

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

7

MARZO
2020

ESPERIENZA E LAVORO

IL RUOLO DELLA STORIA
E IL VALORE DELLA MEMORIA

SPECIALE COMPETENZE
DIDATTICHE DIGITALI

LEGGERE CON OCCHI NUOVI
IL MANZONI POETA

LA NAVE VICTORIA E LA PRIMA
NAVIGAZIONE INTORNO ALLA TERRA

Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

NUOVA SECONDARIA RICERCA

7 marzo
2020

ATTUALITÀ

- ANDREA POTESTIO pp. 4-20
In-fanzia, esperienza e narrazione. Una prospettiva pedagogica
- ANTONIO DI MAGLIE pp. 21-41
Sviluppo delle competenze emotive e relazionali: le opportunità offerte dalle attività fisico-sportive progettate come setting di educazione motoria
- CAROLINA SCAGLIOSO pp. 42-63
Adolescenza chiama formazione. Tra fragilità e potenzialità, tra dipendenza e autodeterminazione, alla ricerca del Sé sconosciuto
- NICOLETTA ROSATI pp. 64-83
Insegnare ed apprendere per competenze attraverso la metodologia della “classe capovolta”
- ROSARIA CAPOBIANCO pp. 84-97
L'educazione alla libertà durante la Repubblica napoletana del 1799
- GIUSEPPE TACCONI pp. 98-111
Letteratura sull'insegnamento e ricerca didattica: modelli conoscitivi a confronto

Proprio mentre ci apprestavamo alla pubblicazione del saggio *Letteratura sull'insegnamento e ricerca didattica: modelli conoscitivi a confronto*, ora disponibile in «Nuova Secondaria Ricerca», ci è giunta la triste notizia della scomparsa del prof. Giuseppe Tacconi, docente dell'Università di Verona, mancato lo scorso giovedì 16 gennaio. Il Direttore prof. Giuseppe Bertagna e la redazione tutta porgono le più sentite condoglianze alla famiglia e ai colleghi dell'ateneo veronese.

DOSSIER I

Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni - Prima parte

A cura di Carla Xodo e Mirca Benetton

Introduzione, di CARLA XODO e MIRCA BENETTON, pp. 113-119

ENVER BARDULLA, *Pedagogia e Sessantotto in Italia*, pp. 120-138

EGLE BECCHI, *I saperi dell'educazione: note per una storia*, pp. 139-151

MIRCA BENETTON, *Dopo il '68. giovani in una società da gerontocratica a giovanilistica: la qualificazione pedagogica dell'umanizzazione della persona secondo Marcello Peretti*, pp. 152-162

CHIARA BIASIN, *Il "Sessantotto Pedagogico": linee di consolidamento e spinte di innovazione nella pedagogia italiana*, pp. 163-175

FRANCO BLEZZA, *La pedagogia come professione e il '68*, pp. 176-188

MARIO CALIGIURI, *Per una pedagogia consapevole. Un sistema formativo di qualità: spunti dal '68 per i modelli educativi del nostro tempo*, pp. 189-202

FRANCESCO CASOLO, *Giovani e ambiente: verso una educazione al benessere e alla salute attiva*, pp. 203-210

MARIO CASTOLDI, *Le nuove parole della didattica*, pp. 211-225

HERVÉ A. CAVALLERA, *Alla ricerca della famiglia perduta*, pp. 226-237

MICHELE CORSI, *Società e famiglie, particolarmente in Italia, a cinquant'anni dal 1968*, pp. 238-243

ANTONIA CRISCENTI, *Il mondo come 'totalità educabile' o l'implicito pedagogico in Pier Paolo Pasolini (1968-1975)*, pp. 244-259

PIERO CRISPIANI, *Contestazione e neo-illuminismo nel '68*, pp. 260-270

DOSSIER II

The artist and his/her homeland: the "genius loci" in the ancient world

A cura di Gian Enrico Manzoni

Introduzione, di GIAN ENRICO MANZONI, p. 272

MARIA PIA PATTONI, *Atene nel teatro di Eschilo: la città amata dagli dèi*, pp. 273-285

IOANNIS M. KONSTANTAKOS, *Aristofane, poeta di Atene*, pp. 286-311

GIUSEPPE ZANETTO, *Da una patria all'altra: Archiloco tra Paros e Thasos*, pp. 312-331

GIAN ENRICO MANZONI, *Lucanus an Apulus anceps: la patria di Orazio*, pp. 332-340

In-fanzia, esperienza e narrazione. Una prospettiva pedagogica

Andrea Potestio

L'articolo riflette sulla valenza pedagogica dell'in-fanzia, a partire dal suo significato di età priva di parola, come suggerisce anche l'etimologia del termine. Infatti, l'infante è colui che non è ancora in grado, pur avendone le potenzialità, di articolare un linguaggio pieno e completo. Mantenendo lo sguardo su questa dimensione dell'in-fanzia è possibile, per la riflessione pedagogica, connettere l'orizzonte dell'esperienza e quello del linguaggio e mostrare come la formazione dell'identità soggettiva si costituisca attraverso la potenzialità umana di narrare il continuo fluire della realtà che esperisce.

The article reflects on the pedagogical value of childhood, starting from its meaning as a wordless age, as the etymology of the term suggests. In fact, the infant is the one who is not yet able, despite having the potential, to articulate a full and complete language. Reflecting on this dimension of childhood, it is possible, for pedagogical reflection, to connect the horizon of experience and that of language and show how the formation of subject is constituted through the human potential to narrate the continuous flow of the reality.

Parole chiave

Infanzia; esperienza; narrazione; educazione; pedagogia

Keywords

Childhood; experience; narrative; education; pedagogy

L'infanzia è un argomento di riflessione centrale per la pedagogia moderna e contemporanea, in quanto il sapere pedagogico porta iscritto nel suo stesso nome l'interesse per il *pais* (il fanciullo, il bambino), che è considerato come il soggetto attivo al centro del processo di crescita e di educazione. La *paideia*, infatti, si differenzia dai saperi fondati sul *logos* e si basa sull'*agogé*, ossia su un movimento ascensionale che tende a portare, attraverso un accompagnamento relazionale, il *pais* verso la condizione adulta, o qualunque essere umano verso un miglioramento personale¹. Se la pedagogia ha tra le sue finalità primarie riflettere e promuovere i movimenti ascensionali e migliorativi dei bambini, occorre, per chi si occupa di questo sapere, soffermare lo sguardo sui primi anni di vita del fanciullo e sulle caratteristiche specifiche di questa età, che è la più lontana e difficile da indagare per l'uomo adulto. Non è un caso che molti autori classici e moderni abbiano sottolineato l'importanza dei primi anni di vita del

¹ Bertagna sottolinea l'etimologia del termine pedagogia che «viene, come è noto, da *pais*, figlio, figlia; o da *paidos*, soggetto umano in crescita, in evoluzione; più *agogé*, da *agein*, dal verbo greco *ago*, condurre, guidare, ma ascendendo, come in una spirale; nel senso di uscire e far uscire qualcuno da uno stato inferiore per andare verso uno superiore, facendogli esprimere potenzialità manifeste o inesprese (possibilità) e valorizzandole in modo attivo per renderlo migliore. Questa *agogé* ascensionale, però, è particolare. Richiama, infatti, l'agogica musicale. [...] Fuor di metafora, ciò significa che, in pedagogia, chi compone e scrive gli spartiti, chiari o oscuri che siano, è sempre chi chiede "educazione e/o formazione", cioè, al fondo, un cambiamento possibile in meglio, verso l'alto, di sé» (G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, p. 26).

bambino per la sua formazione identitaria. Per esempio, Rousseau afferma: «non si conosce affatto l'infanzia. Più si procede sulla base delle false idee che se ne possiedono, più aumenta la confusione. I più prudenti si attengono a ciò che è ritenuto importante sapere dagli uomini, senza considerare ciò che i fanciulli sono in grado di imparare. Cercano sempre l'uomo nel fanciullo, senza riflettere su ciò che egli è prima di essere uomo»².

Le parole di Rousseau anticipano e pongono le basi per la “scoperta dell'infanzia” che, attraverso l'attivismo pedagogico, le analisi della psicologia sullo sviluppo del pensiero nel bambino e gli studi psicoanalitici, caratterizzerà la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento. Chiosso sintetizza in questo modo il riconoscimento crescente dell'importanza e del valore dell'infanzia: «il passaggio tra un secolo e l'altro fu segnato anche dal consolidarsi e dal generalizzarsi di una moderna concezione dell'infanzia e fanciullezza quale esito di una storia di lenta emancipazione e di faticoso riscatto da una condizione di emarginazione, sfruttamento, misconoscimento. Si trattava di un movimento di graduale riconoscimento e identità del valore dell'infanzia e della fanciullezza che, a partire dall'eredità rousseauiana, si era manifestato fin dagli inizi del secolo»³. L'immagine del bambino emarginato, abbandonato, sfruttato o considerato come un piccolo uomo o un adulto mancante lascia progressivamente spazio a un'idea rinnovata del fanciullo⁴, a cui devono essere riconosciuti diritti, luoghi di esperienza e tempi di crescita capaci di valorizzare le caratteristiche specifiche delle sue tappe evolutive.

Questo processo non significa un totale sradicamento dalle società delle forme di emarginazione, di abbandono e di sfruttamento, ma indica l'avvio di un percorso che vede nei primi anni di vita del fanciullo una fase di sviluppo importante, autonoma, da valorizzare educativamente grazie al riconoscimento di diritti specifici. Non a caso il Novecento si apre con il successo editoriale del libro di Ellen Key, *Il secolo del bambino*⁵, che ribadisce la centralità dell'infanzia e prefigura una nuova stagione di studi e di indagini sul significato dell'infanzia⁶.

² J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 66.

³ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 31.

⁴ Sulle diverse forme di emarginazione a cui sono stati sottoposti i fanciulli nel corso della storia e ancora attualmente, si vedano: AA.VV., *Enfance abandonnée et société en Europe, XVe-XXe siècle. Actes du colloque international de Rome*, Ecole Française de Rome, Roma 1991; E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994; G. Da Molin, *L'infanzia abbandonata nell'età moderna. Aspetti demografici di un problema sociale*, Università degli studi di Bari, Bari 1981; D. Bertoni Jovine, *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile della società moderna*, Manzoli, Firenze 1989; I. Loiodice, *Contro il lavoro minorile. Ripensare la formazione, educare al lavoro*, Pensa Multimedia, Lecce 2000; S. Polenghi, *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*, Carocci, Roma 2003.

⁵ Con queste parole Ellen Key sottolinea l'importanza di evitare metodi coercitivi nell'educazione dell'infanzia e la necessità di accompagnare, con attenzione e prudenza, lo sviluppo di ogni singolo allievo: «lo scopo dell'educazione futura sarà di creare per loro un ambiente bello nel senso più alto e più ampio del termine, nel quale potranno crescere e muoversi liberamente e in cui l'unica restrizione è data dai diritti intangibili degli altri. Soltanto allora gli adulti riusciranno a farsi una profonda impressione del regno, oggi ancora quasi ignoto, dell'anima infantile» (E. Key, *Il secolo del bambino* [1900], Edizioni junior, Parma 2019, p. 109). Sulla riflessione pedagogica di Key, si vedano T. Pironi, *Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, 1, Università di Bologna, 2010, pp. 1-15 ed E. Becchi, *Il nostro secolo*, in *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi* (E. Becchi, D. Julia, eds.), II, Laterza, Bari 1996, pp. 353 e succ.

⁶ Molti sono gli studi che, da prospettive differenti, hanno indagato il crescente interesse che l'infanzia ha avuto nelle società moderne. Si vedano a titolo d'esempio: D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese* [1987], La Nuova Italia, Firenze 1992; F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988; R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di*

Nello stesso periodo, Montessori afferma con forza: «l'umanità può sperare in una soluzione dei suoi problemi, fra cui i più urgenti sono quelli di pace e di unità, soltanto volgendo la propria attenzione e le proprie energie alla scoperta del bambino e allo sviluppo della grande potenzialità della personalità umana in corso di formazione»⁷. Scoprire l'infanzia significa, da un lato, una critica a molte consuetudini educative dell'epoca, eccessivamente costrittive e basate su un sostanziale disinteresse da parte di chi si assume i compiti educativi nei confronti delle esigenze e dei bisogni di ogni singolo fanciullo⁸, dall'altro, cogliere la dimensione sociale e politica che una maggiore attenzione all'infanzia può generare nella costruzione di legami sociali innovativi.

L'osservazione delle caratteristiche e dei bisogni dei bambini e l'elaborazione di strategie e strumenti che sappiano valorizzare le loro potenzialità consentono, secondo l'intuizione di Montessori, di ristrutturare le consuetudini educative attuali e anche di sviluppare la capacità di ascoltare e di accogliere, come comunità sociale, gli elementi di novità e di originalità che i bambini, una volta diventati giovani adulti, possono assicurare alla costruzione dei legami sociali: «nessuno però poté prevedere che il bambino racchiudesse in se stesso un segreto di vita, capace di sollevare un velo sui misteri dell'anima umana, che in sé portasse una incognita necessaria capace di offrire all'adulto la possibilità di risolvere i suoi problemi individuali e sodali. È questo punto di vista che può divenire fondamento di una nuova scienza di ricerche sul bambino la cui importanza potrà influire su tutta la vita sodale degli uomini»⁹. Ecco il segreto dell'infanzia che Montessori intuisce e che assume la forma di una dimensione che, non solo, anticipa cronologicamente l'età adulta, ma la costituisce e ne consente il costante strutturarsi permanendo in tutte le fasi della vita. In questa direzione, Montessori può ribadire che: «ci troviamo sulla soglia di una nuova era, nella quale sarà necessario lavorare per due diverse umanità: quella dell'adulto e quella del bambino»¹⁰. Due umanità non separate ma capaci di dialogare e di intrecciarsi nella formazione di un'identità soggettiva e sociale equilibrata perché «l'infanzia costituisce l'elemento più importante della vita dell'adulto: l'elemento costruttore»¹¹.

ricerca, esperienze in Sardegna, EDES, Sassari 1997, pp. 21-56; L. De Mause, *Storia dell'infanzia* [1974], Emme, Milano 1983; E. Scaglia, *Istituzioni di storia della pedagogia della prima infanzia*, Roma Studium 2019.

⁷ M. Montessori, *La scoperta del bambino* [1909-1950], Garzanti, Milano 2018, p. VIII. Per una riflessione su questi aspetti del pensiero di Montessori, si veda E. Scaglia, *Istituzioni di storia della pedagogia della prima infanzia*, cit., pp. 470-498.

⁸ In questo modo Montessori descrive le condizioni dell'infanzia nelle società di inizio Novecento: «Che cos'è l'infanzia? Un disturbo costante per l'adulto preoccupato e stancato da occupazioni sempre più assorbenti. Non c'è posto per l'infanzia nelle più ristrette case della città moderna, dove si accumulano le famiglie. Non c'è posto per essa nelle vie, perché i veicoli si moltiplicano e i marciapiedi sono affollati di gente che ha fretta. Gli adulti non hanno tempo di occuparsene poiché i loro obblighi urgenti li opprimono. Padre e madre sono entrambi costretti a lavorare e, quando il lavoro manca, la miseria opprime e stronca i bambini come gli adulti. Anche nelle migliori condizioni, il bambino resta confinato nella sua stanza, affidato a estranei salariati, e non gli è permesso di entrare in quella parte della casa dove dimorano gli esseri a cui deve la vita. Non esiste alcun rifugio in cui il bambino senta che il suo animo è compreso, dove possa esercitare l'attività che gli è propria. Deve restarsene buono, in silenzio, senza toccar nulla, perché nulla gli appartiene. Tutto è inviolabile, proprietà esclusiva dell'adulto e vietato al bambino» (M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia* [1936], Garzanti, Milano 2018, pp. IX-X).

⁹ Ivi, p. 4.

¹⁰ Ivi, pp. XII-XIII.

¹¹ *Ibidem*.

Il tema dell'infanzia come elemento costruttore è ripreso, se pur con termini differenti, anche nella riflessione di Dewey, che sostiene la dimensione positiva e generativa presente nel crescere del fanciullo: «l'im maturità, se considerata in assoluto invece che comparativamente, designa una forza o abilità positiva: il potere di crescere. Non abbiamo bisogno di estrarre o ricavare attività positive dai bambini, come dicono alcune dottrine educative. Dove c'è vita vi sono già attività ferventi e appassionate. Esse non subiscono, ma determinano la crescita. L'aspetto positivo e costruttivo della possibilità dà la chiave per capire i due tratti principali dell'im maturità, la dipendenza e la plasticità»¹². L'im maturità che caratterizza l'infanzia è pensata, da Dewey, in una accezione positiva in quanto, anche se comparativamente indica una privazione rispetto alla maturità, mostra in essere, nella situazione presente, la capacità e il potere di trasformazione che la caratterizza. La plasticità del bambino a cui Dewey fa riferimento non consiste in una disposizione passiva a ricevere la forma in base alle strutture e forze esterne, ma in una «elasticità flessibile»¹³, attraverso la quale il fanciullo riesce a manifestare le proprie inclinazioni in equilibrio con l'ambiente esterno e in relazione con gli altri. E proprio l'aspetto relazionale è l'elemento centrale dell'idea di infanzia del filosofo statunitense. Anche in questo caso, la dipendenza che caratterizza i primi anni di vita del bambino non costituisce solo un elemento di debolezza dovuta all'impossibilità di sopravvivere in autosufficienza, ma rappresenta la forza di adattarsi alla relazione costitutiva con gli altri e il riconoscimento che la trasformazione umana avviene sempre attraverso la generazione di legami sociali. Per questa ragione, l'im maturità dell'infanzia¹⁴, pensata come potere di crescere, non viene completamente meno una volta che il fanciullo diventa uomo, ma continua a costituire un elemento importante della sua vita adulta, in una società che Dewey si augura pienamente democratica.

Questa concezione di infanzia ha una storia lunga che si innesta all'interno della tradizione occidentale, a partire dalla modernità. Nello scritto *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, lo storico Ariès sottolinea, portando testimonianze testuali, artistiche e iconografiche, che durante tutto il Medioevo il comune sentire nei confronti dei bambini era profondamente differente da quello moderno: «non si pensava che in quel bambino c'era già tutta una persona umana, come riteniamo comunemente noi al giorno d'oggi. C'era troppa mortalità [...]. Questa indifferenza era conseguenza diretta e inevitabile della demografia di quei tempi»¹⁵. L'altissima mortalità nei fanciulli durante i primi anni di vita dovuta alle malattie, carestie, guerre e scarse condizioni igieniche non può che generare nella società medioevale, secondo la ricostruzione di

¹² J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], La nuova Italia, Firenze 1992, p. 86.

¹³ Ivi, p. 88.

¹⁴ Dewey sostiene che il prolungamento dell'infanzia nell'uomo rispetto ad altri animali testimonia il valore identitario e sociale di questa fase di crescita: «l'importanza per la vita umana dei due fatti della dipendenza e del controllo variabile è stata riassunta nella dottrina del significato dell'infanzia prolungata» (ivi, p. 89). Sul concetto di neotenia in ambito pedagogico, si veda la riflessione di Giuseppe Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 39-43.

¹⁵ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna* [1975], Laterza, Roma-Bari 2006, p. 40. Alcuni autori hanno sostenuto, ribaltando in parte la tesi di Ariès, che non è stata l'alta mortalità infantile a causare il disinteresse degli adulti nei confronti dei bambini piccoli, ma al contrario, la mancanza di sentimento dei genitori e della società adulta nei confronti dell'infanzia a incrementare i numeri della mortalità infantile, in particolare nei ceti più abbienti. Si vedano: E. Shorter, *Famiglia e civiltà* [1975], Rizzoli, Milano 1978 e E. Badinter, *L'amore in più. Storia dell'amore materno* [1980], Longanesi, Milano 1991.

Ariès, un disinteresse nei confronti di questa età. Infatti, intorno al Cinquecento e Seicento, con il miglioramento generale delle modalità di vita delle popolazioni europee e il conseguente aumento demografico inizia a formarsi nella mentalità comune, soprattutto nei ceti più abbienti, una attenzione crescente nei confronti dell'infanzia¹⁶ che, pur coesistendo con la concezione precedente¹⁷, testimonia la nascita di un nuovo sentire: «il primo sentimento dell'infanzia - la tendenza a vezzeggiare i piccini – aveva fatto la sua comparsa nell'ambito familiare, nella compagnia dei bambini. [...] A preoccuparsi di rendere i costumi civili e ragionevoli furono fino al Cinquecento pochi uomini di chiesa e di legge; nel Seicento intervennero, più numerosi, i moralisti. Si trattava di persone che condividevano la sensibilità al fenomeno dell'infanzia, un tempo trascurato; ma che si rifiutavano di considerare i bambini come giocattoli incantevoli»¹⁸. L'istinto di tenerezza che l'immagine dell'infanzia evoca e la successiva esigenza di trasmettere principi morali sono le forme originarie, secondo la pur discussa ricostruzione di Ariès¹⁹, del sentimento positivo nei confronti dell'infanzia che si sviluppa in Europa tra il Cinquecento e il Seicento e che costituisce l'identità e la finalità della famiglia moderna. Con una certa generalizzazione, è possibile sostenere che questa attenzione nei confronti dell'infanzia, attraverso un lento e tormentato percorso di intuizioni educative, di riconoscimenti normativi, ma anche di cadute e misconoscimenti, si è affermata proprio nel secolo scorso grazie alla sperimentazione di metodi di osservazione, di strategie e di proposte educative che hanno saputo analizzare le fasi di crescita del bambino da molteplici prospettive²⁰. Ma è sufficiente riconoscere l'importanza dell'infanzia per sviluppare una riflessione pienamente pedagogica? Può bastare l'affermazione che l'infanzia è una fase decisiva di sviluppo dell'essere umano, con proprie caratteristiche che è opportuno osservare, conoscere e indagare, per evitare una celebrazione retorica e vuota dei primi anni di vita dell'uomo?

¹⁶ Ariès evidenzia che l'interesse della modernità nei confronti dell'infanzia è testimoniato anche dal numero di termini utilizzati per descriverla, nel tentativo di distinguere, non senza alcune ambiguità, le diverse fasi che la caratterizzano: «i termini relativi all'infanzia diventano numerosi, e soprattutto moderni, specialmente con Port-Royal e con tutta la letteratura morale e pedagogica che ne trae ispirazione. [...] Il francese dunque dovrà ricorrere ad altre lingue, lingue straniere o linguaggi di gergo, di scuola o di mestiere, per trarne in prestito termini che indichino in francese questo bambino piccolo a cui ormai ci si interessa: è il caso dell'italiano "bambino" da cui viene il francese "bambin"» (P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna* [1975], cit., pp. 25-27).

¹⁷ Per esempio, pur sostenendo l'importanza di mostrare affetto da parte dei padri verso i figli, Montaigne scrive nei *Saggi* a proposito della consuetudine di abbracciare e vezzeggiare i bimbi piccoli: «non posso approvare quella passione con cui si abbracciano i bambini appena nati, che non hanno né impulso nell'anima, né forma riconoscibile nel corpo, per cui essi possano rendersi amabili. E non ho sopportato volentieri che fossero allevati presso di me» (M. de Montaigne, *Saggi* [1580], II, 8, Mondadori, Milano 2008, p. 410).

¹⁸ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna* [1975], cit., p. 152.

¹⁹ Fin dalla pubblicazione di *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, si sono moltiplicate le interpretazioni critiche nei confronti delle tesi sull'infanzia dello storico francese. Per una analisi delle critiche alle posizioni teoriche di Ariès, si veda E. Becchi e D. Julia, *Storia dell'infanzia, storia senza parole?*, in *Storia dell'infanzia. Dall'antichità al seicento* (E. Becchi, D. Julia, eds.), I, cit, pp. XII-XXVIII.

²⁰ Per un'analisi pedagogica sul riconoscimento dell'infanzia come fase di apprendimento importante per l'uomo e sulle strategie educative da proporre, si vedano a titolo d'esempio: M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, La Scuola, Brescia 2018; I. Loiodice, B. De Serio, *Luoghi e Tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti*, L'Harmattan, Torino-Paris 2016; E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Ets, Pisa, 2016; M. Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia: dalla Montessori al XXI secolo*, Roma, Carocci 2015; H. Cunningham, *Children & Childhood in Western Society since 1500*, Longman, New York 1995; E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia 1994.

Per tentare di rispondere a queste domande, il presente articolo si pone la finalità di proporre un'idea di in-fanzia specifica, a partire dalla sottolineatura, come suggerisce anche l'etimologia del termine, della dimensione della mancanza di parola. Prima di ogni altro tema e caratteristica, l'infante è colui che non è ancora in grado, pur avendone le potenzialità, di articolare un linguaggio pieno e completo. Mantenendo lo sguardo su questa dimensione principale dell'infanzia è possibile per la riflessione pedagogica – e questa è l'ambizione di questo saggio – connettere l'orizzonte dell'esperienza e quello del linguaggio e mostrare come la formazione dell'identità soggettiva si costituisca attraverso la potenzialità umana di narrare il continuo fluire della realtà che esperisce. Si può affermare che l'in-fanzia si origina come uno snodo problematico che interroga costantemente le radici epistemologiche della pedagogia, intesa come riflessione idiografica sui processi di trasformazione che coinvolgono i soggetti in educazione e/o formazione²¹. Una riflessione che tende a evitare le generalizzazioni e le vuote astrazioni e si pone l'obiettivo di aprire verso il futuro le potenzialità dei soggetti che indaga, senza produrre gerarchie tra le diverse dimensioni che li costituiscono. In questo modo, diventa possibile anche superare la tentazione, ancora presente nella letteratura che si occupa di infanzia ed educazione, di considerare i primi anni di vita del fanciullo come una sorta di “età dell'innocenza”, da conservare in quanto ogni atto dell'adulto rischia di generare forme di pedagogia nera²², o a cui guardare con nostalgia come un periodo perduto e irrecuperabile per la vita adulta, senza riuscire a distinguere a livello epistemologico tra cura ed educazione²³.

In-fanzia ed esperienza: il segreto del nome

Per tentare di chiarire la connessione tra esperienza e linguaggio nell'infanzia può essere utile partire dalle considerazioni che Ariès colloca all'inizio della sua ricerca: «ai nostri bambini, appena cominciano a parlare, insegniamo il loro nome, il nome dei genitori, la loro età. È motivo di grande fierezza se il piccolo Paolo, interrogato sull'età, risponde senza sbagliare che ha due anni e mezzo. Infatti consideriamo importante che Paolino non sbagli: che sarebbe di lui se dimenticasse quanti anni ha? Nella selva africana si tratta tuttora di una nozione molto oscura, non così importante da non poterla dimenticare. Ma nelle nostre civiltà della tecnica come si fa a dimenticare l'esatta data di nascita, se ogni volta che ci spostiamo, all'albergo, ci tocca scriverla nella scheda di polizia? E altrettanto ci accade a ogni candidatura, a ogni domanda, a ogni formulario da riempire, e Dio sa se ce ne sono, e sempre più ce ne saranno. Paolino dirà la sua età a scuola, e non tarderà a diventare Paolo N., della classe x, e al suo primo impiego riceverà, con la sua tessera di Assicurazione Sociale, un numero d'iscrizione che sostituirà il suo nome. In pari tempo, più che Paolo N., sarà un numero, seguito dall'indicazione

²¹ Su questi temi si veda la riflessione di G. Bertagna, *La pedagogia e le “scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, cit., pp. 7-60.

²² Sul significato dell'idea di pedagogia nera nella tradizione occidentale, si veda il lavoro di K. Rutschky curato da P. Peticari (*Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Milano 2015).

²³ Sulla distinzione tra cura ed educazione, mi permetto di rimandare a: A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura e desiderio di educazione*, La Scuola, Brescia 2011.

del sesso, dell'anno di nascita e del mese dell'anno. Giorno verrà in cui tutti i cittadini avranno un numero di matricola: è questa la meta dei servizi di identità»²⁴.

La lunga citazione merita un'analisi approfondita perché travalica, in qualche forma, la stessa tesi del volume di Ariès sulla scoperta dell'infanzia a partire dalla modernità e dal suo legame con la funzione sociale della famiglia. Queste righe di apertura descrivono un aspetto della contemporaneità e ne paventano alcuni rischi che sono connessi alla rappresentazione dell'infanzia che appartiene sempre più ai nostri legami sociali. Il primo aspetto riguarda l'importante connessione tra infanzia e linguaggio che emerge nella riflessione dello storico. L'in-fanzia si mostra come la fase della vita che, dal primo vagito, porta il bambino a parlare, a descrivere in modo sempre più sensato e articolato la propria identità soggettiva e a imprimere il fluire costante e vorticoso della realtà in parole che segnano e costituiscono l'esperienza stessa. Non a caso, il piccolo Paolo riesce ad articolare bene, rispondendo alle stimolazioni esterne, il proprio nome e la propria età. Ecco che l'in-fanzia²⁵ propriamente detta termina nel momento in cui il fanciullo parla e lascia spazio a un periodo, più o meno lungo di sviluppo, attraverso il quale il bambino cresce parlando in modo sempre più compiuto. Il secondo aspetto, altrettanto significativo, concerne l'evidenza della connessione tra infanzia e società. Il fatto che la modernità, per restare alle tesi di Ariès, ha riconosciuto l'importanza dell'infanzia e l'evidenza che l'infanzia rappresenta la prima modalità che ogni essere umano ha di narrare se stesso ci forniscono, anche, indicazioni preziose su come agiscono i dispositivi sociali²⁶ e, dimensione ancora più decisiva, su come i condizionamenti sociali si appropriano degli spazi dell'infanzia di ogni essere umano e strutturano, a partire da determinati pregiudizi, la sua struttura identitaria.

La domanda che Ariès solleva a proposito di Paolino: «che sarebbe di lui se dimenticasse quanti anni ha?» indica che la nostra cultura ripone nella data di nascita, nel nome e cognome e in tutti i numeri di tessere che identificheranno successivamente la nostra esistenza un criterio essenziale e non sostituibile per la formazione dell'identità soggettiva. Un bambino che inizia a parlare ma che non sa relazionarsi dicendo il proprio nome e l'età è perduto, è destinato a cadere nell'oblio, a dimenticarsi di sé e, quindi, a essere un individuo senza esperienza e senza società. Ma questa esigenza classificatoria e misurativa che caratterizza le società occidentali è l'unica modalità di narrare il proprio esperire soggettivo? Subito dopo, Ariès quasi di sfuggita sembra offrire la risposta negativa: «Nella selva africana si tratta tuttora di una nozione molto oscura». Vi sono società che costituiscono i legami sociali in modo differente e che formano il

²⁴ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna* [1975], cit., p. 11.

²⁵ Da un punto di vista etimologico, al di là delle possibili scansioni temporali tra prima e seconda infanzia, è utile ricordare che il termine "in-fanzia" deriva dal latino *infans* che significa "muto", "che non può parlare". La radice della parola è costituita dal verbo *fari*, presente nel latino arcaico e prima ancora nel greco antico φημί (*fēmi*). Unita al prefisso "in", che in latino ha valore di negazione, il termine descrive colui che non parla. Per estensione, in epoca successiva, l'infanzia è venuta a indicare un periodo più ampio, suddiviso internamente in fasi (prima, seconda e terza infanzia) fino allo sviluppo dei primi segni della pubertà. Per un approfondimento pedagogico delle fasi che caratterizzano l'infanzia, vi veda E. Scaglia, *Istituzioni di storia della pedagogia della prima infanzia*, cit., pp. 7-14.

²⁶ Sul significato dei dispositivi in ambito pedagogico, si veda G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., pp. 270-295. Sulla funzione dei dispositivi in generale, si vedano a titolo d'esempio: M. Foucault, *L'archeologia del sapere* [1969], Rizzoli, Milano 1971; G. Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?* [1988], Edizioni Cronopio, Napoli 2007.

proprio modo di esperire senza partire dalla data di nascita e dal nome proprio. Ossia vi sono altre modalità di approcciarsi all'in-fanzia, pur senza disconoscerne il valore? L'esistenza di questa possibilità non è importante tanto in sé, ma come possibilità altra che, per i fini del nostro discorso, ci indica il significato fondamentale della connessione tra esperienza e linguaggio nell'in-fanzia.

In *Della Grammatologia*, Derrida affronta, attraverso un confronto serrato con le osservazioni etnografiche di Lévi-Strauss sulla popolazione dei Nambikwara²⁷, il tema dell'esistenza di comunità umane che fondano i rapporti tra i membri sulla proibizione di pronunciare il proprio nome, ossia su un modo narrare e costituire i legami individuali e sociali, fin dai primi anni di vita, apparentemente totalmente lontano dal nostro. In particolare, Derrida si sofferma su un episodio riportato da Lévi-Strauss nel quale due bambine Nambikwara, litigando tra di loro, per vendicarsi delle offese ricevute l'una dall'altra, vanno a sussurrare all'etnografo il nome dell'altra, venendo meno all'interdizione sociale e rivelando all'osservatore straniero ciò che le norme della loro società impediscono²⁸. Derrida commenta in questo modo: «l'interdetto è stato reso possibile, ha potuto aver gioco, ed eventualmente essere trasgredito, come vedremo perché i nomi propri non sono già più dei nomi propri, perché la loro produzione è la loro obliterazione, perché la barratura e l'imposizione della lettera sono originari, perché essi non sopraggiungono su di una iscrizione propria; è perché il nome proprio non è mai stato altro, come appellazione unica riservata alla presenza di un essere unico, che il mito di origine di una leggibilità trasparente e presente sotto l'obliterazione»²⁹. Al di là delle questioni metodologiche sull'osservazione etnografica e al di là della teoria generale di Derrida sulla scrittura che non possono essere approfondite in questo saggio, l'interpretazione derridiana sottolinea che anche le società fondate, al contrario della nostra, sulla proibizione di pronunciare il nome proprio strutturano i legami sociali e individuali su una possibilità generale di fare esperienza, ossia di trattenere qualcosa «in un sistema di differenze, in una scrittura che ritiene le tracce di differenza»³⁰.

La popolazione dei Nambikwara può ben rappresentare, pur non essendo africana, le altre culture evocate da Ariès, nelle quali il nome proprio, successivamente accompagnato dall'età e

²⁷ Descrivendo le consuetudini dei Nambikwara Lévi-Strauss afferma: «Per quanto facili da osservare fossero i Nambikwara – indifferenti alla presenza dell'etnografo, al suo taccuino, alla sua macchina fotografica – il lavoro risultava molto complicato da ragioni linguistiche. Anzitutto l'uso dei nomi proprio era loro interdetto; per identificare le persone, bisognava seguire l'uso della gente della linea telegrafica, cioè convenire con gli indigeni dei nomi provvisori con i quali designarli» (C. Lévi-Strauss, *Tristi tropici* [1955], Il Saggiatore, Milano 1960, p. 263). I Nambikwara sono una popolazione indigena del Brasile. L'osservazione etnografica viene svolta nel 1938 e le analisi confluiranno nello scritto di Lévi-Strauss (*La vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara, Société des Américanistes*, Paris 1948) e poi riprese nei *Tristi Tropici*.

²⁸ Ecco come Lévi-Strauss riporta l'episodio della violazione dell'interdizione a proferire il nome proprio da parte delle bambine Nambikwara: «Un giorno che giocavo con un gruppo di bambini, una bambina fu battuta da una compagna; essa venne a rifugiarsi accanto a me, e si mise, con gran mistero, a mormorarmi qualcosa all'orecchio che io non compresi, e che fui obbligato a farmi ripetere parecchie volte, tanto che l'avversaria scoprì il maneggio, e, furibonda, arrivò per rivelare a sua volta ciò che sembrava essere un solenne segreto; dopo qualche esitazione e domanda, l'interpretazione dell'incidente non lasciò alcun dubbio. La prima bambina era venuta, per vendetta, a dirmi il nome della sua nemica, e questa quando se ne accorse, comunicò il nome dell'altra, come per rappresaglia» (C. Lévi-Strauss, *Tristi tropici* [1955], cit., pp. 262-263).

²⁹ J. Derrida, *Della Grammatologia* [1967], Jaca Book, Milano 1969, pp. 156-157.

³⁰ Ivi, p. 157.

da una serie di numeri identificativi, non costituiscono concetti da esibire con precisione e, tantomeno, parole che possano descrivere, narrare e misurare le esperienze vissute. Al contrario, il nome proprio nella cultura dei Nambikwara, pur esistendo per indicare la singolarità di un essere umano, non deve essere pronunciato, deve mantenere il suo segreto custodendo, agli occhi degli altri, l'insieme di differenze che regolano i ruoli sociali e l'identità singolare e sociale³¹. La lettura di Derrida ci aiuta ad evitare un primo pregiudizio possibile nell'interpretazione dell'osservatore occidentale, che ci porta a considerare i Nambikwara – e per estensione tutte le culture ritenute primitive – come «un'infanzia originaria»³², ossia come una popolazione primitiva che vive e si relaziona in modo puro e innocente³³. Ancora una volta è il paradigma della purezza dell'infanzia che rischia di produrre degenerazioni e fraintendimenti nello sguardo di colui che osserva e analizza. I Nambikwara non rappresentano la possibilità per la cultura occidentale di uno sguardo sulla sua origine e purezza, successivamente contaminata dalla civilizzazione e dal progresso, non possono nemmeno essere visti come una tappa di evoluzione storica e sociale che precede cronologicamente il progresso che avverrà dopo. I Nambikwara mostrano, invece, una modalità diversa di formare i legami individuali e sociali, a partire dal tentativo – testimoniato bene dall'interdizione a pronunciare il nome proprio - di preservare e custodire gli elementi dell'esperienza che eccedono il linguaggio e che non possono essere narrati. Entrambe le culture, però, sembra suggerire Derrida, si costituiscono sul «mito di origine di una leggibilità trasparente e presente sotto l'obliterazione». Un'affermazione certamente difficile da provare per la cultura Nambikwara, ma che rappresenta l'essenza del ragionamento del filosofo francese per la cultura e metafisica occidentale, fondata, a partire da Descartes, attraverso Rousseau e fino alla contemporaneità, su un privilegio della presenza e sul mito della trasparenza della coscienza a se stessa grazie al privilegio della voce. Il privilegio che la nostra tradizione ha attribuito alla voce, in quanto possibilità di cogliere l'essenza della coscienza di ogni uomo, si identifica nell'importanza che viene consegnata al nome proprio e, per gradi, nell'evoluzione storica della tradizione occidentale sempre più dominata dalla tecnica e della cultura scientifica³⁴, prende la forma dei pericoli evidenziati da Ariès. La parola non ha il compito di nominare la singolarità di una coscienza identitaria, ma deve connotarla il più possibile, misurarla, saperci dire tutto il possibile su di essa attraverso codici, numeri che ci permettano di classificare e di misurare, in ogni momento, le sue

³¹ Sul segreto che ogni nome porta con sé, Derrida sostiene: «esso resta segreto sotto tutti i nomi ed è la sua irriducibilità al nome stesso che lo fa segreto, persino quando si fa la verità riguardo ad esso, secondo l'impressione così originale di Agostino. Il segreto, ciò che si chiama qui segreto, lo pone per una volta in rapporto con tutti i segreti che portano lo stesso nome ma non si riducono a lui. Il segreto sarebbe anche l'omonimia, non tanto una risorsa nascosta dell'omonimia, ma la possibilità funzionale dell'omonimia o della *mimesis*» (J. Derrida, *Passioni. "l'offerta obliqua"*, in *Il segreto del nome* [1993], Jaca Book, Milano 1997, pp. 120-121).

³² Ivi, p. 156.

³³ L'accusa di avere un pre-giudizio nei confronti dei popoli osservati viene rivolta da Derrida a Lévi-Strauss con queste parole: «viene il sospetto – e tutti i testi di Lévi-Strauss lo confermano – che la critica dell'etnocentrismo, tema così caro all'autore dei *Tristi Tropici*, abbia il più delle volte solo la funzione di costituire l'altro a modello della bontà originaria e naturale, di accusarsi e di umiliarsi, di esibire il proprio essere – inaccettabile in uno specchio controcentrico» (J. Derrida, *Della Grammatologia* [1967], cit., pp. 164).

³⁴ Per un approfondimento delle analisi sui rapporti tra tecnica, paradigma scientifico e società si vedano: A. Gehlen, *L'uomo. La sua natura e il suo posto nel mondo* [1940], Feltrinelli, Milano 1983; M. Heidegger, *La questione della tecnica* [1954], in *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976; G. Anders, *L'uomo è antiquato. Sulla distruzione della vita nell'epoca della terza rivoluzione industriale* [1980], II, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

esperienze³⁵. Ne consegue che l'in-fanzia, che rappresenta il momento in cui la mancanza di linguaggio non consente questa presa e questa consapevolezza, viene riconosciuta proprio come la tappa iniziale in cui il fanciullo, formandosi, ha la finalità di mostrare, ossia dire con precisione, la sua identità, almeno con un nome e con una data di nascita.

L'ossessione misurativa che contraddistingue la nostra società trova, paradossalmente, il suo apogeo nel riconoscimento dell'importanza dell'infanzia e nel tentativo di plasmarla con categorie logiche e astratte, cercando di impossessarsi, con il linguaggio che descrive e misura, di ciò che, per definizione, è esterno al linguaggio e manca di parola (in-fanzia). Questa esigenza della modernità scientifica porta a un venire meno del significato dell'esperienza, intesa come la capacità tipicamente umana di connettere il fluire della realtà con la formazione dell'identità soggettiva. La lenta e costante sostituzione dell'esperienza nei confronti dell'esperienza costituisce il segno più evidente di questo processo, come suggerisce Agamben: «la scienza moderna nasce da una diffidenza senza precedenti nei confronti dell'esperienza com'era tradizionalmente intesa. [...] La certificazione scientifica dell'esperienza che si attua nell'esperimento – che permette di dedurre le impressioni sensibili nell'esattezza di determinazioni quantitative e, quindi, di prevedere impressioni future – risponde a questa perdita di certezza trasportando l'esperienza il più possibile fuori l'uomo: negli strumenti e nei numeri. Ma, in questo modo, l'esperienza tradizionale perde in realtà ogni valore. Perché l'esperienza è incompatibile con la certezza e un'esperienza divenuta calcolabile e certa perde la sua immediatezza»³⁶.

Ma perché la perdita di significato dell'esperienza, teorizzata già all'inizio del Novecento da Benjamin³⁷, non può indicare un progresso positivo dell'umano verso l'orizzonte dell'esperimento scientifico calcolabile? Perché è illusorio pensare che l'esperimento possa sostituire pienamente l'esperienza? Perché non può essere pensata come un progresso positivo dell'umanità una società in cui i bambini, a due o tre anni, dicano perfettamente i propri nomi e siano identificati nella loro singolarità da parole e numeri? La risposta più semplice a queste domande è perché esiste l'in-fanzia. Per chiarire questo tentativo di risposta è necessario approfondire il significato del termine esperienza e la sua connessione con l'infanzia. Il termine "esperienza" deriva dal latino *ex-per-ientia*, che rimanda al suo interno a due movimenti distinti. La particella *ex* (da) mostra la provenienza da un luogo o da una situazione passata che non si è ancora conclusa completamente, la parola *perientia* è composta dalla radice

³⁵ La tradizione classica ben sottolinea il pericolo di identificare il nome proprio con la conoscenza della propria identità soggettiva: «Dimmi, chiese, o Eutidemo, se mai stato a Delfi? – Due volte almeno, per Zeus. – E ti sei accorto che sul tempio, in qualche parte, sta scritto "Conosci te stesso"? – Certo – E non hai badato a quelle parole oppure vi hai posto attenzione e hai veramente messo mano a esaminare chi sei? – No, per Zeus; questo pensavo di saperlo senz'altro: perché difficilmente avrei conosciuto qualche altra cosa se con conoscevo me stesso – E ti sembra che conosca se stesso chi sa soltanto il proprio nome?» (Senofonte, *Memorabili*, IV, 2, 24-25, Rizzoli, Milano 1997).

³⁶ G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1978, pp. 10-11.

³⁷ Partendo dalle tragiche esperienze della prima guerra mondiale, Benjamin sostiene che l'umanità sta sempre più smarrendo il legame con la tradizione e l'eredità che la sostiene. In questo modo diviene progressivamente più povera di esperienze: «povertà di esperienza: questo non lo si deve intendere come se gli uomini andassero a una nuova esperienza. No, essi desiderano essere esonerati dalle esperienze, desiderano un ambiente in cui possa far risaltare la propria povertà, quella esteriore e in definitiva anche quella interiore, in modo così netto e chiaro che ne venga fuori qualcosa di decente. [...] Siamo divenuti poveri. Abbiamo ceduto un pezzo dopo l'altro dell'eredità umana» (W. Benjamin, *Esperienza e povertà* [1933], in *Opere Complete*, V, Einaudi, Torino 2003, p. 543).

indoeuropea *per-* che, invece, indica l'attraversamento di qualcosa che è ancora in atto. L'esperire, quindi, evidenzia sia il superamento di una situazione, che poteva presentare elementi di difficoltà e di pericolo e che ha lasciato tracce e conseguenze trasformative, sia il trovarsi nuovamente in una condizione imprevedibile, che, però, può essere affrontata a partire dalle consapevolezze pregresse. Il movimento dell'esperire è ciò che, nel presente, collega due istanti, due momenti e lascia una traccia nella memoria di chi riesce a superare questa esperienza: «potremmo anche dire, perciò, che “esperisce” chi è sempre sul confine che fa toccare qualcosa/qualcuno che è appena passato con qualcos'altro/qualcun altro che sta venendo. Ovvero, chi, detto in altro modo ancora, è “contingente”, vive nella “contingenza”: pratica, cioè, il *cum tangere*, il far toccare insieme e contemporaneamente due elementi successivi di cui, per se stesso, l'uno finisce e altro comincia»³⁸.

Le parole di Bertagna sottolineano che la dimensione dell'esperire rappresenta la stessa vita dell'uomo. Attraverso l'esperienza l'uomo coglie la sua identità soggettiva nelle tracce che permangono nella sua memoria, si relaziona con la realtà e ne percepisce i limiti e la precarietà. L'esperienza è il modo di darsi della vita umana, della sua forza relazionale, che si concretizza proprio nella capacità dell'uomo di narrare attraverso il linguaggio le sue esperienze, a partire dall'infanzia fino ai limiti della morte: «il soggetto dell'esperienza non è in realtà un soggetto solipsistico, bensì un soggetto tra molti soggetti. [...] La natura è una realtà intersoggettiva, realtà non soltanto per me e per gli altri uomini che sono casualmente con me, ma è per noi tutti, per tutti coloro che devono poter intrattenere con noi un commercio e devono potersi intendere con noi a proposito di cose e di uomini»³⁹. Husserl ricorda l'orizzonte intersoggettivo dell'esperienza e il fatto che esistono permanenze nel nostro modo di rapportarci con il mondo che costituiscono un fondamento esperienziale che, attraverso il linguaggio, può essere condiviso e comunicato. Allo stesso tempo, come polarità opposta di uno stesso fenomeno, l'esperienza è singolare, appartiene e costituisce il vissuto di ogni individuo e mantiene una dimensione profonda e irripetibile che non può essere comunicata e colta dal linguaggio.

Il legame tra esperienza e linguaggio consente di approfondire gli aspetti fondamentali di queste due dimensioni umane. Infatti, l'esperienza non coincide con il puro fluire della vita, poiché è sempre mescolata con la memoria e il linguaggio, ossia con la possibilità tipicamente umana di descrivere e narrare ciò che è stato esperito. Ciò non significa, però, che l'esperienza si identifichi con il linguaggio, con la sua possibilità di descrivere, narrare, giudicare e misurare. Non a caso, Aristotele sostiene: «l'esperienza è per gli uomini solo il punto di partenza da cui derivano scienza e arte. [...] Infatti l'esperienza si limita a ritenere che una certa medicina si adatta a Callia colpito da una certa malattia, o anche a Socrate o a molti altri presi individualmente; ma giudicare, invece, che una determinata medicina è adatta a tutti costoro considerati come un'unica specie, è compito riservato all'arte»⁴⁰. L'esperire si costituisce come una modalità del sentire, un collegare due punti, un attraversare due realtà cogliendo, in modo sfumato e analogico, le connessioni tra ciò che è passato e l'orizzonte a venire. Avere la

³⁸ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 79.

³⁹ E. Husserl, *Idee per una filosofia pura e una filosofia fenomenologica*, [1952], vol. II, Einaudi, Torino 1965, pp. 473-481.

⁴⁰ Aristotele, *Metafisica*, I, 981a 5-10.

presunzione di annullare questo orizzonte singolare e irripetibile di ogni esperienza significa renderla povera e, in un certo modo, tradirla. Infatti, l'esistenza dell'in-fanzia⁴¹ consente di affermare che il linguaggio non può impadronirsi dell'esperienza, misurarla, calcolarla e padroneggiarla con categorie logiche, ma può narrarla, ossia raccontarne in modo analogico e parziale alcuni aspetti.

Il fatto che l'uomo non sia nato come parlante e che abbia un periodo di vita, anche piuttosto lungo, nel quale la parola agisce in modo solo potenziale permette di affermare che la dimensione dell'esperienza è irriducibile a quella linguistica e razionale: «l'infanzia agisce, infatti, innanzitutto sul linguaggio, costituendolo e condizionandolo in modo essenziale. Poiché proprio il fatto che esista una tale infanzia, che vi sia, cioè, l'esperienza in quanto limite trascendentale del linguaggio, esclude che il linguaggio possa presentarsi esso stesso come totalità e verità»⁴². Per cogliere in profondità il vincolo tra esperienza e linguaggio è necessario indagare proprio l'in-fanzia, ossia il periodo della vita umana nel quale la parola manca. Questa mancanza non è però assoluta, ma potenziale. È un poter essere che non si è ancora manifestato pienamente. Allo stesso modo, però, il poter essere del linguaggio che caratterizza l'in-fanzia non viene meno completamente con la crescita e il diventare adulto. Infatti, la dimensione infantile continua a permanere nella vita adulta, come possibilità del linguaggio e suo «limite trascendentale», ossia come sua condizione di possibilità e, inevitabilmente, anche come impossibilità stessa di descrivere e padroneggiare l'esperienza con la parola. Come afferma Agamben, il linguaggio si costituisce a partire dall'esperire come movimento attraverso il quale l'esperienza si trasforma in verità, lasciando tracce nella memoria, ma non viene mai a coincidere pienamente con l'esperienza, che nella sua struttura complessa rimanda al fluire costante della vita che, in quanto tale, può essere colto solo parzialmente dalle categorie razionali e astratte⁴³. Proprio perché esiste un'in-fanzia dell'uomo, è possibile affermare che la finalità del linguaggio di orientare l'esperienza verso la verità non significa che l'esperienza possa essere omologata e governata attraverso strutture logiche e linguistiche senza lasciare resti e tracce che, sfidando e sfuggendo al sistema della parola, aprono l'esperienza umana all'orizzonte del futuro.

In-fanzia e narrazione. La prospettiva pedagogica

L'idea di in-fanzia che si è tentato di mettere in evidenza nella seconda parte di questo articolo interroga in profondità il legame tra esperienza e linguaggio. Ma quali sono le conseguenze di

⁴¹ Agamben sostiene: «l'infanzia che è qui in questione non può essere semplicemente qualcosa che precede cronologicamente il linguaggio e che, a un certo punto, cessa di esistere per versarsi nella parola, non è un paradiso che, a un certo momento, abbandoniamo per sempre per parlare, ma coesiste originariamente col linguaggio, si costituisce anzi essa stessa attraverso l'espropriazione che il linguaggio ne attua producendo ogni volta l'uomo come soggetto» (G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, cit., p. 46).

⁴² *Ibidem*.

⁴³ In questo articolo non si approfondisce la distinzione, se pur importante, tra lingua e discorso a partire dalla quale, in un confronto con Benveniste si struttura il ragionamento di Agamben. Infatti la distinzione tra il sistema di segni generale della lingua e la possibilità di concretizzarlo attraverso l'enunciazione di ogni singolo uomo costituisce la storicità dell'essere umano. Si veda É. Benveniste, *Problemi di linguistica generale* [1966], Il Saggiatore, Milano 1971.

questa idea sulla pedagogia? In che modo l'in-fanzia come mancanza di parola sfida e orienta le strategie educative/formative attuali? O l'idea di infanzia in generale? Vi sono due modalità di risposta a queste domande. La prima è di carattere negativo ed è già stata anticipata nelle pagine precedenti. Sottolineare l'idea di in-fanzia come origine e limite del linguaggio significa evitare alcuni pregiudizi che, da sempre, albergano nella riflessione pedagogica e non solo. Per esempio, l'illusione dell'infanzia come periodo di innocenza, di trasparenza degli sguardi e di purezza interiore. Oppure, l'idea che l'infanzia sia solo un periodo di crescita e sviluppo dell'uomo che, studiato in modo corretto con categorie psicologiche, permette di addestrare il fanciullo secondo le esigenze sociali. La seconda tipologia di risposta riguarda il fondamento stesso del sapere pedagogico e il suo modo di concepire se stesso a partire dal principio dell'alternanza formativa⁴⁴. Per approfondire il legame tra alternanza formativa e infanzia può essere utile indagare meglio il significato dell'esperienza nell'in-fanzia.

Benjamin afferma: «scervellarsi pedantesco per realizzare prodotti – siano essi immagini, giocattoli o libri – adatti ai bambini è folle. Fin dall'Illuminismo questa è una delle fissazioni più ammuffite dei pedagoghi. Totalmente infatuati per la psicologia, non si accorgono che il mondo è pieno di cose che sono oggetto di interesse e di cimento per i bambini; e si tratta delle più azzeccate. I bambini sono fondamentalmente portati a frequentare i luoghi dove si lavora, dove in modo evidente si opera sulle cose. Sono attratti irresistibilmente dai materiali di scarto che si producono in officina, nelle attività domestiche o lavorando in giardino, nelle sartorie e nelle falegnamerie. [...] Con gli scarti di lavorazione i bambini non riproducono le opere degli adulti, tendono piuttosto a porre i vari materiali in un rapporto reciproco nuovo e discontinuo, che viene loro giocando. I bambini, in questo modo, si costruiscono il proprio mondo oggettuale da sé, un piccolo mondo dentro a quello grande»⁴⁵. La riflessione di Benjamin non deve essere letta come una critica nei confronti dell'attenzione pedagogica nei confronti dell'infanzia o della fanciullezza. Al contrario, l'idea di infanzia che emerge in queste righe, lasciata volutamente aperta a un'età ampia e sfumata che può arrivare fino ai limiti dell'adolescenza, mostra il legame fondamentale con l'esperienza. Il bambino di Benjamin apprende tramite l'esperienza del mondo reale, ossia dei contesti familiari e produttivi che lo circondano. Attraverso il gioco, manipola la realtà e la trasforma costruendo un mondo particolare e oggettuale, che presenta regole e strutture che sfuggono a quello degli adulti. Per questa ragione, non serve costruire oggetti e giochi specifici del bambino. Nel voler predisporre ambienti e oggetti artificiali con finalità educative o psicologiche, il filosofo tedesco vede un tentativo illusorio, e quindi dannoso, di controllare l'esperienza, imbrigliarla in regole e categorie che ne limitano la forza e il significato: «bisognerebbe avere negli occhi le regole di questo piccolo mondo oggettuale quando si voglia creare qualcosa di appositamente pensato per i bambini e non si preferisca lasciare che sia la propria attività, con tutto quanto vi è in essa di funzionale e di accessorio, a trovarsi da sola la strada verso di loro»⁴⁶.

⁴⁴ Sul significato dell'alternanza formativa come principio pedagogico, mi permetto di rimandare a A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020, pp. 21-43.

⁴⁵ W. Benjamin, *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Cortina, Milano 2012, p. 60.

⁴⁶ *Ibidem*.

In realtà, l'idea del valore dell'esperienza nell'educazione dei fanciulli è stata teorizzata da molti autori della pedagogia moderna, a partire da Locke, Rousseau, Pestalozzi, fino all'attivismo e al pragmatismo di Dewey. Basti pensare al ruolo significativo che il fare esperienza degli oggetti assume nella formazione dell'Emilio di Rousseau e alla consapevolezza che questa forma di apprendimento «dipende da noi solo in parte»⁴⁷. Infatti, «l'educazione dell'uomo comincia dalla nascita: prima di parlare e di capire, sta già imparando. L'esperienza anticipa le lezioni teoriche»⁴⁸. L'esperienza è la modalità tipicamente umana di stare al mondo fin dalla nascita e per tutta la durata dell'esistenza, ma l'esperire non è una dimensione pienamente controllabile dall'uomo, in quanto mostra il suo essere in relazione con il fluire della realtà e con un'alterità che costantemente gli sfugge.

Per comprendere il significato del principio dell'alternanza formativa a partire dall'infanzia non è sufficiente, però, affermare la forza dell'esperienza e la sua importanza nei processi educativi. Infatti, il principio dell'alternanza formativa teorizza la piena circolarità tra teoria e pratica, esperienza e linguaggio. Ne consegue che in ogni esperienza umana, anche in quella infantile, vi è la presenza delle parole e del linguaggio, se pur in forma potenziale. Non a caso Dewey sostiene: «Nessuna esperienza che abbia un significato è possibile senza qualche elemento di pensiero. Appena il bambino comincia ad aspettare comincia a usare qualcosa che sta ora succedendo come segni di qualcosa che seguirà»⁴⁹. Le parole accompagnano l'esperienza dell'infanzia anche se fanciullo non le sa ancora utilizzare o non le padroneggia completamente. La capacità di cogliere elementi di permanenza nel fluire della realtà indica che il bambino sta imprimendo nella sua memoria segni e suoni che costituiscono la sua identità soggettiva, che gli consentono di nominare e che gli permettono di attendere il futuro, ossia di cogliere segni che possono anticipare ciò che verrà e le esperienze future. L'ipotetico bambino di Benjamin che gioca con gli scarti di produzione ed è attratto dal lavoro degli adulti è circondato, anche, da parole che, inevitabilmente, non può comprendere completamente e, in base all'età, nemmeno riprodurre in modo adeguato, ma che orientano i suoi giochi, il suo apprendimento e la formazione del suo «piccolo mondo dentro a quello grande». In questo modo avviene l'alternanza formativa: lasciando che la forza dell'esperienza trovi la sua strada nella formazione della coscienza e del linguaggio di ogni singolo uomo, grazie alla guida paziente di maestri capaci di essere modelli di azioni e di parole⁵⁰.

In *Al di là del principio di piacere*, Freud analizza l'esperienza di gioco di un bambino di un anno e mezzo con un rocchetto di legno: «tenendo il filo a cui era attaccato, gettava invece con

⁴⁷ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], cit., p. 75.

⁴⁸ Ivi, p. 113.

⁴⁹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], cit., pp. 195-196.

⁵⁰ La paziente analisi di Rousseau sulle favole di La Fontaine può essere letta, anche, come la comprensione dell'importanza dell'esperienza e la sua aspirazione, per certi versi illusoria, a far sì che le parole che il bambino ascolta e legge siano in armonia con ciò che vede e percepisce. Per questa ragione, la decisione di non far leggere le favole al fanciullo, al di là della ragione morale, costituisce una conferma dell'importanza che l'esperienza assume nella formazione di Emilio e dei limiti entro i quali il linguaggio deve essere mantenuto per non travalicare la sua funzione. Cfr., J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], cit., pp. 191-200. Sulla funzione educativa della letteratura per l'infanzia, si vedano tra l'ampia letteratura disponibile: S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019; A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura dell'infanzia*, II, Franco Angeli, Milano 2016; P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari 2009.

grande abilità il rocchetto oltre la cortina del suo lettino modo da farlo sparire, pronunciando il suo espressivo “o-o-o”; poi tirava nuovamente il rocchetto fuori dal letto, e salutava la sua ricomparsa con un allegro “da” [qui]»⁵¹. Il bambino che non padroneggia ancora pienamente il linguaggio, attraverso la manipolazione di un oggetto, fa esperienza della presenza e dell’assenza e, ripetendo sempre lo stesso gesto, connota la presenza dell’oggetto con la parola “da” (qui) e la sua assenza con quella “fort” (via). Al di là dell’interpretazione psicanalitica di Freud⁵², ciò che ci interessa sottolineare nell’osservazione del gioco del rocchetto è il modo in cui la forza dell’esperienza si impone nel bambino. Una forza che proprio attraverso l’occasione della manipolazione di un oggetto porta il bambino a confrontarsi, a modo suo, con la dimensione della presenza e dell’assenza, di ciò che è visibile e ciò che è invisibile. Un’esperienza in-fantile che è accompagnata dalle parole (fort-da), dal suono che producono e dalla loro reiterazione che si associa all’oggetto presente e assente. I gesti e le parole del fanciullo sono intrecciati in un modo difficilmente distinguibile e generano una realtà, diversa da quella adulta, che possiede regole e caratteristiche speciali, in-fantili, nella quale la parola non appartiene ancora all’orizzonte razionale, alla struttura logica e mostra in modo evidente la sua impossibilità di coincidere completamente e di misurare l’esperienza. Non a caso, lo stesso Freud si trova in difficoltà a interpretare con il principio di piacere o con la pulsione di morte questa scena che lascia aperta a diverse interpretazioni⁵³.

La circolarità imprevedibile e formativa tra esperienza e linguaggio nell’infanzia può essere rappresentata anche da situazioni imprevedute e traumatiche che, pur in assenza di carenze biologiche, generano difficoltà nello sviluppo armonico del linguaggio⁵⁴. Con queste parole Lupo racconta come l’esperienza della nascita della sorellina durante i primi anni vita ha generato un trauma che lo ha portato a non riuscire, temporaneamente, a parlare: «io cerco di parlare, ma la voce rimane sepolta. Mi sforzo, faccio un respiro, riprovo. Non c’è modo di

⁵¹ S. Freud, *Al di là del principio di piacere* [1920], Bollati Boringhieri, Torino 2006, pp. 188-189.

⁵² Freud interpreta la funzione del gioco del rocchetto come un tentativo di compensare e gestire il dispiacere per gli allontanamenti della madre: «L’interpretazione del gioco divenne dunque ovvia. Era in rapporto con il grande risultato di civiltà raggiunto dal bambino, e cioè con la rinuncia pulsionale che consisteva nel permettere senza proteste che la madre se ne andasse. Il bambino si risarciva, per così dire, di questa rinuncia, inscenando l’atto stesso dello scomparire e del riapparire avvalendosi degli oggetti che riusciva a raggiungere» (ivi, p. 189).

⁵³ Queste le parole di Freud che testimoniano le difficoltà nell’analisi e nella generalizzazione a partire da questa situazione: «l’analisi di un caso singolo come questo non permette di formulare un giudizio sicuro e definitivo. [...] Ci sorge allora il dubbio se la spinta a elaborare psichicamente e a impadronirci appieno di un evento che ha suscitato in noi una forte impressione possa manifestarsi primariamente e indipendentemente dal principio di piacere. [...] Neppure un ulteriore esame del gioco dei bambini ci aiuta a optare per una delle due ipotesi tra cui esitiamo» (ivi, pp. 190-191). Su questo argomento, si veda l’analisi di Derrida, in particolare quando sottolinea la specificità e ambiguità della riflessione freudiana sul gioco del rocchetto: «è l’argomento del rocchetto. Dico l’argomento, l’argomento leggendario, visto che non so ancora che nome dargli. Non è un racconto né una storia, né un mito né una finzione. E neanche il sistema di una dimostrazione teorica. È frammentario, senza conclusione, selettivo in quello che si dà a leggere, più che altro un argomento nel senso dell’imbastitura schematica o con punti di sospensione dappertutto» (J. Derrida, *Speculare – su “Freud”* [1980], Raffaello Cortina Editore, Milano 2000, p. 48). Su questo tema, si veda anche P.A. Rovatti, *Il paiolo bucato*, Cortina, Milano 1998.

⁵⁴ Sull’importanza della circolarità di esperienza e linguaggio durante i primi anni di vita, si veda il saggio di Ludovico che ripercorre le vicende dei cosiddetti “ragazzi selvaggi”, ossia fanciulli allevati durante l’infanzia in contesti privi di linguaggio umano. A. Ludovico, *Anima e corpo. I ragazzi selvaggi alle origini della conoscenza*, Aracne, Roma 2006. Sugli studi psicologici del linguaggio infantile, si vedano tra la numerosa bibliografia sul tema: S. Pinker, *L’istinto del linguaggio* [1994], Mondadori, Milano 1997; J. Piaget, *La nascita dell’intelligenza nel fanciullo* [1936], Giunti-Barbera, Firenze 1968; J. Bruner, *Child’s talk. Learning to use language*, Oxford University Press, Orford 1983.

spingerla fuori. Nonna è spaventata: scendono a lei le lacrime, non a me. Quel giorno [...], le parole si fanno nemiche e io inizio a provare il loro male, che una specie di voragine di cui non si vede il fondo. La storia del mio silenzio incomincia così»⁵⁵. Non si tratta dell'inizio di una malattia o della descrizione di sintomo del quale si devono cercare le radici nella dimensione inconscia del bambino. Piuttosto il silenzio improvviso del bambino di quattro anni causato dalla paura per la nascita della sorellina è lo spunto letterario che l'autore utilizza per narrare la propria infanzia che, a partire e attraverso questo silenzio, lo porterà a diventare scrittore. Ossia anche il silenzio diventa un modo per narrare l'esperienza, lasciando che il tempo maturi le parole adeguate per descrivere ciò che è rimasto di questa esperienza. Ma andando oltre la funzione narrativa dell'episodio nel romanzo, l'incapacità di parlare che il bambino sperimenta sottolinea il potere delle parole, il loro essere un farmaco, positivo e negativo allo stesso tempo⁵⁶, che è parte dell'esperienza umana in quanto costituisce la possibilità della ripetizione e della comunicazione di ciò che permane e forma la coscienza soggettiva⁵⁷. Un vissuto troppo forte e con un impatto emotivo che non riesce a essere gestito dal bambino scatena il silenzio, ossia la rottura dell'alternanza equilibrata tra esperienza e linguaggio, tra prassi e teoria e mostra - e ciò è decisivo per il principio dell'alternanza formativa - che il linguaggio umano non coincide pienamente con l'esperienza proprio perché, in quanto in-fante, la parola è una possibilità dell'uomo non una sua necessità.

Il fatto che esiste l'in-fanzia nell'uomo ci consente di affermare che la finalità dell'alternanza formativa come principio pedagogico non è quella di riversare la dimensione esperienziale nel linguaggio, riuscendo a leggere con le categorie logiche e astratte l'intera realtà. Se così fosse, l'in-fanzia verrebbe annullata, sarebbe solo un momento di sviluppo dell'uomo, magari anche accessorio e possibilmente da ridurre al minimo, da inglobare nell'adulthood e nel privilegio della razionalità che può leggere e misurare ogni esperienza. Ecco la risposta più significativa alla domanda sulle conseguenze dell'idea di in-fanzia che si è cercato di far emergere in queste pagine sulle strategie educative/formative e sulla struttura epistemologica della pedagogia. Se la pedagogia, al contrario delle scienze dell'educazione, è un sapere idiografico che si sofferma sulla singolarità inesauribile dei soggetti in educazione/formazione non solo per: «prendere atto della situazione che c'è, nello spazio di esperienza e di esistenza di ciascuno, ma anche e soprattutto procedere a questo riconoscimento per guardare in avanti dal presente e attendere, pronti, l'avvento del futuro come orizzonte di un possibile e maggiore compimento di sé e di

⁵⁵ G. Lupo, *Breve storia del mio silenzio*, Marsilio, Venezia 2019, p. 12.

⁵⁶ Si veda la riflessione di Derrida sulla scrittura come farmaco, a partire dall'analisi del mito platonico sull'invenzione della scrittura. J. Derrida, *La farmacia di Platone* [1972], in *La disseminazione*, Jaca Book, Milano 1989, pp. 101-197.

⁵⁷ Sull'importanza dell'intreccio tra narrazione, formazione dell'io nel tempo e complessità dell'esperienza, Ricoeur afferma: «il tempo diviene umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo; per contro il racconto è significativo nella misura in cui disegna i tratti dell'esperienza temporale» (P. Ricoeur, *Tempo e racconto* [1983], Jaca Book, Milano 1986, p. 15). Su questi temi, si vedano: S. Petrosino, *Il magnifico segno. Comunicazione, esperienza, narrazione*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 2015; M. Kundera, *L'arte del romanzo* [1986], Adelphi, Milano 1988 e J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani* [2012], Bollati Boringhieri, Torino 2014. Per un approfondimento della narrazione in ambito pedagogico, si vedano tra gli altri: D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaele Cortina, Milano 1996; M. Striano, *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001; M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento 2012.

tutti»⁵⁸, la sua finalità più propria è preservare l'in-fanzia per l'intera esistenza dell'uomo. Partendo dall'osservazione e dall'analisi della singola esperienza della persona in formazione, la pedagogia riflette sulle modalità, sulle strategie e sugli strumenti che permettono di mantenere l'eccedenza e il disallineamento tra esperienza e parola, pratica e teoria, in modo che queste dimensioni originarie di ogni uomo, attraverso un processo costante, alternato e circolare, possano confrontarsi tra loro senza mai identificarsi sancendo il predominio di una sull'altra e, in questo modo, consentano al soggetto in formazione di mettere in atto le sue potenzialità.

Andrea Potestio
Università di Bergamo

⁵⁸ G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 40.

Sviluppo delle competenze emotive e relazionali: le opportunità offerte dalle attività fisico-sportive progettate come *setting* di educazione motoria

Antonio Di Maglie

Da un punto di vista educativo, lo sport costituisce un esercizio per il quale è anche necessario gestire dinamiche emotive e relazionali, sia con se stessi che con gli altri, rispetto all'impegno, alla responsabilità, al senso del limite e al suo miglioramento. Per tale ragione esso concorre nel processo di costruzione identitaria. Secondo la prospettiva della 'sociomotricità', l'attività fisico-sportiva sollecita i soggetti ad autorappresentarsi e percepirsi all'interno di contesti di gruppo attraverso il proprio corpo, nell'atto di agire lo spazio condiviso in funzione di obiettivi definiti, richiede di saper gestire ruoli, di rispettare regole, più in generale di sviluppare una relazionalità adeguata. In questo contributo esamineremo l'educazione motoria e la pratica di attività fisico-sportive come opportunità di esplorazione ed elaborazione delle proprie emozioni in relazione a sé e agli altri, in chiave produttiva sia rispetto agli obiettivi sportivi, sia più in generale per il processo di costruzione identitaria. È noto che le emozioni rappresentano delle leve centrali che motivano chi pratica sport e attività motorie: esse possono agire a sostegno, ovvero interferire, con l'allenamento. Cercheremo quindi di chiarire come le emozioni, se adeguatamente modulate e canalizzate, attraverso un percorso di educazione motoria e sportiva, possano rappresentare un valore aggiunto, con la possibilità di ricadute, anche più complessivamente, nel processo di costruzione identitaria.

From an educational point of view, sport is an exercise which necessarily involves managing emotional and relational dynamics, both with yourself and with others, involving commitment, responsibility, sense of the limit and improvement. For this reason it contributes to the identity building process. From the "sociomotricity" standpoint, physical sports activity urges individuals to represent and perceive themselves within group contexts through their body, act in a shared space respecting defined objectives, manage different roles respecting rules and more generally developing adequate relationships. This paper examines physical education and the practice of physical sports activities as an opportunity to explore and process emotions in relation to oneself and to the others, in a productive way with both regard to sporting goals and more generally to the identity building process. Emotions are known to be a central fulcrum that motivate those who practice sports and physical activities: they can support or interfere with training. This study provides clarifications about how emotions can represent an added value with potential overall consequences for the identity building process if they are properly modulated and steered through a path of physical and sport education.

Parole chiave

Attività fisica-sportiva; educazione; gestione delle emozioni; pedagogia dello sport; sociomotricità

Keywords

Physical sporting activity; education; emotion management; sports pedagogy; sociomotricity

Introduzione

Le emozioni rappresentano certamente una delle dimensioni implicate attivamente nei processi educativi e di apprendimento. Vi sono oramai numerosi studi che attestano l'importanza di vissuti emotivi positivi come fattori coadiuvanti e potenzianti i risultati di apprendimento e la

motivazione ad apprendere. Altri studi inoltre indagano come lo spazio educativo possa costituire uno spazio idoneo all'elaborazione e rielaborazione delle emozioni, soprattutto nel darsi della relazione educativa stessa, con riferimento non solo a quella tra educatore ed allievo ma anche a quella degli allievi tra loro.

I naturali cambiamenti che ogni individuo sperimenta nel corso della vita possono essere caratterizzati da momenti di crisi e incapacità di gestione delle emozioni. L'educazione motoria e la pratica di attività fisico-sportiva, possono rappresentare un percorso verso la conoscenza delle proprie emozioni in relazione agli altri.

Le emozioni possono essere definite come uno dei motori che spingono chi pratica sport a mettere tutto se stesso in queste esperienze, ma solo se adeguatamente gestite possono apportare quel valore aggiunto a chi lo pratica. Si può così interpretare lo sport in chiave pedagogica in quanto l'esercizio della disciplina forma all'impegno e alla strutturazione della personalità. L'educazione motorio-sportiva mediante l'allenamento implica lo sforzo psicofisico e il rispetto delle regole permettendo al giovane atleta di riconoscere e gestire le proprie emozioni e di conseguenza riconoscere i propri limiti e superarli.

Ogni persona, nel corso della propria vita affronta profonde trasformazioni, mentali, fisiche ed emotive, che lo portano al raggiungimento dell'equilibrio del suo essere persona e al riconoscimento del suo ruolo di adulto nella società cui appartiene. Come in ogni fase di maturazione, si possono alternare periodi positivi e periodi di crisi. Questi potranno essere vissuti positivamente o sotto forma di disagio o malessere. Talvolta, questa alternanza viene vissuta con estrema difficoltà. Il superamento di queste fasi, alla fine, coincide con la costruzione della propria personalità.

La prassi ludico-sportiva è importante per la maturazione dell'individuo in quanto per propria natura sollecita una conoscenza ed un confronto con le proprie emozioni in vista dell'interazione con gli altri per lo svolgimento dell'attività, all'interno di una ben precisa e definita cornice di 'regole del gioco'. «L'attività sportiva può così essere interpretata in modo pedagogico come una metafora: l'esercizio della disciplina forma all'impegno e contribuisce in modo dinamico a strutturare la personalità, proiettandola verso una continua trasformazione, una catarsi. L'educazione sportiva all'applicazione e allo sforzo psico-fisico, al rispetto delle regole così come degli altri partecipanti, conduce ad una sorta di ascesi: questa è tesa a rivelare i propri limiti per superarli, mediante un'intensificazione della dedizione e dell'allenamento»¹.

L'educazione sportiva 'passa attraverso il gioco motorio'. Giocare e fare sport è un modo di porsi di fronte al reale, di mettersi alla prova con se stessi e con gli altri. È un'occasione di socializzazione e apprendimento: consente di scoprire il proprio io interiore e il mondo, di entrare in relazione con se stessi e con l'ambiente circostante, gli oggetti e gli altri che lo vivono. Il gioco, e più in generale l'attività fisico-sportiva, non deve essere ridotta a una semplice pratica biomeccanica poiché in realtà essa rappresenta un complesso sistema di pensiero-azione che richiede e sollecita capacità decisionali e progettuali. Tramite il gioco motorio e l'attività fisico-sportiva si possono sollecitare numerose dimensioni della personalità (biologica, cognitiva, espressiva, relazionale e affettiva/emotiva).

¹ P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2007, pp. 119-120.

Parlebas, sociologo e teorico dell'educazione fisica contemporanea nonché ricercatore e autore di diverse pubblicazioni, propone strumenti d'analisi interessanti per il riconoscimento dei fattori che rendono efficace il gioco motorio e sportivo nello sviluppo personale e sociale. I temi su cui si sofferma riguardano in particolare: le norme sociali veicolate dal gioco motorio; le dimensioni strutturali delle relazioni sociomotorie. Secondo l'autore la dimensione affettiva/emotiva, in cui rientrano le emozioni, è sempre sollecitata quando si pratica un'attività motoria. Le emozioni sono quindi vissute in tutti i giochi motori e nella pratica sportiva.

1. Perché educare alle emozioni

Tra le varie definizioni di emozione che si possono incontrare in letteratura abbiamo voluto partire da quella che ci propone Galimberti nell'Enciclopedia di Psicologia:

Reazione affettiva intensa con insorgenza acuta e di breve durata determinata da uno stimolo ambientale. La sua comparsa provoca una modificazione a livello somatico, vegetativo e psichico. Le reazioni fisiologiche a una situazione emozionante investono le funzioni vegetative come la circolazione, la respirazione, la digestione e la secrezione, le funzioni motorie tramite un'ipertensione muscolare e le funzioni sensorie come svariati disturbi alla vista e all'udito. Le reazioni viscerali si manifestano con una perdita momentanea del controllo neurovegetativo con conseguente incapacità temporanea di astrazione dal contesto emozionale. Le reazioni espressive riguardano la mimica facciale, gli atteggiamenti del corpo, le abituali forme di comunicazione. Le reazioni psicologiche si manifestano come riduzione del controllo di sé, difficoltà ad articolare logicamente azioni e riflessioni, diminuzione delle capacità di metodo e di critica².

Le emozioni non possono essere comandate, sorgono in maniera rapida a seguito di uno stimolo ambientale e provocano cambiamenti a diversi livelli, sia nel corpo e che nella mente.

Sono state anche individuate sei differenti categorie di emozioni, definendole "emozioni primarie": rabbia, disgusto, gioia, sorpresa, paura e tristezza. Parlando di emozioni primarie ci si riferisce a «reazioni naturali e immediate a una situazione stimolo» mentre le secondarie «spesso sono frutto di più emozioni e nascono in risposta a una primaria»³. Secondo gli studi effettuati dai diversi autori citati, si evince che le emozioni contribuiscono a rendere il pensiero più efficace, a patto che questo riesca a riconoscerle, interpretarle e a gestirle opportunamente.

Proprio a proposito del nesso stretto pensiero-emozione, nel 1996 Goleman rese popolare il concetto d'*intelligenza emotiva* definendola «la capacità di motivare se stessi e di persistere nel proseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione; di modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; e, ancora la capacità di essere empatici e di sperare»⁴.

Goleman distingue poi due principali tipi di competenze connesse all'intelligenza emotiva:

² U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Torino 1999, p. 358.

³ L. Piatti – A. Terzi, *Emozioni in gioco*, La Meridiana, Molfetta 2008.

⁴ D. Goleman D., *Intelligenza Emotiva*, Rizzoli, Milano 1996, p. 54.

- Le competenze personali, riferite alla capacità di cogliere i diversi aspetti della propria vita emozionale;
- Le competenze sociali, relative al modo con cui comprendiamo gli altri e ci rapportiamo a essi.

Entrambe le competenze sono caratterizzate da abilità specifiche. In particolare, alla base della competenza personale troviamo la consapevolezza, la padronanza di sé e la motivazione. Alla base della competenza sociale troviamo invece l'empatia e le abilità nelle relazioni interpersonali. Possedere un'intelligenza emotiva significa dunque conoscere le proprie emozioni, saperle controllare e regolare, così come riconoscere le emozioni altrui e saperle dialogare nelle interazioni che stabiliamo volta a volta con gli altri. Le emozioni, siano esse primarie o secondarie, si trasmettono in situazioni di vita collettiva e/o familiare. Esse pertanto vengono sollecitate dalla trama di relazioni sociali e sono l'esito di una valutazione molto rapida della situazione che si sta vivendo, ancorata anche alle esperienze relazionali ed emotive pregresse⁵.

Poiché, come visto, il contesto sociale riveste un ruolo fondamentale come spazio di confronto ed elaborazione delle emozioni, proprie e altrui, è per noi interessante approfondire il ruolo che può giocare un contesto sociale specifico quale è quello che si disegna nell'ambito di una attività fisico-sportiva.

L'uomo contemporaneo spesso prova disagio nel vivere e controllare le proprie emozioni, soprattutto quelle negative. Sono tanti i sentimenti che una persona prova nel corso della vita, è importante riuscire a mantenere le proprie emozioni stabili per reagire consapevolmente evitando reazioni eccessive. Nell'attuale società dei consumi e del mercato, anche delle emozioni si fa merce: «gli specialisti del nostro tempo libero calcolano accuratamente l'impatto, alternando orrore, sorpresa, tristezza, indignazione, sollievo, compassione, lacrime, risate, in un gioco di contrasti che ci tiene sulle spine»⁶. Questo ha effetti perversi sulla capacità di gestione delle emozioni, tant'è vero che spesso si assiste a fenomeni di estremizzazione che vedono, soprattutto le generazioni più giovani, oscillare tra profondi stati di tristezza e la ricerca di emozioni forti. «Il risultato è sotto gli occhi di tutti gli educatori: ragazzi che soffrono di due grandi malattie, la tristezza e la noia»⁷. Tutto questo si innesta in generazioni che mai come in quest'epoca hanno già avuto una infanzia iperstimolata e paradossalmente iperprotetta dalle sofferenze della vita, dalle frustrazioni, dal dolore. Di fatto queste stesse generazioni dimostrano spesso incapacità ad affrontare il dolore e gestire la noia⁸.

Appare essenziale puntare in maniera più decisa su un'educazione delle emozioni dei nostri ragazzi e lo sport appare un terreno fertile per poter lavorare in questo senso.

Il documento dell'OMS del 1993, 'Life skills education in school', che rimane insuperato in merito all'individuazione e alla definizione delle abilità fondamentali "personali e relazionali

⁵ Cfr. R. D'Alfonso R. - G. Garghentini - L. Parolini, *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*, EGA editori, Torino 2005.

⁶ M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 9.

⁷ R. Minello - M. Banzato M., *Imparare insieme: Laboratorio di didattica dell'apprendimento*, Armando, Roma 2002, pp. 11-12.

⁸ D. Coco, *Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive*. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

che servono per governare i rapporti con il resto del mondo e per affrontare positivamente la vita quotidiana” con un importante riferimento alla dimensione emotiva e corporea di tali abilità, riconosce come principio fondamentale generale la valorizzazione del capitale umano lungo tutto il corso della vita attiva e l’importanza dell’educazione, e dei diversi contesti/opportunità, che rendono possibile lo sviluppo di questa dimensione. L’istruzione e la formazione rappresentano quindi, le vie con cui “attrezzare” il singolo individuo, fin dall’infanzia, di quelle conoscenze, abilità e competenze, atte a permettergli di affrontare e risolvere i vari problemi che la vita quotidiana gli riserva. Si tratta di aiutare l’individuo a diventare una persona, un cittadino, un lavoratore, responsabile, partecipe alla vita sociale, capace di assumere ruoli e funzioni in modo autonomo, in grado di saper far fronte alle vicissitudini dell’esistenza. In tutto questo, il ruolo dell’educazione alle emozioni e quindi alla competenza emotiva, non è sempre esplicito ma è sicuramente riconoscibile; ogni individuo si trova oggi, nella società della conoscenza, davanti al problema del suo adattamento a nuove condizioni sempre variabili di accesso al mondo sociale e all’occupazione. L’avvento della società dell’informazione ha aperto agli individui maggiori possibilità di accesso all’informazione e al sapere ma, nello stesso tempo, questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro. Questa evoluzione ha comportato per tutti una maggiore incertezza, creando per alcuni intollerabili situazioni di esclusione. Quest’ottica è, per quello che ci interessa, un passaggio dal micro al macro, ossia il riconoscimento della necessità di essere emozionalmente competenti non solo perché è funzionale sul piano del benessere quotidiano e relazionale, ma anche perché è un requisito essenziale, nella società di oggi, per diventare padroni del proprio futuro e per realizzare le proprie aspirazioni. È quindi richiesto in generale uno sforzo di adattamento; l’istruzione e la formazione diventano sempre più vettori di identificazione, di appartenenza, di promozione sociale e di sviluppo personale.

La mancanza di skills socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l’instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio, in risposta allo stress causato dall’incompetenza nel rispondere alle richieste dell’ambiente⁹. Quindi le life skills rivestono un importante ruolo per un sano sviluppo e preparano l’adolescente per il futuro, promuovendo il suo benessere bio-psico-sociale.

Se le life skills si possono definire come le abilità necessarie per rispondere alla richiesta di sfide della vita quotidiana è facile intuire come l’attività fisico-sportiva possa veicolare e promuovere in modo estremamente efficace tali competenze.

In quanto strettamente intrecciate con i processi di apprendimento e di crescita, le competenze psicosociali costituiscono quindi una componente essenziale dei processi educativi e possono essere trasferite ad altri campi della vita.

Quelle che vengono indicate dall’OMS come centrali per la promozione e il benessere dei bambini e degli adolescenti, possono essere raggruppate in cinque principali aree:

- 1) Decision making, Problem solving;

⁹ Cfr. P. Marmocchi – C. Dal’Aglio – M. Zannini, *Educare alle life skills: come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.

- 2) Pensiero creativo, Pensiero critico;
- 3) Comunicazione efficace, Capacità di relazioni interpersonali;
- 4) Auto-consapevolezza, Empatia;
- 5) Gestione delle emozioni, Gestione dello stress.

È necessaria un'educazione alle emozioni e nei programmi di educazione fisico-sportiva, attraverso lo sviluppo dei costrutti che la riguardano, si può realizzare quella che è la funzione essenziale dell'istruzione e della formazione: l'inserimento sociale e lo sviluppo personale dell'individuo.

2. Lo sport come contesto di educazione alle emozioni e alle relazioni

Dalle ultime rilevazioni dell'Istituto Superiore di Sanità sui bambini di età compresa tra gli 8 e gli 10 anni (2014) e del Rapporto dello studio internazionale HBSC sugli adolescenti di età compresa tra gli 11 e i 15 anni (2016), sulle loro abitudini quotidiane emerge un quadro abbastanza nitido per il quale l'attività fisica (non solo sportivamente intesa ma anche in senso ludico) appare piuttosto marginale: i minori trascorrono la maggior parte del loro tempo libero tra le mura domestiche, vivono vite piuttosto sedentarie, utilizzano le nuove tecnologie con sempre più intensità e frequenza, vivono sempre meno rapporti con coetanei in ambienti non strutturati e in situazioni di autonomia. Inoltre le trasformazioni dei contesti familiari¹⁰, gli stili educativi genitoriali, e i processi culturali dominanti contribuiscono all'ulteriore restringimento e/o "virtualizzazione" dell'orizzonte relazionale di bambini e adolescenti che, rispetto alle generazioni precedenti, rischiano una sorta di deprivazione esperienziale, riguardante soprattutto la sfera dei rapporti sociali, della vita di gruppo, che sappiamo essere l'ambiente necessario al processo di costruzione identitaria dei soggetti. Nell'ultima indagine effettuata nel 2016 dal Sistema di sorveglianza nazionale OKkio alla SALUTE, promosso e finanziato dal Ministero della Salute/CCM e coordinato dall'ISS (Istituto Superiore di Sanità), che raccoglie informazioni sugli stili di vita dei bambini della scuola primaria, con particolare riferimento allo stato ponderale, alle abitudini alimentari, all'esercizio fisico e alle attività scolastiche di promozione della salute, troviamo interessanti elementi di riflessione su ciò di cui stiamo ragionando in questo contributo. Si tratta di una ricerca effettuata su un campione di 48.464 genitori, 48.946 bambini, 2.604 classi terze di 2.374 scuole primarie di primo grado, la quale conferma elevati valori di sovrappeso, obesità e inattività fisica nei bambini. In sintesi il 34% dei bambini dedica al massimo un giorno a settimana (almeno 1 ora) allo svolgimento di attività fisica strutturata e quasi 1 bambino su 4 dedica al massimo un giorno a settimana (almeno 1 ora) allo svolgimento di giochi di movimento. Inoltre che in Italia il 44% dei bambini ha la TV nella propria camera da letto e il 41% trascorre più di 2 ore al giorno davanti a

¹⁰ Cfr. A. Gigli, *Molte famiglie: quelle normali e... le altre*, in M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie*, Carocci, Roma 2010.

TV/videogiochi/tablet/cellulari¹¹ (Spinelli et al., 2017). Lo scenario non migliora se ci spostiamo sulla fascia di età adolescenziale: l'ultimo report dello studio internazionale HBSC¹², che raccoglie informazioni sugli stili di vita dei ragazzi di 11, 13 e 15 anni evidenzia che riguardo ai dati sulla sedentarietà le percentuali sono in aumento in tutte le fasce di età. In particolare – pur essendo diminuito il numero dei ragazzi che trascorrono due ore o più al giorno davanti alla TV, in particolare tra i 15enni (maschi da 36,9% a 30,6% – femmine da 35,8% a 26,1%) – le percentuali di adolescenti che passano due ore o più al giorno a giocare con il PC, lo smartphone o il tablet sono tutte aumentate (Istituto Superiore di Sanità 2018). Le percentuali per fasce d'età sono le seguenti: a 11 anni 37% femmine e 47% maschi; a 13 anni 40% femmine e 49% maschi; a 15 anni 38% femmine e 47% maschi. Inoltre circa il 10% degli intervistati dichiara di dedicare più di 7 ore¹³.

In questo scenario tutte quelle azioni di sistema volte alla promozione dell'associazionismo sportivo appaiono quanto mai auspicabili, facendo tuttavia attenzione che tutti gli attori che operano in tali contesti siano adeguatamente preparati anche da una specifica formazione pedagogica, volta a far sì che il valore potenzialmente emancipante ed educativo dello sport sia realmente perseguito e realizzato. Il valore educativo dell'attività sportiva consiste nel fatto che essa richiede ai soggetti di mettersi in gioco, di assumere un ruolo, di confrontarsi con possibili errori e fallimenti. A questo si aggiunge anche la dimensione di scambio empatico che si instaura tra le figure adulte implicate nelle attività sportive e i ragazzi che vi prendono parte, rendendo possibile l'attivazione di canali di comunicazione necessari allo scambio costruttivo e non mortificante a supporto delle attività stesse. Dunque educare i corpi dei ragazzi significa anche occuparsi delle loro emozioni, della loro intelligenza emotiva e della capacità di confrontarsi ed elaborare i molteplici vissuti che le pratiche sportive generano. Si sta prendendo coscienza dell'importanza di cogliere e lavorare sulle emozioni veicolate attraverso la comunicazione non verbale, sul clima di gruppo, di creare soprattutto occasioni di divertimento. Pertanto, permettere a bambini e bambine di sviluppare un corretto rapporto con il proprio corpo, di sperimentare le regole in un contesto protetto, di affrontare il conflitto e la competizione in modo sano, di collaborare con altri e di instaurare rapporti significativi con gli allenatori, significa contribuire fattivamente al loro sviluppo emotivo e relazionale in un'ottica di costruzione del sé.

La regolare frequenza di un'attività sportiva, sin dalla prima infanzia e fino alla terza età, si afferma come una sorta di “antidoto” in grado di ridurre una serie di rischi: le ricerche in merito sono numerosissime e tutte concordi nell'affermare il suo ruolo fondamentale per un equilibrato sviluppo psicofisico. “Come suggerito anche dall'OMS, praticare una regolare attività fisica, insieme a una corretta alimentazione, contribuisce al mantenimento dello stato di salute di ogni individuo e favorisce il controllo del peso corporeo. Per tali motivi, si consiglia che i bambini

¹¹ Cfr. A. Spinelli et al. (a cura di), *Promozione della salute e della crescita sana nei bambini della scuola primaria. OKkio alla SALUTE: i dati nazionali 2016*, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2017. Consultabile all'indirizzo: <http://www.epicentro.iss.it/okkio/allasalute/Dati2016.asp>; ultima consultazione 24/01/18

¹² Cfr. J. Inchley et al. (a cura di), *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study. International Report from the 2013/2014 Survey*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen 2014.

¹³ Cfr. F. Cavallo et al., a cura di, *4° Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale HBSC*, 2016.

svolgano ogni giorno almeno un'ora di attività fisica, includendo l'attività motoria svolta a scuola, quella strutturata con personale specializzato e il gioco all'aperto" (Istituto Superiore di Sanità, 2008). L'attività sportiva, oltre a metter in gioco il corpo, la sua percezione, la sua salute, comporta una forte mobilitazione emotiva e affettiva: la palestra, o il campo sportivo, prepara al confronto con gli affetti nella vita reale. Grazie alla sua dimensione strutturata e rituale, il contesto sportivo permette di sperimentare vissuti di gratificazione, di rinforzo, di rassicurazione, ma anche e al contempo esperienze di affettività negativa, di frustrazione, di ansia. Per questo è importante che nell'educazione sportiva gli operatori tengano in considerazione l'esperienza nel suo potenziale globale, senza negare, per una sorta di "buonismo pedagogico", le emozioni negative come la tristezza per una sconfitta, la paura per una prestazione, la rabbia per non essere stati valorizzati o capiti. Il lavoro sulle emozioni è importante, ma allo stesso tempo non è qualcosa di immediato. Innanzitutto vi sono i vissuti degli stessi adulti-educatori che entrano in gioco e con cui debbono misurarsi, al fine di evitare movimenti proiettivi di propri stati d'animo sugli allievi. Per supportare processi di confronto ed elaborazione delle emozioni da parte dei propri allievi, sono necessari tempi e modi adeguati ed una maturità umana e metodologica che non può essere data per scontata¹⁴. Gli educatori sportivi, gli allenatori, dovrebbero proporre ai giovani un percorso educativo e obiettivi che siano da un lato abbastanza seducenti da incrementare la loro motivazione ma che dall'altro lato perseguano la finalità di aiutare loro a gestire la frustrazione, la rabbia, l'aggressività¹⁵. Questo è uno dei compiti che i "coach-allenatori-educatori" debbono perseguire e, anche con l'alleanza delle figure parentali, in primis la famiglia.

Poter riuscire a gestire la frustrazione, la rabbia, l'aggressività attraverso l'educazione sportiva richiede un'attenzione specifica verso l'educazione alle emozioni. Educare alle emozioni implica superare una visione dicotomica mente-corpo, liberando la pratica educativa dalla sua focalizzazione preminente sulla dimensione cognitiva. L'educazione globale tiene presente sia la di parte teorica che quella pratica, l'intelletto e le emozioni, il corpo e l'anima.

Sul nesso profondo esistente tra pensiero-emozione-azione ha riflettuto, tra gli altri, Goleman il quale ha proposto il costrutto di 'intelligenza emotiva', con il quale egli ha voluto indicare la capacità di riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, di motivare noi stessi e gestire positivamente le nostre emozioni, tanto interiormente quanto nelle relazioni sociali. In questa definizione vengono messe in stretta relazione motivazione, empatia, logica e autocontrollo, si mette l'accento sulla necessità di farsi una corretta rappresentazione del paesaggio emotivo proprio e altrui, acquisendo via via sempre maggiori livelli di consapevolezza nella gestione delle proprie emozioni e di quelle degli altri¹⁶. Perché, sostiene Goleman, l'intelligenza cognitiva non esaurisce tutto il bagaglio di competenze che necessitano per dialogare costruttivamente con la complessità delle relazioni e dei contesti in cui si è immersi. A caratterizzare il nostro comportamento e la nostra personalità è una miscela in cui il quoziente intellettivo si fonde con altre dimensioni della personalità quali l'autocontrollo, la pervicacia,

¹⁴ Cfr. G. Caio, *Che cosa succede alle associazioni sportive?*, "Animazione Sociale", n. 2, 2011.

¹⁵ Cfr. R.E. Smith - F.L. Smoll, *Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: a field study of self-enhancement processes*, "Developmental Psychology", 26, 1990, pp. 987-993.

¹⁶ Cfr. M. Musaiò, *Pedagogia del bello*, Franco Angeli, Milano 2007.

l'empatia e l'attenzione agli altri: in breve l'intelligenza emotiva. L'autore sostiene la possibilità, da parte dell'uomo, di poter affrontare un percorso educativo che lo porti a conoscere e controllare le proprie emozioni, teorizzando che questo processo di progressiva acquisizione di 'intelligenza emotiva' possa anche essere indotto ed educato¹⁷, e propone un modello di insegnamento che, accanto alla normale alfabetizzazione curriculare, preveda anche l'educazione emozionale. Secondo questo autore dall'intelligenza emozionale dipendono anche l'intelligenza cognitiva e la capacità di motivare e guidare se stessi verso l'azione operativa: egli afferma che la scuola dovrebbe porsi come obiettivi educativi il raggiungimento in ogni allievo della autoconsapevolezza, della gestione delle proprie emozioni e delle capacità di incanalarle in armonia con il corpo, della capacità di risoluzione dei conflitti. I punti salienti del percorso di educazione all'emotività proposto da questo psicologo possono essere così sintetizzati: scoperta e presa di coscienza delle principali emozioni; conoscenza del modo in cui si manifestano e dei fattori che le provocano; autocontrollo; prevenzione dei fattori scatenanti e auto-motivazione. Le esperienze corporee, motorie e sportivo-educative attivando e coinvolgendo gran parte delle famiglie delle emozioni diventano un interessante terreno educativo in cui esperirle, elaborarle, prenderne pienamente coscienza.

Goleman è un convinto sostenitore dei cosiddetti programmi scolastici di apprendimento socio-emozionale per bambini. Infatti, egli sostiene che se si riuscisse ad insegnare ai bambini qualità necessarie alle pratiche di vita quotidiana come l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo e l'empatia, tali qualità li aiuterebbero ad affrontare la rabbia, la paura e la depressione. Educare i bambini a riflettere sulle proprie emozioni appare per l'autore necessario al fine di prevenire problemi futuri, specialmente quelli che derivano dalle emozioni afflittive – come violenza, suicidio, uso di droghe¹⁸.

Nel testo "A scuola di futuro, il manifesto educativo" di Goleman e Senge si delinea un nuovo modello educativo, più adatto per affrontare le sfide della modernità. Che molti dei problemi del nostro tempo dipendano dalla fragilità delle scuole, spesso inadeguate a garantire la formazione di cittadini consapevoli (che un giorno saranno chiamati a decidere, oltre che a consumare) è un fatto dibattuto ormai da molto. I due autori sono convinti assertori della necessità di una 'nuova educazione', che veda insieme (e non contrapposti) i genitori, gli insegnanti e ovviamente gli studenti. Il contesto sociale in cui stiamo vivendo cambia velocemente e non riusciamo a stargli dietro: per questo bisogna attrezzarsi con nuovi strumenti, in grado di dare il giusto orientamento in un mare fatto di continui mutamenti tecnologici, sociali e ambientali. Per prima cosa, è necessario che l'alunno si concentri su se stesso: il bambino consapevole è connesso col proprio mondo interiore, sa cosa prova ed è capace di focalizzarsi su ciò che conta tralasciando le distrazioni. Poi occorre sintonizzarsi sugli altri, comprenderne le realtà e i punti di vista: un'empatia necessaria per poter sviluppare nel futuro la capacità di lavorare insieme. Bisogna poi capire il mondo nel suo insieme: decodificare le interazioni tra reti e sistemi, ossia sviluppare l'intelligenza sistemica, permette di mettere in atto strategie adeguate alla gestione

¹⁷ Cfr. D. Goleman D., *Intelligenza Emotiva*, cit.

¹⁸ Cfr. D. Goleman, D. – T. Gyatso, *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni: rabbia, desiderio e illusione*, Mondadori, Milano 2004.

della complessità¹⁹ (Goleman & Serge, 2016). Educatori e insegnanti dovranno dunque essere in grado di offrire ai propri allievi la grande opportunità di sviluppare in modo armonico e in un certo senso naturale l'intelligenza sociale, emotiva e sistemica.

Goleman, introduce il tema, attuale e dibattuto, dell'influenza delle tecnologie sulle relazioni sociali. A suo parere le funzioni neurologiche degli esseri umani sono strutturate per costruire relazioni faccia a faccia e non per interazioni tramite email. Infatti, quando si ha davanti una persona si ricevono una serie di messaggi non verbali e impliciti che aiutano nella gestione della comunicazione mentre con l'uso delle tecnologie si potrebbe verificare un fenomeno che viene definito 'cyber disinibizione', a causa dell'assenza di 'messaggi sociali accessori al testo'. L'educazione motorio sportiva favorisce le dinamiche di gruppo e stimola il contatto umano favorendo relazioni emotive tra i partecipanti. Poiché l'educazione emotiva andrebbe appresa nelle interazioni dirette, lo spazio dedicato all'educazione fisica sportiva, dove è essenziale una certa interazione tra gli studenti, diventa un terreno fertile dove educare alle emozioni.

La competenza emotiva va costruita e sviluppata nei differenti contesti di vita del soggetto: casa, scuola/lavoro, ambiente sportivo. In quest'ultimo ambito l'intelligenza emotiva sta acquisendo giorno dopo giorno sempre maggiore importanza.

Negli ultimi anni ci si è resi conto infatti che, sicuramente l'allenamento svolge un ruolo rilevante sul nostro stato emozionale, ma è vero anche l'inverso: una buona padronanza emotiva gioca un ruolo fondamentale nel migliorare il rendimento sportivo. Tali competenze, una volta sviluppate, possono essere trasferite anche agli altri contesti sociali.

Le emozioni, sia che siano positive che negative, quando sono troppo intense, possono portare a perdere il controllo della situazione se non si è in grado di regolarle. Ad esempio, un allenatore che sta perdendo una partita, proverà un senso di frustrazione che potrebbe fargli perdere la lucidità rispetto alle decisioni da prendere.

Le persone che devono fronteggiare emozioni contrastanti avranno meno capacità di concentrazione e saranno meno efficaci. In uno sportivo l'autocontrollo dovrebbe essere la prassi, non solo per non farsi prendere dalla rabbia e, di conseguenza, venire espulso da una partita, ma anche perché lo stato emotivo influenza la prestazione in gara e in allenamento. L'emozione di fatto nello sport condiziona fortemente l'esito dell'attività fisica, così come influisce in una verifica a scuola o in qualsiasi altro compito da svolgere (Mercadante, 2016). Sempre Goleman a questo proposito sostiene che le persone competenti sul piano emozionale - quelle che sanno controllare i propri sentimenti, leggere quelli degli altri e trattarli efficacemente - hanno la possibilità di esprimere un'efficacia maggiore lungo il corso della vita.

Il bambino, mentre impara a muoversi, affronta in modo spontaneo e diretto anche le problematiche connesse alla gestione della propria emotività. Sarà compito dell'educatore saper orientare i momenti di pratica e di apprendimento motorio verso l'attenzione alle proprie emozioni per aiutarlo a gestirle ed elaborarle²⁰.

¹⁹ D. Goleman – P.M. Senge, *A scuola di futuro*, Rizzoli Etas, Milano 2016.

²⁰ F. Casolo, *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

Le emozioni sono strettamente connesse con le *relazioni interpersonali*. Le interazioni sociali costituiscono lo spazio entro cui le emozioni si danno, esse entrano in gioco nell'avviare, mantenere, rafforzare o rompere le relazioni con gli altri. Queste interazioni iniziano dai primi attimi di vita, tant'è vero che già nel grembo materno il bambino comunica con la madre mediante piccoli movimenti che le manifestano la sua presenza. La madre a sua volta, percependoli, interagisce stabilendo così un dialogo²¹. Le emozioni sono indicatori dell'intensità e della valenza del *legame sociale* con altri soggetti, esprimono le varie forme di *attaccamento*. Il sistema emotivo dunque funge da *interfaccia* nella mediazione fra soggetto e soggetto, ma anche tra soggetto e ambiente.

Le emozioni inoltre costituiscono un meccanismo di segnalazione della pertinenza e della rilevanza degli eventi, esterni e interni, per il soggetto in riferimento ai suoi *interessi* o *scopi*. Proviamo emozioni soltanto come risposta a specifiche situazioni che sono per noi importanti e dotate di *significato*. Inoltre a seguito dell'elaborazione di nuovi significati rispetto a emozioni già vissute, ovvero a nuove emozioni, o credenze, o motivazioni, il soggetto modifica i propri atteggiamenti²². Le emozioni, dunque, richiedono una forma di *elaborazione cognitiva* degli stimoli che ci arrivano dalle interazioni con gli altri e con i contesti, sono sempre atti coscienziali che rivelano aspetti della nostra realtà personale che si costruisce nel mondo secondo prospettive di significato proprie²³. I soggetti non soltanto provano emozioni, ma anche le riflettono, le elaborano, le trasformano. Questa capacità di regolare le emozioni, è un valido indicatore del proprio stato di salute e costituisce una modalità rilevante per conservare il proprio benessere psicofisico. Le persone ricordano più facilmente le situazioni che rievocano più risposte emotive, sia positive che negative. Questo ci dimostra come all'aumentare dell'attivazione emotiva corrisponda uno sviluppo delle prestazioni cognitive. Ma oltre una certa soglia il coinvolgimento emotivo può diventare sproporzionato producendo una alterazione delle prestazioni stesse, modificandole fino a danneggiarle. Possiamo dunque affermare che l'emozione prepara l'uomo all'azione, la *prontezza* ad agire contribuisce, in modo essenziale, a rendere emotiva l'azione stessa. Appare chiaro che più alta è l'intensità delle emozioni più diventa difficile governarle. Per questo motivo è importante educare ad una corretta gestione delle proprie emozioni per poter essere in grado di modularle. In questo senso l'educazione fisico-sportiva diventa un spazio importante, in quanto aiuta gli allievi a confrontarsi su un "campo di gioco" favorendo la socializzazione, permettendo loro di esprimere le proprie emozioni e riconoscere le emozioni dell'altro.

3. Condotta motoria: Le emozioni nel corpo in movimento

²¹ Cfr. D. Coco D., *Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche*. In Ellerani P. (a cura di), *Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013.

²² P. Tortella, *La mente in azione: formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie*. In Minello R. (a cura di). *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2011.

²³ A. Bellingeri, A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

Nel 1981 Parlebas ha introdotto il concetto di *prasseologia motoria*, ovvero la scienza dell'azione motoria, per dare qualità all'educazione fisica. Attraverso la 'prasseologia motoria' l'autore ci presenta la chiave di lettura sociomotoria, che può essere definita come la prospettiva delle scienze motorie che analizza le interazioni tra individui nelle situazioni motorie. Si prendono perciò in considerazione le condotte motorie, termine che intende evidenziare come le attività di gioco motorio mettano in moto l'intera personalità del soggetto, non solo il piano organico, psicologico o cognitivo, ma anche (se non soprattutto) sociale. Le condotte motorie in sostanza possono essere interpretate come la manifestazione di una personalità che esprime se stessa, mediante le interazioni con l'ambiente fisico e l'entourage sociale. Il campo d'azione sociomotorio fa quindi riferimento alla presenza della componente "interazione motoria" tra le persone coinvolte nelle attività. Nel caso in cui un soggetto effettui un'azione motoria senza interazione con gli altri, si viene a delineare una situazione cosiddetta psicomotoria (in senso lato), dove l'attenzione del singolo individuo viene posta nei confronti dell'ambiente o degli oggetti, ma non di altre persone. Rientrano in questa tipologia di movimento, ad esempio, tutti i giochi di abilità individuale o gli sport in cui si resta in corsia, che sostanzialmente non prevedono scambi di alcun tipo con altri atleti nel corso della performance. Nel caso in cui si svolgano invece sfide tra individui o a squadre, si dà vita a scambi socio-motori caratterizzati dalla presenza di due diverse interazioni: quella cooperativa tra compagni e quella competitiva nei confronti degli avversari, oppure mista nel caso di attività di squadra. Vivere l'intera gamma di situazioni socio-motorie significa impostare le attività non solo in relazione agli aspetti tecnici delle diverse pratiche sportive (approccio tecnicistico), ma anche alle relazioni che vengono ad instaurarsi e alle conseguenti emozioni che si generano. Attraverso la 'prasseologia motoria' è possibile chiarire le modalità di funzionamento delle varie situazioni motorie. È prioritario sottolineare come, a partire dall'introduzione di questa scienza appartenente all'educazione fisica, gli allievi siano messi al centro del processo di apprendimento e dell'insegnamento. L'alunno oggi viene considerato nella sua globalità, senza scindere il movimento dalla persona. In precedenza la definizione del costrutto di 'movimento' si era preoccupato di descrivere i gesti e i meccanismi di funzionamento degli stessi, considerandoli a se stanti, escludendo di fatto il soggetto, come se il gesto fosse impersonale, separabile e separato dal soggetto che lo pone in essere. Secondo i modelli pedagogici a cui noi ci riferiamo, è necessario un salto rispetto a quell'impostazione, ossia è necessario passare dal costrutto di 'movimento' a quello di 'condotta motoria'.

Come riferisce Parlebas «*la conduite motrice est une organisation signifiante du comportement moteur en tant qu'il est portateur de signification*» (la condotta motoria è un'organizzazione significativa del comportamento motorio come portatore di significato)²⁴.

La condotta motoria infatti si manifesta attraverso un comportamento motorio in cui gli aspetti osservabili sono ricchi di significato e sono vissuti in maniera cosciente dalla persona coinvolta. Sempre secondo Parlebas, «*la conduite motrice n'est en effet réductible ni à une séquence de manifestations observables, ni à une pure conscience détachée des faits. Elle répond à la totalité de la personne agissante, à la shynthèse unitaire de l'action signifiante*»²⁵. Come si

²⁴ P. Parlebas P., *Jeux, sport et sociétés*, INSEP, Paris 1999.

può notare ci sono due punti di vista: uno esterno, che fa riferimento al comportamento osservabile e un punto di vista del significato interiore che equivale al vissuto corporeo della persona che sta compiendo un'azione; vale a dire la percezione che questa persona ha, l'anticipazione che precede l'espressione del gesto, l'immagine mentale che si crea, l'emozione che essa prova.

Il concetto di condotta motoria consente di avere un approccio globale, in cui prendere in considerazione ed evidenziare, nel corso dello svolgimento dell'azione, gli aspetti di tipo cognitivo, affettivo, biologico, relazionale ed espressivo.

Parlebas nel suo testo *Giochi e sport, corpo comunicazione e creatività ludica* precisa l'importanza che le dimensioni della personalità rivestono sulle condotte motorie.

Lo spazio motorio è uno spazio sociale ed affettivo. L'affettività è, in effetti, una dimensione che tocca profondamente l'attività fisica. Basti pensare alla necessità di avere delle motivazioni: scegliere una data attività [...] e scegliere un certo ruolo [...] è già un impegno affettivo. I fattori emotivi influenzano profondamente la stessa tecnica motoria ed è indispensabile tenerne conto nel quadro di un processo di apprendimento. L'affettività diventa allora la chiave di volta delle condotte motorie. Se è vero che la pratica delle attività fisiche ci obbliga a mettere in gioco le risorse più profonde della nostra personalità, sino a provocare l'individuazione di un inconscio motorio allora appare evidente l'importanza che può assumere l'uso pedagogico di un campo di attività così ricco di effervescenti espressioni²⁶.

Noi facciamo esperienza anche e soprattutto attraverso il nostro corpo e le nostre emozioni sono radicate ed iscritte nel corpo, con coinvolgimento della mente, in una circolarità mente-corpo. Quando parliamo di emozioni, ci riferiamo ad una successione di reazioni articolate, ma soprattutto interdipendenti che si espandono in differenti parti del corpo e della mente. Partendo da questo presupposto possiamo definire un'emozione come una reazione di risposta che avviene nell'immediato, con un breve decorso personale, risultato di un precisato evento interno o esterno e sopraggiunge regolata in base all'esperienza vissuta la cui risposta ricade anche sul corpo.

Riabilitando il corpo, siamo condotti, attraverso lo stesso processo, a riabilitare l'emozione. Il culto dell'emozione e il culto del corpo sono i due volti di una stessa rivoluzione della mentalità. Il vantaggio dell'emozione è infatti di partecipare al contempo della vita dell'anima e di quella del corpo. Essa è il segno di ciò che una volta si chiamava l'unione dell'anima e del corpo. Si colloca nell'interfaccia di due componenti della natura umana. Quando sopraggiunge un'emozione, il nostro corpo si fa sentire da noi attraverso ogni tipo di modificazioni fisiologiche, neurovegetative, endocrine. L'alterazione del respiro, il cambiamento del ritmo cardiaco, i sudori freddi, i brividi, i tremori, il nodo alla

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ P. Parlebas, *Giochi e sport, corpo comunicazione e creatività ludica*, Ed. Il Capitello, Torino 1997, p. 22.

gola attestano che l'emozione è, nella sua essenza, carnale. Lasciar parlare le proprie emozioni significa dare parola al corpo²⁷.

Il contesto sociale, ha un ruolo importante soprattutto nell'espressione delle emozioni, infatti Parlebas ritiene che:

Anche la dimensione sociale può essere seriamente stimolata dalla pratica fisica. Per prima cosa, la maggior parte delle attività sportive vengono realizzate in gruppo. Ciò che caratterizza queste attività è la comunicazione motoria. La presenza degli altri sconvolge la motricità: in situazioni di co-motricità, l'altro è un compagno determinante per l'azione di ciascuno. Emerge così una dinamica di gruppo che attribuisce un nuovo senso al gesto del lancio di un pallone [...] non c'è più solo l'azione: ora c'è interazione. Il comportamento di un individuo acquista un significato nuovo se viene connesso al comportamento dei compagni: si richiede un coordinamento. Ogni soggetto sarà stimolato ad assumere un ventaglio di statuti ed a giocare a numerosi e diversi ruoli socio-motori. Le attività fisiche permettono dunque lo sviluppo di una vera e propria intelligenza sociomotoria²⁸.

4. Per una pedagogia della 'corporeità'

Secondo il pensiero di Gamelli, la pedagogia del corpo non si circoscrive in uno spazio e in modalità educative specialistiche d'intervento. Si tratta invece di un'attitudine formativa trasversale segnata dall'apertura ai sensi, dalla messa in gioco di "pensiero-corpo-emozione" nella relazione.

L'educazione corporea e al movimento, sia esso una qualità puramente espressiva o gesto motorio o sportivo, rappresenta una sfida molto importante alla luce della diffusione di situazioni di disagio che vedono in primo piano il modo distorto di vedere e di sentire il proprio corpo, all'origine di derive autodistruttive; un'azione educativa che lavori sull'immagine corporea e sulla comunicazione gestuale e prossemica può contribuire allo sviluppo di un intervento preventivo, come pure può assumere una centralità dal punto di vista dell'educare alle emozioni, affinché esse trovino quanto prima possibili canali e forme di esternazione e di condivisione che rifuggano una loro esplicitazione irreflessiva e violenta²⁹.

«Il corpo è luogo dell'esistere stesso della persona, a partire dal quale siamo consapevoli di noi stessi, del mondo e degli altri, è la realtà nella/con la quale percepiamo, sentiamo, pensiamo ed

²⁷ M. Lacroix, *Il culto dell'emozione*, cit., p. 35.

²⁸ P. Parlebas, *Giochi e sport, corpo comunicazione e creatività ludica*, cit., p. 17.

²⁹ A. Cunti et al., *Lessico di pedagogia del corpo e del movimento*, Università degli Studi di Napoli "Parthenope", p. 6: https://moodle2.units.it/pluginfile.php/117036/mod_resource/content/1/Cunti%20A%20%28a%20cura%20di%29%20Lessico_di_Pedagogia.pdf

entriamo in relazione»³⁰. La dimensione corporea, dentro questa visione, diventa la porta di accesso per entrare in contatto con ogni realtà dell'essere umano, con ogni sua dimensione e il movimento ne costituisce lo strumento di azione, in quanto essendo fortemente esperienziale permette di agire su abiti comportamentali cui sono sottesi bisogni e riferimenti culturali e simbolici rilevanti nella formazione della personalità. Il movimento quindi può rappresentare «una grande e poliedrica possibilità educativa, se opportunamente pensato e realizzato»³¹.

Il corpo entra sempre nei processi di apprendimento e necessita pertanto di essere attenzionato dalle metodologie didattiche messe in atto. Si tratta di un corpo intelligente, ossia attore del processo e della crescita della persona, un corpo contenitore di emozioni pronte a rafforzare la memoria e il piacere di stare a scuola³². Agire sulla pedagogia del corpo vuol dire riuscire ad educare alle emozioni e ad elaborare e superare limiti personali e problemi per esempio confrontandosi «con situazioni-problemi nuovi e impegnativi, sperimentare la capacità di elaborare mentalmente e di realizzare praticamente programmi motori e progetti, provare il piacere di esprimere le proprie emozioni attraverso il corpo, quel corpo che pulsa e chiede di essere ascoltato»³³.

Attraverso il riconoscimento dell'altro, l'immagine corporea andrà progressivamente: «evolvendosi fino a concretizzarsi nella capacità di gestione autonoma di sé, quindi di fare uso del corpo, del movimento e delle emozioni in armonia con i propri bisogni e con le norme socioculturali in vista di un'efficace collocazione nella società»³⁴. «L'essere umano attraverso il corpo in movimento si situa nella società in cui vive, nel mondo, egli infatti diviene capace di collocarsi nel e con il mondo in divenire. Potremo dire che l'essere umano è ed esiste con il proprio movimento corporeo che evolve e si migliora nel tempo»³⁵. «Le emozioni sono parte essenziale del movimento e nello specifico dell'attività motoria, poiché ogni volta che un uomo pratica un'attività di apprendimento motorio, questa giunge complessivamente in tutte le sue estensioni della personalità, soprattutto quella intimamente emotiva»³⁶. Parlebas afferma che l'affettività è la chiave delle condotte motorie, confermando che nel caso in cui non intervengano stati emotivi si può supporre che il soggetto si stia confrontando con una situazione che non ha alcun senso per lui e quindi non genera alcuna modificazione, alcun apprendimento. Per l'autore ogni atto di apprendimento mobilita la persona nel suo insieme, dunque anche la dimensione emozionale, che è indissociabile dal processo, viene sempre sollecitata in quanto parte integrante dell'atto di apprendimento. Le circostanze e i contesti dove non sia presente alcuna sollecitazione della dimensione emozionale impediscono e limitano

³⁰ A. G. A. Naccari, *Pedagogia della corporeità. Educazione, Attività Motoria e Sport nel Tempo*, Editore Morlacchi, Perugia 2003, p. 2.

³¹ *Ibi*, p. 3.

³² Cfr. F. Gomez Paloma, *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper essere*, Guida Editori, Napoli 2004.

³³ F. Casolo – S. Melica, *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 117.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ D. Coco, *La relazione educativa a scuola, per una educazione in movimento*, in U. Margiotta (a cura di), *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015, p. 135.

³⁶ D. Coco, *Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive*, cit., p. 263.

l'apprendimento³⁷. Durante le attività di educazione fisica-sportiva, l'ambiente è sempre lo stesso ed unico per ciascun attore che vi prende parte, ma poi i vissuti emozionali sono differenti da soggetto a soggetto. La varietà nei vissuti «è strettamente collegata al significato che [l'ambiente] riveste, in termini di costi-benefici per l'individuo stesso e per il suo benessere. [...] Le emozioni sono il risultato di una risposta basata su tre aspetti correlati l'un l'altro: la relazione, la motivazione ed i processi cognitivi»³⁸. In quest'approccio si parla pertanto di 'corporeità', inteso come concetto capace di esprimere il «legame tra corpo, emozione e cognizione. Grazie al concetto di corporeità, il corpo non è più uno strumento, ma diventa un modo per esprimere la propria identità e le proprie emozioni»³⁹. La conseguenza del ragionare in termini di 'corporeità' nei processi di apprendimento, e quindi anche di quelli strettamente riferiti all'attività fisico-motoria, è che diamo valore alla «complessità dell'uomo, sottolineando la necessità di considerarlo nella sua totalità. Il corpo non è più mero strumento, ma rappresenta il punto di contatto con il mondo attraverso il quale conferire senso e significato alla realtà. Il significato del mio corpo, per esempio delle mie mani, non risiede, infatti, nella loro struttura anatomica ma negli oggetti che esse possono afferrare o non riuscire a prendere, dal momento che il corpo non è un oggetto ma è ciò grazie a cui vi sono degli oggetti»⁴⁰. L'aspetto corporeo dell'uomo, in questa sua unità, appare tutt'altro che secondario rispetto ai processi di costruzione identitaria ed anzi la sua identità è anche identità corporea, in cui il corpo assume il ruolo di interfaccia attraverso cui egli, nella sua totalità, interagisce modificando sé e ciò che è fuori di sé.

5. L'attività fisica sportiva nello sviluppo dell'identità in adolescenza

Come hanno ben argomentato Ferrante e Sartori l'educazione sportiva ha una specificità molto importante in quanto non soltanto pone al centro il corpo, ma questo 'corpo' non è «assimilabile a una cosa, ad un oggetto, ma [è] un corpo segnato dal tempo, vissuto, soggettivo, che nelle sue dimensioni plastiche e atletiche, materiali ed emotive, reali e immaginate, intime e relazionali, costituisce un ancoraggio all'interno del processo di costruzione identitaria, giocando dunque un ruolo importante nello sviluppo integrale della personalità di un soggetto»⁴¹. Pertanto l'attività sportiva nel mentre forma e trasforma il corpo ha anche la capacità di liberare energie profonde grazie al fatto che il soggetto si trova a sperimentarsi rispetto alle proprie capacità, scoprendo i propri limiti e ponendosi degli obiettivi di superamento, in una costante e produttiva tensione tra accettazione di sé e progetto di sviluppo. «L'adolescente, sforzando l'organismo durante gli allenamenti o in partita si mette alla prova,

³⁷ Cfr. P. Parlebas, *Didactique et logique interne des APS*. Revue EPS, 228, 1991.

³⁸ N. Debois – L. Blondel – J. Vettraine J., *Les émotions en EPS, comprendre et intervenir*. Dossier Eps, 74, Editions Revue EPS, Paris 2007, pp. 10-11.

³⁹ D. Coco, *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*, Anicia, Roma 2014, pp. 120-121.

⁴⁰ A. Cunti et al., *Lessico di pedagogia del corpo e del movimento*, cit., p. 16-17.

⁴¹ A. Ferrante – D. Sartori, *Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva*, Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona. Cqia Rivista, numero III, ottobre. Università degli studi di Bergamo, Bergamo 2011, p. 6-7.

sente il proprio corpo, ne percepisce i confini, avverte fisicamente i propri limiti, si trova obbligato a moderare il senso di onnipotenza tipico di quest'età e a misurarsi con gli inevitabili fallimenti e le sconfitte»⁴².

Da quanto detto appare chiaro che l'attività fisica non è riducibile solo a questioni legate a patologie fisiche o a necessità di disciplinamento del corpo, ma assume un valore importante nell'ambito della crescita personale, emotiva e relazionale. «La salute, l'igiene, la disciplina, la forza, sono solamente alcuni dei possibili esiti della pratica sportiva, la quale tuttavia eccede queste dimensioni. Lo sport facilita l'aggregazione tra pari, concede agli adolescenti la possibilità di instaurare un rapporto significativo di natura extrafamiliare ed extrascolastica con figure adulte di riferimento, gli allenatori, riconosciuti come autorevoli dai ragazzi»⁴³. È un'esperienza immersiva che consente di sperimentare dinamiche di socializzazione, di confrontarsi con norme di condotta, di sviluppare senso di appartenenza. Inoltre «legittima l'agonismo e il conflitto, lo sfogo e l'esplicitazione di emozioni solitamente censurate nel quotidiano perché ritenute socialmente sconvenienti, quali rabbia, frustrazione, ansia, paura»⁴⁴, con cui il giovane può misurarsi per elaborarle, all'interno di un setting predisposto opportunamente, ossia progettato affinché sia un adeguato dispositivo pedagogico, che offre una dimensione protetta e controllata in cui sperimentare strategie di risposta, al riparo da effetti più radicali che le stesse avrebbero in una situazione di realtà. Non è in ultimo da trascurare l'importanza formativa che assume il momento dell'esibizione, che ogni sport porta con sé: si tratta di una situazione in cui il giovane può 'mettersi in scena', in modo ludico e simbolico, libero da quei vincoli quotidiani che non permettono di liberare energie positive, possedute ma di cui spesso non si ha consapevolezza, andando così ad accrescere la coscienza di sé e a integrare ed arricchire la rappresentazione della propria corporeità.

Il setting sportivo articola uno spazio e un tempo in cui, attraverso specifiche ritualità, i corpi e i vissuti vengono implicati e sottoposti ad azione trasformativa, tant'è che gli autori Barone e Mantegazza a questo proposito parlano del setting sportivo come di un vero e proprio 'dispositivo di elaborazione della crescita': «un dispositivo materiale, simbolico, corporeo, ludico, inconscio che permette al ragazzo e alla ragazza di attraversare *un setting* esperienziale che declini in senso specificamente educativo i vissuti di ansia, paura, speranza, i bisogni di conflitto, confronto, messa alla prova di sé, ridefinizione del proprio schema corporeo che sono specifici dei soggetti in età evolutiva»⁴⁵.

Un aspetto essenziale del funzionamento di questo dispositivo è che il partecipante faccia proprie le regole del gioco che sono indicate dal setting e che assuma su di sé il ruolo che esso gli indica. Solo in questo modo si verifica una produttiva sospensione del proprio sé abituale e si possono far strada altre disposizioni soggettive e stati emotivi poco elaborati nelle situazioni del quotidiano, con cui egli può entrare in dialogo per costruire livelli di autoconsapevolezza più competenti e produttivi (si veda a tal proposito tutta la letteratura di ambito pedagogico sul

⁴² *Ibi*, p. 7-8.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ P. Barone – R. Mantegazza, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano 1999, p. 80.

valore dei giochi di ruolo e della simulazione). Ecco allora che le professionalità implicate nella educazione motoria e sportiva, un allenatore o un personal trainer o un insegnante di educazione motoria o fisica, debbono necessariamente possedere adeguate competenze in merito alla costruzione del setting di lavoro nella chiave che abbiamo fin qui illustrato, affinché esso possa dirsi 'educativo'; l'aggettivo non può darsi per scontato sol perché si sta facendo attività fisica. «Da qui si evince la centralità e l'importanza educativa della figura dell'allenatore [...]. [Egli] dovrebbe anche svolgere, nella prospettiva teorica in cui ci poniamo, una specifica funzione pedagogica, vale a dire quella di presidiare la funzionalità del dispositivo creando le condizioni affinché ciascun ragazzo possa mettersi alla prova e conoscersi un po' meglio, ridefinendo la propria identità»⁴⁶. È necessario rendere la pratica motoria e sportiva intenzionalmente 'educativa': superare il senso comune sull'aspetto educativo dello sport e la riduzione dell'attività motoria a mero fatto tecnico e fisico per realizzare piuttosto esperienze formative che coinvolgano il soggetto nella sua globalità, grazie a figure competenti non soltanto sul piano delle prestazioni atletiche ma anche su quello della progettazione didattica.

Conclusioni

Le emozioni rappresentano certamente una delle dimensioni implicate attivamente nei processi educativi e di apprendimento. Abbiamo visto come il contesto sociale riveste un ruolo importante nella stimolazione delle emozioni e quanto l'attività fisico-sportiva, possa influire su di esse. Parlebas infatti afferma che l'affettività è la chiave delle condotte motorie. Di fatto per l'autore il solo caso in cui si può supporre che l'emozione non intervenga, è quello in cui l'individuo si confronta con una situazione che non ha alcun senso per lui e quindi non provoca alcuna modificazione, alcun apprendimento. Le situazioni di non apprendimento sarebbero quelle che non sollecitano il soggetto nella sua dimensione emozionale. Le circostanze e i contesti dove non sia presente alcuna sollecitazione della dimensione emozionale limitano, e in certi casi ostacolano l'apprendimento. Da questo punto di vista le emozioni assumono una vitale importanza quindi appare importante una corretta educazione alle emozioni e l'attività fisica e sportiva, a nostro parere, diventa una importante opportunità dove educare, soprattutto i più giovani, a saper sentire, analizzare, governare le proprie emozioni. Questo è uno dei compiti che i "coach-allenatori-istruttori-maestri-educatori sportivi- docenti di educazione fisica" possono e devono perseguire.

Purtroppo l'attività motoria nella scuola e le attività sportive in genere non godono ancora di una considerazione tale da essere inquadrare nella giusta prospettiva di momenti importanti, al pari di altri, nel processo di crescita, costruzione e sviluppo della personalità dei soggetti, perché ritenute ancora semplici momenti di sfogo, svago e/o potenziamento muscolare. Serve un salto culturale: guardare l'attività motoria (e quella sportiva) da un'angolazione complessa, che comprende le questioni sociali, le implicazioni psicologiche e pedagogiche. Significa valorizzare l'attività motoria come strumento attraverso cui lavorare sulla corporeità che è

⁴⁶ A. Ferrante – D. Sartori, *Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva*, cit., p. 11.

molto più della rappresentazione del corpo, avendo un'accezione complessa che implica la dimensione emozionale, nonché quella intersoggettiva-sociale. Tale salto coinvolge anche i percorsi formativi e le competenze delle figure implicate nelle attività motorie e sportive: è necessario guardare ad esse come figure a pieno titolo educative che pertanto necessitano di competenze adeguate a tale funzione. Tra i modelli emergenti nella formazione degli allenatori sportivi spicca quello del professionista critico-riflessivo: una guida che possiede competenze critiche e riflessive per progettare e gestire un ambiente idoneo⁴⁷ ad essere, come abbiamo illustrato nei precedenti paragrafi, 'dispositivo di elaborazione della crescita'.

Antonio Di Maglie
Università del Salento

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Antonacci F., Cappa F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*. Milano: Franco Angeli.
- Barone P., Mantegazza R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bortolotti B. (2016). *La prasseologia motoria: per un rinnovamento epistemologico dell'attività motoria e sportiva*. Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caio G., *Che cosa succede alle associazioni sportive?*, "Animazione Sociale", n. 2, 2011.
- Casolo F. (2004). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo F. (2014). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo F., Melica S., (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cavallo F., Lemma P., Dalmaso P., Vieno A., Lazzeri G., Galeone D., (2016), a cura di, *4° Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale HBSC*
- Coco D., (2013). *Lo sviluppo delle competenze sociali dai primi gesti motori alle prime forme ludiche*. In Ellerani P. (a cura di). Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coco D., (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Coco D., (2015). *La relazione educativa a scuola, per una educazione in movimento*. In Margiotta U. (a cura di). Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coco D., (2016). *Scoprire ed educare le emozioni nelle attività ludico-sportive*. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cunti A., Lo Presti F., Sabatano F., Bellantonio S., Cante M., Lemba J., *Lessico di pedagogia del corpo e del movimento*. Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

⁴⁷ Cfr. E. Isidori, *Pedagogia dello sport*, Carocci, Roma 2010.

- https://moodle2.units.it/pluginfile.php/117036/mod_resource/content/1/Cunti%20A%20%28a%20cura%20di%29%20Lessico_di_Pedagogia.pdf
- D'alfonso R., Garghentini G., Parolini L. (2005). *Emozioni in gioco. Giochi e attività per un'educazione alle emozioni*. Torino: EGA editori.
- Debois N. , Blondel L. , Vettraine J. (2007). *Les émotions en EPS, comprendre et intervenir*. Dossier Eps, 74. Paris: Editions Revue EPS.
- Epicentro. Il portale dell'epidemiologia per la sanità pubblica a cura del Centro nazionale per la prevenzione delle malattie e la promozione della salute dell'Istituto Superiore di Sanità. OKkio alla Salute 2010. www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/IndagineNazionale2010.asp.
- Ferrante A., Sartori D. (2011). *Per un'analisi del dispositivo strutturale dell'educazione sportiva*. 1_MAZZINI_4-19_DEF.docx Educazione fisica e sportiva ed educazione integrale della persona. Cqia Rivista, numero III, ottobre. Università degli studi di Bergamo: Bergamo.
- Galimberti U. (1999). *Enciclopedia di psicologia*. Torino, Garzanti.
- Gigli A. (2010). *Molte famiglie: quelle normali e... le altre*, in M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie*. Roma: Carocci.
- Goleman D. (1996). *Intelligenza Emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman, D. , & Gyatso, T. (2004). *Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni: rabbia, desiderio e illusione*. Milano: Mondadori.
- Goleman D. -Senge P.M., *A scuola di futuro*, Rizzoli Etas, Milano 2016.
- Gomez Paloma F. (2004). *Corporeità ed emozioni. Una didattica psicomotoria per la costruzione del saper essere*. Napoli: Guida Editori.
- Inchley J., Currie D., Young T., Samdal O., Torsheim T., Augustson L., Mathison F., Aleman-Diaz A., Molcho M., Weber M., Barnekow V (a cura di), (2014). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study. International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Isidori, E. (2010). *Pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.
- Istituto Superiore di Sanità (2008). ISSN 1123-3117, Rapporto ISTISAN 09/24, (www.iss.it/binary/publ/cont/0924web.pdf).
- Jackson P. W. (1968) *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lacroix M., (2002). *Il culto dell'emozione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Le Breton D. (2007). *Il sapore del mondo. Un 'antropologia dei sensi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marmocchi P. – Dal'Aglio C. – Zannini M., *Educare alle life skills: come promuovere le abilità psicosociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*, Erickson, Trento 2004.
- Massa R. (2000). *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*. Animazione Sociale, n.2, Febbraio.
- Merleau-Ponty M. (1993). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Minello R., Banzato M. (2002). *Imparare insieme: Laboratorio di didattica dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Musaio M. (2007). *Pedagogia del bello*. Milano: Franco Angeli.
- Naccari A.G.A., (2003) *Pedagogia della corporeità. Educazione, Attività Motoria e Sport nel Tempo*. Perugia: Editore Morlacchi
- Navarini G. (2002), *Microcosmi sportivi. Una ricerca sulle organizzazioni sportive e sulle storie di vita dei giovani a Milano*. Milano: Unicopli.

- Palmieri C. (2011), *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli
- Parlebas P. (1991). *Didactique et logique interne des APS*. Revue EPS, 228.
- Parlebas P. (1997). *Giochi e sport, corpo comunicazione e creatività ludica*. Torino: Ed. Il Capitello.
- Parlebas P. (1999). *Jeux, sport et sociétés*. Paris: INSEP.
- Piatti L. – Terzi A., *Emozioni in gioco*, La Meridiana, Molfetta 2008.
- Sarsini D. (2013). *Il corpo in Occidente. Pratiche pedagogiche*. Roma: Carocci Editore.
- Smith R.E.- Smoll F.L., *Self-esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors: a field study of self-enhancement processes*, "Developmental Psychology", 26, 1990, pp. 987-993.
- Smoll F. L., Smith R. E., & Cumming S. P. (2007). *Effects of coach and parent training on performance anxiety in young athletes: A systemic approach*. Journal of Youth Development, Volume 2, Numero 1. ISSN 2325-4017. University of Pittsburgh Press. <https://jyd.pitt.edu/ojs/jyd/article/view/358>
- Spinelli A, Nardone P, Buoncristiano M, Lauria L, Pierannunzio D., (2017), a cura di, *Promozione della salute e della crescita sana nei bambini della scuola primaria. OKkio alla SALUTE: i dati nazionali 2016*. Roma: Istituto Superiore di Sanità. Consultabile all'indirizzo: <http://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/Dati2016.asp>; ultima consultazione 24/01/18
- Tortella, P., (2011). *La mente in azione: formazione alla corporeità e alle emozioni dell'insegnante di scienze motorie*. In Minello R. (a cura di). *Formazione & Insegnamento*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. Lecce: Pensa MultiM

Adolescenza chiama formazione. Tra fragilità e potenzialità, tra dipendenza e autodeterminazione, alla ricerca del Sé sconosciuto

Carolina Scaglioso

Intendo riflettere, a partire dalla connotazione digitale della generazione di adolescenti nati tra il 1996 e il 2010 e dalla diffusione dei sintomi di burn out tra gli insegnanti, sulle seguenti necessità: 1. intercettare questa generazione senza tuttavia rinunciare a prassi rigorose capaci di operare sul piano dei valori e delle prospettive; 2. lavorare alla rimozione delle disuguaglianze, rimozione che resta una delle funzioni più importanti del sistema formativo formale. La riflessione prende in considerazione, tra le altre, anche le evidenze che riguardano le psicopatologie relazionali frequenti tra gli adolescenti di questa generazione, che contribuiscono a rappresentarli come un unicum, capaci con la loro presenza s-corporata ma ingombrante di obbligarci a ridefinire le nostre rotte pedagogiche, riprendendo in carico i temi più caldi e meno tecnici della pedagogia.

