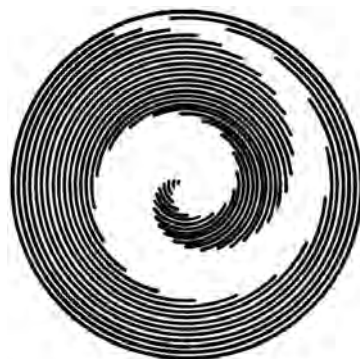


2019

# RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



GENNAIO  
MARZO  
2019

210

ea  
ANICIA

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma  
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

## SOMMARIO

Anno LIII, n. 210, Gennaio – Marzo 2019

### *Articoli*

- *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*,  
di Giovanni Genovesi 5
- *Reception and Acquisition of Educational Research  
Knowledge between Library and Internet: The Viewpoint  
of University Students*, di Barbara Gross, Gernot Herzer 31
- *La literacy decostruttiva nello studio dei classici della  
pedagogia*, di Gianluca Ammannati 55
- *L'impegno pedagogico di Clemente Alessandrino fra influssi  
filosofici greci e profonda fede cristiana*, di Michele Lorè 86
- *Bergson interculturale. Educazione e linguaggi inediti per  
la "società aperta"*, di Riccardo Roni 101
- *L'artigianato culturale: itinerari (psico)pedagogici*,  
di Alessandro Versace 114
- *Life skills e peer tutoring: i coetanei come risorsa*,  
di Karin Bagnato 130

### *Note*

- *Non siamo poi troppo diversi dai nostri antenati: dovremmo  
andarne orgogliosi?*, di Luciana Bellatalla 145
- *L'uomo al centro. Dalla paideia classica alla Bildung divina*  
di Mario Gennari: *note a margine*, di Alessandra Avanzini 154
- *La scuola giallo-verde: scorrendo il web*, di Angelo Luppi 161

L. Bellatalla, G. Genovesi, *Isocrate, ovvero l'educazione innanzitutto*, (G. Ammannati); E. Calamari, *Jerome Bruner. Cent'anni di psicologia*, (R. Roni); A. Luppi, "La scuola su misura" di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, (L. Bellatalla); S. Maltese, *Traiettorie "underground" della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, (A. Luppi); A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey, Pedagogia, Scuola e Democrazia*, (L. Bellatalla).

***ErrePi***

**I-XIV**

**Editoriale:** Tagli del governo... del cambiamento (!) alla scuola, di G. Genovesi, p. I – **I classici di turno:** Lorenzo Valla (1407-1497), di G. Genovesi, p. III – **Le parole dell'educazione:** I BES ovvero i Bisogni educativi Speciali, di L. Bellatalla, p. V – **Ex libris:** Quando la scuola occupa l'ultimo banco della società, di L. Bellatalla, p. VI – **Res Iconica:** La rete non dimentica, di L. Bellatalla, p. IX, Quando si falsifica la Storia e non per gioco, di L. Bellatalla, p. X – **Nugae:** ...E la tragedia mutò in commedia, di L. Bellatalla, p. XI – **Alfabeticamente annotando:** Esperimentazione...nera – L'educazione e la scuola servono ancora? – SOS dalla scuola, di G. Genovesi, p. XIV.

**Lucia ci ha lasciato**

186

**I collaboratori**

188

*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](mailto:gng@unife.it) – Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

**ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)**

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: [info@edizionianicia.it](mailto:info@edizionianicia.it)

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

**Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi**

**Comitato di Redazione:** Giovanni Genovesi – Alessandra Avanzini – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati – Angelo Luppi – Angela Magnanini – Elena Marescotti (Capo redattore)

**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 Miño; 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 2019, è stato pubblicato online il 25 marzo 2019.



## La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo

Giovanni Genovesi

*L'articolo denuncia che tutto ciò che procura paura, sia dovuto al terrorismo o alla criminalità comune sia ai social e a politiche incerte e confusionarie che ne fanno un uso eccessivo, tende a distruggere il concetto di interpretazione della realtà. È quanto finisce per azzerare il concetto d'educazione come idealità e come fattualità. Ciò comporta l'emarginazione del ruolo dell'intellettuale, perché chi vale la pena di ascoltare è colui che, via twitter e con estrema concisione apofantica, esprime i suoi pensieri, o qualcosa che vorrebbe assomigliargli. Il fenomeno prende il sopravvento sul noumeno. Il principio di elaborazione razionale della realtà va scomparendo, il futuro si appanna e l'utopia è solo un incubo disturbatore della corretta percezione di ciò che, come gli schiavi della caverna platonica, si crede ci sia e renda animalisticamente felici. Ne consegue l'impossibilità di perseguire la conoscenza e l'educazione, un'attività carica di futuro, impregnata di utopia, sorretta dall'ipotesi che stacca l'uomo dall'animalità grazie all'uso raffinato della ragione per costruire una società che, di principio, non esclude mai nessuno.*

*The article condemns all occasions of fear, due to terrorism or to common criminality, to the aggressive presence of social network and to uncertain and confusing policies that make excessive use of scaring messages. All this tends to destroy the concept of interpretation of reality. As a consequence, the concept of education is undermined, both on the ideal and on the practical point of view; similarly, intellectuals lose their role in society, also considering that attention is paid only to those who express their thoughts using social network without any sort of in-depth analysis. As a result, the "phenomenon" overcomes the "noumenon". Rational elaboration of reality is fading, the opportunity of the future gradually disappears. What once was the positive role of utopia now is becoming a nightmare disturbing the correct outlook of men who prefer to live in an instinctive and carefree way, just like the slaves of the Platonic cave. The result is the impossibility of pursuing knowledge and education.*

*Parole chiave: paura, educazione, scuola, politica, alterità*

*Keywords: fear, education, school, politics, otherness*

### 1. Considerazioni preliminari

Queste note intendono approfondire le problematiche aperte nelle pagine della seconda parte dell'articolo uscito nel fascicolo 208-209 di "Ricerche Pedagogiche". Si tratta del rapporto che s'instaura tra un clima socio-culturale via via sempre più impregnato di odio, razzismo,

emarginazione, paura e miseria che si aggira con insistenza nel nostro Paese e le potenzialità che hanno o che si possono attribuire all'educazione e alla scuola.

Gli aspetti di cui sopra non sono citati a caso: per l'odio, il razzismo e l'emarginazione è sufficiente seguire, sia pure distrattamente, giornali e telegiornali; e c'è da rimanere esterrefatti e sconcertati – evidente segnale di paura per il timore a investire sia per il desiderio di tenere una riserva di risparmi perché si teme ciò che può capitare – nell'apprendere che imprenditori e semplici risparmiatori tengono bloccati in banca più di 1.300 miliardi di euro<sup>1</sup>.

Il termometro di un tale rapporto scuola-società è dato dall'oscillazione tra la scuola, ossia la funzionalità educativa, cui si è disposti a concedere poco o nulla, e gli avvenimenti, percepiti come assolutamente non tranquillizzanti, che, in un circolo vizioso che alimenta sempre più la paura, si teme possano ripetersi costantemente.

Ebbene, è proprio la paura che stronca qualsiasi sforzo di sentirsi sicuri, perché sei portato a immaginare che tutto ciò che ti possa capitare non sarà mai qualcosa di buono, ma, al contrario, di molto pericoloso per la tua esistenza. Ti vacillano i parametri di quanto conoscevi e di cui ti fidavi, per cedere il posto a tutto ciò che non ti è più familiare e che permette al caso di impadronirsi della tua vita.

Sempre più sottile, fino a scomparire, diviene la certezza di poter sopravvivere, in un mondo che percepisci dominato dal caso, senza nessuna regola che dia fiato e significato al comportamento umano.

Ogni soggetto umano si libera a poco a poco di quella zavorra che per lui è la cultura, ossia la varia articolazione dei saperi, per dare la precedenza a tutto ciò che egli spera sia utile a prolungare la sua sopravvivenza. La paura stermina ogni prateria culturale con la falce di un pesticida mentale che va pericolosamente crescendo. Il soggetto si abbruttizza e non trova più nessuna forza fisica e morale per diventare un *venator sapientiae*<sup>2</sup>, non cerca più di sapere perché il suo *conatus sese conservandi* lo spinge a coltivare l'illusione di trovarsi degli *abrits* che soddisfino la sua voglia di protezione.

Ma è proprio questo disprezzare il bisogno di sapere, che potrebbe portarlo a costruirsi modelli mentali come antidoti alla paura, che fini-

<sup>1</sup> V. servizio di Milena Gabanelli in "Dataroom" su La7 del 18 febbraio scorso in cui additava questi 1.300 miliardi come il segno evidente della paura degli italiani.

<sup>2</sup> Riprendo l'espressione da Niccolò Cusano, *De docta ignorantia*, tr. it., Roma, Anicia, 2018.

sce necessariamente per aumentarla giacché è il non voler sapere che subentra e instaura l'ignoranza, ossia il fomite stesso della paura.

*Mutatis mutandis*, simili situazioni ricalcano, per esempio, quelle dei prigionieri dei lager nazisti dove la vita dipendeva, almeno per il periodo in cui essi venivano tenuti nel lager, esclusivamente dal caso. In effetti, prima o poi ogni resistenza fisica e mentale, per quanto eccezionale, veniva inesorabilmente fiaccata al punto che nessuno sapeva più a cosa attribuire la distinzione tra i *sommersi* e i *salvati*, per riprendere un famoso titolo di Primo Levi<sup>3</sup>: non all'intelligenza, non alla cultura, non alla robusta costituzione, né a quasi impossibili scambi di oggetti preziosi, ma ad accadimenti del tutto impensabili e quindi affatto programmabili e del tutto casuali.

In queste situazioni, in cui si distrugge l'istinto stesso di sopravvivere perché viene meno la volontà di progettare il futuro, più o meno lungo che sia. A che pro' avvertire il bisogno di educarsi, di conoscere se non i dati di quella sudicia e misera realtà in cui il soggetto è costretto a trascinare la propria esistenza? Dati della cui utilità egli si illude, per preservarla o, per meglio dire, per trascinarla sia pure di poco più avanti? La domanda è solo retorica. La risposta è scontata e negativa.

## 2. *Educazione e apparenti sue difficoltà*

In effetti, l'educazione e tutto ciò che essa comporta che sia messo in atto sono del tutto impossibilitati ad avere una ragione di essere. Ne consegue che tutti gli aspetti di cui l'educazione ha bisogno per esistere, innanzitutto, una riflessione su di essa per impiantarne una scienza, con tutte le piste di ricerca che da questa scienza si diramano e che sono indispensabili per arrivare a costruire la scuola, ossia il luogo in cui l'educazione si attua fattualmente come contrappunto di quell'educazione ideale, frutto della scienza dell'educazione<sup>4</sup>, vengono meno.

Tuttavia, gli aspetti che costituiscono l'educazione ideale, ossia il suo costruito teorico, ci saranno sempre anche se, temporaneamente, azzerati nelle loro manifestazioni fattuali. Proprio questo modo di es-

<sup>3</sup> *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi, 1996.

<sup>4</sup> Al riguardo, mi permetto di rimandare a due miei contributi: G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017 e Idem, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare alla Parte Terza sulle questioni epistemologiche sull'educazione.



sere postula che vi sia una scienza che faccia dell'educazione il suo oggetto, rendendola ideale anche se non ci sono scuole per renderla fattuale. Il problema di fondo è, pertanto, del tutto epistemologico, nel senso di fondare una scienza dell'educazione che individui, via via, le varie sfaccettature che ne costituiscono il prisma, un diamante sempre perfettibile perché si nutre di valori che strutturano necessariamente il benessere della vita comunitaria.

L'educazione come tutti gli oggetti ideali è fragile, molto fragile, e non è facile accoglierla e saperla apprezzare perché essa agisce come *noumeno* e non come *fenomeno* e, quindi, è difficile riconoscerla. Non è sufficiente, cioè, che esistano dei luoghi che si è abituati a chiamare scuole perché in esse vi è qualcuno che sembra voler insegnare qualcosa a qualcun altro. Per riconoscere una vera scuola è necessario riconoscere quanto ciò che si insegna in quella scuola corrisponda, o cerchi di corrispondere, all'educazione come oggetto ideale.

C'è da chiarire che, comunque, la corrispondenza tra educazione fattuale e educazione ideale non potrà mai essere completa dato che il reale non potrà mai divenire ideale e viceversa.

La dimensione fenomenica per essere tale da dar vita ad una scuola educativamente funzionale è necessario che persegua le finalità delle singole sfaccettature del prisma educazione e che colui, cui compete l'esistenza di quella scuola, abbia la consapevolezza di doversi adoperare a perseguire le finalità delle sfaccettature che ancora non ci sono e che sempre potranno esserci solo in forme incomplete per la ragione sopra detta. Proprio questa consapevolezza permette all'insegnante di sfuggire alla frustrazione di colui che pensa che non debba esserci, se ci sforziamo, nessun scarto tra intenzionalità e successo.

Pertanto, si può concludere il discorso sul rapporto tra scuola e educazione con il dire che la scuola c'è quando l'insegnante, consapevole dell'esserci dell'educazione ideale, oggetto della scienza dell'educazione e, in quanto ideale irraggiungibile *in toto*, si impegna a perseguire le finalità delle sfaccettature individuate e perseguibili, pur sapendo che ce ne sono sempre altre.

Ciò significa che, pur cosciente della presenza nel costrutto teorico dell'educazione di altre facce del prisma, l'insegnante le mette, consapevolmente e temporaneamente, sotto *epoché* per necessità fattuali. Laddove nessuna faccia del prisma educazione non fosse perseguibile, come nell'esempio riportato del lager, non può esserci né insegnante né scuola.

### 3. Educazione: le difficoltà reali

Fortunatamente non è di lager che si parla nel nostro contesto sociale e politico-culturale e l'esempio riportato era proprio finalizzato, sfruttando la tecnica narrativa del parossismo o dell'iperbole che esagera, a chiarire meglio il discorso senza nessuna ambiguità.

Tornando, quindi, all'oggi, debbo riconoscere sia che non poche facce del diamante educazione corrono il pericolo di non essere perseguibili nelle loro finalità anche perché si fanno strada a volo rapido e radente quelle arpie, quelle rapitrici<sup>5</sup> di tranquillità cui ho accennato incominciando queste note.

Si tratta delle arpie dell'odio, della miseria e della paura che inquietano i nostri pensieri sia che accettino l'azione di chi si affanna a sbrigliarne gli stormi, sia che la rifiutino come seminatori di vento e di tempesta. Nell'uno e nell'altro caso sono pensieri presenti in ognuno di noi, anche di coloro che, per indecisione o per incapacità o non volontà di scegliere da quale parte schierarsi, finiscono per turbare i propri comportamenti e i propri stessi pensieri.

È questo il risultato della sinergia con cui agiscono le tre arpie. Esse si insinuano in ogni piega sociale e di ciascuna suggeriscono il significato peggiore, quello che spinge, senza alcuna prova oggettiva, a pascersi del pregiudizio che incrina il *rispetto* che merita ogni essere umano e, inevitabilmente, alimenta l'odio e la paura all'insegna del razzismo e dell'omofobia.

La perdita del senso del rispetto per l'altro significa che, di principio, si rinuncia a guardare meglio l'altro, ad usare l'intelligenza che, come suggerisce il suo etimo di "intus legere" va più dentro a ciò che l'occhio vede e che si sofferma a ri-vedere per approfondirne il significato.

Proprio il rivedere, che recupera in pieno il senso dell'etimo di rispetto come derivato dal verbo latino *respicere* (riguardare con attenzione e con interesse) è il principio che presiede tutte le fasi del comportamento che non vuole cadere nelle varie forme di pregiudizio. Sono forme che, comunque, inquadrano l'altro come diverso, come uno che non fa parte del gruppo e che, del gruppo, non ha nessuna forma riconoscibile, nessun pregio e nessuna virtù: è nero, è extracomunitario, è di un'altra religione o addirittura ateo, un senza Dio, parla male e mangia peggio ed è pure sporco e puzzolente, anche se si lava.

<sup>5</sup> Ricordo che il nome arpia deriva dal greco *harpazein*, "rapire".

Insomma, è un altro da noi, è un nemico, di cui in nessun modo possiamo fidarci. È chiaro che, in un'epoca nella quale aumenta, in maniera esponenziale, la presenza di soggetti umani che affrontano i pericoli del trasferimento dai loro paesi resi invivibili da guerre e da carestie, da situazioni sociali prive di ogni diritto civile e di ogni forma di libertà, sarà sempre più numerosa.

Ciascuno di noi in grado di ragionare lo sa, non può desiderare di ampliare all'infinito il sentimento della diffidenza e, addirittura, del disprezzo nei confronti di tutti coloro con cui può entrare in contatto, perché finirebbe per chiudersi in se stesso e evitare anche tutti i suoi conoscenti, alcuni dei quali, inevitabilmente, hanno avuto, hanno o avranno rapporti con coloro che lui considera nemici. Allora scattano alcuni meccanismi di supponente difesa.

Il primo, il piano A, è quello di bloccare, o far bloccare i “nemici”, trovando un governo che, sfidando ogni ignominia umana e le leggi del mare, s'impegni a impedirne ogni possibile arrivo.

Il secondo meccanismo, il piano B, è di negare a tutti costoro il diritto di accoglienza e concentrarli in luoghi per controllare chi ha diritto o meno di chiedere asilo politico, respingendo chi non ha questo diritto.

Il terzo meccanismo, il piano C, è il peggiore perché non si tratta più di difesa, ma di abbandono che, chiudendo i centri di accoglienza, fa degli espulsi dei clandestini, potenziali personaggi criminogeni che aumentano oltremodo il livello di paura nel Paese.

#### *4. Il calvario dell'immigrato e l'inadeguatezza dei governi*

Nel mentre, con il piano B, i tempi per identificare ogni soggetto rinchiuso nei centri cosiddetti di accoglienza si allungano a dismisura e, inevitabilmente, crescono le difficoltà di sopravvivenza, una sopravvivenza all'insegna della non libertà e quindi della negazione della dignità umana.

Da qui l'esigenza di evadere da questi campi di concentramento e cadere dalla padella nella brace, dal momento che, senza soldi, senza lavoro, senza casa, senza vestiti decenti, gli evasi<sup>6</sup>, ovviamente ricer-

<sup>6</sup> Ma ora, con la deprecabile e probabilmente incostituzionale Legge n. 133/2018 sulla sicurezza, ogni profugo di cui non sarà riconosciuto diritto di asilo e al quale non sarà dato il permesso di soggiorno per motivi umanitari non dovrà più evadere

cati dalla polizia, divengono, come dicevo per il piano C, preda della criminalità organizzata. Essi, di fatto, finiscono per essere sfruttati nel lavoro nero o si danno all'esercizio della criminalità comune, divenendo manutengoli dei magnacci per lo sfruttamento della prostituzione, di contrabbandieri di tutto ciò che si può contrabbandare o di pusher per i grandi spacciatori di droga oppure compiono ruberie, rapine, aggressioni di ogni tipo, occupazione indebita di alloggi più o meno di fortuna.

È evidente che né il piano A né il piano B e, tanto meno, il piano C – che prevede la chiusura dei centri suddetti come ha stabilito il decreto sulla sicurezza – non solo non funzionano, ma aggravano la situazione.

Il piano A non è altro che una reazione emotiva e irrazionalmente politica di chiamare in causa l'Unione Europea a stabilire un'equa distribuzione degli immigrati nei vari paesi europei e che è destinata al fallimento in un'UE che non è altro che un insieme di Stati e non una federazione degli stessi Stati.

Il piano B è del tutto impossibilitato, perlomeno al momento, a funzionare e ha finito per essere un'incubatrice di guai maggiori di quelli cui avrebbe voluto porre rimedio, ottenendo il risultato di mettere in circolazione soggetti *déracinés* che saranno portati anch'essi a considerare l'altro come nemico, mettendo in atto un deplorabile scontro tra nemici e, quindi, una guerra vera e propria.

I venti di inimicizia che soffiano sotto la cenere sono numerosi e tutti fanno capo a politiche troppo spesso sbruffone e prive non solo di umanità ma anche di razionalità<sup>7</sup> e alle conseguenze deleterie che hanno provocato anche per quanto riguarda il cambiamento climatico che nei suoi prodromi già si manifesta con terremoti, tsunami, al-

ma sarà messo fuori direttamente, libero ma senza lavoro e privo di ogni diritto civile. Ci tornerò tra poco.

<sup>7</sup> Negli ultimi giorni è scoppiata la diatriba dell'Italia con la Francia, che a richiamato il suo ambasciatore a Roma, a causa, fondamentalmente, di poco cautelati comportamenti del vice premier Luigi Di Maio, che ha incontrato a Parigi uno dei rappresentanti dei *Gilets jaunes* senza avvertire il governo francese. Segno evidente di una sfilacciata politica estera che non sa prendere posizione sul caso Venezuela e che, comunque, pur essendo un partner della NATO tiene rapporti di avanzata amicizia e di incontri segreti per finanziamenti alla Lega con Putin (cfr. gli articoli di G. Tizian e S. Vergine, “*Soldi russi alla Lega di Salvini*”. *La trattativa segreta con Mosca*, in “La Repubblica”, 22.02.2019, G. Tizian, S. Vergine, *3 milioni per Salvini*, in “L'Espresso”, n. 9, 24.02, 2019 e di L. Abbate, *Dagli euro rubati agli euro promessi*, in *Ibidem*), sconfessando le sanzioni imposte dall'UE alla Russia.

luzioni, incendi. Sono tutti accidenti legati all'incuria nella manutenzione di opere che dovrebbero essere costantemente monitorate, come, per esempio il ponte Morandi di Genova, ai dissesti di varie banche, l'ultima delle quali la CARIGE di Genova, che hanno messo sul lastrico migliaia di risparmiatori e alla disastrosa politica territoriale che procurano morti, dolori e paure alle popolazioni colpite. Per anni i sopravvissuti stentano a ritrovare normali condizioni di vita e i doverosi risarcimenti, grazie anche all'incompetenza dei governi.

Basti pensare, circa il nostro paese, al terremoto dell'Aquila o a quello più recente nelle Marche, in Umbria e nel Lazio e al crollo annunciato, ma criminosamente sottovalutato, di una valanga dell'albergo di Rigopiano che ha procurato più di venti vittime.

Chi governa, così, colpisce due volte, prima, per la sciatteria o rubea che compie o lascia compiere per insufficiente monitoraggio nel costruire e nel mantenere e, dopo, per la cialtronesca incapacità di rimediare in tempi brevi. Da questi problemi non è esente nessun Stato, anche grande e attrezzato come gli Usa, la Cina e l'India, la Russia, la Germania, la Francia e la Gran Bretagna che, peraltro, *in surplus*, si è autoimpallinata con la Brexit, recando danno a tutti i 27 Stati membri della UE.

Resta il fatto che, nella sua globalità, le situazioni che generano paura e, quindi, colpiscono la serenità, vanno dagli attentati terroristici dell'Isis agli assalti di individui armati e squilibrati che uccidono mogli e compagne o fanno irruzioni in luoghi pubblici, scuole e supermercati, e compiono stragi assurde.

Questi eventi mi pare che siano la spia più evidente della inadeguatezza e dell'incompetenza della classe dirigente che, colpiti da insania, gli elettori hanno scelto, lasciandosi abbindolare da promesse impossibili da realizzare e rovinose nel tentare di farlo.

L'inadeguatezza a governare è da tempo un male non solo italico. Basti pensare che tutte le classi dirigenti del mondo sono state colte di sorpresa dall'enorme ondata migratoria che neppure dopo più di trent'anni sono stati in grado di mettere a punto delle valide strategie di accoglienza, specie in quelle nazioni i cui posti di frontiera (porti, passi o valichi) non era certo arduo immaginare che sarebbero stati presi d'assalto da migliaia e migliaia di immigrati in cerca di asilo e di una vita migliore.

La soluzione di un problema macroscopico come quello di cui parliamo e che coinvolge milioni di persone ha solo due possibilità. Vediamole<sup>8</sup>.

### *5. Due possibili soluzioni*

Le soluzioni sono solo due, dando per scontato che sia stata scartata la soluzione disumana come quella finale adottata dai nazisti, ma anche la più irrazionale, di bloccare con la forza la marea di gente che bussava alla porte, con muri e chiusura dei porti o con le mitragliatrici.

È la soluzione guidata dall'illusione di una nefanda concezione razzista che il nostro Paese si salvi da contatti di gente straniera che non solo ci ruba donne e posti di lavoro, ma inquina la purezza della nostra cultura. Non credo ci sia bisogno di insistere sulla stupidità di questa soluzione negativa che pensa di riuscire a restare un'isola pura e felice grazie all'incoscienza di avere fatto morire tutti gli altri che, essendo diversi, sono da considerare nemici.

La prima delle due soluzioni, di cui, sia pur brevemente, parlo – per non dare adito all'accusa di predicare un'accoglienza indiscriminata – è di intervenire nei Paesi d'origine del maggior numero di migranti, aiutando economicamente e tecnologicamente a mettere in atto politiche che creino posti di lavoro, scuole e una rete di urbanizzazione di livello occidentale, restituendo, tardi e forse male, ciò che l'Occidente ha per secoli rubato a tutti i Paesi in questione, in specie quelli africani.

Purtroppo, è una soluzione che presenta molte difficoltà non foss'altro perché non pochi Paesi sono dilaniati dalla guerra o, come per esempio la Libia, sono martoriati dalla forza militare delle tribù e dalla costante debolezza dei governi, incapaci di dare protezione ai lavoratori, operai, tecnici, dirigenti, istruttori e fidati amministratori dei molti capitali che occorrono per rendere il Paese democraticamente vivibile e tale da garantirne l'ordine e la sicurezza.

La seconda soluzione è di prevedere un'accoglienza per tutti coloro che la chiedano in base a un numero stabilito, secondo parametri concordati, da tutte le Nazioni, europee o non europee.

<sup>8</sup> Capisco che le soluzioni cui accenno avrebbero bisogno di una più dettagliata articolazione e di una più nutrita argomentazione. Ma io non sono né un politico né un economista come non sono tante cose. Io sono uno studioso dei problemi dell'educazione sia dal punto di vista storico e politico sia epistemologico sempre in stretta interazione, perché altrimenti non vale la pena parlare di educazione.

Un'accoglienza che, per coloro che abbiano diritto e vogliano restare, preveda e realizzi nei tempi più brevi possibili l'accertamento di quanto sopra e la strada per ottenere la residenza, un lavoro, un'abitazione dignitosa per singoli e per famiglie, l'assistenza sanitaria, scuole con curricula e corsi di studi che siano fruibili per gli stranieri che siano ritenuti o che ritengano di averne bisogno e, infine, per ottenere la cittadinanza.

Credo che questa soluzione, in sinergia con la prima laddove sia possibile, e con la collaborazione di tutte le nazioni interessate, sia perseguibile sia pure non senza difficoltà con un piano politico vero, ossia intelligente e, quindi, carico di giustizia e di buona volontà umanitaria e di esigenze di funzionalità esente, per principio, dalla corruzione e dalle infiltrazioni della criminalità organizzata.

Sono queste ipotesi solutorie che, da quanto conosco, non hanno mai trovato veramente la via per passare nel cervello dei governanti delle nazioni di questo mondo. Credo che non sia successo, se non in modo parziale e insoddisfacente, ai nostri governanti di ieri e sono sicuro che mai sono state prese in considerazione, se non in una parte molto liquidatoria, da quelli attuali.

## 6. *Ma, non siamo soli*

Purtroppo sono in buona – si fa per dire! – compagnia. Non mancano, infatti, governi che preferiscono, piuttosto che preparare piani di accoglienza umanitaria ed efficiente, battere strade ben più dispendiose dell'accoglienza, come quella che vuole realizzare Donald Trump, presidente degli USA, con cinque miliardi e più di dollari per costruire un muro d'acciaio ai confini con il Messico. Si tratta quasi sempre di politiche confuse, ma affermate con decisione come fanno i bambini e gli scriteriati arrivati sempre meno per caso al potere.

È la politica di Trump per fermare le carovane migratorie dal Messico e da altri paesi sud americani, per azzerare il Welfare sanitario, per operare un dissennato protezionismo con dazi che incidono negativamente sull'economia di tutta l'Europa e della Cina, come se, in un mondo globalizzato, nel bene e nel male, l'America di Donald Trump fosse un corpo separato che s'illude di proteggersi tagliando fuori tutto il resto del mondo produttivo.

Ma mi riferisco anche alle politiche dei paesi sovranisti ed euroscettici europei legati dall'accordo di Visegrad, come l'Ungheria di

Viktor Mihály Orbán, la Polonia di Mateusz Morawiecki, la Repubblica ceca di Andrej Babiš, la Slovacchia di Peter Pellegrini, cui è da aggiungere la Repubblica austriaca guidata Sebastian Kurz che si distinguono per i loro respingimenti, espulsioni e deportazioni degli immigrati.

Sono tutti governi di destra e forse anche più in là, dove i diritti civili delle persone sono sempre *periclitandi* anche senza la presenza di immigrati di cui, peraltro, avrebbero bisogno, come, per esempio, in Ungheria e in Polonia, in particolare, per supplire alla carenza di braccia e di cervelli nel lavoro.

Questi governi di destra e di destra estrema, peraltro, non sono certo isolati, ma stanno lievitando in tutto il mondo, basti pensare al Brasile dove dal primo gennaio è entrato in carica il nuovo presidente Jair Bolsonaro, un tristo figuro che si è presentato con una retorica aggressiva di estrema destra con slogans terribili di marca omofoba, come “Meglio un figlio morto che gay”, razzista come “Gli afro-brasiliani non servono neanche a procreare” e misogina come, riferendosi a una deputata della sinistra, definendola “così brutta da non meritare nemmeno di essere violentata”. Come si vede è un capo di Stato dal linguaggio volgare, sessista<sup>9</sup> e di scarsa intelligenza che lo accomuna al presidente americano e al presidente filippino Rodrigo Duterte.

Ma sono capi come questi, che si spacciano come personaggi politicamente puliti e lontani dai poteri forti e corrotti, che, ahimè, attirano maggioranze di elettori che si illudono di aver trovato chi li sa proteggere in un clima di ordine e di sicurezza.

D'altronde questi due principi sono stati il cardine della propaganda di quel fascismo che si vantava che i treni viaggiavano in orario e che ci portò con altrettanta precisione e indegnamente alla sciagurata e per noi rovinosa Seconda guerra mondiale in combutta con la feroce cricca hitleriana.

Sia pure con retoriche diverse, ma non certo meno brutali nei fatti, rientrano capi di Stato come il turco Recep Tayyip Erdoğan, il re dell'Arabia saudita Salman bin Abdulaziz, il primo ministro del Bangladesh Sheikh Hasina Wazed, il presidente della martoriata Siria, Ba-

<sup>9</sup> Linguaggio che mai è stato assente nella Lega, dal Celodurismo bossiano al rimbecco, riportato da tutti i mezzi di informazione, con cui il consigliere leghista Massimiliano Galli (fortunatamente espulso dalla Lega) ha risposto, via Facebook, alla cantante Emma Marrone che aveva detto in un suo concerto: “Aprite i porti!”, invitandola “ad aprire, lei, piuttosto, le gambe: e a pagamento”.



shar Hafiz al-Asad e il ben più potente e più attento nelle dichiarazioni pubbliche, il presidente russo Vladimir Putin, così come il presidente della repubblica popolare cinese Xi Jinping, senza dimenticare la piccola (poco più di 25 milioni di abitanti), affamata, ma molto aggressiva Repubblica popolare democratica di Corea del Nord di cui è presidente Kim Jong-un. E l'elenco di personaggi a capo di una classe dirigente che, per tutti gli amanti della libertà e dei diritti civili ad essa connessi, sono da vedere con grande sospetto come creduti o sedicenti protettori dell'ordine pubblico e del bene e della grandezza del Paese potrebbe continuare.

### *7. Una possibile ragione della crescita sovranista-populista*

Ma non è compito di queste note dare degli esempi che, purtroppo, divengono sempre più presenti nelle classi dirigenti dei vari Stati, e che non sembrano proprio garanzia di sicurezza e di benessere e, di conseguenza, sono fonti di paura. Mi preme piuttosto avanzare una forte possibile ragione del dilagare di simili governi sovranisti e populistici al tempo stesso.

Un'ipotesi interessante mi è parsa quella dello storico di origine tedesca Dan Diner, che insegna Storia moderna all'Università ebraica di Gerusalemme, secondo cui la loro presenza e la loro crescita sono favorite dal dilagare del digitale che, svuotando i partiti tradizionali e i luoghi per eccellenza della politica come il Parlamento<sup>10</sup>, simbolo per antonomasia della democrazia rappresentativa, comporta la diffusione di forme dirette di piattaforme digitali “che staccano la spina alle classiche e astratte forme di rappresentatività politica. È l'inaudita conseguenza antropologica dell'era digitale: l'avvento del Concreto, ossia l'accumulo di dati digitali che in politica sostituiscono via via ogni forma di astrazione”<sup>11</sup>. Insomma, la supremazia dei sovranisti di oggi è strettamente legata a tutto ciò che, come fanno i social, distruggono

<sup>10</sup> Interessante al riguardo ciò che scrive Massimo Cacciari riferendosi “allo spettacolo del Parlamento alle prese con la legge finanziaria... Siamo all'ultimo atto di una lunga, per certi versi drammatica e per altri vergognosa vicenda... Certo, si può dire che mai si era giunti a un tale livello di nefandezza, mai così palesemente si era irriso alle funzioni delle assemblee che si osa ancora chiamare legislative” (M. Cacciari, *Scene di un collasso che dura da 30 anni*, in “L'Espresso”, a. LXV, n. 2, 6 gennaio 2019).

<sup>11</sup> *Un mammut di nome UE*, colloquio con Dan Diner di Stefano Vastano, in “L'Espresso”, n. 52, a. LXIV, 23 dicembre 2018.

l'astrazione e ogni genere di utopia appellandosi con forza alla semplice percezione della realtà, senza passarla al vaglio della ragione.

È certo, comunque, che paradossalmente quasi tutti i governi dittatoriali, dal ventesimo secolo ad oggi, sono stati il frutto di elezioni democratiche, come quelle che portarono al potere Adolf Hitler il 31 gennaio 1933 o pseudo-democratiche come quelle che nell'aprile del 1924 dettero la maggioranza in Parlamento ai fascisti di Mussolini.

Le ragioni di queste maggioranze elettorali, anche del tutto improvvise come quella del 4 marzo da noi, sono, evidentemente, varie e non è qui il caso di approfondire in discorso che presenta indubbiamente molti aspetti paradossali. Esso è compito di un politologo, che io non sono, anche se credo che qualsiasi cittadino sia in grado di far-sene un'idea, sia pure non corretta, stante l'assunto a mio avviso corretto che ciò che accade nel mondo è visto dal soggetto secondo la sua capacità di percepirlo.

Solo in un secondo tempo è dal soggetto stesso razionalizzato e argomentato in base alle sue competenze. Ma questo è un passaggio che spesso il soggetto percepiente non fa, restando fatalmente legato alla sua superficiale percezione della realtà che finisce inevitabilmente per ingannarlo come, diceva Francesco Bacone, è ingannato colui che crede spezzato il bastone parzialmente immerso nell'acqua<sup>12</sup>.

Resta il fatto che il Partito Democratico, quello che ha subito la disfatta più disastrosa nelle ultime elezioni, non si sia ancora spiegato le ragioni di cui, come dicevo, ogni membro o elettore del partito democratico ha ben chiaro quali siano state le concause o, comunque, più semplicisticamente, ne conosce la causa. E quindi non c'è motivo che io dica qui quello che ciascuno, se vuole, sa.

A me, per restare fedele allo scopo di queste note, sta di individuare, nelle sue linee salienti, ciò che oggi contribuisce ad alimentare nella percezione della gente, e quindi anche nella mia percezione, quel senso di paura, di insicurezza e di futuro bruciato che impedisce all'educazione di funzionare al meglio o, addirittura, di farle correre il rischio di azzerarsi. E queste sono sensazioni che prendono campo e portano il cittadino a rinchiudersi in se stesso, a scartare per quanto può gli incontri e le interazioni con gli altri, siano essi presenti e, poi, a poco a poco, anche a quelli lontani, addirittura remoti, quelli che gli possono parlare attraverso la cultura della parola scritta.

<sup>12</sup> Cfr. F. Bacone, *Nuovo organo* (1620), tr. it., Milano, Bompiani, con testo latino a fronte, 2002. Bacone inserisce la fallibilità dei sensi tra gli *idòla tribus*.

### 8. Perché l'educazione è azzerata: la carenza della Politica

Si può fare strada un senso di inutilità di questa cultura che mette, per dirla con Aldo Capitini<sup>13</sup>, in comunicazione i vivi e i morti che, invece, è ciò che sostanzia quella formazione umana che prende il via dall'educazione, impastata di istruzione, che persegue la scuola.

In un mondo in cui questo senso di inutilità prende il sopravvento nel soggetto, verranno meno sempre di più la volontà e la capacità di organizzare le ipotesi per immaginare un futuro migliore del presente.

C'è il pericolo che coloro che frequentano le scuole lo facciano solo pensando di impossessarsi di un mestiere che serve loro per sopravvivere. La scuola, se intesa come l'istituzione che sostituisce l'ufficio di collocamento non è più scuola, non solo per chi la fa, l'insegnante, ma soprattutto per chi la subisce come dispensatrice di nozioni e non come officio di cultura.

Ciò che può portare a una tale situazione, indubbiamente deleteria e che non ha certo bisogno di tanti sforzi per farla accadere, è il modo stesso di saper organizzare la *polis*, ossia di fare politica. Io credo che il rapporto tra educazione e politica, intesa appunto come attività centrata al benessere della *polis*, sia un aspetto fondamentale per capire la salute e, di conseguenza, la positiva funzionalità dell'una e dell'altra.

Non è certo un caso che uno dei più grandi pensatori dell'umanità, Platone, abbia messo a base della sua *Politeia*, ossia dello Stato ideale descritto nel suo dialogo *La Repubblica*<sup>14</sup>, proprio la *paideia*, l'educazione ideale perseguita dalle pratiche fattuali delle scuole. Ma non solo: il saggio governante di questa *polis* non potrà essere altro che il filosofo, colui che per tutta la vita persegue la *paideia* sapendo che non potrà mai raggiungerla, ma quella sua perenne *venatio sapientiae*, caccia alla conoscenza, per dirla con Cusano<sup>15</sup>, lo renderà capace di amministrare la città.

Questa Repubblica ideale, sebbene tenda a mutuare molti aspetti da Sparta, è comunque un'utopia che rappresenta in se stessa la *paideia* come educazione interminabile, come la fatica di Sisifo. Essa è alla base di tutto il dialogo e si realizza, sia pure provvisoriamente, nella sua gestione da parte del filosofo per il benessere comune. Educazione

<sup>13</sup> Cfr. A. Capitini, *La compresenza dei morti e dei viventi*, Milano, Il Saggiatore, 1966.

<sup>14</sup> Cfr. Platone, *Repubblica*, testo greco a fronte, Milano, Bompiani, 2009.

<sup>15</sup> Cfr. nota 1.

e politica corrono sullo stesso filo e l'una ha bisogno dell'altra per disegnare il quadro di una città guidata dal senso di giustizia che sa organizzare il cammino del loro rapporto per ogni classe di cittadini.

Educazione e politica sono l'alfa e l'omega di questo quadro platonico, dove le due dimensioni sono di supporto l'una all'altra, anche se ciascuna delle due si differenzia per le funzioni che le sono proprie.

Dall'esempio platonico, a prescindere dalle soluzioni di vita che Platone individua e ci prospetta, mi pare che la risposta alla domanda su quale sia il rapporto tra educazione e politica non possa essere altro che strettissimo al punto che laddove questo non vi sia non possa esistere qualsiasi comunità, qualsiasi fine le si voglia dare. L'esempio platonico sulla comunità di briganti è un'esegesi perfetta di questa affermazione<sup>16</sup>.

E allora, alla domanda che qualcuno potrebbe fare se l'educazione e la scuola possono cambiare il mondo, chiunque, con medie capacità razionali e che consideri anche a volo d'uccello i vari passaggi della storia dell'umanità, risponderà di no. Io credo, invece, che i cambiamenti migliorativi che hanno caratterizzato la nostra storia siano senz'altro frutto di intelligenze formate alla ricerca dall'educazione e dalla scuola. Si può ribattere che si tratta di casi individuali, addirittura isolati. Può esser vero, ma se entrasse in gioco la politica come scienza di organizzazione della *polis* e non come l'occupazione tesa esclusivamente al mantenimento del potere, le cose potrebbero deci-

<sup>16</sup> L'educazione e la giustizia esistono, come annotava Platone, "anche in una congrega di ladri e di briganti deve essere presente un senso dell'etica e il rispetto della giustizia se intendono raggiungere un fine stabilito. Insomma, può non esserci giustizia o educazione nei vari gruppi sociali, ma la giustizia resta la condizione fondamentale della nascita e della vita della comunità. La giustizia, dunque, è presente in ogni aspetto sociale se si vuole che lo Stato prosperi pacifico" (cfr. Platone, *Repubblica*, 423 d). Essa sussume in sé sia l'educazione (*paideia*), sia la scienza (conoscenza dell'essenza di ciò che è, *sophia* e *dialectiké téchne*, ossia l'arte del dialogo e della discussione per perseguire le mete della scienza), sia l'utopia (che si potrebbe vedere come *manteia* (*Manteia* da *manteion*, profezia, anticipazione) termine usato da Platone per esprimere una capacità «divinatrice» propria delle anime più elevate, cfr. *Timeo*, 71 e - 72 c). È indubbio che la Repubblica platonica contiene non pochi elementi chiave che suggeriscono ideali mai raggiungibili, come appunto la *paideia* e la *sophia*... Comunque si voglia interpretare, la *Repubblica* platonica ha certi i segni dello spirito utopico e che, comunque, afferma con chiarezza che per costruire uno Stato unito, ogni sua parte deve essere partecipe di quest'unità e, quindi, debba essere considerata suscettibile di quella giustizia che, nella sua triforcazione suddetta, è la colonna portante dello Stato" (G. Genovesi, *Utopia, Educazione e Scienza*, in "Ricerche Pedagogiche", n. 204-205, Luglio-Dicembre 2017).

samente cambiare. Sarà senz'altro un compito difficile, ma è importante cercare di perseguirlo, senza paure degli scarti tra intenzionalità e successo. La strada che indica l'utopia, la bussola dell'educazione, è questa fascinosa fatica di Sisifo, ricordata poco sopra.

Insomma, l'educazione senza la politica è impotente a cambiare la società. La politica è la compagna inseparabile dell'educazione e della scuola, sia come organizzatrice per la loro migliore fruizione, sia per mettere in azione questa fruizione per cercare di operare un cambiamento in meglio dell'esistenza comunitaria.

Senza una corretta politica scolastica, attenta alla formazione e al reclutamento così come alle retribuzioni economiche degli insegnanti, all'edilizia scolastica e alle attrezzature didattiche e di arredamento non c'è scuola, così come senza la preoccupazione dell'assegnazione e della cura per i fondi della ricerca non c'è uno studio costante e monitorato sui risultati della ricerca stessa. Sono tutti aspetti che fanno capo alla capacità di organizzare una società.

Non è facile. Le difficoltà sono grandi: occorrono finanziamenti, la loro giusta distribuzione con gli altri settori societari, un sapiente *turn over* sui posti di lavoro, una valutazione adeguata ai compiti richiesti, un'equa attenzione al rapporto tra diritti e doveri, una forte organizzazione per collocare le persone giuste nel posto giusto e, soprattutto una classe dirigente all'altezza del suo compito.

Nel nostro Paese non ne abbiamo avuta che raramente in tutta la nostra storia. Oggi ne stiamo ancora aspettando una nuova. Sarà una *dies albo signanda lapillo*.

### 9. *Il governo gialloverde: una politica incerta ma rigida su immigrazione e sicurezza*

Il governo che è stato messo in piedi in maniera posticcia a mezzo di un cosiddetto contratto, utile per vendere o comprare una casa ma non per fare un buon governo, ha promesso che vuole essere quello del cambiamento. Quali le premesse? Sarà questa la volta buona per avere una classe dirigente degna di questo nome e che non abbia come fine principale di mantenersi stretta al potere?

Senz'altro è da segnalare che il contratto funziona poco e male, tant'è vero che i contrasti, poi faticosamente ricomposti, sottraendo

tempo all'impegno di governo, sono all'ordine del giorno<sup>17</sup>, e l'opera di smussamento degli angoli finirà per essere logorante e per incidere negativamente sull'azione di governo.

Purtroppo, tra i governi sovranisti che ho passato, sia pure cursoriamente, in rassegna poco sopra c'è anche il nostro che, però, è sovranista *sui generis*, in quanto lo è in maniera smaccata da parte della componente leghista, ma molto incerta e confusa da parte del Movimento 5 Stelle che si mostra più incline al populismo.

In effetti, i due partiti al governo hanno poco o niente in comune come avevano ampiamente dimostrato durante la campagna elettorale e si ritrovano casualmente – ma come diceva Monod, il caso coincide sempre con la necessità – spinti soprattutto dalla cupidigia di afferrare il potere. I 5S che avevano fatto un pieno di voti, però non sufficienti per governare da soli (il 32,6%) e la Lega che, sia pure aumentata elettoralmente fino al 17,35%, cercavano di prendere al volo un'occasione che poteva non capitare più. La voglia di governare a tutti i costi aiuta a trovare il compromesso per tirare avanti.

Inoltre, una volta che il PD (18,9%) aveva rifiutato di allearsi con i 5S, non vi erano alternative e ciò che stava capitando poteva essere usato per presentarsi come “salvatori della Patria”.

A parte i mugugni di coloro che non approvavano l'“inciucio”, ma che ormai, sia pure faticosamente per gli ultimi colpi di coda che alla fine il Presidente Sergio Mattarella aveva imbrigliato, il governo gialloverde si insedia nel maggio.

Presidente del consiglio dei ministri è Giuseppe Conte, scelto dal M5S e del tutto nuovo al mondo politico, vicepresidenti Luigi di Maio, leader dei 5S e ministro del Lavoro e dello sviluppo economico e anche lui alle prime armi, e Matteo Salvini, leader della Lega, politico di lungo corso e capo di un partito che è già stato al governo con Berlusconi, ma come gli altri due, matricola in qualità di ministro degli Interni.

Un governo che come capi ha due novizi su tre, dato che Salvini guida un partito che ha ventotto anni, il più vecchio dei partiti presenti in Parlamento.

<sup>17</sup> Si pensi al contrasto sul Gasdotto Trans-Adriatico TAP (Trans-Adriatic Pipeline), sulla TAV (Treno Alta Velocità sulla linea Torino-Lione), sulle trivelle nell'Adriatico, sulle macchine per il compostaggio dei rifiuti, sulle autonomie regionali, sulla legittima difesa, sul riconoscimento di Maduro o Guaidò come Presidente del Venezuela, sulla prescrizione delle accuse nei processi giudiziari, sul Decreto fiscale, sulle nomine alla RAI, ecc.

Il timore di una deficienza di competenze, in particolare per i 5S se non per la Lega, che può avvalersi di politici ormai rodati, è il primo senso di sconforto.

Il timore diventa subito una realtà. Varie sono le gaffe e del leader e dei componenti 5S del governo. Non voglio farne un noioso elenco. Mi limito a citare la manovra di bilancio che molti hanno definito opera di dilettanti allo sbaraglio.

Ma nel giudizio incappano anche i Leghisti, il cui capo non manca di gaffe di cui la più clamorosa è l'essersi fatto fotografare abbracciato come un amico con un pregiudicato degli ultrà milanisti, il colmo per un ministro degli Interni che, a detta di Gianrico Carofiglio<sup>18</sup>, è colpevolmente a digiuno delle cognizioni basilari del codice di polizia giudiziaria.

La manovra, nel dettaglio, nessuno l'ha vista<sup>19</sup>, neppure i deputati che hanno dovuto votarla a scatola chiusa e il Presidente Mattarella firmarla in fretta e furia per evitare l'economicamente disastroso esercizio provvisorio. Si tratta di una manovra più volte ritoccata e, comunque, mai finita ma con costanti marce indietro per evitare che la Commissione europea comminasse all'Italia la salata penalizzazione della procedura di infrazione delle regole che la stessa Italia aveva sottoscritte. L'evitata procedura d'infrazione è costata al Paese, tra *spread*, durante le more per l'approvazione, e clausole di garanzia da rispettare nel prossimo biennio, circa 350 miliardi, non pochi per uno Stato che ha bisogno costantemente di ricorrere alla *spending review* nei vari settori, raschiandone il fondo del barile.

Il tutto, portato avanti in maniera abborracciata, cui pare soggiacere il reddito di cittadinanza e la quota 100 per le pensioni<sup>20</sup>, è arrivato in Parlamento sul filo del rasoio, uno strumento che nel regno della paura è di casa. Paura e rabbia che rischiano di esplodere quando gran parte dei preventivati 6 milioni e rotti di poveri stimati per ricevere ciascuno 780 euro non riusciranno ad avere ciò che ritenevano il dovuto. Una rabbia che si rifletterà in tutti i settori del Paese, aumentando indubbiamente il senso di insicurezza che già, per molti fattori, serpeggia.

<sup>18</sup> Mi riferisco al giudizio espresso dallo scrittore e ex-magistrato Gianrico Carofiglio durante la trasmissione "Otto e mezzo" condotta da Lilli Gruber nel dicembre 2018.

<sup>19</sup> Sto ultimando queste note alla fine di febbraio 2019.

<sup>20</sup> Al momento i due provvedimenti sono diventati legge, ma entreranno in vigore dal primo aprile.

Resta il fatto che ogni nuovo cittadino parte, fin dal suo apparire in questo Paese, con un handicap di circa 35 mila euro e con scarsissime possibilità di lavoro per tentare di andare in pareggio, al punto che, troppo spesso, si trova costretto alla fuga all'estero. Una perdita di braccia e di cervelli cui il nostro governo non sa porre un rimedio. Non basta il populista-sovranicista slogan "Prima gli Italiani" a fermare questa emorragia<sup>21</sup>! Anzi, aiuta solo a fomentare il razzismo, l'odio e la paura e a diventare sempre più poveri di danaro e di altruismo.

Non sembra proprio, come ha urlato esultante il vicepresidente Di Maio dal balcone di Palazzo Chigi, al termine del Consiglio dei ministri che ha trovato l'accordo sul Def (Documento di Economia e Finanza), contornato da ministri e vari parlamentari pentastellati, che sia stata abolita la povertà.

Comunque, a prescindere dai dettagli degli aspetti caotici nel sistemare e dare ordine all'azione governativa, spesso frutto unicamente dell'incompetenza e dell'inadeguatezza delle persone preposte, è certo che il problema che sta procurando sempre più un clima di insofferenza e di perplessità in molti cittadini, anche perché strumentalizzato per fare una perenne campagna elettorale dal ministro Salvini, è quello dell'immigrazione.

#### *10. Immigrazione e sicurezza: importante creare il nemico*

Le iniziative recenti e meno recenti prese dal governo al riguardo stanno alimentando disagio, vuoi per ragioni umanitarie vuoi per ragioni che scardinano, da parte di coloro preposti a vigilare sulla serenità dei cittadini, i parametri che si erano costruiti grazie all'educazione ricevuta dalla famiglia, dalla scuola e da altre agenzie formative parallele alla scuola. Tutta una serie di istituzioni, governative e private, che con la loro attività sinergica danno vita a un sistema formativo integrato che, già difficile a costituirsi per le difficoltà ambientali e burocratiche, evapora addirittura laddove la paura genera l'ansia che induce a temere lo spostamento dei propri figli che sente solo al sicuro

<sup>21</sup> Altre volte ho avuto occasione di stigmatizzare questa incapacità dei nostri governi ad arginare la fuga dei nostri giovani all'estero sia per cercare un qualsiasi lavoro sia per cercare di realizzarsi al meglio. Rimando, al riguardo, al mio contributo *Giovani, laureati e no, costretti a cercare lavoro all'estero: una iattura*, in G. Genovesi, *Io la penso così...*, cit., pp. 365-371.



dentro casa o, sebbene con tutte le cautele che debbono scattare circa il bullismo verso i compagni e verso gli insegnanti, nella scuola<sup>22</sup>.

Ritorniamo ora alle iniziative del governo circa il problema dell'immigrazione.

Le iniziative in questione sono essenzialmente due e tutte e due per iniziativa del Ministro degli Interni Matteo Salvini che ha già annunciato la nuova legge sulla legittima difesa. Destinata, specie se dovesse autorizzare ciascuno ad armarsi per difendere la persona e la proprietà, ad attizzare il focolare della paura.

Riporto qui un passo, significativo al riguardo, di Ezio Mauro:

“Consumiamo più paura di quanta una democrazia possa permettersi: e lo squilibrio determina gli scompensi politici, sociali, culturali che dobbiamo toccare con mano nella vita di ogni giorno, e che ci circondano fino a sovrastarci. Una paura che pensiamo di riuscire a riconoscere, almeno a definire, in ogni caso a controllare. Ma in realtà sta straripando da un campo all'altro, sta invadendo aree non controllate, cancellando confini, mescolando territori, fino a confonderci e a ottenere il risultato supremo, perché politico: diventare un tutt'uno indistinguibile, un insieme che non è più scalfibile, e per questo vince... Una paura che fa aumentare la voglia di sicurezza fai-da-te, come in America, con la quota di chi chiede norme più facili per il possesso di fucili e pistole... Ma abbiamo costruito una figura in grado di assorbire e insieme rilasciare tutte le paure, ingigantendole e portandole a convergere. Il migrante, meglio l'africano, meglio ancora il 'negro', in ogni caso lo straniero. Una figura reale e fantasmatica insieme, che diventa il nemico naturale, originario ed eterno, immediatamente simbolico, nuovamente e sempre riconoscibile. Capace di raccogliere su di sé le inquietudini, le pulsioni profonde di una parte della popolazione infragilita dalla crisi e di un'altra parte indurita da una nuovissima gelosia del welfare: che si saldano in un risentimento identitario, per dar vita a un inedito sentimento indigeno inconfessato, che riemerge sempre meno inconsapevole”<sup>23</sup>.

Ecco, dunque, il nemico è pronto; si è trovato un capro espiatorio, cercando di ridurre e identificare l'azione compiuta contro il nemico

<sup>22</sup> Sul problema delle agenzie formative extrascolastiche e sul sistema formativo integrato rimando a questi due saggi: G. Genovesi, *Scuola parallela e mass media*, Firenze, La Nuova Italia, 1981 e G. Genovesi, F. Frabboni, *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

<sup>23</sup> E. Mauro, *Il Paese della paura*, in “la Repubblica”, 29 novembre 2018.

per il bene dell'Italia e colui che la gestisce, avendone i poteri, in un'azione da "salvatore per la Patria".

### 11. *L'inutilità dell'Educazione e della Scuola in questo contesto*

Sono tutti gli ingredienti che rendono del tutto inutile l'educazione. Abbiamo avuto la sfortuna, *mutatis mutandis*, di essere già passati nella nostra storia nazionale in queste situazioni che hanno stretto e stritolato l'educazione nella trappola della Prima guerra mondiale<sup>24</sup> e poi del Ventennio fascista, senza dimenticare i lunghi anni, circa cinquanta, del potere democristiano<sup>25</sup>.

In tutti questi passaggi, l'educazione non fu mai messa in grado di fare della scuola un opificio di cultura per le più varie ragioni e con modalità differenziate. Modalità che sono continuate fino ai nostri giorni e che, oggi, hanno alte probabilità di essere peggiorate.

In effetti, al di là di paragonare con una mossa storicamente scorretta la politica dell'oggi a quella del fascismo mussoliniano, è indubbio che proprio prendendo come spia la sorte dell'educazione vi sono molti rischi di precipitare in una malaugurata dittatura.

In realtà, siamo senz'altro in presenza di difficoltà che impediscono senza mezzi termini di perseguire un processo educativo, avendo sempre presente il principio di inclusione al quale colui che è stato identificato come nemico non può partecipare.

Una perfida politica, più organizzata per fare la guerra che per preparare la pace, prende il posto dell'educazione. Restano, sì, quelle che si suole chiamare scuole e i vari corsi di formazione per lavori specializzati cui ha preparato, impropriamente, la scuola. Una scuola suddivisa in molteplici corsi di professionalizzazione, in cui dominano in assoluto i contenuti dell'istruzione. Contenuti di cui l'educazione non può fare a meno, ma solo se intesi come strumenti per perseguire le finalità che la Scienza dell'educazione ha individuato per il suo oggetto, l'educazione.

L'istruzione e la politica, abbandonate a se stesse, senza cioè avere come supporto l'educazione, si rivelano solo delle entità dannose.

<sup>24</sup> Cfr. L. Bellatalla, G. Genovesi, *La Grande Guerra: l'educazione in trappola*, Roma, Aracne, 2015.

<sup>25</sup> Cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

Ma vediamo ora i due punti già presenti, ai quali ho fatto riferimento poco sopra.

1. Il primo è la chiusura dei porti italiani, con qualche disaccordo con i 5S ma fermamente sostenuta a oltranza dal ministro Salvini, a tutti i navigli, piccoli o grandi che siano, che trasportano profughi salvati dai pericoli certi del mare. Insomma, nessun battello che abbia profughi a bordo deve sbarcare in un nostro porto, qualunque siano le condizioni del mare e di salute degli stessi profughi.

2. Il secondo è il disposto del Decreto sicurezza, convertito nella Legge n. 132/2018, in particolare l'articolo 13 che riguarda l'immigrazione. L'articolo stabilisce che il permesso di soggiorno rilasciato al richiedente asilo costituisce sì un documento di riconoscimento, ma non è sufficiente per iscriversi all'anagrafe e quindi avere la residenza.

Ciò significa che i comuni non possono più rilasciare a chi ha un permesso di soggiorno la carta d'identità e i servizi, come l'iscrizione al Servizio sanitario nazionale (quindi l'Asl) e ai centri per l'impiego per ottenere e esercitare un lavoro o poter frequentare una scuola.

L'assistenza alla salute è demandata al servizio medico e infermieristico offerto nei centri di accoglienza e al pronto soccorso.

La conseguenza è che tutti coloro che hanno un regolare permesso di soggiorno divengono dall'oggi al domani senza diritti, in palese violazione dei diritti costituzionali.

Insomma, l'immigrato non potrà più avere il permesso di soggiorno per motivi umanitari. Ciò comporta che molti degli immigrati sono costretti a girovagare da persone irregolari costrette a vivere di espedienti anche perché impossibilitati a trovare un lavoro. Il pericolo immane sarà l'aumento dei reati di ogni genere e dell'insicurezza nelle varie città e nella popolazione.

L'applicazione della Legge non sarà di tutelare la serenità pubblica, ma di far crescere il senso dell'insicurezza già percepito dai cittadini per varie situazioni negative, come spaccio di droga, di aggressioni alla persona e ruberie o rapine nelle proprietà e altre azioni criminali, da tempo presenze inquietanti nelle nostre città.

Le spese per mantenere l'ordine finiranno, inevitabilmente, per aumentare a grande discapito dei servizi, di qualsiasi genere<sup>26</sup>, per tutti i cittadini.

<sup>26</sup> Ovviamente la scuola e dintorni è uno dei servizi che in questo clima risulterà tra i più colpiti. Cfr., al riguardo, l'articolo di fondo di "ErrePi", G. Genovesi, *Tagli del governo... del cambiamento(!) alla scuola*, in questo stesso numero di "Ricerche Pedagogiche".

Non pochi sindaci, così come presidenti di regione hanno, mentre sto scrivendo queste note, denunciato l'incostituzionalità della Legge in questione, annunciandone, taluni, la non applicazione nei loro territori di competenza. Anche la CEI (Comunità Episcopale Italiana), seguendo la strada corretta e più volte ribadita con toni via via più duri, indicata da papa Francesco, con la voce del suo delegato, il vescovo Antonio Staglianò, si associa alla protesta dei sindaci e presidenti di regione in nome dell'umanità, messa con buona pace dei suoi difensori malamente da parte da una sorta di iperattivismo dittatoriale di un ministro dell'Interno che troppo spesso si autopromuove non solo poliziotto<sup>27</sup> ma, addirittura, capo del governo. Egli infatti ripete spesso: "Gli altri membri del governo possono dire ciò che credono, ma sui porti e gli immigrati decido io!". Ma è corretto tutto ciò? Che modo è questo di governare se non in modo autocratico e dittatoriale<sup>28</sup>?

Credo che, invece, senza andare contro la legge, sia molto più corretto fare ricorso alla Corte costituzionale e cercare di fare apportare le dovute correzioni all'articolo 13. Penso proprio che questa protesta umanitaria che, fortunatamente, sta pacificamente dilagando, dia buoni risultati non foss'altro perché si oppone ai pericolosi segni di regime che si vanno paurosamente manifestando.

Resta il fatto che, comunque, sia la chiusura dei porti per non far sbarcare, *sic et simpliciter* senza nessuna iniziativa alternativa, sia il rendere potenziali sbandati, come i giovani briganti nell'Ucraina degli anni Venti del secolo scorso, gli immigrati già presenti nel nostro territorio, siano soluzioni destinate a far accrescere il clima di paura che circola sempre più con insistenza. Una paura che porta a mettere in discussione i punti che ciascun cittadino ha, o dovrebbe avere, e che riteneva come bussola del suo comportamento.

I parametri, infatti, dell'accoglienza e dell'aiuto di chi ha bisogno, a prescindere a quale etnia, colore, ideologia e religione appartenga, il sentimento di solidarietà verso chiunque si trovi in difficoltà esistenziali e addirittura fino a rischiare la morte in terra e in mare, sono i cardini di ogni educazione che voglia essere tale.

