del lavoro, anche intellettuale, indotta dalla divisione e dalla industrializzazione dello stesso, che porta alla perdita della consapevolezza e dell’orgoglio per un lavoro ben fatto, anche quando “il mediocre non poltrisce” e “sa lavorare sodo” (*ivi*, pp. 37-38).

¹⁰ *Ivi*, pp. 44-46.

¹¹ Questo quadro d’insieme, certamente acuto ma anche ingeneroso per l’insieme degli studiosi coinvolti, trova una sua affinità in alcune considerazioni esposte in un’altra opera, invece dedicata alla situazione italiana, ove si denuncia, analizzando alcuni provvedimenti legislativi considerati d’ispirazione efficientistica, il disegno di “sgretolare di fatto il carattere pubblico, generalista ed egualitario dell’istruzione su-

In questo contesto, infine, maturano aspetti assai negativi, tanto per la figura del ricercatore, “dapprima mosso da passioni incalzanti, dotato di immaginazione ed intuizioni forti” ed infine lentamente ma progressivamente assorbito da consuetudini conformistiche, quanto per coloro che transitano per ragioni di studio nelle istituzioni formative¹². In questo ambito, infatti, gli istituti scolastici e di ricerca produrrebbero in massa “l’analfabeta secondario”, un soggetto “plasmato su misura” che si fa forte di “una conoscenza utile, che tuttavia non insegna a mettere in causa i suoi fondamenti ideologici”¹³.

Le attività d’insegnamento dovrebbero porre attenzione a modalità formative centrate “più sulla responsabilità di pensare e di porre domande che su uno stretto rapporto positivo ed utilitaristico con il sapere”, ma ciò non accadrebbe appieno¹⁴.

Questa proposta di riflessione sembra particolarmente incisiva e determinata, ma infine l’abbondanza di dati e l’affastellarsi delle situazioni così negativamente delineate induce a considerarla anche assai generica e preconcepita. Non è tuttavia la numerosità delle singole ed analitiche argomentazioni che colpisce, quanto il quadro generale che viene delineato.

Esso sembra, nella sua genericità universalizzante, infine dimostrarsi assai vicino alle contestazioni dell’esistente promosse dalle istanze populiste che nel mondo si vanno muovendo. Questo accade nel momento in cui si ritiene che dal “principio di democrazia” di questi ultimi decenni “ormai corrotto” sia infine emerso “un nuovo regime che risponde al nome di ‘governance’”; un regime che produrrebbe “la scomparsa furtiva di nozioni forti della storia democratica, come il *popolo*, la *cosa comune* o il *bene pubblico*”¹⁵.

Queste argomentazioni che supportano il concetto di *mediocrazia* sembrano in sostanza configurare una versione *colta*, per gli *intellettuali*, di quel pensare populista che attualmente vediamo diffusamente pervadere il pensiero sostanzialmente *acritico* e *settario* delle masse *social*.

periore” (F. Bertoni, *Universality. La cultura in scatola*, Roma-Bari, Laterza, 2016, p. 101).

¹² A. Deneault, *La mediocrazia*, cit., p. 51.

¹³ *Ivi*, pp. 39-40.

¹⁴ *Ivi*, pp. 105.

¹⁵ *Ivi*, pp. 223-224.

Questa percezione dell'esistenza di due venature populistiche ci viene confermata da alcuni altri passaggi argomentativi dello stesso autore, sottesi a più d'una pagina. Egli infatti da una parte ritiene che la società moderna sia ormai evoluta verso forme di "plutocrazia, oligarchia, tirannia parlamentare, totalitarismo finanziario" le quali hanno "la facoltà di captare e codificare qualunque attività sociale, in modo che si integri e partecipi al processo di capitalizzazione e di arricchimento di quelli che troneggiano al vertice della gerarchia"¹⁶. D'altra parte poi l'autore non si cura d'inserire nel suo scrivere (fra altre considerazioni di tono simile) anche l'ormai classico argomentare complottista sul lucroso agire delle case farmaceutiche, le quali, con costosi investimenti e produzione di adatti farmaci, sosterebbero, a scopo di lucro, che è possibile guarire anche dal cancro alla prostata, "un tumore", peraltro, "che di per sé" sarebbe naturalmente "destinato a non svilupparsi in maniera allarmante finché chi ne è colpito non compie centotrent'anni"¹⁷.

Emergono in questa radicale contestazione della contemporaneità, raccolta sotto la definizione di *mediocrazia*, forti segni di un pensiero, ad un tempo radicalizzato e confuso, per quanto acculturato; non è certamente su queste ambigue basi che si potrà sensatamente agire per "affrancarsi collettivamente" e "rompere insieme" le "fondamenta del regime stabilito"¹⁸. Questo modo di pensare si esprime associando il modo di pensare tipico della confusa comunicazione sociale a un radicalismo acculturato; una ibridazione di un coacervo di notizie in parte vere ed in parte distorte, anche su tematiche complesse ed importanti.

Nella generalità della comunicazione pubblica restano poi spesso evidenti, nelle loro negative caratterizzazioni, anche altre situazioni, quali l'atteggiamento del politico che "usa la parola per choccare", quello del giornalista che "si immerge nella cronaca e nell'attualità "senza preoccuparsi esplicitamente degli aspetti educativi" presenti in quegli ambiti ed infine l'agire dello scrittore o dell'artista che "segue le mode e si preoccupa di soddisfare le esigenze delle masse per poter vendere piuttosto che sollecitare bisogni più meditati e più riflessivi". Ad essi, si può aggiungere, nella sua inconcludenza sul piano sociale anche "lo studioso che si arrocca nel particolare della sua disciplina" e "disdegna" di occuparsi delle problematiche civili più generali¹⁹.

¹⁶ *Ivi*, p. 225.

¹⁷ *Ivi*, p. 42.

¹⁸ *Ivi*, pp. 225-226.

¹⁹ G. Genovesi, *Il ruolo educativo dell'intellettuale*, cit., p. 97.

3. *Cultura e Populismo*

In questo contesto occorre, dunque, porre estrema attenzione anche al muoversi contemporaneo di quel fenomeno sociale e politico che prende il nome di populismo, evitando l'errore di considerare il 'pensare' populista come essenzialmente legato a fenomeni di povertà culturale²⁰. In effetti accanto al populismo che vorremmo definire istintivo e incolto e di cui abbiamo già indicato consistenti tracce nella comunicazione social, si mostra ben presente nella vita pubblica, pure del nostro paese, anche un populismo ben organizzato e colto (che si serve comunque del precedente) che agisce con precise strategie culturali e politiche, gestite da figure ben diverse da quelle che trovano gloria nei link.

L'argomentazione essenziale per comprendere questi fenomeni sembra essere una distinzione, nel momento dell'analisi e del loro studio, di due situazioni distinguibili: il populismo come movimento oppositivo che agisce nel sociale e il populismo come attore istituzionale, laddove prende il sopravvento.

In quest'ambito il populismo come "ideologia sottile", che può risultare "una base ideologica semplice" adattabile a tesi utilizzabili "sia a destra, sia a sinistra" costruisce una "opposizione morale" incentrata sulla "purezza del popolo contro la *corruzione* dell'élite". Su questo schema il populismo si costruisce in seguito, più compiutamente, "nella pretesa di una rappresentanza legittima del popolo", acquisendo come proprio momento ideologico fondante l'idea che il popolo, visto come una sorta di "vox Dei", sia "sempre e comunque nel vero". Il popolo peraltro non parla da sé e di conseguenza "qualcuno" inizia a parlare "a suo nome" con ciò creando fenomeni di "leadership personale" e rivendicazioni di rappresentanza del *tutto sociale* nei confronti della leadership esistente, "con l'intento di scalzarla e prenderne il posto"²¹.

²⁰ L'attenzione a questo fenomeno risale agli anni '70 del secolo scorso e la sua esatta configurazione è ancora oggetto di dibattito. Dal punto di vista delle esperienze storico-politiche le prime analisi di questo fenomeno hanno riguardato il Fascismo, il Comunismo ed il Peronismo; attualmente più d'una società sembra coinvolta in questi fenomeni, tanto in situazioni di movimento d'opposizione quanto in posizioni di potere, come nella Turchia di Erdogan o nel Venezuela di Chavez e Maduro. L'esatta definizione di questo fenomeno è ancora oggetto di dibattito. Per questi aspetti, cfr. N. Urbinati, *Democrazia sfigurata. Il popolo fra opinione e verità*, Milano, Università Bocconi, 2014; M. Anselmi, *Populismo, Teorie e Problemi*, Milano, Mondadori Università, 2017; J.-W. Müller, *Cos'è il populismo*, cit..

²¹ N. Urbinati, *Un termine abusato, un fenomeno controverso*, in J-EW. Muller, *Cos'è il populismo*, cit., pp. XII-XIV. "Il populismo è una sfida alla democrazia

In questo itinerario il populismo, nell'ambito delle due situazioni contingenti che abbiamo ricordato di movimento di opinione e di movimento che esercita un potere (con evidenti diverse specificità nei due contesti), si esprime attraverso una "semplificazione degli interessi sociali che favorisce la polarizzazione", la quale a sua volta alimenta questa modalità di pensiero. In questo modo matura una componente "di cesarismo", ovvero la centralità del leader ed infine un decisionismo ed un "disprezzo verso la politica parlamentare come luogo del compromesso"²².

Si può ben comprendere come la degradata ma istantanea e diffusa comunicazione sociale alla quale abbiamo fatto cenno nelle pagine iniziali di questo scritto rappresenti un fondamentale spazio d'orientamento e di raccolta di malumore popolare da parte di questa corrente politica ed ideologica, la quale in realtà nella situazione italiana sembra presentarsi al plurale (populismi) in continua oscillazione fra venature orientabili (utilizzando per comodità d'analisi una terminologia corrente) tanto verso destra quanto verso sinistra.

Senza volere in questa sede legarci alla contingenza nazionale, resta comunque opportuno rilevare che "oltre ad essere antielitari, i populistici sono spesso antipluralisti" in quanto sosterebbero d'essere "gli unici a rappresentare il popolo". Sulla convinzione, presupposta, di possedere una superiorità sul piano morale questa corrente d'opinione che aspira ad essere di governo infine tenderebbe "a mettere in pericolo la democrazia, la quale prevede invece il pluralismo e la consapevolezza che dobbiamo trovare delle condizioni eque per vivere insieme come cittadini liberi, uguali, ma anche irriducibilmente diversi"²³.

È proprio sulla base di questi ultimi principi, nella convinzione che questa nostra società debba restare sicuramente pluralistica e composta di cittadini liberi, eguali e soprattutto saggi, che abbiamo inserito queste problematiche nel contesto di riflessioni dedicate all' educa-

rappresentativa nel nome della rappresentanza diretta del popolo e insieme una strategia o un meccanismo di sostituzione della leadership" (N. Urbinati, *ivi*, p. XIV).

²² *Ivi*, pp. XVI-XVII.

²³ J.-W. Müller, *Cos'è il populismo*, cit., pp. 7-8. Nelle nazioni ove hanno potuto sviluppare la loro forza nel diretto governare le compagini populiste sembrano presentare tre caratteristiche di fondo: "il tentativo di appropriarsi dell'apparato statale", "la corruzione ed il clientelismo di massa (scambiando benefici materiali o favori burocratici...)" e l'agire "sforzi sistematici per reprimere la società civile" (*ivi*, pp. 8-9).

zione delle giovani (e non più giovani) generazioni che vivono questi nostri complessi decenni.

Non si può, infatti, trascurare la raggiunta presenza di una consolidata scienza dell'educazione nell'ambito delle riflessioni che riguardano i molteplici aspetti della vita delle persone nell'arco di tutta la vita. Inoltre l'ambito dell'educazione in quanto tale deve essere oggettivamente incluso nello spazio d'esercizio dell'intellettualità, pur considerando che "l'oggetto della ricerca educativa ha sempre a che fare con una dinamicità ed un'imprevedibilità estranee ad altri campi di ricerca, proprio perché si tratta sempre e comunque del rapporto fra individui viventi"²⁴.

Nei secoli che hanno preceduto l'attuale avvento della cultura di massa e l'ampia generalizzazione della scuola di base, superiore ed universitaria e che hanno visto il progressivo mutamento delle modalità di guida politico-organizzativa delle società, il collocarsi degli intellettuali è stato molteplice nei rapporti con il proprio tempo e non sempre congruente al manifestarsi di uno spirito critico rivolto a gridare "il re è nudo"²⁵.

Oggi però la funzione dell'intellettuale non è quella di utilizzare, trasmettere, conservare un sapere acquisito, producendo "una amministrazione e gestione più o meno sapiente della cultura esistente", bensì quella di "produrre novità, di rivoluzionare il sapere e quindi l'ordine stesso di quella società in cui quel sapere si è stratificato".

In ciò la funzione dell'intellettuale idealmente si allarga", non coincide più con la gestione del sapere in gruppi ristretti, ma "recupera, potenzialmente, ogni cittadino... che dubita e riflette... che agisce e si informa perché vive sempre nel presente, nell'attualità, che chiede e progetta la conoscenza come congettura e come dimensione creativa"²⁶. Questo deve necessariamente accadere, tuttavia evitando che

²⁴ G. Genovesi, *Il ruolo educativo dell'intellettuale*, cit., p. 91.

²⁵ Una sintetica ma acuta sintesi della figura dell'intellettuale nel tempo, dalla Grecia classica ai giorni nostri, si trova in G. Genovesi, *Il ruolo educativo dell'intellettuale*, cit., pp. 91-102. L'affermazione "il re è nudo", emblematico pronunciamento di una intelligenza di fanciullo, ingenua ma coraggiosa, che non si lascia ingannare dalle credenze condivise, è l'asse portante di una fiaba di C. Andersen, più correttamente nota con il titolo: *I vestiti nuovi dell'imperatore*, pubblicata per la prima volta nel 1837 e poi grandemente diffusa. Alcune versioni della fiaba riportano questa diversa affermazione: "Ma non ha niente addosso", meno immediata, ma con lo stesso significato.

²⁶ G. Genovesi, *Il ruolo educativo dell'intellettuale*, cit., p. 102.

egli infine presti “la propria voce, la propria immagine ed il proprio nome ai nuovi oracoli”, semplicemente conformandosi, senza critica visione, ad una nuova situazione sociale che abbiamo visto essere assai problematica in più settori²⁷.

4. Istituzioni formative e di ricerca

L’insieme di problematiche che abbiamo esaminato viene ad aggiungersi ad una molteplice e ricorrente corrente di studio o d’opinione che ritiene in corso un progressivo allontanamento dei sistemi formativi dagli elementi di cultura, criticamente intesi, che pure li dovrebbero informare. Il dibattito fra uomini di cultura su questi argomenti è frequente sugli organi di stampa, con una trasparente nostalgia di assetti altamente formativi, ma non per tutti, del passato²⁸.

Una ricorrente attenzione, fin troppo insistita ed anche parzialmente distorsiva rispetto alla realtà dei processi educativi ed organizzativi in corso, riguarda l’asserita trasformazione della scuola verso modalità di aziendalizzazione. Questa argomentazione, che in effetti non appare del tutto approfondita, riguarda maggiormente i rapporti (mal sopportati da parte dei docenti) verso chi ha il compito di dirigerli piuttosto che una subordinazione delle scuole agli apparati produttivi nazionali o locali. Le trasformazioni in corso, nei loro aspetti di progettualità aperta al territorio ed ai nuovi tempi, non appaiono in realtà contaminate essenzialmente da derive aziendaliste, nel senso produttivo del termine, bensì pervase da una sempre più pressante ricerca di consenso e riconoscimento sociale.

Questo è l’elemento critico di cui ci si dovrebbe davvero occupare. Infatti, in quest’ambito l’utenza, che concorre sempre più fortemente alla valutazione del *brand* scuola, nel contesto locale o anche più in generale in quello nazionale, non sembra più particolarmente attenta né interessata al binomio cultura-spirito critico bensì sembra sempre più orientata verso il binomio piacevolezza-modernità d’approccio, anche tecnologico. Ciò si riversa nei percorsi scolastici contribuendo a spostare l’asse formativo dal sapere colto e critico al sapere utile ed adattabile.

²⁷ *Ivi*, p. 96.

²⁸ Un esempio, per tutti, il ricorrente dibattito sull’importanza del Liceo Classico e della sua tradizionale configurazione, cfr. P. Conti, “*Antistorico*” “*No, è utile*”. *Il dibattito sul Classico*, in www.corriere.it, ultima consultazione in data 30 ottobre 2017.

Quanto descritto tuttavia, tendenza comunque assai negativa, non è un destino inesorabile né riguarda la totalità o finanche la maggioranza delle scuole. Cercando infatti di leggere gli andamenti attuali della scuola sotto l'ottica della sua trasformazione in *impresa formativa*, connessa allo sviluppo dell'autonomia scolastica, (correttamente intesa e perseguita), si vede come essa trovi in questo nuovo contesto non burocratizzato anche il modo di dare spazio alle migliori capacità professionale dei docenti ed a positive ed interessate risposte degli studenti²⁹.