I will reflect, from the digital connotation of adolescent generation born between 1996 and 2010 and the spread of burn-out symptoms among teachers, on the following needs: 1. intercept this generation without giving up carefully diligent methodologies able to act on both values' and perspectives' level 2. to work forward social disequities removal, which is still one of the pivotal educational system function.

The essay also takes into account the evidence concerning frequent relational psychopathologies among adolescents of this generation, who contribute to representing them as an unicum, capable with their un-corporal but cumbersome presence of obliging us to redefine our pedagogical routes, taking up the hottest and least technical topics of pedagogy.

Parole chiave

Prospettiva embodied; generatività; generazione zeta; rimozione delle disuguaglianze; comunità.

Keywords

Embodied perspective; generativity; Generation Zeta; removal of inequalities; community

1. iGeneration? Adolescenti

Tra i termini con cui ci si riferisce alla generazione di adolescenti nati tra il 1996 e il 2010, la letteratura predilige la definizione “Zeta” oppure “iGeneration” (dal saggio di Twenge uscito in Italia nel 2018 col titolo *Iperconnessi*¹). La tentazione di utilizzare il conio di Twenge è forte: è infatti nel rapporto con la tecnologia digitale e con cellulari sempre più umanizzati che si amplificano e si distorcono le caratteristiche di questi adolescenti, diversi tra loro più degli adolescenti del passato e spesso con poche affinità anche tra compagni di classe, tranne il terreno a tutti comune che è la digitalizzazione e virtualizzazione del mondo e del Sé. Su questo terreno comune permangono tuttavia le caratteristiche tipiche dell’adolescenza di ogni epoca. I modi in cui ogni adolescente realizza il suo compito di sviluppo e il suo progetto di autonomia devono oggi confrontarsi con una cultura contraddittoria in cui modelli schizofrenici deprivano

¹ J.M. Twenge, *Iperconnessi. Perché I ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti e meno felici e del tutto impreparati a divenire adulti*, Einaudi, Torino 2018.

di sogni, domande, e corpi, in cui è più difficile diventare grandi ed è più facile che le fragilità e le differenze diventino disuguaglianze; eppure, permangono anche negli adolescenti di oggi le tensioni e le aspirazioni da sempre caratterizzanti la loro età, per quanto spesso trasfigurate e portate a volte addirittura sul piano del dramma a causa della complessità dei contesti culturali e sociali odierni (in cui si incrociano responsabilità e influenze diverse): in considerazione della permanenza di queste caratteristiche, alla fine per nominarli si è optato semplicemente per il termine “*adolescenti*”, e tale termine sarà utilizzato per l’intero contributo.

2. Adolescenti: un ritratto

L’interesse del mercato per questi adolescenti che svolgono le loro attività e modulano i loro comportamenti costantemente connessi alla rete è alto: riuscire a capire i loro interessi e le loro reazioni significa accaparrarsi la fetta più influente della popolazione, dal momento che gli adolescenti guidano gran parte delle scelte della spesa familiare². L’interesse del mercato non è interesse formativo; non si cura che fragilità e differenze diventino disuguaglianze: deve soltanto intercettare i nuovi consumatori, che già è una cosa difficile, perché questi sono adolescenti impegnativi, difficili da conquistare, ancora di più da fidelizzare. Le imprese hanno messo a punto strategie di promozione aziendale che hanno trasformato radicalmente il loro approccio: per impattare adolescenti-consumatori distratti e infedeli, critici e selettivi, linguaggio e comportamenti pubblicitari hanno fatto pelle nuova. Le ricerche di mercato³ offrono consigli per lavorare su questo nuovo materiale umano. Non meraviglia che i risultati di queste indagini offrano degli adolescenti dei nostri giorni un ritratto trionfalistico, edulcorato, tutto denso di opportunità e privo di ombre. Attraverso questo ritratto adulatorio li si blandisce e al tempo stesso li si *norma* come consumatori e come persone. In quello che mi appare come un selettivo percorso di adescamento, le ricerche di mercato dipingono i giovani, rispetto alle generazioni precedenti, più ottimisti, altruisti, e con un coefficiente intellettuale più alto; i dispositivi tecnologici, veri strumenti abilitanti, avrebbero dato loro, secondo queste indagini, una maturità maggiore, rendendoli adulti e non più bisognosi di ulteriore formazione. Le tre priorità di un adolescente sarebbero godersi la vita, trovare un ottimo lavoro e diventare una persona migliore; il lavoro che si auspicano di ottenere dovrebbe essere in grado di migliorare il mondo, e di preservare/ sanare l’ambiente, azione peraltro che in molti intraprendono tramite attiva partecipazione di volontariato. Le opportunità offerte dal *web* li avrebbero resi più autonomi e fruitori più consapevoli. Proprio sulla consistenza di questa supposta autonomia e consapevolezza è il caso di riflettere, elargita pare per grazia divina soltanto grazie alla facilità

² Live Person, <https://www.liveperson.com/resources/reports/digital-lives-of-millennials-genz/>.

³ Tra gli altri, J. Cheung et al., *Uniquely Generation Z*. IBM Corporation, 2017, <https://www.generationy20.com/retail-generation-z.PDF>; J. Myers, *Hooked Up: A new Generation Surprising Take On Sex, Violence and Saving the World*, York House Press, Stamford 2012; e anche Doxakids-Feduf - American Express-PayPal, <http://www.helpconsumatori.it/soldi/educazione-finanziaria-doxakids-feduf-adolescenti-e-risparmio-tecnologici-ma-legati-alle-banconote/121299>.

di accedere alle recensioni di un prodotto fatte da altri, o confrontare prezzi sfiorando uno schermo con l'indice.

Cominciamo a disporre di studi e indagini⁴ che delineano un ritratto degli adolescenti anche fuori dal mercato: di questo ritratto prenderò in considerazione, per l'avvio della riflessione, soltanto alcune caratteristiche, le seguenti.

a. Digitali. Gli adolescenti scaricano applicazioni che facilitano ogni funzione, anche la più fantasiosa; lo *smartphone* è un arto del loro corpo, tanto che si è parlato di protesizzazione⁵, data l'impossibilità a separarsene anche mentre dormono. Interagiscono più digitalmente che nella vita reale. L'aforisma è la loro forma (non) comunicativa più comune: non ammette replica, se non con altro aforisma per sua natura ugualmente corazzato contro il dialogo. La comunicazione è rapida e precipuamente visuale: scartano tutto quello che richiede tempo, in quanto considerato a priori inefficace e esagerato. Rifuggono da ogni ridondanza. La loro soglia di attenzione massima è fra 6 e 8 secondi, e può essere suscitata soltanto tramite una comunicazione visiva curata, breve e d'effetto. Ansiosi e impazienti, si riconoscono nell'acronimo FOMO, che sta per *fear of missing out*, paura di perdersi qualcosa. *Multitasking* digitali (connessi su più dispositivi contemporaneamente), nove di loro su dieci praticano il *second-screening* su un altro dispositivo mentre guardano la tv. Comprensibile allora la loro ricerca continua di spettacolarizzazione. Avvezzi a una fruizione almeno su doppio schermo, non sono infastiditi dalle continue interruzioni pubblicitarie (o ADV come le chiamano gli esperti, da *ADvertising*). Novità, gratificazione, interazione, sono le note del flauto magico che seguirebbero ovunque. Disposti a creare essi stessi dei contenuti e a interagire costantemente con le aziende (più della metà degli acquirenti rilascia *feedback* accurati dopo aver fatto una spesa), pretendono a loro volta di ricevere suggerimenti e interazioni personalizzati: le aziende hanno accesso ai loro dati? dunque che li usino anche per offrire loro un servizio! Se soddisfatti, saranno essi stessi i promotori del marchio attraverso i *social media*.

Nella loro frequentazione dei *social* potremmo leggere la volontà di ricreare, attraverso nuovi linguaggi e modalità virtuali, una comunità in cui riconoscersi, connotata da immaterialità e da una maggiore libertà; in realtà, però, le attività svolte sui *social* dagli adolescenti non sono più creative di quanto potrebbero essere le attività degli adulti: in pochi creano i contenuti, che vengono fruiti poi passivamente dagli altri, in un rapporto simile a quello che le generazioni precedenti intrattenevano con i *media* tradizionali. Riguardo alle relazioni, gli adolescenti italiani, in controtendenza rispetto ai coetanei americani, sarebbero disinteressati alle relazioni virtuali; dichiarano di *stare sui social* per divertimento, ma di preferire l'interazione faccia a faccia: è forte il desiderio di rapporti umani veri. Questa tensione all'autenticità, questa ricerca di genuinità (una costante d'altra parte negli adolescenti di ogni generazione ma che sembrava esaurita) si manifesterebbe non soltanto nelle relazioni ma anche nel rapporto con gli oggetti, ricercati tanto più, quanto più artigianali e testimoni di storie.

⁴ Per l'intero contributo sono stati utilizzati i dati dei seguenti *report*: Istituto Giuseppe Toniolo, a cura di, *La condizione giovanile in Italia, Rapporto giovani 2017*, Il Mulino, Bologna 2017; Id., *La condizione giovanile in Italia, Rapporto giovani 2019*, Il Mulino, Bologna 2019; Varkey Foundation, *Generation Z: Global Citizenship Survey*, 2017, <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/generation-z-global-citizenship-survey/>.

⁵ M. Pazzaglia et al., *A Functionally Relevant Tool for the Body following Spinal Cord Injury*, «*PLoS ONE*» (2013) 8 (3): e58312, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058312>.

b. Sicuri di sé e indipendenti. Non si fanno illusioni sul loro futuro, anche lavorativo: considerano la ricchezza uno dei principali indici di successo, l'educazione universitaria utile soltanto se permette un inserimento rapido nella forza lavoro. Hanno una grande considerazione di se stessi e delle loro capacità; precocemente autonomi nello svolgimento delle attività pratiche, rivendicano indipendenza anche quando si tratta di fare scelte e avanzare proposte e convinzioni. Disposti ad ascoltare, sono in realtà refrattari a seguire i consigli degli altri. Dotati di una mentalità imprenditoriale senza precedenti, rigettano il modello gerarchico aziendale diffuso nella maggior parte delle imprese, e preferiscono fare impresa per conto proprio, magari in professioni collegate al settore tecnologico, nelle cui potenzialità hanno fiducia; sono consapevoli della loro competenza digitale, di cui sanno bene essere la prima generazione a poter approfittare in maniera nativa. Il dilagare delle tecnologie mobili ha contribuito a garantire successo a chiunque sappia sfruttarle, e i vari analfabetismi altrettanto dilaganti, in qualsiasi ambito, assicurano un futuro a chi è capace di rendersi visibile, anche se negli altri settori del sapere le competenze che possiede sono minime. Sono silenziosamente ma prepotentemente competitivi. L'urgenza di voler lasciare la propria impronta nel mondo, tipica di ogni adolescente di sempre, si sposa con la sete di visibilità; per tentare l'arrembaggio al successo non c'è bisogno di grandi talenti, purché i contenuti presentati siano accessibili a tutti, sollecitino la curiosità, si presentino come utili. Come accade nei *tutorial* (sorta di lezioni pratiche in cui, passaggio dopo passaggio, si mostra come ottenere un determinato risultato o imparare a fare qualsiasi cosa), strumenti irrinunciabili per chi come loro vuole essere autosufficiente e autodidatta perché fa affidamento prevalentemente su se stesso.

c. Pragmatici. Diffidano delle esperienze che sembrano loro aleatorie; rifuggono da un tipo di comunicazione che non parla in prima persona e non gioca sull'originalità della propria esperienza; non ammettono retorica. (Preferiscono infatti ancora acquistare nei negozi fisici, dove documentano la loro esperienza di acquisto con dovizia di particolari che condividono in storie sui *social*; e si fidano di quegli *influencer* la cui immagine sembra autentica o almeno coerente con il prodotto e la filosofia del marchio che pubblicizzano, e che magari, dopo il racconto *online*, offrono la possibilità di sperimentare dal vivo). Non hanno simpatia per la moneta de-materializzata né per le banche, nonostante i sostanziosi investimenti di queste per presentarsi con vesti più amichevoli proprio nel settore delle operazioni *on line*.

d. Unici e protetti. Iper-protetti in famiglia e da una società ipocritamente puerocentrica, cercano/esigono tutele e sicurezza in ogni momento della vita. È opinione condivisa che le catastrofi naturali e l'instabilità politica ed economica abbiano contribuito a segnare anche a livello inconscio una generazione fragile, senza certezze e punti fermi, incerta e sospettosa nei suoi rapporti, nemica del rischio e generalmente conformista. Nel loro mondo di relazioni questo bisogno di sicurezza da fisico diventa emotivo, esprimendosi in quella "*emotional safety*" per ottenere la quale si chiudono nell'intento di proteggersi proprio come vogliono essere protetti dai danni fisici. In rete usano pseudonimi e l'anonimato, anche perché sanno che quello che accade in rete è tracciato per sempre. Temono il coinvolgimento (nonostante esigano dai marchi personalizzazione); possono accettarlo soltanto se non lo percepiscono come invasivo o pressante. Poi, al sicuro dietro quello specchio capovolto che è il loro *smartphone*,

esigono surrogati di prossimità, confronto e condivisione, perché come gli adolescenti di ogni epoca sono in cerca di identità, di ispirazione, di espressione di sé.

e. Soddisfatti dei genitori e di se stessi. Stando ai risultati dei *report*, questi adolescenti avrebbero fatto la gioia nostri genitori, che invano ci esortavano a *fare i bravi*. Le ragazze hanno (più della metà) a modello la propria madre. Valutano positive le comunicazioni in ambito familiare, giustamente autorevoli i genitori, competenti i loro insegnanti. Sono soddisfatti di madri e padri, anche se la generazione dei loro padri è la generazione incerta fra il superomismo narcisistico e la faticosa vita del *soft male*⁶; e le madri faticano a rispondere a un modello ad alto tasso di efficienza e perfezione, caricate di una maternità psicologica pesante come non lo è mai stata, costrette nella *performance* di improbabili conciliazioni casa-lavoro-cura di sé: sono genitori sovraccarichi e discontinui che non li mettono più al centro dei loro interessi, ma proiettano sui figli l'ansia di farcela a tutti i costi, di non sprecare opportunità, tanto più quanto più le opportunità offerte dal contesto economico sono scarse e risicate. Nelle loro affermazioni gli adolescenti più giovani dichiarano di essere nel complesso soddisfatti di se stessi e di stare bene. La percezione di sé, tuttavia, con l'aumento dell'età si fa meno ottimista: soddisfazione e livello di felicità diminuiscono. Il *calo di felicità* colpisce al momento del passaggio alle scuole superiori, quando, costretti a interrogarsi da un confronto più ampio col mondo, gli adolescenti crollano: l'autostima cala, il malessere aumenta. In Francia, Italia e Turchia, ritengono che il mondo stia peggiorando (53%). In Cina e India, ambedue Paesi con economie emergenti, ritengono che stia migliorando⁷.

Interessante lo scarto rilevato tra i differenti Paesi per quanto riguarda altre due caratteristiche: 1. pluralismo; 2. impegno ecologico e solidale. 1. In 14 Paesi (sui 20 interessati dal report Varkey Foundation) gli adolescenti di oggi risultano una generazione meticciosa (per la prima volta la diversità etnica non solo è concretamente sperimentabile nel quotidiano ma è diventata norma⁸) e *genderless* (non percepiscono differenze di etnia o di genere, anzi, condividono una visione *gender blurring*, sfumata o neutra) e pensano che la *fine assoluta dei pregiudizi legati a razza, credo e sesso* sia il fattore che può decidere l'unione dei popoli, meglio di altri fattori quali cooperazione, parità economica e accesso a una migliore educazione. Altri studi, invece, realizzati in altri Paesi (fra gli altri, in Italia i report Zancan⁹ e Toniolo del 2017) presentano una realtà meno aperta: per alcune questioni sociali (fra le altre, matrimoni omosessuali, diritti dei transessuali, legalizzazione della cannabis) gli adolescenti sono genericamente conservatori. Le diversità non sono di fatto intese come potenziale ricchezza, si tratti di orientamento sessuale o di provenienza geografica, nonostante nelle declamazioni di natura generale si dichiarino apertura: come se fossero volenterosi ma poi, sprovvisti di strumenti e competenze che li aiutino a vivere positivamente l'incontro con l'altro, non riuscissero a far diversamente che allontanarlo o negarlo. 2. L'impegno ecologico e solidale degli adolescenti è forte. Quella energia di ideali e valori che ha alimentato il mito degli adolescenti di altri tempi e che sembrano aver perduto

⁶ R. Bly, *Iron John: A Book about Man*, Addison-Wesley, Boston (MASS)1990.

⁷ Varkey Foundation, *Generation Z: Global Citizenship Survey*, cit.

⁸ F.N. Magid Associates Inc., *The first generation of the Twenty-First century*, 2014, <https://static1.squarespace.com/static/56d7388222482e1e2c87c683/t/56e0cdc2cf80a14684670194/1457573327672/MagidPluralistGenerationWhitepaper.pdf>.

⁹ Fondazione E. Zancan, www.crescerebene.org.

quando si vendono pragmaticamente al mercato spacciando prodotti ai coetanei su *Instagram* o *Youtube*, quella stessa energia la recuperano quando altrettanto pragmaticamente si impegnano in modo energico per un mondo che sono certi di poter riuscire a rendere migliore, pieni di fiducia nelle loro capacità come sono, attivi non soltanto per quanto riguarda le sorti dell'ambiente, ma anche per i destini dei Paesi in difficoltà¹⁰. Nel panorama italiano, come accade per il pluralismo, la ferma intenzione di contribuire a costruire un mondo migliore, l'attenzione verso innovazioni che creano inclusione (quali il *coworking* –la condivisione di uno spazio lavorativo nel rispetto dell'autonomia di ognuno- e il *cohousing* –che coniuga l'autonomia della casa privata con la condivisione degli spazi comuni in una progettazione condivisa ad alto tasso di socialità), restano *propensioni*, nella scarsità di un tessuto sociale e collettivo coinvolgente¹¹.

3. Gli insegnanti: il *burnout*

È lecito chiedersi quanto e in che cosa queste caratteristiche degli iGen'ers contribuiscano alle condizioni stressogene che fanno oggi del lavoro docente una tra le professioni più predisposte allo sviluppo di ansia e depressione, mal di testa cronico, ulcera, reattività cardiovascolare, un insieme di disagi e malattie riassunto dal Servizio sanitario nazionale con l'acronimo DMP (disagio mentale da professione) e che si usa chiamare *burn out*. Secondo l'Osservatorio nazionale salute e benessere dell'insegnante (Onsbi) della Lumsa, i casi di *burn out* stanno aumentando: il 67% dei 1.500 partecipanti all'indagine 2018 ne è risultato sofferente, con ricadute non soltanto sul piano lavorativo (il *burnout* può diventare causa di inidoneità professionale), ma anche sul piano personale, visto che il 53% dei docenti in questione ritiene di aver fallito nella sua missione educativa¹². La classe docente in Italia, infatti, nonostante, la generale condizione di cui è ostaggio (carenza di attrezzature, burocrazia, inadeguata formazione sulla gestione emotiva della professione, limitata possibilità di carriera, precarietà, retribuzioni insoddisfacenti, per non parlare del prestigio sociale) ama molto la sua professione, e tende a *rimanere al lavoro con la testa* anche quando non si trova fisicamente nella realtà scolastica.

I casi di alunni e classi difficili, le situazioni familiari complicate, cui i docenti si trovano a far fronte, sono sempre più frequenti, e mancano gruppi di ascolto dove condividere momenti critici e imparare tecniche utili a gestire lo stress lavorativo nelle situazioni più impegnative; non sono previsti colloqui periodici con uno psichiatra come invece è disposto per ogni categoria del pubblico impiego a contatto con gli utenti: devono vedersela da soli quando le loro aspettative vengono frustrate dalla realtà. Con responsabilità sempre maggiori sono obbligati a

¹⁰ Varkey Foundation, *Generation Z: Global Citizenship Survey*, cit.

¹¹ Istituto Giuseppe Toniolo, a cura di, *La condizione giovanile in Italia, Rapporto giovani 2017*, cit.; E. Ambrosi - A. Rosina, *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Marsilio, Venezia 2009.

¹² Onsbi-Lumsa, <https://www.lumsa.it/osservatorio-nazionale-salute-benessere-insegnanti> 2018.

distribuire la propria professionalità in più settori di intervento¹³; vengono minacciati e aggrediti da genitori che su di loro riversano la loro incapacità/impossibilità di educare se stessi e i propri figli (e non si accorgono di comportarsi - genitori contro docenti - come i polli portati da Renzo ad Azzecagarbugli). Di conseguenza, le *skills* richieste per gli insegnanti sono aumentate: sono necessarie competenze di comunicazione, negoziazione, distanziamento, per valutare l'efficacia comunicativa dei propri interventi, rispondere positivamente ai bisogni formativi degli studenti senza rinunciare alla propria *leadership*, restare se stessi senza farsi coinvolgere in maniera distruttiva dagli eventi critici. La figura del docente, insomma, sempre più come un modello di maturità empatica e relazionale¹⁴, il cui compito è fornire una base educativa e socio-comportamentale all'apprendimento autoregolato.

Ma aver concentrato sugli insegnanti molte delle responsabilità e delle aspettative che sarebbero proprie di altre realtà formative, prima tra tutte la famiglia, non ha evitato alla scuola di perdere il suo ruolo egemone nella formazione; e subire un processo di svalutazione costante. Il disagio infatti rilevato tra gli insegnanti non sembra ascrivibile a loro modalità comunicative inadeguate o non all'altezza della complessità delle situazioni che si trovano ad affrontare: le indagini di settore più recenti¹⁵ delineano un profilo-docente capace di utilizzare prevalentemente modalità assertive (e non passive o aggressive) sia con gli allievi sia con i colleghi, padrone della propria componente emotiva (sia nella regolazione delle proprie emozioni sia nella comprensione delle emozioni degli altri), competente nelle strategie di affrontamento, focalizzazione e risoluzione dei problemi.

La relazione educativa, tuttavia, è sempre più difficile da instaurare: la quantità di materiali con cui gli studenti possono entrare in contatto è cresciuta, si è diffuso (grazie soprattutto alle tecnologie) un modello di cultura accessibile non tanto perché venga data a tutti la possibilità di esserne gli attori e accedere agli strumenti attraverso i quali è possibile costruirla e costruirsi (come auspicabile), ma perché *tanto i dati sono già tutti lì*, nella miriade di schegge di pensiero anonimo e disarticolato in cui l'ideale di democrazia in rete si è frantumato¹⁶.

4. Cosa chiedono: studenti“diversi”

Non si tratta di essere apocalittici. Ma il mondo della formazione non è il mondo del mercato; non pare opportuno cavalcare indiscriminatamente l'onda del *web 4.0* (caratterizzato dalla realtà aumentata e da macchine che permettono una interazione anche a distanza sempre costante), sui cui effetti fisici ed evolutivi cominciamo a disporre di evidenze, in conseguenza del confine sempre più labile tra reale e virtuale. Non è infatti soltanto la struttura anatomica del cervello che caratterizza la mente di una persona, ma piuttosto il modo di funzionare in rapporto al

¹³ C. Lessard - M. Tardif, *Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scenario possible dans l'évolution de la profession enseignant*, in M.Tardif - C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui: evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Presses de l'Université Laval, Laval (Quebec) 2004, pp. 265-288.

¹⁴ E. Mac Ness et al., 2003, *Is the effective compromising the Affective?*, «British Educational Research Journal», vol. 29, n.2, p. 243-257.

¹⁵ Onsbil-Lumsa, cit.

¹⁶ J. Lanier, *Tu non sei un gadget*, Mondadori, Milano 2010, p. 50.

contesto culturale in cui si muove ed agisce, il quale contesto ne condiziona lo sviluppo delle capacità neuropsichiche. L'esempio più noto di questo fenomeno si rifà agli studi che rilevano che la specializzazione emisferica nei giapponesi (che usano un sistema ortografico costituito da due sottosistemi coabitanti negli stessi testi, il sistema ideografico *Kanji* e il sistema alfabetico *Kana*¹⁷) non corrisponde a quella che di regola si riscontra negli occidentali: questo significa che non possiamo aspettarci che uno studente abituato a muoversi in ambienti digitali processi gli *input* come lo studente che utilizzava strumenti tradizionali come il testo cartaceo. D'altra parte, questa diversità dovuta all'ambiente digitale non pare aver sortito risultati incoraggianti: l'indagine OCSE/PISA 2017¹⁸ testimonia che, nonostante un maggiore uso delle tecnologie, non ci sono stati miglioramenti né nelle competenze d'uso tecnologico, né in competenze quali la capacità di lettura o di calcolo. L'esperienza degli insegnanti può offrirci dei riscontri: le costanti di questa generazione sono carenza di attenzione e concentrazione; incapacità/difficoltà di riflettere e rielaborare; spontaneismo che può apparire presunzione di sé ed è, senz'altro, incapacità di autovalutazione e superficialità; present-ismo, influenzato fra l'altro dalla modificazione dei concetti di spazio e tempo dovuta al digitale che ha contribuito a privarli della dimensione storica. Nelle attività cooperative, infine, mostrano costante il bisogno di emergere a qualunque costo.

Per quanto riguarda le emozioni che suscitano negli adulti, dobbiamo riconoscere che, rispetto ai rapporti intergenerazionali del passato, nei confronti di questi adolescenti sono accentuati l'incomprensione e addirittura il fastidio: non condividiamo più un linguaggio comune, la gestione dei loro strumenti digitali ci è ostica; i nostri occhi adulti, sprovveduti davanti ai loro schermi, decifrano a fatica quello che è un nuovo gergo giovanile, fatto di simboli, immagini, e in cui ogni termine viene usato nella sua versione abbreviata, sempre più abbreviata; ma anche, viceversa, gli adolescenti oggi si perdono e diventano insofferenti davanti ai testi non iconici lunghi e complessi; e anche della rappresentazione iconica – avvezzi alla non-fruizione attraverso lo *scrolling*, cioè lo scorrere velocissimo del dito sullo *smartphone* - restano incapaci di cogliere struttura, funzione comunicativa e dimensione storico-culturale. Gli insegnanti hanno difficoltà a essere riconosciuti *leader* da una generazione che invece è *follower* di *influencer* che saranno anche discutibili, ma hanno ai loro occhi il pregio della multicanalità, della rapidità, dell'effetto; e li illudono di avere autonomia e potere decisionale circueandone invece il potere di acquisto.

Come possiamo competere noi, se vogliamo intercettare questa generazione ma nemmeno vogliamo accettare di rinunciare a una prospettiva educativa orientata verso reali competenze e valori autenticamente umani?

Intanto, va detto che i dati dei *report* andrebbero riletti incrociandoli con le evidenze che riguardano l'equilibrio psichico degli adolescenti, che non sono positive¹⁹. I dati che emergono

¹⁷ L. Mecacci, *Identikit del cervello*, Laterza, Bari 1995, p. 45.

¹⁸ OCSE/ PISA, <http://www.oecd.org/pisa/>.

¹⁹ Cfr. APA, *Stress in America. Generation Z*, <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2018/stress-gen-z.pdf>; Who, *Piano d'azione per la salute mentale 2013-2020*, <http://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato8139078.pdf>; Kaspersky, *#AndOwningIt: Turning Generation Z's Insecurities into Securities*, 2018,

dalle ricerche svolte in ambito psichico e psicopatologico parlano di ansia diffusa (ansia disfunzionale, cioè intenso e persistente malessere che provoca sofferenza e impedisce di reagire, non ansia adattiva, che è lo stato emotivo che ci attiva e permette di interagire al meglio con l'ambiente); gli stessi dati denunciano una altissima vulnerabilità alle informazioni, nonostante il *marketing* sostenga che sono capaci di distinguere il vero dal falso e scegliere con competenza; di bulimia/anoressia (che nascondono meglio rispetto alla generazione precedente perché sono più informati); di fenomeni di autolesionismo e aggressività. Nel corso di alcuni convegni recenti²⁰ è emerso inoltre che l'età dei disturbi comportamentali di adolescenti e preadolescenti si è abbassata, tanto da avere i primi ricoveri già intorno agli 8 anni per patologie quali disturbi dello spettro psicotico, del comportamento alimentare o della personalità, talvolta in compresenza di abusi di sostanze, dall'alcol agli stupefacenti.

È lecito chiederci se tali disturbi siano soltanto espressioni nuove per disagi antichi oppure se ci sia qualcosa che deve preoccuparci. Non si tratta di assumere le esperienze-limite come categoria interpretativa, connessione che può essere arbitraria e portare fuori strada; al contrario, è dall'osservazione organizzata e dai dati dei rapporti che parte la lettura, filtrata dagli studi di settore specifici, in direzione di un'ipotesi che vede limite e normalità accomunati dagli stessi bisogni, dalle stesse insoddisfazioni, e separati dalle disuguaglianze formative (prodotte dall'intero sistema formativo, informale -non formale -formale, a partire dal rapporto con la figura primaria di riferimento) che indirizzano il percorso di vita verso l'espressione o, al contrario, la negazione di sé.

L'insieme tutto dei nostri sistemi formativi ha costantemente esercitato un'azione di assimilazione dell'adolescenza in direzione dell'adattività al passato (rendere i rappresentanti della generazione *nuova* il più possibile simili alla generazione che li ha preceduti). Gli adolescenti di questa generazione sembrano aver spargliato le carte, e con la loro presenza s-corporata ma ingombrante ci obbligano a ridefinire le rotte deficitarie che rischiano di portarci alla sconfitta di ogni utopia pedagogica. Sono i primi esponenti di quella neutralità emotiva di cui Damasio aveva già intravisto la negatività nello scorcio finale del secolo scorso. Il sistema emozionale, quello che traduce il flusso di coscienza in valori, è il sistema di base delle nostre funzioni cognitive, e di per sé funziona più lentamente rispetto al sistema che fornisce i dati da tradurre. Di fronte a una sempre più massiccia velocizzazione delle funzioni cognitive, richiesta dalla velocità di trasformazione e di azione-reazione nel mondo contemporaneo, un numero sempre crescente di eventi passa senza una base emozionale²¹. Ne consegue che dal punto di vista etico siamo tutti meno radicati, e stiamo ritrovandoci progressivamente in un mondo emotivamente neutro: il rischio della neutralità emotiva sta diventando sempre maggiore mano

<https://www.kaspersky.com/blog/andowningit/>; D. Bruzzone, *La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell'affettività. Per una educazione sentimentale*, «Pedagogia e Vita» 72 (2014), pp. 81-104.

²⁰ Ha raggiunto nel 2019 la quarta edizione il convegno organizzato dal dipartimento di Neuropsichiatria infantile dell'istituto Gaslini e dalla cooperativa sociale Lanza del Vasto di Genova, *Adolescenza terra di mezzo: le regole dei limiti, i limiti delle regole*; cfr. anche ANPE (Associazione nazionale pedagogisti italiani), *Così fan tutti Trappole educative del II Millennio. La "normalizzazione" dei comportamenti a rischio tra gli adolescenti*, https://www.anpe.it/Repository/News/2018/2018-07-31_brochure_24_luglio.pdf.

²¹ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1994. Cfr. A. Bellingreri, «L'educazione è cosa del cuore». *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, «Pedagogia e Vita» 72 (2014), pp. 42-51.

a mano che aumenta la velocità cognitiva richiesta. Nel caso di questi adolescenti, insomma, il pericolo della società che marcia a tutta velocità parrebbe non consistere nel fatto che essi si trovano sovraccarichi di dati, ma che sono alla deriva dal punto di vista etico e psichico²². La virtualizzazione del Sé cui sono esposti attraverso le tecnologie digitali contribuisce a deprivarli del senso di persona che attribuiamo a noi stessi e agli altri attraverso l'esperienza corporea²³. I nostri processi mentali non sono infatti disincarnati: sono modulati dalla nostra corporeità attraverso processi di integrazione multimodale: la percezione è un flusso di informazioni che investe le nostre diverse modalità sensoriali (percezione multisensoriale), e noi elaboriamo le informazioni mediante la stretta interazione tra le nostre differenti modalità percettive²⁴. L'intersoggettività si basa sull'accesso diretto alle azioni-esperienze dell'Altro²⁵: nei soggetti più fragili la scarsità e/o l'inadeguatezza di questo accesso diretto rischia di radicalizzare il disagio in vero e proprio disadattamento, produce aggressività o isolamento, e favorisce una serie di disturbi che incidono sull'apprendimento e sulla capacità di empatia e socializzazione, e dunque sulla qualità della vita. I casi di alessitimia²⁶, infatti, di vario grado di gravità, vanno aumentando tanto da parlare di alessitimia come disturbo adattivo (anche in assenza di questa patologia, comunque, sono adolescenti *disincantati*, difficili da meravigliare, da emozionare: non è un caso che sia stato rilevato un calo di interesse per la politica, luogo di passioni, verso cui dichiarano addirittura un sentimento di ripulsa e comunque scarsa fiducia come agente di cambiamento). Allo stesso tempo, il bullismo è diventato il tema privilegiato su cui si attivano i percorsi di prevenzione e recupero in campo di disagio psicosociale in contesto scolastico da parte appunto dello psicologo scolastico (e dell'insegnante); e le condotte auto-lesive²⁷ diffuse ci parlano di sistemi di regolazione emotiva che non hanno altro modo, per abbassare lo strazio del dolore provato, che non sia la lametta o il fuoco dell'accendino. Dispiace prendere nota che, tra le varie espressioni patologiche dei disagi, l'autolesionismo porta con sé uno stigma, una vergogna con cui ancora la nostra scuola e la nostra cultura societaria tutta pare non riuscire a confrontarsi apertamente. Se, infatti, è possibile in un primo tempo illudersi che l'adolescente alessitimico sia soltanto un introverso un po' singolare; se il bullo, in una cultura che ha

²² A. Bellingeri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005; L. Barone - D. Bacchini, *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Raffaello Cortina, Milano 2009.

²³ M.S. Gazzaniga, *La mente etica*, Codice edizioni, Torino 2006.

²⁴ S. Mastroberardino et al., *How the bimodal format of presentation affects working memory: an overview*, «Cognitive Processing», 9 (2008), pp. 69-76, <https://doi.org/10.1007/s10339-007-0195-6>.

²⁵ V. Gallese, *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, 2003, <http://www.dif.unige.it/epi/networks/01/gallese.pdf>.

²⁶ H. Krystal, *Regolazione degli affetti e narcisismo: trauma, alessitimia e patologia psicosomatica nei pazienti narcisistici*, in E.F. Ronningstam, a cura di, *I disturbi del narcisismo. Diagnosi, clinica, ricerca*, Raffaello Cortina, Milano 2001; V. Caretti - D. La Barbera, a cura di, *Alessitimia*, Astrolabio, Roma 2005; H. Krystal, *Affetto, Trauma, Alessitimia*, Magi Editore, Roma 2007.

²⁷ G. Margherita, a cura di, *Anoressie contemporanee. Dal digiuno ascetico al blog Pro-Ana*, Franco Angeli, Milano 2013; A. Gargiulo - G. Margherita, *Ferite nel virtuale: dalla presentazione alla rappresentazione dell'autolesionismo*, «La Camera Blu Journal of Gender Studies», (2016) n. 14, pp. 64-89, <http://www.camerablunina.it/index.php/camerablunina/article/view/3946>; G. Martorana, *Analisi descrittiva del comportamento di autoferimento in una popolazione non clinica. Indagine esplorativa attraverso internet*, «Rivista di Psichiatria», (2019) 44, 3, pp. 179-190; A.R. Favazza, *Bodies Under Siege: Self-mutilation and Body Modification in Culture and Psychiatry*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 1996; S. Ohmann - C. Popow, *Self Injurious Behavior in Adolescent Girls with Eating Disorders*, (2012) <https://www.intechopen.com/profiles/95496/christian-popow>

normalizzato l'egoismo, l'affermazione di sé a tutti i costi, la violenza, può in un primo tempo, fino al primo episodio grave, in qualche caso persino essere considerato un *tipo*; al contrario la portata simbolica del gesto dell'adolescente che si fa intenzionalmente male, in modo nascosto o aperto che sia, non è mimetizzabile, e colpisce l'elemento da sempre sacrale di una cultura oggi ambivalente e perversa che quel corpo da una parte divinizza come portale di giovinezza oltre ogni limite naturale di età, dall'altra parte ne disconosce il peso, i bisogni, la cognitività²⁸.

5. Come rispondere?

Al digitale, tuttavia, cui questi *nuovi* adolescenti si trovano consegnati, va riconosciuta nonostante tutto la potenza del genio della lampada di Aladino: funzionale alla rimozione delle disuguaglianze e utile in un progetto di costruzione di una autentica comunità educativa, quando gli attori che la strofinano sanno già cosa chiedere, perché consapevoli di sé, coesi, stabili e vivi di relazioni; diversamente, potenza distruttrice e amplificatrice di incubi e mostri, oltre che di disuguaglianze sociali. Rimuovere le disuguaglianze (compito tra i fondamentali del sistema formativo formale) non significa allora (soltanto) alfabetizzare al digitale: la scommessa è trovare modi diversi e spazi e tempi in cui rispecchiarci vivi, dove le idee non sono assottigliate e sterili, e le nostre competenze rispetto ai significati emotivi e alle intenzioni psichiche dell'altro maturano nella relazione corporea, e costituiscono la base del successivo pensiero simbolico e metaforico²⁹. Per lo stesso motivo, per non alimentare ma rimuovere le disuguaglianze, cercare modi per *impattare* questa generazione non vuol dire rassegnarsi a strategie di *marketing*. Anzi: il nostro compito è anche creare e sostenere e amplificare motivazioni formative coerenti al percorso di autoformazione continua oggi e domani indispensabile, tenendo conto di quello che ci sta cambiando tra i banchi in maniera multiprospettica. Se, infatti, le psicopatologie relazionali sono diventate sistemiche, e ci riguardano allora non più soltanto come individui, ma anche come cultura e società; e se la patologia psichica è diventata appannaggio della cultura societaria in cui anche gli adolescenti si muovono, interrogarci su *chi sono loro* obbliga a interrogarci sui modelli di riferimento che a loro offriamo; e non possiamo comunque fingere che non stia succedendo nulla.

Sono le stesse caratteristiche di questa generazione (soltanto in apparenza contraddittorie) a indirizzare la nostra riflessione verso una ripresa in carico dei temi più caldi e meno tecnici della pedagogia: gli adolescenti, come si è visto nei diversi *report*, ci sbattono davanti quotidianamente amplificati i tre bisogni fondamentali correlati positivamente alla motivazione e all'apprendimento: il bisogno di autodeterminazione (l'impulso a governarsi autonomamente), il bisogno di relazione (la necessità di essere coinvolti in una vita comunitaria), il bisogno di competenza (la necessità di percepirsi come soggetto di valore, in grado di affrontare i compiti dell'apprendimento con fiducia nei propri mezzi e nelle proprie potenzialità).

²⁸ C.M. Scaglioso, *Violenza domestica. Una perversione sociale*, Armando, Roma 2019.

²⁹ G. Northoff, *Neuropsychoanalysis in Practice: Brain, Self and Objects*, Oxford University Press, NY 2011.

Bisogno di autodeterminazione. La risposta al bisogno di autodeterminazione richiama l'ampio dibattito sulla neutralità dell'educazione. Una volta realizzato che non esiste educazione neutra, e che l'ideologicità dell'educazione è un dato fattuale³⁰ (dal momento che il processo educativo risponde sempre a funzioni valoriali, religiose, e a giustificazioni politiche), si è cercato di aggirare questa ideologicità (interpretata come debolezza) affiancando alla riflessione pedagogica intesa come «modello di costruzione del sapere e di pratica di ricerca fatto di valori, di ideali, di scopi, di finalità, oppure di riflessioni critico-teoretiche»³¹ un altro tipo di ricerca, sempre più focalizzata sui momenti tecnici, e cioè «i momenti dell'informazione e dell'erogazione, la valutazione dei processi, la messa a punto di strategie e metodologie formative sempre attente al controllo procedurale e alla verifica d'efficacia»³². Sta di fatto che gli adolescenti di oggi paiono non aspettarsi di trovare risposte ai loro bisogni di autodeterminazione all'interno del sistema formativo formale: si posano senza nessuna fiducia sui banchi, arruolati «in un programma scolastico graduato che porta a una successione di diplomi e che ricorda i rituali iniziatici e le ordinazioni sacerdotali di tempi lontani»³³. Il loro obiettivo è spesso uscire quanto prima dal periodo di ferma obbligatoria: perché la formazione vera è altrove, in quella società pseudo-conviviale di cui virtualmente tutti desiderano far parte, fondata sulla libertà di crearsi il mondo attraverso una forma radicale di democrazia partecipativa che esige l'emancipazione da qualsiasi forma di delega. In questa società conviviale non c'è posto per gli esperti: gli esperti vengono considerati l'espressione della «congiura fra burocrazie pubbliche e agenzie professionali»³⁴, quasi agenti pubblicitari capaci di disarmare il potenziale esplosivo costituito dai processi di autocoscienza e di acquisizione di giudizio critico³⁵.

L'intervento educativo del sistema formativo formale tende a essere interpretato unicamente come individualizzazione coercitiva³⁶; della pedagogia sembra si colga esclusivamente «l'insieme delle strategie con cui viene organizzata e disciplinata una moltitudine di individui nelle scuole, nelle caserme, nelle fabbriche e negli ospedali. Con cui ci si impadronisce della verità del singolo [...]. È dispositivo di assoggettamento e soggettivazione»³⁷.

Per quanto riguarda, al contrario, il sistema formativo informale, le sue caratteristiche oggi sono tali da alimentare e assolutizzare l'illusione di autonomia e governabilità di sé degli adolescenti. Il rapporto di influenza tra formale e informale si è rovesciato, grazie sia alle caratteristiche sempre più amichevoli e sempre più protesizzanti delle tecnologie, sia all'incapacità del sistema formale di produrre appunto possibilità esistenziali. Tale congiuntura fa sì che oggi si ribaltino le affermazioni di Illich secondo il quale «solo la scuola ha la possibilità di trasmettere il sapere

³⁰ R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987, p.21.

³¹ Id., *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2003, p.383.

³² Id., *La formazione oggi come campo di interventi di saperi: il rapporto con la pedagogia*, in F. Cambi - E. Fravenfelder, a cura di, *La formazione: studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994, p. 289.

³³ I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mondadori, Milano 1972, p.34.

³⁴ Id., *Intervista ad Ivan Illich*, «L'inventario della Fierucola», n. 21/22, agosto 2002.

³⁵ P.M. Toesca, *Ricordare Ivan Illich*, «Rivista Anarchica», anno 33, n. 294, novembre 2003, <http://www.educareallaliberta.org/ivan-illich-ricordare-illich-di-pietro-m-toesca-da-a-rivista-anarchica/>.

³⁶ M. Foucault, *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1993, p. 261.

³⁷ R. Massa, *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Laterza, Roma Bari 1997, p. 71.

[...mentre] il sapere dell'autodidatta non conta nulla»³⁸. Gli adolescenti dei nostri giorni hanno fatto propria la convinzione che «quasi tutto ciò che sappiamo lo abbiamo imparato fuori della scuola. Gli allievi apprendono la maggior parte delle loro nozioni senza, e spesso malgrado, gli insegnanti. [...] E' fuori della scuola che ognuno impara a vivere. Si impara a parlare, a pensare, ad amare, a sentire, a giocare, a bestemmiare, a far politica e a lavorare, senza l'intervento di un insegnante.»³⁹ È infatti senz'altro possibile accedere alle informazioni con maggiore facilità; gli obiettivi formativi, inoltre, hanno visto una tendenza al ribasso sempre più accentuata nella convinzione che abbassare il livello delle competenze richieste significasse abbattere le disuguaglianze; le finalità educative sono state di fatto spesso trascurate, in conseguenza sia della tecnologizzazione, sia della fiscalizzazione crescente del sistema formativo formale. La progressiva svalutazione del sistema formativo formale che ne è derivata ha prodotto «l'appiattimento e l'omologazione»⁴⁰ che Illich temeva invece come conseguenza della scolarizzazione; dilagano piuttosto la protervia e la superficialità dell'ignoranza, che vengono sostenute da un contesto informale connotato da tecnologie massificanti, asservito a interessi economici e politici; tale contesto utilizza scienza e tecnica per imporre «l'accantonamento di ogni attrezzatura specificamente legata a un lavoro autonomo e creativo, [... anziché per] creare strumenti, tracciare il loro quadro di utilizzazione e stabilire le loro norme d'impiego in modo tale da garantire un'incessante ricreazione della persona, del gruppo e dell'ambiente, un totale spiegamento dell'iniziativa e dell'immaginazione di ognuno»⁴¹. Oggi non è più soltanto la scuola che «fa dell'alienazione una preparazione alla vita»; «la nuova chiesa universale» non è più «l'industria del sapere»⁴²: si è andato al contrario affacciando un fenomeno che denuncia l'insofferenza alle regole e alle funzioni delle istituzioni educative, e cioè l'attacco al docente nello svolgimento o no della sua attività. È vero che la microconflittualità è in aumento in tutti gli ambienti di vita e di lavoro, che sono venute meno le capacità di relazione e confronto con l'altro da sé, soprattutto quando costui interferisce con la nostra autoreferenzialità. Ma l'attacco al docente è anche un atto di primitiva insofferenza e disprezzo della competenza, della cultura, della fatica del conoscere che l'insegnante rappresenta.

È sulla motivazione a questa fatica che credo sia necessario concentrarsi, dimostrando che il dispositivo pedagogico è capace di produrre sul piano simbolico, sul piano affettivo, sul piano emotivo, sul piano cognitivo, nuovi campi di esperienza o arricchire l'esperienza di significati nuovi: pragmatici come sono, gli adolescenti chiedono che siano loro continuamente *date le prove*, che ci sia un'effettiva corrispondenza tra quanto siamo disposti a offrire e i loro bisogni di crescita e sviluppo, recuperandoli da una cultura in crisi identitaria che si fonda non sulla libertà, ma sull'arbitrio delle persone di crearsi il mondo come meglio credono.

Bisogno di relazione e coinvolgimento in una vita comunitaria. Gli spazi dell'educazione formale sono rimasti vittime di una disaffezione che esprime chiaramente l'impossibilità degli

³⁸ I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, cit., p.34.

³⁹ *Ibi*, p. 61.

⁴⁰ *Ibi*, p. 34.

⁴¹ *Id.*, *La convivialità*, Boroli, Milano 2005, p.58.

⁴² *Ibi*, p. 85.

adolescenti di riconoscere come comunitaria la loro esperienza scolastica. Eppure, tra i *best seller* editoriali degli ultimi anni di maggiore successo tra gli adolescenti spiccano ai primi posti veri e propri romanzi seriali di formazione (cartacei e successivamente cinematografici e di costume) ambientati in luoghi della formazione situati in un altrove escluso dallo spazio comune. Mi riferisco al fenomeno Harry Potter, esploso in una cultura giovanile che tende a prendere le distanze dai valori e dalle pratiche scolastiche, e che merita qualche riflessione proprio rispetto alla risposta che il sistema formativo formale può offrire al bisogno degli adolescenti di riconoscersi in una comunità di appartenenza. Come è noto, il luogo d'elezione per lo svolgimento della trama dei sette romanzi di Harry Potter è Hogwarts, castello-*college* a cui gli studenti vengono ammessi se dotati di eccezionali capacità magiche: gli studenti abitano, durante il periodo scolastico, nel castello, cui si arriva con un treno che parte da un binario 11 e tre quarti che ne sottolinea la separatezza dal resto del mondo. L'essere situato in un altrove da una parte, e obbedire alle leggi del tempo che scorre a Hogwarts come in tutto il resto del mondo dall'altra parte, definiscono la scuola dei maghi rispettivamente come comunità di vita a sé stante, e come realtà interrelata con il mondo: è un contesto in cui le potenzialità individuali trovano il terreno in cui svilupparsi e crescere, in una comunità di coetanei guidati da adulti che contengono e mettono alla prova. Nella comunità di Hogwarts il senso di appartenenza è continuamente rimarcato dai riti collettivi, dalla condivisione di oggetti che costituiscono il testimone tra le generazioni, dall'accettazione dello stesso rischio, dalla adesione agli scopi comuni: l'attrattiva di Hogwarts è la partecipazione a un'autentica vita comunitaria fatta di condivisione di valori, di rispetto di sé e degli altri, di regolamentazione di sé attraverso il rapporto con l'altro, di proposte di modelli e contenuti che possono essere rifiutati, ma che devono essere comunque sperimentati, per permettere al processo di crescita di andare avanti. Non a caso la formazione di Harry a Hogwarts si conclude con la rinuncia all'onnipotenza, nonostante la tentazione di essa sempre viva che scorre lungo tutti i 7 capitoli della saga. Rifiutare alla fine l'onnipotenza (cui fin dall'esordio del romanzo sappiamo era predestinato) significa per Harry scegliere la comunità, scegliere di crescere con e negli altri, confrontarsi con la consapevolezza dei propri e degli altrui mezzi e potenzialità, e partecipare da adulto al mondo di valori che gli sono stati insegnati attraverso l'esempio, il gioco, e il sacrificio di sé. Non insisterò oltre sul tema dei valori e dei modelli, bastando al nostro tema sottolineare quanto l'adesione a questa saga da parte di tutti gli adolescenti possa contribuire a ricentrare la nostra attenzione sul loro bisogno inespresso di collaborare con gli altri in modo significativo e unitario, sulle loro richieste spesso tradite, e imponga una riflessione alle nostre routine, tecnicamente corrette, che tuttavia sono sempre meno sufficienti a garantire a noi una gestione agevole della classe, agli adolescenti un percorso formativo effettivamente rispondente ai loro bisogni.

Bisogno di competenza. Il bisogno di competenza è la necessità di percepirsi come soggetto di valore, in grado di affrontare i compiti dell'apprendimento con fiducia nei propri mezzi e nelle proprie potenzialità. La sfrontatezza e la sicumera di molti di questi adolescenti parrebbe rendere inutile ogni preoccupazione riguardo alla loro fiducia nelle proprie potenzialità. Il *rifiuto* dello statuto di allievo, che implica anche sforzo e studio, è evidente fin dagli anni della scuola primaria: l'etica dell'immediatezza ha sbaragliato i tempi lunghi dell'apprendimento

interiorizzato; l'onnipresenza delle connessioni fa apparire insensato qualsiasi appello alla formazione, ai momenti fantasmatici essenziali per la genesi del pensiero, che sono ostinatamente rigettati, a dire il vero, non soltanto dagli adolescenti, ma dal contesto socio-culturale tutto, che ha impoverito il significato della competenza, separandola dagli spazi di definizione di sé e di formazione dell'identità, e dai processi ad essa interni che permettono la ri-significazione dell'esperienza.

Ora, rispetto al bisogno di competenza, che riguarda la convinzione di *potercela fare se ...* (se si adempiono determinate procedure, se si assolvono determinati impegni, ecc.) si percepisce in questi adolescenti la convinzione di potercela fare, ma altrettanto bene l'assenza del condizionale "se"; l'illusione che hanno gli adolescenti e che viene loro costantemente e colpevolmente confermata in ogni luogo delle loro frequentazioni (dalla famiglia ai media, e a volte dalla scuola stessa) è quella della onniscienza digitale, che in virtù di una (supposta) competenza nativa promette di mettere a portata delle loro mani il mondo attraverso il tecno-mondo; questa supponenza è tanto più nociva perché da una parte incrementa la disaffezione alla formazione formale, e dall'altra parte vizia all'insegna della ingenuità e della superficialità l'approccio al digitale di questa generazione. In aggiunta, le mutazioni culturali e antropologiche del mondo in cui viviamo fanno sì che dei tre elementi costitutivi della competenza (il sapere, il saper fare, il saper essere) gli adolescenti siano portati a considerare esclusivamente il saper fare, in nome di una malintesa efficienza che, trascurando «la patosfera, il vasto complesso di fenomeni che costituisce il nostro universo emotivo», non presenta più «unitarietà nel segno del desiderio»⁴³; e il desiderio è appunto la categoria che correla vita autenticamente umana, esperienza morale ed educazione⁴⁴.

La scommessa che ci giochiamo è sui due fronti, da una parte della salvaguardia e dell'allenamento di questo desiderio, dall'altra della vocazione smarcatrice delle disuguaglianze che dovrebbe permettere, attraverso un percorso formativo faticoso e pieno di sfide positive, di usufruire tutti di tutti i linguaggi che ci fanno persone, compreso il linguaggio informatico. Il contesto odierno ci promette oggi la possibilità di integrare l'intelligenza umana con quella digitale: fili polimerici collegati chirurgicamente ai neuroni di un soggetto (sono stati infatti chiamati *lacci neurali*) dovrebbero consentire di copiare l'attività dei neuroni per tradurla in linguaggio decifrabile da un computer⁴⁵. È chiaro che la capacità di operare in tale contesto altamente specializzato come soggetti protagonisti è conseguente a una formazione digitale seria e programmata, senza la quale si aprono scenari di disuguaglianze socio-culturali e funzionali, e di questo bisogna tener conto quando cediamo alla tentazione di sparare contro le nuove tecnologie; è altrettanto chiaro che tali ricerche avanzate potranno trovare applicazione in campo medico, perché i lacci neurali potranno consentire ai disabili e ai paralizzati di muovere le protesi, di recuperare il tatto o la vista; ma potrebbero introdurci in un oltremondo di controllo e schiavitù. Resta allora ancora vivo e più pertinente che mai il richiamo alla

⁴³ A. Bellingeri, «L'educazione è cosa del cuore». *Temì e problemi di una pedagogia della patosfera*, cit., qui p.47.

⁴⁴ G. D'Addelfio, *Desiderare e fare il bene. Un commento pedagogico all'«Etica Nicomachea*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

⁴⁵ E. Musk, *Progetto Neuralink*, 2019, <https://leganerd.com/2019/07/18/il-nuovo-progetto-di-elon-musk-lintelligenza-artificiale-al-servizio-del-cervello-umano/>.

necessità di una formazione capace di «costruire un mondo che non sia ancora e sempre un'offesa all'uomo (e alla natura) e alla sua dignità di persona»⁴⁶.

Sempre più adolescenti e soprattutto bambini, inoltre, faranno da grandi un lavoro che fino a qualche anno fa non esisteva e in qualche caso non esiste ancora oggi; saranno lavori, come si sta già vedendo dalla tendenza in atto, ad alto tasso di creatività e spessore culturale, per i quali risulteranno indispensabili anche le *soft skills*, quelle competenze cioè non strettamente legate alle discipline del corso di studi, ma allo sviluppo delle attitudini personali: saper riconoscere, accogliere e comunicare i propri bisogni e i bisogni dell'altro (competenze empatiche e comunicative), sapere comprendere e analizzare problemi e situazioni per individuare la soluzione più adeguata al contesto (adattabilità e *problem solving*), saper lavorare insieme agli altri (competenze cooperative), saper mantenere la motivazione anche in caso di frustrazione; e tutto ciò, anziché nel territorio tecnologico, sposta l'asse delle competenze su un percorso in cui a tutti, nonostante l'assenza di approdi che è la cifra del nostro postmoderno, può essere dato ritrovarsi persona.

Si tratta allora di ristrutturare percorsi, metodi e tecniche secondo una prospettiva già intravista nel secolo scorso, quando la crisi d'identità della scuola come istituzione pubblica dotata di specifiche finalità formative cominciava a suggerire la necessità di ridiscutere i modelli tradizionali e riappropriarsi del sapere pedagogico più vitale.

Ci sono molte assonanze tra il lavoro dell'insegnante e quello dello psicoterapeuta: ambedue lavorano in una relazione, educativa o terapeutica che sia, in cui si viene continuamente a patti con l'altro. Il patto terapeutico e il patto educativo ci dicono ambedue che bisogna lavorare *con quello che si ha*. E accettare il potere trasformativo della relazione, anche per quello che riguarda in prima persona il terapeuta e l'insegnante. Credo che, fatte salve le rispettive epistemologie, dalle risonanze fra le due scienze (non ignote peraltro fin dai tempi di Freud) possano scaturire modelli di educazione, utili alla formazione di persone che sappiano vivere l'entusiasmo (e il dolore) della crescita con senso di responsabilità nei confronti di sé e dell'altro. I nostri modelli formativi non riescono a incidere in modo positivo sui modelli operativi del Sé degli adolescenti anche perché non hanno la forza di trovare narrazioni unitarie e flessibili, perché essi modelli formativi sono rimasti aggrappati a storie rigide, e dunque destinati a essere sopraffatti da un mondo in cui le esperienze non si posano e non restano.

Dal punto di vista più specificatamente didattico, allora, la discriminante, una volta di più, non è la tecnologia, ferma restando la necessità sia di istruire sia di educare agli strumenti digitali, pena la creazione di quelle che sono chiamate le nuove povertà: a titolo di esempio, basti pensare all'agenda digitale della Commissione europea che nel 2011 richiamava alla necessità di incentivare la digitalizzazione del patrimonio culturale dell'UE per renderlo accessibile ai cittadini di tutta Europa⁴⁷. La questione di fondo non è se esista davvero il rischio di vedere la didattica tradizionale soppiantata da quella digitale, bensì quali strategie siano necessarie perché la didattica in presenza possa essere efficace e produttiva, sostenendo e risolvendo sia i bisogni impliciti sia le richieste esplicite degli studenti, e permettendo anche al sistema formativo

⁴⁶ C. Scaglioso, *I giovani, la cultura giovanile e i mass-media*, 1984, «Comunicazione di massa», 36, pp. 14-27, qui p. 14. Cfr. anche, di Cosimo Scaglioso, *Mass-Media*, La Scuola, Brescia 1984.

⁴⁷ Commissione Europea 2011, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1292_it.htm.

formale e ai suoi interpreti, i docenti, di assolvere al loro compito senza arroccarsi sulla dimensione tecnica.

La formazione digitale per i docenti è necessaria, ma va riconosciuto che resta difficile raggiungere i nativi digitali sul loro territorio; meglio giocare sul piano della distribuzione delle competenze: se è vero che il concetto di competenza chiama in causa la parità ontologica dei soggetti, ed è vero che in una comunità attiva nella costruzione del sapere i differenti gradi di competenza in ogni settore si combinano e si sostengono a vicenda, è in direzione comunitaria e de-verticalizzata che va reimpostata la relazione didattica. Dove anche non avesse la stessa padronanza strumentale dei mezzi, infatti, l'insegnante ottiene la *leadership* non perché garantita (ai nostri giorni più che mai) dall'Istituzione, ma dal gruppo degli studenti, che gli riconosce l'autorevolezza dovuta a un *influencer* credibile e sufficientemente onesto; una *leadership* che gli viene concessa grazie alla constatazione da parte degli studenti della sua competenza nello spazio della disciplina di riferimento e nella gestione della classe, grazie alla sua capacità di suggerire, indirizzare e co-costruire soluzioni e legami, come i *link* digitali non riescono a fare. Tale *leadership* non è acquisita una volta e per sempre; proprio come fa un *influencer* in ogni sua *uscita* su Instagram, è necessario fare massima attenzione alla circolarità della comunicazione, tenere un ritmo e un'agilità sostenuti, dimostrare eccellenza *sul pezzo*, capacità di delegare. E essere sempre coerenti e autentici: dove le promesse non vengono mantenute, dove si scopre un gioco non corretto, l'adolescente *follower* diventa *hater*, e non lo si riconquista più. Per eccellenza sul pezzo intendo la padronanza dei contenuti, dei saperi disciplinari, cui si *accompagnano* le tecniche, sempre strumentali: diversamente, l'esperienza della co-costruzione della conoscenza rischia di essere esperienza del vuoto. Anche per questo, sarebbe apprezzabile per i docenti poter contare su un collega, un *mediatore informatico*, che potrebbe alzare l'asse del livello tutoriale offerto agli studenti per le competenze digitali: nella società della alta specializzazione non si può continuare a chiedere a un'unica figura di assolvere a compiti altamente specializzati su più fronti soltanto perché siamo a corto di mezzi economici. La trasformazione e la moltiplicazione dei compiti richiesti agli insegnanti, infatti, chiama in causa competenze cui è più agevole far fronte attraverso il lavoro di equipe, che del resto è sempre più necessario per rispondere anche ai bisogni formativi degli allievi; ma per lavorare in modalità autenticamente collegiale sono necessarie capacità e competenze di sistema che permettano di valorizzare adeguatamente il lavoro collettivo: la debolezza attuale del lavoro collettivo degli insegnanti deve essere messa in relazione anche con la forma stessa dell'organizzazione scolastica, che non incoraggia la collaborazione, degli insegnanti così come degli allievi, a causa della struttura cellulare della didattica e dell'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei materiali, che offrono raramente condizioni propizie ad una didattica comunitaria⁴⁸.

Gli stessi insegnanti, a dire il vero, faticano a volte a riconoscersi nella collaborazione, e insistono a mantenere strategie collaudate di evitamento dei conflitti e minimizzazione degli infortuni didattici che hanno per lungo tempo regolato il rapporto di mutuo sostegno tra di loro;

⁴⁸ V. Dupriez, *De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*, «Cahiers de recherche en éducation et formation», 2003, [ffhalshs-00603511](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603511).

e di sicuro il lavoro collettivo non ha possibilità di prendere quota se non vengono date le opportunità di sistema indispensabili per praticarlo. Un circolo vizioso, che trova elementi di conferma nelle ricerche⁴⁹ che mostrano il *co-teaching* praticato più facilmente nei contesti difficili, dove è lo stesso ente erogatore a incoraggiare gli insegnanti a trovare strategie collettive di risposta alle condizioni spesso estreme che non consentono o hanno visto fallire ripetutamente le azioni educative individuali.

6. Per concludere

L'esigenza di rispondere a questa *mutazione* dei nuovi adolescenti è spesso calmierata con l'adozione di pratiche che grazie alla loro recente genesi sembrano assicurare, grazie anche all'appel della loro denominazione, una risoluzione di problemi veloce e una risposta efficiente: è senz'altro auspicabile che venga riconosciuta l'utilità della *classe rovesciata* (*flipped classroom*⁵⁰), affermatasi come forma di *e-learning* (ibrida, in seguito alle difficoltà rilevate nei percorsi di *e-learning* tradizionale), e che recupera i principi dell'attivismo pedagogico⁵¹ e dell'apprendimento cooperativo⁵²: gli studenti costruiscono i propri contenuti sui temi assegnati e a partire da materiali suggeriti dal docente, per poi confrontarsi in classe con il gruppo dei pari e con lo stesso docente sulla conoscenza costruita in autonomia.

Flippare la classe permette di utilizzare con maggiore profitto le metodologie dell'apprendimento cooperativo, a qualche decennio dalla loro elaborazione non ancora decollate; e direi *obbliga* al *co-teaching* (indispensabile in una didattica *flippata*, perché trattare la conoscenza a temi e non seguendo i rigidi confini disciplinari obbliga noi docenti a farci noi per primi modello reale di comunità in grado di condividere i saperi) cui siamo così refrattari, nonostante sia la forma di alleanza tra docenti più forte perché basata su *azioni* comuni, e dunque capace di riconfigurare la figura docente all'interno di una relazione circolare e

⁴⁹ Tra gli altri, cfr. M. Kherroubi - A. van Zanten, *La coordination du travail dans les établissements "difficiles": collegialità, division des rôles et encadrement*, «Éducation et sociétés: revue international de sociologie de l'éducation», 2000, n°6, pp. 65-92.

⁵⁰ Cfr. B.E. Bennett et al., *The Flipped Class Manifest*, «The Daily Riff» (2013), <http://www.thedailyriff.com/articles/theflippedclassmanifest823.php>; J. Bergmann et al., *The Flipped Class: Myths vs. Reality*, «The Daily Riff» (2011), <http://www.thedailyriff.com/articles/theflippedclassconversation689.php>; S. Cappuccio - M.G. Ottaviani, *La Flipped Classroom: capovolgere per innovare?*, I. parte, «Scuol@Digitale» n. 8 (2014), http://www.edu.lascuola.it/News/Riviste/SDID_8_la_flipped_classroom.pdf; M.J. Lage et al., *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*, «Journal of Economic Education», n. 31(1), (2000) pp. 30-43 https://www.researchgate.net/publication/227450483_Inverting_the_Classroom_A_Gateway_to_Creating_an_Inclusive_Learning_Environment; Th.F. Driscoll, *Flipped learning & democratic education*, Tesi (2012), <https://docs.google.com/file/d/0B0VIwE5hKSWta0RqbmdZSGh0WTQ/edit>; M. Castoldi, *Valutare per l'apprendimento*, in *Valutare le competenze in un'ottica capovolta*, Convegno nazionale "Flipped classroom", Roma 13 febbraio 2015, <http://flipnet.it/wp-content/uploads/2015/01/Documenti-MarioCastoldi.pdf>; A. Benassi et al. (a cura di), *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Flipped classroom (La classe capovolta)"*, versione 1.0, Indire, Firenze 2016, <http://pheggaro.indire.it/uploads/attachments/1963.pdf>.

⁵¹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1949; M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Opera nazionale Montessori, Roma 2000.

⁵² E. Mazur, *Peer instruction: a user's manual*, Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J. 1997.

fiduciaria con gli studenti e con i colleghi stessi. È anche un problema di fiducia e considerazione, evidente nei comportamenti degli alunni: lo studente dei nostri giorni tende a non contestare apertamente, fino a quando può, in virtù del suo pragmatismo che gli consiglia almeno di prendere tempo fino al momento della valutazione, che, se positiva, alla fine può convincerlo a non rimostrare, visto che alla fine le cose che servono, quelle vere, non si imparano a scuola. Questo atteggiamento passivo- aggressivo non fa che confermare, amplificandola, la scarsa considerazione che il nostro Paese ha dei docenti. E che anche i docenti hanno di se stessi, messi in crisi dal nuovo contesto che non permette di restare impermeabili alla richiesta di mutamento del modello di trasmissione deduttivo e sequenziale cui restiamo invece abbarbicati.

I momenti frontali, d'altra parte, sopravvivono necessariamente in una relazione comunque asimmetrica come quella educativa, e, purché siano appunto momenti, sono gli stessi studenti a rilevarne il bisogno: non è sufficiente cancellare l'aggettivo frontale (e comunque *flippare* la classe non significa ridurre i programmi, o semplificare le conoscenze) per recuperare gli adolescenti alla scuola, all'analisi e alla complessità del vivere e del sapere. Quello che ci manca è prima di tutto *un atto di fede* in noi, nei nostri studenti e nel processo educativo, nel cambiamento come elemento paradigmatico della relazione e della relazione educativa in particolare, e in quegli esiti non previsti e non prevedibili che rispondono agli *aspetti segreti, a un impensabile*⁵³ che non esclude prassi rigorose, purché siano sempre aperte al non consueto: teorie e metodi non devono ingessare il nostro lavoro in un codice di regole immutabili, hanno un ruolo orientativo alla nostra azione, che deve fare sempre i conti con la *spontaneità intuitiva* sostenuta dall'*attenzione*⁵⁴. Una attenzione che sia *generativa*⁵⁵, sentimento-strumento fatto di rispetto, empatia, accoglienza, che ci permette di controllare e valutare il processo formativo con un atteggiamento di autenticità e apertura, e ci protegge dalle nostre sicurezze che potrebbero dare tutto per scontato, i risultati, il percorso e l'Altro. Abbiamo riconosciuto la reciprocità nel processo di apprendimento-insegnamento, e il concetto di *competenza* ci ha svincolato dai limiti di un'educazione autoritaria; restano da difendere o ritrovare la capacità di farsi sorprendere e sorprendere a nostra volta, la disposizione all'entusiasmo nel nostro lavoro nonostante le ristrettezze strumentali ed economiche, la nostra *recettività* dell'altro, perché non si dà formazione senza *cura* e senza la consapevolezza dei limiti della nostra esperienza e della nostra conoscenza.

Carolina Scaglioso
Università per Stranieri di Siena
Dipartimento di Ateneo per la Didattica e la Ricerca (DADR)

Riferimenti bibliografici

E. Ambrosi - A. Rosina, *Non è un paese per giovani. L'anomalia italiana: una generazione senza voce*, Marsilio, Venezia 2009

⁵³ N. Coltart, *Pensare l'impensabile e altre esplorazioni psicoanalitiche*, Raffaello Cortina, Milano 2017, p. 99

⁵⁴ *Ibi*, p.56

⁵⁵ A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011.

- L. Barone - D. Bacchini, *Le emozioni nello sviluppo relazionale e morale*, Raffaello Cortina, Milano 2009
- A. Bellingreri, *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano 2005
- A. Bellingreri, *Pedagogia dell'attenzione*, La Scuola, Brescia 2011.
- A. Bellingreri, «L'educazione è cosa del cuore». *Temi e problemi di una pedagogia della patosfera*, «Pedagogia e Vita» 72 (2014), pp. 42-51
- R. Bly, *Iron John: A Book about Man*, Addison-Wesley, Boston (MASS)1990
- D. Bruzzone, *La fenomenologia della vita emotiva e la pedagogia dell'affettività. Per una educazione sentimentale*, «Pedagogia e Vita» 72 (2014), pp. 81-104.
- V. Caretti - D. La Barbera, a cura di, *Alessitimia*, Astrolabio, Roma 2005
- N. Coltart, *Pensare l'impensabile e altre esplorazioni psicoanalitiche*, Raffaello Cortina, Milano 2017
- G. D'Addelfio, *Desiderare e fare il bene. Un commento pedagogico all'«Etica Nicomachea*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1994.
- J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La nuova Italia, Firenze 1949
- A.R. Favazza, *Bodies Under Siege: Self-mutilation and Body Modification in Culture and Psychiatry*, The Johns Hopkins University Press, Baltimora 1996
- M. Foucault, *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1993
- M.S. Gazzaniga, *La mente etica*, Codice edizioni, Torino 2006
- I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mondadori, Milano 1972
- I. Illich, *Intervista ad Ivan Illich*, «L'inventario della Fierucola», n. 21/22, agosto 2002
- I. Illich, *La convivialità*, Boroli, Milano 2005
- Istituto Giuseppe Toniolo, a cura di, *La condizione giovanile in Italia, Rapporto giovani 2017*, Il Mulino, Bologna 2017
- Istituto Giuseppe Toniolo, a cura di, *La condizione giovanile in Italia, Rapporto giovani 2019*, Il Mulino, Bologna 2019
- M. Kherroubi - A. van Zanten , *La coordination du travail dans les établissements "difficiles": collegialità, division des rôles et encadrement*, «Éducation et sociétés: revue international de sociologie de l'éducation», 6, (2000) pp. 65-92
- H. Krystal, *Regolazione degli affetti e narcisismo: trauma, alessitimia e patologia psicosomatica nei pazienti narcisistici*, in E.F. Ronningstam, a cura di, *I disturbi del narcisismo. Diagnosi, clinica, ricerca*, Raffaello Cortina, Milano 2001
- H. Krystal, *Affetto, Trauma, Alessitimia*, Magi Editore, Roma 2007.
- J. Lanier, *Tu non sei un gadget*, Mondadori, Milano 2010
- C. Lessard - M. Tardif, *Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scenario possibile dans l'évolution de la profession enseignant*, in M. Tardif - C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui: evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Presses de l'Université Laval, Laval (Quebec) 2004, pp. 265-288
- E. Mac Ness et al., *Is the effective compromising the Affective?*, «British Educational Research Journal», vol. 29, n.2, (2003), p. 243-257
- G. Margherita, a cura di, *Anoressie contemporanee. Dal digiuno ascetico al blog Pro-Ana*, Franco Angeli, Milano 2013
- G. Martorana, *Analisi descrittiva del comportamento di autoferimento in una popolazione non clinica. Indagine esplora-tiva attraverso internet*, «Rivista di Psichiatria», (2019) 44, 3, pp. 179-190

- R. Massa, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987
- R. Massa, *La formazione oggi come campo di interventi di saperi: il rapporto con la pedagogia*, in F. Cambi - E. Fravenfelder, a cura di, *La formazione: studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano 1994
- R. Massa, *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Laterza, Roma Bari 1997
- R. Massa, *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano 2003
- E. Mazur, *Peer instruction: a user's manual*, Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J. 1997.
- L. Mecacci, *Identikit del cervello*, Laterza, Bari 1995
- M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Opera nazionale Montessori, Roma 2000.
- J. Myers, *Hooked Up: A new Generation Surprising Take On Sex, Violence and Saving the World*, York House Press, Stamford 2012
- G. Northoff, *Neuropsychanalysis in Practice: Brain, Self and Objects*, Oxford University Press, NY 2011
- Cosimo Scaglioso, *I giovani, la cultura giovanile e i mass-media*, «Comunicazione di massa», 36, (1984) pp. 14-27
- Cosimo Scaglioso, *Mass-Media*, La Scuola, Brescia 1984.
- C.M. Scaglioso, *Violenza domestica. Una perversione sociale*, Armando, Roma 2019
- J.M. Twenge, *Iperconnessi. Perché I ragazzi oggi crescono meno ribelli, più tolleranti e meno felici e del tutto impreparati a divenire adulti*, Einaudi, Torino 2018

Riferimenti sitografici

- ANPE (Associazione nazionale pedagogisti italiani), *Così fan tutti Trappole educative del II Millennio. La "normalizzazione" dei comportamenti a rischio tra gli adolescenti*, 2018 , https://www.anpe.it/Repository/News/2018/2018-07-31_brochure_24_luglio.pdf (14/11/2019)
- APA, *Stress in America. Generation Z*, 2018, <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2018/stress-gen-z.pdf> (06/06/2019)
- A. Benassi et al. (a cura di), *"Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Flipped classroom (La classe capovolta)"*, versione 1.0, Indire, Firenze 2016, <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/1963.pdf> (06/07/2019).
- B.E. Bennett et al., *The Flipped Class Manifest*, «The Daily Riff» (2013), <http://www.thedailyriff.com/articles/theflippedclassmanifest823.php> (06/07/2019)
- J. Bergmann et al., *The Flipped Class: Myths vs. Reality*, «The Daily Riff» (2011), <http://www.thedailyriff.com/articles/theflippedclassconversation689.php> (06/07/2019)
- S. Cappuccio - M.G. Ottaviani, *La Flipped Classroom: capovolgere per innovare?*, I. parte, «Scuol@Digitale» n. 8 (2014), http://www.edu.lascuola.it/News/Riviste/SDID_8_la_flipped_classroom.pdf (06/07/2019)
- M. Castoldi, *Valutare per l'apprendimento*, in *Valutare le competenze in un'ottica capovolta, Convegno nazionale "Flipped classroom"*, Roma 13 febbraio 2015, <http://flipnet.it/wp-content/uploads/2015/01/Documenti-MarioCastoldi.pdf> (06/07/2019)
- J. Cheung et al., *Uniquely Generation Z*, IBM Corporation, 2017 <https://www.generationy20.com/retail-generation-z.PDF> (6/7/2019)
- Commissione Europea 2011, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1292_it.htm (2/06/2019)

- Doxakids-Feduf - American Express-PayPal, <http://www.helpconsumatori.it/soldi/educazione-finanziaria-doxakids-feduf-adolescenti-e-risparmio-tecnologici-ma-legati-alle-banconote/121299> (6/7/2019)
- Th.F. Driscoll, *Flipped learning & democratic education*, Tesi (2012), <https://docs.google.com/file/d/0B0VIwE5hKSWta0RqbmdZSGh0WTQ/edit> (06/07/2019)
- V. Dupriez, *De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*, «Cahiers de recherche en éducation et formation», 2003, [ffhalshs-00603511](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603511) (6/7/2019)
- Fondazione E. Zancan, www.crescerebene.org (18/06/2019)
- V. Gallese, *La molteplice natura delle relazioni interpersonali: la ricerca di un comune meccanismo neurofisiologico*, 2003, <http://www.dif.unige.it/epi/networks/01/gallese.pdf> (6/7/2019)
- A. Gargiulo - G. Margherita, *Ferite nel virtuale: dalla presentazione alla rappresentazione dell'autolesionismo*, in «La Camera Blu Journal of Gender Studies», (2016) n. 14, pp. 64-89, <http://www.camerablunina.it/index.php/camerablu/article/view/3946> (02/07/2019)
- Kaspersky, *#AndOwningIt: Turning Generation Z's Insecurities into Securities*, 2018, <https://www.kaspersky.com/blog/andowningit/> (06/06/2019)
- M.J. Lage et al., *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*, «Journal of Economic Education», n. 31(1), (2000) pp. 30-43 https://www.researchgate.net/publication/227450483_Inverting_the_Classroom_A_Gateway_to_Creating_an_Inclusive_Learning_Environment (06/07/2019)
- Live Person, <https://www.liveperson.com/resources/reports/digital-lives-of-millennials-genz/> (18/06/2019).
- F.N. Magid Associates Inc., *The first generation of the Twenty-First century*, 2014, <https://static1.squarespace.com/static/56d7388222482e1e2c87c683/t/56e0cdc2cf80a14684670194/1457573327672/MagidPluralistGenerationWhitepaper.pdf> (06/07/2019)
- S. Mastroberardino et al., *How the bimodal format of presentation affects working memory: an overview*, *Cognitive Processing*, 9 (2008), pp. 69-76, <https://doi.org/10.1007/s10339-007-0195-6> (6/7/2019)
- E. Musk, *Progetto Neuralink*, 2019, <https://leganerd.com/2019/07/18/il-nuovo-progetto-di-elon-musk-lintelligenza-artificiale-al-servizio-del-cervello-umano/> (6/7/2019)
- OCSE/ PISA, <http://www.oecd.org/pisa/> (06/07/2019)
- S. Ohmann - C. Popow, *Self Injurious Behavior in Adolescent Girls with Eating Disorders*, 2012, <https://www.intechopen.com/profiles/95496/christian-popow> (2/7/2019)
- Onsbi-Lumsa, <https://www.lumsa.it/osservatorio-nazionale-salute-benessere-insegnanti> 2018 (06/07/2019)
- M. Pazzaglia et al., *A Functionally Relevant Tool for the Body following Spinal Cord Injury*, «PLoS ONE» (2013) 8 (3): e58312, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058312> (02/07/2019).
- P.M. Toesca, *Ricordare Ivan Illich*, «Rivista Anarchica», anno 33, n. 294, novembre 2003, <http://www.educareallaliberta.org/ivan-illich-ricordare-illich-di-pietro-m-toesca-da-a-rivista-anarchica/> (2/7/2019)
- Varkey Foundation, *Generation Z: Global Citizenship Survey*, 2017, <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/generation-z-global-citizenship-survey/> (18/06/2019).
- Who, *Piano d'azione per la salute mentale 2013-2020*, <http://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato8139078.pdf> (06/06/2019)

Insegnare ed apprendere per competenze attraverso la metodologia della “classe capovolta”

Nicoletta Rosati

Insegnare e apprendere per competenze costituisce ancora oggi una strategia didattica valida per la formazione olistica della persona. Il concetto di competenza ha avuto origine in ambito aziendale, tuttavia gli elementi che caratterizzano e contribuiscono allo sviluppo della competenza sono legati alla visione della persona come essere unico, progettuale e culturale. L'applicazione delle strategie didattiche che fanno leva sulle competenze in campo educativo diviene quindi una condizione irrinunciabile nella formazione delle giovani generazioni. L'articolo sottolinea l'importanza di un'azione didattica che sia fondata, in ambito scolastico, sulle competenze in vista della formazione di persone che sappiano inserirsi nella società di oggi affrontandone la complessità e le sfide culturali. Il riferimento alla flipped classroom è presentato come una delle scelte didattiche che maggiormente favoriscono l'applicazione delle competenze alla vita reale. Viene infine descritta un'esperienza di applicazione di questa metodologia in ambito universitario

Teaching and Learning through competences continues to be a winning strategy in the holistic training of the person. Although the concept of competence originated within the company, the elements that make up and contribute to the development of competence are linked to the vision of the person as a unique, planning and cultural being. The application of competence in education becomes an essential condition in the formation of the younger generation. The article underlines the importance of a didactic action that exerts leverage on competences, without excluding the aspect of knowledge construction in the school environment. This aspect can influence the training of those who are capable of integrating into today's society while facing complexity and cultural challenges. The reference to flipped classroom is presented as a strategy that facilitates the application of competencies into real life. A flipped classroom experience at university level is described at the end of this contribution.

Parole chiave

Competenza; educazione; strategia didattica; apprendimento cooperativo; classe capovolta

Keywords

Competence; education; teaching strategy; cooperative learning; flipped classroom

Il termine “competenza” ha origine in ambito aziendale ed ha avuto un’evoluzione storica complessa ed articolata. Negli anni Cinquanta si sviluppa nel mondo aziendale l’idea di rendere il lavoratore sempre più partecipe e quindi responsabile del suo valore professionale. Questa prospettiva porta ad elaborare il concetto di competenza partendo dalla valorizzazione delle risorse professionali e relazionali tra gli stessi lavoratori.

Il termine di competenza viene ampiamente utilizzato all’interno del movimento delle *Human Resource* il cui ideatore è stato Frederick Herzberg.¹ L’attenzione alle competenze, però, viene immediatamente attuata a livello pratico con lo scopo di cambiare le modalità di gestione delle risorse umane all’interno delle aziende. Si ipotizza infatti che, facendo leva sulle competenze,

¹ F. Herzberg, *One more time: How do you motivate employers?* «Harvard Business Review», 4, (1987) pp. 6-16.

sarebbe possibile innalzare la qualità del lavoro puntando sulla valorizzazione delle conoscenze e delle abilità professionali dei singoli. Viene inoltre data importanza anche ai tratti personali dei lavoratori e alla loro motivazione a lavorare. Il concetto di competenza nasce quindi dal bisogno di innovare la gestione del personale nelle organizzazioni e nelle imprese.

Negli anni Sessanta viene messa in discussione l'impostazione tayloristica del lavoro e della gestione dei lavoratori; questi ultimi vengono considerati soprattutto una risorsa da valorizzare, conservare, implementare per l'interesse stesso dell'azienda e non soltanto come una forza/lavoro con un determinato costo. In questo contesto culturale la concezione di competenza si afferma come padronanza di tecniche specifiche per eseguire correttamente il lavoro.

Un nuovo arricchimento del concetto di competenza si verifica negli anni Settanta quando si comincia a chiedere ai lavoratori non soltanto il possesso di saperi pratico-operativi, intendendo la padronanza dei processi lavorativi come un'espressione di competenza, ma anche il possesso di una maggiore autonomia unitamente ad una capacità di adattamento alle mutevoli situazioni ambientali. L'attenzione ai lavoratori e alle loro personali caratteristiche rappresenta un modo diverso di considerare le competenze professionali; il riferimento ai tratti personali come componenti della competenza costituisce, infatti, un importante passo in avanti nello sviluppo di questo concetto. Si comprende sempre meglio come le sole conoscenze, sia pure nell'aspetto procedurale, non siano sufficienti a determinare una competenza; occorre quindi spostare l'attenzione sui tratti distintivi delle persone che vanno così valorizzate in modo personalizzato, facendo leva sull'aspetto motivazionale nel lavoro.

Negli anni Ottanta, a mano a mano che il mercato del lavoro diventa più competitivo, il concetto di competenza comincia a trasformarsi; si comprende, allora, che per essere all'altezza delle nuove sfide sul piano produttivo, bisogna curare la formazione del personale e tener conto della motivazione al lavoro. In questi anni si sviluppa un nuovo approccio per la formazione e la gestione dei lavoratori all'interno dell'azienda, noto come *Human Resource Management* (HRM). Questo approccio viene finalizzato alla formazione del personale di azienda, valorizzando le attitudini naturali e valoriali di operai e dirigenti, unitamente alle conoscenze e alle abilità da sviluppare. La combinazione di questi fattori nella formazione del personale dovrebbe, infatti, consentire a ciascuna persona una maggiore autonomia nel lavoro e la capacità di adattarsi a contesti diversi, dando prova di aver sviluppato le competenze utili per lo svolgimento delle proprie mansioni.

Tale approccio si dimostra presto efficace nel creare condizioni più favorevoli di benessere dei lavoratori e ai fini di un aumento della produttività; per questa ragione le aziende cominciano ad adottare il bilancio di competenze che prevede appunto l'analisi delle competenze del personale per la gestione sia interna che esterna all'azienda. Vengono così esaminate le competenze professionali e personali per assegnare incarichi, distribuire funzioni lavorative, decretare passaggi di livello oppure nei colloqui per le nuove assunzioni, le consulenze e le collaborazioni con enti esterni.

Negli anni Novanta l'analisi delle competenze si diffonde sempre di più nel mondo del lavoro e, considerato l'esito positivo di questo approccio, il concetto di competenza comincia a far sentire i suoi effetti nel mondo della scuola. In questo ambiente ai concetti di conoscenza, abilità e

attitudini viene subito affiancato quello di competenza, generando, però, spesso, definizioni generiche e confondenti.

Con l'avvento del XXI secolo l'approccio per competenze diviene un elemento fondante sia nella politica che nella pratica scolastica.

La ricerca sviluppatasi nel campo delle competenze ad opera di vari organismi internazionali ha influito grandemente sull'attuazione della didattica per competenze nella scuola. Il riferimento è all'indagine sull'apprendimento OCSE-PISA, alle ricerche IEA-PIRLS² e alle Raccomandazioni dell'Unione Europea che, a partire dal 1995, anno di pubblicazione del Libro Bianco sull'istruzione e formazione³, hanno determinato cambiamenti nel sistema scolastico italiano. Nel 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio pubblicano le Raccomandazioni relative all'individuazione di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. Questo documento costituirà per anni un punto di riferimento importante soprattutto per la costruzione dei *curricula* nell'ambito dell'istruzione scolastica e nella formazione professionale. Le otto competenze descritte⁴ costituiscono traguardi da raggiungere al termine del ciclo di istruzione obbligatoria, preparando i giovani alla vita adulta e lavorativa e formandoli all'apprendimento permanente. Un recente aggiornamento è stato pubblicato a cura del Consiglio europeo, il 22 maggio 2018, rimodulando alcune delle otto competenze per meglio rispondere alle esigenze di una società in continua e rapida trasformazione⁵

1. La “competenza” nell'iter normativo della scuola italiana

Il termine “competenza” nei documenti normativi che riguardano la scuola italiana comincia ad apparire negli “Indirizzi” (D.M. 91/2001) del 2001 del ministro De Mauro e prima ancora alcuni riferimenti erano apparsi nella Legge 30/2000 di Riordino dei cicli di istruzione del Ministro Berlinguer. Il termine di competenza è avvicinato e sfumato in quelli di conoscenza e abilità così da generare, a giudizio di chi scrive, un'iniziale scarsa chiarezza epistemica che ha determinato l'affermazione del primato delle competenze sulle conoscenze e le abilità senza coglierne l'interconnessione e influenzando le scelte metodologiche degli insegnanti nei vari ordini di scuola.

² INVALSI, *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2011-2012. Rapporto tecnico*, 11 dicembre 2012. Vengono presentati i risultati relativi alla situazione scolastica italiana delle indagini IEA (*International Association for Evaluation and Achievement*) relative al quarto e all'ottavo anno di scolarità, PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), relative alla lettura nel quarto anno di scolarità e TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), relative alla matematica e alle scienze nel quarto e ottavo anno di scolarità, nel 2011.

³ E. Cresson (a cura di), *Il Libro Bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Direzione Generale, XXII, V, 1995

⁴ Le competenze chiave descritte nelle Raccomandazioni del 2006 sono: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica, competenze di base in scienze e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

⁵ Le otto competenze aggiornate sono: competenze alfabetiche funzionali; competenze linguistiche; competenze matematiche e competenze in scienze, tecnologia e ingegneria (STEM *competencies*); competenze digitali; competenze personali, sociali e di imparare ad imparare; competenze civiche; competenze imprenditoriali; competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturale.

Nelle Indicazioni nazionali allegata al Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59 che pubblica le norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo di istruzione, emanate dal Ministro Moratti, si trova il riferimento esplicito e ben specificato nei riguardi delle competenze che vengono separate dai termini di "conoscenze" e "abilità"; si parla di certificazione delle competenze che deve esprimersi in un "portfolio delle competenze. Le prime Indicazioni sono accompagnate dal documento delle Raccomandazioni che chiariscono concettualmente il rapporto tra conoscenze, abilità e competenze e descrivono, per ogni disciplina, le conoscenze e le abilità da sviluppare. Si legge nelle Raccomandazioni che le unità di apprendimento non costituiscono strumenti di trasmissione di conoscenze e di abilità, ma devono essere occasioni di "sviluppo globale della persona del fanciullo...". Appare chiaramente come l'ottica dello sviluppo olistico della persona porti a trasformare l'obiettivo dell'apprendimento delle capacità nell'obiettivo di sviluppo delle competenze per la vita. La considerazione della competenza come un *unicum* che armonizzi le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti della persona e l'unicità della stessa nella sua globalità è quella che maggiormente risponde ad una corretta struttura epistemica della competenza, come si vedrà successivamente.

Il Decreto Ministeriale 31 luglio 2007 propone un nuovo quadro di riforma che accompagna le nuove Indicazioni per il curricolo, emanate dal Ministro Fioroni nell'agosto 2007. Nel documento allegato alle Indicazioni vengono elencati i traguardi per lo sviluppo delle competenze previsti per ogni disciplina, ma nella visione unitaria della conoscenza.

Il Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n.139 rende quindi obbligatoria la certificazione delle competenze al termine del ciclo dell'obbligo e successivamente il D.M 27 gennaio 2010, n.9 fornisce un modello per redigere questa certificazione.

Si parla ancora di certificazione delle competenze al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione con il D.P.R. 122/2009. Il dibattito sul valore e le funzioni delle educazione alle competenze è stato ed è tuttora ampio e variegato nelle interpretazioni del valore epistemologico della competenza. In questo contributo si preferisce, però, soffermare l'attenzione sulla struttura della competenza e sulla sua valenza educativa e didattica.

Prima di affrontare questo aspetto si desidera concludere il breve *excursus* sui provvedimenti legislativi della scuola italiana nei riguardi delle competenze citando il decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n.89 che riguarda la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Questo documento contiene molteplici richiami ad una didattica curricolare per competenze e ben si collega all'Atto di indirizzo del ministro Gelmini dell'8 settembre 2009 che cerca di fissare i termini per definire lo statuto pedagogico e didattico del termine "competenza". Le Indicazioni nazionali del 2012 e il documento di revisione delle stesse del 2018 presentano una visione complessa ed articolata della competenza che richiama il coinvolgimento globale della persona nello sviluppo olistico. I riferimenti alle competenze pertanto non sono riferibili soltanto alle funzioni di apprendimento scolastico (es., la competenza nella lettura, nella scrittura, nell'uso del linguaggio matematico, ecc.) ma anche nell'ottica delle competenze per la vita. In questi ultimi tempi si discute molto sulla certificazione delle competenze al termine del ciclo di istruzione; al riguardo il MIUR ha adottato un modello di certificazione con l'emanazione del D.M 742/2017. Molto probabilmente questo modello subirà delle trasformazioni per essere

adeguato all’aggiornamento delle competenze chiave compiuto dal Consiglio europeo nel maggio 2018. L’aspetto della certificazione delle competenze apre il campo ad un interessante dibattito che vede coinvolti protagonisti differenti del mondo della scuola: dagli insegnanti ai dirigenti scolastici, dalle associazioni professionali ai ricercatori universitari. L’aspetto della certificazione delle competenze meriterebbe uno spazio a sé che non viene, però, offerto in questo contributo centrato maggiormente sul valore educativo della didattica per competenze.

2. Spessore educativo del termine “competenza”

Molteplici sono in letteratura le definizioni di competenza⁶; in questo studio ci si limiterà a richiamare la riflessione sull’origine etimologica della parola “competenza” nella convinzione che l’origine semantica di un idioma possa illuminare la corretta interpretazione del suo significato e della funzione che svolge nella comunicazione sociale. Il termine competenza deriva dal latino «cum petere» cioè «andare insieme», «convergere in uno stesso punto» quindi si può pensare che conoscenze ed abilità possedute da una persona «convergono» cioè siano utilizzate sinergicamente per affrontare una serie di compiti in un contesto particolare. Il corrispondente verbo italiano è «competere», «far fronte ad una situazione di sfida», «gareggiare» e presuppone due “contendenti”: il compito da affrontare e svolgere e la persona che accoglie la sfida e svolge il compito. È interessante notare come nell’azione del competere ci sia un duplice coinvolgimento: la persona che accoglie la sfida e la stessa persona che deve affrontarla attraverso il compito. Potremmo estendere questa visione al sostantivo e ipotizzare che nello sviluppo della competenza la persona deve accogliere la sfida dell’apprendimento cioè la fatica del costruire conoscenze, esercitare abilità ed esprimere quanto maturato in atteggiamenti. Persona e compito quindi sono strettamente complementari nello sviluppo della competenza.

Come si è illustrato precedentemente, il concetto in questione è stato inizialmente usato dagli economisti-aziendalisti e dagli psicologi del lavoro per indicare «la padronanza delle attività specializzate in uno specifico settore» quindi con il termine «competenza» si intende la capacità di orientarsi in un campo specifico per la conoscenza e la pratica che si ha di esso.

Il concetto nel suo significato moderno iniziò ad essere usato dallo psicologo americano McClelland il quale pubblicò uno studio sulla relazione tra quoziente intellettuale, risultati accademici e successo professionale⁷. Arrivò a concludere che il successo professionale dipende da svariati fattori oltre il QI e le conoscenze acquisite durante gli studi e definì l’insieme di questi fattori «competenze».

Il suo allievo R. Boyatzis ricercò gli elementi comuni nelle infinite competenze individuate nel contesto lavorativo e concluse che può definirsi «competenza» una caratteristica intrinseca di un individuo casualmente collegata ad una *performance* efficace o superiore alla mansione

⁶ G. Bertagna, *Che cos’è la “competenza? Un’analisi e una proposta*. In G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma 2009, pp.37-58.

⁷ D. McClelland *Teoria dei bisogni*, Armando, Roma 1966.

richiesta⁸. Il concetto di competenza si slega pertanto da un contesto lavorativo specifico per stabilizzarsi in quello di persona.

Un contributo importante per la definizione del concetto in esame è venuto dalla psicologia dell'apprendimento⁹ e dalla didattica¹⁰ che tendono a considerare la competenza un insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti necessario a svolgere un compito in modo valido ed efficace. Negli anni Ottanta il concetto di competenza si definisce meglio e si arricchisce in complessità perché si inizia a parlare di «disposizioni della mente», concetto che verrà più ampiamente sviluppato negli anni Duemila¹¹.

Sono esempi di disposizioni della mente: persistere, gestire l'impulsività, ascoltare con comprensione ed empatia, pensare flessibilmente, pensare sul pensare, impegnarsi per l'accuratezza, porre domande e problemi, applicare la conoscenza posseduta in altre situazioni, comunicare con chiarezza e precisione, raccogliere informazioni attraverso tutti i sensi, creare, immaginare, innovare, rispondere con meraviglia e stupore, assumersi rischi responsabili, provare un senso di umorismo, pensare in modo interdipendente, rimanere aperti a un apprendimento continuo. Si tratta di espressioni di competenze trasversali o *soft skills* come vengono definite oggi¹².

Negli anni Novanta Le Boterf sosteneva che la competenza non è uno stato, ma un processo che mobilita il sapere teorico e procedurale, il saper fare procedurale, esperienziale e sociale. Si configura come un saper agire o reagire in risposta ad una determinata situazione-problema, in un determinato contesto allo scopo di conseguire una *performance*¹³.

In quegli anni si comprese che le competenze si potenziano, si arricchiscono con l'uso e con continue integrazioni, sono in continua evoluzione, si costruiscono e si apprendono. Esistono delle potenzialità della persona che, per la plasticità, la capacità di modificarsi e di apprendere del cervello, devono essere «scoperte», esercitate, allenate, educate¹⁴.

Un'ulteriore tappa nell'evoluzione del concetto di competenza iniziò alla fine del Ventesimo secolo quando si sottolineò la dimensione sociale e la dimensione interna e soggettiva della competenza.

La competenza è una caratteristica intrinseca dell'individuo, appartenente alla sua dimensione psicologica, costituita dall'insieme di capacità, conoscenze, esperienze finalizzate; si esprime attraverso comportamenti e necessita della motivazione e del contesto

In linea con questa concezione è l'idea di Domenici per il quale «Le competenze non coincidono con le abilità, le conoscenze, i saperi, ma rappresentano essenzialmente le modalità

⁸ R. Boyatzis, *The competent manager: a model for effective performance*, Wiley, New York 1982.

⁹ Si vedano al riguardo gli studi di P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1986; M. Comoglio, *La valutazione autentica*, «Orientamenti pedagogici» 49.1, 2001, pp.93-112; M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004.

¹⁰ R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, Anicia, Roma 2013.

¹¹ A. Costa, B. Kallik, *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, LAS, Roma 2007.

¹² M. Cinque, *L'agire creativo. teoria, formazione e prassi dell'innovazione personale*, FrancoAngeli, Milano 2010.

¹³ G. Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les éditions de l'Organisation, Paris 2000.

¹⁴ L. Calonghi, I. Cocci, *Valutare le competenze*, Giunti, Firenze 2005.

di impiego di quelle abilità, di quelle conoscenze, di quei saperi in contesti nuovi rispetto a quelli formativi»¹⁵

La Marca distingue diversi tipi e livelli di competenze professionali e chiarisce l'importanza di divenire consapevoli della proprie competenze per lo svolgimento efficace dei compiti¹⁶.

Uno studio pubblicato sulla Rivista scientifica «Harvard-Deusto Business Review» aggiunge alla definizione di competenza un nuovo costrutto: l'abitudine. Secondo questa prospettiva i comportamenti sporadici non danno luogo a competenza, ma soltanto quelli abituali, in quanto incorporati nell'azione quotidiana della persona. Il concetto di competenza si lega in tal modo a quello degli «abiti comportamentali», cioè le qualità acquisite con la ripetizione volontaria degli atti e che consentono di agire con facilità e prontezza secondo un certo fine¹⁷.

In ambito professionale con il costrutto «competenza» si indica una persona che utilizza le conoscenze e le abilità possedute per interagire positivamente nel contesto in cui vive ed opera. Per i pedagogisti la «competenza» non è qualcosa di predefinito che ogni persona deve possedere per svolgere un lavoro, ma è legato alla persona che cresce. Negli ultimi quindici anni, nel nostro Paese, la certificazione delle competenze si è andata configurando come un possibile punto di incontro tra sistemi fino a poco tempo fa scollegati e, in parte, distanti l'uno dall'altro: scuola, formazione e lavoro

Progettare per competenze garantisce ai giovani di conoscere il mondo lavorativo che li attende e di effettuare una certa mobilità anche all'interno del sistema scolastico.

Come si è accennato sopra, diverse sono le definizioni di competenza, ma ci si chiede da quale costrutto si possa partire per educare le competenze. Un aspetto educativo essenziale del problema è rappresentato dalla considerazione che le competenze possono essere ancora ritenute uno strumento valido per educare.

3. Educare per competenze

Nel novembre 2005 la Commissione europea presenta una proposta di Raccomandazione in cui compare l'elenco delle otto competenze chiave che sarebbero state poi formalmente adottate nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 come “competenze chiave per l'apprendimento permanente”, come accennato precedentemente. Le competenze sono state oggi riformulate, ma il concetto nucleare di competenza rimane invariato nei documenti della Commissione europea

Le competenze- chiave sono definite «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini (traduzione errata dall'inglese *attitudes*) [atteggiamenti] appropriate al contesto». Di seguito si propone una riflessione su queste diverse componenti della competenza.

¹⁵ G. Domenici, *Centralità, autonomia, valutazione* in F.Frabboni, *Indicazioni per il curriculum*, Erickson, Trento 2007, p. 39.

¹⁶ A. La Marca, *La valutazione delle competenze*, in G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma 2009, pp.141-154.

¹⁷ G. Zanniello, *Origine ed evoluzione del concetto di competenza*, in G.Malizia, S. Ciatelli (a cura di). *Verso la scuola delle competenze*, cit., p. 31.

La combinazione appare come la parola-chiave nella definizione di competenza presente nelle Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio; l'idea di combinazione indica che gli elementi che ne fanno parte sono legati tra loro secondo una specifica struttura. Si tratta di un sistema aperto che interagisce con l'esterno, si arricchisce continuamente e offre una *performance* a livelli diversi¹⁸.

La combinazione richiama anche l'idea del *puzzle*: nessuna tessera costituisce da sola l'immagine perché non è autosufficiente, ma diventa significativa e fondante se combinata con le altre.

Le conoscenze descrivono le informazioni che noi abbiamo della realtà che ci circonda, delle esperienze maturate in essa o delle idee sviluppate (per esempio, la conoscenza della Prima Guerra Mondiale, la ricetta per cucinare la lasagna, ecc.); non si trasmettono, ma si costruiscono e il processo di costruzione della conoscenza è facilitato se compiuto in cooperazione con altri¹⁹.

Le abilità descrivono il modo di operare della mente sulle conoscenze per conseguire determinati obiettivi infatti lo sviluppo dell'abilità presuppone un processo mentale. L'abilità viene anche indicata come conoscenza procedurale o condizione- azione. Nel costrutto quindi di abilità si riflette il processo di maturazione della stessa, ma anche la qualità con cui questo processo viene elaborato.

Per esempio, l'abilità del leggere è la risultante di un processo che conduce a leggere attraverso la combinazione di conoscenze varie (il riconoscimento delle lettere, la fonetica, la combinazione di lettere in sillabe, la compitazione di parole, il tono, l'intensità della voce, ecc.). La qualità della lettura di un bambino della classe prima è commisurata alla costruzione del processo di lettura che all'età di sei anni è allo stadio iniziale. Ci sono bambini che leggono sillabando e correttamente. Il loro modo di leggere è da principianti (abilità di principianti). Ci sono bambini che leggono sillabando e commettono errori; ci sono bambini che leggono scorrevolmente e senza errori. L'abilità di lettura è presente in tutti i casi citati, ma la qualità dell'abilità di lettura è diversa nelle differenti prestazioni. Il processo è «leggere», ma viene svolto con qualità diverse. Nell'esercizio dell'abilità si riflette il modo di ragionare, di vedere il mondo, di processare le informazioni ricevute o possedute, di combinare le conoscenze, di applicarle nella pratica. Nella competenza il soggetto raggiunge una sua personale sintesi delle componenti citate e le traduce in modo autonomo e libero nel contesto in cui opera. Per questo si può parlare di competenza a vari livelli²⁰.

¹⁸ M. Pollo, *Animazione culturale*, LAS, Roma 2017.

¹⁹ Si veda al riguardo: A. Bandura, *Social Learning Theory*. Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ 1977; Id., *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ 1986; id., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000; L. Vigotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Bari 1990; D.W. Johnson, R.T. Johnson, *Learning Together and Alone*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1987; Y. Sharan, S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1990; E.G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999.

²⁰ M. Comoglio, *Insegnare e valutare competenze*

in https://www.fermimn.edu.it/formazione/materiali/comoglio_insegnare-e-valutare-competenze

Ultimo accesso 31 gennaio 2020.

La definizione di competenza delle Raccomandazioni del Consiglio Europeo fa riferimento anche agli atteggiamenti; l'atteggiamento è un modo di attivarsi, è legato ad una sensibilità personale di fronte a particolari situazioni e si sviluppa grazie all'educazione partendo dalla serie di situazioni in cui ci siamo trovati e ci siamo abituati a reagire in un certo modo.

Le conoscenze e le abilità sono in stretta relazione tra loro: le conoscenze crescono e sono indipendenti dalle abilità; queste, a loro volta, sono dipendenti dalle conoscenze e crescono diversamente da queste. Conoscenze e abilità sono infatti due costrutti diversi che fanno riferimento a due archivi di memoria separati che vengono unificati solo successivamente. L'abilità (il saper fare) è differente dal sapere (conoscenza). La scuola del passato era basata sulla convinzione che avere molte conoscenze (il sapere) fosse sufficiente per trasformarlo in pratica (saper fare).

Le abilità possono potenzialmente crescere, come avviene per le conoscenze, ma non possono aumentare senza le conoscenze. Infatti non possiamo chiedere agli alunni di pensare, riflettere, risolvere, ricercare, confrontare, riassumere senza combinare queste abilità con un contenuto di conoscenza. Le abilità non si esercitano senza le conoscenze, non possono crescere se non sono in combinazione con le conoscenze stesse e se queste non vengono, a loro volta, fatte crescere. Vediamo quindi che l'idea di educare le competenze “sganciandole” dalle conoscenze è sbagliata dal punto di vista epistemico e didattico. Non si può pensare di educare le competenze scolastiche o le competenze per la vita se non si accrescono le conoscenze che a loro volta permettono alle abilità di aumentare in qualità. Occorre riflettere sull'importanza di questo costrutto combinatorio: conoscenze e abilità. Le abilità interagiscono con le conoscenze e diventano un tutt'uno con esse.

Si potrebbe affermare che le abilità si innervano nelle conoscenze, si connaturano con queste e si specializzano. Questo processo cognitivo determina la specializzazione dell'abilità, in quanto legata a delle conoscenze specifiche e quindi alla specificità della competenza. L'abilità di *problem solving* infatti può essere applicata dalla medicina alla storia, dalla letteratura alla matematica, dalla scultura alla musica, ma la competenza è legata alle abilità che sono necessariamente circoscritte dentro l'ambito delle conoscenze nelle quali si praticano quelle abilità. Così, per esempio, un laureato in matematica non sa risolvere un problema di salute anche se l'abilità che utilizza nel suo campo è la stessa che il medico usa nel suo ambito di ricerca: *il problem solving*. La competenza non è qualcosa di astratto o trasversale, neppure nel campo delle abilità, che sono poche e ricorrenti. Generalmente le abilità sviluppate in un determinato ambito non sono trasferibili in un altro. Lo diventano se la conoscenza, alla base dell'abilità, presenta la medesima struttura; per esempio, l'abilità di lettura e comprensione di McClelland e

Rumelhart²¹ o il processo di ipotesi e falsificazione di ipotesi di Popper²².

È interessante anche adottare la proposta di Bertagna di guardare alle competenze maggiormente nell'ottica della persona e secondariamente in quella della padronanza di un “oggetto culturale” (competenze disciplinari, trasversali, ecc.). Si potrebbe allora parlare di

²¹ J.L. McClelland, D.E. Rumelhart, *An interactive activation model of context effects in letter perception. Part 1. An account of basic findings*. «Psychological Review», 88, 1981, pp. 375-407.

²² K. Popper, *Scienza e filosofia. Problemi e scopi della scienza*, Einaudi, Torino 1969.

“competenze personali che si manifestano quando il soggetto mette in gioco informazioni, conoscenze, abilità disciplinari e interdisciplinari per rispondere in forma coordinata, valida e feconda alle richieste di un compito, all’esecuzione di un’attività da svolgere, alla risoluzione di un problema”²³. In questa ottica anche l’abilità del *problem solving* può essere in primo luogo legata al soggetto che apprende e successivamente posta in relazione al contesto in cui affronta le varie sfide culturali. Come nota Cinque “l’abitudine al *problem solving* potenzia le capacità di apprendimento perché rende più facile affrontare altri problemi, anche molto diversi da quello appena risolto”²⁴.

Insegnare oggi con l’ottica di educare per competenze significa tornare a valorizzare le conoscenze, fornire agli alunni una struttura di conoscenza, stimolarli a far crescere le conoscenze perché queste interagiscano con le abilità in modo che entrambe crescano, si combinino e si trasformino in competenza. Didatticamente questo si può ottenere utilizzando i compiti di realtà o le situazioni-problema e gli episodi di apprendimento situato (EAS)²⁵. Si tratta di situazioni reali o verosimili nelle quali l’alunno dimostra atteggiamenti ancorati su conoscenze ed abilità combinate mentre affronta i problemi posti in essere dalla situazione stessa. La metodologia della *flipped classroom* permette di applicare le competenze in situazioni contestualizzate che divengono appunto compiti di realtà e nelle quali si affrontano problemi di varia natura. Questo processo che non esclude nessuna componente della competenza è quello che la scuola dovrebbe oggi poter recuperare per formare le persone e i cittadini del domani, capaci di fronteggiare le nuove sfide che la società pone.

4. La “classe capovolta”: un percorso di innovazione didattica

La “classe capovolta” o *flipped classroom* nasce negli Stati Uniti, nella Woodland Park High School del Colorado, nel 2007, ad opera di due insegnanti di chimica, Jonathan Bergman e Aron Sams. Essi vollero venire incontro ai problemi di abbandono scolastico, agli studenti demotivati nello studio e a quelli pigri nell’applicazione pratica e personale di quanto appreso. Per cercare una soluzione valida a questi problemi, i due docenti decisero di videoregistrare le loro lezioni e di fornirle in anticipo agli studenti in modo tale che questi potessero conoscere il contenuto da studiare stando comodamente a casa. Così facendo il tempo in classe poteva essere utilizzato per dare spazio alle loro domande, alla discussione su quanto appreso a casa, al confronto con gli altri studenti, agli approfondimenti da svolgere insieme e soprattutto a mettere in pratica la teoria in piccoli gruppi cooperativi e operativi²⁶.

²³ G. Bertagna, *Che cos’è la “competenza? Un’analisi e una proposta*. In G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, cit., p. 48.

²⁴ M. Cinque, *L’agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell’innovazione personale*, FrancoAngeli, Milano 2010, p. 160.

²⁵ P.C. Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2013.

²⁶ J. Bergman, A. Sams A., *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Eugene OR: International Society for Technology in Education, Eugene OR 2012; *id.*, *Flipped learning. Gateway to student engagement*, International Society for Technology in Education, Eugene OR 2014.

In questo modo i docenti potevano verificare direttamente e in tempo reale i livelli di apprendimento degli alunni e coglierne le eventuali difficoltà.

In Italia il manuale che Bergman e Sams hanno scritto cominciò a circolare, inizialmente anche senza traduzione, ad opera di Maglioni e Biscaro²⁷. Già, comunque, nel 2012 Tullio De Mauro aveva parlato della «classe capovolta» nella rivista «Internazionale» proponendo questa metodologia come alternativa alla lezione tradizionale per risvegliare gli interessi degli alunni nell'apprendimento. Seguirono ben presto altre pubblicazioni con l'intento di favorire l'uso a scuola di questa metodologia innovativa.²⁸ Si creò così una comunità di docenti che utilizzava la classe capovolta e a questa comunità originaria si aggiunsero presto genitori e psicologi convinti della bontà di tale scelta didattica. Nacque così *Flipnet*, l'associazione in rete per la promozione della didattica capovolta. Questa associazione conta oggi circa trecento iscritti ed offre risorse online, video, materiali, corsi di formazione e supporto ai docenti che vogliono realizzare una classe capovolta²⁹

I fondamenti teorici della metodologia della *traditional flipped classroom* risiedono in idee non del tutto nuove, ma con una forte valenza innovatrice nel contesto odierno in cui si chiede alla scuola e all'università di formare nei ragazzi e nei giovani competenze per la vita. Alla base della didattica della *flipped classroom* c'è la visione dell'insegnante come progettista³⁰. Egli infatti progetta il curriculum, sceglie le attività didattiche per svolgerlo, propone esperienze di apprendimento, fornisce i materiali di studio, costruisce strumenti di rilevazione dei bisogni degli allievi e di accertamento e di valutazione delle competenze raggiunte. Anche Laurillard indica l'insegnamento come una “scienza della progettazione” sostenendo che gli insegnanti hanno i mezzi per agire come “veri e propri ricercatori documentando e condividendo le loro progettazioni”³¹. Nella organizzazione didattica della classe capovolta l'insegnante agisce come un ricercatore e un progettista: sceglie i materiali per iniziare i percorsi di apprendimento degli allievi, formula con i propri alunni ipotesi di ricerca e di lavoro, stimola la classe a rilevare i problemi sollecitati dall'analisi e dal confronto dei contenuti di studio e di ricerca, raccoglie i dati forniti dagli allievi e guida questi ultimi nella organizzazione ed interpretazione dei dati stessi. L'evoluzione della discussione sui contenuti visionati e le interconnessioni tra i materiali di studio richiedono al docente e agli alunni una flessibilità didattica che costituisce una condizione fondamentale per la ricerca educativa³². Nella metodologia in esame, questo aspetto dell'apprendimento appare centrale per lo sviluppo delle competenze di indagine, di comunicazione, metacognitive e nell'uso delle tecnologie.

²⁷ M. Maglioni, F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Erickson, Trento 2014.

²⁸ G. Cecchinato, R. Papa R., *Flipped Classroom. Un nuovo modo di insegnare ed apprendere*, Utet, Torino 2016; S. Rossi *Condurre la classe capovolta. Strumenti cooperativi per il flipped learning*, Pearson, Milano 2017; M. Maglioni, *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve flipnet per un nuovo sistema educativo*, Erickson, Trento 2018.

²⁹ www.flipnet.it ultimo accesso 23 novembre 2019) www.facebook.com/groups/laclassecapovolta

³⁰ G. Wiggins, J. Mc Tighe, *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004.

³¹ D. Laurillard, *Insegnamento come scienza progettuale*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 7.

³² G. Zanniello, *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli 2003.

Riguardo alla centralità dell'azione di applicazione delle conoscenze teoriche, in classe, si può richiamare lo studio di Merrill sui principi fondamentali della progettazione didattica. Tra questi l'autore riconosce l'importanza della "dimostrazione o esemplificazione" dei concetti da apprendere come condizione facilitante l'apprendimento. Questa fase corrisponde alla presentazione dei materiali che il docente della classe capovolta offre attraverso video-lezioni esemplificative. Alla fase della dimostrazione Merrill fa seguire quella dell' "applicazione" che richiama le attività che gli alunni compiono in classe per applicare le conoscenze rielaborate con i compagni ai compiti di realtà o agli EAS suggeriti dal docente. Secondo il ricercatore statunitense infatti, si impara "sperimentando e riflettendo, individuando processi e correggendo errori sotto la guida di un *coach* che gradualmente tende a scomparire"³³. La fase dell'"applicazione" è anche quella che chiama in causa l'abilità di *problem solving* che viene messa in atto dapprima alla presenza del docente-*coach*, ma successivamente esercitata in modo sempre più autonomo.

Nel pensiero di Wilson riguardo la metodologia del *Situated Structural Design* si trova l'attenzione agli ambienti di apprendimento come luoghi privilegiati nei quali gli alunni imparano a utilizzare gli strumenti propri della cultura, applicandoli in situazioni reali o verosimili³⁴. La tipologia di questo ambiente di apprendimento è quella che si può riscontrare nella classe capovolta proprio in riferimento alle attività attraverso le quali le conoscenze si traducono in prestazioni procedurali, accompagnate da autoriflessione e comprensione, in riferimento a compiti di realtà e agli EAS. Da notare come la responsabilità dell'apprendimento sia centrata particolarmente sugli studenti; l'insegnante agisce come guida e come sostegno richiamando la funzione di *scaffolding* come simbolica "impalcatura" per ancorare le autonome esplorazioni del mondo e della cultura³⁵.

La metodologia della classe capovolta ha avuto un'enorme diffusione in ambienti statunitensi nei quali si è sviluppata con alcune variazioni nell'impostazione didattica. Si parla infatti di *flipped mastery classroom* per indicare che il lavoro degli alunni è principalmente individuale sia a casa che in classe dove le ore con l'insegnante sono utilizzate per compiere esercitazioni pratiche in compiti di realtà, ma individualmente. Esiste poi la variante della *peer instruction flipped classroom* nella quale gli studenti, dopo aver visionato il materiale a casa, si aiutano, in classe, a rielaborare i concetti di base più difficoltosi da comprendere; l'insegnante guida l'apprendimento dove richiesto. Nella *problem based learning flipped classroom* gli studenti affrontano un problema singolarmente o in gruppo, ma confrontano insieme le strategie risolutive. In tutte le tipologie illustrate l'uso delle tecnologie risulta fondamentale perché queste rappresentano il mediatore didattico principale affinché ciascun allievo possa

³³ M.D. Merrill, *First Principles of Instruction*. «Educational Technology Research and Development» 50, 3, (2002), p. 58.

³⁴ B.G. Wilson, *What is a Constructive Learning Environment?*, in B.G. Wilson (ed). *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*, Educational Technology Publications, Englewood Cliff 1996, pp. 10-15.

³⁵ D. Wood, J.S. Bruner, S. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17, (1976), pp. 89-100.

approcciare il materiale di studio secondo i propri ritmi e le modalità apprenditive³⁶. In Italia le differenti forme di organizzazione della *flipped classroom* non hanno ancora avuto una larga diffusione anche se tra i modelli applicati si possono notare piccole variazioni compiute spontaneamente dai docenti per meglio rispondere ai bisogni formativi degli allievi. In queste variazioni, però, non è ancora possibile riconoscere integralmente l'una o l'altra tipologia di classe capovolta³⁷.

Esiste a giudizio della scrivente una stretta relazione tra la metodologia della classe capovolta e una didattica centrata sullo sviluppo delle competenze. Le riflessioni e gli esempi che seguono cercheranno di illustrare questa ipotesi di studio.

5. *Flipped classroom*: una strategia didattica per educare le competenze

Il legame tra la classe capovolta e l'educazione per competenze risiede proprio nel protagonismo degli alunni nel processo di apprendimento per la vita. Essi infatti devono comprendere i materiali forniti dal docente, metterli a confronto con le interpretazioni degli stessi da parte dei compagni, riuscire a chiedere aiuto nel caso in cui qualche contenuto risultasse di difficile comprensione, usare la lingua materna e, se necessario, le lingue “altre” per impadronirsi delle informazioni fornite dal docente e per comunicare con i compagni e infine progettare l'organizzazione del lavoro da svolgere in cooperazione con gli altri membri del gruppo.

Se si richiamano le competenze-chiave aggiornate dal Consiglio europeo si può facilmente notare come il lavoro didattico generato dalla “classe capovolta” si svolga nella direzione dell'esercizio di competenze quali quelle alfabetico-funzionali, linguistiche, digitali, personali, sociali, di consapevolezza e di espressione della propria cultura e la competenza di “imparare ad imparare”.

Da notare come quest'ultima appare una condizione irrinunciabile per affrontare le nuove sfide di un mondo velocizzato e in continua trasformazione dove le informazioni sono alla portata di tutti, la conoscenza si modifica velocemente, ma la competenza per aggiornare il proprio sapere rimane fondamentale per rimanere «al passo con i tempi». La strategia della *flipped classroom* fa di questa competenza una finalità nel processo di insegnamento-apprendimento mentre favorisce lo sviluppo anche delle altre competenze-chiave. Si lavora, inoltre, per lo sviluppo delle competenze disciplinari e trasversali e i contenuti disciplinari acquistano importanza in relazione alle conoscenze, abilità e atteggiamenti che gli alunni possono sviluppare e trasformare in competenze da esercitare non soltanto a scuola, ma per la vita.

Spesso dietro la riflessione educativa sull'importanza e l'attualità di educare le giovani generazioni a sviluppare competenze per la vita si cela un'eccessiva genericità dei contenuti didattici. La trasmissione del sapere passa ancora attraverso metodologie di insegnamento piuttosto lineari e algoritmiche per le quali i nodi concettuali della disciplina devono essere

³⁶ J.F. Strayer, *How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation*. «Learning Environment Research», 15, (2012), pp. 171-193.

³⁷ M. Maglioni, F. Biscaro, *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, cit., p. 27.

conosciuti, espressi, verificati e valutati per poi procedere alla certificazione delle competenze. Come si è cercato di illustrare precedentemente lo sviluppo di una competenza supera il semplice sapere disciplinare e la sua immediata applicazione in ambito scolastico. Se si osserva una giornata qualunque di una qualsiasi persona, ci si rende conto come il vivere quotidiano sia articolato sull'esercizio di competenze. A casa, nei luoghi di lavoro, di sport e di svago e nell'incontro con gli altri si esercitano continuamente svariate competenze. Si può parlare di competenze per la gestione della vita domestica, di competenze professionali, di competenze fisico-sportive, di competenze estetiche, relazionali, etiche, politico-sociali. Queste brevi considerazioni possono aiutare a comprendere l'importanza di presentare agli alunni di oggi una didattica differente, basata cioè su esperienze che richiamino alla mente la vita reale. Nelle scelte didattiche degli insegnanti è fondamentale cercare proposte che coinvolgano gli alunni, fin dall'età infantile, in approcci reali per sostenere lo sviluppo di competenze per la vita. La classe capovolta, con i citati compiti di realtà e gli episodi di apprendimento situato, fornisce occasioni preziose per far applicare quanto appreso affrontando problemi reali o verosimili in una cornice cooperativa.

La presentazione dei materiali di studio, che solitamente avviene a scuola, a cura dell'insegnante, nella *flipped classroom* classica è condivisa tra studenti e docenti sotto forma di materiali digitali diversi, visionati da ciascuno studente, a casa. L'insegnante fornisce i materiali di base e gli alunni possono prenderne spunto per ulteriori approfondimenti da realizzare autonomamente. I materiali così raccolti vengono visionati e studiati in modo autonomo dagli alunni prima di incontrare il docente in aula. Questa prima fase della metodologia richiede per gli studenti la pratica di competenze quali le competenze alfabetiche funzionali, tecnologiche e digitali unitamente alle competenze di consapevolezza e di espressione culturale³⁸. Si è accennato precedentemente che le competenze si sviluppano in una sinergia di conoscenze abilità e atteggiamenti verso il compito di prestazione. Non si può pensare che la metodologia della classe capovolta si possa applicare soltanto se gli alunni hanno sviluppato determinate competenze. Potrebbero mancare alcune conoscenze o l'esercizio di certe abilità. In questo caso è sempre assicurato il supporto del docente che può essere interpellato con una *chat* anche durante lo studio personale a casa attraverso l'accesso al sito o alla piattaforma che il docente stesso può attivare per la classe. Le ore di lezione a scuola vengono così utilizzate per chiarimenti, approfondimenti, discussioni tra gli alunni e con l'insegnante, per avviare una didattica cooperativa che è parte integrante della metodologia della classe capovolta. Il capovolgimento della lezione tradizionale è dato proprio dal fatto che le funzioni di comprensione e di memorizzazione dei materiali presentati in classe, tipiche della lezione tradizionale, nella classe capovolta, vengono esercitate in aula, alla presenza dell'insegnante e tramite lavori in gruppi cooperativi. Ne deriva una didattica personalizzata che consente di mettere a frutto le informazioni ricavate nella visione/studio dei materiali multimediali unitamente ad un lavoro di cooperazione tra gli alunni stessi. La classe così organizzata si trasforma in uno spazio reale di apprendimento³⁹ dove i contenuti visionati ed

³⁸ Raccomandazioni del Parlamento Europeo 22 maggio 2018.

³⁹ F.Sarracino, *La progettazione didattica come risposta alla complessità della classe* in PC Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2017, pp. 209-230.

approfonditi con la ricerca personale, a casa, vengono integrati dai contributi dei compagni, chiariti, quando serve, dall'insegnante e applicati in compiti di realtà e/o negli EAS. Questa fase operativa è quella in cui meglio si attualizzano le idee di Dewey⁴⁰, Cope e Kalantzis⁴¹, Laurillard⁴², Conole⁴³ che hanno concettualizzato la classe come un laboratorio che genera cultura, uno spazio privilegiato dove gli alunni apprendono a “manipolare” i contenuti del sapere applicandoli alla realtà. Si verifica nella *flipped classroom* quella dialettica che è ben contemplata nel *Multiliteracy Framework*⁴⁴: insegnante ed alunni affrontano alcuni aspetti culturali attraverso la ricerca e l'analisi di determinati contenuti esaminati, così facendo identificano dei costrutti sui quali intendono lavorare, smontandoli e ricomponendoli nell'attività didattica. Ottengono così una conoscenza esperta di un determinato aspetto culturale che viene ricollocato nella corrente culturale da cui era iniziata la ricerca⁴⁵.

Nella classe capovolta la pratica viene promossa attraverso l'elaborazione che gli alunni compiono sui contenuti forniti dal docente con azioni quali l'approfondimento, l'elaborazione, la ricostruzione, la contestualizzazione. Queste abilità erano già state riconosciute come fondamentali per interiorizzare le conoscenze e sviluppare nuove competenze al fine di confermare la corretta comprensione dei concetti appresi⁴⁶.

La didattica della classe capovolta è una didattica attiva che favorisce lo sviluppo delle competenze a livelli alti, facendo leva sullo sviluppo personale della conoscenza, l'esercizio delle abilità e degli atteggiamenti di ricerca, il confronto e la cooperazione tra pari in un contesto significativo e con l'ausilio di strumenti multimediale e della mediazione didattica del docente. L'utilizzo degli strumenti multimediali chiama in causa, come accennato, tra le competenze-chiave, quelle digitali che sono oggetto di particolare attenzione a livello europeo. Il *DigComp 2.1* è il Quadro europeo di riferimento delle competenze digitali richieste a tutti i cittadini per il lavoro, lo sviluppo personale e l'inclusione sociale⁴⁷. Ai docenti è espressamente richiesto di far uso del digitale nel loro lavoro in riferimento allo sviluppo delle competenze quali la comunicazione, la ricerca e la valutazione dei dati, l'interazione e la collaborazione in rete, la condivisione dei contenuti, la creazione di *learning object*. In Italia lo sviluppo delle competenze digitali dei docenti è richiamato nel Piano Nazionale Scuola Digitale⁴⁸ (2015) con lo scopo di favorire anche negli alunni lo sviluppo di queste competenze indispensabili per orientarsi e per comunicare nella società odierna.

⁴⁰ J.Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965.

⁴¹ B.Cope, M.Kalantzis.(eds), *Multiliteracies:Literacy learning and the design of social future*, Routledge, London 2000

⁴² D. Laurillard, *Insegnamento come scienza progettuale*, FrancoAngeli, Milano 2012.

⁴³ G. Conole, *Designing for Learning in an Open World*, Springer, New York 2013.

⁴⁴ La possibilità di lavorare insieme con l'insegnante su aspetti dei contenuti culturali, di analizzarli, approfondirli, riformularli nell'ambito dell'attività didattica rende gli studenti più preparati per un successo che non sia solamente scolastico, ma personale.

⁴⁵ Si vedano in proposito le esperienze di P.Francastel nell'ambito teatrale e delle arti figurative P.Francastel, *Guardare il teatro*, Mimesis; Milano 2005; Id., *Lo spazio figurativo dal Rinascimento al Cubismo*, Mimesis, Milano 2005.

⁴⁶ R.M. Gagn, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Principles of Instructional Design*, Jovanovich College Publishers, Worth T9X Harcourt Brace 1992.

⁴⁷ S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie, *DigComp 2.1 The Digital Competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Euroean Commission Publisher, Odense 2017.

⁴⁸ MIUR, Piano nazionale scuola digitale 2015 in

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/> ultimo accesso il 31/1/2020.

5. *Flipped classroom*: un'esperienza con gli studenti universitari

L'esperienza della classe capovolta ha trovato un'immediata partecipazione da parte dei docenti soprattutto della scuola secondaria⁴⁹ dove i problemi della motivazione allo studio e di abbandono scolastico trovano in questa metodologia innovativa una valida alternativa di supporto. In ambito universitario la metodologia viene incontro al bisogno di un maggiore coinvolgimento attivo degli studenti nei corsi disciplinari a carattere professionalizzante come, per esempio, quello di Scienze della formazione primaria e di Scienze dell'educazione. Proprio nell'ambito di questi corsi è stata realizzata dalla scrivente un'esperienza di classe capovolta per le discipline di Pedagogia e didattica del gioco e dell'apprendimento collaborativo e di Pedagogia e didattica speciale, nell'anno accademico 2018-19, con n.92 studenti del corso di studi in Scienze della formazione primaria e con n.34 studenti del corso di Scienze dell'educazione, nell'università Lumsa di Roma. L'ipotesi con cui si è proceduti in questa esperienza esplorativa è stata quella di indagare se la metodologia della *flipped classroom* rendesse gli studenti più motivati nell'apprendimento e se fornisse loro maggiori opportunità di sviluppo delle competenze professionalizzanti quali la progettazione didattica, l'uso di materiali digitali, l'ancoraggio dei contenuti teorici a situazioni reali di insegnamento-apprendimento. I principali contenuti delle due discipline sono stati suddivisi in due sequenze di lezioni; la prima da realizzarsi secondo la didattica tradizionale (la presentazione dell'argomento da parte del docente, le domande di chiarimento degli studenti in aula, lo studio personale a casa ed un'immediata applicazione dei contenuti in attività pratiche relative all'insegnamento per i futuri insegnanti e alla progettazione di attività educative per i futuri educatori); la seconda sezione da svolgere secondo la metodologia della classe capovolta (uso di video-riprese della docente che spiega i concetti portanti di ogni argomento e fornisce suggerimenti di approfondimento, discussione in aula, per gruppi cooperativi, sui contenuti dei video e sugli approfondimenti realizzati da ciascuno studente, discussione allargata nell'aula con domande al docente e resoconto dei singoli gruppi, progettazione di percorsi di apprendimento applicando le conoscenze così apprese). Gli studenti sono stati suddivisi in gruppi cooperativi ed è stata utilizzata la piattaforma Moodle dell'università per la pubblicazione dei video e per la realizzazione di *chat* tra gli studenti e con la docente per chiarimenti e/o approfondimenti sui contenuti esaminati. Prima di assistere alle lezioni tradizionali sui contenuti disciplinari così programmati e prima di frequentare la sequenza di lezioni con la modalità della classe capovolta gli studenti hanno compilato un questionario per indagare il livello di partecipazione attiva, di motivazione e di competenza pratica maturata nella frequenza alle lezioni sviluppate con la metodologia tradizionale. Dopo le esperienze di *flipped classroom* gli studenti hanno compilato un analogo questionario relativo a questa nuova esperienza. Al termine del ciclo di lezioni sia tradizionali che secondo la metodologia della classe capovolta, gli studenti hanno risposto ad un

⁴⁹ C. Spalatro, G. Paladino, *Didattica capovolta: Italiano, Storia e Geografia. Percorsi con la flipped classroom per la scuola secondaria di 1° grado*, Erickson, Trento 2019.

questionario di n.11 item che riguardava gli argomenti affrontati durante le due tipologie di lezione, l'uso di materiali digitali e l'ancoraggio degli studi all'esperienza professionale. Ad ogni *item* è stata applicata una scala Likert a n.5 modalità di accordo/disaccordo. Come esempio si riportano tre *item* per ciascun tipo di questionario: “Ho guardato il video del docente?” “Ho cercato da solo di approfondire i contenuti del video?” “Ho *chattato* con i compagni del corso per avere/dare chiarimenti sui contenuti del video?(classe capovolta). “Ho preso appunti durante la spiegazione del docente in aula?” “Ho cercato di approfondire autonomamente i contenuti illustrati nelle lezioni in presenza?” “Mi sono confrontato con i compagni del corso dopo aver ascoltato e preso appunti in aula?” (lezione tradizionale). La scala per registrare le risposte prevedeva, per ogni *item*, le seguenti affermazioni: sempre- spesso-qualche volta-poche volte –mai. Al termine dell'esperienza, dopo la raccolta di tutti i questionari di ogni corso sono stati effettuati due *focus group* con gli studenti chiedendo i punti di forza e di debolezza di entrambe le metodologie e quale delle due avrebbero seguito di nuovo volentieri. L'analisi fattoriale dei risultati dei tre questionari ha consentito di notare la correlazione tra la metodologia della *flipped classroom* e un alto livello di motivazione allo studio, tra questo e la competenza progettuale di unità di apprendimento o di attività educative, tra l'applicazione della classe capovolta e le competenze digitali. I punteggi relativi all'esperienza della classe capovolta sono stati maggiori (50/55) rispetto ai punteggi registrati per la lezione tradizionale (35/55). Nei *focus group* è emerso con evidenza che la quasi totalità degli studenti (96%) ripeterebbero l'esperienza della classe capovolta. Ciò che è stato maggiormente apprezzato dagli studenti e indicato come punto di forza della classe capovolta è stato l'uso dei compiti di realtà e degli EAS ai quali hanno fatto seguire la progettazione di unità di apprendimento da utilizzare durante il tirocinio nelle scuole. La possibilità di costruire insieme, con sistematicità nel tempo, strumenti didattici da “testare” immediatamente nella scuola e nel nido ha determinato un aumento dell'entusiasmo e conseguente impegno nello studio delle due discipline universitarie coinvolte nell'indagine. Un ulteriore fattore emerso dai questionari e dai *focus group* è stata la positività dell'esperienza di poter immediatamente dialogare e a lungo con il docente sui contenuti delle lezioni. Questo ha significato poter costruire la preparazione all'esame gradualmente nel tempo e non ricorrere allo studio concentrato degli ultimi mesi prima dell'esame. Per quanto i dati raccolti abbiano un valore soltanto indicativo, trattandosi di un'esperienza esplorativa, tuttavia appare evidente come la *flipped classroom* possa essere considerata una metodologia valida e da esplorare anche nella formazione universitaria perché altamente motivante per lo studio e per lo sviluppo di competenze soprattutto nei corsi professionalizzanti come quelli che preparano i futuri insegnanti ed educatori.

Un grande filosofo e pedagogista del Novecento, Luigi Stefanini, scrisse che: “Ogni sapere è un sapersi, ma nelle condizioni umane del saper, non c'è sapersi senza sapere” (Stefanini,1962,p.80). Questa riflessione può aiutare a coniugare efficacemente il concetto e la pratica della competenza in modo tale che i due aspetti della competenza, quello teorico e quello pratico, corrispondano perfettamente all'essere umano come persona destinata a vivere in pienezza la sua umanità ed educabilità. Se il sapere trasmesso a scuola non diventa un

“sapersi”, un’ espressione piena della propria umanità, rischia di rimanere estraneo e staccato dalla realtà. Se, al contrario, diventa un “sapersi” allora può incoraggiare, sostenere, stimolare la persona dell’alunno a raccogliere le sfide della realtà che lo circonda e lo attende. Lavorare didatticamente con le competenze, utilizzando strategie innovative, come la *flipped classroom*, che ne consentono la realizzazioni nella didassi, significa spingere le giovani generazioni verso la ricerca del senso del proprio vivere e del proprio “sapersi” verso la piena realizzazione di quell’io che si è.