<sup>27</sup> Il ministro Salvini ama, spesso e volentieri, vestire la divisa della polizia di Stato.

<sup>28</sup> Sulla chiusura dei porti e il relativo "sequestro" di persona è stato spiccata denuncia al ministro degli Interni, ma il Parlamento, complici i grillini, ha negato l'autorizzazione a procedere. Parigi val bene una messa!

Fa bene papa Francesco a ricordarlo e a farsene promotore ad ogni pie' sospinto, ma il problema non è certo solo religioso, bensì sostanzialmente educativo. Tant'è vero che lo stesso papa ci tiene a precisare che è meglio un ateo che un cristiano ipocrita<sup>29</sup>.

L'educazione non c'è senza l'altro, senza il rispetto delle diversità di cui l'altro è portatore e che permette di avere possibilità di apprendimento, di sviluppo della conoscenza e, quindi, di innescare quel circolo virtuoso tra educazione e conoscenza e ancora educazione, secondo un moto incessante che fa dell'uomo e della donna degli esseri pensanti, che superano il momento della pura istintualità e sanno creare una comunità che li protegge e che essi si adoperano a far progredire, ipotizzando e sperimentando regole per il suo continuo miglioramento. È la spinta necessaria di ogni essere vivente che cerca di diventare da animale un uomo che sa e insegna agli altri a difendersi dai pericoli, a dare e a ricevere aiuto, ad andare oltre il reperimento di ciò che gli serve per sopravvivere e cercare ciò che gli è superfluo.

Egli crea così, come diceva Schiller<sup>30</sup>, la cultura, perché non solo mangia per sfamarsi ma per banchettare, si muove e commina non solo per spostarsi ma anche per ballare e fare sport e saltare di gioia o per il piacere di farlo, non solo parla per comunicare ma anche per giocare, scherzare e giocare usando gli oggetti reali come simboli.

L'importanza del gioco e, quindi, della ricerca del superfluo, è alla base della vista sociale di ciascun individuo, specialmente dell'individuo umano<sup>31</sup>.

Questi, attraverso il gioco, si esercita, sia pure senza averne nei primi anni piena consapevolezza, ad avviarsi nel cammino della ricerca e, quindi, della conoscenza, usando la realtà come simbolo che prende vita grazie all'ipotesi che lo guida.

Insomma, il soggetto si permette con il gioco di far finta che ciò che lo circonda e lui stesso siano ciò che lui desidera che siano, speri-

<sup>29</sup> È quanto ha detto il pontefice alla prima udienza generale del nuovo anno, questa mattina nell'Aula Paolo VI in Vaticano. Rivolgendosi ai fedeli, ha detto: "Le persone che vanno in chiesa, stanno lì tutti i giorni e poi vivono odiando gli altri e parlando male della gente sono uno scandalo: meglio vivere come un ateo anziché dare una contro-testimonianza dell'essere cristiani".

<sup>30</sup> Cfr. F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica dell'uomo* (1795), tr. it., Milano, Bompiani, testo tedesco a fronte, 2007.

<sup>31</sup> Per un approfondimento sul ruolo e sulla funzione del gioco nella vita dell'uomo, mi permetto di rimandare al mio saggio *Il gioco: significato dell'atteggiamento ludico nel processo educativo*, Firenze, Le Monnier, 1976.

mentando viaggi virtuali il cui ritorno è sempre la dimensione in cui egli prova a verificare la funzione del suo viaggio.

Per colui che ha paura e tenta di farlo, il viaggio è una fuga che non ha ritorno e, in quanto tale, del tutto nociva perché priva della volontà di essere con gli altri.

L'uomo, dunque, è un animale sociale, come diceva il grande Aristotele, perché ha bisogno di esserlo per essere uomo. Ne consegue che a nessuno è lecito pensare, di principio, di mancare di rispetto o desiderare e, comunque, non intervenire per scampare un suo simile da morte sicura. A prescindere dal fatto se l'individuo in pericolo si trovi in mare o in terra e in cielo, colui che, potendo, non lo soccorre è imputabile, secondo la legge, di mancato soccorso.

Inoltre, ancora a prescindere da qualsiasi ordine, regolamento e decreto, non dare soccorso a chi è in pericolo è un'operazione che non può essere coperta da ragioni di insana legalità e, soprattutto, azzerata la carica etica dell'individuo che la compie, rendendolo responsabile di aver collaborato alla distruzione dell'umanità. E ciò comporterebbe l'estinzione delle società umane e, quindi, l'impossibilità di dare vita a processi educativi. In effetti, l'azione nefasta di cui si sta parlando contribuisce a minare qualsiasi azione educativa da più punti di vista.

Innanzitutto, perché educare, necessariamente, è un'azione inclusiva che comporta sempre rivolgersi a tutto il genere umano, quindi anche a chi non c'è, ma potrebbe esserci.

In secondo luogo, produce delle crepe pressoché insanabili in chi vuole essere un educatore, sapendo che, venendo meno quanto detto sopra gli è irrimediabilmente negato di esserlo, una volta negati i capitali che costituiscono l'educazione.

Insomma, l'insegnante dovrebbe assuefarsi all'idea che si può fare educazione rassegnandosi al fatto che alcuni non potranno essere presenti perché qualcuno si è preso l'incarico di renderli assenti, sia pure giustificato con la copertura fasulla di salvare il Paese.

Ecco un caso preciso che mette in evidenza il contrasto tra le due condotte dove quella negativa ingenera paura per colui che vuole avere una visione del mondo positiva, ossia perseguire l'ideale educativo, che gli è stato assolutamente impedito in modo perentorio e continuativo. Si capisce bene che se nell'esempio emerge l'impossibilità di esercitare la sua professione da parte di un insegnante che vuol essere, come dovrebbe essere, un educatore se vuol essere insegnante, il dan-

no lo subisce la volontà di educare e di essere educati presente, sia pure con intensità variabile, in tutta una comunità.

## 12. *Concludendo*

Sono arrivato alla conclusione della mia ricognizione che ha cercato di denunciare come tutto ciò che procura paura, sia dovuto al terrorismo o alla criminalità comune sia ai social e a politiche incerte e confusionarie che ne fanno un uso eccessivo, tende a distruggere il concetto di interpretazione della realtà. È quanto finisce per azzerare il concetto stesso di educazione come idealità e come fattualità.

Ciò comporta l'emarginazione del ruolo dell'intellettuale, perché chi vale la pena di ascoltare diviene colui che esprime i suoi pensieri, o qualcosa che vorrebbe assomigliargli, via twitter e con estrema concisione apofantica.

Il fenomeno prende il sopravvento sul noumeno. L'albero, per costoro sarà solo e sempre l'albero e, anche se insieme ad altri alberi, non sarà mai una foresta. Il principio di elaborazione razionale della realtà sta scomparendo, il futuro si appannerà e l'utopia sarà solo un incubo da allontanare perché disturbatore della corretta percezione di ciò che crediamo che ci sia e, come gli schiavi della caverna platonica<sup>32</sup>, ci rende animalisticamente felici. Ne consegue l'impossibilità di perseguire la conoscenza e l'educazione, un'attività carica di futuro, impregnata di utopia, sorretta dall'ipotesi che stacca l'uomo dall'animalità grazie all'uso raffinato della ragione per costruire una società che, di principio, non escluda mai nessuno.

Io spero vivamente che ciò possa avvenire in forza del fatto che le nostre istituzioni centrali e periferiche diano il via a riforme di sistema che rinforzino la vita democratica e la funzionalità dei servizi del nostro Paese per tutti coloro che lo abiteranno.

<sup>32</sup> Cfr. il mito della caverna nel libro VII della *Repubblica*, cit.

## **Reception and Acquisition of Educational Research Knowledge between Library and Internet: The Viewpoint of University Students**

Barbara Gross, Gernot Herzer

*L'articolo descrive i risultati di una ricerca condotta alla Libera Università di Bolzano nel 2017 con studenti universitari, la quale focalizza sulla ricezione e sull'acquisizione delle conoscenze nell'ambito delle scienze della formazione. Si ipotizzava una discrepanza tra la tradizionale assimilazione delle conoscenze tramite libri di testo e articoli scientifici e l'uso dei nuovi media. I risultati dimostrano che i media e l'uso di internet cambiano il modo in cui gli studenti imparano e cercano informazioni. L'acquisizione delle conoscenze tramite libri di testo e articoli di riviste cartacee continuano ad essere importanti, però nuove forme, per esempio l'acquisizione di conoscenze su siti web e riviste online sono altrettanto importanti. Queste nuove forme facilitano il processo di apprendimento ma non è ancora chiaro quanto questo influenzi il successo e la qualità dell'apprendimento degli studenti. I risultati dimostrano che le attività didattiche dell'università (per esempio su Moodle e OLE) vengono meno utilizzate dagli studenti di quanto richiesto dal programma di studi. Questa ricerca mostra differenze nell'acquisizione delle conoscenze in riferimento all'età, alla residenza e all'anno di studio dei partecipanti.*

*This paper describes the results of a survey conducted at the Free University of Bozen-Bolzano in 2017 with university students, whereby this paper focuses on knowledge reception and acquisition. We assumed that there is a lack of fit between traditional university cultures – hence, the presentation and reception of knowledge through classical textbooks and articles, and the students' new media behaviour. The results show that the use of media and internet changed the way students learn and search for information. Traditional ways of data reception – that is, specialist books and professionally printed journals – continue to be important, but new ways of knowledge finding – or example through websites and online-journals – are just as important. These new ways may facilitate reception processes but it is not yet clear to what extent they influence the students' performance and quality of learned contents. In this respect, however, it is interesting to note that university online offerings (e.g. Moodle, OLE) are less widely used by students than actually demanded by the design of the degree program. In addition, this study reveals differences in the reception and acquisition of educational research knowledge in age, residence, and year of study.*

*Parole chiave: educazione terziaria, culture studentesche, acquisizione delle conoscenze, formazione degli insegnanti, media*

*Keywords: higher education, learning cultures, knowledge acquisition, teacher education, media*



## 1. Introduction and Literature Review

In the last ten to fifteen years, the digitalisation process with the use of new technologies and possibilities of ICT – especially the use of new media and new forms of access to scientific contents – has affected the scientific search and research itself as well as the publication of research results. However, classical forms of publications of research results and theories in printed textbooks and journals still exist in the educational field but they were expanded by new digital forms of knowledge reception. Consequently, also the students' ways of learning and searching for information changed. Regarding this, in February 2016, through an open letter to the Italian government and parliament, 600 university professors determined that current students could not write appropriate texts and argumentations. These professors assume that the causes of this phenomenon are attributable, among others, to the intense use of new media as well as the lack of reading classical textbooks. The technological development and use of media for knowledge reception and acquisition in education have provided opportunities for teaching and learning and hence changed learning cultures.

On the question how students assimilate knowledge, the aims of instructions have to be considered. Hence, it is important to question whether learning is oriented towards learning aims or towards competences. A competence-oriented teaching and learning<sup>1</sup> based on the students' knowledge and starting position<sup>2</sup> might entail an in-depth exploration of trustworthy sources, such as peer-reviewed papers in highly ranked, prestigious journals rather than the use of sources that quickly lead to an answer – for example Wikipedia.

This research aimed at shedding light on the under-researched area of student cultures in educational sciences. Students in teacher training universities are challenged to acquire a predefined research culture that incorporates diverse and culturally restricted approaches<sup>3</sup>. To the

<sup>1</sup> E.g. Ziener G., *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze, Kallmeyer, 2013.

<sup>2</sup> See also pedagogical diagnostic in Jürgens E., Lissmann U., *Pädagogische Diagnostik: Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*, Weinheim, Beltz, 2015.

<sup>3</sup> Knaupp M., Schaufler S., Hofbauer S. & Keiner E., *Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of*

best of our knowledge, only a few studies focused on the named phenomenon. For instance, Felbinger questioned how a learning culture that strengthens individuals should look like: it is a learning culture which is based on the resources of the participants, and which supports societal participation<sup>4</sup>. As a result, the researcher created a model of learning cultures, which is coherence-oriented, ensures an emancipatory education, is connected with the students' biography, lives and resources and which supports the development of different competences and societal challenges.

Moreover, the time spent on academic pursuits changed over time. Babcock and Marks<sup>5</sup> found in the U.S. that while full-time students in the early 1960s spent roughly forty hours per week on academic tasks (including individual study as well as class time), today they spend only about twenty hours per week on academic pursuits. Individual study time fell from twenty-five hours per week in 1961 to twenty hours in 1981 and only thirteen hours in 2003. The authors explain these findings by the fact that nowadays – compared to the past – different types of learners attend higher education and that the placed requirements within attended courses changed. Other researchers underline that education is changing because of new media. New media refers, according to Conway<sup>6</sup>, to a range of applications that merge traditional media such as print, television, film, newspapers and images with digital technology to create interactive and dynamic publications, tools and uses. It is characterised by elements such as open access, user driven and collaborative content generation, feedback and digital delivery. Examples include virtual worlds, collaborative workspaces, social media, open access journals, applications for smart phones, tablets, and e-readers<sup>7</sup>.

*Scholarly Journals*, in „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften“, 2014, 36(1), pp. 83-108.

<sup>4</sup> Felbinger A., *Veränderte Lernkulturen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft. Entwurf eines Modells einer kohärenzorientierten Lernkultur für die Erwachsenenbildung*, Unveröffentlichte Dissertation, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Graz, 2009.

<sup>5</sup> Cited in Arum R., Roksa J., *Academically adrift: Limited Learning on College Campuses*, Chicago, University of Chicago Press, 2011.

<sup>6</sup> Conway M., *Exploring the Implications, Challenges and Potential of New Media and Learning*, in “On the Horizon”, 19(4), 2011, pp. 245-252.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 245.

Conway emphasises that the transition consists of a “traditional model of learning to a new, socially mediated model”<sup>8</sup>. According to the researcher, learning is changing, as it is becoming more collaborative and interest-driven. Different types of media, such as social media, create new ways of knowledge reception and acquisition in and outside the classroom.

Other studies on higher education based on the use of modern technologies; the results and findings show a very wide research field, which includes a wide range of theoretical concepts, empirical results as well as purely didactical recommendations. For example the Activity Theory based on Vygotsky, Leontiev and Engeström focuses on learning and teaching in online environments, historical and systematic tensions in educational contexts and the relations between learning and development of individuals and collectives<sup>9</sup>. Moreover, other researchers<sup>10</sup> studied the self-learning arrangements of students, and hence topics like peer-to-peer learning or peer-learning (imparting skills through peers) as well as an interdisciplinary cross-teaching. Other studies in higher education focused on the academic success in current students’ learning processes. Regarding this, the authors Severiens, Meeuwisse and Born<sup>11</sup>, basing on different studies, note that academic success is explained through experiences, attitudes and time.

The German Association for Educational Science<sup>12</sup> dedicated an issue on the topic “University 4.0. Consequences of the digitalisation

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> For an analysis on this theory, see e.g., Fleer M., *The Vygotsky Project in Education – The Theoretical Foundations for Analysing the Relations between the Personal, Institutional and Societal Conditions for Studying Development*, in D. S. P. Gedera, P. J. Williams (Eds.), *Activity Theory in Education: Research and Practice* (pp. 1-15), Rotterdam, SensePublishers, 2016, retrieved from [https://doi.org/10.1-007/978-94-6300-387-2\\_1](https://doi.org/10.1-007/978-94-6300-387-2_1).

<sup>10</sup> E.g., Hiller G. G., *Didaktisch-organisatorische Herausforderungen von Selbstlernarrangements. Conditions for Studying Development: Überlegungen am Beispiel zweier Lehrveranstaltungen*, in K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann, W. Halbeis (Eds.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten: Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit*, Münster, Waxmann, 2017, pp. 67-76.

<sup>11</sup> Severiens S., Meeuwisse M., Born M., *Student Experience and Academic Success: Comparing a Student-centred and a Lecture-based Course Programme*, in “Higher Education”, 70(1), 2015, pp. 1–17, retrieved from <https://doi.org/10.10-07/s10734-014-9820-3>.

<sup>12</sup> DGfE, “Universität 4.0”: *Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung*, „Erziehungswissenschaft“, 28(55), Leverkusen, Verlag Barbara Budrich,

for academic teaching and research”. This issue thematises the strong potential of electronic media in higher education and discusses the consequences of the digitalisation process for educational research and teaching. Only two years before, in 2015, Hofmann wrote about the topic “Science eCommunication 3.0 as digital student publishing. A synthesis of eLearning 3.0 and Web 3.0 for the integration of students in the academic world”. Hence, among these publications, we can observe the rapidity and optimism within this development and assume that this ideal is not in accordance with the current progress in academia.

Regarding the use of new media, Gidion, Grosch, Capretz and Meadows studied the media use by students and instructors in Canada<sup>13</sup>. They underlined that students use a mixture of traditional and new media for their studies. They found that printed material and slides from teachers are very popular among students for their studies. Moreover, students make use of libraries and acquire knowledge in university classes. The authors state that in addition new media, for instance, electronic papers, are used likewise. Gidion *et al.* conclude that their comfortable and simple access could result in a further increasing use in future. Furthermore, the authors Hoyer and Mundt<sup>14</sup> found that 32.6 percent of the participating students in Germany in a study on a digitalised academic learning project do not prefer online lessons, nor do they take a positive view on the flexible study structures based on digital new media. These students only see small advantages regarding the academic digitalisation.

This literature review has shown that there is no consensus on preferred media and forms of reception of academic knowledge and thus there is a need for research on student learning cultures in the current changing academic context.

2017, retrieved from <https://shop.budrich-academic.de/produkt/heft-55-2-2017-erziehungswissenschaft/?v=11aedd0e4327>.

<sup>13</sup> Gidion G., Grosch M., Capretz L. F., Meadows K., *Media Usage Survey: Overall Comparison of Faculty and Students*, International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Dubai, United Arab Emirates, 2014, pp. 1014-1020.

<sup>14</sup> Hoyer T., Mundt F., *Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen. Eine Analyse des Studierverhaltens in digital gestützter Lehre*, in „Erziehungswissenschaft“, 28(55), 2017, pp. 59-70.

## 2. Methodology

Understanding the students' behaviour, habits and cultures are fundamental for academic environments, their culture of acquisition and teaching, education and qualification, as well as for research<sup>15</sup>. Studying the students' view and way of living their student life is relevant as research has shown that the students' conceptions of learning influence their motivation, adopted strategies and learning outcomes<sup>16</sup>. In general, students' perceptions of their student life have been studied by sociological approaches and qualitative means such as interviews with students<sup>17</sup> and reflective writings. Little research focused on the reception and acquisition of educational research knowledge in teacher training. Hence, this paper sought to fill the named gap.

### 2.1 Research Questions

Based on the above, different questions arose:

1. How often do university students use relevant educational literature within different media for their studies? Do they use forms of reception of educational theories and research practices offered through new technologies?
2. Which reception cultures have students acquired to achieve the given aims in educational study programmes?
3. Can differences be observed in age, gender, residence, and year of study in the students' media use for study purposes and regarding their learning and working methods?

<sup>15</sup> Keiner E., *Akademische und studentische Fachkulturen als Kontexte von Studienreformen. Zum Stand der Forschung im Schnittfeld von Politik und Wissenschaft*, unpublished article, 2004.

<sup>16</sup> E.g., Pillay H., Purdie N., Boulton-Lewis G., *Investigating cross-cultural variation in conceptions of learning and the use of self-regulated strategies*, in "Education Journal", 28(1), 2000, pp. 65-82; Purdie N., Hattie J., *Assessing Students' Conceptions of Learning*, in "Australian Journal of Educational & Developmental Psychology", 2, 2002, pp. 17-32.

<sup>17</sup> E.g., Kröger R., *Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender. Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, for a study on engineering students.

## *2.2 Description of Teacher Training in the Observed Context*

Teacher training depends on regional and national policies. In the studied context (South Tyrol-Italy), a university degree is mandatory for kindergarten, primary school and secondary school teachers. Within this study, future teachers of all three groups participated.

Some participating students were attending a professional in-service training (University Vocational Training Course, UBK) at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano. We included these students because of their increasing number at the named institution; by law, those who are specialised in a subject need an additional pedagogical qualification to get an open-ended employment contract as a teacher at secondary school level.

At the time of data collection and analysis, the University Vocational Training Course (UBK, Free University of Bozen-Bolzano, 2018a) was a professional training course for teachers and career changers at the Faculty of Education with the aim of imparting knowledge and competences for the qualified practice of the profession of secondary school teachers in the Autonomous Province of Bolzano. By concluding these studies, attendees got a diploma that certified the teaching qualification in one of the competition classes or in a subject area. Various Italian laws and decrees regulated this study programme. However, various legal changes, with the necessity to revise the course regulations several times, were made in recent years. On the basis of the laws and decrees of the State and Province, the President of the Free University of Bozen-Bolzano (2018b) issued Decree No. 55 dated July 10, 2017 (legally effective as of 2016/2017), which regulated the definition, access and objectives of the degree programme.

However, most participating students of the Free University of Bozen-Bolzano attended the German-language master course, which qualifies future kindergarten and primary-school teachers. The study programme leads to a Master in Primary Education with a duration of 5 years. During the first study years, basics in the fields of pedagogy, psychology, anthropology and didactics are taught. These basic disciplines are combined with school subject areas such as natural sciences, mathematics, history and music. A focus is placed on the preparation for the future linguistically and culturally heterogeneous kindergarten and school reality in the studied context (South Tyrol, an au-

tonomous and predominantly German-speaking province within the Alpine region). This region is characterised by a high cultural and linguistic diversity; hence, three different official language groups (German, Italian, and Ladin) meet each other in this territory. The emphasis of the study programme is on inclusion, multilingualism and interculturalism within its sociolinguistic and sociocultural context. Specific academic working techniques are especially taught in the first and fourth year of study. In addition, also during the other academic years these competences are promoted as cross-cutting tasks. According to the old study programme, valid until October 2017, scientific research methods are taught during the fourth year of study. According to the new study regulations (since October 2017), the research methods will be taught together with the general academic working techniques (citation techniques, searching strategies etc.) in the first year of study. Research strategies for educational literature, citation styles and the use of libraries are also taught in optional courses held by the library.

### *2.3 Instrument*

In order to get the necessary data to answer the research questions, an adequate measurement instrument – that is a questionnaire – was developed; elements from the following instruments were adapted and revised:

- Keiner (2000a; 2000b): dimensions such as engagement and passion, student motivation and performance as well as students' interest in teacher training were revised and adapted to the purposes of the present study;
- Peitz & Fthenakis (2007): questions on the students' study motivation and satisfaction as well as on the view of the child were integrated;
- Cramer (2012): the dimension performance motivation at school and understanding of school and education was adapted;

The final questionnaire consisted of seven sections, which are listed hereafter:

- Students' background
- View of pedagogy
- Engagement and passion
- Student motivation and performance motivation
- Students' interest in teacher training

- Prestige of future profession
- View of the child
- Teamwork

Consequently, the questionnaire was validated qualitatively within a seminar held at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano. The final questionnaire consisted of 49 questions, and all questions were piloted. Regarding this, a small sample similar to the intended group of respondents – that is teacher training students – filled out and commented the questionnaire. These comments were checked and then considered in the final questionnaire; hence, minor changes were made.

Within the framework and the purposes of this paper, only a few dimensions were considered, analysed and presented in the results section.

#### *2.4 Data Collection and Analysis*

Data for this article were obtained from a larger study on student cultures in South Tyrol, Italy. Data were collected in July and August 2017 and at the Faculty of Education at the Free University of Bozen-Bolzano through an online-questionnaire (N = 154).

Data were analysed by means of SPSS 24 whereby descriptive statistics, a factor analysis, a two-sided t-test, and a one-way ANOVA were used to answer the research questions. Moreover, because of the ordinal level of the items, the results were compared with a non-parametric test (Kruskal-Wallis-H-test as one-way-analysis of variance). Hence, in this paper significant p-values were only reported provided their significance in the Kruskal-Wallis-H-test.

The conducted analyses aimed at explaining the differences in the items 28 (Use of educational literature) and 29 (Importance of learning and working methods). The Cronbach alpha of the items areas 28 and 29 is good ( $\alpha = 0.84$ ). These values refer to a good consistency and reliability of both item areas, which we used to answer our research questions. We only accepted significant values in the metric as well as non-parametric tests.



### 3. Results

#### 3.1 Sample Descriptions and Descriptive Data Analysis

Figure 1 shows that less male students participated in the survey. While 83% of participants were female students, only about 17% were male students.

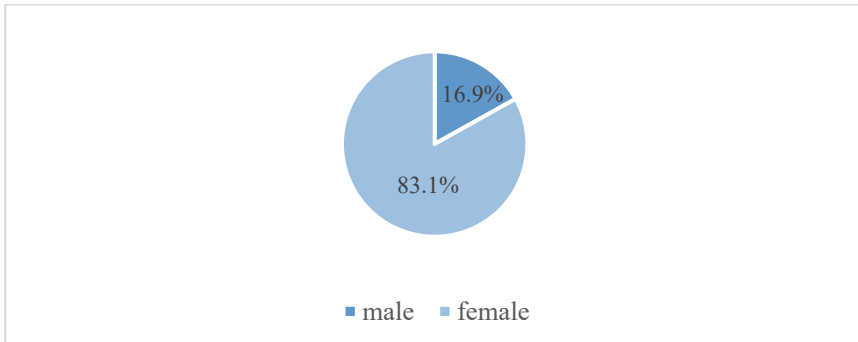


Figure 1: Gender in Percentages

The age of the participants in the sample of this research is wide-ranged (see Figure 2), the youngest participant was 19 and the oldest was 48 years old. This wide range is to be explained by the involvement of students attending a professional in-service training.

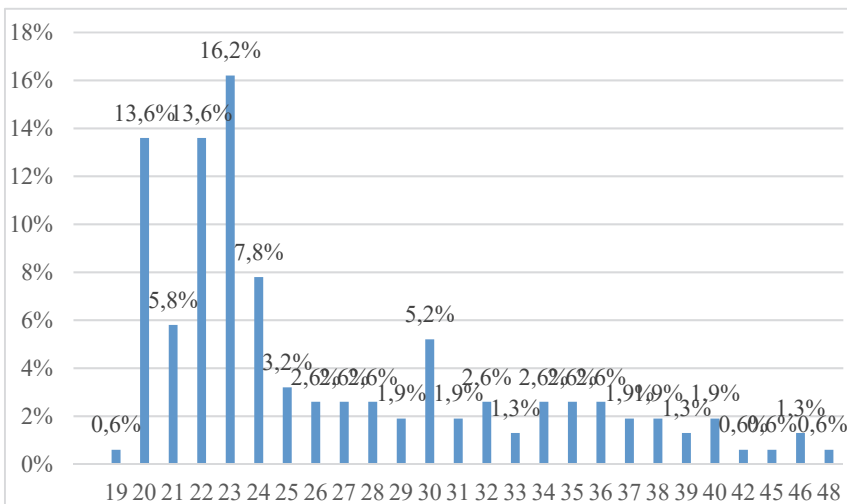


Figure 2: Distribution of Age in Percentages

For the further data analyses, we classified the participants' age variable (M=26.5; Mode=23; Median=23.5) into four relatively homogeneous groups that are shown in Table 1.

<b>Age in Groups</b>	<b>N (154)</b>	<b>Percentages</b>
19-21	31	20.1
22-23	46	29.9
24-30	40	26.0
31-48	37	24.0

Table 1: Age Classified in Groups Shown by Percentages

Nearly fifty-eight percent of students were attending year one or two, while the rest of students were enrolled in year three or four (see Table 2).

<b>Academic Year</b>	<b>N (121)</b>	<b>Percentage</b>
1	37	30.6
2	33	27.3
3	22	18.1
4	29	24.0

Table 2: Distribution of Academic Year of Study in Percentages

We also asked for the students' residence because this socio-demographic variable could explain differences in their working behaviour, which may be justified in different access to media or online-access, as well as a more general difference in the students' working behaviour. Typical for student samples in teacher education, a high percentage of students still lives with the parents. German first language speakers in South Tyrol typically live in rural areas and smaller villages, while Italian-speaking students frequently live in the cities of South Tyrol. This sample includes only German-speaking students, and that is why the percentage of students, which live in rural areas, is relatively high (63.6%). The remaining 36.4 percent live in urban are-

as (see Figure 3). Moreover, most students come from families without a specific academic background.

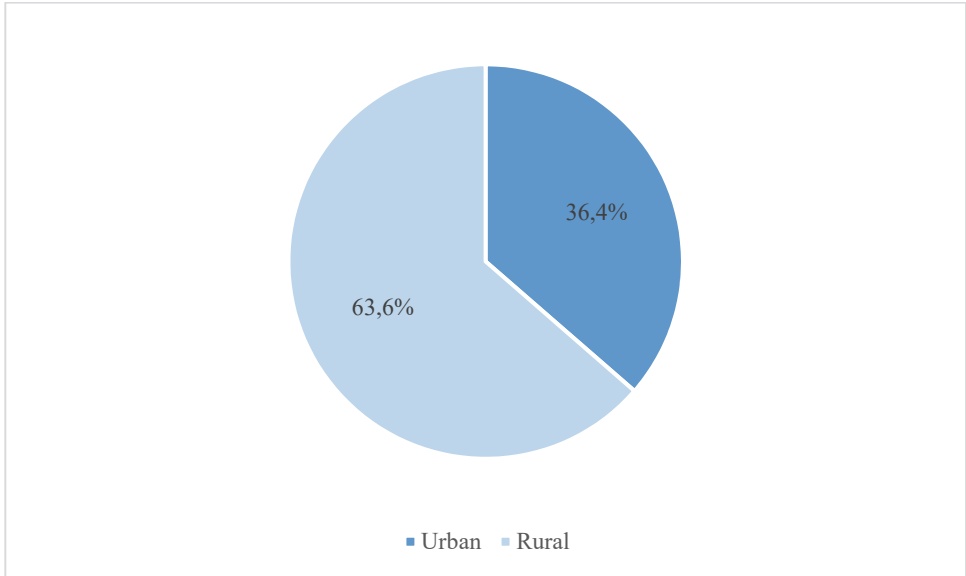


Figure 3: Distribution of Participants' Residence in Percentages

Moreover, the time students spend for their studies has been analysed. The students in the sample spend about nine hours per week for individual work at home. They spend about three hours per week for studying in a library. It is interesting that the students in this sample spend less time in online libraries—about two hours per week—than in the physical library. Moreover, the students in this study work for about four hours per week in groups of learners.

### 3.2 Question 1

Figure 4 includes the distributions of the research area 28 (use of educational literature) in percentages. It shows the distributions of the answer categories for the single items in a more detailed view. Generally, the results show that students regarding the tested media make less use of online-course-management-systems such as Moodle and OLE offered at university for all three observed aspects (proof of academic achievement, browse topics, and to prepare and follow-up lectures). Classical text material (e.g. print and online media and notes

from seminars and lectures) as well as online materials enjoy great popularity among students; these are predominantly rated as being used frequently or sometimes by students. This is observable for the proof of academic achievement, the preparation and follow-up of seminars, as well as to browse topics. Students prefer the use of notes for proof of academic achievement and to prepare and follow-up lectures (Figure 4).

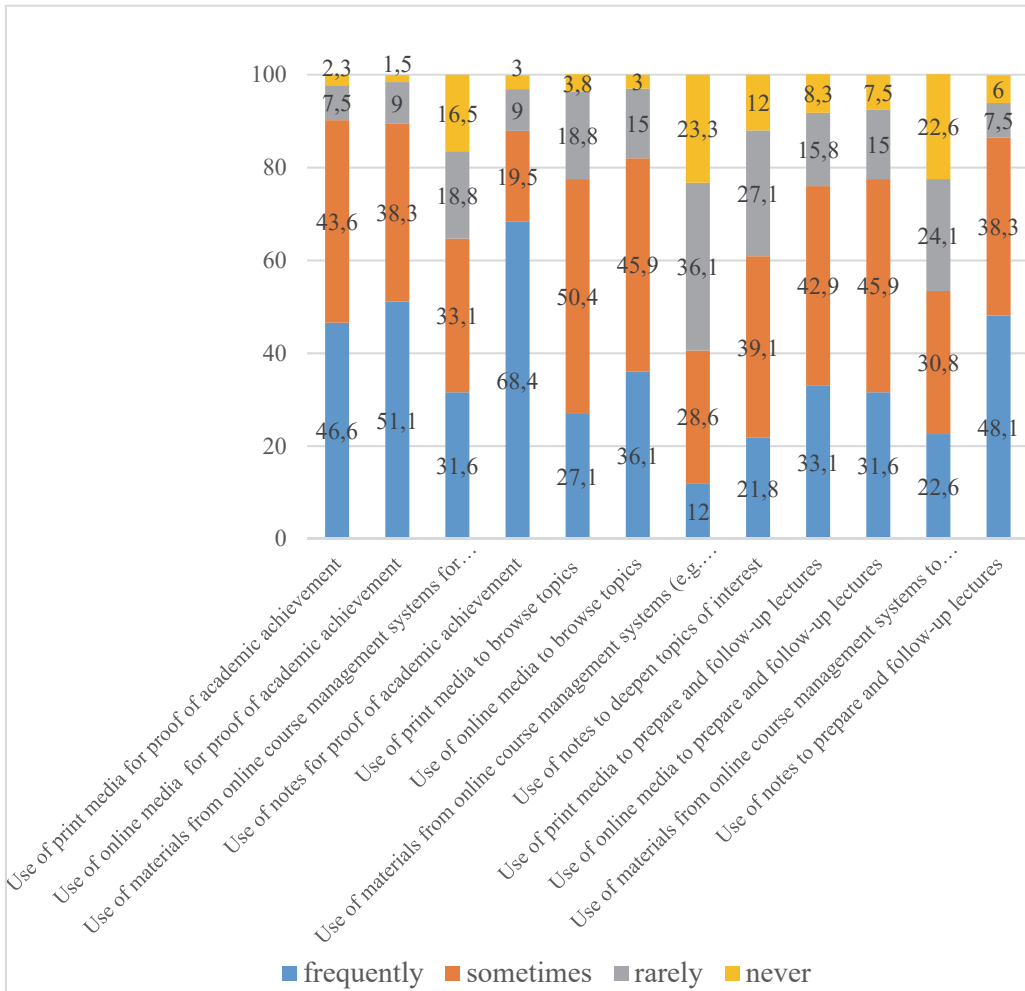


Figure 4: Distribution of Use of Educational Literature in Percentages

Data have shown ambivalent results regarding the use of different forms of reception of educational knowledge offered through traditional acquisition methods and new technologies. While students on

the one hand reject the use of online course management systems, which are provided by universities in order to structure and order academic knowledge and hence to make knowledge easily accessible and which are connected with a high effort by the university staff, on the other hand students prefer the use of online media, such as Wikipedia.

### 3.2 Question 2

Figure 5 includes the distributions of the research area 29 (importance of learning and working methods) in percentages. The participating teacher education students clearly preferred a more practical as well as less abstract and communicative access to their studies (Figure 9). The practical experiences and the conversation, as well as reading, turned out to be most important. The factor analysis (principal component analysis with varimax as rotation method and Kaiser normalisation) shows three working dimensions. The first dimension includes the classical university working methods: lectures, seminars, group work, which load together with working on the computer and on the internet with middling correlations ( $r=0.64$  till  $r=0.75$ ). The second dimension contains conversation and practical experience ( $r=0.77$  till  $r=0.81$ ). The third working dimension contains reading and text writing ( $r=0.67$  till  $r=0.86$ ).

Students prefer individual study methods like reading and communicative methods like conversations. Moreover, they appreciate seminars and give a high importance to practical experiences and less to lectures, the work on the computer, group works, and to text writing.

The item area 29 (Importance of learning and working methods) revealed the students' preferences regarding learning and working; they prefer practical experiences and conversations instead of writing texts, attending lectures and working in groups. The following order could be observed:

- Practical experience ( $M=3.77$ ,  $SD=0.53$ )
- Conversation ( $M=3.69$ ,  $SD=0.60$ )
- Reading ( $M=3.34$ ,  $SD=0.70$ )
- Seminars ( $M=3.21$ ,  $SD=0.74$ )
- Computer/internet ( $M=2.80$ ,  $SD=0.79$ )
- Group work ( $M=2.77$ ,  $SD=0.88$ )
- Lectures ( $M=2.77$ ,  $SD=0.73$ )
- Text writing ( $M=2.49$ ,  $SD=0.92$ )

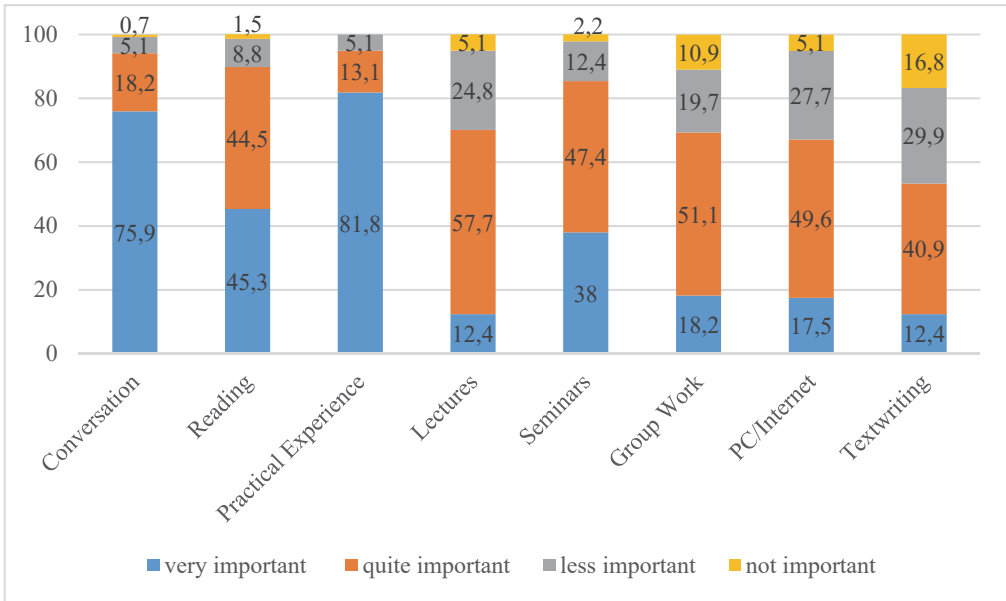


Figure 5: Distribution of Importance of Learning and Working Methods in Percentages

### 3.3 Question 3

#### Differences in Age

The statistical analysis of the use of different media to prepare for academic achievement, to browse in contents and to prepare and follow-up seminars did not show different results for the students' age.

Regarding the importance of learning and working methods, students aged 31 to 48 ( $M=3.54$ ,  $SD=0.70$ ) gave significantly less importance to the item practical experience than students aged 22 to 23 ( $M=3.88$ ,  $SD=0.40$ ), in a one-way ANOVA ( $df=3,133$ ,  $F=3.15$ ,  $p<0.05$ ). Moreover, from data emerged (although not significantly) that the importance of practical experiences systematically falls with an increasing age.

Furthermore, differences emerged within the attributed importance to seminars; younger students scored higher on this item than older students. Participants aged 19 to 21 ( $M=3.48$ ,  $SD=0.59$ ) gave signifi-

cantly more importance to the attendance of university seminars than students aged 31 to 48 ( $M=2.97$ ,  $SD=0.79$ ) as has shown a one-way ANOVA ( $df=3,133$ ,  $F=4.50$ ,  $p<0.05$ ). In addition, the group aged 22 to 23 ( $M=3.43$ ,  $SD=0.55$ ) scored higher than the latter mentioned—that is, participants aged 31 to 48 ( $df=3,133$ ,  $F=4.50$ ,  $p<0.05$ ).

In addition, differences regarding the importance of working in groups could be observed among group 1 (aged 19 to 21,  $M=3.08$ ,  $SD=0.70$ ) and group 4 (aged 31 to 48,  $M=2.43$ ,  $SD=0.88$ ) as has shown the conducted one-way ANOVA ( $df=3,133$ ,  $F=3.48$ ,  $p<0.05$ ).

### *Differences in Gender*

We found two significant differences in the gender aspect regarding the use of educational literature. The item use of materials from online-course-management-systems to browse topics is significantly lower ( $t=-2.147$ ,  $p=0.03$ ) for female students ( $M=2.22$ ,  $SD=0.95$ ) than for males ( $M=2.68$ ,  $SD=1.03$ ). That means that male students use online-course-management-systems more often to browse topics than female students. In addition, the similar item use of materials from online-course-management-systems to prepare and follow-up lectures has shown higher values in males ( $M=2.88$ ,  $SD=0.83$ ) than in females ( $M=2.45$ ,  $SD=1.12$ ). This difference could be detected as significant ( $t=2.196$ ,  $p=0.03$ ).

There could not be observed any significant differences in males and females regarding their stated importance attributed to learning and working methods.

### *Differences in Residence*

No differences could be observed regarding the students' literature use and their residence. However, there is a difference in the students' learning and working method: Lower values in text writing were observed in students living in rural areas ( $M=2.32$ ,  $SD=0.95$ ) than in students living in urban areas ( $M=2.77$ ,  $SD=0.78$ ). This difference could be detected as significant ( $t=-3.012$ ,  $p<0.01$ ).

### *Differences in Years of Study*

We could observe significant differences in the year of study related to the importance attributed to the attendance of lectures ( $df=3,104$ ,  $F=2.762$ ,  $p<0.05$ ). A Tukey post hoc test revealed that students attend-

ing study year one ( $M=2.94$ ,  $SD=0.76$ ) scored higher on the named item than students attending year three ( $M=2.35$ ,  $SD=0.81$ ).

#### 4. Discussion

The results of this study have shown that students within this sample (future teachers in kindergartens, primary and secondary schools) generally prefer classical print media, their seminar notes as well as online media for their studies. Hence, in general the findings of this study confirm results from previous research<sup>18</sup>; students use a mixture of traditional and new media for their studies. However, students give low importance to online-course-management-systems offered by universities. Students not only use obligatory media in the form of classical print media and seminar notes, but they also use online media to a high degree. Hence, as already pointed out by Conway<sup>19</sup>, media created and still create new ways of knowledge reception and acquisition in and outside the classroom. Thus, students combine classical educational literature with educational texts retrievable from the internet. This intensive use of online media may be a result of their media socialisation. As already pointed out by Arum and Roksa students are “not only poorly prepared by prior schooling for highly demanding academic tasks... (but) they enter college with attitudes, norms, values, and behaviours that are often at odds with academic commitment”<sup>20</sup>. Students prefer the use of print media as well as online media within all observed areas (to prepare for exams, to browse in topics, and to prepare or follow-up courses). Interestingly, the item “use of seminar notes” is less popular than the other two ways of information acquisition in the area “to deepen topics of interest”. There are some possible causes to explain this effect; firstly, it is possible that students are affected by a lack of trust with regard to their own seminar notes. Secondly, there could be a lack of interest regarding the educational topics of the study.

<sup>18</sup> E.g., Gidion G., Grosch M., Capretz L. F., Meadows K., *Media Usage Survey: Overall Comparison of Faculty and Students*, cit.

<sup>19</sup> Conway M., *Exploring the Implications, Challenges and Potential of New Media and Learning*, cit.

<sup>20</sup> Arum R., Roksa J., *Academically adrift: Limited Learning on College Campuses*, cit., p. 3.



It should be noted here, as already became apparent above, that the participating students do not differentiate between different kinds of media (e.g. printed, online and notes), which could be an effect of their status as digital natives, hence connected with their media socialisation. However, digital natives should be characterized by digital literacy. Regarding this, Conway emphasized, “digital Literacy is perhaps the most fundamental learning skill required not only by staff and students but by all members of society. High levels of digital literacy are required to allow us to deal with the ever-increasing amount of information available to us, and make judgements about the quality, credibility and relevance of that information. Our ability to “curate” that information will be an essential skill in learning”<sup>21</sup>.

However, students are more confident in using their own notes for evidence of achievement than in using the offered online-course-management-systems. This can be interpreted by the complexity and vastness of contents offered within the mostly Moodle based systems of many universities. It could also be that these systems present an information overload. These results and the known importance of online-course-systems for the self-perception and quality perception of universities as well as the common discourse to the digitalisation of the university courses lead to some considerations for universities. In future, it may be necessary to look closely at the quality of offered materials in these systems and their implementation and integration within academic courses.

Furthermore, in view of the importance of learning and working methods, the participating students show a certain dislike of text writing, which could—together with the refuse of online-course-management-systems—be a disadvantageous combination. The observed low attributed importance to text writing could be a result of the media socialisation; the students from this sample seem to be media consumers rather than creative-literary minds.

In general, students prefer classical academic working methods in combination with the use of the more modern online media as well as classical print media. Moreover, classical university courses like lectures are not the preferred learning methods. Future teachers prefer more practice-oriented study methods to access educational knowledge like practical experiences, conversations, and reading. The

<sup>21</sup> Conway M., *Exploring the Implications, Challenges and Potential of New Media and Learning*, cit., p. 247.

high importance attributed to practical experiences and the low esteem of theory-oriented learning methods, such as lectures, suggests an already notorious, well-known and well-described theory-practice problem. This issue is common for educational and social studies, but not exclusively; in the year 1793 Immanuel Kant wrote a famous and influential text on this problem (title: “On the Old Saw: That may be right in theory, but it won’t work in practice. In German: “Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis”). Furthermore, students reported their low attributed importance to text writing, to working on the computer and on the internet. It has to be noted that in the factor matrix, working on the computer and on internet correlated high with reading but not with text writing. In comparison with other working methods (e.g., conversation, lectures, and seminars), students gave less importance to text writing and working on the computer and on the internet.

Moreover, there are no striking statistical differences regarding the learning and working methods. However, there was an effect of the residence on text writing but it is not yet clear what causes these differences and whether they are punctual or systematical.

The items regarding the use of *online-course-management-systems* revealed conspicuous differences in socio-demographic information. We found statistical relevant differences in the use of online course management systems in males and females. Male students use online course management systems regarding the preparation and follow up of lectures as well as to browse in topics significantly more often than female students. In this case, it has to be noted that the male sample is smaller than the female one; therefore, differences could be explained by this sample composition.

In addition, older students give less importance to practical experiences than younger students. This could be explained through the higher practical experiences of older students; most of them already work as teachers and dispose of several years of professional experiences. This finding can be useful for the future organisation of university study programmes. Recently, in many European universities we can observe an increasing number of older students, who often are career changers or – as it is observable in South Tyrol – in-service teachers without a permanent position at school. The latter need this training for their professional development. Universities should use the knowledge and experiences of these in-service teachers to share

experiences with younger students, who claim for practical experiences. Vice versa, older and more experienced students give a high relevance to theoretical contents of the course of study. Such a combination of study-related attitudes and beliefs from younger and older students could be very fruitful when taken into account in the organisation of study programmes.

While students on the one hand reject the use of online course management systems, which are provided by universities in order to structure and order academic knowledge and hence to make it easily accessible, students on the other hand prefer the use of online media. Apart from the influence of the successful or not successful design of the online-course-management-systems, it may be that students perceive direct online access tools as more convenient and easily accessible by means of search engines like Google and the use of Wikipedia. Again, we find the link to the possible influence of being digital natives; very likely, this has an effect on the way students learn and work.

### 5. Conclusion, Limitations and Future Research

Knaupp *et al.* already pointed out that research in the educational field highly depends on national and linguistic cultures. The authors emphasised that educational research needs to be “unlocked and... lifted out from national, cultural and linguistic (self-) restrictions to the modernity of academic disciplines”<sup>22</sup>; these differences in cultures can be extended to student cultures and the way of knowledge reception and acquisition. Research cultures need to be further studied in different contexts by including philosophical reflections, different study designs with its different epistemological and methodological modes of construction, deconstruction and reconstruction of findings. Hence, further researches should include also other nations such as Austria, Germany and the U.K.

The results of this study with its small sample can be useful to better understand the current changes in learning cultures in the (non-) academic world. The next step is the use of this research instrument in different national, linguistic and academic traditions. This should promise more results regarding learning cultures.

<sup>22</sup> Knaupp M., Schaufler S., Hofbauer S., Keiner E., *Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholarly Journals*, cit., p. 102.

This research focused on *Erklären* – that is, explanation – whereas *Verstehen* – that is, the understanding – was omitted. As emphasized by Smith and Keiner<sup>23</sup> both approaches are not contradicting and may be used to get a complete picture of an observed phenomenon. Hence, the inclusion of *Verstehen* in studying student cultures might provide new insights. Evidence-based research and their mainly quantitative methodologies gain special importance in social and educational research<sup>24</sup>. However, this might limit the view on a phenomenon. *Verstehen* is, therefore, to be included in further researches.

From data emerged students' preferences with regard to their learning and working methods, which should now be verified and compared with the results from students from other universities and educational institutions, for instance teacher training colleges. Such a comparison could provide more information on the influence of the digitalisation process. Other scholars, for example Cramer<sup>25</sup>, found that teacher training students at universities give more importance to the task of teaching compared to students at teacher training colleges. The latter gave more importance to the education task as well as the integration and individual promotion of students. Hence, there may be structural differences among institutions.

Within this study, the relation between students and instructors could not be investigated. However, as pointed out by Jenert, Zellweger Moser, Dommen and Gebhardt<sup>26</sup>, the interaction between learners and teachers is one of the most evident characteristics of learning cultures. They emphasize the question whether exams focus on giving each student equal development opportunities or on the selection of the “best”. These differences may influence knowledge reception and acquisition and should be further on studied.

<sup>23</sup> Smith R., Keiner E., *Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen*, in „Zeitschrift für Pädagogik“, 5, 2015, pp. 665-682, doi: 10.3262/ZP1505665.

<sup>24</sup> Knaupp M., Schaufler S., Hofbauer S., Keiner E., *Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholarly Journals*, cit.

<sup>25</sup> Cramer C., *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2012.

<sup>26</sup> Jenert T., Zellweger Moser F., Dommen J., Gebhardt A., *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*, 2009, retrieved from [http://www.phzh.ch/MAPortrait\\_Data/163736/17/Lernkulturen\\_an\\_Hochschulen\\_2009.pdf](http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/163736/17/Lernkulturen_an_Hochschulen_2009.pdf).

A possible implication for universities regarding the media use of students concerns the lack of use of online-course-management-systems by students. Universities should create a concept that promotes the effective use of these systems. Moreover, the interesting finding regarding the different valuation of the practical experience by older and younger students together with the increasing number of older students should be further studied and used for the future organisation of university study programmes; these should consider and re-think these attitudes for a more intelligent handling of the well-known theory-practice problem.

### References

Armborst-Weihs K., Böckelmann C., Halbeis W. (Eds.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten: Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit*, Münster, Waxmann, 2017.

Arum R., Roksa J., *Academically adrift: Limited Learning on College Campuses*, Chicago, University of Chicago Press, 2011.

Conway M., *Exploring the Implications, Challenges and Potential of New Media and Learning*, in “On the Horizon”, 19(4), 2011, pp. 245-252.

Cramer C., *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 2012.

DGfE, “*Universität 4.0*”: *Folgen der Digitalisierung akademischer Lehre und Forschung*, *Erziehungswissenschaft*, 28(55), Leverkusen, Verlag Barbara Budrich, 2017, retrieved from <https://shop.budrich-academic.de/produkt/heft-55-2-2017-erziehungswissenschaft/?v=11aedd0e4327>.

Felbinger A., *Veränderte Lernkulturen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft. Entwurf eines Modells einer kohärenzorientierten Lernkultur für die Erwachsenenbildung*, Unveröffentlichte Dissertation, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Universität Graz, 2009.

Fleer M., *The Vygotsky Project in Education – The Theoretical Foundations for Analysing the Relations between the Personal, Institutional and Societal Conditions for Studying Development*, in D. S. P. Gedera, P. J. Williams (Eds.), *Activity Theory in Education: Research and Practice* (pp. 1-15), Rotterdam, SensePublishers, 2016, retrieved from [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-387-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-387-2_1).

Free University of Bozen-Bolzano, *Homepage, Professional Training Course and Placement (UBK)*, 2018a, retrieved from <https://www.unibz.it/de/faculties/education/professional-training-course-and-placement/>

Free University of Bozen-Bolzano, *Programme Regulations of the University Vocational training course/2nd cycle*, 2018b, retrieved from <https://www.unibz.it/assets/Documents/Faculty-Education/unibz-Studiengangsregelung-UBK-didattico-TFA-2017.pdf>

Gedera D. S. P., Williams P. J., *Activity Theory in Education: Research and Practice*. Rotterdam, SensePublishers, 2016, retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-387-2>.

Gidion G., Grosch M., Capretz L. F., Meadows K., *Media Usage Survey: Overall Comparison of Faculty and Students*, International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Dubai, United Arab Emirates, 2014, pp. 1014-1020.

Hiller G. G., *Didaktisch-organisatorische Herausforderungen von Selbstlernarrangements. Conditions for Studying Development: Überlegungen am Beispiel zweier Lehrveranstaltungen*, in K. Armborst-Weihs, C. Böckelmann, W. Halbeis (Eds.), *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten: Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit*, Münster, Waxmann, 2017, pp. 67-76.

Hofmann A. C., *Wissenschaftskommunikation 3.0 als Digitales Studentisches Publizieren. Eine Synthese von eLearning 3.0 und Web 3.0 zur Einbindung Studierender in den Wissenschaftsbetrieb*, Pedocs, 2016, retrieved from [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10584/pdf/Hofmann\\_2015\\_Wissenschaftskommunikation\\_3.0.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10584/pdf/Hofmann_2015_Wissenschaftskommunikation_3.0.pdf).

Hoyer T., Mundt F., *Personalisiertes Studieren, reflektiertes Lernen. Eine Analyse des Studierverhaltens in digital gestützter Lehre*, in „Erziehungswissenschaft“, 28(55), 2017, pp. 59-70.

Jenert T., Zellweger Moser F., Dommen J., Gebhardt A., *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive*, 2009, retrieved from [http://www.phzh.ch/MAPortrait\\_Data/163736/17/Lernkulturen\\_an\\_Hochschulen\\_2009.pdf](http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/163736/17/Lernkulturen_an_Hochschulen_2009.pdf).

Jürgens E., Lissmann U., *Pädagogische Diagnostik: Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*, Weinheim, Beltz, 2015.

Kant I., Ashton E., Miller G., *On the Old Saw: That May be Right in Theory But It Won't Work in Practice*, University of Pennsylvania Press, 1974, retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt3fj2nk>.

Keiner E., *Lesen – Lernen – Studieren. Studentisches Wissen im Medium seiner Aneignung*, unpublished questionnaire, 2000.

Idem, *Leben, Lernen, Lesen – Erziehungswissenschaft im Aneignungsverhalten von Studierenden*, in L. Wigger (Ed.), *Beiträge zur Diskussion um ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*, Vechta, 2000, pp. 7-20.

Idem, *Akademische und studentische Fachkulturen als Kontexte von Studienreformen. Zum Stand der Forschung im Schnittfeld von Politik und Wissenschaft*, unpublished article, 2004.

Knaupp M., Schaufler S., Hofbauer S., Keiner E., *Education Research and Educational Psychology in Germany, Italy and the United Kingdom – an Analysis of Scholarly Journals*, in „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften“, 2014, 36(1), pp. 83-108.

Kröger R., *Studien- und Lebenspraxis internationaler und deutscher Studierender. Erfahrungen bei der Ausbildung eines ingenieurwissenschaftlichen Habitus*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dello Stato italiano, *Regolamento concernente: scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244». (11G0014) (GU Serie Generale n.24 del 31-01-2011 - Suppl. Ordinario n. 23) In English: Ministry of Education, University and Research (of the Italian State), Decree n. 249 of 10 September 2010. “Definition of*

*the discipline of the requirements and arrangements for the initial training of nursery, primary, and lower and upper secondary teachers” according to the article 2, comma 416, of the law from 24 December 2007, n. 244, retrieved from <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>.*

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca dello Stato italiano, *Decreto del Presidente della Repubblica 14 febbraio 2016, n. 19. Regolamento recante disposizioni per la razionalizzazione ed accorpamento delle classi di concorso a cattedre e a posti di insegnamento, a norma dell’articolo 64, comma 4, lettera a), del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. In English: Ministry of Education, University and Research of the Italian State. Decree of the President of the Republic (State of Italy) 14 February 2016, n. 19. Regulation laying down provisions for rationalisation and unification of competition classes professorships and teaching posts, in accordance with Article 64(4)(a) of the Decree-Law 25 June 2008, n. 112, converted, with amendments – Amendments law n. 133 of 6 August 2008, retrieved from <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2016/02/26/16E00925/s4>.*

Peitz G., Fthenakis W. E., *Pädagogische Konzeptionen und Erfahrungen im Studium. Fragebogen für Studierende im Laureatsstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich*, unpublished questionnaire, 2007.

Pillay H., Purdie N., Boulton-Lewis G., *Investigating cross-cultural variation in conceptions of learning and the use of self-regulated strategies*, in “Education Journal”, 28(1), 2000, pp. 65-82.

Purdie N., Hattie J., *Assessing Students’ Conceptions of Learning*, in “Australian Journal of Educational & Developmental Psychology”, 2, 2002, pp. 17-32.

Severiens S., Meeuwisse M., Born M., *Student Experience and Academic Success: Comparing a Student-centred and a Lecture-based Course Programme*, in “Higher Education”, 70(1), 2015, pp. 1-17, retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9820-3>.

Smith R., Keiner E., *Erziehung und Wissenschaft, Erklären und Verstehen*, in „Zeitschrift für Pädagogik”, 5, 2015, pp. 665-682, doi: 10.3262/ZP1505665.

Ziener G., *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze, Kallmeyer, 2013.

## **La literacy decostruttiva nello studio dei classici della pedagogia**

Gianluca Ammannati

*Alla luce della tesi di Derrida su “La fine del libro e l’inizio della scrittura”, indaghiamo quella “literacy” nell’ordine della lettura che, secondo il grammatologo francese, dovrebbe mobilitare la competenza di decostruire un testo, in aggiunta al classico “commento raddoppiante”; prendiamo poi in esame la decostruzione delle antinomie classiche della pedagogia, focalizziamo su maieutica/ammaestramento e, infine, proviamo ad abbozzare una lettura decostruttiva di un classico della pedagogia: il “De magistro” di Agostino.*

*In the contest of Derrida’s thesis about “The end of the book and the beginning of the writing”, we investigate that “literacy” in the order of reading which, according to the French grammatologist, should mobilize the competence to deconstruct a text, in addition to the classic “doubling commentary”; then we examine the deconstruction of the classical pedagogical antinomies, we focus on maieutics/training and, finally, we try to sketch a deconstructive reading of a pedagogical classic: the “De magistro” of Augustine.*

*Parole chiave: decostruzione, antinomie classiche della pedagogia, maieutica, classici della pedagogia, “De magistro” di Agostino*

*Keywords: deconstruction, classic antinomies of pedagogy, maieutics, classics of pedagogy, “De magistro” of Augustine*

### *1. Dal libro al testo*

Derrida, con la sua Grammatologia, ha dato vita ad una rivoluzione semiologica che da alcuni decenni ha influenzato, anche nel nostro paese, il modo di concepire la lettura dei grandi libri della cultura occidentale. In pedagogia, ad esempio, Andrea Potestio ha pubblicato da pochi anni uno studio<sup>1</sup> in cui rilegge alcune opere di Rousseau, in particolare l’*Emilio*, servendosi anche dei concetti derridiani di “logica del supplemento” e di “dono incondizionato”.

<sup>1</sup> A. Potestio, *Un altro “Émile”. Rilettura di Rousseau*, Brescia, La Scuola, 2013.



L'ipotesi da cui noi muoviamo, sulla scia di questa novità, è che sia proficuo sperimentare una lettura dei testi classici della pedagogia che non si limiti a seguire soltanto il protocollo ermeneutico, ma che si ispiri anche a quella “strategia generale della decostruzione”<sup>2</sup> descritta e praticata dallo stesso Derrida. Egli ha parlato di un “dispositivo strategico aperto, sul suo stesso abisso, un insieme non chiuso, non recintabile e non totalmente formalizzabile di regole di lettura, di interpretazione, di scrittura”<sup>3</sup> finalizzate a liberare quest'ultima da una condizione di coartazione esercitata “al prezzo di contraddizioni, di degenerazioni, di negazioni, di decreti dogmatici”<sup>4</sup>.

La scrittura – secondo il grammatologo francese – è sempre stata considerata quel “pericoloso supplemento”<sup>5</sup> della *phonè* a cui, tuttavia, si doveva ricorrere per duplicare il *logos* in un Libro, che si facesse “porta-voce” di un sistema teorico comandato da un significato trascendentale, come le idee iperuraniche di Platone o l'originaria buona natura di Rousseau. Infatti, “Occorre che vi sia un significato trascendentale perché la differenza tra significato e significante sia in qualche modo assoluta e irriducibile. Non è un caso che il pensiero dell'essere, come pensiero di questo significato trascendentale, si manifesti per eccellenza nella voce: cioè in una lingua di parole. La voce intende se stessa – non c'è dubbio che si tratti di ciò che si chiama la coscienza – nel suo punto meno distante da sé come la cancellazione assoluta del significante: pura auto-affezione che ha necessariamente la forma del tempo e che non trae da fuori di sé, nel mondo e nella ‘realtà’, alcun significante accessorio, alcuna sostanza d'espressione estranea alla propria spontaneità”<sup>6</sup>.

Dall'ascolto della “voce demonica” di Socrate fino alla “voce dell'essere” di Heidegger passando per la “dolce voce” del *cogito* sentimentale di Rousseau<sup>7</sup>, è stata proprio l'impurità della scrittura a turba-

<sup>2</sup> J. Derrida, *Posizioni* (1972), tr. it., Verona, Bertani, 1975, p. 75.