Questo andamento in realtà sembra coincidere con una antica aspirazione della scuola, orientata in una lettura rivolta alla sua più autentica essenzialità, a dover essere su misura delle attitudini e delle aspirazioni dei suoi stessi studenti. Una profonda trasformazione della didattica è in corso sulla base di una pratica insegnante centrata sulla moltiplicazione dei momenti di interazione in classe. Si va riducendo lo spazio della tradizionale lezione e si utilizzano con varie procedure gli strumenti comunicativi attuali (tablet e computer) capaci di mettere, nell'immediatezza della relazione educativa, in contatto studenti ed insegnanti con fonti e depositi culturali immagazzinati on-line. Una situazione da seguire con attenzione, purtroppo spesso validata dall'argomentazione spuria delle *buone pratiche* piuttosto che da una rigorosa progettazione di scienza dell'educazione³⁰.

La scuola, tuttavia, non è riducibile agli aspetti organizzativi ed a quelli didattici ma va commisurata, ancor più oggi nella confusa situazione delle comunicazioni sociali, alla sua capacità generale di gestire il suo ruolo, qualitativamente centrale, nella formazione delle giovani generazioni. In quest'ambito, ricordando che la scuola si realizza attraverso tre essenziali elementi "l'insegnante, l'allievo, il curriculum" (e le conseguenti interazioni didattiche ed organizzative, di fatto mutevoli nel tempo storico) risulta sempre più necessaria una attenta riflessione sul terzo elemento, il curriculum, "che, in definitiva, rappresenta il mondo-in-comune che permette all'allievo e all'insegnante di scambiare opinioni, di dialogare e di intendersi"³¹.

²⁹ Sull'articolazione di una scuola promossa e realizzata dai docenti con l'intento di realizzare una ben strutturata esperienza comune, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 95-124.

³⁰ Su queste problematiche, cfr. A. Luppi, *Edouard Claparède, La scuola su misura*, Roma, Anicia, 2018.

³¹ G. Genovesi, *La scuola, motore della civilizzazione e la "scuolità"*, in G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, cit., p. 113.

Il curriculum, tuttavia, oggi rappresenta un elemento di crisi irrisolta o malamente affrontata nella gestione dei percorsi formativi. Da una parte questo fondamentale strumento culturale ha perso buona parte della sua autorevolezza, nell'attuale situazione di circolazione dell'incerto sapere diffuso socialmente, ove saltano le distinzioni fra personale e socializzato, fra criticamente formalizzato ed occasionalmente espresso. Tra l'altro esso talora si confonde riduttivamente con acritiche suggestioni di apertura al territorio derivanti dai contesti in cui si operano i processi formativi. D'altra parte agisce anche una irrisolta composizione tra gli elementi culturali connessi ai “*saperi*” e la necessità di formare “*competenze*” e “*abilità*” che, pur se riconducibili a qualità e necessità, non perdono mai un carattere tendenzialmente pratico³². In aggiunta a ciò resta aperta, almeno nell'ambito nazionale, una problematica ideale di fondo, ovvero se la tradizionale educazione umanistica, supporto da decenni di un pensiero critico nell'ambito delle varie forme di sapere, anche scientifico, possa o debba essere ancora l'asse portante dei percorsi formativi. Ci troviamo infatti in una situazione di globalizzazione e di presenza sul territorio di consistenti gruppi di popolazione di etnia, cultura, tradizioni e religioni diverse e talora ostili ai valori ancora prevalenti in Italia ed Europa.

La via alla “civilizzazione”, ossia “quello *status* esistenziale in cui gli esseri viventi possono dispiegare al meglio le loro potenzialità razionali al riparo ideale da ogni forma di ogni violenza fisica e mentale” si presenta quindi davvero complessa³³. In quest'ambito, a livello di ricerca e prospettico impegno resta ancora aperta, nell'istruzione superiore e soprattutto universitaria, l'idea di perseguire, tramite un rapporto con “una moltitudine di testi” quella “doppia funzione di provocare e suggerire delle risposte” che in fondo configura l'essenziale presenza di quei “*maestri di pensiero*” che dovrebbero anticipare ed interpretare i tempi³⁴.

In quest'ambito il confronto è aperto nella società e nella comunicazione pubblica e ricordando che l'intellettualità si esprime e può intervenire in un contesto molto ampio, dai mass-media alla comunica-

³² Per un approfondimento sul piano educativo di questa problematica, cfr. P. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*, Roma, Anicia, 2017.

³³ G. Genovesi, *La scuola, motore della civilizzazione e la “scuolità”*, cit., p. 113.

³⁴ A. Deneault, *La mediocrazia*, cit., p. 100. “In fondo, maestro è tutto ciò che ci provoca, e anche eventualmente tutto ciò che suggerisce delle risposte in merito alla provocazione” (*ibidem*).

zione social ed alla produzione artistica e tecnologica, le persone che operano in questi campi e che vorremmo poter definire *intellettuali civili* hanno, volendo, ampio spazio d'azione.

Questa situazione si ripropone anche nei consolidati canali culturali di elaborazione e diffusione della cultura, ovvero nelle scuole e nelle università, che ospitano per lunghi periodi le grandi masse di persone, in crescita, che costituiscono il futuro delle attuali società. In questi ambiti istituzionali, sotto forma di dedizione alla ricerca ed alla elaborazione critica dei suoi risultati oppure sotto forma di trasmissione critica dei contenuti culturali elaborati nel tempo, operano, con funzioni parzialmente distinte, migliaia di docenti, che vorremmo poter definire *intellettuali professionali*.

Il nesso di ambedue le figure delineate con le tematiche educative è netto, esplicito e non delegabile; l'intellettuale che opera negli ambiti considerati deve anche essere "colui che sa proporre ciò che ancora non c'è", spingendo a "leggere tra le righe", sollecitando "verso l'ultrapaese, verso l'utopia"³⁵, dando all'educazione fornita "il senso della continuità" e pure quel senso del vivere "che ha vitalità anche dopo che la scuola è finita"³⁶.

5. *Le domande dei giovani*

Quanto abbiamo finora delineato trova però di fronte sé un grande interrogativo: qual è il vero pensiero in merito degli studenti e quale può essere il loro grado di collaborazione, dato che non appare più scontata la coincidenza fra le linee portanti dei sistemi di istruzione e le loro aspirazioni.

Risulterebbe, infatti, in atto un cammino di mutazione esistenziale, comportamentale e valoriale dei giovani verso l'interesse allo studio ed alla vita nella comunità scolastica tradizionalmente espressi. Quella forza interiore, un tempo trainante, che si manifestava nell'impegno di studiare, nella fatica di apprendere e nei sacrifici per riuscire in ciò sarebbe in netto calo nell'approcciarsi dei giovani ai percorsi scolastici.

Infatti la voglia dei giovani in crescita di essere e divenire persone specificamente autodeterminate e autonomamente costruite verrebbe progressivamente ed essenzialmente indirizzata ad di fuori del conte-

³⁵ G. Genovesi, *Il ruolo educativo dell'intellettuale*, cit., p. 103.

³⁶ *Ivi*, p. 99.

sto scolastico nelle relazioni di gruppo e nell'auto rappresentazione di sé stessi favorita dalla comunicazione social³⁷.

In questo quadro più ricerche rilevano come questi stessi giovani lamentino anche un atteggiamento costantemente distanziante nei loro confronti da parte di docenti, poco interessati ai rapporti umani all'interno della scuola³⁸.

In una recente e complessa indagine dell'Ocse relativa al benessere degli studenti, nelle quattro accezioni di benessere psicologico, sociale, cognitivo e fisico, risulterebbe tuttavia comunque essere presente nei ragazzi una implicita ed articolata idea di scuola desiderabile ed impegnativa. Pur non esistendo una "ricetta universale" per realizzare la *scuola felice*, numerosi studi avrebbero evidenziato che le scuole in cui gli studenti presentano un maggior grado di soddisfazione avrebbero in comune le seguenti caratteristiche: "attività disciplinari impegnative, ordine e disciplina, coinvolgimento dei genitori, cura, rispetto e fiducia negli studenti, una relazione positiva tra studenti e insegnanti, equità"³⁹.

Ritenere quindi presente un assoluto disimpegno verso gli apprendimenti non sarebbe corretto. Infatti non solo una scuola gaudente e sciatta sarebbe (come talora tristemente si conclude) nelle aspirazioni studentesche ma anche una scuola impegnativa presenta ancora una sua specifica forza attrattiva.

Nel negativo frastuono contemporaneo sembrano però spiccare soprattutto i giovani che "hanno rinunciato al loro futuro" in un quadro di nichilismo e cinismo⁴⁰. Tuttavia gli spazi ed i tempi per cercare di sviluppare una riconquista del futuro ed una diversa progettualità di vita andrebbero tutti utilizzati, come peraltro molte istituzioni scolastiche, nel quadro della attuale (relativa) autonomia di progettazione formativa e didattica già dimostrano di perseguire.

Una rassegna di queste situazioni, ultimamente raccolte da un sito Web dedicato alla scuola e direttamente rilevate nell'ambito studentesco e provenienti dalla personale espressione dei ragazzi, confermerebbe una "necessità di cambiamento dei professori, i quali dovreb-

³⁷ Cfr. N. Bottani, *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino, 2013, p. 48.

³⁸ Per questi aspetti, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 132-136.

³⁹ Per questa ricerca trans-nazionale, cfr. M. Baldelli, *Il benessere degli studenti in PISA 2015*, in *adisuola.it*, ultima consultazione in data 25 ottobre 2017.

⁴⁰ F. M. Battisti, *Giovani ed utopia. Indagine sui progetti di vita*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 197.

bero essere capaci di entrare in un maggior rapporto con i ragazzi grazie a lezioni più coinvolgenti”⁴¹.

Questa iniziativa presenta in modo sintetico due interessanti documenti d’analisi e riflessione: la *pagella* della scuola, valutata dagli stessi ragazzi ed un *documento di proposte*. In generale le valutazioni nelle varie voci della *pagella* dedicata alla scuola al massimo raggiungono il sei nella classica scala 1-10; centrale, a nostro avviso, il risicato *sei* attribuito alla situazione che riguarda ad un tempo alcune competenze cognitive ed emozionali dei docenti, quali “preparazione, competenza, autorevolezza, empatia, intelligenza emotiva”. Il punto di crisi con *quattro* si raggiunge sull’educazione al mondo digitale ed all’affettività. Forse consolatorio per la scuola (ma indicativo del fatto che molti positivi sforzi in essa compiuti non raggiungono lo scopo o non sono compresi) il mediocre *sei* sul benessere scolastico⁴².

Nel documento di proposta si evidenziano l’aspetto del metodo di insegnamento che non dovrebbe trascurare “il rapporto umano” e puntare “al coinvolgimento degli studenti stimolando passioni e propensioni” ed anche la necessità della “creazione di ambienti adatti allo studio collaborativo” e di avere “scuole sempre aperte ed accessibili”. Una proposta, fra le numerose espresse, colpisce positivamente. Nel documento infatti si ritiene necessaria una riformulazione dei programmi dell’ultimo anno (delle scuole superiori) in modo che si possano adeguatamente approfondire “la storia, la scienza e la tecnologia, le arti e la letteratura degli anni che vanno dal 1950 ai giorni nostri”⁴³. In sostanza questi ragazzi chiedono di essere introdotti nel mondo contemporaneo con una piena consapevolezza delle sue luci, ombre, problematiche⁴⁴.

⁴¹ M. P. Ceci, *Lezioni più stimolanti e maggiori esperienze lavorative nel Manifesto degli studenti di Skuola.net*, in radio24.ilsole24ore.com, ultima consultazione in data 25 ottobre 2017. Più diffusamente queste argomentazioni sono evidenziate in D. Grassucci, A. Nannini, M. Sbardella, *Chi se ne frega della scuola*, Correggio (RE), Compagnia Editoriale Aliberti, 2017.

⁴² Cfr. *Pagella*, in M. P. Ceci, *Lezioni più stimolanti e maggiori esperienze lavorative nel Manifesto degli studenti di Skuola.net*, cit.

⁴³ Cfr. *Le proposte degli studenti di Skuola.net*, in M. P. Ceci, *Lezioni più stimolanti e maggiori esperienze lavorative nel Manifesto degli studenti di Skuola.net*, cit.

⁴⁴ Non è facile, al momento, decodificare in termini analitici queste esigenze. Non si può escludere che esse, anche intuitivamente, riflettano timori o aspettative legate ad alcuni di quei fenomeni complessi che oggi spaziano dalla globalizzazione, con una tendenziale ricomposizione nei territori delle etnie e delle culture storicamente determinatesi, all’incertezza sulla tenuta delle attuali modalità di crescita so-

Come si può ben vedere in queste argomentazioni, che esprimono certamente il modo d'essere nella scuola di una componente giovanile interessata e consapevole (non sempre maggioritaria, tuttavia) sembrano condensarsi idee valorizzabili e praticabili anche in direzione di una riqualificazione migliorativa, tanto cognitiva quanto relazionale, della scuola.

Non sempre questa situazione viene colta e certamente manca ancora in chi dibatte, orienta e gestisce gli aspetti educativi della scuola una specifica ed approfondita attenzione, sul piano delle progettazioni educative ed operative, su ciò che i giovani desidererebbero davvero per avere una loro ottimale e consapevolmente partecipata vita scolastica.

Una risposta positiva in atto esiste, ma sembra indulgere essenzialmente a rendere più dinamiche le interazioni educative, con l'uso della tecnologia in classe, dalla lavagna luminosa al tablet ed a facilitare i rapporti personali. Nel contempo non sembra essere colta in pieno quell'esigenza di immergersi concettualmente e criticamente nella contemporaneità che pure è richiamata come pressante esigenza nel documento studentesco ora citato⁴⁵.

Talora sembra che la ridondanza delle informazioni e delle concettualizzazioni che ancora le scuole gestiscono e che vengono dal passato (giustamente da possedere se si vuole comprendere correttamente l'odierna realtà culturale, sociale ed economica) faccia infine da velo ad una piena consapevolezza del presente, anziché da guida in esso.

Forse è tempo di focalizzare l'attenzione su questa specifica esigenza di modernità riflessiva che gli alunni esprimono per la loro crescita culturale, cercando di ricomporre (e di introdurre in modo inci-

ziale e professionale dei giovani. Può insistere anche una sensazione di aleatorietà delle prospettive di contare qualcosa nella vita pubblica, stante l'attuale tendenza che vede fronteggiarsi anchilosate forme di rappresentanza politica, populismi a venatura autoritaria e imperscrutabili e sovranazionali poteri economici e finanziari.

⁴⁵ In verità da parecchi anni questo terreno educativo viene esplorato nelle istituzioni scolastiche dal tentativo di integrare e conciliare le tematiche delle *competenze chiave* con le ragioni della conoscenza dello sviluppo dei *saperi* nel tempo, ma, a quanto pare, questa trasformazione della didattica scolastica non sembra essere pienamente colta dagli studenti oppure viene sostanzialmente considerata inadeguata per la loro precognizione del futuro. Per una ricostruzione di queste problematiche, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa*, cit., pp. 83-90. "Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (*Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006*).

sivo nelle scuole) quell'insieme fondamentale di elementi di conoscenza critica della contemporaneità, che nei vari aspetti, tanto umanistici quanto sociali o tecnologici, possano ora aiutare i giovani a conoscere, capire, governare il presente e possibilmente anche il futuro in cui essi vivono e vivranno i loro percorsi di crescita e di maturazione.

Certamente non è incombenza a cui possa provvedere qualche singola ed illuminata personalità, (e neppure, in campo istituzionale, qualche speciale commissione, per quanto autorevole); si tratta di un impegno a cui dovrebbe in ultima analisi presiedere una comunità intellettuale nella sua complessità.

Infatti si tratta di muoversi in una “nuova cosmopoli” definita dalla sua “combinazione di virtuale e fisico, globale e locale”⁴⁶, in un contesto in cui “la popolazione di intere nazioni” sembra scegliere di “aggregarsi localmente scegliendo logiche valoriali” divisive⁴⁷, mentre quelli che potremmo definire “gli aspetti umanistici della scienza e della scienza sociale -l’aspetto creativo, inventivo, e quello di pensiero critico, rigoroso” stanno, agli occhi di molti, “perdendo terreno”⁴⁸.

⁴⁶ T. Garton Ash, *Libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017, p. 97.

⁴⁷ F. Rampini, *Le linee rosse*, Milano, Mondadori, 2017, p. 258.

⁴⁸ M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2014.