Nicoletta Rosati
Università LUMSA

Riferimenti bibliografici

- Bandura A., *Social Learning Theory*. Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ 1977
- Bandura A., *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ 1986
- Bandura A., *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000
- Bergman J., Sams A., *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Eugene OR: International Society for Technology in Education, Eugene OR 2012
- Bergman J., Sams A., *Flipped learning. Gateway to student engagement*, International Society for Technology in Education, Eugene OR 2014
- Bertagna G., *Che cos’è la “competenza? Un’analisi e una proposta*. In G.Malizia, S. Cikatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma 2009, pp.37-58
- Boscolo P. *Psicologia dell’apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi*, UTET, Torino 1986
- Boyatzis R., *The competent manager: a model for effective performance*. Wiley, New York 1982
- Calonghi L. Cocci I. *Valutare le competenze*, Giunti, Firenze 2005
- Carretero S., Vuorikari R, Punie Y, *DigComp 2.1 The Digital Competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Eurooean Commission Publisher, Odense 2017
- Cecchinato G., Papa R., *Flipped Classroom. Un nuovo modo di insegnare ed apprendere*, Utet, Torino 2016
- Cinque M., *L’agire creativo. Teoria, formazione e prassi dell’innovazione personale*, FrancoAngeli, Milano 2010
- Cohen E.G., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1999
- Comoglio M., *La valutazione autentica*, «Orientamenti pedagogici» 49.1, 2001, pp.93-112
- Comoglio M. *Insegnare e valutare competenze*
in https://www.fermimn.edu.it/formazione/materiali/comoglio_insegnare-e-valutare-competenze
ultimo accesso 31 gennaio 2020
- Conole G., *Designing for Learning in an Open World*, Springer, New York 2013
- Cope B., Kalantzis M.(eds), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social future*, Routledge, London 2000
- Costa A. Kallik B., *Le disposizioni della mente. Come educarle insegnando*, LAS, Roma 2007
- Cresson E.(a cura di), *Il Libro Bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Direzione Generale, XXII, V, 1995

- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965
- Domenici G., *Centralità, autonomia, valutazione* in F. Frabboni, *Indicazioni per il curricolo*, Erickson, Trento 2007, pp.37-56
- Frabboni F., *Indicazioni per il curricolo*, Erickson, Trento 2007
- Francastel P., *Guardare il teatro*, Mimesis, Milano 2005
- Francastel P., *Lo spazio figurativo dal Rinascimento al Cubismo.*, Mimesis, Milano 2005
- Gagnè R.M., Briggs L.J., Wager W.W. *Principles of Instructional Design*, Jovanovich College Publishers, Worth T9X Harcourt Brace 1992
- Herzberg F. *One more time: How do you motivate employees?* «Harvard Business Review», 4, (1987) pp. 6-16
- Johnson D.W., Johnson R.T., *Learning Together and Alone*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1987
- La Marca A., *La valutazione delle competenze*. In G. Malizia, S. Cicutelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma 2009, pp.141-154
- Laurillard D., *Insegnamento come scienza progettuale*, FrancoAngeli, Milano 2012
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les éditions de l'Organisation, Paris 2000.
- Maglioni M. *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve flipnet per un nuovo sistema educativo*, Erickson, Trento 2018
- Maglioni M., Biscaro F. *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Erickson, Trento 2014
- McClelland D. *Teoria dei bisogni*, Armando, Roma 1966
- McClelland J.L. Rumelhart D.E., *An interactive activation model of context effects in letter perception. Part I. An account of basic findings*. «Psychological Review», 88, (1981), pp.375-407.
- Merrill M.D. *First Principles of Instruction*. «Educational Technology Research and Development», 50, 3, (2002), pp.43-59
- Pellerey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 2004
- Perini R. Puricelli E. *Didattica per competenze*, Anicia, Roma 2013
- Pollo M. *Animazione culturale*, LAS, Roma 2017
- Popper K., *Scienza e filosofia. Problemi e scopi della scienza*, Einaudi, Torino 1969
- Rivoltella P.C. *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*, La Scuola, Brescia 2013
- Rossi S. *Condurre la classe capovolta. Strumenti cooperativi per il flipped learning*, Pearson, Milano 2017
- Sarracino F., *La progettazione didattica come risposta alla complessità della classe* in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2017, pp.209-230
- Sharan Y., Sharan S., *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento 1990
- Spalatro C., Paladino G., *Didattica capovolta: Italiano, Storia e Geografia. Percorsi con la flipped classroom per la scuola secondaria di 1° grado*, Erickson, Trento 2019
- Stefanini L. *Personalismo filosofico.*, Morcelliana, Brescia 1962
- Strayer J.F., *How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation*. «Learning Environment Research», 15, (2012), pp.171-193
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Bari 1990
- Wiggins G., Mc Tighe J., *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma 2004

Wilson B.G., *What is a Constructive Learning Environment?* In B.G. Wilson (ed). *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design.*, Educational Technology Publications, Englewood Cliff 1996, pp.10-15

Wood D., Bruner J.S., Ross S., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17, (1976) pp.89-100

Zanniello G., *Origine ed evoluzione del concetto di competenza.* In G.Malizia, S. Ciatelli (a cura di). *Verso la scuola delle competenze*, Armando Roma 2009, pp.29-35

Zanniello G., *Didattica orientativa. Una metodologia educativa per l'attivazione dello sviluppo professionale e personale*, Tecnodid, Napoli 2003

L'educazione alla libertà durante la Repubblica napoletana del 1799

Rosaria Capobianco

Durante la repubblica napoletana del 1799, la forte consapevolezza della «rivoluzione passiva», prima che fosse teorizzata da Vincenzo Cuoco, portò i repubblicani ad investire sulla pubblica istruzione, intesa nel senso più largo. Bisognava educare il popolo alla libertà, bisognava educare a sperare e ad avere fiducia nel regime repubblicano, ossia suscitare consenso e trasmettere tranquillità in quelle masse diffidenti e preoccupate del loro futuro. Il catechismo repubblicano, uno dei mezzi divulgativi di grande valore e incisività sotto il profilo politico-pedagogico, fu un valido strumento utilizzato dagli intellettuali repubblicani per educare il popolo.

During the Neapolitan republic of 1799, the strong awareness of the «passive revolution», before it was theorized by Vincenzo Cuoco, led the Republicans to invest in public education, understood in the broadest sense. It was necessary to educate the people to freedom, it was necessary to educate to hope and trust in the republican regime, that is to arouse consensus and transmit tranquility to those wary and worried masses of their future. The republican catechism, one of the popular and incisive means of communication from a political-pedagogical point of view, was a valid tool used by republican intellectuals to educate the people.

Parole chiave

Repubblica napoletana (1799); educazione popolare; libertà; pedagogia rivoluzionaria; catechismo repubblicano

Keywords

Neapolitan Republic (1799); popular education; freedom; revolutionary pedagogy; republican catechism

1. L'istruzione pubblica per formare l'uomo «illuminato e generalmente colto»¹

Il 1799² fu un anno di grandi cambiamenti che chiuse il famoso triennio 1796-1799, un breve arco temporale che vide in Italia i “vecchi” governi rimpiazzati dai “nuovi” regimi filofrancesi³. A dieci anni dallo scoppio della Rivoluzione francese del 1789, il contagio rivoluzionario

¹ Nei suoi *Saggi politici* Mario Pagano aveva dedicato un intero capitolo all'educazione, distinguendola nettamente dall'istruzione che rendeva l'uomo «illuminato e generalmente colto», mentre l'educazione era «il concorso di tutte l'esterne cagioni fisiche, morali ed accidentali che sviluppando i naturali talenti segano per mezzo delle sensazioni dell'animo gl'indelebili caratteri de' costumi, formano lo spirito e ne forniscono certa quantità l'idee che creano il nostro interno universo». F. M. Pagano, *Saggi politici de' principii, progressi, e decadenza della società di Francesco Mario Pagano*, Edizione seconda, corretta ed accresciuta, Filippo Raimondi, Napoli, 1791-1792, vol. III, cap. V, p.92.

² A. De Francesco, *1799. Una storia d'Italia*, Guerini e Associati, Milano 2004.

³ F. Abbondante, *Repubblica napoletana del 1799: studio critico degli avvenimenti che ne determinarono il sorgere*, Firenze Aetheneum, Firenze 2002.

dilagante⁴ aveva favorito la nascita delle cosiddette *repubbliche sorelle* (in francese *républiques sœurs*) o anche chiamate *repubbliche giacobine*, perché di fatto erano degli Stati satellite sotto l'ingerenza francese⁵. Per comprendere pienamente l'impegno e il valore di queste repubbliche, occorre tenere presente il quadro storico-culturale complessivo segnato dalle discussioni e dalle intense riflessioni politiche che si andavano maturando in quegli anni, al Nord come al Sud dell'Italia, tra i vari gruppi di giacobini italiani⁶. Del resto il giacobinismo si era alimentato delle idee illuministiche, idee di uomini che esaltavano il libero esercizio del pensiero capace di affermare il dissenso religioso e sociale⁷, un pensiero in grado di innescare il dibattito sulla tolleranza, di concepire quelle feconde utopie che avrebbero dato l'avvio alle riforme della società, di rifondare il sapere, di organizzare la ricerca, affermando, allo stesso tempo, l'autonomia della morale e del diritto.

Nella penisola italiana il movimento illuministico si sviluppò con un certo ritardo rispetto alla Francia e all'Inghilterra ed ebbe un carattere meno teorico di quello europeo contemporaneo, in quanto fu caratterizzato prevalentemente da un forte interesse per la problematica politica, economica e giudiziaria⁸. Tale interesse *pratico* dell'illuminismo italiano risulta comprensibile, non solo alla luce della filosofia vichiana, ma anche per i vari tentativi di riforme sorti in quel momento da parte di alcuni governi della penisola, che avevano sollecitato l'interesse e coinvolto ottimisticamente gli uomini di cultura. In particolare la scuola napoletana ebbe nella figura dell'abate Antonio Genovesi (1713-1769) uno dei pensatori di maggior rilievo⁹, che in campo etico sostenne una teoria fondata sui concetti dell'*interesse* e del *piacere*, che ricordavano le teorie di Helvétius¹⁰. In particolare nell'opera *Della diceosina o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*¹¹ (*diceosina* è una italianizzazione della parola *giustizia* in

⁴ A tal proposito Anna Maria Rao ha dimostrato come, subito dopo il 1789, l'emigrazione politica ebbe un ruolo importante nella circolazione delle idee e dei movimenti rivoluzionari in Europa, e nella stesso sviluppo della Rivoluzione francese. A.M. Rao, *Esuli. L'emigrazione politica italiana in Francia (1792-1802)*, Guida, Napoli 1992.

⁵ A. Turrinchia, *Le Repubbliche Giacobine (1796-1799)*, Ferdinando Bartoli, Roma 2006.

⁶ V. Criscuolo, *Albori di democrazia nell'Italia in rivoluzione (1792-1802)*, Franco Angeli, Milano 2006, pp.407-442.

⁷ Una cultura che Benedetto Croce, definisce «accordo di mente e d'animo, circolo vivo di pensiero e di volontà, e religione: non quella religione dell'«antico errore», l'errore della trascendenza, né quel torbido sentimentalismo mistico, che ora si procura rinnovare nella melensa religioneria dei giorni nostri con le sue vanitose esibizioni di falso fervore (contro cui non lascerò mai fuggir occasione di manifestare disprezzo e disgusto, e che quasi mi fa oggi aborreire lo stesso sacro nome di «religione») - ma la religione come unità dello spirito umano, e sanità e vigoria di tutte le sue forze. [...]. Una nuova religione civile non poteva formarsi se non con un nuovo moto di pensiero, segno e strumento insieme di un elevamento degli animi». B. Croce, *Storia del Regno di Napoli*, Laterza, Bari 1966, p.14.

⁸ L'ispirazione dell'Illuminismo napoletano fu, per Giuseppe Galasso, essenzialmente «pragmatica», condizionata da fattori oggettivi, con questo spirito gli intellettuali napoletani si addentrarono nei problemi dell'economia, sottolineando «l'importanza dell'iniziativa e della volontà politica» nel promuovere il progresso civile e affermando con decisione la necessità di rompere con la tradizione. G. Galasso, *Il Mezzogiorno nella storia d'Italia. Lineamenti di storia meridionale e due momenti di storia regionale*, Le Monnier, Firenze 1984, pp. 264 e sgg.

⁹ Cfr. *La Napoli di Genovesi*, un interessante capitolo del volume di F. Venturi, *Settecento riformatore. Da Muratori a Beccaria*, Einaudi, Torino 1969, pp.523-644. Interessante per meglio comprendere la figura di Antonio Genovesi è il recente lavoro a cura di Anna Maria Rao A.M., *Antonio Genovesi. Economia e morale*, Giannini editore, Napoli 2018.

¹⁰ F. Venturi, *Settecento riformatore*, ed. cit., pp.600-601.

¹¹ L'opera fu pubblicata a Napoli nel 1766 e fa parte di un corso completo di *Istituzioni filosofiche per gli giovanetti*, comprendente anche le opere della *Logica per gli giovanetti* (Napoli 1766) e delle *Scienze metafisiche per gli giovanetti* (Napoli 1767). A. Genovesi, *Della diceosina, o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*, Domenico Terres, Napoli 1777. Oggi si può prendere come riferimento un'affidabile edizione, pubblicata nel 2008: A. Genovesi, *Della Diceosina o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*, a cura di N. Guasti, Edizioni della Laguna, Mariano del Friuli (GO) 2008.

greco, appunto *dikaio syne*)¹², Genovesi sottolinea la necessità di formare i giovani al senso profondo della giustizia, ma soprattutto crede fermamente nel grande valore dell'educazione. Nel capitolo VII (*Sovranità*), del secondo libro della *Della diceosina*, l'abate illuminista afferma che «tutti gli uomini son più di quel che si fanno per educazione, che per quel che nascono. Egli è il vero, che le proprietà della natura umana, e le di lei forze primitive sono indelebili: ma son però modificabili in infinite maniere. È un errore il credere, che tutto in noi faccia il fisico ed il clima. La natura, ed il clima danno la pasta: ma l'educazione la figura»¹³. Genovesi attribuisce una grande rilevanza al ruolo svolto dall'educazione nella formazione degli uomini, il suo programma pedagogico espresso a metà anni '50 del Settecento nel suo *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze* (1754)¹⁴ prevedeva un'istruzione generalizzata, un "catechismo" civile, delle accademie di contadini, di matematici e di fisici, uniti attraverso la "volgar lingua", cioè un *linguaggio* comune, Genovesi aveva compreso l'importanza della prassi pedagogico-linguistica, e quanto fosse determinante la creazione di una scuola pubblica, statale, gratuita e diffusa in tutti i ceti sociali. Nel *Discorso*, una delle opere più significative dell'Illuminismo meridionale, l'abate sosteneva con forza che l'unica via praticabile per una riorganizzazione e una rifioritura economica e sociale del Mezzogiorno era quella della diffusione in ogni ceto sociale, specie quello popolare, delle scuole di leggere, scrivere e far di conto (abaco)¹⁵.

Nel medesimo ambiente culturale si sviluppò il pensiero di Gaetano Filangieri (1752-1788), valente allievo di Genovesi e autore dell'incompiuta *Scienza della legislazione* (1781-1788), una grande opera ispirata alle idee liberali di Montesquieu e di Rousseau. Egli cercò di riprogettare una legislazione nazionale, che servisse come fondamento ispiratore per una radicale riforma della società¹⁶. Accanto a loro è bene citare intellettuali come Francesco Mario Pagano, Pietro Giannone, Ferdinando Galiani e Paolo Mattia Doria che hanno dato lustro all'Illuminismo italiano.

Ma per comprendere pienamente l'esperienza repubblicana del 1799 vissuta a Napoli, è dall'insegnamento di Antonio Genovesi che bisogna partire, egli, infatti, comprendendo l'immensa distanza che separava gli uomini colti dalla massa contadina, invitava tutti a riflettere non soltanto sull'ingiustizia, quanto sul pericolo di una tale situazione, in particolare ragionava sul rischio di operare delle riforme senza avere il potere per imporle e senza aver prima diffuso la cultura e l'istruzione, partendo proprio dai villaggi più arretrati del Meridione. Ed ecco la soluzione concreta, proposta da Genovesi, per i lumi: *disseminare* l'istruzione vista come lo strumento più adatto per la trasformazione della società napoletana del Settecento. Da quanto

¹² Genovesi crea il neologismo *diceosina* dal termine greco che significa giusto (δίκαιο) per farne derivare δικαιοσύνη, nel senso di concreta pratica di giustizia.

¹³ A. Genovesi, *Della diceosina, o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*, Stamperia Simoniana, Napoli 1771, p.59 (consultabile <https://books.google.it/books>).

¹⁴ Il *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze* accompagnò nel 1754 la ristampa del volume di Ubaldo Montelatici, *Ragionamento sopra i mezzi più necessari per far rifiorire l'agricoltura*. Per il *Discorso* si rimanda all'edizione Venturi in *Illuministi italiani, vol. V, Riformatori napoletani*, a cura di F. Venturi (d'ora in poi: *Riformatori napoletani*), Milano-Napoli, Ricciardi 1962, pp. 84-131.

¹⁵ *Ivi*, p.121.

¹⁶ V. Ferrone, *La società giusta ed equa. Repubblicanesimo e diritti dell'uomo in Gaetano Filangieri*, Laterza, Roma-Bari 2003.

affermato appare chiaro che proprio dall'illuminismo meridionale si sia iniziata a creare una prima coscienza dei problemi specifici del Mezzogiorno.

Pertanto è nel crogiuolo di idee riconducibili alla *Scienza della Legislazione* di Gaetano Filangieri e alla *Della Diceosina* di Antonio Genovesi che cresce l'idea repubblicana che però si concretizzerà molti anni più tardi, nel gennaio del 1799, quando fu proclamata la *Repubblica napoletana*, precisamente il 21 gennaio del 1799, giorno in cui grazie alle truppe francesi e ai giacobini napoletani, il re Ferdinando IV fu dichiarato decaduto e fu proclamata la *Repubblica Napoletana*.

Il 23 gennaio il generale francese Championnet entrò in città e, dopo aspri combattimenti, riconobbe la neonata Repubblica. Quella napoletana, come le altre *Repubbliche sorelle*, era in realtà assoggettata alla Francia e capitolò, dopo appena sei mesi di governo, quando il cardinale Ruffo, a capo dell'esercito della Santa Fede (le cosiddette *truppe sanfediste*), entrò in Napoli il 13 giugno del 1799. I repubblicani cercarono di resistere con una violenta battaglia, ma l'8 luglio del 1799 la Repubblica fu dichiarata decaduta, con il ritorno del re Ferdinando IV.

Le cause che determinarono la fine della repubblica napoletana sono diverse e tutte valide, la storiografia si è a lungo confrontata con le varie tesi, alcune più politiche, altre più ideologico-culturali. Sicuramente gli storici sono concordi nel ritenere che le idee germogliate dalla rivoluzione francese erano state assimilate da poche persone, per di più intellettuali, ma non comprese dal popolo, quasi del tutto ignorante¹⁷. I *lazzaroni* napoletani che combatterono strenuamente contro gli intellettuali giacobini non riuscirono a vedere in questi uomini i protagonisti del cambiamento, i nuovi eroi, i sostenitori della libertà e della giustizia, ma piuttosto li etichettarono come degli *anticristo* che volevano sovvertire l'ordine costituito che poggiava sul potere religioso e sul regime monarchico. I *principi dell'89* furono compresi solo dai ceti medio-alti e dagli intellettuali, mentre le classi più povere, soprattutto i contadini, fedeli alla Chiesa e ai vecchi governanti, non solo non li avevano capiti, ma guardavano con diffidenza e grande ostilità i sostenitori di tali principi democratici. In conclusione la cultura di "pochi" non poteva essere assorbita da "tanti", in così poco tempo e con strategie e comportamenti non sempre efficaci.

Nel suo celebre *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*¹⁸, del 1801, Vincenzo Cuoco¹⁹ analizzò con spregiudicatezza le ragioni di questo rapido crollo e le indicò nel *distacco* tra le masse contadine e cittadine e i patrioti della stessa Napoli. Il distacco nasceva, per Cuoco, dall'*astrattezza* delle idee dei giacobini, che avevano voluto imporre nel Mezzogiorno d'Italia programmi politici maturati in un altro contesto storico e in un'altra terra²⁰.

¹⁷ V. Ferrone, *L'Illuminismo italiano e la rivoluzione napoletana del '99*, «Studi Storici», 40, 4, 1999, pp. 993-1007.

¹⁸ V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*, Tipografia Milanese in Strada nuova, Milano Anno IX repubblicano, 1800-1801; sec. ed. Sonzogno, Milano 1806; nuova ed. critica a cura di A. De Francesco, Laterza, Roma-Bari, 2014. Questa edizione contiene un'importante introduzione del curatore sulle diverse interpretazioni del *Saggio storico* e del pensiero di Cuoco (*Introduzione. Una difficile modernità italiana*, pp. VII-CXXIII). Le citazioni del presente saggio sono tratte dalla edizione 1976, di quella del 1806: V. Cuoco, *Saggio storico sulla Rivoluzione napoletana del 1799*, a cura di P. Villani, Laterza, Roma-Bari 1976.

¹⁹ Per comprendere pienamente la figura di Vincenzo Cuoco si rimanda agli atti del convegno internazionale, svoltosi a Campobasso (20-22 gennaio 2000), L. Biscardi, A. De Francesco, *Vincenzo Cuoco nella cultura di due secoli. Atti del convegno internazionale*, Laterza, Roma-Bari 2002.

²⁰ A. De Francesco, *Vincenzo Cuoco. Una vita politica*, Laterza, Roma-Bari 1997.

All'incomprensibilità si aggiunsero gli errori, che non furono pochi dei repubblicani, e il comportamento di alcuni militari francesi che guardavano alla Repubblica Napoletana soltanto sotto il profilo economico, per trarne benefici, mediante la tassazione per pagare le onerose spese di guerra oppure usandola come una valida base navale della flotta francese nel Mediterraneo o, eventualmente, avrebbero potuto sfruttarla come oggetto di scambio in future trattative di pace con le nazioni coalizzate²¹.

Una rivoluzione non si può fare senza la fattiva partecipazione del popolo e il popolo non prende parte alla rivoluzione se non ne comprende il motivo o addirittura non ne sente la necessità, infatti non solo il popolo napoletano non comprese il senso della rivoluzione, ma la sentì estranea, era difficile per i *lazzaroni* capire che essa li avrebbe riscattati dall'asservimento e dai soprusi dei Borboni. Del resto questa rivoluzione che avrebbe dovuto portare alla felicità, condusse i rivoluzionari alla rovina, come scrisse appunto Vincenzo Cuoco: «Io impendo a scriver la storia di una rivoluzione che doveva formare la felicità di una nazione, e che intanto ha prodotta la sua ruina»²².

Vincenzo Cuoco lo aveva ben inteso, il popolo napoletano, non aveva una propria unità nazionale, perché questa nasce da una pubblica educazione che genera l'amore per la patria e l'orgoglio nazionale. Per la teoria cuochiana dell'educazione popolare «l'individuo perverrà alla libertà morale e spirituale attraverso la scuola, l'istruzione e l'educazione impartite dallo stato»²³, anche Fulvio Tessitore²⁴, che può essere considerato il maggior studioso contemporaneo di Vincenzo Cuoco, ha sottolineato in più occasioni l'idea pedagogica cuochiana di «educazione del popolo» come «base dell'istruzione», e soprattutto la consapevolezza di un'istruzione pubblica, universale, gestita dallo Stato, un'istruzione che fosse rivolta anche alle donne²⁵.

I *patrioti*, come si fecero chiamare i rivoluzionari, si accorsero ben presto di essere estranei alla maggior parte della popolazione, isolati anche dalle cerchie borghesi neutrali e tenuti in pugno dai francesi. Questi, invece di governare, si persero in problematiche e in elucubrazioni che costituivano soltanto uno schermo davanti alla tragica realtà. I dibattiti, le leggi, la pubblicistica, l'organizzazione dello Stato si ridussero ad un gioco da salotto, nel quale si enunciavano grandi utopie, idee astratte e ideali impersonali²⁶.

I *patrioti*, credendo ciecamente nella prodigiosa virtù della *Libertà*, venerarono in modo quasi religioso il regime repubblicano, quasi come fosse una forma eterna ed infallibile, invece ben presto scoprirono, com'era già accaduto ai loro colleghi francesi, che il popolo reale non era il

²¹ M.T. Bouyssy (a cura di), *Vincenzo Cuoco: des origines politiques du XIX siècle*, Publication de la Sorbonne, Paris, 2009

²² V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli* (prima edizione del 1801), a cura di F. Tessitore, Napoli 1988, I, p. 58.

²³ D. De Salvo, *La pedagogia del reale di Vincenzo Cuoco (1770-1823)*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, p.15.

²⁴ F. Tessitore, *Lo storicismo giuridico-politico di Vincenzo Cuoco*, Torino 1962, tesi poi sviluppate nella monografia sempre di Tessitore, *Lo storicismo di Vincenzo Cuoco*, Napoli, 1965. Tutti i lavori su Cuoco sono inseriti nel volume F. Tessitore, *Filosofia, storia e politica in Vincenzo Cuoco*, Marco editore, Lungro di Cosenza 2002.

²⁵ F. Tessitore, *Nuovi contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, Edizione di Storia e Letteratura, Roma, 2002, p.107.

²⁶ V. Ferrone, *Storia dei diritti dell'uomo. L'Illuminismo e la costruzione del linguaggio politico dei moderni*. Laterza, Roma Bari 2015.

Popolo da essi idealizzato e che, quindi, questa massa corrotta doveva essere condotta alla *virtù*. Il loro errore più grande fu quello di pensare che fosse bastata la promulgazione di alcune leggi fondamentali per realizzare la felicità dei popoli, c'era invece bisogno di educare il popolo alla felicità e al rispetto della libertà.

Ecco perché la neonata Repubblica napoletana pensò subito all'educazione del popolo, infatti nella stesura del *Progetto della Costituzione*²⁷, il Presidente del Comitato di Legislazione, il grande giurista e filosofo napoletano Francesco Mario Pagano, assegnò all'educazione civile un ruolo importantissimo, essa doveva essere appresa fin dalla più tenera. Il *Titolo X* del *Progetto*²⁸, sottolineando l'importanza «dell'educazione e dell'istruzione pubblica» proponeva la distinzione dei due termini, tale operazione di identità rappresentava la grande novità del *Progetto* rispetto alla *Costituzione francese* del 1795²⁹. Mario Pagano aveva già compiuto tale distinzione nei suoi *Saggi* sottolineando come l'istruzione rendesse l'uomo «illuminato e generalmente colto», mentre l'educazione rappresentava «il concorso di tutte l'esterne cagioni fisiche, morali, ed accidentali eziandio, che sviluppando i naturali talenti, segnano per mezzo delle sensazioni dell'animo gl'indelebili caratteri de' costumi, formano lo spirito, e ne forniscono certa quantità d'idee, che creano il nostro interno universo»³⁰. A garantire una precoce acquisizione delle norme etico-sociali che sono alla base del mondo civile, il *Titolo X* del *Progetto* di Costituzione della Repubblica napoletana sottolineava l'esigenza di far nascere una scuola che si preoccupasse non solo di formare dei giovanetti istruiti, ma anche dei cittadini pronti a vivere in una società democratica.

Del resto il *Progetto di Costituzione* raccoglie le istanze della complessa stagione illuministica e riformatrice napoletana, ereditando quella “filosofia in soccorso de' governi” imperniata sul magistero di Antonio Genovesi e di Gaetano Filangieri. Infatti negli anni Ottanta, con Gaetano Filangieri, Mario Pagano, Giuseppe M. Galanti, la cultura illuminista napoletana si era convinta che non solo era credibile, ma addirittura possibile un'azione riformatrice governativa. Purtroppo quando lo sforzo riformatore si infranse, tutto questo mondo della cultura si trovò da solo, ma non si arrese, anzi seppe farsi carico dell'azione politica, ecco perché gli illuministi divennero rivoluzionari e giacobini³¹.

Nel Settecento «l'intuizione che possedere la direzione della cultura popolare equivaleva a possedere un grande mezzo di dominio indusse i principi illuminati a mettersi a capo della

²⁷ Francesco Mario Pagano insieme a Abamonti, presidente del Comitato Centrale, a Giuseppe Logoteta e a Giuseppe Cestari, furono incaricati della compilazione del progetto della nuova costituzione. Il *Progetto di costituzione per la repubblica napoletana* (1799), stampato originariamente in un numero di copie assai ridotto, delle quali sono sopravvissute soltanto quattro, e riedito nel corso dell'Ottocento e del Novecento, ha conosciuto un'edizione commentata solo nel 1994, grazie alla dedizione di Mario Battaglini, che ha curato la ristampa anastatica del testo originale. Cfr. M. Battaglini, *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana*, Archivio Guido Izzi, Roma 1994. Di considerevole importanza, per gli studi è anche l'edizione del *Progetto* curata da Federica Morelli e Antonio Trampus, con l'introduzione di A. M. Rao, Edizioni della Laguna, Venezia-Mariano del Friuli, 2008.

²⁸ M. Battaglini, *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, Società Editrice Meridionale, Salerno 1983, vol. I, p.364.

²⁹ Mentre nella Costituzione termidoriana si trova solo la dimensione dell'“istruzione”, nel titolo X del Progetto sono presenti al tempo stesso la “educazione e la istruzione pubblica”.

³⁰ F. M. Pagano, *Saggi politici de' principii, progressi, e decadenza della società di Francesco Mario Pagano*, Edizione seconda, corretta ed accresciuta, Filippo Raimondi, Napoli, 1791-1792, vol. III, cap. V, p.92.

³¹ F. Tessitore, *Nuovi contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, Edizione di Storia e Letteratura, Roma, 2002.

nuova crociata per la scuola del popolo»³², allo stesso impegno si dedicarono gli intellettuali della repubblica napoletana che ben compresero l'importanza di dover garantire un'istruzione pubblica e un'educazione laica e civile³³. Del resto l'istruzione repubblicana aveva una duplice funzione in quanto essa doveva essere «*difensiva*» nei confronti della propaganda controrivoluzionaria ed «*educativa*» in generale, in quanto accanto a coloro che sostenevano l'esistenza di un popolo «*naturalmente filosofo*», vi erano coloro che asserivano la corruzione originaria della morale popolare³⁴.

Per Gerolamo Bocalosi, Giuseppe Gioannetti, Vincenzo Russo, Matteo Angelo Galdi si trattava «*non di "illuminare" paternalisticamente il popolo, ma di fare dell'istruzione uno strumento di eguaglianza*»³⁵; proprio per questo Matteo Angelo Galdi, rappresentante della mentalità politico-pedagogica giacobina distingueva l'educazione pubblica in relazione all'età dei destinatari e ne proponeva una «*rivoluzionaria*» per la formazione del «*popolo in massa nei principi della democrazia*» ed una «*metodica*» per i «*figli della patria dalla lor nascita fino al momento che diventano cittadini e gl'istruisce nelle arti e nelle scienze per mezzo di pubblici stabilimenti*»³⁶.

2. La pedagogia e la politica: una grande alleanza

Durante la *Repubblica Napoletana* del 1799, la *pedagogia* e la *politica* hanno rappresentato i due metodi di lavoro adottati dai *repubblicani* napoletani, per cui lo *stato-nazione* si riconosceva nel modello di uno *stato-educatore*, che attraverso vari progetti di *educazione pubblica* voleva mettere in atto una *pedagogia illuminata* al servizio della nazione e, pertanto, della democrazia. Era forte la volontà di attuare una trasformazione e un cambiamento rispetto al passato, grazie ad una *pedagogia civile* che doveva realizzare delle innovazioni forti e radicali in modo da coinvolgere ed investire tutta la società, operando così in essa un processo di *rigenerazione*. Del resto al di là della distinzione tra *istruzione* ed *educazione pubblica*, ciò che appare con assoluta chiarezza è l'ostinata preoccupazione dei repubblicani di trovare dei canali e degli strumenti in grado di trasmettere i messaggi, le idee e i progetti del nuovo governo.

La preoccupazione di indirizzare le masse verso l'adesione alla causa repubblicana favorì la proliferazione di feste, di rappresentazioni teatrali, di omelie, di canzoni e di poesie patriottiche, di raduni intorno agli *alberi della libertà*: un ampio programma di azione politica, morale, sociale e religiosa. Solo attraverso la valorizzazione di tutti questi livelli, tra loro inscindibili, si sarebbe potuto realizzare una solida formazione civile, del resto per Ernesto Codignola il primo dovere dell'educazione era proprio quello di emancipare e di «*fortificare l'uomo*»³⁷. Scrive,

³² D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi Editore, Torino 1954, p.19.

³³ R. De Felice, «*Istruzione pubblica*», e *rivoluzione nel movimento repubblicano italiano del 1796-1799*, in «*Rivista storica italiana*», 1967, a. LXXIX, fasc. IV, pp.1149.

³⁴ E. Codignola, *La pedagogia rivoluzionaria*, Vallecchi editore, Firenze 1925.

³⁵ A. M. Rao, *Esuli. L'emigrazione politica italiana in Francia (1792-1802)*, Guida, Napoli 1992, pp.94-95.

³⁶ A. Broccoli A., *Educazione e politica nel Mezzogiorno (1767-1860)*, La Nuova Italia, Firenze 1968, p.62.

³⁷ E. Codignola, *La pedagogia rivoluzionaria*, Vallecchi, Firenze 1925, p.17.

infatti, nella sua importante opera *La pedagogia rivoluzionaria* che «*se il principio del governo e della costituzione è la libertà, ogni figlio della patria ha diritto di esigere dall'educazione dello stato che liberi e potenzi tutte le energie della sua natura, preparandolo nel miglior modo alla gara della vita*»³⁸.

Durante la Repubblica Napoletana gli intellettuali cercarono di dare impulso all'*educazione popolare* attraverso l'utilizzo di vari dispositivi educativi: *catechismi, dialoghi, discorsi, istruzioni, spiegazioni, avvisi*³⁹, tutti validi strumenti per la propaganda voluta dai repubblicani, sempre alla ricerca di nuovi proseliti, tragicamente consapevoli e coscienti del loro isolamento rispetto alla maggioranza, dell'ostilità che avvolgeva il loro operato e della diffidenza nei loro confronti. Gli intellettuali riformisti comprendevano che, in Italia, le repubbliche erano nate da una *rivoluzione passiva*⁴⁰, cioè frutto delle armate francesi e non del popolo, e proprio per questo si preoccuparono di coinvolgere nel più breve tempo possibile tutta la massa. La forte consapevolezza della *rivoluzione passiva*, anche prima che fosse teorizzata da Cuoco, portò insomma i repubblicani a premere il pedale della «*pubblica istruzione*», intesa nel senso più largo. *Educare* per suscitare consenso, per trasmettere tranquillità in quelle masse diffidenti e preoccupate del loro futuro, *educare* a sperare e ad avere fiducia nel regime repubblicano. Urgeva rimediare a tale passività con una tempestiva ed intensa mobilitazione per formare un'opinione pubblica favorevole al nuovo *status quo*. Da qui la necessità di una *pubblica istruzione* in grado di far comprendere il passaggio dalla schiavitù alla libertà ad un popolo inerte, una *pubblica istruzione* che non doveva attivarsi solo attraverso la scuola (anche perché la riorganizzazione del sistema scolastico si presentava lenta e difficile), ma soprattutto attraverso tutti quegli strumenti di propaganda e le tante forme artistiche. «*Anche il teatro, la pittura, la poesia devono lavorare per educare ai valori repubblicani e rivoluzionari, devono intervenire nei momenti di festa e realizzare un complesso circuito di educazione civile*»⁴¹, da qui l'importanza di un linguaggio che fosse efficace e comprensibile, istruttivo ed adatto al popolo minuto.

Nel *Progetto*⁴², la distinzione fra l'educazione pubblica e l'istruzione pubblica è chiara: i primi articoli [dall'art. 292 al 300 (291)] riguardavano l'educazione, con il riferimento agli esercizi ginnici e guerrieri da svolgere nei ginnasi e nei campi di Marte (art.295), alla spiega del Catechismo, agli spettacoli teatrali di stampo repubblicano ed, infine, alle Feste nazionali; mentre i restanti articoli [dall'art.301(292) al 306 (297)] si occupavano dell'istruzione pubblica, che comprendeva lo studio nozionistico e che doveva essere impartita nelle scuole primarie, secondarie e negli istituti nazionali.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ D. Scafoglio, *Lazzari e giacobini. Cultura popolare e rivoluzione a Napoli nel 1799*, L'ancora, Napoli 1999.

⁴⁰ V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*. Seconda edizione con aggiunte dell'autore, Parigi, 1806, p. 7; V. Cuoco, *Saggio storico sulla Rivoluzione di Napoli*, Edizione critica a cura di Antonino de Francesco, Piero Lacaita Editore, Mandria-Bari-Roma 1998. L. Biscardi, A. De Francesco, *Vincenzo Cuoco nella cultura di due secoli*, ed. cit., pp.7-9.

⁴¹ N. Neri, *Caratteri del patriota*, in Battaglini M. (a cura di), *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica Napoletana. 1798-1799*, ed. cit., vol. III, p.1905.

⁴² Per i singoli articoli consulta M., Battaglini *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana*, Archivio Guido IZZI, Roma 1994.

L'importanza attribuita dal Pagano all'educazione pubblica è infine testimoniata dall'aver egli indicato, nell'ambito dei doveri dell'uomo, il “dovere di istruzione” di “illuminare gli altri” (art.20), ritenendo che tale dovesse essere il compito di ogni uomo colto giacché un popolo che «di se stesso dee in mano avere le redini, fare le leggi, dichiarare la guerra, conchiudere la pace, amministrare le finanze, conviene che sia illuminato e generalmente colto»⁴³.

3. Il catechismo repubblicano per la formazione del popolo

Tra gli strumenti adottati dagli intellettuali per formare ed educare le masse c'era anche il *catechismo repubblicano* o *laico*, uno strumento per la propaganda delle idee repubblicane, elaborato con lo scopo di orientare le masse verso il nuovo regime, in modo da poter avere il più ampio consenso possibile⁴⁴. Attraverso i catechismi «*passa un'opera di valore pedagogico che ha effetti a lungo termine nella formazione delle mentalità e ancor più nelle evoluzioni di una cultura*»⁴⁵.

I Catechismi repubblicani erano degli opuscoli redatti nella struttura classica di domanda e risposta ritenuta, comunemente la più adatta per assicurare un rapido apprendimento dei contenuti, accompagnati da precetti che presentavano e diffondevano una morale laica, questi erano facilmente memorizzabili, quindi, oltre alla possibilità di apprendere le idee della repubblica, offrivano l'occasione di compiere una prima alfabetizzazione del popolo. Di certo lo schema del catechismo (ossia la forma dialogica) si prestava più alla memorizzazione dei contenuti, che alla discussione critica, a volte proprio per favorire tale memorizzazione e facilitare al massimo l'assimilazione si adottava un'esposizione in versi. Luciano Guerci, che da anni si è interessato di raccogliere e studiare i catechismi repubblicani stampati in Italia, ha individuato ben trentasei copie, una cifra considerevole che non include le ristampe, ma che comprende, invece, le traduzioni italiane dei catechismi francesi⁴⁶.

A Napoli, durante la Repubblica del 1799, ne furono stampati ben quattro⁴⁷: il *Catechismo Nazionale pe 'l cittadino* (di Onofrio Tataranni), il *Catechismo Nazionale pe 'l popolo per uso de' parrochi* (di Stefano Pistoja), il *Catechismo repubblicano in sei Trattamenti a forma di dialoghi* (di Francesco Antonio Astore) e il *Catechismo repubblicano per L'istruzione del Popolo e la rovina de' Tiranni* (di autore incerto), tutte opere di grande propaganda ideologica ed educativa, a lungo trascurate dalla storiografia.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ R. De Felice, «Istruzione pubblica», e rivoluzione nel movimento repubblicano italiano del 1796-1799, in «Rivista storica italiana», 1967, a. LXXIX, fasc. IV, pp.1155: «Si spiega così la fortuna che durante il triennio 1796-99 ebbe tra essi l'insegnamento di tipo catechistico, il più adatto a gettare le basi a realizzare una educazione civile uniforme, aporetizzata e precisa come essi auspicavano, già sperimentata per di più in Francia, dove i catechismi «laici» e «patriottici» erano – come formula – tra le poche cose passate indenni attraverso le varie fasi del processo rivoluzionario. Di catechismi in questi anni ne videro la luce numerosi, alcuni tradotti dal francese, altri scritti ad hoc». De Felice sottolinea come l'educazione in forma «catechistica», sia in realtà adatta sia alla semplificazione dei principi da impartire, sia lo strumento più efficace per reagire all'accusa di irreligiosità rivolta ai giacobini.

⁴⁵ C. Pancera, *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*, Janua, Roma 1985, p. 87.

⁴⁶ L. Guerci, *I catechismi repubblicani*, in Benassati G., Rossi L. (a cura di), *L'Italia nella Rivoluzione. 1789-1799*, Grafis, Casalecchio di Reno 1990, p.55.

⁴⁷ A. Pepe (a cura di), *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, Generoso Procaccini, Napoli 1999.

I *Catechismi laici* erano uno strumento per la diffusione delle idee repubblicane, elaborati proprio con lo scopo di orientare le masse verso il nuovo regime, in modo da poter avere il più ampio consenso possibile. L'intreccio tra *scrittura* e *oralità* permetteva di raggiungere non solo coloro che erano in grado di leggere gli opuscoli "istruttivi", ma anche, e soprattutto, essendo la maggior parte della popolazione, gli analfabeti che per canali diversi da quelli della lettura diretta, potevano *assaporare* questi principi. Riducendo al minimo la personalizzazione delle opinioni dell'autore e trascurando la discussione sui motivi storici della situazione contingente del paese, il *catechismo* si ripresentava nella veste di *sommario di verità di ragione*. Del resto unendo insieme i principi politici della ideologia rivoluzionaria e la figura del buon repubblicano, il *catechismo laico* era il testo popolare da utilizzare non solo come manuale elementare per le scuole, ma anche nelle varie assemblee pubbliche⁴⁸.

Da notare come il *Catechismo repubblicano*, durante la Repubblica, abbia preso il posto del *Catechismo cristiano*, e come la parola *religione* scompaia dagli articoli dedicati all'istruzione, in quanto viene attivata una laicizzazione della società sotto tutti gli aspetti della convivenza civile.

L'utilizzo del *catechismo repubblicano* come strumento di formazione delle masse diede l'opportunità alla classe dirigente di compiere un ulteriore cambiamento: quello *linguistico*. Attraverso i catechismi si dava una spiegazione *nuova* di termini da sempre usati ed utilizzati nell'italiano parlato, ma adesso revisionati alla luce dell'esperienza repubblicana con altri significati. Erasmo Leso in *Lingua e rivoluzione. Ricerche sul vocabolario politico italiano del triennio rivoluzionario 1796-1799*, conferma tale tesi e sottolinea che tutta la *cura* del linguaggio era dettata dalla consapevolezza e dalla necessità di adottare in politica, «*a fini divulgativi e propagandistici*»⁴⁹ tutte quelle categorie culturali e quei materiali linguistici di stampo religioso a tutti noti e, perciò, rassicuranti. In realtà, avverte Renzo De Felice, il «*ricorso al Vangelo per combattere il sistema monarchico ed affermare quello repubblicano*» non significava una reale adesione al cristianesimo, ma bensì una strategia «*per convogliare le simpatie popolari verso i nuovi regimi presentandoli come i più conformi alla legge divina*»⁵⁰.

Il ponderoso volume *Lingua e rivoluzione* di Erasmo Leso giunge ad affermare che il *linguaggio politico contemporaneo* è nato proprio nel *Triennio*, infatti nel *Glossario sistematico*, ossia nella seconda parte del volume, egli cataloga ben 8166 lemmi tra *parole esistenti* che però mutarono di significato e *parole nuove* coniate dai ferventi repubblicani.

Locuzioni come *cattolico democratico*, *cattolico illuminato* oppure *cattolicesimo illuminato* presenti nei quattro catechismi sopra menzionati sono la testimonianza dell'aria di cambiamento che si respirava in quei tempi. Locuzioni sconosciute prima del *Triennio* entravano di diritto nel vocabolario comune, grazie all'impegno dei repubblicani e al grande sforzo pedagogico da loro compiuto.

La difficile comunicazione, la scelta del linguaggio, il rapporto tra oralità e scrittura furono tutti problemi non trascurati dagli intellettuali napoletani, che a differenza della propaganda

⁴⁸ R. Capobianco, *La pedagogia dei catechismi laici nella Repubblica napoletana*, Liguori, Napoli 2007.

⁴⁹ E. Leso, *Lingua e rivoluzione. Ricerche sul vocabolario politico italiano del triennio rivoluzionario 1796-1799*, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, Venezia 1991, p. 139.

⁵⁰ R. De Felice, *Italia giacobina*, Società Editrice meridionale, Napoli 1965, p.258, nota 12.

controrivoluzionaria, puntarono la loro attenzione maggiormente sull'*ascolto*, sulla *parola* e sulla *predicazione*. Del resto attinsero, per scelta, ad uno solo dei canali di comunicazione del mondo cattolico, il catechismo appunto, trascurando il ricorso alle immagini e allo sguardo: non è un caso che i catechismi laici citati non presentino immagini, a testimonianza di quanto, in realtà, tali catechismi fossero «*destinati al consumo mediante l'ascolto*»⁵¹.

Appare chiaro, a differenza di quanto si possa immaginare, che il problema del *linguaggio* era al centro della riflessione pedagogica-politica dei patrioti, che attingendo dal patrimonio ereditato dal pensiero illuministico, compresero l'urgenza di chiarire alla "plebe" il vero significato di vocaboli a loro sconosciuti.

Un esempio per comprendere quanto detto è offerto proprio dalla forma *popolo*, la prima *parola piena*, ossia una parola che rivela qualche cosa della struttura semantica del *corpus*, che è presente nei quattro catechismi stampati a Napoli, nelle sue varie forme (quattro unità lessicali: *popolo/popoli; Popolo/Popoli*), ben 245 volte. Si capisce bene come i compilatori dei catechismi laici volessero non soltanto educare quel «ceto mezzano»⁵² che era stato al centro delle preoccupazioni di Antonio Genovesi, ma soprattutto formare il cittadino⁵³, rivolgendosi così ad una *plebe* che doveva diventare *popolo*, prendendo in prestito la distinzione di Mario Pagano.

Si poteva però formare il "ceto mezzano" solo rendendolo consapevole del nuovo linguaggio e partecipe delle nuove pratiche democratiche? A tal proposito Mario Battaglini, studioso del diritto e magistrato, che ha dedicato numerosi saggi storici al triennio repubblicano italiano (1796-1799), nel suo libro, *Il «pubblico convocio». Stato e cittadini nella Repubblica napoletana del 1799*⁵⁴, torna a riaffermare, sulla base di diversi documenti storici, che la rivoluzione napoletana del 1799 non fu una *rivoluzione d'élite*, ma vi partecipò anche il *popolo*. La forza e il vigore impressi alla parola *popolo* da parte dei catechisti (si legge, infatti, il «*popolo illuminato*», il «*popolo repubblicano*», il «*popolo di buon cuore*», il «*buon popolo*», il «*popolo fa le leggi*», il «*popolo nomina*»), erano sicuramente dettati dalla volontà di far avverare, durante la Repubblica napoletana del 1799, il sogno di poter realizzare la vera «*democrazia popolare*», nella quale la partecipazione del popolo non fosse né indiretta, attraverso dei rappresentanti, né solamente programmatica.

Del resto alcuni cittadini di quel popolo, già a partire dai primi mesi della Repubblica, parteciparono insieme alla vita della nazione, affrontando coralmemente la risoluzione dei concreti problemi di ogni giorno, che non riguardavano gli immortali principi, ma bensì l'ordinaria amministrazione di uno Stato, la triste quotidianità: trovare il denaro per il funzionamento della neo-nata repubblica, dare i viveri ai cittadini, neutralizzare gli abusi dei francesi, insaziabili

⁵¹ A.M. Rao, *Il 1799 e la Repubblica Napoletana: il progetto e i lavori del convegno*, in Rao A.M. (a cura di), *Napoli 1799 fra storia storiografia*, Atti del Convegno Internazionale di Napoli 21-24 gennaio 1999, Vivarium, Napoli 2002, p.92.

⁵² A. Genovesi, *Lezioni di Commercio o sia d'Economia Civile*, Giuseppe Rossi qu. Bortoli, Venezia, 1802, p.66.

⁵³ L. Guerci, *Istruire nelle verità repubblicane. La letteratura politica per il popolo nell'Italia in rivoluzione (1796-1799)*, Il Mulino, Bologna 1999.

⁵⁴ M. Battaglini, *Il «pubblico convocio». Stato e cittadini nella Repubblica napoletana del 1799*, Ed. Vivarium, Napoli 2003.

predatori, per poi passare alle grandi riforme sociali fondamentali come l'abolizione dei feudi, dei fedecommissi e dei monti familiari, ed altro ancora.

Pur essendo impellente la necessità di *istruire* il popolo, parole importanti come «*istruzione*» o «*educazione*» risultano avere, all'interno dei quattro catechismi laici stampati a Napoli, delle basse frequenze, ossia sono presenti complessivamente, in tutti e quattro gli scritti solo 22 volte. L'esiguo numero di frequenze potrebbe essere giustificato dal fatto che per i compilatori dei catechismi risultava urgente formare unicamente ai principi repubblicani i *mediatori*, ossia coloro che presentavano «la domanda e la risposta» al «*basso popolo*». Gli autori dei catechismi erano coscienti che il loro scritto sarebbe giunto alla massa non direttamente, ma attraverso i mediatori.

Spettava ai *mediatori* spiegare oralmente tutte le «verità repubblicane» al popolo, infatti sarebbero stati loro i *maestri* di questa inerme massa, a cui spettava il compito di leggere e di spiegare «rimaneggiando» il testo laddove l'uditorio non fosse riuscito ad intendere quel linguaggio. I maestri avrebbero dovuto *portare* il catechismo repubblicano verso la plebe, spiegarlo per «*sterpare le radici dell'ignoranza, del fanatismo, della superstizione, e della Tirannia*», come si legge nel *Catechismo repubblicano in sei trattenimenti a forma di dialoghi*, nella risposta data da Francesco Astore alla domanda «*Quali sono, pertanto i requisiti richiesti ad un maestro?*»⁵⁵.

In conclusione i *Catechismi laici* furono di certo uno degli strumenti più efficaci per la propaganda delle idee repubblicane, attraverso i quali fu messa in moto un'alacre azione formativa, che di fatto riscatta da qualsiasi accusa di *passività pedagogica*. Sono tanti gli studiosi che considerano l'esperienza repubblicana del 1799 antesignana dell'Unità d'Italia, lo stesso Pasquale Villani ritiene che nel 1799 o meglio nel triennio è stato gettato non solo «*il "germe" dell'unità italiana, ma anche quello della futura storia dell'Italia repubblicana*»⁵⁶, questo fa comprendere come la vera efficacia dell'esperienza repubblicana del triennio giacobino sia da verificare nel *tempo*, analizzando gli «*effetti a lungo termine nella formazione delle mentalità e ancor più nelle evoluzioni di una cultura*»⁵⁷.

Rosaria Capobianco
Università di Napoli Federico II

Riferimenti bibliografici

Abbondante F., *Repubblica napoletana del 1799: studio critico degli avvenimenti che ne determinarono il sorgere*, Firenze Aetheneum, Firenze 2002.

⁵⁵ F. Astore, *Il Catechismo repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi*, in A. Pepe (a cura di), *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, Generoso Procaccini, Napoli 1999, p. 200.

⁵⁶ P. Villani, *Il 1799 nella storia d'Italia*, in Rao A.M. (a cura di), *Napoli 1799 fra storia storiografia*, Atti del Convegno Internazionale di Napoli 21-24 gennaio 1999, Vivarium, Napoli 2002, p.850.

⁵⁷ C. Pancera (1985), *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*, Janua, Roma 1985, p. 87.

- Astore F., *Il Catechismo repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialoghi*, in A. Pepe (a cura di), *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, Generoso Procaccini, Napoli 1999.
- Battaglini M., *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, Società Editrice Meridionale, Salerno 1983.
- Battaglini M., *Mario Pagano e il Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana*, Archivio Guido Izzi, Roma 1994.
- M. Battaglini, *Il «pubblico convocò». Stato e cittadini nella Repubblica napoletana del 1799*, Ed. Vivarium, Napoli 2003.
- Bertoni Jovine D., *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi Editore, Torino 1954.
- Biscardi L., De Francesco A., *Vincenzo Cuoco nella cultura di due secoli. Atti del convegno internazionale*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Bouyssy M.T. (a cura di), *Vincenzo Cuoco: des origines politiques du XIX siècle*, Publication de la Sorbonne, Paris, 2009.
- Broccoli A., *Educazione e politica nel Mezzogiorno (1767-1860)*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Capobianco R., *La pedagogia dei catechismi laici nella Repubblica napoletana*, Liguori, Napoli 2007.
- Codignola E., *La pedagogia rivoluzionaria*, Vallecchi editore, Firenze 1925.
- Criscuolo, V., *Albori di democrazia nell'Italia in rivoluzione (1792-1802)*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Croce B., *Storia del Regno di Napoli*, Laterza, Bari 1966.
- Cuoco V., *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*, Tipografia Milanese in Strada nuova, Milano Anno IX repubblicano, 1800-1801.
- Cuoco V., *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli*, sec. ed. Sonzogno, Milano 1806.
- Cuoco V., *Saggio storico sulla Rivoluzione napoletana del 1799*, a cura di P. Villani, Laterza, Roma-Bari 1976.
- Cuoco V., *Saggio storico sulla rivoluzione di Napoli* (prima edizione del 1801), a cura di F. Tessitore, Napoli 1988.
- Cuoco V., *Saggio storico sulla Rivoluzione di Napoli*, nuova edizione critica a cura di A. De Francesco, Laterza, Roma-Bari, 2014.
- De Felice R., *Italia giacobina*, Società Editrice meridionale, Napoli 1965.
- De Felice R., «Istruzione pubblica», e rivoluzione nel movimento repubblicano italiano del 1796-1799, in «Rivista storica italiana», a. LXXIX, fasc. IV, 1967, pp.1144-1163.
- De Francesco A., *Vincenzo Cuoco. Una vita politica*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- De Francesco A., *1799. Una storia d'Italia*, Guerini e Associati, Milano 2004.
- De Francesco A. *Introduzione. Una difficile modernità italiana*, in Cuoco V., *Saggio storico sulla Rivoluzione di Napoli*, Laterza, Roma-Bari, 2014, pp. VII-CXXIII .
- De Salvo D., *La pedagogia del reale di Vincenzo Cuoco (1770-1823)*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.
- Ferrone V., *L'Illuminismo italiano e la rivoluzione napoletana del '99*, «Studi Storici», 40, 4, 1999, pp. 993-1007.
- Ferrone V., *La società giusta ed equa. Repubblicanesimo e diritti dell'uomo in Gaetano Filangieri*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Ferrone V., *Storia dei diritti dell'uomo. L'Illuminismo e la costruzione del linguaggio politico dei moderni*. Laterza, Roma Bari, 2015.
- Galasso G., *Il Mezzogiorno nella storia d'Italia. Lineamenti di storia meridionale e due momenti di storia regionale*, Le Monnier, Firenze 1984.
- Genovesi A., *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze*, 1754.

- Genovesi A., *Della diceosina, o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*, Stamperia Simoniana, Napoli 1771.
- Genovesi A., *Della diceosina, o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*, Domenico Terres, Napoli 1777.
- Genovesi A., *Lezioni di Commercio o sia d'Economia Civile*, Giuseppe Rossi qu. Bortoli, Venezia, 1802.
- Genovesi A., *Della Diceosina o sia della filosofia del giusto e dell'onesto*, a cura di N. Guasti, Edizioni della Laguna, Mariano del Friuli (GO) 2008.
- Guerci L., *I catechismi repubblicani*, in Benassati G., Rossi L. (a cura di), *L'Italia nella Rivoluzione. 1789-1799*, Grafis, Casalecchio di Reno 1990.
- Guerci L., *Istruire nelle verità repubblicane. La letteratura politica per il popolo nell'Italia in rivoluzione (1796-1799)*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Leso E., *Lingua e rivoluzione. Ricerche sul vocabolario politico italiano del triennio rivoluzionario 1796-1799*, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, Venezia 1991.
- Morelli F., Trampus A., *Progetto di Costituzione della Repubblica Napoletana* con l'introduzione di A. M. Rao, Edizioni della Laguna, Venezia-Mariano del Friuli 2008.
- Neri N., *Caratteri del patriota*, in Battaglini M. (a cura di), *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica Napoletana. 1798-1799*, Società Editrice Meridionale, Salerno 1983, vol. III.
- Pagano F.M., *Saggi politici de' principii, progressi, e decadenza della società di Francesco Mario Pagano*, Edizione seconda, corretta ed accresciuta, Filippo Raimondi, Napoli, 1791-1792.
- Pancera C., *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*, Janua, Roma 1985.
- Pepe A. (a cura di), *Il Clero Giacobino. Documenti inediti*, vol. II, Generoso Procaccini, Napoli 1999.
- Rao A.M., *Esuli. L'emigrazione politica italiana in Francia (1792-1802)*, Guida, Napoli 1992.
- Rao A.M., *Il 1799 e la Repubblica Napoletana: il progetto e i lavori del convegno*, in Rao A.M. (a cura di), *Napoli 1799 fra storia storiografia*, Atti del Convegno Internazionale di Napoli 21-24 gennaio 1999, Vivarium, Napoli 2002.
- Rao A.M., *Antonio Genovesi. Economia e morale*, Giannini editore, Napoli 2018.
- Scafoglio D., *Lazzari e giacobini. Cultura popolare e rivoluzione a Napoli nel 1799*, L'ancora, Napoli 1999.
- Tessitore F., *Lo storicismo giuridico-politico di Vincenzo Cuoco*, Torino 1962.
- Tessitore F., *Nuovi contributi alla storia e alla teoria dello storicismo*, Edizione di Storia e Letteratura, Roma, 2002.
- Tessitore F., *Filosofia, storia e politica in Vincenzo Cuoco*, Marco editore, Lungro di Cosenza 2002
- Turricchia A., *Le Repubbliche Giacobine (1796-1799)*, Ferdinando Bartoli, Roma 2006.
- Venturi F. (a cura di), *Illuministi italiani, vol. V, Riformatori napoletani*, Ricciardi, Napoli 1962.
- Venturi F., *Settecento riformatore. Da Muratori a Beccaria*, Einaudi, Torino 1969.
- Villani P., *Il 1799 nella storia d'Italia*, in Rao A.M. (a cura di), *Napoli 1799 fra storia storiografia*, Atti del Convegno Internazionale di Napoli 21-24 gennaio 1999, Vivarium, Napoli 2002.

Letteratura sull'insegnamento e ricerca didattica: modelli conoscitivi a confronto

Giuseppe Tacconi

Il contributo esplora il rapporto che si crea tra letteratura fictional e ricerca empirica qualitativa, con particolare attenzione all'esperienza di quegli scrittori che sono o sono stati anche insegnanti. Verrà analizzato in particolare il rapporto tra letteratura e ricerca empirica qualitativa nell'opera di Eraldo Affinati, esempio particolarmente felice di un autore che risulta capace di alimentare costantemente il rapporto vivo tra pratica di insegnamento e scrittura.

The article explores the relationship that is created between fictional literature and qualitative empirical research, with particular attention to the experience of those writers who are or have been teachers. In particular the relationship between literature and qualitative empirical research will be analyzed in the work of the Italian writer Eraldo Affinati. He represents a good example of an author who is able to constantly feed the living relationship between teaching and writing practice.

Parole chiave

Ricerca qualitativa; metodologia; analisi delle pratiche; letteratura; insegnanti-scrittori

Keywords

Qualitative research; methodology; analysis of practice; literature; teachers and writers

Introduzione

Che differenza c'è tra le forme di costruzione della conoscenza rappresentate dalla letteratura *fictional* e quelle proposte dalla ricerca empirica di stampo qualitativo in ambito educativo? Che differenza si dà tra quella forma del narrare e dello scrivere che prende vita nella testa – e nelle mani – di un narratore di professione (lo scrittore e qui, in particolare, l'insegnante-scrittore) e quella forma del narrare che è alla base della ricerca didattica qualitativa (la narrazione del pratico, che regala la sua storia, e la narrazione del ricercatore, che narra i risultati ma anche il processo stesso della sua analisi¹)?

La ricerca è per definizione una forma di costruzione della conoscenza. La letteratura – soprattutto quella che assume il confronto con il reale come momento cruciale del suo percorso – è un luogo peculiare del conoscere umano. Scopo di questo contributo è esplorare le affinità esistenti tra la ricerca qualitativa che si occupa di scuola ed educazione e la letteratura che assume almeno in parte lo stesso oggetto di analisi e ne fa oggetto di narrazione.

Che il romanzo o la scrittura letteraria in genere siano forme peculiari di costruzione della conoscenza è posizione condivisa da molti (cfr. ad esempio Cercas, 2016; Larsson, 2014;

¹ Significativa, a questo riguardo, l'espressione di Max Van Manen (1990), secondo cui *researching is writing*.

Murakami, 2017; Zinato, 2008), ma di che conoscenza si tratta? Che tipo di conoscenza è quello generato da e attraverso i romanzi? Come funziona il romanzo che si configura come forma di conoscenza dell'esistenza e delle pratiche, soprattutto di quelle educative? Che ruolo giocano l'autore e il lettore in questo processo? Come questa conoscenza si differenzia, se lo fa, da quella generata nell'ambito di processi di ricerca qualitativa anch'essi basati sulla raccolta di storie e narrazioni?

Il rapporto tra letteratura e ricerca si fa particolarmente intenso nel caso di scritture letterarie che assumono la scuola come campo di esplorazione e continua fonte di ispirazione. Nell'opera di scrittori italiani come Eraldo Affinati, Arnaldo Colasanti, Marco Lodoli, Sandro Onofri, Domenico Starnone², letteratura e ricerca qualitativa spesso si toccano e si intrecciano.

Vale allora forse la pena di esplorare i vari nessi che si creano tra letteratura *fictional* e ricerca qualitativa, che assumono la scuola e le pratiche di insegnamento come ambiti privilegiati di esplorazione. In questo articolo la riflessione si articolerà sui seguenti tre passaggi:

- il rapporto tra letteratura *fictional* e ricerca empirica qualitativa,
- il rapporto tra letteratura e ricerca in quegli scrittori che sono o sono stati anche insegnanti,
- il rapporto tra letteratura e ricerca empirica nell'opera di Eraldo Affinati, che risulta essere un esempio particolarmente felice di autore capace di alimentare costantemente il rapporto vivo tra pratica e scrittura.

Svilupperò i primi due punti in modo sintetico, soffermandomi in maniera più ampia sul terzo, frutto di un vero e proprio processo di analisi delle pratiche molto simile a quello che si potrebbe fare su testi raccolti nella pratica.

1. Creazione letteraria e ricerca empirica qualitativa

Si dà un rapporto intimo tra la letteratura e la ricerca empirica di taglio qualitativo, tra la costruzione di verità che impegna lo scrittore e quella che impegna il ricercatore, tra la pratica della scrittura e la pratica della ricerca³. La letteratura - in particolare il romanzo - è uno sguardo sul mondo, una visione intensiva sull'esperienza, uno strumento conoscitivo per indagare l'animo umano e l'esperienza di vita. Lo scrittore, con la sua opera, conduce una vera e propria esplorazione dell'esistenza. E questo è anche lo scopo di una buona parte della ricerca qualitativa. Spesso, per cogliere tali convergenze, basta dare un'occhiata alle rispettive officine

² L'elenco non è certo esaustivo ma gli autori citati sono tra coloro che, in Italia, negli ultimi vent'anni, sono riusciti a mettere in parola meglio di altri l'esperienza dello scrivere di scuola, distinguendosi in particolare dagli scrittori lamentosi (Tacconi, 2011b; 2012) e da quelli solo umoristici. C'è da notare anche che l'elenco è limitato a insegnanti e scrittori che hanno maturato la propria esperienza nell'istruzione secondaria superiore e si configurano come scrittori impegnati con la realtà.

³ C'è una relazione anche tra il gesto del ricercatore che interpreta i dati raccolti sul campo (prevalentemente testi) e quello del critico/esegeta/ermeneuta (ma anche del semplice lettore) che interpreta un'opera artistica letteraria. Tutti sono impegnati in un'azione ermeneutica. L'alleanza tra scrittore e lettore, che è necessaria all'interpretazione (se è vero che lo scrittore fa metà del lavoro e affida al lettore il resto dell'opera, accenna, suggerisce, ma lascia al lettore il compito di immaginare e costruire), assomiglia all'alleanza tra pratico e ricercatore che è richiesta dall'analisi delle pratiche (Damiano, 2006). Autore e lettore, pratico e ricercatore sono impegnati in un lavoro di co-costruzione. Può essere poi rilevata un'analogia tra la fiducia nelle storie narrate, richiesta dall'atto del leggere, e l'epistemologia della testimonianza (Lackey & Sosa, 2006), che anima la ricerca qualitativa.

di scrittori e ricercatori qualitativi⁴, a quei testi che mettono in parola la riflessione che gli uni e gli altri compiono sul proprio fare, i testi in cui gli scrittori dichiarano la loro poetica (cfr., ad esempio, Larsson, 2014; Murakami, 2017) e i diari riflessivi che accompagnano i percorsi dei ricercatori qualitativi (cfr. Lackey & Sosa, 2006, ma anche Monasta, 1997). In questo confronto mi sembra che si possano individuare almeno i tre punti di convergenza che vengono qui di seguito illustrati.

1.1. Letteratura e ricerca condividono una passione per il reale⁵

La letteratura che maggiormente si avvicina alla ricerca qualitativa è quella che coltiva un'autentica passione per il reale, avvicinandosi in qualche modo a ciò che tenta di fare la ricerca empirica qualitativa. Questo non significa che letteratura e ricerca debbano assumere un approccio ingenuo al reale: entrambe si occupano della realtà attraverso forme di rappresentazione della realtà. Del resto non si dà altro accesso al reale. Proprio la *fiction*, la storia "inventata", può metterci in contatto profondo e intensivo con l'esperienza. "Finto" infatti non significa "falso"; «...ciò che noi consideriamo vero, può essere finto» (Affinati, 2016, p. 16) e il termine latino *inventio* può essere reso in italiano non solo come "invenzione", ma anche come "qualcosa che è stato trovato" o che si è esso stesso rivelato.

Lo scrittore traspone letterariamente l'esperienza e le storie che incontra (o che gli vengono incontro), dà loro una sorta di legittimità, trasformandole in testo, in storia narrata. Lo scrittore spesso certifica le storie che incontra e sente una specie di ingiunzione a scrivere "vite che non sono la sua". Pensiamo all'opera di Emmanuel Carrère (2011), ma anche a Primo Levi (1978) e al ruolo di testimone a cui si è sentito vocato. Lo scrittore cerca di dare una forma all'esperienza che vive, rendendola in tal modo parlante, ma ha anche bisogno di mettere costantemente la forma alla prova della realtà e necessita dell'attrito con l'esperienza reale per trovare una sua forma. Lo scrittore colombiano Héctor Abad Faciolince, lo scrittore francese Emmanuel Carrère, la scrittrice statunitense Flannery O'Connor, l'italiano Primo Levi sono buoni esempi di una scrittura che si nutre di realtà. La forma da loro scelta aiuta a descrivere una situazione, ad esprimere i vari modi di viverla e affrontarla. La scrittura che non coltiva una passione per il reale, che non si alimenta di realtà, la scrittura fine a se stessa, gioco di polso ed esercizio di puro talento, rischia invece l'atrofia.

Il ricercatore empirico qualitativo, dal canto suo, accompagna un lento processo di messa in parola dell'esperienza/pratica e dell'intelligenza incarnata proprio dentro le pratiche, quel sapere che si genera solo conversando con le situazioni e impegnandosi a narrare il processo stesso della narrazione (cfr. ad esempio Tacconi, 2011a; Batini, Giusti, 2010). Anche il ricercatore spesso ha a che fare non direttamente con l'esperienza, la pratica, ma con rappresentazioni dell'esperienza e della pratica (i racconti dei pratici o di altri soggetti sulla pratica, le osservazioni e le videoriprese, che a loro volta sono rappresentazioni).

⁴ Sono convinto che si potrebbe imparare molto sul fare ricerca analizzando proprio i testi meta-narrativi degli scrittori, come ad esempio Larsson, 2014 e Murakami, 2017.

⁵ Con le parole di E. Montale (1956) potremmo dire «Fuggo / l'iddia che non s'incarna». Cfr. *Gli orecchini*, in *La bufera e altro* (2019).

Insomma, leggere romanzi e/o analizzare ricerche che si connettono al reale aiuta a capire cosa succede fuori dai libri o dagli articoli; lettura e scrittura possono trasformarsi in vera e propria avventura conoscitiva. Lo testimoniano sia i romanzi che abbiamo citato che le ricerche empiriche a cui ci siamo riferiti.

1.2. I romanzi del punto cieco e la ricerca qualitativa condividono il tipo di domande che pongono e di risposte che offrono⁶

Per quanto riguarda la scrittura letteraria, Javier Cercas (2016) illustra bene il modo di funzionare di quei romanzi che lui chiama “del punto cieco”:

«al loro inizio, o nel loro nucleo, c'è sempre una domanda, e tutto il romanzo consiste nella ricerca di una risposta a quella domanda centrale; al termine della ricerca, però, la risposta è che non c'è risposta, cioè, la risposta è la ricerca stessa di una risposta, la domanda stessa, il libro stesso. In altre parole: alla fine non c'è una risposta chiara, univoca, tassativa; soltanto una risposta ambigua, equivoca, contraddittoria, essenzialmente ironica, che non sembra nemmeno una risposta e che solo il lettore può dare [...]: così come il cervello riempie il punto cieco dell'occhio, permettendogli di vedere dove di fatto non vede, il lettore riempie il punto cieco del romanzo, permettendogli di conoscere ciò che di fatto non conosce, di giungere là dove, da solo, non giungerebbe mai» (Cercas, 2016, p. 21).

Qualcosa del genere succede anche nei processi di ricerca empirica di taglio qualitativo. Né la letteratura né la ricerca qualitativa cercano risposte definitive, chiare e inequivocabili, anzi spesso l'una e l'altra funzionano prevalentemente da generatrici di domande, oppure offrono forme di pensiero in movimento, risposte che mettono in moto ulteriore ricerca.

Sia la letteratura che la ricerca qualitativa mirano allora a costruire una visione poliedrica della realtà. Lo scrittore lo fa con tutta una serie di procedimenti tecnici: l'ironia, l'attivazione di molteplici punti di vista, i chiaroscuri, i sottintesi ecc.; il ricercatore lo fa attivando diverse interpretazioni (che non si escludono a vicenda ma arricchiscono la visione) e ricorrendo a forme di validazione intersoggettiva dell'analisi dei dati.

Spesso le domande che la ricerca qualitativa pone – e le risposte che offre – sono simili a quelle poste dalla letteratura e risulterebbero poco pertinenti o addirittura prive di senso per la ricerca sperimentale o per quella basata sullo studio di correlazioni statistiche.

1.3. La letteratura e la ricerca qualitativa sono accomunate dall'esercizio di una coscienza vigile

La letteratura è insomma una forma di costruzione della conoscenza. Capita che, leggendo un romanzo, viviamo momenti di autentica illuminazione, in cui all'improvviso comprendiamo meglio qualcosa che stiamo anche vivendo. Del resto la scrittura letteraria, come la ricerca qualitativa, è sempre anche un processo di autoconoscenza:

⁶ «Cercare non è una cosa e trovare un'altra, ma il guadagno della ricerca è la ricerca stessa» (Gregorio di Nissa, PG XLIV, 720 c.).

«Ogni lettore, quando legge, legge se stesso. L'opera dello scrittore è soltanto una specie di strumento ottico che egli offre al lettore per permettergli di discernere quello che, senza libro, non avrebbe forse visto in se stesso» (Proust, 1927, p. 16).

Nell'opera di alcuni scrittori si dà un rapporto stretto tra scrittura e riflessione sulla scrittura (dimensione meta-narrativa). Questo rapporto risulta molto simile a quella postura riflessiva che è considerata essenziale nella ricerca empirica qualitativa e che, nella ricerca fenomenologica, ad esempio, è la condizione stessa dell'apertura al fenomeno e richiede di attenersi fedelmente alla voce e allo stile dei parlanti. Non a caso, scrittore e ricercatore utilizzano spesso gli stessi attrezzi del mestiere, un quaderno di appunti o un dispositivo su cui annotare ciò che vedono, ascoltano, leggono, traducendo in parola una coscienza vigile.

Se circoscriviamo il territorio di analisi alle opere di scrittori per i quali l'esperienza del fare scuola è una premessa essenziale e un'ispirazione fondamentale della propria scrittura, possiamo notare che l'analogia si fa ancora più stringente. Non c'è solo analogia epistemica tra letteratura e ricerca empirica qualitativa. Oggetto letterario e oggetto della ricerca (il fenomeno da indagare) vengono in qualche modo a coincidere. Per questo la letteratura di alcuni insegnanti-scrittori può essere assunta come una rilevante fonte della ricerca didattica.

Del resto la letteratura riesce spesso a vedere cose che alla ricerca, anche a quella più raffinata, sfuggono. Senza nulla togliere ai testi dei pratici, la qualità dei testi di alcuni insegnanti-scrittori ci rivela aspetti della realtà del fare scuola che altrimenti rimarrebbero nascosti o difficili da esprimere. Nella letteratura, come nella ricerca educativa, mettere a tema la scuola consente del resto una messa a fuoco di questioni spesso più ampie, ma sempre connesse con il fare scuola: il tempo (passato, presente, futuro), i rapporti umani, la società, l'educazione, quel viaggio che sono la crescita e l'esistenza di ciascuno, le persone umane e le relazioni che si instaurano tra loro.

2. Cosa rivela la scrittura degli insegnanti-scrittori sulla pratica del vivere e dell'insegnare?

La produzione degli insegnanti-scrittori si è andata configurando quasi come un genere letterario a sé (Ruozi, 2014; Sandrucci, 2012; Cardoni, 2008). Non è questo il luogo per illustrare le caratteristiche di tale produzione (cfr. Tacconi, 2010; 2011b). Basti accennare al fatto che si tratta di scritture diverse, che vanno dall'intrattenimento, al lamento, a vere e proprie forme di ricerca personale sull'insegnare e l'apprendere. Sono queste ultime che possono aprire conoscitivamente a rilevanti elementi della pratica lavorativa e professionale dei docenti, a partire dai loro ricordi e dai loro racconti.

Sono convinto che sia possibile guardare a una parte di questa produzione come a una vera e propria forma di ricerca. Mi limito ad accennare ad alcuni lavori che mettono a fuoco l'istruzione secondaria superiore italiana nel periodo che va dal 1990 al 2013. Si tratta in particolare di alcune opere di Domenico Starnone (1991 e 1995), che riprende e rilancia un genere, del lavoro di Sandro Onofri (2000), pubblicato postumo, su un anno di esperienza vissuta in aula, dei testi narrativi sulla scuola scritti da Marco Lodoli (2009; 2013), con una

decisa centratura sul vissuto degli allievi, dei lavori di Eraldo Affinati, sul suo essere insegnante di soggetti con difficoltà e scrittore che mette tali vite in parola, e del libro di Arnaldo Colasanti (2001), *Gatti e scimmie*, sempre sull'esperienza dell'insegnamento⁷. Dei primi quattro mi sono occupato altrove (cfr. Tacconi, 2010), sottolineando la densità descrittiva di tali testi rispetto alle pratiche di insegnamento e apprendimento. In questo paragrafo proporrò una breve presentazione del libro di Colasanti (2001). Si tratta di un saggio che esprime una fede nella letteratura e anche di un esempio brillante di ciò che la letteratura sulla scuola può insegnare sull'insegnamento.

Dal libro di Colasanti emergono infatti tratti di pratica ma anche diversi elementi sugli aspetti esperienziali ed emotivi che caratterizzano la professione docente all'inizio degli anni duemila. I protagonisti sono l'insegnante di Lettere di un Istituto professionale dei Castelli romani e i suoi allievi, i "gatti" e le "scimmie" del titolo. È proprio attraverso i valori che la letteratura incarna (i ricordi del passato; l'esperienza della lettura, soprattutto dei testi poetici di Giorgio Caproni; la cronaca della vita scolastica) che si intravede la possibilità di trovare una più profonda rappresentazione della realtà stessa e un senso più ricco da regalare non solo alla vita in classe ma innanzitutto alla propria esistenza e al proprio mondo interiore.

Il protagonista del racconto è un insegnante che tiene ai suoi allievi, esercita su di loro uno sguardo affettuoso e immagina per loro la possibilità di accedere a un senso (al "fondo delle cose") anche nella trama della vita scolastica. Il racconto dell'esperienza didattica, che si intreccia con il commento di versi poetici, è denso di aspetti umani, spesso sofferti e dolorosi, ma è fondamentalmente un racconto d'amore⁸ sul significato delle cose e sulla vita da custodire, una grande scommessa sull'educazione e sulla dignità possibile.

Come le scritture degli altri insegnanti-scrittori ricordati sopra, scrittori dell'impegno, il libro di Colasanti ci apre un ricco accesso a elementi essenziali dell'insegnare e del vivere, non facili da mettere in parola.

3. Passione di scrivere e passione di insegnare. L'analisi di un'opera recente di Eraldo Affinati

Nel panorama degli scrittori italiani che si occupano di scuola, Eraldo Affinati assume un posto particolare e di tutto rilievo, avvicinando il quale è possibile meglio illuminare proprio il nesso esistente tra ricerca didattica e scrittura letteraria illustrato sopra⁹. Lo faremo prevalentemente a

⁷ Non si tratta certo di un elenco esaustivo. L'importante è sottolineare la differenza tra le scritture di intrattenimento, spesso legate al rancore o alla commedia, e le scritture che tentano di dar conto della densità dell'esperienza didattica (cfr. Tacconi, 2010; 2011b). Vanno comunque citati anche altri insegnanti-scrittori, come D'Avenia, 2010, Cavina, 2013 e Cornia, 2012, efficaci in alcune descrizioni, che non appaiono però interessati a dar conto dell'esperienza di insegnamento in modo altrettanto ricco di quanto fanno gli autori sopra citati.

⁸ «Potevo, a quel tempo, parlare ore e ore, leggere ad alta voce [...], ripetere lo stesso concetto dieci cento mille volte: avrei fatto di tutto per dimostrare che stavo lì per loro [...]. E li amavo. Me lo ricordo bene quanto li amavo, come li fissavo negli occhi» (Colasanti, 2001, pp. 9-10).

⁹ Il tema è stato affrontato in diversi incontri tra l'autore di questo articolo e lo scrittore e in particolare durante un convegno realizzato dal CARVET (*Center for action research in vocational education and training*) all'Università di

partire da *l'Uomo del futuro* (Affinati, 2016), il libro che l'autore dedica all'esperienza umana e pedagogica di don Milani¹⁰, che nel 1943, a vent'anni, nonostante il contesto familiare di provenienza, decide di entrare in seminario e diventare prete cattolico. Sarà insegnante e morirà nel 1967, a soli 44 anni.

Nel passo che segue l'autore si riferisce a don Milani e alla forma di scrittura epistolare da lui preferita, ma parla anche di sé e illustra le caratteristiche del suo pensare (che ne privilegia un esercizio "dativo" e dialogico) e i tratti del suo scrivere (che utilizza prevalentemente la seconda persona, il tu)¹¹:

«Se egli non avesse avuto un interlocutore cui rivolgersi, ogni pensiero sarebbe risultato sterile. D'altro canto, nessuna tesi poteva nascere in lui priva del riscontro dell'esperienza diretta. Non ci ha lasciato trattati teologici [...], ma una sapienza del fare scuola, qui e ora, cogliendo nella passione pedagogica del maestro l'essenza più autentica del cristianesimo, inteso quale racconto di sguardi che, incrociandosi, si prendono cura l'uno dell'altro» (ibid., p. 27).

Le parole di Affinati, come quelle di don Milani, sono spesso vere e proprie forme di «intensificazione dell'esistenza» (ibid., p. 165), parole «...che scavano dentro la ferita col coltellino. Tirano fuori il sangue. Ti fanno capire tutto» (ibid., p. 49).

L'ispirazione artistica dell'insegnante-scrittore trova continuo alimento proprio nell'esperienza scolastica¹², dalla quale invece altri insegnanti-scrittori prima o poi si distanziano emotivamente¹³. Affinati parla di scuola non solo quando racconta l'esperimento di scuola democratica portato avanti da don Milani a Barbiana, sperduta frazione del Mugello, dal 1954 al 1967, ma anche quando scrive di altro (di letteratura, di lager e altre tragedie dell'umanità, di viaggi e luoghi, di nodi intrecciati tra le generazioni ecc.), quando intrattiene un fecondo dialogo con altri autori, che gli sono stati maestri e gli hanno regalato parole per dire la sua esperienza, insegnandogli a dialogare costantemente con se stesso "in un gioco a rimpiattino" fra le ipotesi formulate e l'impianto sintattico che meglio le poteva rappresentare nella scrittura (ibid., p. 93).

Dal punto di vista metodologico, ciò che segue dà conto dell'analisi tematica svolta da chi scrive sul testo di Affinati, che ha consentito di far emergere alcune macro-categorie¹⁴ capaci di

Verona l'8 aprile del 2016, dal titolo "Letteratura e Ricerca educativa: modelli conoscitivi a confronto", e il 20 marzo 2015, col titolo di "Passione di scrivere, passione di insegnare". Cfr. <http://www.carvet.org/>.

¹⁰ In questo contributo ci si soffermerà in particolare su un'analisi de *L'uomo del futuro* (Affinati, 2016). È opportuno segnalare anche Affinati, 2018, in cui l'autore immagina di raccontare la vita di don Milani a una classe di adolescenti, e Affinati, 2019, in cui viene felicemente tratteggiato proprio l'intreccio tra dimensione letteraria e riflessione pedagogica caratterizzante la scrittura di Affinati.

¹¹ Questo capita spesso. Anche quando parla di *Lettera a una professoressa* (Affinati, 2016, pp. 46-49), Affinati parla di don Milani, ma in fondo anche di sé e della sua comprensione. Su questo cfr. anche Tacconi, 2017.

¹² La sua passione, una volta accesa, non verrà mai meno: «All'università, quando studiavo lettere, non pensavo che avrei fatto l'insegnante, ma la prima volta che entrai in un'aula scolastica, avrò avuto vent'anni, non ero ancora laureato, si trattava di una supplenza, capii d'istinto, guardando i ragazzi, che quello sarebbe stato il mio mestiere. Sentivo uno spazio magnetico fra me e loro: lo stesso che percepisco ancora adesso, più di trent'anni dopo» (Affinati, 2016, p. 56).

¹³ Vedi, ad esempio, le scritture rancorose sulla scuola (Tacconi, 2011b) o le cosiddette scritture del doppio (Cardoni, 2008), che presentano la ricerca di uno spazio di realizzazione fuori (magari proprio nella scrittura) che nella scuola non si riesce più a trovare.

¹⁴ Le macro-categorie emergenti nell'analisi sono focalizzate su come l'autore-scrittore ha costruito la sua conoscenza e riguardano 1) le fonti a cui l'autore ha scelto di attingere, 2) le caratteristiche che ha dato alla sua scrittura, 3) il rapporto

offrire un'interpretazione dell'esperienza didattica e di ricerca dell'autore e del testimone a cui l'autore intende dare voce e parola.

3.1. *Le fonti*

Per stendere il suo libro su don Milani, Affinati (2016) attinge a varie fonti, non solo a quelle scritte. La sua è una vera e propria operazione ermeneutica, un'arte che combina la sua storia personale, la "cantina interiore" dove si accendono gli interruttori (ibid., p. 9), la fuga dalla solitudine della sua adolescenza, il suo incontro con i libri, che gli hanno salvato la vita e hanno assunto per lui una funzione "ortopedica", consentendogli di imparare a camminare, la storia del suo "padre senza padre" (ibid., p. 88), le esperienze accumulate nella sua vita di insegnante («paesaggio irto di ostacoli. Fuochi che si accendono e spengono. Valli lussureggianti e cespugli spinosi», ibid., p. 130) e i volti dei suoi allievi (Roby, Miriam, Alex, Davide, Romoletto e poi Omar, Faris e altri), con una decisa preferenza per la gioventù spezzata (il "ripetente", lo straniero, il "ragazzo difficile", gli alunni "certificati"), che Affinati definisce «uno dei materiali della mia vita» (ibid., p. 88), «...il mio mondo: il punto preciso in cui poso lo sguardo quando spiego» (ibid., p. 38).

A questo riguardo, diventano fonti rilevanti e rivelatrici in particolare

- i testi, in particolare le lettere, i luoghi ("luoghi dell'esperienza" e "voci che filtrano dai muri", ibid., p. 28) e le persone che restituiscono la testimonianza del o sul prete di Barbiana (cfr. ibid., p. 10);
- i testi di altri autori, scrittori e poeti che illuminano momenti essenziali dell'esistenza, ad esempio scrittori come Vasco Pratolini, Lev Tolstoj, anche lui insegnante-scrittore, Giorgio Bassani, gli amati Silvio D'Arzo e Beppe Fenoglio, Pier Paolo Pasolini e tanti altri (la letteratura che diventa "carta copiativa dei sentimenti", strumento per dire ciò che egli sente), ma anche pensatori, come ad esempio Michel De Certeau, Dietrich Bonhoeffer, Ernesto Balducci o altri autori che hanno riflettuto e scritto sull'esperienza di don Milani;
- le esperienze, viste in giro per il mondo e raccontate, di coloro in cui «il priore continua a esistere trasfigurato» (ibid., p. 20), i viaggi che, pur portando fuori di sé, consentono di vedere meglio dentro di sé.

La combinazione di tutti questi elementi è l'azione ermeneutica che, nella scrittura di Affinati, permette di ricostruire un disegno e un tracciato unitari sulla vita e l'opera di don Milani.

3.2. *La scrittura*

La scrittura di Affinati è una scrittura concreta e sensibile, carnale, che "aderisce alla vita"; le sue parole sono come "secrezioni dell'esperienza" (ibid., p. 147), caratterizzate spesso dal gusto del dettaglio, a tratti liriche.

Affinati descrive così la sua scrittura poetica, l'"altro" lavoro rispetto a quello di insegnare che lo ha sempre appassionato:

che si è costruito tra letteratura e ricerca, 4) la postura prevalente assunta dallo scrittore e dal ricercatore interessati a esplorare le pratiche.

«cercare i rapporti. Scoprire i nessi. Ricucire gli strappi. Mettere in relazione libri e destini. Uomini e avventure» (ibid., p. 15).

«tracciare linee di congiunzione, punti di incontro, possibili riscontri, come in una febbre analogica» (ibid., p. 85).

Scrivendo un libro sull'esperienza educativa del prete di Barbiana, il modo di procedere di Affinati è un po' quello dell'agente segreto (ibid., p. 60), dell'investigatore che segue le orme, raccoglie indizi, cerca "i nessi, le associazioni, i rapporti" (ibid., p. 87):

«Segui le tracce. Annusi gli odori. Parli coi morti» (ibid., p. 67).

Rimane comunque sempre viva sia la consapevolezza che tutto questo non basta, come afferma il "personaggio" don Milani:

«io non sono più dove mi cerchi. Sarebbe come se tu pretendessi di ritrovare me nelle tracce che ho lasciato: quelle sono soltanto orme, semplici indizi della mia presenza [...]. Vuoi un consiglio? Guarda avanti. Studia pure le mappe, consulta i dizionari, controlla le cronologie, verifica le fonti, inseguì le testimonianze, annusa gli odori, ma non t'illudere di poter conoscere in questo modo la vita che ho trascorso, i pensieri che ho avuto, i sogni che ho fatto. I materiali che hai fra le mani considerali carta straccia. Fuochi fatui. Mute nel fogliame. Voci enciclopediche. Insomma anch'io sono diventato obsoleto, allo stesso modo dei vocaboli di cui mi prendevo gioco [...]. Se è vero [...] che Barbiana è finita per sempre [...], è altrettanto indubbio che lo spirito dal quale prese vigore ha già trovato nuove forme in cui esprimersi. Ciò che tu stai evocando, sullo spunto della mia biografia, appartiene piuttosto a te. Assumiti dunque le responsabilità che ti competono. Decidi, a tuo rischio e pericolo, in quali altri luoghi i semi che ho distribuito possono essere fioriti. E poi va a raccogliarli. Ma non tenerli per te. Distribuiscili in giro» (ibid., pp. 91-92).

In questo senso la letteratura può arrivare, come strumento ottico e conoscitivo, là dove la ricerca – in questo caso quella di carattere storico ma similmente si potrebbe dire di quella specificamente didattica, basata sull'individuazione di variabili – non riuscirebbe ad arrivare.

Per rendere la scrittura letteraria uno strumento conoscitivo, risulta però necessario

«esprimere bene quello che abbiamo dentro [...], tagliare via tutto il superfluo. Lavorare in sottrazione e non per accumulo» (ibid., p. 142).

E questo richiede una particolare perizia.

3.3. Narrazione letteraria e ricerca didattica

Ora, una delle questioni principali del libro sembra essere la seguente: rispetto all'azione educativa, che domanda si pone uno scrittore come Affinati e che domanda si porrebbe un ricercatore di didattica? E che risposta cercano l'uno e l'altro?

La ricerca didattica (almeno nella sua declinazione di analisi delle pratiche, ricerca umile, che rinuncia a prescrivere e cerca costantemente di imparare) si interroga sull'essenza di quel fenomeno che è l'insegnamento (anche in questo caso possiamo dire che *researching is writing*¹⁵).

¹⁵ Vedi la nota n. 1 in questo articolo.

Forse, nel caso della letteratura di Affinati, la domanda è molto simile a quella che si pone la ricerca didattica, perché egli scava la questione etica che sta al fondo del gesto di insegnare, ne costituisce la «matrice [...], il suo senso più compiuto e profondo» (ibid., p. 24). *L'uomo del futuro* non va allora propriamente visto come un libro su don Milani, ma come un libro che, attraverso il dialogo ermeneutico con l'esperienza di don Milani, cerca di scavare a fondo sul senso stesso dell'insegnare:

- opera di restituzione: «consegnare il testimone. Rinnovare la tradizione. Accendere il fuoco. Baciare il futuro. Accettare la morte» (ibid., p. 24);
- azione tesa a regalare strumenti per esprimersi (ibid., p. 130), a dare parole che aiutino sciogliere i nodi dell'esistenza (ibid., p. 117);
- incontro uno a uno: «condividere la rabbia e le malinconie dei propri studenti e incarnare il limite che essi non devono superare» (ibid., p. 100);
- incontro autentico: «il maestro guarda negli occhi chi lo ascolta. Dice cose in cui crede, non quelle che convengono a lui o a chissà chi, fossero la Chiesa, il partito, il programma da svolgere o i test da superare» (ibid., p. 158);
- gesto di accensione: far scattare scintille, far divampare fuochi, far cadere l'opaco dagli occhi: «Come si fa a distinguere il buono dal cattivo maestro? Basta vedere gli occhi dei suoi scolari: se brillano, oppure restano spenti» (ibid., p. 105);
- profezia (vedere il possibile): «Indovinare negli occhi dei ragazzi le cose belle che essi vedranno chiare domani e che noi vediamo solo in confuso» (ibid., p. 134);
- accettazione del proprio limite e della propria impotenza (ibid., p. 100): «ferirsi. Bruciarsi le mani. Andare dritto dove sai che ti fa male» (ibid., p. 39), proprio perché ci sono «ferite da risanare. Persone da rimettere in piedi. Lacrime da asciugare» (ibid., p. 56); «A stare davanti ai ragazzi, se lo si fa sul serio, si mostra la forza insieme alla debolezza, il carisma e la vulnerabilità, la spinta affettiva e il timore di non farcela» (ibid., p. 143);
- consapevolezza dell'esigenza di “scompare”¹⁶.

Che cosa sia in profondità l'insegnamento ci viene efficacemente espresso anche dal seguente brano, in cui Affinati dà conto della sua visita a Marzahn, un quartiere all'estrema periferia settentrionale di Berlino, in cui ha modo di incontrare un ragazzo:

«In questa vecchia scuola riadattata grazie a donazioni di privati e finanziamenti di squadre sportive arrivano adolescenti in crisi, pronti a colpire chiunque li avvicini. Manfred si esprime a mugugni. È già tanto che abbia accettato di trascorrere un paio d'ore insieme a me. Il professore italiano. L'incontro con lo straniero, da intendere in maniera estesa come colui che ci fa sentire, insieme all'irriducibilità dell'altro, l'insufficienza delle nostre convinzioni, è sempre una sfida. L'insegnante dovrebbe essere “l'uomo del faccia a faccia”. Vorrei poter dire a Manfred: guardami! Io sono pronto a scendere nella fossa insieme a te. Nel momento in cui il maestro decide di mettersi in gioco, assumendo il rischio dell'esposizione, avanza verso un territorio impervio e viene condotto là dove non voleva» (ibid., p. 39).

Insegnare diventa esercizio etico e assunzione di responsabilità:

¹⁶ Sul limite, cfr. anche la citazione di De Certeau in Affinati, 2016, p. 159.

«vuol dire mettere in funzione l'essere umano. Condurlo alla maggiore età, non anagrafica, bensì spirituale. Si tratta di un compito da realizzare innanzitutto con se stessi, prima che con i propri figli o scolari o, ancor più centralmente, col nostro prossimo [...]: lo si fa per amore dell'uomo» (ibid., p. 98)

Insegnare diventa risposta a un appello, incontro autenticamente umano:

«non perdere altro tempo, muoviti con le risorse di cui disponi, lascia a terra il bagaglio, fatti avanti come sei, non come potresti essere [...]. I ragazzi gli vanno subito dietro perché avvertono la sua autenticità. Docimologie, tecniche didattiche, livelli di apprendimento, obiettivi da raggiungere: queste cose sono importanti, certo, ma non avrebbero nessun valore se prima di tutto non si realizzasse l'incontro umano fra me e te. Qui e ora. Con le nostre semplici carte sporche e consunte» (ibid., p. 108)

Insegnare si configura come l'opera umana per eccellenza: «realizzare appieno la propria umanità favorendo quella altrui» (ibid., p. 117), riconoscere e realizzare quell'impasto umano di cui tutti in fondo siamo fatti ma che è anche avanguardia del mondo che verrà, «nel momento in cui io, tu, lei, lui, noi, voi, loro decidiamo di assumere la responsabilità dello sguardo altrui» (ibid., p. 146). Emerge così la valenza politica della catena umana che fa sì che il problema di uno diventi quello di tutti. La scrittura di Affinati cerca di dare forma proprio a questa esperienza e alla sapienza in essa contenuta e da essa generata¹⁷.

3.4. La postura dello scrittore e la postura del ricercatore

Simili appaiono anche l'atteggiamento o la postura epistemica dello scrittore e del ricercatore, che traducono l'umiltà e la consapevolezza del limite, dell'impossibilità di rappresentare, attraverso definizioni, concetti o schemi, l'unicità di una vita "singolare, irripetibile, misteriosa, fulminante":

«Ti consideri un culture dei momenti cruciali che presiedono alle scelte importanti: per questo fai l'insegnante. Vorresti capire cosa c'è dietro la singolarità di una vita. Perché uno diventa questo, l'altro diventa quello. Fino a che punto contano le matrici sociali e le combinazioni chimiche dei talenti, delle predisposizioni genetiche. Ti piacerebbe sondare l'imprevedibilità dei rapporti, delle coincidenze. Potresti anche accettare una zona di mistero nel destino dell'uomo, ma non prima di averla attraversata con il corpo, come se soltanto nel fuoco dell'esplosione vitale potessi certificare, scrivendo, la tua presenza, la tua legittimità in questo mondo» (ibid., p. 59).

C'è insomma un mistero da rispettare, ma anche da attraversare, perché se ne rivelino i tratti principali:

«L'esistenza di un essere umano è irripetibile e non comunicabile, se non per approssimazione. Così come non si può davvero tradurre una poesia, anche le azioni delle persone sono destinate a essere fraintese. Si ricomincia sempre da capo. A ogni passaggio di testimone perdiamo qualcosa d'essenziale. Meglio rinunciare in partenza all'idea di poter scoprire i segreti di chi incrociamo» (ibid., p. 106).

¹⁷ Sulla sapienza dell'insegnare, cfr. Affinati, 2016, p. 144.

Rimane la consapevolezza del limite conoscitivo, ma anche quella del fatto che non c'è altro accesso all'esperienza che non sia quello di riprendere il fragile filo della testimonianza:

«l'esperienza, una frazione di secondo dopo essere consumata, si riduce alla visione di chi la riporta. Il testimone avrà sempre la peggio contro l'insidia del tempo [...]. Tuttavia proprio questo conferisce alle sue parole la miseria e la nobiltà che stai inseguendo» (ibid., p. 110).

In altri testi (cfr., ad esempio, Affinati, 2008; 2014; 2019), ma con particolari accenti proprio in questo che stiamo analizzando, le vite e le storie da certificare sono prevalentemente quelle spesso spezzate dei ragazzi alle prese con le proprie vicende di migrazione.

La scrittura certifica l'esperienza, le consegna uno statuto di esistenza, consente che non vada dimenticata o sprecata. E questo vale per la scrittura di Affinati ma anche per la scrittura di chi fa ricerca analizzando le pratiche didattiche attraverso metodi qualitativi.

La scrittura stessa diventa, nell'opera di Affinati, metafora del lavoro educativo, che connette e ricuce strappi e fratture. In questo modo comprendiamo la ragione profonda per cui passione di scrivere e passione di insegnare si legano intimamente nell'opera del nostro insegnante-scrittore.

Conclusione

Siamo di fronte a modi distinti ma, come ho cercato di rilevare, anche affini di conoscere, descrivere, interpretare e, in fondo, vivere il fenomeno del “fare scuola” (la pratica educativa e didattica), concordanti nella tesi che non ci possa essere conoscenza profonda di un fenomeno (*logos*) senza quel particolare coinvolgimento etico (*ethos*) ed emotivo (*pathos*) che spesso solo l'autentica letteratura riesce a garantire.

Ricerca educativa (in particolare didattica) e letteratura possono allora intrattenere un fecondo dialogo (Petrosino, 2017), al di là di una riduzione della didattica a dispositivo o di un uso solo didascalico di brani letterari per illustrare le dinamiche relazionali o i vari approcci all'insegnamento. Ciò su cui puntare non è una definizione più precisa di insegnamento, ma un pensiero narrativo, e dunque costantemente in movimento, sull'insegnare e sulla densità, quasi indicibile, di dimensioni complementari e contraddittorie coinvolte nella sua azione o da essa implicate.

Dalla letteratura narrativa che affronta i temi della scuola, si può ascoltare ciò che non si coglie nei manuali della ricerca didattica più “scientifica”, ma si riesce a ricavare dai testi che restituiscono narrativamente le pratiche. In questi anni ho maturato la convinzione che da molti romanzi e dalle ricerche qualitative a cui abbiamo accennato sopra, in modi diversi, emerge una conoscenza più ampia, più piena e flessibile (rispetto a quella generata dalla ricerca scientifica) di ciò che gli insegnanti sono e fanno (cfr. Tacconi, 2010; 2011b). Emerge soprattutto una particolare forma di complementarietà tra amare e scrivere. In fondo, ci dicono vari scrittori, si descrive bene e si conosce davvero solo ciò che si ama, ma è vero anche che si impara ad amare descrivendo e narrando ciò che ci capita di vivere.

Moltissimo rimane ancora da narrare e da amare/ricercare, da narrare ricercando e da ricercare narrando. In questo contributo, è stato possibile focalizzare alcuni elementi di questo intreccio

emergenti soprattutto nell'analisi di un'opera recente dell'insegnante-scrittore Eraldo Affinati che ci ha aperto a una comprensione profonda delle dinamiche dell'agire e del pensare l'insegnamento.

Giuseppe Tacconi
Università di Verona

Riferimenti bibliografici

- Affinati, E. (2019). *Via dalla pazzia classe. Educare per vivere*. Milano: Mondadori.
- Affinati, E. (2018). *Il sogno di un'altra scuola. Don Lorenzo Milani raccontato ai ragazzi*. Milano: Piemme.
- Affinati, E. (2016). *L'uomo del futuro. Sulle strade di don Lorenzo Milani*. Milano: Mondadori.
- Affinati, E. (2014). *Vita di vita*. Milano: Mondadori.
- Affinati, E. (2008). *La città dei ragazzi*. Milano: Mondadori.
- Batini, F., Giusti, S. (2010) (eds.). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Cardoni, P. (2008). *Insegnanti di carta. Professori e scuola nella letteratura*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Carrère, E. (2011). *Vite che non sono la mia*. Milano: Mondadori.
- Cavina, C. (2013). *Inutile Tentare Imprigionare Sogni*. Milano: Marcos y Marcos.
- Cercas, J. (2016). *Il punto cieco*. Milano: Guanda.
- Colasanti, A. (2001). *Gatti e scimmie*. Milano: Rizzoli.
- Cornia, U. (2012). *Il professionale. Avventure scolastiche*. Milano: Feltrinelli.
- Damiano, E. (2006). *La "Nuova Alleanza". Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- D'Avenia, A. (2010). *Bianca come il latte, rossa come il sangue*. Milano: Mondadori.
- Lackey, J., & Sosa, E. (2006) (eds.). *The Epistemology of Testimony*. Oxford: Clarendon Press.
- Larsson, B. (2014). *Diario di bordo di uno scrittore*. Milano: Iperborea.
- Levi, P. (1978). *La chiave a stella*. Torino: Einaudi.
- Lodoli, M. (2009). *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*. Torino: Einaudi.
- Lodoli, M. (2013). *Vento forte tra i banchi*. Trento: Erickson.
- Milani, L. (2017). *Tutte le opere*. Ed. diretta da A. Melloni, a cura di F. Ruoizzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella. Milano: Mondadori.
- Monasta, G. (1997). *Don Lorenzo Milani. Amico e maestro*. Verona: Colpo di fulmine edizioni.
- Montale, E. (2019). *La bufera e altro*. Milano: Mondadori [ed. or. 1956].
- Murakami, H. (2017). *Il mestiere dello scrittore*. Torino: Einaudi.
- Onofri, S. (2000). *Registro di classe*. Torino: Einaudi.
- Petrosino, S. (2017). *Contro la cultura. La letteratura, per fortuna*. Milano: Vita e Pensiero.
- Proust, M. (1927). *Il tempo ritrovato*. Trad. it. 1997. Torino: Einaudi.
- Ruoizzi, C. (2014). *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*. Torino: Loescher.
- Sandrucci, R. (2012). *La scuola sotto il genere della commedia. Rappresentazioni della scuola pubblica italiana: studio su sette casi*. Pisa: ETS.

- Starnone, D. (1991). *Fuori registro*. Milano: Feltrinelli.
- Starnone, D. (1995). *Solo se interrogato. Appunti sulla maleducazione di un insegnante volenteroso*. Milano: Feltrinelli.
- Tacconi, G. (2017). Don Lorenzo Milani e le scuole di Barbiana di oggi. *Rassegna Cnos*, 33(3), 125-137
- Tacconi, G. (2012). Scritture lamentose e sorde alla pratica. Il caso di "Togliamo il disturbo" di Paola Mastrocola. *Orientamenti Pedagogici*, 59(3), 523-536.
- Tacconi, G. (2011a). *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e nella formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli
- Tacconi, G. (2011b). Scritture rancorose sulla scuola. In *QDS. Quaderni di Didattica della Scrittura*, 15/16, 41-53.
- Tacconi, G. (2010). Dentro la pratica. La concomitante attenzione ai saperi disciplinari e al successo formativo degli allievi nel racconto di alcuni insegnanti-scrittori. *Rassegna Cnos*, 26(2), 167-183.
- Van Manen, M (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: Suny.
- Zinato, E. (2008). Il lavoro non è (solo) un tema letterario: la letteratura come antropologia economica. *Moderna*, X/1, 115-131.

DOSSIER NsRICERCA

Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni

Prima parte

A cura di Carla Xodo e Mirca Benetton



I giovani ribelli della “Zanzara” e le origini del ‘68

Introduzione

Carla Xodo e Mirca Benetton

Che cosa ci ha insegnato il '68? Che cosa possiamo imparare dal '68?

Soltanto cinquant'anni fa, eppure sembra ormai un tempo remoto, il Sessantotto segnò una svolta. Azzardiamo un'affermazione impegnativa, quel movimento rappresenta un non ritorno nella storia e nella cultura occidentale. Dopo quella data, niente, infatti, fu più come prima: la crisi economica iniziò nel 1973, il primo grosso scandalo finanziario politico (scandalo dei petroli) fu del 1974; il sequestro di Aldo Moro avvenne 3 anni dopo, nel 1977. Dal Sessantotto iniziò un faticoso processo di rinnovamento, tra denunce, rivendicazioni, contraddizioni e violenze. Dopo il Sessantotto vennero i cosiddetti “anni di piombo”, la società fu attraversata dalla “lezione” di cattivi maestri, dalla diffusione della droga, dalla legittimazione dell'anarchia: da derive irreversibili.

In Italia, la base della protesta fu una “cristianissima” indignazione nei confronti dell'ingiustizia, in Francia una sapiente illuminazione proveniente dalla cultura e dalla filosofia, negli Usa posizioni antimilitariste contro la guerra nel Vietnam, per citare solo i centri di maggior contestazione. Ma la storia, ancora oggi, sembra non essersi riconciliata con quegli anni. Il Sessantotto non ha eroi, manca la condivisione nella/della memoria. Addirittura è in atto da tempo una sostanziale rimozione.

A fronte di ciò non è del tutto dissolta l'idea di una palingenesi incompiuta. Per molti si trattò di un'esperienza positiva, l'inversione di un'idea di politica eterodiretta dall'alto, incapace di costruire un mondo nuovo. Ne fu prova, fatto inusitato, la grande partecipazione dei giovani alla vita pubblica, l'aggregazione spontanea di operai e studenti. Si impose l'esigenza di perseguire comuni ideali: rivendicare condizioni di vita migliori rispetto alla nascente società dei consumi, trovare correttivi all'imperativo dominante del denaro, opporsi alle politiche di contrapposizione ideologica, fare guerra alla *guerra fredda* tra le due maggiori superpotenze. Sotto accusa fu il principio di autorità espresso da istituzioni, gerarchie o poteri costituiti. In modo particolare, fu colpita l'autorità educativa, contestata in ogni sua manifestazione – dalla famiglia, alla scuola – in nome di un nuovo spirito libertario che doveva trovare la sua espressione più eclatante nella forma tradizionalmente più trasgressiva, quella sessuale.

A cinquant'anni di distanza, lo scenario e le contraddizioni in cui ci muoviamo, in cui si agita il mondo occidentale, presentano più di un legame con quel tempo che non sentiamo più tanto remoto. Restano irrisolti e si aggravano cruciali problemi socio-economico-politico-esistenziali. In particolare i giovani sono la categoria più colpita. Giovani laureati inoccupati e operai disoccupati, accomunati ancora una volta dallo stesso destino, vivono uno dei più tristi momenti

della storia recente e costituiscono una miscela esplosiva per le ex società “affluenti”. Con questa precisazione sconcertante: gli adulti più maturi, o per meglio dire, la generazione che sta uscendo di scena, responsabile di aver compromesso il futuro dei giovani di oggi, è formata in buona parte da ex sessantottini, i giovani di ieri che promettevano di cambiare il mondo. Senonché, il mondo ha finito per cambiare loro e cioè noi, la generazione salvifica del Sessantotto che da contestatrice oggi si trova, dall'altra parte della barricata, quindi oggetto di contestazione, quasi una conferma del ritorno del sempre uguale. Mentre scriviamo queste note introduttive, il pensiero non può non andare, infatti, al movimento delle “sardine”, ai tanti giovani che ritornano in piazza per denunciare una politica autoreferenziale scaduta a propaganda per la difficoltà e/o incapacità di affrontare i problemi reali del Paese e, in ultima analisi, dare risposte alle aspettative diffuse di cambiamento emerse con il '68.

Sorto sulla spinta di una potente carica innovativa, il '68 ha finito, infatti, per esaurire l'idea stessa del cambiamento nel momento in cui ha creduto di poterlo realizzare con la forza, con conseguenze inaccettabili dal punto di vista sociale, politico e culturale. Per questo, il tratto prevalente della reazione traumatica agli eccessi sessantottini è stata negli anni a seguire una sostanziale immobilità. Per uno di quei fenomeni ricorrenti, l'eterogenesi dei fini, i *figli dei fiori* hanno finito per consegnarci “l'inverno del nostro scontento”.

Ci si chiede: poteva essere evitato il '68? Domanda retorica. La storia non si fa con i se e con i ma. Più pertinente è invece chiedersi che cosa abbiamo imparato dal '68; che cosa possiamo ancora imparare dal '68. La lezione che si può trarre dal '68 è duplice.

Sul piano politico, riguarda il modo di atteggiarsi nei confronti dei problemi socio-politici. Che vanno innanzitutto prevenuti e, quando emergono, vanno affrontati senza infingimenti. Eludere o, peggio ancora, mistificare, falsificare, strumentalizzare i problemi è una scelta pericolosa, una strategia violenta che provoca violenza.

Sul piano pedagogico, nei 50 anni di storia che ci separano dal '68, caratterizzati in gran parte da miopia progettuale, aggiustamenti-tampone dell'esistente, tatticismi dalla vista corta, l'unica soluzione in contro-tendenza, che rinasce continuamente dalle ceneri della dimenticanza e dalle spinte conservatrici della rimozione, è l'esperienza pedagogica ed umana di don Milani. A lungo rimossa in nome di un eccesso di perbenismo borghese è, in realtà, sempre attuale. Il famoso *Lettera ad una professoressa* è del 1967 e quel testo intercetta temi, problemi, prospettive storico-politico-socio-pedagogiche che, se affrontati subito e nella giusta maniera, molto probabilmente avrebbero spuntato le armi della successiva protesta sessantottina.

Ma la lezione pedagogica che dobbiamo ricavare dal Sessantotto va colta più in profondità. Riguarda l'approdo educativo in cui deve sfociare ogni processo innovativo che inizia dal basso. Ciò sfortunatamente non è stato compreso dal Sessantotto, che ha scambiato una manifestazione libertaria di carattere istintivo con la capacità di innovare socialmente e politicamente. La deriva violenta verificatasi nel nostro Paese ha evidenziato, in maniera inequivocabile, l'imperizia da parte del Movimento di trasformare un moto legittimo di liberazione nell'esercizio di una libertà civilmente responsabile che poteva maturare solo in

virtù di un percorso formativo. Si doveva capire che un conto è prendere atto di un'esigenza diffusa di libertà, altro verificarne la possibilità di affermare quella stessa libertà sul piano sociale e istituzionale. In altri termini, l' "arte della fondazione", per parafrasare H. Arendt, anche nel caso del Sessantotto doveva manifestarsi nel saper affrontare le aporie intrinseche ad ogni atto innovativo, laddove l'iniziale pretesa di libertà non può evitare di contaminarsi sul piano pratico con l'autorità. Aver preteso, invece, di affermare storicamente una libertà integrale, assoluta, corrispondente al sentire originario della libertà ma non alle ragioni con cui essa può diventare un programma politico per tutti, ha finito per trascinare la protesta sessantottina nell'astrattezza e nell'irrealtà dell'utopia, con conseguenze negative per tutti.

Appunto, le aporie interne ad ogni cambiamento. Anziché essere contenute e bonificate attraverso una formazione, essendo state invece abbandonate a loro stesse, sono esplose delegittimando l'intero movimento. La condanna incondizionata dell'autorità ha finito per travolgere anche l'affermazione della libertà. Tendenzialmente consideriamo libera ogni iniziativa che non sia causata da qualcosa che la precede. Ma quando la nostra proposta, per quanto anche nobilmente orientata, pretende di essere causa di ciò che segue ha bisogno di giustificarsi. E le ragioni, per essere probanti, possono essere ritrovate all'esterno, nel legame con iniziative precedenti. In una parola, bisogna saper riannodare i fili con la tradizione.

In tal modo, la libertà che si afferma contro l'autorità, per legittimarsi sul piano pratico, essa deve tornare a riconnettersi all'autorità, presentando la novità come una riformulazione e/o un perfezionamento del passato. È ciò che comprende don Milani. Egli non condanna la volontà di liberazione dei ragazzi di Barbiana, ai quali anzi si unisce per denunciare l'autoritarismo scolastico. Condanna invece un'idea di libertà irresponsabile, che, come scelta estrema, può portare all'abbandono della scuola, a "buttar via il bambino con l'acqua sporca". Serve invece una scuola nuova che reinterpreti quella passata, conservando e valorizzando il principio educativo dell'autorità come funzionale all'autentica libertà dei ragazzi.

Morto il Sessantotto, possiamo ancora dire viva il Sessantotto? Al di là dei metodi, dell'enfasi e degli eccessi, il Sessantotto si è comunque ritagliato uno spazio duraturo nella categoria dei miti fondativi che segnano passaggi destinati a restare nella storia dei popoli e, come tale, in questa dimensione vivrà. Ma prima di parlare di una nuova rinascita, di un nuovo Sessantotto, abbiamo l'urgenza di completare il processo di cambiamento avviato in quegli anni.

Se è vero che le parole d'ordine della protesta del Sessantotto sono state libertà e autonomia su ogni fronte: familiare, scolastico, politico, dopo la tregua apparente seguita agli anni di piombo, i concetti di cui esse erano portatrici sono stati accreditati sul piano istituzionale solo alla fine degli anni '90 del secolo scorso. L'approvazione della legge Bassanini (n. 59/1997), *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, pone le basi per l'autonomia scolastica (PR 275/1999) e della Università (Legge 168/1989) e rappresenta la risposta più coerente alle aspettative del Sessantotto. Solo attraverso quegli interventi legislativi si sono create le condizioni per dar corso, attraverso la scuola, al processo di democratizzazione dal basso, anche se, sul piano pedagogico non vanno trascurate altre iniziative importanti. Si

pensi, ad esempio, alla legge 1859/del 1962, istitutiva della scuola media unica, alla legge 820 del 1971 sul tempo pieno, alla 517/ del 1977 sull'inserimento degli alunni portatori di handicap che introduceva la programmazione nella scuola media e soprattutto ai DPR 416-417-418-419-420 del 1974, confluiti nel Testo Unico del 1994, i decreti delegati che aprirono la scuola alla partecipazione sociale. Infine meritano di essere ricordate le sperimentazioni di modelli nuovi di scuola realizzate anche sulla base dei lavori della Commissione Brocca istituita nel 1988 dal Ministro Galloni per revisionare i programmi dei primi due anni della scuola secondaria superiore.

Ma per restare all'autonomia, rimane da domandarsi se le conquiste legislative citate, siano state accompagnate da un effettivo cambiamento sul piano didattico ed educativo. L'autonomia personale rivendicata dal Sessantotto è stata favorita dall'autonomia funzionale? In altri termini, l'esigenza di libertà e di realizzazione degli studenti del '68 sono state conquistate dai nostri studenti oggi?

A questi interrogativi cercano di dare risposta i contributi di cui si compone il testo, che documentano le numerose piste di ricerca e di indagine che gli episodi del Sessantotto, con le loro radici poliedriche, con le loro analisi ragionevoli o passionali, hanno aperto, non sempre permettendo una lettura lineare, ma anzi più spesso contraddittoria o dai molteplici volti, ma con la cui eredità si ha a che fare, sia in linea di continuità che di discontinuità (Pagano). Nel Sessantotto si possono così identificare influenze *dionisiache*, di trasgressione e di riconoscimento della centralità dell'esperienza, dell'intuizione, del "disordine creativo, che favorisce la sperimentazione". Ma esse assumono al contempo una curvatura *apollinea* che riguarda la riflessione sulle forme future da far assumere alla società e il rinnovamento delle istituzioni in senso civile e comunitario (Fabbri).

I diversi interventi evidenziano come le provocazioni, gli stimoli, le interpretazioni della realtà da parte del movimento sessantottino abbiano contribuito a mettere in discussione e a problematizzare alcuni parametri culturali assodati, nello sforzo di acquisire nuove libertà e nuovi diritti, soprattutto per coloro che finora ne erano stati esclusi. Dallo sfondo delle rivendicazioni del Sessantotto emerge di certo l'intento, per molti aspetti poi non realizzato, di ricercare la costituzione di una comunità giusta e democratica, valorizzando al contempo la soggettività umana all'insegna di principi quali la fraternità e la solidarietà. Il tutto facendo valere vissuti di spontaneità, libertà e autonomia quali cifre caratterizzanti il movimento stesso. Nello spartiacque che il Sessantotto rappresenta, pur nella contraddittorietà di ideali proposti e di promesse non mantenute, nella degenerazione dell'autonomia e della libertà in atti di violenza e imposizioni conformiste e stereotipate (Criscenti), sotto l'aspetto pedagogico può essere probabilmente identificata "la *creatività* come uno dei motivi-guida" che tale periodo ha lasciato in eredità (Rossi). La creatività permette infatti di condurre allo sviluppo autentico della persona, di risvegliare le coscienze, di modificare modelli cognitivi e condotte pratiche. Una

volta trovato accreditamento storico e sociale nel '68, l'idea dello sviluppo di una *civiltà creativa* ha avuto incremento in maniera più o meno esplicita fino ad oggi, periodo in cui potrebbe rappresentare la carta vincente per la ristrutturazione di una società in crisi.

Sulla base di tali premesse, è evidente che i movimenti del Sessantotto avrebbero dovuto condurre per forza di cose a nuovi assetti dei diversi sistemi educativi, siano essi formali, non formali o informali (Blezza). La stessa Chiesa, nella figura del papa, in replica alla temperie sessantottina rilancia la lezione del Concilio per offrire una “risposta educativa” agli interrogativi del periodo (Porcarelli). Ma anche la concezione del corpo, la sua valorizzazione e la conseguente educazione assumeranno un significato diverso proprio a partire dalla svolta del '68 (Casolo).

Diventa allora importante cercare di capire meglio in che cosa consista la portata trasformativa del '68 e se e come abbia trovato compiuta concretizzazione nel panorama pedagogico europeo (Rey, Laspalas, Crispiani) e italiano (Baldacci, Bardulla), ponendo anche particolare attenzione alle pubblicazioni che fioriscono in questo periodo (Biasin). All'interno di tale inquadramento, punti di osservazione speciali sono la scuola e l'università (Becchi), oggetti di attenzione dapprima degli studenti impegnati nella rivolta tesa a sottrarre tali contesti all'autoritarismo e all'accademismo, “in nome di una più moderna trasmissione del sapere”, ma in seguito anche di gruppi impegnati politicamente, che hanno fatto appunto della politica il criterio totalizzante per l'interpretazione dei sistemi reali-sociali. Nascono così nuovi maestri, ma anche nuovi apparati culturali, con ricadute nel processo di democratizzazione dell'istruzione che invoca un rinnovamento della scuola stessa dalle sue fondamenta (Chiosso).

Tale ristrutturazione coinvolge anche altri sistemi educativi, *in primis* la famiglia (Cavallera, Corsi), ampiamente segnata dal movimento del '68 a partire dalla messa in crisi dell'autorità genitoriale e dei valori consolidati. La famiglia diviene il luogo della sperimentazione del diverso modo di concepire le relazioni tra i generi e tra le generazioni. I singoli ruoli mutano; basti pensare alle madri, alle mogli che “assumono ruoli, voce, soggettività nuove”. Ma si modificano anche il ruolo del padre e la “legge del padre”. Di conseguenza, il controllo sui corpi e sulla sessualità non viene più esercitato solo in famiglia e, in generale, si vivono altre autorità che non sono quelle familiari, ma, ad esempio, quelle del collettivo, più fraterne ed egualitarie (Lizzola). La famiglia giunge via via all'assunzione di conformazioni diverse che spingono a riflettere come essa vada ricostruita oggi secondo parametri educativi e etici, secondo la pedagogia del “prendersi cura” che sembra essersi affievolita, se non persa, forse proprio a seguito di certe spinte sessantottine. Esse hanno infatti svolto un ruolo non così irrilevante nel favorire il disorientamento familiare, civile e educativo, che si prolunga nella odierna crisi adolescenziale, giovanile, ma anche adulta (Cavallera).

Accanto ai sistemi familiari, scolastici e universitari, pure quelli lavorativi – “studenti e operai uniti nella lotta” – vengono scossi dal '68 e, cosa particolarmente interessante, i contesti lavorativi in Italia non sono da considerarsi solo quelli della fabbrica, ma anche quelli del mondo rurale, che esprimono istanze di cambiamento rilevanti (Pascale). In entrambi i casi viene avanzata la proposta di un'interpretazione pedagogica del lavoro e pare delinearsi la

volontà di giungere ad un'interazione-integrazione fra scuola e lavoro per la formazione di persone-cittadini. Obiettivi che, a distanza di mezzo secolo, paiono però essersi ribaltati, forse anche per il prendere corpo di un modello sessantottino che, per una sorta di eterogenesi dei fini, sostiene al contempo l'idea di separazione teoria-prassi, scuola-lavoro e alimenta quella, tuttora presente, della scarsa rilevanza educativa del lavoro (Gentili). Gli sconvolgimenti del Sessantotto e il susseguirsi di cambiamenti continui di scenario richiedono allora che scuola e impresa oggi agiscano sinergicamente per pensare ad una formazione a tutto tondo rivolta ai giovani, sempre più in balia di se stessi. Diviene necessario perciò concepire una didattica orientativa di accompagnamento alla costruzione del progetto di vita integrale, a carattere personale e sociale (Magnoler). Si tratta di recuperare, in un'onda lunga, alcune parole della didattica che, sorte durante la rivolta del '68, si sono poi perse per ritornare oggi come possibile risposta ad una crisi educativa imperante. Fra di esse rientrano, *in primis*, le competenze, i processi e gli ambienti di apprendimento (Castoldi).

Appare dunque importante valutare la parabola sessantottina utilizzando le cifre del "principio di ragione" e del "principio di realtà". Le strutture sociali, le istituzioni, i modelli culturali in cui siamo immersi sembrano costituire un'affiliazione del '68, ma testimoniano anche come le stesse revisioni istituzionali siano state parziali e non abbiano considerato le istanze pedagogiche che allora erano emerse (Rey). Dal punto di vista educativo e socio-politico non si è voluto dare il via, ad esempio, ad un "autentico processo di elaborazione della funzione sociale della scuola e dell'università" (Striano). A maggior ragione, a partire da tale presa d'atto, oggi occorre impegnarsi per ripensare in chiave storica, critica e costruttiva le richieste sessantottine per individuare gli elementi che possano costituire il supporto di un autentico sviluppo sociale (Laspalas).

Una figura rappresentativa per esprimere la temperie culturale e pedagogica del Sessantotto in ambito universitario padovano (Zago) è senza dubbio rappresentata da Marcello Peretti. Il pedagogista vicentino, attraverso i suoi scritti e i suoi "vissuti pedagogici", si fa interprete, con una lettura in chiave formativa, dei comportamenti dei giovani, universitari e non di quel tempo (Moscatò, Xodo), ma anche dei nuovi rapporti intergenerazionali che si prospettano e delle responsabilità educative che gli adulti non sempre si assumono assunti nei confronti delle generazioni più giovani. Egli non manca, inoltre, di riportare gli appelli del movimento Sessantottino ad una visione pedagogica più ampia, centrata sul valore della persona, per cui sostiene, in nome della volontà di mettere in atto il percorso di umanizzazione della stessa, il diritto di tutti, comprese le donne, ad avere accesso all'istruzione, all'università e ai servizi educativi integrativi rispetto a quelli della scuola e della famiglia, nel cui ambito aggiorna il ruolo educativo della madre e del padre (Benetton).

In sintesi, le diverse letture del '68, a cui i numerosi contributi ci sollecitano, potrebbero essere effettuate assumendo "una prospettiva dialettica" sul significato dell'apporto pedagogico di tale periodo (Baldacci). Essa consentirebbe di cogliere la preziosità della lezione pedagogica del

Sessantotto, ma anche l'opportunità di integrarla in una sintesi culturale più ampia, equilibrata e costruttiva (Caligiuri).

La rinnovata riflessione sull'eredità pedagogica del '68 appare estremamente utile per la sollecitazione che essa offre nel mettere in atto una dinamica di rinvigorismento del discorso pedagogico, di cui oggi si avverte l'urgenza nella generale e diffusa crisi educativa.

*Carla Xodo e Mirca Benetton,
Università di Padova*

Pedagogia e Sessantotto in Italia

Enver Bardulla

Il valore simbolico assunto dalla contestazione giovanile del 1968 di spartiacque tra modi alternativi di concepire e affrontare l'esistenza e i rapporti intergenerazionali non deve trarre in inganno. Le istanze propugnate dall'ondata contestatrice hanno determinato senza dubbio una trasformazione profonda nel costume e negli stili di vita dei paesi occidentali, con evidenti ripercussioni anche sul versante educativo e scolastico. Ciononostante, l'esame della produzione pedagogica italiana di quegli anni e dei contributi pubblicati in occasione delle successive ricorrenze evidenzia la reciproca irrilevanza di sessantotto e riflessione pedagogica. Non è da escludere che a determinare questo stato di cose sia la negazione, da parte dell'ideologia sessantottesca, dei presupposti fino ad ora ritenuti imprescindibili per l'esercizio dell'azione educativa.

The symbolic value assumed by the 1968 youth protest as a watershed between alternative ways of conceiving and dealing with existence and intergenerational relationships should not deceive. The demands made by the protesting wave have undoubtedly led to a profound transformation in the customs and lifestyles of Western countries, with obvious repercussions on education. Nevertheless, the examination of the Italian pedagogical production of those years and the contributions published on the occasion of the successive anniversaries highlights the mutual irrelevance of sixty-eight and pedagogical reflection. It is not excluded that this state of affairs is determined by the negation by the sixty-eight ideology of the presuppositions hitherto considered essential for the exercise of educational action.

Parole chiave

Pedagogia accademica; autorealizzazione; narcisismo; antiautoritarismo; movimenti giovanili

Keywords

Academic pedagogy; self-fulfilment; narcissism; antiauthoritarianism; youth movements

1. Le ambiguità di un riferimento simbolico

Già abbozzare un bilancio del movimento del Sessantotto in generale, senza cioè far riferimento a un ambito specifico come quello pedagogico che qui ci interessa, non è impresa semplice. Tutt'altro. Ne sono prova le differenze anche profonde che è dato riscontrare tra i numerosi articoli e servizi con i quali i mezzi d'informazione ne stanno celebrando la ricorrenza a mezzo secolo di distanza.

Vi è chi considera quell'anno come momento d'avvio di un processo proseguito, seppure con alterne vicende, fino ai nostri giorni e tuttora in corso, e chi invece lo ritiene l'epilogo di una stagione caratterizzata dal proliferare dei fermenti e delle speranze suscitate dai segnali di disgelo nei rapporti tra le grandi potenze vincitrici del secondo conflitto mondiale, dalle aperture al mondo contemporaneo attuate dal Concilio ecumenico Vaticano secondo, dalle lotte

di liberazione ingaggiate nei Paesi soggetti alla dominazione coloniale, dalle rivolte contro le dittature nei Paesi del Centro e Sud America, dalle battaglie contro la discriminazione razziale negli Stati Uniti: fermenti e speranze maturati peraltro, anche in Italia, in un contesto di: forte incremento del benessere materiale; diversa distribuzione della forza lavoro; modifica della struttura demografica; disponibilità senza precedenti di beni di consumo; livelli più elevati di scolarizzazione; condizioni abitative del tutto incomparabili con quelle dei decenni precedenti.

Vi è anche chi ne esalta il ruolo nel determinare le trasformazioni che successivamente hanno avuto luogo nei rapporti sociali e intergenerazionali e chi, per contro, si premura di ridimensionarlo. Chi ne enfatizza la dimensione politica e sociale e chi ne privilegia piuttosto le ricadute sul piano del costume e della vita quotidiana. Ma anche chi pone l'accento su ciò che accomuna il manifestarsi dell'ondata contestatrice nei diversi ambiti geografici, politici e culturali e chi ritiene fuorviante ignorare la differenza di motivazioni e aspirazioni che hanno animato la protesta giovanile nei diversi Paesi: dai campus statunitensi, i cui studenti si ribellavano alla chiamata alle armi per la guerra nel Vietnam, alle università dell'Occidente europeo, le cui strutture d'*élite* non erano più in grado di fornire un servizio decente a una popolazione studentesca aumentata in pochi anni in misura impressionante, o dalle piazze della Cecoslovacchia e degli altri paesi occidentali costretti, loro malgrado, nel blocco sovietico.

Le diverse letture del Sessantotto (o dei molti Sessantotto) cui si è appena fatto cenno, per quanto contrapposte, hanno tutte, a ben considerare, un qualche fondamento. Quanto meno una loro plausibilità. Possono addirittura coesistere, a dispetto di quella che, a prima vista, potrebbe apparire un'evidente inconciliabilità. Il che è possibile soltanto in virtù del significato simbolico generalmente attribuito a questa data. Se la si assume, cioè, convenzionalmente, come criterio per stabilire uno spartiacque nella storia del secondo dopoguerra, senza preoccuparsi di distinguere tra cause ed effetti, e dando per scontate le loro interazioni: un criterio di comodo che, se, da un lato, aiuta indubbiamente a semplificare l'estrema complessità dei fenomeni indagati, dall'altro, rischia di deformare eccessivamente la realtà. Non solo. Costituisce anche la premessa di quei processi contrapposti di mitizzazione e demonizzazione che molti degli Autori intervenuti nel dibattito dedicato al cinquantesimo anniversario della rivolta studentesca considerano un rischio da scongiurare.

Per questo, ritengo convenga procedere, anche per quanto concerne il Sessantotto pedagogico, in modo più analitico, distinguendo tra quanto può essere legittimamente attribuito al movimento di contestazione esplosivo in quella data e tendenze riconducibili all'influenza di fattori di più ampio respiro, dei quali la contestazione giovanile ha indubbiamente risentito, facendosene interprete in modo indiscutibilmente originale, e sui quali ha altrettanto indiscutibilmente retroagito.

2. Pedagogia accademica e pedagogia ‘concreta’

Focalizzare l’attenzione sulle interpretazioni pedagogiche del Sessantotto può senza dubbio apparire riduttivo. Anzi, certamente lo è. E lo è, a maggior ragione, se a essere prese in esame sono soltanto le posizioni assunte nei confronti della contestazione giovanile da una pedagogia, quella accademica, il cui ruolo, come tenterò di argomentare in questo contributo, può considerarsi, anche in questo caso, del tutto marginale. Le esperienze e le proposte più innovative prodotte tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi dei Settanta, tanto nella scuola quanto in ambito extrascolastico, non sono certo opera dei pedagogisti di professione. Si devono piuttosto alla genialità, sensibilità, passione e lungimiranza di insegnanti, educatori, sacerdoti, amministratori, uomini di cultura e studiosi di altre discipline, come si evince del resto scorrendo l’elenco dei volumi divenuti in quel periodo i principali testi di riferimento per educatori e insegnanti alla ricerca di indicazioni che li aiutassero a smantellare un’educazione sclerotizzata, oltre che funzionale al mantenimento dei privilegi delle classi dominanti, per farne strumento efficace di promozione della libertà di tutti e di ciascuno e rendere effettiva l’eguaglianza delle opportunità educative sancita dal dettato costituzionale. Quanto meno, per promuovere un’educazione al passo coi tempi, in grado di fronteggiare le sfide educative poste da una realtà sociale e culturale profondamente mutata.

Se si ritiene che il termine pedagogia designi in senso lato la riflessione sull’azione educativa, indipendentemente dal livello d’astrazione al quale ci si spinge, dai metodi impiegati per elaborarla, dalle competenze disciplinari possedute da chi ne è autore, dagli ambiti nei quali l’intervento deve realizzarsi ecc., non vi è dubbio che limitarsi a considerare la pedagogia accademica può essere tacciato di elitismo e di autoreferenzialità. Tuttavia, senza entrare nel merito della disputa sulla continuità o meno tra pedagogia pratica e pedagogia contenutistica e pura, per riprendere la nota classificazione proposta da Sergio De Giacinto¹, restringere il campo d’indagine alla pedagogia accademica, anche a prescindere da un criterio di distribuzione dei compiti tra i contributi del volume, ha a mio giudizio una sua validità. Se ne possono trarre utili spunti per approfondire, in modo non autocelebrativo, la riflessione sul ruolo di questa disciplina; e per richiamare l’attenzione sulla necessità di prendere (o riprendere) in esame problematiche che il dopo Sessantotto pedagogico ha, a mio avviso, eccessivamente trascurato.

3. Le fonti utilizzate

Per chi, come me, è stato, per ragioni anagrafiche, testimone di quella turbolenta stagione, non vi è dubbio che le esperienze vissute in quel periodo abbiano costituito, in prima istanza, la fonte da utilizzare per il recupero, in vista della stesura di questo contributo, delle informazioni

¹ Cfr. S. De Giacinto *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia 1977.

necessarie per mettere a fuoco il primo dei due termini del rapporto, il Sessantotto. Il che, se, da un lato, presenta indiscutibili vantaggi rispetto a chi dispone soltanto di notizie di seconda mano, dall'altro, è esposto ai limiti e ai rischi di qualsiasi ricostruzione soggettiva.

Al fine di ridurre, almeno in parte, tali inconvenienti, è bene che dichiarai di non aver aderito a suo tempo al movimento studentesco o partecipato a occupazioni o ad altre manifestazioni da questo promosse, non condividendone, se non parzialmente, la piattaforma ideologica e, in misura ancora più decisa, le strategie. Si tenga peraltro presente che Parma non rientra tra le sedi universitarie annoverate ancora oggi tra le principali cittadelle del Sessantotto nostrano. C'era stata, sì, un'occupazione dell'università, durata alcuni mesi, nel corso della quale si erano celebrati i riti tipici delle occupazioni diffuse su tutto il territorio nazionale ed europeo. A differenziarla dalle sedi più calde era stato, se mai, il fatto che gli occupanti potevano contare sull'aperto sostegno dell'amministrazione comunale di sinistra, del Pci e della Cgil. Il che non era bastato a farle assumere una rilevanza di primo piano nella cronaca nazionale, a differenza di quanto era invece accaduto per l'occupazione della cattedrale cittadina da parte di un ristretto manipolo di giovani del dissenso cattolico o per le iniziative promosse da Franco Basaglia e da un gruppo di studenti della facoltà di medicina nell'ospedale psichiatrico della vicina Colono. Nonostante la mia estraneità al movimento di contestazione, avevo dovuto comunque confrontarmi con gli interrogativi da questo sollevati. In ambito universitario, non tanto in qualità di studente, essendomi laureato proprio nell'anno di cui si celebra la ricorrenza, quanto subito dopo la laurea, come collaboratore della cattedra di Pedagogia. Molto più coinvolgente era stato per me il confronto che, nello stesso periodo, era venuto sviluppandosi nello scoutismo cattolico maschile (all'unificazione nell'Agesci delle preesistenti associazioni maschili e femminili, Asci e Agi, si arriverà nel 1974), all'interno del quale avevo del resto maturato la "vocazione" pedagogica. Qui, le tensioni antiautoritarie e d'impegno politico-sociale si combinavano con quelle suscitate dal concilio ecumenico indetto da Giovanni XXIII, dalla teologia della liberazione e dal fiorire delle comunità di base e del dissenso cattolico in ambito ecclesiale: tensioni che determinavano conflitti particolarmente accesi, benché mantenuti nell'ambito del confronto d'idee, tra i sostenitori delle opposte tendenze.