<sup>3</sup> Idem, *Punteggiatura: il tempo della tesi* (1980), in Idem, *Del diritto alla filosofia* (1990), tr. it., Catanzaro, Abramo, 1999, p. 231.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 232.

<sup>5</sup> J. Derrida, *Della Grammatologia* (1967), tr. it., Milano, Jaca Book, 1989<sup>2</sup>, p. 163.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 20: “È il momento dei grandi razionalismi del secolo XVII... Rousseau ripete il gesto platonico riferendosi ora ad un altro modello della presenza: presenza a sé nel sentimento, nel cogito sensibile”.

re il sogno fonocentrico dell'auto-afezione pura e il desiderio logocentrico di afferrare la presenza piena del senso. È la storia della metafisica e del suo "progetto di risalire 'strategicamente', idealmente, a un'origine o a una 'priorità' semplice, intatta, normale, pura, propria, per pensare *in seguito* la derivazione, la complicazione, la degradazione, l'accidente, ecc. Tutti i metafisici, da Platone a Rousseau, da Descartes a Husserl, hanno proceduto in questo modo: il bene davanti al male, il positivo davanti al negativo, il puro davanti all'impuro, il semplice davanti al complicato, l'essenziale davanti all'accidentale, l'imitato davanti all'imitante, ecc... E un tale idealismo non è esclusivo dei cosiddetti 'idealisti'. Lo si ritrova a volte in filosofie che si dichiarano anti-idealistiche, in 'materialismi'"<sup>8</sup>.

Per Derrida, invece, l'idealità del senso si costituisce soltanto nella contaminazione con il significante materiale, non è mai pura e trova il suo compimento solo con la scrittura, poiché solo questo strumento permette l'iterabilità del senso oggettivo in quanto garantisce il pieno distacco dalla contingenza del contesto di produzione<sup>9</sup>. A ben vedere, ogni linguaggio (gestuale, orale, segnato<sup>10</sup>, scritto, ecc.) è abitato da una archi-scrittura, secondo il principio controintuitivo de "la scrittura

<sup>8</sup> J. Derrida, *Limited Inc.* (1977), in Idem, *Limited Inc.* (1990), tr. it., Milano, Cortina, 1997, pp. 138-139.

<sup>9</sup> Cfr. M. Iofrida, *Forma e materia. Saggio sullo storicismo antimetafisico di Jacques Derrida*, Pisa, ETS, 1988, p. 49: "Solo con la scrittura si attua quel processo di desoggettivizzazione e di trascendimento dell'io empirico che dà luogo alla pura idealità. A questo punto, però, si verifica un paradosso: è proprio ciò che porta a compimento e perfeziona il processo di idealizzazione a porre questo stesso processo radicalmente in discussione... una volta consegnate alla scrittura, infatti, le verità si trovano sì ad essere sganciate dalla soggettività e dalla coscienza empiriche, ma per ciò stesso vengono anche ad essere fatte dipendere da un qualcosa di materiale e di opaco".

<sup>10</sup> Nella storia dell'educazione, il vertice del pregiudizio fonocentrico è stato raggiunto con la Conferenza internazionale sull'educazione dei sordomuti, tenuta a Milano nel 1880, in cui i pedagogisti decisero di proibire l'uso della lingua "manuale" nelle scuole. Su questa svolta oralista, sull'imposizione della lettura labiale e sull'identificazione tra la LIS e la scrittura, cfr. O. Sacks, *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, tr. it., Milano, Adelphi, 2012<sup>11</sup>, da cui citiamo pp. 117-118: "Ancora trent'anni fa era nozione pressoché universale che la 'lingua dei segni' dei sordi non fosse nulla più che una sorta di pantomima, o di lingua figurativa. L'Encyclopedia Britannica (14ª edizione) la definisce come 'una specie di scrittura di immagini nell'aria'".

prima della lettera”<sup>11</sup> che significa “affermare che il concetto di scrittura eccede e comprende quello di linguaggio”<sup>12</sup>.

Derrida, lettore di Saussure, confuta il sostanzialismo linguistico dimostrando che la dimensione sistematica della lingua è sempre “grafematica”: “Si tratta di produrre un nuovo concetto di scrittura – che possiamo chiamare *gramma* o *differenza*. Il gioco delle differenze presuppone infatti delle sintesi e dei rinvii, i quali vietano che in alcun momento e in alcun senso un elemento semplice sia *presente* in se stesso e rinvii soltanto a se stesso. Tanto nell’ordine del discorso parlato quanto in quello del discorso scritto, nessun elemento può funzionare come segno senza rinviare a un altro elemento che, esso, non è semplicemente presente. Questa concatenazione fa sì che ogni ‘elemento’ – fonema o grafema – si costituisca a partire dalla traccia presente in esso degli altri elementi della catena o del sistema. Ora, tale concatenazione, tale tessuto, è il testo, che non si produce che nella trasformazione di un altro testo. Niente non è mai, in nessun luogo, né negli elementi né nel sistema, semplicemente presente o assente. Ovunque e sempre ci sono solo tracce di tracce. Il gramma è allora il concetto più generale della semiologia – che diventa in tal modo grammatologia”<sup>13</sup>.

La storia dei nostri saperi, compresa la pedagogia, è il racconto di molteplici tentativi di bloccare e occultare questo movimento di significazione dell’archi-scrittura anche detto *différance*<sup>14</sup>, o struttura della traccia, che vuol dire non solo diversificare i termini nello spazio (*espacement* è il riferirsi-respingendosi delle parti) ma anche differirne il compimento nel tempo. Pertanto, in questo processo di produzione del senso, diventa impossibile afferrare un significato come si farebbe con un oggetto perché, nonostante le suggestioni dell’intuizionismo, qualsiasi elemento del sistema (testo) non ha alcuna autosussistenza, dato che la “presenza del presente percepito può apparire come tale solo nella misura in cui essa compone continuamente con una non-presenza ed una non percezione, cioè il ricordo e l’attesa primari (ritenzione e protenzione)”<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 12.

<sup>12</sup> *Ivi*.

<sup>13</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 62.

<sup>14</sup> Cfr. J. Derrida, *La différance* (1968), in Idem, *Margini della filosofia* (1972), tr. it., Torino, Einaudi, 1997, pp. 27-58.

<sup>15</sup> J. Derrida, *La voce e il fenomeno* (1967), tr. it., Milano, Jaca Book, 1984<sup>2</sup>, p. 101.

Di conseguenza, Derrida rifiuta il modello fono-logocentrico della “comunicazione come comunicazione delle coscienze o delle presenze e come trasporto linguistico o semantico del voler-dire”<sup>16</sup> e afferma “la struttura grafematica generale di ogni ‘comunicazione’”<sup>17</sup>, secondo cui qualsiasi messaggio per poter funzionare deve essere iterabile ed espropriabile e, quindi, deve poter rompere sia con il contesto reale di produzione sia con il “contesto semiotico interno”<sup>18</sup>. La citabilità e il gioco dei rimandi sistematici rendono possibile la trasmissione di un messaggio ma, al contempo, ne intaccano la compattezza introducendovi opacità, alterazione e “evenemenzialità”<sup>19</sup>.

Ma c’è di più, con la tesi “non c’è fuori-testo”<sup>20</sup>, si sostiene che “Il testo generale... attraversa in modo infrastrutturale tutto ciò che la metafisica chiama ‘la realtà’ (storica, economica, politica, sessuale, ecc., nel senso stabilito di questa parola) in quanto essa è costituita da rapporti di forze differenziali e conflittuali, da tracce dunque, senza alcun centro di presenza e di dominio”<sup>21</sup>. A differenza di quanto pensavano Platone, Agostino, Rousseau, ecc., non è possibile uscire dal testo per accedere in modo diretto a una presenza (reale o ideale) extra-linguistica, dal momento che ogni “ente” costruisce la sua identità all’interno di una “struttura di rinvio generalizzato”<sup>22</sup>, continuamente ripetuta e alterata da una dinamica di ricontestualizzazione che ne impedisce la chiusura identitaria e la ri-appropriazione. C’è un “testo generale” dove è inscritta la storia della metafisica fono-logocentrica (inclusa la storia della pedagogia) e poi ci sono i suoi “effetti”<sup>23</sup> fra cui troviamo i soggetti<sup>24</sup> e i loro testi particolari.

<sup>16</sup> J. Derrida, *Firma evento contesto* (1971), in Idem, *Margini della filosofia*, cit., p. 405.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 420.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 406.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 418.

<sup>20</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 182.

<sup>21</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 140.

<sup>22</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 54.

<sup>23</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 64

<sup>24</sup> Cfr. J. Derrida, *Freud e la scena della scrittura* (1966), in Idem, *La scrittura e la differenza* (1967), tr. it., Torino, Einaudi, 1990<sup>2</sup>, pp. 292-93: “Il ‘soggetto’ della scrittura non esiste, se con questo si vuole intendere qualche sovrana solitudine dello scrittore. Il soggetto della scrittura è un sistema di rapporti tra gli strati: del notes magico, dello psichico, della società, del mondo. All’interno di questa scena la semplicità puntuale del soggetto classico è introvabile”.

Pertanto, l'opera trascende la volontà dell'autore<sup>25</sup> in quanto “lo scrittore scrive in una lingua e in una logica di cui, per definizione, il suo discorso non può dominare assolutamente il sistema, le leggi e la vita proprie. Se ne serve solo lasciandosi in un certo modo governare dal sistema. E la lettura deve sempre mirare ad un certo rapporto, inavvertito dallo scrittore, tra ciò che questi padroneggia e ciò che non padroneggia degli schemi della lingua di cui fa uso. Questo rapporto... una struttura significativa che la lettura critica deve produrre”<sup>26</sup>. In una battuta: “la nozione di testo, pensata in tutte le sue implicazioni, è incompatibile con la nozione univoca di espressione”<sup>27</sup>.

Solo per esemplificare, Rousseau costruisce i suoi libri sul suo “discorso”<sup>28</sup> teorico di contrapposizione tra una natura buona e una cultura corrottrice ma questi testi, passati al vaglio critico della lettura decostruttiva, rivelano la compresenza di una diversa linea teorica: la logica del supplemento che significa rapporto di mutuo soccorso e di coimplicazione tra natura e cultura, in accordo con quel meccanismo di “supplementazione” inarrestabile che è il testo generale. “Rousseau iscrive dunque la sua testualità nel testo. Ma la sua operazione non è semplice. Essa gioca d'astuzia con un gesto di cancellazione; e le rela-

<sup>25</sup> Sul tema dello scrittore spodestato e su quello della struttura contraddittoria di ogni testo, cfr. F. Bertoni *Letture alla deriva. Decostruzione e dintorni*, in Idem, *Il testo a quattro mani. Per una teoria della letteratura*, Milano, Ledizioni, 2010, da cui citiamo p. 149 (c.n.): “La letteratura non è una comunicazione tra uomini: l'espulsione dell'autore e del lettore ha livellato un vasto campo di testualità, senza soggetti o intenzioni coscienti, dove sopravvive solo un impersonale dialogo tra i testi. Dunque, in questa lunga catena di intertestualità, il singolo testo non ha più l'autonomia determinata di un'entità conclusa; non contiene più un unico significato che si possa estrarre dopo un tirocinio ermeneutico: la decostruzione, secondo il suggerimento di Barbara Johnson, ha il compito di analizzare le forze di significazione che si scontrano durante la lettura di un testo. Una lettura decostruttiva dimostra infatti che *un testo può significare esattamente l'opposto di ciò che le sue intenzioni enunciano in modo esplicito*. È questa la sua radicale ‘eterogeneità’, la sua *natura duplice e contraddittoria*... *Il testo sovverte insomma gli stessi presupposti su cui si fonda*; la sua apparente unità organica, totale e coerente rivela un sottofondo di fratture e aporie che invertono i processi di significazione, aprendoli a una duplicità infinitamente reversibile. A fianco di una diretta letteralità, il testo possiede infatti un doppio figurale che crea una divergenza o una totale incompatibilità semantica, giustificando il ricorso a un nuovo tipo di analisi retorica”.

<sup>26</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., pp. 181-182.

<sup>27</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 67.

<sup>28</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, p. 119.

zioni strategiche così come i rapporti di forza tra i due movimenti formano un disegno complesso”<sup>29</sup>.

“L’appartenenza storica di un testo non è mai in linea retta. Né causalità per contagio. Né semplice accumulazione di strati. Né pura giustapposizione di pezzi presi a prestito”<sup>30</sup>, poiché il testo particolare non è mai completamente inscritto nella storia della metafisica fonologocentrica; esso mostra sempre un’eccedenza data dalla sua appartenenza al “testo generale”, il quale rende possibile il costituirsi dell’identità dell’opera ma, al contempo, non ne consente la chiusura.

Derrida decreta così “La fine del libro e l’inizio della scrittura”<sup>31</sup>, nel senso che “L’idea del libro è l’idea di una totalità, finita o infinita, del signifiante: questa totalità del signifiante può essere ciò che è, una totalità, solo a condizione che una totalità costituita del significato gli preesista, vigili sulla sua iscrizione e sui suoi segni, ne sia indipendente nella sua idealità... Se distinguiamo il testo dal libro, diremo che la distruzione del libro, così come si annuncia oggi in tutti i campi, mette a nudo la superficie del testo”<sup>32</sup>. Il libro non finisce ma la sua epoca deve chiudersi con il superamento dell’idea di omogeneità<sup>33</sup> del testo, come a dire che “La fine della scrittura lineare è esattamente la fine del libro... si tratta meno di affidare scritture inedite alla veste di libro che, finalmente, di leggere ciò che, nei volumi già si scriveva tra le righe. È per questo che cominciando a scrivere senza linea, si rilegge anche la scrittura passata secondo un’altra organizzazione dello spazio... Dato che cominciamo a scrivere in altro modo, dobbiamo rileggere in altro modo”<sup>34</sup>.

## 2. *La “literacy” raddoppiante e decostruttiva*

Come abbiamo visto in apertura, la decostruzione consta di “regole di lettura” senza valore procedurale con le quali si può pensare di ap-

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 187.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 119.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>32</sup> *Ibidem*, pp. 21-22.

<sup>33</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 96: “... non ho trattato il testo di Saussure, o quello di Freud, o qualunque altro testo, come un volume omogeneo (è questo motivo dell’omogeneità, motivo teologico per eccellenza, che bisogna a tutti i costi distruggere)”.

<sup>34</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., pp. 101-102.

procciare un testo, ma – mette in chiaro Derrida – soltanto dopo averlo compreso a partire dal “commento raddoppiante”: “Mi sono servito di queste parole per designare ciò che, a un livello assai classico ed elementare della lettura, assomiglia di più a quanto tradizionalmente si chiama ‘commento’, o addirittura ‘parafrasi’... Senza una solida competenza in questo campo, le più rischiose interpretazioni di *Della grammatologia* non sarebbero né possibili né intellegibili, e neppure discutibili. Bisogna capire ... le interpretazioni dominanti e convenzionalmente ammesse per aver accesso a quanto Rousseau pensava di voler dire e a quanto il lettore-tipo pensava di poter capire, per poi analizzare il gioco o la relativa indeterminazione che ha potuto dar luogo alla mia interpretazione, per esempio quella della parola ‘supplemento’”<sup>35</sup>.

Solo dopo questo “raddoppio” può fare il suo ingresso la decostruzione che “è anzitutto quella destabilizzazione in corso nelle, se si potesse dir così, cose stesse; ma non è negativa. Anche per il ‘progresso’ c’è bisogno di destabilizzazione. E il *de-* di decostruzione non significa la demolizione di quanto si costruisce, ma l’annuncio di quanto resta da pensare al di là dello schema costruttivista o decostruzionista... È tutto il dibattito, ad esempio, sul curriculum, la ‘*literacy*’, ecc.”<sup>36</sup>.

Il decostruttore francese – chiamando in causa il dibattito americano ed europeo<sup>37</sup> sulle competenze nell’ordine della lettura-scrittura – sostiene la necessità formativa dell’acquisizione di una *literacy* dialettica che sappia unire le “competenze” ermeneutiche del “commento raddoppiante” alle abilità di destabilizzazione offerte da quella “pratica organizzata”<sup>38</sup> ma a-metodica che è la decostruzione. Potremmo as-

<sup>35</sup> J. Derrida, *Verso un’etica della discussione* (1990), in Idem, *Limited Inc.*, cit., pp. 214-215.

<sup>36</sup> *Ibidem*, pp. 217-218.

<sup>37</sup> Cfr. M. Banzato, *Literacy e complessità*, in “TD. Tecnologie didattiche”, n. 21(1), 2013, pp. 4-13.

<sup>38</sup> J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, cit., p. 217. Sull’argomento del “metodo” cfr.: R. Gasché, *Metodologia decostruttiva*, in Idem, *Dietro lo specchio. Derrida e la filosofia della riflessione* (1986), tr. it., Milano, Mimesis, 2013, pp. 157-216; M. Ferraris, *Note su decostruzione e metodo* (1984), in Idem, *Postille a Derrida*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1990, pp. 107-113; Idem, *La svolta testuale. Il decostruzionismo in Derrida, Lyotard, gli “Yale Critics”*, Milano, Unicopli, 1986; P. Lombardo, *Decostruire*, in M. Lavagetto (a cura di), *Il testo letterario*, Bari, Laterza, 2007, pp. 219-246; P.V. Zima, *Derrida e la decostruzione* (1994), Chieti, Solfanelli, 2007.

serire, parafrasando Rorty<sup>39</sup>, che nella lettura dei grandi libri di pedagogia dovremmo essere prima “solidali” con l’autore e il suo testo e dopo “ironici” decostruttori dei loro ancestrali costrutti metafisici, perché – come ammoniva spesso Dewey – è bene non fidarsi troppo dell’*auctoritas* dei classici.

La lettura-scrittura, pertanto, “Deve inevitabilmente dividersi dai due lati di un limite e continuare (fino a un certo punto) a rispettare le regole di ciò stesso che decostruisce o di cui espone la decostruttibilità. Pertanto, essa fa sempre questo doppio gesto, apparentemente contraddittorio, consistente nell’acceptare (entro certi limiti), vale a dire nel non accettare mai totalmente, il dato di un contesto, la sua chiusura e la sua fermezza”<sup>40</sup>. Tuttavia, non si tratta di un rovesciamento o di una trasvalutazione, ma di una destabilizzazione finalizzata a reinscrivere i vecchi concetti della metafisica entro nuovi campi semantici.

Più a monte, alla base di questa divaricazione della lettura-scrittura, “Vi sono dunque due interpretazioni dell’interpretazione, della struttura, del segno e del gioco. L’una cerca di decifrare, sogna di decifrare una verità o un’origine che sfugge al gioco e all’ordine del segno, e vive come un esilio la necessità dell’interpretazione. L’altra, che non è più rivolta verso l’origine, afferma il gioco e tenta di passare al di là dell’uomo e dell’umanesimo, poiché il nome dell’uomo è il nome di quell’essere che, attraverso la storia della metafisica e della onto-teologia, cioè attraverso l’intera sua storia, ha sognato la presenza piena, il fondamento assicurante, l’origine e la fine del gioco”<sup>41</sup>. Ma Derrida non vuole *aut aut* e chiosa: “(le due interpretazioni) si dividono il campo di ciò che chiamiamo, in maniera tanto problematica, le scienze umane. Per parte mia non credo, benché queste due interpretazioni debbano accusare la loro differenza e acuire la loro irriducibilità, che oggi ci sia da *scegliere*”<sup>42</sup>.

L’obiettivo sta nel combinare l’approccio ermeneutico, che pur nell’ammissione della polisemia di ogni testo non rinuncia a “l’orizzonte implicito di una riepilogazione (*résumption*) unitaria del

<sup>39</sup> Cfr. J. M. Van Hook, *Caverne, cànoni e l’insegnante ironico nella filosofia dell’educazione di R. Rorty*, in G. Bandini, R. Certini (a cura di), *Frontiere della formazione postmoderna*, Roma, Armando, 2003, pp. 176-184.

<sup>40</sup> J. Derrida, *Verso un’etica della discussione*, cit., p. 227.

<sup>41</sup> J. Derrida, *La struttura, il segno e il gioco nel discorso delle scienze umane* (1966), in Idem, *La scrittura e la differenza*, cit., p. 376.

<sup>42</sup> *Ivi*.



sensu”<sup>43</sup>, con quello decostruttivo che, al contrario, mira alla disseminazione, ovvero alle connessioni di senso, variegata e aporetica<sup>44</sup> che strutturano un testo impedendo di ridurlo “ai suoi effetti di senso, di contenuto, di tema”<sup>45</sup>. Non si punta a mettere in evidenza il relativismo di ogni interpretazione e neppure a ritrovare cosa voleva veramente dire l’autore, perché la “proliferazione vivente”<sup>46</sup> del senso di un testo avviene in rapporto ad un aspetto di dispersione, di non recupero che si genera proprio dalla “castrazione”<sup>47</sup> del paternalistico significato trascendentale.

Se il metodo del “commento raddoppiante” appare troppo ingenuo nel credere al “rapporto cosciente, volontario, intenzionale, che lo scrittore istituisce nei suoi scambi con la storia”<sup>48</sup>, altrettanto illusorio e per lo più fuorviante, risulta anche l’approccio interpretativo che vuole “trasgredire il testo verso qualche altra cosa, verso un referente (realtà metafisica, storica, psico-biografica, ecc.) o verso un significato fuori testo il cui contenuto potrebbe aver luogo, avrebbe potuto aver luogo, al di fuori della lingua”<sup>49</sup>.

Uno scavalcare il testo per ridurlo a illustrazione di un senso posto altrove come nel caso dell’interpretazione psicanalitica di Rousseau, proposta da Laforgue, in cui si “eccede allegramente verso un significato psico-biografico il cui legame col significante letterario diviene perciò perfettamente estrinseco e contingente”<sup>50</sup>.

Se il buon “commento raddoppiante”, dunque, “con tutte le ‘esigenze classiche’ e gli ‘strumenti della critica tradizionale’ (della qua-

<sup>43</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 79.

<sup>44</sup> Cfr. A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Roma, Armando, 2008, pp. 41-43: “Invece, il decostruire, a differenza dell’interpretare, non consiste nel riconoscere un senso quanto più possibile univoco, ma piuttosto nel ‘postillare’ con nuovi frammenti di scrittura i lasciti della tradizione (Ferraris)... La decostruzione viene considerata come un progetto di traduzione del discorso, indispensabile a dispiegare le ‘eccedenze’ e i ‘supplementi’ e mostrare le ‘smagliature’ della trama testuale... In tale direzione la verità non può essere che plurale, molteplice, variegata, inquieta e contraddittoria”.

<sup>45</sup> J. Derrida, *La disseminazione* (1972), tr. it., Milano, Jaca Book, 1989, p. 52.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 357.

<sup>47</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., pp. 119-120. Cfr. J. Derrida, *Il fattore della verità* (1980), tr. it., Milano, Adelphi, 1989<sup>2</sup>, in cui il decostruttore francese critica di semantismo l’interpretazione lacaniana de *La lettera rubata* di Poe.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 182.

<sup>49</sup> *Ivi*.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 183.

le... l'università deve assicurarne la più rigorosa trasmissione e conservazione)"<sup>51</sup>, è chiamato ad assolvere una funzione politico-istituzionale, al contrario, una *literacy* decostruttiva e "ironica" deve "leggere tra le righe" la *différance*, la struttura della traccia che attraversa ogni libro con il suo movimento eterogeneo di significazione.

"Un compito di lettura"<sup>52</sup> che deve "produrre questa struttura significante"<sup>53</sup>, ma non come un metodo che si aggiunga da fuori, poiché qualsiasi testo è sempre "in decostruzione"<sup>54</sup>. La "pratica organizzata" della decostruzione è sempre un evento specifico e, al tempo stesso, generale che libera dalle gabbie dei dualismi metafisici gli elementi preesistenti nel testo per ri-scriverli ("reinscriverli") secondo una diversa configurazione di senso.

Dobbiamo riconoscere che ad alcuni pedagogisti italiani, già da diversi anni, non è sfuggita l'importanza di tenere insieme il "commento raddoppiante" e l'approccio decostruttivo. A testimonianza del successo della *koiné* ermeneutica, possiamo citare il libro *Prospettive ermeneutiche in pedagogia* pubblicato a metà degli anni '90 dal gruppo interuniversitario di ricerca pedagogica coordinato da Alberto Granesse<sup>55</sup>.

Nel suo contributo, Franco Cambi, richiamandosi alla "triade *testo, interpretazione, tradizione*"<sup>56</sup>, spiega che "Ad esempio in letteratura si parte dal testo, da *quel* testo e dalla sua lettura, poi lo si analizza a più livelli (linguistico, sociale, storico ecc.)<sup>57</sup> per coglierne gli echi e le

<sup>51</sup> J. Derrida, *Verso un'etica della discussione*, cit., p. 214.

<sup>52</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 182.

<sup>53</sup> *Ivi*.

<sup>54</sup> J. Derrida, *Lettera ad un amico giapponese* (1985), in *Idem, Psyché. Invenzione dell'altro*, vol. 2 (1987-2003), tr. it., Milano, Jaca Book, 2009, p. 11.

<sup>55</sup> M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1995. Il volume raccoglie i saggi di Franco Cambi, Enza Colicchi, Rita Fadda, Giuseppe Flores d'Arcais, Giuseppe Spadafora, oltre ai contributi del coordinatore e delle curatrici. In questa ricerca viene affrontato il tema della relazione tra l'interprete e il testo anche se il focus rimane "il rapporto educativo inteso come un testo" (p. 16).

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 66.

<sup>57</sup> Riguardo alla contestualizzazione storica, autobiografica, ecc. delle teorie pedagogiche, cfr. L. Bellatalla, P. Russo (a cura di), *La storiografia dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005; F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2002<sup>10</sup>; H. A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2016<sup>2</sup>; L. Santelli Beccegato, *L'insegnamento della storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1981; S. Olivieri, *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice,

tensioni anche extratestuali e in questo lavoro si procede secondo una logica interpretativa fatta di progressivi approfondimenti, di connessione con elementi biografici, storici, di tradizione culturale (legata al genere in questione), attuando *nel* testo una sistole e una diastole tra loro complementari, universalizzandolo e specificandolo al tempo stesso, aprendolo ad una analisi interminabile, anche perché sempre rinnovabile e sempre di fatto rinnovata... Tali procedure vanno poste al centro anche per quanto riguarda il lavoro scolastico. Lo si sostiene con forza, in questi anni, per la filosofia, per sottrarla a quell'imperio della storicizzazione che è poi l'uso enfatico ed esclusivo del manuale e per ricondurla verso la sua natura più intrinsecamente interpretativa”<sup>58</sup>.

Nell'ultimo saggio del volume citato, Marielisa Muzi parla di una “ermeneutica nell'accezione decostruttiva”<sup>59</sup> e auspica una convergenza tra l'ermeneutica di Gadamer e la decostruzione, sulla base di un comune interesse intorno a “L'essere per il testo' sospeso 'tra memoria e promessa' intento ad interpretare 'una lettera morta che si attualizza solo a tratti in un dialogo finito' – come è stato notato da Ferraris”<sup>60</sup>.

La decostruzione e l'ermeneutica “devono essere giocate in modo complementare e dialettico, reciprocamente integrato – scriveva Cambi già nei primi anni '90 – ... Anche se, forse, alla decostruzione non ci si può fermare: essa libera sgombra, destruttura, non si ri-aggrega, non rimodella, se non in modo frammentario e secondario. La decostruzione, quindi, reclama l'interpretazione, la costruzione di senso, il richiamo ad altri e più razionali o storicamente più pregnanti *a-priori*, che vanno posti al centro della via *ricostruttiva*”<sup>61</sup>.

Ma “rivalutare il frammento – ha specificato Franco Epifanio Erdas – non vuol dire, per Derrida, cadere nel 'frammentario' e nell'asiste-

D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, 2000<sup>2</sup>, pp. 149-189.

<sup>58</sup> *Ivi*.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 260.

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 274.

<sup>61</sup> F. Cambi, *Decostruzionismo e pedagogia. Note ed appunti*, in “Studi di storia dell'educazione”, 1, 1992, pp. 33-34. Cfr. Idem, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Bari, Laterza, 2000, pp. 92-97; Idem, *Metateoria pedagogica*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 98-99; Idem, *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006, pp. 137-138.

matico. Probabilmente, questo sarebbe l'esito se il decostruzionismo non fosse una 'doppia scienza'. In realtà, una volta creata una distanza tra i concetti, si costituiscono delle infrastrutture o *arché*-sintesi, specie di sistemi di catene che li ricomprendono, senza escludere la possibilità di nuove sovrapposizioni, intersezioni, ecc... Il sistema non è mai chiuso e compiuto. Lo scopo è inverso a quello dell'ermeneutica. Non si tratta più di 'rifondare totalità organiche, o di integrare il testo passato con il nostro presente storico' (Ferraris). Piuttosto, 'di rendere estranei *perturbanti* quegli elementi della tradizione metafisica che la consuetudine e la cultura filosofica ci hanno abituato a ritenere come non problematici, ovvi, riconoscibili' (Ferraris). La scrittura è sempre, da questo lato, traccia e rinvio ad altro. Ma mai, in linea di principio, comunicazione, e soprattutto, comunicazione di un senso originario univoco"<sup>62</sup>. Erdas coglie molto bene l'aspetto sistematico e *costruens* della lettura decostruttiva, impegnata a risemantizzare i concetti metafisici in nuovi "sistemi di catene che li ricomprendono".

A tal proposito, Derrida tratteggia una "strategia generale della decostruzione"<sup>63</sup> articolata nei due celebri *step* del rovesciamento e dello spostamento, con l'aggiunta della individuazione dei termini indecidibili. Cominciare con il rovesciamento significa "riconoscere che, in un'opposizione filosofica classica, non c'imbattiamo mai nella coesistenza pacifica di un *vis-à-vis*, bensì in una gerarchia violenta. Uno dei due termini comanda l'altro (assiologicamente, logicamente, etc.) e sta più in alto di lui. Decostruire l'opposizione equivale allora, anzitutto, a rovesciare in un determinato momento la gerarchia"<sup>64</sup>, riorientando la lettura verso la ricerca di tutti i termini marginalizzati ed esclusi ad opera della logica binaria del "tutto o niente"<sup>65</sup>. Non una cancellazione altrimenti "la gerarchia dell'opposizione duale si ricostituisce, infatti, sempre da capo"<sup>66</sup>.

Ad esempio, pensare di rovesciare l'idealismo schierandosi incondizionatamente dalla parte del concetto di materia<sup>67</sup>, senza coglierne le implicazioni soprattutto con il suo opposto, significa ricadere in un

<sup>62</sup> F. E. Erdas, *Decostruzionismo e pedagogia*, in Idem, *L'educazione interminabile. Un viaggio nell'utopia*, Roma, Armando, 1996, pp. 131-132.

<sup>63</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 75.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>65</sup> J. Derrida, *Verso un'etica della discussione*, cit., p. 172.

<sup>66</sup> Idem, *Posizioni*, cit., p. 75.

<sup>67</sup> Cfr. *ibidem*, pp. 96-97.

monismo. È la critica che Derrida muove all'empirismo filosofico, animato dall'illusione che possa veramente darsi una logica eterologica pura e "fuori-testo". In quest'ottica, materialismo, sensismo e empirismo contemplerebbero un concetto di materia "reinvestito di valori 'logocentrici', associati a quelli di cosa, realtà, presenza in generale – ad esempio, presenza sensibile –, pienezza sostanziale, contenuto, referente, ecc."<sup>68</sup>, così da ricostituirlo a significato trascendentale.

Nel rovesciamento, si fa leva sulla contaminazione per non ricadere nelle vecchie dicotomie metafisiche di materia/spirito, materia/idealità, materia/forma, ecc., poiché la materia assume il significato di "forza di resistenza"<sup>69</sup> all'idealità, ma in un quadro di indissociabilità. "Si potrebbero così riprendere tutte le coppie di opposti sulle quali è costruita la filosofia e di cui vive il nostro discorso per vedere in esse non cancellarsi l'opposizione ma annunciarsi una necessità siffatta che l'uno dei termini appaia come la *différance* dell'altro, come l'altro differito nell'economia del medesimo (l'intelligibile come differente (*différant*) dal sensibile, come sensibile differito, il concetto come intuizione differita – differente (*différente*); la cultura come natura differita – differente (*différente*); tutto ciò che è altro dalla *physis* – *techne*, *nomos*, *thesis*, società, libertà, storia, spirito, ecc. – come *physis* differita o come *physis* differente (*différente*). *Physis in différence*"<sup>70</sup>.

Per riscrivere il concetto di materia, lo si dovrebbe far passare dal lavoro decostruttivo della "paleonomia"<sup>71</sup> bifasica: prelevare uno dei suoi predicati marginali, quali l'irriducibilità o la restanza, così da "smarcarlo" dai legami impliciti con tutta la catena dei predicati metafisici (cosa, realtà, presenza sensibile, pienezza sostanziale, contenuto, referente, ecc.), per poi reinscriverlo in una diversa catena, come potrebbe essere quella di resistenza, resto, marca, scrittura, traccia, ecc. Siamo già alla fase dello "spostamento positivo, di trasgressione"<sup>72</sup> secondo cui "Bisogna quindi, mediante una scrittura doppia, stratificata, scalata e scalante, marcare lo scarto fra l'inversione che abbassa ciò che sta in alto, decostruendone la genealogia sublimante o idealizzan-

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 97.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 98.

<sup>70</sup> J. Derrida, *La différence*, cit., pp. 45-46.

<sup>71</sup> *Idem*, *Posizioni*, cit., p. 102.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 97.

te, e l'irrompente emergenza di un nuovo 'concetto', concetto che non si lascia più, né mai si è lasciato, comprendere nel regime anteriore"<sup>73</sup> – come il concetto di archi-scrittura.

Non esistono, pertanto, concetti metafisici in sé, perché ogni singolo concetto "può contemporaneamente confermare e sconvolgere le certezze logocentriche ed etnocentriche. Noi non dobbiamo scartare questi concetti né, d'altra parte, abbiamo i mezzi per farlo. Dobbiamo invece trasformare i concetti all'interno della semiologia, spostarli, ritorcerli contro i loro presupposti, re-inscriverli in altre catene, modificando così a poco a poco il terreno su cui lavoriamo e producendo delle nuove configurazioni"<sup>74</sup>.

Ne segue che – in accordo con la necessità di mantenere il commento raddoppiante – la pratica decostruttiva non abbia niente a che fare con demolizioni delle nostre singole parole usuali, come "storia"<sup>75</sup>, ma si traduca, piuttosto, nello "spostamento generale dell'organizzazione"<sup>76</sup> delle sue implicazioni, così da passare da quelle tradizionali (linearità o circolarità, teleologia, escatologia, *Aufhebung*, ecc.) a quelle nuove basate sulla contaminazione (ripetizione, evento, traccia, eterogeneità, contraddizione, ritorno del rimosso, ecc.)<sup>77</sup>.

Ed è proprio stando sui "margini" della concettualizzazione metafisica, dove il senso diventa aporetico<sup>78</sup>, che la pratica decostruttiva cerca di

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 76.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>75</sup> *Ibidem*, pp. 90-91.

<sup>76</sup> *Ivi*.

<sup>77</sup> Cfr. S. Ulivieri, *I silenzi sociali: l'infanzia, i giovani, le donne. Una storia ai margini*, in F. Cambi, Eadem, *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 55: "... a fronte di una storia tutta costruita a parametri (destra/sinistra, nord/sud, cultura/pseudocultura, autorità/libertà) e a pre-giudizi (buoni/cattivi, uomini/donne, bianchi/neri, credenti/atei, cattolici/laici, destra/sinistra, nord/sud...), ritorna il gusto per tutti i periodi storici dell'umanità viva e reale, piena di contraddizioni, di fughe in avanti e restaurazioni del passato, una storia frantumata in tante storie, che in apparenza ratifica il disordine, ma che in realtà dà conto della diversità, raccoglie le fila disperse del dissenso, i filoni carsici dell'eresia, le culture e i valori delle minoranze". Sul tema della riabilitazione storica della figura del "marginale", dell'escluso, cfr. Eadem, (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2003<sup>3</sup>.

<sup>78</sup> Cfr. E. Isidori, *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, Roma, Aracne, 2005, p. 21: "L'aporia può rappresentare anch'essa una palestra di esercizio critico per gli insegnanti che, adot-

individuare i termini “indecidibili ... che non si lasciano più comprendere nell’opposizione filosofica (binaria) e tuttavia la abitano, le resistono, la disorganizzano, senza però *mai* costituire un terzo termine”<sup>79</sup>.

Ad esempio, Derrida trova nel *Fedro* di Platone una “falla” aperta nel testo (del Libro) dal termine “*pharmakon*”<sup>80</sup>, utilizzato per stabilire una analogia con la scrittura, la quale, da una parte è “tossica” perché intacca la purezza del senso espresso dalla *phonè* ma, dall’altra è un rimedio che supplisce le carenze della memoria. Platone tenta di far valere la tesi unilaterale della scrittura-veleno ma il testo lo tradisce e, alla maniera del *lapsus*, mette in scena anche il rinvio ineludibile all’antitesi, la scrittura-rimedio, secondo un rapporto a *double bind*: la scrittura non può essere buona senza essere contaminante, *ergo*, il senso è indecidibile.

### 3. *Decostruire le antinomie classiche della pedagogia*

In ambito pedagogico, oltre ad aver compreso i vantaggi di coniugare il “commento” raddoppiante” con la lettura decostruttiva – in sintonia con le “considerazioni metodologiche”<sup>81</sup> di Derrida –, già da tempo si è preparato il terreno per l’avvento della *literacy* decostruttiva. Cambi, ad esempio, ha descritto molto bene la corrispondenza tra la decostruzione delle dicotomie metafisiche e l’annoso problema delle antinomie classiche della pedagogia: “L’incorporazione della metafisica ha significato soprattutto l’assunzione di dualismi, che hanno resa problematica e spesso aporetica molta storia della pedagogia e dell’educazione. Sono i dualismi platonico-aristotelici, ma già parmenidei e pitagorici, tra anima e corpo, tra soggetto e oggetto, tra uomo e natura, tra natura e cultura, tra mente e affetti ecc. che strutturano tutta

tando un modello di ragionamento centrato sui problemi (concettuali, pratici, di aula, ecc.) ed abituandosi ad evidenziare le *impasse* che questi prospettano, possono sviluppare abilità di tipo riflessivo. ... La decostruzione, del resto, non rappresenta solo un metodo che porta alla risoluzione definitiva di un problema, ma una ‘strategia’ che mette in evidenza le caratteristiche, i limiti, i presupposti storico-culturali, politici e gli aspetti occulti ed in apparenza poco rilevanti (quelli che Derrida definisce come “marginari”) del problema/concetto analizzato”.

<sup>79</sup> J. Derrida, *Posizioni*, cit., p. 77. In questo nostro studio, per ragioni di economia, non tratteremo la indecidibilità che il decostruttore francese ha rilevato nei concetti di “dono”, “perdono”, “amicizia”, “giustizia”, “democrazia”, “immunità”, ecc.

<sup>80</sup> J. Derrida, *La farmacia di Platone* (1972), tr. it., Milano, Jaca Book, 2007<sup>2</sup>.

<sup>81</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 182.

la storia dell'educazione occidentale e la involgono in difficoltà e opposizioni, in lacerazioni e contrasti radicalmente insanabili”<sup>82</sup>. Per questo, la decostruzione del testo classico della pedagogia dovrebbe cominciare proprio a disaggiustare le sue antinomie, altrettanto classiche.

“L’antinomia – scrive Giovanni Maria Bertin – insorge tra due concetti correlativi quando, in luogo di rapporti di compensazione di integrazione ecc., si fanno valere in essi rapporti di opposizione tali che la scelta dell’uno escluda assolutamente quella dell’altro, con cui è inconciliabile. E ciò avviene quando ciascuno dei concetti in questione è svolto nella sua maggior purezza e radicalità, ma per ciò anche nella direzione massima di unilateralità e parzialità: accentuando, ad esempio, il momento del piacevole e del disinteressato nel gioco, il momento del doveroso e del produttivo nel lavoro”<sup>83</sup>.

Per Bertin – che nel suo libro *Educazione alla ragione*<sup>84</sup> spiega molto bene la natura metafisica della modellistica pedagogica – la storia della pedagogia si configura come un campo di scontro tra dottrine egocentriche ed eterocentriche, talvolta riappacificate da quelle conciliative. Le prime non riescono a spiegare “gli elementi di socialità di cui l’individualità si nutre sul piano storico”<sup>85</sup>, mentre le seconde “hanno il loro limite nelle difficoltà di giustificare il singolo, senza il quale nessuna società può costituirsi”<sup>86</sup>. A questa antinomia esterna (ego/etero), si aggiungono poi le antinomie interne ad ogni modello, per esempio, nelle pedagogie egocentriche l’individualità può essere intesa in modo naturalistico e spontaneista (Rousseau) oppure secondo una visione spiritualista e autoritaria (Gentile).

<sup>82</sup> F. Cambi, *I silenzi della teoria: il nascosto e l’impensato*, in Idem, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell’educazione. Studi storico-pedagogici*, cit., p. 12. Cfr. A. Mariani, *La decostruzione e il discorso pedagogico. Saggio su Derrida*, Pisa, ETS, 2000, p. 24: “Il rischio maggiore corso dalla pedagogia nella sua storia è probabilmente quello di essere rimasta intrappolata a lungo – troppo a lungo – all’interno di una identificazione metafisica, a cui la pedagogia stessa è stata sottoposta attraverso tutta una serie di dualismi (cultura/natura, anima/corpo, mente/affetti, autorità/libertà, ecc.). Perciò occorre – e con tempestività – un intervento ermeneutico-decostruttivo che sappia liberare il pedagogico dai condizionamenti della metafisica”.

<sup>83</sup> G. M. Bertin, *L’idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando, 1961, nota p. 161.

<sup>84</sup> G. M. Bertin, *Educazione alla ragione* (1968), Roma, Armando, 1995<sup>2</sup>.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 59.

<sup>86</sup> *Ivi*.



Rispetto alle antinomie classiche (autorità/libertà, apprendimento/curricolo, gioco/lavoro, ecc.)<sup>87</sup>, la scelta di un modello determina, a seguire, una tassonomia di polarità concettuali affini: una pedagogia egocentrica, dunque, sarà incline a sbilanciarsi verso la libertà, la spontaneità, il gioco, ecc. Tuttavia, Bertin, in modo simile al gesto decostruttivo, afferma che ogni assolutizzazione dottrinale, per motivi di sostenibilità teoretica, non può che trovarsi nello scacco dialettico di doversi correggere con la reintroduzione dei “supplementi”: “I modelli educativi orientati al rifiuto dell’esigenza conciliativa o superatrice (e cioè orientati all’accoglimento di uno dei termini dell’alternativa antinomica, nell’esclusione dell’opposto) denunciano il momento di problematicità che li caratterizza, da un lato, nel far valere, a loro volta, interiori esigenze antinomiche, dall’altro nel presentare carenze in rapporto al momento rifiutato”<sup>88</sup>.

Il tema delle “interiori esigenze antinomiche” è stato sviluppato da Renzo Tassi (insieme a Sandra Tassi) che, sul solco del problematicismo pedagogico, ha impostato i suoi manuali di storia della pedagogia unendo il classico “commento raddoppiante” a momenti di decostruzione “supplementare”: “Rousseau teorizza un modello *individualista*, fondato sulla *spontaneità* dell’alunno, ma poi deve far intervenire in maniera surrettizia l’autorità dell’educatore (antinomia interna al modello), e infine si vede costretto a “completare” l’*Emilio* col *Contratto sociale* (antinomia rispetto ad un modello opposto). Herbart teorizza un modello incentrato sulla *istruzione educativa*, ma poi deve in qualche modo introdurre una teoria dell’*interesse* per procurare uno spazio anche minimo all’autonomia dell’alunno. M. Montessori sostiene un modello fondato sull’autonomia dell’*embrione spirituale*, ma poi deve far appello ad una *pedagogia dilatatrice* sostenuta dall’azione dell’educatore precedentemente esclusa. A. S. Makarenko sostiene un modello di tipo collettivista, come il solo capace di appagare *tutte* le esigenze dell’uomo nuovo (del comunista e del lavoratore), ma deve poi riconoscere e sostenere il diritto del singolo alla *felicità individuale*”<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> Cfr. F. Cambi, *Le antinomie pedagogiche*, in Idem, *Manuale di filosofia dell’educazione*, cit., pp. 143-149.

<sup>88</sup> G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, cit., pp. 58-59.

<sup>89</sup> R. Tassi, S. Tassi, *Pedagogia nella storia. Il Novecento*, Bologna, Zanichelli, 2012<sup>4</sup>, p. 242.

Tirando le somme, dovremmo “smarcare” le antinomie di Bertin dalla loro appartenenza al trascendentale per poi reinscriverle nella struttura “grafematica” del testo; per questo “sarebbe da valutare – osserva massimo Baldacci – il contributo che può offrire il decostruzionismo derridiano. Se le opposizioni metafisiche tradizionali sono soltanto ‘differenze’, che non corrispondono ad una frattura dell’essere, ma solo ad una decisione che le istituisce come opposti, senza alcun fondamento ontologico, per cui esse sono delle pure ‘finzioni teoriche’, allora anche lo statuto delle antinomie di cui parla Bertin è da riconsiderare”<sup>90</sup>.

Proviamo, ad esempio, a “riconsiderare” l’antinomia tra la maieutica e “l’ammaestrare dal di fuori” (διδάσκειν)<sup>91</sup> – per come si presenta nel *Menone* di Platone (e anche nel *Teeteto*) – seguendo le “regole di lettura” derridiane che abbiamo descritto.

In linea con la fase del rovesciamento, potremmo cominciare a decostruire la gerarchia duale cercando di rintracciare nel testo tutta una catena di predicati, quali l’attività, l’apprendimento autonomo, la conquista dell’interiorità, il ritorno alla pienezza dell’origine, ecc., che vanno a formare la costellazione semantica del termine “maieutica”, in antitesi con i predicati dell’orbita dell’ammaestramento, tipo la passività, l’esteriorità, ecc.

Ma è proprio vero che la maieutica di Socrate è un metodo del tutto attivo? A questo riguardo, Benedetto Vertecchi – in qualità di intellettuale ironico alla Rorty – ha osservato che la prima parte del dialogo maieutico, da un punto di vista docimologico, ha le caratteristiche delle pseudo-prove: domande formulate a stimolo aperto ma che esigono risposte chiuse, in modo da guidare lo schiavo a dare il suo assenso ai falsi quesiti del filosofo.

Prove e pseudo prove. Immaginiamo che Socrate fosse un insegnante di scuola media e che il servo che interroga nel passo che vi proponiamo del *Menone* fosse un suo allievo. Leggiamo dunque il seguente stralcio come se fosse la registrazione di un dialogo insegnante-allievo (che Platone ci perdoni!):

<sup>90</sup> M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011<sup>2</sup>, p. 121. I testi di Antonio Banfi e di Bertin, se decostruiti, mostrano una certa vicinanza al pensiero di Derrida ma, al tempo stesso, anche cedimenti ontologici e teleologici, più consoni allo spirito ermeneutico della ricomposizione del pluralismo.

<sup>91</sup> J. Stenzel, *Platone educatore* (1928), tr. it., Bari, Laterza, 1966<sup>2</sup>, p. 158.

SOCR. (*traccia un quadrato*): Dimmi, ragazzo, riconosci in questo uno spazio quadrato? SERVO: Sì. SOCR.: E sai che uno spazio quadrato ha eguali tutte queste linee, che sono in numero di quattro? SERVO: Senza dubbio. SOCR.: E che uguali sono anche queste linee che lo intersecano a mezzo? SERVO: Sì. SOCR.: E non può essere simile spazio maggiore o minore? SERVO: Certo! SOCR.: Ammesso che un lato sia di due piedi e di due anche il lato adiacente quanti piedi sarebbe l'intero? Vedi un po': se un lato fosse di due piedi e quest'altro di uno solo, non è vero che lo spazio sarebbe di una volta due piedi? SERVO: Sì. SOCR.: Ma siccome è due piedi anche da questa parte, non risulta di due volte due piedi? SERVO: Risulta di due volte due. SOCR.: Quanto fa due volte due piedi? Calcola e dimmi il risultato. SERVO: Quattro, Socrate. SOCR.: E potrebbe esservi uno spazio doppio di questo, ma simile a questo, avente tutti i lati eguali? SERVO: Sì.<sup>92</sup>

In altre parti, al contrario, Socrate ripete e sviluppa le argomentazioni dell'interlocutore facendogli quasi da specchio – si pensi alla tecnica della riformulazione nel colloquio di *counseling* – così da favorire la sua autoformazione.

Questa contaminazione tra maieutica e ammaestramento non deve stupire perché “L'esperienza decostruzionista – suggerisce Alessandro Mariani – mette in discussione quella separazione netta tra l'insegnamento (basato sull'inserire dentro qualcosa dall'esterno) e l'educazione (incentrata sul tirare fuori qualcosa che è già all'interno) toccando quella ancestrale distinzione fra 'dentro' e 'fuori' che ha alimentato la filosofia *stricto sensu*, la filosofia dell'educazione e, più recentemente, la pedagogia dell'*interculturalità*”<sup>93</sup>.

Per Derrida, è meglio diffidare dell'insegnante in veste di “ostetrico”: “Egli è destinato a ripetere e a far ripetere, a riprodurre e a far riprodurre: delle forme, delle norme e un contenuto... ideale di autopedagogia per un corpo vergine, ideale che sottende una forte tradizione pedagogica... figura del giovane *uomo* che, a un'età ben precisa, quando è completamente formato, e tuttavia ancora vergine, insegna a se stesso... Il corpo del maestro (professore, intercessore, precettore, ostetrico, ripetitore) è lì solo il tempo che gli occorre per dileguarsi,

<sup>92</sup> B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 163-164. Brano citato: *Menone*, 82 b-d.

<sup>93</sup> A. Mariani, *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, cit., p. 91.

sempre sul punto di ritirarsi, corpo di un mediatore che simula la sua scomparsa... facendo finta di lasciare il discepolo... che deve ricominciare a sua volta, rigenerare spontaneamente il ciclo della paideia, lasciarlo piuttosto che si generi nei suoi principi come auto-enciclopedia”<sup>94</sup>.

Il concetto di maieutica è marcato da tutto un sistema di gerarchie: “la subordinazione ontologica o trascendentale del corpo significante rispetto all’idealità del significato trascendentale”<sup>95</sup>; l’auto-affezione che esige la cancellazione di ogni mediazione, soprattutto della scrittura, e che impone al “corpo insegnante” di “dileguarsi”; l’intuizione dell’originario e il disprezzo per le rappresentazioni, imitazioni, ecc.

Contro le intenzioni di Platone, viene fuori una figura ambivalente di Socrate: per un verso, il suo “dialogo è dunque una comunicazione tra due origini assolute che, se si può rischiare questa formula, si auto-affettano reciprocamente, ripetendo come eco immediata l’auto-affezione prodotta dall’altro”<sup>96</sup>; per l’altro verso, la personalità e le conoscenze del filosofo costituiscono una preziosa mediazione.

Sebbene si dichiari di “non sapere”, l’insegnamento etimologicamente “imprime un segno” nella mente dell’allievo, infatti, lo stimolo maieutico, che innesca lo sforzo dell’apprendimento autonomo, è contaminato dall’etero-formazione – in linea con la doppia *literacy* radoppiante e ironicamente decostruttiva: “SOCR. Anzi, lo abbiamo (*lo schiavo*) non poco aiutato, sembra, a trovare la via della verità. E ora, proprio perché non sa, ricercherà con piacere”<sup>97</sup>.

Pertanto, in un testo dedicato alle “antinomie della disciplina filosofica”<sup>98</sup> Derrida riflette sul doppio legame tra l’eteroeducazione e il libero filosofare: “Un maestro deve iniziare a ciò, introdurre, formare, etc. il discepolo... egli deve rappresentare la parola, il pensiero o il sapere dell’altro: *eterodidatta*. Ma d’altra parte, non vogliamo ad alcun prezzo rinunciare alla tradizione autonomista e *autodidatta* della filosofia. Il maestro non è che un mediatore che deve essere cancella-

<sup>94</sup> J. Derrida, *Dove comincia e come finisce un corpo insegnante* (1976), in Châtelet et alii, *Politiche della filosofia*, tr. it., Palermo, Sellerio, 2003<sup>2</sup>, pp. 48 e 58-59.

<sup>95</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>96</sup> J. Derrida, *Della grammatologia*, cit., p. 190.

<sup>97</sup> Platone, *Menone*, in Idem, *Opere complete*, vol. 5, Bari, Laterza, 1988<sup>3</sup>, p. 274.

<sup>98</sup> J. Derrida, *Le antinomie della disciplina filosofica. Lettera di prefazione* (1986), in Idem, *Del diritto alla filosofia*, cit.

to. L'intercessore deve neutralizzarsi davanti alla libertà del filosofare. Questa si *forma essa stessa*, per quanto riconoscente sia il suo rapporto con la necessità del maestro, con la necessità per l'atto magistrale di *aver luogo*. Come conciliare l'aver-luogo e il non-luogo del maestro? Quale incredibile topologia esigiamo per conciliare l'eterodidatta e l'autodidatta?"<sup>99</sup>.

La risposta sta nel fatto che "non c'è fuori-testo", nel senso che ogni soggetto, essendo un "effetto" del testo generale in cui si scontrano le forze politiche, economiche, sociali, ecc., si forma in rapporto alle istituzioni di contesto, le quali non si possono cancellare nella speranza di accedere ad un rapporto diretto e privato con il sapere trascendentale. Tuttavia, "un'eredità non si raccoglie mai, non forma mai un tutt'uno. La sua presunta unità, se ce n'è, non può consistere che nell'*ingiunzione di riaffermare scegliendo*"<sup>100</sup>, come a dire che il testo nell'iterazione viene ricontestualizzato e si apre all'alterità.

Su questo tema, Derrida chiama in causa la critica lévinassiana alla maieutica: "l'etica interrompe la tradizione filosofica del parto e sventa l'astuzia del maestro quando questi finge di nascondersi dietro la figura della levatrice... maieutica. Quest'ultima, osserva Lévinas, mi rivelerebbe solo ciò di cui sono già capace... non insegna nulla"<sup>101</sup>. L'arte ostetrica non accoglie l'appello dell'alterità, dal momento che il dialogo svolge la funzione introspettiva e narcisistica del "conosci te stesso". Se il *logos* del "che cos'è" rimane sordo alle differenze, allora, è opportuno smarcare il dialogo maieutico dalla metafisica dell'identità.

"Provocare, introdurre – afferma Derrida ricordando la sua esperienza di insegnante di scuola media –, liberare nei ragazzi le loro possibilità di formazione non si può fare se non a scapito del sapere, ovvero se si dice che l'essenziale è che gli allievi siano attivi, che inventino delle cose, etc., se ne pagano le conseguenze dal lato dei contenuti. ... Bisogna trovare dei compromessi, naturalmente, perché non si

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 301. Sul *double bind* dell'apprendere/insegnare, cfr. D. Zoletto, *Maestro*, in "Aut-aut", 327 (*Jacques Derrida. Decostruzioni*), 2005, pp. 19-32.

<sup>100</sup> J. Derrida, *Spettri di Marx. Stato del debito, lavoro del lutto e nuova Internazionale* (1993), tr. it., Milano, Cortina, 1994, pp. 25-26.

<sup>101</sup> J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas* (1997), tr. it., Milano, Jaca Book, 1998, p. 79. Cfr. I. Malaguti, *Aporie dell'insegnamento filosofico e ininsegnabilità della filosofia: il contributo del pensiero francese*, in L. Illetterati (a cura di), *Insegnare filosofia*, Torino, UTET, 2007.

tratta certo di abbandonare tutta la trasmissione del sapere”<sup>102</sup>. Una *literacy* che unisca il “commento raddoppiante” a momenti maieutici di decostruzione perché, in fondo, “è necessario che ci siano dei luoghi di respiro... che il marginale, nella figura delle ipotesi, non parliamo della peggiore, possa respirare”<sup>103</sup>.

#### 4. *Decostruire un classico: il “De magistro” di Agostino*

A Cassino, nel 1997, ha avuto luogo un seminario del CIRSE in cui si è fatto il punto sulla crisi dello studio dei classici della pedagogia. Gli atti del seminario sono stati raccolti nel volume *I classici della pedagogia*<sup>104</sup> pubblicato, due anni dopo, a cura di Giacomo Cives, Giovanni Genovesi e Paolo Russo. Nei loro saggi, gran parte degli autori sottolinea la bontà del congegno ermeneutico ai fini della comprensione del testo; un approccio che Luciana Bellatalla<sup>105</sup> ha poi modernizzato, includendovi anche alcuni stimoli provenienti dalla teoria della complessità e dalla narrazione kuhniana dei cambiamenti di paradigma.

Pertanto, in continuità con tutti questi apporti migliorativi del “commento raddoppiante”, possiamo, nello studio dei classici, aggiungere anche il momento della *literacy* decostruttiva?

Per dimostrare la fattibilità di questo passo, vogliamo provare ad abbozzare una decostruzione del *De magistro* di Agostino, un’opera che, per certi aspetti, ricorda la struttura del *Menone* di Platone<sup>106</sup>, in-

<sup>102</sup> J. Derrida, *Liberare la curiosità, suscitare il desiderio*, in “Studi sulla formazione”, 1, 2000, pp. 161-162. Si tratta di un’intervista pubblicata nel 1989 dalla rivista francese “Cahiers pédagogiques”, poi tradotta e commentata da A. Mariani per la rivista italiana.

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 163.

<sup>104</sup> G. Cives, G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *I classici della pedagogia*, FrancoAngeli, Milano, 1999. Gli altri autori dei saggi sono: Luciana Bellatalla, Franco Cambi, Giorgio Chiosso, Antonio Corsi, Remo Fornaca, Mario Alighiero Manacorda, Furio Pesci, Vittorio Telmon e Carla Xodo.

<sup>105</sup> Cfr. L. Bellatalla, *Questioni di metodo*, in Eadem, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006, pp. 1-38; Eadem, (a cura di), *La scienza dell’educazione e il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 29-42.

<sup>106</sup> Il platonismo di Agostino è spurio perché risente del neoplatonismo e anche dello stoicismo mediato da Cicerone. Per il “commento raddoppiante”, cfr. G. Piccolo, *I processi di apprendimento in Agostino d’Ippona*, Roma, Aracne, 2014<sup>2</sup>; L. Ali-

fatti, troviamo Agostino che dialoga con il figlio Adeodato intorno al tema del vero insegnamento. La comunicazione è a doppio legame: si vuole imbastire una discussione educativa non direttiva ma, al tempo stesso, si argomenta per dimostrare l'impotenza dello strumento linguistico ai fini dell'insegnamento. L'obiettivo sta nel riconoscere alla parola svuotata solo la funzione di orientare verso la ricerca autonoma dei significati trascendentali. Questa inconciliabilità tra la forma e il contenuto è una delle tante aporie presenti nel *De magistro*, le quali conferiscono a questo Libro il suo valore di testo "già in decostruzione".

Cominciamo con la decostruzione della forma maieutica e, in chiave di rovesciamento, osserviamone le implicazioni con l'ammaestramento. Il primo inciampo lo troviamo nelle domande formulate in modo tale da contenere già in se stesse le risposte (le pseudo-prove di Vertecchi): "Ag. – E allora, se ti chiedessi come chiami lo stesso nome, cioè questo suono espresso da due sillabe, non mi risponderesti correttamente 'nome'? Ad. – Giusto. Ag. – Forse che allo stesso modo il segno di quattro sillabe che pronunciamo quando diciamo 'congiunzione' significa se stesso? No, perché questo nome non può essere posto tra le congiunzioni. Ad. – Lo ammetto"<sup>107</sup>.

Nel testo troviamo espressa anche la teoria che giustifica questo approccio: "Ag. – Ma, anche in questo caso (*quando s'interroga*), vedo solo che intendiamo insegnare. Perché tu, ti domando, interroghi per un altro motivo, che non sia insegnare a colui che interroghi? Ad. – Dici il vero... poiché anche quando si fanno domande non si vuole altro che colui che è interrogato impari ciò che noi vogliamo udire"<sup>108</sup>.

Il "dialogo" procede fino alla metà del decimo capitolo, poi si interrompe e lascia il posto a un lungo discorso assertivo di Agostino, a dimostrazione che la forma dialogica è minata al suo interno da un nucleo retorico che sviscerisce ulteriormente l'impianto blandamente non direttivo dell'opera, al punto che, è lo stesso Adeodato ad accorgersi che il dialogo si è trasformato in una lunga "*orationi tuae*": Ad. – Io invece ho imparato dall'invito (*admonitione*) delle tue parole ... que-

ci, R. Piccolomini, A. Pieretti, *Verità e linguaggio. Agostino nella filosofia del Novecento/3*, Roma, Città Nuova, 2002.

<sup>107</sup> Agostino, *Il maestro e la parola* (a cura di M. Bettetini), Milano, Bompiani, 2004, p. 119.

<sup>108</sup> *Ibidem*, pp. 83 e 121.

sto discorso (*orationi tuae*) che hai tenuto senza interruzione (*perpetua*), soprattutto perché ha prevenuto e dissolto tutte le obiezioni che ero pronto a farti”<sup>109</sup>.

Un altro aspetto poco autoeducativo è la richiesta di ripetere a memoria ciò di cui si è discusso, atteggiamento che – lo sappiamo dal “commento raddoppiante” – costituiva la cifra del metodo passivo praticato nelle scuole greche e latine; ma, la richiesta di “intendersi-parlare” non è casuale, perché è finalizzata ad attivare il meccanismo dell’auto-affezione giudicante in colui che ripete: “Ag. – Vorrei tu riassumessi quello che finora abbiamo scoperto conversando. Ad. – Farò quel che posso. Ricordo che innanzitutto abbiamo cercato per un po’ il motivo per cui si parla e abbiamo trovato che... Ag. – E tu hai richiamato con la memoria tutto ciò che volevo abbastanza bene”<sup>110</sup>.