La valenza educativa della cultura *mainstream*: media, rappresentazioni, immaginari

Valentina Domenici

Partendo dalla lettura critica di un testo di recente pubblicazione intitolato Popular Culture as Pedagogy, questo articolo intende analizzare le possibili funzioni educative e pedagogiche di quella che viene comunemente definita la cultura mainstream. In questo senso, e in linea con la metodologia di analisi offerta dall'area degli Studi Culturali, sia i prodotti che il consumo culturale possono diventare degli indicatori dei valori dominanti in una data società, di cui contribuiscono a costruire, nello stesso tempo, l'immaginario collettivo.

Starting from the analysis of a recent work entitled Popular Culture as Pedagogy, this article intends to examine the educational and pedagogical functions of what is generally called mainstream culture. In this sense, and in line with the analysis methodology offered by the area of Cultural Studies, both cultural products and cultural consumption can become indicators of the dominant values in a specific society, and they contribute to creating its collective imagination.

Parole chiave: educazione, cultura pop, pedagogia, immaginario, media

Keywords: education, pop culture, pedagogy, imagination, media

1. Considerazioni preliminari

Partendo dalla consapevolezza, ormai diffusa, che i media abbiano un peso e un impatto considerevoli all'interno dei processi e dei sistemi educativi informali, è anche ormai noto che il loro consumo e la loro fruizione non avvengono mai in modo totalmente passivo secondo rigidi determinismi, in quanto il pubblico ricostruisce di volta in volta i significati offerti dalle rappresentazioni culturali che ha davanti attraverso pratiche di rilettura e in molti casi di resistenza, sfidandone continuamente il senso.

Concetti come quello di educazione permanente (*Permanent Education*) proposto da Raymond Williams¹, per esempio, avevano già messo in evidenza il potere educativo e formativo di ogni tipo di esperienza non solo scolastica ma anche sociale e culturale, insistendo sulle implicazioni politiche presenti sia nei processi di produzione che in quelli di ricezione mediali e culturali, in quanto entrambi avvengono in spazi e contesti che sono continuamente attraversati da dinamiche e relazioni di potere². Potremmo dire, più precisamente, che vi è un vero e proprio sistema di influenze reciproche che investono a più livelli la produzione e il consumo culturali, che fanno sì che la cultura di massa generalmente definita *mainstream* (i cui prodotti sono innumerevoli e vanno dai libri ai dischi, dai film ai fumetti, dalle serie televisive ai videogiochi, solo per citarne alcuni) si confermi, ormai da molto tempo, un territorio di analisi particolarmente fecondo e utile per studiare i principali cambiamenti sociali, economici e culturali che investono una società in un dato momento storico.

In un lavoro di recente pubblicazione dall'eloquente titolo *Popular Culture as Pedagogy*³, alcuni studiosi provenienti dal Canada e l'Australia si sono interrogati proprio sulla portata formativo-educativa di alcuni media e dei prodotti culturali di massa, insistendo in particolare sui testi filmici e televisivi, considerati non solo come oggetti di studio circoscritti ma anche come insiemi aperti di pratiche sociali e culturali più ampie, in grado nello stesso tempo di rispecchiare e creare immaginari, ovvero stili di vita e desideri sociali.

I media, in linea con questo approccio che fu già inaugurato dai Cultural Studies a partire dalla fine degli anni Sessanta, sono concepiti come dei sistemi complessi che godono di un doppio statuto che li vede da un lato, evidentemente, come dei mezzi di comunicazione di massa, e dall'altro come principale accesso al piano simbolico dei contenuti culturali all'interno di una società.

¹ Cfr. R. Williams, *Preface to Second Edition, Communications*, New York, Barnes and Noble, 1967.

² H. A. Giroux, *Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals*, in "Communication and Critical/Cultural Studies", vol. 1, 2004, pp. 59-79.

³ Cfr. K. Jubas, N. Taber, T. Brown, *Popular Culture as Pedagogy. Research in the Field of Adult Education*, Rotterdam, Senses Publishers, 2015.

2. *Culture e immaginari*

Questo secondo aspetto apre diverse piste di riflessione in quanto rinvia soprattutto alla capacità dei media di produrre nuovi immaginari visuali e culturali, di decostruire o rafforzare quelli già esistenti, contribuendo in questo modo a cambiare oppure confermare lo status quo.

La questione dell'immaginario visivo ricopre un ruolo ovviamente centrale quando si parla di processi formativi indiretti, in quanto è proprio lì che entra in gioco la portata educativa dei media e che si rivela il loro impatto a livello culturale e sociale. Se, infatti, l'immaginario “è ciò che istituisce l'ordine del possibile e quello del probabile, strutturando materialmente i confini di ciò che siamo o non siamo in grado di pensare”⁴, risulta evidente che esso possa anche funzionare, in molti casi, come base di legittimazione sociale delle discriminazioni, laddove le immagini medialie sono da sempre in grado di “far apparire come naturali disuguaglianze che sono invece politicamente e culturalmente determinate”⁵.

A partire da questo quadro di riferimento e dalla consapevolezza, quindi, della non neutralità della cultura visuale che ci circonda, l'orizzonte culturale appare come un campo di lotta permanente in cui le culture dominanti (o per meglio dire, seguendo le riflessioni di Gramsci, egemoniche⁶) cercano di confermare il proprio potere e il proprio impatto nella costruzione di immaginari collettivi, e le culture subalterne mettono in moto pratiche di cambiamento e di resistenza. La cultura egemonica delle classi dominanti tende a creare un certo consenso culturale che le culture *altre* cercano invece di decostruire, denunciandone le principali e invisibili dinamiche di funzionamento e di potere.

Nello stesso tempo, tuttavia, la cultura non rappresenta solo un terreno di lotta e di conflitti permanenti tra le diverse forze in campo, ma anche di circolarità costante, per cui entrambe le parti (sia la cultura egemonica che le culture subalterne) si scambiano costantemente motivi, immagini, rappresentazioni, nel tentativo di riappropriarsi e riconfigurarne ogni volta il senso.

⁴ A. L. Tota (a cura di), *Gender e media. Verso un immaginario sostenibile*, Roma, Meltemi, 2008, pp. 19-20.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975.

La cultura *mainstream* e il consumo culturale funzionano, di conseguenza, in modo estremamente complesso e dialettico, in quanto fanno eco, da un lato, alle idee e agli interessi egemonici ma, dall'altro, aprono al cambiamento e alle sfide promosse dal pubblico, dalla sua capacità di reinventare nuovi significati.

Cercare di far emergere questo campo di battaglia e di scambio reciproco che si cela dietro ogni rappresentazione culturale è l'obiettivo implicito delle analisi di stampo culturalista, il punto teorico di partenza che rivela come il cinema e i media possano essere anche dei potenti strumenti formativi, il cui impatto assume ovviamente caratteristiche diverse a seconda dei diversi fattori legati all'audience di riferimento, alle pratiche e abitudini di vita, a quelle di consumo e così via. Pur non rappresentando una disciplina omogenea, tutte le correnti di matrice culturalista sono accomunate da due elementi importanti, che consistono innanzi tutto nello spostamento dell'asse d'interesse, come si è detto, dai testi ai contesti di produzione e ricezione, e, soprattutto, nell'oggetto stesso di analisi, ovvero l'attenzione inedita per l'elemento *popolare* della cultura, che le porta a studiare le pratiche culturali della società.

Produzione culturale, consumo, stili di vita e immaginario sono i vari elementi-chiave che compongono l'ampio panorama di riflessione e di analisi degli Studi Culturali, in cui la teoria e lo studio empirico si intrecciano dando luogo a risultati ogni volta inediti.

3. *Cultura, media e identità*

Un altro aspetto rilevante legato alla questione dell'immaginario su cui da tempo si insiste molto, è quello relativo alla costruzione delle identità: ogni esperienza culturale, infatti, sia essa visiva e spettatoriale o di fruizione musicale⁷, si traduce sempre anche in un'esperienza di (ri)costruzione dell'identità; come ha evidenziato lo studioso Douglas Kellner, i film come ogni altro prodotto culturale di massa offrono del materiale attraverso il quale forgiamo continuamente e quotidianamente le nostre identità individuali e pubbliche, indicandoci per

⁷ Tra coloro che si sono occupati di musica pop e identità segnaliamo Simon Frith. Cfr. S. Frith, *Performing Rites: On the Value of Popular Music*, Harvard, University Press, 1998.

esempio cosa significhi essere un uomo o una donna, i nostri concetti di femminile e di maschile, il senso dell'appartenenza a una data cultura o a una nazione, in poche parole il nostro modo di essere al mondo e di averne esperienza⁸. La funzione pedagogica dei media (e dei testi mediali) risiede proprio nella capacità che essi hanno di costruire identità, mobilitare desideri e dare forma a valori morali; si tratta, quindi, di una funzione estremamente politica, in primis per la sua forte ricaduta a livello sociale. È l'elemento visuale dei media (che ha segnato la rottura con la tradizione del testuale inteso come il simbolo di antichi valori legati al mondo dell'educazione e della formazione), in particolare, a giocare un ruolo decisivo nella costruzione dell'identità e del senso della comunità rispetto al modo in cui la conoscenza è assunta e vissuta. Come ha ricordato Brian Goldfarb in un interessante lavoro dedicato alla pedagogia della cultura visuale, tutti noi ci identifichiamo, oggi, con e attraverso il visuale; esso non è semplicemente il mezzo privilegiato di rappresentazione della conoscenza e di diffusione del sapere, è anche un modo di pensare, un modo di organizzare la vita, e dunque anche il senso di ogni identità individuale e collettiva⁹.

È per questo che una delle questioni poste dai Cultural Studies e da tutte le analisi che abbracciano un'ottica culturalista non è tanto come i prodotti culturali riflettano l'immaginario collettivo o i valori dominanti in una data società, quanto in che modo le persone, attraverso il consumo culturale, costruiscano, modifichino o rafforzino la propria identità sociale, culturale, di genere. L'identità è di conseguenza considerata non come una categoria statica, chiusa o a-storica, ma al contrario come un procedimento *in fieri*, sempre aperto e in continua evoluzione, mai del tutto impermeabile ai contesti storico-politici, sociali, economici e culturali di cui fa parte, ma neanche esclusivamente dipendente da essi.

Il cambio di paradigma inaugurato dall'area degli Studi Culturali ha quindi permesso di rivedere anche la questione della posizione del soggetto rispetto, per esempio, ai testi filmici, e di comprendere meglio come essi non siano fruiti allo stesso modo da tutti gli spettatori, indistintamente.

⁸ Cfr. D. Kellner, *Cultural Studies, Multiculturalism and Media Culture*, in G. Dines, J. M. Humez, *Gender, Race and Class in Media: a Critical Reader*, New York, Sage, 2011.

⁹ B. Goldfarb, *Visual Pedagogy. Media Cultures in and beyond the classroom*, Durham and London, Duke University Press, 2002, pp. 20, 21.

Per gli Studi Culturali, infatti, lo spettatore non è mai completamente influenzato dal testo filmico ma ha sempre un margine di libertà di lettura, e nonostante ci sia un'ideologia egemone, esso può comunque opporre un certo grado di "resistenza" ai messaggi di cui è destinatario. Da questi presupposti sono nati e si sono sviluppati, per esempio, gli studi specifici sulle *audiences* e sul consumo culturale, per i quali lo spettatore non rappresenta un soggetto astratto ma, al contrario, va studiato empiricamente, attraverso un'analisi che prenda in considerazione numerosi fattori tra cui gli stili di vita, il background culturale, l'identità di classe e di genere.

4. Un approccio di ricerca interdisciplinare

Appaiono evidenti, a questo punto, la necessità e l'utilità di un approccio interdisciplinare che è del resto alla base dei Cultural Studies, la cui metodologia permette di considerare aspetti e prendere in causa discipline molto diverse tra loro, nell'ottica di uno studio che comprenda nello stesso tempo i prodotti culturali, il consumo e la cultura visuale nella quale i prodotti sono realizzati e diffusi. Come ha osservato Henry A. Giroux, l'enfasi messa dagli Studi Culturali sull'aspetto interdisciplinare è rilevante perché, superando i confini tradizionalmente e accademicamente stabiliti tra le diverse discipline, consente anche di svelare il modo in cui la conoscenza è stata storicamente prodotta, ordinata e utilizzata gerarchicamente, e di sollevare questioni importanti su quella che egli chiama una politica delle rappresentazioni.

È anche per questo che al centro dell'interesse di ogni indagine di stampo culturalista c'è l'articolazione tra la produzione culturale (quindi l'industria culturale) e il suo pubblico e, nel caso di un'analisi di prodotti audiovisivi, le dinamiche che si instaurano tra spettatore e testo, con lo scopo di indagare la dialettica esistente tra il potere che un'immagine ha di significare qualcosa e la capacità dello spettatore di interpretarla. Tra i numerosi studiosi internazionali che si sono interrogati sul ruolo educativo dei media con una particolare attenzione al cinema concepito come macchina in grado di costruire soggettività e desideri necessari anche, in parte, al funzionamento e alla legittimazione delle attuali società neoliberali, vi sono Stuart Hall, Toby Miller,

bell hooks¹⁰, e il già citato Henry A. Giroux, che ha accostato lo studio dei media e dei loro messaggi alla cosiddetta *Public Pedagogy*. Insistendo sul termine *public* riferito alla pedagogia e quindi al suo aspetto pubblico e politico, lo studioso ha ribadito che l'apprendimento entra in atto attraverso un ampio spettro di pratiche sociali e culturali che possono far parte della vita quotidiana e che coinvolgono in modo privilegiato media di massa come il cinema, la televisione e ovviamente internet. Focalizzandosi sulla funzione formativa del mezzo cinematografico, Giroux ha ripreso molte delle riflessioni proposte dalla studiosa afroamericana bell hooks secondo cui i film hanno per definizione una funzione pedagogica più o meno esplicita, non solo perché riescono sempre a far emergere discorsi rilevanti sulla società, la cultura, il genere, le classi sociali, ma soprattutto in quanto offrono un'esperienza emozionale e condivisa in cui spettatori diversi (e provenienti da background differenti) possono rispecchiarsi e identificarsi¹¹.

Considerare i film come dei testi complessi e dai significati spesso contraddittori ma con un valore formativo rilevante implica, secondo Giroux, innanzi tutto avere chiara consapevolezza del loro impatto e della loro influenza a livello sociale e culturale. Di fronte all'attuale inarrestabile proliferazione di immagini, lo studioso porta l'attenzione sul peso diverso che alcuni significati hanno rispetto ad altri, ricordando che i film, come ogni altro prodotto culturale di massa, si collocano sempre all'interno di circuiti di potere nascosto ma determinante. In altri termini, al di là di tutte le possibili e valide interpretazioni di ogni testo mediale e audiovisivo, ciò che appare innanzi tutto rilevante per lo studioso è il perché alcuni significati e alcune immagini ottengano, più di altri, una maggiore legittimazione o un particolare peso sociale contribuendo, con il tempo, a creare nuovi immaginari visuali e culturali.

Il fatto che le immagini diffuse dai media siano “sature di potere”, e che questo agisca in modo invisibile proprio perché, come aveva già suggerito Michel Foucault¹², non localizzato solo in alcuni settori, luoghi o istituzioni facilmente riconoscibili, conferma ulteriormente

¹⁰ Il nome bell hooks (volutamente in minuscolo) è lo pseudonimo di Gloria Jean Watkins, studiosa e attivista femminista statunitense.

¹¹ Cfr. b. hooks, *Reel to Real. Race, class and sex at the movies*, New York and London, Routledge, 1996.

¹² Il concetto di potere attraversa quasi interamente il pensiero e le opere del filosofo, in particolare *La volonté de savoir*, Parigi, Gallimard, 1976.

quanto i contesti di apprendimento informali siano diventati, oggi, incredibilmente complessi e sofisticati¹³, e che per questo richiedano analisi e metodologie di studio che tengano conto di questa complessità. Del resto, l'apprendimento stesso è sempre un processo multiforme che implica una continua decostruzione e una rimessa in questione del sapere, e prevede il dover confrontarsi con un mosaico fatto di contraddizioni, di verità molteplici e dalle numerose sfaccettature.

Prendere in considerazione i prodotti culturali di massa, i loro modi di sviluppo e di consumo in una data società si rivela, perciò, una strategia complessa ma utile soprattutto per indagare i più importanti cambiamenti economici, sociali e culturali in atto: per esempio, come i processi legati alla globalizzazione abbiano influenzato in modo preponderante la produzione culturale (nonostante il concetto di cultura nazionale persista), e di come questo abbia inevitabilmente condizionato la diffusione e la percezione stessa che oggi si ha di alcuni prodotti culturali.

Ne risulta un quadro di studi ricco e stimolante che ha come principale obiettivo quello di dimostrare la portata educativa dei media e della cultura cosiddetta *mainstream* che si rivela essere non solo una cartina di tornasole dei contesti in cui è prodotta, diffusa e fruita, ma anche una potente macchina in grado di produrre immaginari visuali e culturali, la cui ricaduta sociale non è mai del tutto prevedibile e riguarda il quotidiano di ciascuno di noi.

Bibliografia di riferimento

Bennett T., Mercer C., Woollacott J., *Popular Culture and social relations*, Milton Keynes, Open University Press, 1986.