A essere messa in discussione, d'altronde, non era soltanto la struttura organizzativa dell'associazione, tacciata di eccessivo verticismo, autoritarismo e burocratizzazione. Per le frange più radicali, erano da rivedere, se non addirittura da cancellare, alcuni dei pilastri portanti del movimento e del metodo ideato da Baden-Powell, ritenuti un retaggio dell'imperialismo e del militarismo britannici. Tra questi, per citare solo i più importanti: l'imposizione ai ragazzi del quadro di valori precostituito contenuto nella legge e nella promessa, nonché di una determinata confessione religiosa; la scelta della natura come ambito privilegiato per lo svolgimento delle attività (scelta bollata come evasione alienante, destinata a occultare ai ragazzi i problemi sociali presenti nella propria città e nel proprio quartiere); il ricorso a un metodo strutturato e univoco, che non lascia spazio alla libera iniziativa e creatività dei ragazzi; il ruolo del capo-educatore, che, da modello e da depositario di nozioni e competenze, avrebbe dovuto trasformarsi in animatore disponibile a supportare, con

discrezione, le iniziative liberamente intraprese dai ragazzi; la rinuncia al coinvolgimento di questi ultimi in azioni di protesta contro le ingiustizie presenti nella società; il primato da attribuire all'agire politico rispetto a quello educativo.

Non si può non riconoscere ai responsabili dell'associazione il merito di aver saputo far propri i motivi più autentici della protesta giovanile, rivedendo le proprie strutture (per attuare la piena partecipazione dei capi-educatori alle scelte associative, senza per questo rinunciare agli strumenti della democrazia rappresentativa), le finalità (l'educazione come scelta politica e l'attenzione alle fasce più deboli della popolazione giovanile), il ruolo dei capi unità (attribuendo la responsabilità della programmazione educativa e della relativa attuazione alla *comunità capi*), senza per questo tradire l'ispirazione originaria e rinunciare alla proposta, da parte degli adulti, di uno specifico umanesimo e di uno specifico quadro valoriale. Il fatto che lo scautismo cattolico italiano, caso unico nel panorama dell'associazionismo educativo italiano, sia uscito indenne dalla crisi profonda che ha investito in quegli anni le associazioni giovanili², e si sia addirittura rafforzato in termini di vitalità e di numero di adesioni, al di là di qualsiasi intento apologetico, meriterebbe di essere indagato con particolare attenzione soprattutto da parte degli studiosi di pedagogia estranei al movimento³.

Consapevole degli scherzi che la memoria può giocare quando i fatti da richiamare alla mente appartengono a una fase remota della propria esistenza, mi sono premurato di verificare l'attendibilità dei miei ricordi andando a rileggere i documenti prodotti mezzo secolo fa dalle assemblee e dai collettivi studenteschi e alcuni dei testi che all'epoca si proponevano di descrivere e interpretare l'ondata contestatrice. Per quanto possibile, mi sono avvalso anche delle ricostruzioni e valutazioni del fenomeno compiute dai volumi, articoli e servizi usciti in occasione del suo cinquantenario.

4. Le testimonianze di alcuni protagonisti: un'esperienza fine a se stessa?

Tra le ricostruzioni più recenti, mi limito qui a considerare i primi due fascicoli del 2018 della rivista «MicroMega». Si tratta di una raccolta d'interviste e di testimonianze rilasciate da alcuni dei protagonisti italiani e stranieri del movimento di contestazione giovanile o comunque da esponenti della cultura, dell'accademia, delle arti, dello spettacolo, del giornalismo e delle istituzioni che hanno condiviso gli ideali del movimento, o che ne hanno preso le distanze,

² Di questo tema si sono occupati, tra gli altri: G.A. Brusa, *Un grave problema giuridico-pedagogico: la crisi dell'associazionismo giovanile*, in «Orientamenti Pedagogici», X, 1963, 5, pp. 898-913; G.A. Brusa, *I giovani e l'associazionismo oggi in Italia*, in «Cultura e Scuola», IV, 1965, 16, pp. 9-18; G. Giugni, *L'associazionismo giovanile*, in «Cultura e Scuola», III, 1964, 9, pp. 168-174.

³ Si vedano in proposito: M. Sica, *Storia dello scautismo in Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1987; V. Schirripa, *Giovani sulla frontiera (Guide e Scout cattolici nell'Italia repubblicana, 1943-1974)*, Studium, Roma 2006; P. Dal Toso, *L'impatto del '68 nel mondo degli Scouts e delle Guide*, in *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola (Itinerari, modelli, frontiere)*, a cura di C. Betti e F. Cambi, Unicopli, Milano 2011, pp. 195-202; E. Bardulla, *Scautismo centenario e nuove sfide educative*, in *Scautismo dal passato al futuro*, a cura di E. Bardulla, Anicia, Roma 2008, pp. 77-146.

corredata dalla trascrizione di dibattiti (su Pasolini e Moravia e sul bilancio del '68 a vent'anni di distanza), e da una rassegna stampa.

A rendermi perplesso, leggendo i diversi contributi, è stata soprattutto l'assenza pressoché totale di riferimenti agli effetti prodotti dal Sessantotto sul versante educativo: un'assenza in netto contrasto con la mia esperienza di quegli anni. Si accenna a tale ambito solo nella testimonianza dell'ex procuratore Caselli⁴, che lamenta l'appropriazione indebita del pensiero di don Milani da parte dei contestatori, e in quella del filosofo tedesco Axel Honnet⁵, per il quale, tra i meriti del movimento, vi è anche l'aver posto le basi per profondi cambiamenti nella vita privata, che oggi appaiono scontati, ivi compresa la «rivoluzione nell'educazione dei bambini».

Nella rassegna stampa inserita nell'ultima parte del primo fascicolo⁶, si fa anche riferimento al pedagogista Aldo Visalberghi, per bollare come “paternalistico” l'atteggiamento da questi assunto in un articolo sulle rivendicazioni studentesche pubblicato su un quotidiano nazionale, pur riconoscendo all'Autore il merito di aver sottoscritto, con un centinaio di altri docenti della Sapienza, la richiesta di dimissioni del rettore dell'ateneo romano dopo i violenti scontri tra studenti e polizia avvenuti a Valle Giulia.

L'aspetto sul quale soprattutto mi preme richiamare l'attenzione riguarda, tuttavia, la valutazione che i protagonisti di quella stagione danno dell'evento che li ha coinvolti.

Non tanto perché, a giudizio di alcuni (Paolo Flores d'Arcais, Nicola Piovani, Todd Gitlin) il solo effetto duraturo e irreversibile del Sessantotto sarebbe stato il mutamento dei costumi sessuali⁷, quanto piuttosto perché, a determinare il giudizio positivo da parte dei testimoni interpellati sono più che altro gli effetti sul piano dell'esperienza e dell'emancipazione personale: «gli stessi studenti [...] hanno realizzato su loro stessi quella rivoluzione che non sono riusciti a compiere nella società»⁸; il «Sessantotto [...] è stato cruciale nella mia storia personale, la mia vita senza il Sessantotto sarebbe stata molto diversa»⁹; «nel frattempo i costumi morali, le regole sessuali, venivano sconvolte, incredibilmente *liberate*. La gioia della lotta e la sensuale leggerezza degli amori, incanti intrecciati, indistinguibili, hanno reso quei giorni indimenticabili e irripetibili»¹⁰; «Il Sessantotto è stato così: pieno di voci, come sono le voci nella strada, che urlano, sì, ma intanto è tutta una compagnia di voci, quasi di canti, di rumori. È stato un periodo di sonorità festosa. Insisto su questo aspetto perché nel Sessantotto abbiamo imparato a raccontare il nostro dentro»¹¹; «Guardando indietro, mi rendo conto che, se la politica è stata una parte importante, quello che mi affascinava di più era la sfida di riuscire a diventare se stessi, a essere più liberi, anche a fare delle esperienze diverse»¹²; «Le occupazioni

⁴ Cfr. G.C. Caselli, *Sessantotto: i semi della violenza politica*, in «MicroMega», 2018, 1, pp. 9-103.

⁵ Cfr. A. Honnet, *L'anno di una generazione*, in «MicroMega», 2018, 1, pp. 45-54.

⁶ Cfr. I. Colanichia, G. Russo Spena, *Una tigre di carta contro gli studenti*, in «MicroMega», 2018, 1, pp. 144-165.

⁷ Va precisato che, per Flores d'Arcais, i progressi prodotti in questo ambito hanno subito un arresto, o addirittura un'inversione di tendenza, per effetto del peggioramento del welfare e per l'affermarsi di posizioni oscurantiste e sessuofobiche nel movimento femminista internazionale.

⁸ Cfr. A. Cammilleri, *Del sessantotto e altre eresie*, in «MicroMega», 2018, 1, pp. 7-24.

⁹ Cfr. L. Battaglia, *Con il Sessantotto ho ritrovato me stessa*, in «MicroMega», 2018, 1, pp. 114-122.

¹⁰ Cfr. P. Flores d'Arcais, *Gli anni dell'incanto libertario*, in «MicroMega», 2018, 1, pp. 123-138.

¹¹ Cfr. P. Degli Espositi, *Un anno di festosa sonorità*, in «MicroMega», 2018, 2, pp. 47-53.

¹² Cfr. F. Marciano, *Un'adolescenza in movimento*, in «MicroMega», 2018, 2, pp. 80-87.

nascevano anche dalla voglia di stare insieme. Erano un rito meraviglioso di condivisione, di progetti, di idee, di cultura, che mi è rimasto dentro. [...] I motivi per partecipare alle occupazioni erano tanti e diversi: l'architettura, le amicizie, le ragazze, ovviamente. Si andava per tutte quelle ragioni, perché lì c'era l'attesa di una vita diversa e in quel contesto si mescolava un po' tutto. Si viveva semplicemente una grande avventura e tutti noi eravamo convinti – e io continuo a esserlo – che l'architettura fosse un'attività essenzialmente civica, che naturalmente poteva sfociare nell'arte e nella poesia. Costruire in una dimensione al tempo stesso civica e poetica: questa percezione era molto forte. Quella è stata forse per me la scoperta più importante»¹³.

Almeno in parte assimilabile a questa lettura degli avvenimenti burrascosi di quegli anni è del resto anche quella che ne fa Angela Giallongo. «Tutti quelli che hanno vissuto il '68 sanno che è stato un periodo duro, che ha lasciato molti problemi in sospeso e strategie sbagliate, ma utile: a molti di noi il '68 ha fatto vivere la gioia intellettuale di scoprire la vitalità del mondo e quella degli altri possibili mondi. [...] L'utopia era coinvolgente e stimolante. Offriva la possibilità di diventare protagonisti di un cambiamento epocale. Regalava la speranza nella crescita della coscienza civile. La partecipazione alle prime assemblee travolgeva tutta la vita: studio, prospettive, affetti, sentimenti e comportamenti»¹⁴.

L'immagine che emerge da questi frammenti, inevitabilmente condizionata dalla scelta dei testimoni, ci presenta il Sessantotto come esperienza esaltante di scoperta e di formazione personale; momento fortemente connotato in senso ludico-avventuroso, nel quale la dimensione espressiva, per riprendere una classica distinzione in auge in quel periodo tra gli studiosi di sociologia dei gruppi¹⁵, sembra avere il sopravvento su quella operativa, il bisogno e il piacere di stare insieme prevalere sugli scopi da perseguire. Si ha quasi l'impressione che i protagonisti assaporino l'emozione di un'adolescenza differita.

5. La pedagogia accademica colta di sorpresa

La consultazione delle annate a cavallo tra la fine degli anni Sessanta e gli inizi dei Settanta delle più diffuse riviste di Pedagogia permette di cogliere le reazioni in diretta dei pedagogisti al manifestarsi del fenomeno. Che si riscontrino differenze tutt'altro che trascurabili nell'approccio adottato dalle diverse testate non fa certo meraviglia, essendo esse, come è noto, espressione degli orientamenti ideologici tradizionalmente caratterizzanti la nostra disciplina, ed essendo in gioco questioni di riforma dell'università e, più in generale, di politica scolastica, che, in quegli anni, vedevano contrapposti i diversi schieramenti della pedagogia italiana. Ad accomunare gli articoli esaminati è tuttavia l'ammissione, da parte degli Autori, dell'incapacità di prevedere il manifestarsi del fenomeno e di fornirvi un'interpretazione tempestiva. Sorpresa

¹³ Cfr. R. Piano, *Cambiare il mondo costruendo*, in «MicroMega», 2018, 2, pp. 95-100.

¹⁴ A. Giallongo, *La pedagogia anti-accademica*, in *Il '68: una rivoluzione ...*, cit., p. 85.

¹⁵ Cfr. J. Klein, *Sociologia dei gruppi*, trad. it. Einaudi, Torino 1968.

dagli eventi, la pedagogia si propone più che altro di osservare e di capire. Per questo, negli editoriali, si sollecitano i collaboratori a fornire contributi su un fenomeno di cui si riconoscono tanto la novità quanto la portata storica, e ci si impegna a dedicare, nel corso dell'annata, uno spazio adeguato alla pubblicazione dei progetti di riforma e ai documenti prodotti dalle sedi universitarie o dalle associazioni professionali di docenti ed educatori. Vi è anche chi lamenta che nulla o quasi nulla sia stato offerto dalla pedagogia¹⁶, chi pone l'accento sull'apertura di un nuovo campo d'indagine per la ricerca pedagogica¹⁷, e chi, come Francesco Brunelli, presentando il fascicolo di «Pedagogia e Vita» nel quale sono pubblicati alcuni degli interventi tenuti al convegno annuale di Scholé dei pedagogisti cattolici dedicato alla contestazione giovanile nella scuola, lamenta la carenza di uno studio del fenomeno secondo una prospettiva pedagogico-educativa¹⁸.

Che, di fronte all'esplosione di un evento di forza e dimensioni tali da rappresentare, per riconoscimento unanime, un punto di rottura definitivo col passato, ci si proponesse soprattutto di capirne i presupposti, i fattori scatenanti e i possibili sviluppi è più che comprensibile. Ugualmente comprensibile è che i pedagogisti si rivolgessero soprattutto alle esperienze di scuola o educazione alternative, che, negli anni immediatamente precedenti e successivi al 1968, avevano anticipato le istanze della contestazione o tentato di soddisfarle sul piano operativo. Ho sempre ritenuto che gli studiosi di pedagogia non debbano sostituirsi agli educatori nello stabilire le finalità dell'azione educativa (fermo restando ovviamente il compito della pedagogia speculativa di contribuire alla loro individuazione) e nel progettare gli interventi atti a conseguirle; e che debbano piuttosto concentrarsi sullo studio dei processi educativi, per coglierne le dinamiche e individuare le regolarità a queste sottese. Resta il fatto che, anche in questo caso, l'idea della pedagogia come disciplina pratica ha rivelato platealmente la propria infondatezza¹⁹.

Ciò non esime dal rilevare, più in generale, le responsabilità della generazione adulta. Certo, prevedere la rapidità, la pervasività e le modalità di diffusione del fenomeno sarebbe stato impossibile, anche per gli osservatori più attenti. Capire però che qualcosa d'importante stava avvenendo nell'universo giovanile non era poi troppo difficile. Anche prescindendo dai molti studi sulle condizioni e sulle aspettative dei giovani pubblicati negli anni precedenti²⁰, bastava un minimo di consuetudine con quel tipo di mondo, la frequentazione di gruppi non formali o informali di giovani.

¹⁶ M. Raicich, *Due punti fermi*, in «Riforma della Scuola», XIV, 1968, 4, p. 3.

¹⁷ F. Zappa, *Scuola settanta*, in «Riforma della Scuola», XIV, 1968, 3, p. 3.

¹⁸ F. Brunelli, *La contestazione giovanile*, in «Pedagogia e Vita», XXIX, 1968, 6, p. 563.

¹⁹ Rimando, per l'approfondimento di questo aspetto, al mio articolo *L'apaticità della pedagogia*, in «I problemi della pedagogia», LI, 2005, 1-2, pp. 83-111.

²⁰ Per citarne solo alcuni, segnalo: A. Ardigò, *La condizione giovanile nella società industriale*, in AA.VV., *Questioni di sociologia*, vol. I, La Scuola, Brescia 1966, pp. 543-613; A. Carbonaro, *Modelli interpretativi del comportamento dei giovani*, in «Scuola e Città», XVIII, 1967, 10, pp. 500-510; M. Dursi, *Giovani soli*, il Mulino, Bologna 1958; P.G. Grasso, *Personalità giovanile in transizione*, PAS, Zürich 1964; P.G. Grasso, *Gioventù: gruppo marginale in crisi di identità*, in «Orientamenti pedagogici», XIII, 1966, pp. 756-764; P.G. Grasso, *Gioventù di metà secolo*, Ave, Roma 1967; E.H.F. van der Lely, *L'influenza sulla gioventù della situazione moderna di benessere materiale*, in «I problemi della pedagogia», VIII, 1962, 1, pp. 41-54; S. Valitutti, *La rivoluzione giovanile*, Armando, Roma 1962.

Senza per questo voler accampare meriti particolari, ricordo di aver avuto la netta sensazione che qualcosa d'importante si stava preparando, nel novembre del 1966, durante la settimana trascorsa a Firenze con un gruppo di scout parmensi accorsi in aiuto alla popolazione di quella città colpita dall'alluvione. Dopo aver lavorato nei primi giorni per liberare dal fango uffici pubblici, negozi e abitazioni delle zone più colpite, ci eravamo spostati alla Biblioteca Nazionale, per prendere parte alla catena umana approntata per il recupero dei volumi impregnati di acqua e di fango stipati negli scantinati. Vi era impegnata una moltitudine di giovani, in prevalenza studenti universitari italiani e stranieri, che si prodigavano instancabilmente in questo lavoro. A colpirmi, oltre alla loro dedizione e alla loro efficienza, erano stati soprattutto l'assenza di qualsiasi forma di gerarchia predefinita, la capacità di auto organizzarsi su basi spontanee e l'insofferenza per l'inefficacia dell'approccio burocratico adottato, quando presenti, dai rappresentanti dei pubblici poteri.

6. Il Sessantotto nelle riviste di orientamento cattolico

Ritornando alle indicazioni desumibili dalle riviste pedagogiche, al di là del comune desiderio di capire quanto stava avvenendo, si notano, come si diceva, differenze anche sensibili di approccio al problema da parte delle diverse testate. Così, ad esempio, gli articoli pubblicati da «Orientamenti Pedagogici»²¹ si caratterizzano, per lo più, per l'atteggiamento di aperta solidarietà con le rivendicazioni giovanili, l'accento posto sulla necessità di sostenere i giovani e gli adolescenti nel loro sforzo di perseguire ideali in antitesi con gli orientamenti dominanti nella società opulenta, l'impegno nella ricerca di soluzioni operative sul piano educativo e organizzativo: cosa che non meraviglia, data la coerenza di questa posizione con la vocazione originaria della congregazione salesiana, testimoniata peraltro, sul versante scientifico, dalla quantità e qualità delle ricerche di carattere psicologico e sociologico che gli studiosi salesiani hanno realizzato sulla condizione e sulle problematiche dei giovani e degli adolescenti²².

Una particolare attenzione agli aspetti psicologici e sociologici del fenomeno e alla problematica dei rapporti intergenerazionali si riscontra anche nell'altra rivista di orientamento cattolico, «Pedagogia e Vita»²³, nella quale, per contro, è pressoché assente (e nelle rare

²¹ Cfr.: P. Braidò, *Appunti per un'interpretazione pluridimensionale della Contestazione giovanile*, in «Orientamenti Pedagogici», XV, 1968, 6, pp. 1284-1304; G. Lutte, *Per una università critica*, in «Orientamenti Pedagogici», XVI, 1969, 2, pp. 326-336.

²² Non manca, neppure nella rivista dei salesiani, qualche posizione particolarmente critica nei confronti degli eccessi dei contestatori. Lo si può riscontrare nella nota a firma di V. Sinistrero, nella quale l'Autore si chiede polemicamente se sia possibile che le centinaia di migliaia di giovani iscritti all'università siano figli di nessuno e che l'opinione debba essere scossa solo dagli estremisti, per poi invitare soprattutto le famiglie e le altre categorie interessate a «farsi sentire con tutti i mezzi affinché parlamento e governo compiano finalmente il loro dovere» (Cfr. V. Sinistrero, *La rivolta degli universitari in Italia*, in «Orientamenti Pedagogici», XV, 1968, 3, pp. 535-541).

²³ Cfr.: P. Braidò, *Osservazioni psico-pedagogiche in margine al problema della contestazione giovanile*, in «Pedagogia e Vita», XXIX, 1967-68, 6, pp. 565-580; G. Corallo, *Aspetti della contestazione giovanile nell'università*, in «Pedagogia e Vita», XXX, 1968-69, 2, pp. 143-154; G. Calvi, *I giovani impegnati costruttori del futuro*, in «Pedagogia

eccezioni, ad opera di non pedagogisti) la trattazione delle problematiche relative alla riforma universitaria e alle questioni organizzative e didattiche sollevate dalla contestazione studentesca.

In riferimento allo stesso periodico, merita di essere segnalata la disparità di atteggiamento tra i contributi che, muovendo dal presupposto dell'im maturità giovanile, si prefiggono di individuare strategie in grado di favorirne la maturazione e quelli i cui Autori instaurano, a distanza, un confronto in un certo senso alla pari con i contestatori, sottoponendo ad una critica serrata i presupposti ideologico-culturali delle rivendicazioni giovanili. Più che a un articolo di Fausto M. Bongioanni, il cui parallelismo tra la rivendicazione della libertà sessuale da parte dei sessantottini e il virilismo propugnato dallo squadristo fascista (o tra il rifiuto della rappresentanza e l'antiparlamentarismo di Hitler e Mussolini) può risentire delle intemperanze degli studenti delle quali era stato fatto oggetto nella sua sede universitaria²⁴, mi riferisco a un articolo di Giuseppe Flores d'Arcais²⁵. All'origine delle insanabili contraddizioni che inficiano la base culturale del movimento di contestazione globale vi sarebbe, per il pedagogista padovano, il primato attribuito alla prassi rivoluzionaria, come se l'azione si potesse giustificare di per sé e non dovesse invece essere illuminata dal pensiero. Per questo egli non ha dubbi che i contestatori (peraltro una minoranza), una volta terminati gli studi, siano pronti a beneficiare di tutti i vantaggi procurati dal sistema che a parole intendono distruggere. Se fossero consequenziali e volessero davvero il superamento di un'esistenza alienata, anziché privilegiare l'azione, dovrebbero optare per il sapere per il sapere, trarre cioè la propria ispirazione dall'umanesimo tradizionale.

7. Il Sessantotto nelle riviste di orientamento laico e marxista

In «Scuola e Città» e «Riforma della Scuola», rispettivamente di area laica e marxista, lo spazio dedicato agli eventi e alle problematiche sollevate dalla contestazione è di gran lunga più esteso di quello riscontrabile nei periodici di ispirazione cattolica; e questo non solo perché favorite nell'affrontare i temi d'attualità dalla più frequente periodicità e dal fatto di rivolgersi ad un pubblico più eterogeneo rispetto a quello di «Pedagogia e Vita», una rivista che, rispetto ad altri periodici dell'editrice La Scuola specificamente destinati a insegnanti ed educatori extrascolastici, consentiva di rivolgersi precipuamente agli studiosi di pedagogia. In entrambe le riviste viene concesso uno spazio considerevole agli aspetti politici e legislativi: dalla pubblicazione dei documenti prodotti dai collettivi e dalle assemblee delle sedi occupate, ai progetti di riforma, ai resoconti dei lavori delle commissioni parlamentari, alle linee di politica scolastica dei partiti di governo e di opposizione, alle notizie di carattere sindacale, alla

e Vita», XXX, 1968-69, 2, pp. 155-156 e «Pedagogia e Vita», XXX, 1968-69, 3, pp. 241-250; N. Galli, *Origini psicologiche della contestazione giovanile*, in «Pedagogia e Vita», XXX, 1969, 3, pp. 251-262; A. De Peretti, *Sismologia del 'maggio '68'*, in «Pedagogia e Vita», XXXI, 1969, 3, pp. 245-272.

²⁴ Cfr. F.M. Bongioanni, *Dritto e rovescio della contestazione globale*, in «Pedagogia e Vita», XXIX, 1967-68, 6, pp. 597-606.

²⁵ Cfr. G. Flores d'Arcais, *La contestazione giovanile nella scuola*, in «Pedagogia e Vita», XXIX, 1967-68, 6, pp. 581-596.

descrizione delle sperimentazioni di carattere organizzativo e didattico realizzate nella scuola e nell'università. In «Riforma della Scuola» la tendenza a una lettura del fenomeno contestativo in chiave decisamente e dichiaratamente politico-partitica risulta ancor più marcata che in «Scuola e Città». Il periodico, d'altro canto, si può considerare un organo del Partito comunista, come dimostrano gli editoriali a firma dei massimi dirigenti del medesimo (Marino Raicich, Luigi e Giovanni Berlinguer, Alessandro Natta, Giuseppe Chiarante, Giorgio Napolitano). Ad accomunare le due riviste è anche l'atteggiamento assunto nei confronti del movimento studentesco.

Negli editoriali e articoli pubblicati su entrambe, sono riconosciuti, per non dire esaltati, la rilevanza epocale del fenomeno contestativo e il ruolo degli studenti quali principali artefici del cambiamento di cui la società necessita: quali attori di storia, a differenza, sottolinea in un editoriale di «Riforma della Scuola» Mario Alighiero Manacorda, del pedagogo e burocrate Aristide Gabelli, il quale, pur dichiarando di preferire «mille volte gli impeti e le stramberie, l'entusiasmo e il vigore giovanile» degli studenti ribelli delle università di fine Ottocento ad «una gioventù mogia, melensa, calcolatrice e pedante», «alla conclusione, non sapeva far altro che prendersela con quel minimo allora consentito di apertura sociale dell'università»²⁶. In un articolo pubblicato sulla stessa rivista l'anno successivo, Manacorda solleva il problema dell'oppressione nei rapporti educativi e sociali, rilevando come, a differenza di quanto avviene per la violenza dei figli nei confronti dei padri, non esista «nella coscienza degli uomini alcuna reale, specifica repressione di questa componente aggressiva nei rapporti degli adulti verso gli adolescenti», come pure nei rapporti sociali e nello stesso funzionamento dello Stato²⁷.

Introducendo il primo numero del 1968 di «Scuola e Città», Lamberto Borghi definisce la contestazione studentesca «uno dei fenomeni più rilevanti del momento attuale» e gli studenti universitari i «più sensibili esponenti delle ansietà, dei disorientamenti, e delle rivendicazioni di tutto quel gruppo di età, nei confronti non soltanto delle strutture dell'università, ma anche di quelle dell'intera organizzazione sociale odierna»²⁸. In una nota pubblicata sullo stesso numero della rivista, Antonio Santoni Rugiu, pur non risparmiando critiche per un «metodo di lotta incongruo e spropositato», ritiene che la responsabilità principale sia comunque da attribuire a educatori e insegnanti. Critiche più o meno decise per le forme di lotta adottate dai contestatori vengono formulate da gran parte dei contributi apparsi su entrambe le riviste. A esse si aggiungono le riserve riguardanti il rifiuto della rappresentanza e l'attribuzione esclusiva all'assemblea del potere decisionale²⁹. Anche chi giudica positivamente la richiesta e la pratica della partecipazione diretta condanna la pretesa del movimento studentesco di concepire l'assemblea come organismo in seduta permanente³⁰.

²⁶ M.A. Manacorda, *Da Aristide a Margherita*, in «Riforma della scuola», XIV, 1968, 5, p. 2.

²⁷ Cfr. M.A. Manacorda, *Il complesso di Laio*, in «Riforma della Scuola», XV, 1969, 5, pp. 11-13.

²⁸ L. Borghi, *Propositi per il 1968*, in «Scuola e Città», XIX, 1968, 1, p. 2.

²⁹ Cfr. T. Codignola, *Una crisi rivelatrice*, in «Scuola e Città», XIX, 1968, 3, pp. 111-115.

³⁰ L. Lombardo Radice, *Integrati, disponibili e rivoluzionari*, in «Riforma della Scuola», XV, 1968, pp. 9-15.

Al di là del riconoscimento del ruolo decisivo assunto dalla contestazione studentesca nel far esplodere le contraddizioni dell'apparato universitario e della società neocapitalistica, e nonostante la comprensione per gli eccessi e le intemperanze della rivolta, specie in «Riforma della Scuola», il dissenso nei confronti delle posizioni assunte dal movimento non si limita alla dimensione politica e alle strategie adottate in questo ambito (la pretesa di sovvertire il sistema escludendo la collaborazione con le organizzazioni politiche e sindacali della classe operaia). Investe anche alcune questioni di fondo, la cui rilevanza sul piano educativo non è certo marginale. Tra queste, la figura e il ruolo degli adulti, dei quali viene data per scontata l'integrazione nel sistema, e il rifiuto alla determinazione dei giovani contestatori, il loro vagabondare. Ma anche la pretesa di attuare la rivoluzione combattendo la stessa idea di progresso e rinunciando agli strumenti messi a disposizione dalla scienza e dalla tecnica. Il rifiuto della specializzazione, considerata funzionale agli interessi della classe dominante, può produrre soltanto «agitatori generici e inconcludenti». Se i controcorsi attuati durante le occupazioni esprimono l'esigenza sacrosanta di una formazione universitaria che non significhi «chiusura e *deformazione* specialistica», ciò non significa che la scuola e l'università, proprio perché il loro compito è la formazione di un uomo completo, non debbano formare anche lo specialista³¹.

Per concludere questa sintetica ricostruzione delle reazioni in diretta della pedagogia accademica ai moti studenteschi, desidero richiamare l'attenzione sull'articolo nel quale Angelo Broccoli, riflettendo nel 1967 sulla rivolta degli studenti di Berkeley, sottolinea l'esigenza di contrastare la riduzione dell'istanza pedagogica a esigenza di benessere economico³².

8. Qualche rara eccezione

In Italia, il solo tentativo di fornire nell'immediato una risposta pedagogica complessiva alle istanze sollevate dall'ondata contestatrice si deve a Francesco De Bartolomeis, il cui volume *La ricerca come antipedagogia*³³ si può dire abbia rappresentato una sorta di equivalente pedagogico-didattico dei testi di riferimento politico-culturale dei giovani contestatori e dei docenti universitari che ne condividevano le lotte (curiosamente, forse più nell'ambito delle facoltà medico-scientifiche che in quelle dell'area umanistica).

Muovendo da una critica radicale del metodo della lezione, baluardo di una pedagogia autocentrata, che esclude uno dei poli del rapporto educativo, gli allievi, e dal superamento dell'equivoco della neutralità della scienza e della tecnica, il pedagogista torinese prospetta una trasformazione radicale della stessa pedagogia (la creazione di un'antipedagogia, appunto), che, grazie all'adozione di procedure rigorose di ricerca e a un utilizzo non generico del contributo

³¹ L. Lombardo Radice, *ibidem*.

³² Cfr. A. Broccoli, *La rivolta di Berkeley*, in «Scuola e Città», XVIII, 1967, 3, pp. 128-130.

³³ Cfr. F. de Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.

delle scienze umane, renda “pericolosa”, per effetto del suo potere critico, una disciplina fino ad ora acquiescente nei confronti dell’ordine costituito.

L’adozione di un’esplicita prospettiva socio-politica in ambito educativo e didattico, in antitesi alla posizione di neutralità tradizionalmente assunta da insegnanti ed educatori, non deve però essere, per De Bartolomeis, il risultato di un’imposizione estrinseca. Essa costituisce, al contrario, l’esito naturale di una ricerca rigorosa e libera da pregiudizi, che sappia correttamente applicare all’analisi dei fatti sociali i metodi e gli strumenti elaborati dalle scienze umane. Quella del pedagogista torinese è, d’altro canto, una presa di posizione non solo molto netta e lucidamente articolata ma anche coraggiosa, nei confronti della quale non possono valere le accuse di opportunismo e di carrierismo rivolte dai ‘baroni’ agli assistenti e ai professori incaricati partecipanti alle assemblee e alle occupazioni studentesche. Non si può certo parlare, nel suo caso, di eccessiva indulgenza nei confronti del movimento studentesco. Egli, infatti, considera troppo frettolosa l’attribuzione a quest’ultimo della qualifica di rivoluzionario e non si esime dal riconoscere il ruolo esercitato da motivazioni tutt’altro che nobili nell’adesione alla protesta da parte dei mediocri e frustrati, «che vi possono sviluppare comportamenti di ritorsione e parasessuali sotto la protezione di capi riconosciuti»³⁴. Per questo, si premura di mettere in guardia i docenti nei confronti di un utilizzo della politica finalizzato esclusivamente alla facilitazione degli studi.

Almeno in parte assimilabile allo sforzo di De Bartolomeis di ridefinire struttura e compiti della pedagogia in risposta ad alcune delle sollecitazioni fatte proprie dalla contestazione giovanile, sarà, nei decenni successivi, quello compiuto da Riccardo Massa con la proposta di approccio clinico all’azione formativa e alla sua teorizzazione ad opera della pedagogia³⁵.

Ma vi è anche qualche altro pedagogista che, seppur in termini meno generali, anziché limitarsi a osservare il fenomeno e a reagirvi con approccio meramente speculativo, ha tentato o di fondare la propria interpretazione sugli esiti di indagini empiriche, condotte con metodi quantitativi di gran lunga più rigorosi e sofisticati di quelli solitamente in uso nelle cosiddette sperimentazioni pedagogiche, o, pur riconoscendo la natura classista dell’autoritarismo, si è adoperato per superare i limiti delle pratiche educative antiautoritarie, o non autoritarie, centrate esclusivamente sulle finalità politiche, mediante una ricerca volta a verificare l’applicabilità ai contesti educativi dei dati della ricerca psicologica in materia di rapporti interpersonali.

Mi riferisco, per il primo caso, all’indagine di un gruppo di pedagogisti bolognesi, coordinati da Mario Gattullo³⁶, sugli effetti, quanto ad atteggiamenti e orientamenti educativi e didattici, della partecipazione o meno alle iniziative del movimento studentesco su un campione di laureati in seguito dedicatisi all’insegnamento. Pur trattandosi di un’indagine senza dubbio meritevole di

³⁴ *Ibidem*, p. 44.

³⁵ Si vedano, di Riccardo Massa: *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*, Unicopli, Milano 1986; *Istituzioni di pedagogia e scienze dell’educazione*, Laterza, Roma-Bari 1990; *La clinica della formazione: un’esperienza di ricerca*, Angeli, Milano 1992; *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997.

³⁶ Cfr. AA.VV., *Dal sessantotto alla scuola (Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento)*, il Mulino, Bologna 1981.

trattazione più approfondita, tanto per l'interesse dei dati raccolti quanto per le soluzioni metodologiche adottate, non credo sia il caso, in questa sede, di sintetizzarne i risultati. Mi preme tuttavia segnalare come, nella parte conclusiva del volume, si sottolineino, da un lato, la diffusa condizione d'incertezza regnante in questo campione d'insegnanti alle prime armi e, dall'altro, la condivisione di un'istanza di rinnovamento pedagogico e didattico, che però non sembra aver ancora acquisito una valenza operativa. Le pratiche innovative propugnate dagli insegnanti formati nella contestazione restano quelle proposte agli inizi del secolo scorso dalla pedagogia borghese avanzata.

Nel secondo, il riferimento è al volume di Lucia Lumbelli *La comunicazione non autoritaria*³⁷, e, più in generale alla ricerca di questa studiosa, che, pur da posizioni politiche opposte a quelle rogersiane, ha saputo utilizzare, in modo particolarmente originale e rigoroso, gli spunti ricavati dalla produzione dello psicoterapeuta statunitense per individuare metodi d'indagine e d'intervento educativo e didattico funzionali a un superamento dello svantaggio socio-culturale scientificamente fondato.

9. I giudizi a posteriori

Venendo ora alle reazioni pedagogiche formulate *a posteriori*, la scelta, certamente legittima, operata da Frabboni e Pinto Minerva³⁸ di prendere le mosse dal 1968 per ricostruire il dibattito pedagogico svoltosi in Italia negli ultimi tre decenni del Novecento non deve trarre in inganno. Anzitutto, perché non sono state certo le rivendicazioni studentesche a innescare l'emancipazione della pedagogia dalla sudditanza nei confronti della filosofia e la ricerca da parte della prima di un assetto disciplinare meno indifendibile. E poi anche perché, nel percorso compiuto dalla pedagogia nel periodo conclusivo del secolo scorso, l'impegno profuso per confutare le accuse di asservimento della pedagogia agli interessi dell'ordine sociale dominante non ha certo costituito il tratto prevalente. Tutt'altro, direi.

Credo anzi si possa motivatamente affermare, in estrema sintesi, che alla sostanziale irrilevanza del contributo pedagogico alle vicende del Sessantotto ha corrisposto, negli anni successivi, quella del fenomeno sessantottesco (fatta eccezione ovviamente per le conseguenze prodotte dalla liberalizzazione degli accessi all'università e dei piani degli studi) per la determinazione dell'assetto epistemologico e istituzionale della disciplina e, almeno in una certa misura, delle problematiche da questa privilegiate.

Illuminante, al riguardo, è la consultazione della voce a firma di R. Mion, *Contestazione giovanile*, nel *Dizionario di Scienze dell'educazione*, pubblicato nel 1997 dall'editrice salesiana

³⁷ Cfr. L. Lumbelli, *La comunicazione non autoritaria (Come rinunciare al "ruolo" in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani)*, Angeli, Milano 1972.

³⁸ Cfr. F. Frabboni-F. Pinto Minerva *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 1994.

(voce riproposta senza variazioni nell'edizione riveduta e corretta del 2008) e, a firma di E. Butturini, nell'*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng, pubblicata nel 1989³⁹.

In entrambi i casi, la contestazione studentesca è considerata in chiave prettamente socio-politica, senza alcun accenno alle implicazioni pedagogico-educative. Se ne richiamano i momenti salienti e se ne espongono le rivendicazioni e i fattori d'inesco. Nella voce curata da Emilio Butturini vengono indicati anche i limiti e le ambiguità, che, a giudizio dell'Autore, avrebbero concorso al declino del movimento, lasciando irrisolti i problemi alle origini della protesta. Ma si tratta appunto di valutazioni che attengono esclusivamente alle dimensioni sociologica e politico-culturale (rivolta dei giovani come prodotto del successo della società adulta; recupero delle posizioni più tradizionali e borghesi; uscita ritardata dall'adolescenza e differimento dell'assunzione di ruoli adulti; culto dell'esperienza fine a se stessa; esaltazione emotivamente e socialmente immatura del principio di piacere).

Lo stesso può dirsi per gli articoli pubblicati da «Riforma della Scuola» in occasione del decennale del Sessantotto, al termine di un intervallo temporale profondamente segnato dalla deriva terroristica e dagli episodi di violenza verificatisi di nuovo anche nelle università. Pur ribadendo il suo giudizio sull'irreversibilità del cambiamento intervenuto nel rapporto giovani-adulti, Lucio Lombardo Radice⁴⁰ evidenzia le bipolarità che ne hanno caratterizzato la successiva evoluzione: sviluppo democratico - terrorismo; democrazia diretta - violenza autoritaria delle minoranze; emancipazione costruttiva - disgregazione nullistica; rinnovamento della cultura - nuovo dogmatismo.

Luana Benini⁴¹, presentando una sintesi degli interventi pronunciati nel corso dell'assemblea di «Città futura» svoltasi a Pisa sempre nel 1978, riporta le critiche rivolte al movimento da Badaloni: superbia intellettuale; libertà vista in opposizione alla rivoluzione tecnico-scientifica; liberazione da studio e lavoro; rapporto tra riduzione della complessità ed estremismo armato.

Solo Maurizio Valente⁴² si avventura in un giudizio di carattere pedagogico, evidenziando i limiti di un'azione educativa che sottrae lo sviluppo delle giovani generazioni alle contraddizioni della realtà.

Al ripensamento critico del '68 sul versante della pedagogia e della comunicazione è dedicato il volume edito nel 2011 a cura di Carmen Betti e Franco Cambi già citato, nel quale sono raccolti gli interventi al convegno nazionale Cirse (Centro Italiano di Ricerca Storico Educativa), svoltosi a Firenze l'anno precedente.

Vi sono raccolti contributi d'indubbio interesse sul piano della documentazione storica. La loro analisi, tuttavia, supporta solo in parte quanto affermato da Franco Cambi nella *Prefazione*. Sostenere che «l'esperienza del '68 come critica all'apparato ideologico scolastico resta ancora

³⁹ Cfr.: R. Mion, voce "Contestazione giovanile", in *Dizionario di scienze dell'educazione*, a cura di J.M. PELLEZZO, C. NANNI, G. MALIZIA, ElleDiCi-LAS-S.E.I., Torino-Roma 1997; E. Butturini, voce "Contestazione giovanile", in *Enciclopedia pedagogica*, diretta da M. Laeng, vol. 2, La Scuola, Brescia 1989.

⁴⁰ Cfr. L. Lombardo Radice, *I conti con il sessantotto*, in «Riforma della Scuola», XXIV, 1978, 5, pp. 5-10.

⁴¹ Cfr. L. Benini, *Idee del '68 e le lotte dei giovani*, in «Riforma della Scuola», XXIV, 1978, 5, pp. 16-18.

⁴² Cfr. M. Valente, *Come eravamo (riflessione critica sulla "negazione del ruolo" di un insegnante del '68)*, in «Riforma della scuola», XXIV, 1978, 5, pp. 14-15.

oggi [...] fondamentale: come punto di riferimento di *analisi* e di *interpretazione*», per cui «gli esiti del dibattito nato nel '68 sono ancora tra noi e debbono rimanerci», al fine di evitare una deriva involutiva, esprime un'esigenza e una tensione del tutto condivisibili. Ma ciò non significa che la pedagogia abbia saputo mantenere vivo il proprio impegno in questa direzione. Non a caso, nel saggio di Carmela Covato⁴³ si lamenta la rimozione, negli ultimi decenni, dell'attenzione al rapporto tra innovazione scolastica e mutamento sociale. Se anzi si considerano gli orientamenti di fatto prevalenti nella ricerca pedagogica più recente, riesce obiettivamente difficile liquidare come infondata la tesi sostenuta nello stesso volume da Hervé Cavallera. E cioè che «l'irruzione dell'economico e delle discipline sociali» abbia determinato il passaggio da una pedagogia «sostenitrice delle garanzie sociali» ad una «sempre più tecnica e meno educazione». Per cui, paradossalmente, «l'attuale liberismo, di cui si pasce lo spirito dell'educativo e che permea tutto il mondo pedagogico «non sarebbe che “il frutto della temperie sessantottina”»⁴⁴.

10. Autorità e libertà: una questione rimossa

Anche un altro tema chiave della contestazione giovanile, quello del rapporto tra autorità e libertà, non sembra aver ottenuto, da parte della riflessione pedagogica degli ultimi decenni, l'attenzione che avrebbe forse meritato, come osserva Enza Colicchi presentando gli atti del volume che raccoglie i contributi al convegno su “Educazione e libertà nel tempo presente”, svoltosi a Messina nel 2006: una «caduta d'interesse» riconducibile, a giudizio dell'Autrice, soprattutto al declino dei «sistemi di pensiero ideologici – filosofici, religiosi, politici – che sostanziano e sostenevano la teorizzazione pedagogica» e al nuovo clima culturale, contrassegnato dalla complessità e dalla postmodernità, che «ha concorso a determinare un macroscopico indebolimento delle pratiche educative intenzionali». Eppure, afferma Colicchi, non è «immaginabile una libertà senza legami o ‘vincoli’»⁴⁵.

Nella sezione conclusiva del volume, dal titolo *Educare alla libertà oggi*, Gaetano Bonetta⁴⁶ ripropone, seppure in termini in parte diversi, la prospettiva indicata quasi mezzo secolo prima da De Bartolomeis, insistendo in particolare sul superamento dell'istituzionalizzazione e frammentazione del sapere e sull'adozione di un «metodo-non metodo» di ricerca e di percorsi formativi che palesino, anziché occultare, la propria incompletezza. Viene così richiamata un'istanza centrale nelle rivendicazioni studentesche di fine anni Sessanta, quella dell'inter o multidisciplinarietà, della quale, a mio avviso, la pedagogia successiva si è fatta portatrice solo con enunciazioni di principio. Perché in effetti, più che di confronti e interazioni con le altre

⁴³ Cfr. C. Covato, *Contro l'educazione: la critica dell'ideologia e la speranza antiautoritaria*, in *Il '68: una rivoluzione...*, cit., pp. 33-41.

⁴⁴ Cfr. H.A. Cavallera, *Una svolta storiografica?*, in *Il sessantotto ...*, cit., pp. 89-98.

⁴⁵ E. Colicchi, *Prefazione*, in *Educazione e libertà nel tempo presente (Percorsi, modelli, problemi)*, a cura di E. Colicchi e A.M. Passaseo, Messina-Civitanova Marche 2008, pp. 9, 11.

⁴⁶ Cfr. G. Bonetta, *Istituzioni formative e libertà nella conoscenza*, in *Educazione e libertà...*, cit., pp. 279-298.

discipline, se si escludono le novità introdotte nei piani degli studi dei corsi di laurea in scienze dell'educazione e della formazione, ci si è limitati ad un'interdisciplinarietà di facciata, circoscritta all'utilizzazione da parte dei pedagogisti di conoscenze prodotte da altri ambiti disciplinari⁴⁷.

Sempre nella sezione conclusiva del volume è collocato il saggio di Raffaele Mantegazza, il solo che non pare risentire del mezzo secolo trascorso dall'esplosione della rivolta studentesca. Compiti della pedagogia, per Mantegazza, sono lo studio e lo smascheramento dei «dispositivi materiali e inconsci di una pratica di potere che permette la costituzione di una soggettività funzionale all'ordine sociale sussistente», per giungere a definire «una forma di soggettività aperta ed elastica, che preveda come sua propria dimensione strutturale ed esperienziale il confronto e il conflitto continuo tra le diverse forme di alterità». Ciò richiede la messa in atto di un «controdispositivo resistenziale», orientato a formare un cittadino cosciente e ribelle, la trasformazione di insegnamento ed educazione in vere e proprie «palestre resistenziali», nelle quali tutti i soggetti, di qualsiasi età e provenienza, possono raccontare come hanno resistito e insegnare gli uni agli altri strategie e tecniche di opposizione al dominio⁴⁸. A differenza di quanto avviene nella maggior parte degli altri saggi raccolti nel volume, l'Autore non si limita a prospettare le finalità da perseguire. Indica anche, cosa certamente apprezzabile, gli strumenti dei quali avvalersi per raggiungere gli scopi prefissi. Si tratta tuttavia di strumenti la cui inconsistenza, quanto a livello di elaborazione pedagogica, non può essere sottaciuta. Per attuare un intervento educativo basato esclusivamente sul racconto e sulla discussione delle esperienze di testimoni privilegiati non credo proprio sia necessario disporre di una pedagogia e di una didattica particolarmente elaborate.

D'altro canto, ad accomunare la quasi totalità dei saggi raccolti nel volume, oltre all'ammissione delle estreme difficoltà con le quali un'educazione alla libertà e nella libertà è costretta a misurarsi nell'epoca postmoderna, è la netta e aperta confutazione di alcuni dei pilastri posti a fondamento delle rivendicazioni sessantottesche. Primo fra tutti, come si è poc'anzi accennato, l'annullamento del senso del limite, con il delirio di onnipotenza che ne consegue, e il rifiuto di sistemi valoriali vincolanti. Ma anche l'eliminazione dell'adulto come figura di riferimento e come guida del processo formativo. La relazione educativa, per Carlo Nanni, viene così avvertita come impedimento alla libera crescita personale e il giovanilismo generalizzato (fatto proprio, cioè, anche dagli adulti, forse ancor più che dagli stessi giovani), «che esalta la freschezza vitale, la spontaneità, la permanente novità, il libertarismo, l'assenza di norme, l'instabilità, l'auto-referenzialità, l'ego-centrismo assoluto, l'esperienzialismo e lo sperimentalismo», fa venir meno la possibilità stessa di un rapporto intergenerazionale autentico e finisce per privare adolescenti e giovani di modelli di riferimento. Così, l'alternativa della società fraterna antiautoritaria, senza padri e maestri, prospettata dalla critica sessantottesca,

⁴⁷ Per un approfondimento di questo aspetto rinvio al mio saggio *Pedagogia o scienze dell'educazione?* In AA.VV. *La pedagogia generale (Aspetti, temi, questioni)*, Monduzzi, Milano 2011.

⁴⁸ Cfr. R. Mantegazza, *Libertà obbligatoria. La costruzione del soggetto tra asservimento e resistenza*, in *Educazione e libertà...*, cit., pp. 243-255.

non solo si rivela «poco realistica e illusoria», ma rischia addirittura di eliminare alla radice i presupposti dell'azione educativa⁴⁹.

Senza con questo sopravvalutare l'influenza della pedagogia sulle pratiche educative, penso ci si dovrebbe interrogare sul rapporto che la tendenza appena accennata può avere con lo scarso interesse che, negli ultimi decenni, la ricerca pedagogica ha riservato alla formazione dei giovani e degli adolescenti, perché concentrata in prevalenza sulle prime fasi della crescita, ritenute a buon diritto di fondamentale importanza per il superamento dello svantaggio socio-culturale.

11. Sessantotto e rinuncia all'educazione

Perché la famiglia possa svolgere la propria funzione educativa, sosteneva Savater in un volumetto che ha avuto un certo successo sul finire del secolo scorso, occorre che qualcuno dei suoi membri si rassegni ad assumere il ruolo dell'adulto⁵⁰.

Nel paragrafo dedicato al Sessantotto del suo *I valori dell'educazione*, Olivier Reboul, dopo aver ricordato come l'adulto ne sia stato il bersaglio principale e aver interpretato come ricerca dell'eterna infanzia la rivendicazione del primato assoluto del desiderio, dell'immaginazione al potere e della festa invece del lavoro, precisa che l'adulto non si contrappone all'infanzia bensì all'infantile. E cioè alla condizione di chi: prende i desideri per realtà; non sa staccarsi dal presente; non accetta i mezzi connessi ai fini; è egocentrico; non sa prendere decisioni; è irresponsabile; ha un rapporto patologico con l'autorità; manca di humor⁵¹.

Lo scrittore Antonio Scurati, in un articolo pubblicato di recente sul quotidiano «La Stampa»⁵², nel sostenere che «la nostra epoca si sta avviando al tramonto della pedagogia», notava che il processo, in atto da alcuni decenni, non si configura come «rifiuto delle pedagogie tradizionali, conservatrici e reazionarie» bensì come «abbandono stesso dell'idea che il bambino debba essere in qualche modo – e da qualcuno – accompagnato, guidato, condotto per mano a una destinazione a lui ignota».

Riprendendo l'argomento a poco più di due mesi di distanza per commentare gli episodi di bullismo nei confronti degli insegnanti verificatisi nel frattempo nelle scuole italiane, fa risalire ad «un momento non meglio precisato della seconda metà secolo scorso» il rigetto «della severa educazione ricevuta dai propri padri [...] senza sostituirla con un'altra. Non si è interrotta la trasmissione di uno specifico modello educativo ma si è abdicato all'idea stessa che i figli dell'uomo debbano ricevere una qualche educazione»⁵³.

⁴⁹ Cfr. C. Nanni, *Crescere liberi nel tempo di relazioni educative "senza Edipo"*, in *Educazione e libertà...*, cit., pp. 91-122.

⁵⁰ Cfr. F. Savater, *A mia madre mia prima maestra (Il valore di educare)*, trad. it. Laterza, Roma-Bari 1997.

⁵¹ Cfr. O. Reboul, *I valori dell'educazione*, trad. it. Ancora, Milano 1992.

⁵² Cfr. A. Scurati, *L'educazione scompare dall'orizzonte*, in «La Stampa», 15 febbraio 2018.

⁵³ Cfr. A. Scurati, *L'obbligo smarrito di educare*, in «La Stampa», 23 aprile 2018.

Imputare al Sessantotto la responsabilità di tutto questo sarebbe troppo facile e rischierebbe di mitizzare ancora una volta, seppure in negativo, il movimento della contestazione giovanile. Di ignorare che esso, più che la causa, è stato l'effetto, la valvola di sfogo o la manifestazione più eclatante del disagio e delle aspettative innescati dalle profonde trasformazioni verificatesi nel secondo dopoguerra.

Che alcune delle idee e degli slogan elaborati in quella stagione siano stati fatti propri dalla mentalità corrente non è certo da escludere. Tutt'altro.

Quel che credo sia inconfutabile è che l'accento posto sulla soddisfazione immediata di bisogni e desideri, sul rifiuto aprioristico di qualsiasi tradizione e autorità, sul divieto di vietare, sul primato dell'autogratificazione personale, sul coinvolgimento senza mediazione alcuna dei bambini nelle esperienze degli adulti, mina alle radici i presupposti stessi dell'azione educativa, impedendo anche solo di concepire un intervento sulle giovani generazioni, che (come ricordava Philippe Meirieu nel corso di una conferenza sull'educazione ambientale tenuta, presso l'Unesco, al summit dell'organizzazione per l'educazione all'ambiente dei paesi francofoni Planèt'ere) le aiuti a passare da un rapporto col mondo inteso come oggetto ad uno per cui il mondo è un progetto da elaborare e realizzare⁵⁴.

Per concludere con una battuta, mi verrebbe da dire che, alla luce di queste considerazioni, la reciproca irrilevanza di Sessantotto e pedagogia, cui ho fatto cenno, potrebbe trovare retrospettivamente qualche giustificazione.

*Enver Bardulla,
Università di Parma*

⁵⁴ P. Meirieu, *Éduquer à l'environnement: pourquoi? Comment? Du monde-objet au monde-projet*, in www.meirieu.com/articles/monde%20objet_projet-rtf.pdf.

I saperi dell'educazione: note per una storia

Egle Becchi

Il sapere educativo è polisemico, e la storia del periodo fra la metà del secolo scorso e i nostri giorni mostra le variazioni di questo costrutto. Il sapere educativo connesso con molte scienze umane- psicologia, sociologia, antropologia culturale-, come prodotto del lavoro comune fra chi insegna e chi apprende, come espressione di nuovi soggetti del mondo educativo, sono gli esempi significativi che vengono analizzati in questo saggio.

Educational knowledge has many meanings in the pedagogical culture and the history of the period between the second half of the past century and present time shows the changes of this concept. Educational knowledge as connected with many sciences of man- psychology, sociology, cultural anthropology- , as product of teacher and pupil common work, as expression of new figures of the educational scene, are the examples analyzed in this paper.

Parole chiave

Il sapere educativo e i suoi molti significati; la sua relazione con molte scienze dell'uomo; quale prodotto del lavoro comune di maestro e allievo; come espressione di nuove figure del mondo educativo

Keywords

Educational knowledge; its many meanings; its relationship with many sciences of man; as product of teacher and pupil work; as expression of new figures of educational world

Per un periodo lunghissimo ho parlato di 'pedagogia' nei miei corsi universitari. Ogni anno, scegliendo un argomento, mi chiedevo se il discorrere su quello specifico tema nelle aule universitarie – grandi e piccole, di Milano, Ferrara, Pavia, dove avevo insegnato per tanto tempo – avesse dei legami significativi con il termine – appunto 'pedagogia' – che, nelle bacheche, nei registri di corsi ed esami, nei documenti ministeriali definiva il mio lavoro magistrale. Nei primi anni, fino alla contestazione, ero venuta scegliendo autori o tematiche che avevano espresso problemi e progetti educativi in tempi passati lontani o recenti, pur sempre consapevole che una 'mia pedagogia' non ero capace di prospettarla in modo compiuto; ma che, in ogni caso, di 'pedagogia' dovevo trattare. E nei vari corsi che hanno costellato quei molti anni, mi incamminavo per strade piene di curve, o, meglio di buche, nelle quali finivo per cadere e dalle quali, bene o male, risalivo. Dopo la metà degli anni Ottanta, a Pavia, i corsi di pedagogia si erano svolti perlopiù all' insegna del sapere psicoanalitico: Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Bruno Bettelheim, Erik Erikson erano stati gli autori di cui leggevo e commentavo testi che secondo me avevano un senso pedagogico, uno spessore e un'originalità concettuali che non trovavo in altri. La scelta dell'argomento di ogni corso, quindi, era tangenziale, rispetto all'uso corrente, nel mondo accademico, del termine di 'pedagogia', molto più specifica, di una natura monografica estrema. Era in ogni caso un tema che decidevo di scegliere in quanto ritenevo che varie forme di psicoanalisi fossero espressioni di un sapere

capace di fondare uno specifico lavoro formativo. In altre parole, mi pareva che entrando nel discorso pedagogico con l'intento di mostrare come questo potesse legittimare una prassi dotata di specifici caratteri, ma, insieme, originale, densa di implicazioni concettuali, legata a determinate circostanze, e, pur sempre capace di valere anche per il presente, alcune tematiche di base della cultura psicoanalitica fossero la scelta più avveduta. Credo che buona parte degli studenti non fosse stata scontenta di queste mie opzioni.

Sarà, quindi, anche un filo autobiografico a legare insieme queste note, dedicate a un interrogativo che ancora mi inquieta, vale a dire, che cosa sia il sapere dell'educare – chiamiamolo così, senza disturbare il termine di 'pedagogia', da comprendersi nelle molte accezioni in cui è stato espresso negli ultimi cinquant'anni, in un lessico tutto da ricostruire, da capire, da annotare –. Sapere che intendo, qui, senza pretese di compiuta correttezza formale, come un insieme di nozioni, di contenuti epistemici, di prospettazione di fini, di definizione, di progettazione e di organizzazione di pratiche ritenute efficaci, e, in ogni caso, costituito sia dall'offerta che dalla domanda formativa, dalla cultura di chi educa/insegna e dalle obbligazioni circa quanto deve far apprendere, ma, in una, dalla cultura che chi apprende assimila nei contesti in cui vive fuori dall'aula – anzitutto dalla famiglia – e trasloca nella classe.

1. I saperi educativi della contestazione

Nell'anno accademico 1969-1970, il secondo per il calendario della contestazione all'Università Statale di Milano, avevo messo in cantiere e dato inizio a un corso su Pestalozzi. Ingenuamente pensavo che un autore come il Pedagogista zurighese non sarebbe stato indigesto a studenti di nuovo e antico regime, a mio avviso potenzialmente interessati alla chiave sociale del suo discorso, alla sua attenzione per una storia dell'umanità più bassa e per la sua redenzione nella comunità. Avevo torto; se anche alla Statale milanese, in quegli anni già università di massa, una parte dei giovani frequentava pedagogia al terzo, ma anche – per una modificazione interna dei piani di studio –, al primo anno, lo faceva con interessi vari e solo in parte in linea con il tema del mio corso. Circolava, nei gruppi più attivi degli studenti iscritti a filosofia che intendevano sostenere l'esame di pedagogia, un'idea non ben definita di educazione e di sapere che stava alla base dei processi formativi. Idea complessa, non tanto derivata da letture approfondite, quanto da informazioni su pratiche alternative nella scuola e alla scuola, di cui aveva notizia per sentito dire, da consultazioni rapide e parziali delle *Lettere a una professoressa* di Don Milani, edite a Firenze nel 1967, di pagine del *Libretto Rosso* di Mao Tse Tung. Nelle contestazioni, quasi ad ogni lezione, in cui si criticava la natura 'borghese' del mio corso, trapelava anche il tema dell'autoritarismo che era proprio dell'insegnamento universitario, cui il mio non faceva eccezione: lezioni dalla cattedra, orari fissi, definizione del tema da parte del docente, valutazione finale fatta dal docente stesso, inserito in una commissione composta da tre professori. Il corso andava scelto, non necessariamente frequentato, doveva concludersi con un esame su un programma che era quello delle lezioni oppure concordato con il titolare del corso stesso. Per il pubblico che era presente nell'aula durante le mie lezioni, 'pedagogia', insomma, era un insieme di idee non chiare, che

coesistevano in un complesso di circostanze accademiche altrettanto confuse, ma organizzate in modo ferreamente istituzionale. Fra gli studenti che seguivano, perlopiù in maniera irregolare, le mie lezioni, c'erano anche dei noti contestatori, che intervenivano ad ogni piè sospinto, cercando di insegnarmi che cosa ci fosse di sbagliato nel mio discorso, e dove andasse trovato il fondamento accettabile dell'educare. Fondamento non univoco, confuso, risultato di un sentito dire, ma anche – e in non pochi casi – di pratiche esercitate in doposcuola liberamente organizzati, localizzati in periferie lontanissime dal centro. In questi doposcuola, allestiti fuori dalle istituzioni ufficiali, parecchi giovani contestatori acculturavano- e indottrinarono – bambini perlopiù di famiglie immigrate di recente dal Sud, cui la scuola offriva un sapere di classe che – agli occhi dei giovani 'doposcuolisti' – non era pertinente alla loro condizione sociale, né li aiutava a emanciparsi. A un' incoativa cultura marxista degli studenti si intrecciavano elementi di marca antiautoritaria, da non esercitarsi solo nell' aula accademica, ma da trasferirsi anche in altri luoghi critici della comunità, certo non ultimo nella scuola in tutti i suoi gradi.

A ripensare a quei tempi, mi accorgo come a informare questa intricata richiesta di cultura educativa diversa da quella cui cercavo di dare risposta , ci fosse soprattutto una domanda di 'come fare' che animava molti di questi studenti impegnati- come ho detto- anche in forme variegata di prassi; un'esigenza di fare esperienze in prima persona, non come semplice esercizio di istruzione, ma anche – e forse soprattutto – come progetto e verifica di un sapere che si fa azione, ma che , anzitutto, va definito come sapere. Un sapere che si svolgeva entro due fronti, quello polemico contro le istituzioni formative esistenti – e di questo io avevo sotto gli occhi la lotta contro un' università considerata obsoleta e non democratica –, e quello che credo si potesse chiamare di esperienza personale , un sapere fondante per una pratica nuova, sia relazionalmente sia per quanto riguardava i contenuti, nella scuola degli emarginati, nelle Coree milanesi. Questo è quanto vedevo io dal mio osservatorio di incaricata di pedagogia nella Facoltà di Lettere e filosofia della Statale milanese. Nel mio ruolo io ero, quindi, una figura obsoleta, capace di ascolto, di civile pazienza, di curiosità, ma pur sempre un soggetto di un *ancien régime*, destinata a finire sulle barricate accademiche.

Questo preambolo autobiografico per dare una cornice a un primo incontro con la molteplicità dei saperi che entravano – e tuttora entrano – in quella che negli statuti accademici era denominata 'pedagogia'- oggi 'pedagogia generale e sociale' -,e che forse sarebbe meglio indicare come 'educazione'. Intendo con questo costruito un insieme di pratiche legate da – e a – conoscenze di vario ordine epistemologico. Interesse nel fare, da parte degli studenti, ho ricordato, ma di un fare che avesse la sua – o meglio, le – sue teorie, che non stavano solo nel *Libretto Rosso* di Mao, non nelle *Lettere a una professoressa* di Don Milani ma in altri testi di progetti radicalmente antitradizionali, editi e diffusi tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio di quelli Settanta. Ci volevano proposte originali, nuove, all'altezza dei tempi, che avessero uno spessore teorico, non fossero solo progetti di tipo sociodidattico. Qui stava la novità della richiesta che gli studenti esprimevano in modo poco chiaro, e che io sono stata capace di decodificare solo molto tempo dopo, ignara, allora, disattenta, forse troppo implicata nel fronte polemico che si era definito contro di me, come contro un ridotto numero di docenti della Facoltà di lettere e filosofia dell' Ateneo milanese, specialmente capaci di ascolto, di

riflessione, di liberalità. Quanto mi si chiedeva – in termini confusi, per me criptici- erano informazioni su un sapere che della pedagogia avesse insieme – e la sintesi è comunque difficile se non impossibile- la dimensione teorica e quella dell’operare: per questa complessa cultura andava chiesta una rifondazione che ne chiarisse, spiegasse, legittimasse il momento pratico e, nell’aula universitaria, il suo intreccio con quello teorico.

Una soluzione sembrava quella che veniva proposta, proprio in quegli anni, da una voce *sui generis* del sapere psicoanalitico milanese, politicamente impegnata, culturalmente attenta. E questa proposta si era trovata – non ho informazioni se fosse stata prospettata dall’ideatore e animatore dell’impresa, oppure qualcuno degli studenti stessi l’avesse evocata – nell’iniziativa milanese di Elvio Fachinelli, psicoanalista, noto non solo per le sue traduzioni di testi freudiani, ma anche per alcune sue riflessioni originali nel territorio della psicologia del profondo e, non ultime, di natura pedagogica¹. Fu lui il responsabile di un controcorso di pedagogia nell’anno accademico 1969-70, i cui studenti mi chiesero un esame sul programma svolto dalle loro discussioni con Elio Fachinelli. La richiesta non venne soddisfatta, e, questa volta, a differenza di altre, fui irremovibile. Titolare dell’insegnamento ero io, e l’esame e il suo programma erano di mia responsabilità. Per chi non aveva potuto frequentare, il programma poteva essere concordato su testi diversi da quelli pestalozziani, pur sempre la loro definizione faceva parte delle mie responsabilità accademiche.

Non so come fosse organizzato il controcorso di Fachinelli, con tutta probabilità era costituito da una serie di incontri di discussione fra studenti e degli adulti, *in primis* Fachinelli stesso. Il discorso aveva il suo centro sui temi dell’autoritarismo, della vita pulsionale, dei ruoli nelle istituzioni formative, non ultimo nella scuola. E aveva la sua base operativa nella gestione pedagogica di una scuola dell’infanzia in una zona del centro di Milano, socialmente molto eterogenea, quella del quartiere Ticinese. Temi che di lì a qualche anno sarebbero stati ripresi in un convegno organizzato dallo stesso Fachinelli² e messi in bella copia nell’*einaudiano L’erba voglio*³, in cui si resoconta l’esperienza dell’asilo autogestito di Porta Ticinese, e alla quale partecipavano anche intellettuali non solo milanesi. L’argomento di fondo erano la possibilità, il significato teorico, le modalità e i problemi di una prassi antiautoritaria in istituzioni educative di grado diverso, e la loro “prova” in un asilo autogestito da famiglie e educatori volontari in un quartiere centrale, ma socialmente svantaggiato di Milano, appunto quello di Porta Ticinese.

L’idea di un controcorso e il suo, per me, misterioso svolgimento, connesso con la richiesta di una sua legittimazione, mi offese. Sentimento che non avevo mai provato nei confronti degli studenti più accesi contestatori che intervenivano criticamente durante le lezioni; nel caso di Fachinelli era un intellettuale adulto che operava come maestro, in nome di un sapere” non tradizionale” come era invece qualificato quello che io trasmettevo nelle mie lezioni⁴. E anche la lettera, diciamo autogiustificatoria, che ricevetti da Fachinelli alla fine dell’anno

¹ *Il bambino dalle uova d’oro*, Feltrinelli, Milano 1974

² *Esperienze non autoritarie nella scuola*, Milano, 20-21 giugno 1970.

³ E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani, G. Sartori (a cura di), *L’erba voglio, Pratica non autoritaria nella scuola*. Einaudi, Torino 1971.

⁴ *Ivi*, p. 29.

accademico, in cui si diceva addolorato che il suo corso fosse stato *contro* quello ufficiale, tenuto da me, non lenì la mia stizza. Ma a pensarci, a tantissimi anni di distanza, non era solo e tanto la mia irritazione per uno sfregio accademico, quanto la scoperta che a trattare di pedagogia ci si poteva arrivare per tante strade, e che quella cultura cui per tradizione, nelle istituzioni formative, veniva assimilata la pedagogia, era solo un'etichetta di comodo, un titolo vischioso, che andava analizzato criticamente, meglio elaborato. Questo processo di ripensamento e di analisi, per me è stato lungo, mi ha richiesto decenni di riflessione e innumerevoli momenti in cui il problema – o come si dice oggi, l'insieme dei problemi e quindi “la problematica” – si ingarbugliava e sembrava irrisolvibile. A tutt'oggi non l'ho risolto.

Nel caso del controcorso di Fachinelli si trattava di un insieme di idee viste nel loro accadere nella pratica formativa. Di idee desunte da letture di testi freudiani, di Reich, di Vera Schmid – il cui *Asilo psicoanalitico di Mosca* circolava allora in una copia tradotta e ciclostilata⁵. Idee relative al corpo, alle relazioni di potere, alle dinamiche istituzionali nella scuola – ma anche nella famiglia –, ai rapporti fra adulti e non adulti, alla diversità sociale e psichica nelle istituzioni, si mescolavano – come hanno testimoniato a breve distanza le pagine de *L'erba voglio* – senza organizzarsi in forma sistematica. Il che non diede risposta ai miei interrogativi degli anni successivi al periodo del controcorso, semmai complicò la questione. Se, in generale, per i temi dei corsi andavano scelti argomenti non tradizionali, questi andavano pur sempre definiti, dovevano esser dotati di chiarezza, e di spendibilità pratica. A quali saperi riferirsi quando si tratta di educazione? Quali erano – e sono – i quadri epistemologici di tali saperi? Come costruire il nesso teoria e prassi formativa?

Testi di sociologia delle istituzioni e di sociolinguistica, relativi ai grossi problemi dello sviluppo infantile, dello svantaggio, dell'eredità culturale, e al loro significato nelle istituzioni cardine della vita educativa- famiglia e scuola- vennero editi in quegli anni: Bourdieu⁶, e, diversamente Bernstein⁷, e, da una prospettiva di psicoanalisi lacaniana, Maud Mannoni⁸ erano gli autori più noti, che ebbero un denso pubblico di lettori, fatto anche di studenti. In queste pagine si incontravano figure nuove dell'educare: gli svantaggiati, i diversamente abili, i contesti acculturanti della famiglia e della scuola tradizionale. Personaggi e agenzie fino allora inediti, che erano stati ignorati se non dalla pratica informale, certamente dalla riflessione educativa. Lo spettro degli interventi che abilitassero tali soggetti a crescere, contrastando gli impedimenti rispetto a una piena socializzazione, si veniva allargando e, intrecciato a questo, anche l'insieme dei saperi che offrivano competenze per gestirli. E quindi venivano cercati, indagati, messi a fuoco brani di nuovi saperi dell'educare, forme di competenza teorico- pratica utilizzabili in sede formativa.

Sul piano della costruzione di una cultura *up to date* dell'educare occorre, insomma, trascendere i confini tradizionali della pedagogia, trovare testi, analizzarli, commentarli nel loro

⁵ V. Schmidt, *L'asilo psicoanalitico di Mosca*, trad. it., Emme Edizioni, Milano 1972.

⁶ P. Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, trad. it in M.Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione, conflitto*, il Mulino, Bologna 1972, pp. 283-31.

⁷ B. Bernstein, *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in A.A.V.V. *L'educazione degli svantaggiati*, FrancoAngeli, Milano 1971, pp.90-117.

⁸ M. Mannoni, *Educazione impossibile. Con un contributo di Simone Benhaim, R.Lefort, e di un gruppo di studenti*, tra. it., Feltrinelli, Milano 1974.

possibile utilizzo educativo, vedere in che rapporto stavano con la voglia di far crescere, aiutare, riscattare, che in quegli anni, lo ricordo, era particolarmente acuta. Opere specialistiche di psicologia, sociologia, psicologia del profondo, antropologia culturale, vennero edite in progressione vistosa, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio dell'ultimo ventennio del secolo, facendo conoscere a un pubblico di educatori e di studiosi di problemi della formazione, quali potevano essere le circostanze culturali di un sapere dell'educare, fondato e efficace.

Il teatro pedagogico si veniva facendo più vario, si spartiva in settori, si articolava in riflessioni accademicamente plausibili. I tentativi di pedagogia alternativa nell'insegnamento universitario che io avevo esperito nell'Università milanese della fine degli anni Sessanta, esprimevano un disagio diffuso, non si erano fermati a Milano. L'alternativo – nella prassi e nella teoria – si era espanso in altre realtà dell'educare, in luoghi allestiti come laboratori di idee diverse, di pratiche nuove, destinati a soggetti fino allora fatti crescere senza una riflessione previa e successiva. In questi casi, i destinatari privilegiati, accanto a quelli tradizionali, erano i più piccoli, i meno alfabetizzati, quelli psichicamente più difficili. Si delineava in questo periodo un nuovo sapere educativo di marca alternativa, sapere che perlopiù non è cresciuto, non si è affermato, è rimasto come una serie di curiosità da studiare, rispetto al maturarsi delle quali gli anni successivi non hanno mostrato dei risultati solidi e socializzabili. Da noi, come in altri contesti del mondo, forme di istituzioni alternative sono ormai paragrafi di una storia che ha avuto i suoi fenomeni locali e temporali, ma non fa parte di un visibile divenire⁹. Si trattava di casi che perlopiù traevano spunto da idee psicoanalitiche, specie di marca reichiana, ma non attingevano esplicitamente a progetti e modelli di fare desunti da una pedagogia psicoanalitica che pure aveva avuto esempi significativi, esperienze note e resocontate, affatto originali e uniche¹⁰.

2. Le scienze dell'educazione

Ma c'erano altri percorsi di riflessione sull'educare, in corso da più anni, presentati in riviste pedagogiche, a quanto so di raro utilizzo accademico, e/o contenuti in testi. A partire dagli anni Cinquanta, a Firenze, per impulso di Ernesto Codignola si era costituito un gruppo di pedagogisti impegnati in un'opera di allargamento del discorso pedagogico oltre i confini nazionali e soprattutto oltre i confini di una prospettiva neoidealista. La cultura educativa americana, già presente sulla scena scolastica italiana per opera di C.W. Washburne, era stata fatta conoscere in una serie di opere pedagogiche di John Dewey, tradotte e inquadrate specialmente da Lamberto Borghi, che era tornato dall'esilio americano e orientava e sosteneva

⁹ Per quanto riguarda il contesto italiano, ricordo due saggi a mia firma, che raccontano di esperienze nuovissime, brevi in tempi e localizzate in spazi particolari, sull'educazione della primissima età. Cfr. E. Becchi, assieme a M.E. Tambini Doughty, *Per un asilo-nido alternativo*, in S. Mantovani (a cura di), *Asili-nido. Psicologia e pedagogia*. FrancoAngeli, Milano, 1976, pp. 201-229. e E. Becchi, *Ripensare l'alternativo*, in G. Tassinari (a cura di) *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi. Università di Firenze. Facoltà di Magistero, 8-9 ottobre 1986*, Le Monnier, Firenze 1987, pp.161-166.

¹⁰ Per un quadro complessivo, rimando al mio saggio *Dall'infanzia svelata all'adulto consapevole: la costruzione dell'uomo nuovo nella pedagogia di Freud* in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 9, 202, pp.167-190.

la scelta dei testi deweyani da tradurre., la rivista diretta da Ernesto Codignola e la casa editrice La Nuova Italia erano le agenzie animatrici di questa operazione, nel cui quadro, nel 1951 venne presentata al pubblico italiano la traduzione di un breve libro del Pensatore americano, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, pubblicato negli Stati Uniti nel 1929. Il testo, che sosteneva l'idea di una natura "scientifica" dell'educazione da intendersi in modo assai elastico, da considerarsi come «scienza in fase di transizione dallo stato empirico a quello scientifico»¹¹, non ebbe molta fortuna; negli articoli su «Scuola e città» – soprattutto in quelli di Borghi, che trattavano del suo pensiero –, non venne mai citato, e si preferirono altre opere del filosofo americano, di più immediata fruizione nel progettare una nuova educazione per una nuova scuola. Pur sempre, nelle pagine della rivista, al tema delle scienze dell'educazione si riconosceva un posto di riguardo. Se ne occupavano oltre a Borghi, a Visalberghi, a Bertin, soprattutto De Bartolomeis, che nel 1953 pubblicò per la Nuova Italia un testo dal titolo *La pedagogia come scienza*, riedito varie volte. Scienza dell'educazione è costruito complesso, lontano da idee di marca positivista, non va inteso in senso riduzionistico, né tanto meno come teoresi di tipo speculativo. «Scientifico è [ogni] criterio adeguato rispetto a ciò che si intende conoscere»¹²; nel caso dell'educazione la sua pertinenza è relativa al «tema umano»¹³; e se l'educazione è scienza, lo è in quanto è «una struttura, [e] lo è in tutte le sue parti essenziali»¹⁴, vale a dire la crescita, i fini, l'organizzazione scolastica, il curriculum. In questa accezione la pedagogia risulta dotata di una natura composita¹⁵, vive nella collaborazione con altre scienze dell'uomo¹⁶. Le pagine di De Bartolomeis non erano limpide, mettevano sul tavolo più problemi di quanti non ne definissero e risolvessero e, senza entrare in merito allo statuto epistemologico delle scienze umane che avrebbero dovuto concorrere alla costituzione dell'educazione in termini di scienza, il discorso illustrava esempi di educazione tradizionale, di scuole nuove, di esperienze attivistiche. Ma apriva molte vie, che avrebbero costituito itinerari di ricerca e di messa a punto teorica negli anni successivi.

Quanto appariva già solidamente acquisito nel volume di De Bartolomeis, è che esistono delle scienze umane – psicologia, sociologia e antropologia culturale – le quali sono primarie nel compito collaborativo, che agevola l'educazione nella sua natura di scienza. In quegli anni sulle pagine di «Scuola e città» i vari autori insistevano sul fatto che l'educare non è un lavoro che fa i conti soltanto con se stesso, ma si avvale di altri saperi, anzitutto di quello psicologico, ma pure di quello sociologico e, seppure in tono minore, di quello dell'antropologia culturale. Siamo alla metà degli anni Cinquanta, la rivista discute i nuovi programmi della scuola elementare del 1955 e avvia il dibattito sulla scuola del preadolescente, e la psicologia risulta come sapere privilegiato in questo impegno di cooperazione. Accanto ai saggi su «Scuola e città», vengono pubblicate dalla Nuova Italia, versioni di volumi, dove questo scambio appare chiaro in esempi e pagine teoriche: gli autori sono soprattutto Piaget, a partire dal testo in collaborazione con B. Boscher e A. Chatelet, *Avviamento al calcolo*, pubblicato nel 1956,

¹¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 7.

¹² F. de Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 18.

¹³ *Ivi*, p. 18.

¹⁴ *Ivi*, p. 31.

¹⁵ *Ivi*, p. 37.

¹⁶ *Ivi*, p. 413.

seguito, negli anni tra i Cinquanta e i Settanta, da opere maggiori; e Susan Isaacs, le cui traduzioni hanno inizio a partire da *I ragazzi dai sette agli undici anni*, edito nel 1951, seguito da *Lo sviluppo intellettuale nei bambini al di sotto degli otto anni*, nel 1961 e da *Lo sviluppo sociale dei bambini* nel 1967, che resocontano l'esperienza della Malting House School, una scuola modello realizzata negli anni Venti a Cambridge, le cui idee ispiratrici sono attinte da pagine piagetiane e da testi psicoanalitici. La versione di queste – e di altre – opere mostrano al lettore l'importanza di un confronto fra la cultura pedagogica e quella psicologica, e, insieme, la loro possibile concorrenza. A «Scuola e città» cominciano a collaborare psicologi di mestiere: A. Massucco Costa, D. Origlia, che riflettendo sull'evoluzione del bambino e dell'adolescente italiano, specie in situazione scolastica, fanno conoscere testi e teorie di psicologie d'oltralpe e d'oltreoceano. Il contributo della psicologia a

un'adeguata trattazione dei problemi educativi – nell'ordine sia teorico sia pratico – l'aiuto della psicologia è assolutamente indispensabile /.../ D'altra parte, quanto alla forma che l'aiuto di tali ricerche / quelle psicologico / deve assumere per essere veramente proficuo, regna una notevole confusione di idee

afferma De Bartolomeis nel 1956¹⁷. Il problema rimane aperto, ma costituisce stimolo per discussioni, ricerche, progetti, che nel gruppo di «Scuola e città» ha una destinazione non solo e tanto accademica, quanto di innovazione della scuola, della sua organizzazione, delle sue didattiche.

Negli stessi anni – nel 1954 – ha inizio la pubblicazione di una rivista edita dai Salesiani «Orientamenti pedagogici». La dirige Pietro Braidò, nell'elenco dei collaboratori c'è anche Raymond Buyse, che all'università cattolica di Lovanio dirige e anima, con larga partecipazione internazionale, il Laboratorio di pedagogia sperimentale. Il periodico «Orientamenti pedagogici» è destinato soprattutto agli insegnanti, che vanno aggiornati anche per quanto riguarda problemi di psicologia applicata all'educazione. Nella polemica, in quegli anni anche assai aspra, fra fronte laico e fronte cattolico, il periodico salesiano non appare in una posizione di parte, ma è soprattutto impegnato a far conoscere quanto, per gli insegnanti, si fa fuori d'Italia, specie nel mondo francofono. Saperi scientifici dell'uomo, quali soprattutto quelli psicologici, sono da vedersi in una prospettiva di collaborazione, specie quando si affrontano problemi di docimologia, di mezzi audiovisivi, di allievi in età adolescenziale. È Pietro Braidò, il responsabile della rivista, a impegnarsi in una denotazione di pedagogia scientifica, che affronta nel suo testo edito nel 1956 dal Pontificio Ateneo Salesiano di Torino, con il titolo *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*. In apertura l'autore si pone la domanda «critica» circa «la possibilità, natura e struttura del sapere pedagogico in quanto tale»¹⁸. Il termine di *sapere* dell'educare quale sinonimo di pedagogia ricorre di frequente, e viene discusso in via storica e teorica, come questione di «unità e di distinzione dei saperi che

¹⁷ F. De Bartolomeis, *Alcune prospettive di orientamento sulla psicologia contemporanea in rapporto al rinnovamento pedagogico ed educativo*, in «Scuola e città», VI, 11, Novembre 1956, p. 396.

¹⁸ P. Braidò, *Introduzione alla pedagogia*, Pontificio Ateneo Salesiano, Torino 1956, p. 9.

da vari punti di vista convergono intorno all'educazione»¹⁹. Un approccio complesso di riflessione sul sapere dell'educazione, che prende le mosse dall'analisi di posizioni storiche, a partire da Herbart fino ad arrivare a Vidari e a Calò, passa attraverso una trattazione della pedagogia cristiana, approda alla "difesa della pedagogia sperimentale" e si conclude presentando il programma dei corsi e delle specializzazioni dell'Istituto superiore di pedagogia (Pontificio Ateneo Salesiano), fondato a Torino nel 1937, ha carattere internazionale, la possibilità di erogare lauree, e all'interno una sezione di psicologia dell'educazione. Dichiaratamente epistemologico, il punto di vista da cui muove la trattazione va inteso nel senso di un'analisi delle varie modalità, teoriche e pratiche, che costituiscono il sapere pedagogico. La riflessione dei Salesiani sulla scientificità dei saperi dell'educazione è funzionale a un sostegno dell'opera dell'educatore, a una sua consapevolezza professionale, a una sua informazione circa l'attendibilità del suo fare.

L'attenzione al carattere scientifico dell'educare continua per decenni, si dilata nell'intitolazione alle scienze dell'educazione di collane editoriali, ricche di testi tradotti, di corsi di laurea, di dipartimenti, dove accanto a insegnamenti di discipline educative, operano cattedre di psicologia, specie dello sviluppo, di sociologia, di antropologia culturale. Ma sono in particolare gli studiosi di «Scuola e città» che negli anni Cinquanta, avevano posto sul tappeto la questione delle scienze dell'educazione, a tener desto l'interesse per questo approccio al sapere educativo. Nel 1974 Antonio Santoni Rugiu pubblica da Sansoni un testo *Guida alle scienze dell'educazione*, in cui il tema divenuto ormai classico nella cultura pedagogia delle scienze dell'educazione è ripreso in chiave sociale. Educazione è da intendersi non solo come processo che comprende, in modo transattivo, chi educa e chi è educato, ma è anche teoria e pratica, e, insieme, episteme composita, grazie al contributo continuo e intenso di altri saperi – la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale –. Proprio per queste caratteristiche, essa non è un corpo unico e definito una volta per tutte, ma è «un complesso [...] di molteplici direzioni di ricerca e di sperimentazione che hanno in comune l'oggetto (i problemi educativi)»²⁰. In sintesi «le scienze dell'educazione studiano o sperimentano, attraverso approcci diversi, i processi individuali e collettivi che hanno voluto o vogliono o potranno volere un certo scopo educativo»²¹. Educazione è scienza in senso molto esteso in quanto «campo di studio, di osservazione, di speculazione»²² – In sintesi,

le scienze dell'educazione studiano o sperimentano, attraverso approcci diversi, i processi individuali e collettivi che hanno voluto o vogliono o potranno volere un certo scopo educativo²³.

Le scienze dell'educazione non sono dei concomitanti, semmai tecnicamente più ferrati, del sapere educativo, sono quelle "scienze" – psicologia, sociologia, antropologia – che unitarie ognuna nei propri intenti, e diverse fra loro nell'affrontare i problemi – costituiscono

¹⁹ *Ivi*, p. 10.

²⁰ A.Santoni Rugiu, *Guida a Le scienze dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1974, p. 29.

²¹ *Ivi*, p. 30.

²² *Ivi*, p. 26.

²³ *Ivi*, p. 30.

l'educazione. È del 1975 un numero monografico di «Scuola e città», di cui ho avuto la responsabilità, a tornare sul tema delle scienze dell'educazione. Chiamati a partecipare all'iniziativa sono studiosi e studiosi diversi, che si occupano di psicologia, sociologia, antropologia culturale, psichiatria, architettura. Problema centrale non è l'interdisciplinarietà del sapere e del fare educativo, che collabora con altre – e sempre più numerose – scienze che studiano l'uomo, ma la modalità per cui lo 'scienziato' di discipline da lungo tempo prossime, concorrenti, cooperanti con l'educatore, 'lavora' in situazioni pedagogiche²⁴, e, d'altra parte, come l'operatore formativo prospetta il suo fare e lo esegue, 'lavora' quindi alla luce di indicazioni, aiuti, intrusioni da parte di studiosi di competenza considerata tradizionalmente diversa. Saperi quindi eterogenei in un lavoro coerente, dove i fini sono comuni, i mezzi differenti, e che in questo lavoro rivelano e mettono alla prova e confrontano idee di uomo, di crescita, di scopi, di mezzi. Una *pedagogizzazione* delle scienze umane, insomma, come «concomitante imprescindibile della scientificizzazione della pedagogia e dell'educazione»²⁵; e, insieme, un processo che non può non svolgersi se non in contesti sociali da potenziare nelle loro qualità, ma il più delle volte, da modificare. Un lavoro comune, senza supremazie o asservimenti; un lavoro politico, non di laboratorio perfetto perché fuori dal mondo, né di assoggettamento all'esistente. Una terza iniziativa editoriale serve infine a definire meglio la locuzione di scienze dell'educazione e rendere tale costrutto, se non del tutto chiaro, pur sempre più ricco di significati. È il testo, edito, da Mondadori nel 1978 e diretto da Aldo Visalberghi con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*. L'approccio al problema della scientificità dell'educazione e dei suoi rapporti con altre scienze viene delineato considerando l'educazione come “scienza giovane “dotata di” scarsa strutturazione concettuale sistematica”, non ancora suscettibile «di definizione univoca»²⁶, in quanto manca di «un sistema ipotetico deduttivo ben sviluppato»²⁷.

Preoccupazione prioritaria di Visalberghi è la competenza dell'educatore, che deve avvalersi, nella sua professione – dove la dimensione di ricerca è considerata irrinunciabile –, di conoscenze ben strutturate, di scienze dell'educazione. Queste egli le unifica in una rappresentazione schematica che denomina “Enciclopedia pedagogica”²⁸, comprensiva di operatività culturali assai varie, che vanno dalla pedagogia speciale alla logica, dalla docimologia alla teoria del curriculum alla psicomotricità all'epistemologia genetica. Il buon educatore, quindi, opera al centro di questi saperi, fornito di competenze specialistiche; e si tratta di saperi che se in alcuni casi sono “scienze” per lunga tradizione epistemologica, sia relativamente a nozioni di base e a metodologie, non di rado sono i saperi che sono ben lontani da pretese di scientificità, ma non per questo meno importanti nel suo lavoro.

²⁴ E. Becchi, *Competenze diverse in un comune lavoro educativo*, in «Scuola e città». XXVI, 4-5, aprile- maggio, 1975, p. 145.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ A. Visalberghi *Pedagogia e scienze dell'educazione*, con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi, Mondadori, Milano 1978, p. 17.

²⁷ *Ivi* p. 26.

²⁸ *Ivi* p. 21.

3. Il sapere di chi apprende, il sapere di chi educa

La discussione, in fondo accademica, seppure essenziale, circa il sapere dell'educare e la sua natura epistemologica, è nata e si è intrecciata in Italia con le vicende e i problemi della scuola. Una scuola che nel suo sistema nazionale è stata fortemente modificata proprio nel periodo dagli anni Cinquanta alla fine degli anni Ottanta. Istituzione della scuola media unica (1962), creazione della scuola materna statale (1968), liberalizzazione degli accessi all'Università (1969), realizzazione dell'asilo nido pubblico gestito dagli enti locali (1971), integrazione degli alunni portatori di handicap nella scuola di tutti (fra la prima e la seconda metà degli anni '70), avvio delle 150 ore (1974) sono gli avvenimenti maggiori, che in ogni caso hanno riconosciuto l'ingresso nelle istituzioni pubbliche di nuove utenze, di allievi di età, di cultura e di esperienza diversa. Accanto a queste figure, Oltreoceano, si vengono affrontando da almeno vent'anni, i problemi educativi di portatori di saperi sessualmente diversi indicati negli Stati Uniti con l'acronimo LGBTQ, da tradursi come *lesbiche, gay, bisessuali, transgender*, soggetti nel loro insieme *queer*, vale a dire eccentrici rispetto alle definizioni di normalità tradizionalmente codificate²⁹, e i vocaboli dell'acronimo si riferiscono non solo a chi sta nella scuola come allievo, ma anche chi ha il compito di educare; e vive nell'aula, e pure in circostanze sociali meno istituzionalizzate, ma non per questo al di fuori di circuiti formativi. Figure cui in Italia è stata data un'attenzione civile, ma quasi nulla sul piano delle istituzioni formative.

Nuovi soggetti da educare, quindi: preadolescenti che non hanno dietro a sé una cultura scolarizzata, e sovente sono spostati dai territori di origine in zone culturalmente diverse; studenti che entrano nelle Facoltà universitarie dotati di un sapere che non è sempre funzionale all'insegnamento accademico; uomini e donne fatti, che tornano a scuola in età adulta, portandovi un sapere del lavoro che necessariamente incide sull'offerta istruzioneale; figure del disagio psichico e fisico che dalle scuole e classi differenziali, e dai centri socioeducativi – e non di rado sanitari – sono accolti nelle classi di tutti e per i quali la proposta didattica deve essere variata; piccoli e piccolissimi per i quali vanno inventate formule educative originali e pertinenti. Ognuna di queste categorie importa nell'istituzione formativa un variegato sapere, che gli educatori che se ne fanno carico non conoscono per studio e per esperienza. Una serie di contenuti mentali, di sintassi epistemiche, di modalità comportamentali, di linguaggi soprattutto relazionali, la quale entra nel fare educazione e vi entra portandovi esigenze su cui devono riflettere chi insegna e chi ne legge il realizzarsi, riconoscendo il proprio bisogno di venir dotati di competenze fino allora non conosciute. E mentre da un lato ci si confronta con problemi di ingegneria istituzionale, si modificano e organizzano gradi scolari nuovi, programmi di studio, e la preparazione magistrale si viene cambiando, la collaborazione con le scienze dell'educazione assume caratteri diversi. Si affrontano non solo e non tanto questioni di cooperazione, di supremazia, di sudditanza, quanto di ascolto e di assunzione di idee educative fino allora inedite, ma anche psicologiche e sociologiche, alcune delle quali mostrano la loro

²⁹ *LGBTQ Issues in education, Advancing a Research Agenda*, edited by George L. Wimberly, Washington, AERA, 2015.

attendibilità nello spiegare le variazioni spesso drammatiche nell'utenza di chi popola sezioni, classi, aule universitarie.

Sono soprattutto i soggetti che esprimono i loro contenuti psichici in modo non facilmente comprensibile agli agenti delle istituzioni nuove o fortemente modificate, a creare imbarazzo. I più piccoli che non sanno ancora parlare, o che cominciano a farlo; i personaggi ignoti fuori dal mondo familiare, i cui linguaggi non solo vanno educati lungo il filo dello sviluppo, ma devono anche esser decifrati per capire i loro bisogni, i loro desideri, le loro esigenze relazionali; giovanissimi e giovani che provengono da mondi della povertà e/o dell'alterità culturale, che sono stati etichettati come svantaggiati, tradizionalmente estranei ai circuiti dell'alfabetizzazione o al loro margine; quelli che oggi vengono detti "diversamente abili", che fino a poco prima nella scuola erano tenuti in posizione quasi estranea, e ora sono accolti nell'aula di tutti; adulti avvezzi ai linguaggi del lavoro, della fabbrica, dell'ospedale, del sindacato, della famiglia, fatti di parole efficaci e di frasi svelte, che non indugiano nelle sintassi differenti delle discipline della scuola secondaria. Qui vanno certamente consultate pagine di scienze diverse, che tra la fine del Novecento e gli inizi del nuovo millennio sono state generose nello spiegare le dinamiche psichiche, la vita della mente, l'esperienza relazionale, la competenza linguistica di figure che apparivano incomprensibili e non coinvolgibili, se non in via riabilitativa. Non basta: assieme a questi specialisti di altri saperi, vanno anche inventate insieme imprese formative che non lascino tali soggetti fuori dal mondo di tutti coloro che devono venir fatti crescere. Occorrono casi inventati e gestiti in modo originale, che dimostrino la praticabilità di saperi nuovi, non solo la loro ben organizzata teoria. Esempi da proporsi al proprio agire, da cui trarre ispirazione, da adattare "al proprio caso".

Lentamente, nei decenni tra la conclusione del Ventesimo secolo e gli inizi del nuovo millennio ci si avvede che una quota non infima delle scienze dell'uomo, ha assunto una curvatura educativa, si è – uso il vocabolo adottato nel numero di «Scuola e società» del 1975, dedicato alle scienze dell'educazione – *pedagogizzata*. Sono soprattutto psicologi dello sviluppo che mettono a punto situazioni educative per i più piccoli³⁰, ma in genere le scienze dell'uomo aiutano saperi educativi che si sono rinnovati, articolati in direzioni diverse, fatti più consapevoli che le circostanze dell'educare sono diventate altre. Che, insomma, l'enciclopedia delle scienze pedagogiche qua le l'aveva prospettata Visalberghi alla fine degli anni '70 non era più la stessa.

Non vanno trascurate iniziative realizzate anche nell'ufficialità, non sempre iniziate da questa. Progetti animati da impegno e da fantasia, tutti da studiare in questa che direi un'epoca di mezzo, che vede il passaggio da un assetto ufficiale, pesante, volto a inseguire *pattern* di modernità male intesi – penso all'uso didattico non sempre plausibile di materiale informatico nella scuola³¹ – a esperienze formative nell'aula e probabilmente anche nella casa-, ispirate a giuste emozioni educative che si fanno saperi. Un mondo ancora sommerso, tutto da scoprire, studiare, che stimola saperi connessi con quelli dell'educare, attivandoli e nutrendoli,

30 Rimando al bellissimo testo in cui si riferiscono esempi di educazione prescolare ispirati alla psicologia piagetiana, R.De Vries, with L. Kohlberg, *Programs of Early Education, The Constructivist View*. New York & London, Longman, 1987

³¹ Cfr. A. Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, il Mulino, Bologna 2015.

invitandoli al grande gioco formativo che in ogni generazione nasce e cresce. Ha fatto velo a una comprensione più piena di queste novità, la burocratizzazione dell'agire nella scuola³², la diffusa pochezza di molte iniziative ufficiali, la timidezza a farsi conoscere di molte realtà avanzate e originali. In questa terra di mezzo vanno colte spie di saperi nuovi, creati nell'aula, e nel privato della casa, nell'incontro fra chi insegna e chi apprende, in situazioni in cui la trasmissione è la creazione di un sapere nuovo, che attinge alla cultura ufficiale – letteraria, storica, matematica e fisica- ma la trasforma per venir comunicata e appresa³³. Il sapere della scuola, vale a dire quello che in essa si produce e che la scuola stessa produce – ma questo accade, seppure in termini diversi, anche nella famiglia – non è la ripetizione semplificata di brani di sapere “alto” che viene adattato a seconda dell'età degli allievi e delle competenze di chi insegna, rispettando le finalità della specifica istituzione scolastica dove la si trasmette, seguendo un principio per cui «il compito degli educatori [...] consiste nel mettere a punto i metodi che consentiranno agli allievi di assimilare il più presto possibile e al meglio la parte più cospicua possibile della scienza di riferimento»³⁴. Non si tratta della comunicazione di uno specifico sapere, declinato per vari gradi di difficoltà a seconda dell'età degli allievi, ma di operazioni poietiche, di produzioni culturali vere e proprie. Le discipline scolastiche sono prodotti di natura eminentemente creativa, fenomeni di un sapere *sui generis*, solo in parte contenuto nei manuali e nei libri di testo, ma di fatto “creazioni spontanee e originali” del sistema scolastico³⁵; sono dei saperi nuovi, insomma, nella cui costituzione entrano plurime variabili, proprie di chi insegna e di chi apprende, relative ai fini acculturanti assegnati a ogni specifica disciplina.

Non ultimo: ci sono anche saperi sommersi nel silenzio della scuola e nella privatezza della famiglia, nascosti rispetto a ufficialità e costume, non tutti assurdi, probabilmente germi, talora irrinunciabili seppure precari, di una cultura nuova. Parlare di crisi attuale in senso negativo, secondo me ha senso solo se si guarda a quei saperi e a quelle competenze – della classicità, della lettura del libro, dell'emancipazione dei giovani dai legami domestici, tanto per fare degli esempi – che oggi sembrano smarriti. In ogni caso occorre situarsi nel proprio momento storico – e ogni storia è fatta di tempi critici – e analizzarlo nelle sue dimensioni di perdita e di vantaggio. Nel caso dell'educare, bisogna scorgere accanto a quello che c'è oggi di obsoleto, resiste a fatica, mostra la debolezza di ogni tradizione – anche la più splendida –, e rilevare il nuovo, selezionandolo e guardandolo con calma. In pochi tratti del vivere associato, se non nell'educare, questo intreccio è più mobile e fitto di variabili. Vediamolo con attenzione e diamogli fiducia; altrimenti rischiamo di perdere la sua storia.

Egle Becchi
Università di Pavia

³² Rimando a W. Tucci, *La scuola, le api e le formiche. Come salvare l'educazione dalle ossessioni normative*, Donzelli, Roma 2015.

³³ A.Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris 1998.

³⁴ *Ivi*, p. 13.

³⁵ *Ivi*, p. 17.

Dopo il '68. Giovani in una società da gerontocratica a giovanilistica: la qualificazione pedagogica dell'umanizzazione della persona secondo Marcello Peretti

Mirca Benetton

Il contributo evidenzia come l'analisi della contestazione giovanile del '68 effettuata da Marcello Peretti lo conduca a trattare questioni pedagogiche sostanziali e di notevole attualità. Egli ribadisce la necessità che gli adulti si assumano la responsabilità educativa nell'individuare percorsi di accompagnamento volti alla realizzazione umana autentica di ogni persona nel rispetto del valore che essa rappresenta.

This essay highlights how the analysis of the 1968 youth protest carried out by Marcello Peretti leads him to deal with substantial and highly topical pedagogical issues. He reiterates the need for adults to take on educational responsibility in identifying accompanying paths aimed at the authentic human fulfillment of every person while respecting of the value it represents.

Parole chiave

Movimento del '68; educazione giovanile; contestazione giovanile; pedagogia della persona; valori educativi

Keywords

1968 movement; youth education; youth protest; pedagogy of person; educational values

1. Note introduttive

La presente riflessione su Marcello Peretti fa riferimento alla conoscenza che feci di lui, docente, ai tempi in cui, da studentessa – quando l'occupazione delle facoltà e l'università come laboratorio politico erano ormai lontani e sbiaditi ricordi – frequentai le sue lezioni di Pedagogia alla Facoltà di Magistero, impegnative, ma alquanto coinvolgenti. Il suo impianto pedagogico ha continuato a rimanere un riferimento nella mia successiva ricerca pedagogica.

In questo percorso personale si è consolidata la percezione iniziale di come il rigore dell'analisi pedagogica di Peretti andasse alla profondità delle questioni trattate in senso teoretico-scientifico, ma al contempo spronasse a mettere in discussione il processo di indagine personale di studenti e ricercatori, spingendoli a leggersi in maniera più autentica e a interpretare non superficialmente la realtà esterna, la prassi. Nel suo pensiero e nei suoi scritti si rinviene un'alta e sottile speculazione scientifica che non si estrania affatto dalla realtà, in quanto vi è l'intento costante di far corrispondere all'investigazione teorica i vissuti quotidiani, sia personali – dei progetti di vita –, sia dei contesti sociali, che ne risultano così impregnati e permeati.

Le sue riflessioni esprimono tenacemente la volontà imperativa di andare al “nocciolo delle questioni”, di dare chiarezza al senso delle azioni stesse, al “valore perenne” di certe situazioni dell’umano¹. E ciò già potrebbe di per sé bastare per rivisitare il suo pensiero nell’epoca attuale del post-umano, in cui qualsiasi “certezza umana” sembra completamente in crisi. È infatti proprio questo suo andare in profondità che dà senso e significatività, offre un criterio di intellegibilità alla prassi stessa. Alla prassi, al contesto *hic et nunc*, Peretti guarda quindi sicuramente e costantemente, ma in una circolarità teoria-prassi da assumere in ordine ad un processo di umanizzazione e avvaloramento della persona che non può mai venire banalizzato o, ancor peggio, distorto a fini utilitaristici.

È sempre con l’intento di trovare e far crescere la persona-valore che Peretti tratta questioni basilari e imprescindibili in senso educativo, relative all’infanzia (pensiamo ai suoi scritti a sostegno pedagogico della scuola dell’infanzia del 1968)², alla famiglia, alla genitorialità, dando rilievo alla figura educativa paterna, oltre che al superamento dell’idea di accudimento-*maternage* della madre, da non considerarsi più in maniera esclusiva “anima del focolare domestico”. Altre questioni ampiamente trattate hanno riguardato la condizione della donna, la sessualità, l’associazionismo giovanile; la sua analisi si svolge con un occhio sempre rivolto alla situazione del suo tempo e alle possibili modifiche, anticipando intuizioni pedagogiche che solo nei decenni successivi avrebbero trovato adeguate realizzazioni.

Tale attenzione alla realtà, sempre rigorosa, lo porta anche all’interno del fenomeno sessantottino, che certamente ha inciso sulle sue riflessioni ma che egli pare voler inserire in una visione culturale antropologica meno contingente, offrendo un modello di comprensione di tipo personalistico-fondativo alle diverse richieste emergenti. Questo gli permette anche di precorrere e di trattare secondo una epistemologia pedagogica, e non esclusivamente sociologica o sull’onda di rivendicazioni platealmente politicizzate, quelle che saranno importanti questioni affioranti proprio dalla temperie politico-culturali del Sessantotto. Rivendica sicuramente il diritto di tutti, comprese le donne, ad avere accesso all’istruzione e all’università, e anche a servizi educativi integrativi rispetto a quelli classici costituiti dalla famiglia e dalla scuola. Anticipa, insomma, quei principi di sistema educativo-formativo integrato e di rete educativa che ancor oggi stentano a decollare compiutamente. E, in stretto collegamento a tali temi, egli pone attenzione allo sviluppo di nuovi percorsi educativi inerenti all’educazione e all’associazionismo giovanile, arrivando così a esprimersi chiaramente sulle stesse rivendicazioni giovanili del ’68.

Per esplicitare l’approccio di Peretti all’analisi delle tematiche pedagogiche e sociali in rapporto ai temi caldi del ’68 ci sono parse particolarmente significative le considerazioni riguardanti l’associazionismo giovanile, alle quali si collegano quelle sulla famiglia e sulla donna, cui faremo sinteticamente riferimento di seguito.

¹ Cfr. M. Peretti, *Valori perenni e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1984; Id., *Blaise Pascal. Lettura dei “Pensieri” alla luce dei massimi problemi dell’educazione*, Città Nuova, Roma 1986.

² Id., *Riflessioni teoretiche sulla pedagogia dell’infanzia*, La Scuola, Brescia 1968.

2. Giovani e società dopo il '68

La questione della formazione dei giovani permette, forse più di altre, di esplicitare il percorso di ricerca di Peretti e il suo impianto epistemologico in connessione con le questioni sessantottine. Nella sua analisi dell'educazione giovanile, come si evince dal testo *L'educazione giovanile e l'associazionismo* del 1971, il riferimento al conflitto generazionale – che il periodo del '68 ha ben evidenziato nella contrapposizione tra studenti e docenti – sembra tornare quando egli riconosce che la stagione della vita della gioventù contemporanea – e siamo appunto nel '71 – si caratterizza per il passaggio allo stato di maturità e autonomia adulta, che, proprio perché “processo perfettivo” (p. 65), avviene mediante un percorso di graduale formazione alla libertà condizionato ancora dalla dipendenza dall'autorità educativa adulta. Ma si tratta, afferma Peretti, anche di considerare che la società presa in esame, “evoluta e culturalmente complessa” (p. 67), rende temporalmente più lunga l'attesa dei giovani e, in tal modo, “rende meno sopportabile la situazione d'obbedienza, provocando contrasti con gli adulti, facilitati dal più difficile compito che in questo tipo di società si deve sostenere per educare. Da ciò maggiori possibilità e occasioni di incoerenze e di deficienza di prestigio” (p. 67). Dunque, da una parte le spinte innovative e libertarie dei giovani indotte dalla società industriale e democratica, dall'altra l'ancoraggio eccessivo degli adulti a modelli superati evidenziano l'inquietudine di una ricerca giovanile di istanze nuove di realizzazione, che accelerano il divario giovani-anziani. Di qui l'aggancio con la contestazione giovanile studentesca, alla quale Peretti dichiara di voler dare una «qualificazione pedagogica»³ (p. 161), premettendo comunque che «la prospettiva di valutazione è troppo ristretta, le informazioni sono incomplete e le reazioni soggettive troppo sospette di unilateralità, per permettere indagini convalidate da una solida critica» (p. 161).

Emerge sin da subito l'impianto della ricerca pedagogica di Peretti: l'esigenza di individuare in ogni caso dei criteri di stima per intervenire fattivamente nelle vicende del proprio tempo, sulla base, per alcune questioni, di «criteri assoluti in relazione a determinati e imprescindibili imperativi etici» (p. 161), per altre, invece, di criteri più opinabili e incerti legati alla mutevolezza delle situazioni. La contestazione giovanile rappresenta per Peretti una situazione complessa, difficile da spiegare, ma la cui valutazione è

indilazionabile: i contrasti e le situazioni difficili vanno affrontati e indagati per poter essere spiegati [...] Si tratta d'una valutazione che, diretta alla personalità giovanile, deve impegnare la considerazione pedagogica, se vuole seriamente analizzare i fattori, i condizionamenti e la genesi della presenza giovanile contemporanea, per tentare di orientarla verso forme ed espressioni umanamente sempre più consistenti (p. 163).

Per Peretti la gioventù ha bisogno di essere guidata, di identificarsi con modelli autorevoli, in definitiva, di essere educata. Gli adulti non possono abdicare ad un ruolo che compete loro nell'esercizio di un'autorità chiaramente liberale. Nel leggere la contestazione giovanile Peretti

³ Id., *Valutazione pedagogica della contestazione giovanile*, in «Rassegna di pedagogia», 1969, 3-4, e riproposto nel testo *L'educazione giovanile e l'associazionismo*, La Scuola, Brescia 1971, pp. 161-203.

non si esime quindi dall'affermare che i giovani non possono rigettare l'orientamento educativo offerto dagli adulti, né i richiami alla storia e alla tradizione (l'eredità sociale) mediati dalla ragione che hanno condotto alla realtà socio-culturale attuale. Si ricadrebbe infatti nella banale esistenzialità, che dà valore solo «al momento soggettivamente vissuto nei modi d'un vitalismo emotivo» (p. 164). Eppure, molti documenti studenteschi rimandano ad esaltazioni dell'immediatezza del presente, in cui l'autorità della tradizione è stata completamente espunta: «certe contestazioni, pur legittime per altri motivi, non s'avvedono che, nel loro furore iconoclastico contro il principio della dipendenza, sconfinano nel regno dell'utopia e mostrano i segni evidenti d'un infantilismo o d'una voluttà di dominio che le rendono moralmente sospette e socialmente inconcludenti» (pp. 169-170). Per tali ragioni è maggiormente richiesto l'intervento adulto, pena l'inselvaticamento dei costumi, «oppure il servilismo vero i modelli di maggiore suggestione emotiva che conducono alla banalità o al peggiore conformismo della passività o della violenza» (p. 164).

Non ci soffermiamo su tutte le argomentazioni pedagogiche che Peretti sviluppa riguardo al fenomeno; ci preme invece rilevare come egli giunga ad una convinzione estremamente attuale: «la crisi giovanile è una conseguenza della crisi della generazione adulta» (pp. 167-168). Essa richiede una presa di coscienza degli educatori, la stessa «ristrutturazione della personalità degli educatori» (p. 168), volta anche alla costruzione «d'un rinnovato ambiente di formazione giovanile» (p. 168), che implica l'assunzione di responsabilità nello sviluppo della relazione intergenerazionale affinché la battaglia combattuta per la liberazione dei giovani non si trasformi, come accaduto, in una battaglia di adulti.

Nelle sue argomentazioni a favore di una società più umana Peretti torna dunque alle sue note questioni di fondo: la necessità di superare scelte manichee, e quindi l'opposizione inconciliabile fra generazioni, tra uomini e donne, fra intellettuali e lavoratori manuali, ma anche di evitare infatuazioni romantiche o vitalistiche nei riguardi dell'esistenza umana. Le clamorose manifestazioni giovanili rimettono al centro della riflessione il ruolo dell'azione educativa adulta: i giovani hanno espresso un malessere su cui l'adulto deve riflettere, giungendo ad abbandonare «posizioni di autosufficienza e di comodità» (p. 176) e a mettere in atto un serio discorso educativo in cui si riconosce che ogni età della vita offre un apporto alla crescita dell'umanità; appaiono anguste sia la società ad impronta giovanilistica, della banalità e del vitalismo, sia la società gerontocratica, delle «cose morte».

Tale posizione di Peretti rimane immutata anche successivamente alle vicende sessantottine, tanto che nel suo scritto *Quæstio de juventute* del 1979 – esito di una riflessione offerta dal pedagogista agli studenti della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione di Roma nel maggio del 1978 – riprende i temi dei rapporti intergenerazionali alla luce dei valori della vita di ogni persona e di ogni età, rilanciando la necessità di un'assunzione di responsabilità da parte degli adulti, educatori e pedagogisti, per la costruzione di una rinnovata proposta educativa⁴.

⁴ Id., *Quæstio de juventute*, in «Rivista di scienze dell'educazione», XVII, 1, gennaio-aprile 1979.

3. Giovani e famiglia

La contestazione giovanile, dunque, secondo Peretti non ha fatto altro che sollevare problematiche educative urgenti, per le quali sono chiamate in causa le responsabilità adulte, riguardanti anche questioni di fondo, quali il significato stesso dell'educazione e la sua essenza etica. Peretti rileva la necessità di sostenere i giovani con la predisposizione di ambienti a valenza educativa, affinché l'adolescente possa essere ordinato «secondo i criteri della sua migliore formazione» (p. 187). Il pedagogista giunge così a incoraggiare la costituzione dell'associazionismo giovanile ad integrazione di una spontaneistica e superficiale aggregazione, ribadendo l'importanza, per la qualità delle esperienze formative, della giusta guida educativa adulta, di cui lamenta invece la carenza nella famiglia e nella scuola. Anzi, propriamente la rinuncia educativa riscontrabile in tali sistemi, in particolar modo nella famiglia, è ritenuta la causa dello sviluppo e della degenerazione della contestazione giovanile.

La contestazione giovanile è stata, prima di tutto, covata e permessa nell'ambito domestico mediante l'abdicazione, da parte dei padri e delle madri, a quel ruolo d'autorità che è essenziale in ogni momento della guida educativa. Incapaci di far fronte alle nuove esigenze culturali e educative, perché ispirati da equivoche e mal fondate tendenze progressiste, molti genitori hanno tollerato un permissivismo che ha indebolito la disciplina, il senso del limite e del rispetto, senza i quali si perde il fondamento stesso della moralità⁵.

Ritorna così il riferimento all'educazione domestica, familiare, che ha rappresentato un tema indagato costantemente da Peretti; l'educazione familiare viene continuamente rivisitata alla luce del dinamismo dei contesti socio-ambientali; il suo aggiornarsi non deve però significare la perdita delle caratteristiche che rendono la famiglia una specifica e imprescindibile agenzia educativa. Peretti evidenzia, in un suo scritto del 1967 frutto di incontri formativi serali per genitori da lui tenuti, il rischio che la famiglia eluda la sua primaria responsabilità sull'educazione dei figli⁶, talvolta dando vita ad un "disordine educativo" che il pedagogista considererà, appunto, come una delle cause del successivo malessere giovanile. Ribadendo il valore dell'accompagnamento e della cura educativa genitoriale, seppur modulanti in maniera differente nelle diverse età della vita, si sofferma sul figlio adolescente e sul «suo prepotente bisogno di direttive di vita personali: non può farne a meno»⁷. Tali direttive richiedono però una presenza genitoriale che attui un esercizio di autorità consona alla maturità del figlio, che lasci cioè spazio all'autonomia e allo spirito critico, al perseguimento di tanti ideali che il giovane sente di possedere. Lo stile educativo familiare avrà così riverberi sull'atteggiamento del giovane nella società, sulle scelte professionali, culturali e personali.

⁵ *Ivi*, p. 24.

⁶ *Id.*, *Genitori dinanzi ai figli*, La Scuola, Brescia 1967, p. 8.

⁷ *Ivi*, p. 77.

Il tema è ripreso da Peretti, anche in questo caso a distanza di un decennio dalle rivendicazioni del '68, in *La convivenza familiare e l'educazione*⁸ del 1979, in cui evidenzia come le conquiste emancipative – che si possono ascrivere anche al periodo sessantottino – non ben interpretate pedagogicamente si inseriscano nelle contraddizioni dell'epoca contemporanea. Egli rileva come vi sia così un atteggiamento educativo dei genitori che si palesa al medesimo tempo come attaccamento ai figli e come vissuto di sacrificio nei legami di dedizione e offerta che gli stessi richiedono⁹. Ne consegue che nella trasformazione di usi, costumi, ordinamenti di rapporti, margini di libertà e iniziative la famiglia entra in crisi e si trova impreparata ad affrontare compiti educativi rinnovati.

La crisi della compagine domestica è un fenomeno generale che accomuna i genitori di tutte le categorie sociali e di tutte le estrazioni culturali, e che tutti fa sentire impreparati ai rinnovati ruoli educativi e, quindi, esigenti d'un supplemento culturale che esclude il criterio della discriminazione [...] I figli, dunque, sono cambiati; manifestano esigenze tanto diverse rispetto a quelle proprie dell'infanzia o della giovinezza degli adulti; usufruiscono d'una libertà e d'una spregiudicatezza mai conosciute dalle precedenti generazioni. [...] Hanno perdute certe responsabilità per acquisirne altre; desiderano un mondo diverso da quello organizzato dagli adulti; pretendono di possedere e di godere oltre la misura della loro capacità produttiva; avanzano diritti da una società che non è in grado di capirli, né di servirli adeguatamente, perché rimasta ignara d'uno "status", quello culturalmente giovanile, né sperimentato, né previsto. La contestazione giovanile, prima che come risultato di responsabilità personali, è da attribuirsi alla dinamica di vicende e condizionamenti sociali sfuggiti alla consapevolezza e alla previsione di coloro che pur hanno contribuito a determinarli¹⁰.

Peretti ritiene dunque che gli adulti siano impreparati rispetto ai comportamenti "inaspettati" dei giovani e che quindi le loro reazioni non siano ricomprese nelle azioni di comprensione e di corretta valutazione che, sole, possono invece condurre ad un intervento pedagogico adeguato. I genitori debbono infatti disporsi ad apprendere per trasformarsi e, soprattutto, per manifestare la loro presenza personale, fondata sulla dedizione e finalizzata a conoscere l'altro, il figlio, e a volere il suo bene. Si chiede loro «l'impegno etico e caratterologico», così da rendere «il padre e la madre disponibili alle attese educative dei figli»¹¹. Peretti nota anche come la famiglia fino agli anni Settanta del secolo scorso fosse strutturalmente "fatta per gli adulti e i fanciulli". La nuova temperie culturale e sociale la vede chiaramente in difficoltà nel momento in cui si trova a gestire anche la giovinezza dei figli, espressamente identificata quale fase di vita specifica, costituita cioè da «persone con un'attività svincolata dalla dipendenza di protezione e impegnata in prestazioni d'attesa rispetto a quelle future dell'adulto»¹². Di qui l'inidoneità dei

⁸ Id., *La convivenza familiare e l'educazione*, Gregoriana, Padova 1979.

⁹ *Ivi*, p. 66.

¹⁰ *Ivi*, pp. 121-122.

¹¹ *Ivi*, p. 123.

¹² *Ivi*, p. 171.

comportamenti genitoriali, incapaci di sostenere le “espressioni di vita specificatamente giovanili”, che andrebbero invece adeguatamente valorizzate e supportate:

La sfasatura tra esigenze giovanili contemporanee e tipo di società, in generale, e di famiglia, in particolare, è constatabile non solo nella clamorosa manifestazione di certi tratti del costume e della contestazione dei giovani, ma anche e in modi forse sociologicamente più significativi nelle pareti domestiche. Queste possono considerarsi come scene d’una contestazione quotidiana, a volte sottile e subdola, a volte aperta e spregiudicata¹³.

E, nuovamente, è presente l’invito di Peretti alla famiglia affinché ritrovi la sua “sostanza pedagogica”, la sua virtualità educativa, senza suffragare “vitalistiche esaltazioni della gioventù” o anacronistiche evocazioni del tempo passato, che non le permettono di riconoscere gli atteggiamenti giovanili da coltivare, invece, in senso educativo:

Non si possono negare certi contemporanei atteggiamenti giovanili meritevoli di stima e di plauso: un diffuso senso di partecipazione sociale e comunitaria, una visione più universalistica delle vicende umane, l’avversione contro i dispotismi e una vivace tendenza ad affermazioni più liberali, il vantaggio d’una maggiore ricchezza di informazioni. Del resto, la stessa contestazione ha funzionato anche come una macroscopica scena di rappresentazione dei tratti caratteristici della personalità giovanile¹⁴.

Non mancano in ogni caso riferimenti anche alla contestazione studentesca del ’68 rivolta all’istituzione educativa rappresentata dalla scuola e rispetto alla quale Peretti così si esprime:

A scuola, oggi, il giovane non è più lo scolaro disposto a seguire progetti dettati in base a considerazioni estranee ai suoi interessi: il senso della partecipazione sociale o comunitaria, cui è sempre più assuefatto, lo induce a pretendere una gestione scolastica, in cui si senta e sia riconosciuto come protagonista d’un’impresa culturale, che lo vede come l’effettivo destinatario. [...] Finché la società non offrirà ai giovani una scuola ispirata a un radicale rinnovamento pedagogico, essi non cesseranno di contestarla¹⁵.

Dunque, la contestazione studentesca si collega alla fine ad un discorso pedagogico, in quanto rappresenta la cartina di tornasole di una crisi educativa dei giovani ad opera degli adulti:

A nostro parere, la contestazione studentesca va compresa nel quadro generale della situazione contemporanea della gioventù, giacché nei suoi fattori e condizionamenti essa

¹³ *Ivi*, pp. 171-172.

¹⁴ *Ivi*, p. 177.

¹⁵ *Id.*, *Quaestio de juventute*, in «Rivista di scienze dell’educazione», XVII, 1, gennaio-aprile 1979, p. 25.

trova gli elementi principali della sua spiegazione, e nell'ambientazione scolastica o accademica le motivazioni occasionali¹⁶.

4. L'emancipazione femminile

In questo contesto di cambiamenti e di riflessioni socio-pedagogiche Peretti ritematizza una questione, a lui cara, relativa all'educazione femminile e all'emancipazione della donna. Anche in questo caso, seppure appaia immediato il riferimento alle contestazioni sessantottine, il pensiero di Peretti è concentrato non tanto sul dare sostegno alla cultura femminista che ha promosso cambiamenti in ordine ai progetti di vita femminili tramite le rivendicazioni del '68, quanto ad avallarla per taluni aspetti, trovando però come fondamento il riferimento alla pedagogia della persona.

Già nel 1961, in *La personalità della donna e il problema della sua educazione*¹⁷, egli combatte gli esclusivismi di qualsiasi genere, di nazione, di partito, di casta ecc., considerandoli antiumanistici e regressivi rispetto all'educazione che si voglia far carico dello sviluppo della persona umana. Nello specifico, ritiene che

alla donna, in genere e fino ai nostri giorni, è stato negato il diritto di affermare integralmente la propria umanità, di coltivarla ed educarla nella misura e nelle forme volute dalle esigenze imposte dalla dignità umana [...]. Il danno sociale e storico, patito a causa della frustrazione dei diritti femminili nel corso dei millenni del progresso civile, nessuno mai riuscirà a valutarlo¹⁸.

L'emancipazione femminile può avvenire solo nel momento in cui la si inquadri in una filosofia totale della persona che comporta il riconoscimento del primato di ogni personalità nelle sue differenze e oltre le sue funzioni. Essa deve cioè volgersi ad una affermazione unitaria e integrale della donna:

la sostituzione del valore della personalità col significato unilaterale d'uno dei suoi aspetti produce fatalmente una radicale alterazione dell'umano equilibrio: mutilata del suo legittimo titolo (la personalità) e ridotta prevalentemente a sesso, la donna è stata costretta a subire l'avventura provocata dal dispotismo mascolino [...] Gli scacchi subiti dal femminismo contemporaneo, in sostanza, sono la manifestazione d'un difetto d'umanità nella rivendicazione dei diritti muliebri; quando questi sono sostenuti in nome d'un'astratta concezione ugualitaria, che non può cancellare, di fatto, quanto è stato iscritto in una struttura naturale; quando, cioè, sono fondati su d'un generico concetto di libertà e dignità umane, non limitate e chiarite in nome d'un criterio valido a condannare la libertà di pochi e la servitù di molti, la corsa alla sfrenata concorrenza tra gli individui è

¹⁶ Id., Appendice, *Valutazione pedagogica della contestazione giovanile*, in *L'educazione giovanile e l'associazionismo*, cit., p. 193.

¹⁷ Id., *La personalità della donna e il problema della sua educazione*, La Scuola, Brescia 1961.

¹⁸ *Ivi*, p. 17.

aperta [...]. Tutti i problemi della formazione muliebre, pertanto, non potranno essere validamente impostati indipendentemente da una sicura concezione della persona, alla logica della quale dovranno prima di tutto richiamarsi la cultura e il metodo dell'educazione femminile¹⁹.

Un decennio dopo l'uscita del testo citato, in quello riguardante stavolta l'educazione giovanile, Peretti sembra raccogliere le istanze del Sessantotto ma anche ribadire, secondo quanto già evidenziato in precedenza, l'urgenza di procedere su ciò che restava ancora da fare circa l'educazione sessuale femminile:

Sono note le caratteristiche della minorità della situazione femminile, e parimenti note le ricerche dei vari movimenti ispirati all'emancipazione della donna. Benché molto cammino sia stato percorso sulla strada di quell'emancipazione, rimangono altri e importanti passi da compiere, sia nell'ordine dell'approfondimento pedagogico dei problemi, sia in ordine alla strutturazione della società più conveniente ai diritti muliebre²⁰.

Anche all'interno degli incontri formativi per genitori – a cui si è fatto riferimento – e in generale nei suoi scritti inerenti alla pedagogia della famiglia, Peretti tratta il tema dell'emancipazione femminile, che richiede un'educazione paritaria che deve trovare i suoi sviluppi in famiglia, nel rapporto fra coniugi, ma anche nella formazione prospettata per le figlie e per i figli.

Si presentano nuovi problemi relativi alla libertà muliebre, ai diritti sociali, culturali e professionali della donna. Bisogna risolverli tenendo conto anche dell'ordine matrimoniale e dei doveri della maternità: scelto un impegno, bisogna attenersi agli obblighi che ne derivano. Ma sono obblighi che riguardano non solo la donna, ma anche l'uomo: e se la società contemporanea pone dei problemi di ristrutturazione della famiglia, nella quale risultano anacronistici gli attributi di “regina” e di “custode”, quei problemi impongono serie considerazioni e adattamenti che riguardano donne e uomini. Si tratta d'una ristrutturazione, nella quale decisamente si presentano in primo luogo esigenze affettive, diritti culturali, prospettive professionali, obblighi educativi: tutti titoli inerenti a un'istituzione familiare affrancata dai pesi della produzione e della custodia e qualificata come “impresa d'amore”, ambiente di protezione e di formazione dei figli. Quanto più si declina la parola amore, tanto più si presentano temi relativi ai diritti della libertà personale²¹.

Peretti denuncia, insomma, la presenza di posizioni retrive che ribadiscono la superiorità maschile per poi esprimere le ragioni pedagogiche a sostegno dell'emancipazione femminile. Egli fa riferimento a caratteri maschili e femminili, per alcuni aspetti simili, per altri completamente distinti. Ritene che anche l'associazionismo giovanile dovrà tener conto delle

¹⁹ *Ivi*, pp. 33-35.

²⁰ *Id.*, *L'educazione giovanile e l'associazionismo*, cit., p. 80.

²¹ *Id.*, *Genitori dinanzi ai figli*, Brescia, La Scuola 1967, pp. 105-106.

diverse esigenze e dei differenti modi di porsi maschili e femminili, per non proporre un'offerta formativa semplicemente conforme alle "soluzioni maschili". Non assume, quindi, l'idea che le differenze comportamentali tra uomini e donne siano dovute a pressioni sociologiche, per cui, come logica conseguenza, una volta eliminate queste ultime, l'educazione può procedere in maniera simile per maschi e femmine. Di contro, egli ritiene siano da valorizzare le costitutive differenziazioni dell'uno e dell'altro sesso per favorire una produttiva integrazione della differenza, che è fonte di arricchimento reciproco, anche nel contesto associazionistico. Ciò sta a significare che l'educazione nelle sue diverse forme deve adoperarsi innanzitutto nel «favorire la formazione d'una personalità femminile, libera, autonoma, sottratta alla necessità o alla tentazione di assumere un ruolo secondario nei rapporti sociali e nelle scelte culturali»²². L'educazione, secondo Peretti, deve contribuire a eliminare l'idea di una progettualità di vita femminile da ricondursi al solo destino matrimoniale, convinzione che vincola anche il percorso formativo, in quanto sottrae la libertà del divenire personale. Essa viene meno però, anche quando, nella convinzione di superare tali modelli di asservimento femminile, ci si predispone ad identificarsi nel modello maschile, con l'assunzione di tratti comportamentali simili. In queste sue precisazioni Peretti richiama certamente, in maniera critica, anche le contestazioni sessantottine:

Certe velleitarie contestazioni femminili mascherano la propria carenza culturale con la spregiudicatezza "viriloide", che denunciavamo non per gli aneliti anticonformisti e gli appelli al diritto di non essere inferiori agli altri, ma perché fanno scendere la superiorità personale alla "imitazione" dei tratti altrui, forse essi stessi malsicuri rispetto agli autentici valori dell'umanità: al conformismo della soggezione fanno succedere quello della spregiudicatezza, non meno conformista e servile del primo, quando, appunto, si "copiano" certi contributi comportamentistici altrui²³.

E poiché per Peretti la realizzazione del progetto di vita personale diviene possibile se vi è la predisposizione di contesti formativi adeguati, anche per l'educazione giovanile femminile pare opportuno organizzare ambienti educativi che permettano espressioni di libera personalità, ma allo stesso tempo proteggano le giovani da pericolose «seduzioni della vita contemporanea»²⁴ e da possibili degenerazioni, forse in riferimento anche alle stesse derive delle contestazioni del '68.

Anche in questo richiamo allo sviluppo dell'identità femminile Peretti dimostra di lanciare un messaggio che può consentire di meglio interpretare la realtà odierna, in cui la donna, nella sua progettualità di vita, rimane comunque ancora vittima rispetto a ideologie che costruiscono per lei un'immagine e un corso di vita altri rispetto al suo essere persona autentica.

Emerge dunque, pur dalla sintetica analisi di alcune specifiche questioni pedagogiche affrontate da Peretti in chiave "sessantottina", una prospettiva di *lifelong education* e di *lifewide education*

²² Id., *L'educazione giovanile e l'associazionismo*, cit., p. 82.

²³ *Ivi*, p. 83.

²⁴ *Ivi*, p. 84.

– diremmo ora – che ha solide basi pedagogiche. Essa presenta aperture che a tutt’oggi non abbiamo avuto modo di sviluppare compiutamente relativamente a quei “valori perenni” – fra cui il valore perenne dell’educazione come umanizzazione della persona – rispetto ai quali l’insegnamento di Marcello Peretti può dire ancora molto.

Mirca Benetton
Università di Padova

Riferimenti bibliografici

- Peretti M., *Blaise Pascal. Lettura dei “Pensieri” alla luce dei massimi problemi dell’educazione*, Città Nuova, Roma 1986.
- Peretti M., *Genitori dinanzi ai figli*, La Scuola, Brescia 1967.
- Peretti M., *La convivenza familiare e l’educazione*, Gregoriana, Padova 1979.
- Peretti M., *La personalità della donna e il problema della sua educazione*, La Scuola, Brescia 1961.
- Peretti M., *L’educazione giovanile e l’associazionismo*, La Scuola, Brescia 1971.
- Peretti M., *Quæstio de juventute*, in «Rivista di scienze dell’educazione», XVII, 1, gennaio-aprile 1979, pp. 8-26.
- Peretti M., *Riflessioni teoretiche sulla pedagogia dell’infanzia*, La Scuola, Brescia 1968.
- Peretti M., *Valori perenni e pedagogia*, La Scuola, Brescia 1984.

Il “Sessantotto Pedagogico”: linee di consolidamento e spinte di innovazione nella pedagogia italiana

Chiara Biasin

Incidendo profondamente nella memoria collettiva con i suoi simboli e con i suoi avvenimenti, il Sessantotto ha rappresentato un momento storico e un movimento socioculturale di messa in discussione dei principi, valori, riferimenti allora vigenti. Obiettivo di questo contributo è di cercare di capire se il Sessantotto abbia introdotto effettivi elementi di “rivoluzione” anche nel Novecento Pedagogico italiano e se linee di tendenza innovative, piuttosto che reazioni di consolidamento, abbiano caratterizzato, nel nostro paese, il campo dell’educazione e dell’educazione a partire da tale “fatidico” anno.

The year 1968, with its symbols and events, stays in the collective memory because it was an historical moment and a socio-cultural time of movements of questioning principles, values, references. The aim of this contribution is to understand if that particular year has introduced effective elements of "revolution" in the 20th century Italian education as well; it also aims to understand if, since that "fateful" year, innovative research rather than consolidation reactions have characterized the field of education and training in Italy.

Parole chiave

Sessantotto; pedagogia; educazione permanente; pedagogia sociale

Keywords

The year 1968; general education; lifelong education; social education

Introduzione

I cinquant’anni che ci separano dalla rivolta del maggio parigino e, più complessivamente, dagli eventi che hanno riguardato molte parti del mondo nel 1968, costituiscono un sufficiente intervallo di tempo per mettere a fuoco una visione critica e distanziata dalla “vulgata del Sessantotto”, ovvero dalla celebrazione di quell’anno “straordinario” per il suo impatto rivoluzionario e trasformativo. Fortemente presente nella memoria collettiva con i suoi simboli e con i suoi avvenimenti, il 1968 è stato associato al movimento collettivo di messa in discussione o di distruzione dei principi e dei riferimenti allora vigenti. Inteso come sinonimo di lotta, rivolta, contestazione di una visione del mondo e di un sistema di valori, il Sessantotto ha senza dubbio avuto un ruolo significativo nel cambiamento dei costumi, dello stile di vita, della cultura e della società contemporanea. Scrive Le Goff che il maggio ’68 «fut à l’origine porté par une passion de vivre qui bouscula joyeusement le conformisme ambient, les pouvoirs et les institutions sclérosées»¹. Fortemente connotato dalla critica verso la cultura tradizionale, il

¹ J.P. Le Goff, *Mai 68, l’héritage impossible*, La Découverte, Paris 2006, p. 17.

Sessantotto l'ha, paradossalmente, sostituita con una contro-cultura: l'ecologia politica, l'antipsichiatria, il femminismo, la rivoluzione sessuale, la scuola e la società di massa.

Già i primi studi sul Sessantotto² ne avevano messo in valore le istanze rivoluzionarie relative alla lotta di classe e al conflitto generazionale nonché i processi di cambiamento attivati, a largo spettro, dal dibattito politico, sociale e culturale.

Da subito, il 1968 è stato associato ad una faglia che rompe la tradizione³ mediante la contestazione dell'autorità e del potere, oppure è stato considerato come “un periodo-cerniera” della modernizzazione sociale⁴. Anche le istanze di rivolta, le risposte utopiche o gli slanci errati sono stati più spesso celebrati che criticati, assimilando il Sessantotto a un momento significativo di “transizione di civiltà” che ha cambiato la modernità⁵.

Obiettivo di questo contributo è cercare di capire se il Sessantotto abbia introdotto effettivi elementi di rivoluzione nel “Novecento pedagogico”⁶, ovvero se la portata trasformativa di questo anno abbia inciso nel sapere pedagogico⁷ italiano con la medesima valenza di contestazione culturale e di messa in discussione dei fondamenti di questo campo disciplinare. L'angolo di visuale sarà ristretto al nostro paese, dove gli echi del maggio parigino hanno trovato seguito nella rivolta delle università e nelle occupazioni delle scuole superiori e in alcuni provvedimenti legislativi significativi nel campo scolastico.

Le domande di ricerca che guidano questo lavoro sono: qual pedagogica italiana è stato l'impatto o l'influenza diretta del Sessantotto nella pedagogia italiana? Dal Sessantotto sono emersi dei modelli pedagogici alternativi e oppositivi rispetto a quelli tradizionali vigenti all'epoca? Quali linee di tendenza innovative sono emerse nel campo dell'educazione e della formazione a seguito degli avvenimenti di quell'anno?

Per far questo verrà analizzato il mercato editoriale italiano di area pedagogica dell'epoca; l'insieme delle pubblicazioni edite nel 1968 nel nostro paese verranno considerate come lo sfondo di riferimento in grado di restituire la sensibilità dell'epoca verso temi educativi cruciali e, in particolare, di intercettare la presenza di una “rivoluzione pedagogica” intesa come messa in crisi dei valori di riferimento all'interno dello specifico campo di sapere. Dall'analisi dei volumi pubblicati e delle loro caratteristiche si cercherà di comprendere se, effettivamente, si possa parlare, di un “Sessantotto pedagogico”⁸. Si cercherà di capire se, nel nostro paese, *nel* Sessantotto il mondo dell'educazione sia stato segnato dagli avvenimenti di rivolta e di contestazione, oppure se *dal* Sessantotto si siano coagulati dei filoni di ricerca e degli indirizzi applicativi che prenderanno consistenza e valore solo successivamente a questa data. Il beneficio riflessivo derivante sia da una prospettiva metodologico-interpretativa sufficientemente “distante” da quegli eventi sia dalla cospicua letteratura scientifica

² E. Morin, C. Lefort, C. Castoriadis, *Mai 68: la brèche. Premières réflexions sur les événements*, Fayard, Paris 1968.