Agostino, nello sviluppo del suo Libro, descrive il dialogare come due monologhi paralleli e auto-affettivi in cui la parola ha solo la funzione di stimolare l’introspezione, però, da quanto abbiamo osservato, l’autoformazione sembra già contaminata dall’indottrinamento.

Passando dalla forma ai contenuti dottrinali, ci imbattiamo in una metafisica teo-logocentrica: l’unico maestro è Cristo Maestro interiore che illumina la mente umana e dona la visione dei significati trascendentali, i quali vengono intuiti dal pensiero purificato dai significanti materiali.

Cominciamo a decostruire la doppia antinomia maestro esteriore (significante materiale)/maestro interiore (significato mentale) e prendiamo le difese dei termini “messi nell’angolo”.

Agostino, dopo aver asserito l’equivalenza tra parlare e insegnare (e ricordare), descrive un ventaglio di casi in cui è palese la debolezza epistemologica del linguaggio: per capire una parola devo già conoscerne la denotazione o la connotazione; le parole non vengono intese allo stesso modo da tutte le persone ed è problematico anche riuscire a definire il senso di una parola in modo universale; parlare spesso è mentire o ripetere a memoria cose che neppure si conoscono; le parole non riproducono fedelmente i pensieri ed esistono casi di “*lapsus linguae*”<sup>111</sup>. Limitiamoci ad una citazione: “Ag. – ... seb-

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 169.

<sup>110</sup> *Ibidem*, pp. 121 e 127.

<sup>111</sup> Cfr. *ibidem*: “*Nostram linguae ipsius errore prosiliunt*” (p. 163); “*Nec linguae lapsus*” (p. 165).



bene le parole siano state dette in latino e chiaramente percepite tramite l'udito, non riusciamo a conoscere i pensieri di chi parla, sebbene siamo della stessa lingua"<sup>112</sup>. La parola, inoltre, è esteriore, materiale e *no sense* come i rumori: "Ag. – Con le parole quindi non impariamo che parole, anzi il suono e lo strepito (*strepitumque*) delle parole"<sup>113</sup>. Riguardo alla scrittura, Agostino la condanna al suo ruolo di "porta voce" e afferma: "le parole scritte sono segni dei segni che proferiamo con la voce"<sup>114</sup>.

Più in generale, ciò che rende il linguaggio inferiore (*vilius*) alla conoscenza diretta della *res* (sensibile o intelligibile) è proprio la struttura del rinvio all'altro da sé, ovvero, la dinamica di supplementazione: "Ag. – Ora voglio che tu capisca che si devono stimare le cose significate più dei segni. Tutto ciò che è in funzione di qualcos'altro, è necessario che valga meno di ciò per cui è"<sup>115</sup>.

Ma Adeodato osserva che la parola "melma" è migliore della cosa stessa, allora, Agostino chiarisce che la conoscenza (cognizione) della cosa, non la cosa, è preferibile al segno della cosa: "Ag. – Quindi, secondo la nostra tesi, sebbene risulti falso che tutte le cose sono da preferirsi ai loro segni, non è tuttavia falso *che tutto ciò che è in funzione di qualcos'altro vale meno (vilius esse) di ciò per cui è*. La conoscenza della melma, in funzione della quale è stato istituito questo nome, è da considerarsi migliore del nome stesso, a sua volta abbiamo appurato essere da preferire alla stessa melma. *E questa conoscenza è stata anteposta al segno* di cui parliamo solo perché è stato dimostrato *che questo è in funzione di quella* e non quella di questo"<sup>116</sup>.

Sulla base della logica del "tutto o niente", il Padre latino articola le varie antinomie: niente deve passare dall'esterno all'interno, l'inferiore non può agire sul superiore, ciò che rinvia ad altro vale meno di ciò che è in sé. Il significato mentale è trascendentale, quindi, non si mescola con quel "pericoloso supplemento" che è il significante esteriore e materiale.

Per questo, una volta stabilita la gerarchia logocentrica in cui la "cognizione della cosa" è più valida (*potior*), migliore (*melior*), viene

<sup>112</sup> *Ibidem*, p. 165.

<sup>113</sup> *Ibidem*, p. 153.

<sup>114</sup> *Ibidem*, p. 99.

<sup>115</sup> *Ibidem*, p. 135.

<sup>116</sup> *Ibidem*, p. 137, c.n.

prima, (*antecellat*) ed è preferibile (*praeferenda*) al segno, il grande retore d’Ippona – entrando nel merito dell’antinomia metodo verbale/metodo intuitivo – critica la didattica del verbalismo e si schiera con l’oggettivismo didattico: “Ag. – Ti domando: poni che un tale, inesperto della caccia agli uccelli, che si pratica con canne e vischio, incontrasse un uccellatore, armato dei suoi attrezzi... l’uccellatore, vedendo che l’altro lo osserva, con l’intenzione di esibirsi prepara le canne e, avvistato lì vicino un uccellino, con l’aiuto del fusto della canna e del falcone riesce a immobilizzarlo, trattenerlo e catturarlo; non ha forse insegnato a colui che l’osservava ciò che desiderava sapere senza usare dei segni, ma tramite la cosa stessa?”<sup>117</sup>.

Tuttavia, l’esperienza diretta non è interpretabile in modo univoco, pertanto, nel testo troviamo anche alcuni passaggi in cui si denuncia il limite del metodo intuitivo: “Ad. – ... se qualcuno ... mi chiede che cosa sia camminare... e io tento di insegnargli ciò che ha chiesto senza un segno, cominciando a camminare immediatamente, come eviterò che costui non pensi che camminare è solo quel tanto che io avrò camminato? Se lo penserà, si sbaglierà: penserà che non abbia camminato chiunque avrà camminato più o meno di me”<sup>118</sup>. Una smentita del mito della fondazione empirica ed extralinguistica del significato che non ha niente da invidiare alla dimostrazione quineiana della “indeterminazione del riferimento”<sup>119</sup>.

L’esperienza, quindi, per quel che merge dal *De magistro*, funziona come un testo<sup>120</sup>: non è una mera registrazione di presenze ma è una riconfigurazione (gestaltica) mentale di catene instabili di elementi differenziali, iterabili e rappresentabili. Agostino, viceversa, sebbene non riesca ad andare “fuori-testo”, non accetta che dalla lingua non si possa uscire; egli – basando i suoi ragionamenti sulla crisi della teoria sostanzialistica del segno e sull’insufficienza della nozione di verità

<sup>117</sup> *Ibidem*, pp. 147-149.

<sup>118</sup> *Ibidem*, p. 143. Questa tesi verrà riconsiderata da Adeodato, cfr. *infra*, nota 121.

<sup>119</sup> Cfr. W.O. Quine, *Parola e oggetto* (1960), tr. it., Milano, il Saggiatore, 2008<sup>2</sup>.

<sup>120</sup> Cfr. J. Derrida, *Firma evento contesto*, cit., p. 405: “vorrei dimostrare che i tratti che si possono riconoscere nel concetto classico e definito in senso stretto di scrittura sono generalizzabili. Essi possono valere non solo per tutti gli ordini di ‘segni’ e per tutti i linguaggi in generale ma anche, al di là della comunicazione semio-linguistica, per tutto il campo di quello che la filosofia chiamerebbe l’esperienza, o addirittura l’esperienza dell’essere: la suddetta ‘presenza’”.

come corrispondenza – si accorge che la comunicazione e l’esperienza non sono processi di trasmissione “a nastro” di contenuti, ma scambia per un difetto proprio quella struttura “grafematica”-supplementare del linguaggio e dell’esperienza che la sua scrittura aporetica, invece, ha il pregio di mettere in scena.

Per superare l’*impasse*, il vescovo d’Ippona specifica che la visione delle *res* diviene verità solo quando conduce alla cognizione del *totum*: “Ad. – ... non vedo che sia mostrata la caccia all’uccello nella sua completezza (*totum*). Ag. – È facile liberarti da questa preoccupazione, poiché aggiungo la clausola che quello fosse tanto intelligente da dedurre tutta intera (*totum*) quella tecnica da ciò che ha visto: è sufficiente infatti al nostro caso che sia possibile insegnare senza un segno alcune cose, non tutte, e ad alcuni individui. Ad. – Anch’io posso aggiungere questo: se fosse tanto intelligente, una volta mostrato il camminare con pochi passi, comprenderà che cosa sia camminare nella sua completezza (*totum*)”<sup>121</sup>.

Una totalità che può essere intuita dall’“occhio segreto e semplice della mente” sotto l’influsso dell’illuminazione divina: “Ag. – Mi insegna qualcosa solo chi mi presenta davanti agli occhi, o a qualche senso del corpo, o anche alla mente, ciò che voglio conoscere. ... In effetti tutti gli oggetti che percepiamo, li percepiamo con un senso del corpo oppure con la mente. Chiamiamo i primi sensibili, i secondi intelligibili... Quando poi si tratta di ciò che contempliamo con la mente, cioè con l’intelletto e la ragione, sicuramente parliamo di cose che vediamo come presenti in quella luce interiore della verità, da cui quello che chiamiamo l’uomo interiore è illuminato e riempito di gioia. Ma, anche allora, chi ci ascolta, se guarda anche lui queste cose con il puro occhio interiore (*secretum ac simpliciter*), conosce ciò di cui parlo grazie alla sua contemplazione, e non alle mie parole.”<sup>122</sup>. Perché dipende dalla “debolezza di chi guarda”<sup>123</sup> di non riuscire a “vedere nella sua interezza”<sup>124</sup> la verità.

<sup>121</sup> Agostino, *Il maestro e la parola*, cit., p. 149.

<sup>122</sup> *Ibidem*, pp. 153, 157 e 159.

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 159.

<sup>124</sup> *Ivi*. Cfr. *infra*, nota 127.

L'occhio "semplice", quasi come "un tatto nello sguardo"<sup>125</sup>, desidera afferrare la pienezza, il *totum*, di quelle *res* che sono i contenuti mentali. Eppure, questa semplicità dell'intuizione auto-affettiva del "colpo d'occhio" interiore si scontra con la concezione della percezione esposta nel *De musica* – testo coevo al *De magistro* – fondata, al contrario, su una visione compositiva: "... per le forme dei corpi che interessano la vista: tra queste non possiamo giudicare e neppure arrivare a percepire le rotonde o quadrate o di qualunque altro volume e figura, se non le osserviamo con gli occhi. Mentre si guarda una parte, se sfugge ciò che si è osservato in un'altra è del tutto vano l'intento di chi osserva, perché anche questo si verifica in una durata di tempo e a causa di questo variare è necessario che la memoria vegli"<sup>126</sup>. Dunque, una descrizione "grafematica", e non fotografica, della struttura della percezione.

Per uscire dal pantano delle contraddizioni, Agostino concede al segno linguistico – di cui si serve il maestro esteriore – la funzione di ammonire e stimolare la ricerca interiore della verità. Nel testo, in effetti, ci imbattiamo spesso nel termine "*admonitio*" (o in altri termini con la stessa radice, come "*admonitione*", "*admoneri*", "*admonitionem*", etc), ad esempio: "Ag. – Spesso accade che uno a cui si fa una domanda neghi qualcosa, ma poi sia spinto ad ammetterla da altre domande, e questo avviene per la debolezza di chi guarda, che non riesce a volgersi a quella luce per l'intero oggetto: allora è invitato (*admonetur*) a farlo per parti, quando gli si porgono domande sulle parti dalla cui somma deriva ciò che non era in grado di vedere nella

<sup>125</sup> Cfr. J. Derrida, *Toccare, Jean-Luc Nancy* (2000), tr. it., Genova-Milano, Marietti, 2007, pp. 155-156: "No, tentiamo piuttosto di identificare un intuizionismo costitutivo della filosofia stessa, del gesto che consiste nel filosofare ed anche del processo di idealizzazione che consiste nel ritenere il tatto nello sguardo per assicurare a questo il pieno di presenza immediata richiesto da qualsiasi ontologia o da qualsiasi metafisica... Da Platone a Bergson, da Berkeley o de Biran a Husserl e al di là, una stessa costrizione formale non cessa di esercitarsi: c'è certo l'egemonia ben nota di un'eidetica, come *figura* o *aspetto*, dunque come forma visibile esposta allo sguardo incorporeo, ma questa supremazia ubbidisce essa stessa all'occhio solo nella misura in cui un intuizionismo aptico la porta a compimento, la riempie, soddisfa il movimento intenzionale di un desiderio, come desiderio di presenza".

<sup>126</sup> Agostino, *La musica*, Milano, La vita felice, 2017, pp. 531 e 533. Anche ne *Le confessioni* non è difficile ritrovare un'idea della percezione come sintesi di ritenzioni e protenzioni, in base al principio che "il presente non ha nessuna estensione" (Idem, *Le confessioni*, Bari, Laterza, 1984, p. 330).

sua interezza. E anche se vi è condotto dalle parole di chi pone le domande, tuttavia non sono le parole che insegnano, ma indagano solo se egli è idoneo a imparare interiormente come colui che pone le domande”<sup>127</sup>.

Nel testo, addirittura, si afferma che queste parole-*admonitio* possono essere guidate da Dio: “Ag. – (*Dio, unico Maestro*) dal quale siamo invitati (*admonemur*) attraverso gli uomini, con segni anche esteriori a farci ammaestrare tornando interiormente a lui. ... Ad. – se poi si dicano cose vere, lo insegna solo colui che, mentre parlava esteriormente, ci ha ricordato (*admonuit*) che abita nell’interiorità”<sup>128</sup>.

“*Admonitio*” sembra un termine indecidibile perché l’ammonizione può: deprimere e mortificare il raggiungimento della verità, attraverso le parole dei cattivi maestri, la polisemia, il fraintendimento, l’indeterminatezza del senso, la menzogna, ecc., oppure favorire la ricerca autonoma della verità. L’*admonitio*-“*pharmakon*” è un supplemento che rischia di avvelenare il giudizio proprio mentre cerca di porre rimedio all’ignoranza. Un’antinomia tra l’auto e l’etero educazione che manifesta la sua aporeticità in due brani: “Ag. – ... per quanto riguarda le cose che si vedono con la mente, ... chi può vederle, interiormente è discepolo della verità, esteriormente giudice di chi parla o piuttosto del linguaggio stesso, perché la maggior parte delle volte conosce le cose che sono state dette, anche se chi le ha dette non le conosce”<sup>129</sup>; “Ag. – (*i maestri*) quando hanno spiegato con le parole tutte queste discipline ... allora i cosiddetti discepoli considerano dentro di sé se sono state dette cose vere, guardando alla verità interiore, per quanto è possibile alle loro forze”<sup>130</sup>. Come nel caso della maieutica socratica, anche nel *De magistro*, l’insegnamento mostra la sua ambivalenza: “imprime un segno”, ma poi risveglia lo sforzo autonomo di filosofare, che significa giudicare ciò che si è udito, dato che senza l’assenso non c’è conoscenza. Senza il segno-*admonitio* l’autoaffezione dell’uomo troverebbe solo il vuoto, il mutismo<sup>131</sup> e non l’oggettività del senso: niente dovrebbe passare dall’ esterno all’interno e, invece, il linguaggio-*admonitio* con la sua impurità ma-

<sup>127</sup> Agostino, *Il maestro e la parola*, cit., p. 159.

<sup>128</sup> *Ibidem*, pp. 167 e 169.

<sup>129</sup> *Ibidem*, p. 161.

<sup>130</sup> *Ibidem*, p. 167.

<sup>131</sup> Cfr. J. Derrida, *La voce e il fenomeno*, cit.

teriale contamina il senso ma, allo stesso tempo, dimostra di essere la condizione della sua idealità.

Per riepilogare, la nostra lettura decostruttiva del *De magistro* ha permesso di distinguere il sogno metafisico di Agostino, che racconta un modello educativo orientato all'intuizione di verità immutabili, pure e totalizzanti, dalla scena della sua scrittura che – proprio come il “*lapsus linguae*”<sup>132</sup> – mostra una pedagogia più complessa e meno riduttiva. Un modello educativo da “smarcare” dalla catena concettuale logocentrica (auto-affezione, significato trascendentale puro, desiderio della riappropriazione dell'origine, ecc.) al fine di reinscriverlo in una diversa cornice teorica, ma intra-testuale, costituita da: la struttura grafematica dell'esperienza e della comunicazione; la sintesi delle estasi temporali; l'intreccio supplementare tra i termini delle antinomie classiche (metodo verbale/metodo intuitivo, eteroeducazione/autoeducazione); la contaminazione originaria tra il significante e il significato.

L'Ipponate cerca di rendere ininfluenza il ruolo della parola del maestro esteriore, ma la sua scrittura puntualmente lo “ammonisce” “sull'utilità delle parole in generale, che, a ben considerarla, non è piccola”<sup>133</sup>.

<sup>132</sup> Agostino, *Il maestro e la parola*, cit., p. 165.

<sup>133</sup> *Ibidem*, p. 167.

## **L'impegno pedagogico di Clemente Alessandrino fra influssi filosofici greci e profonda fede cristiana**

Michele Loré

*Il saggio è incentrato su Il Pedagogo di Clemente Alessandrino. Si tratta di un'opera di fondamentale importanza per la storia europea, perché segna la nascita della pedagogia cristiana. L'importanza della Scuola di Catechismo di Alessandria risalta sia per il prestigio degli insegnanti sia per la fiera lotta contro lo gnosticismo.*

*The essay focuses on The Pedagogue of Clement of Alexandria. It's a work of fundamental importance for European history, because it marks the birth of Christian Pedagogy. The importance of the School of Catechism in Alexandria is also emphasized, both for the prestige of teachers and for the fight against Gnosticism.*

*Parole chiave: Clemente Alessandrino, Il Pedagogo, Scuola di Catechismo, pedagogia cristiana, gnosticismo*

*Keywords: Clement of Alexandria, Pedagogue, Catechism School, Christian pedagogy, gnosticism*

### *1. Introduzione. Profilo biografico di Clemente Alessandrino*

L'idea che il Cristianesimo abbia assunto su di sé l'eredità classica, in particolare filosofica, salvandola dall'oblio ed infondendole nuova linfa è largamente accettata<sup>1</sup>. Meno semplice risulta però ricostruire in che modo questo rapporto tra la nuova religione e l'antica sapienza si sia strutturato nel tempo, ricollegare gli innumerevoli fili tra le due realtà, identificare le figure di raccordo.

Al riguardo, riveste fondamentale importanza constatare che la più antica redazione dei Vangeli a noi giunta è in lingua greca. Si tratta, indubbiamente, di un dato di grande rilievo, che prescinde da ogni speculazione circa eventuali precedenti redazioni in lingua aramaica,

<sup>1</sup> Cfr. R. Bardy, *La conversione al cristianesimo nei primi secoli*, Milano, Jaka Book, 2002.

sulle quali il dibattito degli studiosi è tuttora aperto<sup>2</sup>. Infatti, quello che qui interessa è che i Vangeli si diffusero nella loro versione greca, che rimase l'unica fino alla Vulgata di S. Girolamo<sup>3</sup>.

A ben guardare, la scelta della lingua greca era pressoché obbligata, qualora si consideri che la culla del Cristianesimo fu la Giudea (successivamente rinominata Palestina)<sup>4</sup>, compresa nel settore orientale dell'impero romano, impregnato di cultura greca.

Ciò evidenzia le due dimensioni storico-culturali originarie del Cristianesimo: l'universalità e il legame con la cultura classica, che non potevano non presentarsi congiuntamente.

Per raggiungere tutti gli uomini, infatti, la Buona Novella doveva essere veicolata tramite una lingua internazionale, come il greco dell'epoca<sup>5</sup>.

La scelta del greco non è stata, dunque, casuale, ma in un certo senso necessaria, date le condizioni storico-politiche in cui il Cristianesimo si trovò a nascere e ad espandersi.

Non avrebbe assolto altrettanto bene il compito l'aramaico (parlato in Giudea assieme al greco ai tempi di Cristo), innanzi tutto perché gli Ebrei, a parte una minoritaria frazione (tra cui vanno annoverati gli apostoli), osteggiarono fieramente i cristiani<sup>6</sup>, e poi perché l'aramaico

<sup>2</sup> Cfr. J. Carmignac, *La Naissance des Évangiles Synoptiques*, Paris, François Xavier Guibert, 1984.

<sup>3</sup> Cfr. T. Stramare (a cura di), *La Bibbia vulgata dalle origini ai nostri giorni: atti del Simposio internazionale in onore di Sisto V*: Grottammare, 29-31 agosto 1985, Roma, Libreria Vaticana, 1985.

<sup>4</sup> Fu l'imperatore Adriano, nel 135 d.C., a cambiare il nome della provincia di Giudea in Palestina (la denominazione ufficiale romana era "Syria Palaestina").

<sup>5</sup> Il greco dei Vangeli era indubbiamente molto diverso sia da quello usato da Platone e da Aristotele sia da quello della filosofia ellenistica, ma ad ogni modo si trattava sempre della medesima lingua, evoluta nei secoli verso forme più idonee alla comunicazione internazionale. Alla venuta di Cristo il greco godeva ancora, in tutto l'Impero Romano (anche nella sua parte occidentale), di grande autorevolezza, che lo rendeva funzionale alla universalizzazione del messaggio cristiano.

<sup>6</sup> Il protomartire S. Stefano fu probabilmente linciato dagli ebrei nel 36 d.C., mentre l'apostolo S. Giacomo Maggiore fu messo a morte dal re di Giudea Erode Agrippa I nel 44 d.C. Su S. Stefano, cfr. C. M. Martini, *Stefano. Servitore e testimone*, Cinisello Balsamo, San Paolo Edizioni, 2017; su S. Giacomo Maggiore, cfr. P. Fournier, *Giacomo Apostolo*, Roma, Città Nuova, 2012.



non possedeva la stessa diffusione e lo stesso prestigio culturale del greco.

Assodato, dunque, che il legame tra mondo classico (in particolare greco) e mondo cristiano è originario, rimane da individuare chi cementò nel tempo questo rapporto.

Indubbiamente un ruolo fondamentale lo svolsero i Padri Greci, che precedettero ed influenzarono profondamente i Padri Latini nell'elaborazione della dottrina cristiana.

Tra i Padri Greci della Chiesa, ve ne fu uno in particolare che amò il mondo classico al punto da citarlo continuamente nelle sue opere accanto alle Sacre Scritture: Clemente Alessandrino.

Sulla vita di Clemente, nato con ogni probabilità ad Atene da famiglia pagana alla metà del II secolo d. C. e convertitosi al Cristianesimo da adulto<sup>7</sup>, non ci sono giunte molte notizie<sup>8</sup>. Tale lacuna, unitamente alle riserve sull'ortodossia di alcuni aspetti del suo pensiero, ha condizionato la *fortuna* dell'Alessandrino presso i cattolici: oggetto di culto fino al 1600, cioè per oltre quattordici secoli<sup>9</sup>, Clemente scomparve dal martirologio riformato da Clemente VIII, rimanendo comunque tra i santi venerati dalle Chiese Ortodosse.

Dopo una lunga serie di viaggi, animati da desiderio di conoscenza, Clemente si stabilì ad Alessandria d'Egitto, dove successe al siculo Panteno in qualità di direttore della celebre scuola di teologia. Fu ma-

<sup>7</sup> Sulla conversione di Clemente Alessandrino, si confronti: R. B. Tollinton, *Clement of Alexandria*, London, Williams and Norgate, 1914.

<sup>8</sup> L'incertezza circa la biografia di Clemente giunge al punto da far dubitare della sua consacrazione sacerdotale. Così si esprime sulla questione Catalfamo: "Anzi, chiama Clemente *μακάριον πρεσβύτερον*, 'sacerdote venerabile' e lo definisce inoltre 'uomo virtuoso e provetto'. Tuttavia, malgrado il fatto che Alessandro (S. Alessandro di Gerusalemme, n.d.r.) chiami Clemente 'sacerdote', non è certo che egli lo sia stato effettivamente" (G. Catalfamo, *S. Clemente Alessandrino*, Brescia, La Scuola, 1951, p. 13).

<sup>9</sup> Secondo Catalfamo in realtà Clemente non sarebbe mai stato venerato in ambito cattolico: "Erroneamente, pertanto, qualche storico, come ad es. il De Ruggiero nella sua *Storia della Filosofia*, afferma che Clemente sia stato elevato alla dignità degli altari. L'equivoco, probabilmente, dipende dal fatto che in qualche martirologio è indicata per il 4 novembre la festa di Clemente Alessandrino, o perché viene confuso il Nostro con Clemente Romano che la Chiesa celebra effettivamente come santo" (G. Catalfamo, *Op. cit.*, pp. 14-15).

estro del grande Origene, che ereditò da Clemente l'attenzione alla questione della gnosi e ne approfondì la visione complessiva mediante un approccio originale, anche se non sempre ortodosso.

L'esistenza dell'Alessandrino fu sconvolta dalle persecuzioni anti-cristiane ordinate dall'imperatore Settimio Severo, che lo costrinsero ad abbandonare l'Egitto alla volta della Cappadocia, dove si spense nel 215 d.C.

## 2. *La produzione di Clemente Alessandrino*

Le opere di Clemente Alessandrino pervenuteci sono 5: *Il Protrettico*, *Le Disposizioni*, *Gli Stromata* (frammenti), *Il Pedagogo* ed un'omelia dal titolo *Quale ricco si può salvare?*

Come si evince facilmente dal titolo, *Il Protrettico* è un'esortazione a convertirsi al Cristianesimo rivolta ai Greci. Lo stile dell'opera, come di consueto nella produzione clementina, si presenta elevato e la materia trattata è suddivisa in dodici capitoli. Si tratta, evidentemente, di un trattato che fonde il genere classico della protrettica ed il genere cristiano dell'apologetica. L'autore raffronta la cultura classica con il Cristianesimo, mettendo in risalto la pochezza del paganesimo di fronte alla rivelazione cristiana. I continui rimandi alla letteratura ed alla filosofia classica<sup>10</sup>, di cui Clemente era profondo conoscitore ed ammiratore, divengono funzionali all'esaltazione del Cristianesimo, secondo uno schema più tardi ripreso, ad un livello più elevato, da S. Agostino nella *Città di Dio*.

In un certo senso *Il Protrettico* può essere considerato una sorta di introduzione al *Pedagogo*, in quanto le due opere risultano complementari nei contenuti e finanche nello svolgimento. In effetti sono diversi i passi del *Pedagogo* in cui si fa esplicito riferimento al *Protrettico*.

Data per scontata la conversione dei Greci, l'attenzione di Clemente si focalizza sulla necessità di strutturare la nuova comunità di fedeli at-

<sup>10</sup> Sull'importanza della filosofia nel pensiero di Clemente, cfr. D. Dainese, *Clemente d'Alessandria e la filosofia. Prospettive aperte e nuove proposte: rassegna degli studi*, in "Annali di scienze religiose del Dipartimento di scienze religiose", Università cattolica del Sacro Cuore, 4, 2011, pp. 223-259.

traverso l'azione pedagogica. A questo fine specifico risponde *Il Pedagogo*, il cui intento educativo-formativo è evidente sin dal titolo.

*Il Pedagogo* si presenta al lettore in una struttura speculare, in quanto i tre libri sono suddivisi rispettivamente in tredici capitoli (il primo), ed in dodici (gli altri due).

L'asimmetria è solo apparente, perché il primo capitolo del primo libro funge da introduzione e trova un contraltare nella preghiera rivolta a Dio, che rappresenta un'appendice al dodicesimo capitolo del terzo libro, posta in chiusura dell'opera.

Il ricorso del numero dodici, dall'evidente significato biblico ed ancor più cristologico, sia nel *Protrettico* che nel *Pedagogo* conviene alle finalità apologetiche e formative delle due opere clementine, che negli *Stromata* trovano il loro compimento.

Secondo diversi studiosi, Clemente aveva in mente una trilogia<sup>11</sup>, come egli stesso sembrerebbe spiegare nel *Pedagogo*: “Studiandosi dunque di perfezionarci nel cammino della salvezza, il benignissimo Lógos usa un bel metodo, conveniente a darci un'educazione efficace: dapprima converte, poi educa come pedagogo, infine insegna”<sup>12</sup>.

A queste tre funzioni del Lógos divino corrisponderebbero le opere della trilogia composta dal *Protrettico*, che invita i Greci alla conversione, dal *Pedagogo*, che indica un progetto educativo organico rivolto alle comunità cristiane ed infine dagli *Stromata*, che si soffermano sul magistero divino.

Come già ricordato in precedenza, *Gli Stromata*, mai portati a termine dall'autore, ci sono giunti in forma lacunosa. Ciò nonostante dai frammenti è possibile evincerne la struttura, che doveva essere alquanto complessa.

Nel realizzare le tre opere, Clemente ha man mano profuso crescenti energie, commisurandole alla gravità degli argomenti affrontati. Se *Il Protrettico*, composto verso il 189, appare infatti un'opera piuttosto sintetica, *Il Pedagogo*, scritto nel 190, è già più cospicuo e *Gli Stromata*, redatti dopo il 202 e rimasti incompiuti, rappresentano

<sup>11</sup> Al riguardo si confronti F. Ivanović, *Knowledge and Tradition in Clement of Alexandria*, in “Filozofija i Društvo”, 24, 2, 2013, pp. 264-274.

<sup>12</sup> Clemente Alessandrino, *Il Pedagogo*, a cura di M. G. Bianco, Torino, UTET, 1971, p. 196.

senz'altro il lavoro più esteso e complesso, rivolto non al semplice fedele, ma al cristiano addentro alle questioni dottrinarie ed esegetiche.

In ogni caso, l'intera trilogia clementina, pur connotata da un complesso allegorismo che interpreta il patrimonio filosofico e letterario della classicità come figura del Cristianesimo, non trascura mai la dimensione pratica. Che si trattasse di esortare alla conversione, di mostrare gli effetti morali della nuova fede oppure di esplicitare gli insegnamenti divini, Clemente aveva ben presente di rivolgersi a uomini e donne in carne ed ossa.

Il pragmatismo della produzione clementina è da mettere in relazione diretta con l'attività didattica svolta nella scuola, che costituisce la base per gli scritti dell'Alessandrino.

### 3. *La fortuna di Clemente*

La fortuna di Clemente è stata storicamente discontinua. Tenuto in alta considerazione dalla Chiesa delle origini e venerato come santo sia in Oriente che in Occidente, con l'avvento della modernità la sua opera ha conosciuto favori alterni.

I rigori della Controriforma lo videro soggiacere al vaglio critico della sua biografia, ritenuta troppo lacunosa per certificarne la santità. Fu così che Clemente VIII, su consiglio del cardinal Baronio<sup>13</sup>, lo escluse dal rinnovato martirologio romano del 1584<sup>14</sup>, di fatto condannando all'oblio il plurisecolare culto che gli era stato tributato da Roma<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Cfr. V. Saxer, *Baronio e il martirologio romano*, Sora, Centro di Studi Sorani V. Patriarca, 1985.

<sup>14</sup> "History reveres Clement principally as a man of thought, for these few facts, most of them uncertain, are all that it records of a life so rich in intellectual and spiritual adventure, but uneventful to the eyes of the biographer. He was regarded as a saint in many localities, but was excluded from the Roman Martyrology by Popes Clement VIII and Benedict XIV" (Clement of Alexandria, *Christ the Educator*, New York, Fathers of the Church Inc., 1954, p. viii).

<sup>15</sup> Per quanto concerne l'atteggiamento della Chiesa Cattolica riguardo a Clemente Alessandrino, va segnalato che Benedetto XVI ha dedicato alla sua figura l'udienza generale tenuta in piazza S. Pietro il 18 aprile 2007. Il testo dell'udienza è consultabile all'indirizzo Internet: [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/audiences/2007/documents/hf\\_ben-xvi\\_aud\\_20070418.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/audiences/2007/documents/hf_ben-xvi_aud_20070418.html)

Diversamente, presso le Chiese Ortodosse l'Alessandrino è tuttora venerato come santo.

Nel corso del XIX secolo, in modo del tutto inaspettato, Clemente è stato oggetto di una sostanziale rivalutazione in ambito razionalista e protestante<sup>16</sup>. Si è così riscoperta la sua ampia *humanitas*, la profonda conoscenza dei classici greci e latini, così come l'originale contributo all'esegesi biblica. Un apprezzamento vasto e variamente motivato, che ha saputo cogliere la grandezza di questo autore, vissuto a cavallo tra due epoche storiche fondamentali, ricco della doppia eredità classica e cristiana. La rivalutazione si è, però, spesso limitata al mero piano estetico ed erudito, trascurando il fondamentale aspetto dottrinario. A maggior prudenza è stato improntato l'atteggiamento del mondo cattolico, che, pur non negando l'importanza storica ed i meriti esegetici di Clemente, ha altresì messo in luce gli aspetti problematici del suo pensiero. In particolare, è risultato talora lontano dall'ortodossia il frequente ricorso all'allegoria quale strumento di conciliazione tra la sapienza antica ed il messaggio cristiano<sup>17</sup>. Il problema dell'ortodossia concerne, in realtà, la gran parte dei Padri Greci della Chiesa, come dimostra il caso emblematico di Origene, allievo di Clemente. Né d'altronde questo deve sorprendere, perché si tratta di autori che hanno faticosamente posto le basi della teologia così come la intendiamo oggi, in un'epoca in cui il concetto di ortodossia era ancora in corso di elaborazione.

#### 4. *La scuola di Alessandria*

La scuola teologica di Alessandria fu il contesto in cui operò Clemente, che successe al siciliano Panteno in qualità di direttore<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Di Clemente, Patrick scriveva: "The first systematic teacher of Christian doctrine, the formal champion of liberal culture in the Church" (*Clement of Alexandria*, Edinburgh and London, William Blackwood & Sons, 1914, p. 13).

<sup>17</sup> "Clement must be read prudently. Nevertheless these flaws do not destroy his work, nor should they be allowed to conceal much that is precious within it, both from a moral and a theological point of view" (F. Cayré, *Manual of Patrology*, Paris, Society of St. John the Evangelist, 1936, p. vi).

<sup>18</sup> Sulla scuola teologica di Alessandria, cfr. W. H. Oliver, M. J. S. Madise, *The Formation of Christian Theology in Alexandria*, in "Verbum et Ecclesia", 2014, 35, 1, pp. 1-13.

È importante ricordare che la scuola, privata, non era stata fondata dalle gerarchie ecclesiastiche, che si erano limitate a riconoscerla. Questo particolare statuto consentiva un buon margine di libertà, di cui godettero docenti e discenti. Gli scolari, di entrambi i sessi, erano per lo più Greci, sia catecumeni che battezzati.

Non è semplice individuare l'appartenenza socio-culturale di quanti frequentavano la scuola alessandrina, ma, a giudicare dalla produzione di Clemente, che discende direttamente dal suo insegnamento, non è azzardato ipotizzare che gli scolari generalmente non appartenessero alle classi popolari, per le quali le complesse questioni teologiche affrontate non potevano rappresentare motivo d'interesse.

Oltre che per la complessità degli argomenti trattati, il discorso di Clemente era reso particolarmente impegnativo dal continuo ricorso all'allegoria quale strumento esegetico, secondo una moda inaugurata da Filone Ebreo, esponente di spicco della comunità giudaica ellenizzata presente in Alessandria d'Egitto<sup>19</sup>.

Se, dunque, qualche eccesso allegorico può di tanto in tanto aver indotto Clemente ad operare raffronti spericolati tra la letteratura e la filosofia greca e le Scritture (riteneva Platone conoscitore della Bibbia), gli va comunque riconosciuto l'importante merito di essere stato significativa figura di raccordo tra l'antichità pagana ed il Cristianesimo.

Il carattere non popolare della scuola catechetica di Alessandria può esser dipeso anche dallo scopo precipuo che essa si era prefisso: la confutazione dello gnosticismo, che rappresentava un temibile avversario per il nascente Cristianesimo.

Sulle origini dello gnosticismo gli studiosi non concordano. Da una parte vi sono quanti sostengono che sia nato prima ed indipendentemente dal Cristianesimo<sup>20</sup>, dall'altra quanti invece lo presentano come

<sup>19</sup> Sui rapporti intercorsi tra Filone e Clemente, si confronti B. Mondin, *Filone e Clemente*, Roma, Urbaniana University Press, 1984.

<sup>20</sup> C. Kessler, *Über Gnosis und altbabylonische Religion*, in *Verhandlungen des 5. Internationalen Orientalistenkongresses*, Berlin, 1882; W. Brandt, *Die mandäische Religion: Eine Erforschung der Religion der Mandäer in theologischer, religiöser, philosophischer und kultureller Hinsicht dargestellt*, Leipzig, Hinrichs, 1889.

una sorta di eresia cristiana<sup>21</sup>, che fonde elementi di derivazione eterogenea ad elementi cristiani. Su un dato vi è, comunque, una sostanziale convergenza: lo gnosticismo fu elitario ed iniziatico.

Questa corrente di pensiero, che risentì profondamente del neoplatonismo tardo-ellenistico<sup>22</sup>, ebbe un vasto seguito in diverse parti dell'impero romano.

Una precisa definizione della sua dottrina è molto ardua<sup>23</sup>, in quanto si frantumò subito in una serie di scuole talvolta significativamente divergenti. Tra esse, una delle più cospicue fu quella che ebbe sede in Alessandria, sotto la direzione di Basilide e Valentino, con cui Clemente entrò in aspra polemica.

Connotato originario dello gnosticismo tardo-ellenistico è un diffuso pessimismo circa la condizione umana e la possibilità di salvezza. Il mito platonico del corpo prigioniero dell'anima, nella versione rivista da Plotino e da Porfirio, assume un significato fondamentale nello gnosticismo, che non ammette la possibilità di liberarsi attraverso la conoscenza filosofica, ma solo attraverso l'iniziazione a riti magico-esoterici.

Nella concezione gnostica, il valore salvifico dell'Antico Testamento è negato, in quanto il Dio della Genesi è considerato come un demiurgo malvagio, che imprigiona lo spirito umano nella materia, precludendogli l'accesso alla vera conoscenza redimente. Al demiurgo persecutore, lo gnostico contrappone il Dio dei Vangeli, che ripristina l'originaria armonia del creato e libera l'uomo. Anche in questo caso, però, gli gnostici fanno riferimento ad un presunto insegnamento esoterico, comunicato da Cristo solo ad alcuni degli apostoli ed in seguito tramandato segretamente. Questo insegnamento conterrebbe la rivela-

<sup>21</sup> Cfr. H. von Harnack, *Manuale di storia del dogma*, Brescia, Paideia, 2012; M. Friedlaender, *Der vorchristliche jüdische Gnostizismus*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1898.

<sup>22</sup> Sulla relazione tra gnosticismo e neoplatonismo, cfr. R. T. Wallis, J. Bregman, *Neoplatonism and Gnosticism*, Albany, State University of New York Press, 1992.

<sup>23</sup> Sullo gnosticismo esiste una letteratura sterminata. Una buona introduzione all'argomento è in H. Jonas, *The Gnostic Religion. The Message of the Alien God and the Beginnings of Christianity*, Boston, Beacon Press, 2001; S. Pétrement, *Le dieu séparé. Les origines du gnosticisme*, Paris, Ed. du Cerf, 1984; E. Samek Lodo-vici, *Metamorfosi della gnosi. Quadri della dissoluzione*, Milano, Ares, 1991.

zione della malvagità del Dio veterotestamentario e la reinterpretazione del serpente della Genesi come segno del venturo Dio evangelico, portatore della conoscenza salvifica, cioè della gnosi.

Lo gnosticismo opera dunque una vera e propria inversione dell'esegesi biblica ortodossa, fino ad identificare il serpente dell'Eden con Cristo, cioè ad identificare Satana col vero Dio. Queste credenze rappresentavano, con tutta evidenza, una temibilissima minaccia per il Cristianesimo perché, sotto l'apparenza di un'esegesi arcaica delle Sacre Scritture, capovolgevano il messaggio biblico.

Si comprende bene, a questo punto, lo strenuo sforzo operato da Clemente per ribadire che la vera gnosi è l'insegnamento di Dio, che si manifesta prima come legislatore nell'Antico Testamento e poi come redentore dell'umanità nel Nuovo. In quest'ottica, l'unica vera iniziazione possibile è quella del Battesimo, che apre l'uomo all'azione della Grazia divina. Nella prospettiva cristiana, le pratiche magiche d'iniziazione compiute dagli gnostici non apparivano solo inutili, ma obbrobriose, perché ripugnavano a Dio.

## 5. *Il Pedagogo*

*Il Pedagogo* fu scritto da Clemente verso il 190 d. C., appena un anno dopo *Il Protrettico*. Se con *Il Protrettico* Clemente si rivolge ai Greci per esortarli a convertirsi al Cristianesimo, dimostrando la superiorità della nuova religione rispetto all'antica, con *Il Pedagogo* si rivolge ai cristiani o, tutt'al più, ai catecumeni. Non occorre più sforzarsi di convincere l'interlocutore, ormai già conquistato alla causa cristiana, bisogna concepire un'educazione conforme alla dottrina ed alla morale cristiane<sup>24</sup>.

Per far questo, Clemente non si avvale esclusivamente dell'autorità delle Sacre Scritture, ma anche del retaggio culturale classico, dalla cui saggezza attinge a piene mani<sup>25</sup>. Questo atteggiamento riveste

<sup>24</sup> Cfr. R. Soaje de Elías, *Educate in the Ancient World: Clement of Alexandria's "The Pedagogue" and the Rules of Civility*, in "Espacio, Tiempo y Education", 2017, 4, 2, pp. 353-372.

<sup>25</sup> "More than any previous Christian writer, Clement recognized the integral relationship between all that was worthwhile in Pagan literature and the new Christian



un'importanza storica di enorme portata, perché orienta il Cristianesimo verso un uso corretto della ragione, la quale non viene sacrificata alla fede con un atto di cieca sottomissione, ma è illuminata dalla parola di Dio<sup>26</sup>. L'armonizzazione di ragione e fede è la base della teologia, che nasce con i Padri della Chiesa e si sviluppa nel Medioevo fino a giungere alle vette ineguagliate della scolastica.

Attraverso Clemente si manifesta la capacità del Cristianesimo di far proprie le conquiste operate in ogni campo dello scibile (eccetto quello religioso) dai Greci e dai Romani, evitando il pericolo di un'ostilità distruttiva e rendendo possibile il transito armonico dall'antica civiltà alla nuova.

Va comunque specificato che la componente pagana dell'umanesimo di Clemente non è mai fine a se stessa, ma sempre subordinata all'esegesi biblica ed all'edificazione morale dei cristiani. Lo si evince dalla lettura del *Pedagogo*, opera con finalità eminentemente pratiche, che risente profondamente della filosofica ellenistica, in particolare stoica.

L'approccio al tema morale è di stampo razionalistico<sup>27</sup>: le passioni, che rappresentano un grave pericolo per la salvezza, sono combattute nel nome di Cristo, vero Lógos. Clemente utilizza con convinzione la sapienza filosofica greca, ma è anche consapevole della necessità d'integrarla con la fede cristiana. L'edificio costruito faticosamente, nei secoli, dal lógos greco è finalmente portato a compimento dal Lógos divino, che gli conferisce un nuovo significato.

Per far ciò, il Lógos divino assume il compito d'insegnare agli uomini, divenendo Pedagogo: "Si chiami perciò convenientemente con un nome unico, col nome cioè di pedagogo, ed essendo il pedagogo pratico, non teorico, il suo fine è di rendere migliore l'anima, non di

faith... His works contain over 700 quotations from some 300 Pagan authors, an achievement which well justifies Cayrè's (p. 179) remark that his prodigious erudition was unsurpassed even by that of Origen" (Clement of Alexandria, *Christ the Educator*, cit., p. x).

<sup>26</sup> Sulla questione, cfr. M. Merino Rodriguez, *Razón y fe en Clemente de Alejandría*, in "Teología y Vida", 2011, 52, 1-2, pp. 51-92.

<sup>27</sup> "Perciò il Lógos Pedagogo ha il compito di guidarci per tenerci lontani dal peccato che è un atto senza ragione" (Clemente Alessandrino, *Op. cit.*, p. 198).

farla erudita”<sup>28</sup>. Il Pedagogo Divino, spiega Clemente, ha come fine il perfezionamento dei costumi, non l’acquisizione di una particolare sapienza.

Nel taglio pratico del *Pedagogo* è probabilmente da ricercare una critica alla pretesa gnostica di raggiungere la salvezza attraverso conoscenze arcane e riti d’iniziazione. Contro l’elitismo esoterico della gnosi si erge il messaggio di Cristo, rivolto a tutti.

Con questo, Clemente non intende negare la presenza, nel Cristianesimo, di un nucleo dogmatico complesso, la cui piena conoscenza, non indispensabile alla salvezza dell’anima, è rimandata ad altro contesto: “Veramente il Lógos è anche maestro, ma non ora, il maestro infatti spiega e svela le verità dogmatiche, invece il pedagogo, mirando alla vita pratica, prima ci ha esortato alla riforma dei costumi, ora ci invita al compimento dei nostri doveri, col darci consigli sinceri e col mostrare ai posteri gli esempi di quelli che sono traviati”<sup>29</sup>.

Nel *Pedagogo* Clemente insiste molto sulle conseguenze morali della conversione al Cristianesimo. A prima vista le sue parole sembrerebbero diminuire il significato spirituale della conversione, ma in realtà occorre leggere *Il Pedagogo* alla luce del *Protrettico*, opera in cui è descritto l’incitamento alla conversione operato dal Lógos.

A conversione avvenuta, diviene urgente educare il popolo di Dio, che più volte l’Alessandrino paragona ad un fanciullo. Il popolo di Dio è, infatti, il popolo rinnovato dalla Grazia, che non conosce vecchiaia né morte: “I giovani sono dunque il popolo nuovo, essi che, a differenza del popolo antico, hanno conosciuto i beni nuovi. E abbiamo la ricca abbondanza dell’età giovanile, la giovinezza che è senza vecchiaia... Bisogna infatti che siano nuovi coloro che hanno partecipato del Verbo che è nuovo”<sup>30</sup>.

In Clemente non solo Dio è Lógos Pedagogo, ma è il contenuto stesso della religione ad assumere connotati educativi, secondo uno schema che conduce fino alle soglie dell’identificazione del pedagogico con il religioso.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 195.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 213.

A questo riguardo, occorre sottolineare come l'azione pedagogica di Dio si compia nel Nuovo Testamento, di cui il Vecchio è promessa. Se infatti il Padre, attraverso Mosè, si è manifestato agli ebrei in qualità di legislatore e di custode, il Figlio si presenta all'intera umanità come Pedagogo della nuova fede, riscattata dalla sottomissione alla legge antica.

Nel *Pedagogo* Clemente marca la cesura tra Ebraismo e Cristianesimo, contraddistinti da un diverso atteggiamento nei confronti di Dio: gli ebrei, infatti, si rapportano al Padre con timore, mentre i cristiani si rapportano al Figlio con amore.

La concezione dell'amore di Clemente non si confonde mai con forme di sdilinquinamento sentimentalistico, perché possiede un connotato di salda virilità, come si evince dal brano seguente: "Perciò la profezia gli dà un bastone, il bastone di pedagogo, di capo, il simbolo dell'autorità, affinché quelli che il Lógos con la persuasione non guarisce, guarisca la minaccia, coloro che la minaccia non guarisce, li guarisca il bastone, coloro che il bastone non guarisce, li prenda il fuoco"<sup>31</sup>.

La conferma della virilità del sentimento religioso di Clemente è nelle molte pagine che *Il Pedagogo* dedica alla correzione dei costumi dell'epoca.

I capitoli del secondo libro sono interamente dedicati al ripensamento di ogni aspetto del comportamento umano in conformità con il messaggio divino.

I primi quattro sono incentrati sui cibi, sulle bevande ed in genere sul contegno da tenere durante i pasti; il quinto ed il sesto trattano del riso e del turpiloquio; il settimo di come vivere in armonia con gli altri; l'ottavo dei trattamenti di bellezza<sup>32</sup>; il nono del riposo; il decimo della procreazione; l'undicesimo delle calzature; il dodicesimo dei monili.

I primi tre capitoli del terzo libro del *Pedagogo* vertono sul significato della vera bellezza e sulla critica del ricorso al trucco da parte di

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 245.

<sup>32</sup> Sul tema della bellezza in Clemente Alessandrino, cfr. V. Neri, *La bellezza del corpo nella società tardo antica. Rappresentazioni visive e valutazioni estetiche tra cultura classica e cristianesimo*, Bologna, Patrón, 2004.

donne e di uomini. In particolare, Clemente studia di emendare i comportamenti sessuali sia femminili che maschili; raccomanda alle donne un contegno pudico negli atteggiamenti e nel vestiario, mentre agli uomini rammenta il ruolo di guida all'interno della famiglia. Il dito di Clemente è puntato sulla scostumatezza delle matrone inclini al lusso ed alla lascivia così come sull'effeminatezza degli uomini dediti alle pratiche omosessuali, assai diffuse all'epoca e duramente condannate dal Cristianesimo.

Nel prosieguo del libro si trova addirittura un breve capitolo sul comportamento da tenersi nei bagni, segno della concretezza del sistema pedagogico pensato da Clemente per le comunità cristiane.

Con *Il Pedagogo* Clemente è tra i primissimi a preoccuparsi dell'educazione dei cristiani, ai quali indica la via della vera felicità, che non risiede nel possesso di beni terreni o nella ricerca di piaceri carnali, ma nel dono della fede, da accogliere con umiltà, vivendo un'esistenza semplice e frugale, in cui il superfluo viene condiviso.

Un insegnamento, quello dell'Alessandrino, che ha molto da dire ancora oggi.

### **Bibliografia**

Clement of Alexandria, *Christ the Educator*, New York, Fathers of the Church Inc., 1954.

Clemente Alessandrino, *Il Pedagogo*, a cura di M. G. Bianco, Torino, UTET, 1971.

Bardy R., *La conversione al cristianesimo nei primi secoli*, Milano, Jaka Book, 2002.

Brandt W., *Die mandäische Religion: Eine Erforschung der Religion der Mandäer in theologischer, religiöser, philosophischer und kultureller Hinsicht dargestellt*, Leipzig, Hinrichs, 1889.

Carmignac J., *La Naissance des Évangiles Synoptiques*, Paris, François Xavier Guibert, 1984.

Catalfamo G., *S. Clemente Alessandrino*, Brescia, La Scuola, 1951.

Cayré F., *Manual of Patrology*, Paris, Society of St. John the Evangelist, 1936.

Dainese D., *Clemente d'Alessandria e la filosofia. Prospettive aperte e nuove proposte: rassegna degli studi*, in "Annali di scienze religiose del Dipartimento di scienze religiose", Università Cattolica del Sacro Cuore, 2011.

Fournier P., *Giacomo Apostolo*, Roma, Città Nuova, 2012.

Friedlaender M., *Der vorchristliche jüdische Gnostizismus*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1898.

- Harnack H. (von), *Manuale di storia del dogma*, Brescia, Paideia, 2012 .
- Ivanović F., *Knowledge and tradition in Clement of Alexandria*, in “Filozofija i Društvo”, 24, 2, 2013.
- Jonas H., *The Gnostic Religion. The Message of the Alien God and the Beginnings of Christianity*, Boston, Beacon Press, 2001.
- Kessler C., *Über Gnosis und altbabylonische Religion*, in Verhandlungen des 5. Internationalen Orientalistenkongresses, Berlin, 1882 .
- Martini C. M., *Stefano. Servitore e testimone*, Cinisello Balsamo, San Paolo Edizioni, 2017.
- Merino Rodriguez M., *Razón y fe en Clemente de Alejandría*, in “Teología y Vid”a, 2011.
- Mondin B., *Filone e Clemente*, Roma, Urbaniana University Press, 1984.
- Neri V., *La bellezza del corpo nella società tardo antica. Rappresentazioni visive e valutazioni estetiche tra cultura classica e cristianesimo*, Bologna, Patrón, 2004
- Oliver W. H., Madise M. J. S., *The formation of Christian theology in Alexandria*, in “Verbum et Ecclesia”, 35, 1, 2014.
- Patrick J., *Clement of Alexandria*, Edinburgh and London, William Blackwood & Sons, 1914.
- Pétrément S., *Le dieu séparé. Les origines du gnosticisme*, Paris, Ed. du Cerf, 1984.
- Samek Lodovici E., *Metamorfosi della gnosi. Quadri della dissoluzione*, Milano, Ares, 1991.
- Saxer V., *Baronio e il martirologio romano*, Centro di Studi Sorani V. Patriarca, Sora, 1985.
- Soaje de Elías R., *Educate in the Ancient World: Clement of Alexandria’s “The Pedagogue” and the Rules of Civility*, in “Espacio, Tiempo y Education, 4, 2, 2017.
- Stramare T. (a cura di), *La Bibbia vulgata dalle origini ai nostri giorni: atti del Simposio internazionale in onore di Sisto V: Grottammare, 29-31 agosto 1985*, Roma, Libreria Vaticana, 1985.
- Tollinton R. B., *Clement of Alexandria*, London, Williams and Norgate, 1914.
- Wallis R. T., Bregman J., *Neoplatonism and Gnosticism*, Albany, State University of New York Press, 1992.

## **Bergson interculturale. Educazione e linguaggi inediti per la “società aperta”**

Riccardo Roni

*In questo articolo propongo una lettura di Bergson in prospettiva interculturale, partendo dalla discussione ravvicinata di un recente libro, Bergson postcolonial, del filosofo senegalese Souleymane Bachir Diagne. Su questa base, analizzo la relazione tra linguaggio interiore e linguaggio esteriore nella filosofia morale di Bergson, focalizzando l'attenzione sulle implicazioni pedagogiche di tale assunto. Nella parte conclusiva dell'articolo mi soffermo sull'azione morale dei mistici nella storia, valorizzando il ruolo da essi svolto nel creare e mantenere la “società aperta” e l'interculturalità.*

*In this paper, I propose a reading of Bergson in an intercultural perspective, starting from a close discussion of a recent book, Bergson postcolonial, of the Senegalese philosopher Souleymane Bachir Diagne. On this basis, I analyse the relationship between the inward and the outer language in Bergson's moral philosophy, focusing on the pedagogical implications of this assumption. In the final part of the article, I dwell on the moral action of mystics in history, valuing their role in creating and maintaining the “open society” and interculturality.*

*Parole chiave: Henri Bergson, società aperta, linguaggio, educazione, interculturalità*

*Keywords: Henri Bergson, open society, language, education, interculturality*

### *1. Bergson postcolonial: alcune considerazioni preliminari a partire da un recente volume*

Agli albori del secolo scorso, William James osservava che un “pluralismo” adeguatamente concepito considera di necessità il mondo come “pieno di storie parziali, che scorrono parallele le une alle altre, cominciando e finendo in tempi diversi”<sup>1</sup>. In questa forma di pluralismo – rilevava a sua volta Bergson, guardando sempre alla prospettiva di James – “le relazioni sono fluttuanti e le cose sono fluide”,

<sup>1</sup> W. James, *Pragmatismo. Un nome nuovo per vecchi modi di pensare*, a cura di S. Franzese, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1994, p. 82.

giacché “siamo ben lontani da quell’universo arido, che i filosofi compongono con degli elementi ben ritagliati e ben arrangiati, in cui ogni parte non è più semplicemente legata a un’altra parte, come ci dice l’esperienza, ma anche, come vorrebbe la nostra ragione, coordinata al Tutto”<sup>2</sup>. Effettivamente, questo pluralismo auspicato da Bergson sembra aver trovato un preciso riscontro storico, se consideriamo che proprio Souleymane Bachir Diagne<sup>3</sup>, in un libro recente – *Bergson postcolonial* – pubblicato in Francia nel 2011, discute dell’influenza di Bergson su due figure solo apparentemente distanti dallo spiritualismo francese: il presidente del Senegal Léopold Sédar Senghor (1906-2001) e il padre fondatore del Pakistan Mohamed Iqbal (1877-1938).

Senghor, poeta senegalese pioniere della *Négritude*<sup>4</sup>, compie gli studi in Francia nel 1930 e valorizza, con esplicita allusione alla data di pubblicazione del *Saggio sui dati immediati della coscienza* di Bergson, “la rivoluzione del 1889”<sup>5</sup>, proprio riferendosi all’intuizione della durata e ai linguaggi “inediti” dell’interiorità. Sulla base di questa influenza bergsoniana, Senghor teorizza una forma di *métissage* interpretato non come un accidente biologico bensì “come un orizzonte e una norma”<sup>6</sup>, declinando il tempo-durata di Bergson nei termini di “intelligenza-che-comprende”, evitando in questo modo di opporre l’intelligenza civilizzata all’affettività primitiva, malgrado la sua celebre affermazione che “l’emozione è nera come la ragione è ellenica”.

Sempre nella ricostruzione di Diagne, Senghor individua nell’arte africana – scoperta allora dal movimento surrealista – delle forze “oscuri” ma “esplosive” che si celano sotto la superficie delle cose, recuperando persino la diade nietzschiana apollineo/dionisiaco che si carica di un certo alone mistico. In secondo luogo, benché la genera-

<sup>2</sup> H. Bergson, *Sul pragmatismo di William James. Verità e realtà* (1911), in H. Bergson, W. James, *Durata reale e flusso di coscienza. Lettere e altri scritti (1902-1939)*, a cura di R. Ronchi, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2014, p. 159.

<sup>3</sup> Filosofo contemporaneo di origine senegalese formatosi in Francia e attualmente docente al Dipartimento di Francese e di Filosofia della Columbia University.

<sup>4</sup> Movimento culturale e politico sviluppatosi nell’immediato secondo dopoguerra nelle colonie africane francofone, orientato ad affermare la tradizione culturale dell’Africa nera contro i tentativi di assimilazione da parte della cultura europea, valorizzando tanto le dimensioni affettive ed emozionali dell’esperienza che un rapporto più concreto e vitale con l’unità cosmica. Come è noto, tra gli intellettuali francesi vi aderì anche Sartre.

<sup>5</sup> S. Bachir Diagne, *Bergson postcolonial*, Paris, CNRS Éditions, 2011, p.11 e p. 34.

<sup>6</sup> *Op. cit.*, pp. 24-25.

zione degli anni Trenta del Novecento opponesse bergsonismo e marxismo, Senghor interpreta l'*Evoluzione creatrice* (l'opera più letta di Bergson) nel senso di un “socialismo africano”<sup>7</sup>, declinando l’“alienazione” di Marx nei termini di un *déforcement*. Diagne mostra chiaramente come questa rilettura africana di Bergson – orientata alla liberazione totale dell'essere umano – nel quadro della decolonizzazione abbia facilitato la genesi di un federalismo da realizzarsi oltre ogni nazionalismo, appunto in un tempo “aperto” alla dimensione del futuro e mediante una pianificazione condivisa che crea le basi per la genesi di una società aperta e perciò interculturalmente connotata<sup>8</sup>.

L'umanismo di Senghor, oltre dello slancio vitale bergsoniano e del socialismo marxiano, risente notevolmente anche dell'influenza mistico-teologica di Teilhard de Chardin, il quale gli consente di elaborare una “cosmologia dell'emergenza continua”<sup>9</sup>. Secondo tale lettura, la vita terrestre creerebbe le condizioni per una sempre possibile socializzazione delle energie umane e naturali, in modo da “civilizzare l'universale”, conservando nel contempo la *possession de soi*.

Dal suo canto, Mohamed Iqbal propone invece una lettura “musulmana” di Bergson, collocandolo nel quadro dei problemi politici del rinnovamento religioso. Iqbal, filosofo indiano, rende visita a Bergson nel 1931, scoprendo verso di lui una grande affinità spirituale “semantica”. Lavorando al rinnovamento della metafisica musulmana a partire dal concetto di *itjihad*, tradotto solitamente con “sforzo di interpretazione”, Iqbal, pensatore “modernista”, difende la necessità per l'Islam di confrontarsi con le scienze e di costituirsi in nazione per fortificare la propria coscienza morale. Anch'egli è attratto dall'originalità delle nozioni bergsoniane di individuo agente e del tempo come durata pura, che gli consentono di ridimensionare la portata del concetto – peraltro a lui assai caro – di “destino musulmano”, inserendo l'*élan vital* nella rappresentazione coranica dell'universo come creazione continua<sup>10</sup>. Per poter conciliare la libertà di Dio e la conoscenza

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>8</sup> È d'obbligo qui ricordare che proprio negli anni Quaranta del Novecento l'antropologo cubano Fernando Ortiz (1881-1869) propone per la prima volta il concetto di “transculturazione” in termini decisamente problematici, alludendo in particolare alla condizione di sradicamento e “amputazione sociale” degli schiavi neri importati dagli europei a Cuba per il lavoro forzato nelle piantagioni di tabacco e canna da zucchero. Si veda al riguardo F. Ortiz, *Contrappunto cubano del tabacco e dello zucchero* (1940), tr. it., Troina, Città Aperta Edizioni, 2007.

<sup>9</sup> *Bergson postcolonial*, p. 48.

<sup>10</sup> Cfr. *ibidem*, p. 85



della necessità, Iqbal cerca così di superare l'immagine dell'universo chiuso e predeterminato dei classici, concependo il tempo come potenza storica operante attraverso le iniziative degli individui, secondo l'idea di un "fatalismo attivo" o piuttosto di un "destino"<sup>11</sup>. Anche su questo aspetto l'influenza di Bergson è notevole.