Bocci F., *Letteratura, cinema e pedagogia. Orientamenti narrativi per insegnanti curricolari e di sostegno*, Roma, Monolite, 2005.

Dines G., Humez J. M., *Gender, Race and Class in Media: a Critical Reader*, New York, Sage, 2011.

Foucault M., *La volontà de savoir*, Parigi, Gallimard, 1976.

Goldfarb B., *Visual Pedagogy. Media Cultures in and beyond the classroom*, Durham and London, Duke University Press, 2002.

Genz N., Kramer S., *Globalization, Cultural identities and media representations*, New York, State University of New York Press, 2006.

¹³ Cfr. E. R. Hayes, J. P. Gee, *Language and Learning in the Digital Age*, Abingdon, Routledge, 2011.

Gramsci A., *Quaderni del carcere*, Torino, Einaudi, 1975.

Jubas K., Taber N., Brown T., *Popular Culture as Pedagogy. Research in the Field of Adult Education*, Rotterdam, Senses Publishers, 2015.

Hayes E. R., Gee J. P., *Language and Learning in the Digital Age*, Abingdon, Routledge, 2011.

hooks b., *Reel to Real. Race, class and sex at the movies*, New York and London, Routledge, 1996.

Lutter C., Reisenleitner M., Cometa M., *Cultural Studies: Un'introduzione*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.

Silverman-Keller D., Bekerman Z., Giroux H. A., Burbules N. C., *Mirror Images. Popular Culture and Education*, New York, Peter Lang, 2008.

Tota A. L. (a cura di), *Gender e media. Verso un immaginario sostenibile*, Roma, Meltemi, 2008.

Williams R., *Preface to Second Edition, Communications*, New York, Barnes and Noble, 1967.

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci editore, 2017, pp. 276, € 27.00

Affrontando il problema del significato pedagogico del pensiero di Gramsci, in particolare relativamente ai *Quaderni del carcere*, Massimo Baldacci sottolinea come non sia possibile considerare l'educazione come un settore specifico e circoscritto dell'elaborazione del pensatore marxista, giacché il tema va colto, invece, all'interno della più complessiva riflessione gramsciana, da porre in stretta relazione con le questioni di ordine politico e culturale (cfr. pp. 7-8).

La sua “pedagogia”... non è isolabile dal complesso dei *Quaderni*. Essa si rende comprensibile solo nella trama di relazioni intrecciate nello sviluppo di tale pensiero, quindi solo nel quadro dei rapporti sincronici e diacronici che ne costituiscono la tessitura”. Pertanto, non ci si può limitare all'analisi delle note a contenuto strettamente educativo e pedagogico, in particolare di quelle sull'organizzazione scolastica e sulla ricerca di un nuovo principio educativo confluite nel *Quaderno 12*. Non è neppure sufficiente leggerle nel loro sviluppo diacronico rispetto al *Quaderno 4* e metterle in relazione ai luoghi “pedagogici” delle *Lettere dal carcere*. La pedagogia di Gramsci – sottolinea l'autore – si può cogliere soltanto muovendo dal complesso del suo pensiero e dal suo interno sviluppo, poiché essa costituisce una *prospettiva* immanente alla sua riflessione (cfr. pp. 15-16).

Sotto “il profilo pedagogico, il problema fondamentale dei *Quaderni* – scrive Baldacci – è quello di stabilire *a quali condizioni è possibile che i soggetti subalterni acquisiscano una mentalità da dirigenti*”. Un quesito che è parte integrante della più ampia e complessa problematica della trasformazione dei soggetti subalterni in classe dirigente in Occidente (cfr. pp. 21-22). Ebbene, l'opera educativa dal punto di vista gramsciano richiede, in primo luogo, una critica sistematica del senso comune assorbito meccanicamente dall'ambiente. È il prerequisito necessario all'acquisizione, da parte della classe subalterna, di una capacità di direzione intellettuale e morale. Un pro-

posito che trova nell'attività del moderno principe, quanto nell'ipotizzata organizzazione scolastica e nel nuovo principio educativo i fattori costitutivi.

Ma la questione da porre – sottolinea Baldacci – non è soltanto stabilire “che cosa ha veramente detto” Gramsci, ma anche “cosa può dirci” in relazione alla problematica formativa attuale (cfr. p. 21).

A tale fine l'autore ritiene necessario confrontarsi anche con le maggiori letture pedagogiche di Gramsci; quindi, dopo aver dedicato il primo capitolo ad alcune *questioni di metodo*, Baldacci passa all'analisi delle principali interpretazioni pedagogiche dell'opera gramsciana, collocate tra la seconda metà degli anni Sessanta e la prima metà del decennio successivo del Novecento. Le interpretazioni formulate da Giovanni Urbani, Angelo Broccoli e Mario Alighiero Manacorda vengono presentate criticamente in vista di una rinnovata ricezione della lezione del pensatore sardo.

Se Manacorda, in *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, esamina il principio educativo dello scrittore sardo alla luce del nodo tra americanismo e conformismo, Urbani, nell'ampia introduzione all'antologia gramsciana *La formazione dell'uomo*, e Broccoli, in *Antonio Gramsci l'educazione come egemonia*, assumono a dato centrale il nesso tra egemonia e pedagogia (cfr. p. 30).

Proprio soffermandosi sul concetto di egemonia nell'opera di Gramsci, in questo ambito sulla funzione educatrice dello Stato, Baldacci indica il contenuto etico dello Stato, dal punto di vista gramsciano, nel proposito di “elevare la grande massa della popolazione ad un determinato livello culturale e morale”. Ma se la borghesia si limita ad un innalzamento culturale e tecnico della classe operaia rispondente allo sviluppo delle forze produttive, il proletariato, invece, è chiamato a curvare il contenuto etico dello Stato ai fini dell'acquisizione di quanto può consentire il superamento della divisione tra dirigenti e subalterni, collocando entro questa cornice anche la formazione richiesta dallo sviluppo delle forze produttive (cfr. pp. 57-58).

Condurre i “semplici... ad una concezione superiore della vita” implica quale punto di partenza la “trasformazione di un dato senso comune, inteso come concezione della vita, ossia... di un certo sistema di significati e di valori” (p. 73).

L'insegnamento – Baldacci cita una famosa nota del novembre 1930 – “è lotta contro il folklore, per una concezione realistica in cui si uniscano due elementi: la concezione di legge naturale e quella di partecipazione attiva dell'uomo alla vita della natura, cioè alla sua trasformazione secondo un fine che è la vita sociale degli uomini. Questa concezione si unifica... nel lavoro” (p. 178)

Il rapporto tra filosofia e senso comune risulta pertanto analogo a quello tra insegnamento scolastico e folklore. “In entrambi i casi – dichiara Baldacci – si tratta... di una *lotta contro* una forma di cultura inferiore per l'affer-

mazione di una cultura più avanzata, ...per creare una mentalità superiore, emancipata” (p. 181).

Il tutto come parte di un più complessivo movimento di riforma intellettuale e morale ai fini della costituzione dell’egemonia dello stesso proletariato, il che pone la questione degli intellettuali e in particolare la formazione di intellettuali organici al proletariato (cfr. pp. 72-77), chiamati a dare “omogeneità”, sotto il profilo ideologico, e consapevolezza della propria funzione alla classe che li esprime. Nonché quella del partito, il cui compito fondamentale è di elaborare i propri componenti, elementi di un gruppo sociale nato e sviluppatosi “come ‘economico’ fino a farli diventare intellettuali politici qualificati”. Una funzione che fa del partito politico un “intellettuale collettivo”, banditore e organizzatore di una riforma intellettuale e morale, che poi significa creare il terreno per un ulteriore sviluppo della volontà collettiva nazionale popolare verso il compimento di una forma superiore di civiltà moderna.

Nel quadro appena delineato l’“espressione ‘filosofia della praxis’ non può essere ridotta – scrive giustamente Baldacci – a un espediente contro la censura fascista” ma acquista “il valore di una svolta teorica” (pp. 156-157), l’impegno a liberare la *Weltanschauung* proletaria da ogni incrostazione tanto oggettivistica quanto volontaristica (cfr. pp. 159-160).

La filosofia della praxis come “riforma intellettuale e morale” quindi, che ha una natura spiccatamente formativa, “*un lato pedagogico immanente alla sua stessa logica interna*” nella misura in cui non si ferma ad una critica della filosofia degli intellettuali ma intende modificare anche il senso comune (cfr. p. 170) per consentire alle masse di accedere ad una concezione culturale superiore (cfr. p. 184).

Una posizione antitetica a quella di Giovanni Gentile che riduce il socialismo, “ ‘in quanto propaganda’ a mediazione tra l’oggetto e il soggetto”, a “divulgatore del pensiero di Marx fra i proletari accomodato alla mente di questi” (p. 220). Ma l’emancipazione da uno stato di subalternità si realizza nel quadro di un rapporto educativo del tutto specifico, la funzione dirigente si esplica in un processo educativo reciproco e dinamico, in un movimento dialettico dal “senso comune subalterno a una forma di cultura superiore” (p. 210).

Quindi prende le mosse – come abbiamo già detto – “dall’analisi critica della filosofia del senso comune”, cioè dalla concezione del mondo assorbita acriticamente dai vari ambienti sociali e culturali “in cui si sviluppa l’individualità morale dell’uomo medio”. Ciò non esclude la presenza di elementi di verità ma il senso comune, dal punto di vista gramsciano, rimane un concetto equivoco e contraddittorio, di conseguenza non va “trascurato e tanto meno disprezzato” ma “educato”, “indirizzato”, va elevato ad un piano superiore, ma deve essere possibile una “‘riduzione’ per così dire reciproca”.

Come precisa Baldacci, “il rapporto tra intellettuali e gruppi subalterni deve assumere la forma di un rapporto pedagogico reciproco e dinamico, che si modifica in base ai progressi del subalterno verso la cultura superiore e l’emancipazione” (p. 217).

Un’opera di trasformazione del soggetto attraverso una lotta politico-culturale che si svolge, sul terreno specificatamente scolastico, lungo un percorso che da una prima fase, in cui si tende “ ‘a ottenere una specie di conformismo che si può chiamare ‘dinamico’”, si giunge “ ‘a espandere la personalità divenuta autonoma e responsabile’” (p. 238).

La scuola non può non essere legata alla vita, alle trasformazioni che interessano l’organizzazione del lavoro, ma non deve diventare un’istituzione preposta all’adeguamento del soggetto agli “interessi pratico-produttivi” (p. 243). La scuola “unica”, “di cultura generale, umanistica, formativa” si propone di contemperare “lo sviluppo della capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale”. Ed è su questa base che poggia la “formazione del nuovo tipo di produttore”, in grado di “partecipare attivamente al corso della storia” (p. 256). È la lezione che per Massimo Baldacci è necessario trarre da una pedagogia che facendo leva sull’esercizio della critica si propone l’acquisizione, da parte delle classi subalterne, di un’autonomia intellettuale e morale quale presupposto per la loro emancipazione politica e sociale. (**V. Orso-marso**)

S. Barsotti, *Bambine nel bosco. Cappuccetto e il lupo tra passato e presente*, Pisa, ETS, 2016, pp. 234, € 21.00

Da quando, fin dalla sua tesi di laurea su Rodari, Susanna Barsotti ha cominciato a frequentare il mondo della cosiddetta letteratura per l’infanzia, ha mostrato un particolare interesse per tre linee di ricerca, che ha progressivamente sempre più e in maniera sempre più approfondita intrecciato: la fiaba e il suo significato; l’universo femminile; il rapporto tra narrazione e illustrazione. Rodari è stato, per così dire, colui che, con i meccanismi delle sue storie, le ha aperte le porte di questo complesso e polimorfo mosaico narrativo e le ha fornito, con la sua grammatica del fantastico, i primi strumenti per muoversi in tale complessità. Il resto è venuto con il tempo e con nuove, diversificate ed articolate frequentazioni. Come mettono in luce le sue pubblicazioni, e basta citare solo i contributi monografici e non i saggi più brevi in riviste o in volumi a più voci per notarlo, questo interesse viene delineandosi sempre meglio e con maggiore chiarezza.

Vale la pena ricordare che si parte con *Cammina, cammina, cammina...: fiaba, viaggio e metafora formativa* (Pisa, ETS, 2004) per approdare alle *Storie usate: Calvino, Rodari, Pitzorno. Riflessioni pedagogiche e letterarie*

tra mitologia e fiaba (Milano, Unicopli, 2006) e concludere con una ricerca sulle illustrazioni più significative del personaggio di Collodi nel saggio, scritto in collaborazione con Alessandra Avanzini, *Ancora Pinocchio: riflessioni sulle avventure di un burattino* (Milano, FrancoAngeli, 2012). Il saggio su Cappuccetto Rosso viene, e non a caso, a conclusione di questo percorso di approfondimento; riprende interessi e prospettive interpretative ed è, al tempo stesso, una sorta di sintesi del lavoro di ricerca fin qui svolto ed una finestra aperta sulle ricerche future, secondo una linea di continuità con il passato e di progressiva dilatazione degli orizzonti.

Passiamo ora a vedere più nel dettaglio questo suo recente lavoro e cominciamo col chiederci perché, nell'universo della fiaba tanto ricco di personaggi, si sia scelto proprio Cappuccetto Rosso. Certamente, in ciascun adulto, per le sue letture infantili o per l'ascolto di racconti, non mancano vividi ricordi di personaggi di fiabe celebri e meno celebri. Ma altrettanto certamente si può dire che nell'immaginario collettivo, ci sono soprattutto quattro protagoniste delle fiabe a contendersi il primato e ad essere ricordate, prima e meglio altre, per essere assurte a simbolo della condizione femminile (in positivo o in negativo): la modesta, virtuosa, ma avvilita e conculcata Cenerentola, riscattata da un matrimonio che la innalza dalla cenere al trono (ma sulla bontà della giovinetta Basile avrebbe da dire la sua); la Bella Addormentata, vittima di un maleficio di una fata vendicativa o di un intrigo di corte, che il Principe Azzurro risveglia e riporta alla vita che le spetta per nascita; Biancaneve, vittima della cattiva madre, che cresce virtuosamente e piena di doti (a dispetto del disamore materno e dell'abbandono) e trova – anch'ella non diversamente dalle altre due protagoniste ricordate – nell'amore il suo riscatto e, infine la piccola Cappuccetto Rosso, che se la deve vedere con il Lupo e che si libera dai pericoli ora grazie al cacciatore, ora grazie alla sua astuzia.

Delle quattro donne esemplari, tre hanno bisogno dell'uomo per diventare se stesse e trovare una collocazione nel mondo; anzi, nel mondo non entrano neppure, perché, all'inizio della storia, una è segregata accanto al camino, l'altra è prigioniera della sua stessa casa e l'altra ancora è esiliata altrove, mentre alla fine finiscono tutte "prigioniere" del matrimonio e in un mondo a sé, quello della reggia.

Susanna Barsotti mette bene in luce la specificità di Cappuccetto Rosso, che parte da casa ed a casa ritorna, che è una bambina come tante altre e che, come tutti i bambini, è curiosa, disobbediente e distratta. Certo, nonostante tutto non è però una bimba come le altre. Per scoprire il perché della sua specificità bisogna accompagnare l'autrice nel bosco narrativo, in cui si incammina e in cui ci invita a seguirla.

Per capire l'interesse per Cappuccetto Rosso, la bambina senza nome che si identifica dal suo capo d'abbigliamento – è già questo un segno della sua

universalità di donna? –, bisogna innanzitutto collocare questa storia nel più vasto contesto delle narrazioni fiabiche e ricordare come questo mondo fuori del tempo, cristallizzato eppure sempre fecondo, ha nella donna uno dei suoi nodi tematici e simbolici più interessante. Susanna Barsotti costruisce questo *background* nei primi due capitoli del suo lavoro. Questa contestualizzazione le permette di ricordare che la fiaba è un territorio arduo e pieno di insidie: mentre narra incessantemente le vicende essenziali della vita umana, le coordinate universali dell'esistenza – nascita, crescita, morte –, o forse proprio per questo, riesce a catturare l'interesse di studiosi di ambiti diversi e disparati: dagli storici della letteratura agli psicanalisti; dagli antropologi culturali ai filologi; dagli storici dell'educazione agli insegnanti. Barsotti ci accompagna in questo repertorio di studi, puntualmente citando Propp, la Von Franz, Bettelheim e Zipes.

La fiaba ci racconta di come la vita procede, delle angosce e dei pericoli della crescita, dell'incontro con l'altro, che è anche apertura all'amore, alla sessualità e alla procreazione. Ed è a questo proposito che Cappuccetto Rosso e il Lupo (non a caso con l'iniziale maiuscola) assumono un rilievo tutto particolare e che risalta nelle sue svariate interpretazioni: fiaba di ammonimento, come vuole Perrault? Fiaba d'iniziazione alla vita adulta attraverso una chiara simbologia di carattere sessuale? Fiaba dai contorni religiosi o superstiziosi, come appare nelle versioni medievali? Fiaba allusiva della possibilità delle donne di scegliere propri percorsi di vita nel momento in cui si affacciano alla vita adulta e si incontrano con l'altro?