³ E. Morin, *Maggio '68: la breccia*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

⁴ J.P. Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, cit.

⁵ P. Pombeni, *Che cosa resta del Sessantotto*, il Mulino, Bologna 2018.

⁶ G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015.

⁷ G. Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017. G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013.

⁸ La suddetta denominazione fa esplicitamente riferimento, ricalcandolo, al titolo dell'opera di Giorgio Chiosso.

sull'argomento permetterà di riconoscere se e in che modo il 1968 abbia avuto un impatto nel campo dell'educazione italiana.

1. Il “consolidamento” degli studi sull'educazione e delle ricerche di pedagogia

Benché il 1968 sia un anno importante per le derivazioni di tipo sociale, politico, economico e culturale che genererà, la specifica annualità non sembra però associabile a un cambiamento radicale o significativo di prospettiva nella pedagogia italiana. Nonostante solo l'anno precedente, la Libreria Editrice Fiorentina avesse stampato per i propri tipi *Lettera ad una professoressa*, scritta dal priore e dagli alunni della scuola di Barbiana, le pubblicazioni edite nel fatidico anno sembrano consolidare il campo degli studi pedagogici piuttosto che introdurre una “rivoluzione” educativa.

Se si considerano i libri di carattere educativo pubblicati in Italia nel 1968, selezionati in base a una lettura incrociata di ordine tematico riferita ai titoli e di ordine epistemologico riferita agli autori, è possibile intercettare alcune fra le prioritarie linee di tendenza che emergono nel dibattito pedagogico dell'epoca. Considerando tali pubblicazioni come un insieme di materiali e di dati specifici, è possibile leggere tale corpus documentario per capire se, nel campo pedagogico, il Sessantotto abbia effettivamente introdotto innovazioni, cambiamenti financo «spinte di rivoluzione» che ne caratterizzano la «fama»⁹.

Il corpus di dati analizzato è stato estratto, tramite interrogazione con parole chiave, dal catalogo del servizio bibliotecario nazionale OPAS SBN - ICCU¹⁰, raffinando progressivamente la ricerca su più di un migliaio di pubblicazioni monografiche in base a casa editrice, titolo e autore. L'ipotesi soggiacente è che la ricostruzione del mercato editoriale di area educativa permetta di restituire un quadro del dibattito pedagogico dell'epoca, nei suoi elementi strutturali prioritari. Tuttavia, va tenuto conto anche del punto di vista con cui viene operata l'interrogazione di tale corpus. Infatti, la prospettiva di analisi non è neutrale ma emica¹¹, caratterizzata dalla soggettività del punto di vista e del contesto culturale di riferimento del ricercatore; attraverso questi “filtri” vengono infatti interpretati i dati, o meglio il significato del “fenomeno Sessantotto”, costruito e costituitosi a distanza di cinquant'anni. In questo senso, più che quello che viene osservato, è posto in evidenza il significato attribuito a ciò che viene descritto dal ricercatore¹² (in quanto primo strumento dell'analisi dei dati).

Ciò che emerge dai dati sembra confermare l'ipotesi di un assestamento della ricerca pedagogica italiana e degli studi sull'educazione più che suggerire l'introduzione di elementi di rinnovamento sessantottino.

Alcune linee di indirizzo possono essere enucleate. Un primo filone riguarda l'esplorazione di temi educativi e di questioni didattiche posti in primo piano dalla abolizione della scuola di avviamento professionale nel 1962 e dalla riforma scuola media “unificata”. Il D.M. 24 aprile

⁹ J.P. Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, cit.

¹⁰ <http://opac.sbn.it/opacsbn/opac/iccu/base.jsp>.

¹¹ S.B. Merriam, E.J. Tisdell, *Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco 2016, pp. 15-16.

¹² *Ivi*, p. 15.

1963 aveva infatti definito l'orario delle lezioni, le materie e i programmi di insegnamento per il nuovo triennio scolastico, creando la necessità di specifiche tipologie di testi e dando vita a nuovi di interessi didattici e di ricerca.

Nel 1968, trova ampio spazio editoriale quello che si può definire come il filone delle “nuove educazioni” previste dai programmi della scuola media. Fioriscono i titoli riferiti all'educazione fisica, alimentare, sessuale, civica, artistica, tecnica, tecnica-femminile, musicale, morale, umanistica, religiosa, con approfondimenti curricolari che riguardano le educazioni scientifica, storica, linguistica, psicomotoria. Tra i volumi più corposi e significativi che segnano il periodo spiccano quello di Louis Picq e Pierre Vayer *Educazione psicomotoria e ritardo mentale*, edito da Armando, e lo studio redatto dal CEDE sull'educazione linguistica, che costituisce la *prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue moderne in Italia*.

In questa prospettiva, i docenti e gli studenti della scuola media diventano i destinatari di uno spazio editoriale dedicato, che intende approfondire il tema dell'alunno adolescente che frequenta il nuovo corso di studi.

Da una parte, emergono le traduzioni di testi stranieri di riferimento per la materia, come il libro di Allers *L'adolescenza e l'educazione del carattere*, pubblicato da SEI, quello di Fau, tradotto da Mario Manno, sui gruppi di ragazzi e adolescenti, o come il “classico” sui processi di sviluppo nell'adolescenza di Blos, che sarà tradotto l'anno successivo.

Del resto, proprio nel 1968, l'editore Armando aveva avviato la pubblicazione in italiano di opere come *On knowing: essays for the left hand*, con traduzione di Mario Manno, e di *Studies in cognitive growth*, con traduzione di Emanuele Rivero. La diffusione nel nostro paese del pensiero di Bruner, di cui l'anno prima era stato tradotto da Giovan Battista Flores d'Arcais anche *Toward a theory of instruction*, segnala il crescente interesse verso il tema dell'apprendimento e mostra lo spostamento del focus degli studi sulla didattica e sulla pedagogia/psicologia dello sviluppo.

Dall'altra parte, sempre nel 1968, anche gli autori italiani approfondiscono queste tematiche di ricerca, dimostrando una crescente attenzione per quella che viene definita la “psicologia educativa”. La Nuova Italia editrice ristampa il libro di Lamberto Borghi *Saggi di psicologia dell'educazione*, mentre Mario Groppo dà alle stampe *Problemi di psicologia educativa*; Gesualdo Nosengo scrive nel 1968 *Educazione nella fede nell'età evolutiva* e ripubblica *Educazione sociale dei giovani*, rispettivamente per le edizioni Vita e Pensiero e AVE.

Le pubblicazioni di area pedagogica del 1968 iniziano però anche a mostrare una iniziale apertura ad un contesto di riferimento pedagogico più ampio, quale quello internazionale, all'interno di una prospettiva comparata. Sempre nel 1968, l'editore Armando pubblica due testi di Edmund James King *Prospettive mondiali dell'educazione* e *Le scuole degli altri*, mentre anche La Nuova Italia pubblica dello stesso autore *Educazione nei paesi comunisti*. Dentro questo filone si inseriscono sia il testo di Jean Giraud, edito da Loesher nel 1968 con il titolo *Educazione comparata* e pure la pubblicazione del quaderno monografico della rivista Enaip “Formazione e Lavoro”, con introduzioni di Gozzer e Labor, dedicato al tema *Formazione e sviluppo: la crisi mondiale dell'educazione* di Philip H. Coombs. *The World Crisis of Education: a System Analysis* era stato pubblicato sempre nel 1968 per i tipi della Oxford University Press e, per il suo impatto internazionale, viene subito reso disponibile anche in

italiano. Il volume rappresenta un primo tentativo di leggere le istanze di cambiamento e i contemporanei movimenti di rivolta mondiale del Sessantotto (Parigi, Berkeley, Tokio, Città del Messico) come una crisi del sistema dell'istruzione e come una perdita di funzione e di significato della scuola nella società dell'epoca. Il report di Coombs intende esplicitamente offrire degli elementi per affrontare tale problema, introducendo il metodo degli indicatori, degli output e delle azioni strategiche di sistema quale nuovo approccio per leggere i fenomeni educativi entro cornici interpretative più ampie. Alle soglie degli anni Settanta, Coombs suggerisce alcuni elementi di riforma per la modernizzazione dei sistemi educativi e dei processi di apprendimento. Grande enfasi viene posta sulla valorizzazione dell'educazione non formale, intesa come strategia primaria per uscire dalla crisi dell'educazione¹³.

Nonostante queste pubblicazioni, di fatto, la principale tendenza italiana nello specifico dominio di sapere resta quella del consolidamento dei temi pedagogici ad opera dei "maestri" dell'epoca. Pur nella chiara separazione delle scuole di pensiero pedagogico (e delle case editrici), il centro vitale di interesse sembra essere l'approfondimento dell'epistemologia educativa. Nel 1968 vengono editi volumi di pedagogia generale di taglio problematicista quale *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale* di Giovanni Maria Bertin o di impostazione più politica come *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia* di Angelo Broccoli e *Educazione, economia e società industriale* di Enzo Petrini per Le Monnier.

D'altro canto, nel 1968, Piero Braido dà alle stampe per la PAS Verlag *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, cui seguirà *Paideia aristotelica*; le opere erano state precedute, per i tipi del medesimo editore, da *Filosofia dell'educazione*. Queste pubblicazioni sembrano restituire una spiccata attenzione verso i temi pedagogici fondativi all'interno di un dibattito, continuo e serrato, che stava avvenendo tra i vari studiosi di pedagogia dell'epoca¹⁴; non si tratta opere specificamente "sessantottine" ma di lavori di consolidamento della pedagogia italiana nelle sue fondamenta.

Rispetto a tale quadro generale, qui sommariamente ricostruito attraverso le principali pubblicazioni di argomento educativo e pedagogico, a partire dal 1968 due macro-tendenze iniziano a risaltare. A distanza di un decennio, esse daranno vita a filoni di studio e di sperimentazione più consistenti. Infatti, la fatidica data del 1968, anche qui, non coincide con una rivoluzione innovativa per l'educazione ma segnala, in nuce, il primo abbozzo di due tendenze che, progressivamente, si consolideranno, anche alla luce di fattori sociali e culturali specifici e complessi che hanno connotato la storia del nostro paese tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta.

La prima linea riguarda lo sviluppo di un sistema di educazione e di formazione, caratterizzato da un ripensamento e da una riorganizzazione delle proposte educative rivolte non solo e non

¹³ «It seems equally strange to accept the assumption that if a nation can only get half of its children into little red schoolhouses, or little brown ones, the other half must be condemned to a life of illiteracy and thwarted opportunity. Can someone who really wants to learn, only do so in a conventional classroom, before a teacher and blackboard?» P.H. Coombs, *The World Educational Crisis*, Oxford University Press, London/New York/Toronto 1968, p. 170.

¹⁴ In effetti, al fine di ricostruire il contesto del dibattito dell'epoca, va segnalato che l'anno precedente al 1968 erano state editate opere significative per la pedagogia italiana come *Prospettive attuali dell'educazione cristiana* di Marcello Peretti, *Pedagogia, L'atto di educare* di Gino Corallo, *Cos'è la scuola attiva* di Francesco De Bartolomeis e *Scritti e discorsi sull'educazione* di Francesco De Sanctis.

più agli alunni delle scuole. La seconda linea segna l'emergere di una visione della pedagogia sociale, impegnata e "militante" nel settore extrascolastico.

2. Un "sistema" di educazione permanente

Nel 1968, l'editore Borla traduce, con il titolo italiano "Formazione dell'adulto", il volume *Faire des Adultes* dello psicologo clinico belga Paul Alexander Osterrieth. Il testo affronta alcuni dei temi educativi fondamentali (relazioni affettive, formazione morale, premi e ricompense, memoria e motivazione) per far sì che un bambino ben educato possa divenire un adulto "sano" e formato. Il testo apre la discussione, sia pur su un piano psicologico, sul processo di sviluppo umano complessivo, in una logica di continuità fra le età della vita. L'autore, con il collega Rey, sviluppa anche un test (ROCF) sulla memoria visiva e sulla capacità riproduttiva grafica che, usato dapprima con i bambini, viene poi impiegato come proiettivo nell'orientamento professionale degli adulti. La pubblicazione di Osterrieth mette l'accento sulla continuità dell'educazione proprio nell'anno della quindicesima sessione della Conferenza generale dell'Unesco (novembre 1968) che discute della distinzione semantica (e della confusione terminologica) tra educazione degli adulti e educazione permanente. Con quest'ultima viene designato un processo in cui, al pari dell'educazione iniziale, l'educazione degli adulti si integra in una unità organica e globale di educazione.

Tale visione troverà compiuta declinazione nella proclamazione dell'anno Internazionale dell'Educazione del 1970 e, soprattutto, nella conferenza Unesco sull'educazione degli adulti di Tokio del 1972. Si tratta della concezione di un sistema di educazione e formazione permanenti che riguarda bambini e adulti perché concerne tutta la durata della vita e che fa leva su un unico principio generatore e organizzatore¹⁵. Una specifica impostazione dell'educazione permanente, che vede le varie attività, fasi, istituzioni, destinatari legate fra di loro in una sorta di rete che lega educazione e vita¹⁶, viene diffusa dalle principali organizzazioni internazionali (Unesco, Ceri, Consiglio d'Europa). Secondo quest'approccio, le dimensioni sociale, culturale, comunicativa e partecipativa dell'educazione vengono messe a sistema in una logica che non è solo quella dell'estensione del periodo scolare, ma che mira alla aggregazione di momenti complementari di un progetto formativo globale¹⁷. I principi dell'educazione permanente riguardano, dunque, una rivisitazione delle categorie dell'educabilità e dell'intenzionalità, implicano un ripensamento della teleologia e dell'epistemologia pedagogiche, aprono il dibattito sull'euristica e sulla organizzazione – interdisciplinare – del sapere, mettono l'accento sui metodi, sui curricoli di apprendimento e sugli strumenti per una nuova didattica.

¹⁵ J.C. Forquet, *L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960* in «Savoirs», VI, 2004, 3, p. 11.

¹⁶ *Ivi*, p. 12.

¹⁷ *Ibidem*. Tale progetto di *società educativa* si ritrova nel rapporto Unesco Faure del 1972 e nel dibattito della pedagogia italiana dell'epoca, dove si svilupperà con differenti declinazioni: sotto forma di *società educante* (Corradini, Agazzi), di *scuola integrata e aperta* (Visalberghi, Laporta), di *città educativa*, dove la connessione tra scuola e territorio sarà poi alla base dell'idea di un sistema formativo integrato (Frabboni, Guerra).

Il libro del 1968 di Jean Le Veugle¹⁸ e lo scritto di Paul Lengrand¹⁹, direttore della sezione *Lifelong Education* dell'Unesco, rappresentano alcuni fra gli scritti più significativi della letteratura dell'epoca che riflette intorno a questo cambiamento di prospettiva educativa. È soprattutto in Francia che si sviluppa il dibattito sul tema. Il paese d'oltralpe, in ragione della sua storia sociale, culturale ed economica, subito dopo la seconda guerra mondiale, aveva prestato grande attenzione all'educazione non solo scolastica, ma pure a quella popolare e degli adulti²⁰. Negli anni Sessanta, Bernard Schwartz, direttore dell'*École des Mines* di Nancy, del CUCES²¹ e dell'*Institut National pour la Formation des Adultes* sposta il focus della ricerca e delle pratiche formative sulla specificità dell'educazione permanente, non in quanto doppiante dell'educazione degli adulti o della formazione professionale e neppure intesa come un comple(ta)mento dell'educazione scolastica o popolare. Schwartz – che proprio nel 1968 sarà consigliere del Ministro dell'Educazione francese e, dall'anno successivo, consigliere per l'educazione permanente presso il Consiglio d'Europa – sviluppa il progetto di un sistema educativo decentrato, dove il centro è ovunque dato che nessuna forma di educazione può essere concepita come base o come modello per le altre. Schwartz diffonde, in sede europea, una visione globale e continua dell'educazione. Nell'articolo del 1968, pubblicato nella neonata *Revue Française de Pédagogie*, egli riflette sul fatto che l'educazione degli adulti debba essere ridefinita nei suoi scopi e nelle sue prospettive e associata all'educazione scolastica e dei bambini in un nuovo sistema di esperienze educative globali e continue²². Per dare maggior forza a questo (suo) punto di vista, nel 1969, Schwartz fonda la rivista *Éducation Permanente* che (ancora oggi) accoglie studi e ricerche nella prospettiva di una “éducation englobante”, dove sapere e apprendimento durano e riguardano tutta la vita. Negli anni Novanta del secolo scorso, tale visione sessantottina dell'educazione permanente si trasformerà in ideale e utopica *Lifelong Education* e poi nel più globale *Lifelong Learning*²³.

Nel nostro paese, la visione sistemica dell'educazione permanente viene diffusa, seppure con maggiori difficoltà rispetto alla Francia, da due importanti figure di studiosi: Ettore Gelpi, successore di Lengrand all'Unesco nel 1969, e Anna Lorenzetto. Nel 1968, Gelpi, già borsista al Consiglio d'Europa, pubblica nella rivista “Formazione e Lavoro” uno scritto intitolato *La società come processo educativo*²⁴ e, nel 1969, il testo *La formazione per l'educazione degli adulti*²⁵, dove introduce l'idea di una formazione non solo riparativa ma continua e permanente per gli adulti, con particolare riferimento ai contesti di lavoro.

¹⁸ J. Le Veugle, *Initiation à l'éducation permanente*, Privat, Toulouse 1968.

¹⁹ P. Lengrand, *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris, 1970. Il libro sarà tradotto da Armando Editore nel 1973.

²⁰ C. Biasin, *La 'cultura della formazione degli adulti' in Francia: sviluppi e dimensioni*, in «Lifelong Lifewide Learning», vol.13, 2017, allegato al n.30, pp. 42-61.

²¹ Il Centre Universitaire de Cooperation Économique et Sociale è stato un servizio per la formazione professionale degli adulti creato nel 1954 attraverso un consorzio tra università e impresa nel territorio della Lorena.

²² B. Schwartz, *Reflexions sur le développement de l'éducation permanente*, in «Revue Française de Pédagogie», 4, 1968, pp. 32-44.

²³ P. Jarvis, *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, Routledge, London 1993.

²⁴ E. Gelpi, *La società come processo educativo*, in «Formazione e Lavoro», 31, 1968, pp. 62-65.

²⁵ Id., *La formazione per l'educazione degli adulti*, Formez, Roma 1969.

Anna Lorenzetto, che proprio nel 1968 diventerà professore ordinario di educazione degli adulti presso l'università di Roma "La Sapienza", aveva sviluppato le sue ricerche soprattutto sul versante dell'educazione popolare attraverso i progetti dei Centri di Cultura Popolare dell'Unione Nazionale per la Lotta all'Analfabetismo, di cui era stata eletta presidente nel 1964. La Lorenzetto, che nei suoi lavori aveva studiato il grave problema dell'analfabetismo degli adulti, sosteneva che la visione sistemica dell'educazione permanente poteva offrire al nostro paese una prospettiva politica e pedagogica diversa da quella dell'istruzione popolare o di una formazione compensativa, preparatoria o surrogante altre forme di educazione, principalmente quella scolastica²⁶. Nel 1968, la Lorenzetto pubblica *La scuola assente*²⁷, subito riedita l'anno successivo e, dal 1971, verrà chiamata a Parigi, a dirigere la divisione alfabetizzazione e educazione degli adulti dell'Unesco. Diversamente dalla Francia e dal resto d'Europa, dove l'idea di un sistema di educazione permanente andrà via via a implementarsi, in Italia, tale processo di cambiamento sarà più lento e difficile. In quegli anni, il principale problema è rappresentato da una mancanza di coordinamento e di raccordo tra le varie forme di formazione rivolte all'adulto e l'educazione iniziale. In particolare, l'idea di una educazione degli adulti come momento specifico all'interno del sistema dell'educazione permanente fatica ad imporsi. Da una parte essa veniva associata a elementi di cultura generale e popolare di cui *Il Leonardo*, almanacco di educazione popolare edito dall'ente nazionale delle biblioteche popolari e scolastiche, era un esempio. Dall'altra parte, l'educazione permanente era assimilata ai corsi di recupero scolastico degli adulti o al raggiungimento di una qualifica professionale di base. All'epoca, l' "aggiornamento dei lavoratori" era per lo più incentrato su attività di formazione ad un cultura lavorativa specifica, organizzate da enti o sindacati. Ne sono un esempio i corsi di formazione per i capigruppo esecutivi che vengono realizzati dal Centro di Istruzione della Olivetti o i corsi di qualificazione per alcune categorie professionali (tornitore, elettromeccanico, saldatore, pescatore) che rappresentano pratiche formative specifiche e occasionali, per nulla raccordate in una logica formativa complessiva.

Alla fine degli anni Sessanta, a seguito del "miracolo economico" e dei processi di trasformazione sociale e riconversione professionale²⁸, la formazione professionale rappresenta, di fatto, un sistema di addestramento al lavoro rivolto ai giovani o un dispositivo per l'assistenza occupazionale ai "lavoratori dell'industria licenziati"²⁹; essa ha ancora poco a che fare con una visione educativa sistemica. In questo senso, e a causa di motivi istituzionali, economici e culturali connotanti³⁰, la prospettiva sessantottina di un sistema dell'educazione permanente, nel nostro paese, necessiterà ancora di alcuni decenni per affermarsi.

²⁶ A. Lorenzetto, *La scoperta dell'adulto: da Montréal a Teheran*, Armando, Roma 1966.

²⁷ Id., *La scuola assente*, Laterza, Bari 1968.

²⁸ cnos-fap/ ministero del lavoro e delle politiche sociali (a cura di F. Ghergo), *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977, Volume I Dal Dopoguerra agli anni '70*, Cnos-Fap, Roma 2004, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Storia%20FP1947-1977.pdf>.

²⁹ Il riferimento è alla Legge 30 ottobre 1968 n.1115 *Estensione, in favore dei lavoratori, degli interventi di Cassa integrazione guadagni, della gestione dell'assicurazione contro la disoccupazione e della Cassa assegni familiari e previdenze in favore dei lavoratori anziani licenziati*.

³⁰ N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, FrancoAngeli, Milano 2015.

3. Una pedagogia sociale militante

Come ricorda Forquin, alla fine degli anni Sessanta, tra gli ambienti “portatori” dell’idea di educazione permanente vi sono il mondo associativo, dell’impegno sociale e quello dei “militanti” dell’educazione popolare³¹ che contribuiscono alla diffusione di una visione dell’educazione come momento di innovazione. Più che di rivoluzione, questa prospettiva mira ad una modernizzazione dell’educazione, delle sue pratiche e delle sue proposte diversificate nei vari contesti sociali.

Questa tendenza si registra anche in Italia, dove alla ricerca di definizione di uno statuto teorico della pedagogia corrisponde anche una riflessione sulle pratiche e sulle finalità dell’educazione. Tale riflessione concerne soprattutto i contesti diversi dalla scuola ma riguarda pure le competenze e la formazione della figura dell’educatore, distinta da quella più tradizionale del maestro o del docente³². In particolare, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, inizia ad emergere il “mestiere” dell’educatore in carcere, quale figura di supporto alla rieducazione dei minori specifica e diversa da quelle che vi esercitano funzioni assistenziali o curative. La legge 10 ottobre 1962 n.1494 aveva previsto il riordino dei ruoli del personale degli istituti di rieducazione per minorenni ed aveva individuato uno specifico operatore dedicato al “trattamento rieducativo” dei minori “traviati”. Benché si tratti di un riconoscimento di funzione piuttosto che di ruolo, si assiste ad una prima significativa diversificazione degli spazi di operatività educativa³³. All’educatore viene richiesto un approccio pedagogico specifico rispetto al proprio utente, diverso da quello dell’insegnante con il proprio alunno, dato che differenti sono le finalità, il contesto, i metodi e gli strumenti di intervento. Il pedagogista Bertolini, direttore fino al 1968 del carcere minorile milanese Beccaria, aveva scritto nel 1965 *Per una pedagogia del ragazzo difficile*³⁴ dove, per far fronte alla sfida dei problemi di questi giovani e alle difficoltà dell’ambiente carcerario, riteneva necessaria un’educazione storicizzata nei contesti, che si richiamasse all’esperienza dell’umano, dell’autenticità, della dignità, dell’impegno, dell’intenzionalità e della responsabilità sul piano sociale e civile³⁵. In questa prospettiva, comincia ad emergere una dimensione militante ed impegnata dell’educativo che si declina nei vari contesti di intervento sociale e che richiede di espandersi in spazi e territori (come il carcere, l’associazionismo, i gruppi giovanili) diversi dalla scuola. Il libro curato da Basaglia nel 1968³⁶, dove viene raccontata l’esperienza dell’ospedale psichiatrico di Gorizia dal punto di vista dei rapporti di potere, e il terremoto del Belice del gennaio 1968, avevano posto in evidenza l’emergenza di educare la popolazione a scelte di civismo, di impegno per la pace, per la democrazia e il cambiamento e la partecipazione sociale.

³¹ J.C. Forquin, *L’idea di educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni ’60*, in «Focus on Lifelong Lifewide Learning», 1, 2005, 2, <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-forquin.htm>.

³² E. Becchi (a cura di), *La formazione degli educatori e degli insegnanti*, Centro Nazionale di prevenzione e Disagio Sociale, Milano, 1967.

³³ C. Biasin, *L’educatore. Identità, etica e deontologia*, Cleup, Padova 2005.

³⁴ P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965.

³⁵ V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in «Encyclopaideia», XX, 2016, 45, pp. 18-29.

³⁶ F. Basaglia (a cura di), *L’istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Einaudi, Torino 1968.

A suggello di quest'impostazione, proprio nel 1968 che è pure l'anno della sua morte, La Nuova Italia pubblica il secondo volume di *Educazione aperta* di Aldo Capitini. L'autore che aveva teorizzato il pensiero non violento in un'opera del 1967³⁷ e aveva dato vita, nel 1961, alla "Marcia per la pace e la fratellanza dei popoli", sviluppa un'idea di relazione educativa intesa come incontro con l'altro: non come atto di potere e di sopraffazioni o violenza, bensì come un'azione di partecipazione di molti, di tutti³⁸. Si tratta di una visione della pedagogia sociale che assume la categoria dell'apertura come riferimento essenziale per l'educazione: "la disposizione a stabilire rapporti con gli altri e con l'altro, a non porre condizioni assolute, a non presentare esclusivamente il proprio io [... ma] la dialettica tra diversi, l'aggiunta del nuovo, l'intersoggettività"³⁹.

La critica della realtà e della civiltà "pompeiana-americana" fanno da contraltare, nella visione militante di Capitini, ad una concezione dell'educazione come impegno contro i totalitarismi, aperta al futuro, al cambiamento e basata su valori morali di riferimento; in questo senso, la proposta pedagogica di Capitini è intesa come riflessione sul possibile, al fine di costruire spazi di cultura di pace e azioni di partecipazione sociale⁴⁰.

Di questo orientamento si trova conferma nel carteggio tra Capitini e Danilo Dolci⁴¹ che testimonia una condivisa concezione dell'educazione intesa come strumento privilegiato per un'azione di trasformazione sociale non violenta e democratica. Proprio Danilo Dolci, che ventottenne si trasferisce a Trappeto impegnandosi in una azione collettiva di responsabilità sociale per il bene comune contro gli interessi occulti del potere criminale mafioso, rappresenta una figura di riferimento per la pedagogia sociale militante proprio nel 1968, anno di pubblicazione di *Inventare il futuro*⁴².

L'opera mostra come l'educazione sia il mezzo di intervento più indicato per attivare una rivoluzione che porti alla visione di un "mondo nuovo", basato sul protagonismo e sul dialogo sociale tra i vari attori. Dolci, nelle *Conversazioni contadine* del 1966, aveva intervistato braccianti analfabeti e piccoli proprietari terrieri di Partinico, discutendo con loro della guerra, della dignità umana, del senso della vita e della morte; l'opera mostrava le possibilità di sviluppo pedagogico della "maieutica reciproca" che, attraverso il metodo della discussione generava pensiero critico, necessario per imparare sempre e per "insegnarci insieme"⁴³. Parafrasando l'adagio popolare, in *Chi gioca solo*⁴⁴, pubblicato nel medesimo anno, Dolci aveva denunciato i crimini della mafia e raccontato l'esperienza siciliana come possibilità di riscatto attraverso azioni di partecipazione collettiva al fine di creare istituzioni aperte e democratiche. Il libro aveva avuto un tale impatto che, proprio nel 1968, esso venne tradotto dalla casa editrice americana indipendente Pantheon Books con il titolo *The man who plays alone. The story of*

³⁷ A. Capitini, *Le tecniche della non violenza*, Feltrinelli, Milano 1967.

³⁸ Id., *Educazione aperta* volume 2, La Nuova Italia, Firenze 1968.

³⁹ Ivi, p. 41. Id., *Educazione aperta* volume 1, La Nuova Italia, Firenze 1967.

⁴⁰ M. Catarci, *Il pensiero disarmato: la pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, EGA, Torino 2007.

⁴¹ A. Capitini (a cura di G. Barone e S. Mazzi), *Lettere 1952-1968: Aldo Capitini e Danilo Dolci*, Carocci, Roma 2008. Dieci anni prima, Capitini aveva dedicato a Dolci e al suo "processo" un libro: Id., *Danilo Dolci*, Lacaita, Manduria, 1958.

⁴² D. Dolci, *Inventare il futuro*, Laterza, Bari, 1968.

⁴³ Id., *Conversazioni Contadine*, Saggiatore, Milano, 1966.

⁴⁴ Id., *Chi gioca solo*, Einaudi, Torino, 1967.

*one man's fight against the Sicilian mafia*⁴⁵, riconoscendo a Dolci il merito di aver innovato i metodi di indagine sociale e di aver fornito una rappresentazione reale del rapporto tra le classi sociali, soprattutto le più svantaggiate, mostrando come pratiche educative e pratiche politiche potevano, congiuntamente, fornire delle vie di uscita sociali concrete e praticabili.

Sul finire degli anni Sessanta, Dolci porta a maturazione l'idea di una pedagogia di comunità e per la comunità, in grado di conferire senso all'azione educativa, indirizzandola verso un progetto etico di cambiamento sociale. Egli, in maniera diversa ma simile all'impegno di Capitini, offre un modello alternativo alla pedagogia "tradizionale" basato sulla "militanza educativa", tesa a fare dell'educazione lo strumento per attivare processi di democrazia diretta, di sensibilizzazione collettiva delle coscienze, di emancipazione e di cittadinanza attiva.

Conclusioni

Questo contributo ha inteso indagare quale sia stato l'impatto o l'influenza diretta del 1968 nel campo della pedagogia italiana; si è cercato di capire se, in quell'anno, le rivolte e le contestazioni abbiano prodotto anche una messa in crisi dei fondamenti teorico-pratici del sapere educativo oppure abbiano innescato una sorta di "rivolta pedagogica". Dall'analisi dei testi afferenti all'area pubblicati nel 1968 è emerso come la ricerca pedagogica italiana e gli studi sull'educazione più che svilupparsi con elementi di rinnovamento sessantottino si siano assestati nel consolidamento degli studi di pedagogia "tradizionale" ad opera dei grandi "maestri". Inoltre, lo sviluppo di specifiche aree di ricerca applicativa appare strettamente legato alle vicende storico-culturali del nostro paese piuttosto che alla temperie culturale europea ed internazionale sessantottina. Due filoni, tuttavia, emergono all'interno di questo scenario. Il primo, soprattutto per influenza di spinte europeistiche, inizia a delineare i tratti di un sistema di educazione e formazione permanente, caratterizzato da proposte e finalità che riguardano non solamente e non più gli alunni, ma che si aprono anche a destinatari diversi e a bisogni formativi differenziati rispetto a quelli scolastici. Il secondo interpreta in maniera militante ed impegnata l'educazione, sottolineando l'importanza dei contesti sociali, del legame tra educazione e politica, dell'azione educativa come risposta di civiltà e cultura ai problemi sociali.

Entrambi i filoni inizieranno ad abbozzarsi nel Sessantotto ma solo dopo il Sessantotto prenderanno definitivamente corpo e consistenza. In ragione delle vicende politiche e culturali che hanno caratterizzato il nostro paese tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta, bisognerà infatti attendere almeno un decennio perché questi "spinte" sessantottine trovino compiuta realizzazione. I mutamenti - diretti o indiretti - in campo pedagogico indotti da questo fatidico anno necessiteranno, dunque, di molti anni per svilupparsi nel campo dell'educazione. Più che di lezione derivata dal "Sessantotto pedagogico" sembra, infatti, che si

⁴⁵ Id., *The man who plays alone. The story of one man's fight against the Sicilian mafia*, Pantheon Books, New York 1968.

possa parlare di un approfondimento di temi pedagogici o dell'esplorazione di aspetti educativi i quali attiveranno, solo nel decennio successivo, significative innovazioni nel settore.

Chiara Biasin
Università di Padova

Riferimenti bibliografici

- Basaglia F. (a cura di). *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Einaudi, Torino 1968.
- Becchi E. (a cura di), *La formazione degli educatori e degli insegnanti*, Centro Nazionale di Prevenzione e Disagio Sociale, Milano 1967.
- Bertolini P., *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965.
- Biasin C., *L'educatore. Identità, etica e deontologia*, Cleup, Padova 2005.
- Biasin C., *La 'cultura della formazione degli adulti' in Francia: sviluppi e dimensioni*, in «Lifelong Lifewide Learning», vol.13, 2017, allegato al n. 30, pp. 42-61.
- Capitini A., *Danilo Dolci*, Lacaia, Manduria 1958.
- Capitini A., *Le tecniche della non violenza*, Feltrinelli, Milano 1967.
- Capitini A., *Educazione aperta Volume 1*, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- Capitini A., *Educazione aperta Volume 2*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- Capitini A. (a cura di G.Barone E S.Mazzi), *Lettere 1952-1968: Aldo Capitini e Danilo Dolci*, Carocci, Roma 2008.
- Catarci M., *Il pensiero disarmato: la pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, EGA, Torino 2007.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015.
- cnos-fap/ ministero del lavoro e delle politiche sociali (a cura di F. Ghergo), *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977, Volume I Dal Dopoguerra agli anni '70*, Cnos-Fap, Roma 2004, <http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/Storia%20FP1947-1977.pdf>.
- Coombs P.H., *The World Educational Crisis*, Oxford University Press, London/New York/Toronto, 1968.
- D'Amico N., *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Dolci D. *Conversazioni Contadine*, Saggiatore, Milano 1966.
- Dolci D., *Chi gioca solo*, Einaudi, Torino 1967.
- Dolci D., *Inventare il futuro*, Laterza, Bari 1968.
- Dolci D., *The man who plays alone. The story of one man's fight against the Sicilian mafia*, Pantheon Books, New York 1968.
- Forquet J.C., *L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960* in «Savoirs», VI, 2004, 3, pp. 9-44
- Forquin J.C., *L'idea di educazione permanente e la sua espressione internazionale a partire dagli anni '60*, in «Focus on Lifelong Lifewide Learning», 1, 2005, 2, <http://rivista.edaforum.it/numero2/mon-forquin.htm>.
- Gelpi E., *La società come processo educativo*, in «Formazione e Lavoro», 31, 1968, pp. 62-65.
- Gelpi E., *La formazione per l'educazione degli adulti*, Formez, Roma 1969.
- Iori V., *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in «Encyclopaideia», XX, 2016, 45, pp. 18-29.
- Jarvis P., *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, Routledge, London 1993.
- Le Goff J.P., *Mai '68, l'héritage impossible*, La Découverte, Paris 2006.

- Le Veugle J., *Initiation à l'éducation permanente*, Privat, Toulouse 1968.
- Lengrand P., *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris 1970.
- Lorenzetto A., *La scoperta dell'adulto: da Montréal a Teheran*, Armando, Roma 1966.
- Lorenzetto A., *La scuola assente*, Laterza, Bari 1968.
- Merriam S.B., Tisdell E.J., *Qualitative Research*, Jossey Bass, San Francisco 2016, pp. 15-16.
- Morin E., Lefort C., Castoriadis C., *Mai 68: la brèche. Premières réflexions sur les événements*, Fayard, Paris 1968.
- Morin E., *Maggio '68: la breccia*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Pombeni P., *Che cosa resta del Sessantotto*, il Mulino, Bologna 2018.
- Schwartz B., *Reflexions sur le développement de l'éducation permanente*, in «Revue Française de Pédagogie», 4, 1968, pp. 32-44.
- Zago G., *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013.
- Zago G. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano 2017.

La pedagogia come professione e il '68

Franco Blezza

Il '68 è un anno simbolo della fine di un evo storico di breve durata, succeduto all'evo moderno alla fine del '700, e della potente accelerazione di una transizione verso un nuovo evo che, dopo oltre mezzo secolo, è ancora in corso.

Non esiste un "sistema" analogo a quello dell'evo otto-novecentesco dominato da un certo Bürgergeist che informava il piano sociale, educativo, scolastico, culturale, economico. Questo ritardo storico crescente richiama in causa canonicamente la competenza pedagogica, fuori dalle strettoie e dai riduzionismi dei decenni scorsi. La pedagogia odierna, come scienza e come professione sociale, è chiamata ad offrire contributi evolutivi alla coppia e alla famiglia, ai servizi, alla scuola di tutti i gradi, all'università, e così via. Si esaminano le grandi linee di un simile impegno attuale in campo professionale, e le vie che s'aprono davanti a esso.

1968 is a symbolic year of the end of a short-lived historical era, which followed the modern era at the end of the 18th century, and of the powerful acceleration of a transition towards a new era which, after more than half a century, is still underway.

There is no "system" analogous to that of the nineteenth-twentieth century, dominated by a certain Bürgergeist who informed the social, educational, scholastic, cultural and economic plan. This growing historical delay calls canonically into question the pedagogical competence, out of the bottlenecks and reductionisms of the last decades. Today's pedagogy, as a social science and social profession, is called to offer evolutionary contributions to the couple and the family, to services, to schools of all grades, to the university and so on.

In this paper we examine the broad lines of a similar current commitment in the professional field, and the ways that open up before it.

Parole chiave

Pedagogista; Sozialpädagogik; famiglia; scuola; società

Keywords

Pedagogist; Sozialpädagogik; family; school; society

1. Un grande movimento sociale

Il 1968 è stato un anno altamente simbolico di una transizione storica e relative aspettative, ed insieme di rafforzamento dei poteri costituiti che allora si proclamò di voler rovesciare: un po' come nel 1848. In Italia, ad esempio, non cambiò in nulla la formula di governo del centro sinistra. Il tanto decantato "maggio francese" diede il mese dopo (23-30 giugno) al generale Charles de Gaulle una colossale vittoria elettorale e ancora anni di governo di destra. In Messico i moti di piazza furono repressi nel sangue, e la primavera di Praga fu parimenti repressa con l'invasione dei carri armati del patto di Varsavia. Mark Kurlansky (2003) ci ha offerto una sinossi molto significativa in tal senso.

Quell'anno non rappresenta un rilevante fatto politico o storico, quanto piuttosto simboleggia un cospicuo movimento sociale, che peraltro era iniziato parecchi anni prima, e per il quale ancora oggi non riusciamo ad individuare un riferimento terminale. È significativo che in questo si siano avvicendati a ritmi frenetici ma senza nessun risultato, tra gli altri, una prima rimarcatura del 1977 (cfr. Annunziata solo per l'Italia), i "ragazzi del 1985", la "pantera" del 1991, il nuovo millenarismo la cui decorrenza è stata impropriamente collocata dai più nel 2000, per ragioni commerciali e consumistiche sotto una martellante propaganda, e via elencando. Neppure Jean-François Lyotard ci ha offerto un contributo molto utile in tal senso con l'escogitazione della "*condition postmoderne*" (1977), per lo meno al di fuori dei campi dell'Architettura e della Letteratura, di interesse più diretto per quell'autore.

Il fatto è che l'evo storico propriamente detto "moderno" era terminato circa due secoli prima, con i Lumi, la rivoluzione industriale, le rivoluzioni borghesi, le nuove idee che si propagavano rapidamente per l'Occidente anche sulle baionette di Napoleone, ma sostanzialmente senza nessun ostacolo. Perfino il Congresso di Vienna e la Restaurazione hanno avuto un importante significato per quel che riguarda le forme politiche che erano a capo di molti Stati europei, ma dal punto di vista dell'evoluzione sociale e culturale ci appaiono un tentativo velleitario, fin patetico, di far andare indietro le lancette della storia. Quello fu un fatto di potere sugli stati senza conseguenze culturali, in forma assolutamente reciproca al 1968.

Negli ultimi decenni del XVIII secolo era cominciato un altro evo, che non ha ancora trovato una denominazione tecnica o storiografica, ma non per questo non ha un'identità molto forte, per essere dominato da un certo particolare *Bürgergeist*. Questo spirito, che non era quello dei borghi medievali, era stato espresso dai borghesi che avevano sostituito i nobili nell'evo moderno sotto la monarchia assoluta, e che si erano decisi a prendersi tutto il potere dandosi, al massimo, un sovrano simbolico e costituzionale; ma ripetevano attraverso l'educazione gran parte degli stili di comportamento e di relazione che avevano mutuato proprio dai nobili, senza essere nobili e senza le ragioni intrinseche di quegli stili. Un "sistema" possente che ci ha dato uno sviluppo tecnico e scientifico, dei trasporti e della mobilità, della diffusione dell'informazione e della produzione industriale, come mai si era avuto in precedenza.

Per tutto ciò, un replicare lo stile signorile o nobiliare non bastava e da solo non era compatibile con quello sviluppo. Nacquero così in quello stesso breve evo storico, e in tempi strettissimi, la scuola dell'infanzia e la scuola secondaria, la famiglia coniugale o nucleare e il Nazionalismo, e via elencando proprio i caratteri del "sistema" che nel '68 si contesterà in modo detto "globale", inteso l'aggettivo nel senso della sua integralità coerente, ma che si sarebbe potuto anche interpretare negli anni successivi nel senso dell'internazionalità e della stessa mondialità, guardandosi da parte dei contestatori alla Cina e al Vietnam, come ad alcune realtà dell'America latina, ovvero dell'Africa in decolonizzazione o in lotta contro l'Apartheid là dove minoranze bianche mantenessero un'egemonia oligarchica.

2. L'anno simbolo di una transizione epocale incompiuta

Ecco, dunque, che cos'è stato e che cosa può essere il '68 per la scienza pedagogica odierna: un significativo emblema della transizione da un evo storico breve, ma intensissimo, verso un evo nuovo, che non possiamo denominare né caratterizzare: ciò, in quanto è di tutta evidenza che una siffatta transizione, cinquanta (e più) anni dopo, non si è ancora compiuta o, se si è compiuta almeno in parte, non ce ne siamo ancora resi conto e, soprattutto, non siamo in grado di descrivere i tratti essenziali dell'evo entrante.

C'è voluto poco a distruggere il "sistema" che aveva già dato tutto quello che aveva da dare e che aveva esaurito la sua spinta propulsiva, che risultava all'evidenza pedagogica, come a quella sociale e relazionale, sempre meno proponibile e praticabile e sempre più disfunzionale. Esso era già tanto marcio e pericolante che bastarono poche spallate a farlo crollare o, meglio, implodere. Il vero problema è che non abbiamo costruito ancora l'alternativa, con stridente contrasto rispetto all'evo dello spirito borghese otto-novecentesco che aveva invece immediatamente rimpiazzato il sistema dell'evo moderno propriamente detto, alla fine del '700. Per tutto ciò, la transizione corrente è ancora in corso e non se ne vede la possibile conclusione. Avevamo chiaro che cosa era il momento di distruggere, e nessuno ha avuto da rimpiangere il "sistema" passato; ma abbiamo così agito senza avere neppure minimamente un'alternativa fruibile.

3. La riapertura del dominio generale della pedagogia

E proprio qui troviamo un aspetto importante della pedagogia come professione sociale, la quale ha dimostrato a partire da quella transizione la sua precisa necessità e, insieme, il suo dominio generale quanto alla scansione della vita umana e quanto alle sedi sociali: tutte cose che potevano apparire non abbastanza chiare nell'evo trascorso, e tutto come se la scienza pedagogica e la relativa professione fossero state a lungo soggette ad un'eclissi parziale. Ma quell'eclissi era ormai terminata.

In effetti, il paradigma educativo dominante nell'evo trascorso, che ne costituiva una condizione essenziale e un'importante componente della cultura, era il paradigma dell'educazione per omologazione a modelli prefissati, da ripetersi il più fedelmente possibile da una generazione all'altra. L'attuazione di quell'educazione comportava un impegno e un investimento pesantissimi, ma entrambi sostanzialmente a-specifici: un buon educatore non aveva alcun bisogno di cultura pedagogica, e neppure di cultura in senso generale; l'unico requisito che gli si richiedeva era di sentirsi impegnato senza riserve né residui ad operare tale replicazione omologante dalla sua generazione alla generazione successiva, cioè di essere stato a sua volta educato secondo il medesimo paradigma. Per la pedagogia residuavano alcuni problemi che hanno dato corpo alla pedagogia speciale e, per il resto, le poche ore settimanali per i pochi anni della scuola elementare, con un'attenzione per l'infanzia solo presso una particolare minoranza di studiosi, cultori ed operatori ai quali si cercava di non applicare qualifiche richiamanti la pedagogia o il magistero.

Si trattava di un'educazione fondamentalmente statica, il che a prima vista contrasterebbe con il carattere fortemente dinamico della cultura otto-novecentesca in tutti i suoi aspetti, una cultura essenzialmente dinamica, come si è accennato. Ma la contraddizione è solo apparente: in realtà, si può studiare o trattare un processo dinamico come se fosse una sequenza di momenti statici, ciascuno in equilibrio, a condizione che la sua evoluzione non sia eccessivamente veloce e che i periodi considerati siano abbastanza brevi, tanto da non far risaltare l'irrimediabile obsolescenza dei modelli che venivano proposti dall'inizio alla fine dell'educazione esplicita: si tratta della "ipotesi quasi-statica", la cui applicazione corretta offre risultati assolutamente rigorosi. E difatti, l'educazione esplicita è stata considerata per tutta la durata dell'evo trascorso come se fosse limitata ad un periodo relativamente breve di quello che si chiamava "l'arco di vita", e la stessa limitazione della pedagogia a pochissimi anni concorreva da parte sua alla medesima conclusione. Si ignorava l'educazione della prima infanzia, e non pochi riducevano e depotenziavano l'educazione della seconda infanzia; l'educazione esplicita iniziava con la fanciullezza e non andava molto oltre la pubertà.

Basterebbe questo: il combinarsi della continua accelerazione nell'evoluzione socio-culturale e l'estendersi dell'educazione esplicita a tutto il corso della vita umana, a rendere impossibile l'applicazione di questa ipotesi "quasi-statica", che per il resto ha retto per tutto l'evo trascorso. Quel sistema sarebbe collassato da solo, anche senza le spallate sessantottine.

Fra l'altro, non dovremmo più parlare di "arco di vita", una locuzione che richiama l'immagine di una struttura "a tre stadi": lo stadio di ascesa (le età dello sviluppo, o parti di esse), quello di permanenza in alto, da prolungarsi il più possibile (l'adulità), e quello della discesa (terza età, in onore del *politically correct*) di perdita di quanto conquistato e mantenuto, forse compensata da qualche rispetto formale. Oggi preferiamo parlare di una vita come sequenza di "stati", ciascuno dei quali, dalla prima infanzia all'ultima educazione, presenta le sue opportunità d'evoluzione e d'innovazione socio-culturale. Tutti questi stati sono educabili senza riserve, ovviamente ciascuno con le sue specificità.

4. La pedagogia della coppia e della famiglia

4.1. La coppia

Il sistema dello spirito borghese otto-novecentesco aveva la sua cellula costitutiva nella famiglia, e più precisamente nella famiglia secondo un paradigma molto particolare, che è sorto proprio tra XVIII e XIX secolo, con significativi precedenti in Inghilterra un secolo prima (Trumbach), e probabilmente anche altri (Ariés et Duby). Si tratta di quel paradigma che Émile Durkheim ha proposto di chiamare "coniugale", a rimarcare la centralità del rapporto tra coniugi, e che oggi chiamiamo più comunemente "famiglia nucleare", almeno da Pierre Guillaume Frédéric Le Play in poi.

Anche per costruire quella famiglia, prima quella coppia e prima ancora quei generi, occorreva un investimento educativo potente, che veniva operato soprattutto dalle donne, con i loro uomini sullo sfondo a fungere da ideali di riferimento e da rappresentazione del principio normativo e che all'occorrenza incarnavano la funzione di disciplina di seconda istanza e di

maggiore rigore nei casi più gravi. Nuovamente, per tutto questo non occorre competenze professionali specifiche né pedagogisti, in quanto ogni componente concorrevva a costruire l'intero sistema, a cominciare dai generi, con adamantina coerenza. Si capisce che si tratta di un caso particolare, ed importantissimo, del discorso generale circa la fondamentale importanza dell'educazione, in particolare dell'educazione familiare, e della sua a-specificità. Chi avrebbe mai anche solo ipotizzato di far ricorso ad un pedagogista per l'educazione di genere di un proprio figlio nell'Ottocento o nella prima metà del Novecento? Si tratta di un problema di fondamentale importanza ed estremamente impegnativo, ma ancora oggi troveremmo ostacoli, resistenze, perplessità e perfino reazioni ironiche e irrispettose se proponessimo tanto.

Del resto, l'idea di fondo era abbastanza semplice. Il nuovo ordine lavorativo, politico, sociale e relazionale non richiedeva più al lavoratore solo di lavorare duramente e con il massimo impegno, bensì gli imponeva di investire "all'esterno" tutte le sue risorse umane più pregiate, di aderire all'azienda prima di tutto in senso ideologico; per reggere ad un simile dispendio aveva bisogno di una partner la quale fosse disponibile, per educazione ricevuta e a ciò specificamente mirata, a compensarne gli squilibri investendosi tutta "all'interno" della coppia, della casa, del focolare domestico. Da cui la necessità di un'educazione dei generi polarizzata all'estremo, che ha avuto tutto in complesso di giustificazionismi pseudo-scientifici, a volte perfino grotteschi, perlomeno se li leggiamo con gli occhi d'oggi, ma tra i quali dobbiamo annoverare anche figure di tutto rispetto come quella di Sigmund Freud.

A consentire di reggere l'intrinseca violenza di quel tipo di coppia e della famiglia che ne derivava vennero escogitate numerose protezioni tipicamente borghesi e coerenti con quello spirito, come la Privacy, la Domesticity, la rispettabilità (che non è il rispetto, ma è un comportamento che sottace ogni aspetto della sessualità propria e della propria famiglia), il perbenismo, gli "occhi del mondo", e simili coperture ben rappresentate dalle tende alle finestre e dalle porte della camera nuziale chiuse, che richiamano bene alla mente l'immagine evangelica dei "sepolcri imbiancati". Si diceva "i panni sporchi si lavano in famiglia", senza alcuna preoccupazione se davvero quei panni fossero lavati e se non ci fosse qualcuno che seguitava ad insozzarli, e qualcun altro (qualcun'altra) che era stata educata a seguire a ripulirli indefinitamente con il proprio sacrificio personale che finiva per riguardare la sua sfera più intima.

Purtroppo ancora oggi, quando si verificano drammi anche estremi dentro famiglie che hanno un insediamento di quartiere e cittadino, il più delle volte i vicini di casa appositamente interrogati dai media, rispondono che a loro risultava che quella famiglia fosse assolutamente normale, sempre così felici, sorridenti, armoniosi, di buon accordo tra di loro; i problemi, che evidentemente c'erano e che evidentemente erano gravi, erano stati coperti con gli strumenti di cui sopra con assoluta efficacia.

Quello che invece non si è più potuto tenere nascosto è stato il problema della violenza nell'esercizio sessuale di quel tipo di coppia nella maggior parte dei casi, come se fosse endemica in quel paradigma di coppia: un maschio sbrigativo, esigente e preoccupato esclusivamente della propria soddisfazione a qualunque prezzo per la partner, e una partner a sua volta rassegnata a fungere da riequilibrio e da accontentamento di lui, paga solo della tenuta

della coppia come valore a sé, e dei risultati che il suo uomo otteneva “fuori” riportandone una parte dei benefici anche “dentro”, come un vivere nell’ombra.

Probabilmente, la prima spallata a quel “sistema” la diedero le donne che decisero che “di certe cose” era venuto il momento di parlare: non, si badi bene, per ciò che ne dissero o per il come ne parlarono, ma per il solo fatto di aver parlato di ciò di cui non si sarebbe dovuto parlare mai, così facendo cadere con le ipocrite coperture borghesi, quello squilibrio oneroso che aveva retto, con la famiglia nucleare, tutto il “sistema”. La figura di Simone de Beauvoir è altamente rappresentativa in questo senso, ed anche in altri sensi sempre di interesse pedagogico diretto, come vedremo.

Del resto, anche questo discorso è generale. L’emergenza educativa è uno dei problemi più gravi della realtà socio-culturale attuale, e non v’è chi non lo veda: è quindi generale l’indicazione per il ricorso a professionisti specificamente esperti del settore per un aiuto necessario in misura sempre maggiore e in sedi sempre più diffuse e diversificate. In quest’ambito, un’importanza tutta particolare la assume la pedagogia della coppia e della famiglia, con la necessità di professionisti specializzati che possano offrire ai partner e ai familiari quelle soluzioni di ricambio che la cultura diffusa non può offrire perché ancora non ne dispone, ad un buon mezzo secolo di distanza.

Si comprende che in un periodo nel quale è diventato improponibile da lungo tempo un paradigma di famiglia, e non ne è disponibile uno alternativo ed aggiornato, c’è la necessità emergente con forza sempre più intensa e fin drammatica di pedagogisti della famiglia, della coppia, dell’educazione dei generi.

4.2. La famiglia nucleare e il suo superamento

La costruzione della famiglia nucleare era anch’essa essenzialmente operata mediante l’educazione, l’educazione familiare e materna (più che genitoriale), alla quale erano coerenti le altre agenzie educative, come oggi le chiameremmo. Il paradigma nucleare era un concetto essenzialmente pedagogico oltre che sociologico: il fatto che si attribuisse qualche cosa di naturale ad una costruzione essenzialmente umana e culturale mediante l’educazione era assolutamente improprio e fallace, utile a convincere gli educandi a rassegnarsi.

Fra l’altro, notiamo che quello stesso paradigma di famiglia veniva alternativamente aggettivato, spesso dalle stesse persone e nei medesimi contesti di discorso, come paradigma “tradizionale”, “sempre esistito”, “frutto di secoli o di millenni di civiltà”, e in altre maniere ancora, tutte reciprocamente esclusive ed esclusive rispetto alla sua presunta naturalità. Sappiamo bene tutti che un discorso caratterizzato da una contraddizione sistematica non può avere nessuna valenza conoscitiva né istruttiva nel destinatario: era già ben noto agli antichi Greci che da una contraddizione può discendere logicamente tutto e il contrario di tutto, una contraddizione può dimostrare vera qualunque cosa falsa e falsa qualunque cosa vera. Si comprende quindi che quella contraddizione sistematica non era un errore involontario, era semmai un accorgimento estremamente efficace per eterodirigere le scelte familiari degli educandi, dei figli, futuri componenti, ulteriori replicazioni della famiglia nucleare, anche se certamente la gran parte degli educatori che vi facevano ricorso non ne erano né potevano esserne consapevoli, in quanto ne erano stati a loro volta vittime, vittime pronte a ripetere

l'operazione, anche come metodo e come espedienti, sulle generazioni a venire, ancora una volta.

Ad una pedagogia dei generi, della coppia e della famiglia costruttiva ed evolutiva, nel senso della proposta di nuovi paradigmi diversi da quelli dell'evo trascorso e che forse sarebbero più adatti all'evo entrante, abbiamo dedicato diverse opere (2007, 2010, 2011), che sono esemplificate in bibliografia come le opere di autori chiaramente più rilevanti e prestigiosi che si menzionano in queste pagine. Ci limiteremo quindi a sintetizzare la questione proponendo la coppia "ad intersezione", nella quale ciascuno dei due contraenti mette in comune con l'altro una parte della sua vita e delle sue relazionalità mantenendo totale autonomia per l'altra parte e rispettando l'analoga parte dell'autonomia del partner; e questo è detto senza distinzioni di sesso, con la valorizzazione piena di tutti quei concetti che sono composti con la preposizione latina "cum": concordanza, convergenza, condivisione, consonanza, concertazione, colloquio, consenso, etc.

Una famiglia ad intersezioni composite ha le stesse proprietà, e può essere rigorosamente denominata "famiglia polinucleare", in quanto il nucleo della società non è la coppia con la famiglia in quanto tali, ma è ogni singola persona umana che compone la società come la famiglia, indipendentemente dall'età, dal ruolo, dalle altre caratteristiche personali. Tutto un discorso andrebbe fatto su una conseguenza intuibile del cambiamento di paradigma, per cui nella famiglia nucleare era assai difficile e gravido di conseguenze negative l'inserimento di persone che non fossero i coniugi e i rispettivi figli, persino l'inserimento del genitore di uno dei due rimasto solo e bisognoso, con tutta l'aneddotica e i luoghi comuni sui rapporti tra suocera e nuora e tra un genero e la propria suocera, oppure un cognato o un cugino che necessitasse di un'ospitalità parziale e a termine, per esempio frequentando l'università o avendo un lavoro a termine nella sede di questa famiglia lontana dalla sua abitazione. Nella famiglia polinucleare simili casi non si pongono nemmeno come problemi.

Il dialogo nella coppia e nella famiglia è gravemente carente anche se non mancano i discorsi e le parole tra i componenti. Molte delle situazioni problematiche che vi si verificano, a cominciare da quelle di coppia, derivano dal fatto che i rispettivi progetti di vita dei due contraenti hanno degli elementi profondamente contraddittori al loro interno, ad esempio circa il rapporto tra lavoro e famiglia, tra studi e lavoro, tra gli equilibri che ciascuno intende trovare tra l'interno e l'esterno della coppia e della famiglia, e via elencando: si tratta spesso di contraddizioni implicite e mai portate all'esplicito, mai discusse perché date da ciascuno per scontate nell'altro, e via elencando. Si noti bene che non si tratta di contenuti dell'inconscio, ma di questioni pienamente pertinenti al dominio pedagogico, e non vanno quindi confuse con questioni di pertinenza psicoterapeutica o psicoanalitica.

4.3. Questioni di genere, questioni di pedagogia di genere

La crisi dei generi non è meno grave della crisi paradigmatica della famiglia, come è perfettamente evidente; semmai, osserviamo come siamo stati carenti noi pedagogisti che, dopo una cinquantina d'anni, cioè circa due generazioni, per la gran parte non abbiamo neppure cominciato a porci il problema della formazione di un professionista di cultura pedagogica che potesse provvedere anche in tal senso fino agli anni '90, e abbiamo seguito a dedicare la

stragrande maggioranza delle (poche) risorse umane e materiali e della nostra attenzione alla scuola o alla formazione, come se la famiglia, la coppia, i generi non stessero alla base del nuovo evo, un evo atteso come e forse più che non nella società dell'evo trascorso.

Per quel che riguarda in particolare la questione dei generi e la relativa pedagogia, sempre intesa sia come scienza che come esercizio professionale, dobbiamo prima di tutto scontare quanto è stato asserito nei due secoli trascorsi circa la presunta naturalità di questo o quel carattere della persona umana sessuata: ad esempio, il maschio dai tempi brevi e fulminei che invade il campo altrui per procurare a se stesso un beneficio a danno altrui, e la femmina, che reciprocamente ha tempi lunghi, è comprensiva e sopporta ogni privazione in nome di un bene comune, presunto e non dimostrato perché neppure indagato; il maschio, fondamentalmente razionale e la donna, fondamentalmente intuitiva; il maschio, per il quale il sesso, come da anatomia, è un'appendice esterna al corpo, mentre per la femmina è una parte importante interna; da cui il carattere tendenzialmente superficiale dell'esercizio sessuale del maschio come anche di tutte le sue relazionalità che hanno una valenza sessuale anche quando non è materiale, mentre reciprocamente per la femmina esso ha sempre un valore altissimo, coinvolgente e totalizzante di tali medesime relazionalità e dei comportamenti connessi; la donna che propone e l'uomo che dispone; la donna che naturalmente si occupa del focolare domestico e il maschio che naturalmente si occupa delle relazioni esterne e del lavoro; la donna che naturalmente si occupa dei figli piccoli, ed anche dei più grandi, e il maschio per niente, se non da una certa età in poi e con certi limiti; e via elencando per strade arcinote.

Di questo ha trattato da par suo la già menzionata Simone de Beauvoir. La sua affermazione "on ne naît pas femme, on le devient" non si riferiva ovviamente all'anatomia e alla fisiologia, bensì ai ruoli sociali e di prossimità che possono incidere anche sul piano fisiologico, se non anatomico. Si deve qui notare che nella traduzione del titolo della sua opera fondamentale va perduto un contenuto significativo di grande importanza: all'aggettivo "secondo" in francese corrispondono due termini di significato diverso, "second" che significa "secondo di due", e "deuxième" che significa "secondo di un elenco di lunghezza non predeterminata". La grande saggista francese anche in questo senso collocava il sesso femminile, nel senso di cui dianzi, in un elenco indefinito di possibili creazioni umane culturali, anziché l'unico possibile complementare del "maschile", da questo in qualche modo modellato.

I punti di partenza per una pedagogia dei generi oggi sono, comprensibilmente, l'affermazione della parità e la valorizzazione delle differenze, beninteso delle differenze naturali e non di quelle costruite attraverso un'educazione asimmetrica dei generi, ad esempio quella polarizzata all'estremo dell'evo otto-novecentesco.

Questo può significare, tra l'altro, per la femmina il recupero di ciò che le è stato negato per almeno due secoli in termini di lavoro, studio, cultura, politica, socialità. Per certi versi, possiamo notare che in alcuni settori le femmine tendono ad essere maggioritarie là dove si considerava il dominio per qualche motivo vocationalmente maschile, come nella medicina o nella magistratura; per altri versi c'è una saturazione femminile in ruoli nei quali pure vi erano presenze maschili, per quanto a lungo minoritarie, in particolare in tutto quello che riguarda l'educazione e l'accudimento delle prime età dello sviluppo. Se sono esclusivamente femminili, o quasi, le maestre, le educatrici, le assistenti sociali, le puericultrici, le ausiliarie, le assistenti in

sanità, le pediatre e via elencando, dobbiamo aspettarci che tutti i bambini manchino di un'adeguata presenza maschile, a meno che non abbiano la fortuna che qualcuna di queste femmine abbia qualità educative eccezionali, e pari sensibilità, tanto da saper fungere anche da padre. Se in una istituzione educativa per l'infanzia tutta al femminile, per puro caso, viene chiamato un idraulico oppure un elettricista per un piccolo guasto, dobbiamo aspettarci che tutti i bambini accorrano a vedere questo strano extraterrestre, e peraltro compiacerci della preziosa quanto rara opportunità.

Se i generi costruiti appositamente per la famiglia nucleare otto-novecentesca non sono più attuali, e non lo sono in tutta evidenza, dobbiamo anche in questo caso lamentare che nella società non si dispone di soluzioni di ricambio altrettanto semplici e d'immediate comprensione ed attuazione. In questo caso come in ogni altro analogo: la pedagogia come scienza richiede ricerca, nel porre e cercare di risolvere problemi umani di evidente emergenza; questa ricerca va svolta in organico rapporto con la realtà oggetto di studio; si tratta del rapporto che si sostanzia nell'esercizio professionale di relazione d'aiuto pedagogica alla coppia e alla famiglia nonché a chiunque abbia problemi di genere attraverso dialoghi od interlocuzioni pedagogiche, cui tutti siamo chiamati. In buona sostanza, la pedagogia come scienza e la pedagogia come professione non si distinguono se non per ragioni espositive: esse sono come le due facce di una stessa medaglia, una medaglia che ha una lunga storia, 2500 anni al pari della medicina-chirurgia e della giurisprudenza, e una medaglia della quale vi è un'esigenza sociale sempre crescente (quantunque ancora largamente disattesa) e che esige il nostro impegno.

Notiamo, altresì, come le femmine abbiano dimostrato di essere meglio attrezzate ad affrontare la crisi dei generi odierna e siano in grado di reagire in modo più evolutivo e costruttivo. I maschi, al contrario, si sono dimostrati sostanzialmente privi di strumenti concettuali ed operativi necessari allo scopo, da cui ogni sorta di disagio, da quelli che coprono la debolezza sotto una falsa patina di forza esibita, e a volte anche consumata, comprendendo in questa categoria anche i casi limite, oppure un rifugio nella debolezza, nella tenerezza, un rinchiudersi nella famiglia d'origine, sempre più spesso assieme a un padre a sua volta con la medesima debolezza piuttosto che non sotto le gonne della madre, la ricerca di una partner autoritaria e di guida, qualcuno la direbbe "materna" ma si tratta in realtà di una guida "paterna", tradizionalmente parlando, in una immaturità cronica in quanto auto-difensiva, in una relazionalità a due all'insegna della sudditanza che può anche essere omosessuale oppure eterosessuale con la femmina in posizione e in comportamento dominante.

La ricerca della soluzione per i problemi di genere femminile, problemi nel complesso meno gravi, sta nel guidare e orientare la femmina nella società, nel mondo del lavoro, nella cultura, nella politica e in ogni relazionalità personale e sociale a mettere in atto tutte le sue potenzialità senza la minima possibilità di replicare quelle privazioni aprioristiche che invece caratterizzavano l'educazione della donna nell'evo trascorso. Allo stesso modo, anche per il maschio si tratta di recuperare ciò che gli è stato negato nello stesso periodo, e poi potremmo discutere quanto e come gli fosse stato negato anche prima: in particolare la genitorialità, l'accudimento e la cura dei figli da quando sono appena nati, la cura della casa, la quale può essere organizzata e fatta funzionare in maniera molto diversa da come lo avrebbero fatto le donne della generazione precedente, la soddisfazione e l'appagamento della partner almeno

come finalità paritaria rispetto alla soddisfazione e all'appagamento di se stesso; e per entrambi la salvaguardia della coppia, della famiglia, dei figli come un bene assolutamente comune e assolutamente paritario.

Ancora oggi, non è raro che si debba fare i conti con pregiudizi ostativi che pretenderebbero di replicare i giustificazionismi medici, biologici e naturalistici dei due secoli trascorsi. Ad esempio, nel caso dell'accudimento dei bambini molto piccoli, non c'è nulla di "naturale" nella preferenza dell'azione femminile-materna, tranne che l'allattamento al seno e, prima, la gravidanza. Ma anche nella gravidanza la coppia può trovare importanti occasioni di maggiore solidarietà e di condivisione, e comunque la femmina non va lasciata sola o solo con altre donne. Né va creduto che il maschio non sia poi in grado, a figlio nato, di occuparsi egregiamente di tutti i compiti che questo neonato richiede, dal biberon al ricambio; il bambino sente le due voci, le due mani, le due presenze e ne beneficia, ne beneficia la coppia e la partner; ma chi ne beneficia di più è il maschio adulto, il padre, che scopre aspetti della paternità che gli sono stati negati molto a lungo.

In sintesi, una parte importante dell'aiuto pedagogico in presenza di situazioni problematiche di genere consiste nel favorire la messa in atto di tutte le potenzialità a lungo negate e represses in ciascun genere, contro tutti i pregiudizi che a ciò ostano, nel segno dell'uguaglianza e della valorizzazione delle diversità. Risulta chiaro, e professionalmente provato, come essi non siano luoghi comuni o slogan, di quelle formulazioni ad effetti che ci hanno attratto la nomea di vuoti parolai: si tratta bensì di strumenti concettuali ed operativi, "ferri del mestiere" nel senso più pieno di professionalità pedagogica avanzata.

5. Qualche nesso con la pedagogia scolastica del periodo

Anche in un saggio centrato sulla pedagogia sociale e professionale, e non sulla pedagogia scolastica ed istituzionale, qualche sintetico riferimento a questa seconda risulterà evidentemente opportuno, anche per l'esplicita connessione attorno ad un tema come, nella fattispecie, il '68, e per la reciproca sinergia.

D'altronde erano anni nei quali vigea ancora il paradigma del Magistero, facoltà accademica particolare, con una presenza della pedagogia apprezzabile per quanto limitata e subordinata alle materie storiche, letterarie, linguistiche, filosofiche e simili. Quando si vanno ad esaminare le prime riforme scolastiche nell'Italia post '68 (nell'ordine, della scuola "materna", della scuola media, della scuola elementare, mentre sono mancate le riforme della scuola superiore, dell'Università e del reclutamento degli insegnanti) l'attenzione va solitamente alla generalizzata parità nell'inserimento a scuola di ogni diversità; in una prima fase diversità di abilità e più recentemente diversità di culture, entro tutte le classi, con l'abolizione di ogni forma di scuola "differenziale", tanto da rendere non impiegabili aggettivi come "normale", "comune" e simili.

Ci restano poche righe per segnalare all'attivo il fatto che quelle riforme hanno fatto segnare anche un'altra apertura di trend estremamente importante e coerente con il riemergere delle professioni pedagogiche: un avanzamento apprezzabile, sia qualitativo che in piccola misura

quantitativo, per quanto ancora inadeguato e limitatissimo, delle materie scientifiche e in certi casi anche di materie tecniche, con una considerevole correzione di ordine metodologico ed epistemologico per le scienze, che nei programmi medi del 1963 erano ridotte all'induttivismo più rozzo e superato da decenni, e una correzione in senso educativo e culturale per la materia tecnica. Peraltro, l'impianto generale è rimasto prevalentemente letterario, cioè coerente con il Magistero, o "umanistico", secondo quell'aggettivo impropriamente usato da chi ritiene che una legge scientifica, un progetto tecnico o un teorema matematico o logico non siano il frutto della medesima creatività umana, esercitata per risolvere problemi dell'uomo, esattamente come una poesia, una narrazione, un'opera d'arte figurativa, una composizione musicale, una teoria filosofica.

Ricordiamo sempre l'ammonimento della premessa generale dei programmi elementari del 1985, di chiara ispirazione al compianto Mencarelli, a *"la necessità di non ridurre la creatività alle sole attività espressive, ma di coglierne il potere produttivo nell'ambito delle conoscenze in via d'elaborazione nei processi di ricerca"*. È un'avvertenza di carattere assolutamente generale. Tutti i saperi sono frutto della medesima, altissima facoltà umana, per cui non ha alcun senso instaurare tra di essi una "gerarchia", né come risorse a scuola, né in alcuna istanza sociale e della vita della persona. Nell'esercizio professionale pedagogico, anche nei riguardi dei problemi di genere, di coppia e di famiglia, la cultura scientifica e quella tecnica hanno la stessa imprescindibile importanza della cultura letteraria, filosofica, linguistica e via elencando. Una cultura equilibrata e a 360° costituisce una condizione necessaria per la formazione integrale della persona in vista di questo nuovo evo che tarda ad arrivare. Essa dovrebbe essere uno dei compiti principali, forse il compito primario, di ogni pedagogo, e questo era chiaro certamente non solo a partire dal 1968, ma almeno dal decennio precedente secondo linee internazionali di ricerca curricolare, di qua e di là dell'Atlantico, di qua e di là della cortina di ferro. Dovremmo chiederci non solo e non tanto fino a che punto si sia agito in questo senso, ma se vi sia stato allora, od almeno se cominci ad esservi ora, un minimo di consapevolezza di questa imprescindibile evoluzione e rispetto alla nostra deontologia.

Un cenno a questo specifico riguardo risulta quindi altamente opportuno per la comprensione dei prerequisiti culturali della formazione dei professionisti di area pedagogica, dai pedagogisti agli insegnanti, ai vari educatori. Del resto, i Greci classici, fino ai quali affondiamo le nostre radici più profonde, erano grandi scienziati esattamente come erano alle origini della pedagogia e della filosofia occidentali; e i Romani, ai quali facciamo risalire le fonti del nostro diritto, erano grandi tecnici, come ampiamente testimoniato, con una coerenza tra le due eccellenze culturali che meriterebbe un po' di attenzione.

6. Circa la formazione universitaria

Proprio in corrispondenza al '68, ed anche come fattore di quel movimento sociale, sono stati fondati negli anni '60 il primo corso di laurea in Sociologia e nel decennio seguente i primi corsi di laurea in Psicologia. Sono state fondazioni piuttosto tardive e che hanno comportato tutta una serie di contraccolpi nel riconoscimento legale delle professioni, ma che comunque

hanno costituito il segno evidente che i pregiudizi neoidealisti, destro-hegeliani, erano in via di superamento o nuovamente d'implosione.

Per la Pedagogia, invece, le cose rimasero senza un cambiamento sostanziale corrispondente. Solo nel 1993, con la chiusura del Magistero, fu operata una trasformazione del CdL in Pedagogia nel CdL in Scienze dell'Educazione, trasformazione (e non sostituzione, anche se cambiava il nome su scala nazionale) accompagnata da ogni serie di equivoci e di interpretazioni plurivoche, del tipo di "prima una sola pedagogia, ora una pluralità di scienze dell'educazione", oppure "prima formavamo pedagogisti e ora formiamo educatori". Nei pochi anni della sua durata, fino alla 509/99 e all'introduzione del "3 + 2" con la necessità di nuove trasformazioni, quel corso non ha lasciato una grande traccia e nessuno ha mai dimostrato di rimpiangerlo: mentre per la formazione universitaria degli insegnanti dell'infanzia e primaria si sarebbe dovuto attendere fino alla fine del secolo.

Anche a questo specifico riguardo, la transizione non può dirsi compiuta, anzi per certi versi potremmo considerarci più vicini al centro del guado, al punto più insidioso e impegnativo, che non alla sponda di approdo. Ma la cultura pedagogica offre oggi anche in Italia quello che in tal senso non è stata in grado di offrire un quarto di secolo fa, per cui una risposta appropriata alla legge Iori (commi 594-601 della L. 205/17, che disciplina la professione di Pedagogista e le professioni educative) da parte del nostro mondo accademico è ragionevolmente possibile.

Franco Blezza
DSFPEQ, Università "G. d'Annunzio", Chieti-Pescara

Riferimenti bibliografici

- Annunziata L., *1977, L'ultima foto di famiglia*, Einaudi, Torino 2007.
- Ariès P. et Duby G. (ed.), *Histoire de la vie privée* (5 voll.), Seuil, Paris 1985/87. Ed. it. *La vita privata* (5 vol.), Laterza, Roma-Bari 1985-1988.
- de Beauvoir S., *Le Deuxième Sexe. Les faits et les mythes*, tomes I et II, Gallimard, Paris 1949. Ed. it. *Il secondo sesso*, Il Saggiatore, Milano 1961.
- Blezza F., *Educazione XXI secolo*. Pellegrini, Cosenza 2007.
- Blezza F., *La pedagogia sociale. Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*. Liguori, Napoli 2010.
- Blezza, *Pedagogia della vita quotidiana. Dodici anni dopo*, Pellegrini, Cosenza 2011.
- Bodard C. (ed.), *Frederic Le Play on Family, Work, and Social Change*, University of Chicago Press, Chicago 1982.
- Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008.
- Corsi M. e Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma 2009.
- Corsi M., *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Durkheim D.É., *Introduction à la sociologie de la famille*, in «Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux», 1888, 10, pp. 257-281.
- Durkheim D.É., *La famille conjugale*, in «Revue philosophique», 90, 1921, pp. 2-14.
- Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, Guerini, Milano 2004.
- Opere di Sigmund Freud*, ed. diretta da C.L. Musatti, Bollati Boringhieri, Torino 1989.
- Kurlansky M., *1968: The Year That Rocked the World*, Random House, New York 2003. Ed. It. '68. *L'anno che ha fatto saltare il mondo*, Mondadori, Milano 2006.

La réforme sociale, revue publiée par un groupe d'économistes, avec le concours de la Société d'économie sociale, de la Société bibliographique, des unions de la paix sociale et sous le patronage de Le Play M.F., *Bureaux de la Réforme sociale*, Paris 1881-1885.

Le Play M.F., *L'organisation de la famille selon le vrai modèle signalé par l'histoire de toutes les races et de tous les temps*, avec trois appendices par Mm. E. Cheysson, F. Le Play et C. Jannet, Téqui, Paris 1871.

Lyotard J.-F., *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*, Minuit, Paris 1979. Ed. it. *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981.

Mosse G.L., *Nationalismus und Sexualität. Bürgerliche Moral und sexuelle Normen*, Taschenbuch Rowohlt, Hamburg 1987. Ed. it. *Sessualità e nazionalismo. Mentalità borghese e rispettabilità*, Laterza, Roma-Bari 1996.

Trumbach R.L., *The Rise of the Egalitarian Family: Aristocratic Kinship and Domestic Relations in Eighteenth-Century England*, Academic Press, New York 1978. Ed. it. *La nascita della famiglia egualitaria. Lignaggio e famiglia nell'aristocrazia del '700 inglese*, il Mulino, Bologna 1982.

Per una pedagogia consapevole

Un sistema formativo di qualità: spunti dal '68 per i modelli educativi del nostro tempo

Mario Caligiuri

Le conseguenze educative delle politiche scolastiche si dispiegano dopo decenni. Adesso stiamo vivendo quelle del '68. Riflettendo a fondo su quelle esperienze, oggi si richiede una radicale trasformazione dell'istruzione, con cambiamenti strutturali. In tale senso, la priorità è rappresentata dalla formazione di docenti che, acquisendo discipline del tutto nuove, fronteggino la società della disinformazione e il cataclisma dell'intelligenza artificiale. E secondo l'autore, la scuola democratica del XXI secolo non può che basarsi sul merito, che è l'unico strumento per ridurre sul serio le distanze sociali.

The educational results of educational politics spread out after decades. Now, we are living the consequences of the protests of 1968. Pondering over those experiences, today a drastic transformation of education is demanding and its changings are structural. The priority is the teacher's education. Their goal is the acquisition of whole new subjects in order to face the disinformation society and the upheaval of Artificial Intelligence. In the author's opinion, the democratic school of the XXI century would need to be based on meritocracy, the only tool to seriously reduce social distances.

Parole chiave

Sessantotto; pedagogia generale; intelligenza artificiale; insegnanti; disinformazione

Keywords

Sixtyeight; general pedagogy; artificial intelligence; teachers; disinformation

Premessa

Il '68 è stato il tentativo di una rivoluzione imprevista, che ha comportato profonde conseguenze sul terreno educativo. E' utile unire i punti per circoscrivere un fenomeno ricco di rifrangenze, poiché le contestazioni giovanili stanno segnando la contemporaneità, dalla primavera di Praga a quella araba¹.

A distanza di mezzo secolo, su quanto accadde si fronteggiano giudizi nettamente contrapposti: da un lato le contestazioni vengono considerate come un formidabile cambiamento che ha ampliato i diritti all'istruzione; dall'altro sono ritenute alla base delle attuali sconcertanti deficienze educative e sociali. Valutazioni così dissonanti sono possibili poiché siamo in presenza di questioni ancora irrisolte soprattutto dal punto di vista pedagogico.

Innanzitutto va evidenziato che l'origine delle contestazioni avviene nelle università: negli Stati Uniti, attraversati da proteste profonde contro la guerra in Vietnam e dal permanere della segregazione razziale, la scintilla scoccò a Berkeley nel 1964; nell'Italia del boom economico le rivolte si manifestarono a Trento dal 1966 in poi, anni in cui c'erano tra gli studenti Renato

¹ G. Arrighi, *Il lungo XX secolo: denaro, potere e le origini del nostro tempo*, Il Saggiatore, Milano 2014.

Curcio, Mara Cagol e Mauro Rostagno e tra i professori Beniamino Andreatta, Mario Monti e Francesco Alberoni².

Va ricordato che rispetto a oggi quello era un altro mondo e che la contestazione giovanile abbracciò aspetti molteplici e dissonanti: c'è chi parla di un lungo '68³ preceduto dalle avanguardie artistiche del Novecento e seguito dall'orda d'oro del '77 degli indiani metropolitani⁴, sullo sfondo delle scritte del maggio francese⁵ e delle teorie di Herbert Marcuse che prefigurava l'immaginazione al potere, come forma di liberazione delle classi emarginate⁶. La specificità italiana del '68 fu rappresentata dalla saldatura con il movimento operaio, dalla facilitazione dei percorsi scolastici e dalla lotta armata, sviluppatasi dopo l'attentato di Piazza Fontana a Milano. Sul legame che unisce il '68 al terrorismo politico ci sono punti di vista controversi, anche se, in una certa misura, il filo sembra rinvenirsi, coincidendo alcuni dei principali protagonisti⁷. Altro aspetto da evidenziare è che studenti e professori che erano riusciti a cogliere le necessità del cambiamento sociale si erano formati nel sistema educativo prefigurato nel 1923 da Giovanni Gentile e che dimostrava in questo modo sia le sue contraddizioni che la sua vitalità.

1. L'eredità pedagogica del '68

Secondo alcuni, nel nostro Paese la riflessione pedagogica in gran parte non ha compreso né prima, né durante quello che stava accadendo nel '68⁸, mentre secondo altri i segnali erano stati per tempo percepiti⁹. Ovviamente le interpretazioni di quel periodo si svolgevano all'interno

² Molto interessanti le riflessioni proprio di Francesco Alberoni sul sistema educativo attuale: «Cinquant'anni fa dall'incontro fra Dewey, la psicoanalisi ed il marxismo volgare, è nata una pedagogia secondo cui non si devono imporre regole e dare nozioni. Il bambino non deve imparare a memoria le tabelline, le poesie, i nomi geografici, le date della storia, non deve studiare la grammatica, l'analisi logica. Non deve nemmeno riconoscere l'autorità dei genitori e degli insegnanti. Questi pedagogisti pensavano che l'individuo sarebbe stato più libero di creare e sarebbe avvenuta una stupefacente fioritura culturale. Invece si è creato un vuoto che è stato riempito dalla cultura mediatica...La pedagogia che livella tutto sul basso per eliminare le differenze, in realtà ha avuto come effetto di rendere ignoranti milioni di persone e di privilegiare quelli che potevano andare nelle università e nelle scuole di eccellenza dove trovavano maestri autorevoli e programmi rigorosi». F. Alberoni, *Bravi maestri e regole morali contro la società "liquefatta"*, 29.3.2010, in https://www.corriere.it/editoriali/alberoni/10_marzo_29/maestri_contro_societa_inquinata_b6a719e2-3af3-11df-80d0-00144f02aabe.shtml

³ M. Boato, *Il lungo '68 in Italia e nel mondo*, La Scuola, Brescia 2018.

⁴ N. Balestrini, P. Moroni, *L'orda d'oro. 1968-1977: la grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*, Feltrinelli, Milano 2015.

⁵ M. Selvaggio, G. Dotoli, M. Boato, *L'effimero al potere. Manifesti e graffiti del maggio francese*, Polimata, Buscemi 2011.

⁶ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1999.

⁷ Tra questi, con ruoli e responsabilità diversi, Toni Negri, Renato Curcio, Mara Cagol, Adriano Sofri, Stefano Delle Chiaie, Oreste Scalzone. Sulla tesi del legame tra lotta armata e '68, vedi G. GALLI, *Piombo rosso. La storia completa della lotta armata in Italia dal 1970 a oggi*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2004.

⁸ Relazione di Enver Bardulla alla tavola rotonda *Interpretazioni pedagogiche del Sessantotto* tenuta al convegno internazionale *Il Sessantotto: passioni, ragioni, illusioni. Che cosa ha insegnato il '68? Che Cosa abbiamo insegnato dopo il '68?*, svoltosi a Padova dal Dipartimento Fisppa dell'Università di Padova e dal Centro italiano di Ricerca Pedagogica svoltosi dal 21 al 23 marzo 2018.

⁹ Relazione di Chiara Biasin alla tavola rotonda *"Un sistema formativo di qualità: modelli per il nostro tempo"* tenuta al convegno internazionale *Il Sessantotto: passioni, ragioni, illusioni. Che cosa ha insegnato il '68? Che Cosa abbiamo insegnato dopo il '68?*, Svoltosi a Padova dal Dipartimento Fisppa dell'Università di Padova e dal Centro italiano di Ricerca Pedagogica svoltosi dal 21 al 23 marzo 2018.

dello schema ideologico della guerra fredda. Considerazioni pedagogiche di grande rilievo come quelle di Danilo Dolci¹⁰ e di Aldo Capitini¹¹ oltre che il testo simbolo dell'epoca, *Lettera a una professoressa*¹², erano esterne al circuito accademico e al dibattito culturale ufficiale. E ricordiamo altresì il messaggio finale del Concilio Ecumenico Vaticano II che non a caso Paolo VI rivolge ai giovani¹³ e le posizioni di Franco Basaglia sulla malattia mentale¹⁴. Successivamente si confrontano in tanti con quanto era accaduto dal punto di vista educativo in quegli anni. Tra i principali, vanno annoverati Giovanni Maria Bertin che elaborava la sua pedagogia radicale¹⁵, Francesco de Bartolomeis che invitava a smascherare i condizionamenti sociali attraverso un'indagine scientifica in cui la pedagogia era subalterna¹⁶, Giuseppe Flores D'Arcais che orientava il docente a porsi su un livello di parità con l'allievo¹⁷, Mario Lodi che evidenziava l'importanza della modalità dell'insegnamento prima che sui contenuti¹⁸, Franco Cambi che riteneva l'organizzazione scolastica non in condizione di affrontare le contraddizioni che erano esplose¹⁹, Enza Rita Colicchi che evidenziava il tema centrale di conciliare autorità e libertà²⁰.

In ogni caso, soprattutto a livello pedagogico, dobbiamo fare i conti con il '68, del quale siamo comunque eredi dal punto di vista anagrafico, culturale e accademico. Preceduta dalla riforma della scuola media del 1963, accompagnata dall'istituzione della scuola materna del 1968 e seguito dalla riforma provvisoria degli esami di Stato e della libertà di accesso all'università del 1969, il sistema politico ed educativo rispose alle contestazioni rendendo più semplici i percorsi di studio²¹, una specie di tolleranza repressiva, nella quale la libertà si identifica col permissivismo²². Le conseguenze di questo stato di cose sono state rilevanti, con ricadute visibili che condizionano il presente.

¹⁰ D. Dolci, *Ai più giovani*, Milano, Feltrinelli, Milano 1967; D. Dolci, *Inventare il futuro* Laterza, Bari 1968; D. Dolci, *Verso nuova pace*, con Ernesto Treccani, Teodorani, Milano 1968.

¹¹ A. Capitini, *Educazione aperta* (2 Voll.), La Nuova Italia, Firenze 1967-1968.

¹² Scuola Di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

¹³ Paolo VI, *Chiusura del Concilio Vaticano II. Messaggio del Santo Padre Paolo VI ai giovani*, 8 dicembre 1965.

¹⁴ F. Basaglia, *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Einaudi, Torino 1968.

¹⁵ G.M. Bertin, *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1969; G.M. Bertin, *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Armando, Roma 1971; G.M. Bertin, *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973; G.M. Bertin, *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

¹⁶ F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1970.

¹⁷ G. Flores D'Arcais, *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana Editrice, Padova 1972.

¹⁸ M. Lodi, *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970. Il libro vinse il premio Viareggio 1971.

¹⁹ Franco Cambi ha affrontato più volte il tema del '68. Tra le sue pubblicazioni, vedi F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.

²⁰ Enza Colicchi ha elaborato una "teoria empirica dell'educazione" in cui si avvertono gli echi di quanto successo nel '68. Tra le sue pubblicazioni E. Colicchi, *Prospettive metodologiche di una teoria dell'educazione*, Liguori, Napoli 1987; E. Colicchi, *Il tempo dell'educazione*, Giardini, Pisa 1993.

²¹ M. Caligiuri, *Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», n. 1-2018, pp. 17-34.

²² H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, cit.

2. Gli esiti educativi del '68

Le conseguenze per scuole e università sono state epocali, tanto che per la prima volta milioni di famiglie non abbienti hanno visto i propri figli per la prima volta diplomati e laureati, mentre in altri Paesi queste opportunità non vengono ancora garantite, poiché le possibilità educative rimangono selettive e di classe per usare il linguaggio marxiano, le cui analisi vengono richiamate spesso nel '68.

Intere generazioni sono state riscattate dal nulla tanto che i risultati quantitativi sono indubbi. La vita è entrata nelle scuole e nelle università e nella società si sono ampliati i diritti: delle donne (con il divorzio, il nuovo diritto di famiglia e, per alcuni, l'aborto), per i malati di mente (vennero poste le premesse per la Legge Basaglia), nelle carceri (per migliorare le condizioni dei detenuti), per i disabili nelle scuole (non più le classi differenziate ma l'integrazione con quelle ordinarie). In definitiva venivano svelate le astuzie del potere²³ dimostrando che il *re è nudo*²⁴, con cinema, giornali, televisione, musica, letteratura che affrontavano e rendevano espliciti questi temi. Tra i protagonisti dell'epoca ricordiamo Pier Paolo Pasolini che in una delle vicende più clamorose dell'epoca, i disordini di Valle Giulia a Roma, sostenne le ragioni dei poliziotti rispetto a quelle degli studenti²⁵.

Sugli aspetti positivi hanno concorso altre cause, come per gli ambiti controversi, dove si è evidenziato che si sono ottenuti risultati opposti rispetto a quelli proposti. Ci sono alcuni problemi di ordine generale che sono collegati al '68 e che rappresentano dei nodi critici rilevanti. Prima di tutto, il *presentismo*, che riduce la vita a un eterno presente (come dimostra la realtà dei social media), andando dove ci porta il cuore²⁶ e cercando di cogliere l'attimo fuggente²⁷, in vite perennemente di corsa²⁸, verso mete che nessuno conosce²⁹. Altro aspetto è quello del *pensiero critico*, che è collegato con un principio di realtà e un principio di razionalità, che si oppone all'astrattezza delle teorie. Inoltre, è stata negativa l'eccessiva enfasi sui *diritti* mettendo in ombra i doveri, che invece si equilibrano a vicenda, sono reciproci e vanno comunque confrontati con le effettive risorse disponibili: economiche e legali, umane e istituzionali, sociali e culturali. Le *passioni politiche* sono state decisive, anche se hanno provocato le derive delle passioni tristi³⁰, sfociate nella lotta armata e nelle rivendicazioni populiste³¹. Quella ardente stagione è stata sostituita da ideologie commerciali applicate alla

²³ L. Wacquant, *Le astuzie del potere. Pierre Bourdieu e la politica democratica*, Ombre Corte, Verona 2005.

²⁴ "Il re è nudo" è l'espressione contenuta nella fiaba dello scrittore danese Hans Christian Andersen *I vestiti nuovi dell'imperatore*, pubblicata per la prima volta nel 1837. Con tale espressione si intende la capacità di vedere con i propri occhi le ipocrisie del discorso pubblico.

²⁵ P.P. Pasolini, *Il Pci ai giovani*, contenuta in P.P. Pasolini, *Empirismo eretico*, Garzanti, Milano 1972, ma scritta nell'immediatezza dei fatti del 1 marzo 1968.

²⁶ S. Tamaro, *Va dove ti porta il cuore*, Baldini e Castoldi, Milano 1994.

²⁷ Film *L'attimo fuggente* di Peter Weir e con Robin Williams.

²⁸ Z. Bauman, *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna 1994.

²⁹ Y.N. Harari, *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano 2015.

³⁰ «Per dirla con Spinoza, viviamo in un'epoca dominata da quelle che il filosofo chiamava le «passioni tristi», dove il riferimento non era al dolore o al pianto, ma all'impotenza, alla disgregazione e alla mancanza di senso, che fanno della crisi attuale qualcosa di diverso dalle altre a cui l'Occidente ha saputo adattarsi, perché si tratta di una crisi dei fondamenti stessi della nostra civiltà». U. Galimberti, *Noi, malati di tristezza*, 1.6.2004, «La Repubblica», in <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2004/06/01/noi-malati-di-tristezza.html>.

³¹ «Quaderni Piacentini», n. 38, Luglio 1969, p. 213.

politica da imprenditori privati, prima attraverso la televisione³² e adesso tramite la Rete³³. L'altro aspetto centrale è quello del *merito*, indebolito dal facilismo didattico, dagli esami di gruppo e, in qualche caso, dal voto politico. Una conseguenza si può considerare l'*assemblearismo* che nelle scuole e nelle università ha allargato le maglie della partecipazione, ma che si è trasformato in tanti casi o in presenze burocratiche (pensiamo ai decreti delegati nelle scuole superiori con le rappresentanze di studenti e genitori oppure ai numeri estremamente ridotti di studenti che partecipano alle votazioni dei propri rappresentanti) o in riunioni defatiganti come i consigli di dipartimento dove vengono affrontate le più minute questioni organizzative.

Proviamo quindi a trarre un ipotetico bilancio dopo cinquant'anni, facendo ricorso per comodità di analisi ai numeri (per quello che possono valere) e alle statistiche (che rappresentano la premessa del ragionamento della *Lettera a una Professoressa*). I numeri danno spesso l'illusione di un approccio scientifico ma non sempre è così, specie per i fenomeni sociali che vanno invece contestualizzati e interpretati. I dati, infatti, semplificano e banalizzano ma rappresentano comunque chiavi di lettura su cui riflettere.

Praticamente dopo mezzo secolo i numeri dicono questo: il 76% dei nostri concittadini non sa interpretare una semplice frase nella nostra lingua (De Mauro)³⁴, nel 2017 ci sono 223 mila laureati e 760 mila diplomati disoccupati (CENSIS)³⁵, la dispersione scolastica è tra le più elevate a livello comunitario (MIUR)³⁶, il numero dei laureati è inferiore alla media europea (MIUR)³⁷, i quindicenni italiani si collocano tra gli ultimi nelle classifiche internazionali come competenze di base (INVALSI)³⁸, più di un quarto degli italiani è analfabeta funzionale (OCSE)³⁹, le capacità semantiche dei liceali si sono progressivamente ridotte (De Mauro)⁴⁰, l'emigrazione dal Sud continua ed è rappresentata principalmente da diplomati e laureati (SVIMEZ)⁴¹, il titolo di studio non è più un ascensore sociale tanto che i parlamentari attuali non hanno bisogno di un titolo di studio qualificato (Fondazione Rodolfo De Benedetti)⁴², i giovani che non studiano e non lavorano pesano allo Stato per 36 miliardi di euro all'anno (Rapporto Giovani)⁴³, il costo dei ricercatori italiani che lavorano all'estero nell'ultimo

³² Il riferimento è alla Fininvest di Silvio Berlusconi.

³³ Il riferimento è alla piattaforma digitale Rousseau della Casaleggio Associati e alla "Bestia" di Luca Morisi.

³⁴ T. De Mauro, *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari 2010.

³⁵ CENSIS, *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Angeli, Milano 2017, p. 194.

³⁶ MIUR-Statistica E Studi, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016-2017*, novembre 2017.

³⁷ www.miur.it.

³⁸ www.invalsi.it.

³⁹ OCSE, *Skills Matter Further Results from the Survey of Adult Skills*, in https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en.

⁴⁰ Ricerca di Tullio De Mauro riportata in R. Tornesello, A. Corrado (a cura), *Carte Quarantotto. Costituzione, Legalità e Lotta alla mafia*, Cacucci, Bari 2016.

⁴¹ G. Vecchione, *Migrazioni intellettuali ed effetti economici sul Mezzogiorno d'Italia*, in «Rivista economica del Mezzogiorno», n. 3, settembre 2017, p. 656.

⁴² Ricerca effettuata per conto della Fondazione "Rodolfo De Benedetti" e poi riportata in forma ampliata in T. Boeri, A. Merli, A. Prat (a cura), *Classe dirigente. L'intreccio tra business e politica*, UBE, Milano 2014.

⁴³ Si tratta di circa 2 milioni 200 mila giovani tra i 15 e i 29 anni, che rappresentano il 24,3 per cento della popolazione giovanile, Osservatorio Giovani, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, il Mulino, Bologna 2018.

decennio raggiungerà i 5 miliardi di euro (M. Bergami)⁴⁴, studiare al Nord vale un anno e mezzo in più che farlo al Sud (Fondazione Agnelli)⁴⁵.

Da questi elementi risulta che le questioni sollevate nel '68, nonostante i tanti passi avanti compiuti, sono rimaste in gran parte irrisolte: dal numero dei laureati e diplomati in relazione alle medie europee alle differenze territoriali tra Nord e Sud, dai divari sociali delle famiglie al ruolo della donna nella società, dal peso politico dei giovani all'autonomia spesso declinata come irresponsabilità, dalla partecipazione formale e sovente inconcludente degli studenti alla trasparenza risolta in burocratizzazione. Emerge, dunque, un quadro caravaggesco di tante ombre con qualche luce. Potremmo allora sostenere che siamo di fronte al fallimento dell'istruzione formale in Italia? Il caso più clamoroso è rappresentato dal concorso in magistratura, dove, in tanti casi, sono stati ammessi all'orale un numero di candidati inferiore ai posti messi a concorso⁴⁶. Così come il dato dell'aumento dei titoli di studio incide poco nella crescita democratica e nello sviluppo economico nonché, nel contrasto alla criminalità e nel favorire l'inclusione sociale degli immigrati⁴⁷.

Sembra, inoltre, che nel nostro Paese negli ultimi decenni sia emersa la tendenza a considerare scuole e università come forme di ammortizzazione sociale, per studenti e docenti insieme, dando vita a una figura finora inedita: il proletariato scolastico e accademico. Tutto questo assorbe risorse per dare vita a un sistema dell'istruzione e della ricerca di non elevata qualità.

3. La centralità dell'informazione nei processi educativi

Nel '68 Eugenio Scalfari accusava di disinformazione il "Corriere della Sera" perché censurava e manipolava le notizie sulle rivolte giovanili. Oggi il tema è all'ordine del giorno, con i dibattiti sulle fake news e la post verità.

Le definizioni servono per comprendere la realtà e le sue prospettive di trasformazione. Si è parlato di Società dell'Informazione per definire la società post industriale, basata sui servizi e nella quale l'informazione è diventato l'*asset* centrale. Visti i limiti dell'efficienza della democrazia e della capacità di comprensione delle persone, entrambi temi legati all'ambito educativo, potremmo sostenere di essere attualmente in presenza di una Società della disinformazione⁴⁸.

Il '68 metteva in discussione il potere costituito, sia quello accademico che politico e l'informazione che da esso promanava. Non a caso, pochi anni dopo Hanna Arendt inquadrava

⁴⁴ M. Bergami, *Talenti all'estero, persi 30 miliardi*, 5.2.2017, in <http://www.ilsole24ore.com/art/impresa-e-territori/2017-02-04/talenti-all-estero-persi-30-miliardi-155205.shtml?uuiid=AEfEIOO>.

⁴⁵ Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁴⁶ *Aspiranti giudici ma un po' somari Oltre il 90% bocciati agli scritti*, 11.05.2018;

<http://www.repubblica.it/2008/01/sezioni/cronaca/magistrati-concorso/magistrati-concorso/magistrati-concorso.html>

⁴⁷ A tale riguardo sono indicativi i dati dei laureati rilevati nel censimento del 2001 dall'ISTAT, dai quali si evince che la Calabria era la terza regione d'Italia come numero di laureati in rapporto alla popolazione residente (7.9%) dopo il Lazio (10,8%) e la Liguria (8.4%). dawinci.istat.it/MD/download/ist_comunicato.pdf.

⁴⁸ M. Caligiuri, *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018; M. Caligiuri, *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.

l'azione di disinformazione che il governo americano aveva compiuto nella guerra in Vietnam come tentativo di costruire la realtà attraverso la manipolazione dell'informazione⁴⁹.

La società della disinformazione si manifesta attraverso uno sconfinato accesso alla conoscenza ma contemporaneamente si registra una inedita resistenza alla conoscenza⁵⁰ e una conoscenza inutile⁵¹. Appunto per questo il tema della disinformazione è una priorità educativa, che consente di inquadrare i fenomeni della disinformazione nella loro esatta dimensione, a conferma della intuizione di Friedrich Nietzsche: “non esistono fatti ma solo la loro interpretazione”⁵².

L'eccesso informativo punta all'emotività dell'uomo, tanto che non a caso prevalgono i concetti dell'economia comportamentale⁵³ e si diffondono sulla Rete le teorie del complotto, così come atteggiamenti aggressivi e paranoici, tanto che, come sostiene Lorenzo Fabbri, abbiamo già modificato geneticamente le nostre vite⁵⁴.

Attualmente più della metà della popolazione mondiale è collegata a internet mentre potremmo considerare come prima nazione al mondo i due miliardi di utenti virtuali iscritti a Facebook per cui gli Stati saranno presto costretti a codificare due distinte politiche per i cittadini fisici e per i cittadini on line. Ma il cyber spazio è soprattutto il luogo educativo prevalente, poiché i nativi digitali trascorrono più tempo e con maggiore attenzione collegati a pc e *smartphone* che nel dialogo con genitori e docenti. A ciò si aggiunga che l'85% degli 11/12enni abbandona la pratica dello sport⁵⁵, probabilmente per impiegare il tempo per stare sulla Rete e con i videogiochi, imboccando in tenera età la strada della solitudine del cittadino globale, dove bastano poche decine di like per essere profilati come consumatori per tutta la vita⁵⁶.

L'uso consapevole di internet richiede il rilascio di una patente, come l'inascoltato Karl Popper aveva ipotizzato per la televisione⁵⁷? Infatti, l'uso sempre maggiore delle tecnologie richiederà un fattore umano sempre più qualificato.

Le nuove sfide educative deriveranno non solo dal digitale, dove probabilmente le piattaforme MOOC (Massive Open Online Courses) insidieranno le università tradizionali, prevedendo la possibilità di frequentare gratuitamente corsi di elevata qualità⁵⁸, ma soprattutto dall'intelligenza artificiale, dove gli unici limiti alle sperimentazioni sembrano essere solo economici, giuridici

⁴⁹ H. Arendt, *La menzogna in politica. Riflessioni sui «Pentagon Papers»*, Marietti, Genova 2006.

⁵⁰ T. Nichols, *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Luiss University Press, Roma 2018.

⁵¹ J.-F. Revel, *La conoscenza inutile*, Longanesi, Milano 1989.

⁵² F. Nietzsche, *La gaia scienza*, Einaudi, Torino 2015.

⁵³ R.H. Thaler, *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*, Einaudi, Torino 2018.

⁵⁴ M. Fabbri, *Istinto, emozione, conoscenza. La centralità dell'esperienza emozionale fra ontogenesi e filogenesi*, «Research Trends In Humanities Education & Philosophy», 2018, Vol 5 (2018), pp. 29-39.

⁵⁵ Relazione di Francesco Casolo alla tavola rotonda *I giovani ambiente e benessere: un nuovo stile di vita* tenuta al convegno internazionale *Il Sessantotto: passioni, ragioni, illusioni. Che cosa ha insegnato il '68? Che Cosa abbiamo insegnato dopo il '68?*, svoltosi a Padova dal Dipartimento Fisppa dell'Università di Padova e dal Centro italiano di Ricerca Pedagogica svoltosi dal 21 al 23 marzo 2018

⁵⁶ F. Chiusi, *Guida al caso Facebook-Cambridge Analytica: gli errori del social, la reale efficacia dell'uso dei dati e il vero scandalo*, 22.3 2018; <https://www.valigiablub.it/facebook-cambridge-analytica-scandalo/>.

⁵⁷ K. Popper, *Cattiva maestra televisione*, Marsilio, Venezia 2002.

⁵⁸ M. Ford, *Il futuro senza lavoro. Accelerazione tecnologica e macchine intelligenti. Come prepararsi alla rivoluzione economica in arrivo*, il Saggiatore, Milano 2017; J. Rifkin, *La società a costo marginale zero*, Mondadori, Milano 2014, pp. 159-168.

ed etici ma non tecnici, come sembrerebbe dimostrare lo *Humain Brain Project*⁵⁹. Questo progetto infatti si propone di realizzare una mente umana all'interno di un computer nell'arco di qualche decina di anni.

Si sta di fatto realizzando una duplice ibridazione, con le macchine che diventano sempre più intelligenti e gli uomini che utilizzano fuori e dentro il loro corpo quantità sempre maggiori di tecnologia: dal punto di vista educativo si sta soltanto sfiorando il problema, legandolo principalmente e banalmente alle ricadute lavorative.

Non si tiene preliminarmente conto che, già adesso, scuole e università stanno continuando a formare professioni in gran parte defunte e che in ogni caso andranno profondamente modificate. Nel '68 operai e studenti lottavano insieme per avere maggiori diritti, adesso sono entrambi accomunati dalla fine del lavoro e dalla ricerca di un'identità⁶⁰.

4. Per un sistema educativo di qualità

L'educazione probabilmente è la più difficile delle scienze, poiché deve farsi carico di sfide e imprevisti, di slanci e di abissi, di capacità e di bisogni. Di fronte alle conquiste e alle derive del '68 e dell'impostazione efficientista, registriamo quelli che Franco Cambi definisce i silenzi dell'educazione⁶¹, in una fase in cui sarebbe necessario, come mezzo secolo fa, il desiderio di cambiamento radicale.

L'occasione delle nostre riflessioni è comprendere le effettive dinamiche dei fenomeni educativi, per verificare quali strade il '68 abbia aperto e quali abbia chiuso.

In ogni caso, ha ribadito la centralità sociale, culturale e politica dell'educazione, che è l'area più significativa delle politiche pubbliche, alla quale ci si rivolge costantemente per fronteggiare i maggiori problemi sociali, dalla mafia all'immigrazione, dal ritardo del Mezzogiorno all'impatto delle tecnologie. Di fronte a tali questione, e a tante altre, la ricetta è sempre la stessa: più educazione.

Dal '68 si sono susseguite varie riforme che hanno riguardato la scuola e l'università. Per ricordare le ultime, quelle proposte dai Ministri Berlinguer, Mussi, Moratti, Gelmini e la recente buona scuola. Questi provvedimenti hanno prodotto qualche buon risultato, ma hanno contribuito a rendere ancora più complesso e incerto il sistema della formazione.

Occorre ipotizzare una *pars costruens* che comprenda le innovazioni in atto e le prospettive future, poiché, come sosteneva Giuseppe Flores D'Arcais, la pedagogia trasforma la realtà⁶².

C'è bisogno di un'idea di futuro per la pedagogia, che vada al di là degli interessi accademici che tante energie assorbono.

⁵⁹ «L'Human Brain Project, fondato nel 2005, spera di ricreare un cervello umano completo dentro un computer. Con circuiti elettronici che emulano le reti neuronali del nostro cervello. Il direttore del progetto ha dichiarato che, se il progetto verrà adeguatamente sovvenzionato, nel giro di un decennio o due potremmo avere un cervello umano artificiale dentro un computer, in grado di parlare e di funzionare molto similmente a come parla e funziona un cervello umano», N.Y. Harari, *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano 2015, pp. 499-500.

⁶⁰ C. Xodo Cegolon, *Capitani di noi stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Editrice La Scuola, Brescia 2014.

⁶¹ F. Cambi, S. Ulivieri (a cura), *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

⁶² G. Flores D'Arcais, *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana Editrice, Padova 1972.

Occorre, quindi, porre al centro il tema dell'educazione nella vita delle persone, facendo comprendere che quello che saremo domani lo decidiamo ogni giorno, con i pensieri, le opere e soprattutto le omissioni.

Nello stesso modo, la pedagogia va posta al centro del dibattito culturale, scientifico e politico. C'è bisogno di consapevolezza sociale poiché un tema talmente importante nella costruzione del futuro non può essere confinato a un dibattito per addetti ai lavori.

Vanno pertanto ricercate alleanze strategiche da parte del sistema pedagogico, ricordando che è abbastanza recente la consapevolezza dell'importanza dell'educazione popolare "spesso trascurata perché ritenuta non influente per lo sviluppo della società"⁶³.

Quali possono essere le parole chiave per cambiare prospettiva e ipotizzare un sistema educativo di qualità?

Prima di tutto *sperimentazione*. Oggi la scuola e l'università sono diventate sterminati e straordinari campi di progettazione educativa, dove verificare le modalità meno imprecise di apprendimento. Questo farà emergere nuove discipline ancora non individuabili.

Poi *transdisciplinarietà* (o contaminazione) per recuperare dalle conoscenze attuali apporti indispensabili per comprendere le effettive necessità educative, per la formazione personale, lavorativa e sociale. A tale riguardo vanno ampliati i punti di incontro già esistenti. Può esserci d'aiuto la riflessione di Edgar Morin che invita a una riforma del pensiero che richiede una riforma dell'istruzione, per ricomporre l'unità del sapere, superando i decrepiti percorsi disciplinari che allontanano dalla realtà⁶⁴.

L'altra parola chiave è *importazione* rivolta a saperi ritenuti non essenziali, distanti oppure eccentrici rispetto alle discipline pedagogiche tradizionali: dalle neuroscienze all'intelligence, dalla comunicazione pubblica all'empatia, dalla genetica alle tecniche di comunicazione efficace. Una particolare attenzione, a mio parere dovrebbe essere rappresentata dall'*intelligence*, se assumiamo il punto di vista che la priorità educativa è quella di contrastare la società della disinformazione. Infatti l'*intelligence* aiuta a selezionare le informazioni rilevanti, facilita la comprensione della realtà, consente di anticipare le previsioni future come gli eventi inattesi e imprevisi quali il '68, sviluppa la competenza analitica⁶⁵, seleziona la complessità esterna, aiuta a individuare le scelte più adatte, rappresenta un punto di incontro originale di molteplici discipline⁶⁶.

Autoapprendere è un'altra parola chiave. Non è certo un'intuizione originale⁶⁷, ma occorre farne prenderne consapevolezza, poiché queste competenze sono decisive per l'attività

⁶³ C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, il Mulino, Bologna 2002, p. 9.

⁶⁴ E. Morin, *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Cortina, Milano 2012.

⁶⁵ Relazione di Patrizia Magnoler alla tavola rotonda *Giovani e lavoro: inoccupati, disoccupati, precari e immigrati. Quale formazione? Interpretazioni pedagogiche del Sessantotto* tenuta al convegno internazionale *Il Sessantotto: passioni, ragioni, illusioni. Che cosa ha insegnato il '68? Che Cosa abbiamo insegnato dopo il '68?*, svoltosi a Padova dal Dipartimento Fisppa dell'Università di Padova e dal Centro italiano di Ricerca Pedagogica svoltosi dal 21 al 23 marzo 2018.

⁶⁶ M. Caligiuri (a cura), *Intelligence e Scienze Umane. Una disciplina accademica per il XXI secolo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2015.

⁶⁷ Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, *Programmi didattici per la scuola primaria*.

lavorativa e per comprendere la realtà che si modifica in maniera straordinariamente veloce. In tale ambito includerei lo sviluppo delle *soft skills*, le pratiche della *life long learning* e della *large long learning*, le attività dell'alternanza scuola lavoro di tipo tedesco.

Altra parola è *coinvolgimento*. Se le vicende scolastiche e universitarie devono essere riservate al Ministero competente, sindacati e pochi altri si perde di vista la funzione rigenerante che scuole e università devono avere. Non è possibile continuare a coltivare una sempre più dannosa autoreferenzialità che produce irresponsabilità e assistenzialismo. È tutta la società che deve sentirsi coinvolta nel progetto educativo delle giovani generazioni, guardando non a quello che c'è ma a quello che verrà.

Altro aspetto è *diversità*. Occorre prendere atto che non è più possibile insegnare nel modo tradizionale, poiché in molti contesti non c'è più una maggioranza "normale", intesa come un principio di maggioranza sul quale si basa l'ideologia democratica. Oggi nelle scuole tra studenti DVA, BES, DSA, stranieri, difficili, maleducati, ansiosi non è facile orientarsi: sembra quasi che i giovani disadattati rappresentino una sconfinata e indefinita maggioranza. Questa crescente frantumazione mette in discussione alla radice l'impostazione della scuola di massa nata con la rivoluzione industriale, impostata sullo schema delle fabbriche, che a loro volta richiama l'organizzazione degli eserciti. Siamo di fronte a una società in cui convivono la frammentazione e l'omologazione: la frammentazione dei bisogni e l'omologazione del pensiero, frutto delle spinte mediatiche di televisione e social. Per cui attualmente ci troviamo in una terra incognita educativa tutta da inventare, con orari, luoghi, materie, modalità di trasmissione dei saperi, attività di verifiche che vanno definiti sulla base di generazioni che noi docenti abbiamo difficoltà a comprendere. In tale quadro le pedagogie speciali e sperimentali assumono una particolare rilevanza.

Altro ambito è l'*Educazione prescolare* e l'*educazione di base*. L'attenzione massima va prestata in questa fase della formazione dove si formano le abilità cognitive che poi determinano la riuscita degli allievi nel corso della vita, soprattutto per quelli che provengono da famiglie deboli. In tali contesti, vanno trasmessi i valori culturali, spirituali e artistici delle civiltà di appartenenza e la dimensione storica della lunga durata non per omologare o rappresentare la cinghia di trasmissione dei saperi del potere dominante ma nell'ottica dell'identità e della profondità della comprensione della realtà. Ed è appunto in questa fase in cui occorre incidere per modificare le condizioni di partenza.

Queste parole chiave vanno rivolte in due direzioni: verso le pratiche della democrazia per consentire ai cittadini di orientarsi nella società della disinformazione e verso le attività lavorative, in direzione delle professioni del futuro che richiedono capacità di apprendimento veloce, continuo e con competenze molteplici, come dimostra, per esempio, la figura del *data scientist*⁶⁸. Queste tendenze vanno sviluppate tenendo conto che il tempo dedicato al lavoro sarà sempre di meno e quindi l'educazione dovrà essere rivolta su come occupare il tempo libero in modo produttivo per le persone⁶⁹.

⁶⁸ A. Teti (a cura), *Big Data. La guida completa per il Data Scientist*, Tecniche Nuove, Milano 2017.

⁶⁹ D. De Masi, *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, BUR, Milano 2015.

In definitiva un sistema educativo di qualità dovrebbe contemperare le esigenze della scuola del merito, che valorizza, con la scuola democratica, che include, e in entrambi i casi una scuola che libera energie e che educa su come impiegare il tempo in modo appagante per la persona. Prima di tutto va definito cosa si intende per merito; in ogni caso occorre mettere in condizione gli studenti più dotati di acquisire competenze da mettere al servizio di tutta la società, il che sarebbe un successo della scuola democratica. Per scuola democratica, infatti, va considerata una scuola che include, ma non al ribasso e in ogni caso⁷⁰. Occorre capire se consideriamo la scuola come un ambito necessario di socializzazione, del quale c'è sempre più bisogno, oppure un luogo che possa dare strumenti di elevazione reale per le singole persone. Di sicuro una scuola che non seleziona non aiuta soprattutto i figli che provengono da famiglie socialmente più deboli, anzi aggrava di più il solco delle differenze sociali.

Abbiamo elencato una serie di piste e di necessità, di obiettivi e di cambiamenti. Va allora posto il tema centrale, il problema dei problemi: queste cose chi le fa?

Si comprende che un sistema educativo di qualità non può prescindere da buoni insegnanti, da trasformare da impiegati in intellettuali. Infatti, la professione di insegnante richiede capacità di comprensione della realtà e necessita di un percorso formativo innovativo che permetta di coltivare la responsabilità dell'agire educativo⁷¹, scrutare quelli che venivano definiti negli anni Sessanta "i segni dei tempi"⁷², coltivare l'indipendenza intellettuale. Quest'ultima è fondamentale per aderire al dettato costituzionale della libertà di insegnamento che deve essere realizzata da chi ha gli strumenti per poterla mettere efficacemente in pratica e soprattutto possiede la consapevolezza di questa funzione in un equilibrio di genere tra uomini e donne⁷³. La formazione degli insegnanti è dunque centrale ed è senza ombra di dubbio il primo aspetto su cui occorre concentrarsi per contrastare il potere di supplenza della tecnologia, in quanto è fondamentale che l'umano parli all'umano.

⁷⁰ È il caso delle disposizioni ministeriali D.lgs 62/2017 relativo alle scuole elementari e della Circolare Ministeriale n. 1865/2017 riguardante le scuole medie. D.lgs 62/2017, art. 3: «Le alunne e gli alunni della scuola primaria sono ammessi alla classe successiva e alla prima classe di scuola secondaria di primo grado anche in presenza di livelli di apprendimento parzialmente raggiunti o in via di prima acquisizione». La mancata ammissione alla classe successiva può avvenire «solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione», con decisione unanime adottata dal consiglio di classe. La Circolare Ministeriale n. 1865/2017 recita: «Solo in casi eccezionali e comprovati da specifica motivazione, sulla base dei criteri definiti dal collegio dei docenti, i docenti della classe, in sede di scrutinio finale presieduto dal dirigente scolastico o da suo delegato, possono non ammettere l'alunna o l'alunno alla classe successiva. La decisione è assunta all'unanimità».

⁷¹ L. Milani, *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici*, Il Pozzo di Giacobbe, Aragona 2017.

⁷² «...è dovere permanente della Chiesa di scrutare i segni dei tempi e di interpretarli alla luce del Vangelo, così che, in modo adatto a ciascuna generazione, possa rispondere ai perenni interrogativi degli uomini sul senso della vita presente e futura...». Paolo VI, *Gaudium et spes*, Costituzione Pastorale "Sulla Chiesa nel mondo contemporaneo", in http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_it.html

⁷³ «Sono ormai molti anni che i maschi sono allevati, inculcati, educati e sottoposti all'autorità e al potere esclusivo delle donne [...] con il risultato che il tempo che i ragazzi trascorrono con una figura maschile, ivi compresa quella del padre, è brevissimo». I. Magli, *Difendere l'Italia*, BUR, Milano 2013, pp. 193-194.

Conclusioni

Occorre riprendere l'urgenza del cambiamento che emerse nel '68. Prendendo spunto dalle conseguenze di quegli eventi, un sistema di formazione di qualità dovrebbe cercare di contemperare la scuola del merito e quella democratica.

Questo richiede un approccio differente nell'organizzazione scolastica e universitaria, che non ha bisogno di riforme ma di trasformazioni radicali. La sfida del sistema educativo consiste nel non farsi sommergere dalla società della disinformazione, che si manifesta attraverso l'eccesso informativo e il basso livello sostanziale di istruzione delle persone. Pertanto occorre una scolarizzazione di massa di qualità per consentire agli studenti di avvicinarsi alla comprensione della realtà. Massimo Recalcati non a caso ricorda che la mente dei giovani non deve essere un vuoto da riempire ma uno spazio da aprire, per spalancare finestre sul mondo⁷⁴.

E in effetti la scuola fa parte di un sistema più grande, dove convivono istituzioni, famiglia, economia in una società soggetta a una metamorfosi profonda, che richiama l'importanza della ricostruzione della democrazia. Non a caso, il '68, partendo proprio dal diritto allo studio, poneva il tema fondante della democrazia, che è davvero tale se ha cittadini consapevoli ed élite responsabili.

È importante allora l'utilizzo di pratiche educative e discipline pedagogiche nuove e sfidanti, che contrastino con l'organizzazione burocratica dell'istruzione, che rischia di produrre competenze inservibili, accentuando il processo del precariato, diventato esplosivo su scala planetaria⁷⁵.

Occorre quindi una profonda trasformazione dell'organizzazione educativa che da un lato si ponga l'obiettivo di anticipare i tempi che si profilano, e i cui segnali non sono tutti difficili da comprendere, e dall'altro facendo precedere i necessari cambiamenti attraverso la predisposizione di percorsi di studio per insegnanti che pongano queste premesse.

Quella che dovremmo costruire è una *pedagogia consapevole* che riesca a cogliere le tendenze, i segnali deboli, i meriti e i bisogni espressi dalle giovani generazioni, ponendo in primo piano la funzione del pensiero rispetto a quella imperante delle tecnologie, la più devastante ideologia del XXI secolo⁷⁶.

Mario Caligiuri
Università della Calabria

Riferimenti bibliografici e sitografici

Alberoni F., *Bravi maestri e regole morali contro la società "liquefatta"*, 29.3.2010, in https://www.corriere.it/editoriali/alberoni/10_marzo_29/maestri_contro_societa_inquinata_b6a719e2-3af3-11df-80d0-00144f02aabe.shtml

Arendt H., *La menzogna in politica. Riflessioni sui «Pentagon Papers»*, Marietti, Genova 2006.

⁷⁴ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

⁷⁵ G. Standing, *Precari. La nuova classe esplosiva*, il Mulino, Bologna 2012.

⁷⁶ E. Morozov, *Internet non salverà il mondo*, Cortina, Milano 2014.

- Arrighi G., *Il lungo XX secolo: denaro, potere e le origini del nostro tempo*, Il Saggiatore, Milano 2014.
- Balestrini N., Moroni P., *L'orda d'oro. 1968-1977: la grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*, Feltrinelli, Milano 2015.
- Basaglia F., *L'istituzione negata. Rapporto da un ospedale psichiatrico*, Einaudi, Torino 1968.
- Bauman Z., *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*, il Mulino, Bologna 1994.
- Bergami M., *Talenti all'estero, persi 30 miliardi*, 5.2.2017, in <http://www.ilsole24ore.com/art/impresa-e-territori/2017-02-04/talenti-all-estero-persi-30-miliardi-155205.shtml?uuiid=AEfEIOO>.
- Bertin G.M., *Crisi educativa e coscienza pedagogica*, Armando, Roma 1971.
- Bertin G.M., *Educazione al "cambiamento"*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Bertin G.M., *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- Bertin G.M., *Società in trasformazione e vita educativa*, La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Boato M., *Il lungo '68 in Italia e nel mondo*, La Scuola, Brescia 2018.
- Boeri T., Merli A., Prat A. (a cura), *Classe dirigente. L'intreccio tra business e politica*, UBE, Milano 2014.
- Caligiuri M., *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.
- Caligiuri M. (a cura), *Intelligence e Scienze Umane. Una disciplina accademica per il XXI secolo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2015.
- Caligiuri M., *Il facilismo amorale. Una riflessione sulla responsabilità educativa del '68*, in «Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», n. 1-2018.
- Caligiuri M., *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018.
- Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura), *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Capitini A., *Educazione aperta* (2 Voll.), La Nuova Italia, Firenze 1967-1968.
- CENSIS, *51° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2017*, Angeli, Milano 2017.
- Chiusi F., *Guida al caso Facebook-Cambridge Analytica: gli errori del social, la reale efficacia dell'uso dei dati e il vero scandalo*, 22.3 2018; <https://www.valigiablu.it/facebook-cambridge-analytica-scandalo/>.
- Cipolla C.M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, il Mulino, Bologna 2002.
- Colicchi E., *Il tempo dell'educazione*, Giardini, Pisa 1993.
- Colicchi E., *Prospettive metodologiche di una teoria dell'educazione*, Liguori, Napoli 1987.
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1970.
- De Masi D., *Mappa mundi. Modelli di vita per una società senza orientamento*, BUR, Milano 2015.
- De Mauro T., *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, *Programmi didattici per la scuola primaria*.
- Dolci D., *Ai più giovani*, Milano, Feltrinelli, Milano 1967.
- Dolci D., *Inventare il futuro* Laterza, Bari 1968.
- Dolci D., *Verso nuova pace*, con Ernesto Treccani, Teodorani, Milano 1968.
- Fabbri M., *Istinto, emozione, conoscenza. La centralità dell'esperienza emozionale fra ontogenesi e filogenesi*, «Research Trends In Humanities Education & Philosophy», 2018, Vol 5 (2018).
- Film *L'attimo fuggente* di Peter Weir e con Robin Williams.
- Flores D'arçais G., *Preliminari di una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana Editrice, Padova 1972.
- Fondazione Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Ford M., *Il futuro senza lavoro. Accelerazione tecnologica e macchine intelligenti. Come prepararsi alla rivoluzione economica in arrivo*, il Saggiatore, Milano 2017; J. RIFKIN, *La società a costo marginale zero*, Mondadori, Milano 2014, pp. 159-168.

- Galimberti U., *Noi, malati di tristezza*, 1.6.2004, «La Repubblica», in <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2004/06/01/noi-malati-di-tristezza.html>.
- Galli G., *Piombo rosso. La storia completa della lotta armata in Italia dal 1970 a oggi*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2004.
- Harari Y.N., *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Bompiani, Milano 2015.
- Lodi M., *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.
- Magli I., *Difendere l'Italia*, BUR, Milano 2013.
- Marcuse H., *L'uomo a una dimensione*, Einaudi, Torino 1999.
- Milani L., *Lettera ai cappellani militari. Lettera ai giudici*, Il Pozzo di Jacobbe, Aragona 2017.
- MIUR-Statistica E Studi, *La dispersione scolastica nell'a.s. 2015/2016 e nel passaggio all'a.s. 2016-2017*, novembre 2017.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Cortina, Milano 2012.
- Nichols T., *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Luiss University Press, Roma 2018.
- Nietzsche F., *La gaia scienza*, Einaudi, Torino 2015.
- OCSE, *Skills Matter Further Results from the Survey of Adult Skills*, in https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_9789264258051-en.
- Osservatorio Giovani, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018*, il Mulino, Bologna 2018.
- Paolo VI, *Chiusura del Concilio Vaticano II. Messaggio del Santo Padre Paolo VI ai giovani*, 8 dicembre 1965.
- Paolo VI, *Gaudium et spes*, Costituzione Pastorale “Sulla Chiesa nel mondo contemporaneo”, in http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_it.html
- Pasolini P.P., *Il Pci ai giovani*, contenuta in P.P. Pasolini, *Empirismo eretico*, Garzanti, Milano 1972.
- Popper K., *Cattiva maestra televisione*, Marsilio, Venezia 2002.
- «Quaderni Piacentini», n. 38, Luglio 1969.
- Revel J.-F., *La conoscenza inutile*, Longanesi, Milano 1989.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Selvaggio M., Dotoli G., Boato M., *L'effimero al potere. Manifesti e graffiti del maggio francese*, Polimata, Buscemi 2011.
- Tamaro S., *Va dove ti porta il cuore*, Baldini e Castoldi, Milano 1994.
- Teti A., (a cura), *Big Data. La guida completa per il Data Scientist*, Tecniche Nuove, Milano 2017.
- Thaler R.H., *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale*, Einaudi, Torino 2018.
- Tornesello R., Corrado A. (a cura), *Carte Quarantotto. Costituzione, Legalità e Lotta alla mafia*, Cacucci, Bari 2016.
- Vecchione G., *Migrazioni intellettuali ed effetti economici sul Mezzogiorno d'Italia*, in «Rivista economica del Mezzogiorno», n. 3, settembre 2017.
- Wacquant L., *Le astuzie del potere. Pierre Bourdieu e la politica democratica*, Ombre Corte, Verona 2005.
- Xodo Cegolon C., *Capitani di noi stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Editrice La Scuola, Brescia 2014.

dawinci.istat.it
www.corriere.it
www.invalsi.it
www.lastampa.it
www.miur.it
www.repubblica.it

Giovani e ambiente: verso una educazione al benessere e alla salute attiva

Francesco Casolo

Le evidenze neuro-scientifiche hanno dimostrato quanto sia oggi necessario considerare la corporeità come estensione e manifestazione del nostro cervello e non come parte disgiunta. Ne consegue che la pedagogia del movimento diviene a tutti gli effetti pedagogia dell'uomo e della persona e che il sistema educativo può trovare nelle attività motorio-sportive un valido mezzo per favorire la formazione dei differenti aspetti della personalità dei nostri giovani, orientare al benessere e alla salute attiva.

Neuro-scientific evidences have shown the importance of considering corporeity as an extension and manifestation of our brain and cognitive system, and not as an independent component. In this respect, the pedagogy of movement becomes a true and real pedagogy of the human being. Hence, the educational system can find in the motor-sport activities a valid means to promote the formation of different aspects of the personality in the young, and to promote their well-being and active health.

Parole chiave

Neuroscienze; salute attiva; benessere; pedagogia del movimento; abilità per la vita

Keywords

Neurosciences; active health; well-being; pedagogy of movement; life skills

Introduzione

Come afferma Julien Ries

...il 1968 ha imposto una svolta al nostro secolo. È stato come l'eruzione di un vulcano, una colata di lava incandescente sulla società, una crisi culturale e religiosa, la creazione di una contro-cultura, una mutazione sociale, il risveglio delle coscienze, lo sfascio delle istituzioni, la penetrazione di nuove idee negli spiriti e nel tessuto sociale. I trent'anni '68-'98 sono stati certo gli anni di un profondo cambiamento sociale, ma anche gli anni della possibilità di un nuovo dialogo¹.

Questo profondo cambiamento sociale e culturale post-sessantottino ha investito anche la concezione relativa al corpo e alla corporeità al punto che in alternativa e a confutazione di scelte che mortificavano la dimensione della corporeità – si pensi ad esempio alla moda punk, alla droga libera – sono nate in Europa e in America scuole di pensiero e teorie che hanno incominciato a rivalutarlo e a ri-considerarlo non tanto dal punto di vista estetico quanto dal

¹ J. Ries, Presidente del Centro di Storia delle religioni, Università Cattolica di Lovanio, Seminario "Il Sogno e l'Utopia del '68", Meeting di Rimini, 2008.

punto di vista salutistico-funzionale. Il presente contributo vuole percorrere parte di questo processo di valorizzazione della corporeità che abbraccia gli ultimi 50 anni fino ad arrivare ai giorni nostri, dove il supporto degli ultimi studi neuro-scientifici attesta e conferma quanto sia ormai superato considerare il corpo come disgiunto dalla mente; al contrario, diventa parte della mente stessa e estensione visibile del nostro cervello. Per questo assunto la pedagogia del movimento e della corporeità è a pieno titolo pedagogia dell'uomo e della persona intesa in senso unitario e come insieme mente-corpo che attraverso i meccanismi di percezione-azione si adatta all'ambiente e cresce sviluppando tutti gli aspetti della personalità. Il messaggio pedagogico che ne risulta è estremamente chiaro: le attività motorio-sportive, se opportunamente utilizzate in senso educativo, diventano un efficace mezzo per l'educazione al movimento e per la crescita della persona.

1. Salute e Benessere: verso una nuova concettualizzazione

Per la medicina tradizionale lo star bene della persona viene abitualmente rapportato all'assenza di malattia, che equivale al mantenimento dello stato di salute. In pratica, chi non è malato sta bene e a supporto di questo assunto sono stati presentati studi e sperimentazioni che attestano come le attività di movimento siano il miglior farmaco generico preventivo – a volte anche curativo – per la prevenzione e la cura delle malattie croniche. L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha fatto proprie le Linee guida per l'attività fisica dell'anno 2008² emesse dal Dipartimento della salute statunitense, che, basandosi sulle evidenze medico-scientifiche degli ultimi 20 anni, hanno individuato nell'esercizio fisico un potente strumento per star bene. Trenta minuti di attività al giorno sono sufficienti per diminuire: del 58% le possibilità di sviluppare il diabete di tipo 2 (con i farmaci tradizionali si ha una riduzione inferiore al 31%); del 39% il rischio di morte per infarto e malattie cardio-vascolari negli uomini; del 34% il rischio di ictus cerebrale; del 38% il rischio di sviluppare tumori (quello al colon diminuisce del 47%) ; del 40% il rischio di demenza senile e di contrarre il morbo di Alzheimer; del 50% il rischio di fratture e del 30% quello di incontinenza negli anziani; diminuisce del 50% la possibilità di sviluppare asma. In aggiunta, gli effetti di una buona attività motoria vanno estesi ad una maggior elasticità muscolare e mobilità articolare che rendono l'uomo che invecchia indipendente fino a tarda età, una maggior capacità di sviluppare e mantenere sia la memoria che le capacità mentali, una sensibile diminuzione del rischio di cadere in depressione. Con l'American College of Sport Science³ (ACSM) del 2011 oggi abbiamo le linee-guida che quantificano l'attività fisica efficace per lo star bene dell'uomo. Infatti e indipendentemente dall'età e dal genere, ognuno di noi dovrebbe muoversi per almeno 150 minuti a settimana (30 minuti al giorno per cinque giorni) compiendo almeno 20 minuti in tre delle cinque giornate ad

² U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*, Washington DC, 2008.

³ American College Of Sport Medicine, Special Communication, *Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise*, Medicine & Science in Sports & Exercise, 2011.

intensità moderata-vigorosa e andando ad aggiungere esercizi di mobilità e di allungamento muscolare da svolgere per almeno 60 secondi, intervallati da una attività di mantenimento del tono per ciascuno dei principali gruppi muscolari. Quantificando in tempo, un'ora al giorno rischia di non essere sufficiente. Del resto, per dirla con Minetti⁴ e Fasting⁵, l'uomo è "Born to move" e dunque possiede una strutturazione corporea concepita per relazionarsi con l'ambiente e con i propri simili attraverso il movimento. Questo concetto di star bene non è di certo esaustivo.

Dieci anni dopo il 1968 Enrile e Invernici⁶ sottolineano come l'assenza e/o l'insufficienza di attività motorie provochino ripercussioni negative non solo sull'organismo ma anche sulla personalità. Quando ci muoviamo poco o siamo costretti a rimanere fermi, abbiamo la rottura di quella condizione di equilibrio tra attività della mente ed attività del corpo che conduce ad un senso individuale di benessere chiamato "*cenestesi individuale positiva*" che ogni uomo coglie da una condizione di benessere fisico e mentale. Secondo questi due autori lo star bene deriva dall'equilibrio e dalla valorizzazione reciproca tra le due dimensioni fondamentali della personalità: la mente e il corpo. Prima di loro A. Maslow⁷ aveva definito lo stare e il sentirsi bene come situazione derivante dalla soddisfazione di alcuni bisogni fondamentali e dall'auto-realizzazione personale, condizione ottimale per essere creativi e soddisfatti. La piramide dei bisogni, secondo Maslow e l'interpretazione che i suoi successori hanno voluto trasmettere, si articola in cinque livelli a partire dal basso : bisogni fisiologici, bisogni di sicurezza, bisogni di appartenenza, bisogni di stima e bisogni di autorealizzazione. Tutti i bisogni sono connessi tra loro gerarchicamente secondo un ordine di potenza e di priorità; sono in continuo divenire dinamico e si supportano vicendevolmente. I bisogni fisiologici (fame, sete, coprirsi, ripararsi etc.) sono i più impellenti perché necessari alla sopravvivenza e vanno soddisfatti per primi e al più presto. Quelli superiori, a differenza dei primi, vengono considerati come carenze o lacune individuali colmabili e da soddisfare attraverso un positivo e funzionale rapporto con l'ambiente fisico e socio-relazionale. Tutti sono definiti da Maslow come 'fondamentali' e rappresentano per il singolo individuo compiti perseguibili nel corso dell'esistenza.

Secondo Maslow, il soddisfacimento di questi quattro gruppi di bisogni non è sufficiente all'individuo per sentirsi appagato. Insoddisfazione e conseguente irrequietezza psicologica possono essere dovute alla mancanza di utilizzo pieno del proprio potenziale personale, che avviene solo attraverso l'impulso che porta al culmine della piramide, dove può avvenire l'autorealizzazione e l'autoaccrescimento, sinonimi di salute psicologica e di benessere.