Iqbal manifesta difatti notevoli affinità con il Bergson maturo, mettendo in risalto proprio l'esperienza religiosa dei mistici – Diagne, in conclusione del libro, parla non a caso del "misticismo completo" di Iqbal<sup>12</sup> – con al centro l'azione che crea la società aperta. Dal punto di vista ontologico, quest'ultima esperienza consente di realizzare l'"essere" nel modo più completo, ossia come "divenire un individuo", tenendo presente che Dio è l'unico individuo veramente completo – così vuole Iqbal – il quale dona all'uomo la vita e il diritto di sviluppare la propria personalità. Ora, queste due letture inedite di Bergson ci consentono di acquisire le chiavi interpretative necessarie per valorizzare il suo contributo intorno a due nuclei fondamentali: il problema del linguaggio e il ruolo dell'educazione.

## 2. *Il linguaggio come processo educativo e fondamento dell'interculturalità*

Le occasioni in cui Bergson nelle sue opere si concentra sulla funzione del linguaggio nell'esperienza intersoggettiva sono abbastanza ricorrenti, benché, nello stesso tempo, manchino di sistematicità. Fuori dalla Francia, il primo interprete del linguaggio in Bergson fu il pragmatista italiano Giuseppe Prezzolini, il quale, nell'ottobre del 1902, seguì alcune lezioni di Bergson a Parigi. Nel breve opuscolo *Il linguaggio come causa di errore. H. Bergson*, pubblicato nel 1904, Prezzolini mostra come la parola figuri come un dono "di un demonio ironico e maligno, che abbia con lei gittato la discordia e l'inganno nel mondo"<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> La critica ha giustamente rilevato in questo caso un vero e proprio "paradosso", rinvenibile nel fatto che il fondatore del Pakistan, non facendo menzione di *Le due fonti*, opera in cui, come è noto, Bergson critica ogni forma di nazionalismo, possa trovare in Bergson – filosofo della società e della morale "aperte" – proprio la giustificazione della separazione tra musulmani e indù. Si veda, al riguardo, F. Keck, *Compte rendu de "Bergson postcolonial"*, in "Le Monde", 10.03.2011.

<sup>12</sup> Cfr. *ibidem*, p. 119-120.

<sup>13</sup> G. Prezzolini, *Il linguaggio come causa di errore. H. Bergson*, Firenze, Spinelli, 1904, p. 3.

Mettendo in evidenza l'ambiguità della parola, Prezzolini spiega ulteriormente che la “contingenza” – così i pragmatisti italiani definivano la loro filosofia d'avanguardia – nutre una “vivace ostilità” nei confronti del linguaggio, proprio a causa del fatto che esso attiene strettamente allo spazio e alla vita sociale ed è pertanto “causa di errore”: “Il linguaggio è opera del popolo, scrive Prezzolini, non è cosa nostra che noi creiamo; essa ci vien trasmessa”<sup>14</sup>. Poi aggiunge: “Le parole ci vengono gravide di significazioni multiple, associate a sentimenti vari, piene quindi di tranelli e di trappole. La loro influenza devia la nostra attenzione; le cose vengono viste traverso il colore delle loro parole e non in sé stesse”<sup>15</sup>. Quest'ultima considerazione ci riporta direttamente ai testi di Bergson, e più precisamente alla *Prefazione del Saggio sui dati immediati della coscienza*, in cui, come è noto, Bergson dichiara che “ci esprimiamo necessariamente con le parole, e pensiamo per lo più nello spazio”, in quanto “il linguaggio esige che tra le nostre idee stabiliamo quelle stesse distinzioni nette e precise, quella stessa discontinuità che stabiliamo tra gli oggetti materiali”. Ma, conclude Bergson, “questa assimilazione è utile alla vita pratica, e necessaria nella maggior parte delle scienze”<sup>16</sup>.

Questa è la tesi fondamentale e più condivisa di Bergson sulla funzione “pratica” del linguaggio, che ripropone anche in opere successive. Tuttavia, non bisogna tralasciare un altro dato affatto marginale. Bergson dedica considerazioni importanti anche al linguaggio interno, *sub specie durationis*, collegandolo alla “durata pura”<sup>17</sup>, alla “melodia continua della nostra vita interiore”<sup>18</sup>, dunque alla “personalità”, collocandosi lungo una linea di indagine che da Platone arriva fino ad Agostino<sup>19</sup>. Proprio su queste basi, in Francia, dopo il 1870, autori decisivi come Hippolyte Taine e Victor Egger, pur secondo atteggiamenti filosofici diversi, interpretano il linguaggio come un “segno” dipendente dall'atteggiamento psicologico,

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 4-5.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, a cura di F. Sossi, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 3.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>18</sup> H. Bergson, *Pensiero e movimento*, a cura di F. Sforza, tr. it., Milano, Bompiani, 2000, p. 139.

<sup>19</sup> Come recente contributo dedicato alla storia del dialogo interiore si veda C. Fernyhough, *Le voci dentro. Storia e scienza del dialogo interiore*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2018.

influenzando anche Saussure<sup>20</sup>. Grazie, tra gli altri, a Taine ed Egger – che conosce molto bene – Bergson può interpretare il segno linguistico non tanto come l’elemento che collega la cosa con il nome, bensì il concetto con un’immagine acustica, seguendo peraltro alla lettera la tesi di Egger che “ascoltare significa parlare a se stessi”<sup>21</sup>. Si legge difatti nel *Saggio*: “Riusciremmo forse a cogliere la forza espressiva, o meglio suggestiva della musica, se non presupponessimo il fatto che noi ripetiamo interiormente i suoni che udiamo, in modo da porci, a nostra volta, nello stato psicologico da cui sono scaturiti”<sup>22</sup>?

Una volta messa in chiaro la differenza tra il discorso interiore e la parola parlata, vincolata agli schemi della lingua, Bergson può approfondire la ricchezza, spesso non tematizzata, del linguaggio interiore, per cogliere, già a questo livello, la possibilità di quello che Raimon Panikkar, uno tra i principali teorici dell’interculturalità, ha definito “dialogo dialogale”, il quale “presuppone una fiducia reciproca in un comune avventurarsi nell’ignoto, giacché non si può stabilire *a priori* se ci si capirà l’un l’altro né supporre che l’uomo sia un essere esclusivamente logico”, opponendolo quindi a quello dialettico che accetta un campo logico impersonale, “al quale si attribuisce o riconosce una validità o giurisdizione puramente ‘oggettiva’”<sup>23</sup>.

Nel corso di un’allocuzione pubblica pronunciata in occasione della distribuzione dei premi del concorso generale del 20 luglio 1895, nell’anfiteatro della Sorbona, sotto la Presidenza di Raymond Poincaré, ministro dell’Istruzione Pubblica, Bergson solleva una questione educativa, individuando proprio nell’educazione classica quello sforzo decisivo “per rompere il ghiaccio delle parole e ritrovare al di sotto di esse la libera corrente del pensiero”<sup>24</sup>, confermando così il valore pedagogico della traduzione<sup>25</sup>. Bergson prosegue il discorso

<sup>20</sup> Cfr. P. A. M. Seuren, *Saussure and His Intellectual Environment*, in “History of European Ideas”, 42, 2016, p. 832.

<sup>21</sup> V. Egger, *La parole intérieure. Essai de psychologie descriptive*, Paris, G. Baillière, 1881. Per un approfondimento sui rapporti tra Egger e Bergson mi sia consentito di rimandare a R. Roni, *Victor Egger e Henri Bergson. Alle origini del flusso di coscienza*, Pisa, Edizioni ETS, 2016.

<sup>22</sup> H. Bergson, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, cit., pp. 30-31.

<sup>23</sup> R. Panikkar, *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, tr. it., Milano, Jaca Book, 2002, p. 44.

<sup>24</sup> H. Bergson, *Educazione, cultura, scuola*, a cura di M.T. Russo, tr. it., Roma, Armando, 2000, p. 76.

<sup>25</sup> Su questo aspetto, tra gli altri, François Jullien ha dedicato pagine importanti, mostrando come la traduzione offra al pensiero “la possibilità di indagare a monte

asserendo inoltre che, mediante l’esercizio della traduzione delle idee da una lingua all’altra, quest’ultima, per un verso le fa “cristallizzare” in più sistemi differenti, per un altro, invece, “le libera da ogni forma verbale definitivamente chiusa” e invita “a pensare le idee stesse, indipendentemente dalle parole”<sup>26</sup>. Ed è proprio a questo livello linguistico che si realizza la prima e fondamentale “mediazione” interculturale. A riprova di ciò, Bergson sottolinea difatti che lo “spirito di precisione” degli antichi Greci era orientato a “dare alle parole la fluidità del pensiero”<sup>27</sup>, al fine di sottrarre il pensiero all’automatismo e poterlo liberare dalle forme e dalle formule, ristabilendovi così “la libera circolazione della vita”<sup>28</sup>.

Dalle grandi lezioni del passato Bergson ricava le chiavi di lettura della situazione presente, considerando, da un lato, che “per un popolo vi è un interesse politico di prim’ordine, un interesse vitale, a ottenere la simpatia ammirativa del resto del mondo”<sup>29</sup> e, dall’altro, che gli operai francesi, pur non avendo imparato il greco e il latino, “lavorano in una società che ha ricevuto l’impronta greco-latina e che l’ha conservata, chiara e ferma, grazie ad un contatto ininterrotto col pensiero antico”<sup>30</sup>. Ribadendo la funzione decisiva dello spirito di precisione non solo nell’ambito dell’alta cultura ma anche in quello economico – “è nelle industrie di lusso che noi eccelliamo, là dove occorre eleganza e gusto”, osserva sicuramente con grande realismo<sup>31</sup> – egli sottolinea la funzione strategica della Francia nel quadro internazionale<sup>32</sup>, nonché il ruolo decisivo in essa svolto sia dalle nature intelligenti che da quelle orientate all’azione, le quali possono contare su “certe riserve

anche se stesso”, giacché il confronto “incerto e ripetuto con un’altra lingua consente alla filosofia di sviluppare una certa riflessività”, portando così alla luce “l’implicito e l’insolito del suo pensiero” (F. Jullien, *L’universale e il comune. Il dialogo tra culture*, tr. it., Roma-Bari, Laterza 2010, pp. 178-179).

<sup>26</sup> *Educazione, cultura, scuola*, cit.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Educazione, cultura, scuola*, cit., p. 98.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 99.

<sup>31</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>32</sup> Bergson svolse infatti una missione diplomatica in America da gennaio a maggio del 1917 per discutere col Presidente democratico Wilson dell’intervento americano nella Prima guerra mondiale. Si veda, al riguardo, H. Bergson, *Le mie missioni nella Grande Guerra*, a cura di R. Peverelli, tr. it., Milano, Edizioni Medusa, 2015.

invisibili di energia”, ovvero sulla “forza del volere” e soprattutto sulla “passione delle grandi cose”<sup>33</sup>.

Così, anche nel caso dell’esperienza storica, il linguaggio dell’educazione dovrà collocare gli animi nella loro direzione naturale – in realtà Bergson, seppur in piena coerenza con la propria impostazione liberale, parla della necessità del reclutamento di una “duplice élite”, del pensiero e dell’azione<sup>34</sup> – al fine di esercitare il “buon senso” nelle azioni concrete. In quest’ultimo caso particolare, le parole come “tolleranza”, “diritti”, “uguaglianza” – che molte lezioni hanno permesso di ricavare da almeno due secoli di lotte sociali – dovranno aiutare a vincere la naturale inclinazione umana a conformarsi alle richieste tanto della società chiusa che delle morali e delle religioni chiuse.

### 3. *La società aperta tra misticismo e attitudine pragmatica*

La lucida analisi di Bergson del nesso che intercorre tra educazione e linguaggio è orientata a mettere al centro il problema della vita sociale “aperta”, valorizzando l’apporto delle intelligenze associate, affinché un’azione “comune” divenga in qualche misura possibile. In tal senso, la filosofia morale di Bergson può essere considerata interculturalmente orientata. A questo livello compiuto dell’intersoggettività – in cui si assiste al passaggio dal monologo interiore al dialogo polifonico – il segno linguistico consente ai membri della comunità di comunicare tra di loro, diversamente da quanto accade, ad esempio, nelle società degli insetti fondate sull’istinto, nelle quali, si legge nell’*Evoluzione creatrice*, “ogni individuo è inchiodato, dalla sua struttura, alla funzione che compie”<sup>35</sup>. Nelle società umane, invece, ciascuno apprende il proprio ruolo “non essendovi predestinato dalla sua struttura” e, a tale scopo, “serve un linguaggio i cui segni – che non possono essere di numero infinito – siano estendibili a un’infinità di cose”<sup>36</sup>. Il segno linguistico, infatti, possiede la caratteristica di trasferirsi da un oggetto all’altro, come è possibile osservare nei bambini piccoli dal momento in cui iniziano a parlare, e pertanto, conclude Bergson, “*il segno intelligente è un segno mobile*”<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> *Educazione, cultura, scuola*, cit., p. 79.

<sup>34</sup> Cfr. *ibidem*, p. 106.

<sup>35</sup> H. Bergson, *L’evoluzione creatrice*, a cura di M. Acerra, Milano, BUR, 2012, p. 155.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 156.

<sup>37</sup> *Ibidem*; il corsivo è di Bergson.

Ora, grazie al linguaggio dinamico, che veicola il pensiero in movimento, l'intelligenza ha potuto passare dalle cose alle idee, evitando così di restare inchiodata agli oggetti materiali, come in uno stato di “sonnambulismo”. La parola, osserva a riprova Bergson, “fatta per andare da una cosa all'altra, è infatti essenzialmente trasferibile e libera”<sup>38</sup>; nello stesso tempo, Bergson simpatizza anche con il linguaggio “fluidico” del poeta, che gli consente di far rivivere agli altri l'emozione della durata pura, in modo da far percepire a chi ascolta “l'esatto inserimento delle lettere nelle sillabe, delle sillabe nelle parole e delle parole nelle frasi”<sup>39</sup>. I diversi linguaggi, dunque – sia quello interno, riflessivo, veicolato dalla parola interiore “silenziosa”, sia quello esteriore, condivisibile socialmente, in quanto veicolato dalla parola parlata e dalla lingua – forniscono alla coscienza un “corpo immateriale” in cui incarnarsi socialmente. La vita sociale viene evocata da Bergson proprio in rapporto al continuo interscambio tra linguaggio statico e linguaggio dinamico<sup>40</sup>. La società, difatti, “immagazzina e conserva gli sforzi come il linguaggio immagazzina il pensiero, fissando così un livello medio in cui gli individui dovranno giungere subito e, con questa sollecitazione iniziale, impedisce ai mediocri di addormentarsi, spinge i migliori a salire più in alto”<sup>41</sup>.

Sulla base di questi assunti, in *Le due fonti della morale e della religione* Bergson approfondisce il rapporto tra linguaggio ed educazione morale, distinguendo la “società chiusa” dalla “società aperta”. Anche in questo caso, e al di là della frequenza delle occorrenze testuali, la questione del linguaggio resta comunque centrale, come ci conferma l'affermazione presente nelle prime pagine del libro con la quale Bergson ricorda, da un lato, che “l'anima della società è immanente al linguaggio che parliamo”, sottolineando, però, nello stesso tempo, che “anche se non c'è nessuno, anche se non facciamo che pensare, parliamo ancora a noi stessi”<sup>42</sup>.

Vediamo dunque quali sono le implicazioni interculturali derivanti da questo stretto legame tra linguaggio esterno/interno, statico/dinamico ed educazione morale. Come primo aspetto si rileva che, nel par-

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 157.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 203.

<sup>40</sup> Su questa distinzione ha attirato l'attenzione M. Manganelli, *Il linguaggio nel pensiero di H. Bergson*, Milano, Marzorati, 1981, p. 69.

<sup>41</sup> *Ibidem*, p. 253.

<sup>42</sup> H. Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*, a cura di M. Vinciguerra, tr. it., Milano, SE Editrice, 2006, p. 16.

lare a se stesso, l'io si trova “situato” all'interno di un discorso più ampio e dinamico che include gli altri che parlano: anche quando parliamo a noi stessi, o forse *proprio quando* lo facciamo, parliamo silenziosamente ad un'alterità già presente in noi stessi, anche allo stato virtuale, in quanto depositata in noi dalla società attraverso svariati canali. Nello stesso tempo, parlarsi significa “ascoltarsi”<sup>43</sup>, esercitando il silenzio riflessivo che fa da sfondo alle parole<sup>44</sup>, riportandoci così in una dimensione di vuoto e di attesa, per attenuare soprattutto i vincoli della relazione e la soggettività di un Io “che ha sempre voluto catturare l'altro e le cose attraverso le parole usandole come mezzi” all'interno di un discorso e di una relazione oggettivante<sup>45</sup>. Bergson si dimostra ben consapevole di queste potenzialità sociali del linguaggio privato laddove, sempre nelle *Due fonti*, parla delle personalità mistiche, tematica che, tra l'altro, sembra aver molto condizionato – lo si è visto in apertura – le letture bergsoniane di Senghor e di Iqbal<sup>46</sup>. Il passaggio dalla “società chiusa” – regolata dall'istinto e condizionata da una religione “statica”, nata dalla “funzione fabulatrice” – alla “società aperta” – la quale, giacché è dinamica, “può abbracciare in linea di principio l'umanità intera”<sup>47</sup> – è determinato quasi sempre da queste anime mistiche, le cui parole dinamiche fanno risvegliare in noi “un mistico che sonnecchia e attende solo un'occasione per risvegliarsi”, rispondendo prontamente all'appello di un rivelatore della vita morale o ad un suo imitatore<sup>48</sup>. L'appello lanciato dalle personalità mistiche, in questo caso, è già interculturalmente connotato e rende il dialogo necessario. Le voci che animano l'interiorità del mistico non sono tanto organizzate *a priori* da un'unità

<sup>43</sup> Come scrive Bruner, ciò significa compiere una riflessione sul linguaggio che si sta usando (J. Bruner *et alii*, *Studi sullo sviluppo cognitivo*, tr. it., Roma, Armando, 1968, p. 67).

<sup>44</sup> Sul tema cfr. I. Matteucci (a cura di), *Dentro la parola. Approcci al linguaggio*, Urbino, QuattroVenti, 1999, p. 14.

<sup>45</sup> Cfr. *ibidem*, p. 15.

<sup>46</sup> Tra i pragmatisti americani, sui limiti (e finanche sulle aporie) del misticismo di Bergson, visto in stretto rapporto con l'intuizione della durata pura e della realtà “noumenica”, e in chiara opposizione alla conoscenza intellettuale e scientifica, si è soffermato criticamente Dewey, *Three Contemporary Philosophers: William James, Henri Bergson, and Bertrand Russell*, in Idem, *The Middle Works (1899-1924)*, vol. 12 (1920), edited by J.A. Boydston, USA, Southern Illinois University Press, 1982, p. 227.

<sup>47</sup> H. Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*, cit., p. 205.

<sup>48</sup> Cfr. *ibidem*, pp. 79-80.

metafisica, ma, come rileverebbe facilmente lo studioso di interculturalità, sono voci “storiche”, in quanto “espressioni contingenti che si articolano a partire da uno sfondo irriducibile dei vari mondi della vita”, essendo in questo modo “piene di contesti e di cultura”<sup>49</sup>.

Attraverso questa lettura interculturale di Bergson, prende ancora più significato l’esperienza morale, in quanto si carica di un alto potenziale pedagogico. In tal senso, anche la morale che apre la società non può che essere “dinamica”, animata dallo slancio verso il futuro e in stretto collegamento con la vita in generale, “creatrice della natura che ha dato origine all’esigenza sociale”. Eppure, se la morale dinamica non rinuncia all’intelligenza, ma la integra con un elemento “sovra-razionale”<sup>50</sup>, fa tutto questo per andare alla ricerca, mediante l’introspezione, conclude Bergson, “di quel fondo di socialità, e anche di insocialità, che apparirebbe alla nostra coscienza se la società costituita non avesse posto in noi le disposizioni e le abitudini che ci rendono adatti a essa”<sup>51</sup>.

Da questi ultimi richiami, si evince un altro dato importante, che rende comunque provvisoria ogni conclusione: nella società aperta, l’interculturalità non può rinunciare a quella dimensione riflessiva che consente alle diverse culture e alle molteplici soggettività di conservare ampi margini di autonomia morale che nel futuro si riveleranno come preziose riserve di senso, se è vero che “nei deserti di domani, la solitudine ridesterà il bisogno di solidarietà, di reciproco aiuto, di appartenenza, di spiritualità, di fratellanza”<sup>52</sup>.

#### Riferimenti bibliografici

- Attali J., *Dizionario del XXI secolo*, tr. it., Roma, Armando, 1999.  
Bachir Diagne S., *Bergson postcolonial*, Paris, CNRS Éditions, 2011.  
Idem, *Bergson dans les colonies. Intuition et durée dans la pensée de Senghor et Iqbal*, in F. Worms (éd.), *Annales bergsoniennes V. Bergson et la politique: de Jaurès à aujourd’hui*, Paris, PUF, 2012, pp. 49-84.  
Bergson H., *Educazione, cultura, scuola*, a cura di M.T. Russo, tr. it., Roma, Armando, 2000.  
Idem, *Pensiero e movimento*, a cura di F. Sforza, tr. it., Milano, Bompiani, 2000.

<sup>49</sup> Cfr. R. Fornet-Betancourt, *Trasformazione interculturale della filosofia*, a cura di G. Coccolini, tr. it., Bologna, Pardes Edizioni-Dehoniana Libri, 2006, p. 56.

<sup>50</sup> H. Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*, cit., p. 207.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 211.

<sup>52</sup> J. Attali, *Dizionario del XXI secolo*, tr. it., Roma, Armando, 1999, p. 178.



Idem, *Saggio sui dati immediati della coscienza*, a cura di F. Sossi, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2002.

Idem, *Le due fonti della morale e della religione*, a cura di M. Vinciguerra, tr. it., Milano, SE Editrice, 2006.

Idem, *L'evoluzione creatrice*, a cura di M. Acerra, tr. it., Milano, BUR, 2012.

Idem, *Sul pragmatismo di William James. Verità e realtà (1911)*, in H. Bergson, W. James, *Durata reale e flusso di coscienza. Lettere e altri scritti (1902-1939)*, a cura di R. Ronchi, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2014, pp. 157-166.

Idem, *Le mie missioni nella Grande Guerra*, a cura di R. Peverelli, tr. it., Milano, Edizioni Medusa, 2015.

Bonito Oliva R., *La radice del linguaggio tra memoria profonda e funzione pragmatica. H. Bergson*, in "Linguistica Zero", 3, 2011, pp. 7-32.

Boyer A., *Popper, Bergson: l'intuition et l'ouvert*, in "Revue philosophique", 2, 2008, pp. 187-203.

Bruner J. *et alii*, *Studi sullo sviluppo cognitivo*, tr. it., Roma, Armando, 1968

Cacciatore G., *Identità e filosofia dell'interculturalità*, in "Iride", 45, 2005, pp. 235-244.

Cambi F., *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*, Roma, Carocci, 2006.

Cherniavsky A., *Exprimer l'esprit. Temps et langage chez Bergson*, Paris, L'Harmattan, 2009.

Dewey J., *Three Contemporary Philosophers: William James, Henri Bergson, and Bertrand Russell*, in Idem, *The Middle Works (1899-1924)*, vol. 12 (1920), edited by J. A. Boydston, USA, Southern Illinois University Press, 1982, pp. 205-250.

Egger V., *La parole intérieure. Essai de psychologie descriptive*, Paris, G. Bailière, 1881.

Fernyhough C., *Le voci dentro. Storia e scienza del dialogo interiore*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2018.

Fistetti F., *Chiasmi filosofici tra Europa e America*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.

Fornet-Betancourt R., *Trasformazione interculturale della filosofia*, a cura di G. Coccolini, tr. it., Bologna, Pardes Edizioni-Dehoniana Libri, 2006.

James W., *Pragmatismo. Un nome nuovo per vecchi modi di pensare*, a cura di S. Franzese, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1994.

Jullien F., *L'universale e il comune. Il dialogo tra culture*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2010.

Keck F., *Compte rendu de "Bergson postcolonial"*, in "Le Monde", 10.03.2011.

Manganelli M., *Il linguaggio nel pensiero di H. Bergson*, Milano, Marzorati, 1981.

Matteucci I. (a cura di), *Dentro la parola. Approcci al linguaggio*, Urbino, QuattroVenti, 1999.

Ortiz F., *Contrappunto cubano del tabacco e dello zucchero (1940)*, tr. it., Troina, Città Aperta Edizioni, 2007.

Panikkar R., *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*, tr. it., Milano, Jaca Book, 2002.

Piaget J., *Bergson et Sabatier*, in "Revue chrétienne", 61, 1914, pp. 192-200.

Prezzolini G., *Il linguaggio come causa di errore. H. Bergson*, Firenze, Spinelli, 1904.

113 – *Bergson interculturale.*  
*Educazione e linguaggi inediti per la “società aperta”*

Roni R., *Victor Egger e Henri Bergson. Alle origini del flusso di coscienza*, Pisa, Edizioni ETS, 2016.

Idem, *Il flusso interculturale. Pragmatismo etico e peso della storia nella filosofia emergente*, Milano, Mimesis, 2017.

Schram Pighi L., *Bergson e il bergsonismo nella prima rivista di Papini e Prezzolini il “Leonardo” - 1903-1907*, Sala Bolognese, Forni, 1982.

Seuren P.A.M., *Saussure and His Intellectual Environment*, in “History of European Ideas”, 42, 2016, pp. 819-847.

Taine H., *De l'intelligence*, 2 voll., Hachette, Paris, 1870.

Worms F., *Le vocabulaire de Bergson*, Ellipses, Paris, 2000.

## L'artigianato culturale: itinerari (psico)pedagogici

Alessandro Versace

*La storia dell'artigianato ha le sue radici in un lontano passato e la sua evoluzione può essere utile non solo per cogliere cambiamenti culturali ma anche per definire variazioni pedagogiche. L'artigianato culturale è l'espressione identitaria di una popolazione, della sua storia, della sua cultura. Quindi l'artigianato rappresenta il volto di un'etnia e di un'espressione planetaria. Ma se da una parte rivendica una precisa identità artistica, dall'altra è guidato da una semplice logica consumistica, conseguenza del processo inesorabile della globalizzazione. L'artigianato, come espressione culturale, trova la sua ragion d'essere, nel terzo millennio, rappresentando un modo alternativo di fare scuola, dove il braccio e la mente lavorano insieme, dove l'individualismo diventa cooperazione e ogni studente è un costruzionista della propria conoscenza.*

*The history of craftsmanship has its roots in a distant past and its evolution can be useful not only to catch cultural changes but also to define pedagogical variations. The cultural craftsmanship is the identity expression of a population, its history, its culture. So craftsmanship represents the face of an ethnicity and of a planetary expression as well. But if on the one hand, it claims a precise artistic identity, on the other, it is driven by a simple consumerist logic, consequence of the inexorable process of globalization. Craftsmanship, as a cultural expression, finds its raison d'etre, in the third millennium, representing an alternative way of doing school, where the arm and the mind work together, where individualism becomes cooperation and every student is a builder of his own knowledge.*

*Parole chiave: artigianato culturale, pedagogia, globalizzazione, scuola, educazione*

*Keywords: cultural crafts, pedagogy, globalization, school, education*

*“Un uomo che lavora con le sue mani è un operaio;  
un uomo che lavora con le sue mani e il suo cervello è un artigiano; ma un uomo  
che lavora con le sue mani, il suo cervello e il suo cuore è un artista”  
S. Francesco d'Assisi*

### 1. Brevi echi della tradizione artigianale

Nel 2003, l'Unesco, attraverso l'adozione della Convenzione per la Salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, ratificata in Italia nel 2007, ha messo in evidenza che la “ricchezza” dei popoli, dei terri-

tori non è da ascriversi solo e semplicemente alla produzione e conservazione di oggetti, ma si estende fino ad abbracciare le tradizioni che, anche oralmente, sono state trasmesse dagli antenati, così come gli usi, i costumi, le arti dello spettacolo, le pratiche sociali e l'artigianato tradizionale<sup>1</sup> che ben si presta ad offrire una prospettiva storica efficace per comprendere le differenti trasformazioni non solo della cultura, dell'assetto della società e del lavoro, ma anche della pedagogia. Gli studi sull'artigianato, in Italia, sono stati trattati in un'ottica giusnaturalistica, relativa cioè al lavoro e al relativo diritto, tralasciando l'impianto pedagogico-educativo che è fermo al 1919<sup>2</sup>.

L'artigianato, almeno fino all'Ottocento, era un percorso per trovare uno sbocco occupazionale che in una "pedagogia del fare" trovava la sua espressione educativamente più significativa, che oggi rimanda a quelle forme di apprendistato che "opera in senso stretto sui metodi specifici per eseguire dei compiti all'interno di un determinato campo di attività<sup>3</sup> e che in termini propriamente cognitivi fa riferimento all'apprendimento attraverso l'esperienza guidata in contesti ancorati alla realtà e situazionali<sup>4</sup>.

La cronologia relativa all'evoluzione degli utensili fa vedere come già con l'*homo erectus*, che pare visse tra 1,75 e 1,2 milioni di anni fa in un territorio che si estendeva dall'Etiopia al Kenya, si utilizzavano tecniche di lavorazione che comportavano distinte capacità mentali e una complessa struttura sociale.

Manufatti in pietra scoperti nel sito di Konso (Etiopia sudoccidentale), tipici del *periodo acheulano*, ne sono la dimostrazione, così come la fabbricazione delle asce che richiedeva notevoli capacità mentali relative alla raffigurazione spaziale: la creazione di questi strumenti era tecnicamente difficile e richiedeva un lungo apprendistato<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Unesco (2003), *Patrimonio immateriale*, in <http://www.unesco.it/ItaliaNell-Unesco/Detail/189>, ultima consultazione 15/06/2018.

<sup>2</sup> G. Rosadi cit. in A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008, p. 11.

<sup>3</sup> A. Collins, J. Seely Brown, S.E. Newman, *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zuchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995, p. 184.

<sup>4</sup> B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

<sup>5</sup> "Le Scienze", edizione italiana di "Scientific American" (2013), *Le scuole di artigianato litico di Homo Erectus*, in [http://www.lescienze.it/news/2013/01/30/news/homo\\_erectus\\_acheulano\\_evoluzione\\_strumenti\\_societ\\_complessa-1480463](http://www.lescienze.it/news/2013/01/30/news/homo_erectus_acheulano_evoluzione_strumenti_societ_complessa-1480463), ultima consultazione 16/06/2018. Lo stesso Rousseau dirà che l'artigianato non era

Se in un primo tempo era il padre a fungere da “maestro”, nel momento in cui le aggregazioni sociali procedevano verso maggiori forme di perfezionamento e la divisione del lavoro richiedeva maggiori specializzazioni, il padre cessò di essere l’unico (possibile) maestro del figlio.

Restava comunque sempre presente la dicotomia braccio/mente, tra attività manuale e attività intellettuale<sup>6</sup> con la sottesa supremazia della “mente” nei confronti del “braccio”, che caratterizzerà la vita delle “Arti medioevali”. Queste, da un punto di vista pedagogico, facevano riferimento a un preciso iter formativo, basato soprattutto sull’apprendistato (l’apprendista aveva solo doveri, mentre i *socii*, i “matricolati” quali maestri dell’arte o candidati alla maestria avevano diritti e doveri) e, tale apprendistato, era ripartito in lunghi anni e non sempre si verificava il conseguimento di una piena padronanza delle tecniche. Inoltre, tali iter non erano accessibili a giovani che non appartenessero a famiglie facoltose.

La relazione, tra l’altro “educativa”, tra maestro e allievo era paragonabile a quella padre-figlio e rappresentava il modello didattico da utilizzare per insegnare i mestieri tant’è che il “rapporto diretto maestro/discepolo racchiudeva un contenuto simbolico di travaso del sapere che rappresentava un tassello fondamentale di trasmissione, tra le generazioni, dello status e della cultura del ceto artigiano”<sup>7</sup>. Condizione, questa, che si protrasse per diverso tempo e i dati storici documentano, infatti, che la vita infantile tra il XVII e il XVIII secolo era affidata per lo più a fratelli, sorelle o mandati a servizio presso un mercante o un artigiano con la prospettiva di diventare apprendisti e spesso, visto che gli apprendisti divenivano convittori, non erano escluse relazioni amorose tra i due sessi<sup>8</sup> e addirittura si consumavano rapporti pederastici tra adulti e ragazzi<sup>9</sup>.

Tramontato, o quanto meno nell’ombra del crepuscolo, lo splendore delle Arti medievali, si assiste nel Quattrocento a un tentativo di

utile solo all’abilità delle mani ma anche al ragionamento e alla creatività (cfr. A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell’educazione artigiana*, cit., p. 14).

<sup>6</sup> A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell’educazione artigiana*, cit., pp. 16-19.

<sup>7</sup> L. Marcello, *Andare a bottega. Adolescenza e apprendistato nelle arti (sec. XV-XVI)*, in O. Niccoli (a cura di), *Infanzie*, Firenze, Ponte delle Grazie, 1993, p. 231.

<sup>8</sup> C. Pancera, *L’infanzia laboriosa: il rapporto maestro-apprendista*, in E. Becchi (a cura di) *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli, 1979.

<sup>9</sup> H. L. Marrou, *Storia dell’educazione nell’antichità*, Roma, Edizioni Studium, 1971.

reazione da parte di queste attraverso una sorta di spirito di iniziativa personale, e le difficoltà aumentavano se venivano richieste esperienze e conoscenze non improvvisabili. È il caso esemplare di Filippo Brunelleschi che iniziò la sua formazione artigiana all'età di diciannove anni, ma anche di Donatello e Lorenzo Ghiberti.

In particolare, l'apprendistato di Filippo Brunelleschi mette in evidenza forme di autoeducazione e autoapprendimento che, come ben afferma Santoni Rugiu, sono “la maggiore dote pedagogica del nuovo artigiano..., di quelli che non volevano limitarsi ad imitare il maestro, assimilando e ripetendo unicamente la routine, e che cercavano invece di porsi nuovi obiettivi. È questo il cuore del problema pedagogico di ogni tempo e di ogni luogo: *trarre da un insegnamento inevitabilmente codificato e più o meno ripetitivo...stimoli per la rielaborazione nell'allievo di un apprendimento ricodificato e possibilmente innovativo*”<sup>10</sup>.

Se, dunque, nella scuola-bottega l'educazione, la socializzazione e l'apprendimento erano sotto l'egida del maestro, se con le accademie vi fu un indirizzo pedagogico più diretto all'autoformazione, il libro presentava una nuova didattica, basata non più su quegli “antichi segreti” che si tramandavano da maestro a discepolo, ma sull'accessibilità al sapere. Si accentuò, inoltre, già a partire dal XVI secolo, la distinzione tra Arti meccaniche e Arti liberali: segno distintivo di questa separazione fu la divisione sempre più definitiva della funzione pedagogico-didattica, sia nella prima formazione dell'apprendistato che in quella, poi, della specializzazione. Tale divisione divenne ancor più marcata, sostiene Postman, grazie appunto alla diffusione della stampa che determinò un'ulteriore gerarchia tra le due forme d'arte e si creò una differenziazione fra coloro che sapevano leggere e quelli che non ne erano capaci; mentre questi ultimi risultavano confinati in una sensibilità e in un livello di interessi tipicamente medievali, i primi venivano lanciati in un mondo di fatti nuovi e di percezioni diverse<sup>11</sup>.

È, comunque, alla fine del Settecento che le Arti iniziano a sparire completamente e le conseguenze si riflettono nell'eclissi dell'organizzazione artigiana, prima autonoma con propri organi giurisdizionali e poi statalizzata e delle Corporazioni delle Arti – associazioni nate a partire dal XII secolo per tutelare le attività dei membri appartenenti alla stessa categoria professionale – inquadrate nella pubblica ammini-

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 93.

<sup>11</sup> N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, Armando, 1984, p. 44.

strazione e, più da vicino per lo specifico pedagogico, dell'apprendistato. La Rivoluzione industriale diede il colpo di grazia e la gestualità operativa, tipica di un apprendistato tradizionale, lasciò il passo a forme sempre più meccanizzate<sup>12</sup>; simbolico ed esemplificativo il film di e con Charlie Chaplin *Tempi moderni*.

Le mutate circostanze posero le basi per una nuova ideologia educativa che nel XX secolo si caratterizzerà per la ricerca delle doti naturali dell'individuo, una maggiore richiesta dell'istruzione professionale teorico-pratica e anche per lo slogan *time is money*. La caratteristica principale, sorta già nell'Ottocento, era lo stretto connubio tra la volontà di emergere e le proprie abilità e competenze che avessero potuto consentire un'ascesa professionale e sociale e, infatti, "L'ideale di una società egualitaria... ha avuto come suo fondamento quello di aprire la prospettiva di un'elevazione economica a chiunque avesse ingegno e costanza sufficienti per salire di parecchi gradini rispetto alla condizione di origine, giungendo a una posizione sociale. Ingredienti necessari per riuscire in questo intento erano l'istruzione e l'autoapprendimento"<sup>13</sup>.

La Rivoluzione industriale si presentò sì con delle "luci", ma anche con delle "ombre". In primo luogo, nonostante le critiche ai processi lavorativi e pedagogici delle Arti, era comunque evidente una forza educativa; in secondo luogo, mentre nell'apprendistato tradizionale l'apprendista non era confinato a una mansione parcellizzata del suo lavoro, nella fase delle nuove forme produttive tipiche dell'industria l'operaio non può oltrepassare la sua angusta mansione ripetitiva, in sintesi, nessun'altra esperienza, come quella che si svolgeva nella bottega artigiana, forniva una rappresentazione unitaria delle differenti fasi di lavorazione; è soltanto con il recupero di ciò che Goethe chiamava il «fondo d'oro» dell'esperienza che diviene possibile rivalutare l'impronta umana nel momento lavorativo<sup>14</sup>.

Sia con Goethe così come con Rousseau, Pestalozzi, Diderot o Paravicini con la sua opera "Giannetto" si evidenzia un tentativo di resistenza ai modelli comportamentali introdotti dalla Rivoluzione industriale e, dunque, anche alle forme culturali che via via stavano prendendo il posto di quelle tipiche dell'artigianato tradizionale.

<sup>12</sup> A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, cit., pp. 125-126.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 130.

<sup>14</sup> H. Leser in A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, cit., p. 147.

Un artigianato che “sottolinea che quel sistema di apprendistato non produce solo oggetti ma anche persone (e ciò) che si mette in luce è la complessità delle tecniche di apprendimento attraverso la pratica. L'apprendimento delle operazioni tecniche attraverso un allenamento del corpo... avviene insieme all'incorporazione delle modalità di uso dello spazio di lavoro e della capacità di sapersi muovere in esso.

Ma ciò che questi sistemi producono è l'apprendimento di una cultura”<sup>15</sup>. La cultura è dunque comportamento, rispecchia i valori di una comunità, delle istituzioni in essa presenti, si esprime attraverso un *patrimonio* costituito anche da elementi immateriali, quali le conoscenze e le competenze trasmesse da una generazione all'altra, miti, riti, usi, costumi.

Con Bruner, è possibile asserire che la componente genetica ha solo il compito di lasciare i soggetti più o meno aperti ai prodotti formativi della cultura, una cultura che risente degli influssi contestuali e soggettivi, che necessita di comparazioni, che deve domandarsi in che modo dà forma alla mente e che, da questo, viene fuori l'uomo come apprendista culturale<sup>16</sup>, al quale oggi si richiede di coniugare il *sapere* con il *saper essere* e con il *saper fare* per apprendere quell'*habitus* inteso come “sistema socialmente costruito di disposizioni strutturate e strutturanti, acquisito con la pratica e costantemente orientato verso funzioni pratiche”<sup>17</sup> e con la consapevolezza di “appartenere a una comunità, di diventarne un membro competente, socializzato ai suoi valori”<sup>18</sup>.

Tale è un auspicabile ritorno all'artigianato che, in un momento segnato dalla crisi degli oggetti culturali, dal crollo post-modernista, dal lento perdersi della *traditio* – ovvero trasmissione di esperienza e di cultura manuale e orale – potrebbe rappresentare quella linea “che sal-

<sup>15</sup> F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di) *Gli “oggetti culturali”. L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, Milano, FrancoAngeli, 2007, p. 34.

<sup>16</sup> J. Bruner, *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, in C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Op. cit.*, 1995, pp. 43-46.

<sup>17</sup> P. Bourdieu, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992, p. 89, in F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali”. L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, cit., 2007, p. 33.

<sup>18</sup> C. Grasseni, F. Ronzon, *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Meltemi, Roma, 2004, in F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali”. L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, cit., p. 34.



da l'oggi al profondo della storia (e che) passa tutta attraverso il gesto dell'uomo creativo. La sua trasmissione è complessa più di quella accademica (e) artigianato e mestiere richiedono dall'uomo un' applicazione intimamente, totalmente devota, come appunto è solo la cultura senza accademismi... È la memoria che conduce la mente sui mille passi dell'esperienza, e cioè del passato; e su quella base impara a superare altri passi, aggredire altre soglie"<sup>19</sup>.

## 2. *L'artigianato culturale tra globalizzazione e "rivendicazioni" identitarie*

La produzione di massa, lo scambio di merci, la velocità della comunicazione e lo stesso processo di globalizzazione se da un lato hanno il merito di aver ridotto tempi e costi, dall'altro non riescono a rassicurarci sulla qualità dei prodotti e le lavorazioni, che spesso fittiziamente sono indicate come artigianali, in realtà sono dei "surrogati" poiché realizzati con tecniche di lavorazione non propriamente, appunto, artigianale. La lavorazione artigianale, infatti, va oltre la produzione del singolo oggetto, rispecchia cultura, tradizioni, costumi e usi di un popolo attraverso i quali si evidenzia un patrimonio (materiale e immateriale) che costituisce l'identità di un popolo.

Se, infatti, per certi versi la globalizzazione è indicata come la "via della felicità", per altri, con le parole di Z. Bauman, esercita una sorta di influenza sulla dimensione emotivo-affettiva, relazionale che, trasformando le condizioni sia politiche e sia culturali, modifica le stesse pratiche educative<sup>20</sup>.

Si assiste a nuove forme di *cultura ibrida* che nascono da processi di *deteritorializzazione*<sup>21</sup> – dissoluzione o riduzione del legame tra cultura e luogo – di *localismi* e *fondamentalismi*, all'accettazione incondizionata dei meticciami culturali insiti nel processo di globalizzazione e, dall'altro lato, a rivendicazioni identitarie, le quali comportano, spesso una perdita del senso nella relazione con l'*altro*, con

<sup>19</sup> A. Emiliani, *L'artigianato, i suoi modelli culturali, la città storica*. A Giovanni Battista Cavalcaselle e a William Morris, in <http://www.italianostra.org/wp-content/uploads/ARTIGIANATO.pdf>, p. 9, ultima consultazione 15/09/2018.

<sup>20</sup> Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

<sup>21</sup> J. Tomlinson, *Sentirsi a casa nel mondo*, Milano, Feltrinelli, 2001.

*l'altrove*, con *l'alterità*<sup>22</sup>. Globalizzazione, dunque, che si estende e ingloba le differenti realtà a livello planetario e che, però, non implica necessariamente il protagonismo dei popoli, l'eliminazione della miseria, i processi di inclusione.

Tramontata l'idea di modernità, per mancanza di prospettive, per il "trionfo" della ragione sulle emozioni e la negazione della memoria, finita la sua spinta propulsiva, la modernità viene assimilata da una nuova epoca dove sono scomparse le ideologie e sono presenti, invece, tracce di genericità, dubbio, insicurezza, enigmaticità<sup>23</sup>. La *post-modernità*, in sintesi, si presenta come un'epoca in cui non prevale più il modello di uomo produttore, ma quello di consumatore e, tale riflesso, si proietta anche in quelle realtà che, sotto lo sguardo della lente antropologica, rivelano l'implicito celato dall'esplicito.

Gli studi condotti nell'ultimo ventennio dall'antropologia estetica segnalano, infatti, un interesse rivolto ad analizzare confini, sincretismi e intersezioni tra le modalità differenti di intendere l'esperienza umana dell'artigianato, che non rappresenta solo un'opportunità economica ma un "momento" storico di vero e proprio riscatto sociale<sup>24</sup>. Se da un lato la "bottega artigiana" oggi produce solo oggetti "artistici", privi di una loro utilità, pur in una forte espansione creativa, dall'altro lato i "prodotti locali sono visti dai consumatori come espressione del territorio in cui hanno avuto origine ... Per certi aspetti si tratta di una sorta di riscoperta... dovuta in parte ad una nuova affermazione delle identità culturali locali in risposta al più generale processo di globalizzazione"<sup>25</sup>.

La spinta e la direzione, dunque, sembrano andare verso la ricerca di elementi di *autenticità* ed è "singolare che nell'era della produzione di massa dei beni di consumo si avverta un tale interesse per i manufatti con un'identità culturale e una storia peculiare"<sup>26</sup>.

Le motivazioni alla base di questi stili di consumo sono da ascrivere a differenti significati che rappresentano l'espressione di ceti sociali che li utilizzano come segni distintivi idonei a comunicare il pro-

<sup>22</sup> S. Tramma, *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005, pp. 71-74.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 18-24.

<sup>24</sup> A. Caoci, F. Lai, *Premessa*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli "oggetti culturali". L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, cit., pp. 9-11.

<sup>25</sup> F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli "oggetti culturali"...*, cit., pp. 29-30.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 37.

prio status e, allo stesso modo, i “prodotti artigianali locali sono l’esito di varie «intenzionalità» e, pertanto, si caricano di vari significati ... Diventano così i simboli della cosiddetta ‘identità locale’, talvolta vis-suta e, talvolta, perlopiù *inventata* e *ostentata*, un elemento di distin-zione da usare in rapporto contrastivo con l’esterno”<sup>27</sup>, nonostante il concetto di economie esterne, di specializzazione e il concetto di diffe-renziamento siano elementi utili per la costruzione di politiche econo-miche. Questi due elementi, inoltre, sono stati maggiormente messi in risalto dalla globalizzazione, la quale ha attecchito sia per i prezzi a basso costo e sia perché “apre nuovi mercati e facilita la vendita dei beni identitari la cui domanda aumenta col reddito ... Ovviamente, c’è il pericolo che i prodotti identitari locali diventino standardizzati, in parte per le conoscenze codificate, in parte per i gusti che diventano omogenei per non dire massificati, ma se si superano questi proble-mi..., la globalizzazione si integra perfettamente con il localismo”<sup>28</sup>, tant’è che l’artigianato attuale, piuttosto che produrre oggetti utili, che abbiano una loro funzionalità, preferisce oggi indirizzarsi verso la creazione di manufatti che rispecchiano una sorta di “artigianato arti-stico” che mette in luce tratti di “etnicità”.

Se nel passato l’analisi nei confronti di prodotti di arti e mestieri era indirizzata a rilevare la funzione pratica (o utilitaria) ed estetica (o artistica), oggi “la funzione pratica è diventata secondaria rispetto alla funzione estetica e a quella etnica o identitaria, o *glocale*”<sup>29</sup> e si assi-ste, per certi versi, alla creazione di “nuove identità”. In tal senso, l’artigianato attuale è lo “specchio” di due fenomeni che presentano tracce di contrapposizione. La globalizzazione, infatti, non investe so-lo il campo economico ma anche quello culturale e, nel nostro specifi-co, quello dell’educazione.

In “Stile, grazia e informazione nell’arte primitiva”, presente in una delle opere più celebri di G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, l’Autore sostiene che “l’arte è un aspetto della ricerca della grazia da parte dell’uomo”<sup>30</sup> ed è attraverso questa che possono essere superate le barriere culturali, poiché senza “la grazia dell’arte i saperi rischiano

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 40.

<sup>28</sup> A. Sassu, *Elementi nuovi, anzi vecchi, per lo sviluppo economico regionale*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali” ...*, cit., p. 173.

<sup>29</sup> G. Angioni, *Se l’artigianato è artistico*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali” ...*, cit., pp. 60-61.

<sup>30</sup> G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1978, p. 161.

di restare imbozzolati inesorabilmente nei luoghi in cui sono nati e cresciuti. Lo 'stile', che è la divisa assunta dalla grazia nella pratica artistica, dispone i saperi nella stiva dell'opera e la pilota come una nave aldilà delle frontiere culturali, nell'intercultura, scendendo in ogni porto e aprendo allo sguardo dei locali le preziose merci”.

Allo stesso modo, l'artigianato assume connotazioni simboliche, diviene espressione di una comunità, di un modo di vivere e di una maniera d'essere, poiché una “diffusione epidemica della cultura come comunicazione generalizzata intreccia definitivamente arte e artigianato”<sup>31</sup>.

Se nel passato, ripercorrendo ancora il pensiero di Bateson, la rete di comunicazione era “toccata” ma non “inondata” dalla globalizzazione, oggi si “vive tutti, individui e gruppi, in un mondo dalle ‘pareti sottili’, che non isola e anzi espone al contatto, in ogni momento e rispetto a qualsiasi punto del globo, con l'esterno avvertito come potenziale contagio epidemico”<sup>32</sup> e gli attuali scenari segnati da continui movimenti migratori, modelli di vita espressi attraverso canali della comunicazione info-telematica sono quei vettori attraverso i quali si entra in contatto con culture, tradizioni e pratiche educative differenti.

Le società sono il ritratto di diverse etnie che danno vita a contesti multiculturali e che assumono una posizione di rivendicazione identitaria – e questo è il secondo fenomeno – nel momento in cui si è di fronte a una cultura globalizzata che sovrasta le tradizioni e le storie locali.

Se, dunque, globalizzazione economica e rivendicazione identitaria si trovano in netta opposizione, i rischi sono, nel caso di un'esasperata globalizzazione, quelli di forme di cosmopolitismo post-moderno che può anestetizzare le diversità e le originalità o, nel caso di estreme rivendicazioni identitarie, di politiche di chiusura che sfociano in fondamentalismi e forme di narcisismo<sup>33</sup>.

Globalizzazione e rivendicazione identitaria possono divenire proposte positive a condizione che la prima consideri l'interdipendenza come un organismo generante di relazioni nel mondo contemporaneo

<sup>31</sup> R. Salizzoni, *Arte e comunicazione. Estetizzazione e nostalgia*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali”...*, cit., p. 109.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 111.

<sup>33</sup> F. Rizzi, *Educare nel mondo futuro. La questione della globalizzazione in pedagogia*, in G. Chiosso (a cura di), *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 221-225.

e la seconda utilizzi il codice simbolico dell'identità ai fini di scambio e integrazione, con le differenze che diventano “trame umane” per unire<sup>34</sup>.

Emblematico, in tal senso, lo sviluppo artigianale avvenuto a Riace, un paesino nella provincia di Reggio Calabria, ad opera di diversi immigrati che hanno iniziato a lavorare presso botteghe locali, dando vita a officine di ceramica, tessitura con telaio manuale e tessitura della lana, e anche a laboratori di lavorazione del latte, del pane e del cioccolato, preparazione per le conserve alimentari e la produzione di olio d'oliva grazie alla ristrutturazione di un vecchio frantoio ora dotato di attrezzature moderne.

Tali attività hanno rivitalizzato l'intero paese: dallo sviluppo economico alla creazione di un asilo (finanziato dalla Regione Calabria nel 2017), dalle scuole multietniche alla fattoria didattica – un'azienda agricola che oltre a occuparsi della produzione tipica si dedica anche ad attività didattico-formative – che rappresenta una vera e propria forma di integrazione, autoctoni e immigrati lavorano fianco a fianco e, infine, dall'ambulatorio all'albergo diffuso grazie ad un mutuo erogato dalla Banca Etica e grazie al quale diverse case abbandonate sono state ristrutturate e ospitati turisti solidali.

Senza volersi addentrare ulteriormente in questa vicenda, che oggi è oggetto di cronaca giudiziaria, basta dire che si assiste, nel caso Riace, eletto a “modello” per la forza con cui è riuscito a “imporsi” all'attenzione del mondo intero, a un raro processo di sintesi virtuosa tra spinte esogene (l'arrivo dei migranti) ed endogene (l'accoglienza della comunità locale). È un processo di integrazione *dal basso*, che dà vita a intrecci con la dimensione politica, quella economica e quella sociale del momento storico in cui avviene, un liberarsi, parafrasando Bachtin, *exotopico*<sup>35</sup> di energie ed un educarsi insieme nel rispetto reciproco e nella promozione dei valori della diversità.

Non è dunque la globalizzazione solo il luogo dell'antinomia inconciliabile tra locale e globale, ma anche la perfetta sintesi di come le realtà locali possono recepire le spinte globali attivandosi creativamente per realizzare modelli virtuosi di cittadinanza planetaria e terrestre<sup>36</sup>, modelli cioè dove le *persone* si incontrano e *abitano* proprio

<sup>34</sup> *Ibidem*, pp. 225-226.

<sup>35</sup> M. Bachtin, *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, 2000.

<sup>36</sup> E. Morin, A. B. Kern, *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.

quei luoghi che vanno oltre forme di nazionalismo e cosmopolitismi “di facciata” e che generano nuove prospettive, parafrasando R. Regni, di *ecologia dell'educazione* poiché i “luoghi insegnano e plasmano uomini e valori; si impara dai luoghi; le culture ascoltano quello che i luoghi insegnano di diverso a coloro che li abitano”<sup>37</sup>.

### 3. La “scuola-bottega”

Il 4 maggio del 1979 il “Corriere della Sera” pubblicava un articolo dal titolo “Una scuola insegna a dieci giovani i mestieri che rischiano di sparire”.

Se da un lato la finalità è ravvisabile sia nel mantenere in vita prodotti culturali tradizionali e sia nel fornire prospettive di lavoro, dall'altro lato si assiste a un agire pedagogico all'interno di un contesto formativo che offre la possibilità di “togliere” i giovani dalla strada, che utilizza dei programmi scolastici calibrati sui bisogni individuali reali e in relazione ad ogni singola classe, che adopera metodologie “fluide”, in continua evoluzione e in rapporto al mondo del lavoro. Tale è stata l'esperienza condotta, appunto a partire dal 1979 ad opera di Giuseppe Nava, nel bresciano, e che oggi si è diffusa in modo capillare in Germania, negli Stati Uniti, in Francia<sup>38</sup>.

In tempi recenti gli esempi di scuola-bottega sono aumentati e l'apprendimento sembra seguire modalità di insegnamento basato soprattutto sullo sguardo, sull'imitazione e sulla trasmissione orale, avviene cioè con la pratica proprio perché rivolto a gruppi produttivi che, spesso, sono “contaminati” da innovazioni che provengono dall'esterno<sup>39</sup>.

Non si tratta di “operazioni meccaniche” basate su ripetizioni di movimenti del corpo e atti tecnici, ma di una vera e propria *educazione all'attenzione*<sup>40</sup> ed entrando, con le parole di T. Ingold “in corrispondenza con cose che si stanno ancora formando, piuttosto che lasciarsi semplicemente informare da ciò che si è già buttato all'esterno

<sup>37</sup> R. Regni, *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Roma, Armando, 2004, p. 9.

<sup>38</sup> Redazione, *Scuola... e bottega*, in *Pedagogia.it*, from <https://www.pedagogia.it/blog/2016/07/13/scuola-e-bottega>, ultima consultazione 01/10/ 2018.

<sup>39</sup> H. Balfet, *Tecnologia*, in R. Cresswell (a cura di), *Il laboratorio dell'etnologo*, Bologna, il Mulino, 1981, pp. 68-73.

<sup>40</sup> T. Ingold in F. Lai, *Saperi locali e produzione della località*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli “oggetti culturali”...*, cit., p. 32.

da solo, colui che cerca la strada non solo raccoglie ma *accetta* ciò che il mondo ha da offrirgli”<sup>41</sup>.

Questo modo di procedere indica un andare oltre la “realtà data” e la ricerca scientifica corrisponde, in tal senso, alla sensibilità artistica come un modo di “conoscere-nell’-essere.

Le mani e le menti degli scienziati, come quelle degli artisti e degli artigiani, assorbono nei loro metodi di lavoro un’acutezza percettiva che è in armonia con i materiali che hanno catturato la loro attenzione, e mentre questi materiali cambiano, muta anche l’esperienza del lavorare con essi”<sup>42</sup>. Esperienza e riflessione convivono all’unisono, nel momento in cui si sta compiendo un’azione, la riflessione è già in atto ed entra in un circolo virtuoso con le modalità esperienziali, consegnando al soggetto una nuova prospettiva<sup>43</sup>.

Si oltrepassa, così, quell’educazione *depositaria* “in cui l’unico margine di azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio. Margine che permette di divenire collezionisti o compilatori di schede. In questa concezione ‘depositaria’ dell’educazione..., chi rimane confinato in archivio, però sono gli uomini. Archiviati, perché fuori da una ricerca, fuori dalla prassi, gli uomini non possono ‘essere’”<sup>44</sup> mentre gli studenti che prediligono la modalità dell’essere piuttosto che quella dell’avere non “acquisiscono semplicemente conoscenze, un bagaglio da portarsi a casa e mandare a mente. Ognuno di loro è stato coinvolto ed è mutato”<sup>45</sup>.

Nello specifico del lavoro artigianale, nelle attività previste in una scuola-bottega l’apprendimento coinvolge la capacità neuro-muscolare che acquisisce gesti e movimenti attraverso la ripetizione e l’allenamento; ciò produce la creazione di schemi corporei e condotte motrici e nel momento in cui una competenza è *conquistata* diviene implicita, entra a far parte del repertorio delle abilità specifiche assumendo la caratterizzazione di una conoscenza tacita. L’apprendimento, dunque, nella scuola-bottega si avvale sia di tecniche formalizzate e sia legate

<sup>41</sup> T. Ingold, *L’oggettività contro la verità. Cerca, e cerca di nuovo. Curiosità e cura*, in <http://www.kabulmagazine.com/timingold>, ultima consultazione 04/10/2018.

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> J. A. Moon, *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Roma, Carocci, 2012.

<sup>44</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011, p. 58.

<sup>45</sup> E. Fromm, *Avere o essere*, Milano, Mondadori, 1996, p. 50.

alla pratica. Se da un lato si assiste all'impadronirsi di competenze che, per certi versi, potrebbero risultare frutto di forme di addestramento piuttosto che di educazione, dall'altro, però, l'apprendistato che avviene nella scuola-bottega, parafrasando il pensiero di M. Herzfeld, è tipico di un contesto in cui gli allievi, o gli apprendisti se si preferisce, imparano le norme dal contesto stesso. È, l'apprendistato, uno "spazio in cui i giovani incominciano ad incorporare l'*habitus* dove s'intrecciano appartenenza, diffidenza, identità"<sup>46</sup>.

Le più recenti teorie socio-costruttivistiche pongono, infatti, l'enfasi su una conoscenza che è da considerarsi non come un "travaso" ma come una costruzione attiva da parte degli attori sociali nel contesto educativo. Ciò implica non solo la costruzione della conoscenza e l'acquisizione di saperi, ma anche la strutturazione dell'identità poiché il "ruolo assunto dall' "altro" (è) determinante sia nel dare forma ai modi di pensare ed esperire sé stessi che nell'immaginare prospettive e traiettorie di sviluppo di sé"<sup>47</sup>. Identità e apprendimento appaiono strettamente collegati in considerazione del fatto che si apprende in modo solido e continuativo ciò che si percepisce come utile sia per l'acquisizione di competenze teoriche e pratiche e sia per una migliore definizione di sé e del Sé<sup>48</sup>.

Herzfeld mette in risalto l'idea secondo la quale l'apprendistato non è tanto una prerogativa dell'insegnamento quanto dell'apprendimento e "parlare del modo di imparare, parlare della pedagogia artigianale, è anche parlare del modo in cui noi insegniamo ai nostri studenti.... Il compito è di trovare il modo di rifocalizzare la ricerca dalla produzione degli oggetti a quella delle persone"<sup>49</sup>. Se, dunque, la scuola, nella sua accezione più tradizionale, la si può considerare come un contesto all'interno del quale si predilige un'intelligenza "astratta", "simbolica", di "puro pensiero" e che orienta lo studente verso forme di apprendimento individuali (anche se non si escludono attività di gruppo),

<sup>46</sup> M. Herzfeld, *L'apprendistato e la riproduzione del potere. Approcci teorico-artigianali all'etnografia comparata*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli "oggetti culturali" ...*, cit., p. 135.

<sup>47</sup> M. B. Ligorio, *Identità e intersoggettività a scuola*, in M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci, 2010, p. 101.

<sup>48</sup> *Ibidem*, pp. 101-102.

<sup>49</sup> M. Herzfeld, *L'apprendistato e la riproduzione del potere. Approcci teorico-artigianali all'etnografia comparata*, in A. Caoci, F. Lai (a cura di), *Gli "oggetti culturali" ...*, cit., pp. 136-137.



la “scuola-bottega” è una scuola che si orienta ed orienta verso forme di intelligenza pratica, che utilizza e fa utilizzare strumenti poiché l’uso di questi “non è solo un modo con cui persone con istruzione limitata possono partecipare a sistemi di attività cognitivamente complessi (ma) anche un modo di accrescere la capacità di persone molto istruite ben oltre ciò che potrebbero fare indipendentemente da essi”<sup>50</sup>. La “scuola-bottega” è una “antica realtà dal volto nuovo”, con differenti finalità pedagogiche, basti pensare ai progetti presenti sul territorio nazionale utili contro la dispersione scolastica<sup>51</sup> o contro la droga<sup>52</sup>; trovare una sua legittimazione da un’angolazione pedagogica significa restituire al soggetto un suo personale valore come partecipante attivo non solo del processo di apprendimento ma anche per intraprendere nuovi percorsi basati su un cambiamento che va oltre il *setting formativo* della scuola-bottega. Si perviene, in tal senso, superando l’accezione etimologica del termine *id* che sta per identico, ad un “moltiplicarsi e frastagliarsi di posizionamenti identitari (e) si passa quindi dal ‘centro’ costituito da un senso di sé unitario, verso la ‘periferia’ popolata di sé ipotetici o desiderati, dal profondo e intimo verso la superficie del sé che è a contatto con l’esterno, quindi influenzabile dalla dimensione sociale e culturale... Emerge quindi la visione di un sé in continua evoluzione e sempre capace di innovazione”<sup>53</sup>.