Di volta in volta, Cappuccetto Rosso può apparire una fanciullina ingenua e bisognosa di protezione o una ragazzina fin troppo vivace e sveglia, che cade nella trappola del Lupo per la sua stessa curiosità; ora è una vittima ora è una seduttrice, ora è una ingenua ora è una adolescente che si perde volentieri nei sentieri del bosco. Per scorgere le varie facce della bambina è opportuno e addirittura necessario leggere il racconto “nel suo contesto socioculturale e nei suoi rapporti intertestuali in relazione all'oralità e alle fonti letterarie” (p. 81). È quanto Barsotti fa nei capitoli terzo e quarto del suo lavoro, prima di lasciare il lettore all'appendice che raccoglie varie versioni e varie riscritture contemporanee della storia.

Nel capitolo III (“Una bambina, un lupo, una nonna: alle origini di *Cappuccetto Rosso*”) l'attenzione è alle varie versioni della storia dal *De puella a lupelis servata* del 972 fino alla versione dei Grimm (meno amara di quella di Perrault) e passando per le varie interpretazioni segnalate sia dal folclorista francese Paul Delarue sia da Yvonne Verdier nel suo saggio *L'ago e la spilla. Le versioni dimenticate di Cappuccetto Rosso*. Questo studio comparato delle varie versioni della storia consente di mettere in luce il passaggio dall'intento parentetico e moralistico, talora tinto anche di significati cristiani, ad una simbologia sessuale (la scelta tra il sentiero degli “spilli”, allusione ai

regali dei corteggiatori alle adolescenti, e il sentiero degli aghi, allusivo della procreazione) e/o di relazioni intergenerazionali, che giustificano, ad esempio, il rituale cannibalesco, per cui la bambina “mangia” il corpo della nonna e ne beve il sangue a segnare la trasmissione della capacità procreativa dalla donna anziana alla giovane.

Nel capitolo IV (“Storie di una moderna *Cappuccetto Rosso*”) si entra nella prospettiva delle riscritture: con storie illustrate, racconti letterari, interpretazioni filmiche o racconti crossmediali. Va ascritto a merito dell’autrice questa rassegna, molto documentata di opere contemporanee, che offrono un panorama molto articolato e molto suggestivo, che comprende, tanto per fare solo alcuni esempi, i racconti di Angela Carter, albi come *La bambina e il lupo* di Chiara Carrer, film come *Hard Candy* e perfino un videogioco come *The Path*.

L’interessante è che, partendo, tutte o quasi, queste variazioni sul tema, dall’ammonimento, le riscritture arrivano talora fino alla rivalutazione del Lupo, trasformato nella buona madre di Galloway; spesso a fare della nonna una protagonista; sempre a trasformare la bambina (cui spesso concedono anche l’identità di un nome) in una adolescente attenta, consapevole dei rischi che corre in un bosco oramai trasformato in periferie degradate, in supermercati tentatori e seduttivi, in centri-città spersonalizzati dove il Lupo assume o può assumere multiformi aspetti, e padrona di se stessa. L’ingenua Cappuccetto Rosso è oggi una ragazza volitiva ed attenta: se occorre essere attente e prudenti (e le nuove Cappuccetto Rosso non hanno bisogno di ammonimenti esterni), non occorre di meno avere speranze, obiettivi e, quindi, voglia di esplorare il mondo. Anche a costo di rischi e paura. Questo, in fondo, vuol dire crescere e crescere non sottomesse, ma capaci di diventare soggetti autonomi. Perché se è vero che si nasce biologicamente donne, è anche vero che, uomini o donne, tutti abbiamo il dovere (e prima di tutto il diritto) sul piano sociale, culturale e morale di raggiungere la pienezza dell’umanità e, quindi, la libertà di scegliere il nostro destino. (L. Bellatalla)

M. Bettini, *A che servono i Greci e i Romani?*, Torino, Einaudi, 2017, pp. 147, € 12.00

Quest’agile volumetto, articolato in numerose questioni sviluppate in modo conciso ed efficace, è un invito cordiale, ma anche pressante, a riflettere sul dovere che abbiamo di non smarrire la nostra secolare familiarità, scontata e implicita, con la civiltà greca e romana, con i nostri maggiori sempre più trascurati. Vent’anni fa era ancora vivo il dibattito sulla sorte del Liceo nella Secondaria perennemente da riformare, anche se pochi si facevano illusioni, già in quegli anni nei quali gli indirizzi predisposti potevano del Liceo conservare quasi solo il nome, come un alone di consunta nobiltà. In

uno dei libelli giustamente più discussi allora, *Segmenti e bastoncini*, la voce di un matematico antichista come Lucio Russo ammoniva, con robuste motivazioni, sull'interesse del nostro Paese a conservare una tradizione di scuola secondaria impegnativa. Che si lascino, diceva, ai giovani poco inclini alle fatiche dello studio i *bastoncini*, giacché chi preferisce i *segmenti*, non è un privilegiato dalla selezione classista, come un tempo si pensava, ma semplicemente un individuo che vuole crescere a suo modo e che ha scelto la strada del lavoro intellettuale, nell'ambito umanistico o scientifico, comunque indispensabili per la conservazione delle nostre basi culturali. Il Liceo vagheggiato da Russo avrebbe dovuto presentarsi come la sintesi di quello classico e quello scientifico: per semplificare grossolanamente, un Liceo classico corroborato da una congrua dose di matematica. Certo destinato a una minoranza di studenti capaci e ben intenzionati; ma non a uno smilzo drappello di cenobi o anacoreti, come se coltivare il greco e il latino fosse una scelta confrontabile con la frequenza di un corso specialistico per assirologi!

Purtroppo, oggi nessuno osa più neppure confessare un ambizioso progetto di questa specie, che presuppone una chiara diversificazione (non necessariamente gerarchica) della Secondaria, alla quale dovrebbe far seguito l'abbandono della liberalizzazione degli accessi all'Università, che per Russo sanzionò, già nel 1969, lo svilimento della qualità della nostra scuola e la deriva che oramai ci ha fatto smarrire la rotta.

Se confrontiamo il libro di Bettini con questa netta posizione di un araldo degli studi classici, in una stagione relativamente lontana (stante la nota velocità della "società globalizzata"), dobbiamo subito apprezzarne il realismo affabile e le lucide note, illustrate con argomenti e con esemplificazioni incisive. Il punto di partenza è l'accertamento che, in tutt'Europa, l'unico indirizzo di Scuola secondaria che preveda lo studio curriculare del latino e del greco è rappresentato dal nostro Liceo classico che, al contrario del suo gemello scientifico fino a pochi anni fa più fortunato (ma ora anch'esso in fase calante), non può contare su un potere di attrazione che ne garantisca la sopravvivenza, se non marginale e stentata.

Questo eloquente contributo di un autorevole classicista non intende però, come potrebbe sembrare dal nostro indugio sugli antefatti, arricchire semplicemente la discussione sulla riforma della nostra scuola, perché mira piuttosto a riaffermare la vitale presenza della cultura classica nelle forme di vita che più ci caratterizzano, sia in quello che circonda sia, soprattutto, nel "patrimonio interno" della pre-comprensione del nostro mondo. Quest'insieme di simboli, immagini, figure, miti e, prima di tutto, matrici linguistiche e categoriali deve poterci accompagnare, affinché il patrimonio esterno, diffuso e prezioso, continui a parlarci. I monumenti sono tali perché hanno l'ufficio di *monere*, di esigere la perpetuazione del ricordo; altrimenti restano testimoni muti sempre più sprovvisti di significati compresi e comunicabili. La solida

presenza di un sistema scolastico adeguato è appunto la condizione necessaria della trasmissione di questa eredità. “Di questo almeno possiamo essere certi: qualsiasi forma di memoria culturale è destinata ad affievolirsi, per poi spegnersi del tutto, se il gruppo che la possiede non la mantiene viva nel tempo attraverso la pratica, la trasmissione e l’insegnamento dei suoi contenuti” (p. 51).

Da quest’ovvia convinzione nasce il proposito di suscitare un più solido interesse per lo studio della classicità nel Liceo, con suggerimenti didattici che lo liberino dalla consunta manualistica e dalla prassi di meccaniche traduzioni, avulse dal contesto antropologico del mondo antico. L’insegnamento della classicità, infatti, troppo spesso si riduce a smilze epitomi della storia letteraria e ad apparati grammaticali che assorbono ogni energia mnemonica, e non lasciano spazi al contatto con i “testi”, come strumento per avvicinarsi a una civiltà che nello stesso tempo ci è prossima, ma che è anche “altra”, talora sorprendentemente distante dai nostri quadri mentali. Digni di attenzione ci sembrano le rettifiche proposte anche della seconda prova degli esami di stato, per accertare una reale comprensione di testi che, non raramente, sono non tradotti ma trascritti, con la connivenza di troppi, nella versione (magari integrale) “scaricata” da Internet. Se si vuole, alcuni criteri attendibili di valutazione sono a portata di mano. Se invece si accetta, per codardia o per disegno deprecabile, che *todos caballeros* hanno da essere, è frustrante continuare a disputare su metodi e strumenti docimologici.

Il compito che questo volumetto si prefigge è mostrare che lo studio delle civiltà classiche a noi vicine è un compito per noi vitale, anche perché esse hanno continuato a vivere per secoli nella nostra tradizione letteraria e artistica, che nei suoi momenti più felici proprio si è rinnovata attingendo a quelle fonti lontane. Certamente tale impegno *serve*, nel senso che ci *giova*, non nel senso degenerativo del servizio, anzi del profitto contabilizzato ormai con termini finanziari, come credito e debito. Per altro, i *debiti* formativi, si sa, non saranno saldati neppure a babbo morto, perché se continuiamo di questo passo i maggiori non avranno niente da lasciare in eredità, se non l’oblio della nostra “enciclopedia culturale”. E avranno seguito il destino delle *lingue morte!*

Il latino e il greco dovrebbero essere coltivati per questi essenziali interessi culturali e, si potrebbe anche aggiungere, per mantenere un’identità non escludente ma riconoscibile, e per così confrontarsi con l’altro essendo qualcuno. Non potrebbero oggi essere difesi e patrocinati per i motivi un tempo addotti e, francamente, troppo frusti, ingenui e facilmente confutabili. Lo studio della grammatica latina non è, di diritto, la strada maestra per “aprire le menti”, anche se, di fatto, è stata una palestra preziosa di disciplina, nella sfera primaria del linguaggio e del ragionamento.

Uno dei temi più diffusi nella parte conclusiva del libro riprende in modo persuasivo le riflessioni sull’“alterità degli antichi” e di lingue che ci sono prossime, ma hanno anche l’effetto di spaesamento che obbliga alla riflessione, come ben sanno i lettori che hanno qualche familiarità con la genealogia dei termini politici e giuridici. Tra gli esempi occasionalmente richiamati da Bettini, ne ricordiamo uno, proprio rimanendo nell’ambito dei lemmi appena accennati. Chi penserebbe, imbattendosi frequentemente nel termine *publicus*, che esso non rinvia etimologicamente a *populus*, come talora si leggeva, ma a *pubes*, cioè a quella gagliarda gioventù buona a portare le armi, a tutela della comunità?

L’attitudine a proiettarsi nelle nostre alterità lontane nel tempo potrebbe, si sostiene, allenare le menti dei giovani studenti a confrontarsi con le diversità sempre più diffuse nella convivenza dei nostri giorni. **(F. Giuntoli)**

ErrePi *in medias res*

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LII, n. 70, gennaio-marzo 2018
suppl. online al n. 206 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Immigrazione & Educazione, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Martin Lutero (1483-1546): Riforma, educazione e scuola, di *G. Genovesi*, p. III – **Le parole dell’educazione:** Uguaglianza, di *G. Genovesi*, p. VIII – **Ex libris:** Fascismo, pericoloso e confuso, di *G. Genovesi*, p. IX – **Res iconica:** Quizmania, di *L. Bellatalla*, p. X; L’uso prolungato della rete, forse, non è senza rischi, di *G. Genovesi*, p. XI – **Nugae:** Un business benedetto dallo Stato, di *L. Bellatalla*, p. XI; Lavorare comporta prepararsi, di *G. Genovesi*, p. XIII; Il Liceo è classista? Disabilità, difficoltà di crescita, stranieri, di *A. Luppi*, p. XIII; Il nuovo contratto dei docenti della scuola; alcuni cenni critici, di *A. Luppi*, p. XV; – **Alfabeticamente annotando**, di *G. Genovesi*, p. XVI.

Immigrazione & Educazione – Io spero che non ci sia più, in particolare tra coloro che hanno incarichi di governo centrale e locale, chi pensa che ciò che avviene nel settore dell’immigrazione siano eventi da classificare nella categoria dell’emergenza. Il fenomeno è tutt’altro che transeunte, ma durerà, probabilmente, ben più di cinquanta anni, sia pure articolato in forme diverse. Si tratta, perlomeno, di più di cinquanta milioni di esseri umani che, per le ragioni le più varie – e *in primis* la sopravvivenza – abbandonano i loro paesi d’origine e, rischiando la vita tra i flutti del Mediterraneo, tentano di dirigersi verso l’Europa, con ogni mezzo, mai del tutto affidabile, sfruttati, stracciati, senza un soldo e, spesso, visti di malocchio, se non con disprezzo e paura nei luoghi dove vengono sbarcati. Il nostro paese è stato finora un punto di sbarco

obbligato e, comunque, continuerà ad esserlo, perché è la porta più naturale e, ad ogni modo, quella preferita. Ma molti degli immigrati appena possono cercano di andare altrove, in Francia, in Germania, in Svezia, per esempio. Ma spesso trovano difficoltà insormontabili. Ci sono paesi dell'UE che hanno innalzato muri e reticolati per impedire il passaggio degli immigrati e ci sono paesi, sempre dell'UE, in cui politici rozzi e scriteriati li vorrebbero innalzare per proteggere dal contagio la razza bianca, appellandosi a un concetto come quello di razza che è quanto di più idiota, perverso e logicamente insostenibile che si possa immaginare. Eppure se n'è fatto vanto di sventolarlo – senza grandi storture di bocca non solo dei partiti alleati, ma neppure di *Liberi e Uguali*, proprio il leghista aspirante governatore della regione Lombardia, Attilio Fontana, dimenticando, peraltro, che al *software* della regione contribuisce in maniera determinante mezzo milione di immigrati africani. Considerando quanto detto e osservando il gran montare dell'estrema destra all'insegna di un becero protezionismo populista che da noi riabilita il Duce, in Polonia nega la *shoah*, in Austria e in Ungheria i governi hanno prese di posizione nettamente fasciste, le mie speranze iniziali, perno della soluzione del pluriennale problema dell'immigrazione, si assottigliano di molto. Ma, siccome, tutto ciò accade per una sostanziale carenza dell'educazione fornita dalla scuola, non voglio demordere e voglio testardamente continuare a sperare che, grazie a un potere sempre più incisivo dell'educazione e della scuola, nemiche del razzismo e promotrici della diversità, si possa intervenire in un modo carico di una *pietas* troppo spesso misconosciuta. E questo, soprattutto, perché ciò che avviene, improntato a una difensività sconsiderata che contribuisce al potenziamento della disumanità, confonde molti, restringendoli in circuiti di corto respiro e impedendo di valutare l'evento immigrazione nei suoi effetti positivi nella lunga durata. Io mi limito a sottolineare qui gli effetti che ritengo più importanti che si avranno (o si potrebbero avere, il condizionale è d'obbligo) nel settore dell'educazione e del sistema scolastico in particolare, e che elenco qui di seguito. 1. La presenza e l'inevitabile intreccio di culture diverse, spesso distanti e necessitate a trovare vie di convivenza e di collaborazione, lo faranno non solo attraverso vie di fatto, ma rivolgendosi a una forte e indefessa concettualizzazione pronta a fungere da osmosi tra le varie posizioni culturali, senza mai ricorrere, per chi "gioca in casa", a imposizioni autoritarie, a veri e propri *Diktat*. L'incontro con culture diverse è la grande occasione che ci viene dal fenomeno migratorio e che possiamo sfruttare, specie nella scuola e grazie alla scuola, senza nessuna indulgenza alla violenza psicologica nelle sue varie forme (ironia, scherno, supponenza, emarginazione, trasparenza come se l'altro non ci fosse e, quindi, disconfermandolo, ecc.), ma affidandosi al dialogo via via meno incerto da entrambe le parti, specie se guidato e rafforzato dalle regole del metodo democratico, che è compito dell'insegnante applicare con sicura fermezza. Ne emerge, con forza, il ruolo imprescindibile della for-

mazione della scuola, intesa come luogo di formazione del cittadino e non come mezzo di informazione più o meno abborracciata per la sopravvivenza. **2.** Tutto ciò postula che sia quanto prima approvata la legge sullo *ius soli*, in modo che, non appena il ragazzo immigrato va a scuola si possa a poco a poco sentire in una scuola che lo forma come cittadino. La collaborazione scuola-famiglia, in questo contesto, diviene di grandissima importanza perché il supporto familiare, di tutte le famiglie immigrate, più o meno acculturate, sarà, comunque, determinante proprio per lo sviluppo del linguaggio e l'allargarsi del modo democratico, che mai procede secondo il perverso principio dell'assimilazione, ma della consapevolezza dello sforzo dell'apprendimento reciproco, che postula la piena accettazione della diversità e dei vantaggi che essa comporta specie per la ricerca costante di un'identità utopica e non compressa nelle maglie del nazionalismo. **3.** Un altro aspetto di grande importanza che mi piace evidenziare è la ristrutturazione dell'organizzazione scolastica a cominciare dagli orari all'articolazione delle classi, dalla formazione di insegnanti culturalmente consapevoli che sono loro "che fanno la scuola" e disponibili all'uso sistematico del materiale mediologico, alla riforma dei programmi e dei curricula con, soprattutto, un diverso approccio allo studio della storia e la conferma dell'estraneità dell'insegnamento confessionale della religione con la scuola di tutti dove l'incrocio di culture e di fedi sarà imprevedibile in maniera macroscopica. È del tutto evidente che l'immigrazione è un fenomeno a cui bisogna prepararsi strategicamente, con la capacità di anticipare le soluzioni di un problema annunciato, se vogliamo coglierne la positività che, circa il mondo dell'educazione apre orizzonti che lo affrancano dagli asfittici e soffocanti nazionalismi. Per questo vale la pena non perdere la speranza che l'immigrazione sia regolamentata con misure strutturali che permettano di percepirla non come fonte di paura, ma come un'occasione per migliorare l'esistenza di ogni essere umano. (G. G.)