Con queste premesse e con l'avvento della psicologia dinamica viene avviato il processo di ri-semantizzazione del concetto di salute, che dal contesto prettamente individuale e medicalizzato della persona non ammalata arriva ad abbracciare l'intera persona, sana e che interagisce, nel corso del processo attivo della propria crescita personale con gli altri e con l'ambiente. Nel 1976, con B. Hettler⁸, nasce negli States il concetto di wellness, oggi usato come sinonimo di

⁴ A.E. Minetti, *Human adaptability to move: internal and external resources*, ECSS Congress, Oslo 2009.

⁵ K. Fasting, *Born to move? Perspectives from the social sciences*, ECSS Congress, Oslo 2009.

⁶ E. Enrile-A. Invernici, *I principi fondamentali dell'educazione fisica*, Società Stampa Sportiva, Roma 1977.

⁷ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1992 (ed. orig. 1954).

⁸ B. Hettler, *The six dimension of wellness model*, National Wellness Institute (NWI), Stevens Point, WI (USA) 1976.

benessere. Secondo il fondatore il benessere si ottiene attraverso lo sviluppo e la acquisizione di sei mete-componenti tutte indispensabili:

1. La dimensione intellettuale: stimolazione e arricchimento mentale alla base di una mente sana e creativa. Una persona che gode di benessere mentale utilizza tutte le risorse che ha a disposizione per espandere le conoscenze proprie e per incrementare le abilità proprie e altrui in differenti contesti.
2. Le dimensioni morale e spirituale che tentano di dare scopo e significati all'esistenza umana; includono un profondo apprezzamento per la vita, per la grandezza della natura e per chi l'ha creata. Lungo questi percorsi l'uomo che cresce potrà imparare a porsi domande di senso su quello che oggi è effettivamente importante e significativo per star bene: saper essere o avere?
3. La dimensione fisico-motoria intesa come equilibrio tra attività fisica e alimentazione sana, ma anche come scelta consapevole di utilizzo del movimento come parte connotativa e costituente della nostra vita. L'attività fisica costante e abitudinaria potenzia l'apparato cardio-circolatorio, il sistema muscolare e la flessibilità generale facendoci sentire a posto con il nostro corpo. Una attenzione particolare a questa dimensione diminuisce le probabilità di ammalarsi, ritarda l'invecchiamento facendoci sentire attivi e vitali in ogni momento dell'arco di vita.
4. La dimensione professionale, intesa come ricerca della soddisfazione in ambito lavorativo e capacità di gestione del delicato equilibrio tra tempo lavorativo e tempo libero; è una dimensione importante del benessere generale in quanto il lavoro oggi occupa gran parte della nostra giornata.
5. La dimensione sociale. H. Gardner⁹ aveva individuato nell'intelligenza inter-personale la capacità di gestire relazioni efficaci, positive e gratificanti con coniuge, figli, amici, colleghi. Del resto, l'uomo è un essere sociale e come tale ha la necessità e il bisogno di interagire con i propri simili.
6. La dimensione emozionale, ossia la capacità di gestire emozioni, sentimenti, punti di forza e limiti. In questo ambito lo studioso di riferimento è D. Goleman¹⁰ e il percorso educativo che propone è quello di imparare a leggere tutte le manifestazioni corporee che compaiono in modo spontaneo (rossore, tremore, aumento delle pulsazioni cardiache) e che denotano la presenza più o meno accentuata di un determinato stato emotivo.

Tutte queste dimensioni trovano nell'attività motoria e sportiva una vera e propria palestra di allenamento efficace e a basso costo. Ogni attività di movimento, se praticata in un contesto educativamente orientato, offre occasioni di crescita non solo fisica ma anche intellettuale, sociale, emozionale e morale. Per l'Organizzazione Mondiale della Sanità il concetto di salute oggi si avvicina di molto a quello di benessere. Nella dichiarazione di Ottawa del 1986:

La promozione della salute è il processo che mette in grado le persone di aumentare il controllo sulla propria salute e di migliorarla. Per raggiungere uno stato di completo

⁹ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.

¹⁰ D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

benessere fisico, mentale e sociale, un individuo o un gruppo deve essere capace di identificare e realizzare le proprie aspirazioni, di soddisfare i propri bisogni, di cambiare l'ambiente circostante o di farvi fronte. La salute è quindi vista come una risorsa per la vita quotidiana, non è l'obiettivo del vivere. La salute è un concetto positivo che valorizza le risorse personali e sociali, come pure le capacità fisiche. Quindi la promozione della salute non è una responsabilità esclusiva del settore sanitario, ma va al di là degli stili di vita e punta al benessere¹¹.

Uno tra gli aspetti più importanti per la promozione del nuovo concetto di salute è quello che mira a implementare il controllo e il potere delle persone sugli aspetti che influenzano la salute. Un contributo teorico, ma fondamentale in tal senso, è stato offerto dall'approccio ecologico degli studi sulla persona e sul benessere, che hanno proposto un nuovo modo di concettualizzare la relazione fra l'individuo e l'ambiente. In quest'ottica la salute è vista come il prodotto dell'interdipendenza tra individuo e sottosistemi dell'ecosistema che, per promuovere la salute, deve fornire le condizioni culturali, economiche e sociali che inducono stili di vita sani e le necessarie informazioni che consentano l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità necessarie affinché gli individui possano attuare tali comportamenti. In effetti, educare alla salute significa rendere le persone consapevoli delle scelte e dei comportamenti influenti sulla salute. I messaggi educativi oggi non sono più focalizzati su singole azioni, ma su veri e propri stili di vita duraturi. La scuola è un contesto privilegiato per la realizzazione di interventi educativi e per la concomitanza di diversi punti di forza. Non ultimo il fatto che consente di raggiungere virtualmente tutta la popolazione, utenza composta da persone giovani che stanno scegliendo stili di vita propri.

2. Pedagogia del movimento e life skills

Il sistema scolastico è l'ambiente educativo che, assieme alla famiglia, potrebbe educare al benessere attraverso la trasmissione di una cultura che valorizzi, oltre ai settori tradizionali, anche gli ambiti nutrizionale e motorio-sportivo. Il “modello sociale di salute” può essere realizzato attraverso una scuola che scelga tra gli obiettivi più importanti l'attenzione a questi due aspetti determinanti per una formazione salutistica dei singoli individui. Quello che auspichiamo è un ambiente sociale e formativo di grande attualità, al passo con i tempi, che intervenga in modo fattivo e concreto nella visione, nella percezione e nelle azioni di tutti coloro che sono coinvolti al suo interno. Riteniamo che oggi sia necessario un progetto educativo per la valorizzazione della salute attiva, all'interno del curriculum scolastico e dichiarato nel piano di offerta formativa, che possa trovare nell'educazione motoria e nell'educazione alimentare i due pilastri portanti. In quest'ottica la scuola diviene la sede ottimale per il potenziamento individuale e per la promozione della salute stessa. Nel nuovo

¹¹ Estratto dalla Carta Di Ottawa, *1. Conferenza Internazionale sulla promozione della salute*, Novembre 1986, Ottawa, Ontario, Canada.

contesto normativo e pedagogico dell'autonomia, il sistema scolastico può essere concepito come sistema aperto capace di progettare autonomamente, dinamicamente e di creare reti e relazioni fra le parti: insegnanti, alunni, genitori, agenzie formative e territorio. Ciò implica una costante negoziazione fra le diverse culture, ciascuna delle quali, nel confronto, trova spazio di affermazione e diventa, essa stessa, risorsa ed arricchimento per gli altri. Ritenendo fondamentale il ruolo della pedagogia del movimento a fondamento dell'educazione motoria, non possiamo esimerci dall'estendere gli obiettivi educativi e trasversali tipici dell'educazione al movimento verso il conseguimento delle cosiddette life skills. Si tratta di abilità psico-socio-affettive e come tali coinvolgono pienamente la corporeità e l'apprendimento in situazione, tipico dell'educazione, attraverso il movimento. Il concetto alla base delle life skills definite dall'OMS in materia di salute è relativo al concetto di salute intesa come sviluppo delle potenzialità umane; questa rinnovata visione è stata ribadita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità all'interno del documento "*Life Skills education in school*", pubblicato nel 2000¹². Dopo aver argomentato a lungo potremmo arrivare ad una prima sintesi: i concetti di star bene, sentirsi bene e benessere arrivano ad assomigliare e quasi a sovrapporsi con quello di "salute attiva", che non dipende unicamente dall'assenza di malattia, ma da un insieme di componenti tra cui il potenziamento delle life-skills e l'acquisizione di corrette abitudini alimentari e di movimento. Ma questa pedagogia della salute e del movimento ha spazio nel sistema scolastico? Life skills e abitudine al movimento sono educabili? E' possibile ipotizzare un intervento educativo che possa essere efficace non tanto nell'imporle quanto nel farle piacere affinché possano ricorrere come scelte personali negli stili di vita dei nostri giovani?

Certo che sì. Altrimenti non staremmo a dibattere. Ma la domanda ovvia che ne consegue è: in che modo? Con quale metodologia di intervento? Non vi è dubbio che a fronte di una concezione olistica della persona la metodologia suggerita da più parti per l'implementazione delle life skills ha per fondamento la teoria dell'apprendimento sociale di A. Bandura¹³.

Per questo motivo la metodologia dell'educazione alla salute attraverso l'educazione motoria non può che essere attiva, induttiva e esperienziale. L'apprendimento attivo e in situazione è parte di un processo in evoluzione che si costruisce con la compartecipazione sinergica di docenti e studenti, dove sia reso possibile un confronto cognitivo anche tra i pari. In questa direzione dovrebbero essere orientate le future indicazioni ministeriali per l'educazione motoria in tutti i gradi scolastici. È arrivato il momento di modificare in modo radicale la didattica e gli obiettivi delle scienze motorie, che, pur mantenendo la caratteristica fondamentale di disciplina pratica e esperienziale, dovrebbero virare verso il conseguimento di obiettivi non più e non solo tecnico-addestrativi ma anche verso obiettivi di potenziamento della salute attiva di ogni allievo. Nel tentativo di dare a queste riflessioni un risvolto pragmatico, si ritiene utile proporre un quadro (quadro 1) che possa comprendere le finalità dell'educazione fisico-motoria futura orientata al conseguimento di uno stato individualizzato di salute attiva nell'età adolescenziale.

¹² OMS, *Life skills education for children and adolescents in schools*, year 2000.

¹³ Lo psicologo canadese, nella sua teoria dell'Apprendimento sociale, sostiene che «l'apprendimento è una costruzione attiva che si realizza trasversalmente alla variazione e all'organizzazione dell'esperienza», in B. Pajagi, P. Nicolini, *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 189.

Quadro 1

Disciplina: EDUCAZIONE MOTORIO-SPORTIVA

Obiettivi primari: Salute Attiva, benessere e abitudine al movimento e allo sport

Conoscenze:

- relative al proprio corpo (anatomia)
- relative al funzionamento degli apparati muscolare e cardio-circolatorio (fisiologia)
- relative alle capacità motorie
- relative allo stato di forma del proprio corpo (indice di massa corporea, composizione corporea)
- relative agli alimenti e ai processi di assunzione degli stessi
- relative ai concetti di salute attiva, wellness e fitness.

Abilità:

- consolidamento e perfezionamento di tutti gli schemi motori globali e segmentari, utilitaristici e adattabili all'ambiente
- consolidamento del controllo del corpo nella statica e nella dinamica anche in ambiente acquatico
- acquisizione del grado di disponibilità variabile nei gesti tecnici fondamentali di almeno due sport individuali e due sport di squadra.

Competenze:

- saper scegliere l'attività motorio-sportiva più adatta alle proprie caratteristiche
- sapersi programmare un allenamento per mantenere un buon livello di fitness muscolare e cardio-circolatoria;
- saper auto-controllare la propria persona adattandosi ai differenti contesti e ambienti
- sapersi alimentare in modo corretto utilizzando tutti gli alimenti

Siamo convinti che mai come oggi vi possa essere la necessità di utilizzare le scienze motorie e sportive nel contesto di una rinnovata pedagogia del movimento. Da un lato vi è di certo l'esigenza di un rinnovamento dell'intero contesto disciplinare, non più riducibile all'aspetto addestrativo, e dall'altro si fa strada sempre di più la convinzione che l'insegnante di scienze motorie nella scuola secondaria di primo e di secondo grado possa dare un deciso apporto culturale orientato alla salute attiva e al benessere dei nostri ragazzi.

Francesco Casolo
Università Cattolica, Milano

Riferimenti bibliografici

- Adler A., *Understanding Human Nature*, translated by W.B. Wolfe, Permabooks, New York, NY 1949 (Ed. orig. pubblicata 1927).
- Bandura A., *Social learning theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1977.
- Bloom B.S., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Lisciani e Giunti, Teramo 1986.
- Casolo F., *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Vita e Pensiero, Milano 2011.
- Enrile E.-Invernici A., *I principi fondamentali dell'educazione fisica*, Società Stampa Sportiva, Roma 1977.
- Fasting K., *Born to move? Perspectives from the social sciences*, ECSS Congress, Oslo 2009.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.
- Hettler B., *The six dimension of wellness model*, National Wellness Institute (NWI), Stevens Point, WI (USA) 1976.
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1992 (ed. orig. 1954).
- Myers J.E., Sweeney T.J. & Witmer J.M., *The Wheel of Wellness Counseling for Wellness: A Holistic Model for Treatment Planning*, in «Journal of Counseling & Development», 78, 2000, 3, pp. 251-266.
- Minetti A.E., *Human adaptability to move: internal and external resources*, ECSS Congress, Oslo 2009.
- Pojaghi B.-Nicolini P., *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 189.
- Valagussa F., Valagussa L., *Cardiologia di comunità e promozione della salute con la scuola*, in «Italian Heart Journal», Nov 2004.

Documenti

- AMERICAN COLLEGE OF SPORT MEDICINE, Special Communication, *Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise*, Medicine & Science in Sports & Exercise, 2011.
- Carta Di Ottawa, 1. *Conferenza Internazionale sulla promozione della salute*, Novembre 1986 Ottawa, Ontario, Canada.
- OMS, *Life skills education for children and adolescents in schools*, year 2000.
- U.S. Department of Health and Human Services, *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*, Washington DC, 2008.

Le nuove parole della didattica

Mario Castoldi

Il contributo individua e discute tre movimenti di lunga durata che hanno attraversato gli ultimi decenni della riflessione pedagogica e hanno trovato nella stagione del Sessantotto una fonte di ispirazione: la transizione dai contenuti di sapere alle competenze; il passaggio dal focus sulle prestazioni al focus sui processi; lo slittamento dalla gestione della mediazione didattica al ripensamento dell'ambiente di apprendimento.

The essay identifies and discusses three long-lasting movements that have gone through the last decades of pedagogical reflection and found a source of inspiration in the “sixty-eight season”: the transition from knowledge content to competencies; the change from the focus on performance to the focus on processes; the shift from the management of didactic mediation to the rethinking of the learning environment.

Parole chiave

Competenza; processi di apprendimento; ambiente di apprendimento; metodologie didattiche; valutazione degli apprendimenti

Keywords

Competence; learning processes; learning environment; teaching methodologies; assessment of learning

Più che di nuove parole della didattica per la stagione del '68, parlerei di rilancio di alcune parole già presenti nella riflessione educativa del Novecento, sebbene ancora estranee alle aule scolastiche. In effetti, la didattica non mi pare che abbia bisogno di parole nuove, bensì di mettere in connessione il lessico della ricerca didattica con quello della scuola reale. Può essere più utile, quindi, cercare qualche “onda lunga”, qualche movimento di lunga durata nel campo della didattica che ha attraversato il secolo scorso ed è ancora attuale ai giorni nostri. Onde lunghe, riprese e amplificate dal '68, almeno nel nostro paese, a partire dal manifesto educativo di quella stagione, riconoscibile nel volume realizzato dai ragazzi della Scuola di Barbiana “Lettera ad una professoressa”; un manifesto educativo, peraltro, più attento alla “pars destruens” del rinnovamento educativo piuttosto che alla “pars costruens”, all’analisi critica del fenomeno piuttosto che alla proposta.

La prima “onda lunga” riguarda il movimento dai contenuti di sapere alle competenze. Muove da un’istanza di rottura della separazione tra scuola e vita che ha caratterizzato da sempre l’educazione formale, nella prospettiva di problematizzare quella natura “tra parentesi” della scuola rispetto alla realtà che costringe spesso la formazione scolastica in una sorta di bolla. Da qui una prospettiva di apprendimento come comprensione del senso e capacità di trasferire il sapere in altri contesti, che si alimenta quindi della relazione con le situazioni di vita. Da qui il passaggio dal tradizionale triangolo didattico “insegnante-allievi-contenuti di sapere” ad un

quadrilatero, attraverso l'aggiunta del polo delle situazioni di vita che riconducono i contenuti di sapere a mezzi, piuttosto che a fini, dell'azione formativa. Riprendendo il pamphlet dei ragazzi di Don Milani diciamo che questo primo movimento rappresenta una risposta nei confronti della critica alla scuola nozionistica.

La seconda "onda lunga" riguarda il movimento dal focus sulle prestazioni al focus sui processi d'apprendimento; l'attenzione tende a spostarsi dal "come si apprende" al "che cosa si apprende", attraverso l'esplorazione della parte sommersa dell'iceberg dell'apprendimento, fatta di processi cognitivi e operativi e di disposizioni ad agire. Da qui un recupero della funzione formativa del valutare, vista come risorsa per l'apprendimento, accanto alla tradizionale funzione di controllo. Da qui un'istanza didattica volta a dare visibilità ai processi che caratterizzano l'esperienza di apprendimento, attraverso un'estensione del repertorio di metodologie didattiche e una valorizzazione delle routine di pensiero (vd. Project Zero – Harvard University). Richiamando il manifesto di Barbiana, possiamo dire che questo secondo movimento rappresenta una risposta nei confronti della critica alla scuola selettiva.

La terza "onda lunga" riguarda il movimento dalla gestione della mediazione didattica al ripensamento dell'ambiente di apprendimento, come risposta all'istanza di differenziazione didattica emergente da una scuola sempre più plurale e diversificata. L'espressione "ambiente di apprendimento" richiama un allargamento dello sguardo didattico anche a quelle dimensioni organizzative e strutturali, accanto alle tradizionali dimensioni metodologiche e relazionali; oltre alla componente "software" dell'ambiente di apprendimento, fatta di scelte metodologiche e di dinamiche relazionali, si esplora anche la componente "hardware" che richiama le diverse componenti del setting formativo: spazi, tempi, regole, arredi, attrezzature, sussidi. Sulla scorta della poderosa ricerca *Innovative Learning Environments* promossa dall'OCSE, oltre alla componente "micro" dell'ambiente di apprendimento, possiamo richiamare anche la componente "meso", l'ambiente organizzativo per l'apprendimento, e la componente "macro", le relazioni con la comunità territoriale. Il principio sotteso a tale estensione della prospettiva riprende le parole di Mc Luhan: "il medium è messaggio", il piano della relazione metacomunica un messaggio formativo pervasivo e profondo che condiziona il piano del contenuto. Richiamando "Lettera ad una professoressa" possiamo affermare che questo terzo movimento rappresenta una risposta nei confronti della critica alla scuola standardizzata e omologante.

Più che parole nuove, quindi, movimenti di lunga durata, che traggono origine dal movimento delle scuole nuove del primo del Novecento e si riverberano fino a noi: un percorso lungo un secolo che trova nel Sessantotto il suo giro di boa. Nelle successive tre sezioni proveremo a sviluppare meglio i tre movimenti di lunga durata che abbiamo anticipato.

1. Dai contenuti di sapere alle competenze

Promuovere nello studente la capacità di affrontare i problemi che la sua esperienza di vita gli può presentare, mobilitando le proprie risorse interne e agendo funzionalmente in un contesto complesso, significa riuscire a connettere le esperienze di apprendimento scolastico con le

situazioni di vita, lavorare sui legami piuttosto che sulle fratture tra scuola e vita. Il punto centrale su cui ripensare l'insegnamento scolastico è questo: come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto.

La rivoluzione copernicana operata dalle competenze nel pensare l'apprendimento non può non riflettersi sulle pratiche didattiche e valutative, ponendo un insieme di sfide al lavoro dell'insegnante. Ci limiteremo a richiamare alcune questioni cruciali:

- *il rapporto saperi - contesti di realtà.* La competenza implica la capacità di mettere in relazione i propri saperi con i contesti di realtà entro cui operare; in rapporto a tale relazione è possibile distinguere due visioni dell'insegnamento scolastico, che si possono trovare in filigrana nei comportamenti effettivi messi in atto dai docenti nel lavoro d'aula: da un lato l'*insegnamento-muro*, o diretto, fondato su una logica dell'insegnamento, caratterizzata da ordine d'esposizione, sistematicità, pianificazione rigida, affinità con il sapere teorico; dall'altro l'*insegnamento-ponte*, o indiretto, basato su una logica dell'apprendimento, caratterizzata da ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico. Possiamo rileggere i due modelli in base alla diversa modalità con cui gestiscono la relazione tra mondo scolastico e mondo reale: nell'*insegnamento-muro* si assumono le discontinuità tra i due mondi come dati incontrovertibili su cui costruire l'identità formativa della scuola; nell'*insegnamento-ponte* si punta a sciogliere tali discontinuità, creando dei costanti collegamenti tra mondo reale e conoscenza scolastica, tra saperi pratici e teorici.
- *la centralità dei processi.* La visione dinamica della competenza, centrata su espressioni come "mobilitazione", "integrazione", "orchestrazione" del proprio sapere, riporta al centro dell'attenzione i processi di apprendimento, ovvero le modalità attraverso le quali il soggetto utilizza al meglio il proprio sapere per affrontare un compito di realtà. Apprendere non significa solo riprodurre un insieme di saperi, in modo più o meno fedele all'originale (libro di testo o parole dell'insegnante), bensì saperli rielaborare in funzione di una situazione problematica da affrontare. Lo scarto tra "profitto" e "competenza" si riconosce in questo passaggio, da un sapere inerte, erudito e morto, ad un sapere autentico, competente e vivo.
- *le discipline al servizio delle competenze.* Il punto fondamentale che l'irrompere delle competenze pone al mondo scolastico richiede di ricondurre i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti per la formazione del soggetto, piuttosto che di fini in sé. Occorre ribaltare la clamorosa inversione mezzi-fini che ha da sempre caratterizzato la scuola, per la quale i contenuti di sapere sono diventati i fini della formazione scolastica, e riportare le discipline al ruolo per cui si sono originate e sviluppate nella storia dell'umanità: fornire strumenti culturali per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale. Solo in questo modo è possibile assumere le competenze non solo come orpello che abbellisce una proposta formativa schiacciata sulle discipline, bensì come analizzatori dell'intera proposta formativa, in rapporto alle quali precisare e strutturare il contributo che i vari linguaggi disciplinari possono fornire al loro sviluppo.

• *l'allargamento dello sguardo valutativo.* Un ultimo snodo riguarda il momento della valutazione, centrata su una verifica del livello di competenza sviluppato dai singoli allievi a conclusione del percorso didattico; una valutazione, quindi, orientata verso la competenza del soggetto, tesa ad apprezzare il livello di padronanza raggiunto in rapporto allo specifico dominio di competenza che il progetto intende sviluppare. Il principio metodologico su cui strutturare il momento valutativo è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto tra più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e plurale dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono.

Se volessimo declinare in termini più operativi queste sfide in rapporto ai compiti di insegnamento affidati all'insegnante potremmo riprendere la proposta di Perrenoud, il quale evidenzia i seguenti nodi nell'affrontare un approccio didattico basato sulle competenze¹:

- considerare i saperi come risorse da mobilitare, assumendo la conoscenza non come materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì come materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone;
- lavorare per situazioni problema, strutturando il lavoro didattico intorno ad attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderli significativi attraverso la proposta di situazioni problematiche da affrontare, l'attivazione di processi euristici in contesti reali;
- condividere progetti formativi con i propri allievi, assegnando agli studenti un ruolo di protagonismo nel proprio processo di apprendimento attraverso la pratica della contrattualità formativa, funzionale ad una condivisione di senso del lavoro didattico, non solo insieme agli studenti, ma anche con gli altri soggetti coinvolti (genitori, interlocutori esterni, personale ATA, ...);
- adottare una pianificazione flessibile, attraverso un approccio strategico alla progettazione, fondato sulla messa a fuoco di alcune linee d'azione da adattare e calibrare durante lo sviluppo del percorso formativo;
- praticare una valutazione per l'apprendimento, amplificando il potenziale formativo del momento valutativo, vero e proprio specchio attraverso cui conoscere e riconoscersi, risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende;
- andare verso una minore chiusura disciplinare, a partire dall'assunto che la realtà è per sua natura restia ad essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline e richiede una pluralità di sguardi e di prospettive di analisi;
- convincere gli allievi a cambiare mestiere, in quanto una diversa modalità con cui avvicinarsi all'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, della comunità sociale.

¹ P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.

In sintesi, un approccio orientato verso le competenze comporta il ribaltamento della logica con cui pensare e strutturare il lavoro didattico: anziché partire da “che cosa insegnare” per declinarlo successivamente in una sequenza di azioni didattiche e valutative (erogazione dei contenuti, acquisizione e interiorizzazione, verifica degli apprendimenti), prendere le mosse dal “che cosa apprendere”, individuare le modalità operative attraverso cui si può manifestare nell’allievo, strutturare una sequenza di esperienze che contribuiscano a svilupparlo. Cambia il perno intorno a cui progettare un percorso formativo: dalla centralità assegnata ai contenuti di insegnamento, che si riflette nel perseguimento di traguardi di conoscenza e/o di abilità come selectori chiave su cui strutturare il proprio progetto didattico, alla centralità assegnata ai processi di apprendimento, che si riflette nel porre al centro del lavoro formativo traguardi di competenza assunti come combinazione di risorse cognitive, processi operativi e disposizioni ad agire. La conseguenza inevitabile è una rivisitazione in profondità delle prassi didattiche e valutative, in quanto orientate non a far acquisire dei contenuti di sapere, bensì a sviluppare delle competenze.

Risulta evidente che tale ribaltamento mette in gioco anche il ruolo dello studente nel lavoro formativo: un approccio per competenze richiede di porsi in modo diverso rispetto all’esperienza di apprendimento, non come ricettore passivo e riproduttore di un sapere predigerito, bensì come co-produttore di una conoscenza da costruire e condividere. Per dirla con le parole di uno studioso americano, richiede di padroneggiare l’incertezza, di imparare a “*sapere che cosa fare quando non si sa che cosa fare*”². La sfida non è solo tecnico-professionale bensì soprattutto culturale, investendo l’intera comunità sociale che ruota intorno all’universo scolastico e i significati che ciascuno degli attori attribuisce al fare scuola. Ciò significa un lavoro che non riguarda solo la comunità professionale dei docenti, ma si allarga alla relazione con gli allievi e i genitori e al confronto con gli attori sociali, portatori quanto i docenti di un insieme di stereotipi, pregiudizi, assiomi indiscutibili in merito al significato e ai modi della formazione scolastica. In gioco c’è un’idea di scuola che va de-costruita, smontata e problematizzata pezzo a pezzo e ricostruita pazientemente su premesse diverse; un’idea di scuola che permea di sé le pratiche didattiche, le procedure organizzative, i comportamenti valutativi, i setting organizzativi.

2. Dal focus sulle prestazioni al focus sui processi

Nel quadro culturale richiamato nella sezione precedente, proviamo ad analizzare alcuni esempi di lavoro didattico centrato sui processi.

2.1 Approcci metacognitivi

Gli approcci metacognitivi sono orientati a promuovere nell’allievo una maggiore consapevolezza della sua esperienza di apprendimento, sia in rapporto a quanto ha acquisito, sia

² G. Claxton, *Mastering Uncertainty: The New Science of Lifelong Learning*, University of Bristol, Bristol 1998.

in rapporto a come lo ha acquisito. Un approccio che, evidentemente, non può ridursi ad un'esperienza occasionale, ma deve divenire una consuetudine che accompagna l'intero percorso di apprendimento, per quanto con modalità diversificate e un'attenzione che può variare sui diversi aspetti dell'esperienza di apprendimento.

La metacognizione è più comunemente suddivisa in due aree distinte ma correlate. John Flavell ha definito queste due aree “conoscenza metacognitiva” – la consapevolezza del proprio pensiero – e “regolazione metacognitiva” – la capacità di gestire i propri processi di pensiero. Queste due componenti sono utilizzati insieme per strutturare una teoria dell'apprendimento.

Flavell descrive tre tipi di conoscenza metacognitiva³:

- Consapevolezza della conoscenza - comprensione di ciò che si sa, di quello che non si sa e di ciò che si vuole sapere;
- Consapevolezza del pensiero - comprensione di compiti cognitivi e la natura di ciò che è necessario per affrontarli;
- Consapevolezza delle strategie di pensiero - comprensione degli approcci utili a dirigere l'apprendimento.

Quando uno studente ha informazioni sul suo pensiero (conoscenza metacognitiva) è nelle condizioni di utilizzare queste informazioni per dirigere o regolare il proprio apprendimento. Ann Brown e i suoi colleghi (1983) descrivono tre modi attraverso cui dirigere il nostro apprendimento:

- Pianificare l'approccio al compito - identificare il problema, scegliere le strategie, organizzare i nostri pensieri, prevedere gli esiti;
- Monitorare il proprio apprendimento - testare , rivedere e valutare l'efficacia delle proprie strategie;
- Verificare i risultati - valutare gli esiti sulla base di criteri di efficienza ed efficacia.

I buoni pensatori metacognitivi sono anche capaci di apprendere in modo intenzionale. Ovvero sono in grado di dirigere il proprio apprendimento in modo adeguato per sviluppare una comprensione profonda; sanno quando utilizzare le strategie e come usarle.

Le parole chiave di un approccio metacognitivo possono così riassumersi: consapevolezza, documentazione, responsabilità, autonomia, condivisione. Consapevolezza in quanto è proprio della metacognizione “andare oltre” l'esperienza di apprendimento e promuovere una riflessione su di essa, in modo da sviluppare una piena coscienza da parte dell'allievo del suo lavoro; ciò a partire da una visione costruttivista dell'apprendimento secondo la quale la consapevolezza costituisce una dimensione fondamentale dell'apprendere. La promozione di un atteggiamento consapevole verso l'apprendimento non riguarda solo la fase ex-post, ovvero di rielaborazione del percorso, ma anche la fase ex-ante precedente all'apprendimento, attraverso

³ J.H. Flavell, *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, in «American Psychologist», 34, 1979, 10, pp. 906-911.

una esplicitazione del senso e dei traguardi di un determinato itinerario, e la fase contestuale, attraverso una documentazione del percorso stesso. Quest'ultimo rilievo richiama il valore della documentazione in un processo metacognitivo, come condizione per consentire una comprensione più profonda del sapere; la possibilità di ritornare sul proprio percorso, lo stimolo a tenere traccia dei propri pensieri, la registrazione dell'attività svolta sono tutti dispositivi funzionali a sviluppare una memoria del proprio apprendimento.

Responsabilità in quanto un presupposto dei processi metacognitivi consiste in un atteggiamento più attivo da parte del soggetto in merito al proprio apprendimento, in modo da farsi carico di esso, dei propri successi ed insuccessi; ciò tocca un problema tipico dell'apprendimento scolastico, per il quale l'allievo tende ad essere poco responsabile in rapporto al suo lavoro, attraverso meccanismi di delega nei confronti degli insegnanti e dei genitori. L'assunzione di responsabilità implica un problema di senso in rapporto al proprio apprendimento, di comprendere perché valga la pena investire le proprie energie in questo sforzo, e un problema di ruolo dello studente, sia nel processo di insegnamento/apprendimento che di valutazione. Da qui la relazione con l'autonomia dell'allievo nel processo di apprendimento, un processo che non può che essere progressivo ma richiede di essere curato e governato, non lasciato alla spontanea evoluzione del ragazzo/a; autonomia e responsabilità sono due condizioni che si richiamano reciprocamente e mettono in gioco il ruolo dell'autovalutazione, come dispositivo attraverso cui potenziarli reciprocamente.

Condivisione in quanto il senso ultimo di un lavoro metacognitivo è una sorta di alleanza tra insegnante e allievo, attraverso una comune responsabilità, pur nel rispetto dei ruoli, nello sviluppo del processo di apprendimento. Questo punto richiama il concetto di "contratto formativo" come patto che concretizza questa alleanza fondata su un obiettivo comune, il raggiungimento di alcuni traguardi formativi; le opportunità metacognitive rappresentano sia lo sfondo in cui collocare il significato del contratto formativo, sia uno strumento attraverso cui realizzarlo.

Le strategie autovalutative rappresentano uno dei dispositivi più potenti con cui sviluppare un approccio metacognitivo, in quanto ne richiamano i significati essenziali. Soprattutto riguardano una fase dell'azione didattica, quella valutativa, in cui si evidenziano in modo più evidente quei problemi di deresponsabilizzazione, di separazione dei ruoli, di dipendenza che abbiamo evocato. Il punto fondamentale riguarda proprio il valorizzare la connessione tra insegnamento e valutazione, non pensarli come due fasi logicamente e cronologicamente separate, bensì assumere la seconda come uno degli strumenti più potenti per promuovere apprendimento. In questa prospettiva l'autovalutazione, qualunque siano le forme in cui si attua, rappresenta l'occasione per l'allievo di riappropriarsi della propria esperienza di apprendimento, di farsi carico dei suoi significati e dei suoi risultati.

Paradossalmente l'enfasi sull'autonomia dell'allievo nel gestire il proprio apprendimento non riduce, bensì aumenta i compiti affidati all'insegnante; un approccio metacognitivo non può che essere appreso gradualmente, prima di diventare routine, modalità ordinaria del soggetto. Da qui il ruolo affidato all'insegnante di lavorare sul senso dell'esperienza di apprendimento per l'allievo, di sollecitare la sua assunzione di responsabilità e la sua autonomia, di promuovere un atteggiamento riflessivo e critico; si tratta di un lavoro da sviluppare nella classe, in modo da

utilizzare il confronto e lo scambio reciproco come valore aggiunto di un approccio metacognitivo .

Tra le problematiche aperte sicuramente si pone la variabile tempo, soprattutto se si tende a pensare il lavoro metacognitivo come qualcosa che si aggiunge e non che attraversa il lavoro didattico (non è qualcosa in più, è qualcosa che va oltre...). Un altro rischio è quello di ridurre a mera tecnica l'approccio metacognitivo, quando invece è fondamentalmente un atteggiamento verso il proprio apprendimento, attraverso un eccesso di griglie, tabelle, questionari e una ripetizione ossessiva di alcuni passaggi, a conclusione di qualsiasi attività (oddio, il solito questionario di fine lavoro...).

2.2 Visible Thinking

Nell'ampia famiglia degli approcci metacognitivi possiamo collocare un progetto che un gruppo di ricercatori dell'Università di Harvard ha sviluppato in varie scuole di diversi paesi nordamericani, australiani e europei⁴. Il suo scopo consiste nell'esplorare l'utilità dell'impiego di routine di pensiero e di documentazione come strumenti di apprendimento in classe nelle varie discipline; le routine di pensiero aiutano gli studenti a riflettere su argomenti che potrebbero anche non sembrare sollecitare un pensiero complesso; queste routine stimolano a pensare e a rendere visibile il pensiero.

Sei principi chiave caratterizzano l'approccio proposto:

- L'apprendimento si basa sull'attività di pensiero. La comprensione degli studenti di un contenuto e la sua memorizzazione aumentano quando sono stimolati a pensare sui concetti e le informazioni che stanno studiando. Pensare non è un'attività individuale, bensì si manifesta e viene stimolata dall'interazione sociale. I sistemi di notazione, i vocabolari specialistici e i diversi strumenti tecnologici oggi a disposizione possono aiutare a liberare la mente per portarla a svolgere compiti più complessi.
- Pensare bene non è solo una questione di abilità, ma anche di disposizioni. L'apertura mentale, la curiosità, l'attenzione alle evidenze, lo spirito critico e l'immaginazione aiutano a pensare bene. Tali caratteristiche riguardano non tanto le abilità di una persona quanto il modo con cui la persona utilizza queste abilità. I bambini e gli adulti spesso sottoutilizzano notevolmente le loro capacità di pensiero. Di conseguenza, compito del lavoro formativo è anche contribuire a sviluppare queste disposizioni della mente.
- Lo sviluppo del pensiero è un'attività sociale. Nelle aule, come nel mondo, vi è una costante interazione tra il gruppo e l'individuo. Noi impariamo da chi ci sta intorno e dall'impegno che dedichiamo ad interagire con loro. Il carattere socioculturale del lavoro formativo dovrebbe assicurare che l'imparare a pensare sia un lavoro pervasivo, non sporadico.

⁴ R. Ritchhart, M. Church, K. Morrison, *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2011.

- Per sviluppare il pensiero occorre renderlo visibile. Il pensiero avviene principalmente nelle nostre teste, invisibile agli altri e persino a noi stessi. I pensatori efficaci rendono il loro pensiero visibile, nel senso che esternalizzano i loro pensieri attraverso il parlare, lo scrivere, il disegnare o qualche altra modalità. In tal modo possono dirigere e migliorare il loro pensiero. Diventa altrettanto importante poter documentare il proprio pensiero per una successiva riflessione.
- La cultura della classe stimola e struttura il processo di apprendimento ed è determinata da una pluralità di componenti: routine di classe e strutture per l'apprendimento, modelli linguistici e conversazionali, aspettative implicite ed esplicite verso l'apprendimento, gestione del tempo, modellamento da parte degli insegnanti o di altri, ambiente fisico, relazioni e modelli di interazione, creazione di opportunità. A seconda delle loro caratteristiche queste componenti possono rafforzare o indebolire la capacità di imparare a pensare.
- Le scuole devono essere culture di pensiero per gli insegnanti. Le comunità di apprendimento professionale, nelle quali significative discussioni sull'insegnamento, sull'apprendimento e sul pensiero diventano una parte fondamentale dell'esperienza degli insegnanti, forniscono le premesse per nutrire il pensiero e l'apprendimento in aula. Si tratta di valorizzare, stimolare e favorire il tempo dedicato dagli insegnanti per discutere di insegnamento e apprendimento, a partire dall'osservazione del lavoro degli studenti.

I dati provenienti dalle scuole che utilizzano l'approccio Visible Thinking confermano il miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Gli studenti affermano che le routine di pensiero li aiutano a strutturare il loro pensiero per la scrittura di saggi o la preparazione di esposizioni orali, incrementano la loro fiducia e utilizzano più sistematicamente la scrittura. Gli studenti che in precedenza non ritenevano di avere idee apprezzabili, compresi gli allievi con bisogni educativi speciali, partecipano più attivamente e con fiducia al lavoro formativo e incrementano la loro consapevolezza sulle strategie di pensiero.

2.3 Apprendistato cognitivo

La locuzione stessa di apprendistato cognitivo ci aiuta a svelarne le caratteristiche essenziali: sostanzialmente si tratta dell'applicazione dei caratteri tipici dell'apprendistato, anziché allo sviluppo di abilità operative, all'apprendimento di competenze cognitive complesse, quali il saper leggere, il saper risolvere un problema, il saper elaborare un testo. Quali sono alcuni di questi caratteri tipici? L'imparare facendo, la possibilità di disporre di un modello esperto, la scomposizione di un compito complesso nelle sue componenti chiave, la progressiva autonomia del soggetto, il ruolo di feedback affidato al modello esperto; tutti elementi che ritroviamo nelle esperienze di apprendistato svolte nell'ambito della formazione professionale e che vengono ora riattualizzate anche nell'ambito dell'istruzione.

In una interessante esperienza questa metodologia viene applicata per promuovere l'apprendimento di alcune capacità strategiche connesse al saper scrivere, in particolare in relazione ai processi di ideazione del testo. Si tratta di apprendimenti di secondo livello, che

vanno aldilà degli aspetti strettamente riproduttivi, connessi alla correttezza ortografica o all'impiego di un determinato schema testuale, e aiutano a differenziare un lettore ingenuo da un lettore esperto, che si avvicina al testo con maggiore consapevolezza e con un atteggiamento strategico, appunto. L'expertise chiama in causa il concetto di competenza, nella messa in gioco non solo di risorse cognitive ma anche di un approccio strategico al compito e di risorse extracognitive: sociali, emotive, volitive etc.; l'apprendistato cognitivo punta a lavorare proprio su questo piano, mirando ad esplicitare i processi attivati da un soggetto esperto nello svolgere un determinato compito e a sollecitare l'allievo nel padroneggiare tale processi. L'insegnante, in questa prospettiva, si pone come modello esperto, ovvero come soggetto adulto che si avvicina alla scrittura di un testo o alla risoluzione del problema, o alla lettura di un testo in modo non ingenuo, meramente meccanico, bensì attiva un insieme di strategie di secondo livello per migliorare la qualità della sua prestazione.

In termini più precisi potremmo definire l'apprendistato cognitivo <<un'esperienza vicaria basata su una progressiva autonomia del soggetto nello svolgere una determinata operazione a partire dal confronto con un modello di competenza esperta>>⁵. Si tratta di un'esperienza di "sostituzione" del modello esperto nello svolgere una determinata prestazione, caratterizzata da un progressivo spostamento d'attenzione da un processo di imitazione ad un processo di rielaborazione personale del modello proposto; ovviamente le modalità con cui gestire questo spostamento dall'imitare al rielaborare in modo personalizzato possono essere di diverso genere e seguire percorsi più o meno strutturati. Il principio di fondo è che una competenza esperta rappresenta una forma di sapere pratico, pertanto non può che essere insegnata attraverso l'esercizio della competenza stessa, non solo parlando di questo sapere; trattandosi di competenze essenzialmente cognitive, si tratta perlopiù di processi di pensiero interni al soggetto, contrariamente a quanto succede nell'apprendistato tradizionale nel quale sono in gioco competenze operative; pertanto il lavoro consiste nel verbalizzare tali processi di pensiero, nel confrontarli e dividerli all'interno del gruppo.

Gli sviluppi delle neuroscienze, in particolare il ruolo dei neuroni specchio, forniscono una chiave di lettura molto suggestiva per questa metodologia attraverso il nesso percezione-simulazione. I neuroni specchio infatti rappresentano le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività: gli stessi circuiti neurali attivati nel soggetto che esegue azioni, esprime emozioni e prova sensazioni vengono automaticamente attivati anche nel soggetto che osserva queste azioni, emozioni e sensazioni. Questa attivazione condivisa suggerisce un meccanismo funzionale di simulazione incarnata che costituisce la base biologica per la comprensione della mente altrui.

In tale metodologia sono affidate all'insegnante una pluralità di funzioni, particolarmente delicate e qualificanti il suo ruolo di mediazione tra contenuti culturali e soggetto: innanzitutto fornire un modello esperto di una determinata prestazione (modelling), quindi non solo parlare

⁵ 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. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, pp. 181-231.

di qualcosa ma mettersi in gioco direttamente, mostrando come affronterebbe un determinato compito complesso (elaborare un testo, risolvere un problema, comprendere ciò che ha letto etc.); in secondo luogo, fornire un’impalcatura allo studente per esercitare autonomamente la propria competenza (scaffolding), definendo alcuni passaggi chiave, fornendo uno schema di base, elaborando un diagramma di flusso etc.; in terzo luogo, assistere lo studente nella sua prestazione, incoraggiandolo e fornendo suggerimenti (tutoring); in quarto luogo, attenuare progressivamente il suo supporto, in modo da sviluppare una maggiore autonomia dello studente (fading); in quinto luogo, monitorare l’attività dello studente e fornire un feed-back sulla sua prestazione (monitoring); infine, stimolare la riflessione dello studente stesso sulla sua prestazione, in modo da sviluppare una maggiore consapevolezza sulle proprie risorse e sui propri limiti. Come si vede, si tratta di un’amplificazione del ruolo docente, il quale è chiamato ad accompagnare lo studente nel suo apprendimento, passando da forme più dirette a forme progressivamente più indirette di supporto.

Tra i problemi connessi all’impiego di questa metodologia possiamo richiamare i rischi di imitazione passiva, ovvero il non riuscire a superare la fase di mera riproduzione di un modello da parte dello studente, svilendo in questo modo le potenzialità di un apprendimento di tipo attivo ed operativo. Un’altra area di problematicità riguarda la distanza con le modalità di lavoro tipiche della scuola, la quale può generare alcune difficoltà sia sul piano organizzativo (possibilità di operare in gruppi piccoli, tempi di svolgimento etc.), sia sul piano relazionale (disponibilità da parte dell’insegnante ad assumere il ruolo di modello, gestione personalizzata del feed-back etc.). Trattandosi di una modalità di lavoro fortemente contestualizzata, inoltre, può risultare problematica la trasferibilità di quanto appreso ad altri contesti (problemi differenti, testo con diverse caratteristiche etc.); si tratta di un problema tipico di quelle metodologie fortemente situate, che puntano a sviluppare l’apprendimento in contesti concreti ed operativi.

3. Dalla mediazione didattica all’ambiente di apprendimento

Restringendo il campo di osservazione al livello micro del quadro di riferimento proposto, quello che possiamo indicare come “aula”, l’interazione tra le quattro componenti di base che lo definiscono (insegnanti, allievi, contenuto, risorse) consente di riconoscere tre piani di analisi tra loro interrelati nella predisposizione di un ambiente di apprendimento:

- un piano strutturale, riferito agli spazi e agli arredi scolastici;
- un piano funzionale, riferito alle attrezzature e ai materiali didattici;
- un piano didattico, riferito al setting relazionale e alle metodologie di lavoro.

Le prime due dimensioni richiamano la *componente hardware* del “fare scuola” e rinviano al concetto di “setting formativo”, inteso come l’insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa. Da ciò si può cogliere la complessità e l’articolazione del setting formativo entro cui avviene l’azione didattica e il condizionamento che esso può

esercitare sulle sue modalità di esercizio; una articolazione sempre più variegata e multiforme con il progressivo impiego delle nuove tecnologie nella gestione dell'azione didattica. Da qui il valore da attribuire all'organizzazione didattica, accanto alle scelte metodologiche e relazionali, come gestione intenzionale del setting formativo da parte dell'insegnante; la modalità di gestione dei fattori indicati, infatti, incide fortemente sui significati dell'esperienza formativa e sulle valenze emotive ed affettive che tale esperienza assume per i diversi attori; pensiamo a quanto sia differente lavorare in un'aula con i banchi separati e disposti in file, piuttosto che a ferro di cavallo o disposti a piccoli gruppi, o alla differenza tra un incontro in presenza e un incontro a distanza mediato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Possiamo affermare che il setting formativo, nel suo insieme, veicola un determinato modello pedagogico che, proprio in quanto agito piuttosto che espresso attraverso parole, incide in modo profondo sul processo formativo e sui suoi significati. Come ci ha insegnato Mc Luhan in termini più generali "*il medium è messaggio*", il modo in cui veicoliamo un messaggio è parte integrante del messaggio stesso, anzi spesso ne costituisce la dimensione più pervasiva ed incisiva; se pensiamo ad una interazione emotivamente significativa che abbiamo vissuto spesso non ci ricordiamo le parole che sono state dette, bensì la dinamica relazionale che ha marcato l'evento. Ritorna, in altre parole, la distinzione introdotta dalla pragmatica della comunicazione tra piano del contenuto e piano della relazione, tra che cosa diciamo e come lo diciamo, come facce complementari di un evento comunicativo: il piano del contenuto si riferisce strettamente al livello logico-cognitivo della comunicazione, laddove quello della relazione riguarda prevalentemente il livello emotivo.

Non a caso anche nel linguaggio didattico si è progressivamente affermato il concetto di curriculum implicito per identificare quella dimensione dell'offerta formativa che non viene generalmente resa esplicita dall'insegnante/i e riguarda la gestione della dimensione relazionale e organizzativa dell'evento didattico. Come vedremo meglio a proposito della progettazione didattica, il curriculum esplicito riguarda prevalentemente i traguardi della formazione e le scelte metodologico-didattiche che ne conseguono (contenuti, metodi, materiali, attività, ...); in altre parole, il piano del contenuto della didattica, il che cosa si insegna. Accanto ad esso ci sono alcune dimensioni della didattica che non sono oggetto di trattazione sistematica da parte dell'insegnante, ma che risultano altrettanto incidenti nel determinare la qualità dell'insegnamento e la sua efficacia: si tratta del piano della relazione della didattica, del come si insegna, di quelle dimensioni implicite del curriculum che passano attraverso i comportamenti relazionali e la gestione del setting.

L'aspetto più problematico è che spesso non c'è piena consapevolezza da parte dell'insegnante in merito alle scelte (o non scelte) fatte sul piano relazionale ed organizzativo e al significato formativo di tali scelte; da qui l'esigenza di dedicargli attenzione e di analizzarle più in profondità. Uno dei maggiori rischi di un evento comunicativo, infatti, riguarda proprio le incongruenze che si vengono a determinare tra piano del contenuto (che cosa si dice) e piano della relazione (come si dice), con conseguenti messaggi contraddittori, ambigui, disorientanti; quante volte questo succede anche in didattica, ad esempio quando vediamo un insegnante pontificare sull'importanza del "sentirsi gruppo" di fronte ad una classe schierata in file di

banchi separati o sul valore dell'ascolto e della collaborazione in una situazione di conflitto, più o meno occulto, con la collega di classe?

Da qui il significato di una gestione della dimensione organizzativa dell'insegnamento esplicita ed intenzionale, a partire dalla consapevolezza degli elementi che la compongono e delle possibilità di intervento a disposizione dell'insegnante. Si tratta di predisporre un ambiente per l'apprendimento funzionale ai propri scopi formativi, nel quale anche il setting formativo svolge una funzione cruciale e richiede un'attenta regia da parte dell'adulto. Tempo, spazio, regole, ruoli degli attori, canali comunicativi non possono essere considerati come variabili assegnate da parte dell'insegnante, fattori ritenuti imm modificabili in virtù di condizionamenti esterni o delle proprie consuetudini di lavoro, bensì devono essere assunti come variabili indipendenti, fattori da manipolare e gestire in funzione del proprio progetto formativo, alla stregua della scelta dei contenuti o dei metodi didattici.

La cristallizzazione di routine, modelli organizzativi, consuetudini, fattori inerziali nell'attività scolastica quotidiana spinge l'insegnante a sottovalutare l'incidenza di questi fattori o a considerarli elementi che esulano dalla propria sfera d'azione; una tendenza direttamente proporzionale al succedersi dei diversi gradi scolastici, relativamente limitata nella scuola dell'infanzia (pensiamo alla cura posta alla strutturazione dello spazio aula), fino a diventare macroscopica e inossidabile nella scuola secondaria. Un esempio, tra i tanti, in riferimento alla variabile tempo può essere quello dell'orario settimanale, codificato nei registri e nelle menti degli insegnanti così come nei diari e nelle rappresentazioni degli studenti nello schema matriciale che incrocia i giorni della settimana con le unità orarie della giornata; uno schema che diventa una gabbia rigida, ripetitiva, parcellizzata attraverso cui pensare e gestire il tempo scolastico, considerata immutabile e inviolabile. Uno schema che veicola un certo modo di pensare il sapere e l'esperienza di apprendimento, che tende a caratterizzarsi come una forma di "zapping tra i saperi" molto simile, quasi paradossalmente, agli aspetti più deteriori della fruizione televisiva o della navigazione in rete.

La terza dimensione, quella metodologico-didattica, richiama la *componente software* del "fare scuola", per la quale già negli anni '80 Pellerey ha proposto un insieme di principi che qualificano una metodologia didattica efficace⁶:

- la *significatività*, intesa come capacità di integrazione del nuovo apprendimento con le preconcoscenze del soggetto;
- la *motivazione*, intesa come sollecitazione della disponibilità ad apprendere da parte del soggetto, agendo sia sul piano relazionale, sia sul piano cognitivo attraverso esperienze di dissonanza cognitiva, ovvero di percezione di uno scarto tra le preconcoscenze del soggetto e nuovi dati informativi (Festinger, 1957);
- la *direzione*, intesa come esplicitazione e condivisione dei traguardi di apprendimento verso cui orientare il processo didattico;

⁶ M. Pellerey, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1983.

- la *continuità/ricorsività*, intesa come ripresa progressiva, a livelli diversi di estensione e di approfondimento, di alcuni concetti chiave dell'ambito di conoscenza, in una prospettiva di insegnamento/apprendimento "a spirale";
- l'*integrazione* tra i diversi saperi disciplinari, alla ricerca dei punti di connessione e delle trasversalità;
- la *trasferibilità linguistica*, intesa come impiego dei diversi codici comunicativi per rappresentare i contenuti di conoscenza in modo da garantire un rinforzo reciproco e di intercettare i diversi stili cognitivi dei discenti.

L'approccio cognitivista si è evoluto nei decenni successivi grazie soprattutto ai contributi provenienti dal costruttivismo, che hanno posto in rilievo il valore dell'interazione sociale nella costruzione della conoscenza e il carattere situato dell'apprendimento in rapporto al contesto entro cui avviene, e dagli studi sulla metacognizione, che hanno sottolineato il valore della consapevolezza del soggetto per lo sviluppo di un apprendimento profondo e duraturo. Riprendendo i principi di qualità di un metodo didattico proposti da Pellerrey, potremmo integrare la sua proposta con altri principi che riflettono le sensibilità maturate negli ultimi trent'anni:

- la *negoiazione sociale*, intesa come valorizzazione della dimensione sociale dell'apprendimento nella co-costruzione della conoscenza;
- la *contestualità*, intesa come ancoraggio dell'apprendimento a contesti di realtà autentici e significativi per il soggetto;
- la *riflessività*, intesa come sollecitazione a processi metacognitivi da parte del soggetto orientati a sviluppare la sua autoconsapevolezza dell'esperienza apprenditiva;
- la *pluralità culturale*, intesa come molteplicità delle prospettive culturali attraverso cui approcciarsi alla conoscenza in chiave antidogmatica e aperta.

In rapporto a tale criteriologia possiamo richiamare un repertorio di metodologie didattiche, senza alcuna pretesa di esaustività, che possono favorire tali processi di integrazione: metodologie induttive, gioco di ruolo, approcci metacognitivi, apprendimento cooperativo, apprendimento servizio, apprendistato cognitivo, approcci dialogico-filosofici, studi di caso, approcci narrativi, approcci laboratoriali,...

Mario Castoldi
Università di Torino

Riferimenti bibliografici

Antonietti A., Cantoia M., *La mente che impara. Percorsi metacognitivi di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 2000.

- Barca D., *Spazio alle scuole, spazio alla didattica*, in «Rivista dell'istruzione», XXX, 4, luglio-agosto 2014, pp. 47-53.
- Brown A.L., Bransford J.D., Ferrara R.A., Campione J.C., *Learning, remembering and understanding*, in W. Damon (edited by), *Handbook of child psychology*, vol. 3, J. Wiley, New York 1998, pp. 77-166.
- Claxton G., *Mastering Uncertainty: The New Science of Lifelong Learning*, University of Bristol, Bristol 1998.
- Collins A., Seely Brown J., Newman S.E., *L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto*, in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano 1995, pp. 181-231.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.
- Drago R., *Spazio*, in G. Cerini-M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola/1*, Tecnodid, Napoli 2001, pp. 282-87.
- Flavell J.H., *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*, in «American Psychologist», 34, 1979, pp. 906-911.
- Gariboldi A., *Valutare il curriculum implicito nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2007.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005 (ed. or. 2003).
- Mura M.G., *Perché ripensare lo spazio della scuola?*, in «Rivista dell'istruzione», XXX, 4, luglio-agosto 2014, pp. 24-28.
- Orsi M., *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una scuola comunità*, Erickson, Trento 2006.
- Pellerey M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1983.
- Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2003.
- Ritchhart R., Church M., Morrison K., *Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2011.
- Rizzolati G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni a specchio*, Cortina, Milano 2006.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002.
- Watzlawich P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1971 (Ed. orig. pubblicata 1967).
- Weeden P., Winter J., Broadfoot P., *Valutazione per l'apprendimento*, Erickson, Trento 2009.

Alla ricerca della famiglia perduta

Hervé A. Cavallera

La famiglia ha rappresentato nel corso della storia uno dei capisaldi della vita relazionale e dell'educazione. Gli anni '60 dello scorso secolo hanno determinato una serie di mutamenti le cui ripercussioni sul modello familiare sono state decisive, sì da generare una situazione variegata ed instabile.

Throughout history, the family has represented one of the cornerstones of relational life and education. The 60s of the last century led to a series of changes whose repercussions on the family model were decisive, so as to generate a varied and unstable situation.

Parole chiave

Famiglia; Concilio; contestazione; matrimonio; liberalizzazione

Keywords

Family; Council; contesting; marriage; liberalization

Il '68, si sa è una data simbolo, come lo fu una volta il 1848. Vero è che nel 1968 si manifestarono dei fenomeni che erano ovviamente maturati lentamente nel tempo e che vennero fragorosamente alla luce dopo essere stati preceduti da altri eventi in un concatenarsi di cause ed effetti non sempre previsti né sempre voluti, magari generati da diversi intenti. Ma avvennero. Così fu riguardo l'istituzione familiare nel nostro Occidente e in particolare in Italia¹. Anche in questo caso la vicenda di quello che è accaduto per la famiglia deve essere vista in un contesto più ampio². Si ebbe una serie di concause che determinarono in maniera radicale il futuro della vita civile, sì che tuttora gli effetti continuano a manifestarsi. È evidente che, all'interno della profonda trasformazione generata dai movimenti "sessantottini", il destino della famiglia gode di una particolare rilevanza proprio per la realtà stessa della istituzione familiare preposta non solo alla generazione, bensì anche alla educazione della prole.

In altri termini, l'analisi di cosa ha rappresentato la serie di movimenti culminati con il cosiddetto '68 è fondamentale per comprendere lo squilibrio che ha attraversato e attraversa una delle istituzioni cardine non solo per l'educazione della prole, ma per la stessa convivenza civile. Una questione per nulla di secondaria importanza, ma i cui effetti si vedono nel disorientamento adolescenziale e giovanile che attraversa l'Occidente e che, del resto, investe la stessa età adulta, anch'essa influenzata e condizionata da quegli eventi.

¹ Per la storia di come è stata concepita la famiglia in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri cfr. H. A. Cavallera, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell'Ottocento alla fine della monarchia*, La Scuola, Brescia 2003; Id., *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, La Scuola, Brescia 2006.

² Una analisi del periodo storico è C. Betti e F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano 2011.

1. La famiglia nella Costituzione italiana e nella Chiesa cattolica

Il punto di partenza non può che essere, per comprendere cosa è avvenuto, l'immagine della famiglia quale si era configurata, almeno ufficialmente a metà Novecento.

In verità, in Italia, a partire del secondo dopoguerra, si era consolidata un'idea di famiglia che corrispondeva all'eredità della tradizione cristiana, corroborata sia dall'apporto dello stesso pensiero neoidealistico sia dall'affermazione di uno Stato sociale attento alla realtà della cosiddetta piccola borghesia, la quale costituiva uno degli assi del Paese. Espressione di tutto questo erano e sono gli articoli 29 e 30 della Costituzione repubblicana, risultato di un accordo e di una convergenza di forze politiche di diverso orientamento ideologico.

L'articolo 29 così recita: «La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. Il matrimonio è ordinato sull'uguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare». Il primo comma è significativo. In che senso la famiglia è una *società naturale*? Non certo da un punto di vista storico o materialistico, in quanto la storia mostra che la famiglia così come è nella metà del XX secolo dopo Cristo è un punto d'arrivo. Non a caso, infatti, il secondo comma giustamente rileva la *uguaglianza morale e giuridica* dei coniugi, ossia dell'uomo e della donna e il fatto che lo rilevi è la testimonianza di un punto di arrivo. Basti ricordare che le donne hanno usufruito in Italia del diritto di voto solo nel 1946. Il termine *natura*, pertanto può propriamente giustificarsi solo nel senso cristiano come approdo del disegno divino³. Ed è proprio in base a tale logica, frutto di un processo storico e di un patrimonio religioso, che l'articolo 30 al primo comma sancisce che «è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio».

Così gli articoli della Costituzione riconoscono la sacralità della famiglia e al tempo stesso il dovere dei genitori di farsi carico dei minori dal punto di vista della sostentazione e della educazione. Si comprende molto bene che vi possono essere situazioni limite (figli nati *fuori del matrimonio*), ma esse rappresentano l'eccezione e non la norma, come la norma è l'unione *indissolubile* del legame tra uomo e donna con l'intento della *procreazione*. In tal modo la continuità della specie non corrisponde ad un atto meramente edonistico o necessario, ma ad un atto motivato dall'amore esistente nella coppia e che permea la coppia. Si tratta di un convincimento, per così dire, che la Chiesa cattolica non mette in discussione. In un contesto storico ormai mutato, il *Catechismo della Chiesa Cattolica*, approvato da papa Giovanni Paolo II con la costituzione apostolica *Fidei Depositum* (11 ottobre 1992) e definitivamente il 15 agosto 1997 con la lettera apostolica *Laetamur Magnopere*, esprime in maniera inequivocabile tale prospettiva: «La comunità coniugale è fondata sul consenso degli sposi. Il matrimonio e la famiglia sono ordinati al bene degli sposi e alla procreazione ed educazione dei figli. L'amore degli sposi e la generazione dei figli stabiliscono tra i membri di una medesima famiglia relazioni responsabili e responsabilità primarie. Un uomo e una donna uniti in matrimonio

³ Come avrebbe affermato il *Catechismo della Chiesa Cattolica* (testo italiano, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1999, p. 108): nel mondo visibile «non esiste nulla che non debba la sua esistenza a Dio Creatore».

formano insieme con i loro figli una famiglia. Questa istituzione precede qualsiasi riconoscimento da parte della pubblica autorità; si impone da sé. La si considererà come il normale riferimento, in funzione del quale devono essere valutate le diverse forme di parentela. Creando l'uomo e la donna, Dio ha istituito la famiglia umana e l'ha dotata della sua costituzione fondamentale. I suoi membri sono persone uguali in dignità. Per il bene comune dei suoi membri e della società, la famiglia comporta una diversità di responsabilità, di diritti e di doveri»⁴.

Le parole citate del *Catechismo* (2201-2203) non solo spiegano con estrema chiarezza il dettato costituzionale, ma, ripensate dopo un ventennio dalla Contestazione appaiono come una risposta agli eventi da essa promossi e riaffermano, a sfida dei tempi, la perennità di una tradizione che poggia fuori del tempo. Non a caso si dice che la realtà della famiglia *si impone da sé*. Pertanto, nonostante i costumi siano cambiati, anche vistosamente, la Chiesa a fine millennio non può che riaffermare ciò che giudica immutabile e sacramentale, e lo fa nella consapevolezza che ciò che afferma non è condizionabile dalla processualità temporale.

Si tratta allora di tratteggiare cosa è successo e come il *Catechismo* esprima oggi non un dato tranquillamente assodato, bensì uno stimolo per una istituzione da difendere.

2. Venti di liberalizzazione

Orbene, se si considera l'atmosfera culturale italiana degli anni Cinquanta e Sessanta, si può agevolmente registrare come la Repubblica nasceva in un momento storico in cui iniziava a declinare la filosofia che aveva dato significato alla prima metà del Novecento italiano (il neoidealismo di Gentile e di Croce) e che in sede speculativa, per l'influsso delle potenze vincitrici del conflitto, si sviluppava l'attenzione verso filosofie d'Oltralpe, le quali, spesso connesse a scritti divulgativi, favorivano una dissoluzione dei valori, di quei valori su cui, per la parte cattolica, la neoscolastica e il personalismo in quegli anni insistevano. E ciò avrebbe particolarmente toccato il mondo delle pulsioni adolescenziali e giovanili, orientando sempre di più verso la liberalizzazione sessuale.

Esemplare, sotto tale punto di vista, l'influsso di un Jean-Paul Sartre i cui testi propriamente filosofici erano spesso accompagnati da romanzi, come *Il muro* e *La nausea*, che attraevano non poco i giovani per gli espliciti riferimenti ad una naturalità sessuale libera da condizionamenti morali, e non a caso l'opera del pensatore veniva posta all'*Indice*. D'altra parte ne *L'essere e il nulla* (I ed. francese 1943, I ed. italiana 1958) Sartre spiegava molto bene che l'amore era mera materialità. «Il desiderio è un tentativo di svestire il corpo dei suoi movimenti come di vestiti, e di farlo esistere come pura carne, è un tentativo di *incarnazione* del corpo dell'altro»⁵. Né meno significativa era la figura di Bertrand Russell che in *Matrimonio e morale*, pubblicato in Inghilterra nel 1929 e tradotto in italiano nel 1949, si mostrava favorevole ai liberi rapporti⁶.

⁴ *Ivi*, pp. 590-591.

⁵ J.- P. Sartre, *L'essere e il nulla*, trad. it., IV ed., Il Saggiatore, Milano 1972, p. 476.

⁶ Cfr. B. Russell, *Matrimonio e morale*, trad.it., Longanesi, Milano 1966.

Si potrebbe osservare che sia Sartre sia Russell erano autori di non larghissima diffusione, ma essi rispecchiavano un mondo in cui le grandi potenze (USA E URSS) giocavano un ruolo talvolta ambiguo sotto l'aspetto che qui interessa. Se infatti era chiaro da sempre che la concezione marxista non riconosceva una qualunque sacralità al vincolo matrimoniale, era altresì vero che negli Stati Uniti i rapporti Kinsey (1948 e 1953) sui costumi sessuali maschili e femminili statunitensi illustravano con dati statistici la frequenza di rapporti sessuali non consoni alla cosiddetta morale tradizionale⁷. In tal modo si faceva cautamente avanti la tesi che ciò che era diffuso poteva considerarsi normale, cioè lecito.

Si aggiunga il ruolo critico, teoreticamente robusto, svolto dalla cosiddetta Scuola di Francoforte nei confronti dell'industria culturale e dell'ipocrisia borghese. Nel 1954 è tradotto in italiano *Minima moralia* di Th. W. Adorno e nel 1966 *Dialettica dell'illuminismo* di M. Horkheimer e Th. W. Adorno⁸. A ben vedere, il ruolo dei Francofortesi è stato positivo nello svelare gli inganni di una società assoggettata al fascino consumistico del capitalismo, ma insistendo prevalentemente sulla *pars destruens* ha sì eliminato ingenuità e rischi di asservimento, ma ha lasciato senza punti fermi il presente, rinviando ad altra dimensione (la nostalgia del totalmente altro di Horkheimer) ciò che pure era necessario per attraversare in maniera adeguata la realtà temporale.

D'altra parte, lo stesso pensiero del Dewey, considerato un campione del pensiero democratico, insistendo sul concetto di utile, di funzionale in una realtà pragmatica, contribuiva a mettere in discussione i principi valoriali, su cui si fondavano le istituzioni nostrane, in ragione del continuo rinnovamento promosso dai cambiamenti sociali: «ogni qualvolta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale.[...] Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono lo sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società»⁹, argomentazione che da un lato sottolineava il necessario aggiornamento degli stili di vita, ma che poteva anche essere intesa come il superamento dell'immutabilità dei valori in funzione delle sempre rinnovanti richieste del sociale.

E tuttavia, Sartre, Adorno e così via erano certo autori che incidevano su un pubblico medio-alto, mentre una funzione effettivamente importante, a livello quantitativo, di massa insomma, per la canalizzazione della liberalizzazione degli impulsi fu svolta tra gli anni '50 e '60 da quello che era allora il più diffuso spettacolo del tempo: il cinema.

Fu il cinema infatti ad esprimere in tutto l'Occidente sia le inquietudini di una generazione sia i contrasti con l'autorità genitoriale con i film che avevano per protagonista James Dean come *La valle dell'Eden* (*East of Eden*), regia di Elia Kazan (1955), e *Gioventù bruciata* (*Rebel Without a Cause*), regia di Nicholas Ray (1955). E si ricordi altresì l'affermazione del mito di Brigitte Bardot con *La ragazza del peccato* (*En cause de malheur*) del 1958 per la regia di

⁷ Cfr. H. A. Cavallera, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, cit., pp. 55-61.

⁸ Sui due pensatori cfr. Id., *Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Tenebre e dialettica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2012.

⁹ J. Dewey, *Scuola e società*, trad. it., II ed. La Nuova Italia, Firenze 1967, p. 7 (la I ed. dell'opera è del 1949).

Claude Autant-Lara, mentre il contrasto adulti-adolescenti era proprio di film come *La gatta sul tetto che scotta* (*Cat on a Hot Tin Roof*) del 1958 diretto da Richard Brooks, tratto dall'omonimo dramma teatrale di Tennessee Williams, e *Scandalo al sole* (*A summer place*) del 1959 per la regia di Delmer Daves.

Paradossalmente ma non tanto, veniva a confluire sulla gioventù di quegli anni sia da parte dello spettacolo sia da quella culturale una sorta di sollecitazione a spezzare schemi che parevano del tutto inadeguati. Gli anni della guerra sembravano ormai lontani e l'idea di benessere non era più solo rivolta all'economia, ma altresì ad un modo di vivere più libero. E tuttavia agli aspetti appena ricordati occorre aggiungerne un altro, estremamente importante in un'Italia che vedeva la Democrazia Cristiana come partito di maggioranza.

3. Il Concilio

Papa Giovanni XXIII il 25 gennaio del 1959 annunciava l'indizione di un Concilio che fu aperto ufficialmente l'11 ottobre 1962 e si concluse l'8 dicembre 1965 sotto il pontificato di Paolo VI. Il Concilio Vaticano II fu un evento eccezionale in quanto modificò non poco l'impostazione generale della Chiesa¹⁰. Il Concilio promulgò quattro Costituzioni (*Sacrosanctum Concilium* sulla sacra Liturgia, *Lumen gentium* sulla Chiesa, *Dei Verbum* sulla Divina Rivelazione, *Gaudium et spes* sulla Chiesa nel mondo contemporaneo), nove Decreti tra cui l'*Unitatis Redintegratio* sull'ecumenismo, tre Dichiarazioni (*Gravissimum educationis* sull'educazione cristiana, *Nostra aetate* sulle relazioni della Chiesa con le religioni non cristiane, *Dignitatis humanae* sulla libertà religiosa).

Una delle caratteristiche del Concilio fu in certo senso un generale "decentramento" di prospettiva, dalla centralità della Chiesa localisticamente intesa (l'urbe) alla globalità dei fedeli interagendo con gli altri credenti. In un certo senso, una anticipazione della globalizzazione che generò, di là dalle resistenze conservatrici, empiti innovativi non sempre controllabili.

Così la *Sacrosanctum Concilium* mentre ribadiva l'indiscutibile valore della liturgia, proprio per essere più compresa nelle *letture* e nelle *ammonizioni*, nelle *preghiere* e nei *canti*, si apriva alle lingue nazionali (art. 36). Egualmente, mentre si riaffermava l'importanza del canto gregoriano (art. 116), si faceva presente (art. 119) che «in alcune regioni, specialmente nelle missioni, si trovano popoli con una propria tradizione musicale, la quale ha grande importanza nella loro vita religiosa e sociale. A questa musica si dia il dovuto riconoscimento e il posto conveniente tanto nell'educazione del senso religioso di quei popoli, quanto nell'adattare il culto alla loro indole»¹¹. Indicazioni caute e sensate e tuttavia nell'attuazione la riforma liturgica sarebbe approdata ad una generalizzazione delle lingue nazionali e alla diffusione di canti con il rischio,

¹⁰ Sul Concilio Vaticano II cfr. G. Alberigo (diretta da), *Storia del Concilio Vaticano II*, ed. it. a cura di A. Melloni, Peeters, Lovanio/il Mulino, Bologna 1995-2001, 5 voll.; A. Marchetto, *Il Concilio ecumenico Vaticano II. Contrappunto per la sua storia*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2005; B. Sorge, *La traversata. La Chiesa dal Concilio Vaticano II a oggi*, Mondadori, Milano 2010; R. De Mattei, *Il Concilio Vaticano II. Una storia mai scritta*, Lindau, Torino 2010.

¹¹ *I documenti del Concilio Vaticano II. Costituzioni. Decreti, Dichiarazioni*, Paoline, Milano 2002, p. 59.

che ovviamente non era previsto dai padri conciliari che volevano una maggiore partecipazione dei fedeli, di una secolarizzazione delle cerimonie¹².

Particolarmente importante la Costituzione *Gaudium et spes* che sosteneva la necessità di una maggiore unione tra la Chiesa e la famiglia umana, tenendo conto (art. 6) dei mutamenti avvenuti nel corso del tempo nell'ordine sociale e della presenza di notevoli squilibri nel mondo contemporaneo (art. 8), soprattutto nei paesi in via di sviluppo (art. 9). Con la conseguente rivendicazione della parità dei diritti tra uomini e donna e la richiesta della comprensibile ascesa delle classi più povere: «operai e contadini non vogliono solo guadagnarsi il necessario per vivere, ma sviluppare la loro personalità col lavoro, anzi partecipare alla organizzazione della vita economica, sociale, politica e culturale»¹³. Di qui (art. 42) l'aiuto che la Chiesa intendeva dare alla società umana: «dove fosse necessario, a seconda delle circostanze di tempo e di luogo, anch'essa [la Chiesa] può, anzi deve suscitare opere destinate al servizio di tutti, ma specialmente dei bisognosi, come, per esempio, opere di misericordia e altre simili»¹⁴. Attenzioni e incitamenti certo non nuovi nella storia del pensiero¹⁵ e che invitavano i religiosi ad un impegno non di facciata nel soccorso dei bisognosi e ad una forte militanza per la giustizia e la pace, ma che potevano sembrare, negli esiti di un Concilio che la parte più conservatrice della Chiesa aveva invano sperato come la definitiva condanna del comunismo, una esortazione ad uno schieramento di parte, la nascita di un inatteso cattocomunismo che avrebbe attecchito negli anni di Aldo Moro ed Enrico Berlinguer¹⁶.

Non certo questo era negli animi dei padri conciliari, ma anche questo risultò dal Concilio, come, del resto, la Dichiarazione *Nostra Aetate* riconoscendo, come è, che «che gli uomini attendono dalla varie religioni la risposta ai reconditi enigmi della condizione umana, che ieri come oggi turbano profondamente il cuore dell'uomo: la natura dell'uomo, il senso e il fine della nostra vita, il bene e il peccato, l'origine e lo scopo del dolore, la via per raggiungere la vera felicità, la morte, il giudizio e la sanzione dopo la morte»¹⁷, apriva la stagione della *New age*¹⁸.

Così il Concilio favoriva un clima di rinnovamento e impegno civile che poteva svilupparsi in maniera non prevedibile e fu speso in varie direzioni, anche nella logica di una disobbedienza

¹² Come è stato rilevato con punta polemica, il *quid novum* non consisté solo nella sostituzione della lingua di culto latina con le lingue volgari; ma nell'altare concepito come una "mensa", per sottolineare l'aspetto di banchetto in luogo del sacrificio; nella *celebratio versus populum*, sostituita a quella *versus Deum*, con l'abbandono conseguente della celebrazione verso Oriente, ovvero verso Cristo, simboleggiato dal sole nascente; nella mancanza di silenzio e di raccoglimento durante la cerimonia e nella teatralità della celebrazione, spesso accompagnata da canti dissacranti, con il sacerdote spesso ridotto a "presidente dell'assemblea"; nell'ipertrofia della liturgia della parola rispetto alla liturgia eucaristica; nel "segno" della pace che sostituisce le genuflessioni del sacerdote e dei fedeli quale simbolo del passaggio dalla dimensione verticale a quella orizzontale dell'azione liturgica; nella comunione ricevuta dai fedeli in piedi e poi in mano; nell'accesso delle donne all'altare; nella concelebrazione come tendenza alla "collettivizzazione" del rito; soprattutto nella modifica e nella sostituzione delle preghiere dell'Offertorio e del Canone» (R. De Mattei, *Il Concilio Vaticano II*, p. 572).

¹³ *I documenti del Concilio Vaticano II*, cit., p. 208.

¹⁴ *Ivi*, p. 253.

¹⁵ Basti pensare al gentiliano umanesimo del lavoro. Cfr. G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, Sansoni, Firenze 1946, pp. 111-114.

¹⁶ Sul "cattocomunismo" cfr. A. Del Noce, *Il cattolico comunista*, Rusconi, Milano 1981; G. Baget Bozzo, *L'intreccio. Cattolici e comunisti 1945-2004*, Mondadori, Milano 2004.

¹⁷ *I documenti del Concilio Vaticano II*, cit., p. 670.

¹⁸ Cfr. M. Introvigne, *New Age & next age*, Piemme, Casale Monferrato 2000.

civile quando la disobbedienza pareva essere giustificata da comandi ingiusti¹⁹. Era davvero l'inizio di un mutamento che avrebbe assunto una dimensione secolare più che spirituale, sconvolgendo modi di pensare che sembravano essere immutabili, fermo restando che la *Gaudium et spes* (articoli 47-52) difendeva l'immagine tradizionale del matrimonio contro la poligamia, il divorzio e il libero amore. La difesa della famiglia retta sul matrimonio religioso rimaneva indiscutibile, come l'enciclica *Humanae vitae* (1968) di Paolo VI avrebbe giudicato non leciti l'aborto, la sterilizzazione, la contraccezione. Ma ormai la Chiesa si trovava coinvolta in un vento di movimenti che attraversavano non solo la Penisola.

4. La stagione delle rivoluzioni

La seconda metà degli anni '60 generava, infatti, una serie di sconvolgimenti che sembrava non avere eguali. Negli USA scoppiavano disordini razziali e nel 1965 era ucciso Malcom X, *leader* della setta dei Mussulmani neri, con conseguenti e ulteriori disordini, mentre si protestava, sempre negli USA contro la guerra nel Vietnam. Nell'ottobre del 1965 il pontefice Paolo VI nell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite pronunciava un forte discorso a favore della pace nel mondo. Nel 1966 in Cina Mao Zedong, per riprendere il potere da cui rischiava di essere estromesso, promuoveva una grande rivoluzione culturale. Le "guardie rosse" maoiste spazzarono con la violenza ogni resistenza, incontrando il favore dell'Occidente che intese il truce movimento come un processo di liberazione²⁰. Intanto continuavano negli USA i tumulti razziali e le proteste contro la guerra in Vietnam. Nel 1966 i giovani studenti occupavano a Trento l'Università. Dal 15 al 30 luglio 1967 si svolse a Londra il Congresso "Dialectica della liberazione" in cui emergevano già, attraverso i contributi di Cooper, Carmichael, Laing, Marcuse ed altri, i temi propri della Contestazione del '68. Così il presidente del Comitato di coordinamento degli studenti non violenti, Stokely Carmichael (1941-1998): «noi estenderemo la lotta a livello internazionale e cercheremo l'aggancio con i popoli del Terzo Mondo. Questa è l'unica possibilità di salvezza, stiamo combattendo una lotta per salvare i nostri contenuti umani, sì, stiamo lottando per salvare l'umano nel mondo, che l'Occidente è stato completamente incapace a preservare. La lotta deve prendere le mosse dal Terzo Mondo. Ci

¹⁹ Sotto questa angolazione possono essere letti gli scritti di don Milani. Cfr. L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù: documenti del processo di Don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze s.d. [ma 1965]; L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

²⁰ Sulla rivoluzione culturale cinese cfr. P. Clark, *The chinese cultural revolution: a history*, Cambridge University press, Cambridge 2008. Ha scritto Zolla: «Mao Tse-tung scatenò in bande compatte la massa studentesca contro tutto ciò che il comunismo aveva risparmiato, residui della vita felice, gerarchia universitaria, professionale, familiare. A poverelli scelti a caso fu appesa una tabella d'ingiurie e fra ghigni e urla li si torturò in piazza. I giovani che avevano partecipato alle sevizie furono quindi cacciati a vivere come potessero nelle misere campagne. Sopravvissero a caso. L'arte cinese si falcidiò, quella tibetana quasi si estinse. Le abitudini più innocue furono soppresse. In breve, s'instaurò l'inferno. Lo narrano Jung Chang in *Cigni selvatici*, Acheng in *Il re degli scacchi, Il re degli alberi*. L'eco comunque risultò ancor più vile dello scoppio. In Occidente la rivoluzione culturale fu ammirata. Paolo VI, il presidente Ford si ricordano tra i più ossequiosi. Rampollarono partitini di ammiratori delle guardie rosse. La cupa atmosfera che si diffuse era opera di gente di ogni partito» (E. Zolla, *Che cos'è la tradizione*, Adelphi, Milano 1998, pp. 13-14).

saranno nuovi profeti della libertà del Terzo Mondo. Voi avete Marx, Rousseau, avete il grande libertario John Stuart Mill, adesso ci sarà il Che, Mao, ci sarà Fanon»²¹.

Il 2 maggio 1968 gli studenti parigini occupavano la Sorbona. Iniziava la lunga stagione delle occupazioni delle università e delle scuole che dilagava in tutto l'Occidente europeo. Ciò che si voleva era la pubblica felicità²², propria della cultura hippie. Se i figli dei fiori sognavano una società non violenta, altri pensarono di realizzare la lotta armata, nella convinzione della adesione del proletariato alla rivoluzione sociale. Nel 1970 in Italia si costituirono le Brigate Rosse e iniziò la stagione del terrorismo degli anni Settanta che raggiunse il suo culmine con il sequestro e l'assassinio di Aldo Moro (1978). Nel 1971 lo psichiatra David Cooper (1931-1986) pubblicava *The death of the Family*, tradotta in Italia l'anno dopo, che predicava la fine della famiglia borghese oppressiva e inibitrice e sosteneva il libero amore. «*Fare all'amore è una cosa buona in se stessa, e quanto più spesso accade, in qualunque modo possibile o immaginabile, tra quanta più gente possibile e il più frequentemente possibile, tanto meglio*»²³. Non c'era solo la volontà di liberazione dalla cosiddetta ipocrisia borghese; c'era la volontà di una liberalizzazione sessuale che trovava riscontro in quegli anni nella proliferazione dei giornali pornografici. Le occupazioni delle scuole e delle università avrebbero favorito le libere relazioni con l'intento di un piacere fisiologicamente fine a se stesso. Significativo quanto scriveva Marcuse nel 1969: «L'oscenità è un concetto morale che appartiene all'arsenale verbale dell'establishment, il quale ne tradisce il significato nel mentre lo usa, in quanto lo applica non alle espressioni della sua propria moralità, ma di quella altrui. Oscena non è la foto di una donna nuda che mostra il pelo del pube, bensì quella di un generale vestito di tutto punto che sfoggia le medaglie della campagna del Vietnam; osceno non è il rituale degli hippies, ma l'alto dignitario della chiesa il quale dichiara che la guerra è necessaria per mantenere la pace»²⁴. Di qui l'invito alla liberalizzazione degli istinti. «La rivolta istintuale diventa ribellione politica, e contro codesta unione l'establishment mobilita tutte le sue forze»²⁵. Era evidente che la spinta alla libertà dei costumi avrebbe avuto un notevole successo e avrebbe inciso sui futuri rapporti anche in vista del matrimonio tradizionale e degli impegni familiari. Nulla sarebbe stato come prima e ci si avviava alla stagione del "pluralismo" dei modelli di vita di coppia.

5. Gli esiti

Accadde così che nell'Italia ufficialmente cattolica e democristiana venisse introdotto a livello legale il 1° dicembre 1970 il divorzio (la legge sull'aborto sarà quella delle 22 maggio 1978, n.

²¹ S. Carmichael, *Potere negro*, in R. D. Laing et Al, *Dialettica della liberazione*, a cura di D. Cooper, trad. it., Einaudi, Torino 1969, p. 73.

²² Per il periodo storico in Italia cfr. P. Craveri, *La Repubblica dal 1958 al 1992*, UTET, Torino 1995, pp.345-487. Per l'aspetto per così dire dottrinale cfr. H. A. Cavallera, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*, cit., pp. 131-211.

²³ D. Cooper, *La morte della famiglia*, trad. it., Einaudi, Torino 1972, p. 47.

²⁴ H. Marcuse, *Saggio sulla liberazione*, trad. it., Einaudi, Torino 1969, p. 20.

²⁵ *Ivi*, p. 21.

194). La sinistra estrema non sarebbe andata al potere, ma le ripercussioni sul piano esistenziale sono state notevoli. Soprattutto rimane, per quello che in questa sede interessa, del decennio rivoluzionario la liberalizzazione sessuale che ha avuto una chiara conseguenza sulla realtà familiare, anche perché, col contributo dei movimenti femministi, si è trasformato il ruolo della donna. Si è molto attenuato infatti, in una società ormai industrialmente avanzata, il tradizionale trinomio “madre, moglie, casalinga” e la donna è divenuta anche professionalmente indipendente e ciò ovviamente ha ridotto le sue tradizionali responsabilità all’interno della famiglia.

È chiaro che il processo di valorizzazione femminile costituisce un indubbio progresso, ma è altresì vero che ha comportato modifiche nella regolamentazione della vita interna, accentuando, laddove possibile, il ruolo dei nonni nel rapporto con la prole o il ricorso a strutture assistenziali o di formazione. Di là da questo, più specifiche dell’ondata sessantottina le ripercussioni sul processo emancipante della figura femminile svincolata dalla relazionalità con l’uomo. Il concetto di liberalizzazione sessuale ha agevolato una serie di mutamenti che hanno messo in discussione la precedente stabilità familiare.

Si sono infatti sviluppate le cosiddette teorie di genere²⁶. Come è stato osservato, «nate per rivendicare l’autonomia della donna dagli schemi naturali e storici che assegnano al sesso femminile un ruolo determinante e fisso nella società, spesso maschilista, esse affermano che “la femminilità e la maschilità non sarebbero determinate fundamentalmente dal sesso, ma dalla cultura. Mentre il termine “sesso” si riferisce alla natura e implica due possibilità (uomo e donna), il termine “genere” è tratto dalla linguistica, in cui si distinguono tre varianti: maschile, femminile e neutro”. E il termine “genere” pertanto si contrappone alla parola “sesso” per eliminare ogni dipendenza dai ruoli legati all’identità sessuale: si giustificano quindi scelte individuali in tema di orientamento sessuale ed anzi si promuove il diritto a determinare la propria identità sessuale»²⁷. Questo condurrebbe a “decostruire” i ruoli culturalmente costruiti come quelli della famiglia tradizionale. Di qui l’eliminazione dei ruoli (e dei termini) di padre, madre, marito, moglie, «ruoli “sesso-specifici” per giungere all’eliminazione delle differenze di condotta e responsabilità tra l’uomo e la donna nella famiglia tradizionalmente intesa»²⁸. Di qui il diffondersi di unioni libere, con la conseguente perdita del ruolo educativo della famiglia.

In verità, le relazioni interpersonali sono diventate sempre più varie, con conseguenze non secondarie per l’educazione della prole e per la stessa stabilità psicologica di questa.

Alla luce di quanto sopra deve pertanto aggiungersi il fenomeno in crescita delle famiglie di fatto o unioni libere. «La famiglia di fatto è una unione o convivenza libera *analog*a a quella che intrattengono un uomo e una donna sposati, con la sola *differenza* che essi non hanno contratto matrimonio. *Questa è la sola differenza che “fa differenza”*: la non esistenza di un matrimonio come atto pubblico secondo un ordinamento giuridico vigente. L’analogia con la famiglia legale (verso la quale ci sono aspettative istituzionali ben definite) è, per l’appunto,

²⁶ Su di esse cfr. F. Restaino-A. Cavarero, *Le filosofie femministe*, Mondadori, Milano 2002; F. Heritier, *Il maschile e il femminile: il pensiero della differenza*, trad. it, Laterza, Roma-Bari 2002; D. O’lrary, *Maschi o femmine? La guerra del genere*, trad. it., Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

²⁷ G. Torlone - E. Sgreccia, *Famiglia* (parte etica), in *Enciclopedia di bioetica e scienza giuridica*, vol. VI, Edizioni Scientifiche italiane, Napoli 2013, p. 23.

²⁸ *Ibidem*.

solo un'analogia che tocca *solo* alcuni caratteri fondamentali: prima di tutto che si tratti di una coppia etero-sessuale e poi che viva stabilmente assieme. È questo il senso di questa specifica relazione sociale. *La unione libera è tale perché essa non risponde alle aspettative istituzionali* (delle istituzioni della società, come quelle politiche, amministrative, fiscali, educative, ecc.) cui invece si sottopone quella legale. Se noi modifichiamo questa caratteristica (la non volontà di rispondenza della famiglia di fatto alle aspettative istituzionali della società), introducendo certi vincoli [...] a fini istituzionali (rendere riconosciuti certi diritti sociali), creiamo una figura diversa dalla famiglia di fatto. Non è più una unione libera: è un *ibrido*, è un'altra cosa»²⁹.

Pierpaolo Donati tocca un punto importante. Ciò che si sta costituendo alla luce della crisi della famiglia tradizionale, ossia quella basata sul matrimonio eterosessuale, riconosciuto dalla Chiesa e dallo Stato, volta alla procreazione, è un insieme di realtà di varia natura che esprimono stili di vita differenti, senza una normalizzazione generale e attuando degli ibridi con gravi ripercussioni sul futuro psicologico e relazionale della prole (quando c'è).

6. E la pedagogia?

A questo punto verrebbe da chiedersi: e la pedagogia? Ha preso posizione? Il sociologo Donati³⁰ ha messo in guardia dal processo inficiante la natura stessa della famiglia: il matrimonio. «In breve, la neutralità etica verso il matrimonio porta alla regressione culturale per due grandi ordini di motivi. Il primo è che, se la differenza di sesso non è contemplata, la sessualità viene rimossa dall'ordine simbolico del legame e della relazione sociale, e non è più mediabile in termini di una cultura umana che si voglia ispirare a criteri etici e giuridici capaci di distinguere l'umano dal non-umano. Il secondo ordine di motivi attiene alle conseguenze sulla filiazione. Rendere indifferente il sesso per il matrimonio comporta una disumanizzazione della generazione propriamente umana»³¹.

In verità nel 1965 il pedagogista Norberto Galli ha pubblicato il volume *Educazione familiare e società* che ha costituito la nascita della pedagogia familiare. «Ivi il pedagogista modenese sostiene che l'essenza di una pedagogia familiare deve mettere da parte un'impostazione autoritaria e statica dell'educazione, favorendo una concezione dinamica, euristica e dialogica, Ciò viene a presupporre, sostiene Norberto Galli, prima di tutto un esercizio gerarchico dell'autorità genitoriale, che sia tuttavia permeato e di razionalità e di autorevolezza e attuato in perfetta sintonia, pur tenendo presenti le diverse funzioni e le varie capacità e competenze di ciascuno dei coniugi»³². Dal 1965 Galli ha sviluppato una serie di riflessioni e di studi in cui ha

²⁹ P. Donati, *Famiglia di fatto* (parte etica), in *Enciclopedia di bioetica e scienza giuridica*, vol. VI, cit., p. 145.

³⁰ Di P. Donati cfr. *La famiglia come relazione sociale*, FrancoAngeli, Milano 1989; *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari, 2006; *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2013. Cfr., inoltre, E. Scabini – P. Donati (a cura di), *Tempo e transizioni familiari*, Vita e pensiero, Milano 1994.

³¹ P. Donati, *Famiglia di fatto*, cit., p. 148.

³² G. U. Cavallera, *Educazione familiare* in *Enciclopedia di bioetica e scienza giuridica*, vol. V, Edizioni Scientifiche italiane, Napoli 2012, p. 387.

argomentato con rigore l'evoluzione psico-sociale della vita di coppia, individuando nove stadi del ciclo della vita familiare a cui corrispondono precisi compiti educativi³³.

E tuttavia, nonostante i pedagogisti (da Luigi Pati a Vanna Iori, da Agostino Portera a Renata Viganò, Elena Zanfroni³⁴ e così via) che dalle sollecitazioni di Galli hanno prodotto acute riflessioni sulla realtà della famiglia nella contemporaneità, dando sempre di più un carattere scientifico alla pedagogia familiare, è evidente che la cosiddetta famiglia tradizionale non costituisce più l'unico modello di vita di coppia.

Come è stato rilevato, si diffonde «la convivenza, sì che ormai si può affermare che convivenza, matrimonio e genitorialità non costituiscano un percorso biografico sequenziale, ma possano essere dei momenti di vita a sé stanti. In sintesi, si può constatare la compresenza di famiglie estese (sotto il medesimo tetto abitano più nuclei familiari); famiglie allargate (famiglie con più generazioni nello stesso nucleo), famiglie nucleari normo-costituite (coniugi con figli); famiglie monoparentali e o monogenitoriali (un solo genitore con figli); nuclei familiari monogenerazionali (coppie di anziani che vivono insieme); convivenze civili *more uxorio* (unioni eterosessuali senza matrimonio); famiglie unipersonali (di persone sole o *single*); convivenze omosessuali, coppie LAT (*living apart together*), ossia coppie che, generalmente vincolate dalla preminenza assegnata alle carriere professionali, vivono insieme per periodi di tempo limitati come i *week-end*; famiglie multietniche (matrimoni di persone di diverse etnie e religioni); famiglie ricostituite (*stepfamilies*, sorte attraverso il matrimonio di divorziati)»³⁵. E l'elenco potrebbe continuare.

In altri termini, mentre la pedagogia come disciplina scientifica ha sviluppato teorizzazioni e progetti di estremo interesse, è accaduto che il quotidiano si muovesse su altre logiche. Sotto il profilo che qui interessa, l'esigenza libertaria, propria del '68, ha contribuito a generare in società capitalistiche e attente ai consumi una realtà relativistica ed edonistica, che spesso ha anteposto il concetto di piacere e di convenienza individuale a quello di una vita in comune con vincoli ben precisi. Ciò che è saltato, o si è attenuato, è la realtà del «prendersi cura» che era insita nel vecchio concetto di unione familiare eterosessuale ove ambedue i coniugi si impegnavano ad un reciproco prendersi cura, per tutta la vita, di sé e della prole. Un impegno divenuto gravoso e certo alleviato dal divorzio e dal controllo delle nascite, ma sempre un impegno. Sotto tale aspetto le unioni di fatto costituiscono una soluzione meno impegnativa.

Né questo solo. Un risultato del processo sessantottino è stato il pieno recupero della dimensione secolare dell'*eros*, collegato esplicitamente al principio di piacere. Di qui l'accettazione di una libertà intersessuale che non ha molti precedenti nella storia.

³³ Cfr. N. Galli, *Educazione dei coniugi alla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano 1986. Della vasta produzione scientifica di Galli cfr. altresì *La famiglia. Un bene per tutti*, La Scuola, Brescia 2007. Su Galli cfr. *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, a cura di L. Pati, Vita e Pensiero, Milano 2003; *Percorsi pedagogici ed educativi nell'opera di Norberto Galli*, a cura di L. Pati e L. Prenna, Vita e Pensiero, Milano 2006.

³⁴ Degli autori sopra citati cfr. almeno L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995; *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*, a cura di L. Pati, La Scuola, Brescia, 2005; L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014; V. Iori, *Guardiamoci in un film. Scene di famiglia per educare alla vita emotiva*, Angeli, Milano 2011; A. Portera, *Educazione interculturale in famiglia*, La Scuola, Brescia 2004; R. Viganò, *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 1997; E. Zanfroni, *Educare alla paternità*, La Scuola, Brescia 2005. Luigi Pati ha altresì fondato e dirige la rivista «La famiglia»

³⁵ G. U. Cavallera, *Educazione familiare*, cit., p. 400.

Se allora ci si pone la domanda se la famiglia è in crisi o si sta trasformando, sotto una spinta che risale ormai a più di cinquanta anni fa, la risposta non può che essere articolata. Il concetto di famiglia quale ereditato dalla tradizione ebraico-greco-romana è quella di una unione eterosessuale volta alla procreazione. Essa ha determinato per tanti aspetti il corso della storia. Al presente, accanto al permanere del modello tradizionale, si registra, anche sotto la spinta dei movimenti sessantottini, la presenza di diversi modelli di vita in comune che solo impropriamente possono definirsi famiglie. Di fatto sono altro. Una famiglia, nel senso tradizionale, può sì trasformarsi, ma secondo una evoluzione che di fatto vi è stata col riconoscimento, ad esempio, della parità uomo-donna, lasciando come indiscutibili elementi fondativi sia l'eterosessualità sia la procreazione sia l'educazione della prole. Che al presente esistano altre unioni, altre situazioni significa che si è all'interno di una realtà anomica in cui tutto può essere accettato, senza però che a questa enorme varietà si possa necessariamente dare un significato costruttivo.

Hervé A. Cavallera
Università del Salento

Società e famiglie, particolarmente in Italia, a cinquant'anni dal 1968

Michele Corsi

L'Autore analizza il fenomeno del '68, la cultura che lo ha animato e le conseguenze, positive o meno, che ne sono derivate. Con evidenti ripercussioni sulle famiglie di questi ultimi 50 anni e con le crisi e le emergenze che attualmente le connotano. Da cui, circolarmente, molte delle eclissi e delle distorsioni della società contemporanea. Con la necessità odierna, infine, di una ricostruzione di natura etica, valoriale e solidaristica di cui pure la pedagogia e l'educazione devono farsi carico.

The Author analyzes the phenomenon of '68, the culture that animated it and the consequences, positive or not, that derived from it. With obvious repercussions on the families of these last 50 years and with the crises and the emergencies that currently connote them. From which, circularly, many of the eclipses and distortions of the contemporary society. Finally, with the today's need for an ethical, value and solidarity-based reconstruction, which pedagogy and education must also take on.

Parole chiave

Cultura; società; famiglie; pedagogia; educazione

Keywords

Culture; society; families; pedagogy; education

Ho vissuto il 1968.

Un “tempo opportuno”, pure con talune sue passioni non sempre totalmente condivisibili e illusioni non sempre adeguatamente fondate.

Diverse furono le motivazioni che erano alla base della carica ideale che lo sostenne.

E che qui rappresento in forma dovutamente icastica.

Naturalmente, secondo il mio “giudizio”.

In otto punti o “stelle polari” di riferimento.

1. Una “cristianissima indignazione”, a motivo nondimeno della composizione pluri-valoriale e pluri-ideologica di questo “movimento” – come ben scrive Carla Xodo nella descrizione di quest’iniziativa: e, cioè, del Convegno internazionale tenutosi a Padova dal 21 al 23 marzo 2018, di cui al successivo volume degli Atti, in cui questo mio contributo è riportato –, nei confronti delle troppe ingiustizie allora imperanti. Basti pensare anche all’occupazione degli Atenei in Italia e alle legittime richieste di cambiamento degli studenti e di non pochi docenti dell’epoca;

2. la rivendicazione di condizioni di vita migliori per tutti e di una società “finalmente società”. Che, peraltro, non si è ancora minimamente avverata¹. Si pensi pure ai collettivi misti e alle aggregazioni spontanee, in quegli anni, di studenti e operai;
3. una significativa, anche se talora “smodata”, partecipazione alla vita pubblica e all’impegno politico. Si vedano, non ultime, le Brigate Rosse: e, da lì a qualche anno, l’assassinio di Aldo Moro, insieme a molteplici altri fatti cruenti e di morte;
4. l’aspirazione impellente a trovare correttivi adeguati, se non addirittura “rivoluzionari”, all’imperativo dominante del denaro;
5. la richiesta di una maggiore libertà per il soggetto-persona e una critica serrata all’autoritarismo, in quel periodo ancora fortemente in auge: in famiglia, a scuola, nelle università ecc.;
6. la pari richiesta di riforme, in Italia, pure del diritto di famiglia: legiferato, poi, nel 1975. Mentre erano tuttora imperanti, al tempo, il delitto d’onore e il reato d’adulterio. Solo nel 1970 si avrà l’introduzione del divorzio nel nostro Paese e nel 1978 dell’IVG: che non ha risolto, però, quest’ultimo dettato normativo, molte delle “ferite” messe allora sotto accusa;
7. il più consistente avvento della “cultura” della parità di genere: limitata, ovviamente, e con fatica, alle sole donne;
8. la caduta definitiva – almeno per molti – dei “veli” dell’ignoranza² e dell’ipocrisia.

Nel mezzo, ovviamente, come sempre:

1. l’emergenza anche di “cattivi maestri”;
2. talune violenze di troppo. Si pensi ai successivi “anni di piombo”, al “movimento della pantera”, al terrorismo diffuso di estrema destra come di estrema sinistra, su cui però la storia – *speriamolo* – deve fare ancora chiarezza;
3. l’esacerbazione della “cultura” dei “figli dei fiori” con la maggiore diffusione della droga pure tra il proletariato. Si veda, al riguardo, la posizione di Pasolini: *nettamente contrario*, anche perché stava – insieme alla “mutazione genetica dei costumi” – “distruggendo” il proletariato, rendendolo quasi una “caricatura”, o una brutta copia, della peggiore borghesia³ di contro a un uso della cocaina, ad esempio, limitata, sino ad allora, alle fasce più abbienti della popolazione, nondimeno in Italia.

¹ Cfr. M. Corsi, *Come pensare l’educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia 1997.

² Cfr. J. Rawls, *Teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.

³ Cfr. P. P. Pasolini, *Scritti corsari [1973-1975]*, in *Saggi sulla politica e sulla società*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Arnoldo Mondadori, Milano 1999, pp. 292-293. Quanto poi Pasolini registra in ordine al rapporto tra scuola, cultura e sottoproletariato, può rivestire un interesse ancora maggiore, se esteso alla condizione odierna dello studente in genere, che, naturalmente, proviene – dal 1968 in avanti – da strati e classi sempre più ampi di popolazione. In *Scuola senza feticci*, ad esempio, del 1947, rileva, a mio parere con molta lucidità (e profeticamente rispetto a quanto si sarebbe poi argomentato venti anni dopo), che «l’educatore-insegnante [...], mantenendo i suoi scolari in un’atmosfera di categorie e di assiomi, di obbedienze e di fiducie, non fa che illuderli di una ‘sicurezza’ della vita (degli adulti) e sedimentare nell’animo dei ragazzi una serie di equivoci, gettando le basi per la delusione nel peggiore dei casi, per la superficialità nel migliore. Quando invece è dimostrabile che il ragazzo fin dai primi momenti debba acquistare coscienza della propria eccezionalità, ma anche di quella degli altri, venendo così a porsi nei confronti della esistenza in uno stato d’animo critico e polemico. Anzi, la critica dovrebbe essere la prima cosa da coltivare in un ragazzo, anche se questo

E su tutto, in questi 50 anni, una pedagogia italiana talora, o spesso, assente o latitante. Che non ha voluto, o saputo, rispondere alle domande emergenti. Che ha criticato non di rado il presente per rimpiangere per lo più il passato – quale passato? Che ha elaborato diagnosi funeree in abbondanza, con scarsità, invece, di prognosi e terapie. Che si è fatta rubare la scena da psicologi, filosofi, sociologi, antropologi, opinion leader ecc., salvo poi querulamente lamentarsene, e arroccandosi, per contro, sterilmente in se stessa.

Dopo don Milani, infatti, chi ha più fatto sentire una “voce” parimenti attenta e critica? Coinvolta e, allo stesso tempo, propositiva?

Quali altre opere, dopo *L'obbedienza non è più una virtù*⁴ del 1965 e *Lettera a una professoressa*⁵ del 1967 – che hanno segnato fortemente quell'epoca –, sono state in grado di risuonare allo stesso modo e con la stessa forza nei decenni successivi?

Quali altre analisi pedagogiche e proposte educative, da quegli anni e sino a oggi, possono essere annoverate al loro stesso livello?

Chi tra i pedagogisti italiani o gli educatori di maggior peso e prestigio nel nostro Paese, da don Milani in avanti, possono vantare una pari capacità interpretativa e lucidità prospettica, un medesimo coraggio civile e una eguale carica profetica, oltre a quanto di peraltro “utile” e di autenticamente positivo don Milani ha “costruito” come la scuola di Barbiana?

E venendo più da presso, ora, al tema di questa “sezione”: il 1968, tutto quello che è occorso, e ne è seguito, ha segnato fortemente le “famiglie”: oggi debitamente al plurale, complesse, composite, ricostituite, frammentate, disperse ecc.; le attuali “coppie”: parimenti complesse e composite, istituzionalizzate o meno, anche in capo a genitori pure tradizionalmente cristiani e praticanti; i “singoli” o “single”: al presente in vertiginoso aumento, specie fra i 40enni. E con la crisi della natalità, che è la più forte del mondo occidentale: nascono, infatti, in Italia, meno

dovesse costare la caduta di un'infinità di idoli: primo idolo da far cadere è l'insegnante stesso, il quale dovrebbe così mostrarsi al suo scolaro con tutta la sua umanità immediata e quasi informe, tenendosi il più possibile lontano da quella rappresentativa carica di convenzione a cui la maggior parte degli insegnanti tende ad approssimarsi [...]. Il professore diviene così una specie di feticcio a cui il ragazzo tributa il suo più o meno cosciente terrore. (Non vogliamo affatto con questo – prosegue Pasolini – dare validità a un certo contegno ‘alla mano’ dei professori-macchiette, per carità! E nemmeno a certo linguaggio quasi da caserma che certi insegnanti usano non trovando di meglio per umanizzarsi... L'obiettivo della nostra polemica non è il professore severo, ma il professore convenzionale; non vediamo perché il ragazzo debba trascinarsi dietro per tutta la vita l'ombra di questo feticcio; e dato che egli si inventa dei nomignoli e ne fa la caricatura sulla lavagna durante i minuti di ricreazione, saremmo quasi tentati di dire che, ebbene, questo riso sia la sua salvezza, la sua cosciente salvezza!) Ma come suscitare nel ragazzo il gusto della critica e provocare la caduta degli idoli? Evidentemente immettendolo in un clima di scandalo e di incertezza, in cui le cose ‘eterne’ non siano quelle imparate a memoria, ma quelle che più somigliano alle vocazioni che sono in lui (per esempio, quelle che gli si presentano mentre gioca): la passione a creare, la curiosità, l'impulso a impadronirsi... È ciò che poi si trasforma nella cosiddetta ‘virtù premio a se stessa’, ossia in passione autosufficiente. Del resto in tal modo resta delineato lo scopo dell'educazione che è creazione di una cultura»: P.P. Pasolini, *Saggi sparsi [1942-1973]*, in *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., pp. 56-57. E cfr. anche in generale, pure su altre posizioni di Pasolini in materia, M. Corsi, *Oltre il vuoto della nuova Babele: lo “sguardo obliquo”*, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2012, pp. 203-217.

⁴ Cfr. L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1965.

⁵ Cfr. Id., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

di 500.000 bambini ogni anno. E che è interconnessa colla disoccupazione: negare questo secondo item sarebbe totale ipocrisia, follia o peggio. E, nel contempo, con la crisi (anche al negativo) e la trasformazione (per taluni aspetti, al contrario, più che positiva) dei valori e dei disvalori della cultura contemporanea prevalentemente diffusa.

Brevemente allora, e in forma volutamente provocatoria, talune ulteriori e ultime riflessioni:

1. non abbiamo più “maestri” o li abbiamo sempre meno, comunque e ovunque. Anzi si sostiene che vadano rotti. In università, come a scuola o nelle famiglie. Con la pressoché totale scomparsa del principio di autorità basato sulle competenze e dello stile relazionale dell’autorevolezza;
2. dove sono, attualmente, gli adulti e, quindi, i coniugi, i conviventi e i genitori “responsabili”⁶? Di quanti adulti “reali” – non solo all’anagrafe, ma nei pensieri, nei sentimenti e nei comportamenti efficacemente “agiti” – disponiamo al presente⁷?
3. I pochi figli “nati” sono sempre più soli e abbandonati a loro stessi. Riempiono il vuoto della loro solitudine con le illusioni dei molti amici su Facebook, o col precocismo sessuale: per l’evidente bisogno di intimità che avvertono prepotentemente, come, per altra via, con la droga quale “mezzo insano per dar vita a gruppalità parimenti insane”;
4. crescente è il totale, o quasi, “riflusso nel privato” di tanti giovani e adulti, con l’abbandono di ogni presenza pubblica e politica;
5. generalizzata, e ormai sociologicamente indistinguibile – con la “profezia” di Pasolini che si è così avverata in merito alla progressiva omologazione tra borghesia e proletariato –, è la pressoché totale confusione del “fare l’amore”: sempre di più, sempre prima e in modo viepiù promiscuo, come malsane risposte pure al sopra citato e insopprimibile bisogno di intimità, coll’attuale incapacità, invece, di “amare”: che vuol dire, piuttosto, impegno, progetto e perdono. Tre parole e tre modalità, queste ultime, “quasi” rimosse;
6. l’aumento, anche qui ingente, dell’omosessualità, della transessualità e della bisessualità: ma “esiste” quest’ultima? Sondaggi recenti ci dicono, ad esempio, che un giovane inglese su 2 non si definisce etero al 100% e nemmeno se ne preoccupa. Con lo stesso comportamento a riguardare pure un terzo della popolazione statunitense come di altre nazioni europee, Italia compresa. Col 70% circa degli attuali adolescenti intorno ai 15 anni, tanto maschi che femmine, a dichiarare di aver avuto almeno un rapporto di questa natura o di essersi innamorato almeno una volta di una persona del proprio stesso sesso⁸.

Il tutto – c’è infine da chiedersi – è soltanto l’epifenomeno superficiale, o non piuttosto la “corrente profonda” sessantottina e post-sessantottina, al pari dei cinque decenni che si sono succeduti:

⁶ Cfr. M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

⁷ Cfr. M. Stramaglia, *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino 2011.

⁸ Cfr. M. Corsi, *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*, FrancoAngeli, Milano 2016.

1. della *conseguente* “caduta” – oppure, al contrario, di una sorta di “eclisse” momentanea – dei cosiddetti valori “tradizionali”?
2. E, poi, di quale “tradizione valoriale” si tratta?
3. Ovvero del fisiologico e salutare superamento, *finalmente*, di tante ipocrisie e di molti nascondimenti? A motivo, nondimeno, del fatto che esercito anche come psicoterapeuta da circa quarant’anni e, quindi, di situazioni complesse e diverse ne ho registrate in abbondanza;
4. oppure della mancanza, anche, di personalità genitoriali “forti” o, in altri termini, “autorevoli” o comunque “adulte” con cui i giovani – e i bambini prima – si possono identificare, nel senso di *volersi e potersi identificare*?

Di certo, tutto quello che ho sin qui *limitatamente* resocontato si è “ri-flettuto” e si ri-flette ancora adesso sulle famiglie di oggi. Non ultime, quelle italiane.

In sintesi, molto è cambiato in questi 50 anni.

E molto è pure cambiato *opportunamente*.

Ora, però, non possiamo non essere impegnati, per quanto rendicontato e analizzato in questo breve e rapido contributo, in una ri-costruzione etica, valoriale e solidaristica.

In modo da giungere a un soggetto-persona alleggerito dalle incrostazioni, le paure e le ipocrisie pre-sessantottine, e nel contempo, autenticamente e nuovamente libero⁹, autonomo e responsabile.

E, cioè, *davvero* “per-sona”.

Così da poter far con-vivere, *finalmente e democraticamente* – e per me anche *cristianamente*: non il cristianesimo dei riti esterni e delle menzogne praticate, ma di coloro che il Cristo lo hanno assunto totalmente a Maestro e Modello, e ri-solvere nondimeno il circuito da cui siamo partiti, in questo testo, della “cristianissima indignazione” –, tempi personali diversi, individui differenti di ogni credo, ideologia, etnia, orientamento e generi sessuali ecc. e aspirazioni soggettive molteplici e pure difformi.

Utopia?

Ma se la pedagogia, e con essa sinergicamente l’educazione, non tendessero a questo obiettivo, che cosa finirebbero coll’essere? La melanconica gestione del quotidiano? Piuttosto che la “cura della speranza”? Quello stesso “aver cura”, che può essere assunto come il nome odierno dell’educazione. Sospese come sono, entrambe: l’educazione e la sua “pratica attuale”, e cioè la cura, tra il “rispetto” di sé e dell’altro e la “promozione” di sé e dell’altro.

Una cura sempre attenta e faticosa, e nondimeno premurosa, sulla scorta, peraltro, dell’*I care* del già citato don Milani, per cui, tra cadute e soste, giravolte e arretramenti ecc., pian piano l’umanità è messa nelle condizioni di non acquietarsi sul qui e ora, ma d’incamminarsi e procedere verso ulteriori traguardi di “magnifiche sorti e progressive” per tutti e per ciascuna, e per ciascuna.

⁹ Quella stessa libertà che, in tutti i miei scritti degli ultimi trent’anni o giù di lì, ho definito costantemente come “pensante” – con “la testa che non è l’appendice del collo” – e “pesante” – e cioè “appesantita e gravida” delle necessarie analisi e di imprescindibili “dati di realtà”. Una libertà che è tutt’uno colla responsabilità, e, nondimeno, con questa “coppia virtuosa” a essere la base e il pilastro della irrinunciabile autonomia personale, tutta da fondare.

Della “famiglia come *forma*”, comunque, non si può fare a meno pur nella varietà delle sue pratiche e delle sue multiformi realizzazioni.

Per cui, *dopo la famiglia, solo la famiglia*: nel divenire delle famiglie¹⁰.

Come ben scrisse Carla Xodo nel 2008¹¹.

A favore dell’educazione e della crescita delle persone.

Famiglie di cui vanno riscritti però, senza alcun dubbio – come annotavo poc’anzi in merito a un auspicabile rinascimento etico, valoriale e solidaristico –, i modelli contenutistici, procedurali e operativi¹².

A vantaggio degli adulti.

Ma soprattutto dei giovani.

E chiudo con l’ultima provocazione.

Uno degli slogan oggi più frequentemente in uso, per giustificare pressoché “tutto e tutti”, qualsivoglia scelta e comportamento, è il chiedersi “che male c’è a fare questo o quest’altro?”.

Proviamo a invertire un po’ la rotta e a domandarci, per contro: “Che bene c’è in ciò che vorrei fare o sto facendo?”.

Michele Corsi
Università di Macerata

Riferimenti bibliografici

Corsi M., *La famiglia: una realtà educativa in divenire. Storia, teoria e prassi alle soglie degli anni 2000*, Marietti, Genova 1990.

Corsi M., *Come pensare l’educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia 1997.

Corsi M., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

Corsi M., *Oltre il vuoto della nuova Babele: lo “sguardo obliquo”*, in M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L’educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*, Pensa MultiMedia, Lecce – Rovato (BS) 2012, pp. 203-217.

Corsi M., *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Milani L., *L’obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1965.

Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

Pasolini P. P., *Scritti corsari [1973-1975]*, in *Saggi sulla politica e sulla società*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Arnoldo Mondadori, Milano 1999.

Rawls J., *Teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.

Stramaglia M., *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*, SEI, Torino 2011.

Xodo C. (a cura di), *Dopo la famiglia, la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.

¹⁰ Cfr. M. Corsi, *La famiglia: una realtà educativa in divenire. Storia, teoria e prassi alle soglie degli anni 2000*, Marietti, Genova 1990.

¹¹ Cfr. C. Xodo (a cura di), *Dopo la famiglia, la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.

¹² Basti pensare alla “terra pedagogica di nessuno” in cui vivono attualmente, perché privi della benché minima modellistica di riferimento, le coppie omosessuali del nostro Paese e le prime famiglie di tal fatta. Al più la letteratura, e certamente non quella pedagogica – eccetto talune rare e luminose eccezioni –, ci descrive la condizione omosessuale dei “singoli”. Mentre auspicherei, piuttosto, che alcuni e alcune, tra i pedagogisti del nostro “presente”, iniziassero a rifletterci e a regalarci opere di pregio e di supporto.

Il mondo come ‘totalità educabile’ o l’implicito pedagogico in Pier Paolo Pasolini (1968-1975)

Antonia Criscenti

Pier Paolo Pasolini è letto qui in guisa di educatore “corsaro”. Si è voluta selezionare, della mole di produzione, quella parte degli scritti pubblici apparsi su «Tempo» negli anni centrali della contestazione studentesca, nella rubrica denominata Il Caos (agosto 1968, gennaio 1970), tentando di rendere esplicita quella “pedagogia in re” che Pasolini definisce irriducibile, ancorché parziale, se confinata all’idea di educazione dell’uomo: la paideia infatti è rivoluzione.

Pasolini is read here as an educator ‘corsair’. It was decided to select, of the volume of production, that part of the public writings published on «Tempo» in the central years of the student dispute, in the heading entitled Il Caos (August 1968-January 1970), to make explicit that pedagogical“ that Pasolini defines irreducible, even if partial, if confined to the idea of human education: paideia is in fact revolution.

Parole chiave

Secondo Novecento italiano; contestazione giovanile; Pasolini; contropedagogia; educazione pratica

Keywords

The second half of the twentieth century in Italy; juvenile protest; Pasolini; against the pedagogy; practice upbringing

Premessa

La pedagogia come scienza richiama immediatamente la riconversione della teoria in azione; oggi, il tema è quanto mai avvertito anche da quanti, in passato, rivendicavano l’unicità della dimensione teoretica della pedagogia, la sua filosoficità o ultramondanità, o metafisicità. La tradizione gentiliana della pedagogia italiana, infatti, ha messo in ombra, troppo a lungo, la sostanziale e intrinseca natura pratica, operativa della scienza dell’educazione, o pedagogia. Senza voler attardarci sulla delineazione dei caratteri nuovi che ha assunto la pedagogia dal secondo Novecento in poi, quale scienza, ormai definita e acquisita nell’orizzonte culturale e scientifico, vogliamo scorrere quei passaggi per connetterli alla dimensione che qui interessa argomentare, in apertura al nostro intervento. Quando e come la pedagogia si fa professionale, ossia, è possibile rintracciare, in una fase storica specifica, il periodo di professionalizzazione del sapere pedagogico? E, ancora, per il tema che abbiamo scelto di sviluppare, il Movimento del ’68, nella considerazione critica di Pier Paolo Pasolini si è reso portatore di questa istanza emancipativa, sia scientifica, sia professionale? Se dovessimo rispondere compiutamente agli

interrogativi appena posti, saremmo costretti a cambiare direzione del discorso, tanto complessa e variegata si presenta la possibile risposta. Qui basti indicare come significativo l'assunto secondo il quale la genesi del modello "pedagogia-politica" va colta proprio entro l'onda del 'Movimento'. La questione della professionalità si pone, per un verso, come relativa alla *competenza*, è vero, ma sarebbe il caso di soffermarsi di più sulla verifica della corrispondenza tra il concetto di professione e i modi con cui si vengono configurando le professioni formative nella loro concretezza, con riguardo alle diverse agenzie formatrici e 'plasmatrici'. Non si può, infatti, parlare di professione e professionalità educative senza riflettere sul modo in cui la società evolve e senza avere riguardo ai sistemi produttivi e alle loro logiche¹. Valga qui il riferimento a Bernard Charlot², secondo cui, com'è noto, «l'educazione è politica» perché la cultura che essa trasmette fa da tramite all'ideologia dominante. Queste considerazioni, sviluppate lungo il corso di quel decennio qui utile indagare, '68-'78, hanno attraversato il dibattito sulla scuola, sulla cultura, sull'educazione, sull'istruzione, sulla metodologia dell'insegnamento ecc., direi almeno fino alla fine del '900, e non pare abbiano ancora trovato un punto reale di riposo. Affrontare la questione educativa nell'ottica del Movimento significa, necessariamente, allargare l'orizzonte dell'analisi, andare oltre il dibattito pedagogico e coinvolgere il modello socio-politico e culturale di ispirazione.

Certo, Carla Xodo si interroga e ci interroga: «che cosa può imparare la pedagogia dagli eventi del '68», se, in fondo, si è trattato di un processo intentato alla storia e alla società, all'economia, alla politica, al lavoro, alla famiglia, alla scuola, in nome e per conto dei giovani, per rivendicare una sorta di «palingenesi, che è rimasta incompiuta»? I temi della scuola e del sapere, la trasmissione della cultura, la metodologia e la tecnica della prassi educativa, e tutto quanto riguarda l'educazione, i giovani, la famiglia, le relazioni, l'autorità, come si sa, sono cruciali risvolti degli anni del Movimento. Non ne discuterò in generale, ma fermerò l'attenzione su uno dei protagonisti-antagonisti di quel Movimento: Pier Paolo Pasolini.

Perché Pasolini, e cosa può averci detto di significativo per la revisione/costruzione dei paradigmi pedagogici, in quegli anni, attorno a temi che interessano la pedagogia, la didattica, la formazione, la pratica educativa? In particolare, interessa vedere, proprio negli anni cruciali, '68-'69, cosa abbia spinto questo spirito critico e inquieto a intervenire 'contro' gli studenti che 'blateravano' slogan senza comprenderne la portata.

Analizzeremo, dunque, gli interventi di Pasolini apparsi sul settimanale «Tempo», fra agosto 1968 e gennaio 1970 in una rubrica intitolata *Il Caos*, per riprendere e sottolineare le contraddizioni, le delusioni annunciate, le forzature di un movimento che ha, comunque, modificato gli assetti della scuola italiana e la cultura complessiva dell'intero Paese.

¹ Si veda A. Granese, *Il significato della professione insegnante, oggi. Per una professionalità sensata e «sensibile»*, in L. D'Alessandro-V. Sarracino (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea*, ETS, Pisa 2005, in particolare, pp. 218-221 *passim*; ci permettiamo anche il rinvio a A. Criscenti, *Educare alle competenze o formare il pensiero (critico)? Trasmissione culturale e formazione*, in «Ricerche Pedagogiche», 207, Aprile-Giugno 2018, pp. 162-170.

² B. Charlot, *La mistificazione pedagogica. Realtà sociale e processi ideologici nella teoria dell'educazione* [1976], trad. it. Emme Edizioni, Milano 1980, p. 7.

1. L'implicito pedagogico o la 'pedagogia del reale' in Pasolini

Qui, c'è da chiarire che specifici, puntuali, interventi finalizzati a discutere proprio dell'educazione – tradizionale, borghese, strutturata soprattutto nella più importante agenzia istituzionale, la scuola –, Pasolini li scrive, in più luoghi e circostanze di cui brevemente diremo, tra il '74 e il '75. Pertanto, non discuterò a fondo questo approccio pedagogico 'maturo', perché resta fuori dal lasso di tempo in cui egli scrive gli articoli su *Il Caos*, oggetto della nostra ricerca-analisi. D'altra parte, senza voler ingabbiare un pensiero che ovviamente evolve nel tempo e nelle situazioni, aver circoscritto ad un solo volume (*Il Caos*) la mia riflessione sul '68 di Pasolini asseconda la *ratio* del monografico curato da Carla Xodo che guarda al 1968 come all'anno in cui esplose il Movimento, sia pur anticipato dai fermenti universitari del '67, e seguito da quei rigurgiti significativi registrabili solo in Italia, e interroga su ragioni e esiti di quella rottura introdotta nella storia educativa e scolastica, oltre che in quella sociale, politica, economica e culturale del secolo scorso.

È indubbiamente rilevante che le riflessioni sull'educazione siano poste in periodo successivo, perché, in qualche modo, attenuati gli accenti *anti-potere contestativo*, Pasolini si dà con interesse e metodo al problema educativo e scolastico. Esacerbato e critico rispetto all'educazione tradizionale, egli la considera cellula di trasmissione di valori e norme etiche che tendono a stabilizzare sistema e potere, autoriproducendosi, proprio grazie all'educazione. La pedagogia pasoliniana è *in re*, irriducibile, ancorché parziale, se confinata all'idea di educazione dell'uomo: la paideia è rivoluzione. Pasolini attende pedagogicamente, si potrebbe dire, alla sua critica verso il sistema, con forte proiezione anti-borghese. E qui che si coglie la funzione dell'intellettuale come connotata intrinsecamente di vocazione pedagogica:

Il compito dell'intellettuale è una riduzione a formula binaria della funzione: il pedagogico e il demiurgico [...] ma servire la vita da pedagogo e da demiurgo determina un'estensione della funzione di intellettuale³.

Laddove educazione e umanità sono elementi particolari nel sistema dell'intelligenza pedagogica dell'Autore: il mondo è una *totalità educabile*, e il fronte primo dell'intellettuale, il suo compito originario, è sorvegliare il lato della luce. Pasolini, infatti, in un'intervista del 1975, rilasciata poco prima della sua morte violenta, senza mezzi termini esaspera la sua posizione:

[...] è una tragedia questa] educazione comune, obbligatoria e sbagliata, che ci spinge tutti dentro l'arena dell'avere tutto a tutti i costi. In questa arena siamo spinti come una strana e cupa armata, in cui qualcuno ha i cannoni e qualcuno ha le spranghe. Allora, una prima divisione, classica, è "stare con i deboli". Ma io dico che in un certo senso tutti

³ N. Novello, *Il penitente e l'agorà*, in L. Raimondi, *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, cit., p. 5.

sono vittime. E tutti sono colpevoli, perché tutti sono pronti al gioco del massacro. Pur di avere. L'educazione ricevuta è stata: avere, possedere, distruggere⁴.

La fonte più esplicita della sua intellettualità strutturalmente pedagogica è quel «trattatello pedagogico» *Gennariello* («Io sto scrivendo nei primi mesi del 1975⁵»), che riferisce le sue intenzioni connotate da *contro-pedagogia istituzionale*. Pasolini parla con il suo allievo ideale, il ragazzo napoletano da educare attraverso la realtà, la sola capace di educare, perché parla direttamente all'uomo; egli sa che l'educazione 'naturale' fornita dalle cose è una 'pedagogia totalitaria' inattaccabile da qualsivoglia volontà pedagogica. Sa che il metodo, come discorso critico sulla realtà, è giunto alla fine.

Poiché tu sei il destinatario di questo mio trattatello pedagogico, che qui esce a puntate – rischiando naturalmente di sacrificare l'attualità all'esecuzione progressiva del suo progetto – è bene, prima di tutto, che io ti descriva come ti immagino. È molto importante, perché è sempre necessario che si parli e si agisca in concreto. Come il tuo nome immediatamente suggerisce, sei napoletano. Dunque, prima di andare avanti con la tua descrizione, poiché la domanda sorge impellente, dovrò spiegarti in poche parole perché ti ho voluto napoletano.⁶

Gennariello è la pedagogia, intenzionalmente descrittiva, il trattato pedagogico, contro-pedagogico; *Gennariello* – alla maniera di *Émile* – è un teste, costituisce una 'prova a carico' della funzione diseducante della scuola: «[...] nell'irrefutabile distanza tra la coscienza del pedagogo e la realtà del discente, il linguaggio delle 'cose' manifesta l'idea del perduto»⁷. La breve digressione temporale, rispetto ai temi che in apertura abbiamo dichiarato di voler sviluppare, ci ha consentito di rendere esplicita quella intrinseca natura pedagogica del pensiero e dell'opera pasoliniani, che negli scritti del e sul Sessantotto non si evince con la forza degli scritti posteriori: da *Gennariello*, a *Volgar' eloquio* del 1975 – dove si attacca direttamente la scuola e il suo ruolo diseducante –, a *Romàns* del 1974, dove l'Autore prende posizione sull'attivismo pedagogico. Nei testi de *Il Caos* che prendiamo in esame, pubblicati fra il '68 e il '69, Pasolini non parla sistematicamente di educazione, di pedagogia, di scuola, a meno che accadimenti e situazioni, come vedremo, non ne diano ragione e motivo: le assemblee autogestite, la contestazione studentesca, i fatti di Valle Giulia a Roma ecc.

⁴ Cfr. Intervista a Furio Colombo, *Siamo tutti in pericolo*, in «Tuttolibri», 8 novembre 1975, ora in N. Naldini, *Pasolini, una vita*, Einaudi, Torino 1989, p. 410.

⁵ Confluito, incompleto come fu lasciato dall'Autore, nel volume postumo P.P. Pasolini, *Lettere luterane*, Einaudi, Torino 1976, pp. 15-47. Vi sono raccolti editoriali e interventi scritti tra l'inizio del 1975 e gli ultimi giorni di ottobre di quell'anno sul «Corriere della sera» e sul settimanale «Il Mondo», nella rubrica *La pedagogia*. I temi affrontati sono quelli dell'estraneità dei giovani, del conformismo, della televisione, del progresso e della politica in Italia, e dell'educazione, appunto.

⁶ *Gennariello*, in *Lettere luterane*, Paragrafo primo: come ti immagino. 6 marzo 1975, cit., p. 15.

⁷ N. Novello, *Il penitente e l'agorà*, cit., pp. 5-9 passim.

2. Il Caos 1968-1970

Pasolini condusse tra il '68 e il '70 (del 1970 solo gennaio, poi la collaborazione si interrompe bruscamente) un discorso serrato, lucido, fatto di attacchi polemici e riflessioni problematiche. Un discorso di grande impegno civile, scandito ogni settimana sulla rivista «Tempo» nella rubrica *Il caos*, che dà titolo alla raccolta che oggi proponiamo, a testimonianza, non tanto dell'attualità, quanto dell'intuizione, degli anticipi, degli smascheranti che rendono viva la voce di un Pasolini interprete anticonformista, controcorrente, dissacrante del cosiddetto "nuovo" che si affacciava alla storia; e si trattava di un corso carico di contraddizioni e ovvietà, messi in luce negli interventi che datano gli anni della 'contestazione', del 'movimento studentesco', indicati ovunque, paradigmaticamente, del 'Sessantotto'. Da quegli scritti, spesso sottovalutati da studiosi, intellettuali, politici del tempo, proviamo oggi a ricavare qualche lezione di metodo e di merito, a circa mezzo secolo dalla sua morte⁸.

Diamo per acquisito che l'opera complessiva di Pasolini non possa essere sezionata e che le sue parti varie – di poesia, di saggistica letteraria e sociale, di cinematografia – costituiscano un sistema di pensiero unitario e molto complesso, tuttavia, noi decidiamo, qui, di selezionare quei particolari scritti attraverso cui, più che altrove, è esplicita la sua posizione rispetto al panorama sociale emergente. Pasolini ha sempre ritenuto di dover intervenire in modo diretto sulle questioni italiane, e non come semplice commentatore, ma, direi, da professore, suggerendo sempre una 'tirata' pedagogica⁹ alle sue uscite pubbliche, non solo quelle che lo vedono in ideale, e spesso reale, dialogo con i lettori di varie testate giornalistiche: scrive sistematicamente su «Vie Nuove», tra il 1960 e il '64, sul «Tempo», fra il 1968 e il '70 e, infine, sul «Corriere della sera» fra il 1974 e il '75, ponendo temi di politica, società, cultura, educazione, ambiti, questi, pervasi in modo eclatante dall'ondata della 'contestazione al Sistema'.

Per rientrare, quindi, nel periodo preso in esame, con gli scritti della fase sessantottina, provo a sintetizzare le mie connessioni, non tanto, ovviamente, il pensiero dell'Autore, consapevole della difficoltà e dei pericoli di ogni operazione semplificatrice. Mi rendo conto, infatti, della aristocraticità del pensiero pasoliniano, e delle asperità del suo linguaggio, si tratti di quello

⁸ Pier Paolo Pasolini (Bologna 1922 - Ostia 1975), scrittore, poeta, regista. Tra le sue opere poetiche: *Le ceneri di Gramsci* (1957), *La religione del mio tempo* (1961), *Trasumanar e Organizzar* (1971); tra le opere di narrativa: *Ragazzi di vita* (1955), *Una vita violenta* (1959); tra i film: *Accattone* (1961), *Il Vangelo secondo Matteo* (1964), *Uccellacci uccellini* (1966), *Il Decameron* (1971), *Salò e le 120 giornate di Sodoma* (1975). Per la nostra lettura, ci siamo avvalsi di: P.P. Pasolini, *Il caos*, Garzanti, Milano 2015; l'editore, in nota redazionale, avverte: «I titoli dei testi raccolti. nel volume sono tutti redazionali, scelti specificamente per questa nuova edizione. Redazionali sono anche le note a piè di pagina. Una prima edizione di questi articoli è comparsa in *I dialoghi* a cura di Giovanni Falaschi, Editori Riuniti, Roma 1992, *Ivi*, p. 6. In una nota all'edizione del 1995 (P.P. Pasolini, *Il caos*, a cura di G.C. Ferretti, Editori Riuniti, Roma 1995), a sua volta, l'editore avverte: «Si ripubblica qui l'edizione del 1979 dei testi tratti dalla rubrica pasoliniana *Il caos*, a cura di Gian Carlo Ferretti. La raccolta completa dei testi della rubrica stessa è stata pubblicata in *I dialoghi*, a cura di Giovanni Falaschi e con prefazione di Gian Carlo Ferretti, sempre presso gli Editori Riuniti, nel 1992», *Ivi*, p. 4.

⁹ Si vedano, sulla vena implicitamente pedagogica di Pasolini: F. Gioviale, *L'incubo del potere. Didattica giovanile nelle estreme giornate di Sodoma*, in Id., *Scenari del racconto*, Sciascia, Caltanissetta 2000; L. Raimondi, *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Sampognaro & Pupi Editori Associati, Florida 2006; Id., *Per un'educazione corsara e luterana. Pedagogia di Pasolini*, 2012, riedizione, in formato Kindle, del volume del 2006; E. Golino, *Pasolini: il sogno di una cosa. Pedagogia, eros, letteratura, dal mito del popolo alla società di massa*, Bologna, Il Mulino 1985; G. Meacci, *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*, Minimum Fax, Roma 1999.

verbale, simbolico, rappresentativo, o per sistema di immagini, che fanno della sua battaglia, di pensiero e di azione, coraggiosa e solitaria, un modello atipico. Modello che non può trovare estimatori o seguaci empatici, proprio per quella indole complessa e fragile che non gli consente compromessi, ma neanche condivisioni. Pasolini non ama essere amato, non ambisce trainare sull'onda emotiva, ma cerca in ogni modo di rendere chiaro agli altri ciò che rimane dopo lo «smascheramento»¹⁰. Per tale ragione è compreso da intellettuali di rango, che riescono a interpretare le pieghe strettissime delle sue connessioni mentali, e da popolani, che raggiungono, con la semplicità dell'immediatezza, i significati diretti, svestiti, denudati della complessità del suo discorso e del suo linguaggio. A noi, che stiamo in mezzo tra gli uni e gli altri, non rimane che leggere e rileggere, per tentare sintesi di un pensiero che non può essere sintetizzato, raccolto, chiuso. Tanto da impoverire, ciò che farò qui, purtroppo, quel suo messaggio interrotto, per “ricavarne la lezione”: di cultura, di etica, di politica, di formazione. Scomodo per la Sinistra, per il ‘Movimento’, troppo puro nel suo anticonformismo, contraddittorio per molti, da generare una fitta schiera di detrattori¹¹, su Pasolini è caduto un silenzio generazionale, anche a causa di un adattamento di comodo, giustificativo – per molti, all'epoca –, di quanto si scrisse sulla sua oscura morte, che così oscura pare non sia stata, nonostante depistaggi e menzogne¹². Difficile da leggere, da capire, da tradurre, da semplificare, Pasolini non può essere socializzato: o lo si cerca, oppure non arriva da solo con la forza delle parole, dell'arte, della poesia, del racconto, della bellezza, così tanto celebrata, oggi, così ricercata dallo scrittore.

Pasolini “corsaro” non scriveva solo contro il potere, ma anche contro e per coloro che, all'opposizione del potere, sono il “futuro” del potere. “Guardiamo con uno spavento misto di ammirazione o odio chi osa dire qualcosa di opposto all'opposizione istituita?” Anche questa era una domanda difficile. Il corsaro non è forse all'opposizione dell'opposizione? È uno status difficile. Perché non è uno status. E' un movimento continuo, permanente della critica. È doloroso. Il dolore, inutile in sé, è utile se fa

¹⁰ È chiaro, per esempio, nel discorso apparso su «Corriere della sera», *Contro i capelli lunghi*, 7 gennaio 1973: «Insomma capii che il linguaggio dei capelli lunghi non esprimeva più cose di Sinistra, ma esprimeva qualcosa di equivoco, Destra-Sinistra, che rendeva possibile la presenza dei provocatori. [...]Una decina d'anni fa [...] avremmo smascherato subito, [...] oggi] nessuno al mondo potrebbe distinguere dalla presenza fisica un rivoluzionario da un provocatore. Destra e Sinistra si sono fisicamente fuse [...]»; in P.P. Pasolini, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1996⁶, pp. 9 e *passim*.