La scuola-bottega, in ultima analisi, è una “scuola” che indirizza il giovane, utilizzando il pensiero di Fröebel di appropriarsi del mondo esterno e “tradurlo” in modalità interne per arricchire la propria personalità e, dunque, da quest’angolazione, il “fare” è antecedente alla conoscenza e nella pratica artigianale, così come nell’azione educativa, ogni possibile soluzione non è mai un traguardo, un “punto chiuso” ma un ulteriore spazio dal quale ripartire per proiettarsi verso nuovi territori, verso nuovi orizzonti attraverso i quali far progredire il proprio sviluppo umano e culturale.

<sup>50</sup> L. B. Resnick, *Imparare fuori e dentro la scuola*, in A. M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *I contesti sociali dell’apprendimento*, cit., p. 64.

<sup>51</sup> [http://www.fondazioneaquilone.org/servizi\\_minori/una-scuola-bottega-contro-la-dispersione-scolastica](http://www.fondazioneaquilone.org/servizi_minori/una-scuola-bottega-contro-la-dispersione-scolastica), ultima consultazione 20/10/2018.

<sup>52</sup> <https://www.giornaledibrescia.it/foto-e-video/scuola-bottega-contro-la-droga-1.3012735>, ultima consultazione 21/10/2018.

<sup>53</sup> M. B. Ligorio, *Identità e intersoggettività a scuola*, in M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto...*, cit., p. 102.

### Bibliografia

- Bachtin M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Torino, Einaudi, 2000.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1978.
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- Caoci A., Lai F. (a cura di), *Gli "oggetti culturali". L'artigianato tra estetica, antropologia e sviluppo locale*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Chiosso G. (a cura di), *Elementi di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2002.
- Cresswell R. (a cura di), *Il laboratorio dell'etnologo*, Bologna, il Mulino, 1981.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2011.
- Fromm E., *Avere o essere*, Milano, Mondadori, 1996.
- Grasseni C., Ronzon F., *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura*, Roma, Meltemi, 2004.
- Ligorio M. B., Pontecorvo C. (a cura di) *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci, 2010.
- Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.
- Marrou H. L., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Roma, Edizioni Studium, 1971.
- Moon J. A., *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Roma, Carocci, 2012.
- Morin E., Kern A. B., *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1996.
- Niccoli O. (a cura di), *Infanzie*, Firenze, Ponte delle Grazie, 1993.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, Led, 1995.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, Armando, 1984.
- Preti G. *Storia del pensiero scientifico*, Milano, Mondadori, 1978.
- Regni R., *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*, Roma, Armando, 2004.
- Santoni Rugiu A., *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008.
- Tomlinson J., *Sentirsi a casa nel mondo*, Milano, Feltrinelli, 2001.
- Tramma S., *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*, Roma, Carocci, 2005.
- Varisco B. M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci, 2002.

## **Life skills e peer tutoring: i coetanei come risorsa**

Karin Bagnato

*Obiettivo del presente lavoro è mettere in evidenza come il peer-tutoring possa offrire alla scuola nuove potenzialità formative ed educative in grado di favorire lo sviluppo delle life skills. Ciò perché il coinvolgimento e l'attivazione del gruppo dei pari costituiscono una risorsa imprescindibile per promuovere un apprendimento significativo non solo in senso strettamente scolastico, ma anche nella dimensione sociale ed emotivo-affettiva.*

*The aim of this work is to highlight how peer-tutoring can offer the school new training and educational potentials, able to encourage the development of life skills. This is because the involvement and activation of the peer group are essential resources to promote meaningful learning, not only in a strictly scholastic sense, but also in the social and emotional-affective dimension.*

*Parole chiave: life skills, peer-tutoring, empowerment, efficacia personale e collettiva*

*Keywords: life skills, peer-tutoring, empowerment, personal and collective efficacy*

### **1. Scuola e life skills**

Se la prima agenzia educativa è la famiglia, la seconda è senza dubbio la scuola, che collaborando con la famiglia la aiuta a sostenere un compito molto complesso e delicato che è quello di formare gli individui. La scuola, infatti, riveste un ruolo importante nel processo di crescita dei soggetti ai quali richiede un investimento cognitivo, fisico ed emotivo-affettivo non indifferente poiché mira a promuovere lo sviluppo globale della personalità dei suoi utenti.

Per Bandura<sup>1</sup> l'acquisizione delle competenze scolastiche rappresenta la sfida cognitiva e motivazionale più impegnativa che lo studente si trova ad affrontare nel proprio percorso di crescita poiché la scuola lo pone di fronte ad una serie di compiti di sviluppo il cui superamento ha notevoli ripercussioni sul piano individuale e sociale.

<sup>1</sup> Cfr. A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson, 1996.

Per compiti di sviluppo non si intendono solo quelli che riguardano la sfera dell'apprendimento, ma anche quelli che inglobano altre dimensioni, quali le *life skills* (letteralmente: abilità di vita): cioè tutte quelle competenze che consentono agli individui di commisurarsi con i bisogni e i mutamenti della vita quotidiana<sup>2</sup>. Ciò perché obiettivo principale della scuola è anche quello di educare gli studenti ad essere aperti alla conoscenza, responsabili, socialmente ben adattati e cittadini partecipi. Per di più, secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), l'educazione alle *life skills* in ambito scolastico si rivela fondamentale per la promozione della salute e del benessere degli studenti.

Percorsi orientati alla promozione delle *life skills* possono, dunque, rivelarsi un valido sostegno ai suddetti compiti di sviluppo, ma anche un efficace supporto alle attività didattiche curricolari. Infatti, formare studenti che abbiano valide competenze nelle varie discipline scolastiche non significa trascurare altri aspetti, come il sapersi integrare adeguatamente nelle varie situazioni sociali, il saper attuare comportamenti prosociali, il potenziare quelle competenze utili alla costruzione del loro futuro<sup>3</sup>.

A tale scopo, le azioni che promuovono l'acquisizione delle abilità di vita dovrebbero agire a livello personale, sociale e dell'ambiente scolastico e, in ragione dell'età degli studenti, dovrebbero svolgere un'azione formativa integrata tra area dell'apprendimento, sociale ed affettiva<sup>4</sup>. Naturalmente, l'educazione alle *life skills* non dovrebbe essere considerata come una sorta di disciplina in più o a sé stante, bensì un percorso di formazione funzionalmente integrato nel processo didattico. Infatti, l'educazione alle abilità di vita costituisce il diritto/dovere dei giovani di prendere coscienza e di farsi carico delle responsabilità che riguardano il proprio "stare-bene"<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. A. De Santi, A. Guarino, *Life skills*, in A. De Santi, R. Guerra, P. Morosini (a cura di), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2008, pp. 25-28.

<sup>3</sup> Cfr. E. Catarsi, *Promuovere i ragazzi: accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Tirrenia, del Cerro, 2004.

<sup>4</sup> Cfr. J. Eccles, J. A. Appleton (Eds.), *Community Programs to Promote Youth Development*, Washington DC, National Academy Press, 2002; M. T. Greenberg et alii, *Enhancing School-based. Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning*, in "American Psychologist", 58, 6/7, 2003, pp. 466-474.

<sup>5</sup> Cfr. L. Mangrulkar, C. Vince-Whitman, M. Posner, *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*, Washington DC, Pan American

A tale proposito, l'OMS suggerisce l'attivazione di percorsi formativi sulle *life skills* in tutte le scuole di ogni ordine e grado perché, venendo a contatto con una varietà enorme di soggetti, si ha la possibilità di coinvolgerli tutti e di valutare anche gli effetti a breve e a lungo termine di tali percorsi<sup>6</sup>.

La *Pan American Health Organization* e l'OMS hanno suddiviso le *life skills* in tre raggruppamenti di abilità-base: cognitive (imparare a sapere), personali (imparare ad essere) e sociali (imparare a vivere insieme). La suddetta suddivisione, però, non implica necessariamente che tali abilità debbano essere prese in considerazione separatamente, anzi devono avere una funzione complementare e trasversale a tutte le aree di adattamento psicologico, sociale ed emotivo dei soggetti.

Nonostante non esista una lista precisa e definitiva delle abilità di vita, l'OMS ha ritenuto opportuno definire un nucleo fondamentale di abilità, per l'esattezza 10, riconducibili tanto alla dimensione cognitiva quanto a quella dell'intelligenza emotiva. Le 10 *life skills* indicate sono:

1) *decision making*: è la capacità di saper prendere delle decisioni scegliendo tra due o più opzioni ed è un'abilità importantissima per vivere la vita che si desidera;

2) *problem solving*: è la capacità di affrontare e risolvere in modo adeguato e costruttivo i problemi che si incontrano nella vita di tutti i giorni. Risolvere con competenza non è solo un'abilità, ma anche una *forma mentis* che stimola gli individui e li guida ad ottenere il meglio da se stessi;

3) *creatività*: è la capacità di costruire un nesso tra idee che apparentemente sembrano non avere nessuna relazione tra loro, dandone vita a nuove, diverse ed insolite. Grazie ad essa si possono trovare soluzioni alternative ai problemi;

4) *spirito critico*: è la capacità di analizzare le informazioni e le esperienze in modo oggettivo, senza influenze esterne, valutandone vantaggi e svantaggi. Possedere uno spiccato senso critico consente di

Health Organization, 2001; World Health Organization, *Life skills Education: Planning for Research*, Geneva, WHO/MNH/PSF/96.2 Rev.1. WHO, 1996; World Health Organization, *Global School Health Initiative: Health-promoting Schools*, Geneva, WHO/HPR/HEP/98.4, 1998.

<sup>6</sup> Cfr. World Health Organization, *Life Skills Education in Schools*, Geneva, WHO/MNH/PSF/93.A Rev.1 WHO, 1993a; World Health Organization, *Training Workshop for the Development and Implementation of Life Skills Education*, Geneva, WHO/MNH/PSF/93.7B, Rev.1 WHO, 1993b.

prendere decisioni autonome e adeguate e risolvere, quindi, i problemi in modo più efficace e produttivo;

5) *comunicazione efficace*: è la capacità di ascoltare in modo attivo, partecipe ed empatico, di comunicare in modo assertivo, di utilizzare un linguaggio persuasivo e di realizzare una comunicazione non verbale che sia congrua al messaggio verbale che si vuole trasmettere;

6) *abilità per le relazioni interpersonali*: sono tutte quelle abilità che fanno riferimento all'intelligenza emotiva e che permettono all'individuo di instaurare e mantenere adeguate relazioni interpersonali;

7) *autocoscienza o consapevolezza*: è la capacità di analizzare se stessi, i propri punti di forza e di debolezza, le proprie ambizioni, i propri desideri e bisogni. È un prerequisito indispensabile ai fini di una chiara ed efficace comunicazione, per relazionarsi positivamente con gli altri e per la comprensione empatica altrui;

8) *empatia*: è la capacità di comprendere gli altri, di immedesimarsi nei loro stati d'animo al fine di coglierne pensieri, emozioni, sentimenti, desideri e punti di vista. Ciò permette di migliorare le relazioni sociali e di aiutare con più competenza chi è in difficoltà;

9) *gestione delle emozioni*: è la capacità di riconoscere e di esprimere con le parole le emozioni proprie e altrui, e di essere consapevoli che quest'ultime possono influenzare il proprio comportamento. Di conseguenza, vi è la necessità di una loro gestione appropriata, soprattutto quando si tratta di emozioni negative che, se non riconosciute e gestite adeguatamente, possono generare effetti sfavorevoli sul benessere personale;

10) *gestione dello stress*: è la capacità di riconoscere le cause che possono generare apprensione e inquietudine e di saperle gestire sia apportando cambiamenti all'ambiente in cui si vive o al proprio stile di vita sia attuando tecniche di rilassamento fisico e psicologico.

Da quanto detto, si può dedurre che le *life skills* dovrebbero far parte del repertorio di competenze psicosociali di tutti i giovani poiché si rivelano funzionali sia per sviluppare e potenziare l'autonomia e l'assunzione di responsabilità, sia per fronteggiare le difficoltà legate ai cambiamenti che intervengono nel corso della crescita, ma anche le aspettative che gli altri hanno nei loro confronti.

## 2. Il *peer-tutoring*

La scuola, dunque, può rappresentare il luogo ideale in cui i giovani imparano a sviluppare e a consolidare tutte le abilità di vita necessarie sia a rispondere efficacemente alle richieste e alle sfide della quotidianità sia ad *orientarsi* con competenza ed efficacia per proteggersi e promuovere le proprie competenze a livello individuale e sociale, rafforzando così l'assunzione di responsabilità.

Ma come può essere favorita l'acquisizione delle *life skills* nel contesto scolastico?

Gli approcci di tipo tradizionale, in cui un docente cerca di far apprendere agli studenti contenuti, competenze e abilità mediante la trasmissione e la memorizzazione, sono ormai considerati inadeguati sia per gli apprendimenti di tipo cognitivo sia per quelli di tipo socio-emotivo. L'acquisizione di abilità e competenze cognitive, sociali ed emotive sembra, invece, essere favorita dall'apprendimento attivo che si esplica attraverso l'esperienza, il vissuto dei protagonisti, la riflessione e il confronto con gli altri. In ambito scolastico, ciò mette in evidenza l'esigenza di un passaggio da una visione sinottico-razionale a una più partecipativa, dove gli studenti diventano i protagonisti del loro processo di apprendimento.

Da questo punto di vista, non si può non menzionare la *teoria dell'apprendimento sociale* di Bandura<sup>7</sup>, secondo la quale esso è un'acquisizione attiva che avviene attraverso la trasformazione e la strutturazione dell'esperienza. Secondo lo studioso, infatti, gli individui non accettano passivamente le influenze provenienti dall'ambiente esterno, ma mantengono con esso un rapporto di reciproca interazione. Il loro apprendimento, inoltre, può verificarsi attraverso l'esperienza *diretta*, osservando e modellando le proprie azioni su quelle di altri in cui ci si identifica, o *indiretta* attraverso la formazione di abilità legate alla situazione specifica, come l'autoefficacia che rafforza la convinzione di essere in grado di attuare un determinato comportamento.

Una metodologia che attua i principi dell'apprendimento mediante l'esperienza diretta e che si è validamente inserita nel mondo dell'educazione è il *peer-tutoring*: una strategia educativa in base alla qua-

<sup>7</sup> Cfr. A. Bandura, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1977.

le alcuni membri di un gruppo vengono responsabilizzati e formati per realizzare precise attività con i propri coetanei<sup>8</sup>.

Il *peer-tutoring* si propone di guardare alla produzione di esempi – intesa come quell’insieme di strategie informali di insegnamento/apprendimento basate sull’osservazione e la riproduzione di modelli offerti – come un’efficace metodologia da utilizzare in ambito scolastico e si esplica nel tentativo di un alunno più esperto di insegnare ad un altro alunno. Infatti, il *peer-tutoring* si caratterizza per l’attribuzione di una funzione educativa ad un soggetto (*tutor*) nei confronti di un altro (*tutee*) e richiama il metodo del mutuo insegnamento di Bell e Lancaster<sup>9</sup>. Il presupposto di base è che l’osservazione di un modello, per l’immediatezza con cui è possibile comunicare la performance da apprendere, rappresenta una delle strategie educative più produttive<sup>10</sup>. Naturalmente, è più probabile che un soggetto sia motivato ad imitare il comportamento di un altro se attribuisce a quest’ultimo una valenza positiva (valenza affettiva), se può osservare frequentemente la performance da apprendere (prevalenza) e se la performance osservata si rivela efficace (valore funzionale).

Risale già a Piaget l’idea che l’apporto dei coetanei sia basilare per lo sviluppo delle abilità critiche e di riflessione e anche per lo sviluppo di competenze idonee a ottimizzare il rapporto con la realtà. Infatti, nei cosiddetti processi di *assimilazione e accomodamento*<sup>11</sup>, i coetanei

<sup>8</sup> Cfr. K. Topping, *Tutoring. L’insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson, 2014; M. Shiner, *Defining Peer Education*, in “Journal of Adolescence”, 22, 1999, pp. 555-566; A. Pellai, A. Rinaldin, B. Tamburini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erikson, 2002.

<sup>9</sup> Il *Mutuo insegnamento*, denominato anche *insegnamento reciproco*, è un metodo didattico in cui l’insegnamento del docente non è rivolto simultaneamente a tutti gli allievi, ma è dapprima impartito a quelli più capaci che, a loro volta e in un secondo momento, comunicano agli altri studenti (divisi in squadre o classi) quanto hanno appreso.

<sup>10</sup> Cfr. A. Bondioli, *L’esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in “Mélanges de l’Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée”, 107, 2, 1995, pp. 433-457.

<sup>11</sup> Per Piaget, l’organizzazione cognitiva (schema) è considerata come qualcosa che si evolve grazie all’interazione del soggetto con l’ambiente esterno e si esplica mediante processi di *adattamento* che prevedono non solo l’*assimilazione* di nuovi stimoli cognitivi allo schema preesistente, ma anche l’*accomodamento* di questi ultimi al nuovo. Cfr. J. Piaget, *Logic and Psychology*, Manchester, Manchester University Press, 1956 (tr. it. *Logica e psicologia*, Firenze, La Nuova Italia, 1969); Idem, *L’équilibration des structures cognitives: problème central du développement*,



rappresentano *possibilità altre* per raggiungere nuovi equilibri nel momento in cui emergono discrepanze tra vecchie e nuove conoscenze e/o abilità. Quest'ultime possono essere incrementate o acquisite attraverso la realizzazione di molteplici *zone di sviluppo prossimale*<sup>12</sup> che sono particolarmente proficue per sottolineare i vantaggi che gli studenti traggono dall'interazione con i pari: difatti, i coetanei permettono di ridurre lo squilibrio esistente tra le abilità possedute e le potenzialità del soggetto. Ciò perché il coetaneo con maggiore esperienza fornisce al pari il proprio modello di apprendimento che rappresenta la strategia più idonea per giungere alla conoscenza e, più in generale, alla risoluzione dei problemi. In tal senso, parafrasando Bruner<sup>13</sup>, è possibile asserire che l'attività mentale non è un'operazione isolata, ma si realizza in una prospettiva di cooperazione<sup>14</sup>, da condividere all'interno del proprio sistema culturale e di appartenenza. L'idea, dunque, del *postulato sociale*, che indica la costruzione della mente come il risultato dell'interazione sociale<sup>15</sup>, è già rintracciabile nello psicologo statunitense che sostiene che le stesse attività psichiche sono da ascrivere alla vita sociale e culturale dell'individuo. Si configurano così nuovi contesti – attentamente analizzati dagli studi di Psicologia Culturale – all'interno dei quali, in un'ottica del *peer-tutoring*, assume una valenza fondamentale il costrutto di *Partecipazione Periferica Legittimata*<sup>16</sup> (PPL) in base al quale i soggetti non acquisiscono

Paris, PUF, 1975 (tr. it. *L'equilibrio delle strutture cognitive. Problema centrale dello sviluppo*, Torino, Boringhieri, 1981).

<sup>12</sup> Vygotskij introduce il costrutto di *zona di sviluppo prossimale* definendola come “la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o la collaborazione tra pari”. Vedi L. S. Vygotskij, *Mind in Society*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978 (tr. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980, p. 127).

<sup>13</sup> Cfr. J. S. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996 (tr. it. *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997).

<sup>14</sup> In relazione al *Movimento di Cooperazione Educativa* ricordiamo Freinet, Tamagnini, Codignola, Fantini, Pettini, Don Milani, Laporta, Ciari, Corda Costa, Visalberghi, Tornatore, Lodi, Malaguzzi.

<sup>15</sup> Cfr. F. Carugati, *Prima lezione di psicologia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

<sup>16</sup> Cfr. J. Seeley Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Cognition and Culture of Learning*, in “Education Research”, 18, 14, 1989, pp. 32-42; J. Lave, E. Wegner, *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 1991.

conoscenze astratte, oggettive e individuali, ma, mediante un graduale percorso di integrazione sociale, imparano a comportarsi come membri di una *comunità*, definita da Lave e Wegner<sup>17</sup> come “l’insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione e parziale sovrapposizione con altre comunità di pratica”. Così interpretata, la strategia del *peer-tutoring* configura una nuova visione dell’apprendimento, visto non più come semplice trasmissione del sapere, ma come processo costruttivo, sociale e contestualizzato che permette di guardare ai soggetti come individui che realizzano la propria conoscenza mediante l’interazione attiva con il proprio ambiente e con la comunità nella quale sono inseriti. Come afferma Kaey<sup>18</sup>, *collaborare* vuol dire lavorare insieme, aggiungere nuovi valori per creare qualcosa di inedito o differente proprio grazie alle possibilità cooperative insite nel gruppo o in un rapporto a due. Le stesse modalità di *Cooperative Learning*<sup>19</sup> presentano al loro interno strategie di *peer-tutoring* che richiamano i principi presenti nelle *comunità di allievi*<sup>20</sup> in cui tutti sono apprendisti e tutti sono insegnanti: la classe è concepita come una comunità in cui tutti possono assumere ruoli diversi, scambiandosi compiti e responsabilità.

Da questa breve esposizione, emerge chiaramente come il *peer-tutoring* possa creare opportunità straordinarie per l’educazione di tutti gli studenti, anche di quelli che presentano difficoltà di vario genere e si rivela particolarmente funzionale per apprendere non solo abilità e competenze prettamente scolastiche, ma anche quelle che riguardano la sfera sociale, emotiva ed affettiva. Inoltre, si propone sia di favorire la strutturazione di rapporti interpersonali e di comportamenti adeguati di guida, di aiuto e di gratificazione dell’altro da parte del *tutor* sia di promuovere e facilitare l’apprendimento mediante il rapporto di collaborazione che si instaura tra *tutor* e *tutee*.

<sup>17</sup> J. Lave, E. Wegner, *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, cit., p. 98.

<sup>18</sup> Cfr. A. R. Kaye, *Learning Together Apart*, in A. R. Kaye (Ed.) *Collaborative Learning Thru Computer Conferencing: the Najaden Papers*, NATO ASI Series, vol. F90, Heidelberg, Springer-Verlag, 1992, pp. 1-24.

<sup>19</sup> Cfr. D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 1996.

<sup>20</sup> Cfr. A. L. Brown, J. C. Campione, *Guided Discovery in a Community of Learners*, in K. McGilly (Ed.), *Classroom Lesson: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge (MA), MIT Press, 1994, pp. 229-270.

Il *peer-tutoring* incoraggia, dunque, la relazione ed il dialogo tra *tutor* e *tutee*: in particolare, il *tutee* si sente più vicino al *tutor* per una questione d'età e di status e il *tutor*, stimolato dal suo nuovo ruolo, mette a disposizione il proprio bagaglio di conoscenze, competenze e il proprio vissuto. Inoltre, poiché il *tutor* ha già esplorato lo stesso percorso che il *tutee* deve intraprendere o ha già intrapreso, sa quali sono le difficoltà che si possono incontrare e, di conseguenza, quali suggerimenti offrire. Allo stesso tempo, il *tutee* ha meno difficoltà nel relazionarsi con il *tutor*, suo coetaneo, e ciò lo fa sentire più libero nel chiedere aiuto e nel cercare chiarimenti, senza il timore di sbagliare o di chiedere cose ovvie e scontate.

Mediante il *peer-tutoring* è, quindi, possibile costruire *situazioni di apprendimento* in cui il soggetto, mosso dai propri interessi e collocato all'interno di uno specifico setting educativo, apprende diversi e differenti punti di vista e informazioni e fa esperienze che nascono proprio dal confronto e dalla collaborazione con gli altri.

Le condizioni fondamentali del *peer-tutoring* sono l'interscambio tra partner con diverse competenze, la condivisione di compiti comuni e la capacità del *tutor* di guidare e orientare il *tutee*. Su quest'ultimo aspetto, Wood, Bruner e Ross<sup>21</sup> mettono in evidenza che il sostegno offerto dal *tutor* richiede l'esercizio di alcune funzioni, quali:

1. *interessamento al compito*: il *tutor* motiva il *tutee* per tutto il tempo necessario allo svolgimento del compito;
2. *facilitazione del compito*: il *tutor* semplifica il compito che deve svolgere il *tutee* tenendo conto di quelle che sono le effettive capacità di quest'ultimo;
3. *mantenimento dell'attenzione*: il *tutor* sollecita il *tutee* a non divagare e a mantenere sempre viva l'attenzione verso il compito;
4. *management degli aspetti cruciali*: il *tutor* sottolinea le peculiarità del compito e fornisce al *tutee* le informazioni su ciò che è più o meno pertinente;
5. *controllo della frustrazione*: il *tutor* con la sua presenza contribuisce a ridurre l'ansia del *tutee*;
6. *dimostrazione o modeling*: il *tutor* fa vedere al *tutee* come si fa qualcosa (*modeling*) al fine di aumentare la probabilità che quelle abilità, capacità, competenze o quei comportamenti entrino a far parte del repertorio del *tutee* (apprendimento osservativo).

<sup>21</sup> Cfr. D. Wood, J. S. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, 1976, pp. 89-100.

Naturalmente, le abilità, le competenze e i comportamenti che il *tutor* dovrà insegnare al *tutee* saranno individuati dall'insegnante che dovrà, quindi, scegliere bene il *tutor* e formarlo con uno specifico *training*<sup>22</sup>.

Alcune abilità fondamentali che permettono al *tutor* di svolgere un ruolo ottimale sono: saper dare e ricevere feedback positivi e negativi, comunicare in modo adeguato, ascoltare attivamente, gratificare in modo contingente e sistematico, incoraggiare la partecipazione, raggiungere un accordo, risolvere eventuali conflitti e divergenze, ecc.

La metodologia del *peer-tutoring* presenta notevoli vantaggi sia per il *tutor* sia per il *tutee*. Per il *tutor* i vantaggi riguardano il potenziamento dell'apprendimento, l'incremento dell'autostima, il rafforzamento della motivazione scolastica, l'acquisizione del rispetto delle regole, nonché una maggiore sensibilità nei confronti degli altri, una più alta qualità delle interazioni con i compagni di classe e un atteggiamento più positivo verso la scuola. Per il *tutee*, i benefici sono riconducibili essenzialmente al potenziamento dell'apprendimento e al miglioramento delle capacità relazionali e di socializzazione<sup>23</sup>.

Il *peer-tutoring*, dunque, sviluppa relazioni tra alunni con abilità diverse, promuove l'integrazione, consente di fornire un insegnamento personalizzato e costante nel tempo, permette di poter usufruire di tempi dilatati e presenta notevoli vantaggi sia sul piano dell'apprendimento che su quello della socializzazione<sup>24</sup>. In sintesi, agisce sul potenziale d'apprendimento degli allievi.

È bene, comunque, sottolineare che diversi fattori di differente natura possono influire negativamente sull'implementazione e sulla riuscita delle procedure di *peer-tutoring*. Alcuni, sono di tipo prettamente culturale e fanno riferimento al sistema scolastico italiano che vede, ancora oggi, il docente ricoprire un ruolo chiave all'interno dei processi di apprendimento e di gestione della classe; altri, sono di tipo pu-

<sup>22</sup> Cfr. M. L. Farnese, A. Delle Fratte, *Formazione e supervisione dei tutor*, in F. Avallone (a cura di), *Tutor: manuale teorico-pratico per migliorare l'efficacia dei sistemi formativi*, Milano, Guerini e Associati, 2006, pp. 131-146.

<sup>23</sup> Cfr. A. S. Bandura et alii, *Effects of Peer Education Training on Peer Educators: Leadership, Self-esteem, Health Knowledge and Health Behaviors*, in "Journal of College Student Development", 41, 5, 2002, pp. 471-478; B. A. Bandura, M. Millard, K. Shan, *Are Peer Educators Really Peers?* in "Journal of American College Health", 56, 5, 2008, pp. 566-568.

<sup>24</sup> Cfr. E. M. Torre, *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2006.

ramente pratico e concreto e riguardano le difficoltà del docente di realizzare attività di *peer-tutoring*, tra queste:

a) *Identificazione del tutor*. Ritenerne che lo studente più bravo o più educato sia il più idoneo a ricoprire il ruolo di tutor è un'idea errata. Infatti, tali caratteristiche non sono di per sé sufficienti a garantire la riuscita del *peer-tutoring*: ciò significa che non tutti gli alunni possono svolgere il ruolo di *tutor*. Inoltre, nella scelta del *tutor* l'insegnante deve tenere conto anche delle peculiarità di ogni soggetto e delle storie che ognuno porta con sé. Infatti, la conoscenza di questi aspetti si rivela cruciale per la rimozione di eventuali incompatibilità e incomprensioni.

b) *Training del tutor*. Fornire al *tutor* una formazione non specifica o superficiale è una delle motivazioni che potrebbe determinare il fallimento delle pratiche di *peer-tutoring*.

c) *Ruolo del tutor*. Il *tutor* non ricopre un ruolo passivo che si riduce alla semplice riproduzione delle attività proposte dall'insegnante, ma riveste un ruolo molto più attivo poiché consente al *tutee* di acquisire informazioni e sviluppare strategie efficaci tramite un processo di condivisione di pensieri, di assunzione di impegni reciproci, di negoziazione e di apertura nei confronti di nuove idee.

d) *Tempi di attuazione*. Affinché si possano ottenere risultati positivi, le procedure di *peer-tutoring* dovrebbero essere attuate quotidianamente per un *range* temporale compreso tra i 20 e i 60 minuti. È importante, comunque, sottolineare che la durata della procedura varia in relazione all'età dei soggetti, al tipo di compito, alle potenzialità del *tutor* e del *tutee*, ecc.

e) *Monitoraggio da parte dell'insegnante*. Ogni procedura di *peer-tutoring* deve essere sempre supervisionata dall'insegnante che fornirà feedback adeguati e gratificazioni pertinenti. Inoltre, il continuo e costante monitoraggio permetterà di intervenire tempestivamente in caso di complicazioni.

### 3. *Life skills* e *peer-tutoring*

Alla luce di quanto sopra esposto, emerge chiaramente come il *peer-tutoring* possa offrire alla scuola nuove potenzialità formative ed educative in grado di favorire lo sviluppo delle *life skills*. Ciò perché il coinvolgimento e l'attivazione del gruppo dei pari costituiscono una risorsa imprescindibile per promuovere un apprendimento significati-

vo non solo in senso strettamente scolastico, ma anche nella dimensione sociale ed emotivo-affettiva<sup>25</sup>.

Ulteriore elemento che merita di essere evidenziato è che in un certo qual modo la metodologia del *peer-tutoring* chiama in causa il costrutto di *empowerment*<sup>26</sup> inteso come l'insieme di conoscenze, competenze e modalità relazionali che permettono agli individui di porsi degli obiettivi e di elaborare strategie funzionali al loro raggiungimento, utilizzando le risorse esistenti. Da questo punto di vista, il *peer-tutoring* può configurarsi come una forma di apprendimento a mediazione sociale centrata sui valori di emancipazione del soggetto e finalizzata a promuovere la capacità individuale di esercitare un controllo attivo sulla propria vita: ogni individuo possiede, infatti, delle potenzialità che, se adeguatamente sviluppate, lo portano a divenire ciò che può essere<sup>27</sup>.

Il connubio *peer-tutoring* ed *empowerment* nell'ambito delle abilità di vita diventa, dunque, indispensabile perché crea i presupposti affinché gli studenti imparino a conoscersi e a conoscere gli altri, a comunicare, a valorizzare la diversità, a identificare e risolvere situazioni problematiche oltre che ad apprendere le indispensabili competenze puramente scolastiche<sup>28</sup>.

Per di più, l'acquisizione e il potenziamento delle *life skills* tramite strategie di insegnamento-apprendimento mediate dai coetanei aiuta il gruppo classe a divenire una vera e propria *comunità di relazioni* poiché offre agli studenti la possibilità di essere coinvolti nella pianificazione e nella realizzazione di molteplici e differenti forme di sostegno

<sup>25</sup> Cfr. E. Baumgartner, A.S. Bombi, *Formazione alle life skills e sperimentazione della peer education in Italia. L'educazione alle life skills*, in "Scuola e Città", 53 (3), 2002, pp. 30-41; G. Boda, G. Svenson, *Life skills e peer education nel contesto europeo ed italiano*, in "Scuola e Città", 3, 2002, pp. 58-77.

<sup>26</sup> Rispetto al tema dell'empowerment, si rimanda alla lettura di: C. Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Raffaello Cortina, 1995; L. Dallago, *Che cos'è l'empowerment*, Roma, Carocci, 2006; A. Putton, *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Roma, Carocci, 2000; M. Brusciaglioni, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016; A. Tolomelli, *Del senso pedagogico del counseling empowerment oriented*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, 2009, pp. 1-22.

<sup>27</sup> Cfr. A. Pellai, A. Rinaldin, B. Tamburini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, cit.

<sup>28</sup> Cfr. G. Boda, *Life skills e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano, R.C.S. Libri, 2001.

ai compagni. Di conseguenza, l'impadronirsi del sapere coinvolge responsabilmente entrambe le parti in causa, ognuna di esse gradualmente prende coscienza delle proprie attitudini e capacità e cerca di valorizzarle al massimo, si crea quindi un clima disteso e collaborativo in cui la discussione assume carattere costruttivo e in cui tutte le attività vengono predisposte e svolte secondo modalità articolate e organizzate.

In particolare, l'apprendimento e il consolidamento delle abilità di vita saranno tanto maggiori quanto più verrà trasmesso agli studenti il messaggio che la classe è un ambiente sicuro di cui ciascuno può far parte, nel quale ognuno si prende cura dell'altro, in cui ogni allievo riceve il sostegno di cui necessita e, al contempo, può offrire il suo prezioso apporto. Quindi, la classe diventa un luogo verso cui si prova un forte *senso di appartenenza* e in cui si può contribuire con le proprie differenti capacità e competenze. Ciò perché il clima che si crea nel gruppo classe condiziona gli atteggiamenti degli studenti, i loro interessi, il loro impegno, il loro rendimento e altro ancora.

La costruzione di un *senso di comunità* all'interno del gruppo classe si rivela, dunque, necessario per creare quelle condizioni funzionali per potersi sentire parte integrante ed attiva di un contesto pienamente affidabile e stabile: ovvero, di un contesto basato sulla fiducia reciproca e su un forte *senso di appartenenza*.

In ambito educativo, la metodologia del *peer-tutoring* ha acquisito un ruolo fondamentale perché ci si è resi conto che la collaborazione fra alunni crea opportunità singolari per l'educazione di *tutti* gli studenti. Infatti, si ha la possibilità di attuare sia un'educazione e un'istruzione individualizzate sia di perseguire gli obiettivi di integrazione e inclusione. Inoltre, se adeguatamente implementate e organizzate, le procedure di *peer-tutoring* rendono gli studenti protagonisti dei propri processi formativi, promuovono il loro benessere psicologico, sociale ed emotivo e migliorano il clima della classe.

#### 4. Conclusioni

Il presente lavoro intende focalizzare l'attenzione sul *peer-tutoring* quale metodologia capace di fornire alla scuola nuove potenzialità formative ed educative in grado di promuovere lo sviluppo delle abilità di vita.

Alla base di tale metodologia c'è il coinvolgimento dei coetanei all'interno dei processi di apprendimento-insegnamento, risorsa imprescindibile per favorire un apprendimento significativo anche in ambiti che vanno oltre le competenze strettamente scolastiche, quali, appunto, le *life skills*. Ne conviene, quindi, che il gruppo dei pari diventa un requisito fondamentale per dar vita ad un *contesto naturale* all'interno del quale far acquisire quelle specifiche abilità personali e sociali che permettono ai giovani di far fronte alle sfide, alle richieste e alle difficoltà che il vivere quotidiano presenta.

Naturalmente, affinché i compagni possano configurarsi come una risorsa è necessario che il loro *utilizzo* sia pensato, programmato e risponda alle esigenze del gruppo-classe e non si riduca ad un *uso* occasionale, improvvisato e contingente a specifiche situazioni scolastiche.

L'esperienza dell'apprendere con gli altri e osservando gli altri si configura, dunque, per i ragazzi, come un percorso significativo che dovrebbe ad ogni costo essere pianificato e valorizzato perché permetta di *sfruttare* in modo funzionale la diversità di competenze e abilità a vantaggio di tutti.

### Bibliografia

Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson, 1996.

Idem, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1977.

Bandura A.S., Millard M., Peluso E.A., Ortman N., *Effects of Peer Education Training on Peer Educators: Leadership, Self-esteem, Health Knowledge and Health Behaviors*, in "Journal of College Student Development", 41, 5, 2002, pp. 471-478.

Bandura B. A., Millard M., Shan K., *Are Peer Educators Really Peers?* in "Journal of American College Health", 56, 5, 2008, pp. 566-568.

Baumgartner E., Bombi A. S., *Formazione alle life skills e sperimentazione della peer education in Italia. L'educazione alle life skills*, in "Scuola e Città", 53 (3), 2002, pp. 30-41.

Boda G., *Life skills e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano, R.C.S. Libri, 2001.

Boda G., Svenson G., *Life skills e peer education nel contesto europeo ed italiano*, in "Scuola e città", 3, 2002, pp. 58-77.

Bondioli A., *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in "Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée", 107, 2, 1995, pp. 433-457.

Bruscaglioni M., *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016.



Catarsi E., *Promuovere i ragazzi: accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Tirrenia, del Cerro, 2004.

Dallago L., *Che cos'è l'empowerment*, Roma, Carocci, 2006.

De Santi A., Guarino A., *Life skills*, in A. De Santi, R. Guerra, P. Morosini (a cura di), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2008, pp. 25-28.

Eccles J., Appleton J. A. (Eds.), *Community Programs to Promote Youth Development*, Washington DC, National Academy Press, 2002.

Farnese M. L., Delle Fratte A., *Formazione e supervisione dei tutor*, in F. Avalone (a cura di), *Tutor: manuale teorico-pratico per migliorare l'efficacia dei sistemi formativi*, Milano, Guerini e Associati, 2006, pp. 131-146.

Greenberg M. T., Weissberg R. P., O'Brien M. U., Elias M. J., *Enhancing School-based. Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning*, in "American Psychologist", 58, 6/7, 2003, pp. 466-474.

Mangrulkar L., Vince-Whitman C., Posner M., *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*, Washington DC, Pan American Health Organization, 2001.

Pellai A., Rinaldin A., Tamburini B., *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erikson, 2002.

Piccardo C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

Putton A., *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Roma, Carocci, 2000.

Shiner M., *Defining Peer Education*, in "Journal of adolescence", 22, 1999, pp. 555-566.

Tolomelli A., *Del senso pedagogico del counseling empowerment oriented*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, 2009, pp. 1-22.

Topping K., *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson, 2014.

Torre E. M., *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2006.

Wood D., Bruner J. S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, 1976, pp. 89-100.

World Health Organization, *Global School Health Initiative: Health-promoting Schools*, Geneva, WHO/HPR/HEP/98.4, 1998.

World Health Organization, *Life Skills Education in Schools*, Geneva, WHO/MNH/PSF/93.A Rev.1 WHO, 1993.

World Health Organization, *Life Skills Education: Planning for Research*, Geneva, WHO/MNH/PSF/96.2 Rev.1. WHO, 1996.

World Health Organization, *Training Workshop for the Development and Implementation of life skills education*, Geneva, WHO/MNH/PSF/93.7B, Rev.1 WHO, 1993.

---

## **Non siamo poi troppo diversi dai nostri antenati: dovremmo andarne orgogliosi?**

Luciana Bellatalla

Quando, nel 1960, Hanna e Barbera inaugurarono la fortunata serie di cartoni animati *Gli antenati*, il loro intento piuttosto evidente era quello di presentare al pubblico un'allegoria ironica (accompagnata da una molto mite satira) della società americana del loro tempo. Non avrebbero mai immaginato – credo – di aver colto nel segno e di aver raccontato la specie umana nei suoi tratti caratteristici. E non certo per le automobili a propulsione umana, gli enormi dinosauri usati come preistoriche macchine volanti o per gli animali impiegati come elettrodomestici e tritarifiuti. Quello era il corredo surreale del racconto. Ciò che invece conta davvero è il fatto che gli uomini di carta di Hanna e Barbera non erano molto diversi dagli uomini di oggi per la voracità, la pretesa di dominare sugli altri, la curiosità, la ricerca del proprio benessere (anche a scapito di quello degli altri), il dinamismo e la voglia di muoversi e spostarsi. Ma anche per un uso non sempre ponderato dell'intelligenza e dell'esperienza, che ci rendeva e ci rende inclini all'ira, alla lotta ed alla distruzione di quanto ci circonda.

Questa immagine, tra il serio e il faceto, mi è venuta alla mente leggendo il ponderoso saggio sulla storia dell'*Homo Sapiens* dell'israeliano Youval Noah Harari: la lettura, nonostante il titolo pretenzioso (*Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*<sup>1</sup>), si rivela molto

<sup>1</sup> Il saggio è comparso in versione originale per la prima volta nel 2011 in Israele; è stato in rapida successione tradotto in trenta lingue ed è arrivato in Italia nel 2018 per i tipi di Bompiani. Lungo oltre cinquecento pagine, è diviso in quattro parti, che seguono l'evoluzione umana dalla comparsa di varie tipologie di uomo sulla terra fino alla rivoluzione scientifica e agli scenari del nostro presente (forse non allettante) e del nostro ancor meno allettante futuro, che l'autore ci consegna in particolare nella Postfazione ("L'animale che diventò un dio") e che ci porta alle soglie del *sequel* di questo lavoro, *Homo Deus. Breve storia del futuro*, pubblicato già in traduzione italiana sempre da Bompiani.

interessante, anche per lo stile brillante dell'autore, e molto affascinante per come Harari sa passare con disinvoltura, ma non con superficialità, dalla preistoria alla contemporaneità, anche se talora è costretto a qualche sintesi audace o introduce argomenti che richiederebbero argomentazioni approfondite e una trattazione separata<sup>2</sup>.

La domanda da cui l'autore parte, infatti, è stimolante ed intrigante: come siamo diventati quello che oggi siamo, soggetti al denaro, al consumismo, alla burocrazia, dominati (benché garantiti) dalle leggi e dominatori di quanto ci circonda. O, come recita allusivamente il sottotitolo, come è accaduto che da specie animale come le altre e forse, addirittura, più insignificante di altre nel medesimo periodo, ci siamo trasformati in dèi, ossia potenti signori e “creatori” del nostro ambiente naturale e sociale?

Per rispondere a questa domanda, Harari ricostruisce le vicende della specie *homo*, ovviamente richiamando ed opportunamente citando le fonti accreditate in questo ambito di studio e di ricerca, dai biologi agli antropologi, dagli archeologi agli storici delle religioni, dagli antropologi culturali agli storici. I passi sono due: innanzitutto, ricordare come la specie umana si è evoluta, a partire dall'*Australopithecus* e, in secondo luogo, stabilire come, quando e perché tra le varie manifestazioni della specie *homo* sia stata quella *sapiens* a prevalere, soppiantando le altre e talora, addirittura, forse compiendo una sorta di genocidio<sup>3</sup>. Il tutto sullo sfondo dell'ambiente geografico in cui queste vicende si svolgono, secondo migrazioni lente, ma continue, non sem-

<sup>2</sup> Mi riferisco in particolare ad una delle ultime domande che l'autore si pone, cioè se il progresso compiuto dalla preistoria ad oggi ha reso la nostra specie più felice con il passare degli anni e dei secoli (cfr. il capitolo 19, “E vissero felici e contenti”, della parte quarta del saggio, pp. 467-492). Harari auspica che una storia della felicità – ambito di ricerca oggi agli albori – possa diffondersi. Il tema è talmente complesso, con contorni talora nebulosi o sfuggenti e, per di più, per la preistoria, così privo di prove documentarie che non solo nel contesto del saggio è fuori squadra, ma ha bisogno anche di essere trattato a sé stante, lasciando sullo sfondo la storia, tra il biologico ed il culturale, della specie umana.

<sup>3</sup> Harari ricorda che quando l'*homo sapiens* fa la sua comparsa la specie *homo* era già rappresentata da varie tipologie, come l'*homo neanderthalensis*, l'*homo erectus*, destinato a durare due milioni di anni, che si articolò in varie sottospecie, come l'*homo soloensis* (dal fiume Solo a Giava), l'*homo florensiensis* (nella piccola isola di Flores, in Indonesia dove sopravvisse una specie umana non più alta di un metro per venticinque chilogrammi di peso), forse sottospecie dell'*homo habilis*, l'*homo di Denisova* (in Siberia), l'*homo rudolfensis* (dal lago Rodolfo in Africa) e, infine, l'*homo ergaster*, ossia capace di lavorare e, quindi, industrioso.

pre alla ricerca di un *habitat* più favorevole, ma in uno sforzo, se così si potesse dire, di appropriazione del mondo: dall’Africa e l’Asia, sempre intorno alle zone più feconde e ricche di bestiame e vegetali, via via in Europa e finalmente, con sorprendente slancio, verso l’Australia, la Siberia, l’Alaska. Movimenti che hanno portato gli uomini a incontrarsi con altri uomini (di altre famiglie), con altri animali e hanno determinato, alla fine, la stanzialità della specie, la domesticazione di molti animali, la trasformazione della configurazione di terre intere, la capacità di far fruttificare le terre fino ad allora incolte, ma anche la distruzione di intere specie animali che i primi uomini o temevano o uccidevano per cibarsi e coprirsi<sup>4</sup> e a molto altro ancora, di cui dirò nel corso di questa nota.

Per ricostruire questa storia, Harari si focalizza sulle tre grandi rivoluzioni che la specie umana attraversò e che segnarono la supremazia della specie *sapiens*, prima, e poi l’evoluzione verso la specie *sapiens sapiens* (definizione che, peraltro, Harari non usa mai nelle sue pagine): la rivoluzione cognitiva, durante la quale l’uomo impara a comunicare con i suoi simili circa fatti, ma anche circa pensieri o realtà immaginate e non esistenti; la rivoluzione agricola, che segna la domesticazione, l’acquisizione della stanzialità e la nascita dei gruppi sociali, con il diffondersi della moneta e della legislazione; la rivoluzione scientifica, durante la quale l’uomo cerca di sfidare i limiti della propria ignoranza, esplora, conquista, colonizza e dà un nuovo volto alla produzione con la nascita dell’industria e del capitalismo.

Insomma, si arriva così fino alla contemporaneità, nella quale il sovrano del mondo sembra, paradossalmente, lavorare per la sua distruzione. E qui Harari affronta con un atteggiamento implicitamente polemico i tratti tipici dell’attualità, dal primato del denaro allo sfrenato individualismo, da una tecnologia solo apparentemente orientata sull’uomo, alla perdita di centralità del linguaggio.

Pertanto, potrebbe rivelarsi interessante seguire le argomentazioni,

<sup>4</sup> Arrivando in Australia, ad esempio, l’*homo sapiens* trovò molti animali dalle proporzioni gigantesche, da canguri e koala enormi al diprotodonte, così come trovò piante diverse: nel giro di poche migliaia di anni, delle ventiquattro specie di animali esistenti, ventitré si estinsero, mentre la flora subì notevoli cambiamenti. Fu il mutamento climatico, come di solito si dice? Forse sì, ma solo in piccola parte: la specie umana, pur nelle sue ridotte dimensioni e, quindi, con la sua scarsa forza fisica, si rivelò micidiale per le altre e si installò da padrona in quelle terre. E la storia si potrebbe ripetere per ogni migrazione e per vari ecosistemi, che l’*homo sapiens* adattò ai suoi bisogni.

i riferimenti e gli esempi, archeologici, naturalistici, biologici e/o storici, di cui l'autore si serve nella ricostruzione di questo affresco della nascita dell'umanità con l'attenzione dello storico, ma anche con lo sguardo disincantato (e talora perfino, si potrebbe dire, cinico) di un intellettuale che non ama questa umanità. E che, sfortunatamente, deve ammettere che i tratti negativi o meno apprezzabili di questa umanità vengono da molto lontano.

Non voglio tuttavia addentrarmi nelle varie parti del testo che, peraltro, si legge, come ho già detto, con una certa facilità e in larga misura riepiloga, descrive, discute tesi biologiche, antropologiche e storiche, note ad un pubblico di lettori dotati di buona cultura o curiosi delle vicende umane.

Mi sono chiesta piuttosto se, perché e in che cosa serva o possa servire un saggio come questo a chi si occupa di educazione, da una prospettiva teorica e storica, soprattutto fermo restando il fatto che la specie umana è descritta assai negativamente da Harari, nonostante le sue conquiste, i suoi progressi e le varie rivoluzioni attraverso cui è passata.

Dai nostri antenati abbiamo, infatti, ereditato una certa propensione alla prepotenza, alla violenza, all'asservimento dell'altro, alla diffidenza verso il diverso, alla costruzione di ordini fittizi, alla giustificazione di patenti forme di ingiustizia, ma anche la curiosità, il dinamismo, la voglia di esplorare e di costruire un *habitat* a nostra misura: i nostri difetti naturali sono, in fondo, anche i nostri pregi. Semmai, abbiamo strafatto al punto di star costruendo il nostro (per ora potenziale) tramonto, dopo aver provveduto a liquidare molti altri viventi.

In questa posizione, che è una sorta di *fil rouge* del libro, sta il nucleo di fondo del saggio, ossia quell'aspetto teorico-storico che ci fa affermare che vale la pena, dal punto di vista dell'educazione, affrontare questa lettura.

Veniamo, dunque, ai motivi per cui vale la pena di affrontare queste oltre cinquecento pagine.

Durante la lettura, pagina dopo pagina, mi sono tornate alla mente le affermazioni di due studiosi dell'uomo, quali Locke e Rousseau, a cui il tema dell'educazione non fu estraneo. Entrambi, prima di parlare dell'educazione, trattarono il tema della natura umana e della nascita della Storia.

Il primo, soprattutto nel *Secondo trattato sul governo civile*, descrisse un ideale stato di natura, da cui l'uomo (pur essendo *deus* per

l'altro uomo), dovette uscire per far fronte alle insicurezze di quello stesso stato; il secondo, nel suo discorso sull'*Origine della disuguaglianza civile*, formulò un'ipotesi affascinante: la perfezione dello stato di natura (anche per lui, tuttavia, precario pur nella sua perfezione) finisce allorché nasce la proprietà privata, grazie all'inganno di un uomo verso altri tanto balordi da dargli credito. Così Rousseau rimprovera a Locke di aver naturalizzato lo stato civile, senza tener conto che anche in Locke è il denaro (garante dell'accumulazione individuale) a fare la differenza, mentre ascrive a se stesso il merito di aver raccontato una vicenda *come se fosse vera*, a prescindere dalle condizioni effettuali della società civile.

Ebbene Harari, certo inconsapevolmente e, quindi, inintenzionalmente, sembra mediare i due autori citati: infatti, per un verso, racconta quanto è accaduto sulla scorta di dati paleontologici, archeologici e antropologici al giorno d'oggi disponibili, mettendo in luce al tempo stesso che tali dati non possono spiegare tutto con certezza; per altro verso, elabora ipotesi ed interpreta le zone d'ombra che i dati non riescono ad illuminare, perché insufficienti a spiegare elementi non riconducibili solo a questioni biologiche o non collegate al corredo del DNA. L'occhio è rivolto, come quello di Locke, a spiegare come siamo ed a trovare traccia dell'umanità presente nel passato, mentre lo sforzo, come in Rousseau, è a fornire un'ipotesi interpretativa di certi passaggi.

Il primo aspetto interessante, dunque, almeno per chi si occupa dell'educazione (ossia della trasformazione migliorativa di soggetti e gruppi) sta in questa equidistanza di Harari da ipotesi storiografiche estreme e dogmatiche.

Se in larga misura, soprattutto all'inizio della storia dell'*homo sapiens*, il corredo biologico e i bisogni primari sono stati determinanti per l'evoluzione della specie, una volta intervenuta la rivoluzione cognitiva, con la comparsa del pensiero e del linguaggio, l'*homo sapiens* entrò in un contatto di reciprocità consapevole con l'ambiente circostante. E ancor di più ciò accadde con la rivoluzione agricola: il suo intervento cambiò la faccia del mondo così come l'ambiente cambiò la specie umana. Ecco perché ipotesi meramente naturalistiche o meramente ambientaliste vanno scartate: la relazione diventa la chiave di volta della Storia. Ciò giustifica e legittima, dal punto di vista degli storici e degli epistemologi dell'educazione, accanto ad altri istituti di tipo sociale, su cui Harari si dilunga, anche la comparsa di pratiche e

di strutture preposte alla formazione ed alla preparazione delle giovani generazioni.

Inoltre, l'*homo sapiens* si è progressivamente distinto dalle altre specie animali non solo o non tanto per le tecnologie che ha saputo elaborare, quanto per l'acquisizione di un linguaggio via via più complesso e raffinato, che lo ha reso capace di comunicazione e di narrazioni: non ha solo avvertito i suoi simili dei pericoli imminenti, come fanno anche le altre specie animali, ma è stato in grado di elaborare sistemi simbolici, di descrivere sogni, miti, leggende. Da qui è venuta la conoscenza, che, per un verso, ha messo in moto il progresso tecnologico e, per un altro, i sistemi di organizzazione civile e sociale, con la nascita di visioni del mondo soggettive, ma organiche e tali da giustificare leggi, sistemi economici, religioni e valori e, quindi, di disegnare il futuro, senza limitarsi a vivere alla giornata. Insomma, così sono nate quelle convenzioni che garantiscono il corso dell'esistenza e che, possiamo aggiungere, possono essere scalzate da altre narrazioni più convincenti, ma non per questo meno vere in assoluto.

L'ultimo punto riguarda, accanto alla legittimazione dell'educazione quale variabile in gioco in un ambiente legato in una relazione di reciprocità alla specie umana, che cosa va serbato, dopo la lettura di questo saggio, quale deposito per i nostri studi, soprattutto in ambito storiografico-educativo. In questo caso, sono convinta che vari siano i messaggi da salvaguardare.

Innanzitutto, un saggio come quello di Harari si inserisce a pieno titolo in quella corrente storiografica che cerca di far riemergere la lunga durata e gli affreschi di grande respiro in contrasto a studi di microstoria, sempre più ristretti per aspetti spaziali e temporali: il riferimento alla lezione di *The History Manifesto*, per chi legge, pare scontato. Questo allargamento del quadro, infatti, non solo richiama alla lunga durata, ma permette anche di fare ipotesi sul futuro e di suggerire, senza imporre o inclinare verso atteggiamenti predicatori o tribunalizi, scenari futuri. Politica e educazione paiono coniugarsi: come evitare che la specie umana passi ad un processo di involuzione o addirittura perisca? Pare di poter concludere che gli educatori, forti di una lezione storica, non possano non prendersi carico di questo compito oneroso, ma necessario.

In secondo luogo, il concetto di diversità assume in questo saggio, soprattutto all'inizio della storia umana, un ruolo centrale: gli stessi antropologi sono sospesi tra una doppia interpretazione del primato

dell'*homo sapiens*, che all'inizio non era neppure l'animale più intelligente. Harari ricorda che la spiegazione di come tale primato possa essersi verificato è carica di significati e di implicazioni politiche. Per un verso, alcuni sostengono che la specie *sapiens* ha "fatto fuori" tutti gli antagonisti, forte della sua presunta superiorità biologica, non accettando forme diverse di vita umana; altri – e tra questi Harari – propendono per una ibridazione, cosicché l'unica forma umana sopravvissuta non solo è universale, ma porta in sé le tracce genetiche di tutte le forme umane pre-esistenti. Di là dalle facili polemiche politiche e ideologiche contro chi si affanna a cercare la razza pura o a difendere la superiorità di un gruppo etnico su un altro, è evidente che questa posizione rafforza le prospettive educative inclusive, che fanno della diversità una risorsa e che tendono ad ascoltare e valorizzare ogni aspetto delle diverse culture e delle diverse etnie.

In terzo luogo, l'antidogmatismo ed un atteggiamento fortemente laico<sup>5</sup>, emergono chiaramente dalle varie prese di posizione su principi (etici, civili, religiosi) che i vari gruppi sociali tendono ad assolutizzare come veri, mentre, sostiene Harari, sono il frutto della creazione intellettuale e della comunicazione intersoggettiva. Si tratta di un passaggio importante, giacché questi due elementi sono e dovrebbero essere il necessario fondamento e l'altrettanto necessario complemento di ogni attività di ricerca e di ogni processo conoscitivo: E ciò va tanto più raccomandato agli studiosi di epistemologia e di storia dell'educazione, se vogliamo evitare non solo che la ricerca ed il suo metodo siano pregiudicati, ma anche che il congegno concettuale dell'educazione non subisca l'ipoteca di presupposti ideologici, intesi o assunti non come postulati convenzionali, ma come verità indiscutibili.

In quarto luogo, l'interdisciplinarietà è la base dell'impianto stesso del lavoro: Harari mostra il suo lato di storico pienamente solo nell'ultima parte del lavoro, quando, cioè tratta di quella rivoluzione scientifica che sboccia propriamente e appieno tra Quattro e Cinquecento dell'era cristiana, ma che, in qualche modo, nonostante i freni

<sup>5</sup> Se un appunto critico si può rivolgere a Harari è nel fatto che, tra tutte le credenze religiose che richiama (dal Cristianesimo al Buddhismo) per sottolineare la sua prospettiva per cui il mondo non è "creato" da Dio, ma si è evoluto in modo da poter "creare" Dio, il riferimento all'Ebraismo è sempre assente. Il lettore, comunque, è tentato di inferire che si tratti solo di una cautela – l'autore è professore di Storia alla Hebrew University di Gerusalemme – e che anche la fede ebraica ricada nella stessa valutazione di tutte le altre religioni rivelate o meno, visto il richiamo a quegli aspetti del Cristianesimo, fondati sull'Antico Testamento.



imposti da visioni assolutistiche e dalle religioni, accompagna la storia tutta dell'umanità, se non altro per gli sforzi di migliorare la vita concreta e i progressi tecnici che la percorrono, anche se sono condensati in certi periodi piuttosto che in altri. Durante la rivoluzione scientifica, infatti, il contesto storico e culturale è ormai protagonista.

Per le rivoluzioni precedenti, Harari non può fare a meno di confrontarsi, come ho già detto, con altri ambiti del sapere e della ricerca. E lo fa riepilogando, mettendo in luce risultati e scoperte per poi rileggere i dati alla luce della sua prospettiva e del suo metodo di storico. Si tratta di una lezione molto interessante: Harari non pretende di sostituirsi ad antropologi e ad archeologi, che, forse, potrebbero anche accusarlo di essere semplicatorio in certe descrizioni. Vuole essere e restare storico: cerca ed indica fonti documentarie, che l'attuale corso archivistico della storiografia guarderebbe con diffidenza; dialoga con gli altri ricercatori nella consapevolezza che gli stessi dati offrono risposte diverse a seconda delle domande che vengono loro poste; è consapevole che la ricerca storica non può, come, sono convinta, nessun altro tipo di ricerca, essere autoreferenziale e chiusa in ipotesi date prima e al di fuori dell'ambito di ricerca.

In altri termini, mi pare di poter concludere che Harari ha tentato quella "rivoluzione baconiana", di cui la storiografia dell'educazione ha bisogno e di cui da tempo auspico nel nostro campo d'indagine, l'avvento<sup>6</sup>: non uno storico-ragno, che elaborando da sé idee e visioni del mondo riduce fonti e dati in nome delle sue ipotesi pre-costituite, né uno storico-formica, che accumula dati per saziarsi e non per costruire un edificio interpretativo, ma finalmente uno storico che, come l'ape, cerca sempre nuove fonti, raccoglie i dati senza i quali non può raggiungere una visione degli eventi, e li interpreta, costruendo, al contempo i fatti e un percorso di senso più generale della sua stessa ricerca.

<sup>6</sup> Cfr., pur con accentuazioni più o meno marcate e con riferimenti più o meno espliciti a questa rivoluzione metodologica, L. Bellatalla, *L'identità complessa della Storia della Scienza dell'educazione tra ricerca e didattica*, in L. Bellatalla (a cura di), *Quale identità per la storia dell'educazione?*, in "Annali online della didattica e della formazione docente", 6/2013, pp. 19-30; *Riflessioni e proposte per il futuro della ricerca storico-educativa in Italia*, in H. A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi modelli e programmi di ricerca*, Tomo II, Lecce, PensaMultimedia, 2013, pp. 561-572 e *Storia dell'educazione. Un bilancio generazionale*, in "Rivista di Storia dell'educazione", 2/2016, pp. 57-66.

Per tutti questi motivi, credo che una lettura del testo di Harari meriti il nostro impegno. E dopo la lettura forse merita anche tornare a riflettere sulla nostra identità di storici dell'educazione che, non mi stancherò mai di ribadirlo, mi appare oggi piuttosto confusa tra la storia politica, la storia generale e le ricostruzioni delle vicende locali, con un orientamento meramente archivistico. In ogni caso una identità non solo, dalla mia prospettiva, disorientata, ma anche asfittica, specie se si considera che l'educazione è, in fondo, *l'habitat* culturale dell'*homo sapiens*, ossia quella dimensione onnipervasiva, di cui non solo non possiamo fare a meno, ma che non possiamo, proprio per questa ragione, neppure esimerci dal prendere in considerazione.