I CLASSICI DI TURNO

Lutero (1483-1546): Riforma, educazione e scuola – Dalle azioni di Lutero, specie a partire dall'affissione delle 95 tesi, nel 1517, si evince che fu preso alla sprovvista di ciò che il suo messaggio aveva provocato, al punto che nelle sue prediche fino al 1525 non compare riferimento a un simile stato di cose. Eppure, da anni, egli considerava le prediche, in particolare le sue, uno dei tre momenti fondamentali per la formazione del credente. E questo soprattutto perché la predica si basava su un rapporto faccia a faccia con gli allievi-ascoltatori, rapporto che richiedeva una preparazione molto simile a quella dell'insegnante che trasmette nella quotidianità ciò che crede indispensabile per la crescita intellettuale-religiosa dei suoi "allievi". Le predi-

che erano viste come un sapiente strumento divulgativo del suo messaggio religioso, che Lutero considerava anche politico. Ma non era così: il messaggio teologico passò sul capo della maggior parte della gente che ne ascoltava solo le ricadute sulle politiche cui era più esistenzialmente interessata. A me, qui, preme rimarcare che si trattava di prediche che, sia pure non consapevolmente, soffiavano sul fuoco anche perché Lutero aveva un modo del tutto nuovo d'impostare la predica: lontana dalle modalità scolastiche, che Lutero non teneva neppure nelle aule universitarie, e da qualsiasi discorso moralistico, prendeva una piega in cui la parola, il sermone, recitato a braccio e attento ad inserire considerazioni sulla quotidianità, cercava di mettersi in comunicazione diretta con i fedeli per suscitare o rinforzarne la fede annunciando, con totale chiarezza e eloquenza, che proprio dalla stessa fede dipendeva la propria salvezza grazie all'amore senza riserve di Dio. Per questa via Lutero è convinto che si propaghi la vera teologia, quella pratica e non quella speculativa che "appartiene all'inferno, al Diavolo". Egli si qualifica apertamente più come maestro che come politico. Infatti, si delinea sempre con più forza il ruolo del maestro, di un idealista che rielabora e trasmette con la sapienza del linguaggio i risultati della dimensione speculativa, che Lutero riteneva, come si è visto, incapace di elevarsi alle sfere dello spirito impregnata com'era della fiducia nella ragione e non della fede in Cristo. L'educazione, pertanto, per Lutero, era quella serie di azioni che si svolgono, soprattutto, attraverso la comunicazione, la parola, il contatto ideale tra maestro – sia esso genitore, predicatore, insegnante – e allievo – figlio, fedele, scolaro – e non deve indulgere in una speculazione che è tipica delle cose che appartengono al Diavolo. Se, per un verso, viene emarginata dall'educazione qualsiasi apertura alla dimensione epistemologica, per altro verso quella che Lutero chiama educazione è articolata attraverso luoghi (famiglia, chiesa, scuola) e tempi (estensione a tutti, almeno a livello popolare), modalità (obbligatorietà e gratuità, sorvegliata la prima e garantita la seconda dallo Stato) e contenuti (*curricula* precisi, impartiti da insegnanti preparati). Il tutto porta una vera rivoluzione nel mondo della formazione, perché si trattava di modi e di concezioni che, comunque, mettevano in crisi certezze formative già vacillanti, e che ne proclamavano altre che apparivano essenziali, quali l'autonomia, la libertà, l'impegno di scelta e la conseguente responsabilità che colgono l'individuo al centro di un indefinito processo dinamico di ideale liberazione. L'educazione, dovendo contribuire a fare dell'individuo peccatore un credente, diviene lo strumento dinamico per "lanciare" l'individuo nel futuro e, in definitiva, farne, come sostenevano anche gli umanisti, il *faber fortunae suae*. Erano tutti principi già presenti in maniera netta, nelle linee fondamentali, fin dal XV secolo. Ma erano restati latenti come il fuoco sotto la cenere. La Riforma di Lutero soffiò violentemente su quella cenere e il fuoco divampò in tutta Europa, scardinando

quell'unità della Chiesa e quella apparente monoliticità della cultura imperniata sulla lingua latina, introducendo con forza la necessità non tanto o non solo politica, ma soprattutto religiosa, del volgare. È questa, del resto, una decisione dalle enormi ripercussioni sociali e educative. Per il primo aspetto essa, insieme a tutta l'attività di scrittore e di predicatore in stile moderno di Lutero, dà un impulso decisivo alla nascita "del tedesco come lingua di cultura" e al crollo del primato culturale italiano. Lutero prepara la nascita della nazione tedesca, intesa non più come *gens*, ma come Stato germanico. D'altronde, la propaganda luterana che attribuisce alla Germania un ruolo decisivo nella riforma della Chiesa riuscì a diffondere non poco questa idea, dato che con Lutero prese sempre corpo l'uso della stampa, che caratterizzò in maniera indelebile l'entrata nell'età moderna. Lutero sa sfruttare al massimo le possibilità enormi del libro a stampa per diffondere al meglio la Riforma. I torchi di Gutenberg sconvolgono l'ambiente europeo: per la prima volta la gente comune ha un accesso alla cultura e si avvia a essere protagonista della storia. In più, è indubbio che l'uso della lingua volgare come prima lingua nelle scuole diverrà il motore determinante per il cammino, non certo facile, di una sempre più estesa istruzione popolare. Un simile evento innestò il processo, sia pure lento ma inarrestabile, di istituzione di scuole anche per il popolo, che fino ad allora era stato del tutto emarginato. D'altronde, Lutero era ben cosciente che il futuro della Riforma era legato all'educazione che diventa il perno della "sua" Chiesa. Le scuole, per Lutero, erano necessarie per addestrare i funzionari e insegnare le lingue bibliche al clero. Lutero rilevava una grande differenza tra 'un semplice predicatore della fede' e un 'esegeta della Scrittura'. Paradossalmente, il concetto di educazione, che ha nell'inclusione una delle sue componenti fondamentali, proprio perché strumentalizzata sia dalla Chiesa cattolica, sorda ai richiami della sua *intelligenza*, sia dalla Chiesa protestante che si vede *costretta* ad accettarla come proprio cardine in ragione dei suoi principi teologici, diviene un mezzo di esclusione e di divisione. La scuola è per tutti coloro che accettano di essere o diventare credenti. E gli altri? Se il problema delle varie professioni sembra risolto, come quello di non creare più nessuna barriera tra laicato e clero, giacché tutti i fedeli sono sacerdoti, resta del tutto scoperto il problema dell'intercultura e della pluralità ideologica. La scuola c'è e deve funzionare per fare dei credenti e dei sudditi, ossia cittadini che sono sempre sotto la misericordiosa grazia di Dio. Il pericolo del sopravvento dell'istruzione sull'educazione e su entrambe il concetto che esse fossero degli *instrumenta regni* non sarà certo allontanato dalla Riforma, nonostante gli sforzi di Melantone. La lettura della Bibbia, la sola vera fonte della Rivelazione, che dal 1521 Lutero comincia a tradurre in tedesco perché fosse patrimonio di tutti, anche delle ragazze, senza peraltro escludere la possibilità di leggerla anche in latino, greco o in ebraico, portava la Riforma all'as-

solata necessità di mettere a punto un imponente sistema scolastico con *curricula* ampli che attingevano all'Umanesimo, verso cui, peraltro, Lutero amava rilevare un'inconciliabile distanza, pur avendone preso molti spunti. E questo senza trascurare la tradizione delle "scuole d'abbaco", particolarmente richieste da una borghesia opulenta della ricca Germania del tempo, della matematica, della poesia, della musica, che Lutero apprezza quasi come la teologia, di alcune parti della logica, della retorica e della poetica e l'esigenza di discipline tese a ribadire la stretta unione politica della Chiesa con le autorità secolari. È certo che questa posizione portò sempre Lutero a vedere nell'istruzione popolare non solo la dimensione religiosa – che, del resto, fu sempre quella più importante – ma anche la dimensione civile. A questa egli assegna compiti di preparazione di buoni giuristi, scrivani, impiegati in genere, necessari per il funzionamento di un governo che si preoccupi del benessere dei cittadini e del mantenimento dell'ordine sociale. Si tratta di un governo che non è altro che uno dei modi in cui si manifesta la guida di Dio. Come si vede la dimensione religiosa è quella che domina il pensiero di Lutero, che fa del governo e della scuola degli strumenti di cui Dio si serve per manifestare il suo modo di gestire il mondo. Questa interazione tra dimensione religiosa e dimensione civile non fu mai persa di vista dal teologo di Erfurt, che voleva che la sua Riforma cambiasse il volto sociale della sua Germania. Si tratterà, infatti, di una riforma religiosa che vuol essere, al tempo stesso, una rivoluzione civile. La colonna portante di tutto ciò è la lettura delle Sacre Scritture. La Bibbia, per Lutero, una volta tradotta in tedesco, sarebbe divenuta il collante migliore tra Cristianesimo e germanesimo e, al tempo stesso, il migliore strumento d'istruzione e di educazione di tutto il popolo tedesco. Al riguardo, non è certo da dimenticare, proprio per capire il ruolo della scuola, in specie quella diretta ai gradi più bassi dell'istruzione, l'instancabile attività di Lutero per dare alle stampe "una serie di scritti concepiti come un sistema unitario, quasi una sorta di 'summa' di ciò che i cristiani dovevano credere, pregare e praticare. Il compito maggiore di spiegare e divulgare questi corsi, semplici e lineari perché strategicamente pensati e costruiti per dare al semplice cristiano la consapevolezza della sua vita religiosa era affidato alla scuola per svolgerlo in maniera sistematica. Lutero si dimostra veramente appassionato dei problemi educativi, fino a occuparsi di casi specifici, come gli esercizi ginnici, i giochi cavallereschi, la lotta, la scherma, senza contare la musica, che deve essere sempre presente nella scuola non foss'altro perché aiuta a mantenere la serenità e rende "gli uomini più dolci e mansueti". Tutto ciò imponeva un vasto e dispendioso programma per la costruzione di numerose scuole, primarie e secondarie, dove i giovani fossero impegnati per almeno due ore giornaliere per i maschi e una per le femmine, sotto la guida di preparati insegnanti. La struttura del sistema scolastico nelle sue varie parti sarà cura del più determi-

nato e sistematico collaboratore di Lutero, Filippo Melantone, il *praeceptor Germaniae*, che, peraltro, attenuò o corresse le più forti contraddizioni della teologia luterana. La concezione educativa di Melantone, in accordo con Lutero, esige che ogni professione abbia una base culturale di grande spessore, addirittura che abbia una struttura enciclopedica con un posto preminente per le lettere, la retorica, la musica, la storia e le scienze matematiche e fisiche e dove non sarà mai accettata una finalità utilitaristica. Tutto è sotto l'egida dei principi della teologia impartiti secondo forme adatte all'età degli allievi e fondate sulla massima concretezza possibile. Melantone impostò il *cursus studiorum* della scuola secondaria con una liberalità del tutto ignota a Lutero. A lui si deve un'organizzazione delle scuole e dei loro *curricula* nel modo più razionale possibile, secondo i principi della Riforma, con l'introduzione, nel Ginnasio, di discipline scientifiche insieme a discipline teologiche. Per la fascia delle scuole elementari e per la famiglia, Lutero aveva preparato già nel 1522 il *Piccolo libro di preghiere* che doveva "contrastare i danni causati dai manuali di preghiera medievali". Pertanto s'impegnò nella stesura di un *Enchiridion*, un manuale che radunava, in sintesi, aggiornandole, le note di un lavoro pubblicato nel 1528 (il *Catechismo tedesco*), con l'aggiunta di grandi tavole da appendere alle pareti delle chiese e delle scuole. I due testi dell'*Enchiridion*, il *Piccolo catechismo*, e il *Grande catechismo*, vertono sugli aspetti basilari della fede cristiana: i Dieci comandamenti, il Credo, il Padre nostro, il Battesimo, la Confessione dei peccati e l'Ultima Cena. Grande è l'importanza dell'insegnamento linguistico e della storia, disciplina considerata aiuto fondamentale per aprire nuovi orizzonti culturali grazie allo studio del pensiero di vari personaggi di tutte le epoche, vere e proprie guide per capire gli avvenimenti del mondo. A questi insegnamenti si affianca l'insegnamento delle discipline del quadrivio, ossia delle matematiche e della musica. Comunque, la battaglia combattuta per la scuola e l'educazione è, a prescindere delle limitazioni imposte a entrambe, la spinta più avanzata per il rinnovamento politico e sociale e per l'emancipazione delle classi più umili. Lutero, indubbiamente dette una propulsione decisiva alla nascita della scuola pubblica anche se l'educazione che vi si veicola non è che una cosmesi, sia pure intelligente, del concetto di educazione che c'era senza preoccuparsi minimamente delle questioni epistemologiche che essa postula e a cui Lutero stesso si era avvicinato, senza accorgersene. Del resto, non poteva: i tempi non erano pronti! (G. G.)

LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE

Uguaglianza – Ogni essere vivente è diverso l'uno dall'altro. L'animale umano può godere dell'uguaglianza solo da un punto di vista culturale. Bio-

logicamente gli uomini sono uguali solo fenomenicamente: una testa e un cervello, due occhi, due orecchi, due gambe e due braccia e via dicendo. Diversi sono, sempre e comunque, i modi e gli stili con cui ciascuno usa questi strumenti naturali. E questo rientra in un ambito etico che è un campo costruito culturalmente. Il paradosso è evidente, ma apparente: l'uguaglianza tra gli uomini è frutto di tutta una serie di relazioni che sono mattoni imprescindibili per costruire una cultura e i paradigmi che la supportano. Tuttavia, si è detto, che sono proprio questi paradigmi, tra cui fondamentali quelli di giustizia e di eticità, che determinano il concetto di uguaglianza che sancisce una diversità, appellandosi al concetto di diritto. È questo il parametro fondamentale per stabilire l'uguaglianza: tutti gli uomini sono uguali di fronte alla legge, e proprio in forza di quest'uguaglianza si può stabilire la loro diversità nel pensare e nell'agire e tutte quelle azioni che possono essere giudicate buone, lodevoli o malvage. Tutto questo va oltre la naturalità fenomenica perché chiama in causa una costruzione ideale strettamente culturale. Una simile costruzione prende il via in maniera sistematica in quell'opificio di cultura che è la scuola. È tramite l'educazione che veicola con sistematicità la scuola, che il soggetto impara a comprendere il concetto di uguaglianza che permette di capire, al tempo stesso, la necessità del concetto di diversità. Uguaglianza e diversità sono due concetti non solo complementari ma indispensabili l'uno all'altro, in quanto la necessità di sfruttare al meglio la diversità del soggetto, etnica, culturale, religiosa, è sempre regolata dal principio culturale dell'uguaglianza. Quest'ultimo si fonda su un rapporto con l'altro che preveda una condizione di *parità* nel godimento dei diritti e dei doveri. Il concetto di uguaglianza, ben lungi dal sottolineare, come già detto, che tutti gli uomini sono identici, sostiene che hanno tutti, indistintamente, gli stessi diritti e gli stessi doveri e che, pertanto, debbono essere messi in grado di poterli esercitare e rispettare. Quest'aspetto può definirsi *uguaglianza delle opportunità* educative relativamente al fare e all'apprendere, che è il principio di ogni educazione. Se il processo educativo non mira certamente a rendere tutti gli uomini uguali, ma a creare ed esaltare le differenze individuali, potrà perseguire tale fine solo lavorando per far sì che a ciascuno possa essere data l'opportunità di costruire e valorizzare la propria diversità. Come si vede, dunque, l'uguaglianza e la diversità possono educativamente funzionare secondo il principio dell'osmosi proprio perché sono due costrutti concettuali e non semplici eventi fattuali. (G. G.)