¹¹ Interessante la consultazione di A. Leone de Castris, *Sulle ceneri di Gramsci. Pasolini, i comunisti, e il '68*, Datanews, Roma 1997; anche, con diverso registro di lettura: B. Casati, *Il 1968: Pasolini aveva ragione o no?*, in «Gramsci oggi», 2018, 2, pp. 13-15.

¹² David Grieco, amico e aiuto regista di Pier Paolo e autore del film *La macchinazione*, dà conto degli atti del convegno di Pisa sul mistero che circonda il romanzo cui da tempo lavorava Pasolini, *Petrolio*, 'sparito per 17 anni', in *Atti del convegno “Petrolio 25 anni dopo”*, Università di Pisa, 9-10 novembre 2017. *Petrolio* è un romanzo rimasto incompiuto, pubblicato postumo nel 1992 da Einaudi. La prima ideazione dell'opera risale alla primavera del 1972 e su di essa Pasolini ancora lavorava quando violentemente scomparve, nel 1975. Di *Petrolio* sono rimaste 522 pagine scandite in «Appunti», con una numerazione progressiva, che si configurano in un insieme di frammenti più o meno estesi e di soli titoli; le varie edizioni, fin qui: *Petrolio*, a cura di Maria Cureri e Graziella Chiaricossi, con una nota di Aurelio Roncaglia, Einaudi, Torino 1992 (1993,1996); *Petrolio*, a cura di Silvia De Laude, Mondadori, Milano 2005; *Petrolio*, prefazione di Paolo Di Stefano, collana *Opere di Pasolini*, Milano, RCS MediaGroup, 2015. Sull'opera, si vedano, fra gli altri: G. D'Elia, *Il petrolio delle stragi. Postille a “L'eresia di Pasolini”*, Effigie, Milano 2006; G. Zigaina, *Hostia. Trilogia della morte di Pier Paolo Pasolini*, Marsilio, Padova 1995; D. Bellezza, *Morte di Pasolini*, Mondadori, Milano 1994.

nascere “conoscenza”. E non è “l’infelicità” delle troppe coscienze felici [...]. Pasolini non parlava da “cittadino”. Ma da corsaro. Era il-legale, eslege, diverso, non-cittadino. [...] ¹³.

Siamo convinti che interrogare Pasolini per analizzare e comprendere il '68 sia un azzardo che rischia di complicarne la lettura storica, ma sappiamo che significa ascoltare una voce fuori dal coro, non *blasé*, critica al punto da essere interpretata come falsa: falsa sinistra, falsa anarchica, falsa contestatrice. E Pasolini rappresenta, fra le tante voci, quella che meglio può orientare il nostro sguardo a cogliere le contraddizioni, le delusioni annunciate, le forzature, insomma, a leggere anche le molte ombre del Movimento.

È il momento di venire in chiaro di quel che cerchiamo e che pensiamo di trovare negli articoli su *Il caos* che possano stimolarci a ripensare la nostra pedagogia, la nostra educazione, il nostro fare formazione, oggi. È soprattutto l’atteggiamento di Pasolini di fronte alla contestazione studentesca, e l’evoluzione che lo caratterizza, a fornire esplicitazioni e conferme di vario interesse, col suo intero curriculum di quegli anni.

Nelle prime rubriche ¹⁴ si trova la sua presa di posizione più nota: il «terrorismo» giovanile come «fascismo di sinistra», come «contraddizione» interna che l’onnicomprendivo e onnivoro «sistema borghese è in grado di assorbire, al pari di qualsiasi altra opposizione». E’ una visione, insomma, che si inquadra in quella dell’«universo orrendo» ormai incombente. Il potere degli studenti finisce dunque per rientrare nella problematica del potere *tout court*, così come la loro contestazione «puramente negativa finisce per diventare il risvolto autodistruttivo dell’integrazione e del votante DC». E, in generale, tutto appare regolato da un immobilismo naturale, che si manifesta come «odio razziale o contagio morboso».

Lo scrittore denuncia la complicità del Movimento del Sessantotto con i processi di omologazione e americanizzazione sempre più inarrestabili nella modernità, perché la loro lotta contro la tradizione aiuterebbe il sistema a rigenerarsi cancellando il suo passato, per perpetrarsi, rinvigorito e metamorfosato, nel futuro, sotto forme concilianti che bene risponderebbero all’autentica vocazione riformistica e non rivoluzionaria della contestazione studentesca ¹⁵. Se Habermas parlò di «fascismo di sinistra», Pasolini postula, infatti, l’esistenza di una «restaurazione di sinistra», i cui «Capi invisibili videro con soddisfazione che il LORO Passato cominciava a venir distrutto» ¹⁶. Non avendo il coraggio di adempiere il loro dovere di essere intellettuali fino in fondo, gli studenti diventano, nella loro opposizione alla cultura, strumenti del Capitale.

¹³ G. Scalia, *Discorso parlato su Pasolini “corsaro”*, in «Salvo Imprevisti», III, 1976, 1, numero speciale dedicato a Pasolini, ora in *La mania della verità*, Cappelli, Bologna 1978, p. 11.

¹⁴ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit.; ci riferiamo agli interventi, rispettivamente, del 6 (*Dov’è l’intellettuale, perché e come esiste?*) e 20 agosto (*L’odio razziale*) e del 3 settembre 1968 (*Una lettera sgradevole*); ma anche a quella del 12 aprile 1969 (*Si brucino i municipi e le prefetture ...*); cfr., rispettivamente, ivi, pp. 7-11; 15-18; 25-26; 158-162.

¹⁵ Cfr. P.P. Pasolini, *Il Pci ai giovani*, «L’Espresso», 16 giugno 1968: «Chiedete solo ciò a cui avete diritto (da bravi figli borghesi): una serie di improrogabili riforme, l’applicazione di nuovi metodi pedagogici, e il innovamento di un organismo statale» (ora in *Saggi sulla letteratura e sull’arte*, a cura di Walter Siti e Silvia De Laude, to. I, Mondadori, Milano 1999, p. 1444).

¹⁶ *La restaurazione di sinistra e chi*, ivi, to. II, p. 148.

Ben presto, però, il giudizio di Pasolini sui movimenti giovanili si fa più articolato, si arricchisce e si complica, arrivando anche ad accentuare elementi di giustificazione e di comprensione, o di simpatia, prima solo accennati: aveva parlato, per esempio, di un «potere» istituitosi «malgrado loro», o della lezione politica, nonostante tutto, interna a quella aggressività. Il che contribuisce a confutare ulteriormente il luogo comune superficiale e riduttivo di un Pasolini nemico dei movimenti giovanili di contestazione. In particolare, le rubriche successive¹⁷ indicano, nel fenomeno, una serie di spinte al tempo stesso pericolosamente «terroristiche e aggressive», e attivamente anti-centralistiche e anti-autoritarie. Questo atteggiamento complesso e contraddittorio trova poi nuove sottili implicazioni quando si intreccia ai motivi più intimi dell'esperienza intellettuale e del discorso letterario pasoliniano (*Teorema* e *Trasumanar e organizzar*¹⁸). Ecco allora l'odio-amore¹⁹, quasi gridato, per gli studenti contestatori, sentiti, volta a volta, come portatori di una «disperazione incolpevole, e anzi purissima nel suo radicalismo», o come «figli troppo precocemente adulti» per essere considerati tali: cui corrisponde, specularmente da parte di Pasolini, un senso di senilità colpevole, di antiche mitologie giovanili perdute ecc.

Così, il *Trasumanar* dei sessantottini sarebbe un'ubriacatura di astrazione teorica destinata a farsi esaltazione della pratica, ma non permetterebbe loro, invece, la commozione dettata dalla bellezza dell'arte. In quelle tane dove ormai «si parla in gergo», quello basso dei «sociologi senza ideologia (o dei babbi burocrati)», ogni altro gergo, e il gergo letterario del poeta in particolare, diventa «fonte di noia»²⁰.

In quei tratti, la rivolta del '68 è stata una falsa rivoluzione, che si è presentata come marxista, ma in realtà non era altro che una forma di autocritica della borghesia, che si è servita dei giovani per distruggere i suoi vecchi miti divenuti obsoleti. La rivoluzione neocapitalistica era già avvenuta nella struttura; ora bisognava che fosse perfezionata la rivoluzione a livello sovrastrutturale-culturale: questa è la più feroce critica di Pasolini al '68. Per rivoluzione neocapitalistica si intende il passaggio all'«omologazione consumistica»: non più le vecchie culture (contadina, borghese, proletaria ecc.), bensì un'unica cultura, quella del consumo ed anzi di identici consumi per tutti, così da produrre il livellamento e la fine della critica. Ogni gioventù ha diritto alla ribellione. Ma questi giovani contestatori hanno avuto solo l'illusione della ribellione, hanno già trovato la strada spianata da coloro (la vecchia borghesia

¹⁷ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit.; ci riferiamo agli interventi, rispettivamente, del 21 settembre (*Lettera al Presidente del Consiglio*, ivi, pp. 34-38), del 5 ottobre (*La risposta del presidente del Consiglio Giovanni Leone; Risposta al presidente Leone*, ivi, pp. 42-48) e del 7 dicembre 1968 (*Diario per un condannato a morte*, ivi, pp. 82-86).

¹⁸ *Teorema*, Garzanti, Milano 1968; ebbe due versioni, quella cinematografica, portata a termine nel 1968, e un'altra, in forma di romanzo, scritta durante la lavorazione del film e pubblicata l'anno successivo. Il testo, inframmezzato da interventi poetici, è l'impetosa descrizione dei comportamenti e dei conflitti in un interno borghese, durante un momento di crisi, e, insieme, una parabola sull'irruzione del religioso nell'ordine familiare e sulle sue *dirompenti* conseguenze. *Trasumanar e organizzar*, Garzanti, Milano 1971; l'ultima raccolta di versi di Pasolini, uscita nel 1971, ordina le poesie scritte durante la lavorazione di *Medea* e alcuni versi precedentemente pubblicati sulla rivista «Nuovi Argomenti».

¹⁹ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit.; ci riferiamo agli interventi, rispettivamente, del 27 agosto (*Il mondo salvato dai ragazzini*, ivi, pp.21-22); del 9-16-30 novembre (*La volontà a non essere padre*, ivi, pp. 60-68; *Lettera a Silvana Mangano*, pp. 69-73; *Panagulis*, ivi, pp. 77-82) 1968 e del 12 aprile 1969 (*Daniel Cohn-Bendit*, ivi, p. 162).

²⁰ J.S. Imbornone, *Pasolini, la modernità e il '68*, in

<http://www.italianisti.it/upload/userfiles/files/Imbornone%20Jole%20Silvia.pdf> consultato il 30 marzo 2018, p. 2.

che si stava riorganizzando per approdare al neocapitalismo) che volevano contestare la tradizione. Quindi, la rivolta non fu provocata da questi giovani, ma fu instillata in loro dai padri, o meglio dalla nuova cultura neocapitalistica. Erano i padri che volevano farla finita col loro passato, con la loro storia. Il capitalismo aveva bisogno di mutare radicalmente, e *strumentalizzò i suoi figli* per raggiungere l'obiettivo. Fu una ribellione voluta dall'alto e i ribelli ingenui vi si buttarono furiosamente pensando di esserne i veri promotori. Così Pasolini, a seguito degli scontri romani a Valle Giulia nel marzo 1968, scatena il suo attacco contro gli studenti, che reputa ignari strumenti di quel potere che inutilmente contestano:

[...] Avete le facce di figli di papà. Buona razza non mente. Avete lo stesso occhio cattivo. Siete paurosi, incerti, disperati (benissimo!) ma sapete anche come essere prepotenti, ricattatori e sicuri: prerogative piccolo-borghesi, amici. Quando ieri a Valle Giulia avete fatto a botte coi poliziotti, io simpatizzavo coi poliziotti! Perché i poliziotti sono figli di poveri. Vengono da periferie, contadine o urbane che siano [...]. Sì i vostri orribili slogan vertono sempre sulla presa di potere. Leggo nelle vostre barbe ambizioni impotenti, nei vostri pallori snobismi disperati, nei vostri occhi sfuggenti dissociazioni sessuali, nella troppa salute prepotenza, nella poca salute disprezzo (solo per quei pochi di voi che vengono dalla borghesia infima, o da qualche famiglia operaia questi difetti hanno qualche nobiltà: conosci te stesso e la scuola di Barbiana!) Riformisti! Reificatori! [...] ²¹.

3. La funzione educativa dell'intellettuale

Ecco, allora, che Pasolini apre la finestra sul 'prospetto': invita ad andare oltre, a proiettare immagini e ruoli, idee e programmi, oltre il presente, oltre il possibile, per trovare l'equilibrio tra speranza e illusione, in una fase storica in cui sembra compiuto tutto e che all'uomo non resti che integrare entro il sistema, ormai globale, ogni progetto, per farlo esaurire nel già fatto, già dato, già pensato. Sì, Pasolini è forse la nostra assicurazione contro la banalità delle mode, contro il conformismo, contro la passività, in qualunque fase storico-politica di esistenza. Di più, egli interpreta e incarna quello spirito critico, o della coscienza consapevole, che la "pedagogia scientifica e critica", a lungo cercata nella sua prassi educativa, riesce a realizzare, per quel tentativo sistematico di *smascheramento delle negazioni deontologiche ed etiche* che stanno alla base dell'educazione omologante contemporanea²².

Egli ricopre un ruolo importante nello sviluppo della società e della cultura italiane, accompagnato dalla convinzione che l'intellettuale possa intervenire nel processo storico di consapevolezza e, di riflesso, di cambiamento:

²¹ I versi di Pasolini "dedicati" agli scontri di Valle Giulia, che hanno allora scatenato dure repliche fra gli studenti, pubblicati su «L'Espresso», *Il Pci ai giovani*, cit.

²² Diffusamente, su questi temi, abbiamo argomentato in A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, CUECM, Catania 1996.

[...] era sicuro che la propria passione fosse sufficiente a trovare un pubblico che ascoltasse e che potesse in qualche modo essere cambiato; non solo un dato di coscienza civile ma anche sottratto, a livello individuale, dall'anonimato e dallo sfruttamento²³.

E, forse, tutta la vita, si impegnò in tal senso, *educando* gli italiani con la poesia, la letteratura, l'arte in genere.

Nell'incipit della rubrica *Il caos* (6 agosto 1968), Pasolini dichiara la volontà di contraddire la sua naturale e, insieme, enigmatica, tendenza al conformismo ([ho] «bisogno di *disobbedire a Budda*», che insegna distacco e disimpegno²⁴), e sottolinea la «necessità *civile di intervenire*», ma senza l'autorevolezza che gli deriva – suo malgrado – dall'essere considerato “immagine pubblica”, e intende scrivere e denunciare «senza protezione e senza scrupoli»²⁵. Già il titolo – *caos* – Pasolini lo sceglie ed usa per avversare *cosmos*, l'ordine fatale, che si manifesta come «autorità» e «terrore»; infatti, un ideale sottotitolo potrebbe essere «contro il terrore»; l'autorità – spiega – è sempre terrore anche quando è dolce²⁶: «[...] ecco perché questa rubrica non avrà – almeno nelle mie intenzioni – nulla di autorevole [...] nessun timore di contraddirmi, o di non proteggermi abbastanza»²⁷. E qui Pasolini apre con la sua esplicita determinazione pedagogica:

Un padre dice dolcemente [...] a un figlio [...] ‘Non calpestare le aiuole’ [...] questo comandamento negativo entrerà a far parte di un insieme di comandamenti negativi che regoleranno il comportamento di quel bambino; sicché la buona educazione, essendo in gran parte fondata su una serie di regole negative, è, per sua natura, terroristica: infatti essa, quasi a risarcire i sacrifici dell'obbedienza, diventa immediatamente un diritto e, in nome di tale diritto, il bambino, ben educato, divenuto grande, eserciterà i suoi ricatti morali²⁸.

In un saggio introduttivo ad un volume dedicato alla pedagogia pasoliniana, Neil Novello sottolinea che

La diade pedagogia/uomo è di certo il fronte primo dell'intellettuale. Il suo compito originario è sorvegliare il lato della luce. Il fronte contro-pedagogia/uomo è il fronte avverso occupato dal potere. È il lato dell'ombra. Nel sistema dialettico esteso tra l'intellettuale e il potere, pedagogia e contro-pedagogia si contendono l'educazione dell'uomo, [...] e che] educazione e umanità sono soltanto elementi particolari nel sistema dell'intelligenza 'pedagogica' del poeta²⁹.

²³ B.D. Schwartz, *Pasolini Requiem*, trad. it. Marsilio, Venezia 1992, p. 269.

²⁴ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit., p. 7 (6 agosto 1968).

²⁵ *Ivi*, p. 8 (6 agosto 1968).

²⁶ Con simili pieghe, tra 'violenza simbolica' e 'persuasione clandestina', ne hanno discusso anche J.-P. Pourtois-H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, trad.it. Edizioni del Cerro, Tirrenia 2005.

²⁷ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit., p. 8 (6 agosto 1968).

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ N. Novello, *Il penitente e l'agorà*, in L. Raimondi, *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, cit., p. 3.

Dunque, lo schema «intellettuale/pedagogia, uomo-realtà-uomo, contro pedagogia/potere»³⁰ sottende al «*Caos*» a fine anni Sessanta, ed è il tentativo di Pasolini di riportare la funzione dell'intellettuale alla sua originaria radice demistificante e, appunto, educativa: o l'uomo viene educato dall'intellettuale, o è *dis-educato* dal potere³¹. O l'intellettuale interpreta la realtà per l'uomo (proiezione pedagogico-umanistica), o il potere plagia la realtà per l'uomo (proiezione neo-capitalistica)³².

Prende le distanze, Pasolini, dalla nuova sinistra («snobismo estremistico») che si esprime con un atteggiamento di adesione incondizionata al movimento; si dichiara «isolato, con rabbia, dolore, umiliazione», e lotta contro l'autorità e ogni forma di terrore, da solo, e quindi – egli ritiene – in maniera «oggettiva». Per questa ragione, afferma che combatterà violentemente la borghesia che considera non una classe, ma una vera «malattia» sociale³³. E tenta di definire il ruolo dell'intellettuale, in tale momento di attacco dal «*vampiro borghese*»: «Quanti operai, quanti intellettuali, quanti studenti sono stati morsi [...] dal vampiro e, senza saperlo, stanno diventando vampiri anche loro!»³⁴. Infatti, il sistema borghese è in grado di assorbire ogni contraddizione, anzi crea esso stesso le contraddizioni per sopravvivere, superandosi.

Dalla mia solitudine di cittadino, io dunque cercherò di analizzare questa borghesia *come male* dovunque essa si trovi: cioè ormai quasi dappertutto [...] Sintomo sicuro della presenza del male borghese è appunto il terrorismo, moralistico e ideologico: anche nelle sue forme ingenuie (per es. tra gli studenti). Mi caccio con questo, lo so, in un'impresa ingrata e disperata; ma è naturale, è fatale, del resto, che, in una civiltà in cui conta più un gesto, un'accusa, una presa di posizione, che un lavoro letterario di anni, uno scrittore scelga di comportarsi in questo modo. Deve pur cercare di essere presente [...] cacciato, come *traditore* dai centri della borghesia, *testimone esterno* al mondo operaio: dov'è l'intellettuale, perché e come esiste?³⁵

Oggi, dunque, dove sta l'intellettuale, che per specifica funzione snida gli inganni del potere, avventurandosi oltre l'ovvietà dell'osservazione? Quell'intellettuale la cui passione è sufficiente a trovare un pubblico che ascolta e che può in qualche modo essere cambiato: non solo dotato di coscienza civile, ma anche sottratto, a livello individuale, dall'anonimato e dallo sfruttamento³⁶.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Il richiamo forte alla teoria dell'*Halbbildung* di Theodor Wiesengrund-Adorno suggerisce qui solo un rimando citazionale: «[...] l'uomo] trascorre la propria esistenza ingabbiato in un sistema sociale che lo rende un individuo inconsapevole di se stesso e un consumatore di merci», e l'ottundimento generato dall'industria culturale e dell'informazione si traduce in progressiva «stupidità». La denuncia di Adorno riguarda l'industria culturale, la reificazione della coscienza, la mercificazione della cultura, l'illibertà esistenziale e la *de-formazione* dell'uomo. La *Bildung* ha smarrito la propria essenza, la propria coscienza, la propria libertà di autodeterminazione e il proprio fondamento umanistico e, pertanto, si dà pericolosamente incompiuta e manchevole, lacunosa e frammentaria, dimezzata e difettiva, *Halbbildung*, appunto. Cfr. T.W. Adorno, *Teoria dell'Halbbildung*, trad. it. Il Melangolo, Genova 2010, p. 71.

³² Cfr. N. Novello, *Il penitente e l'agorà*, cit., p. 3.

³³ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit., p. 10 (6 agosto 1968).

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ivi*, p. 11.

³⁶ Cfr. B.D. Schwartz, *Pasolini Requiem*, trad. it. Marsilio, Venezia 1992.

Oggi, l'intellettuale non è più guida spirituale, ma si è mercificato e sta dove l'industria culturale lo colloca, come lo vuole il mercato³⁷.

La posizione forse più interessante Pasolini la assume quando parla degli studenti che rivendicano il diritto alla libertà dell'occupazione delle aule³⁸, per le assemblee da tenere dentro la scuola, ovvero in luoghi chiusi, funzionali, di potere tradizionale, per pretendere dai superiori quella libertà che, per l'attuazione di un diritto, diventa cosa vana perché senza risultato. Dovrebbero, invece, pretendere da se stessi di essere la parte più importante e reale dell'opinione pubblica:

Perché pretendere e ottenere dai “superiori” questa libertà? [...] Io so questo: che chi *pretende* la libertà, poi non sa cosa farsene. Penso perciò che gli studenti dovrebbero lottare non per pretendere, dall'autorità, attuazioni di diritti [...] ma per pretendere, da se stessi, di essere la parte più importante e reale dell'opinione pubblica³⁹.

E ancora,

A nessuno di noi [...] è sfuggito che è diventato ossessivo l'uso della parola «sistema» e della sua negazione (il «dissenso», la «contestazione»): è una situazione tipica delle società molto avanzate [...] L'odio ossessivo, cieco, indiscriminato, totale, intimidatorio verso chi non lo condivide (tale da creare una sorta di conformismo terroristico della contestazione), può essere espresso sinteticamente in una nozione-guida, le cui origini dirette sono in Marcuse, per cui il «sistema» finisce sempre con l'assimilare tutto, con l'integrare ogni «possibile» diversità naturale o contestazione razionale, ecc. Questa nozione, fondamentalmente giusta, si è irrigidita [...] in una specie di formula ossessiva, che rende insieme furenti e impotenti⁴⁰.

Allarga lo spazio argomentativo e modifica la prospettiva, Pasolini, e passa dalla strada della rivoluzione (rimasticata) dei diritti a quella della *costruzione di un orizzonte di pianificazione* delle libertà condivise, dei diritti reali. Così, in risposta alla lettera, piena di entusiasmo ma anche di ingenua e ottusa speranza, di un insegnante della scuola carceraria degli Istituti penali di Parma, che chiedeva sostegno per portare a buon fine l'idea del giornale mensile «Il Dialogo», frutto della collaborazione tra la direzione della scuola carceraria e la direzione del carcere, Pasolini risponde infastidito, respingendo il ‘modello’ di costruzione dell'iniziativa e ribaltando la prospettiva, perché «il dialogo si costruisce in due» e tener fuori gli attori del processo di recupero è cosa inutile e demagogica. In quel giornale sarebbero stati affrontati e trattati problemi inerenti al *recupero graduale dei valori umani e sociali del recluso*, e tale iniziativa avrebbe avuto la collaborazione degli stessi detenuti, tuttavia, obietta lo scrittore:

³⁷ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit., p. 12 (13 agosto 1968).

³⁸ *Ivi*, p. 86 (14 dicembre 1968).

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ivi*, pp. 22-23 (3 settembre 1968).

[...] se questa rivista nasce per decisione dall'alto, senza l'intervento dei carcerati, ed è opera illuminata, non può trovarmi consenziente [...] i valori, cui il recupero si ispira, nascono in modo più complesso e scandaloso. Non è detto che a creare la realtà dei valori non possa contribuire lo spirito che ha portato alcuni uomini a delinquere e a mettersi fuori dalla legge⁴¹.

4. Che cosa è rimasto

Negli anni successivi, e fino alla morte, il tono di Pasolini sul «Corriere della sera» (1973-1975), diretto allora da un 'innovatore', Piero Ottone, è ancora più aspro, accanito, apocalittico, come ad aver maturato la certezza della «rivoluzione conformistica», dell'«omologazione culturale», della «mutazione antropologica» degli italiani, per cui le sollecitazioni, seppur scandalose, degli scritti del '68 appaiono ora accuse totalizzanti e scoraggiate. E' del novembre 1974 la sua ammissione di impotenza, mentre spiega tutte le ambiguità dei movimenti mirati alla 'stabilizzazione' della democrazia:

Io so, perché sono un intellettuale, uno scrittore, che cerca di seguire tutto ciò che succede, di conoscere tutto ciò che se ne scrive, di immaginare tutto ciò che non si sa o che si tace; che coordina fatti anche lontani, che rimette insieme i pezzi disorganizzati e frammentari di un intero coerente quadro politico, che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero. Tutto ciò fa parte del mio mestiere e dell'istinto del mio mestiere⁴².

⁴¹ *Ivi*, p. 226 (30 agosto 1969).

⁴² *Che cos'è questo golpe?*, «Corriere della sera», 14 novembre 1974, poi in P.P. PASOLINI, *Scritti corsari*, cit., p. 88, col titolo *Il romanzo delle stragi*. In quell'articolo, Pasolini spiegava tutte le ambiguità dei movimenti mirati alla 'stabilizzazione' della democrazia: «Io so. Io so i nomi dei responsabili di quello che viene chiamato *golpe* (e che in realtà è una serie di *golpes* istituitasi a sistema di protezione del potere). Io so i nomi dei responsabili della strage di Milano del 12 dicembre 1969. Io so i nomi dei responsabili delle stragi di Brescia e di Bologna dei primi mesi del 1974. Io so i nomi del "vertice" che ha manovrato, dunque, sia i vecchi fascisti ideatori di *golpes*, sia i neofascisti autori materiali delle prime stragi, sia, infine, gli "ignoti" autori materiali delle stragi più recenti. Io so i nomi che hanno gestito le due differenti, anzi opposte, fasi della tensione: una prima fase anticomunista (Milano 1969), e una seconda fase antifascista (Brescia e Bologna 1974). Io so i nomi del gruppo di potenti che, con l'aiuto della CIA (e in second'ordine dei colonnelli greci e della mafia), hanno prima creato (del resto miseramente fallendo) una crociata anticomunista, a tamponare il 1968, e, in seguito, sempre con l'aiuto e per ispirazione della Cia, si sono ricostituiti una verginità antifascista, a tamponare il disastro del referendum. Io so i nomi di coloro che, tra una messa e l'altra, hanno dato le disposizioni e assicurato la protezione politica a vecchi generali (per tenere in piedi, di riserva, l'organizzazione di un potenziale colpo di Stato), a giovani neofascisti, anzi neonazisti (per creare in concreto la tensione anticomunista) e infine ai criminali comuni, fino a questo momento, e forse per sempre, senza nome (per creare la successiva tensione antifascista). Io so i nomi delle persone serie e importanti che stanno dietro a dei personaggi comici come quel generale della Forestale che operava, alquanto operettisticamente, a Città Ducale (mentre i boschi bruciavano), o a dei personaggi grigi e puramente organizzativi come il generale Miceli. Io so i nomi delle persone serie e importanti che stanno dietro ai tragici ragazzi che hanno scelto le suicide atrocità fasciste e ai malfattori comuni, siciliani o no, che si sono messi a disposizione, come killers e sicari. Io so tutti questi nomi e so tutti questi fatti (attentati alle istituzioni e stragi) di cui si sono resi colpevoli. Io so. Ma non ho le prove. Non ho nemmeno indizi. Io so perché sono un intellettuale, uno scrittore, che cerca di seguire tutto ciò che succede, di conoscere tutto ciò che se ne scrive, di immaginare tutto ciò che non si sa o che si tace; che coordina fatti anche lontani, che rimette insieme i pezzi disorganizzati e frammentari di un intero coerente quadro politico, che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero. Tutto ciò fa parte del mio mestiere e dell'istinto del mio mestiere. Credo che sia difficile che il "progetto di romanzo" sia sbagliato, che non abbia cioè attinenza con la realtà, e che i suoi riferimenti a

«Mentre Pasolini stava cercando di rivelare qualcosa di nuovo, i suoi interlocutori non facevano che difendere nozioni acquisite»⁴³. I *concetti diventavano evidenze fisiche* per Pasolini; l'immaginazione sociologica e la sua intelligenza consentivano ormai, superata la confusione magmatica del '68-'69, di ritrovare uno spazio che sentiva perduto negli anni precedenti, e usava la propria ragione autobiografica in modo diretto per parlare in pubblico del destino presente e futuro della società italiana, della sua classe dirigente, della fine irreversibile e violenta di una storia secolare.

Pasolini era pericolosamente vicino alla verità, non poteva continuare a pensare, a scrivere, a denunciare, bisognava che anche *quella testa*, ancora una volta nella storia italiana, *smettesse di funzionare* ... Così, egli, – interpretiamo senza forzatura eccessiva – inconsapevolmente presago di un futuro simile, celebra l'intelletto immortale di Gramsci, condividendone angosce e segregazioni: dalla vita esterna, dagli affetti, dalla politica. Pasolini canta Gramsci, come lui straniero in patria, in quello stesso mondo che ha costretto entrambi all'esilio permanente e alla solitudine. E, in solitario, immaginato colloquio, davanti alla sua tomba nel cimitero acattolico di Roma (detto 'degli artisti e dei poeti'), recita:

[...] Lì tu stai, bandito e con dura eleganza non cattolica, elencato tra estranei morti: Le ceneri di Gramsci ... tra speranza e vecchia sfiducia, ti accosto, capitato per caso in questa magra serra, innanzi alla tua tomba, al tuo spirito restato quaggiù tra questi liberi [...] E, da questo paese in cui non ebbe posa la tua tensione, sento quale torto – qui nella quiete delle tombe – e insieme quale ragione – nell'inquieta sorte nostra – tu avessi, stilando le supreme pagine nei giorni del tuo assassinio. [...] Non puoi, lo vedi?, che riposare in questo sito estraneo, ancora confinato [...]⁴⁴.

Negli ultimi anni la pedagogia di Pasolini divenne quasi 'furiosa', sempre polemica e battagliera, volta a contrastare un'involuzione sociale che gli richiama alla mente gli spettri del fascismo e degli anni in cui la figura paterna si confondeva e identificava con quello, anni di sofferenza e disagio interiore, mai veramente risolti⁴⁵.

fatti e persone reali siano inesatti. Credo inoltre che molti altri intellettuali e romanzieri sappiano ciò che so io in quanto intellettuale e romanziere. Perché la ricostruzione della verità a proposito di ciò che è successo in Italia dopo il 1968 non è poi così difficile. Tale verità – lo si sente con assoluta precisione – sta dietro una grande quantità di interventi anche giornalistici e politici: cioè non di immaginazione o di finzione come è per sua natura il mio». *Ivi*, pp. 88-93, *passim*.

⁴³ A. Berardinelli, *Prefazione a P.P. Pasolini, Scritti corsari*, cit., p. VIII.

⁴⁴ La citazione nel testo sta in P. P. Pasolini, *Le ceneri di Gramsci. Poemetti*, Garzanti, Milano 1957, III, p. 87. Il poemetto del 1954, che dà il titolo alla raccolta di undici poesie già pubblicate su riviste o in plaquette tra il 1951 e il 1956, era stato pubblicato su «Nuovi Argomenti», 17-18, novembre-febbraio '55-'56. Interessante la lettura di M. Recalcati, *Corpo e linguaggio in Pasolini*, Genova, Palazzo Ducale, 20 novembre 2015, Rassegna "Pasolini oggi". <http://www.psychiatryonline.it/node/5927>, consultato il 6 marzo 2018.

⁴⁵ L'importanza del padre sulla formazione intellettuale di Pasolini è lumeggiata da pochi biografi: Carlo Alberto, tenente di fanteria, di nobile famiglia di Romagna, violento e autoritario, peggiorò nel carattere anche a causa della prigionia in Kenya e della tragedia che aveva colpito tutta la famiglia quando Guido, il secondogenito, venne massacrato durante la guerra. I rapporti tra Pier Paolo e il padre peggiorarono fino alla definitiva separazione, al seguito della madre. Cfr. L. Raimondi, *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, cit., p. 20; sulla biografia di Pasolini, R.S.C. Gordon, *Pasolini. Forms of Subjectivity*, Clarendon Press, Oxford 1996; F. VIGHI, *Le ragioni dell'altro*, Longo, Ravenna 2001.

Se dovessimo, in qualche misura, trarre un indirizzo, per evitare celebrazioni inutili, ma ricavare vantaggiose costruzioni in questa fase incerta e ambigua della democrazia nazionale, in cui vengono confuse promesse con proposte e condivise logiche di aggiustamenti di potere in luogo di prospettive di civiltà, tale indirizzo potremmo ricavarlo dal modello di intellettuale proposto da Pasolini, la cui ricerca, incessante, non è mai paga, e mai prona. L'intellettuale ricerca e lavora perché il «*genocidio culturale*» non si compia; si tratta di ricerca intesa come trascendimento del presente storico in direzione di un *dover essere possibile e verosimile*. Significa, quindi, assumere le 'negatività deontologiche ed etiche' come luogo di scavo perché venga bloccato quell'*intellettualismo formale* e quel politicismo, diffusi nella cultura di sinistra, di allora, e, oggi, nella cultura *tout court*⁴⁶.

Antonia Criscenti
Università di Catania

Riferimenti bibliografici

- Adorno T.W., *Teoria dell'Halbbildung*, trad. it. Il Melangolo, Genova 2010.
- Bellezza D., *Morte di Pasolini*, Mondadori, Milano 1994.
- Casati B., *Il 1968: Pasolini aveva ragione o no?*, In «Gramsci oggi», 2018, 2, pp. 13-15.
- Criscenti Grassi A., *Pedagogia critica e complessità sociale*, CUECM, Catania 1996.
- Criscenti Grassi A., *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM, Catania 2010.
- Criscenti Grassi A., *L'utopia pedagogico-rivoluzionaria di Peppino Impastato (1968-1978)*, in C. Betti-F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Unicopli, Milano 2010, pp. 151-158.
- Criscenti Grassi A., *Dai critici del sistema, ai descolarizzatori, ai tentativi di democrazia partecipata. Bilancio di un progetto politico, sociale e pedagogico*, in L. TODARO (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Anicia, Roma 2018, pp. 47-66.
- D'Elia G., *Il petrolio delle stragi. Postille a "L'eresia di Pasolini"*, Effigie, Milano 2006.
- Ferretti G.C., *Pasolini, l'universo orrendo*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- Gioviale F., *L'incubo del potere. Didattica giovanile nelle estreme giornate di Sodoma*, in *Scenari del racconto. Mutazioni di scrittura nell'Otto-Novecento*, Sciascia, Caltanissetta 2000.
- Golino E., *Pasolini: il sogno di una cosa. Pedagogia, eros, letteratura dal mito del popolo alla società di massa*, il Mulino, Bologna 1985.
- Gordon R.S.C., *Pasolini. Forms of Subjectivity*, Clarendon Press, Oxford 1996.
- Imbornone J.S., *Pasolini, la modernità e il '68*, in <http://www.italianisti.it/upload/userfiles/files/Imbornone%20Jole%20Silvia.pdf> consultato il 30 marzo 2018.
- Lentini S., *La «rabbia» non catalogabile di Pasolini. Considerazioni pedagogiche su un documento cinematografico del 1963*, in T. Iaquina (a cura di), *Emozione, ragione e sentimento*, Novalgos, Aprilia 2019.
- Leone de Castris A., *Sulle ceneri di Gramsci. Pasolini, i comunisti, e il '68*, Datanews, Roma 1997.

⁴⁶ Ci siamo occupati della questione in A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, in particolare, ne *Le 'negazioni deontologiche'*, p. 64 e sgg; ed anche in Id., *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM, Catania 2010.

- Meacci G., *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*, Minimum Fax, Roma 1999.
- Naldini N., *Pasolini, una vita*, Einaudi, Torino 1989, p. 410.
- Naldini N., *Mio cugino Pasolini*, Bietti, Milano 2000.
- Novello N., *Al trionfo dell'esserci. Teoria e prassi nell'ultimo cinema di Pier Paolo Pasolini*, Manent, Torino 1999.
- Pasolini P.P., *Le ceneri di Gramsci. Poemetti*, Garzanti, Milano 1957.
- Pasolini P.P., *Teorema*, Garzanti, Milano 1968.
- Pasolini P.P., *Il Pci ai giovani*, «L'Espresso», 16 giugno 1968, ora in *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di W. Siti e S. De Laude, to. I, Milano, Mondadori, 1999.
- Pasolini P.P., *Trasumanar e organizzar*, Garzanti, Milano 1971.
- Pasolini P.P., *Lettere Luterane*, Einaudi, Torino 1976.
- Pasolini P.P., *Volgar' eloquio*, Athena, Napoli 1976.
- Pasolini P.P., *I dialoghi*, a cura di G. Falaschi, Editori Riuniti, Roma 1992.
- Pasolini P.P., *Romàns*, Guanda, Parma 1994.
- Pasolini P.P., *Petrolio*, a cura di M. Cureri e G. Chiarcossi, con una nota di A. Roncaglia, Einaudi, Torino 1992 (1993,1996).
- Pasolini P.P., *Il caos*, a cura di G.C. Ferretti, Editori Riuniti, Roma 1995.
- Pasolini P.P., *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1996⁶.
- Pasolini P.P., *Petrolio*, a cura di S. De Laude, Mondadori, Milano 2005.
- Pasolini P.P., *La rabbia*, a cura di R. Chiesi, Cineteca Bologna, Bologna 2009.
- Pasolini P.P., *Il caos*, Garzanti, Milano 2015.
- Pasolini P.P., *Petrolio*, Prefazione di P. Di Stefano, Collana *Opere di Pasolini*, Milano, RCS MediaGroup, 2015.
- Pourtois J.-P.-Desmet H., *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, trad.it. Edizioni del Cerro, Tirrenia 2005.
- Raimondi L., *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Sampognaro & Pupi Editori Associati, Floridia 2006.
- Raimondi L., *Nient'altro che un sogno. Pasolini e la «Trilogia della vita»*, prefazione di F. Gioviale, Bastogi, Foggia 2005.
- Raimondi L., *Il testamento di un poeta: l'abiura della «Trilogia della vita»*, in *Mostri e maestri. Tracce di cinema e letteratura*, Edizioni M.U.R.O., Siracusa 2002.
- Recalcati M., *Corpo e linguaggio in Pasolini*, Genova, Palazzo Ducale, 20 novembre 2015, Rassegna "Pasolini oggi". <http://www.psychiatryonline.it/node/5927>.
- Scalia G., *Discorso parlato su Pasolini "corsaro"*, in «Salvo Imprevisti», numero speciale dedicato a Pasolini, 1976, 1, ora in *La mania della verità*, Cappelli, Bologna 1978.
- Schwartz B.D. *Pasolini Requiem*, trad. it. Marsilio, Venezia 1992.
- Vighi F., *Le ragioni dell'altro*, Longo, Ravenna 2001.
- Zigaina G., *Hostia. Trilogia della morte di Pier Paolo Pasolini*, Marsilio, Padova 1995.

Contestazione e neo-Illuminismo nel '68

Piero Crispiani

La complessità e l'insistenza delle analisi che da mezzo secolo accompagnano la memoria di una breve ma intensa stagione civile e culturale espressasi sul finire degli anni '60, impone una delimitazione della prospettiva e dello sviluppo che consenta di rendere organizzata e significativa l'indagine. Il presente saggio si pone, quindi, in una postazione di analisi culturalmente inclusiva, ma che privilegia il punto di vista pedagogico e scolastico, seppur alla luce dei contesti culturali e politici. Esso si sottrae pertanto, per quanto possibile, ad opzioni interpretative riduzioniste per un verso, o culturalmente orientate per l'altro.

The complexity and insistence of the analyzes that for half a century have accompanied the memory of a short but intense civil and cultural season expressed at the end of the 1960s, requires a delimitation of the perspective that allows the investigation to be organized and meaningful. This essay therefore places itself in a culturally inclusive position of analysis, but which favors the pedagogical and scholastic point of view, although in the light of political and cultural contexts. It therefore avoids reductionist interpretative options on the one hand, or culturally oriented on the other.

Parole chiave

Contestazione; 1968; pedagogia; educazione; neo-Illuminismo

Keywords

Youth protest; 1968; pedagogy; education; neo-Enlightenment

Premessa

La complessità e l'insistenza delle analisi che da mezzo secolo accompagnano la memoria di una breve ma intensa stagione civile e culturale espressasi sul finire degli anni '60, impone una delimitazione della prospettiva e dello sviluppo che consenta di rendere organizzate e significative l'indagine e la conseguente socializzazione.

Concorre alla prima, una seconda preoccupazione inerente l'inevitabile congiunzione di piani disciplinari di esplorazione e di interpretazione dei fatti, dal momento che essi riguardano la cultura ed i comportamenti umani in senso molto lato, per le manifestazioni e le dinamiche che vi hanno avuto luogo sui fronti politici, artistici, rivendicativi, degli stili di vita, delle opzioni politiche ecc.

Una terza criticità è notoriamente resa dalle interpretazioni difformi che, dello stesso evento sessantottesco, sono state formulate e sostenute in più sedi, sempre correlate al periodo di conduzione dell'analisi ed ai presupposti culturali o ideologici. Ad un tempo, probabilmente per la forte intrusione sin nelle vite private e familiari di quella che internazionalmente si è definita "contestazione", sono state espresse narrazioni ed interpretazioni talvolta spinte sul fronte dell'immaginazione e del pregiudizio. Quasi a confermare l'intuizione di Le Goff sulla partecipazione dell'immaginazione nella lettura storica, sono veicolate storie edulcorate e leggende infondate, spesso ideologicamente tendenziose, che, rapportandosi alla reale

invocazione dei sessantottini della “immaginazione al potere”, hanno generato una singolare diade immaginativa, endogena ed esogena, che carica di ulteriore interesse l’indagine su questo fenomeno.

Si ha pertanto consapevolezza di disporsi lungo un *dominio di lavoro* esteso e plurale, reso dalla convergenza di una quantità infinita di motivi tale che, accompagnandoci all’intuizione di Edgar Morin, definiamo *transdisciplinare* e *transculturale*, nel senso che travalica i confini, conosce intense fasce di sovrapposizione, chiama più sensibilità disciplinari (sociologiche, storiche, pedagogiche, psichiche ecc.).

Ci poniamo quindi in una postazione di analisi culturalmente inclusiva, ma che privilegia il punto di vista pedagogico e scolastico, seppur alla luce dei contesti culturali e politici, sottraendoci pertanto, per quanto possibile, ad opzioni interpretative riduzioniste per un verso, o culturalmente orientate per l’altro.

1. I sensi della storia

La *filosofia della storia* e la *filosofia della scienza*, che costituiscono due tra le maggiori componenti dell’epistemologia, testimoniano il complesso intreccio e l’irriducibile reciprocità tra il passato, l’odierno ed il futuro, rendendo l’idea della continua rilettura della storia, in concorrenza con la considerazione dell’attualità come figlia della storia. In entrambi i casi si esercita il pensiero in molteplici direzioni, apportando approfondimenti concettuali, selezioni lessicali, connessioni di nuova generazione che possono generare nuove interpretazioni degli eventi; la storicizzazione si fa pertanto disciplina del pensiero.

Fare storia è, di fatto, epistemologia, sia perché non può esimersi dal porre ed orientare le fondamentali questioni criteriali (periodizzazioni, lessico, versanti di maggiore riferimento, ad es., civile, politico, artistico, economico, assunzione delle fonti, valorizzazione delle micro e macro storie ecc.), sia in osservanza del fatto che l’epistemologia trova le ragioni essenziali nel proprio progresso.

Del resto, le discipline pervengono a maturità quando sviluppano l’indagine retrospettiva e ne fanno oggetto di riflessività, alla stessa maniera degli Autori che, per costante vocazione (si pensi a Jean Piaget, che si definisce “perpetuo assimilatore”) o nella fase avanzata della propria parabola di lavoro, riservano attenzione e spazi alla storicità della propria disciplina. Ne dà conferma I. Lakatos¹ riprendendo una formula classica: “La filosofia della scienza senza la storia è vuota, la storia della scienza senza la filosofia della scienza è cieca”.

Si tratta di uno snodo concettuale sempre e giustamente richiamato nelle riflessioni culturali e nelle storicizzazioni, come anche in quelle – più o meno frequenti – a carico della Pedagogia generale, più esposta alla storicizzazione, ed alla Pedagogia speciale, meno interessata alla lettura diacronica, probabilmente anche a motivo di un progresso non molto esteso. Se ci riferiamo al “pensiero pedagogico in ambito speciale”², differenziandolo dalla “storia

¹ I. Lakatos, *History of science and its rational reconstructions*, Cambridge University Press, Cambridge 1971; I. Lakatos, A. Musgrave, *Critica e crescita della conoscenza*, 1970, Feltrinelli, Milano 1993.

² P. Crispiani (a cura), *Storia della pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016.

dell'educazione speciale" o dalla "storia della disabilità", la piattaforma temporale occupa poco più di due secoli.

In considerazione di quanto sopra e della acclamata *irriducibilità della storia*, ed accompagnati da un consapevole senso del limite e della "crisi epocale delle certezze", da non accomunare alle *opzioni antistoriciste* di certi autori, riteniamo di aggiungere alcuni vettori di ragionamento di qualche utilità.

Il I°: i grandi eventi della storia sono a "lento rilascio".

Essi ammettono processi di lettura a distanza, in forza della capacità di riconnettere fatti e tendenze, contesti ed elementi, secondo un'operazione intellettuale che Edgar Morin indica come fragile in tempi odierni, se non scarsa nei giovani, quale lavoro cognitivo dinamico tra la parte e il tutto e il tutto e la parte.

Così come le microstorie o storie personali si comprendono nel tempo, alla stessa maniera i grandi eventi rivelano parti di verità in tempi lunghi e suggeriscono chiavi di lettura e di contestualizzazione progressive.

Il II°: per interrogare la storia occorre avere il senso della diacronia.

Si tratta di una attitudine a contestualizzare e comparare, una sorta di prima "scienza comparativa" diacronica-sincronica non sempre esercitata, nei nostri tracciati richiamata a volte come "presentismo (Aldo Agazzi), come "ragazzi senza storia" (Raymond Aron), fine della storia o delle narrazioni (postmoderni ed autori del "pensiero debole") ecc.

In tempi di assenza di retrospettiva, di sguardo storico, di dibattito civile portato su ipotesi di immediatezza, corta prospettiva, per costante iterazione di copioni di ragionamento, è difficile riscoprire il pensiero, che travalica le urgenze, coglie il senso delle cose dalla trasparenza degli eventi.

Il III°: va preso atto che i grandi eventi sono quelli che si fanno continuamente interrogare, che ripropongono azioni di ricostruzione concettuale e semantica (molto bella, in questo senso, la riproposizione degli "slogan" del *maggio francese*), dunque essi sono attuali, e "la retrospettiva genera pertanto la prospettiva", e questo evento convegnistico di Padova ne è la testimonianza, pur nella consapevolezza delle difficoltà nel "condurre tale rivisitazione, dovuta non tanto alla evoluzione della cultura di riferimento, quanto alla scomparsa di quella situazione culturale dominata da alta tensione etica, dalla corralità, dal dialogo tra i gruppi ..."³.

2. A Paris, a Paris...

Mantenendo sempre la parzialità delle opzioni che si adottano, ritengo che due tra i Grandi Eventi Storici che hanno interessato il mondo occidentale possano leggersi in qualche continuità

³ Cfr. P. Crispiani, *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, in R. Sani, D. Simeone (a cura), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, EUM, Macerata 2011.

ed essere assunti come emblematici di epoche, quindi essere considerati favorevoli historic markers degli assetti civili e culturali. Mi riferisco a:

- a. Rivoluzione Francese – Paris 1789.
- b. Contestazione - Paris maggio 1967.

Induce questo parallelismo non solo la comune collocazione geografica ma, dal nostro punto di vista, almeno due ampie considerazioni.

La prima inerisce certa somiglianza di contesto scientifico e culturale (*zeitgeist*), correlato alla cultura illuministica ed alle categorie di pensiero e civili generate dalla Rivoluzione e dagli eventi che ne seguirono in tutta l'Europa.

La seconda riguarda una serie di accadimenti successivi, cui quegli eventi diedero il via e che rinveniamo anche nei due periodi cui ci riferiamo. Essi riguardano lo sviluppo e l'accreditamento sociale e scientifico delle scienze del comportamento umano, dall'antropologia alle scienze della mente, cui appartiene anche la Pedagogia, e la globale accelerazione che esse hanno vissuto in entrambi i periodi. In particolare i saperi pedagogici, pur in uno scenario incerto e precario espressosi nei due periodi, iniziano a percorrere con crescente intensità le vie della professionalizzazione e le vie della presa in carico della disabilità e della diversità, ancor oggi indicata come *Pedagogia speciale*.

Si tratta naturalmente di considerare tali eventi nella radici profonde e poliedriche, piuttosto che in assetti o sviluppi non sempre coesi e lineari, talvolta dirompenti o fonti di "scandalo" che diremmo, alla maniera di Niklas Luhmann, "effetti perversi", non desiderati, imprevisi. La storia ci consegna periodi ad essi successivi, connotati sui piani politici e sociali, che, nel primo caso in Francia, nel secondo soprattutto in Italia, hanno dato il destro ad interpretazioni di *continuità deterministica*, tra i primi ed i secondi, tra la contestazione sessantottina e la violenza del terrorismo, nei modi di una derivazione di questo dal movimento precedente.

Le tristi pagine degli "anni di piombo" non sono figlie del '68 se non ad una lettura riduttiva dei fenomeni sociali, piuttosto lo sono del vuoto culturale che si impossessò di alcune frange di popolazione in un contesto marcato ancora da forti divisioni, dalla guerra fredda, dalla incomunicabilità civile e politica in Italia. Fu il prezzo pagato dalle "tensioni di frontiera", particolarmente veementi in Italia, avendo smarrito ogni senso della innovazione del pensiero e dei costumi che aveva costituito la radice del poliedrico movimento internazionale espressosi in quei pochi anni dall'ovest all'est europei, all'America.

Resta l'idea della comune piattaforma razionalistica parigina e delle sue grandi scie scientifiche e politiche, da cui l'assunzione dei due *illuminismi*.

Dunque un'edicola del primo illuminismo che, sul finire del 700, libera eventi politici e sociali di grande rilievo, probabilmente come espressione di quella natura poliedrica, tra moderato e radicale, che vi riconosce G. Israel⁴. Ed un neo-illuminismo dagli anni '60 del Novecento, che

⁴ G. Israel, *Una rivoluzione della mente. L'Illuminismo radicale e le origini intellettuali della democrazia moderna*, Einaudi, Torino 2011.

prende corpo a Parigi per poi esprimersi in Germania ed in gran parte dell'Europa, ivi compresi i Paesi dell'est ma, non di meno, in America.

In entrambi i casi ebbe luogo una svolta epocale progressiva, una sensibile ed innovativa marcatura culturale e civile, la veicolazione di “sensi” e di esempi nel pensiero comune, il riconoscimento di un più ampio protagonismo popolare cui le istituzioni ed i partiti non erano infatti pronti. Anche lungo questo moto civile, culturale e di costume, le cui analisi rivelano complessità e diversità, mentre si spingono nei territori della più ampia espressione umana (arte, musica, stili di vita), si osserva quella tendenza al “lento rilascio” nel corpo sociale. Le maturazioni e le acquisizioni si consolideranno, infatti, dopo qualche anno, dopo la fine degli eventi e la loro apparente sconfitta, soprattutto nella Francia di de Gaulle dove la “Contestazione” fu ricondotta all’ordine anche con atti nettamente impositivi, ma dove darà il via alla riforma dell’Università ed a conquiste sociali e ad un generale rinnovamento del pensiero.

3. Rivoluzione e cultura tra '700 e '800

La stagione di fine '700 libera, principalmente in Francia, l’affermazione delle scienze antropologiche e grandi accelerazioni di quelle che oggi chiamiamo neuroscienze o neuropsichiatria, le cui maggiori espressioni furono in Pinel, Sicard, Esquirol, nella *Société des observateurs de l’homme* e nella straordinaria avventura di Jean Marc Itard, ed in tutto ciò che ne derivò in Europa tramite Séguin, Borneville, Decroly, Montessori, direttamente o indirettamente collegati al tessuto culturale di Parigi.

Dunque la *mente*, con tutte le sue dinamiche, irrompe sullo scenario antropologico e porta con sé i suggestivi temi che ne orienteranno lo sviluppo, quindi la diade selvaggi-civilizzati, il concetto di civilizzazione come cultura, i temi della malattia mentale che, ancora a Parigi, conosce svolte fondamentali legate all’azione di Pinel, Tuke, Wagnitz⁵ e dà inizio al lungo processo di liberazione prima e di cura poi.

Qui collochiamo l’*Anno Zero* della Pedagogia speciale e della Pedagogia clinica⁶, e qui si conviene di riconoscere l’emersione del concetto di educabilità che marcherà intensi sviluppi pedagogici e medici in Europa come in America, attivando quella che definiamo la *curva dell’educabilità*, motore concettuale fondamentale della pedagogia moderna e contemporanea e che riecheggia nel senso dell’ottimismo pedagogico, paradigma decisivo di un’altra stagione culturale a venire.

La pedagogia diventa ora scienza moderna e l’Educazione si costruisce come professione, agire professionale, fatto di pratiche riflessive (il primo pensiero riflessivo in pedagogia è nel lavoro di Itard). Nascono ora gli ospizi, gli ospedali, i luoghi di cura per i disabili; la follia diventa una malattia e viene curata anche con pratiche educative, contesti sociali, lavorativi; le persone sorde e quelle cieche conoscono l’educazione e l’istruzione in appositi Istituti in tutta

⁵ Cfr. P. Crispiani, *La pedagogia speciale e la sua storia*, in P. Crispiani (a cura), *Storia della pedagogia speciale*, ETS, Pisa 2016, pp. 80 ss.

⁶ *Ibidem*.

Europa. Di seguito emergono i “deboli mentali” e la loro educazione ed istruzione. Séguin da educatore diventa medico, segno dell’emancipazione consapevole del suo lavoro, e lascerà un contributo fondamentale alla abilitazione degli oligofrenici e, in particolare, dei deboli mentali⁷. La pedagogia inizia il lungo percorso verso una professionalizzazione esterna, non solo riconducibile all’insegnamento o alla formazione familiare. In queste brevi e necessariamente incomplete note poniamo alcuni significati degli eventi culturali e civili che presero corpo dalla Rivoluzione e dal contesto illuministico.

- Il valore etico-civile dei minorati.
- La prima “liberazione” dei folli.
- L’incremento degli studi e delle pratiche in favore dell’istruzione dei minorati sensoriali.
- Lo sviluppo delle scienze del comportamento umano, mediche e pedagogiche.
- L’attenzione scientifica e professionale alla diversità ed al pari valore etico da parte di molte figure in apertura dell’800 (V. Haüy, J.H. Pestalozzi, C.J.H. Tissot, F.E. Foderé, J.-E.D. Esquirol, J. M. Itard, E. Seguin ecc. E, in Italia, G.B. Assarotti, V. Chiarugi, G.B. Cottolengo, S. Fabriani, T. Pendola ecc.).

Sempre con riferimento alla Francia, conferma B. Orizio che «la Francia conosce un periodo di autentica *grandeur* perché riesce a trasformare gli ospedali da luoghi di reclusione per motivi di ordine sociale a sedi in cui i ricoverati sono fatti oggetto di studio scientifico in vista di auspicati interventi riabilitativi”⁸. “Ora l’Ospedale Generale diventa sede della medicina scientifica ed ospita l’evoluzione dell’interesse per i malati, non più ristretto agli istituti privati o filantropici, ma in carico allo Stato»⁹. Del resto, la profonda interazione tra moti culturali e moti politici non sfugge a F. Bocci¹⁰, per il quale si riconosce il parallelismo tra l’innovazione delle scienze umane e la Rivoluzione francese, come più tardi, con il Risorgimento, un po’ ovunque in Europa.

4. Contestazione e cultura dal ‘67

La grande ripresa economica non aveva corrisposto, paradossalmente, alla necessaria emancipazione culturale e politica nel mondo occidentale, ove pertanto stagnavano consuetudini e gerarchie vecchie, classismo, deprivazioni sociali accanto a spinte innovative appena pronunciate. Tuttavia cresceva in Europa l’accesso all’istruzione superiore ed universitaria, il che generò nuove voci culturali che in diverse situazioni conoscevano forme di saldatura con l’emancipazione dei lavoratori dipendenti e con il sindacalismo: ciò principalmente in Francia, Italia e Germania.

⁷ E. Seguin, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, Paris, tr. it., *L’idiota*, Armando, Roma 2002.

⁸ B. Orizio, *La pedagogia speciale in Europa. Analisi comparativa*, in A. Lascioli (a cura), *La pedagogia speciale in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 601.

⁹ P. Crispiani, *Le trame dell’800*, in P. Crispiani (a cura), *Storia della pedagogia speciale*, cit., p. 97.

¹⁰ F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell’educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011, p. 14.

In Francia ed in Italia, prima che i partiti politici furono i sindacati a condividere sensibilità ed aspirazioni delle platee giovanili secondo una tendenza numericamente non elevata ma dai significati intensi e forieri di motivazioni radicali, che spesso sfugge ai commentatori, ma che conosce un antecedente storicamente molto rilevante nella Russia del 1917 e nel connubio studenti, intellettuali, operai e contadini che vi si attivò.

Si conviene che la *Contestazione*, così prese il nome quella serie di manifestazioni, fu primariamente di ordine culturale e di costume, associata frequentemente al logo dell'*anticultura*, e che non chiedeva e non voleva il potere nel senso delle istituzioni politiche ma, evidentemente, era portatrice di opzioni per un potere qualitativamente diverso, configurabile come rinnovamento mentale, "fantasia", rispetto, cura delle disuguaglianze. Ciò tuttavia, non poteva non corroborarsi della comparazione con la più concreta ed urgente rimostranza delle classi sociali sfavorite e degli operai in particolare.

La convergenza di spinte appariva interclassista e su sponde tradizionalmente lontane, tra lo studente e l'operaio, dunque secondo un'etica sicuramente presente; del resto si osserva che i primi atti contestatori apparvero, in Italia, presso l'Università Cattolica di Milano, in un ambiente non privo di sensibilità etica.

La trama politica non era dunque assente, sebbene non primaria, onde si può comprendere che malessere civile e voglia di affermazione viaggiassero nelle menti dei giovani europei, in posizione più o meno consapevole. Ha senso pertanto riconoscere disorganicità e sfilacciate nel variegato movimento sessantottino, frequentato da diversi livelli di protagonismo o di partecipazione. Giovani attivi in prima persona furono accompagnati da altri osservatori occasionali, o spettatori curiosi, o anche disinvoltamente non interessati. Taluni parteciparono in modo casuale o per motivazioni le più diverse, secondo un profilo identitario che narratori come Elio Vittorini, Italo Calvino o Beppe Fenoglio avevano già colto negli uomini della Resistenza, e rispettosamente indicati come "eroe negativo".

Dunque un contesto complesso quello della fine degli anni '60, stressato dall'erosione di spinte plurali e poliedriche europee ed americane, in qualche modo identificabili in una disomogenea "crisi di modernizzazione", come da alcuni definita. Vi insistono molte tensioni, sul piano socio-politico la cultura/anticultura di Marcuse, le culture libertarie e le suggestioni di personaggi/eventi che marcarono quegli anni, ma anche il Concilio Vaticano II°, la guerra del Vietnam e la critica agli imperialismi.

Di non minor rilievo certa "cultura delle icone" che, sempre, primeggia nei luoghi del pensiero quando mancano categorie aggregative o credibili, come infatti accade a più riprese nei periodi critici. Sicuramente non possono ridursi ad icone le grandi figure ed i personaggi complessi, tuttavia essi furono veicolo piuttosto forte di riconoscimento o adesione sociale, richiamandoci a Che Guevara, Mao Tse Tung, e non di meno Paulo Freire, Marcuse, Ivan Illic, Franco Basaglia, Don Milani, cantanti come Joan Baez o Bob Dylan.

Sul fronte scientifico la fertilità del pensiero cozza contro obsoleti contenuti culturali insegnati a scuola, didattiche inadeguate, forme di valutazione non più sostenibili. Ma la rassegna dei vettori innovativi, sebbene impervia per un verso e molto estesa per l'altro, dovrebbe non dimenticare quelli più vicini alle scienze del comportamento umano cui facciamo qui riferimento. La crisi delle pratiche educative e scolastiche fa il paio con l'emancipazione della

donna e la rivalutazione della corporeità nel vissuto individuale come nei processi della formazione: tutto ciò sarà dirompente in molti ambiti della vita e della cultura.

La distanza temporale ad oggi sommata consente forse di collocare gli eventi del '68 lungo la movimentata parabola del “secolo breve”, nella parte del dopoguerra, e di cogliervi, in Italia come in Europa, quel processo, positivo o involutivo a seconda delle valutazioni, che proclamò la “fine d’epoca” e l’avvio della post-modernità.

Di nuovo, l’avanguardia parigina, come ai tempi della *Société des observateurs de l’homme*. ma questa volta alla Sorbona, e la risonanza non poteva non essere planetaria. La stagione che prende il via con il “maggio francese” nel 1967 segna la stura alla straordinaria fioritura di qualità della scuola e dei servizi alla persona che si attiverà per tutti gli anni ‘70.

Ad un tempo si avverano avanzamenti nelle scienze umane che portano alla maggior tutela e cura sia biologica che psichica dell’infanzia, dei malati e dei diversi. Qui la concezione della malattia mentale apre quel percorso di grande significato per tutte le scienze umane, che porterà alla “liberazione dei folli”, proseguendo l’atto dell’illuminista P. Pinel che promulgò la “liberazione dei folli dalle catene” nella Parigi di fine Settecento¹¹.

Il senso civico da un lato e le scienze psichiche dall’altro affermano la dignità ed i diritti di cittadinanza dei malati mentali, lungo una rincorsa che sarà primeggiata da Franco Basaglia (1924-1980)¹² e dal suo gruppo (J. Jervis, A. Pirella, A. Slavich, F. Ongaro ecc.¹³), dapprima in Toscana poi a Gorizia¹⁴.

Entrano in crisi, dunque, i luoghi concettuali della tradizione come la *istituzionalizzazione*, assetto sociale preso di mira da Illic, Goodman e Reimer, ma sulla scia del pensiero liberatorio di Marcuse, del sociologo E. Goffman, di Paulo Freire e della “pedagogia degli oppressi”, e non di meno delle spinte della “teologia della liberazione”.

5. La scia innovativa in Educazione

Don Milani, nel 1967, scuote molte menti italiane con *Lettera a una professoressa*, pamphlet che diffonde da noi quanto le pedagogie nord-europee – ma già J. Dewey in *Democrazia e educazione* – avevano affrontato, quello della diversità di condizione e di opportunità tra i ragazzi, a fronte di una scuola dispensatrice di culture e linguaggi standardizzati sulla classe medio-alta, sulla città rispetto ai paesi, sulla costa rispetto all’entroterra. Ad un tempo giungono le *culture non direttive*, in psicologia come in pedagogia, e mostrano la corda pratiche scolastiche stantie come la valutazione numerica decimale, la segregazione nelle scuole speciali e differenziali, l’evitamento della malattia mentale e dei disturbi della condotta, che troveranno riscontri normativi solo nel 1971 in Italia.

¹¹ Cfr. M. Foucault, *Storia della follia*, Paris 1963, Rizzoli, Milano 1963, 1980.

¹² F. Basaglia, *L’istituzione negata*, Einaudi, Torino 1968.

¹³ Cfr. J. Foot, *La Repubblica dei matti. Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*, Feltrinelli, Milano 2014.

¹⁴ P. Crispiani (a cura), *Storia della pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016, pp. 82 ss.

Nasce un movimento di solidarietà e di scientificità che porterà all'ampliamento del concetto di invalidità, alla rilettura della malattia mentale ed alla conseguente approvazione della Legge 180 nel 1978, all'apertura al diritto all'istruzione per tutti. Si tratta di opzioni sorprendentemente innovative, dapprima destabilizzanti gli apparati amministrativi, poi progressivamente fatte proprie anche dal senso comune.

Anche la riflessione pedagogica generale vive una fiorente stagione capace di ospitare la complessità etico-sociale dello svedese Torsten Hùsen, la progettualità e la futurologia pedagogica di Angel Toffler, l'immagine plurale della didattica in Kenneth Richmond, le pedagogie non-direttive ecc.

Ancora, dapprima in Francia e in Belgio, tra gli anni '60 e '70 si delinea il corpo teorico della *pedagogia istituzionale*, orientata ad alto senso etico e civile ed a valori pedagogici avanzati in direzione dell'attivismo, della cooperazione didattica ed apprenditiva, dei mediatori didattici, dell'attenzione ai contesti ed agli "sfondi integratori", della classe come sfondo istituzionale ecc., legata ai nomi di C. Freinet, Aida Vasquez, Fernand Oury, Georges Lapassade, J.P. Pourtois e in Italia da Andrea Canevaro, Paolo Zanelli, Giampietro Lippi, Vittorio Severi.

Con alta prossimità culturale, dall'America giunge il motivo della de-istituzionalizzazione, categoria capiente ma anche *creatrice di idee e suggestioni* per le riflessività più attente, legata dapprima al fascino intellettuale di Herbert Marcuse, quindi agli sviluppi nei nomi di Ivan Illic, Paul Goodman, Everett Reimer, Paulo Freire, passato poi anche all'ambito socio-sanitario.

Professionalità e senso dell'educabilità guidano esperienze pilota tra gli anni '60 e '70, come quelle con i bambini affetti da disturbi psichici o da ritardo mentale dell'educatore Deligny (1913-1966), ed in altre esperienze di de-istituzionalizzazione e de-ospedalizzazione varate in Francia in quegli anni da F. Tosquelles o da J. Oury.

Nel 1971 iniziano le prime esperienze di Franco Basaglia e del suo gruppo a Gorizia, mentre già nel 1964 Roberto Zavalloni aveva dato il via alla prima Cattedra di Pedagogia speciale a Roma. In Italia la maturazione è culturale e politica e genera la *grande stagione qualitativa della scuola*, quella degli anni '70, in sintesi schematizzabile:

1969 – Istituzione della Scuola Materna statale per bambini da 3 a 6 anni.

1971 – Legge 118, che riconsidera le categorie dell'invalidità recuperando le forme di diversità prima inosservate.

1971 – Legge 820, che introduce nella scuola le "attività integrative, quindi l'ampliamento del curriculum, degli orari scolastici, delle figure docenti e l'assunzione delle pratiche programmatiche.

1973 – Legge Delega per la riforma della scuola e la partecipazione sociale.

1974 – Decreti Delegati attuativi della legge delega.

1975 – La Circolare n. 225 del Sottosegretario Franca Falcucci, che autorizza le prime forme di inserimento scolastico di soggetti disabili.

1977 – Legge 517, che introduce l'integrazione dei disabili tutti in ogni grado scolastico, il superamento della valutazione decimale in favore di giudizi valutativi, nuove forme organizzative delle classi.

1978 – Legge 180, per la cura e tutela della malattia mentale.

1979 – Riforma della scuola Secondaria di primo grado.

6. Una primazia indiscreta

Come G.M. Bertin aveva intuito, la Pedagogia, pur nelle sue “povertà” epistemologiche (Santoni-Rugiu, Granese), esprime una spinta talvolta di avanguardia, dotata di alta criticità, generatore di emancipazione, forse proprio a motivo della sua minore solidità istituzionale.

La pedagogia e l’educazione sono riconosciute, da molti osservatori, come sede privilegiata delle declinazioni provenienti dal movimento della Contestazione, a ribadire che il fenomeno espresse effetti culturali e solo parzialmente politici.

È noto che i provvedimenti legislativi dianzi richiamati, generatisi nel post-Sessantotto, furono sempre anticipati dalla cultura e dalle azioni dei docenti, l’innovazione didattica precedette le leggi degli anni ’70, le quali le legittimarono. Forte motivazione ed intelligenza animavano quella scuola, sulle scie propositive della “*Scuola come Centro di Ricerca*” di Alfredo Giunti, dell’attivismo operativo del *Movimento di Cooperazione Educativa*, dell’esplosione delle attività integrative ecc.

Quella degli anni ’70 è, a nostra valutazione, la migliore stagione scolastica e culturale vissuta in Italia in quel secolo, ha prodotto tante e qualitative innovazioni sull’onda di una spinta, alquanto diffusa, ad interpretare il nuovo mondo e ad esibire una positiva progettualità, prima che un generale ritiro di motivazioni, di pensieri e di interessi si impossessasse del vivere civile. Alla Scuola ed alla pedagogia, protagoniste allora del rinnovamento sociale e culturale italiano, va riconosciuto un valore dai tratti ontologici elevati, una *indiscreta ed insopprimibile libertà concettuale*.

Piero Crispiani
Università di Macerata

Riferimenti bibliografici

- Basaglia F., *L’istituzione negata*, Einaudi, Torino 1968.
- Bocci F., *Una mirabile avventura. Storia dell’educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011.
- Criscenti A., Lentini S. (a cura), *L’immaginario sociale nella tradizione della storia e della cultura europee*, Bonanno Editore, Acireale-Roma 2016.
- Crispiani P., *Itard e la pedagogia clinica*, Tecnodid, Napoli 1999.
- Crispiani P., *Don Lorenzo Milani e la rivoluzione della parola*, in R. Sani, D. Simeone (a cura), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, EUM, Macerata 2011.
- Crispiani P. (a cura), *Storia della pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa 2016.
- Foot J., *La Repubblica dei matti. Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Foucault M., *Storia della follia*, Paris 1963, Rizzoli, Milano 1980.
- Israel G., *Una rivoluzione della mente. L’Illuminismo radicale e le origini intellettuali della democrazia moderna*, Einaudi, Torino 2011.

- Lascioli A. (a cura), *La pedagogia speciale in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Lakatos I., *History of science and its rational reconstructions*, Cambridge University Press, Cambridge 1971.
- Lakatos I., Musgrave A., *Critica e crescita della conoscenza*, 1970, Feltrinelli, Milano 1993.
- Orizio B., *La pedagogia speciale in Europa. Analisi comparativa*, in A. Lascioli (a cura), *La pedagogia speciale in Europa*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 601
- Sani R., Simeone D. (a cura), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola*, EUM, Macerata 2011.
- Seguin E., *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, Paris 1846, tr. it., *L'idiota*, Armando, Roma 2002.
- Todaro L. (a cura), *Cultura pedagogica e istanza di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Anicia, Roma 2017.

DOSSIER NsRICERCA

**The artist and his/her homeland:
the “genius loci” in the ancient world**

A cura di Gian Enrico Manzoni

Introduzione

Gian Enrico Manzoni

La nona edizione del Seminario per docenti di materie classiche della Lombardia si è svolta in Grecia dal 3 al 7 settembre u.s. La base operativa quest'anno è stata l'isola di Paros nelle Cicladi, la patria del poeta Archiloco. Il tema del seminario, come sempre patrocinato e supportato dall'USR Lombardia e diretto dal prof. Giuseppe Zanetto, era proprio collegato alla località scelta: *The artist and his / her homeland: the “genius loci” in the ancient world*.

E così i diversi relatori, vale a dire tre grecisti, due latinisti, un bizantinista, un'archeologa e un italianista, hanno trattato della patria dei poeti secondo le rispettive competenze. Con loro i corsisti, quasi un'ottantina di docenti provenienti dalle diverse scuole superiori della Lombardia, hanno partecipato a un'escursione nella vicina isola di Despotikò: una visita riservata agli scavi di un articolato santuario di Apollo. A Despotikò i lavori sono in corso da alcuni anni, sotto la direzione dell'archeologo Yannis Kourayos; alla data attuale non sono ancora conclusi né pubblicati. Insieme a questa anteprima archeologica, sono risultate suggestive anche la visita al museo di Paros e, nell'ultima giornata, alla celebre chiesa ortodossa di Ekatontapilianì, nel centro dell'isola stessa.

Le relazioni tenute dai docenti che sono state messe a disposizione dei lettori del Dossier di “Nuova secondaria” sono innanzitutto quella della prof.ssa Mariapia Pattoni, docente di letteratura greca nella sede bresciana dell'Università Cattolica. Sua è stata la lezione intitolata *I tragici greci e la città di Atene*. Sempre ad Atene come patria dei poeti si è rivolta la comunicazione di I. Konstantakos, dell'Università di Atene, su *Aristofane, poeta di Atene: il paese, la città, il popolo*. La ritroviamo nel presente Dossier. Una terza relazione di letteratura greca è stata offerta dal prof. Giuseppe Zanetto, docente di letteratura greca nell'Università degli studi di Milano: il titolo era *Da una patria all'altra: Archiloco tra Paros e Thasos*. Delle altre relazioni tenute, viene qui proposta quella del sottoscritto, docente di Didattica del latino nella sede di Brescia dell'Università cattolica. Il titolo ne dichiara la tematica oraziana: *Lucanus an Apulus anceps: la patria di Orazio*.

Al termine del Seminario, una tavola rotonda di verifica generale dello svolgimento ne ha mostrato l'apprezzamento da parte dei docenti corsisti. Insieme è stato formulato l'auspicio di una sua continuazione futura, nella sede e sulla tematica che il Tavolo di coordinamento istituito sotto la direzione del dott. Luca Volonté presso l'USR a Milano deciderà nei prossimi mesi.

*Gian Enrico Manzoni,
Università Cattolica, Brescia*

Atene nel teatro di Eschilo: la città amata dagli dèi

Maria Pia Pattoni

*Atene è non solo la sede delle rappresentazioni teatrali, ma spesso è anche il luogo in cui l'azione drammatica è ambientata. Benché il mito ateniese non avesse saghe mitiche tragiche paragonabili a quelle tebane o argive, i drammaturghi spesso sfruttarono la possibilità di attirare in Atene miti originariamente dislocati altrove (come nelle *Eumenidi* di Eschilo), oppure di inserire riferimenti alla loro città all'interno di vicende collocate altrove (come nei *Persiani* di Eschilo).*

*Athens is not only the seat of theatrical representations, but is often also the place where the dramatic action is set. Although the Athenian myth had no tragic mythical sagas comparable to the Theban or Argive ones, playwrights often exploited the possibility of attracting in Athens myths originally located elsewhere (such as in Aeschylus' *Eumenides*), or to insert references to their city within events located elsewhere (as in Aeschylus' *Persians*).*

Parole chiave

Eschilo; tragedia attica; *Persiani*; *Eumenidi*; Atene

Keywords

Aeschylus; Attic tragedy; *The Persians*; *The Eumenides*; Athens

La poesia teatrale, com'è noto, è un genere letterario specificamente attico. Atene è non solo la sede delle rappresentazioni, ma, non raramente, anche il luogo in cui l'azione drammatica è ambientata. Benché il mito ateniese non avesse saghe mitiche tragiche del calibro di quelle tebane o argive, i drammaturghi spesso sfruttarono la possibilità di attirare in Atene miti originariamente dislocati altrove, come nelle *Eumenidi* eschilee, oppure di inserire riferimenti alla loro città all'interno di vicende collocate altrove: ad esempio, nella *Medea* di Euripide, ambientata a Corinto, l'inopinata entrata in scena del re ateniese Egeo, pur criticata da Aristotele nella *Poetica*¹, offre al tragediografo l'opportunità di un commosso elogio della sua città nel successivo canto corale. Questo era favorito dal fatto che le leggende mitiche consentivano ai poeti molta libertà di intervento, con variazioni e rimaneggiamenti talvolta anche sostanziali dei racconti tradizionali².

La produzione tragica a noi pervenuta si sviluppa lungo un arco temporale che va dal 472 a.C., anno di rappresentazione dei *Persiani* di Eschilo, agli ultimi anni del V secolo. In questo

* Propongo qui l'intervento da me tenuto il 22 marzo 2019 a Milano, in occasione del seminario preparatorio al Convegno di Paros. Per ragioni legate alla tempistica della rivista non mi è stato possibile fornire anche la trascrizione scritta della seconda relazione sui tragici greci ("Atene in Sofocle e Euripide: dall'apogeo al declino"), tenuta a Paros il 5 settembre 2019.

¹ Arist. *Poet.* 1461b19-20.

² Ben documentata nel teatro attico è anche la tendenza ad utilizzare altre città come 'pretesto' per parlare di Atene. È quanto si verifica, ad esempio, nelle *Supplici* di Eschilo, in cui Argo diviene specchio della vita democratica ateniese: ho discusso di questo in M.P. Pattoni, '*Democratic paideia*' in Aeschylus' *Suppliants*, «*Polis. The Journal for Ancient Greek Political Thought*» XXXIV (2017), pp. 251-72.

settantennio si colloca l’intensa parabola ascendente e discendente della potenza economica e politica di Atene, puntualmente riflessa nell’opera dei suoi drammaturghi.

L’Atene di Eschilo è una città che è uscita vittoriosa dalle guerre persiane, grazie alle quali si è conquistata il ruolo di leader, avendo salvato l’Ellade dalla sottomissione all’impero persiano: saldamente a capo della lega delio-attica, è in fasce ascendente, ottimisticamente proiettata verso il futuro, nonostante le tensioni interne. Di Atene nel teatro eschileo sono colti soprattutto gli aspetti ‘politici’, con riferimento alle sue istituzioni religiose e giuridiche e anche al suo porsi come punto di riferimento per le altre città greche.

Questo approccio è già evidente nei *Persiani* di Eschilo, l’unica tragedia attica a noi pervenuta di contenuto storico e non mitologico, ambientata a Susa durante la seconda guerra persiana. La regina, che sappiamo essere Atossa, ma che nella tragedia resta anonima, in ansia per la sorte del figlio Serse, non ancora ritornato dalla spedizione contro la Grecia, e memore della sconfitta subita dal defunto marito Dario nella prima guerra persiana, chiede al Coro di anziani dignitari informazioni su Atene. Ogni risposta data dal Corifeo nella serrata sticomitia dei vv. 230-45 aggiunge un tassello all’elogio di Atene, facendo trasparire con evidenza l’orgoglio con cui il poeta guarda alla sua città:

REGINA [...] Questo voglio sapere, miei cari: in che parte del mondo dicono che sorga Atene?	230
CORO Lontano, verso occidente, là dove il Sole sovrano si spegne.	
REGINA E nonostante questo mio figlio voleva attaccare quella città?	
CORO Perché così tutta l’Ellade sarebbe diventata suddita del re.	
REGINA E tanto numerosi sono gli uomini del suo esercito?	235
CORO Un esercito tale che inflisse molti mali ai Medi.	236
REGINA Brilla nelle loro mani la freccia che tende il nervo dell’arco?	239
CORO Nient’affatto. Hanno aste per il corpo a corpo e armature provviste di scudi.	240
REGINA E che altro? La ricchezza abbonda nelle loro case?	237
CORO Hanno una fonte d’argento, un tesoro sotterraneo.	238
REGINA E quale signore è preposto e comanda l’esercito?	241
CORO Di nessun uomo si dichiarano schiavi, di nessun uomo sudditi.	
REGINA E come dunque potrebbero resistere all’assalto dei nemici?	
CORO Tanto da distruggere quella grande, quella splendida armata di Dario.	
REGINA Terribili cose tu dici, motivo di ansia per i genitori di chi è partito.	245
CORO Ecco: tra poco, credo, saprai tutto in modo chiaro e certo. Riconosco il passo di questo messaggero, un Persiano: egli corre a recare una notizia sicura, buona o cattiva che sia.	

Dallo scambio tra i due interlocutori si evince che Serse intendeva colpire Atene, nonostante la considerevole distanza di quest’ultima dalla Persia, perché in tal modo avrebbe reso schiava tutta la Grecia (πᾶσα γὰρ γένοιτ' ἂν Ἑλλάς βασιλέως ὑπήκοος v. 234). Atene è dunque la testa, il cuore, l’anima dell’intera Ellade: il suo annientamento è il presupposto necessario per la sottomissione della Grecia. Quanto agli uomini che compongono l’esercito ateniese, il Corifeo lascia intendere nella sua risposta che, sebbene la loro numerosità non sia equiparabile a quella

persiana, essi hanno tuttavia provocato grandi mali ai Medi (ἔρξας πολλὰ δὴ Μήδους κακὰ v. 236); più avanti il Corifeo proclamerà esplicitamente che hanno distrutto la grande e splendida armata persiana (Δαρείου πολὺν τε καὶ καλὸν φθειραὶ στρατόν v. 244): grande risalto è dunque conferito al valore militare e alla determinazione degli Ateniesi. Tra i temi che affiorano in questo dialogo vi è anche il motivo dell'orgoglio per l'armatura oplitica: gli Ateniesi non combattono da lontano con le frecce, come gli orientali, ma a corpo a corpo, difendendosi con lo scudo (ΒΑ. πότερα γὰρ τοξουλκὸς αἰχμὴ διὰ χεροῖν αὐτοῖς πρέπει; / ΧΟ. οὐδαμῶς· ἔγχη σταδαῖα καὶ φεράσπιδες σαγαί vv. 239-40). E ad essere ricche non sono le loro case, come la regina aveva domandato (πλοῦτος ἐξαρκῆς δόμοις; v. 237)³: la prosperità di Atene sta invece nella terra, tesoro pubblico a disposizione di tutta la cittadinanza (ἀργύρου πηγὴ τις αὐτοῖς ἐστὶ, θησαυρὸς χθονός v. 238). Il riferimento è alle miniere argentifere del Laurion che erano alla base della potenza navale di Atene: circa dieci anni prima della rappresentazione dei *Persiani*, nel 483 a.C., Temistocle aveva convinto gli Ateniesi a devolvere i proventi annuali delle miniere del Laurion - dieci dracme a testa per un totale di circa cinquanta talenti - al potenziamento della flotta, con la costruzione di duecento navi da guerra (si veda in proposito la testimonianza di Erodoto in 7, 144, 1). Infine, secondo un cliché destinato a grande fortuna, gli Ateniesi sono presentati dal Corifeo come un popolo libero: non si dichiarano né schiavi né sudditi di nessuno (οὔτινος δοῦλοι κέκληνται φωτὸς οὐδ' ὑπήκοοι v. 242). Si coglie l'orgoglio di Eschilo per la forma democratica che Atene si era data dopo la cacciata dei tiranni. Nella scena successiva, ai vv. 345-49, il messaggero, nel narrare la sconfitta dall'invincibile armata persiana a Salamina, ne attribuisce la responsabilità a un demone maligno:

Αγ. [...] ἀλλ' ὧδε δαίμων τις κατέφθειρε στρατόν,
 τάλαντα βρίσας οὐκ ἰσορρόπῳ τύχῃ.
 θεοὶ πόλιν σῶζουσι Παλλάδος θεᾶς.
 Βα. ἔτ' ἄρ' Ἀθηῶν ἔστ' ἀπόρθητος πόλις;
 Αγ. ἀνδρῶν γὰρ ὄντων ἔρκος ἐστὶν ἀσφαλές.

MESSO Un demone distrusse in tal modo la nostra armata,
 caricando i piatti della bilancia con pesi di fortuna non certo pari.
 Sono gli dèi che salvano la città della dea Pallade.

REGINA Dunque Atene esiste ancora: non è stata devastata?

MESSO Quando ci sono gli uomini, là c'è un baluardo che non crolla.

Quanto invece ad Atene, sono gli dèi a salvarla (da notare al v. 247 il presente σῶζουσι, 'storico' probabilmente, ma che qui potrebbe suggerire che la protezione di questa città da parte

³ Si tenga presente che la ricchezza dei palazzi per Eschilo è un fatto negativo: nel secondo stasimo dell'*Agamennone*, ai vv. 773-81, il Coro canta: "Giustizia brilla nei tuguri fumosi (Δίκη δὲ λάμπει μὲν ἐν δυσκάπνοις δόμασιν) e onora una vita giusta; distogliendo lo sguardo, abbandona i palazzi dorati dove le mani sono sporche (τὰ χρυσόπαστα δ' ἔδεθλα σὺν πίνῳ χερῶν παλιντρόποις ὄμμασι λιποῦσ') e si reca nelle dimore pie, senza rispettare la potenza della ricchezza segnata falsamente dalla lode (δύναμιν οὐ σέβουσα πλοῦτου παράσημον αἶνῳ); e ogni cosa conduce al suo termine" (le traduzioni dell'*Oresteia* in questo saggio riprendono con alcune variazioni le versioni presenti nel volume *Eschilo. Oresteia*, introduzione di V. Di Benedetto, traduzioni a cura di E. Medda, L. Battezzato, M.P. Pattoni, Milano, BUR Rizzoli).

degli dèi è un dato costante). È il topos della città amata dagli dèi, con cui iniziava l'elegia *Eunomia* di Solone (fr. 4, 1-4 West):

ἡμετέρη δὲ πόλις κατὰ μὲν Διὸς οὐποτ' ὀλεῖται
αἴσαν καὶ μακάρων θεῶν φρένας ἀθανάτων·
τοίη γὰρ μεγάθυμος ἐπίσκοπος ὀβριμοπάτρη
Παλλὰς Ἀθηναίη χεῖρας ὑπερθεῖν ἔχει·

La nostra città non perirà mai per decreto di Zeus
né per volere degli altri dèi beati:
una così magnanima custode, Pallade Atena, figlia
di un possente padre, tiene su lei le mani dall'alto.

La predilezione degli dèi per Atene si conferma nelle *Eumenidi*, la tragedia che conclude la trilogia dell'*Oresteia*. Le prime due tragedie, *Agamennone* e *Coefore*, sono ambientate ad Argo: nell'*Agamennone*, ha luogo l'uccisione del protagonista, al ritorno da Troia, ad opera della moglie Clitemestra, che intende in questo modo vendicare il sacrificio della figlia Ifigenia; nelle *Coefore*, Oreste, figlio di Agamennone, ritorna dall'esilio in Focide ad Argo per vendicare il padre con l'uccisione della madre e dell'amante di lei Egisto. Questa catena di vendette nell'ambito del *génos* degli Atridi ha termine grazie all'intervento della dea Athena e della città di Atene, molto probabilmente un'innovazione introdotta da Eschilo all'interno della saga degli Atridi. Non solo. Questa soluzione ateniese viene da Eschilo attribuita alla volontà dell'Apollo delfico. Ed è così forte da parte di Eschilo l'intento di presentare il processo che ha luogo in Atene come scaturito dalla decisione del dio delfico che egli non esita a collocare la prima parte del dramma a Delfi, con una concomitante (e dunque insolita) violazione delle convenzioni teatrali delle unità di luogo e di tempo⁴. Conclusa la prima scena del primo episodio, infatti, dopo il v. 234, la scena da Delfi si sposta ad Atene; tra il v. 234 e il v. 235 si deve inoltre presupporre il trascorrere di molti giorni, corrispondenti alle peregrinazioni dell'eroe, perseguitato dalle Erinni, tra Delfi e Atene⁵. La soluzione drammaturgicamente più ovvia sarebbe stata quella di fare iniziare il dramma direttamente ad Atene, facendo narrare ad Oreste l'antefatto della consultazione dell'oracolo di Delfi con le rassicurazioni del dio (come del resto era già avvenuto ai vv. 269-97 delle *Coefore* a proposito del primo responso del dio, relativo al matricidio). L'atipica scelta di Eschilo di collocare a Delfi l'inizio delle *Eumenidi* è dettata da molteplici ragioni drammaturgiche, non ultima quella di far proclamare dalla voce dello stesso Apollo che lui, il dio delfico, è – nella sua stessa sede oracolare – incapace di salvare Oreste, e che soltanto nella città di Atene, con l'aiuto della dea Athena, l'eroe potrà essere definitivamente liberato dalle sue sofferenze.

⁴ Nell'ambito delle tragedie conservate le eccezioni alla tendenza a far svolgere la vicenda drammatica nello stesso luogo e nell'arco di un solo giorno sono scarse: nell'*Aiace* di Sofocle la scena, che inizialmente è collocata davanti alla tenda di Aiace, si sposta in un luogo solitario sulla riva del mare dove ha luogo il suicidio dell'eroe (ma viene conservata l'unità di tempo); nell'*Agamennone* di Eschilo tra la fine del primo episodio e l'inizio del secondo bisogna presupporre che siano trascorsi molti giorni, necessari alla flotta greca per far ritorno da Troia ad Argo (ma è comunque conservata l'unità di luogo).

⁵ Si veda quanto dicono le Erinni ai vv. 248 ss., a proposito del loro lungo inseguimento, e Oreste stesso ai vv. 284-85.

La prima menzione di Atene nella trilogia è nella preghiera che la Pizia recita all'inizio del dramma, all'interno del racconto del viaggio di Apollo dall'isola di Delo, suo luogo di nascita, a Delfi, per prendere possesso dell'oracolo (vv. 9-19):

λιπὼν δὲ λίμνην Δηλίαν τε χοιράδα,
 κέλσας ἐπ' ἀκτὰς ναυπόρους τὰς Παλλάδος, 10
 ἐς τήνδε γαῖαν ἦλθε Παρνησοῦ θ' ἔδρας.
 πέμπουσι δ' αὐτὸν καὶ σεβίζουσιν μέγα
 κελευθοποιοὶ παῖδες Ἥφαιστου, χθόνα
 ἀνήμερον τιθέντες ἡμερωμένην.
 μολόντα δ' αὐτὸν κάρτα τιμαφεῖ λεῶς, 15
 Δελφός τε χώρας τῆσδε πρυμνήτης ἄναξ.
 τέχνης δὲ νιν Ζεὺς ἔνθεον κτίσας φρένα
 ἵζει τέταρτον τοῖσδε μάντιν ἐν θρόνοις·
 Διὸς προφήτης δ' ἐστὶ Λοξίας πατρός.

[SACERDOTESSA] Abbandonando il lago e le rocce di Delo,
 egli approdò alle portuose rive di Pallade,
 e giunse a questa terra e alle sedi del Parnaso.
 Gli fecero corteo aprendogli il cammino e grandemente lo onorarono
 i figli di Efesto, rendendo ospitale un luogo selvaggio.
 Come egli giunse, immenso omaggio gli fu tributato dal popolo
 e da Delfo, il signore che reggeva il timone di questa terra.
 E Zeus, instillandogli nella mente l'arte del vaticinio,
 lo insedia sul trono come quarto vate:
 del padre Zeus è interprete il Lossia.

Eschilo segue qui una versione palesemente filoateniese (documentata anche in Eforo, FGrH 70 F 31b), discostandosi dal racconto più diffuso che faceva sbarcare Apollo in Beozia, al monte Messapio (*hymn. Ap.* 223) o a Delio (Pind. fr. 286 Sn.-M.), evitando l'Attica (in ricordo di questo viaggio, come documenta Tuciddide in 4.76.4, vi era a Delio, nella Beozia inferiore, un tempietto dedicato ad Apollo). La Pizia sostiene invece che Apollo sbarcò sulle «coste di Pallade» (ἐπ' ἀκτὰς ναυπόρους τὰς Παλλάδος v. 10) e che da lì fino a Delfi fu scortato dai «figli di Efesto»⁶, i quali gli aprirono il cammino per un territorio ancora incolto e impervio e «grandemente lo onorarono, rendendo ospitale un luogo prima selvaggio» (πέμπουσι δ' αὐτὸν καὶ σεβίζουσιν μέγα / κελευθοποιοὶ παῖδες Ἥφαιστου, χθόνα / ἀνήμερον τιθέντες ἡμερωμένην)⁷.

Questo riferimento agli Ateniesi civilizzatori ha un duplice scopo. Anzitutto fornisce un *aition* (il primo di una nutrita serie, in questo dramma sotto molti aspetti fondativo) per le loro ambascerie sacre a Delfi: le delegazioni sacre ateniesi a Delfi erano infatti precedute lungo il

⁶ Perifrasi per indicare gli Ateniesi, con riferimento all'altro dio culturale per eccellenza, accanto ad Athena.

⁷ Il v. 14 costituisce il primo *three word trimeter* delle *Eumenidi* (lett. "rendendo civilizzato l'incivile"; cfr. anche vv. 182, 626, 718, 769, 1028), una soluzione prediletta da Eschilo laddove si tratti di sottolineare concetti di un certo rilievo (si veda in proposito M. MARCOVICH, *Three-Word Trimeter in Greek Tragedy*, Königstein, Hein 1984, p. 35).

cammino da uomini che recavano delle asce ὡς διημερῶσοντες τὴν γῆν («come per dissodare la terra», Schol. Aesch. *Eum.* 13). Ma soprattutto questo passo prelude alla risoluzione della vicenda: la funzione civilizzatrice di Atene. L'intervento di Athena e della comunità ateniese determina infatti il passaggio dalla pratica primitiva della vendetta alla giustizia celebrata attraverso un processo. In concomitanza di ciò, anche le Erinni, a cui spettava il compito di punire chi si macchiava di un delitto consanguineo, perderanno il loro carattere ferino per inserirsi a pieno titolo nella comunità civile, delegando il compito di amministrare la giustizia al nuovo tribunale fondato da Athena. Attraverso il mito Eschilo esalta dunque il ruolo civilizzatore della sua città.

Il legame tra mito e attualità emerge in molti punti del dramma, rendendo percepibile con chiarezza la dimensione profondamente politica delle *Eumenidi*. Con il v. 235, come si è detto, la scena si sposta in Atene, all'interno del tempo ligneo della dea Athena sull'acropoli, preesistente alle ristrutturazioni messe in atto in età periclea. Oreste fa il suo ingresso di corsa, inseguito dalle Erinni, e si aggrappa alla statua della dea, invocandone l'aiuto. Athena però in quel momento non si trova nel tempio: sopraggiunge soltanto al v. 397 e giustifica la sua assenza con il fatto che si trovava nella Troade presso il fiume Scamandro, intenta a prendere possesso della terra che i capi achei le avevano assegnato come ampia porzione delle ricchezze conquistate, come dono prescelto per i figli di Teseo. Da quel luogo ella mosse per accorrere alla richiesta di aiuto di Oreste (vv. 397-403):

πρόσωθεν ἐξήκουσα κληδόνος βοῆν
ἀπὸ Σκαμάνδρου, γῆν καταφθατουμένη,
ἦν δῆτ' Ἀχαιῶν ἄκτορες τε καὶ πρόμοι,
τῶν αἰχμαλώτων χρημάτων λάχος μέγα,
ἔνειμαν αὐτόπρεμνον ἐς τὸ πᾶν ἐμοί,
ἐξαίρετον δῶρημα Θησέως τόκοις·
ἔνθεν διώκουσ' ἦλθον [...].

ATHENA Da lontano ho udito un grido d'invocazione,
dallo Scamandro, mentre prendevo possesso della terra
che i capi e i principi argivi mi assegnarono
come larga porzione delle ricchezze conquistate,
perché fosse mia interamente e per sempre,
dono prescelto per i figli di Teseo: di là giunsi [...].

Anche in questo caso mito e realtà politica si toccano. La terra a cui Athena fa riferimento è il promontorio del Sigeo, all'imboccatura dell'Ellesponto, dove sorgeva un tempio dedicato alla dea. Secondo una tradizione, non documentata nell'*Iliade* ma accolta nei poemi ciclici e nei tragediografi del V secolo,⁸ i figli di Teseo, Acamante e Demofonte presero parte alla guerra di Troia. Eschilo sembra dunque sostenere i diritti degli Ateniesi, sudditi dell'antico re Teseo, su questa località importante sia strategicamente che commercialmente, il cui possesso era stato

⁸ Soph. *Phil.* 562; Eur. *Hec.* 123-29, *Tro.* 31, *Iph. Aul.* 247-49.

oggetto di una disputa tra Atene e la città lesbica di Mitilene intorno al 600 a.C.⁹. Dal punto di vista drammatico, queste parole di Athena contribuiscono a chiarire fin dalla sua prima apparizione in scena il ruolo della dea, a cui stanno costantemente a cuore l'interesse e la gloria della sua città, sulla linea di quanto proclamava Solone nella già menzionata elegia *Eunomia*.

Per di più la giustificazione di Athena dà ragione del ruolo non soltanto religioso, ma anche politico da lei svolto in questo dramma: in effetti Atene non è qui retta da un re (come ci si aspetterebbe), ma è la stessa Athena che svolge le funzioni di dea patrona e sovrana, il che rende assai autorevoli i consigli di natura anche politica da lei dati alla sua città nel corso del dramma.

Sentite le istanze di Oreste e delle Erinni, la dea comprende che la vertenza è troppo delicata perché possa essere risolta da lei sola, e decide di far giudicare l'eroe da un tribunale formato dai migliori cittadini ateniesi (κρίνασα δ' ἀστῶν τῶν ἐμῶν τὰ βέλτατα v. 487), da lei istituito per l'occasione, l'Areopago. Ed è appunto sulla collina dell'Areopago, a occidente dell'acropoli, che si svolge la terza parte del dramma, con un nuovo cambio di scena tra il v. 565 e il v. 566.

La costituzione del tribunale fornisce ad Eschilo l'occasione per mostrare uno spazio scenico eccezionalmente affollato. In aggiunta ai protagonisti, Oreste e il Coro composto da dodici membri, all'inizio del secondo episodio entrano Athena e gli undici giudici areopagitici, un araldo e un trombettiere, personaggi muti, ai quali la dea Athena si rivolge ai vv. 566-7. Al v. 574 farà il suo ingresso anche Apollo, e per di più si deve presupporre la presenza di un numero imprecisato di comparse, che stanno nello spazio scenico a dare l'idea di una grande partecipazione popolare al processo: formano cioè lo *stratos* (questa è la definizione utilizzata da Athena per ben due volte, al v. 566 e al v. 569), la folla ateniese. Il termine *στράτος* propriamente significa 'distesa' o 'dispiegamento' (dal verbo *στορέννυμι*, 'stendo') ed evoca pertanto una straordinaria moltitudine (il termine è non a caso solitamente utilizzato in riferimento all'esercito): l'intero popolo ateniese è dunque destinatario del segnale di tromba che annuncia l'inizio del dibattito. E al v. 572 Athena vuole che "tutta la città" sia consapevole delle sue disposizioni:

Aθ. κήρυσσε, κῆρυξ, καὶ στρατὸν κατειργαθοῦ,
 † ἢ τ' οὖν διάτορος † Τυρσηνικῆ
 σάλπιγξ βροτείου πνεύματος πληρουμένη
 ὑπέρτονον γήρυμα φαίνετω στρατῶ. 569
 πληρουμένου γὰρ τοῦδε βουλευτηρίου
 σιγᾶν ἀρήγει καὶ μαθεῖν θεσμούς ἐμούς
 πόλιν τε πᾶσαν ἐς τὸν αἰανῆ χρόνον 572
 καὶ τοῦσδ' ὅπως ἂν εὖ καταγνωσθῆ δίκη.

ATHENA Fa' il proclama, o araldo, e contieni la folla!
 E la penetrante tromba tirrenica,
 empita d'alito umano,
 manifesti alla folla il suo acuto squillo.

⁹ Cfr. Herodot. V 94; per maggiori dettagli si veda la nota *ad loc.* di A.H. Sommerstein in *Aeschylus. Eumenides*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.

Poiché questa corte si è completata,
conviene che tutta la città e costoro tacciano
ed apprendano le mie norme, eterne nel tempo,
perché sia pronunciata un’equa sentenza.

In questo modo lo spazio scenico s’ingrandisce fino a comprendere idealmente anche gli spettatori, i quali, eccezionalmente, diventano dunque attori, come le comparse nell’orchestra, rispetto alle quali il pubblico ateniese costituisce come una sorta di prolungamento: scena e cavea sono idealmente unite in un *continuum*. Le ragioni di questo coinvolgimento sono facilmente comprensibili: il destinatario del messaggio della trilogia è la *polis* ateniese. Ad essa Eschilo, per bocca di Athena, suggerisce un modello di comportamento politico (con forti implicazioni etico-religiose): un regime costituzionale che si astenga tanto dal dispotismo quanto dall’anarchia (la scelta del giusto mezzo, dunque), l’assoluta concordia interna, il rispetto delle istituzioni, tra cui in particolare il tribunale areopagitico che la dea istituisce per l’occasione:

ATHENA Udite ora questo mio decreto, o popolo dell’Attica, nel momento in cui voi emettete la prima sentenza per sangue versato. Anche negli anni a venire resterà per sempre al popolo di Egeo questo consesso di giudici: e questo colle di Ares, sede e campo delle Amazzoni quando giunsero armate per odio contro Teseo, e in quel tempo contrapposero alla cittadella questa nuova cittadella munita di alte torri, e facevano sacrifici ad Ares, donde ha ricevuto il proprio nome questa rupe e colle di Ares – in esso la reverenza dei cittadini e il timore, suo consanguineo, li tratterranno dal commettere ingiustizia: se contami acqua limpida con torbide correnti e fango, non la troverai più bevibile. Ciò che non è né privo di comando né sottoposto a dispotismo questo io consiglio ai miei cittadini di curare e di riverire, e di non espellere dalla città tutto ciò che desta paura: chi degli uomini è infatti giusto, se nulla teme? Ma se voi rispetterete secondo giustizia questo venerando istituto, disporrete di un baluardo che salva il territorio e la città, quale nessuna gente umana possiede, né tra gli Sciti né nelle terre di Pelope. Incorruttibile al lucro, degno di reverenza, inflessibile d’animo, vigile scolta del paese a difesa di chi dorma: questo è il consesso che io istituisco. Tale lunga parenesi ho pronunciato ai miei concittadini per l’avvenire. Ma ora è necessario alzarsi a deporre il voto e definire questa causa, rispettando il giuramento. E quanto ho detto basti.

Eschilo sta innovando profondamente i racconti tradizionali, allo scopo di collegare l’istituzione del tribunale a un mito di civilizzazione: il passaggio dal ricorso alla vendetta privata nel risolvere le vertenze a una situazione di diritto, in cui si decide con una votazione dopo un pubblico dibattito. L’innovazione di Eschilo consiste nel fatto che egli attira all’interno del mito di Oreste la creazione del tribunale areopagitico che la tradizione mitica aveva invece immaginato nel contesto di una vertenza interamente divina: secondo il mito, Alirrozio, figlio di Poseidon, aveva tentato di abusare di Alcippe, figlia di Ares, ed Ares lo uccise. Poseidon pretese un giudizio e gli dèi riuniti sull’Areopago assolsero Ares (dove il nome: “colle di Ares” in quanto su di esso fu giudicato Ares). Eschilo, modificando il mito, è costretto a rietimologizzare il termine, e lo fa per bocca di Athena ai vv. 685-6: il colle si chiama così

perché su di esso si accamparono le Amazzoni, guerriere devote ad Ares, nel tempo in cui tentarono di attaccare Atene.

È interessante che negli ammaestramenti che dà al suo popolo Athena riprenda gli ammonimenti del Coro di Erinni nel secondo stasimo. Nel proclamare “ciò che non è né privo di comando né sottoposto a dispotismo questo io consiglio ai miei cittadini di curare e di riverire” (τὸ μήτ' ἄναρχον μήτε δεσποτούμενον / ἀστοῖς περιστέλλουσι βουλευώ σέβειν vv. 696-97), la dea, con l'espressione “né privo di comando né sottoposto a dispotismo”, riprende quasi alla lettera le parole del Coro ai vv. 526-28:

μήτ' ἄναρκτον βίον
μήτε δεσποτούμενον αἰνέσης.

Possa tu lodare un modo di vivere che non sia
né privo di comando né soggetto a dispotismo.

Ma c'è di più. Nelle parole immediatamente successive Athena esorta i suoi cittadini a non espellere dalla città tutto ciò che desta paura (καὶ μὴ τὸ δεινὸν πᾶν πόλεως ἔξω βαλεῖν v. 698), in quanto “chi degli uomini è giusto, se nulla teme?” (τίς γὰρ δεδοικῶς μηδὲν ἔνδικος βροτῶν; v. 699). Anche queste parole di Athena riecheggiano ciò che il Coro di Erinni aveva proclamato nel secondo stasimo (vv. 517-25):

ἔσθ' ὅπου τὸ δεινὸν εὖ
καὶ φρενῶν ἐπίσκοπον δεῖ μένειν καθήμενον·
ξυμφέρει σωφρονεῖν ὑπὸ στένει.
τίς δὲ μηδὲν ἐν φάει καρδίας ἀνήρ τρέμων
ἢ πόλις βροτῶν ὁμοίως ἔτ' ἂν σέβοι δίκαν;

Accade talvolta che ciò che incute timore sia un bene
e deve restare assiso a vigilare sulle menti degli uomini:
giova essere saggi per via di costrizione.
Chi nella luce del suo cuore nulla temendo
– o città oppure anche un uomo – potrà ancora venerare la giustizia?

All'affermazione del Coro che il *deinon* (ovvero ciò che incute timore) deve restare assiso a vigilare sulle menti corrisponde l'invito di Athena a non espellere dalla città ciò che è *deinon* (nella specifica formulazione di Athena si coglie l'eco dell'istituto politico dell'ostracismo). In sostanza, Eschilo attraverso la dea intendeva voleva esprimere il suggerimento che gli spettatori assegnassero al tribunale areopagitico la stessa funzione che in precedenza era stata assolta dalle Erinni. L'Areopago era una magistratura che si occupava dei delitti di sangue e di veneficio, e tali delitti venivano puniti con una procedura solenne e impressionante: negli intendimenti di Athena questo tribunale appena istituito deve sostituirsi alle Erinni, dee antichissime, preolimpiche (e pre-giuridiche), nate per partenogenesi dalla Notte (una delle più antiche divinità in Esiodo), simbolo della vendetta nell'ambito familiare.

I critici si sono posti il problema se Eschilo fosse un democratico o un conservatore, ovvero se fosse o meno allineato con la riforma dell'Areopago voluta da Efialte. L'Areopago già nel VII secolo a.C. era l'organo di governo permanente più importante in Atene, formato da quanti avevano rivestito la carica di arconte, ma poiché aveva l'ultima parola nel decidere chi sarebbe divenuto arconte, esercitava una funzione di controllo sulle istituzioni. Solone conservò nella sostanza il ruolo politico dell'Areopago che si mantenne anche sotto i tiranni Pisistratidi (dal 546/5 al 510) e con la riforma di Clistene del 508/7. Negli anni sessanta del V secolo questa magistratura ateniese costituiva un'anomalia costituzionale: un corpo oligarchico, formato dalle classi più ricche, che continuava a conservare un certo potere all'interno della polis democratica. L'attacco decisivo contro l'Areopago fu mosso nel 462/1 (dunque pochi anni prima della rappresentazione dell'*Oresteia*) da Efialte, che fece approvare in assemblea un decreto che rimuoveva dall'Areopago tutti i poteri ad eccezione della giurisdizione in materia di delitti, ferimenti e avvelenamenti.

Purtroppo siamo scarsamente informati sul modo in cui all'epoca della composizione dell'*Oresteia* si articolasse il dibattito politico ateniese. Si può però essere certi che in una tragedia greca rappresentata a cura dello Stato non potesse venire messa in discussione una legge dello stato quale era la riforma di Efialte. E d'altra parte il fatto che una iniziativa di politica estera - l'alleanza con Argo, fortemente voluta dai democratici in quegli anni, nelle *Eumenidi* venga per tre volte a chiara voce approvata ed esaltata¹⁰ conferma che in questa tragedia non vi sono prese di posizione critiche nei confronti della democrazia seguita, ufficialmente, dallo Stato ateniese in quegli anni. Di un Eschilo democratico e non cimoniano, era convinto Jacoby e lo dimostrò con convincenti argomenti Marta Sordi. Non solo nel testo non c'è nulla che dimostri una critica alle leggi dello Stato e alla politica seguita dallo stato ateniese, ma al contrario il discorso politico ed etico-religioso che Eschilo svolgeva nell'*Oresteia* è congruente con le competenze specifiche che erano rimaste all'Areopago con la riforma di Efialte: quelle di giudicare i delitti di sangue.

¹⁰ Dapprima, ai vv. 287-91, è Oreste a introdurre il tema dell'alleanza tra Argo ed Atene, all'interno dell'invocazione ad Athena: se la dea lo ristabilirà sul suo trono, ella, senza ricorso alle armi ma in modo totalmente pacifico, acquisirà in Oreste e nel popolo d'Argo un alleato fedele secondo giustizia, per tutto il tempo a venire ([ORESTE] “Ed ora, con pure labbra, piamente invoco la Signora di questo paese, Athena, che venga in mio soccorso: senz'uso di lancia ella acquisirà me, la mia terra e il popolo d'Argo, che le sia fedele alleato secondo giustizia e per sempre”). Quindi, ai 667-73, è la volta del dio Apollo, il quale nel corso del processo, appena prima che si passi alla votazione, riprende e conferma le parole di Oreste, proclamando anzi di aver inviato il suo supplice da Athena con lo specifico intento di procurare alla polis ateniese una fedele e sempiterna alleanza con Argo ([APOLLO] O Pallade, in tutto il resto, per quanto è in mio potere, io farò grande la tua città e il tuo popolo; e nel caso presente ho mandato costui come ospite della tua dimora perché ti fosse alleato fedele per tutto il tempo avvenire e tu, o dea, acquistassi un alleato in lui e nei suoi posterì, e rimanesse stabilito in eterno che i loro discendenti serbassero fede a questa alleanza”). Infine, ai 762-74, subito dopo essere stato assolto, Oreste con molta enfasi conferma le sue precedenti promesse attraverso un vincolante giuramento, facendosi garante anche dopo la sua morte, come spirito tutelare della terra argiva, del mantenimento dell'alleanza ([ORESTE] “Ora io tornerò a casa dopo che a questa terra e alla tua gente avrò fatto un giuramento che valga per tutta la pienezza dei tempi futuri: nessun uomo reggitore del mio paese verrà qui con un esercito ben agguerrito. Noi stessi, infatti, che allora saremo nella tomba, contro quanti trasgrediscano i miei giuramenti di ora, agiremo con irreparabili sciagure, rendendo accascianti le marce e infausti i loro percorsi, finché abbiano a pentirsi dell'impresa affrontata. Ma se i patti resteranno inviolati, se sempre [scil. i miei posterì] onoreranno questa città di Pallade con armi alleate, molto viva sarà per loro la nostra benevolenza”). Cfr. M.P. Pattoni, *Presenze politiche di Argo nella tragedia attica del V secolo*, in C. Bearzot - F. Landucci (a cura di), *Argo. Una democrazia diversa*, Vita & Pensiero, Milano 2006, pp. 147-208.

Non basta tuttavia rispettare le leggi, per il bene di Atene: occorre anche la concordia interna. Questo è l'invito che Athena rivolge ai suoi cittadini ai vv. 864-66:

θυραῖος ἔστω πόλεμος, οὐ μόλις παρών,
 ἐν ᾧ τις ἔσται δεινὸς εὐκλείας ἔρωσ·
 ἐνοικίου δ' ὄρνιθος οὐ λέγω μάχην.

Esterna sia la guerra, largamente disponibile
 per chi abbia in sé intenso desiderio di gloria:
 ma non tengo in nessun conto il combattimento del gallo nella sua stessa casa.

Il monito della dea scavalca i confini i confini della finzione scenica del mito per rivolgersi all'attualità: erano anni di forti tensioni interne allo stato, culminate poco prima nell'assassinio di Efiante, il riformatore dell'Areopago. Se la pace interna va perseguita per il bene della città, viene per contro ammessa la guerra nella politica esterna, convinzione ribadita anche ai vv. 913-15:

[...] τῶν ἀρειφάτων δ' ἐγὼ
 πρεπτῶν ἀγώνων οὐκ ἀνέξομαι τὸ μὴ οὐ
 τήνδ' ἀστύνικον ἐν βροτοῖς τιμᾶν πόλιν.

ATHENA [...] Per parte mia, non permetterò
 che nelle gloriose imprese guerresche questa mia città,
 vittoriosa, non colga onori fra gli uomini.

Anche sotto questo punto di vista Eschilo appare allineato con la politica imperialistica ed espansionistica di Atene, che troverà massima espressione negli anni successivi con Pericle, amico e successore di Efiante.

Il finale è noto a tutti: Oreste viene assolto dall'accusa di matricidio grazie al cosiddetto voto di Athena, un altro *aition* che giustifica l'uso nei tribunali ateniesi di assolvere l'imputato in caso di responso dubbio o incerto. Le Erinni, che inizialmente infuriate per la sconfitta avevano a più riprese dichiarato di voler diffondere sterilità nella terra attica, vengono convinte da Athena a prendere dimora in Atene, dove riceveranno molti onori dalla popolazione, ricambiandola con la loro protezione. La parte finale è occupata da un lungo *kommos* con le benedizioni del Coro per la città di Atene, intercalate dalle espressioni di compiacimento di Athena per avere assicurato alla sua amata città la protezione di divinità tanto potenti. La tragedia termina con una solenne processione che accompagna le Erinni nella loro nuova sede di culto: al corteo in cui confluiscono quanti erano presenti in scena si unisce un corteo di ministre del culto di Athena e uno stuolo di fanciulle, donne e anziane, che scortano le Erinni alla luce delle fiaccole. Sopra i loro neri addobbi le Erinni indossano chitoni rossi: un altro *aition* che spiega l'uso ateniese di far indossare ai meteci dei rossi addobbi durante le processioni panatenaiche.

Eschilo, dunque, attirando Atene nell'orbita del mito di Oreste, conferisce un fondamento mitico al suo ruolo di apportatrice di pace, civiltà, concordia, diritto. Istruttivo è al riguardo il

compiacimento della dea per essere riuscita a risolvere la vertenza ricorrendo alla parola anziché alla forza, come pure le sarebbe stato consentito. Ai vv. 824-31, infatti, Athena aveva velatamente accennato alla possibilità di usare contro le Erinni il fulmine di Zeus:

[ATHENA] Non siete disonorate. Non vogliate, o dee, per un traboccare d'ira eccessivo, rendere desolata la terra ai mortali. Anch'io confido in Zeus e – perché dire altro? – sola fra gli dèi conosco le chiavi della dimora in cui è suggellato il fulmine. Ma non ve n'è bisogno: abbi fiducia in me e dalla tua bocca vaneggiante non scagliare su questa terra parole che producano come frutto rovina totale.

Ma a dea intende utilizzare gli strumenti della parola e del convincimento, e si augura che anche sulle Erinni possa agire la sacra maestà di Persuasione (vv. 881-91):

[ATHENA] Non mi stancherò di ripetere i benefici a te riservati, perché tu, antica dea, non abbia mai a proclamare che da me più giovane e dagli abitanti della città sei mandata in rovina, priva dei tuoi onori, e bandita da questo suolo come un'esule. Ma se sacra è per te la maestà di Persuasione, dolcezza e incanto della mia lingua (ἀλλ' εἰ μὲν ἄγνόν ἐστί σοι Πειθοῦς σέβας, / γλώσσης ἐμῆς μείλιγμα καὶ θελκτήριον vv. 885-86), ebbene tu devi rimanere. Se disdegni di restare, non certo secondo giustizia riverseresti su questa città ira o rancore o rovina agli abitanti: ti è concesso infatti di essere in pieno diritto proprietaria di questa terra e onorata per sempre.

Dopo che la vertenza si è conclusa positivamente, Athena esprime soddisfazione per il fatto di essere riuscita a prevalere con il ricorso alla parola (vv. 968-75):

[...] στέργω δ' ὄμματα Πειθοῦς,
ὄτι μοι γλώσσαν καὶ στόμ' ἐπόπα
πρὸς τάσδ' ἀγρίως ἀπανηναμένας·
ἀλλ' ἐκράτησε Ζεὺς ἀγοραῖος·
νικᾷ δ' ἀγαθῶν
ἔρις ἡμετέρα διὰ παντός.

Mi sono cari gli occhi di Persuasione (*Peitho*),
poiché ha rivolto il suo sguardo sulla mia lingua e sulla mia bocca
di fronte a costoro (le Erinni) che prima selvaggiamente rifiutavano:
ma Zeus Agoraios ha trionfato
e la nostra contesa rivolta al bene
prevale per l'eternità.

'Agoraios' è uno degli epiteti di Zeus in qualità di patrono dell'*agorà* nella sua accezione politica di “luogo di adunanza”, “assemblea”; dunque, in sostanza, “ispiratore della parola”, del dibattito pacifico. Un'implicita valenza politica ha anche la formulazione al v. 975 “la nostra contesa rivolta al bene (ἀγαθῶν ἔρις) prevale per l'eternità”. Già Esiodo distingueva una *eris* ('contesa', 'discordia') positiva e una *eris* negativa e distruttiva. Athena qui riconosce che il confronto (anche lo scontro) è importante nel dibattito democratico, ma deve essere finalizzato

al bene e servirsi dell'indispensabile strumento della parola. Emerge dunque in questo finale la fiducia di Eschilo nel dibattito democratico e nella forza delle istituzioni ateniesi. La città di Atene, designata da Apollo, è stata in grado di risolvere pacificamente e con il ricorso agli istituti giuridici la catena di delitti all'interno del disastroso γένος degli *Atridi* e può dunque aspirare a un ruolo legittimo di punto di riferimento in Grecia. Per di più essa è la città amata dagli dèi, sotto la protezione di Athena e dunque di Zeus (vv. 996-1002):

Χο. <χαίρετε,> χαίρετ' ἐν αἰσιμαίαισι πλούτου.
 χαίρετ' ἄστικὸς λεῶς,
 ἴκταρ ἤμενοι Διός
 παρθένου φίλας φίλοι
 σωφρονῶντες ἐν χρόνῳ.
 Παλλάδος δ' ὑπὸ πτεροῖς
 ὄντας ἄζεται πατήρ.

[Coro] Siate lieti, lieti nel retto possesso della ricchezza.
 Salute, o popolo di questa città,
 voi che abitate amati
 presso l'amata vergine figlia di Zeus,
 essendo ormai saggi nel trascorrere del tempo.
 Il Padre ha rispetto per quanti sono
 sotto le ali di Pallade.

La fiducia nella diplomazia e nelle arti della parola in ambito politico caratterizzava anche il trattamento del mito in un'altra tragedia eschilea ambientata in Atene, gli *Eleusini*¹¹. Il dramma, pervenutoci frammentario, metteva in scena la vicenda mitica che alcuni decenni dopo sarebbe stata drammatizzata anche da Euripide nelle *Supplici*. Dopo l'impresa dei Sette a Tebe, il re Creonte nega il diritto di sepoltura non solo a Polinice, ma anche agli altri argivi. Le madri e le spose dei caduti insepolti si rivolgono a Teseo, re di Atene, perché intervenga presso Creonte per la restituzione delle salme. Nelle *Supplici* di Euripide Teseo riesce nell'intento dopo aver ingaggiato una guerra contro Tebe, mentre in Eschilo Teseo otteneva la restituzione delle salme per via pacifica. Si conferma la fiducia di Eschilo nel dibattito democratico e nella diplomazia (come avveniva per Athena che nelle *Eumenidi* si arrogava il ruolo politico che negli *Eleusini* spettava al re Teseo); per contro, la soluzione bellica adottata da Euripide è indicativa dell'evoluzione subita dalla politica ateniese nei decenni successivi alla morte di Eschilo, nel senso di un più facile ricorso alla forza militare nella vertenza tra Stati, evoluzione culminata nello scoppio della guerra del Peloponneso.

Maria Pia Pattoni,
 Università Cattolica, Brescia

¹¹ Relativamente agli *Eleusini* di Eschilo, si vedano i fr. 267-270 Mette (e, dello stesso, *Der verlorene Aischylos*, Berlin 1963, pp. 40 s.), e in part. *TrGF* III, pp. 175-76 (= fr. 53-54 Radt), con una rassegna delle ipotesi ricostruttive del dramma.

Aristofane, poeta di Atene

Ioannis M. Konstantakos

Traduzione italiana di Lucia Floridi

L'opera di Aristofane è legata indissolubilmente alla vita e al destino di Atene, la sua città natale. La storia di Atene, gli affari politici e la gente della città hanno sempre fornito i temi centrali delle sue creazioni comiche. Aristofane si oppose alla Guerra del Peloponneso sin dall'inizio, in parte per le sue origini sociali elevate. In apparenza, egli adottò il punto di vista degli agricoltori ordinari e dei piccoli proprietari terrieri dell'Attica, che erano gravemente afflitti dalla guerra. La sua celebrazione della pace è strettamente legata ai piaceri della campagna. In realtà, Aristofane stesso apparteneva probabilmente ad una famiglia aristocratica di ricchi proprietari terrieri e condivise il profondo conservatismo e l'antipatia verso la demagogia radicale, che erano tipici della sua classe sociale. La sua descrizione della vita rurale si concentra quasi esclusivamente sugli aspetti gioiosi e piacevoli e omette le dure fatiche del lavoro agricolo; questo è un atteggiamento tipico di un uomo che si godeva la campagna come luogo di vacanza. Aristofane è un nemico della democrazia radicale e predica una costituzione più moderata, dove il governo dovrebbe appartenere a uomini aristocratici di buona istruzione. Difende i leader conservatori del suo tempo e attacca i demagoghi radicali e populistici, come Cleone e i suoi collaboratori.

Aristophanes' oeuvre is inextricably tied to the life and the fate of his native city Athens. The history, the political issues, and the people of Athens have always provided the central themes of his comic fictions. Aristophanes opposed the Peloponnesian War from the beginning, partly because of his upper-class origins. At first glance, he adopted the viewpoint of the ordinary farmers and smallholders of Attica, who were severely afflicted by the war; his celebration of peace is closely connected with the pleasures of the countryside. In reality, Aristophanes himself probably belonged to an aristocratic family of rich landowners and shared the deep conservatism and the antipathy towards radical demagogues that were typical of his class. His description of rural life concentrates exclusively on the joyful and hedonistic aspects and omits the hard labours of agricultural work; this is the characteristic attitude of a man who enjoyed the countryside as a place of holiday. Aristophanes is an enemy of extreme democracy and advocates a more moderate constitution, which should be ruled by well-educated aristocrats. He defends the conservative leaders of his time and attacks the radical populist demagogues, such as Cleon and his collaborators.

Parole chiave

Commedia politica; Guerra del Peloponneso; democrazia ateniese; campagna; utopia

Keywords

Political comedy; Peloponnesian War; Athenian democracy; countryside; utopia

1. Lo scrittore e i suoi luoghi

Ogni scrittore ha la sua patria, ma non tutti gli scrittori mostrano allo stesso modo il loro legame con il luogo di origine. Ci sono autori che non sono particolarmente legati a una specifica area geografica, che si tratti del loro luogo di nascita, della città in cui si sono trasferiti e stabiliti o del paese che hanno scelto come patria spirituale. L'opera di questi autori si estende per numerose terre e culture; le loro storie e i loro eroi si muovono nel mondo e si sentono a loro agio in varie regioni e a contatto con popoli diversi. La loro opera è come una grande mappa geografica che si estende per ampi territori.

Erodoto è uno dei primi esempi, il primo spirito autenticamente enciclopedico e cosmopolita della letteratura greca. La sua narrazione attraversa l'intero mondo conosciuto del tempo. Erodoto porta i suoi lettori dalla piana di Maratona (VI 102-117) agli altopiani iranici (I 110, 131, IX 113) e ai deserti dorati dell'India (III 102-105), dalla steppa scitica (IV 16-28, 120-136) a Tebe egizia (II 69, 74, 143) e alle fonti del Nilo (II 20-34). Sa descrivere con uguale abilità la stanza nuziale del palazzo reale a Susa (III 134) e il consiglio di guerra dei generali greci a Salamina (VIII 58-64), gli allegri simposi dei faraoni egizi (II 133, 173-174), le sagge deliberazioni dei sacerdoti dell'oracolo di Delfi (VI 66, VII 140-141) e le prostitute sacre nel cortile del tempio di Babilonia (I 199)¹. In alcuni di questi luoghi Erodoto probabilmente non ebbe mai occasione di viaggiare fisicamente, su carro, nave o cammello²; ma di certo, in ciascuno di questi luoghi, visse con la sua immaginazione, nel mondo della sua mente.

Umberto Eco è un corrispettivo moderno. Trascorse la maggior parte della sua vita a Milano ed ebbe un'ambigua relazione di amore e odio con questa meravigliosa città, quale è rappresentata soprattutto nel *Pendolo di Foucault* e in *Numero zero*. Ma Eco sa anche condurci nella Parigi nel tempo di *fin-de-siècle*, nelle isole esotiche dei mari del Sud, nei monasteri medievali sulle montagne dell'Italia settentrionale, a Costantinopoli all'epoca delle crociate e nei regni meravigliosi di un leggendario Oriente. Si racconta che Eco fosse capace di cominciare un aneddoto in italiano, passare al tedesco nel mezzo della storia e concluderla in francese — a eccezione della battuta finale, che naturalmente doveva essere in inglese. Sarei anche incline a credere che egli potesse addormentarsi in una città, sognare di una seconda e svegliarsi in una terza, a migliaia di chilometri di distanza, come uno stregone delle *Mille e una notte*.

Tra Erodoto ed Eco ci sono stati molti altri scrittori appartenenti alla stessa tipologia universale, scrittori la cui immaginazione si estende per una moltitudine di luoghi, di cui sa riprodurre in modo convincente l'atmosfera. Pindaro cantò le vittorie dei suoi committenti, provenienti dai quattro angoli del mondo ellenico³. Tabari fece la cronaca della civiltà degli imperi musulmani

¹ Sulla vasta prospettiva geografica e antropologica dell'opera di Erodoto vd. J. Redfield, *Herodotus the Tourist*, «Classical Philology», 80 (1985), pp. 97-118; D. Asheri, *Erodoto, Le Storie*, vol. 1: *Introduzione generale. Libro I: La Lidia e la Persia*, Mondadori, Milano 1988, pp. xxxvii-lx; R. Thomas, *Herodotus in Context. Ethnography, Science and the Art of Persuasion*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, pp. 1-167; R. Bichler, *Herodots Welt. Der Aufbau der Historie am Bild der fremden Länder und Völker, ihrer Zivilisation und ihrer Geschichte*, Akademie Verlag, Berlin 2001; e i vari contributi nei volumi collettivi di G. Nenci (ed.), *Hérodote et les peuples non grecs*, Fondation Hardt, Vandœuvres - Genève 1990, e di E.J. Bakker - I.J.F. de Jong - H. van Wees (eds.), *Brill's Companion to Herodotus*, Brill, Leiden 2002, pp. 415-590.

² Sulla questione dei viaggi di Erodoto e della loro estensione vd. F. Jacoby, *Herodotos*, in W. Kroll (ed.), *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*, Metzler, Stuttgart 1913, Supplementband 2, cc. 247-280; J.L. Myres, *Herodotus, Father of History*, Clarendon Press, Oxford 1953, pp. 4-16; D. Asheri, *Erodoto*, cit., pp. xii-xvii; T.S. Brown, *Herodotus' Travels*, «The Ancient World», 17 (1988), pp. 65-75; cfr. N. Luraghi, *Erodoto tra storia e fantasia: la parola alla difesa*, «Quaderni di Storia», 40 (1994), pp. 181-190.

³ Sul panellenismo e cosmopolitismo della poesia di Pindaro vd. per esempio G. Nagy, *Pindar's Homer. The Lyric Possession of an Epic Past*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1990, pp. 82-114; N.J. Richardson, *Panhellenic Cults and Panhellenic Poets*, in D.M. Lewis et al. (eds.), *The Cambridge Ancient History*, vol. 5: *The Fifth Century B.C.*, Cambridge University Press, Cambridge 1992, pp. 223-228, 237-244; T.K. Hubbard, *The Dissemination of Epinician Lyric: Pan-Hellenism, Reperformance, Written Texts*, in C.J. Mackie (ed.), *Oral Performance and Its Context*, Brill, Leiden 2004, pp. 71-93; C. Eckerman, *Pindar's κοινὸς λόγος and Panhellenism in Olympian 10*, «Rheinisches Museum», 151 (2008), pp. 37-48.

della sua epoca, nella loro vasta espansione dalla Spagna all’India⁴. Jules Verne immaginò viaggi straordinari intorno al mondo, e raggiunse persino alcune terre misteriose che i geografi non sono stati ancora in grado di identificare⁵. Vladimir Nabokov, esiliato dalla sua terra d’origine, divenne il Chekhov di una società cosmopolita e dispose i suoi nevrotici eroi come tante pedine sulla grossa scacchiera dell’emisfero occidentale⁶.

Altri scrittori, invece, sono strettamente legati a un luogo particolare, di solito la loro città di origine o un posto dove sono vissuti a lungo, che fa da scenario delle loro trame e fornisce l’ineludibile ambiente in cui far muovere gli eroi. Nel caso di questi autori, la rete di strade e di incroci della città natale, i punti di riferimento geografici e i paesaggi della regione d’origine modellano le modalità stesse del racconto, ne condizionano il ritmo narrativo, ne strutturano la conoscenza e la visione del mondo. Anche quando il luogo dell’azione, in una o un’altra storia, resta anonimo, non sussistono dubbi sulla sua identificazione. Questi scrittori, anche quando costruiscono elaborati mondi immaginari, universi letterari di secondo grado, società utopiche o mondi fantastici, attribuiscono a essi, chiaramente, l’impronta della terra d’origine o del luogo preferito di residenza; si tratta di mondi creati per analogia o imitazione, per distorsione o travisamento dell’ambiente familiare all’autore.

Prendiamo per esempio Jorge Luis Borges, i cui racconti si svolgono quasi sempre in una versione onirica, esoterica e labirintica di Buenos Aires o delle pianure adiacenti del Rio de la Plata. I suoi eroi fanno l’esperienza di visioni cosmiche negli scantinati di case suburbane, si innamorano di algide donne pallide nei bar della città o incontrano il loro destino nei ranch e nelle pampas del Sud⁷. Anche quando Borges scrive di Ginevra, del Texas, di Babilonia, della Cina o della campagna inglese, ricostruisce questi luoghi nella sua mente come specchio dei quartieri e delle periferie dell’amata Buenos Aires⁸. I suoi mondi fantastici, dal pianeta idealista Tlön alla Città degli Immortali in Africa centrale, dalla biblioteca totale di Babele all’isola selvaggia del Dottor Brodie, sono i lucidi sogni di colti bibliotecari, sognati all’interno di

⁴ Su Tabari e la sua storia universale vd. F. Rosenthal, *The History of Al-Ṭabarī*, vol. 1: *General Introduction and From the Creation to the Flood*, State University of New York Press, Albany 1989, pp. 1-147; C. Gilliot, *Récit, mythe et histoire chez Tabari. Une vision mythique de l’histoire universelle*, «Mélanges de l’Institut Dominicain d’Études Orientales», 21 (1993), pp. 277-289; E. Breisach, *World History Sacred and Profane: The Case of the Medieval Christian and Islamic World Chronicles*, «Historical Reflections», 20 (1994), pp. 337-354; A. Cheddadi, *La pensée de l’universel dans l’historiographie islamique et son arrière-plan judéo-chrétien*, «Studia Islamica», 87 (1998), pp. 141-150.

⁵ Vd. per esempio J.-Y. Paumier, *Jules Verne voyageur extraordinaire. La géographie des mondes connus et inconnus*, Glénat, Grenoble 2005; T. Harpold, *Verne’s Cartographies*, «Science Fiction Studies», 32 (2005), pp. 18-42; L. Dupuy, *Les Voyages extraordinaires de Jules Verne ou le roman géographique au XIX^e siècle*, «Annales de Géographie», 690 (2013), pp. 131-150.

⁶ Vd. H. Grosshans, *Vladimir Nabokov and the Dream of Old Russia*, «Texas Studies in Literature and Language», 7 (1966), pp. 401-409; G. Struve, *Notes on Nabokov as a Russian Writer*, «Wisconsin Studies in Contemporary Literature», 8 (1967), pp. 153-164; M.T. Naumann, *Nabokov as Viewed by Fellow Émigrés*, «Russian Language Journal», 28 (1974), pp. 18-26; E. Chances, *Čexov, Nabokov, and the Box: Making a Case for Belikov and Lužin*, «Russian Language Journal», 140 (1987), pp. 135-142.

⁷ Vd. per esempio i racconti *Uomo della casa rosa*; *Funes, o Della memoria*; *La morte e la bussola*; *Il Sud*; *Il morto*; *Emma Zunz*; *Lo Zahir*; *L’attesa*; *L’Aleph*; *L’intrusa*; *L’indegno*; *Il duello*; *L’altro duello*; *Il Vangelo secondo Marco*; *Il parlamento*; *There Are More Things*; *Il libro di sabbia*; J.L. Borges, *Tutte le opere*, a cura di D. Porzio, Mondadori, Milano 1984-1985, vol. 1, pp. 494-502, 707-715, 726-738, 763-770, 789-794, 813-818, 847-856, 875-879, 886-901, vol. 2, pp. 373-384, 412-422, 432-438, 577-603, 648-653.

⁸ Vd. per esempio i racconti *La lotteria a Babilonia*; *Il giardino dei sentieri che si biforcano*; *L’altro*; *Ulrica*; *La subornazione*; J.L. Borges, *Tutte le opere*, cit., vol. 1, pp. 666-673, 690-702, vol. 2, pp. 563-576, 632-638.

appartamenti pieni di libri della capitale argentina⁹. Si prenda anche Franz Kafka, il cui destino letterario è strettamente legato a Praga. I suoi romanzi e i suoi racconti sono per lo più ambientati in una bizzarra replica della sua misteriosa città: non la Praga pittoresca dei turisti moderni, non l'illuminata Praga austriaca in cui risuonavano per strada le note delle opere di Mozart, ma un'immagine sconcertante, insonne, crepuscolare della città; la Praga del ghetto ebraico e della leggenda del Golem, dei fatiscanti edifici borghesi e dei claustrofobici angoli espressionisti¹⁰. Josef K. o Gregor Samsa potrebbero mai evadere da questo microcosmo e camminare nei quartieri di un'altra città?