*Note*

---

***L'uomo al centro.  
Dalla paideia classica alla Bildung divina  
di Mario Gennari: note a margine***

Alessandra Avanzini

*Dalla paideia classica alla Bildung divina*<sup>1</sup> di Mario Gennari è un libro decisamente corposo, circa 700 pagine; eppure la scrittura è piacevole e riesce a trascinare il lettore nella narrazione. Sottolineo subito questo aspetto perché una ricerca deve saper narrare se non vuole chiudersi in un tecnicismo che non può alla fine che essere arido. Se non riesce, dunque, è in qualche modo colpevole.

Spesso ci si nasconde dietro il pregiudizio che una ricerca per essere scientifica debba anche avere un linguaggio oscuro, in qualche modo ermetico. Lo sapevano bene i fisici della prima metà del Novecento che si trattava di un pregiudizio da superare, grandi fisici, capaci di portare al mondo le proprie riflessioni fondamentali e di regalare al lettore la possibilità di una riflessione di significato profondo, umanamente fondato.

Se una ricerca è veramente scientifica, deve essere anche narrata, proporre spunti di riflessione, di approfondimento, di collegamento i più impensati, poter vivere insomma in modo nuovo nel lettore che ad essa si apre. Lettore colto, certamente, ma non necessariamente esperto di quel determinato settore disciplinare.

“Una scienza teorica deve essere consapevole che, affinché le sue costruzioni possano acquisire una rilevanza fondamentale, esse devono venire espresse in concetti e parole tali da essere comprese e coinvolgere la comunità delle persone ben istruite, divenendo parte condivisa della generale immagine del mondo”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> M. Gennari, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Milano-Firenze, Giunti-Bompiani, 2017.

<sup>2</sup> Cfr. E. Schrödinger, *Are there quantum jumps?*, in “The British journal for the Philosophy of science”, vol. 3, n. 10, 1952 (traduzione mia).

Sotto questo punto di vista il presente volume viene incontro a queste aspettative: si fa leggere piacevolmente e spinge ad immaginare i mondi che appaiono e si trasformano pagina dopo pagina, immagini brulicanti di vita e di idee, di slancio teorico e di suggestivi spunti di riflessione; in modo particolare la sezione dedicata al medioevo riesce non solo a spiegare, ma anche a visualizzare uno spazio-tempo difficile da ricomporre, restituendo anima e realtà alla sua sfaccettata complessità.

Personalmente ho ascoltato queste pagine con attenzione e mi sono lasciata trasportare oltre, intrecciandole con i miei studi e le mie domande. Ho visto nel libro di Mario Gennari in qualche modo questo suggerimento: quello di indagare il viaggio verso la nostra interiorità, un viaggio alla ricerca di quell'umanità, troppo spesso accantonata, ma che esiste in ognuno di noi, se abbiamo il coraggio di cercarla e darle una forma, un senso, una direzione.

Nonostante la mole, dunque, il lavoro non si presenta come sfoggio erudito, ma come racconto ragionato, filtrato attraverso uno sguardo pedagogico, lo sguardo di chi vuole fare del momento formativo un pilastro fondante del percorso di costruzione culturale; uno sguardo che, pur addentrandosi nei molteplici meandri della cultura nelle sue varie manifestazioni (arte, musica, filosofia, teologia...) cerca di legare il tutto con un filo rosso, con un collante di significato profondo.

Meglio però partire dall'inizio. Il percorso è solo apparentemente lineare, fedele per così dire alla linea del tempo. Eppure il senso che emana è labirintico. D'altra parte un labirinto ha una struttura razionale precisa: ha una soluzione che si può trovare, un senso sotteso che aspetta solo di essere svelato. Per scoprirlo è necessario percorrere le tante strade che lo compongono.

Il libro è strutturato in tre parti, il mondo greco, il mondo romano, il mondo medievale (I. *Paideia e Polyèideia*. Per una storia della formazione dell'uomo nella classicità greca; II. *Formae hominis*. Per una storia della formazione dell'uomo nella classicità romano-latina; III. *La Bildung divina*. Per una storia della formazione dell'uomo nel Medioevo europeo). Con un'accortezza, che l'autore fa comprendere con chiarezza e ribadisce nella conclusione, che "le carte della storia si mescolano continuamente" (p. 692): continuità e trasformazione, tradizione e rinnovamento sono aspetti che si intrecciano senza sosta. E deve essere così: essi procedono zoppicando, talvolta insieme e mai ovviamente rispettando le suddivisioni storiografiche, sovrapposte alla

storia dagli storici a posteriori, necessarie per la ricerca e lo studio, eppure talvolta quasi d'ostacolo per chi non sappia ricordarsi della loro natura convenzionale.

D'altra parte la nostra identità porta con sé, della storia, quelle tracce che, come sedimenti, si sono depositate in quel difficilmente definibile amalgama, oggettivo e soggettivo insieme, materiale e immateriale, che è la cultura – ciò che deve essere ripercorso da ognuno di noi in modo originale e autonomo, se vogliamo in qualche modo ritrovare anche noi stessi.

Probabilmente è proprio in quest'aspetto l'interesse maggiore di questa opera, nel fatto che, leggendola, è possibile ascoltare lo svolgersi, il lento dispiegarsi di una ricerca di senso che non trova mai conclusione. Una storia mai del tutto svelata, mai del tutto compresa. Alla fine, insieme alla ricerca, ci viene proposto un metodo, un modo per muoversi nella storia.

Ogni forma culturale può aiutarci a tessere questo racconto: che si tratti di musica, di architettura, di filosofia, l'uomo racconta, disegna un senso e traccia delle linee che a se stesso si legano in modo profondo. Osservare, allora, il modo in cui tutto questo viene narrato, costruito, in cui tutto questo prende forma è una via d'accesso alla ricerca di significato da parte dell'uomo nello spazio e nel tempo.

Da sempre sono convinta che sia questo lo scopo prioritario della pedagogia, dare all'uomo l'opportunità di diventare veramente uomo, donando, in modo responsabile e consapevole, un senso a ciò che apparentemente senso non ha o magari sembra apparentemente averlo perché qualcun altro glielo sta offrendo. Ricerca di senso significa prima di tutto ricerca di quell'umanità profonda che appunto tesse la propria storia per cercare un ordine, un intreccio, qualcosa grazie a cui evitare di perdersi – più ancora, qualcosa grazie al quale ritrovarsi, o forse, incontrare se stessi.

Certo, come detto, una storia ripercorsa in questo modo è una storia letta con gli occhi di chi fa del momento formativo/educativo lo snodo centrale, il filtro di lettura del mondo. Un filtro che si nutre di tutto ciò che l'uomo ha costruito nel tempo e che l'uomo non può non conoscere se effettivamente suo obiettivo è dare forma a ciò che egli può essere. Le anime culturali che vivono in noi, dalle trasformazioni linguistiche, alle storie che raccontiamo, alle filosofie che costruiamo, alla musica che suoniamo... tutto questo va conosciuto se l'uomo vuole ritrovare un'armonia con se stesso e uscire da quell'ignoranza che non

può che condurlo verso strade senza via d'uscita: la rinuncia inconsapevole alla propria umanità, da una parte, l'agitarsi inquieto dentro di sé di anime sconosciute, a cui egli non riesce a dare nome e direzione, e non possono che condurlo a una infelicità profonda, dall'altra.

Come chiave di lettura di questo complesso percorso, allora, possiamo prendere l'intreccio delle "tre sfere" di cui ci parla Gennari: Dio, uomo, mondo. Esse s'incontrano, s'intrecciano, si snodano una nell'altra. Se la sfera Dio è nettamente dominante (e per certi aspetti tranquillizzante) sia in età antica che in età medievale, è proprio il medioevo a lasciarci alle soglie dell'età moderna con la sfera uomo che sta nettamente conquistando il centro. A lui è arrivata "transitando attraverso il mondo" (p. 639).

Nell'antichità la ricerca di un perfetto equilibrio tra uomo, mondo, cosmo è ben rappresentata dalla pitagorica armonia delle sfere: una musica dei cieli che solo gli dei – e Pitagora stesso – possono sentire, nessun altro. Una musica che è struttura d'ordine e di senso, disegno geometrico-matematico assolutamente perfetto, che riallaccia il mondo all'uomo, costruttore invisibile che rimanda, a sua volta, il senso a un cosmo, che questo stesso uomo protegge e a cui restituisce un significato compiuto, definito e definitivo.

La sfera "uomo" in questo contesto, laddove non aspiri a una ricerca individuale e interiore verso questa perfezione, è compiuta, già data dentro alla più grande e immobile sfera del cosmo. Sarà Platone ad incrinare questo disegno geometricamente perfetto spingendolo dentro l'uomo. Se è l'uomo, infatti, a costruire dentro di sé la città ideale, il gioco di rimandi tra le tre sfere si mette in movimento e la garanzia di una solida armonia rischia di infrangersi<sup>3</sup>.

L'intreccio tra queste dimensioni, uomo, mondo, Dio, è profondo e complesso. La stessa scienza, in età moderna, nasce come un atto di fede: è la fede in Dio che spinge l'uomo alla conoscenza del mondo. È la fede in Dio che legittima il suo slancio, la voglia di conoscerlo che spinge l'uomo a conoscersi e a conoscere il mondo di cui è parte, forse vedendolo veramente come per la prima volta per scoprire che in quel mondo può avere un ruolo inedito. Lo spostamento progressivo del concetto di autorità dal cosmo/Dio a Dio per arrivare al mondo e quindi sbilanciarsi in modo inebriante sull'uomo è un atto straordinario che caratterizza la nostra modernità e accompagna la nascita della

<sup>3</sup> Cfr. A. Avanzini, *Natura e cultura nella dimensione scientifica del discorso pedagogico*, in "Ricerche Pedagogiche", nn. 152-153, luglio-dicembre 2004.

scienza, che si trasforma velocemente nell'euforica scoperta della tecnica<sup>4</sup>. Si tratta di passaggi che appoggiano le proprie radici nel Medioevo.

Su questa strada l'uomo in età moderna è pienamente al centro delle tre sfere, eppure l'intreccio con le altre sfere permane, il senso non è ancora a rischio.

“The mind is its own place, and in itself/ can make a Heaven of Hell, a Hell of Heaven/ What matter where, if I be still the same ... Here at least we shall be free... Here we may reign secure, and in my choice/ to reign is worth ambition though in Hell/ better to reign in Hell than serve in Heaven” farà dire al “lost Archangel” John Milton nel suo *Paradise lost*<sup>5</sup>.

Che la terra prenda le forme di questo inferno totalmente a disposizione di un uomo pronto per essere libero da Dio appare in controluce come chiara prospettiva.

L'età moderna è pienamente avviata e la dichiarazione di indipendenza è esplicita. È un atto di sfida da parte di chi ha intuito che può dominare il mondo. A quale prezzo? Questa forse la domanda che viene lasciata alla nostra contemporaneità, che cerca in qualche modo di riannodare quelle tre sfere, tutte e tre espulse dal centro di equilibrio di un senso che pare in gran parte perduto.

In età contemporanea non più l'uomo, non più il cosmo, non più il mondo, ma la tecnica, liberata anche dalla scienza, è il centro – paradossale – di un universo che ha perso le proprie coordinate, le proprie ragioni umane, comunque ha perduto un qualsiasi principio d'ordine. La sottovalutazione se non la perdita completa della prospettiva storica ha disumanizzato la scienza facendone una tecnica che procede autonomamente senza alcun bisogno del suo creatore, l'uomo, spezzando così anche la motivazione stessa della sua esistenza: a che serve la scienza se non ha per fine ultimo il miglioramento della condizione umana? La circolarità virtuosa fra le tre sfere si infrange lasciando spazio al vuoto dentro un uomo che brancola nel buio.

<sup>4</sup> Sulla nascita della scienza e sull'intreccio scienza/fede, sui volti complessi della tecnica nel suo stretto legame con la scienza, nonché sulla complessità in generale dell'età moderna quale snodo verso la costruzione dell'attuale visione del mondo, il tutto in relazione alla riflessione epistemologica sulla pedagogia, cfr. A. Avanzini, *Apologia della pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2003.

<sup>5</sup> J. Milton, *Paradise lost* (1667), Book I, vv. 254-264.

Nella ricerca di alcuni grandi fisici-filosofi come Erwin Schrödinger mi pare di vedere proprio questo, un monito contro la strada che stiamo percorrendo: se questa strada non s'illumina di un pensiero che torni all'uomo e ne faccia il suo punto di partenza e di arrivo, la direzione è perduta.

La battaglia di Schrödinger per una "teoria del tutto" può essere letta in questo modo, come il tentativo di ritrovare un principio d'ordine umano, un modo per restituire senso a un caos che dal punto di vista teorico lascia l'uomo privo di parola, muto spettatore di una "scienza" priva di anima che procede senza più alcun bisogno della sua presenza, della sua motivazione, delle sue domande. Strada estremamente pericolosa.

Oggi fra gli scienziati si parla di una nuova era geologica, l'Antropocene, a sottolineare l'immensa differenza che l'uomo costituisce rispetto alle ere precedenti: non sono più infatti gli elementi naturali a decidere il futuro del nostro pianeta e di noi stessi, ma l'uomo. È l'uomo il punto di non ritorno: da lui dipende, nel bene e nel male, la sorte del mondo. La potenza distruttiva dell'essere umano ha raggiunto una forza tale da arrivare, sembra, a conquistarsi il nome di un'era geologica. Ma se è evidente l'impatto distruttivo, è possibile anche individuarne uno costruttivo? In cosa può essere identificato? Nel progresso? Non mi pare, perché non è possibile definire progresso ciò che è solo avanzamento tecnico, ma non umano.

Guardando in profondità, l'aspetto costruttivo è decisamente carente e, tuttavia, deve essere individuato e perseguito, affinché uomo e mondo possano avere una possibilità: ciò che pare assente, o per lo meno fortemente carente, è il senso di una responsabilità individuale per gestire tutto questo. In questa luce, un'educazione che sappia essere ricerca, infinito e responsabile slancio di perfezionamento interiore, conoscenza di se stessi nel rispetto del mondo è un passo fondamentale per la nostra vita, quella degli altri, quella del mondo.

Ritrovare, allora, quelle tre dimensioni, "Dio/cosmo, uomo, mondo", in altre forme e riannodarle oggi può significare questo: ricostruire un'umanità che sappia vedere, rispettare e amare il mistero dell'esistenza.

Si tratta da parte dell'uomo di riappropriarsi della paternità della conoscenza: dietro ogni legge, scientifica o non scientifica, c'è sempre un uomo che l'ha creata. Dietro ogni tecnica, un'idea che le ha dato forma, quindi un uomo che l'ha pensata.



Intraprendere con consapevolezza il viaggio di conoscenza è la vera sfida dell'oggi: avere il coraggio e la forza di prendersi la responsabilità di un percorso che ci trasforma irreversibilmente con sé. La conoscenza comporta un cambiamento nell'anima e nel corpo, una disarmonia che deve continuamente essere ricomposta, in qualche modo ricucita, potremmo dire anche ri-narrata per ritrovare continuamente un nuovo equilibrio, un nuovo, e autentico, significato. È un viaggio che assume appunto i tratti della sfida, in quanto deve condurci verso il rispetto di tutto ciò che non riusciremo mai a comprendere pienamente: il mistero dell'altro essere umano nella sua irriducibile differenza, del mondo nella sua bellezza, della vita nel suo sacro mistero. Compierlo significa anche acquisire il senso pieno della gratuità del conoscere.

Il presente volume si ferma al 1300, le mie sono quindi note a margine di quello che mi è parso essere il cuore dell'argomentazione di Gennari in un percorso come detto labirintico e coinvolgente. Questo ciò che mi ha maggiormente interessato: il ruolo che la riflessione pedagogica conquista in queste pagine. Essa diviene infatti una via fondamentale per costruire significato, per ripercorrere il sapere, potenzialmente ogni sapere, e riannodarlo al suo costruttore, l'uomo, facendo dell'umanità il nucleo fondante di ogni conoscenza e restituendo così alla conoscenza stessa il suo scopo originario: migliorare la vita dell'uomo nell'offrirgli una *chance* per divenire veramente se stesso. Una strada concreta verso una sua potenziale felicità nel mondo.

“Abbiamo scoperto una strana impronta sulla spiaggia dell'ignoto. Abbiamo escogitato profonde teorie, l'una dopo l'altra, per spiegarne la provenienza. Alla fine siamo riusciti a ricostruire la creatura che aveva lasciato quell'impronta. Ed ecco! È la nostra impronta”<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Nel 2003 chiudevo *Apologia della pedagogia* con questa citazione di Arthur Eddington a sottolineare la centralità dell'uomo e del pensiero in ogni costruzione culturale, centralità la cui piena consapevolezza costituisce il nostro limite, la nostra fragilità, ma anche la nostra forza; più ancora, la nostra speranza.

## **La scuola giallo-verde: scorrendo il web**

Angelo Luppi

### *1. Tempo di primi dubbi*

Nei primi giorni di gennaio 2019 un sito, Tuttoscuola.com, che da tempo si dedica con puntualità e competenza alle problematiche della scuola, ha avuto modo di occuparsi delle decisioni riguardanti la scuola incluse nelle tormentate vicende dell'approvazione della legge di bilancio 2019.

Questo approccio, raccolto in una *newsletter settimanale ampiamente diffusa fra chi si occupa di questioni scolastiche, permette una prima valutazione su quanto si va decidendo sulla scuola italiana*<sup>1</sup>.

Senza assumere pregiudizialmente una posizione ostile, i redattori di questa iniziativa hanno rilevato come le dinamiche adottate in questo cruciale passaggio non siano state tali da garantire (con ciò concordando con il messaggio di fine anno del Presidente della Repubblica) un adeguato confronto ed approfondimento delle questioni in atto. In sostanza non risulta ancora emerso in modo chiaro, al di là delle enunciazioni, in che termini precisi, cadenzati nel tempo e determinati negli esiti attesi, ci si voglia muovere per quell'insieme di problematiche scolastiche, già profondamente discusse e controverse nell'ambito della precedente "Buona Scuola", che l'attuale compagine governativa intende emendare.

Il cosiddetto Contratto di Governo, peraltro, definisce alcuni impegnativi temi da affrontare da cui sembra emergere con chiarezza il disegno strategico assunto.

<sup>1</sup> Cfr. TuttoscuolaNEWS n. 288; TuttoscuolaFocus, n. 730, Lunedì 7 gennaio 2019.

“L’istruzione deve tornare al centro del nostro sistema paese”, si sostiene già nelle prime righe del documento e “per fare ciò occorre ripartire innanzitutto dai nostri docenti” dato che “la buona qualità dell’insegnamento, fin dai primi anni, rappresenta una condizione indispensabile per la corretta formazione dei nostri ragazzi”.

Gli ambiti organizzativi e strutturali sui quali agire vengono ad essere indicati come le cosiddette ‘classi pollaio’, della qualità dell’edilizia scolastica e della precarizzazione del personale insegnante.

In questo quadro operativo si afferma risultare necessario che “i nostri studenti rimangano sempre al passo con le evoluzioni culturali e scientifiche” e che di conseguenza possano godere di una formazione capace di rappresentare “uno strumento essenziale ad affrontare con fiducia il domani”.

Accanto a ciò viene posto l’obiettivo di realizzare “l’inclusione per tutti gli alunni” con una attenzione particolare “a coloro che presentano disabilità più o meno gravi” ai quali garantire “lo stesso insegnante per l’intero ciclo”<sup>2</sup>.

Nelle loro linee generali si tratta di obiettivi che da tempo sono stati assunti a finalità portanti del nostro sistema scolastico; ciò che andrà differenziando quest’esperienza dalle precedenti sarà il livello di effettiva realizzazione di quanto finalizzato e la particolare curvatura dei provvedimenti che saranno realizzati. Alcuni di essi sono già stati assunti in sede applicativa.

La contestatissima chiamata diretta da parte dei Dirigenti Scolastici è stata ricondotta alla precedente facoltà di scelta da parte degli insegnanti della scuola in cui operare. Scelta certamente popolare fra i docenti, ma così andrà a riconfigurarsi nelle scuole il rischio di una continua ricomposizione del corpo docente sulla base delle soggettività o convenienze personali.

L’alternanza scuola-lavoro, un’idea felice indirizzata ad accompagnare i ragazzi verso conoscenza diretta del mondo reale (ora inclusa come esperienza da relazionare in sede di esame di maturità), viene riformulata in termini orari ridotti rispetto alle soluzioni precedenti. In quest’ambito diviene interessante da seguire (e da valutare sul piano della congruità con una visione alta della scuola) la crescente ibridazione fra reale e virtuale del percorso che l’offerta di moduli di “am-

<sup>2</sup> *Contratto di governo in Pdf, il testo definitivo di Lega e M5s*, in <https://www.quotidiano.net/politica/contratto-governo-1.3919012>, capitolo 22, ultima consultazione in data 9 gennaio 2019.

bienti digitali di apprendimento” consente tramite una congiunzione scuola-extra-scuola-mercato educativo<sup>3</sup>.

L'utilizzo di sistemi generalizzati di verifica degli andamenti scolastici nazionali viene estrapolato dalle procedure Invalsi, che agivano in condizione di terzietà rispetto agli attori ed amministratori del sistema, per essere ricondotta agli uffici ministeriali, con un rischio di deriva auto-assolventesi in caso di carenze<sup>4</sup>.

Questo avviene, a contrasto di diffuse esperienze internazionali, sulla base dell'assunto (assai discutibile) che le prove standardizzate finora utilizzate non prevedano “alcun controllo né sulla qualità delle attività svolte né sulla attitudine che queste hanno con il ciclo di studi dello studente”<sup>5</sup>.

Infine anche i percorsi della formazione docente (annosa “*tela di Penelope*”) vengono di nuovo messi in discussione, con decisioni che sembrano implicare tuttavia lunghi tempi d'applicazione.

Esce da ciò un quadro di ampi propositi e di grande incertezza, quasi una rimozione dell'impianto scolastico connesso agli interventi della ‘Buona Scuola’; una incertezza che potrebbe essere ulteriormente complicata dalle richieste di autonomia che alcune forti regioni del nord hanno recentemente avanzato, anche in campo scolastico. Da quest'ultimo punto di vista già si presentano richieste di regionalizzazione del personale, quantomeno a partire dai nuovi ingressi in ruolo<sup>6</sup>; non sarebbero da escludere anche ipotesi intese ad aggiungere parti di curriculum locale al più generale curriculum nazionale.

La diseguale efficacia e la diversa composizione del sistema sociale e scolastico del nostro paese, in una visione macro-regionale, potrebbe tuttavia indurre a scelte sulle quali finirebbero infine per

<sup>3</sup> *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* che consentirebbero di svolgere queste attività a “distanza o in Smartworking, per gruppi o per singoli studenti, durante l'orario di lezione o di pomeriggio o durante i periodi di chiusura della scuola, in classe, oppure singolarmente da casa, per moduli di poche ore o coprendo l'intero fabbisogno orario” (*L'Alternanza Scuola-Lavoro cambia look. Punta sulla qualità!*, in Tuttoscuola-com, venerdì 11 gennaio 2019; numero speciale dedicato a TuttoAlternanza.it, ultima consultazione in data 12 gennaio 2019).

<sup>4</sup> Per questi aspetti, cfr. un approfondimento in *Invalsi ed Anvur diventeranno uffici dello stato?*, in <https://www.tuttoscuola.com/invalsi-e-anvur-diventeranno-uffici-dello-stato/>, ultima consultazione in data 9 gennaio 2019.

<sup>5</sup> *Contratto di governo in Pdf...*, cit.

<sup>6</sup> Redazione, *Regionalizzazione, nuovi assunti saranno dipendenti regionali. Stipendi più alti*, in [OrizzonteScuola.it](http://OrizzonteScuola.it), 30 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2019.

prevalere operazioni di tipo semplicemente occupazionale (assunzioni senza variazioni nell'orario di funzionamento delle scuole), ove il sistema sociale e politico è debole e scelte di tipo protezionistico (regionalizzazione degli organici), ove il sistema sociale e politico è forte<sup>7</sup>.

Certo è che l'abbrivio decisionista con cui l'attuale compagine di governo s'è presentata sembra procedere in modo oscillante e talora assai divaricato; da questo punto di vista occorrerà attendere ancora per comprendere appieno quale futuro di stabilità o di cambiamento potrebbe davvero avere la scuola nei prossimi anni, fermo restando l'attuale quadro politico anche oltre l'orizzonte delle prossime elezioni europee 2019.

Non a caso due provvedimenti-simbolo, dati per certi, quali l'eliminazione delle cosiddette "classi pollaio" e l'introduzione di una stabilità docente, per almeno cinque anni, nella scuola di assunzione in ruolo, nei passaggi parlamentari appaiono di controversa e difficile approvazione. L'uno, connesso alla riduzione degli alunni nelle classi, risulta dai lavori parlamentari non adeguatamente finanziato rispetto allo scopo dichiarato<sup>8</sup>.

Nelle intenzioni, peraltro, questo provvedimento intenderebbe ad un tempo salvaguardare "la dignità del lavoro dei docenti" e "l'unicità degli studenti, che hanno diritto alla giusta attenzione da parte di chi li deve formare"<sup>9</sup>.

L'altro, connesso alle problematiche della continuità nell'interazione con gli alunni delle classi di assegnazione, ancorché osteggiato dalle sigle sindacali tendenzialmente interessate più alle esigenze dei docenti che a quelle degli alunni, risulta attualmente stralciato, in quanto improprio, dal contenitore generale in cui era stato infilato come semplice emendamento, pur rivestendo una sua indubbia comples-

<sup>7</sup> La proposta del Governo alle regioni attualmente interessate è attesa per il mese di febbraio; Redazione, *Regionalizzazione Scuola, Bussetti: Miur a buon punto. Proposta Stato il 15 febbraio*, in OrizzonteScuola.it, 28 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2019.

<sup>8</sup> Redazione, *Stop Classi pollaio, Servizio Studi Camera: risorse insufficienti*, in OrizzonteScuola.it, 27 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2019.

<sup>9</sup> Redazione, *M5S: la nostra riforma mette fine al sovraffollamento*, in OrizzonteScuola.it, 30 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2019.

sità<sup>10</sup>. Una situazione peraltro differenziata per varie situazioni scolastiche<sup>11</sup>.

Un provvedimento di certa ed inevitabile applicazione riguarda invece il nuovo esame di maturità, sulla cui articolazione tanto l'apprezzamento quanto il dissenso si sono già pubblicamente espressi. Senza entrare nel merito della questione, (non basterebbero brevi note), segnaliamo come possa essere effettivamente disturbante nei processi formativi di lungo corso l'immettere provvedimenti così importanti senza lasciare alle scuole ed agli studenti un adeguato tempo di preparazione a ciò<sup>12</sup>.

## 2. *L'annoso problema della dispersione scolastica*

In questa situazione di incertezza resta tuttavia ancora evidentissimo un problema di assai difficile soluzione: la questione della dispersione scolastica.

A questa tematica, con un dossier intitolato “La scuola colabrodo” e con un convegno, svolto nei primi giorni di novembre 2018, dallo stesso titolo, “Tuttoscuola” ha dedicato una approfondita attenzione, facendo rilevare l'ampiezza (peraltro nota da tempo) del problema<sup>13</sup>.

I materiali disponibili in rete permettono di ricostruire l'approccio assunto da “Tuttoscuola” e gli apporti che gli esponenti del mondo della politica attuale intendono sviluppare nei confronti di questa problematica, dannosa tanto nel quadro educativo per i ragazzi quanto

<sup>10</sup> Cfr. Tuttoscuola.com, *Classi pollaio e blocco quinquennale: stop in Parlamento*, in Tuttoscuola.com, 29 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2019.

<sup>11</sup> Cfr. A. Carlino, *Salta il vincolo di cinque anni per i docenti: bocciato emendamento al Senato*, in *tecnicaldella scuola.it*, 28 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2019.

<sup>12</sup> Redazione, *Nuovo esame di maturità, bocciato dai docenti. Studenti in corteo a febbraio. Bussetti: state tranquilli*, in *OrizzonteScuola.it*, 27 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2019.

<sup>13</sup> “Negli ultimi 10 anni 1,8 milioni di studenti hanno abbandonato la scuola prima di sostenere l'esame di maturità (e negli ultimi 20 anni addirittura 3,5 milioni). È come se ogni anno fosse sparita dai banchi di scuola una città grande come Modena. Tutto questo con un costo enorme: in media 2,7 miliardi di euro l'anno. E l'emorragia continua...” (*Dispersione scolastica: perché l'istruzione è la soluzione. Guarda il video*, in <https://www.tuttoscuola.com/dispersione-scolastica-perche-piu-istruzione-e-la-soluzione-guarda-il-video/>, ultima consultazione in data 8 gennaio 2019).

nell'aspetto gestionale vista la dichiarata improduttività delle spese connesse<sup>14</sup>.

Il convegno in oggetto, direttamente tenuto in una scuola superiore per sottolineare “che le soluzioni vanno trovate contrastando i problemi che le scuole incontrano sul campo” ha visto la partecipazione di esperti del settore e soprattutto dei politici che, nel passato e nell'attualità, si occupano di tali problematiche<sup>15</sup>.

Nel complesso rimpallo di successi, responsabilità ed attese per il futuro, tipico di queste iniziative, abbiamo seguito con particolare attenzione gli interventi degli attuali responsabili politici ed amministrativi del settore, nel presupposto che le loro intenzionalità politiche siano in questa fase le più vicine a concretizzarsi.

L'intervento dell'esponente del Movimento 5 Stelle ritiene che per combattere il fenomeno della dispersione occorra “ridare motivazioni agli studenti, che spesso a scuola si annoiano anche perché non hanno stimoli ed opportunità per stare insieme al di là delle ore di lezione”. In questo contesto si dovrebbe dunque “puntare prioritariamente sul tempo pieno” e sulla “diversificazione delle attività”. Il focus concettuale di queste (e di altre più dettagliate operazioni) sarebbe quello di “rilanciare il concetto e la funzione della ‘comunità educante’”<sup>16</sup>.

L'esponente della Lega, seconda componente dell'attuale compagine governativa, ha invece portato l'attenzione sull'esigenza di riacquisire il merito nella conduzione delle vicende scolastiche, dichiarandosi “del tutto contrario all'abolizione delle bocciature, che a suo avviso favorirebbe il disimpegno e la perdita di valore dei titoli di studio”. In quest'ottica egli rilancia l'attenzione sulla “importanza degli investimenti nella formazione iniziale dei docenti, che devono soprattutto essere preparati a insegnare ad imparare nella prospettiva del *Life-long Learning*”.

In questo intervento emerge un riferimento aggiuntivo di un certo interesse, dato che, se assunto a modello, presupporrebbe un forte intervento strutturale sull'attuale organizzazione scolastica. Si pone infatti l'attenzione alla scuola dei paesi scandinavi, ove gli studenti ot-

<sup>14</sup> Cfr. *La scuola colabrodo, ridurre la dispersione è possibile. Rivedi la diretta del convegno*, in <https://www.tuttoscuola.com/la-scuola-colabrodo-ridurre-la-dispersione-e-possibile-segui-la-diretta/>, ultima consultazione in data 9 gennaio 2019.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> *Ibidem*, On. Luigi Gallo, M5S, Presidente della Commissione Cultura della Camera.

terrebbero “ottimi risultati pur seguendo le lezioni per un numero di ore assai inferiore a quello cui sono tenuti gli studenti italiani”<sup>17</sup>.

Altri interventi di sicuro interesse hanno riguardato la difesa delle scelte sulla scuola effettuate dal precedente governo, impegnato sulle tematiche dell’educazione nella fascia 0-6 anni, (“determinante per i destini sociali e scolastici dei bambini”) vista come fase preliminare di un sistema che, come misure anti-dispersione, possa poi vedere all’opera e completarsi in “scuole aperte, tempo pieno e laboratori”<sup>18</sup>. Infine, sulla base di una concezione che ricuserebbe “il primato delle conoscenze a scapito delle competenze” è, in altri interventi, riproposto “il modello educativo adottato dalla Lombardia, che spostando l’accento dall’insegnamento all’apprendimento” avrebbe “valorizzato tutte le filiere formative, comprese quelle professionalizzanti”<sup>19</sup>.

Come si può ben vedere, ma questo è un elemento connesso alla molteplicità degli obiettivi e degli ambiti d’azione a cui la scuola fa riferimento, ancora una volta non emerge una precisa, condivisa e realmente efficace strategia di intervento che possa davvero configurare quel “grande piano pluriennale di intervento” che infine potrebbe e dovrebbe prevenire la dispersione scolastica con “costi molto più bassi di quelli che derivano dalla necessità di gestirne le conseguenze sociali” ampiamente negative<sup>20</sup>.

Anche due restanti interventi, pur condivisibili nel loro ambito, non raggiungono l’ampiezza di vedute necessaria a questo scopo.

Un esponente della carta stampata ha riconosciuto che “i media italiani hanno quasi sempre dato scarsa attenzione e rilievo alle tematiche educative, ignorandone di fatto i problemi di fondo”; un contributo condivisibile ma essenzialmente descrittivo di una situazione pluri-decennale<sup>21</sup>.

Un antico promotore di una riforma, complessa ed interessante ma non condotta a termine, ha infine ricordato la necessità di “far stare insieme più a lungo i ragazzi in una scuola a tempo pieno: non pieno di altre lezioni, però, ma di opportunità culturali, stimoli che sviluppino la creatività degli studenti e li coinvolgano dal punto di vista emotivo”; anche questo giusto, ma parziale, contributo<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> *Ibidem*, Sen. Mario Pittoni, Lega, Presidente della Commissione Cultura del Senato.

<sup>18</sup> *Ibidem*, On. Valeria Fedeli, ex ministro dell’Istruzione, PD.

<sup>19</sup> *Ibidem*, On. Valentina Aprea, Forza Italia.

<sup>20</sup> *Ibidem*, testo redazionale di “Tuttoscuola”.

<sup>21</sup> *Ibidem*, Marco Damilano, direttore de “L’Espresso”.

<sup>22</sup> *Ibidem*, Luigi Berlinguer, ex-ministro dell’Istruzione.



Da questo punto di vista non possiamo assicurare che veramente, come era nelle aspirazioni degli organizzatori, l'obiettivo di evitare di organizzare "l'ennesimo convegno inutile" sia stato davvero raggiunto, pur nella interessante complessità dei temi affrontati<sup>23</sup>.

Può essere utile, lasciati questi ampi interventi da convegno, immergersi nella scuola di tutti i giorni.

In quest'ambito trovano risonanza, presentati come soluzioni anti-dispersive, anche interventi professionali intesi ad evitare che si assegnino ai ragazzi votazioni inferiori al 5, sostanzialmente considerate come incentivo all'abbandono della scuola stessa, "per via delle insufficienze gravi". "Ho visto troppi alunni lasciare per via di un 4 in pagella", così sostiene, un Dirigente scolastico. La situazione, emblematica, per quanto riferita ad un solo istituto della Capitale, viene così commentata dal Ministro attualmente in carica: "La nostra scuola guarda le capacità e non le attitudini, e questa è una delle ragioni per cui la dispersione scolastica è ancora a livelli da abbattere. Ci stiamo lavorando..."<sup>24</sup>.

Proposito egregio, ampiamente già affrontato e, in realtà, mai assunto nella sua completezza<sup>25</sup>.

### *3. Ipotesi e propositi per l'immediato futuro: dal nuovo Testo Unico sulle leggi della scuola all'Autonomia Differenziata delle Regioni*

In quest'ambito sembra destare forti preoccupazioni anche l'intenzione del Governo di chiedere al Parlamento di approvare un provvedimento Legge Delega con cui provvedere a "riscrivere gran parte del T.U. della scuola" attualmente in vigore.

Nello specifico si intenderebbe intervenire per "razionalizzare", anche con "fusioni e soppressioni gli enti preposti alla valutazione di scuola ed università (quindi Invalsi, Anvur...)", per "ridurre il numero dei componenti degli organi collegiali", per razionalizzare "i poteri di vigilanza ministeriale", per ridefinire "ruolo e responsabilità" dei Di-

<sup>23</sup> *Ibidem*, Giovanni Vinciguerra, direttore di "Tuttoscuola".

<sup>24</sup> A. Giuliani, *Non meno di 5 in pagella perché troppi alunni lasciano, pure Bussetti non comprende la proposta del 'Viscontino'*, in *tecnicadellascuola.it*, 30 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2019.

<sup>25</sup> La problematica della valorizzazione delle attitudini è presente nell'ambito della Scienza dell'educazione da oltre un secolo: cfr. A. Luppi, *La scuola su misura di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018.

rigenti Scolastici ed infine per “razionalizzare gli ordinamenti didattici scolastici”<sup>26</sup>.

L’oggetto di questi intendimenti politici appare chiaramente quello di intervenire a fondo negli elementi costitutivi ed organizzativi dell’attuale assetto scolastico, con una idea di riforma ancora non esplicitata in modo trasparente nei suoi contorni e certamente ancora non discussa con l’insieme degli attori sociali che alla scuola afferiscono come cittadini, insegnanti, persone in formazione.

Se realmente, una volta approvata questa legge delega, “sulle materie oggetto di delega disporranno direttamente i ministri competenti senza nessun’altra discussione parlamentare”, si prospetta davvero il rischio di una manipolazione, di parte, di ciò che è un bene comune, ovvero la scuola<sup>27</sup>. Una possente macchina amministrativa a ciò destinata è già stata allestita con decreto dall’attuale ministro dell’Istruzione Bussetti, che ha chiamato a raccolta un gruppo di “ben 63 esperti” di varia (ma non ostile) provenienza che dovrebbe mettere mano alla riscrittura di un nuovo codice per scuola e ricerca, ovvero provvedere al “riordino”, “semplificazione”, “codificazione” delle disposizioni in materia di “istruzione, università, formazione artistica e musicale e ricerca”<sup>28</sup>.

Si tratta di un riordino peraltro già ipotizzato, ma non realizzato, nell’ambito della precedente stagione della “Buona Scuola” che ora tuttavia “non potrà che andare nella direzione più gradita ai gialloverdi”, con una modalità di lavoro poco trasparente, che taluno ritiene orientata a tenere l’elaborazione degli interventi di riforma “il più possibile tra le mura del governo” e lontana da una aperta discussione pubblica e parlamentare<sup>29</sup>.

Sul versante dei propositi di ristrutturazione di alcuni centrali assetti di gestione democratica del nostro Paese agisce anche la complessa problematica dell’Autonomia differenziata, che pure contiene possibilità forti di stravolgimento regionalizzante del sistema scolastico nazionale. Il fatto che su quest’ultima tematica lo stesso Presidente del Consiglio affermi che si tratta di “un passaggio molto significativo che ci occuperà nei prossimi giorni, settimane, mesi” non nega la necessità

<sup>26</sup> Cfr. Tuttoscuola.com, *Ddl Semplificazioni: in che modo si vuole intervenire sulla scuola*, in Tuttoscuola.com, 23 gennaio 2019, ultima consultazione in data 30 gennaio 2018.

<sup>27</sup> *Ivi*.

<sup>28</sup> V. Malagutti, *Ore 9, lezione di sovranismo*, in “L’Espresso”, n. 8, 17 febbraio 2019, pp. 42-44.

<sup>29</sup> *Ivi*.

di una forte attenzione a quanto si andrà elaborando. Infatti, per quanto possa essere lento e controverso, il lavoro politico e amministrativo attivo attualmente anche su questo fronte potrebbe infine agire come solido e inappellabile fenomeno lavico<sup>30</sup>.

L'elemento essenziale di questa problematica, attivata come procedura di accordo Regioni-Stato nell'area della potestà legislativa definita "concorrente" negli art. 116 e 117 della Costituzione, implica sostanzialmente una diversa gestione di risorse nazionali e potestà legislative fra le varie regioni. La richiesta, essendo attualmente avanzata soprattutto da regioni del Nord e Centro Italia, pone in forte tensione la presente maggioranza governativa giallo-verde, ove agisce la resistenza di alcune regioni del Sud<sup>31</sup>.

Nello specifico dell'organizzazione della scuola, appare molto significativo rilevare come già sia in atto un moto di confutazione di questa tendenza regionalizzante. Essa infatti viene ritenuta non conforme alla concezione della scuola come "funzione primaria garantita dallo Stato a tutti i cittadini italiani, quali che siano la regione in cui risiedono, il loro reddito, la loro identità culturale e religiosa"<sup>32</sup>.

L'elemento essenziale del contendere è quindi assai preciso, come si riscontra anche nelle parole dell'attuale Ministro degli Affari Regionali e delle Autonomie, la quale ricorda che si tratta infine di sciogliere il rapporto di concorrenza legislativa e funzionale ora previsto in molti ambiti addivenendo a questa conclusione: "La regione su quelle materie ha una competenza esclusiva" cioè "decide solo la regione"<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> M. Cremonesi, *Il pressing dei governatori del Nord: rinviare sui nostri poteri è un rischio*, in "Corriere della sera", venerdì 22 febbraio 2019, p. 6.

<sup>31</sup> Per evidenziare, con elementi sintetici ma significativi, la complessità di questa problematica, cfr. G. Angeletti, *Autonomia differenziata: cos'è, come funzione e quali sono le richieste di Veneto, Lombardia ed Emilia Romagna*, in <https://www.tpi.it/2019/02/19/autonomia-differenziata-cose/>; Redazione, *Autonomia differenziata. L'Ars pone al Governo nazionale alcune condizioni. Conte prova a rasserenare gli animi*, in <https://www.filodirettomonreale.it/2019/02/22/autonomia-differenziata-lars-pone-al-governo-nazionale-alcune-condizioni-conte-prova-a-rasserenare-gli-animi/>; ultima consultazione in data 23 febbraio 2019.

<sup>32</sup> "L'unitarietà culturale e politica del sistema di istruzione e ricerca è condizione irrinunciabile per garantire uguaglianza di opportunità alle nuove generazioni nell'accesso alla cultura, all'istruzione e alla formazione fino ai suoi più alti livelli" (in *Autonomia Differenziata Scuola, l'appello dei sindacati*, [lentepubblica.it](http://lentepubblica.it), ultima consultazione in data 23 febbraio 2019).

<sup>33</sup> Cfr. *Intervista a Erika Stefani: "Di autonomia differenziata si sta parlando ormai ovunque"*, in <https://www.youtube.com/watch?v=wAtoPLJMxug>, minuti 3 e seguenti, ultima consultazione in data 23 febbraio 2019.

**NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI**

---

**L. Bellatalla, G. Genovesi, *Isocrate, ovvero l'educazione innanzitutto*, Roma, Anicia, 2013, pp. 357, € 25.**

In questa monografia sul maestro greco, una prima assoluta in ambito storico-educativo, Bellatalla e Genovesi – in linea con la *mission* editoriale della collana “Noumeno” – intendono sondare il grado di scientificità della proposta educativa di Isocrate al fine di ricanonizzare questo Classico della pedagogia.

Si afferma “che il cammino della Storia della scienza dell'educazione, nonostante l'approccio scientifico all'universo educativo sia relativamente recente, inizia molto da lontano e che le radici del paradigma dell'educazione affondano in contesti culturali, a cui gli storici dell'educazione e della sua scienza raramente hanno guardato o guardano con interesse” (p. 190).

Al contrario, i due fondatori della “scuola di Ferrara”, da sempre, si impegnano a garantire l'autenticità della modellistica pedagogica in base all'immanenza di tracce del paradigma della Scienza dell'educazione. Segni, quali la compresenza del livello astratto-regolativo e di quello pratico-attuativo, la tendenza all'inclusività, la formazione integrale del soggetto, lo scambio dialogico basato su un sistema simbolico, la presenza di luoghi istituzionali, l'educazione continua ecc., che costituiscono un'ossatura disciplinare la cui autonomia è spesso minacciata dall'ingerenza di fattori eteronomi, *in primis* l'ideologia politica. Un approccio epistemologico ben codificato, da oltre un decennio, nei due manuali *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo e Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*.

Armata di questa lucida consapevolezza intorno ai prolegomeni ad ogni vera educazione, gli Autori saggiano la scientificità della pedagogia isocratea strutturando la loro indagine in tre momenti: Genovesi, dopo aver ricostruito la complessità dello sfondo culturale dell'Atene del IV-V sec. a.C., tratteggia la figura inedita di “Isocrate educatore e apprendista scienziato dell'educazione” (p. 57); Bellatalla decostruisce l'immagine di “Isocrate nella critica ovvero ‘la maledizione del bello stile’” (p. 131) e invita a spostare il *focus* della ricerca dalle te-

matiche filologiche o vagamente pedagogiche alle problematiche inerenti l'educazione ripensata come scienza.

Tuttavia, il cuore di questo libro è l'analisi *sub specie educationis* delle due orazioni *Contro i Sofisti* e *Antidosis* – la cui traduzione con testo originale a fronte è riportata in calce al volume. Genovesi definisce la prima, in cui prevale la “dimensione fattuale dell'educazione” (p. 65), “*il credo educativo* di Isocrate e la seconda *il credo pedagogico* di Isocrate, intendendo per pedagogico l'impegno dell'oratore ateniese per la riflessione sulla dimensione ideale dell'educazione” (*Ibid.*).

È noto che, al di là del successo come retore, Isocrate stesso si definiva un pedagogista e pretendeva di essere chiamato filosofo, ma non alla maniera dei sofisti o dei metafisici. Proprio nell'orazione *Contro i Sofisti*, smessi i panni di logografo e indossati quelli dell'educatore, egli prende le distanze dalla vasta schiera dei “ciarlatani” composta sia dagli eristi e dai maestri di eloquenza politica, che ingessano l'arte retorica in una *téchne* meccanica e amorale, sia da tutti coloro che spacciandosi per filosofi esortano a seguire le inutili astrazioni dell'*epistème*. All'inverso, per Isocrate, non è bene abbandonare il terreno della *doxa*, poiché è solo sul pensiero effettuale, comprensibile, utile e condiviso dai cittadini della *polis* che può incardinarsi il principio educativo del *vir bonus dicendi peritus*.

Più nello specifico, in questa orazione possiamo cominciare a scorgere il volto “dell'apprendista scienziato dell'educazione” nel momento in cui il maestro greco descrive gli aspetti fattuali della didattica della retorica in relazione alla sua idea di *paideia*, la quale si basa sui “principi che presiedono all'insegnamento della retorica, ossia la disposizione naturale, l'esercizio e l'esperienza pratica. È tenendo conto di essi che la *paideusis*, l'educazione retorica intesa come istruzione e ammaestramento, pur non potendo sostituirsi alla natura individuale (alla *physis*), può tuttavia dare i suoi frutti” (p. 69). Ne segue che la retorica, ovvero la capacità di argomentare su nobili questioni in grado di forgiare la condotta morale, consente l'espressione delle potenzialità innate ma attecchisce poco sui meno dotati, *ergo* uno schiavo è poco educabile.

Luci e ombre che fanno ripensare alle parole di Michele, il protagonista del film *Palombella rossa* di Nanni Moretti, che da una parte sostiene che “Chi parla male, pensa male e vive male. Bisogna trovare le parole giuste: le parole sono importanti!” ma, dall'altra, mostra una

strana deformazione ideologica quando afferma che “noi siamo uguali agli altri, noi siamo come tutti gli altri, noi siamo diversi, noi siamo diversi, noi siamo uguali agli altri, ma siamo diversi, ma siamo uguali agli altri, ma siamo diversi”.

Ironia a parte, i due *slogan* sono emblematici, perché, sebbene “la *paideia* isocratea, a prescindere dai suoi richiami alla tradizione e a quello spirito conservatore che sempre e comunque agita Isocrate, diviene la via regia per ben pensare (*eu nomizein*), ben parlare (*eu legein*), ben agire (*eu pratein*)” (p. 129), tuttavia, “il punto più carente del concetto di educazione in Isocrate è che esso non comprende mai tutti coloro che popolano una comunità, ma si limita solo ai cittadini greci, ai *politai*, escludendo sistematicamente schiavi e donne, iloti e perieci” (p. 73). Un tema, questo della “carenza del ‘nessuno escluso’” (*Ibid.*) nella *paideia* greca, che sembra implicare la “morte in culla” dell’educazione – come già denunciato da Genovesi in un libro dal titolo eloquente: *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*.

Eppure, la mancanza del principio di uguaglianza, “proprio questo aspetto – chiarisce Genovesi – ci ha spinto a considerare ben più interessante dell’opera di Isocrate la dimensione che si stacca dalla fattualità e cerca di andare oltre ad essa, inseguendo un livello ideale che finisce, necessariamente, per essere astorico e, quindi, del tutto immune da quelli che sono i pregiudizi e le lacune mentali non tanto inerenti ad un intellettuale come Isocrate, ma profondamente radicati in una civiltà come quella della Grecia classica” (p. 74).

Una lettura decostruttiva – che in parte trascende l’intenzionalità del maestro greco – a cui non sfugge la problematicità di tutte quelle “tensioni innovative” (p. 75) che, nel loro insieme, preludono al paradigma della “Scienza dell’educazione. Sembra che Isocrate ci si avvicini, ma poi l’affoga nelle finalità esclusivamente politiche” (p. 104). A lui “manca la capacità di pensare a livelli metafisici” (p. 122) e così rimane “troppo invischiato in una gabbia eccessivamente pragmatista” (p. 129).

“Punti oscuri, incertezze e contraddizioni” (p. 98), non a caso, è il titolo di un paragrafo nel quale Genovesi evidenzia l’ambivalenza della scrittura di Isocrate, “basterebbe pensare, per esempio, all’affermazione più volte attenuata o addirittura contraddetta circa la preponderanza delle forze della natura su quelle dell’educazione. Ma anche alla proposta che l’educazione, ritenuta uguale per tutti i cittadini, venga

poi differenziata secondo le classi sociali e le professioni svolte dai genitori” (*Ibid.*) come si legge nell’*Aeropagitico*. E ancora, nel *Panattenaico* Isocrate sostiene che la sua *paideia* panellenica, oltre a rigenerare l’etica delle *poleis*, dovrebbe essere “esportata” per civilizzare il mondo, però, in un primo tempo questa universalità spirituale è declinata come comunanza culturale (*dianoia*) e non di “sangue” e poi subisce delle “sconferme soprattutto perché egli non riuscirà mai ad andare oltre al pregiudizio della innata superiorità dei Greci. Almeno degli ateniesi” (p. 116).

Ambiguità concettuali che non mancano neppure nell’*Antidosis*, soprattutto nei passaggi in cui Isocrate descrivendo la dimensione axiologica della retorica filosofica (a cui deve subordinarsi la retorica pratico-metodologica) prova a smarcare i termini “filosofia” e “retorica” dalle connotazioni tradizionali. L’obiettivo è “trovare per loro significati nuovi, così che l’una possa fondersi nell’altra e diventare una sorta di filosofia civile, esente dalle astruserie metafisiche e utile alla città” (p. 99). Una retorica filosofica che dovrebbe chiamarsi Scienza dell’educazione e una retorica applicata che potrebbe coincidere con la didattica: “Idee nuove e parole vecchie, ecco il dramma di Isocrate” (p. 100)!

Altri segni che indicano la presenza del paradigma dell’educazione sono: l’educazione integrata che, in accordo con l’ideale della *kalokagathia*, armonizza l’anima con il corpo; la formazione culturale totale, senza la quale non si sviluppa quell’assennatezza (*euboulia*) che permette di sfruttare l’opportunità (*kairos*); la parola creatrice di cultura, ossia la comunicazione interpersonale pensata come strumento per la costruzione del bene comune; il *logos graphikós* (non la *phoné*) che, posto a fondamento dell’istruzione, rimanda necessariamente al lavoro sistematico della scuola.

In conclusione, il lettore può finalmente apprezzare l’Isocrate “scienziato dell’educazione in erba”, un profilo che la letteratura secondaria, nonostante alcune buone intuizioni, non è mai riuscita a cogliere nella sua totalità. Pertanto, “ciò che emerge dai saggi degli storici della letteratura greca – osserva con rammarico Bellatalla – e, quindi, in seconda battuta, anche dagli storici della pedagogia e/o dell’educazione, non è il contributo di Isocrate alla costruzione del congegno concettuale dell’educazione, ma soltanto il modello isocrateo di *paideia*, legato al suo tempo” (p. 174), se pur intriso da ambizioni panelleniche, fuori tempo massimo. È il caso di Jaeger e Marrou

che derubricano il discorso educativo di Isocrate a mero riflesso della vita ateniese senza afferrarne la progettualità rivolta al cambiamento.

In particolare, a Lombard, Haskins, Simoncelli, Limentani, Ceselin, Prousis e Cecchi si possono attribuire gli spunti interpretativi migliori, purtroppo rimasti infruttuosi in quanto non messi a sistema. Operazione portata a termine da Bellatalla, la quale – con un occhio rivolto al suo manifesto teoretico-metodologico *Leggere l'educazione oltre il fenomeno* (2009) – prima riepiloga il senso “educativo” di quelle tessere sparse (funzione regolativa dell'ideale educativo, formazione integrale del soggetto, cultura orientata al rinnovamento etico, universalità della parola, centralità della scrittura e della scuola, educazione continua) e poi le ricompone nel “mosaico Isocrate-educazione in maniera ordinata e unitaria” (p. 178).

Sono “i segni del congegno concettuale dell'educazione” (p. 176) che la nutrita schiera di esperti non è riuscita a decifrare poiché priva del giusto filo conduttore. Un fallimento stigmatizzato da Bellatalla con l'espressione “Isocrate e l'educazione ovvero un'occasione perduta” (*Ibid.*). Un *kairos*, al contrario, colto in *tandem* dai “ferraresi” che con questo libro restituiscono il “mal tolto” al suo erede legittimo, o meglio, la *summa* isocratea alla Scienza dell'educazione. (**Gianluca Ammannati**)

**E. Calamari, *Jerome Bruner. Cent'anni di psicologia*, Pisa, Edizioni ETS, 2018, pp. 256, € 20.**

Elena Calamari da anni indaga con rigore metodologico temi rilevanti di psicologia generale e della personalità, come gli stili cognitivi e la memoria. Con questo suo nuovo libro, dedicato allo studio dell'intera opera di Jerome Bruner – una personalità di spicco della psicologia novecentesca che, tra l'altro, Calamari ebbe modo di frequentare personalmente in più occasioni – offre un contributo originale e innovativo alle scienze umane e finanche al dialogo interdisciplinare.

Calamari ricostruisce storicamente e teoricamente l'evoluzione intellettuale di Bruner – dagli anni Trenta del Novecento al 5 giugno 2016, data della sua scomparsa – articolando la propria analisi intorno a tre nuclei fondamentali: la mente, il linguaggio e la narrazione, fino ad includere, nel contempo, anche l'istruzione scolastica. Più in parti-



colare, in questo libro l'autrice rivisita dettagliatamente e con ricchezza di dati l'intensa attività di ricerca di Bruner condotta prevalentemente tra Harvard e Oxford – dedicata allo studio della percezione, dell'apprendimento, del pensiero e del linguaggio.

Calamari focalizza giustamente l'attenzione sul passaggio di Bruner dal paradigma comportamentista (inaugurato dagli studi di Watson in America), al quale è possibile ricondurre la prima fase delle sue ricerche sperimentali, alla “rivoluzione” cognitiva del secondo periodo – tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Ottanta si collocano anche i contributi fondamentali di Neisser e Gardner – fino a recepire la prospettiva socio-culturale.

Ora, tra il primo Bruner – concentrato prevalentemente sul lavoro empirico e sperimentale – e il secondo Bruner – che ha dato forma e contenuto ad una “psicologia generale culturalista” – vediamo realizzarsi, come già si rileva dalla sua autobiografia intellettuale del 1983, *In Search of Mind*, giustamente richiamata, una ricca serie di “contaminazioni” teoriche. Calamari ricorda, ad esempio, l'influenza decisiva esercitata da Tolman sul primo Bruner con gli esperimenti sul comportamento animale, oppure, in seguito, quella di Miller, con il suo modello matematico e probabilistico del linguaggio. Sulla base di questi riscontri, Calamari mette bene in chiaro come da un'attenta rilettura dell'opera di Bruner emerga “una concezione dell'uomo complessa e problematica”, quella appunto del soggetto individuale dotato di coscienza riflessiva, “che ricostruisce la propria vicenda e la racconta con gli strumenti del linguaggio” (p. 17).

Per un verso, dunque, nel primo Bruner si annuncia già l'esigenza di un superamento dell'approccio strettamente scienziato della psicologia tradizionale, esigenza che lo porta a rivalutare la comunicazione intersoggettiva a partire dall'analisi dello sviluppo del linguaggio nei bambini; dall'altro, negli anni Ottanta, con la messa in luce della dicotomia tra pensiero logico-scientifico e narrativo, Bruner può elaborare una prospettiva originale che va verso una psicologia ecologica e culturale, al cui interno troviamo la *folk psychology*, ovvero una psicologia culturale attenta ai contesti, che a monte ha il contributo pionieristico di Wundt.

Centrale, in questo quadro, l'attenzione riservata da Bruner al tema del linguaggio, che gli consente di approdare alla psicologia cognitiva (p. 33), al fine di inquadrare il funzionamento della mente all'interno di relazioni significative con la realtà fisica e sociale.

Di questa svolta fondamentale che anticipa la rivoluzione cognitivista degli anni Sessanta è riprova il *New Look on Perception*, un nuovo percorso di indagine concepito proprio in reazione al comportamentismo radicale. In questo periodo Bruner elabora una teoria della percezione intesa come dipendente dalla familiarità con l'esperienza precedente, dalla personalità individuale e dalle appartenenze culturali e linguistiche, al cui interno si colloca l'incontro con i gestaltisti (da Koffka a Köhler), e che si delinea attraverso una lunga serie di esperimenti sulla percezione – Calamari ricorda, tra l'altro, che Kuhn fu attratto dall'esperimento di Bruner e Postman delle “carte truccate” (1949), avendo assistito alla nascita del *New Look* (p. 53) – trattandosi di studi orientati a superare l'immagine dell'uomo come “passivo recettore e ripetitore di stimoli provenienti dall'esterno”, verso una sua ridefinizione come “attivo costruttore e selettore dell'esperienza” (p. 65).

Già scettico verso l'utilità dei modelli computazionali agli albori della rivoluzione cognitivista, con *A Study of Thinking* (1956) Bruner si avvicina progressivamente alla ricerca sullo sviluppo. Non solo, come giustamente sottolinea Calamari, nel contempo cresce anche l'interesse di Bruner per i processi di insegnamento e apprendimento, per diventare in seguito un interlocutore privilegiato delle politiche scolastiche statunitensi (pp. 114-120).

Tra gli anni Cinquanta e Sessanta, Bruner si pone sulla scia dei lavori di Chomsky, Piaget e Vygotskij, al fine di approfondire la dimensione linguistica del pensiero, anche soprattutto grazie all'influenza del linguista russo Jakobson che contribuisce ad avvicinarlo a posizioni diverse da quelle di Chomsky (p. 154).

Prosegue così, a partire dagli Settanta fino agli inizi degli anni Ottanta, oltre l'innatismo chomskiano, verso il modello “socio-interazionista” oggi prevalente, con la messa a fuoco delle interazioni diadiche (madre/bambino) e triadiche, che includono i riferimenti ad oggetti e preludono alla condivisione semantica (p. 127), fino a trovare, tra la fine degli anni Ottanta e gli inizi degli anni Novanta, nella teoria della letteratura il concetto del sé narratore, dando così una curvatura interdisciplinare alla propria indagine, includendo in particolare l'antropologia (pp. 169-189).

Non da ultimo, viene giustamente ricordata anche l'influenza del pragmatista Peirce, che consente a Bruner di mettere il concetto di “interpretante” al centro della sua teoria del significato (p. 215).

Grazie a questo nuovo libro di Calamari, è possibile dunque rileggere la vita e le opere di Bruner secondo un'ottica di "pluralismo ermeneutico", che evita nel contempo gli eccessi relativistici – a tal riguardo occorre ricordare Goodman, un punto di riferimento fondamentale del secondo Bruner – e giudica le interpretazioni in base alla loro correttezza (pp. 196-201).

Tutto questo per riconoscere che, in ultima istanza, la narrazione svolge una funzione culturale imprescindibile nel formulare modelli di comportamento e di intenzionalità che potranno dare il senso alla propria esperienza del mondo e della società così come all'esperienza di se stessi. **(Riccardo Roni)**

**A. Luppi, “La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno, Roma, Anicia, 2018, pp. 216, € 23.**

Claparède è stato uno dei molti medici che, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, si sono dedicati all'educazione: forse sull'onda del Positivismo, che, forse soprattutto grazie all'eredità herbartiana, mirava a rendere scientifico anche il discorso sull'educazione, affidandosi, da un lato, allo studio della società e, dall'altro, alla psicologia ed alla fisiologia. Di queste due discipline Claparède fu, ai suoi tempi, studioso di vaglia e di riconosciuta fama. Ancora oggi è ricordato tra i neurofisiologi per i suoi lavori sul sonno e, tra gli studiosi di questioni educative, per aver fondato a Ginevra l'Istituto Jean Jacques Rousseau ed aver avuto tra i suoi alunni e collaboratori Jean Piaget. Come è accaduto con tutta e per tutta la stagione dell'*éducation nouvelle*, che si è riverberata, in varie forme, su tutta la riflessione e la pratica educative europee dei primi decenni del Novecento, per poi essere criticata, rivista e ripudiata, anche per Claparède, come per altri rappresentanti di quella stagione, si è aperto un periodo di oblio.

In Italia l'interesse per Claparède è ormai davvero limitato, eccezion fatta per pochi contributi, come quelli di Titone (1958), di Filograsso (1966), di Genovesi (1970) e Trombetta (1976), saggi di cui il lavoro di Luppi dà puntualmente conto, esimendomi dal compito di dovervi insistere oltre.

Questo è, dunque, il primo elemento per salutare con soddisfazione la ri-edizione (con una nuova traduzione a cura di Giovanni Genove-

si), accompagnata da un'ampia riflessione, articolata in quattro capitoli, dell'operetta pedagogica forse più fortunata del medico ginevrino.