EX LIBRIS

Fascismo pericoloso e confuso - Un fascismo sgangherato, ma che attinge la sua forza in caratteristiche anche tra loro contraddittorie che Umberto

Eco chiama, nel loro insieme, “Ur-Fascismo” o il “fascismo eterno”(Milano, La nave di Teseo, 2017). In altri termini, il fascismo, nostrano o meno, si è sempre rivelato un coacervo di concetti confusi, che stridono spesso l’un l’altro, ma al tempo stesso ne costituiscono il nucleo e il suo punto di forza. “Il termine “fascismo” si adatta a tutto – scrive Eco – perché è possibile eliminare da un regime fascista uno o più aspetti, e lo si potrà sempre riconoscere per fascista” (p. 32). Addirittura, è sufficiente che ce ne sia uno solo. Vediamo le caratteristiche che indica Eco: 1. Il culto della tradizione come tolleranza necessaria delle contraddizioni. Nella tradizione c’è tutto quanto si possa sapere: tutto è già stato detto ed è inutile continuare a ricercare. 2. Il rifiuto del modernismo, inizio della depravazione moderna e tradimento di valori eterni come il “sangue” e la “terra”, 3. L’irrazionalismo, ossia l’azione per l’azione, priva di qualsiasi riflessione che la guidi e che rifiuta, quindi, ogni tipo di cultura perché sospetta. 4. Ogni disaccordo è tradimento. 5. Ne consegue il rifiuto di ogni diversità, che deve essere epurata. 6. L’appello alle classi medie frustrate e umiliate in forza di disagi creati dalle forze al potere. 9. Odio per il pacifismo, perché in una vita concepita per la lotta, per la guerra continua, il pacifista è in collusione con il nemico. 10. L’elitismo del popolo che sa e vuol combattere. 11. Ne consegue il mito dell’eroe, l’individuo eccezionale che diventa una regola. 12. Ma la difficoltà del gioco della guerra è tale che si vede più opportuno trasferire la volontà di potenza su questioni sessuali. 13. Il leader è l’unico interprete della volontà comune del popolo perché nessuna quantità di esseri umani può avere una volontà comune. Il popolo è così solo una funzione teatrale. 14. La lingua da usare, come la “neolingua” inventata da Orwell in *1984*, è povera, elementare, parattattica, adatta a limitare discorsi complessi e critici. Ho sintetizzato il piccolo libro di Eco, frutto di una conferenza pronunciata in inglese alla Columbia University il 25 aprile 1995 per celebrare la liberazione dell’Europa, perché a me pare che centri in pieno l’essere eterno del fascismo e metta in grado ciascun essere vivente dotato di razionalità che il fascismo non può avere un’educazione né una scuola degne di questo nome. (G. G.)

RES ICONICA

Quizmania – Ho ripensato spesso, in questi nostri tempi in cui alla televisione si susseguono giochi a premi che raramente richiedono – come voleva il padre dei telequiz, Mike Bongiorno – almeno una buona dose di erudizione, ma più sovente sono, come hanno messo in luce i celebri “pacchi” (da Bonolis a Insinna) o l’attuale sciocco e addirittura cervelotico “I soliti ignoti”, un puro e semplice azzardo, ad alcuni film americani, che con il piglio

della commedia e una sottile vena amara, hanno messo in scena paradossi, difetti e corruzione sottesi a questi giochi. Penso a un film in bianco e nero *The Jackpot* (*La fortuna si diverte*, nella traduzione italiana) del 1950, con la coppia James Stewart e Barbara Hale, da una parte, e al più recente (1994) *Quiz show* di Robert Redford con John Turturro e Ralph Fiennes: il primo, di pura invenzione e il secondo, purtroppo, trasposizione filmica di una storia vera. Nel primo caso, un onesto e modesto impiegato accetta di rispondere ad un quiz radiofonico e assapora, con la vittoria, un'effimera notorietà, la soddisfazione del successo e l'illusione della ricchezza: di fatto, il suo mirabolante premio (la favolosa, per i tempi, cifra di 24.000 dollari) è un insieme di oggetti, per lo più inutili, come un numero cospicuo di orologi, un anello, un cavallo con relativo van, un pianoforte a coda e così via, per cui il fisco pretende una tassa immediata e contante di 7.000 dollari. Per il pover'uomo e la sua famiglia sarà la caduta all'inferno, fino alla soluzione finale, ovviamente lieta. Il secondo film racconta lo scandalo che negli anni cinquanta travolse *Twenty-one*, allora il più popolare gioco a quiz dell'emittente NBC, quando un concorrente, vincitore di un numero record di puntate, al momento in cui fu sconfitto, avendo nel giro di poco perduto la sua formidabile vincita e non avendo avuto quella carriera televisiva che gli era stata promessa, rivelò che i produttori della trasmissione fornivano le risposte corrette a quelli tra i concorrenti che "bucavano" il teleschermo o che, come il nuovo campione (Charles Van Doren, docente universitario e figlio di un Premio Pulitzer), garantivano, per altri motivi, maggiori ascolti. In questo caso, ci fu un'indagine, seguì una condanna e Van Doren dovette abbandonare il suo posto alla Columbia University. Queste vicende, vere o verisimili che siano, invitano a riflettere sulla televisione e sul suo potere di creare miti, non solo costruendo personaggi che s'imprimono nella mente del telespettatore (chi non ricorda la signora Longari del *Rischiatutto*, che, tra l'altro, dopo l'esperienza vittoriosa con Bongiorno, fu assunta in RAI?), ma anche e soprattutto come illusioni e speranze fallaci circa la propria esistenza, il successo e l'autoaffermazione. Cattiva maestra, dunque, e certamente, come l'ultimo Popper ci ha ricordato. (L. B.)

L'uso prolungato della rete, forse, non è senza rischi – Non credo si possa dare una risposta certa, ma solo avanzare alcune fondate preoccupazioni circa il rischio cui possono essere soggetti i cosiddetti nativi digitali che sono portati a un uso prolungato se non addirittura ossessivo di apparati mediologici. Se ne possono indicare alcune che, a mio avviso, e cioè senza nessuna ricerca particolare e affidandomi a pure constatazioni di fatto e a episodiche letture sull'argomento, mi sembrano le più rilevanti e anche le più preoccupanti. Innanzitutto, i processi di de-realizzazione che ne possono derivare per il fatto che l'informatica diventa la mediazione più ricercata con la cono-

scenza con tutto il rischio di innescare, appunto, processi di allontanamento dalla realtà. E questo grazie al fatto che l'uso ossessivo della rete crea aspetti di dipendenza come quelli con la droga. Il discorso vale anche per un altro aspetto, non certo secondario, della perdita della capacità di socializzare e essere costretto a privarsi dei rapporti faccia a faccia, emotivi, amicali e sentimentali, che si trasformano in relazioni virtuali, ossia anch'esse de-realizzate. E proprio una simile possibilità di "realizzare", anche a livello sessuale, quanto si desidera e non siamo in grado di attingere, rinforza il piacere e il pericolo di viaggi attraverso il cybervagazione che non sono avventure intellettuali né sessuali, ma solo fughe dal presente che non ci soddisfa. Infine, mi pare doveroso accennare a un ultimo – ma solo perché l'ho citato in fondo – pericolo: se internet sforna risposte che ci accontentano e che siamo portati a prendere per buone, dove va a finire l'esercizio di elaborazione dei concetti? (G. G.)

NUGAE

Un business benedetto dallo Stato – Quando la SSIS, ossia la scuola di formazione all'insegnamento nelle scuole medie inferiori e superiori, fu definitivamente chiusa nel 2010 con un decreto dell'allora ministro Gelmini, si parlò non solo di un atto apertamente contrario alla valorizzazione ed al riconoscimento della professionalità docente, ma anche di un attacco concentrato (raccolto dal ministro in carica, ma peraltro già ascoltato anche dai ministri precedenti) da parte delle scuole e dei sindacati di categoria. La SSIS era stata, come ho scritto più volte non solo secondo la mia idea di scuola e d'insegnante, ma anche alla luce della mia concreta esperienza quale docente e coordinatore nella scuola ferrarese, una innovazione poderosa e di vasto raggio nella e per la scuola italiana: pur con alcune mende, aveva cambiato davvero ed in maniera efficace la formazione degli insegnanti italiani e, quindi, anche la percezione che essi avevano di sé quali professionisti al pari di altri. Questo iter, lungo e faticoso per chi vi si è sottoposto, aveva finalmente sottratto a privati "di buona volontà" i corsi di preparazione ai concorsi (per lo più incentrati sui contenuti disciplinari), alle scuole ed ai sindacati la possibilità di organizzare serie di lezioni per la riconversione o la formazione di docenti precari o in procinto di passare da una classe ad un'altra di abilitazione. Innegabile era ed è che queste attività costituivano un gettito non indifferente per chi se ne faceva carico e un'entrata straordinaria appetibile per i docenti che accettavano di farne parte. Ciò contribuiva a far sopravvivere l'idea che a insegnare s'impara soprattutto insegnando e che tra la scuola in atto e le teorie che l'università può offrire c'è un iato insanabile e tutto a vantaggio della pratica, quando non di una certa praticaccia. Dopo il

TFA voluto da Gelmini, che ha funzionato in maniera intermittente ed approssimativa più come una procedura di sanatoria di posizioni aperte e/o precarie che si riproponevano come nel passato, le preparazioni “private” di un tempo si sono ripresentate. Sebbene, infatti, la “buona scuola” abbia prodotto quale spin-off (come oggi si usa dire) una nuova procedura di formazione docente, complessa, articolata e apprezzabile perché collegata a un concorso che permetterà ai nuovi abilitati di essere immessi in ruolo, l’indotto sta rivelandosi temibile e pericoloso. Il decreto attuativo del nuovo iter pretende da chi vuol partecipare al concorso di ammissione che abbia maturato nel suo percorso di studi 24 CFU di discipline pedagogico-psicologico-antropologiche, imponendo, credo del tutto illegittimamente, ai laureati anteriori all’entrata in vigore della legge di aggiungere al loro *curriculum* questi crediti di cui sono in difetto. Si parla, ad oggi, di migliaia di iscritti a questi corsi singoli (4000 a Cagliari, 4500 a Pisa, oltre 2500 a Messina, tanto per fare alcuni esempi), che hanno portato fresca finanza nelle casse esauste degli atenei italiani, i quali, stando alle graduatorie di merito appena pubblicate sul sito del MIUR, sono stati “premiati” scarsamente ed in settori molto ristretti. Come se ciò non bastasse, gli appetiti privati si sono scatenati. Basta digitare su qualsiasi motore di ricerca le parole chiave “preparazione al concorso per docenti”, che si vedrà comparire per l’anno in corso, ma anche per quelli immediatamente precedenti, un’offerta disparata e vastissima: sindacati di risonanza nazionale, case editrici, istituti privati noti e meno noti, associazioni (dai nomi più stravaganti, da Mnemosine a Ico tea fino a Eurosophia), accreditate o meno al MIUR, associazioni di categoria come l’ANIEF presentano una lista attraente di corsi, in presenza e/o a distanza, e perfino di Master, grazie ai quali affrontare poi le prove ministeriali dovrebbe essere più facile. A dire il vero, per contenere la competizione ed essere più convincenti, nessuna di queste offerte è troppo cara (non si superano i 100 euro per i corsi e i 500/600 per i master), ma il numero di potenziali iscritti è davvero notevole a fronte di prove concorsuali (ben tre per i non abilitati) molto selettive e certo non semplici, dal momento che per passare alla prova successiva occorre superare quella precedente e che i programmi di scritti ed orali sono molto vasti, mentre, com’è presumibile, il numero dei posti sarà assai ristretto. E allora, povera e sfortunata SSIS, come avrebbe potuto sopravvivere, visto che tra i tanti suoi meriti c’era anche quello di aver tagliato la fitta boscaglia di questo commercio, certo non illecito, ma comunque poco congruo con un progetto di trasformazione della professione e della professionalità docente? (L. B.)

Lavorare comporta prepararsi - Ogni lavoro, qualunque sia il grado di difficoltà che richiede per essere svolto, ha bisogno di una accurata preparazione, che diventa tanto più lunga e qualificata quanto più i compiti ad esso

affidati sono ritenuti, in quella società, più complessi e impegnativi. Non sempre accade oggettivamente così, basti pensare alla bassa considerazione in cui nella maggior parte dei Paesi è tenuta la professione docente. Tuttavia, il principio è valido, a prescindere. Per lavorare bene è necessario essere stati preparati bene e continuare a farlo. Una concezione che si è andata sempre più diffondendo è quella, per esempio, che fare il politico non è e non deve essere visto come un mestiere e che i migliori tra di essi sono coloro che vengono da professioni in cui hanno avuto successo. Sono principi berlusconiani e fatti propri anche dai grillini. Io credo, invece, che fare politica sia una vera professione e che tutti debbano farla sia pure in modi diversi, ossia lavorando in incarichi pubblici, per esempio in Parlamento, oppure svolgendo al meglio il proprio mestiere che richiede una preparazione continua. E per il bene di tutti, a prescindere! (G. G.)

Il Liceo è classista? Disabilità, difficoltà di crescita, stranieri – Nelle prime settimane di febbraio 2018, in corrispondenza con la procedura d'iscrizione dei ragazzi e delle ragazze per l'anno scolastico successivo, si è aperta sulla stampa quotidiana e sulla comunicazione social una problematica legata ad una valutazione del classismo, considerato presente in alcune istituzioni scolastiche liceali. Non si tratta certamente di considerazioni d'assoluta novità nelle riflessioni su questo ordine di scuola, ma, in questo caso particolare, la questione nasce dall'individuazione nei documenti pubblici di alcuni istituti liceali di singole affermazioni che sembrano minimizzare od escludere, come punto di forza di tali istituzioni, la presenza di alunni disabili o in sofferenza educativa o stranieri fra i loro iscritti. Questi documenti di vari istituti, utilizzati come modalità di presentazione o di autovalutazione delle scuole, sarebbero orientati a mettere in buona luce verso genitori e contesto le buone qualità degli istituti stessi, utili per la loro immagine nel contesto della campagna d'iscrizioni annuale. In questa occasione ciò che conta per molte scuole è migliorare il numero degli iscritti od almeno non perderne, perché un cattivo esito in questo ambito danneggerebbe il prestigio pubblico della scuola e potrebbe produrre una negativa contrazione degli organici, (una delle poche problematiche in cui vanno ad unità e sinergia tutte le varie componenti professionali della scuola). Un primo ed evidente dato da considerare è che questa tipologia d'informazione istituzionale (che sembrerebbe quasi “una voce dal sen sfuggita”) incautamente contravviene all'ipocrisia dell'attuale parlare politicamente corretto, per cui molte cose che si fanno, non si possono affermare se non con opportune e studiate cautele dissimulatrici. Inadeguata e poco significativa, data l'importanza morale, culturale ed educativa della questione, la prima risposta ministeriale a questa problematica, una volta divenuta pubblica. Un intervento che rinvia sommariamente ad un controllo su quanto pubblicato, ventilando anche e-

ventuali provvedimenti contestativi nei confronti dei Dirigenti scolastici di tali scuole. Peraltro nelle scuole tali documentazioni, d'espressione collettiva, di solito superano un vaglio preventivo anche delle comunità docenti. Taluno, inoltre, ha individuato nelle documentazioni incriminate anche alcune risposte a domande già formulate dal Ministero stesso in materiali rivolti alle varie scuole a supporto dei percorsi per l'autovalutazione degli istituti stessi e del loro prestigio nelle comunità. La problematica dunque correrebbe ambiguamente su più livelli. Da questo punto di vista, purtroppo, il riconoscimento da parte delle famiglie dell'impegno della scuola verso disabilità, disagio educativo e stranieri, non sempre ha valore positivo e fruttifero, (talora finanche viene considerato dispersivo), ed anche da ciò possono muovere e trarre origine le incertezze gestionali ed educative che stiamo trattando. D'altra parte non possiamo dimenticare che il valore progressivo della promozione e del "successo formativo", introdotto dai Decreti sull'Autonomia scolastica dei primi anni duemila, che richiedeva un grande sforzo progettuale, educativo e didattico da parte delle scuole, sembra nelle difficoltà attuali talora ridursi progressivamente alla gestione della sola e semplice "inclusione" dei ragazzi variamente problematici nei percorsi formativi, (ovvero soprattutto ad evitarne l'espulsione dai percorsi scolastici). Un obiettivo degno e legittimo, ma concettualmente, educativamente e didatticamente diverso dal pieno e completo raggiungimento del "successo formativo" che ancora le leggi prevedono e prescrivono, per tutti, nelle nostre varie scuole. La questione di fondo allora è questa: comprendere se abbiamo parlato di incaute affermazioni di cui non si è misurata la gravità, oppure se si tratta dell'esternazione di dati che di fatto intendono correlare la qualità di una scuola al basso rischio di doversi confrontarsi con le varie e difficili dinamiche educative che la composizione della popolazione scolastica può talora comportare. Se così fosse ci troveremmo di fronte ad una corruzione, da rimuovere assai velocemente, delle emancipatrici finalità educative che la scuola (pubblica e non) dovrebbe sempre perseguire. (A. L.)

Il nuovo contratto dei docenti della scuola; alcuni cenni critici – Sembrano essere finalmente arrivate a conclusione nel febbraio 2018, forse con l'indiretto aiuto delle annunciate elezioni politiche, alcune importanti trattative sindacali, fra le quali quelle riguardanti il mondo della scuola. Una situazione certamente positiva, al di là dei risultati che come sempre trovano variabilità di giudizio, dal momento che nella scuola la situazione contrattuale era bloccata da molti anni. Nel merito di ciò che è stato concordato tuttavia si possono esprimere diverse riserve. In quest'ambito non faremo riferimento a considerazioni sul precedente blocco delle retribuzioni o sull'adeguatezza attuale dei nuovi minimi tabellari, questioni eminentemente sindacali fuori contesto in questa sede, bensì ad alcune conclusioni gestionali che esplicitamente

sembrano contraddire o condizionare alcune linee di rinnovamento, (assai poco gradite dai docenti radicalizzati), introdotte da recenti provvedimenti legislativi. La prima grossa questione che (forse) viene espunta dal contenzioso scolastico riguarda il merito, ovvero la possibilità per i docenti di vedere riconosciuto un impegno creativo o sperimentale o culturale o didattico, ulteriore e di nuova qualità rispetto all'andamento normale dell'attività scolastica. La questione, assai controversa e tribolata durante l'approvazione della nuova Legge 107 del 2015 si era conclusa con una implicita sottrazione al Dirigente Scolastico di questa incombenza, (a lui debolmente rimasta per ragioni amministrative), per trasferire le sostanziali responsabilità ad un comitato di più componenti, destinato a definire criteri di valore ed indirizzi di distribuzione da utilizzare. Non sembra che concretamente questa soluzione abbia adeguatamente funzionato. In linea di massima si è andati ad una redistribuzione ampia e diffusa del disponibile, con la conclusione che spesso alcuni componenti della scuola hanno avuto di fatto due riconoscimenti, uno per la voce merito ed uno per la voce maggiori impegni, con significative perplessità sulla prima voce. La soluzione ora adottata per via contrattuale è quella di definire la questione per via di trattativa locale fra Dirigente e Rsu. Non è una buona soluzione; l'egualitarismo al basso continuerà, (più facile distribuire poco ai molti che qualcosa di più ai pochi) e chi vuole migliorarsi continuerà a farlo per piacere suo. D'altra parte fino a quando, con governi determinati a farsi davvero rispettare anche nella bagarre mediatica, non si individueranno principi di carriera, da riconoscere stabilmente e legati alla moltiplicazione delle funzioni che nella scuola oggi agiscono in aggiunta alle attività di insegnamento, la situazione sostanzialmente non cambierà. Questo aspetto però non sarebbe, accortamente parlando, il "merito" in quanto tale. Sarebbe allora opportuno, riconoscendo la sostanziale impronta collegiale delle attività educative e di insegnamento, pensare per questa voce anche a specifiche iniziative di seria e soda sperimentazione (e non di bricolage scolastico) assistite e valutate anche con il concorso di istanze terze e competenti, quali le Università e in quest'ambito ricollocare l'impegno e lo sviluppo della qualità concettuale ed operativa degli insegnanti coinvolti. In quest'ambito andrebbe poi significativamente riconosciuto il "merito". Una seconda forte limitazione ad alcune determinazioni già previste nella legge 107/2015 è quella relativa alla possibilità di individuare e di trattenere nel tempo nelle sedi scolastiche il personale con le competenze adatte a sviluppare i particolari progetti che la scuola volesse deliberare di realizzare. Questo meccanismo è stato fortemente ridimensionato e di nuovo i docenti hanno la possibilità (oppure l'obbligo) di migrare, di scuola in scuola, nei vari anni. Ciò che i critici più aspri definiscono "supplentite" dunque non si interromperà e da ciò continuerà a derivare danno per gli alunni e, in ultima analisi, per i docenti stessi. La scuola continua dunque ad aver bisogno di interventi realmente seri e qualitativi. (A. L.)

Una cinica infamia: le leggi razziali fasciste – Ottanta anni fa il fascismo, con l'entusiasmo di 351 pseudo-parlamentari, dette il via all'emanazione e all'applicazione delle leggi razziali. Un vergognoso documento frutto sia della spinta nazista sia, come si è espresso il presidente Mattarella (cfr. *la Repubblica*, 26 gennaio 2018) “dell'ideologia di sopraffazione, autoritarismo e supremazia tipica del fascismo”. Insomma, il fascismo esercitò attraverso il suo potere dittatoriale il disprezzo e l'emarginazione del diverso, fino alla sua eliminazione, perché il diverso è, comunque, un elemento inquinante per la purezza della razza! Cominciò, così, una strenua caccia all'untore che espulse dalla scuola insegnanti e allievi ebrei ai quali il ministro dell'Educazione Nazionale, Bottai, proibì di frequentare le scuole ebraiche, perché lo Stato avrebbe provveduto con appositi edifici: sapeva bene che era una bugia visto che lo Stato non poteva permettersi di mantenere neppure le sue. Ma tanto sapeva che, forse, non avrebbero avuto più bisogno di scuole. L'operazione fu un evento cinico e infame che lasciò un segno non marginale nella scuola per l'indubbio depauperamento di intelligenze che ne risultò e in tutto il Paese per l'imperitura, ignominiosa vergogna che lo marchiò.

Eccellenze – Coltivare l'eccellenza, ossia colui che può dare i risultati migliori in un certo settore del sapere, credo che non sia assolutamente un compito da trascurare nella formazione degli esseri umani. Tuttavia, non deve mai essere dimenticato che la scuola si rivolge a tutti e non ha e non deve avere come fine la formazione delle eccellenze e che neppure un soldo deve essere sacrificato a questo scopo a scapito della scuola di tutti. Il quotidiano di una società può funzionare a favore di tutti solo se tutti hanno appreso, grazie alla scuola, a operare consapevolmente e coscienziosamente nel lavoro per il quale hanno fatto delle scelte perché si sentono più adeguati per farlo in forza delle competenze acquisite. E questo è possibile solo in forza di una programmazione che, di principio è tesa a non sacrificare nessuno, neppure per coltivare delle eccellenze. È una questione di un valore etico che non deve essere trascurata, pena il fatto che l'educazione, privata della sua dimensione etica, sarà pervertita e il lavoratore non riuscirà a svolgere la sua opera in una direzione che avverte come realizzazione della sua eticità. È il solo modo per non cadere nella cattiva retorica dell'eccellenza!

Maestro e scuola – L'ho detto e scritto più volte: è il maestro che fa la scuola, ossia lo strumento di educazione più efficace e funzionale che esista in quella società che si fa un dovere di organizzare la formazione di insegnanti alla luce di un concetto chiaro e logicamente difendibile dell'educazione

come strumento di miglioramento fisico e morale di ogni essere vivente. Laddove mancano queste premesse, la scuola non può funzionare e non può certo essere imputata la colpa alla negligenza, alla selvatichezza, come direbbe Kant, e alla *ruditas*, talvolta persino violenta, degli allievi. La colpa principale è dell'insegnante, che svolge un mestiere così difficile in maniera inadeguata e senza una vera preparazione professionale: è solo un individuo pasticciatore e eticamente carente mandato allo sbaraglio.

Non dimenticare – Il 27 gennaio di tutti gli anni è stato dedicato al giorno della memoria. Per ricordare cioè il sacrificio tragico e criminale di 6 milioni di persone, per la stragrande maggioranza ebrei (la *shoah*) insieme a zingari, disabili, omosessuali, avversari politici, comunque, esseri umani considerati indesiderabili in nome di un idiota quanto inesistente concetto di razza. Un concetto usato cinicamente a scopi politici, ma che ha sempre avuto il potere di appellarsi con successo al male oscuro che porta alla ribalta della storia la perversa volontà di escludere gli altri per affermare noi stessi. In questi tempi di immigrazione, politici dissennati fanno del concetto di razza il loro cavallo di battaglia, alimentando sconsideratamente pericolosi *revivals* nazifascisti. Sono tutti fenomeni da ricordare, in un mondo che tende a dimenticarsi se non, addirittura, a misconoscerli.

70 anni fa l'assassinio di Gandhi, teorico della nonviolenza – Il 30 gennaio 1948 Mohandas Karamchand Gandhi, meglio conosciuto come Mahatma, *la grande anima*, fu assassinato da un attivista di estrema destra, Nathuram Godse. Questi gli sparò dei colpi di pistola, ritenendolo colpevole di aver sostenuto la scissione del Pakistan maomettano dall'India induista. Per ogni fascista chi la pensa in modo diverso è un nemico e l'unico modo per risolvere il loro "diverbio" è ucciderlo. L'ho già detto e lo ripeto, il fascismo non produce educazione ed è frutto della mancanza di educazione e, dunque, non può altro che essere antipacifista. Gandhi era un nemico perfetto. Ho voluto ricordarlo nel 70° anniversario della sua morte per il suo insegnamento alla disobbedienza civile fondata sulla *verità* e sulla *nonviolenza*, due grandi pilastri della vita sociale.

Elisa Frauenfelder pedagogista. In ricordo di una vita di studio e di ricerca

Vincenzo Sarracino

Ho conosciuto Eliana Frauenfelder (Elisa per l'anagrafe) agli inizi degli anni Settanta, in piena contestazione giovanile. Correva l'anno accademico 1972/73 ed aveva ricevuto il suo primo incarico di insegnamento di Pedagogia nel Corso di Laurea in Filosofia presso l'Università "Federico II" di Napoli, dopo aver conseguito, l'anno precedente, la Libera Docenza in Storia della Pedagogia.

Proveniva da un lungo tirocinio di studi e di ricerche come "assistente volontario" e, poi, come "assistente ordinario", con Cecilia Motzo Dentice di Accadia, figura femminile di spicco della filosofia e della pedagogia partenopea e nazionale.

Fu, infatti, la professoressa Motzo che l'avviò, dapprima agli studi storico-educativi (cfr. lo scritto su *Albertina Necker de Saussure*; su *Leon Battista Alberti*) che, poi, continueranno con i saggi su *Choderlos de Laclos e l'educazione delle donne*, su *Tommaso Campanella e la Città del Sole*, su *Giuseppe Lombardo Radice e la Didattica Viva* e, poi, alla ricerca pedagogica generale con un'attenzione particolare al rapporto con la Filosofia.

Ciò premesso, tentare una sintesi del lavoro pedagogico ed educativo di Elisa Frauenfelder non è del tutto agevole e nemmeno facile.

I suoi studi e le sue ricerche spaziano, infatti, dall'ambito storico-pedagogico a quello della pedagogia generale e speciale, a quello della didattica, per poi specializzarsi, nell'ultima parte della sua carriera, nell'approfondimento epistemologico e teorico nel campo del rapporto tra biologia e pedagogia, delle neuroscienze e della costituzione delle Scienze Bioeducative, interpretate e discusse sia tenendo conto della loro valenza pedagogica che di quella didattica.

Dal punto di vista temporale, poi, la formazione della studiosa napoletana, relativa sia allo studio dei modelli pedagogici, sia allo sviluppo e alla pratica della didattica, nella scuola e nell'Università e ne-

gli altri contesti formativi, si articola e si specifica lungo l'arco di tempo di circa un sessantennio, estendendosi dagli anni Sessanta fino al momento del suo trapasso, il 31 dicembre del 2017, prima presso l'Università Federico II, poi, nell'ultimo ventennio, presso Suor Orsola Benincasa, a Napoli.

Ed è, comunque, nell'ultimo ventennio orsolino che la pedagogista napoletana si specializza nella ricerca sulle Scienze Bioeducative e ne diventa una delle antesignane a livello nazionale.

Scrivo, in proposito, la Frauenfelder stessa:

“Nelle scienze bioeducative un discorso sulla formazione considera l'apprendimento come centro di convergenza moltiplicativa a cui possono essere ricondotti gli apporti di tutte quelle discipline la cui competenza perennemente si intreccia con quella più specificamente pedagogica; in esse le potenziali prospettive di studio si avvalgono in modo rilevante dei contributi della ricerca neuroscientifica, contributi rielaborati nel rispetto dell'identità pedagogica ma, nello stesso tempo, nella consapevolezza della necessità di *correlare* all'analisi pedagogica – seppur, naturalmente, attraverso percorsi differenti – discorsi volti alla interpretazione e alla comprensione dell'individuo nella sua interezza, fenomeno complesso, sinergico, dinamico e multidimensionale” (cfr. E. Frauenfelder, *I cardini bioeducativi della formazione: sviluppo e processi apprenditivi*, in E. Frauenfelder, F. Santoianni (a cura di) *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, p. 39; cfr. anche E. Frauenfelder, F. Santoianni, (a cura di) *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Napoli, Liguori, 2002).

Tuttavia, anche senza mai abbandonare questo settore, la studiosa napoletana, almeno nell'ultimo decennio, dedica i suoi sforzi alla realizzazione di due obiettivi principali:

a) quello di mantenere l'unitarietà del Gruppo Napoletano di Pedagogia, nonostante lo sviluppo, nel corso degli anni, dei molti filoni autonomi di ricerca dei vari allievi;

b) quello di contribuire ad una formazione riflessiva della classe docente, nell'attualità del momento storico, con una particolare attenzione alla necessaria revisione, teorica e pratica, del curriculum formativo dei docenti di sostegno.

Per quanto riguarda il primo obiettivo esprimeva, sempre più spesso, negli ultimi tempi, la sua preoccupazione che il Gruppo Napoletano di Pedagogia non riuscisse a mantenere la sua salda coesione, quell'intesa, cioè, sia politica che culturale, sia accademica che di ri-

cerca, che, pur nel rispetto degli avviati autonomi e differenziati percorsi di studi e di ricerca (in “pedagogia sociale”, in “pedagogia politica”, in “storia delle istituzioni e dei modelli educativi”, in “ricerca bio-educativa”, in “educazione psicomotoria e corporea”, in “filosofia dell’educazione”, ecc.) si era andata sviluppando nel corso del tempo, tanto da diventare esempio a più livelli in sede locale e nazionale.

Per quanto concerne il secondo obiettivo, la Professoressa Frauenfelder era convinta che la scuola potesse costituire, ieri come oggi, nonostante le innumerevoli difficoltà a più livelli, il luogo della formazione dell’uomo e del cittadino, di una formazione democratica attenta al bene comune ed anche riscatto sociale ed intellettuale.

Per questo motivo, nell’ultimo biennio, aveva abbracciato la causa della formazione in servizio dei docenti, a scuola e presso l’Università, favorendo in prima persona iniziative di indagine e di ricerca, di progettazione e valutazione delle pratiche educative, partecipando attivamente agli eventi di Suor Orsola indirizzati all’Alta formazione ed incentivando anche progetti decentrati presso le sedi scolastiche, eventi, del resto, tuttora in corso, che occupano spazi consistenti di approfondimento pedagogico e di “buone pratiche didattiche”.

Eliana Frauenfelder lascia un vuoto incolmabile personale, culturale, pedagogico, per il suo carisma e le sue modalità accoglienti, per la sua straordinaria capacità di valorizzare tutti e ciascuno, dentro e fuori l’Università, nel Gruppo Napoletano di Pedagogia e fuori di esso.

Al Suor Orsola, la sua “casa” dell’ultimo ventennio, veniva definita da tutti come la “Signora della Pedagogia”.

Il suo lavoro di studiosa e di “maestra” è, d’altra parte, tangibile in tutti gli Atenei campani, dove suoi allievi occupano posti di rilievo nella ricerca e negli incarichi accademici.

Sul piano nazionale, il suo lavoro ha ricevuto, tra i molti altri, un definitivo riconoscimento con l’attribuzione dell’alta onorificenza di “Cavaliere della Repubblica” e con il prestigioso “Premio alla carriera” della “Società Italiana di Pedagogia”.

Sul piano personale ho perso un punto di riferimento forte: una maestra, una collega saggia e competente, un’amica unica ed insostituibile.