Il secondo motivo di apprezzamento è per la struttura stessa del lavoro, che dà largo spazio alla rilettura di un'opera ormai più che secolare in un'ottica di contemporaneità. Un modo, questo, non per attualizzare il passato, ma per cogliere in Claparède i “segni” del classico dell'educazione e, quindi, per farne un interlocutore vivace ed ancora capace di dare sollecitazioni.

Questo obiettivo è perseguito da Luppi con molta attenzione, giacché egli sviluppa il suo discorso in maniera organica e precisa, come mettono in luce i quattro capitoli, cui ho già fatto riferimento, completati da una ricca ed aggiornata bibliografia (pp. 163-169) non solo su Claparède, ma anche sui problemi che vengono affrontati e discussi nel testo.

Luppi procede allargando il suo discorso da Claparède ai problemi della contemporaneità e alle sfide che aspettano la scuola italiana (ma si potrebbe dire europea, se non addirittura di tutto il mondo occidentale) nel prossimo futuro in una società liquida come la nostra.

Così, i primi due capitoli, dopo una lunga introduzione in cui l'autore declina le linee programmatiche del suo lavoro, sono dedicati in maniera precipua a Claparède ed al breve saggio oggetto delle riflessioni di Luppi.

In particolare, il primo capitolo (“La scuola su misura’ nelle enunciazioni di Claparède”) è una presentazione puntuale ed analitica (ma senza indulgenza verso certi punti deboli o datati del discorso) dell'operetta claparediana. Ciò consente a Luppi di far emergere quei temi, su cui, nella sua rilettura, intende insistere: l'attenzione all'esperienza dell'alunno; la professionalità docente; l'esigenza di liberare la Pedagogia dalle pastoie della Filosofia; l'attenzione allo sviluppo fisico e mentale degli alunni; l'attenzione all'ambiente di apprendimento.

Il capitolo secondo sposta il discorso dal piano strutturale dell'opera e dai nodi organizzativi in esso implicati ad un piano teorico e teoretico. Come è denunciato dal titolo stesso del capitolo (“La scuola su misura come contributo allo sviluppo della pedagogia come scienza”), Luppi situa il discorso di Claparède all'interno del dibattito sulle condizioni di scientificità della pedagogia, un dibattito ufficialmente aperto all'inizio dell'Ottocento da Herbart (ma già impostato nell'aureo, breve saggio di Kant sulla pedagogia) e tuttora aperto: tra Scienza e Scienze dell'educazione, in particolare in Italia, il dibattito è

ancor oggi assai vivace; forse meno fuori d'Italia dove, oscillando tra primato della Sociologia e primato della Psicologia e relegando la Storia dell'educazione ad un *mix* di resoconto archivistico e informazione cronachistica, il problema si crede risolto o tale appare.

E bene fa Luppi ad insistere proprio su Claparède e l'Italia, dove, non a caso, si è cercato di liberare il ginevrino da quella lettura “spiritualistica”, di cui Meylan (sia detto per inciso, un personaggio dimenticato, su cui sarebbe opportuno tornare a riflettere) si è fatto autorevole portavoce. Luppi torna a sottolineare il funzionalismo di Claparède, già sottolineato da Filograsso e Genovesi; richiama i suoi legami, espliciti o impliciti, con il contesto pedagogico del suo tempo e con la pedagogia scientifica (come peraltro fanno Fornaca e Di Pol nel loro saggio del 1981, *La pedagogia scientifica del Novecento*).

Da questa ricognizione del destino di Claparède nella critica italiana, emergono considerazioni contrastanti: da un lato, apprezzamento nel campo degli storici e degli epistemologi dell'educazione e, dall'altro, diffidenza da parte degli studiosi cattolici, che ne guardano con sospetto l'approccio funzionalista e su base biologica. Luppi trae la conclusione che tornare ad avvicinarsi a Claparède è oggi “di grande importanza e utilità” (p. 77). Sul piano epistemologico, infatti, si è giunti a considerare l'educazione in maniera certo più complessa di quanto ha fatto Claparède, ma da lui vengono “indicazioni di ricerca assai suggestive, che portano a... riconsiderare il valore delle sue teorizzazioni, per riportarle, dopo oltre un secolo dalle loro primigenie enunciazioni, al nostro attuale contesto storico-sociale contrassegnato in ambito educativo dai parametri della complessità, della personalizzazione e dell'individualizzazione” (pp. 77-78).

Di qui la seconda parte del lavoro con i due capitoli (“Le proposte di Claparède e la nostra contemporaneità” e “Il pensiero di Claparède nel futuro prossimo venturo”, che mi piace considerare in maniera unitaria, in quanto danno un quadro solido e compatto dell'educazione in generale e della scuola in atto, in particolare).

È questa la parte del lavoro che più si fa apprezzare, perché unisce alla precisione, alla puntualità ed all'informazione, di per sé lodevoli, dei primi due capitoli una particolare attenzione ed una particolare sensibilità per quanto sta accadendo dentro e fuori la scuola, secondo un orientamento a cui pare di non poter più porre argine. E non solo, voglio aggiungere, per i mutamenti sociali, tecnici e/o scientifici, ma anche e soprattutto per l'incapacità (o la non volontà?) di interrogarsi

sulle implicazioni di tali mutamenti e di governarli in maniera, se non proprio razionale, almeno ragionevole.

La seconda parte del lavoro permette a Luppi di coniugare i suoi interessi di studioso, attestati da una produzione di saggi ormai cospicua, le sue esperienze di uomo di scuola, le sue esperienze di docente nell'università, dove ha insegnato per vari anni "Didattica generale" e, infine, la sua curiosità personale per i nuovi mezzi di comunicazione.

Con il classico Claparède si può, pertanto, intessere un fitto dialogo. Non tanto in generale, quanto su questioni organizzative, sulla formazione della professionalità docente e sulla didattica individualizzata, sullo sfondo della scuola dell'autonomia, della *governance*, dell'*achievement* e dell'*accountability*, vale dire sullo sfondo di quel contesto nuovo, ma anche problematico, cui Luppi ha già dedicato nel 2015 un lungo, documentato e circostanziato lavoro.

In primo piano, torna il problema di "una scuola su misura", che si è riaffermata come esigenza in questi primi decenni del XXI secolo, sebbene in termini diversi da quelli di Claparède e a fronte di problemi più complessi e di soluzioni varie, suggerite sia dalla Storia dell'educazione sia da sistemi scolastici non italiani. A questo proposito, Luppi mette in luce, sia in nome delle sue esperienze di insegnante e di dirigente scolastico sia in nome di personali convinzioni politiche (in senso lato), la sua scommessa sulla scuola e sul suo futuro.

A fronte di immagini apocalittiche (certo innegabili, ma che non devono offuscare ragione e giudizio), Luppi ribadisce il suo approccio complesso ai problemi altrettanto complessi della vita e dell'organizzazione scolastiche, la sua fiducia nei nuovi strumenti comunicativi e la necessità di saper gestire sfide, un tempo sconosciute, come l'immigrazione e il confronto con culture straniere alla nostra.

Ma non si può gettare la spugna: le sfide vanno affrontate, anche riprendendo il concetto di individualizzazione e, soprattutto, tornando a considerare con attenzione la professionalità docente e, quindi, la formazione di un insegnante capace di svolgere il "ruolo positivo di 'intellettuale civico'" (p. 135).

Il lavoro si chiude con un'analisi di vari modelli alternativi alla scuola tradizionale ed oggi variamente sperimentati, dalla ludicizzazione alle scuole parentali, dalle classi mobili al sistema delle opzioni, per giungere a due punti fermi: in primo luogo, si ribadisce esplicitamente l'importanza del dialogo con Claparède; in secondo luogo, anche se implicitamente, emerge che la scuola mantiene intatto il suo

ruolo culturale e civile, ma che esso va fatto riaffiorare liberandola da pregiudizi e riconducendola ai suoi principi fondativi, quali la centralità del docente, i criteri dell'equità e dell'uguaglianza, l'apertura al contesto sociale e la relazione interpersonale.

Così è per Luppi; così per chi scrive e non si tratta di un atto di fede, ma di una fiducia intellettuale, suffragata dalla storia sia del pensiero pedagogico sia dell'educazione in atto e da un approccio scientificamente orientato alle questioni educative. (**Luciana Bellatalla**)

**Stefano Maltese, *Traiettorie “underground” della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, Milano, FrancoAngeli, 2017, € 24.**

Quest'opera si struttura come un cammino di ricerca e di comprensione intellettuale, umana e contestualmente educativa di alcune situazioni personali, globalmente intese come LGTB, spesso rifiutate e certamente malviste nel contesto sociale e di cui troppe volte si parla con sommarie condanne o sostanziale indifferenza. L'autore pone con chiarezza nelle parti iniziali l'importanza numerica del fenomeno e rileva le sue componenti dalla letteratura disponibile sull'argomento.

Come impresa di ricerca, in cui si uniscono competenza scientifica e disponibilità personale all'individuazione e all'ascolto di situazioni ancora generalmente rifiutate, l'autore imposta il suo impegno soprattutto attraverso una riflessione sulla metafora delle traiettorie “underground” dei percorsi di vita di queste persone. In questo modo viene individuata nel sentimento delle persone coinvolte in queste scelte di crescita e di vita l'esistenza di “*tragitti sotterranei e nascosti*”, ove “*lontano dallo sguardo educativo di figure di riferimento*”, “*avviene qualcosa di fondamentale e determinante per i ragazzi e le ragazze omosessuali*”.

Nello svolgersi di questi percorsi personali l'autore individua alcune specifiche caratterizzazioni che contraddistinguono queste soggettività in cammino e le considera nell'ambito dei rapporti con il “*corpo*”, lo “*spazio*”, il “*tempo*” ed infine nella sostanziale “*solitudine*”. In questo ambito, con lucidità e competenza, l'attenzione si concentra sull'adolescenza, una “*stagione di vita*” fatta di “*turbolenze e stagnazioni*” e “*di progetti che rimangono sogni*”.

Questo periodo, ambito di sviluppo di cruciali scelte giovanili, richiama come campo “riflessivo” l’attenzione e l’importanza della scienza dell’educazione chiamata a curvare “*in senso educativo*” i dati che le varie e molteplici fonti d’osservazione e di proposta possono fornire. Risulta chiaramente definito nel lavoro dell’autore l’assetto dell’attività di ricerca svolta, intese ad offrire spunti di riflessione “*sulle implicazioni pedagogiche della metodologia narrativa*”. Una procedura assunta come percorso che “*permette di accedere*” nella ricerca effettuata “*a significati più profondi*” con una “*azione di volta in volta riflessiva, emancipativa e inclusiva*”.

L’autore mostra tanto aspetti di sensibilità umana quanto di saggezza pedagogica nel gestire queste problematiche. Emerge la consapevolezza che l’attività svolta richiede di interagire con persone sofferenti e vilipese, consapevoli comunque del grado di disagio che spesso questa situazione personale induce, per riconoscimento degli stessi ragazzi coinvolti: “*Forse basterebbe che mi chiamassero Valerio, il mio nome, e non frocio, checca, finocchio*”.

Su queste basi la ricerca si svolge su un campione finale “*costituito di 16 narrazioni*” (una sola femminile) che hanno messo a disposizione del ricercatore la loro storia personale, così configurando una ricerca di tipo qualitativo, dal valido assetto educativo.

La stesura di quest’opera appare densa, motivata ed assai significativa tanto nelle parti riflessive, quanto negli ambiti degli itinerari di indagine empirica rivolti con specifica attenzione alla società, alla famiglia, alla scuola, ai social ed infine alle comunità omosessuali.

Quest’opera è stata riconosciuta meritevole del Premio Spes – Società di Politica, Educazione e Storia – I edizione 2018, con la seguente motivazione: “Il lavoro, formalmente scorrevole, si avvale di una documentazione aggiornata e puntuale, che l’autore adopera con competenza. L’approccio al tema trattato, l’omosessualità adolescenziale, per individuarne i “sentieri pedagogici” è a livello di ricerca empirica, con un sicuro sfondo teorico. Il discorso, partendo dall’omosessualità, si allarga ad ogni soggetto adolescente, cui genitori ed insegnanti possono essere di aiuto, con un “discorso pedagogico sempre più nella direzione dell’inclusività di tutti e di ciascuno”. Nel complesso, il saggio affronta un argomento di grande attualità senza cadere mai nei luoghi comuni, cercando invece di farne una componente della stessa educazione, ossia dell’oggetto della Scienza dell’educazione”. (**Angelo Luppi**)



**A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey, Pedagogia, Scuola e Democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 224, € 14,50.**

Il titolo del volume, specie se incrociato con l'anno d'uscita, il 2016, *annus mirabilis* nella "liturgia" deweyana, è accattivante e denso di aspettative.

Di fatto siamo in presenza di una antologia di testi cosiddetti minori del filosofo statunitense, accanto al ben più famoso e celebrato *Il mio credo pedagogico* e ad alcune pagine di *Democrazia e educazione*. Questi testi, ovviamente, sono tutti riconducibili ai tre temi messi in luce dal sottotitolo del volume. Si tratta di lavori tutti già presenti in traduzione italiana o autonomamente, come nel caso delle due opere più famose, o nella raccolta *Educazione oggi*.

Merito del curatore è avere fornito una traduzione nuova, sua personale, più agile, in alcuni casi, rispetto alle traduzioni più vecchie delle quali, non da ora, ho avuto modo di sottolineare aspetti carenti o addirittura fuorvianti. Mi limito a ricordare che ci sarebbe urgente bisogno di una nuova traduzione di *Come pensiamo*, giacché la versione di Guccione Monroy, sebbene corretta, è assai complessa e frammentata tanto da rendere difficile la lettura di un testo molto interessante, ma in Italia poco praticato. Altrettanto segnalo nuovamente che *Arte come esperienza*, nonostante sia curata da uno storico dell'arte del calibro di Corrado Maltese, risente di un determinato clima culturale e del peso che l'interpretazione neo-idealistica ebbe sulla presentazione di Dewey al pubblico italiano.

Altro merito del lavoro è offrire alla scuola italiana – per la quale di fatto il lavoro sembra pensato fin dal modo in cui è articolato e strutturato – uno strumento agile ed una lettura di testi più brevi di un autore prolifico come Dewey, le cui opere maggiori, dal già citato *Come pensiamo* a *Logica*, passando per *Democrazia e educazione*, sono, con poche eccezioni, talmente ponderose da non potersi conciliare con i tempi ristretti ed i vincoli programmatici dell'insegnamento della filosofia e della pedagogia nella scuola superiore. Questa antologia, al contrario, introduce ai temi educativi, politici e etici dell'autore attraverso alcuni articoli, consentendo una lettura completa in un dato tema, senza costringere il curatore, se non per le pagine di *Democrazia e educazione*, a tagli, che, volente o nolente, sono sempre arbitrari e finiscono per sacrificare la ricchezza del processo argomentativo.

Sul piano dell'interpretazione del pensiero deweyano, il volume, al contrario, è piuttosto anodino. La, pur lunga, introduzione del curatore (pp. 5-39), cui fanno da complemento i riferimenti e le indicazioni bibliografiche, non è particolarmente suggestiva. Si tratta di una sorta di biografia intellettuale, condensata di Dewey, arricchita con cenni della sua fortuna a livello internazionale. L'aspetto maggiormente enfatizzato nella presentazione è quello della tensione religiosa del filosofo statunitense, innegabilmente continua nell'istanza olistica del suo pensiero, ma sempre declinata in senso civile e laico. Mariuzzo attribuisce questa tensione all'educazione materna, mentre trascura l'influenza dell'olismo dialettico hegeliano che è un residuo permanente del pensiero di Dewey.

La stessa presentazione, dunque, ricognitiva, puntuale sotto il profilo dell'informazione e scritta in maniera molto chiara, sembra rafforzare l'idea che il volume sia destinato alla scuola e a soggetti che si avvicinano a Dewey per la prima volta.

Ciò che stupisce è semmai il curatore, una *new entry* nel mondo dei deweysti, che sempre nel 2016 si era fatto conoscere in tale mondo per un articolo su *Dewey e la politica scolastica italiana. Le proposte di riforma di "Scuola e città" (1950-1960)* (pubblicato sul numero monografico di "Espacio Tiempo y Educaciòn", vol. 3, n. 2, pp. 225-251, tra l'altro, sia detto per inciso, curato da chi scrive). Si tratta, infatti, di uno storico contemporaneista che fino ora si è occupato di storia delle istituzioni culturali ed accademiche e, se si è occupato di particolari personaggi, ha privilegiato soggetti politici, come, ad esempio, Einaudi. Di notevole interesse, dunque, questa conversione alla dimensione teorica dell'educazione, di cui attendiamo, con curiosità, altre prove più impegnative di questa antologia. **(Luciana Bellatalla)**

*ErrePi*

*in medias res*

Direttore responsabile

Giovanni Genovesi

Anno LIII, n. 72, gennaio-marzo 2019

suppl. online al n. 210 di “Ricerche Pedagogiche”

C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

**Editoriale:** Tagli del governo... del cambiamento (!) alla scuola, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Lorenzo Valla (1407-1497), di *G. Genovesi*, p. III – **Le parole dell’educazione:** I BES ovvero i Bisogni educativi Speciali, di *L. Bellatalla*, p. V – **Ex libris:** Quando la scuola occupa l’ultimo banco della società, di *L. Bellatalla*, p. VI – **Res Iconica:** La rete non dimentica, di *L. Bellatalla*, p. IX, Quando si falsifica la Storia e non per gioco, di *L. Bellatalla*, p. X – **Nugae:** ...E la tragedia mutò in commedia, di *L. Bellatalla*, p. XI – **Alfabeticamente annotando:** Esperimentazione... nera – L’educazione e la scuola servono ancora? – SOS dalla scuola, di *G. Genovesi*, p. XIV.

---

**Tagli del governo... del cambiamento alla scuola** – Il ministro dell’Istruzione, Marco Bussetti, in tutti questi mesi di governo giallo-verde, detto anche del cambiamento (!?), ha brillato per la sua assenza. E quando è comparso sui giornali è stato perché la scuola aveva subito dei cambiamenti essenzialmente inutili o dannosi. Mi riferisco agli interventi per modificare gli esami di maturità, esami che sarebbero stati da togliere, una volta superati gli impedimenti costituzionali. Sono solo perdite di tempo, fonte di spesa pubblica e di ansia privata. C’è chi sostiene che è una prova d’iniziazione per i giovani diciannovenni che entrano così a tutto tondo nella società. Io credo che siano solo una buffonata di cui la scuola non ha bisogno, anche perché non deve atteggiarsi a test psicologico. Il suo compito è di preparare culturalmente i giovani con la cura e le competenze dei suoi insegnanti che, se dopo cinque anni, hanno bisogno della farsa stressante (per i giovani soprattutto) per sapere chi è o non è maturo, allora dovrebbero cambiare mestiere. Circa gli aspetti dannosi, mi riferisco al fatto che il

ministro non si è certo impegnato in nessun modo per impedire un disastro clamoroso e visto che non ha saputo evitarlo, almeno a vedere dai risultati, dovrebbe avere il coraggio di dimettersi. Il disastro ha più nomi: uno, il più macroscopico, si chiama quattro miliardi e più tagliati dal *budget* della scuola a partire dal 2020. Evidentemente l'operazione è stata vista come una *spending review*, cioè una revisione per tagliare le spese inutili, come sembra sia considerata la scuola. In questo taglio in particolare la ragione è sembrata addirittura doppia: si taglia dalla spesa per la scuola costringendola a fare poche, pochissime assunzioni per il prossimo anno e, ecco la ciliegina sulla torta, si taglia dalle spese finalizzate all'aiuto dei disabili. In altre parole, si tagliano i fondi, per oltre un miliardo, destinati al capitolo insegnanti di sostegno e, quindi, alla parte di allievi con maggior fragilità e con maggior bisogno di aiuto. Le sembra di essere fiero di una simile operazione e, addirittura, di averla lasciata perpetrare senza colpo ferire, signor ministro? Dov'era quando questo succedeva? Mah! Il secondo disastro è l'abolizione del Fit, la scuola di preparazione per gli insegnanti della secondaria, con l'abolizione di un anno dei due precedenti di prova per insegnare nella secondaria. Terzo disastro: che fine fanno i precari? Lo sa, signor ministro, che senza i contratti e le supplenze non si riesce a far funzionare, almeno dal punto di vista burocratico, la scuola? Sono sicuro che lo sa e che risponderebbe che sono in corso provvedimenti e relativi stanziamenti che forse non verranno mai o che, se anche arriveranno, non saranno sufficienti. D'altronde è sempre più difficile credere alle promesse di tipo elettoralistico che finora hanno guidato il governo gialloverde. Insomma, non esigevo certo che si ergesse a difesa della scuola come un novello Alberto da Giussano, ma qualcosa avrebbe potuto strappare. Capisco bene che non è certo facile, anzi difficilissimo, protestare e avanzare ragioni, pur validissime, quando in un Consiglio dei ministri occupato pancia a terra prima a beffare l'UE e poi rimediare alle sciocche sbruffonate condite anche da incompetenza per evitare procedure d'infrazione. Lo capisco, ci sarebbe voluto che lei, signor ministro, fosse invadente e invasivo da un presenzialismo egocentrico sconfinato come il vicepremier Salvini che, come l'orco delle fiabe, sembra voler mangiare in un boccone tutti coloro che non sono d'accordo o, comunque, fanno obiezioni. Non sente una stretta al cuore a veder svillaneggiare così l'oggetto che dovrebbe essere la fonte delle sue cure e delle sue preoccupazioni? Se fosse così, visto che non è in grado di opporsi a simili scempi, avrebbe

il dovere di dimettersi, signor ministro. Tanto un ministro peggiore di lei non c'è alcuna paura che venga. (G.G.)

### *I CLASSICI DI TURNO*

---

**Lorenzo Valla (1407-1457)** – È un intellettuale scomodo per più di una ragione la più importante delle quali è che le sue scoperte sono da definirsi senz'altro storiche per il senso più pregnante che l'aggettivo contiene. In realtà, l'uso che Valla fa della filologia dà il via ad un periodo che per la Chiesa di Roma non sarà certo tra i più tranquilli. Certamente la riforma di Lutero (1483-1546) non fu estranea alla confutazione di Valla della Donazione di Costantino e non è un caso che il relativo saggio (*De falso credita et ementita Constantini donatione* del 1440) ebbe possibilità di stampa postuma solo nell'area della Chiesa luterana nel 1517. Questa piccola opera, insieme alle note manoscritte nel 1439 sul *Libero arbitrio* (considerato eretico, il saggio fu pubblicato solo nel 1882) che dà a ciascuno la libertà di scegliere la propria religione furono le ragioni che lo avevano reso più invisibile al mondo delle gerarchie ecclesiastiche, insomma furono le gocce che fecero traboccare il vaso. Ma già gocce precedenti erano cadute dentro il solito vaso. Per esempio, pare che lo scritto, ormai perduto, sul confronto tra Cicerone e Quintiliano (*De comparatione Ciceronis Quintilianique*) dove esercita la sua arte filologica per dare la palma a Quintiliano fu una provocazione mai dimenticata dai due segretari della Curia Antonio Loschi (1368-1441) e Poggio Bracciolini (1380-1459), accesi fan di Cicerone. E loro impedirono con forza che Lorenzo fosse assunto in un impiego curiale. Secondo esempio: per intercessione del Panormita, al secolo Antonio Beccadelli (1394-1471), Valla fu chiamato dall'Università di Pavia a insegnare retorica nella cattedra lasciata libera dalla morte di Gasparino Barzizza (1360-1430). Ci stette solo due anni, perché il suo saggio sul piacere (*De Voluptate*) lo costrinse ad andarsene per le polemiche che scatenò in gran parte dell'*intelligenza* cattolica. Ma a Pavia, Valla riuscì a approfondire le sue conoscenze giuridiche e la necessità di usare la filologia per l'analisi critica dei testi e impostare così le inestimabili capacità della ricerca storica e, di conseguenza, di dare un impulso decisivo ad una concezione dell'educazione come *venatio sapientiae*, unica fonte della formazione umana, per dirla con un Cusano (1401-1461) che, suo esti-

matore perché aveva saputo approfondire il discorso già accennato dal cardinale sulla falsa donazione di Costantino, lo raccomandò, nel 1447, come segretario di papa Niccolò V (1397-1455) e di Leon Battista Alberti (1404-1472). Dalla fuga da Pavia seguirono un paio di anni di girovagazioni universitarie, mai tranquillo per la nomea che lo precedeva e per la pessima reputazione, certamente non del tutto attendibili, che le diatribe su di lui avevano lasciato come uomo orgoglioso e irascibile, finché non trovò, nel 1435, un'accoglienza sicura sotto la protezione di Alfonso d'Aragona (1396-1459), re di Napoli, divenendone il segretario fino al 1447. Sarà Alfonso a salvarlo dalla morte certa nelle grinfie dell'Inquisizione che vede in Valla un eretico pericoloso. In effetti, il suo pensiero, che si sostanzia di esigenze critiche storico-filologiche, rompe il cerchio soffocante della cultura chiesastica medievale e apre agli orizzonti scientifici del nuovo mondo. In questo periodo, oltre al celebre saggio sulla falsa donazione di Costantino, Valla scrisse anche, nel 1444, i sei libri sull'eleganza (*Elegantiarum libri sex*), una sorta di antologia dei passi dei maggiori autori latini, come Virgilio, Cicerone, Livio, ecc., tesa a dimostrare la necessità di codificare i canoni della lingua, dello stile e della retorica del latino. Questo testo fu la base per riformare il latino della Chiesa sullo stile ciceroniano e, insieme, al suo commento critico ai libri dal 21 al 26 di Tito Livio, fu la spinta a promuovere nuovi testi per la scuola. E questo perché Valla era fermamente convinto che la scuola fosse un vero processo di formazione solo se, per mezzo di buone letture, accuratamente preparate, riesce, come scriveva Eugenio Garin, a "educare gli uomini a sentirsi tutti uomini e a comunicare tra loro... (insegnando come) cercare... una comprensione storica e critica del mondo classico, che è riuscito a lasciarci un messaggio esemplare d'arte e di cultura esprimendo chiaramente e compiutamente una stagione dell'umanità" (*Umanesimo e Rinascimento. L'espansione europea e le civiltà del Nuovo mondo*, Milano, Corriere della sera, 2013, pp. 98-99). Nei *contubernia* umanistici le *Eleganze* di Valla, insieme alla *Grammatica* di Guarino (1374-1460), prendono il posto degli abituali testi medievali come il *Floretus*, un'antologia di dottrina cristiana, e il *Facetus*, un trattato di comportamento, per dare una nuova impostazione ad un *curriculum* reso più ricco di discipline letterarie e storico-filologiche e più centrato sulla finalità di far acquisire agli allievi una partecipazione critica all'elaborazione del sapere. Proprio queste finalità che riguardano l'aggiornamento della strumentazione

didattica della scuola alla luce del concetto stesso di educazione e del modo di perseguirla, è quanto fa di Valla, sia pure con altri umanisti, un intellettuale di gran rilievo nell'universo dell'educazione. (G. G.)

## *LE PAROLE DELL'EDUCAZIONE*

---

**I BES, ovvero i Bisogni Educativi Speciali** – In ordine di tempo la definizione di Bisogno Educativo Speciale è stata l'ultima a comparire nel variegato arcipelago della diversità e delle diverse abilità, con cui quotidianamente la scuola e, quindi, gli insegnanti devono misurarsi. Lo scopo non è tanto quello di dare a ciascuno il suo, ma quello di includere tutti nel percorso formativo, di valorizzare le differenze, di fare della diversità una risorsa in modo che, seguendo strade adeguate a ciascun alunno, tutti (non uno escluso) possano arrivare a dare il meglio di sé. In altri termini, questo è il riconoscimento della necessità di predisporre le condizioni di apprendimento individualizzandole, perché solo in questo modo si costruiscono le pari opportunità per sviluppare e far emergere le migliori qualità di ciascun alunno, di farne fiorire i talenti e di sollecitarlo allo studio. Propriamente i BES, secondo la definizione dell'International Classification of Functioning indicano tutte quelle difficoltà di apprendimento, determinate da problemi permanenti o transitori di salute, di disagio psicologico o sociale: per superare tali difficoltà è opportuno predisporre per gli alunni interventi individualizzati, di supporto o di integrazione all'apprendimento. Si tratta di uno spettro di definizione e di intervento assai più ampio e comprensivo delle denominazioni fin qui usate, perché nei BES rientrano prima di tutto i cosiddetti diversamente abili, ma anche la dislessia o patologie che portano ad un deficit di attenzione pur in presenza di intatte capacità logiche e cognitive, fino alle difficoltà linguistiche o al disagio sociale, evidente in questo periodo in particolare nei figli di immigrati. Sebbene sia stata coniata alla fine degli anni Settanta, questa definizione si è affermata negli anni Novanta del secolo scorso a livello mondiale e, quindi anche in Italia, dove solo nel 2012, con la direttiva ministeriale del 27 dicembre, quando alla Minerva era Francesco Profumo, si è dato un primo indirizzo alla scuola su questo aspetto. La direttiva sui BES distingue, tuttavia, tra i casi di conclamata disabilità, che richiedono un docente di sostegno specializzato e i casi di disturbi specifici dell'apprendimento, di linguaggio, di attenzione e simili, per cui sono richieste solo forme di

facilitazione o supporto. Anche per questi ultimi sarà steso un Piano Didattico Personalizzato che preveda strategie didattiche individualizzate e l'utilizzo di strumenti didattici compensativi o dispensativi. Dal 2012 ad oggi, si sono susseguite circolari, interventi e proposte per precisare o determinare il senso di questi interventi individualizzati: si è insistito sulla relazione con le famiglie di questi soggetti, sulla necessità di un rapporto stretto con il contesto sociale attraverso reti di scuole, Centri Territoriali per l'Inclusione con compiti di coordinamento e Centri Territoriali di Supporto, istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il Ministero mediante il progetto *Nuove tecnologie e disabilità*, l'insistenza sulla necessità di una scuola inclusiva attraverso le cosiddette "buone pratiche". Persino l'Unione Europea, con la strategia "Europa 2020", è intervenuta a rafforzare queste indicazioni, che puntano tutte verso l'ideale dell'inclusione. Di fatto, però, bisogna riconoscere che, come di solito accade, le buone intenzioni sono restatesi spesso tali. Senza entrare nello specifico, va ricordato che da parecchi anni a questa parte la formazione di insegnanti specializzati è rallentata; a fronte di una riduzione di supporto agli alunni disabili, spesso si fa ricorso a supplenti non specializzati e non abilitati, che improvvisano i loro interventi; le classi sono diventate sempre più numerose e gli adempimenti valutativi sempre più standardizzati da scoraggiare pratiche che escano dal solco indicato; per i ragazzi non disabili, ma con altro tipo di disagio o di disturbo, benché venga redatto un PDP, spesso gli interventi si riducono alla concessione di strumenti facilitativi (usare riassunti e schemi, spesso non preparati dall'alunno, ma da ripetitori casalinghi, durante compiti o interrogazioni; uso di calcolatrici o computer; interrogazioni programmate e non più di una per giorno; compiti in classe ridotti di un terzo; letture più corte e così via), a parità, tuttavia, di valutazione con gli altri alunni. Il *trend* adottato scontenta gli insegnanti e non aiuta gli alunni con difficoltà a superare i loro problemi, mentre li abitua a scorciatoie e semplificazioni. E così si torna al tema di fondo: è vera inclusione? (L. B.)

### ***EX LIBRIS***

---

**Quando la scuola occupa l'ultimo banco della società** – L'ultimo banco – non si ricorda o non si impara appena si varca un'aula scola-



stica? – è quello prediletto da alunni neglienti, destinati a non brillare di particolare preparazione durante la loro permanenza in classe. L'ultimo banco è un presidio contro lo sguardo di un insegnante collocato al centro dell'aula, consente una distrazione continua e attività parallele a quelle dei compagni. Al tempo stesso, è una metafora del destino di un individuo: è il banco dei somari che tali resteranno anche nella vita extrascolastica e non perché hanno imparato poco, ma soprattutto perché hanno perso occasioni importanti di crescita e non hanno acquisito la disciplina ed il metodo del lavoro ordinato. Che dire allora se, metaforicamente, pensando alla vita sociale come ad un'aula di dimensioni gigantesche, in cui ogni manifestazione ed ogni istituzione hanno un posto rispondente alla loro visibilità, alla loro importanza ed al loro significato per la collettività, all'ultimo banco è relegata proprio la scuola? E non per sua scelta, come fanno gli studenti meno volenterosi, ma perché la società intera l'ha progressivamente costretta a situarsi in quella posizione. Di più: che cosa succede se il modello vincente di una società non è più quello dello scolaro-modello del primo banco, ma del somaro dell'ultimo? Ce lo racconta in un recente saggio (pubblicato a Milano dalla casa editrice Solferino, costola del "Corriere della sera"), agile e scorrevole per stile e capacità comunicativa, Giovanni Floris, il ben noto giornalista televisivo, che, in questo caso, ha svolto un'interessante indagine, attraverso ricerche bibliografiche ed una serie di interviste sul campo a docenti, dirigenti, studenti e genitori. Il saggio porta come titolo, appunto *Ultimo banco*, completato, tuttavia, da un sottotitolo (*Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*), che dà subito al lettore l'idea di quanto l'autore vuol sostenere. Nel testo, infatti, si intrecciano due visioni della scuola: da un lato, la presa d'atto di che cosa la scuola è diventata, per il combinato disposto di scelte politiche non apprezzabili, di una cultura generalmente imbarbarita e marginalizzata e la progressiva svalutazione del lavoro e della professionalità dell'insegnante; dall'altro, l'idea che la scuola (e, quindi, l'educazione) sono la più importante e significativa delle istituzioni umane, perché da tale attività dipende il futuro degli individui, il loro pensiero critico e il loro modo di stare nel mondo. Vale a dire il futuro dei singoli e della comunità. Di qui: la critica alla diffusa concezione della scuola come preparazione al lavoro; la difesa della cultura generale quale chiave di volta di qualsiasi lavoro e di qualsiasi impegno futuri; la considerazione della cosiddetta alternanza scuola-lavoro come una sorta di mistificazione e di

inutile perdita di tempo per i ragazzi; l'insistenza sul merito e il talento come espressioni di un equivoco di fondo e, in qualche modo, di un diffuso disimpegno a dare a tutti gli alunni (non uno escluso) le medesime possibilità; la stima della diversità e della multiculturalità come risorse per la scuola e non come impacci o pericoli; la consapevolezza che la Scuola non esiste, ma che nel nostro Paese esiste una costellazione di scuole, tutte diverse tra loro per qualità, contesto e relazioni in atto; la presa d'atto che la scuola oggi non solo non è più un ascensore sociale, ma, addirittura, serve a conservare distinzioni di classe e di condizione. Ma, peraltro, Floris difende con passione e convinzione – l'esperienza di sua madre insegnante gli è sempre presente – il lavoro e l'impegno intellettuale dei docenti e, quindi, rivendica per loro, anzi per i migliori loro, maggiore considerazione sociale e migliore trattamento economico. Se, poi, dalla scuola si passa alla società ed alla politica (l'ambito di interesse per eccellenza di Floris, come mostrano le sue fortunate trasmissioni televisive) è evidente che il fenomeno della degenerazione della scuola si rispecchia nella degenerazione della vita pubblica, in particolare, con la nascita e l'affermazione del populismo. Forse, come lo stesso Floris ammette, tra le due degenerazioni non c'è un rapporto di causa-effetto, ma è certo che ormai il modello vincente è quello dell'ultimo banco: ignoranza, superficialità ed atteggiamenti da bulli al Potere. Che fare? L'appello di Floris è alla scuola perché riprenda il suo ruolo e torni ad imporre il modello dello studente del primo banco. La ricetta sta in tre punti: studiare, perché siamo tutti ignoranti; bloccare i bulli con le armi della democrazia e riacquistare il senso della responsabilità, avvisando “la nostra classe dirigente che la ricreazione è finita” (p. 191). Ma il primo banco bisogna meritarselo, avverte Floris, e, quindi, bisogna anche tornare a comprendere che apparteniamo ad una comunità, in cui ciascuno deve fare la sua parte, che l'autorità non è sempre da rifiutare e va rispettata, specie quando è collegata alla competenza, che è un requisito necessario per svolgere qualsiasi tipo di professione (politica inclusa). “È una rivoluzione da fare nella nostra testa” (p. 193), perché nessuna buona pratica può nascere senza alla base una buona teoria. Non male vero per un saggio di sole 193 pagine, che si possono leggere tutte d'un fiato? (L. B.)

## RES ICONICA

---

**La rete non dimentica** – Questo il titolo italiano di un film statunitense del 2012, non proprio memorabile per la regia o per il cast. Nonostante si tratti di un Tv-movie tecnicamente ed artisticamente di seconda fila, tuttavia, esso merita una segnalazione per l'argomento che tocca e che potrebbe renderlo particolarmente adatto ad una presentazione alle classi della scuola superiore e ad una riflessione corale degli alunni, sotto la guida dell'insegnante, secondo il modello (ormai tramontato o datato) dei cineforum in voga una quarantina di anni fa: una lezione interdisciplinare, con cui si potrebbero toccare aspetti di educazione all'immagine, sull'uso degli strumenti digitali e sulla civile convivenza, specie in questo tempo così apparentemente estroverso, scarsamente incline al rispetto dell'intimità personale, poco attento ai confini tra diritti e doveri e, infine, divorato da una straordinaria ansia da *performance*, in cui ciascuno vuole, perché deve, dimostrarsi a tutti i costi il migliore. Ciò che il film racconta somiglia molto da vicino a fatti di cronaca che hanno tristemente interessato anche il nostro Paese: la diciassettenne Dina, brillante negli studi, appassionata giocatrice di hockey, innamorata di un coetaneo, amata dalla madre single e destinata, per i suoi risultati scolastici ed extrascolastici, ad un futuro di successo, dopo che una sua foto osé è diventata virale sugli smartphone dei compagni di scuola, viene bullizzata dagli stessi compagni, emarginata ed allontanata dalla squadra in cui gioca. Sopraffatta, si uccide. La madre dedica le sue giornate a cercare i colpevoli: si trova davanti ad una barriera di omertà e di aperte minacce. Tacciono tutti: i compagni, a vario titolo colpevoli; gli insegnanti che procedono per frasi fatte consolatorie e tranquillizzanti fino al preside dell'istituto, che vuole proteggere la reputazione di una scuola fino a quel momento ritenuta di alta qualità dalla comunità e non vuole perdere "clienti" potenziali; i genitori dei ragazzi, che compiangono la madre disperata, ma tutelano i loro figli e li sottraggono ad ogni responsabilità, visto che nessuno di loro ha concretamente stretto il laccio intorno al collo della giovane suicida. Il finale è, per un verso, sorprendente e perfino agghiacciante e, per un altro, troppo ottimistico. Sorprendente ed agghiacciante, perché il via alla catena di invii della foto incriminata è stato dato da una madre, allo scopo di spianare la strada alla propria figlia, cui la giovane Dina con i suoi risultati faceva ombra:

essa non intendeva, certo, spingerla al suicidio, ma semplicemente farle perdere quel primato scolastico che la infastidiva per la riuscita della figlia. Troppo ottimistico, perché una delle ultime scene mostra gli alunni che gettano in un canestro i loro cellulari. Una catarsi momentanea e scenografica o una vera presa di coscienza? Il messaggio è certo semplicistico, ma sollecita comunque qualche considerazione attorno a temi ineludibili e non solo sui problemi, ormai chiari a tutti, dell'uso scriteriato ed incontrollato dei nuovi strumenti digitali, quelli tuttavia su cui gli studenti dovrebbero riflettere con attenzione per affrontare poi gli altri problemi. Penso al concetto di responsabilità personale; al significato, al senso ed ai limiti dell'amore materno (o più in generale parentale) e della protezione familiare; al concetto di amicizia e di solidarietà nel tempo del successo ad ogni costo e della competitività e, soprattutto, al significato, al senso e ai doveri di una scuola, che sia capace di ribellarsi alla logica del rapporto cliente-venditore e torni a pensarsi non come erogatrice di servizi in vista del mondo imprenditoriale, ma come *il* luogo della formazione dell'uomo. (L. B.)

**Quando si falsifica la Storia e non per gioco** – Talora, come certi romanzieri hanno tentato e come gli storici ci dicono, può essere stimolante e didatticamente efficace far finta che certi eventi storici non siano avvenuti per costruire, in via ipotetica, uno sviluppo storico basato sul *come se*. Nell'uno e nell'altro caso, tuttavia, si è coscienti di giocare con i dati per disegnare un *puzzle* sensato, anche se irreali. Ma cosa succede se non facciamo finta che le cose siano andate diversamente (che, ad esempio, Napoleone non abbia perso a Waterloo o Cesare non sia stato pugnalato a morte delle Idi di marzo del fatale 44 a. C.), ma vogliamo convincere che i dati squadernati sotto gli occhi di ogni essere intelligente siano davvero falsi? Ossia che cosa succede quando vogliamo convincere che ciò che è stato non è mai avvenuto? Non un gioco e neppure un'interpretazione ci si para davanti, ma la falsificazione dei dati, la negazione di quanto si è vissuto, talora anche dolorosamente. La storiografia, è vero, è un eterno processo di revisione dei documenti, ma sempre a partire dai documenti: è soggettiva, ma non arbitraria. La Storia più o meno recente, invece, conosce spazi terribili e pericolosi, che alcuni vogliono non dimenticare – come spesso accade per eventi o ricordi così dolorosi che finirebbero per annientarci –, ma negare, dimostrando che nulla attesta quanto accaduto. Il riferimento è all'Olocausto che, già da qualche decennio a questa

parte, i rigurgiti di neonazismo tendono a negare, quasi che i milioni di morti (tra Ebrei, Rom, Testimoni di Geova, omosessuali e disabili) siano l'invenzione di un complotto ben orchestrato. Su questa mistificazione si sono esercitati storici e simpatizzanti delle idee hitleriane. Sempre stigmatizzati e, addirittura, condannati per apologia di un regime non solo totalitario ma anche crudelmente sanguinario, godono di simpatie, se di recente anche uno dei nostri uomini politici ha pubblicamente rispolverato i Protocolli dei Savi di Sion. Perciò ben ha fatto la Rai a trasmettere, tra i tanti film e documentari programmati nella settimana della Memoria, e peraltro spesso replicati in simili occasioni, alla fine di Gennaio 2019, il film *La verità negata* (*Denial*, nella lingua originale), che nel 2016 portò sullo schermo la battaglia legale tra l'inglese David Irving, aperto negazionista dell'Olocausto, e la storica statunitense Deborah Lipstadt: l'opposizione tra i due durò dal 1996 al 2000 e culminò con la querela di Irving, che costrinse la Lipstadt a dimostrare in tribunale che l'Olocausto era avvenuto e che Irving aveva intenzionalmente falsificato gli eventi. Con l'aiuto di un collegio difensivo di alta professionalità, che legge con acribia tutti i lavori di Irving e li confuta passo dopo passo, la Lipstadt giunge ad una sentenza favorevole per lei con la sconfessione del lavoro di Irving, riconosciuto come filonazista, negazionista e non degno del nome di storico. Ciò non bastò all'inglese che nel 2006 fu condannato in Austria, perché negazionista, a tre anni di carcere con la condizionale. Solo di recente, nonostante sia rimasto simpatizzante dell'estrema destra, Irving è diventato più cauto nelle sue tesi. Sconfortante, tuttavia, è il fatto che in questi ultimi tempi, incuranti di sentenze, condanne e saggi ben documentati, l'apologia di Hitler, le idee che giustificarono genocidi o, comunque, la morte violenta dei diversi abbiano ripreso vigore e si stiano diffondendo come un pericoloso bacillo. (L. B.)

## *NUGAE*

---

**...E la tragedia mutò in commedia** – Che l'intero edificio del sistema scolastico italiano, dai piani più bassi (leggi scuola dell'infanzia) fino all'attico (ossia l'università e l'alta formazione) sia in sofferenza non è una novità. L'hanno disasttrato dapprima le riforme che ogni ministro, succedutosi alla Minerva dal 1997 al 2016, ha voluto intestarsi per passare alla Storia e poi le ingerenze delle famiglie e le

intemperanze di alunni fuori controllo, che le cronache registrano spesso e volentieri. Per ultimo, ma non ultimo, non va trascurato il TAR (o organismi affini) che interviene sempre a sanare le ingiustizie di cui i ragazzi sono vittime, quand'anche si tratti di un voto alto, ma non altissimo, come il geniale virgulto di orgogliose famiglie si aspettava e pretendeva. *Gutta cavat lapidem*, dicevano i nostri maggiori. E così è stato ed è per la nostra scuola, che oggi più di ieri, cioè prima del 1997 – l'anno della *rivoluzione* berlingueriana –, soffre di gravi patologie ed avrebbe bisogno di una cura davvero risolutiva per valorizzare gli aspetti innegabilmente sani del sistema, incentivare le innovazioni genuine (che non mancano) e fare piazza pulita di quelle degenerazioni che lo minano dall'interno, non ultimi il disimpegno finanziario dello Stato e le interferenze delle famiglie, che impediscono, per un verso, la crescita dello spirito sperimentale e dell'innovazione didattica e, per l'altro, la vera e necessaria libertà dell'insegnante e dell'insegnamento. Per fortuna (parola che, si sa, è una *vox media* e indica la buona come la cattiva sorte), il nuovo governo, sospeso tra le cinque stelle e il sovranismo di Salvini (che fino a poco fa, non va dimenticato, era alleato con chi della scuola pubblica ha contribuito a fare strame) non si è dimenticato, nel suo contratto fondativo, della centralità del problema della scuola. E, infatti, ha preso provvedimenti di peso specifico notevole. Ed è a questo proposito che la tragedia della nostra scuola, finalmente, si è tramutata in una farsa. L'università è in mano a "baroni" corrotti, che manovrano i concorsi, senza tener sempre nel debito conto il merito dei candidati? Certo, così è in alcuni casi: sono a testimoniarlo i ricorsi in atto, molti dei quali vinti dai ricorrenti, per buona fortuna, poi passati al vaglio di persone equanimi e limpide per vedere rispettato il loro valore. Ma il nostro governo ha scelto come responsabile per vigilare sulla regolarità dei concorsi universitari, al fine di evitare consimili eventi, un giornalista-animatore dello spettacolo televisivo (peraltro apprezzabile ed intelligente) *Le Iene*, Dino Giarrusso, classe 1974, laureato in Scienze della comunicazione e titolare di contratti di insegnamento all'Università di Catania fino al 2011. Tuttavia, il suo *curriculum*, consultabile in Internet da chiunque digiti il suo nome, recita che egli "vanta una lunga esperienza nel mondo del cinema e della televisione: Giarrusso ha infatti partecipato a diversi film e spot pubblicitari in qualità di regista, aiuto regista, sceneggiatore o direttore della fotografia". Dell'università, inoltre, Giarrusso ha la conoscenza che ne ricavano tutti gli studenti,

frequentandola, e poco più, visto che i docenti a contratto non partecipano agli organi istituzionali dell'ateneo ed hanno scambi pressoché fugaci con i colleghi strutturati, ma il suo merito viene dalla sua militanza tra i grillini e non dalla sua competenza. Si è cambiato davvero verso? Siccome questo non bastava, dalla commedia si è passati alla farsa: ecco Mario Pittoni, presidente della commissione cultura del Senato e responsabile Scuola della Lega, che gli ha affidato il compito di archiviare con una sua proposta di revisione la Buona Scuola renziana. Ebbene, egli può vantare nel suo *curriculum* solo il diploma di terza media, oltre che l'esperienza di venditore di automobili e di giornalista sportivo, ossia due attività che con il mondo dell'istruzione e della formazione non hanno nessuna relazione, neppure alla lontana. La faccenda non sembra (né a lui né, ovviamente, ai suoi compagni di partito) molto grave, perché, tanto, dice con squisita finezza, "quello che c'è da sapere non si impara sui polverosi libri". In parte è vero. Lo scriveva anche Cesare Pavese nel *Compagno*, ma intanto il *curriculum* di Pavese era tutt'altro che smilzo. Ma se è vero che dai libri non si impara la vita, è pur vero che dai libri si imparano gli strumenti per leggere il mondo e, quindi, capire la vita e definire i contorni dell'esperienza. Infine, come ultimo tocco, Lino Banfi, attore pacioso e perfino simpatico, oggi nonno d'Italia ma in decenni passati campione del cinema-trash, è stato nominato membro italiano per la commissione dell'UNESCO. Anch'egli non ha mai nascosto il suo orientamento politico destrorso. Dalla Fedeli, con una laurea millantata, a Renzi, per cui gli intellettuali sono gufi e parrucconi, siamo arrivati ai Giarrusso, ai Pittoni e ai Banfi, ossia ad una politica che vegeta sull'ignoranza della gente. Il titolo di questa riflessione è un verso del verdiano *Ballo in maschera*: il coretto che lo canta non sa che da quella presunta situazione comica nascerà la tragedia finale della storia. Per questo l'ho scelto questo: crediamo di essere arrivati alla farsa e, invece, siamo sull'orlo dell'abisso. (L. B.)

## *ALFABETICAMENTE ANNOTANDO*

---

**L'educazione e la scuola servono ancora?** – Viene sempre più spesso da domandarci, almeno a chi si occupa e si preoccupa del mondo dell'educazione, se l'educazione e la scuola siano realtà, e ideali e fattuali, che esistono ancora e se servono ancora. Guardando il mondo che ci circonda non sembra proprio che esse svolgano un ruolo significativamente positivo. Basta prendere atto che il semplicismo, il diletterantismo e l'improvvisazione, ossia i peggiori nemici dell'educazione e della scuola, come la criptonite per Superman, stanno a poco a poco, ma sempre più in fretta, guadagnando il campo. E questo, particolarmente, nei settori nevralgici della società, i più difficili da guidare. Ci sarà un rimedio che, rispettoso dei diritti civili di ognuno, sappia organizzare un piano per il funzionamento dell'educazione e della scuola? Io credo fermamente di sì, ma stante il contesto sociale in cui ci troviamo, l'impresa è al limite dell'impossibile.

**SOS dalla scuola** – Credo che chi si sia tenuto al corrente dei fatti di casa nostra dal 4 marzo in poi, seguendo giornali e tv, si sia accorto che la scuola sia pressoché sparita. Certo, non è mai stata un argomento da prima pagina, ma ora siamo veramente ridotti al lumicino. A parte le note sull'esame di Stato e sui suoi ennesimi cambiamenti, la scuola è presente sui social e sui quotidiani solo come oggetto di cronaca nera. La cosa fa rabbrivire, ma è, comunque, un disperato SOS che per via indiretta ci dice che ha urgentemente bisogno di aiuto, pena la sua morte come luogo di educazione.

**Sperimentazioni... nere** – Anche la scuola, il “tempio della cultura”, serve ormai per veicolare il razzismo. Siamo veramente al colmo dell'ignominia: non solo s'insegna e si diffonde quanto è solo una ignobile fake new, una balla senza nessuna possibilità di essere dimostrata e, in più, si cerca di dimostrarla con una “sperimentazione”. Così la chiama, a sua giustificazione, il maestro Mauro Bocci, supplente in una scuola elementare di Foligno, che insulta un allievo nero, figlio di una coppia nigeriana, additandolo come tipico esempio di bruttezza e costringendolo a girarsi verso la finestra per non guardarlo in faccia. Addirittura gli stessi compagni si ribellano al maestro, dicendo che il piccolo è uguale a tutti loro. Inutile continuare nei dettagli che non potrebbero aggiungere nulla a un simile atto vergognoso di uno che, purtroppo, si crede un docente.



## Lucia ci ha lasciato

È un lutto grave per tutti gli studiosi di qualsiasi settore scientifico perché Lucia Lumbelli è stata una ricercatrice che aveva fatto del problema della comprensione l'oggetto *princeps* del suo lavoro. Un lavoro che, necessariamente, taglia trasversalmente ogni branca del sapere.

La parola come problema nelle sue molteplici declinazioni l'ha sempre accompagnata nella sua esistenza quotidiana e di studiosa impostata al livello della chiarezza, dell'espressione corretta ritenuta la base per una convivenza civile.

Lucia aveva una curiosità intellettuale inesauribile sul perché certe parole sono pronunciate e quale significato il parlante vi annettesse.

Ricordo le infinite volte in cui le nostre riunioni di lavoro e familiari erano animate dalle sue domande che volevano sapere perché io, per esempio, avevo usato l'espressione "essere in giro" e non "a giro". E il discorso si allargava ai più vari settori, nei quali Lucia portava sempre la necessità di fare chiarezza, dando e chiedendo una giustificazione logica di quanto detto e delle parole usate per dirlo.

Si trattava sempre di una giusta esigenza di chiarezza che diventava immancabilmente più difficile ottenere allorché cercavamo di spiegare con le parole i procedimenti fattuali in cui c'eravamo impegnati, fino a che non si arrivava a prendere consapevolezza della difficoltà delle stesse concatenazioni logiche che supportavano le concettualizzazioni con cui volevamo far capire qualcosa a qualcuno.

Lucia era una sorta di tafano socratico che aiutava i parlanti, lei compresa, a sentire quanto un insegnante non dovesse mai dare per scontato che ciò che diceva fosse compreso in tutto o in parte. Mai illudersi che la trappola della parola era stata aggirata. Così, la sua comunicazione scritta era impostata per ottenere la massima chiarezza o, comunque, la minore ambiguità possibile. A questo ideale erano improntati i suoi articoli e i suoi libri e non perché ci teneva a scrivere

in bello stile, cosa che riteneva necessario ma non sufficiente, quanto piuttosto a cercare di farsi capire.

In effetti, la comprensione è sempre stato il problema dei problemi per ogni essere umano e, a maggior ragione, per ogni studioso che, di necessità, parla e scrive per comunicare qualcosa che ritiene importante per quel qualcuno cui si rivolge.

Io ho avuto la fortuna di parlare molte volte con Lucia, come del resto gli altri colleghi dell'Istituto di Pedagogia dell'Università di Parma di cui lei era la giovane direttrice, e anche di fare lunghe chiacchierate al telefono da quando si era trasferita a Trieste e li aveva continuato a abitare dopo la giubilazione.

Negli incontri istituzionali parlavamo delle nostre e delle sue ricerche, dei problemi dell'Istituto e a casa, invitata ora dall'uno ora dall'altro, si sbrigliava con la sua intelligente curiosità linguistica, come ho accennato, e non mancava l'apertura alla facezia e al calembour.

Lucia stava bene con noi e noi con lei, anche se talvolta, tra caratteri forti, non mancava qualche diverbio. Ma presto era ricomposto. Poi io, nel 1985 andai ordinario a Ferrara e Lucia a Trieste, che era la sua città, come ordinario di pedagogia sperimentale e furono, ovviamente, più rare le occasioni di incontro. Comunque, qualche volta ci siamo trovati anche a Ferrara per qualche conferenza.

Negli ultimi tempi si erano alquanto diradati i colloqui telefonici anche perché aveva avuto molti problemi e altrettante operazioni che ne avevano reso difficoltoso il linguaggio.

Sentivo che la sua salute andava peggiorando e mi facevo riguardo a stancarla. La sua uscita di scena mi è stata annunciata, il 15 marzo, da Luciana Bellatalla che aveva letto la mail del presidente del Cirse, Fulvio De Giorgi, con allegata la lettera di Egle Becchi, la sua cara amica fin dai tempi di Milano.

Quando Luciana mi ha telefonato avevo in mano il libro di Lucia su Kerchensteiner, personaggio sul quale stavo lavorando. La circostanza mi ha sorpreso, come fosse una morte annunciata.

Rattristato, ho voluto fare un segno di commosso commiato, ricordando passaggi della nostra frequentazione, che per una decina d'anni fu intensa e intellettualmente e umanamente fruttuosa e sentii Lucia amica per sempre. Con lei n'è andata una parte di me.

A Lucia un saluto affettuoso e a sua sorella le più sentite condoglianze anche da parte dei membri della Redazione della rivista.

**A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:**

**Gianluca Ammannati**, docente di Filosofia e Scienze Umane nelle scuole superiori, è attualmente dottorando in Pedagogia generale presso l'Università di Firenze. Ha contribuito al saggio collaborativo, a cura di S. Ulivieri, *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018.

**Karin Bagnato**, ricercatrice presso l'Università di Messina, oltre a saggi in volumi collaborativi e ad articoli, è autrice de *Il Learning Context. Prospettive psicopedagogiche tra vincoli e risorse*, Lecce, PensaMultimedia, 2015 e *L'hikikomori: un fenomeno di autoreclusione giovanile*, Roma, Carocci, 2017, lavoro a cui la SIPED ha conferito, nel 2018, il Premio, riservato ai Ricercatori, nella sezione di Pedagogia generale e sociale.

**Barbara Gross** è ricercatrice e docente alla facoltà di Scienze della Formazione presso la Libera Università di Bolzano dove ha anche conseguito il dottorato di ricerca in Pedagogia generale. Insegna *Pedagogia generale e obiettivi formativi e valutazione*. Le sue attuali attività di ricerca si concentrano principalmente sulla formazione degli insegnanti e sulla diversità linguistica e culturale nei contesti educativi. Tra i suoi recenti lavori: *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts*, New York, Routledge, 2019.

**Gernot Herzer** insegna *Pedagogia generale e metodi di ricerca* presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano. Alla Libera Università di Bolzano ha conseguito il dottorato di ricerca in Pedagogia generale, Didattica generale e Pedagogia sociale. Ha lavorato come post doc presso l'Università di Braunschweig, l'Università di Jena e la Libera Università di Bolzano.

**Michele Loré**, ricercatore, è professore aggregato di Storia della pedagogia all'università telematica "Niccolò Cusano". Tra i suoi interessi di ricerca: la storia delle idee pedagogiche, con riferimento all'antichità; l'intreccio tra problemi educativi e contesti letterari; la didattica dell'Italiano e il rapporto tra educazione e politica nell'Italia contemporanea. Tra i suoi lavori: *Letteratura e formazione in Ugo Foscolo*, Rende (CS), Ionia, 2012;

*Ebrei nella scuola fascista. Gli anni delle leggi razziali*, Roma, Monolite, 2012; *Saggi di pedagogia*, Roma, Kappa, 2014.

**Riccardo Roni**, abilitato a professore associato di Storia della filosofia e di Filosofia morale, ha insegnato dal 2011 presso l'Università di Urbino. Dirige, presso le Edizioni ETS, la Collana di Filosofia e scienze umane "Dialogica" e, dal 2019, presso Castelveccchi Editore, la Collana "Storie della filosofia". Tra i suoi recenti lavori: *La visione di Bergson. Tempo ed esperienza del limite*, Milano, Mimesis, 2015; *Victor Egger e Henri Bergson. Alle origini del flusso di coscienza*, Pisa, ETS, 2016; *Il flusso interculturale. Pragmatismo etico e peso della storia nella filosofia emergente*, Milano, Mimesis, 2017; *Natura, cultura e realtà virtuali* (a cura di), Pisa, ETS, 2018.

**Alessandro Versace**, ricercatore presso l'Università di Messina, si occupa di dispersione scolastica, educazione interculturale, apprendimento cooperativo, gestione dei conflitti, condizioni dell'apprendimento nel contesto scolastico, adolescenza, dinamiche emozionali e motivazionali. Tra le sue pubblicazioni più recenti, oltre numerosi articoli, *John Henry. Contro il crepuscolo dell'educazione* e *J. D. Salinger. Il giovane Holden. Una lettura pedagogica sull'adolescenza*, editi a Lecce da Pensa Multimedia, rispettivamente nel 2013 e nel 2017.

## SOMMARIO

Anno LIII, n. 210

Gennaio – Marzo 2019

### Articoli

- *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*,  
di Giovanni Genovesi 5
- *Reception and Acquisition of Educational Research  
Knowledge between Library and Internet:  
The Viewpoint of University Students*, di Barbara Gross,  
Gernot Herzer 31
- *La literacy decostruttiva nello studio dei classici della  
pedagogia*, di Gianluca Ammannati 55
- *L'impegno pedagogico di Clemente Alessandrino  
fra influssi filosofici greci e profonda fede cristiana*,  
di Michele Lorè 86
- *Bergson interculturale. Educazione e linguaggi  
inediti per la "società aperta"*, di Riccardo Roni 101
- *L'artigianato culturale: itinerari (psico)pedagogici*,  
di Alessandro Versace 114
- *Life skills e peer tutoring: i coetanei come risorsa*,  
di Karin Bagnato 130

### Note

- *Non siamo poi troppo diversi dai nostri antenati:  
dovremmo andarne orgogliosi?*, di Luciana Bellatalla 145
- *L'uomo al centro. Dalla paideia classica alla  
Bildung divina di Mario Gennari: note a margine*,  
di Alessandra Avanzini 154
- *La scuola giallo-verde: scorrendo il web*,  
di Angelo Luppi 161

### Notizie, Recensioni e Segnalazioni 171

- L. Bellatalla, G. Genovesi, *Isocrate, ovvero  
l'educazione innanzitutto*, (G. Ammannati)
- E. Calamari, *Jerome Bruner. Cent'anni di psicologia*,  
(R. Roni)
- A. Luppi, *"La scuola su misura" di Edouard Claparède.  
Un pensiero educativo moderno*, (L. Bellatalla)
- S. Maltese, *Traiettorie "underground" della formazione.  
Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti  
omosessuali*, (A. Luppi)
- A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey, Pedagogia, Scuola  
e Democrazia*, (L. Bellatalla)

### ErrePi - Suppl. n. 72 di "Ricerche Pedagogiche" I-XIV

Lucia ci ha lasciato 186

I collaboratori 188