Su tutti si staglia il grande Dante, che viaggiò nello spazio metafisico dell'aldilà, osservò tutte le nazioni europee della sua epoca e diede un resoconto completo dell'esperienza fisica e spirituale degli uomini nel suo poema universale; e tuttavia sembra che ovunque egli scorgesse immagini della sua amata e infida Firenze. Da Ciaccio (*Inferno* VI 38-93) e Brunetto Latini (*Inferno* XV 23-124) a Forese (*Purgatorio* XXIII 40-133, XXIV 1-97) e Piccarda Donati (*Paradiso* III 34-123), da Cavalcanti padre (*Inferno* X 52-72) a Casella (*Purgatorio* II 76-133) e a Cacciaguida (*Paradiso* XV 19-148, XVI, XVII), i Fiorentini fanno continuamente la loro comparsa nel corso di questo viaggio poetico e ricordano all'autore i piaceri e i tumulti, la storia e le pene della sua città d'origine. La sua ardua discesa all'Inferno e la sua salvifica ascesa per le pendici del Purgatorio potrebbero aver avuto luogo nella sua mente durante una passeggiata dal Battistero di San Giovanni a casa Portinari nel "sesto degli scandali", e da qui alla sua vecchia scuola francescana in Santa Croce. La topografia e l'architettura dell'aldilà sono in qualche modo debitorie dei palazzi e dei sestieri di Firenze, dei ponti sull'Arno, delle porte e delle torri lungo le mura, e dei giardini nascosti all'interno dei conventi. Anche i tormentati corpi metafisici dei dannati dell'Inferno e dei peccatori del Purgatorio, tutte queste figure chine, ferite, sanguinanti e mutilate, bruciate o emaciate, potrebbero essere state ispirate da spettacoli reali cui Dante assistette nella sua città o nelle circostanti campagne della Toscana: i poveri affamati che si aggiravano per il mercato di Orsanmichele durante la carestia, i malati

⁹ Vd. i racconti *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius*; *La biblioteca di Babele*; *L'immortale*; *Il manoscritto di Brodie*; J.L. Borges, *Tutte le opere*, cit., vol. 1, pp. 623-641, 680-689, 773-788, vol. 2, pp. 439-447. Sui forti legami tra l'opera di Borges e la città di Buenos Aires vd. soprattutto E. Rodriguez Monegal, *Jorge Luis Borges. A Literary Biography*, Dutton, New York 1978, pp. 48-69, 258-278; M.L. Bastos, *La topografía de la ambigüedad: Buenos Aires en Borges, Bianco, Bioy Casares*, «Hispanamérica», 27 (1980), pp. 33-39; C.A. Zito, *El Buenos Aires de Borges*, «Variaciones Borges», 8 (1999), pp. 108-120; e i contributi di vari autori (in particolare A. Louis, A. de Toro, A. Hanke-Schaefer e M. Chihaiia) nel volume collettivo di R. Spiller (ed.), *Borges-Buenos Aires: configuraciones de la ciudad del siglo XIX al XXI*, Iberoamericana, Madrid 2014, pp. 29-70, 127-136. Sull'immagine di Buenos Aires nelle poesie di Borges in particolare si sono concentrati gli studi di M. Hernández Benavides, *Borges y la ciudad*, «Quinto Centenario», 5 (1983), pp. 7-37; L. Madrid, 'Fundación mítica de Buenos Aires' o la utopía de la historia, «Bulletin of Hispanic Studies», 69 (1992), pp. 347-356; R.N. Stephanis, *Borges and Buenos Aires. The Barrio, Memory and the Other*, «Variaciones Borges», 12 (2001), pp. 167-178.

¹⁰ Vd. principalmente P. Eisner, *Franz Kafka and Prague*, «Books Abroad», 21 (1947), pp. 264-270; Id., *Franz Kafka and Prague*, Golden Griffin Books, New York 1950; Id., *Franz Kafkas Prozess und Prag*, «German Life and Letters», 14 (1961), pp. 16-25; J. Kroutvor, *Kafkas Stadt? Prag im Zyklus der toten Städte*, in K. Krolop – H.D. Zimmermann (eds.), *Kafka und Prag*, De Gruyter, Berlin 1994, pp. 83-86; R.J. Goebel, *The Exploration of the Modern City in The Trial*, in J. Preece (ed.), *The Cambridge Companion to Kafka*, Cambridge University Press, Cambridge 2002, pp. 42-60; P.A. Bílek, *Reading Prague: Narrative Domains of the Image of the City in Fiction*, «Style», 40 (2006), pp. 249-257; M. Nekula, *Franz Kafka and His Prague Contexts*, Karolinum Press, Prague 2016, pp. 196-215. Sulla vita e le esperienze di Kafka nell'ambiente di Praga in generale, vd. ancora E. Frynta, *Kafka and Prague*, Batchworth Press, London 1960; J. Bauer, *Kafka and Prague*, Praeger Publishers, New York 1971; K. Wagenbach, *Kafka's Prague. A Travel Reader*, The Overlook Press, New York 1996; Id., *Kafka. A Life in Prague*, Haus, London 2011.

dell’ospedale di Santa Maria Nuova, le pile di corpi trucidati e di uomini feriti sul campo di battaglia di Campaldino¹¹.

Ci sono molti altri esempi di autori di questo tipo, legati indissolubilmente a un luogo particolare, scrittori che vagano per sempre tra i vicoli e i monumenti della loro città. James Joyce e Dublino, Pessoa e Lisbona, Kavafis e Alessandria, Dickens e Londra, Tolkien e le Midlands inglesi, Svevo e Trieste — tutte queste figure letterarie di cui seguiamo le orme ogni volta che visitiamo i luoghi a loro cari, con i loro libri in mano, nel tentativo di associare le descrizioni sulla pagina a ciò che vediamo intorno a noi. L’Atene di oggi non ha ancora prodotto uno scrittore di fama internazionale così emblematico, a meno che questo onore non debba essere riconosciuto a Petros Markaris, autore di gialli, nelle cui storie la caotica geografia della metropoli ateniese svolge un ruolo centrale, non meno dell’ispettore di polizia e dei criminali cui egli dà la caccia¹². L’Atene antica, invece, ebbe senz’altro il suo grande poeta-simbolo, che rappresentò nei suoi versi il panorama multiforme della vita attica nel centro urbano e nei demi rurali: gli odori delle botteghe nell’agorà e il canto degli uccelli nei campi, il tumulto della folla sulla Pnice e le bevute forti nelle feste di campagna, i simposi aristocratici nelle case d’alto ceto e la retorica populista dei tribunali, il rumore metallico degli scudi degli opliti e quello, sordo, delle zappe dei contadini¹³. Si tratta di Aristofane, figlio di Filippo, del demo di Citadeneo alle pendici dell’acropoli, il poeta proveniente dal cuore stesso di Atene e che sempre ebbe Atene nel cuore.

L’Atene di Aristofane non esiste più. È sepolta da tempo sotto gli edifici e le culture che si sono avvicendati successivamente; è svanita sotto le centinaia di strati del denso palinsesto storico

¹¹ La bibliografia sulla presenza di Firenze e dei Fiorentini nella *Divina Commedia* è immensa. Segnalo in particolare i seguenti libri e saggi: T. Pasqualetti, *Firenze nella Divina Commedia, ovvero “Odi et amo”*, «Ausonia», XXI, 3-4 (1966), pp. 17-31; G. Di Pino, *Firenze nella memoria di Dante esule*, «Ausonia», XXI, 6 (1966), pp. 23-37; Id., *Firenze nella immaginativa oltremontana di Dante*, in *Miscellanea di Studi Danteschi in memoria di Silvio Pasquazi*, Federico & Ardia, Napoli 1993, vol. 1, pp. 325-339; E. Ragni, *Firenze nell’opera dantesca*, in *Enciclopedia Dantesca*, Istituto dell’Enciclopedia Italiana Treccani, Roma 1970, vol. 2, pp. 920-927; R. Ramat, *Il mito di Firenze e altri saggi danteschi*, G. D’Anna, Firenze - Messina 1976, pp. 117-165; E. Travi, *Dante tra Firenze e il paese sincero*, Istituto Propaganda Libreria, Milano 1984, pp. 27-42, 83-145; N.R. Havely, *The Self-Consuming City: Florence as Body Politic in Dante’s Commedia*, «Deutsches Dante-Jahrbuch», 61 (1986), pp. 99-114; G. Bàrberi Squarotti, *L’ombra di Argo. Studi sulla “Commedia”*, Genesi, Torino 1992, pp. 215-239; J.M. Najemy, *Dante and Florence*, in R. Jacoff (ed.), *The Cambridge Companion to Dante*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 80-99; A.A. Iannucci, *Firenze, città infernale*, in M. Picone (ed.), *Dante da Firenze all’aldilà*, Franco Cesati, Firenze 2001, pp. 217-232; C. Kleinhenz, *Rome and Florence in Dante’s Divine Comedy*, in K. Busby – B. Guidot – L.E. Whalen (eds.), *“De sens rassis”. Essays in Honor of Rupert T. Pickens*, Rodopi, Amsterdam - New York 2005, pp. 339-352; G. Barucci, *Dal borgo alla città: Firenze e l’anti-Firenze*, in F. Spera (ed.), *Stella forte. Studi Danteschi*, M. D’Auria, Napoli 2010, pp. 11-31; E. Brilli, *Firenze e il profeta. Dante tra teologia e politica*, Carocci, Roma 2012; cfr. ancora C.E. Honess, *From Florence to the Heavenly City. The Poetry of Citizenship in Dante*, Modern Humanities Research Association and Routledge, New York 2006, pp. 1-70.

¹² Vd. N. Rallaki, *L’Atene di Petros Mårkaris. Paesaggio e identità urbana di una città nella narrativa greca fra XX e XXI secolo*, tesi di dottorato, Università degli Studi di Catania, Catania 2013, pp. 187-384; A. López Jimeno, *La Atenas negra del comisario Jaritos*, in F. García Romero et al. (eds.), *Τῆ γλώσσα μου ἔδωσαν ἑλληνική. Homenaje a la Profesora Penélope Stavrianopulu*, Logos Verlag, Berlin 2013, pp. 313-326; Ead., *Autocrítica de la sociedad griega en la novela negra de Mårkaris*, «Illuminazioni», 33 (2015), pp. 51-84; cfr. ancora A. Engelberg, *On the Streets of Athens with Petros Markaris*, «South-East Europe Review», 9 (2006), pp. 91-101.

¹³ Vd. per esempio *Acarsi* 19-44, 370-382, 517-625, 676-718; *Cavaliere* 344-456, 624-682; *Nuvole* 1002-1008, 1353-1376; *Vespe* 20-51, 87-135, 230-272, 492-735, 892-1009, 1174-1261, 1292-1363; *Pace* 520-600, 999-1015, 1127-1190; *Uccelli* 159-161, 206-309, 578-626, 676-684, 723-751, 1058-1117; *Lisistrata* 387-419, 507-613; *Le Donne alle Tesmoforie* 383-519, 785-845; *Rane* 503-588; *Le Donne all’Assemblea* 95-310, 383-477; *Pluto* 850-958.

che è il paesaggio della Grecia. L'Atene di Aristofane è andata così a unirsi alle città invisibili della memoria letteraria, quelle che possono essere viste solo con gli occhi della nostra mente, così come si riflettono sulla superficie della pagina scritta — come la Gerusalemme di Isaia, la Constantinopoli di Teodoro Prodromo, la Londra di Chaucer, la Smirne di Yorgos Seferis, la Baghdad delle *Mille e una notte*. E tuttavia l'Atene di Aristofane può essere ricostruita nell'immaginazione, in una certa misura, grazie ai suoi resti materiali, scarsi ma gloriosi, grazie alle rovine monumentali ancora oggi disseminate per la capitale greca odierna. Infatti, le informazioni contenute nelle commedie di Aristofane ci aiutano moltissimo nella ricostruzione immaginativa di questa antica *polis*¹⁴.

2. Aristofane e Atene: la campagna, la città e la guerra

Aristofane passò tutta la sua vita ad Atene, restando nella città anche nei momenti bui dell'assedio militare, della tragica sconfitta, della tirannide oppressiva e della privazione economica. Nato intorno al 450 a.C., appartenne alla generazione che trascorse la giovinezza all'ombra della Guerra del Peloponneso. Questo conflitto lungo e cruciale, destinato a porre fine all'età d'oro di Atene, è in effetti il soggetto di molte commedie di Aristofane. Aristofane visse abbastanza da vedere la fine della guerra, con le sue pesanti conseguenze per la città. Assistette al graduale declino di Atene, dovuto al prolungato scontro militare, alla caduta finale della città e alla sua umiliazione da parte di Sparta. Vide la sua patria ridotta a un'ombra della gloria di un tempo, ma descrisse anche lo strenuo tentativo di ripresa nelle difficili condizioni economiche dell'inizio del IV secolo. Fu testimone della morte delle grandi personalità della politica e della cultura ateniesi — Pericle, Alcibiade, Euripide, Sofocle, Crizia, Socrate —, finché non restò solo, l'unico rappresentante superstite delle grandi generazioni che resero l'Atene classica la scuola dell'Ellade e la culla della civiltà occidentale¹⁵.

Per tutta la sua vita adulta, in una carriera che durò circa cinquanta anni, dal suo debutto giovanile nel 427 a.C. alla morte intorno al 380, Aristofane coltivò con devozione la sua arte poetica; la scrittura fu la sua compagna ai tempi del trionfo e la sua consolazione negli anni

¹⁴ Sull'apporto delle commedie di Aristofane alla ricostruzione della topografia e dei monumenti dell'Atene antica vd. R.E. Wycherley, *The Market of Athens. Topography and Monuments*, «Greece & Rome», 3 (1956), pp. 2-19; Id., *The Athenian Agora*, vol. 3: *Literary and Epigraphical Testimonia*, The American School of Classical Studies at Athens, Princeton 1957, *passim* (vd. le pagine notate nell'indice, s.v. Aristophanes, p. 229); G.T.W. Hooker, *The Topography of the Frogs*, «Journal of Hellenic Studies», 80 (1960), pp. 112-117; C.T. Murphy, *Aristophanes, Athens and Attica*, «Classical Journal», 59 (1964), pp. 306-323; M. Guarducci, *Le Rane di Aristofane e la topografia ateniese*, in *Studi in onore di Aristide Colonna*, Università degli Studi di Perugia, Perugia 1982, pp. 167-172; G.V. Lalonde, *Topographical Notes on Aristophanes*, in *Studies in Athenian Architecture, Sculpture and Topography Presented to Homer A. Thompson*, Hesperia Supplement 20, The American School of Classical Studies at Athens, Princeton 1982, pp. 77-81; S. Saïd, *L'espace d'Athènes dans les comédies d'Aristophane*, in P. Thiery – M. Menu (eds.), *Aristophane: la langue, la scène, la cité*, Levante Editori, Bari 1997, pp. 339-359; J.W. Flick et al., *Aristophanes' Nachrichten über den athenischen Kerameikos*, «Mitteilungen des Deutschen Archäologischen Instituts, Athenische Abteilung», 115 (2000), pp. 217-258; A. da Silva Duarte, *Os monumentos de Atenas na Lisístrata de Aristófanis*, «Classica», 13-14 (2000-2001), pp. 173-187.

¹⁵ Sulla cronologia, la vita e la carriera di Aristofane vd. soprattutto T. Gelzer, *Aristophanes*, in K. Ziegler (ed.), *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*, Alfred Druckenmüller, Stuttgart 1970, Supplementband 12, cc. 1395-1415; K.J. Dover, *Aristophanes, Frogs*, Clarendon Press, Oxford 1993, pp. 1-5; S.D. Olson, *Aristophanes, Peace*, Clarendon Press, Oxford 1998, pp. xxi-xxiv; Id., *Aristophanes, Acharnians*, Oxford University Press, Oxford 2002, pp. xxvii-xxxii.

difficili. E il tema costante della sua scrittura comica è Atene, la sua vita e la sua gente, le sofferenze e il benessere della città¹⁶. In un certo senso, Aristofane è il Dante dell’antica Atene, e non soltanto perché entrambi questi grandi poeti composero una magistrale *commedia*. Come Dante, che scese nelle profondità dell’Inferno e salì in Paradiso nelle vesti di un metafisico viaggiatore, Aristofane si trasformò in Trigeo per volare in cielo (*Pace*), incontrò gli dei assumendo le vesti di Pisetero (*Uccelli*), prese la forma di Dioniso per scendere all’Ade e riportare nel mondo dei vivi un messaggio di redenzione spirituale (*Rane*)¹⁷. Come Dante, il drammaturgo ateniese diede vita, nella sua poesia, a tutte le principali figure politiche e intellettuali della sua città e fece raccontar loro la loro storia in modo indimenticabile. E come il grande Fiorentino, il maestro attico si dedicò, prima di tutto, alla sua città natale, che allo stesso tempo amò e criticò con tutta la passione di un fiero animo poetico.

La grande guerra con Sparta, che divise la Grecia, è al centro di tre commedie aristofaniche: gli *Acarnesi* del 425, la *Pace* del 421, e la *Lisistrata* del 411. Sin dall’inizio Aristofane si oppose a questo conflitto, in parte, senza dubbio, per le sue origini e la sua estrazione sociale elevate¹⁸. In apparenza, il poeta sembra guardare alla guerra dal punto di vista dei contadini ordinari e dei piccoli proprietari terrieri della campagna attica, gli uomini che possedevano piccoli appezzamenti di terreno e lottavano duramente per sostentare se stessi e le proprie famiglie tramite la loro coltivazione. In molte società, questa classe sociale è intrinsecamente conservatrice nella sua visione del mondo e nella sua mentalità, ed è caratterizzata da un radicato sospetto verso le innovazioni politiche e intellettuali del centro urbano. In più, nell’antica Atene queste erano le persone più pesantemente afflitte dalla Guerra del Peloponneso, per come fu condotta sotto la strategia di Pericle e dei suoi successori¹⁹. Ogni

¹⁶ Sui rapporti stretti che legano l’arte comica di Aristofane alla storia e alla vita di Atene vd. le ampie rassegne generali di V. Ehrenberg, *The People of Aristophanes. A Sociology of Old Attic Comedy*, Schocken, New York 1962; A. Solomos, *The Living Aristophanes*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1974; P. Cartledge, *Aristophanes and His Theatre of the Absurd*, Bristol Classical Press, London 1990; D.M. MacDowell, *Aristophanes and Athens. An Introduction to the Plays*, Oxford University Press, Oxford 1995. Cfr. le brevi relazioni di K. Reinhardt, *Aristophanes und Athen*, in Id., *Tradition und Geist. Gesammelte Essays zur Dichtung*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1960, pp. 257-273; L. Gil, *La comedia de Aristófanes y la historia de Atenas*, in M. Alganza Roldán et al. (eds.), *Ἐπιείκεια. Studia graeca in memoriam Jesús Lens Tuero*, Athos-Pérgamos, Granada 2000, pp. 169-186; M. Moggi, *Aristofane e la storia: conoscenza e manipolazione*, in F. Perusino – M. Colantonio (eds.), *La commedia greca e la storia*, Edizioni ETS, Pisa 2012, pp. 27-54.

¹⁷ Cfr. G. Policastro, *Appunti sulla catabasi di Dante nella ripresa di alcuni motivi classici: il τόπος drammatico dell’incontro e il riuso simbolico del rito*, «Italianistica», 33 (2004), pp. 11-27.

¹⁸ Sull’atteggiamento di Aristofane verso la Guerra del Peloponneso vd. H.-J. Newiger, *War and Peace in the Comedy of Aristophanes*, «Yale Classical Studies», 26 (1980), pp. 219-237; M. Dillon, *The Lysistrata as a Post-Deceleian Peace Play*, «Transactions of the American Philological Association», 117 (1987), pp. 97-104; I. Worthington, *Aristophanes’ Knights and the Abortive Peace Proposals of 425 B.C.*, «L’Antiquité Classique», 56 (1987), pp. 56-67; I. Stark, *Die Friedensstücke des Aristophanes*, in M. Erxleben (ed.), *Der Friedensgedanke im antiken Drama*, Winkelmann-Gesellschaft, Stendal 1987, pp. 53-60; C. Iwasaki, *Über den Friedensgedanken bei Aristophanes*, in M. Erxleben (ed.), *Der Friedensgedanke*, cit., pp. 61-64; K. Vanhaegendoren, *Die Darstellung des Friedens in den Acharnern und im Frieden des Aristophanes. Stilistische Untersuchungen*, LIT Verlag, Hamburg 1996, pp. 94-103; L. Gil, *La comedia de Aristófanes*, cit., pp. 172-174.

¹⁹ Su questa classe degli agricoltori ateniesi vd. V.A. Sirago, *Campagna e contadini attici durante la guerra archidamica*, «Orpheus», 8 (1961), pp. 14-16, 34-38; V. Ehrenberg, *The People*, cit., pp. 73-94; L.B. Carter, *The Quiet Athenian*, Clarendon Press, Oxford 1986, pp. 76-98; R. Osborne, *Classical Landscape with Figures. The Ancient Greek City and its Countryside*, George Philip, London 1987, pp. 17-21, 94-96, 129-132; V.D. Hanson, *Warfare and Agriculture in Classical Greece*, University of California Press, Berkeley 1998, pp. 42-48, 178, 214-218; Id., *The Other*

primavera e ogni estate, mentre durava la stagione delle operazioni militari, l'esercito spartano invadeva le campagne dell'Attica, e la popolazione rurale cercava riparo e sicurezza all'interno delle mura cittadine. Il prudente Pericle e i suoi eredi politici non si avventurarono a schierare le forze oplitiche contro la formidabile fanteria spartana in un aperto scontro terrestre; questo era il tipo di operazione in cui gli Spartani eccellevano ed erano praticamente invincibili. Pertanto i soldati lacedemoni erano lasciati liberi di devastare la terra attica, distruggere i campi e bruciare le fattorie, mentre gli Ateniesi si vendicavano inviando la loro flotta a razzare le coste del Peloponneso e altri insediamenti nemici. Questa guerra di logoramento fu l'essenza della Guerra del Peloponneso in tutta la sua prima fase²⁰.

Le conseguenze di una simile strategia per gli agricoltori ateniesi furono devastanti. Essi soffrirono non solo per i danni materiali alle loro colture e alle loro proprietà. In realtà, l'estensione di questi danni potrebbe essere stata inferiore rispetto a quanto non lascino intendere le fonti antiche, soprattutto Tucidide e Aristofane. Gli Spartani stavano in Attica per alcune settimane ogni anno e potrebbero aver distrutto, ogni volta, solo una porzione limitata di terreno agricolo. Più grave, però, era l'angoscia e lo stress psicologico della popolazione rurale, che ogni anno si trovava costretta a lasciare la sua casa e la sua terra, era obbligata ad abbandonare al nemico le sue proprietà e i suoi luoghi di culto, ed era stipata all'interno della città, per vivere, come rifugiati, in condizioni penose. Questo gruppo di Ateniesi era in assoluto il più colpito dalla Guerra del Peloponneso e avrebbe tratto i maggiori vantaggi dalla stipula di un trattato di pace²¹. Per contrasto, la massa della popolazione urbana che appoggiava i demagoghi radicali, cioè le classi sociali più basse dei *thetes* e dei poveri lavoratori dell'*astu*, poteva trovare la situazione della guerra in qualche modo vantaggiosa. Il servizio retribuito

Greeks. The Family Farm and the Agrarian Roots of Western Civilization, University of California Press, Berkeley 1999, in particolare pp. 4-7, 57-59, 112-117, 126-199.

²⁰ Sulla prima fase della Guerra del Peloponneso e sulle strategie degli avversari vd. P.A. Brunt, *Spartan Policy and Strategy in the Archidamian War*, «Phoenix», 19 (1965), pp. 255-280; D.W. Knight, *Thucydides and the War Strategy of Pericles*, «Mnemosyne», 23 (1970), pp. 150-161; G. Cawkwell, *Thucydides' Judgment of Periclean Strategy*, «Yale Classical Studies», 24 (1975), pp. 53-70; A.J. Holladay, *Athenian Strategy in the Archidamian War*, «Historia», 27 (1978), pp. 399-427; T. Kelly, *Thucydides and Spartan Strategy in the Archidamian War*, «American Historical Review», 87 (1982), pp. 25-54; D.M. Lewis, *The Archidamian War*, in Id. et al. (eds.), *The Cambridge Ancient History*, vol. 5, cit., pp. 380-422.

²¹ Sulle conseguenze, sia materiali sia psicologiche, della Guerra del Peloponneso per la popolazione rurale dell'Attica vd. principalmente Tucidide II 13-17, 52, 59, 65; Aristofane, *Acarnesi* 71-72, 226-233, 977-985; *Cavalieri* 792-794; *Pace* 628-635; V.A. Sirago, *Campagna e contadini*, cit., pp. 9-52; V. Ehrenberg, *The People*, cit., pp. 88-93, 306-315; R. Cantarella, *Aspetti sociali e politici della commedia greca antica*, «Dioniso», 43 (1969), p. 337; D. Kagan, *The Archidamian War*, Cornell University Press, Ithaca 1974, pp. 339-341; R. Pretagostini, *Gli inurbati in Atene durante la guerra archidamica nelle commedie di Aristofane*, «Quaderni Urbinati di Cultura Classica», n.s. 32 (1989), pp. 77-88; L. Foxhall, *Farming and Fighting in Ancient Greece*, in J. Rich – G. Shipley (eds.), *War and Society in the Greek World*, Routledge, London - New York 1993, pp. 134-145; D.M. MacDowell, *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 46-48; V.D. Hanson, *Warfare and Agriculture*, cit., pp. 14-41, 49-76, 103-116, 131-194, 206-209, 218-224, 231-239; Id., *The Other Greeks*, cit., pp. 142-143, 162-163, 367-368; S.D. Olson, *Aristophanes, Peace*, cit., pp. 181, 189-191; Id., *Aristophanes, Acharnians*, cit., pp. xxxvi-xxxix; J. Wilkins, *The Boastful Chef. The Discourse of Food in Ancient Greek Comedy*, Oxford University Press, Oxford 2000, pp. 130-141; L. Bertelli, *Democracy and Dissent: The Case of Comedy*, in J.P. Arnason – K.A. Raaflaub – P. Wagner (eds.), *The Greek Polis and the Invention of Democracy. A Politico-Cultural Transformation and Its Interpretations*, Wiley-Blackwell, Chichester 2013, pp. 110-111.

nella flotta, in qualità di rematori, garantiva una buona paga regolare a questi cittadini svantaggiati e uno strumento per sostenere le loro famiglie in difficili condizioni finanziarie²².

Aristofane appoggia enfaticamente l’atteggiamento degli agricoltori verso una guerra così dannosa. La sua descrizione delle gioie della pace è indissolubilmente legata alla nostalgia della vita pacifica nei campi, alla celebrazione delle feste di campagna e al raccolto dei frutti maturi, al sapore dei fichi e del vino nuovo, al canto delle cicale e al profumo del mirto, ai banchetti degli agricoltori nei loro piccoli casolari e alle loro scappatelle amorose nei boschi in primavera²³. I cori degli *Acarnesi* e della *Pace* offrono le descrizioni più piacevoli e idilliache della campagna attica di tutta la letteratura greca; a tratti Aristofane quasi prefigura l’idealizzazione della vita rurale che più tardi si imporrà nella poesia bucolica e nel romanzo sofisticato²⁴. La maggior parte dei sostenitori della pace nelle commedie di Aristofane appartiene alla classe dei contadini e dei piccoli proprietari terrieri. Diceopoli, Trigeo, il coro di agricoltori nella *Pace*²⁵, anche il coro degli *Acarnesi* è composto da gente del villaggio, vignaioli, produttori di olio e arboricoltori, che odiano essere costretti dietro le mura cittadine, detestano le sordide condizioni e lo stile di vita della città e bramano di tornare alle loro fattorie e alle loro occupazioni agricole.

²² Sulla povera gente dell’*astu* vd. in generale W.R. Connor, *The New Politicians of Fifth-Century Athens*, Princeton University Press, Princeton 1971, pp. 88-90; J. Ober, *Mass and Elite in Democratic Athens. Rhetoric, Ideology, and the Power of the People*, Princeton University Press, Princeton 1989, pp. 129-138, 194-198. In particolare, riguardando il sostegno offerto dalla classe bassa ai demagoghi populistici e l’atteggiamento della povera gente a favore della guerra, vd. V. Ehrenberg, *The People*, cit., pp. 306-308, 314-316; R. Cantarella, *Aspetti sociali*, cit., pp. 336-337; I. Stark, *Die Friedensstücke*, cit.; J. Henderson, *The Dēmos and the Comic Competition*, in J.J. Winkler – F.I. Zeitlin (eds.), *Nothing to Do with Dionysos? Athenian Drama in Its Social Context*, Princeton University Press, Princeton 1990, pp. 283-284; D. Rosenbloom, *From Ponēros to Pharmakos: Theater, Social Drama, and Revolution in Athens, 428-404 BCE*, «Classical Antiquity», 21 (2002), pp. 284-285, 322-327; P.W. Ludwig, *A Portrait of the Artist in Politics: Justice and Self-Interest in Aristophanes’ Acharnians*, «American Political Science Review», 101 (2007), p. 481; L. Bertelli, *Democracy and Dissent*, cit., p. 111; L. Canfora, *Cleofonte deve morire. Teatro e politica in Aristofane*, Laterza, Bari 2017, pp. 9-22.

²³ Vd. *Acarnesi* 32-36, 195-202, 241-279, 977-985, 1085-1094; *Cavalieri* 805-808, 1388-1395; *Pace* 520-600, 774-800, 865-867, 1127-1171, 1198-1206, 1316-1359; fr. 111, 305 Kassel-Austin. Sui forti legami tra pace e vita rurale nelle commedie di Aristofane cfr. C.H. Whitman, *Aristophanes and the Comic Hero*, Harvard University Press, Cambridge MA 1964, pp. 62-79, 104-118; H.-J. Newiger, *War and Peace*, cit., pp. 220-228; C. Moulton, *Aristophanic Poetry*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1981, pp. 82-107; A.C. Cassio, *Commedia e partecipazione. La Pace di Aristofane*, Liguori, Napoli 1985, pp. 27-33, 119-122, 139-147; M. Dillon, *The Lysistrata*, cit., pp. 97-100; C. Iwasaki, *Über den Friedensgedanken*, cit.; K. Vanhaegendoren, *Die Darstellung*, cit., pp. 36-37, 52-54, 84-89, 116-133; J. Wilkins, *The Boastful Chef*, cit., pp. 105-106, 110, 129-155; P. Totaro, *Le seconde parabasi di Aristofane*, Metzler, Stuttgart 1999, pp. 103-129; C. Corbel-Morana, *Le bestiaire d’Aristophane*, Les Belles Lettres, Paris 2012, pp. 28-34.

²⁴ Vd. *Acarnesi* 665-675, 977-999; *Pace* 556-559, 582-600, 1127-1171, 1332-1359; C. Moulton, *Aristophanic Poetry*, cit., pp. 92-101; A.C. Cassio, *Commedia e partecipazione*, cit., pp. 31-32, 139, 144-147; P. Totaro, *Le seconde parabasi*, cit., pp. 107-110; M. Tartari Chersoni, *Motivi aristofaneschi nelle Bucoliche ‘romane’ di Virgilio?*, «Giornale Italiano di Filologia», 60 (2008), pp. 91-103.

²⁵ Sull’identità — complessa e mutevole, ma prevalentemente agreste e rurale — del coro della *Pace* vd. G.M. Sifakis, *Parabasis and Animal Choruses. A Contribution to the History of Attic Comedy*, The Athlone Press, London 1971, pp. 29-32, 114-115; A.C. Cassio, *Commedia e partecipazione*, cit., pp. 28, 31, 56, 69-71, 74-77; P. Thiery, *Aristophane: Fiction et dramaturgie*, Les Belles Lettres, Paris 1986, pp. 210-213; C.F. Russo, *Aristophanes. An Author for the Stage*, Routledge, London - New York 1994, pp. 143-144; S.D. Olson, *Aristophanes, Peace*, cit., pp. 132, 181; M. Treu, *Undici cori comici. Aggressività, derisione e tecniche drammatiche in Aristofane*, Università di Genova, Genova 1999, pp. 40-41; J.F. McGlew, *Identity and Ideology: The Farmer Chorus of Aristophanes’ Peace*, «Syllecta Classica», 12 (2001), pp. 74-97; M. Revermann, *Comic Business. Theatricality, Dramatic Technique, and Performance Contexts of Aristophanic Comedy*, Oxford University Press, Oxford 2006, pp. 173-175; S. Nelson, *Aristophanes and His Tragic Muse. Comedy, Tragedy and the Polis in 5th Century Athens*, Brill, Leiden 2016, pp. 225-229.

Tuttavia, Aristofane di certo non appartenne a questa classe di agricoltori, che pur dipinge in modo così vivido e convincente. Scrivere commedie nell'antica Atene presupponeva un livello molto alto di istruzione letteraria e musicale e una quantità di tempo libero che non sarebbero stati accessibili a una famiglia media di agricoltori e di piccoli proprietari terrieri. Solo i rampolli dell'alta società ateniese, i ricchi aristocratici o gli intraprendenti *nouveaux riches* avevano il tempo libero e le risorse necessarie per seguire questo tipo di vocazione. Tutti i principali drammaturghi dell'Atene classica sembrano essere stati membri dell'aristocrazia e dell'élite, discendenti di buone vecchie famiglie che possedevano solide aziende agricole nel territorio attico e grosse entrate per mantenersi²⁶. Aristofane, data la sua familiarità con la vita rurale e il suo amore radicato per la campagna, apparteneva, probabilmente, a una famiglia di ricchi proprietari terrieri²⁷. Nella parabasi degli *Acarnesi* (vv. 652-655), il poeta allude a una sua qualche connessione con l'isola di Egina — un riferimento molto discusso dagli studiosi moderni. Forse la famiglia di Aristofane era di origine egineta e aveva dei possedimenti terrieri sull'isola, sia ereditari sia acquisiti quando gli Ateniesi asserirono il loro dominio su Egina, a partire dal 459 a.C. Un'altra possibilità è che il padre di Aristofane sia stato uno dei cleruchi ateniesi che acquistarono grandi proprietà a Egina, dopo che Atene annetté finalmente l'isola nel 432²⁸.

In ogni caso, il poeta comico sembra essere cresciuto come figlio dell'élite abbiente di Atene, con lo stile di vita confortevole e le opportunità intellettuali che la sua famiglia poteva offrirgli. Trascorse la sua giovinezza, probabilmente, tra la casa paterna in città, sotto l'acropoli, e i suoi possedimenti in campagna — in modo non diverso dalla fanciullezza di molte altre figure della letteratura greca, da Sofocle al poeta Yorgos Seferis e al romanziere Karagatsis. In città il giovane Aristofane probabilmente frequentò i migliori insegnanti di lettere e maestri di

²⁶ Vd. J. Ober, *Mass and Elite*, cit., pp. 152-155; J. Henderson, *The Dēmos and the Comic Competition*, cit., pp. 278-279, 290-292; J. Redfield, *Drama and Community: Aristophanes and Some of His Rivals*, in J.J. Winkler – F.I. Zeitlin (eds.), *Nothing to Do with Dionysos?*, cit., p. 323; M. Griffith, *Brilliant Dynasts: Power and Politics in the Oresteia*, «Classical Antiquity», 14 (1995), pp. 63-65, 73-74, 107-124; E. Csapo, *Actors and Icons of the Ancient Theater*, Wiley-Blackwell, Chichester 2010, pp. 88, 108; A.H. Sommerstein, *The Politics of Greek Comedy*, in M. Revermann (ed.), *The Cambridge Companion to Greek Comedy*, Cambridge University Press, Cambridge 2014, pp. 292, 298-299. Sul livello di istruzione, che era necessaria per la composizione di drammi, e sulle sue implicazioni sociali, cfr. D. Pritchard, *Kleisthenes, Participation, and the Dithyrambic Contests of Late Archaic and Classical Athens*, «Phoenix», 58 (2004), pp. 208-228.

²⁷ Per quanto riguarda l'alto livello sociale e l'eminenza della famiglia di Aristofane, vd. i materiali presentati da S. Dow, *Some Athenians in Aristophanes*, «American Journal of Archaeology», 73 (1969), pp. 234-235; D. Welsh, *IG ii² 2343, Philonides and Aristophanes' Banqueters*, «Classical Quarterly», 33 (1983), pp. 51-55; H. Lind, *Der Gerber Kleon in den "Rittern" des Aristophanes. Studien zur Demagogenkomödie*, Peter Lang, Frankfurt a. M. 1990, pp. 132-164, 226-230; J. Henderson, *The Dēmos and the Comic Competition*, cit., p. 292. Cfr. G.E.M. de Ste. Croix, *The Origins of the Peloponnesian War*, Duckworth, London 1972, pp. 357-362, 371-376; B.R. Katz, *The Birds of Aristophanes and Politics*, «Athenaeum», 54 (1976), pp. 379-380; T.K. Hubbard, *The Mask of Comedy. Aristophanes and the Intertextual Parabasis*, Cornell University Press, Ithaca 1991, p. 221; L. Gil, *La comedia de Aristófanes*, cit., pp. 177-178; M. Griffith, *Aristophanes' Frogs*, Oxford University Press, Oxford 2013, pp. 22-25.

²⁸ Sulla connessione di Aristofane o della sua famiglia con l'isola di Egina vd. l'elenco delle possibilità offerto da T. Gelzer, *Aristophanes*, cit., c. 1397; T.J. Figueira, *Athens and Aigina in the Age of Imperial Colonization*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1991, pp. 54-57, 79-93; S.D. Olson, *Aristophanes, Acharnians*, cit., pp. 241-242; C. Brockmann, *Aristophanes und die Freiheit der Komödie. Untersuchungen zu den frühen Stücken unter besonderer Berücksichtigung der Acharner*, Saur, München 2003, pp. 184-192; O. Imperio, *Parabasi di Aristofane*, Adriatica, Bari 2004, pp. 135-137.

musica²⁹, e più tardi studiò letteratura e filosofia con alcuni dei brillanti sofisti e intellettuali che frequentavano Atene alla sua epoca. La sua familiarità con il pensiero e la scienza contemporanei, come è dimostrata nelle *Nuvole* e in altre commedie, suggerisce che egli ricevette lezioni regolari dai sofisti, non semplicemente un’infarinatura o una conoscenza superficiale delle loro dottrine³⁰.

La campagna, d’altro canto, sarà stata per Aristofane un luogo di vacanza, lo spazio in cui trascorrere il tempo libero, stare nella proprietà di famiglia, godersi le primavere e le estati idilliche dell’Attica, venire a contatto con il ritmo e la routine della vita agreste. Non è un caso che la poesia di Aristofane si concentri principalmente sui piaceri della campagna: il godimento dei frutti appena raccolti, le feste rurali, il piacevole canto degli uccelli e le ghirlande di fiori, il riposo nei boschi e in confortevoli casolari³¹. Oltre a qualche riferimento brevi e occasionali³², non c’è, nella poesia aristofanea, alcuna descrizione estesa e ampia delle fatiche dell’agricoltura, del duro lavoro dell’aratura, della zappatura, della semina e del raccolto, della battaglia incessante contro le tempeste e le calamità naturali, della lotta per domare la dura terra e gli elementi della natura. Sofocle ed Euripide, in quanto buoni lettori di Esiodo, e anche Menandro, nel secolo successivo, sono molto più bravi a descrivere questi duri aspetti dell’esperienza rurale e le loro cupe conseguenze per l’esistenza degli uomini³³. Aristofane, invece, sembra quasi del tutto dimentico delle asperità della campagna e si interessa solo al lato gioioso della vita agreste. Questo è abbastanza tipico di un uomo che si godeva la campagna come un luogo di vacanza e apprezzava le bellezze della natura, ma non fu mai coinvolto

²⁹ Sull’educazione di Aristofane cfr. A. Solomos, *The Living Aristophanes*, cit., pp. 13-22; M. Griffith, *Aristophanes’ Frogs*, cit., pp. 25-28.

³⁰ Sulla familiarità di Aristofane con le dottrine e le ricerche dei sofisti e con l’intero movimento intellettuale del suo tempo, vd. soprattutto K.J. Dover, *Aristophanes, Clouds*, Clarendon Press, Oxford 1968, pp. xxxii-lvi; B. Zimmermann, *Aristophanes und die Intellektuellen*, in J.M. Bremer – E.W. Handley (eds.), *Aristophane*, Fondation Hardt, Vandœuvres - Genève 1993, pp. 255-286; E.L. Bowie, *Le portrait de Socrate dans les Nuées d’Aristophane*, in M. Trédé – P. Hoffmann (eds.), *Le rire des anciens*, Presses de l’École Normale Supérieure, Paris 1998, pp. 53-66; O. Imperio, *La figura dell’intellettuale nella commedia greca*, in A.M. Belardinelli et al., *Tessere. Frammenti della commedia greca: studi e commenti*, Adriatica, Bari 1998, pp. 51-129; M.-P. Noël, *Aristophane et les intellectuels: le portrait de Socrate et des “sophistes” dans les Nuées*, in J. Jouanna (ed.), *Le théâtre grec antique: la comédie*, Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, Paris 2000, pp. 111-128; e vari contributi (in particolare quelli di A.P.D. Mourelatos, R. Saetta Cottone, G. Betegh, S. Fazzo, J.-C. Picot, L. Iribarren, E. Buis e A. Laks) nel volume collettivo di A. Laks – R. Saetta Cottone (eds.), *Comédie et philosophie. Socrate et les “Présocratiques” dans les Nuées d’Aristophane*, Éditions Rue d’Ulm/Presses de l’École Normale Supérieure, Paris 2013, pp. 31-167, 227-234.

³¹ Vd. per esempio *Acarnesi* 241-279, 977-999; *Cavaliere* 805-808; *Nuvole* 43-50, 1005-1008; *Pace* 520-600, 774-800, 1127-1171, 1316-1359; *Uccelli* 206-262, 610-626, 676-684, 723-751, 769-784, 1058-1101; *Rane* 324-335, 372-385, 440-459; fr. 402 Kassel-Austin; H. Lamar Crosby, *Aristophanes and the Country*, «Classical Weekly», 20 (1927), pp. 180-184; J. Wilkins, *The Boastful Chef*, cit., pp. 103-155; P. Totaro, *Le seconde parabasi*, cit., pp. 106-112; C. Corbel-Morana, *Le bestiaire*, cit., pp. 28-33, 185-190.

³² Vd. per esempio *Acarnesi* 995-999; *Pace* 558, 566-570, 1147-1148; *Nuvole* 1115-1130; *Uccelli* 578-591; *Pluto* 223-224, 253-254, 282, 515, 525-526; fr. 111 Kassel-Austin; V. Ehrenberg, *The People*, cit., pp. 73-80; V.D. Hanson, *The Other Greeks*, cit., pp. 156, 214; J. Wilkins, *The Boastful Chef*, cit., pp. 108-109.

³³ Si vedano, per esempio, il vecchio pastore al servizio di Laio, che è portato dai campi, nell’*Edipo Re* di Sofocle (vv. 1110ff.); il contadino (*autourgos*) sposato a Elettra nell’omonima tragedia di Euripide (vv. 1-81, 341-431); i rustici Cnemone e Gorgia nel *Dyskolos* (vv. 1-36, 81-228, 325-392, 522-545, 574-758), Daos, Cleeneto e Gorgia nel *Georgos* di Menandro (vv. 35-84). Cfr. L.B. Carter, *The Quiet Athenian*, cit., pp. 87-92; R. Osborne, *Classical Landscape*, cit., pp. 17-18; V.D. Hanson, *The Other Greeks*, cit., pp. 89-106; J. Roy, *The Countryside in Classical Greek Drama, and Isolated Farms in Dramatic Landscapes*, in G. Shipley – J. Salmon (eds.), *Human Landscapes in Classical Antiquity. Environment and Culture*, Routledge, London - New York 1996, pp. 104-116.

attivamente nel lavoro di produzione agricola e non si sentiva toccato dalle difficoltà dei contadini.

Come parte della sua istruzione in città, l'aspirante giovane poeta deve anche aver avuto una formazione solida e sistematica nell'arte della scrittura teatrale e nel mestiere del teatro³⁴. Può aver fatto questo tipo di studi specializzati solo sotto la guida di un altro esperto drammaturgo; e il miglior candidato per questo ruolo è Cratino, il padre della commedia politica, che sembra aver esercitato una forte influenza sui temi e le tecniche delle prime commedie di Aristofane³⁵. Per molto tempo ho immaginato che sia Aristofane sia Eupoli, i due maggiori esponenti della commedia politica ateniese e i talenti teatrali più esplosivi della loro generazione, fossero discepoli di Cratino e avessero appreso da lui l'arte del teatro comico. Il grosso debito di questi due poeti verso la drammaturgia di Cratino, la loro evidente "ansia di influenza" rispetto al modello rappresentato da Cratino stesso e anche l'accesa competizione tra di loro³⁶ sarebbero facilmente spiegate se si assumesse che Aristofane ed Eupoli siano stati i due migliori allievi di Cratino. Si può immaginare che durante l'apprendistato siano entrati in competizione l'uno con l'altro per ottenere il primato e per guadagnare il favore del loro maestro; e che in seguito abbiano lottato duramente per sottrarsi all'influenza del maestro stesso e imporre le loro indipendenti personalità poetiche. Dopo tutto, la nascita di un genio poetico e la creazione di un'arte originale presuppongono un atto di virtuale "magistricidio".

3. Aristofane e la politica ateniese: il *demos* e i demagoghi

Il retroterra aristocratico di Aristofane come signorotto di campagna spiega la sua genuina simpatia verso gli agricoltori e anche la sua opposizione alla Guerra del Peloponneso. I ricchi proprietari terrieri dell'Attica erano fortemente danneggiati dalle incursioni spartane nei loro territori, esattamente come i piccoli proprietari terrieri, e soffrivano perdite sempre maggiori via via che la guerra andava avanti. A differenza dei poveri contadini, non avevano bisogno di

³⁴ Sull'apprendistato teatrale di Aristofane vd. G. Mastromarco, *L'esordio "segreto" di Aristofane*, «Quaderni di Storia», 10 (1979), pp. 153-196; S. Halliwell, *Aristophanes' Apprenticeship*, «Classical Quarterly», 30 (1980), pp. 33-45; Id., *Authorial Collaboration in the Athenian Comic Theatre*, «Greek, Roman and Byzantine Studies», 30 (1989), pp. 515-528; C.F. Russo, *Aristophanes*, cit., pp. 13-32; P. Totaro, *Le seconde parabasi*, cit., pp. 202-207; N. Kyriakidi, *Aristophanes und Eupolis. Zur Geschichte einer dichterischen Rivalität*, De Gruyter, Berlin 2007, pp. 161-163; cfr. la discussione di C. Brockmann, *Aristophanes und die Freiheit*, cit., pp. 213-277.

³⁵ Riguardando l'influenza di Cratino sull'opera di Aristofane (e l'evidente ansia di influenza dimostrata da Aristofane rispetto alla figura magistrale di Cratino), vd. soprattutto M. Heath, *Aristophanes and His Rivals*, «Greece & Rome», 37 (1990), pp. 149-151; W. Luppe, *The Rivalry Between Aristophanes and Kratinos*, in D. Harvey – J. Wilkins (eds.), *The Rivals of Aristophanes. Studies in Athenian Old Comedy*, Duckworth/The Classical Press of Wales, London - Swansea 2000, pp. 15-20; R.M. Rosen, *Cratinus' Pytine and the Construction of the Comic Self*, in D. Harvey – J. Wilkins (eds.), *The Rivals of Aristophanes*, cit., pp. 23-39; I. Ruffell, *A Total Write-Off. Aristophanes, Cratinus, and the Rhetoric of Comic Competition*, «Classical Quarterly», 52 (2002), pp. 138-163; E. Bakola, *Cratinus and the Art of Comedy*, Oxford University Press, Oxford 2010, pp. 16-29, 59-80; Z.P. Biles, *Aristophanes and the Poetics of Competition*, Cambridge University Press, Cambridge 2011, pp. 103-166; M. Telò, *Aristophanes and the Cloak of Comedy. Affect, Aesthetics, and the Canon*, The University of Chicago Press, Chicago 2016, pp. 16-121.

³⁶ Sulla rivalità e l'antagonismo tra Eupoli e Aristofane vd. S. Halliwell, *Authorial Collaboration*, cit.; M. Heath, *Aristophanes and His Rivals*, cit., pp. 151-158; M. Sonnino, *L'accusa di plagio nella commedia attica antica*, in R. Gigliucci (ed.), *Furto e plagio nella letteratura del Classicismo*, Bulzoni, Roma 1998, pp. 24-36; P. Totaro, *Le seconde parabasi*, cit., pp. 197-207; I.C. Storey, *Eupolis. Poet of Old Comedy*, Oxford University Press, Oxford 2003, pp. 5-6, 278-303; N. Kyriakidi, *Aristophanes und Eupolis*, cit., pp. 1-8, 98-197.

vivere come rifugiati in condizioni squallide, dato che la maggior parte di loro aveva case e proprietà in città. Nondimeno, la distruzione delle piantagioni, dei casolari e delle fattorie e l'interruzione delle attività agricole e dei cicli di produzione causavano un grande danno economico a questa classe sociale³⁷. Tucidide (II 65, cfr. II 59) ne descrive in modo eloquente l'insoddisfazione per le politiche belliche di Pericle. Inoltre, l'aristocrazia ateniese era tradizionalmente filospartana e guardava alla nobiltà di Sparta come a un modello di cultura, istituzioni e stile di vita³⁸. Tutti questi fattori fecero della classe sociale di Aristofane un'oppositrice convinta del conflitto armato con Sparta, e anche una nemica giurata dei demagoghi radicali, che promuovevano la prosecuzione della guerra e alimentavano lo spirito bellico della popolazione.

Aristofane stigmatizza regolarmente i demagoghi per il fatto che istigano alla Guerra del Peloponneso e causano alla città ogni sorta di male. Neanche il grande Pericle viene risparmiato; Aristofane sostiene che Pericle provocò l'inimicizia con Sparta e diede il via al conflitto armato per la sua intransigente politica imperialistica e i suoi biechi interessi personali³⁹. Ma il poeta censura soprattutto i successori di Pericle alla guida del *demos*, in particolar modo Cleone e la sua fazione, i leader populistici della democrazia radicale che dominarono la vita politica di Atene nei decenni cruciali della guerra. Essi proseguirono la strategia bellicistica di Pericle e si diedero da fare per manipolare l'assemblea e assicurarsi l'appoggio del popolo con piccole indennità finanziarie, discorsi falsi e vane promesse.

Aristofane attacca con forza questi politici guerrafondai e cerca di smascherarli. Dichiarò che essi promuovono la guerra per ricavarne vantaggi personali; approfittano della situazione turbolenta per occupare posizioni pubbliche e ottenere incarichi statali, consolidare il loro potere nella *polis*, ricavare grossi stipendi dai fondi dello stato e ottenere mazzette dagli

³⁷ Sui ricchi e aristocratici proprietari terrieri dell'Attica, e sull'élite dell'Atene antica in generale, vd. V. Ehrenberg, *The People*, cit., pp. 95-112, 233-252; J.K. Davies, *Athenian Propertied Families, 600-300 B.C.*, Clarendon Press, Oxford 1971, pp. xvii-xxxi; Id., *Wealth and the Power of Wealth in Classical Athens*, Arno Press, New York 1981; L.B. Carter, *The Quiet Athenian*, cit., pp. 52-75, 99-130; R. Osborne, *Classical Landscape*, cit., pp. 18-25, 37-38; J. Ober, *Mass and Elite*, cit., pp. 55-60, 112-118, 128-131, 192-292.

³⁸ Vd. F. Ollier, *Le mirage spartiate. Étude sur l'idéalisation de Sparte dans l'antiquité grecque de l'origine jusqu'aux Cyniques*, De Boccard, Paris 1933, pp. 139-194, 218-220; E.N. Tigerstedt, *The Legend of Sparta in Classical Antiquity*, Almqvist & Wiksell, Stockholm 1965, vol. 1, pp. 148-159; E. Rawson, *The Spartan Tradition in European Thought*, Clarendon Press, Oxford 1969, pp. 18-36, 61-62; D. Whitehead, *Sparta and the Thirty Tyrants*, «Ancient Society», 13-14 (1982-1983), pp. 105-130; P. Gómez Cardó, “Laconismo” como virtud en la Atenas del S. V. a.C.: a propósito de la Vida de Cimón de Plutarco, «Myrtia», 22 (2007), pp. 69-81; M. Zaccarini, *The Case of Cimon: The Evolution of the Meaning of Philolaconism in Athens*, «ῥπος – Ricerche di Storia Antica», 3 (2011), pp. 287-304; I. Jordović, *The Origins of Philolaconism: Democracy and Aristocratic Identity in Fifth-Century BC Athens*, «Classica et Mediaevalia», 65 (2014), pp. 127-154; J. Gallego, *Filolaconismo y política oligárquica en Atenas a finales del siglo V a.C.*, «Habis», 49 (2018), pp. 43-63.

³⁹ Vd. *Acarnesi* 524-540; *Pace* 604-614. Sulla critica di Aristofane contro Pericle e contro la sua politica guerriera vd. J. Schwarze, *Die Beurteilung des Perikles durch die attische Komödie und ihre historische und historiographische Bedeutung*, Beck, München 1971, pp. 135-155; D.M. MacDowell, *The Nature of Aristophanes' Akharnians*, «Greece & Rome», 30 (1983), pp. 151-155; Id., *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 62-67, 186-192; W. Kraus, *Aristophanes' politische Komödien. Die Acharner/Die Ritter*, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien 1985, pp. 53-56, 97; L. Bertelli, *Gli Acarnesi di Aristofane: commedia della memoria?*, «Seminari Romani di Cultura Greca», 2 (1999), pp. 52-54; Id., *Democracy and Dissent*, cit., pp. 112-114; S.D. Olson, *Aristophanes, Peace*, cit., pp. 196-198; Id., *Aristophanes, Acharnians*, cit., pp. xxxii-xxxix, 209-212; J. Henderson, *Demos, Demagogue, Tyrant in Attic Old Comedy*, in K.A. Morgan (ed.), *Popular Tyranny. Sovereignty and Its Discontents in Ancient Greece*, University of Texas Press, Austin 2003, pp. 159, 162-163; C. Brockmann, *Aristophanes und die Freiheit*, cit., pp. 116-120; M. Moggi, *Aristofane e la storia*, cit., pp. 36-38.

alleati⁴⁰. Nelle sue prime commedie Aristofane sostiene ripetutamente che la guerra con Sparta non ha nulla a che fare con gli interessi strategici e geopolitici dello stato ateniese e non porta alcun vantaggio sostanziale alla gente. La guerra serve solo gli interessi e le ambizioni della clique corrotta dei demagoghi radicali, che sacrificano il bene comune della *polis* (e della Grecia intera) per promuovere le loro carriere. Questo è il messaggio principale che Aristofane cerca di comunicare al pubblico delle sue commedie⁴¹.

In generale, Aristofane è un nemico della democrazia radicale, che si impose ad Atene alla fine del V secolo, e dei suoi leader. Non si tratta solo di mettere alla berlina la fazione politica che si trova al potere, come sostengono alcuni studiosi⁴². Aristofane predica seriamente una prospettiva conservatrice e persino “oligarchica”, una mentalità genuinamente “di destra”, come diremmo oggi⁴³. Appartiene a una corrente più ampia di teoria politica conservatrice, che fiorì nell’Atene classica nel V e IV secolo, da Antifonte e Crizia a Senofonte, Platone e Aristotele, in parte come risposta agli eccessi del regime democratico radicale. Gli aderenti a questa linea di pensiero sostenevano che il potere, in uno stato ben governato, non doveva essere gestito dal *demos* nel suo complesso, ma da una elite di *chrestoi* (χρηστοί), uomini di buoni natali e con una solida istruzione⁴⁴, dotati delle capacità, della formazione intellettuale e delle qualità morali

⁴⁰ Vd. per esempio *Acarnesi* 56-152, 595-619; *Cavalieri* 802-809, 1388-1395; *Vespe* 672-695; *Pace* 632-648. Cfr. V.A. Sirago, *Campagna e contadini*, cit., pp. 33-38; C. Iwasaki, *Über den Friedensgedanken*, cit.; Z. Gočeva, *Die Friedensidee in den ‘Acharnern’ von Aristophanes*, in M. Erxleben (ed.), *Der Friedensgedanke*, cit., pp. 65-68; J. Henderson, *The Dēmos and the Comic Competition*, cit., pp. 282-284; S.D. Olson, *Dicaeopolis’ Motivations in Aristophanes’ Acharnians*, «Journal of Hellenic Studies», 111 (1991), pp. 200-203; Id., *Aristophanes, Peace*, cit., pp. xxxi, xli-xlii, 111-112, 154, 167-168, 196, 202-207; Id., *Aristophanes, Acharnians*, cit., pp. xxxix-lii, 227-234; D.M. MacDowell, *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 46-79, 108, 191-192; C. Brockmann, *Aristophanes und die Freiheit*, cit., pp. 86-96; R. Lauriola, *Aristofane serio-comico: paideia e geloion. Con una lettura degli Acarnesi*, Edizioni ETS, Pisa 2010, pp. 29, 47-48, 193-195, 220-221.

⁴¹ Cfr. L. Edmunds, *Aristophanes’ Acharnians*, «Yale Classical Studies», 26 (1980), pp. 12-13; A.C. Cassio, *Commedia e partecipazione*, cit., pp. 87-103; K.J. Reckford, *Aristophanes’ Old-and-New Comedy. Six Essays in Perspective*, University of North Carolina Press, Chapel Hill 1987, pp. 183-184; S.D. Olson, *Aristophanes, Peace*, cit., pp. xli-xlii, 196; Id., *Aristophanes, Acharnians*, cit., pp. xxxii, xxxv-xxxvi, xxxix, xlii; L. Bertelli, *Democracy and Dissent*, cit., pp. 113-114; M.-A. Gavray, “Le juste, la comédie connaît ça aussi”. *Le regard politique d’Aristophane*, «Les Études philosophiques», 4 (2013), p. 502.

⁴² Cfr. per esempio A.W. Gomme, *Aristophanes and Politics*, «Classical Review», 52 (1938), pp. 97-109; K.J. Dover, *Aristophanic Comedy*, University of California Press, Berkeley 1972, pp. 33-41; M. Heath, *Political Comedy in Aristophanes*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1987; G. van Steen, *Politics and Aristophanes: Watchword “Caution!”*, in M. McDonald – J.M. Walton (eds.), *The Cambridge Companion to the Greek and Roman Theatre*, Cambridge University Press, Cambridge 2007, pp. 108-123.

⁴³ Per quanto riguarda l’ideologia politica della commedia aristofanica, gli studi più illuminanti sono V.A. Sirago, *Campagna e contadini*, cit., pp. 30-50; G.E.M. de Ste. Croix, *The Origins of the Peloponnesian War*, cit., pp. 355-376; J. Spielvogel, *Die politische Position des athenischen Komödiendichters Aristophanes*, «Historia», 52 (2003), pp. 3-22; D. Rosenbloom, *From Ponēros to Pharmakos*, cit., pp. 283-346; Id., *Scripting Revolution: Democracy and Its Discontents in Late Fifth-Century Drama*, in A. Markantonatos – B. Zimmermann (eds.), *Crisis on Stage. Tragedy and Comedy in Late Fifth-Century Athens*, De Gruyter, Berlin 2012, pp. 405-416, 431-440; Id., *The Politics of Comic Athens*, in M. Fontaine – A.C. Scafuro (eds.), *The Oxford Handbook of Greek and Roman Comedy*, Oxford University Press, Oxford 2014, pp. 302-307; A.H. Sommerstein, *Talking About Laughter and Other Studies in Greek Comedy*, Oxford University Press, Oxford 2009, pp. 204-222; Id., *The Politics of Greek Comedy*, cit., pp. 297-299. Cfr. ancora J.C. Carrière, *Le carnaval et la politique. Une introduction à la comédie grecque suivie d’un choix de fragments*, Les Belles Lettres, Paris 1979, pp. 167-175; H. Lind, *Der Gerber Kleon*, cit., pp. 18-22; J. Henderson, *Demos, Demagogue, Tyrant*, cit., pp. 157-179; S.D. Olson, *Comedy, Politics, and Society*, in G.W. Dobrov (ed.), *Brill’s Companion to the Study of Greek Comedy*, Brill, Leiden 2010, pp. 41-69; L. Gil, *La amathia de Cleón*, in F. Perusino – M. Colantonio (eds.), *La commedia greca e la storia*, cit., pp. 129-150; L. Bertelli, *Democracy and Dissent*, cit., pp. 101-118.

⁴⁴ Sul termine *chrestoi* e il suo valore speciale nell’ambito della società ateniese classica vd. W.R. Connor, *The New Politicians*, cit., pp. 88-89, 190-193; L.B. Carter, *The Quiet Athenian*, cit., pp. 27-29, 49-50, 92-93, 158, 162, 171, 193;

richieste per espletare le funzioni di governo⁴⁵. Questi teorici inoltre promuovevano l’agricoltore e il piccolo proprietario terriero a modello ideale che incarnava le migliori virtù morali e politiche — la prudenza, la rispettabilità, la virilità, l’indipendenza, la dignità, la lealtà e la stabilità necessarie per il benessere della *polis*⁴⁶.

Questa è più o meno la posizione rappresentata da Aristofane. Il poeta appoggia una costituzione più moderata, con pochi diritti politici per la popolazione e una maggiore autorità concessa ai politici colti delle famiglie aristocratiche tradizionali. Tratta con molta indulgenza i leader conservatori della sua epoca⁴⁷, come Nicia, che viene preso in giro solo leggermente, per alcuni difetti caratteriali e idiosincrasie (per esempio, per la sua superstizione, la sua tendenza a temporeggiare e una qualche pusillanimità), ma non per le sue iniziative propriamente politiche né per azioni riguardanti la vita pubblica di Atene⁴⁸. Aristofane difende ancora il generale aristocratico Lachete, campione nascente della fazione filospartana alla fine degli anni Venti del 400, che rivestì un ruolo da protagonista nel tentativo di negoziare un trattato di pace con gli Spartani e fu pertanto avversato dai demagoghi guerrafondai. Lachete è presentato nelle *Vespe* come un efficiente comandante militare che si dà da fare nelle spedizioni, mantiene la città al sicuro e ha sempre, come priorità, il bene dei propri soldati (vv. 894-994)⁴⁹. Aristofane idealizza anche le grandi figure di conservatori del passato, come Tucidide figlio di Melesia, il principale avversario di Pericle negli anni 440 a.C., che fu poi ingiustamente perseguitato dai demagoghi radicali, condannato alla perdita dei diritti politici e, in questo modo, efficacemente rimosso dall’azione politica. Metà della parabasi degli *Acarnesi* è dedicata a un encomio di Tucidide e a un’aspra denuncia dei nuovi spietati politici che lo avevano trattato in modo terribile (vv. 676-

J. Henderson, *The Dēmos and the Comic Competition*, cit., pp. 275-284; D. Rosenbloom, *From Ponēros to Pharmakos*, cit., pp. 284-288, 290-291, 297, 300-304, 309-312, 317-322, 327-329; Id., *Ponēroi vs. Chrēstoi: The Ostracism of Hyperbolos and the Struggle for Hegemony in Athens after the Death of Perikles*, «Transactions of the American Philological Association», 134 (2004), pp. 56-58, 63-65, 86-90, 332-333; L. Bertelli, *Democracy and Dissent*, cit., pp. 101-103; J. Gallego, *Filolaconismo*, cit., pp. 53-54.

⁴⁵ Cfr. W.G. Arnott, *A Lesson from the Frogs*, «Greece & Rome», 38 (1991), pp. 19-22; D. Rosenbloom, *From Ponēros to Pharmakos*, cit., pp. 283-291, 300-304, 312-323; J. Gallego, *Filolaconismo*, cit., pp. 51-57.

⁴⁶ Vd. L.B. Carter, *The Quiet Athenian*, cit., pp. 81-98; V.D. Hanson, *The Other Greeks*, cit., pp. 4-6, 113-117, 187-192, 212-217; D. Rosenbloom, *From Ponēros to Pharmakos*, cit., pp. 319-323.

⁴⁷ Sull’indulgenza del poeta comico verso i politici aristocratici e conservatori vd. J.C. Carrière, *Le carnaval*, cit., p. 58; J. Henderson, *The Dēmos and the Comic Competition*, cit., p. 284; Id., *Demos, Demagogue, Tyrant*, cit., pp. 157-158, 171; A.H. Sommerstein, *How to Avoid Being a Komodoumenos*, «Classical Quarterly», 46 (1996), pp. 333-337; Id., *The Politics of Greek Comedy*, cit., pp. 297-298; D. Rosenbloom, *From Ponēros to Pharmakos*, cit., p. 289; Id., *Ponēroi vs. Chrēstoi*, cit., pp. 84-86; L. Gil, *La amathia de Cleón*, cit., pp. 142-147.

⁴⁸ Per Nicia vd. Cavalieri 6-145, 358; Uccelli 363, 639; fr. 102 Kassel-Austin. Cfr. L. Gil, *La semblanza de Nicias en Plutarco*, «Estudios Clásicos», 6 (1962), pp. 412-413, 441-450; J.E. Atkinson, *Nicias and the Fear of Failure Syndrome*, «Ancient History Bulletin», 9 (1995), pp. 58-60; P. Totaro, *Le testimonianze dell’Archaia nelle Vite plutarchee*, in I. Gallo (ed.), *La biblioteca di Plutarco*, M. D’Auria, Napoli 2004, pp. 205-208; I. Rodríguez Alfageme, *Nicias y su nieto en la comedia de Aristófanes*, «Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Griegos e Indoeuropeos», 21 (2011), pp. 157-178; T.W. Burns, *Nicias in Thucydides and Aristophanes, I-II*, «Polis», 29 (2012), pp. 1-17, e *ibi*, 30 (2013), pp. 49-72.

⁴⁹ Sul ritratto di Lachete nelle *Vespe* vd. J. Taillardat, *Les images d’Aristophane. Études de langue et de style*, Les Belles Lettres, Paris 1965, p. 406; D.M. MacDowell, *Aristophanes, Wasps*, Clarendon Press, Oxford 1971, pp. 163-165, 249-251; G. Mastromarco, *Storia di una commedia di Atene*, La Nuova Italia, Firenze 1974, pp. 55-64, 97-101; M. Landfester, *Handlungsverlauf und Komik in den frühen Komödien des Aristophanes*, De Gruyter, Berlin 1977, pp. 136-139; L.B. Carter, *The Quiet Athenian*, cit., pp. 117-119; L. Edmunds, *Cleon, Knights, and Aristophanes’ Politics*, University Press of America, Lanham 1987, p. 55; D. Braund, *Laches at Acanthus: Aristophanes, Wasps 968-9*, «Classical Quarterly», 49 (1999), pp. 321-325; D. Rosenbloom, *From Ponēros to Pharmakos*, cit., pp. 296-299; Z.P. Biles – S.D. Olson, *Aristophanes, Wasps*, Oxford University Press, Oxford 2015, pp. lii-lix, 165-166, 363-370.

718)⁵⁰. Nelle *Rane*, messe in scena nel 405, poco prima dell'ingloriosa sconfitta di Atene in guerra, Aristofane esorta gli Ateniesi a restituire il potere ai *chrestoi*, i politici dotati di prudenza, nobili natali e istruzione elevata, di cui i populistici corrotti e sobillatori hanno preso il posto nella vita pubblica (vv. 686-737). Molti di questi *chrestoi* avevano perduto i loro diritti politici per aver preso parte all'effimero colpo oligarchico del 411 a.C., la cosiddetta "tirannide dei Quattrocento". Subito dopo la messinscena delle *Rane*, alcuni di loro furono coinvolti nella famigerata tirannide dei Trenta, il regime imposto ad Atene, dopo la sconfitta, dagli Spartani. Sono uomini con un'ideologia oligarchica e antidemocratica inequivocabile; ma Aristofane insiste che sono cittadini utili e che la vita pubblica ateniese ha un urgente bisogno delle loro virtù e delle loro competenze⁵¹.

I demagoghi radicali e populistici, invece, sono ridicolizzati e criticati senza pietà, non semplicemente per secondari difetti caratteriali o per fallimenti privati, ma per seri crimini di rilevanza pubblica: depravazione politica e favoritismo, corruzione e appropriazione indebita di fondi statali, arrivismo senza scrupoli e tradimento degli interessi della *polis*⁵². Nelle prime commedie di Aristofane Cleone e i suoi collaboratori sono i principali bersagli della satira. Rappresentante emblematico dei nuovi politici di Atene, Cleone è dipinto come il grande nemico dello stato, fonte di male e depravazione nella vita pubblica, il massimo mascalzone che deve essere eliminato il prima possibile per la salvezza della città. Altri politici con lo stesso orientamento si raccolgono intorno a Cleone come una gang di criminali che eseguono gli

⁵⁰ Vd. E.K. Borthwick, *Aristophanes and the Trial of Thucydides Son of Melesias (Acharnians 717)*, «Phoenix», 54 (2000), pp. 203-211; M. Napolitano, *Onomastî komodeîn e strategie argomentative in Aristofane (a proposito di Ar. Ach. 703-718)*, in A. Ercolani (ed.), *Spoudaiogeloion. Form und Funktion der Verspottung in der aristophanischen Komödie*, Metzler, Stuttgart 2002, pp. 89-103; S.D. Olson, *Aristophanes, Acharnians*, cit., pp. 252-256; O. Imperio, *Parabasi*, cit., pp. 157-163; A.K. Petrides, *Aegina, Thucydides Son of Melesias, and Aristophanes' Acharnians 709: An Old Crux Revisited*, «Greek, Roman and Byzantine Studies», 50 (2010), pp. 490-498.

⁵¹ Sulla parabasi delle *Rane* e sulla sua portata ideologica vd. W.G. Arnott, *A Lesson from the Frogs*, cit., pp. 18-23; T.K. Hubbard, *The Mask of Comedy*, cit., pp. 205-219; K.J. Dover, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 73-75; D.M. MacDowell, *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 285-288, 293-300; A.H. Sommerstein, *Kleophon and the Restaging of Frogs*, in A.H. Sommerstein et al. (eds.), *Tragedy, Comedy and the Polis*, Levante Editori, Bari 1993, pp. 461-469, 475-476; Id., *Aristophanes, Frogs*, Aris & Phillips, Warminster 1996, pp. 13-14, 215-221; D. Rosenbloom, *Ponêroi vs. Chrêstoi*, cit., p. 65; Id., *Scripting Revolution*, cit., pp. 431-433; P. Reinders, *Demos Pyknetes. Untersuchungen zur Darstellung des Demos in der Alten Komödie*, Metzler, Stuttgart 2001, pp. 87-100, 113; M. Griffith, *Aristophanes' Frogs*, cit., pp. 40-53; L. Canfora, *Cleofonte deve morire*, cit., pp. 236, 257-294, 314-319, 350-359.

⁵² Sugli attacchi crudeli e la dura satira di Aristofane contro Cleone e gli altri demagoghi radicali vd. K.J. Dover, *Aristophanic Comedy*, cit., pp. 94-100; J.C. Carrière, *Le carnaval*, cit., pp. 55-60, 169-171; L. Edmunds, *Cleon, Knights*, cit., pp. 47-66; H. Lind, *Der Gerber Kleon*, cit., pp. 24-32, 37-85, 160-173, 193-252; J. Henderson, *The Dêmos and the Comic Competition*, cit., pp. 279-285, 298-307; Id., *Demos, Demagogue, Tyrant*, cit., pp. 159-170; G. Mastromarco, *Il commediografo e il demagogo*, in A.H. Sommerstein et al. (eds.), *Tragedy, Comedy and the Polis*, cit., pp. 341-357; C. Carey, *Comic Ridicule and Democracy*, in R. Osborne – S. Hornblower (eds.), *Ritual, Finance, Politics. Athenian Democratic Accounts Presented to David Lewis*, Clarendon Press, Oxford 1994, pp. 69-83; D.M. MacDowell, *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 107-111, 158-170, 352-356; A.H. Sommerstein, *Harassing the Satirist: The Alleged Attempts to Prosecute Aristophanes*, in I. Sluiter – R.M. Rosen (eds.), *Free Speech in Classical Antiquity*, Brill, Leiden 2004, pp. 145-174; Id., *The Politics of Greek Comedy*, cit., pp. 294-299; D. Rosenbloom, *From Ponêros to Pharmakos*, cit., pp. 292-324, 329-339; Id., *Ponêroi vs. Chrêstoi*, cit., pp. 333-339; Id., *Scripting Revolution*, cit., pp. 405-416, 433-440; Id., *The Politics of Comic Athens*, cit., pp. 302-307; J. Spielvogel, *Die politische Position*, cit., pp. 6-22; M.G. Fileni, *Commedia e oratoria politica: Cleone nel teatro di Aristofane*, in F. Perusino – M. Colantonio (eds.), *La commedia greca e la storia*, cit., pp. 79-128; L. Gil, *La amathia de Cleón*, cit., pp. 141-147; L. Bertelli, *Democracy and Dissent*, cit., pp. 108-118; G. Cuniberti, *Le accuse di corruzione e concussione nella satira politica di Aristofane*, «Aevum», 88 (2014), pp. 3-18; L. Canfora, *Cleofonte deve morire*, cit., pp. 60-81.

ordini del loro capo⁵³. Teoro è dipinto come un aduttore e uno sgherro al servizio di Cleone⁵⁴. Iperbolo è un piccolo imbroglione dell’agorà, un uomo dedito a furberie e intrighi di bassa lega⁵⁵. Cleonimo è un parassita, un codardo e un disertore⁵⁶; Euatlo è uno schiavo barbaro che si finge un cittadino ateniese⁵⁷; Clistene è un omosessuale effeminato in cerca di amanti⁵⁸, e così via.

Nei *Cavalieri* del 424 a.C. Aristofane usa la tecnica dell’allegoria politica, che era stata perfezionata dal suo maestro Cratino⁵⁹, per dare vita a una veemente satira contro l’odiato Cleone. L’intera città di Atene è rappresentata simbolicamente come una casa privata, un piccolo *oikos* domestico, e gli abitanti della *polis* sono personificati collettivamente come il signore e il capo di questa casa: Demos — il “Popolo” personificato — un vecchio ostinato, irascibile, meschino, credulone (vv. 40-70, 728ff.), incarnazione di tutte le debolezze e i difetti della popolazione di Atene, indisciplinata, rozza, malvagia, ma anche credulona e facile da

⁵³ Cfr. H. Lind, *Der Gerber Kleon*, cit., pp. 235-252; W.R. Connor, *The New Politicians*, cit., pp. 128-131; A.H. Sommerstein, *How to Avoid Being a Komodoumenos*, cit., pp. 334-337; Id., *Plato, Eupolis and the ‘Demagogue-Comedy’*, in D. Harvey – J. Wilkins (eds.), *The Rivals of Aristophanes*, cit., pp. 437-451; N. Fisher, *The Bad Boyfriend, the Flatterer and the Sykophant: Related Forms of the Kakos in Democratic Athens*, in I. Sluiter – R.M. Rosen (eds.), *Kakos. Badness and Anti-Value in Classical Antiquity*, Brill, Leiden 2008, pp. 200-208; A.T. Edwards, *Tyrants and Flatterers: Kolakeia in Aristophanes’ Knights and Wasps*, in P. Mitsis – C. Tsagalis (eds.), *Allusion, Authority, and Truth. Critical Perspectives on Greek Poetic and Rhetorical Praxis*, De Gruyter, Berlin 2010, pp. 333-335; L. Gil, *La amathia de Cleón*, cit., pp. 141-142.

⁵⁴ Vd. *Acarnesi* 134-166; *Nuvole* 399-400; *Vespe* 42-51, 418-419, 599-600, 1219-1220, 1236-1242; Z.P. Biles – S.D. Olson, *Aristophanes, Wasps*, cit., pp. 96-97.

⁵⁵ Vd. *Acarnesi* 846-847; *Cavalieri* 1303-1315, 1358-1363; *Nuvole* 551-559, 623-625, 874-876, 1065-1066; *Vespe* 1007; *Pace* 680-692, 921, 1319. Sull’odioso Iperbolo e la sua rappresentazione comica vd. F. Camon, *Figura e ambiente di Iperbolo*, «Rivista di Studi Classici», 4 (1961), pp. 182-197; Id., *La demagogia di Iperbolo. Studio storico*, «Giornale Italiano di Filologia», 15 (1962), pp. 364-374; B. Baldwin, *Notes on Hyperbolus*, «Acta Classica», 14 (1971), pp. 151-156; P. Brun, *Hyperbolos, la création d’une “légende noire”*, «Dialogues d’Histoire Ancienne», 13 (1987), pp. 183-198; A. Casanova, *Iperbolo e i comici*, «Prometheus», 21 (1995), pp. 102-110; A.H. Sommerstein, *How to Avoid Being a Komodoumenos*, cit., pp. 332-335; Id., *Plato, Eupolis and the ‘Demagogue-Comedy’*, cit., pp. 438-443; G. Cuniberti, *Iperbolo, ateniese infame*, Il Mulino, Napoli 2000, pp. xxv-xxvii, 1-112; D. Rosenbloom, *From Ponêros to Pharmakos*, cit., pp. 290-292, 307-309, 332-336; Id., *Ponêroi vs. Chrêstoi*, cit., pp. 63-71, 80-84, 93-98, 328-341, 351-353; I.C. Storey, *Eupolis*, cit., pp. 198-214.

⁵⁶ Vd. *Acarnesi* 88, 844; *Cavalieri* 956-958, 1290-1299, 1369-1372; *Nuvole* 353-354, 399-400, 673-676; *Vespe* 15-27, 592-593, 821-823; *Uccelli* 288-290, 1473-1481. Sulla satira comica contro Cleonimo vd. T. Schwertfeger, *Der Schild des Archilochos*, «Chiron», 12 (1982), pp. 267-270; I.C. Storey, *The ‘Blameless Shield’ of Kleonymos*, «Rheinisches Museum», 132 (1989), pp. 247-261; D.M. MacDowell, *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 23-25; M. Ornaghi, *Un bersaglio esclusivo? Aristofane, Eupoli e il πίναστις Cleonimo*, «Quaderni del Dipartimento di Filologia, Linguistica e Tradizione Classica “Augusto Rostagni”», 7 (2008), pp. 39-52; R.D. Griffith, *The Bird that Became a Cleonymus-Tree: Pindar’s Olympian 12.13-6 and Aristophanes’ Birds 1473-81*, «Mnemosyne», 65 (2012), pp. 279-280; G. Cuniberti, *Cleonimo di Atene, traditore della patria*, Edizioni dell’Orso, Alessandria 2012, in particolare pp. 57-168.

⁵⁷ Vd. *Acarnesi* 703-712; *Vespe* 592; fr. 424 Kassel-Austin; D.M. MacDowell, *Foreign Birth and Athenian Citizenship in Aristophanes*, in A.H. Sommerstein et al. (eds.), *Tragedy, Comedy and the Polis*, cit., pp. 362-364; S.D. Olson, *Aristophanes, Acharnians*, cit., pp. 252-255; M. Napolitano, *Onomastî komodeîn*, cit., pp. 95-97; N. Fisher, *The Bad Boyfriend*, cit., pp. 200-201; O. Imperio, *Parabasi*, cit., pp. 158-163; M. Pellegrino, *Aristofane, Frammenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015, p. 251.

⁵⁸ Vd. *Acarnesi* 117-122; *Cavalieri* 1373-1374; *Nuvole* 355; *Uccelli* 829-831; *Lisistrata* 1092; *Le Donne alle Tesmoforie* 235, 574-654; *Rane* 57, 422-424. Sulla carriera politica di Clistene e sulla sua rappresentazione nelle commedie di Aristofane cfr. S.D. Olson, *Aristophanes, Acharnians*, cit., pp. 109-110; N. Fisher, *The Bad Boyfriend*, cit., p. 203; G. Cuniberti, *Cleonimo*, cit., pp. 140-148; I.M. Konstantakos, *Aristophanic Shape-Shifters: Myth, Fairytale, Satire*, «Logeion», 7 (2017), pp. 134-135.

⁵⁹ L’influenza di Cratino sulla tecnica allegorica dei *Cavalieri* è stata messa in rilievo particolarmente da I. Ruffell, *A Total Write-Off*, cit., pp. 150-155; cfr. già A.H. Sommerstein, *Plato, Eupolis and the ‘Demagogue-Comedy’*, cit., p. 437, e ora S. Nelson, *Aristophanes and His Tragic Muse*, cit., p. 184.

manipolare⁶⁰. Aristofane ama profondamente la sua città, ma ha anche un rapporto ambiguo di amore e odio con la grande massa dei suoi abitanti, che costituiva peraltro la maggioranza del suo pubblico. Cerca il loro favore e il loro applauso, è fiero della loro stima e del loro apprezzamento, ma è anche penosamente consapevole dei loro gravi difetti morali, dello scarso intelletto, dell'impulsività incorreggibile, della funesta ingenuità⁶¹.

Secondo la stessa allegoria, i politici al servizio della democrazia ateniese sono trasformati in servi della casa di Demos; e la figura dominante tra loro, il maggiordomo della casa, è Cleone, il principale demagogo, rappresentato nella commedia come uno schiavo dalla Paflagonia, grossolano, chiassoso e meschino. Questo Paflagone terrorizza gli altri schiavi, inganna l'ingenuo Demos e lo nutre solo con poche briciole, mentre lui inghiotte buona parte del cibo che si trova nella dispensa (vv. 43-79, 235ff.)⁶². Per liberarsi di questo demone orrendo, gli altri schiavi della casa cercano una canaglia ancora peggiore, un miserabile dell'agorà che vende salsicce e interiora nel quartiere più malfamato della città, vicino alle prostitute (vv. 143-234, 1235-1247). Gli schiavi-politici insegnano a questo farabutto gli affari di stato e le manovre politiche, ne fanno un nemico di Paflagone e gli fanno sostenere una gara lunga e spietata contro il crudele maggiordomo (vv. 276ff.) — una gara di cui Demos è arbitro e giudice (vv. 746-1263). Alla fine, il salsicciaio si rivela superiore a Paflagone in astuzia, adulazione, calunnia, latrocinio, impudenza, mendacità e tutti gli altri vizi necessari a un vero politico. Il Paflagone viene quindi espulso, e il maggiore delinquente diventa il nuovo protettore e servitore di Demos (vv. 1253ff.). È impossibile leggere i *Cavalieri* senza provare un disgusto e una disperazione profondi per le condizioni in cui versava la democrazia radicale ateniese. Esattamente come le elezioni politiche di oggi, in Grecia, negli Stati Uniti o in Italia, i *Cavalieri* mettono in scena una battaglia e una scelta tra il male e il peggio⁶³.

⁶⁰ Sull'ambiguo e inquietante ritratto del Demos/popolo nei *Cavalieri* vd. H.-J. Newiger, *Metapher und Allegorie. Studien zu Aristophanes*, Beck, München 1957, pp. 11-49; W. Kraus, *Aristophanes' politische Komödien*, cit., pp. 141-143; D.M. MacDowell, *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 84-85, 103-107; P. Reinders, *Demos Pykrites*, cit., pp. 63-65, 123-126, 168-203; L. Kallet, *Dēmos Tyrannos: Wealth, Power, and Economic Patronage*, in K.A. Morgan (ed.), *Popular Tyranny*, cit., pp. 137-140; A.T. Edwards, *Tyrants and Flatterers*, cit., pp. 319-330.

⁶¹ Sulla critica di Aristofane verso il suo pubblico popolare cfr. V. Ehrenberg, *The People*, cit., pp. 27-37, 337-340; W. Kraus, *Aristophanes' politische Komödien*, cit., pp. 143, 186-192; P. Reinders, *Demos Pykrites*, cit., pp. 66-68, 75-78, 82-86, 156-159, 168-192; J. Henderson, *Demos, Demagogue, Tyrant*, cit., pp. 161, 167-169; J. Spielvogel, *Die politische Position*, cit., pp. 14-21; S.D. Olson, *Comedy, Politics, and Society*, cit., pp. 64-69; L. Bertelli, *Democracy and Dissent*, cit., pp. 114-117.

⁶² Sul ritratto di Cleone/Paflagone nei *Cavalieri* vd. W.R. Connor, *The New Politicians*, cit., pp. 96-104, 168-176; W. Kraus, *Aristophanes' politische Komödien*, cit., pp. 123-135, 143-156, 167-181; H. Lind, *Der Gerber Kleon*, cit., pp. 37-85, 193-216; D.M. MacDowell, *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 80-88, 97-103, 107-112; R. Lauriola, *Athena and the Paphlagonian in Aristophanes' Knights. Re-considering Equites 1090-5, 1172-81*, «Mnemosyne», 59 (2006), pp. 75-94; A.H. Sommerstein, *Talking About Laughter*, cit., pp. 163-166; M.G. Fileni, *Commedia e oratoria politica*, cit., pp. 84-89, 92-94, 98-99, 102-109; P. Lafargue, *Cléon, le guerrier d'Athéna*, Ausonius, Bordeaux 2013, pp. 87-94, 111-136, 143-147; V. Saldutti, *Cleone, un politico ateniese*, Edipuglia, Bari 2014, pp. 18-19, 49-53, 110-114; E. Foster, *Aristophanes' Cleon and Post-Peloponnesian War Athenians: Denunciations in Thucydides*, «Histos», Suppl. 6 (2017), pp. 129-152.

⁶³ Cfr. K.J. Dover, *Aristophanic Comedy*, cit., pp. 97-99; W.R. Connor, *The New Politicians*, cit., pp. 175-183; A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Knights*, Aris & Phillips, Warminster 1981, pp. 2-3; P. Reinders, *Demos Pykrites*, cit., pp. 192-203; A.M. Bowie, *Aristophanes. Myth, Ritual and Comedy*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, pp. 74-77; A.T. Edwards, *Tyrants and Flatterers*, cit., pp. 322-330; L. Bertelli, *Democracy and Dissent*, cit., pp. 114-115; V. Saldutti, *Cleone*, cit., p. 111.

Nelle commedie successive Cleone è di nuovo messo in ridicolo in modo simile. Il tema delle *Vespe* è apparentemente la litigiosità degli Ateniesi e i problemi del loro sistema giuridico. In effetti, Aristofane vuole mostrare come Cleone e gli altri demagoghi manipolino i tribunali popolari e ingannino i giudici per eliminare i loro rivali politici, imporre un regime di terrore ad Atene, ricattare le città alleate e accumulare grosse tangenti e alti incarichi⁶⁴. Dopo che Cleone fu ucciso in battaglia nell'estate del 422, Aristofane lo mette alla berlina un'ultima volta nella *Pace*. In questa commedia Cleone è rappresentato come il principale strumento nelle mani di Polemos personificato, il pestello vivente con cui il mostruoso dio della guerra progettava di triturare e polverizzare le città greche dentro il suo grande mortaio (vv. 259-273, 313-315, 647-656)⁶⁵. Solo la morte di Cleone impedì a Polemos di realizzare il suo piano e permise il ritorno della pace. Morendo, l'odioso demagogo infine riuscì, per una volta, a rendere un servizio utile alla città.

Nelle commedie prodotte dopo 421, il posto di Cleone è occupato da altri leader democratici, che non furono di minor danno per Atene. Il caso più triste è Cleofonte, il demagogo più in vista durante gli ultimi tumultuosi anni della Guerra del Peloponneso, un altro populista estremo, fiero oppositore dei *chrestoi*⁶⁶. Nell'estate del 406, mentre Aristofane stava lavorando alle *Rane*, la flotta ateniese ottenne una vittoria importante contro le navi della coalizione peloponnesiaca alle Arginuse, un arcipelago di piccole isole al largo di Lesbo. Metà della flotta peloponnesiaca fu distrutta e il colpo inferto al nemico fu molto duro. Gli Spartani furono turbati dalle loro perdite e proposero un trattato di pace in termini accettabili per Atene: l'esercito spartano avrebbe lasciato l'Attica e ciascuno dei due stati rivali, Atene e Sparta, avrebbe mantenuto qualsiasi territorio fosse al momento sotto il suo controllo. Per gli Ateniesi questo significava la perdita di molti dei domini e delle città alleate di un tempo, che erano intanto passate sotto il controllo spartano. Tuttavia, fu questa l'ultima occasione, per gli Ateniesi, di ottenere una pace onorevole, senza condizioni gravose o una sconfitta devastante.

Purtroppo la popolazione ateniese non poté trarre il giusto vantaggio da questa opportunità, perché priva di una guida assennata e di nuovo vittima di sconsiderata demagogia. Cleofonte si oppose alla proposta di pace e affermò che Sparta avrebbe dovuto dare indietro anche i vecchi

⁶⁴ Vd. per esempio vv. 240-247, 503-759, 894-1008. Sulla satira contro Cleone nelle *Vespe* e sul messaggio politico della commedia vd. D.M. MacDowell, *Aristophanes, Wasps*, cit., pp. 1-4, 249-254; Id., *Aristophanes and Athens*, cit., pp. 150-179; G. Mastromarco, *Storia di una commedia*, cit.; L. Edmunds, *Cleon, Knights*, cit., pp. 51-57; T.K. Hubbard, *The Mask of Comedy*, cit., pp. 126-133; I.C. Storey, *Wasps 1284-91 and the Portrait of Kleon in Wasps*, «Scholia», 4 (1995), pp. 3-23; D. Konstan, *Greek Comedy and Ideology*, Oxford University Press, Oxford 1995, pp. 15-28; S.D. Olson, *Politics and Poetry in Aristophanes' Wasps*, «Transactions of the American Philological Association», 126 (1996), pp. 129-150; M. Treu, *Undici cori*, cit., pp. 48-50; A.H. Sommerstein, *Talking About Laughter*, cit., pp. 166-169; A.T. Edwards, *Tyrants and Flatterers*, cit., pp. 331-335; M.G. Fileni, *Commedia e oratoria politica*, cit., pp. 80-81, 89-92, 95-97, 109; V. Saldutti, *Cleone*, cit., pp. 93-94, 124, 155-159; Z.P. Biles – S.D. Olson, *Aristophanes, Wasps*, cit., pp. xlv-lxii.

⁶⁵ Cfr. J. Taillardat, *Les images*, cit., pp. 410, 505; H. Lind, *Der Gerber Kleon*, cit., pp. 221-223, 240; M.G. Fileni, *Commedia e oratoria politica*, cit., p. 98.

⁶⁶ Su Cleofonte e la sua rappresentazione nella commedia vd. B. Baldwin, *Notes on Cleophon*, «Acta Classica», 17 (1974), pp. 35-47; K.J. Dover, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 69-73; A.M. Bowie, *Aristophanes*, cit., pp. 240-242; D.M. MacDowell, *Foreign Birth*, cit., pp. 369-370; A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 1, 14, 18, 214-215; P. Reinders, *Demos Pyknites*, cit., pp. 89-91; D. Rosenbloom, *Ponêroi vs. Chrêstoi*, cit., pp. 81-83; S. Pirrotta, *Plato comicus. Die fragmentarischen Komödien. Ein Kommentar*, Verlag Antike, Berlin 2009, pp. 143-153; L. Canfora, *Cleofonte deve morire*, cit., pp. 320-342.

domini dell'impero ateniese. Si può bene immaginare come il demagogo convinse l'assemblea con la sua retorica sciovinistica, illudendo la gente con la vana speranza che ci sarebbero stati altri trionfi navali nell'immediato futuro, e che gli Spartani sarebbero stati presto obbligati a cadere in ginocchio. Così, il popolo frivolo di Atene rifiutò l'offerta⁶⁷. Qualche mese dopo, la flotta ateniese fu distrutta dai Peloponnesiaci a Egospotami, e Atene sperimentò la sconfitta totale e un'umiliazione completa. Cleofonte fu l'esempio archetipico di un fenomeno ricorrente nella storia greca: in circostanze cruciali, quando in gioco c'è la salvezza nazionale, demagoghi populistici senza principi, incapaci di affrontare la difficile situazione ma abili nell'agitare la folla con paroloni e vuote promesse, guidano il popolo verso decisioni fatali e verso il disastro collettivo. Ai Greci sono sempre piaciuti i ciarlatani della politica.

Nelle *Rane* Aristofane è infuriato con Cleofonte (vv. 679-685, 1504ff., 1532-1533), e lo stesso sentimento era senz'altro condiviso da tutti gli Ateniesi con un minimo di buon senso e di consapevolezza. Atene era clamorosamente priva di denaro e di rifornimenti; la povera gente della città si trovava nelle peggiori condizioni mai sperimentate da decenni⁶⁸. E tuttavia quella povera gente era la stessa massa sconsiderata che aveva creduto alle promesse illusorie di Cleofonte e aveva rifiutato le misure più prudenti per la salvezza della città. Il rapporto di amore e odio di Aristofane con i suoi concittadini è dolorosamente evidente anche in questa commedia. Come si può governare gente di questo tipo? Alla fine delle *Rane*, il poeta propaganda, in sostanza, l'assassinio di Cleofonte e dei suoi. Mentre Eschilo si prepara a risorgere per tornare ad Atene, Plutone, il dio dell'aldilà, gli dà tre oggetti da portare a Cleofonte e ai suoi collaboratori: un cappio, un coltello e una boccetta di veleno. I malvagi demagoghi devono scegliere in fretta uno di questi metodi e scendere volontariamente all'Ade; in caso contrario, Plutone comparirà di persona, li farà prigionieri e li porterà con sé giù al buio (vv. 1504-1514)⁶⁹. Pochi mesi dopo, questa macabra chiusa teatrale sarebbe diventata realtà. Gli oligarchi prevalsero per qualche tempo, organizzarono un finto processo contro Cleofonte e lo fecero sommariamente giustiziare⁷⁰. Tuttavia, il disastro si era già compiuto; l'annichilimento della flotta ateniese a Egospotami significò la fine della potenza di Atene. Di Cleofonte ci si sarebbe dovuti liberare l'anno avanti, prima che avesse tempo di manipolare fatalmente la folla.

⁶⁷ Vd. Aristotele, *Athenaion Politeia* 34; Scolio ad Aristofane, *Rane* 1532; e forse Eschine II 76, che preferirei collegare a quella stessa occasione. Su tutta questa sequenza di eventi fatali vd. D. Kagan, *The Fall of the Athenian Empire*, Cornell University Press, Ithaca 1987, pp. 352ff., 376-380; P.J. Rhodes, *A Commentary on the Aristotelian Athenaion Politeia*, Clarendon Press, Oxford 1993, pp. 422-426; A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 1-7; S. Pirrotta, *Plato comicus*, cit., p. 144. Cfr. l'analoga, altrettanto violenta e respingente reazione di Cleofonte contro le proposte di pace in altre occasioni durante gli ultimi anni della guerra: dopo la vittoria ateniese nella battaglia navale di Cizico nel 410 a.C. (Diodoro XIII 52-53; Filocoro, *FGrHist* 328 F 139, dagli scolii ad Euripide, *Oreste* 371 e 772, pp. 138, 175 Schwartz); e nel 405/404 a.C., nel contesto delle negoziazioni dopo la battaglia di Egospotami, appena prima della capitolazione definitiva di Atene (Lisia XIII 8, cfr. Senofonte, *Elleniche* II 2.14-15).

⁶⁸ Vd. *Rane* 718-726; Tucidide VI 91.6-7, VII 27; Filocoro, *FGrHist* 328 F 141 (dagli scolii alle *Rane* 720, 725); Aristotele fr. 630 Rose (dallo scolio alle *Rane* 405); A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 3-4, 219-220.

⁶⁹ Su questa rabbiosa denuncia di Cleofonte e dei suoi compagni vd. A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 296-298; Id., *Kleophon*, cit., pp. 468-469; D. Rosenbloom, *Scripting Revolution*, cit., pp. 433-435; L. Canfora, *Cleofonte deve morire*, cit., pp. 320-349.

⁷⁰ Vd. Lisia XIII 12 e XXX 10-13; Senofonte, *Elleniche* I 7.35; B. Baldwin, *Notes on Cleophon*, cit., pp. 45-47; D. Kagan, *The Fall*, cit., p. 411; A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 22-23; Id., *Kleophon*, cit., pp. 466-469; L. Canfora, *Cleofonte deve morire*, cit., pp. 306-313, 343-349.

Anche un assassinio politico, per essere di una qualche utilità, deve essere perpetrato al momento opportuno.

4. I mondi di fantasia, immagini-specchio di Atene

L'arte di Aristofane è incondizionatamente devota ad Atene. I temi e i soggetti delle sue commedie recano sempre il marchio della madrepatria attica. Questo è ovvio anche nei mondi immaginari e utopici che il poeta costruisce nelle sue commedie fantastiche, i microcosmi secondari che i suoi eroi creano o esplorano nelle altezze del cielo o nelle profondità degli inferi. Anche questi mondi di fantasia sono creati per analogia sull'Atene di Aristofane, come immagini-specchio della città natale del poeta. Possono funzionare come gli specchi deformanti del luna park, che capovolgono o trasfigurano il riflesso dell'originale; ma lo spettacolo che offrono è basato, riconoscibilmente, sul modello della *polis* di Atene. La città e le sue istituzioni, la sua cultura e il suo ambiente, il suo popolo e le sue celebrità sono i materiali alla base della costruzione dei mondi immaginari e fantastici di Aristofane; Atene è decostruita, dissolta nelle sue componenti di base, e queste componenti sono poi rimesse insieme e trasfigurate, così da plasmare il nuovo universo utopico.

Nubicuculia, la città fantastica degli uccelli in mezzo al cielo, è una parabola satirica della realtà ateniese contemporanea, una proiezione in un altro mondo aereo dell'Atene radicale, democratica e imperialistica. La *polis* degli uccelli è circondata da un muro imponente (vv. 837-847, 1124-1174), che è esplicitamente paragonato alle fortificazioni leggendarie di Babilonia (vv. 551-552), ma richiama anche le lunghe mura che circondano l'area urbana di Atene e del Pireo⁷¹ — le mura che avevano protetto la popolazione dell'Attica dalle invasioni spartane per molti anni e che avrebbero continuato a farlo nella fase successiva della guerra. La legislazione e le istituzioni della *polis* aerea sono forme rovesciate, correzioni o distorsioni delle leggi e delle norme costituzionali dell'impero ateniese. Sacerdoti e sicofanti, ispettori e rappresentanti della Bulè, politici che propongono decreti, tutti i funzionari della realtà politica e sociale ateniese lottano per un posto nel nuovo stato, e Pisetero, l'eroe della commedia, ha difficoltà a tenerli lontani (vv. 864-893, 959-991, 1021-1055, 1410-1468). Poeti, scienziati, musicisti, oratori e altre celebrità dell'Atene contemporanea si precipitano nella città degli uccelli e chiedono di essere ammessi nel mondo fantastico del cielo (vv. 905-955, 992-1020, 1271-1312, 1372-1409). La situazione politica nella nuova *polis* non è molto diversa da quella dell'Atene della fine del V secolo. Pisetero, il principale uomo politico, guida e governa il *demos* degli uccelli (vv. 627-637, 1225-1312, 1531-1765), ma incontra l'opposizione di alcuni uccelli reazionari, che sono condannati a morte e giustiziati sul girarrosto (vv. 1583-1585). Il mondo fantastico replica la turbolenta lotta politica dell'Atene democratica⁷².

⁷¹ Cfr. G. Mastromarco, *Le mura di Temistocle e le mura di Nubicuculia*, «Quaderni di Storia», 6 (1977), pp. 41-50.

⁷² Le similitudini tra Nubicuculia e la *polis* di Atene, in termini di istituzioni, condizioni sociali e strutture del potere, sono state notate da H.-J. Newiger, *Metapher und Allegorie*, cit., pp. 86-91; C.H. Whitman, *Aristophanes*, cit., pp. 197-199; B. Zimmermann, *Utopisches und Utopie in den Komödien des Aristophanes*, «Würzburger Jahrbücher für die Altertumswissenschaft», 9 (1983), pp. 69-72; Id., *Die griechische Komödie*, Artemis & Winkler, Düsseldorf 1998, pp. 149-150; P. von Möllendorff, *Grundlagen einer Ästhetik der Alten Komödie*, Gunter Narr, Tübingen 1995, pp. 184-187; D. Konstan, *Greek Comedy*, cit., pp. 34-44; J. Henderson, *Mass Versus Elite and the Comic Heroism of Peisetairos*, in

Il progetto stesso di creare questa utopia aerea comporta cospicue allusioni satiriche alle circostanze storiche di Atene. La commedia fu rappresentata mentre la spedizione siciliana era in pieno corso; il *demos* attico, trascinato dai grandiosi piani di Alcibiade, si aspettava di conquistare l'intero Mediterraneo occidentale tramite la più grande potenza militare e navale mai dispiegata da uno stato greco fino a quel momento. La fantasmagorica *polis* degli uccelli, che riesce infine a sottomettere gli dei e gli uomini e a dominare trionfalmente sull'universo, sembra una parodia splendida e grandiosa delle irrimediabili ambizioni dell'imperialismo ateniese. Una città-stato con le ali, sospesa in cielo e fondata sul vuoto, diventa il simbolo dell'instinguibile cupidigia e della stupefacente follia degli Ateniesi, solo leggermente mascherata dietro il velo onirico della fiaba⁷³.

Gli *Uccelli* sono così una specie di parabola aperta, una finzione fantastica complessa e ambigua, come le migliori creazioni della letteratura d'invenzione, da Rabelais a Tolkien, da Thomas More a C.S. Lewis e all'universo di *Star Wars*. Nubicuculia è una creazione autonoma della fantasia, un mondo secondario completo e autosufficiente⁷⁴, come la Middle Earth tolkieniana, il Paese delle meraviglie di Alice, o l'Impero Galattico dei Cavalieri Sith e Jedi. Tuttavia, dietro questa costruzione autosufficiente dell'immaginazione, si può scorgere un accenno più ampio alle condizioni storiche dell'età del poeta. Il mondo utopico può essere letto come metafora olistica del "qui e ora" del pubblico. La città degli uccelli è una caricatura su larga scala della natura demonica del *demos* ateniese e della sua instinguibile sete di conquista. La commedia esprime dunque un più profondo sospetto del poeta verso la trasformazione di Atene in un potere imperialistico⁷⁵. Aristofane compone questo ambivalente capolavoro della

G.W. Dobrov (ed.), *The City as Comedy. Society and Representation in Athenian Drama*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 1997, p. 136; H. Flashar, *Men and Birds*, «Humanitas», 52 (2000), pp. 315-320; M. Asper, *Group Laughter and Comic Affirmation: Aristophanes' Birds and the Political Function of Old Comedy*, «Hyperboreus», 11 (2005), pp. 13, 17-18; G. Jay-Robert, *L'espace dans les Oiseaux d'Aristophane*, in S. David – É. Geny (eds.), *Troika. Parcours antiques. Mélanges offerts à Michel Woronoff*, Presses Universitaires de Franche-Comté, Besançon 2007, vol. 1, pp. 184-187; C. Corbel-Morana, *Le bestiaire*, cit., pp. 195-205.

⁷³ Per tali interpretazioni della trama degli *Uccelli* in chiave politica e storicizzante vd. W. Arrowsmith, *Aristophanes' Birds: The Fantasy Politics of Eros*, «Arion», n.s. 1 (1973), pp. 119-167; B.R. Katz, *The Birds of Aristophanes*, cit., pp. 353-381; E.-R. Schwinge, *Aristophanes und die Utopie*, «Würzburger Jahrbücher für die Altertumswissenschaft», 3 (1977), pp. 52-55; H. van Looy, *Les "Oiseaux" d'Aristophane: essai d'interprétation*, in J. Bingen – G. Cambier – G. Nachtergaele (eds.), *Le monde grec. Pensée, littérature, histoire, documents. Hommages à Claire Préaux*, Éditions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles 1978, pp. 177-185; B. Zimmermann, *Utopisches und Utopie*, cit., pp. 66-72; Id., *Die griechische Komödie*, cit., pp. 144-152; E. Corsini, *Gli "Uccelli" di Aristofane: utopia o satira politica?*, in R. Uglione (ed.), *La città ideale nella tradizione classica e biblico-cristiana*, Regione Piemonte/Assessorato alla Cultura, Torino 1987, pp. 57-136; P. von Möllendorff, *Grundlagen*, cit., pp. 183-192; H. Flashar, *Men and Birds*, cit., pp. 311-320; H.-J. Newiger, *Drama und Theater. Ausgewählte Schriften zum griechischen Drama*, M&P Verlag, Stuttgart 1996, pp. 330-340; J. Henderson, *Mass Versus Elite*, cit., pp. 135-148; W. Ambler, *Tyranny in Aristophanes' Birds*, «The Review of Politics», 74 (2012), pp. 185-206. Cfr. ancora G. Paduano, *La città degli uccelli e le ambivalenze del nuovo sistema etico-politico*, «Studi Classici e Orientali», 22 (1973), pp. 115-144; A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Birds*, Aris & Phillips, Warminster 1987, pp. 4-5; D. Konstan, *Greek Comedy*, cit., pp. 29-44, 175-179; N.W. Slater, *Performing the City in Birds*, in G.W. Dobrov (ed.), *The City as Comedy*, cit., pp. 75-94; M. Asper, *Group Laughter*, cit., pp. 5-19; C. Corbel-Morana, *Le bestiaire*, cit., pp. 195-207.

⁷⁴ Sul concetto del "mondo secondario" nella letteratura fantastica — cioè un universo finzionale autonomo, sub-creato dall'autore, che è indipendente dal mondo della realtà e segue le sue proprie leggi — vd. il saggio seminale di J.R.R. Tolkien, *On Fairy-Stories*, in Id., *The Monsters and the Critics and Other Essays*, ed. C. Tolkien, Allen & Unwin, London 1983, pp. 109-161 (traduzione italiana: J.R.R. Tolkien, *Sulle fiabe*, in Id., *Il medioevo e il fantastico*, trad. di C. Donà, a cura di G. de Turris, Luni, Milano 2000, pp. 167-238).

⁷⁵ Vd. W. Arrowsmith, *Aristophanes' Birds*, cit., pp. 128-156; B.R. Katz, *The Birds of Aristophanes*, cit., pp. 376-381; H. van Looy, *Les "Oiseaux"*, cit., pp. 181-185; B. Zimmermann, *Utopisches und Utopie*, cit., p. 72; P. von Möllendorff,

fantasia all’apice della gloria della sua città — poco prima che la gloria sia ridotta a carneficina e panico, poco prima che i costruttori dell’acropoli finiscano a spaccare pietre nelle cave della Sicilia.

Un’Atene diversa, più cupa e tormentata è riflessa nel mondo infero delle *Rane*, composte poco prima della sconfitta finale di Atene, nella fase più tetra della lunga guerra. La città di Aristofane è nuovamente assediata dagli Spartani, che occupano la fortezza di Decelea nell’Attica nord-orientale e dominano sulla campagna attica. La flotta ateniese, molto indebolita dopo il disastro siciliano, lotta per mantenere il controllo degli ultimi alleati rimasti e soprattutto per salvaguardare l’itinerario marittimo delle navi mercantili che importano cereali dall’Ellesponto al porto del Pireo. Senza questi rifornimenti, Atene, assediata, morirebbe di fame. I nemici premono fuori dalle mura e lo spettro della condanna aleggia sul poeta e il suo pubblico⁷⁶.

Scritte in queste circostanze terribili, le *Rane* sono in definitiva una delle commedie più amare di Aristofane. Sotto la superficie brillante e l’inesauribile ispirazione comica si può sentire la disperazione del grande poeta, che sta assistendo al declino e all’umiliazione della sua patria⁷⁷. Questa commedia è il grido di agonia lanciato da un intellettuale patriottico che si accorge che il suo popolo è diventato completamente stupido, i malvagi hanno preso il potere e tutti quelli che avrebbero potuto salvare la città sono stati esiliati, confinati ai margini o condannati a morte. Aristofane una volta si era vantato, nella parabasi delle *Nuvole* (vv. 522-523), che avrebbe potuto scegliere qualsiasi luogo della Grecia per mandare in scena la prima delle sue commedie⁷⁸. Ma nel momento di maggiore crisi non abbandonò la sua città natale. A differenza di Euripide e Agatone, che si ritirarono di fronte all’implacabile prospettiva del disastro ed emigrarono alla corte di Macedonia, lontana e sicura, Aristofane rimase ad Atene, dove sapeva che avrebbe condiviso il fato dei suoi concittadini. C’era un timore diffuso che, se Atene fosse caduta in mano al nemico, il suo fato sarebbe stato orribile. Senofonte, a sua volta chiuso dentro le mura cittadine durante quei giorni spaventosi, più tardi racconterà le preoccupazioni della popolazione (*Elleniche* II 2.3): gli Ateniesi avevano paura di subire dai loro nemici gli stessi crimini di genocidio che loro avevano commesso contro Melo, Torone e Scione, quando avevano massacrato l’intera popolazione maschile degli sconfitti e avevano venduto come schiavi le loro donne e i loro bambini⁷⁹.

In questo frangente, il protagonista delle *Rane*, il dio Dioniso, decide di scendere all’Ade per riportare sulla terra un grande poeta tragico, che scriverà magnifici drammi e servirà

Grundlagen, cit., pp. 189-192; H.-J. Newiger, *Drama und Theater*, cit., pp. 336-340; W. Ambler, *Tyranny*, cit., pp. 200-206; C. Corbel-Morana, *Le bestiaire*, cit., pp. 200-207. Per una diversa valutazione dell’atteggiamento di Aristofane verso la spedizione siciliana (positivo, piuttosto che negativo o sospettoso) vd. J. Henderson, *Mass Versus Elite*, cit., pp. 138-145; cfr. Id., *Demos, Demagogue, Tyrant*, cit., pp. 171-173; M. Asper, *Group Laughter*, cit., pp. 8-19.

⁷⁶ Sul contesto storico delle *Rane* e gli eventi di quel tempo vd. D. Kagan, *The Fall*, cit., pp. 354-412; A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 1-7; M. Griffith, *Aristophanes’ Frogs*, cit., pp. 38-53; L. Canfora, *Cleofonte deve morire*, cit., pp. 251-256, 295-305.

⁷⁷ Cfr. J. Redfield, *Comedy, Tragedy, and Politics in Aristophanes’ Frogs*, «Chicago Review», 15 (1962), pp. 113-121; C.H. Whitman, *Aristophanes*, cit., pp. 231, 252-258.

⁷⁸ Su questa vanteria del poeta comico vd. O. Taplin, *Comic Angels and Other Approaches to Greek Drama Through Vase-Paintings*, Clarendon Press, Oxford 1993, p. 5; cfr. E. Stewart, *Greek Tragedy on the Move. The Birth of a Panhellenic Art Form c.500-300 BC*, Oxford University Press, Oxford 2017, pp. 177-178.

⁷⁹ Cfr. D. Kagan, *The Fall*, cit., pp. 395-396, 405-410.

d'ispirazione alla *polis* in tempi avversi (vv. 69ff., 1418ff.). Il mondo infero che Dioniso esplora è di nuovo piuttosto simile all'Atene di Aristofane. È dotato di porti e navi, panetterie, bordelli, strade, fontane pubbliche, locande e taverne per i viaggiatori, come una moderna città (vv. 109-115, 503-588). Cleone e Iperbolo, i demagoghi populistici ormai morti da tempo, sono adesso attivi nei tribunali dell'Ade e prendono provvedimenti legali per conto dei loro clienti (vv. 569-578)⁸⁰. Come la popolazione di Atene, che discute di continuo la scelta dei suoi capi e dei suoi alti ufficiali, gli abitanti dell'aldilà sono profondamente divisi sulla questione di chi debba occupare il trono della poesia⁸¹. La rozza massa di criminali e oratori popolari idolatra Euripide, mentre i *chrestoi*, gli uomini saggi e nobili, appoggiano Eschilo (vv. 757-811). Divisione e discordia scorrono nel sangue degli antichi Ateniesi, come in quello dei loro discendenti moderni.

Non è un caso che le *Rane* siano l'unica commedia antica, a quanto ne sappiamo, in cui la scena è quasi completamente ambientata all'Ade⁸². Il tema della *Nekyia*, la discesa agli inferi e l'esplorazione dell'aldilà, era stato naturalmente trattato anche in altri drammi e da altri poeti comici — per esempio nel *Gerytades* di Aristofane stesso, nei *Demi* di Eupoli, nei *Minatori* e forse anche nei *Crapataloi* di Ferecrate. Tuttavia, nessuna di queste commedie sembra essersi svolta largamente nell'Ade. L'oltretomba restava, per lo più, fuori scena; a quanto pare dai frammenti superstiti, gli eroi partivano per un viaggio all'altro mondo, e poi tornavano e descrivevano le loro esperienze, subite nell'aldilà. Se c'erano, in queste commedie, alcune scene ambientate nel regno dell'Ade, molto probabilmente si trattava di scene abbastanza brevi, secondarie o episodiche⁸³. Aristofane è il primo che osi rappresentare su larga scala il regno dei morti di fronte agli occhi del pubblico e ambientarvi l'azione principale della commedia. Atene, nella quale prevalgono la miseria e l'attesa di un destino tragico, ha finito per somigliare sempre di più a una città di morti. Ade si era già trasferito nell'agorà e nelle strade della *polis*; ora giunge anche a occupare l'orchestra del teatro.

⁸⁰ Sui rapporti tra l'immagine aristofanica dell'Ade e l'Atene di quel tempo cfr. S. Saïd, *L'espace d'Athènes*, cit., pp. 348-350; I. Lada-Richards, *Initiating Dionysus. Ritual and Theatre in Aristophanes' Frogs*, Clarendon Press, Oxford 1999, pp. 121-122; M. Griffith, *Aristophanes' Frogs*, cit., pp. 171-172.

⁸¹ Cfr. M. Griffith, *Aristophanes' Frogs*, cit., pp. 80-86.

⁸² Vd. A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 9-12; cfr. già C.H. Whitman, *Aristophanes*, cit., pp. 231-232.

⁸³ Sul *Gerytades* (Γηρυτάδης) di Aristofane (fr. 156 Kassel-Austin) vd. M. Pellegrino, *Aristofane, Frammenti*, cit., pp. 112-115. Sui *Demi* di Eupoli (test. i-vii, fr. 99.35-120, 101, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 115 Kassel-Austin) vd. I.C. Storey, *Eupolis*, cit., pp. 114-174; M. Telò, *Eupolidis Demi*, Le Monnier, Firenze 2007, in particolare pp. 24-121; S.D. Olson, *Fragmenta Comica*, vol. 8.1: *Eupolis. Einleitung, Testimonia und Aiges – Demoi*, Verlag Antike, Heidelberg 2017, pp. 286-471. Sui *Minatori* (Μεταλλῆς) di Ferecrate (fr. 113 Kassel-Austin) vd. G. Rehrenböck, *Das Schlaraffenland im Tartaros: Zur Thematik der Metalle des Komiker Pherekrates*, «Wiener Humanistische Blätter», 29 (1987), pp. 14-25; C. Mainoldi, *I morti a banchetto*, in D. Lanza – O. Longo (eds.), *Il meraviglioso e il verosimile tra antichità e medioevo*, Leo S. Olschki, Firenze 1989, pp. 251-254; M. Pellegrino, *Utopie e immagini gastronomiche nei frammenti dell'Archaia*, Pàtron, Bologna 2000, pp. 85-109; M. Farioli, *Mundus alter. Utopie e distopie nella commedia greca antica*, Vita e Pensiero, Milano 2001, pp. 91-104. Sui *Crapataloi* di Ferecrate (test. i, fr. 86 e 100 Kassel-Austin) vd. G. Rehrenböck, *Bemerkungen zum Wortschatz des Pherekrates*, «Wiener Studien», 100 (1987), pp. 55-68; M. Caccamo Caltabiano – P. Radici Colace, *La moneta dell'Ade (Pherecr., fr. 81, I 168 K. = Poll., 9, 83, 21-25)*, «Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia», 17 (1987), pp. 971-979; E. Franchini, *Facilis descensus Averno: Note ad alcuni frammenti dei Krapataloi di Ferecrate*, «Aevum», 89 (2015), pp. 3-11. Cfr. in generale A. Melero Bellido, *El infierno en escena: representaciones del más allá en la comedia griega*, in A. Garzya (ed.), *Idee e forme nel teatro greco*, M. D'Auria, Napoli 2000, pp. 359-381; I. Lada-Richards, *Initiating Dionysus*, cit., pp. 119-120; M. Griffith, *Aristophanes' Frogs*, cit., pp. 165-166; M. de Fátima Silva, *O Hades e a pólis: o tema utópico da catábase*, «Kleos», 16-17 (2012-2013), pp. 13-45.

Nondimeno, in questo scenario di morte si accende una luce di speranza quando il poeta introduce il mito e l'immagine dei Misteri Eleusini. Questa è la prima volta che Aristofane rappresenta nella sua opera la festività religiosa più venerata e amata della sua patria. L'esperienza agonizzante della lunga guerra, la crisi morale e storica della città, il pericolo e l'incertezza del futuro hanno forse indotto il poeta a rivolgersi ai riti e agli insegnamenti dei Grandi Misteri in cerca di conforto spirituale. Quest'uso creativo delle cerimonie misteriche a fini drammaturgici, per la creazione di un senso poetico, pone le *Rane* vicino al *Flauto magico* di Mozart, dove i riti di iniziazione dei massoni sono sfruttati in modo simile⁸⁴.

Il coro principale della commedia di Aristofane è composto da iniziati, *mystai*: gente iniziata ai Misteri Eleusini durante la sua vita e che ora vive un'esistenza beata nell'aldilà; come promesso dalla sacra dottrina dei misteri, stanno festeggiando e danzando in un idillico paesaggio fiorito (vv. 154-163, 316-459). I canti degli iniziati creano un'atmosfera di genuina elevazione spirituale e di profonda gioia religiosa. La stessa conclusione della trama della commedia è derivata dalla visione eleusina del mondo: alla fine Eschilo, il poeta eleusino e mistico, resuscita per ripristinare il primato e la prosperità della città (vv. 1482-1533), come Persefone, che tornava dall'Ade ogni anno in primavera⁸⁵. Aristofane spera, similmente, che Atene risorga e che si salvi dalla morte⁸⁶. Le *Rane* sono l'ultimo tentativo del poeta di condurre i suoi concittadini verso questo obiettivo, ispirandoli con un spirito di patriottismo e di unità di fronte all'estremo pericolo comune.

Aristofane vinse la corona della vittoria per le *Rane*, ma la città non si salvò. Atene fu sconfitta e umiliata come mai prima nella sua storia. Né la democrazia radicale né i brevi intervalli di governo oligarchico furono in grado di salvare l'impero un tempo onnipotente. L'età d'oro di Atene era destinata a finire. Come rimarcato da Eschilo nelle *Rane* (vv. 1458-1459), Atene non sarebbe mai stata contenta, che fosse vestita di rustica lana o di una veste lussuosa; la città schizofrenica non sapeva tollerare né la tirannide dei *kaloi kagathoi* né la democrazia dei ciarlatani.

Epilogo

Nel caso di Aristofane, come per Borges, Kafka o Dante, lo scrittore e la sua città sono una cosa sola. Come un'amante adorata, la città può a buon diritto dire per il suo poeta: *Questi, che mai*

⁸⁴ Sugli elementi e i simbolismi eleusini e mistici nelle *Rane* vd. C.P. Segal, *The Character and Cults of Dionysus and the Unity of the Frogs*, «Harvard Studies in Classical Philology», 65 (1961), pp. 217-242; F. Graf, *Eleusis und die orphische Dichtung Athens in vorhellenistischer Zeit*, De Gruyter, Berlin 1974, pp. 40-50; K.J. Dover, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 57-69; A.M. Bowie, *Aristophanes*, cit., pp. 228-253; A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 18-20, 183-198; I. Lada-Richards, *Initiating Dionysus*, cit., pp. 44-122; S. Byl, *Les Nuées, les Grenouilles et les Mystères d'Éleusis*, «Revue de Philosophie Ancienne», 17 (1999), pp. 3-10; Id., *Aristophane et Éleusis*, in J. Jouanna (ed.), *Le théâtre grec antique*, cit., pp. 141-154; R.G. Edmonds, *Myths of the Underworld Journey. Plato, Aristophanes, and the 'Orphic' Gold Tablets*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, pp. 111-158; M. Griffith, *Aristophanes' Frogs*, cit., pp. 172-183, 191-199.

⁸⁵ Cfr. C.P. Segal, *The Character*, cit., pp. 226-227; R.F. Moorton, *Rites of Passage in Aristophanes' Frogs*, «Classical Journal», 84 (1989), pp. 321-324; A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 18-20, 295; I. Lada-Richards, *Initiating Dionysus*, cit., pp. 223, 247-254; M. Griffith, *Aristophanes' Frogs*, cit., pp. 212-219.

⁸⁶ Sul tema della salvezza di Atene nelle *Rane* vd. A.H. Sommerstein, *Aristophanes, Frogs*, cit., pp. 12-23; A.M. Bowie, *Aristophanes*, cit., pp. 238-244; I. Lada-Richards, *Initiating Dionysus*, cit., pp. 218-231; P. Reinders, *Demos Pyknites*, cit., pp. 100-122; R.G. Edmonds, *Myths of the Underworld Journey*, cit., pp. 112, 121-123, 156-158; M. Griffith, *Aristophanes' Frogs*, cit., pp. 200-219.

da me non fia diviso (*Inferno* V 135). Kavafis, un altro autore il cui destino fu legato indissolubilmente a un luogo specifico, sapeva di questo legame indistruttibile e lo espresse nel suo poema didascalico allegorico intitolato *La città* (1894)⁸⁷:

Né terre nuove troverai, né nuovi mari.
 Ti verrà dietro la città. Per le vie girerai:
 le stesse. E negli stessi quartieri invecchierai,
 ti farai bianco nelle stesse mura.
 Perenne approdo, questa città. Per la ventura
 nave non c'è né via — speranza vana!
 La vita che schiantasti in questa tana
 breve, in tutta la terra l'hai persa, in tutti i mari.

Circa ottant'anni più tardi, Italo Calvino riscrive l'elegia di Kavafis e la trasforma in una delle sue *Città invisibili* (1972). Si tratta di Trude, la città che non è mai possibile abbandonare⁸⁸:

Se toccando terra a Trude non avessi letto il nome della città scritto a grandi lettere, avrei creduto d'essere arrivato allo stesso aeroporto da cui ero partito. I sobborghi che mi fecero attraversare non erano diversi da quegli altri, con le stesse case gialline e verdoline. Seguendo le stesse frecce si girava le stesse airole delle stesse piazze. Le vie del centro mettevano in mostra mercanzie imballaggi insegne che non cambiavano in nulla. Era la prima volta che venivo a Trude, ma conoscevo già l'albergo in cui mi capitò di scendere; avevo già sentito e detto i miei dialoghi con compratori e venditori di ferraglia; altre giornate uguali a quella erano finite guardando attraverso gli stessi bicchieri gli stessi ombelichi che ondeggiavano.

Perché venire a Trude? mi chiedevo. E già volevo ripartire.

— Puoi riprendere il volo quando vuoi, — mi dissero, — ma arriverai a un'altra Trude, uguale punto per punto, il mondo è ricoperto da un'unica Trude che non comincia e non finisce, cambia solo il nome all'aeroporto.

Questa città interiore che non ha inizio né fine, la città che portiamo dappertutto nel nostro cuore, e alla quale arriviamo sempre alla fine di ogni viaggio — questa è la vera patria di tutti gli scrittori⁸⁹.

Ioannis M. Konstantakos
Università Nazionale "Capodistria" di Atene

⁸⁷ C. Kavafis, *Poesie*, a cura di Filippo Maria Pontani, Mondadori, Milano 1961, p. 33.

⁸⁸ I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino 1972, p. 135.

⁸⁹ Ringrazio vivamente il professore Giuseppe Zanetto, che mi invita ogni anno a partecipare al suo splendido seminario, la professoressa Lucia Floridi, che ha tradotto il mio testo in italiano, e il professore Gian Enrico Manzoni, che ha curato il testo per la pubblicazione. È un grande piacere di ringraziare ancora una volta i membri del seminario, i bravissimi e straordinari docenti di discipline classiche da tutta la Lombardia, che mi accolgono sempre con tanta cordialità e mi danno ispirazione per il mio lavoro.

Da una patria all'altra: Archiloco tra Paros e Thasos

Giuseppe Zanetto

L'articolo ricostruisce la figura di Archiloco di Paro, tentando di distinguere il contesto storico nel quale il poeta visse e operò dal bios “romanzato” che venne sovrapposto alla sua persona. Archiloco, nato a Paros ma trasferitosi poi a Thasos (dove ebbe un ruolo importante, come cantore e come soldato, nel consolidamento della presenza paria), è il poeta delle due patrie: sia a Paros che a Thasos godette di un culto eroico e si affermò come figura identitaria. L'esame dei frammenti, incrociato con lo studio delle testimonianze archeologiche, permette di ricostruire le vicende della sua vita e di ripercorrere le fasi che portarono alla costituzione del suo “mito”.

This paper aims to trace the real identity of Archilochus, in the attempt to distinguish the historical context of his activity from the “novelised” bios which was superimposed on him after his death. Archilochus, born in Paros but emigrated to Thasos (where he played an important role, as a singer and as a soldier, in the Parian colonisation of the island), is the “two-town-poet”: both in Paros and in Thasos he was credited with an heroic cult and became a genius loci. The information given by the extant fragments, in cross reference to the evidence of the archaeological research, allows us to reconstruct the most relevant facts of his life and to retrace the steps which led to the constitution of his “myth”.

Parole chiave

Letteratura greca; poesia arcaica; Archiloco; Paros e Thasos; elegia

Keywords

Greek literature; archaic poetry; Archilochus; Paros and Thasos; elegy

1. . Inquadramento cronologico

Una serie di frammenti archilochei è utile per un inquadramento cronologico del poeta. Il fr. 20 West κλαίω τὰ Θασίον, οὐ τὰ Μαγνήτων κακά («Piango le disgrazie dei Tasi, non quelle dei Magnet») si riferisce all'invasione dell'Asia Minore a opera dei Cimmeri, verso la metà del VII secolo¹, quando Magnesia sul Meandro fu conquistata e rasa al suolo. Sappiamo che poi l'espressione τὰ Μγνήτων κακά diventò proverbiale, per designare le sciagure più terribili. Può darsi che già nel testo di Archiloco la formulazione «le disgrazie dei Magnet») cominci ad avere questo valore esemplare: il poeta sembra dire “pensiamo ai nostri guai, non a quelli dei Magnet”) (che sono grandi, sì, ma lontani).

Archiloco, fr. 19 West

οὐ μοι τὰ Γύγεω τοῦ πολυχρύσου μέλει,

οὐδ' εἰλέ πά με ζῆλος, οὐδ' ἀγαιομαι

θεῶν ἔργα, μεγάλης δ' οὐκ ἔρέω τυραννίδος·

¹ Le date sono tutte da intendere a.C., salvo indicazione contraria.

ἀπόπροθεν γάρ ἐστιν ὀφθαλμῶν ἐμῶν.

Non mi interessa la vita di Gige, carico d'oro,
non ne ho mai provato invidia; non voglio
cose divine, non aspiro al potere di un tiranno;
queste cose sono lontane dai miei occhi².

Gige fu tiranno di Lidia verso la metà del VII secolo (il periodo della sua massima potenza furono gli anni 660-652); era proverbialmente ricco, anche per la conquista – a spese dei Cimмери – della piana di Tebe Ipoplacia, presso il golfo di Adramitto, ricca di miniere d'oro. La misura sovrumana che Archiloco gli attribuisce, può riferirsi alle vittorie militari o anche alle liberalità straordinarie: Erodoto I 14 ricorda che Gige fu il primo barbaro, dopo Mida, a inviare doni a Delfi, e menziona in particolare sei splendidi crateri d'oro. Secondo Erodoto I 12, 2 Gige e Archiloco furono contemporanei (ma alcuni studiosi espungono il passo, giudicandolo un'aggiunta seriore)³.

Archiloco, fr. 3 West

οὔτοι πόλλ' ἐπὶ τόξα τανύσσεται, οὐδὲ θαμειαὶ
σφενδόνας, εὗτ' ἂν δὴ μῶλον Ἄρης συνάγη
ἐν πεδίῳ· ξιφέων δὲ πολύστονον ἔσεται ἔργον·
ταύτης γὰρ κείνοι δάμονές εἰσι μάχης
δεσπότηι Εὐβοίης δουρικλυτοί.

Non più molti archi si tenderanno, né numerose
fionde, quando Ares radunerà la battaglia
nella pianura; di spade sarà opera luttuosa.
Quelli infatti sono esperti di questo genere di lotta,
i signori dell'Eubea, valenti con le lance.

Il frammento descrive il momento che immediatamente precede una battaglia oplitica, in cui Archiloco e i suoi devono affrontare gli Abanti, famosi per la loro valentia nel corpo a corpo. Gli studiosi sottolineano la forte coloritura epica dei versi (per esempio, l'immagine di Ares che ravviva la mischia)⁴. Il frammento – che è una preziosa testimonianza anche per la storia militare – contiene forse un riferimento alla guerra lelantica che nell'VIII-VII secolo oppose Calcide ed Eretria per il controllo della pianura bagnata dal fiume Lelanto.

Il fr. 122 West accenna a un'eclissi di sole; 711 e 648 sono gli anni in cui si verificarono eclissi totali, e si può pensare che il passo archilocheo si riferisca appunto all'eclissi del 648, vissuta dal poeta in prima persona.

fr. 122 West, 1-4

² Aristotele (la fonte del frammento) ci dice che queste parole erano pronunciate da un artigiano di nome Carone.

³ Cfr. Erodoto, *Le Storie*, vol. I, a cura di D. Asheri, Fondazione Lorenzo Valla, Milano 1997⁴, p. 271.

⁴ Cfr. A. Nicolosi, *Archiloco, Elegie*, Pàtron, Bologna 2013, p. 82.

χρημάτων ἄελπτον οὐδέν ἐστιν οὐδ’ ἀπώμοτον
οὐδὲ θαυμάσιον, ἐπειδὴ Ζεὺς πατὴρ Ὀλυμπίων
ἐκ μεσαμβρίας ἔθηκε νύκτ’, ἀποκρύψας φάος
ἡλίου †λάμποντος, λυγρόν† δ’ ἦλθ’ ἐπ’ ἀνθρώπους δέος.

Niente è inatteso né impossibile
né stupefacente, da che Zeus padre degli Olimpi
di mezzogiorno fece notte, nascondendo la luce
del sole fulgido [...] timore si diffuse tra gli uomini.

Abbiamo poi due testimonianze, pure utili per una datazione del poeta. Nei frammenti si fa più volte menzione di Glauco, figlio di Leptine, che ha evidentemente un ruolo di comando tra i coloni parii impegnati in operazioni militari a Thasos. Di questo Glauco è stato rinvenuto nell’agorà di Thasos l’epitafio, databile alla fine del VII secolo (= Test. 1 Tarditi):

Γλαύκω εἰμὶ μνήμα τῷ Λεπτίνεο
ἔθεσαν δέ με οἱ Βρέντεο παῖδες.

Sono la tomba di Glauco di Leptine:
mi eressero i figli di Brente.

Infine, secondo Eusebio, *Praeparatio evangelica* X 11, 4 l’*acmé* (corrispondente ai 40 anni di età) di Archiloco cadde nel 665/664.

2. Archiloco a Paros

Archiloco, Test. 4 Tarditi = Iscrizione di Mnesiepe, E₂, col. II, ll. 22-55

Dicono che Archiloco, quando era ancora piuttosto giovane, fu mandato dal padre Telesicle in campagna, in una località chiamata Leimones, perché portasse in città una vacca da vendere. Alzatosi presto, di notte, mentre la luna splendeva, portava la vacca in città. Quando fu nei pressi del luogo che si chiama Lissides, gli parve di vedere un gruppo di donne, e credendo che tornassero in città dal lavoro nei campi, le avvicinò e cominciò a canzonarle. Quelle lo accolsero con risa e scherzi, e gli chiesero se conduceva la vacca al mercato per venderla. Lui rispose di sì, e quelle gli dissero che gli avrebbero dato il giusto prezzo. Detto ciò, le donne e la vacca scomparvero alla vista, e lui si trovò davanti ai piedi una lira. Dapprima restò strabiliato; dopo qualche tempo si riebbe, e capì che le donne che gli erano apparse e gli avevano dato la lira, erano le Muse. Allora la raccolse, andò in città e raccontò tutto a suo padre. Telesicle, sentita la storia e vista la lira, rimase stupito; dapprima fece cercare la vacca per tutta l’isola, senza riuscire a trovarla; poi, scelto dai concittadini come collega di Licambe in una ambasceria sacra a Delfi, per consultare l’oracolo sui problemi della città, partì pieno di gioia, desideroso di interrogare il dio anche su quel fatto che gli era accaduto. Quando arrivarono e misero piede nell’oracolo, il dio fece a Telesicle questo vaticinio:

*Immortale e famoso tra gli uomini sar , Telesicle,
 quel tuo figlio che per primo ti saluter 
 quando sbarcherai dalla nave sulla patria terra.*

Tornarono a Paros nel giorno della festa di Artemide, e Archiloco fu il primo, tra i figli di Telesicle, a correre incontro al padre e salutarlo [...].

L'iscrizione di Mnesiepe (scoperta dall'archeologo greco N.M. Kontoleon nel 1949)   un testo fatto incidere intorno alla met  del III secolo da un cittadino di Paros, Mnesiepe appunto, in occasione della consacrazione dell'Archilocheion, ossia dell'heroon del poeta⁵. Il culto eroico di Archiloco non era per  una novit  dell'epoca ellenistica, ma risaliva a un'epoca molto pi  antica. Nella parte iniziale dell'iscrizione Mnesiepe riferisce di un oracolo delfico, che gli ha ordinato di (ri)fondare il sacrario, di compiere sacrifici a varie divinit , e di rendere i dovuti onori ad Archiloco. La forte presenza apollinea nelle tradizioni biografiche archilochee rimarca il valore alto e "fondante" che veniva riconosciuto al poeta. Archiloco era percepito dai Parii come il "poeta della citt ".

L'iniziazione poetica di Archiloco, cos  come   narrata in questo racconto dai forti tratti folklorici, ha tratti in comune con quella di Esiodo (*Teogonia*, 22-34): «Esse [sc. le Muse] una volta a Esiodo insegnarono un canto bello, mentre pascolava le greggi sotto il divino Elicona. Questo discorso, per primo, mi rivolsero le dee, le Muse d'Olimpo figlie dell'egioco Zeus: "O pastori cui la campagna   casa, mala genia, solo ventre, noi sappiamo dire molte menzogne simili al vero, ma sappiamo anche cantare il vero, quando vogliamo". Cos  dissero le figlie del grande Zeus, abili nel parlare, e come scettro mi diedero un ramo d'alloro fiorito, dopo averlo staccato, meraviglioso; e mi ispirarono il canto divino, perch  cantassi ci  che sar  e ci  che  , e mi ordinarono di cantare la stirpe dei beati, sempre viventi; ma esse per prime, e alla fine, sempre». I due racconti sono ispirati, evidentemente, alla stessa simbologia. Peraltro, si pu  notare anche qualche differenza: a Esiodo le Muse promettono di ispirare la verit  del canto, mentre con Archiloco indulgono a scherzi e giochi, chiaramente alludendo alla sua vena giambica (anche se il dono della lira allude alla componente "lirica" della sua produzione poetica)⁶.

L'iscrizione di Mnesiepe   del III secolo, si   detto. Ma che la tradizione biografica a essa sottesa sia ben pi  antica,   dimostrato dalla *pyxis* del "Pittore di Esiodo", rinvenuta a Eretria e databile al 460-450, in cui   raffigurato l'incontro di Archiloco con le Muse⁷: su un fondale roccioso, il pastore sta in piedi, con un bastone nella destra, e nella sinistra la cavezza cui   legata la mucca; poco lontano cinque donne, tutte vestite nello stesso modo e identificabili con le Muse. Nella spaziatura delle figure e nell'atteggiamento in cui esse sono colte, il senso della scena   chiaro: un gruppo di Muse, intente a suonare presso un luogo roccioso (due impugnano

⁵ M. Ornaghi, *La lira, la vacca e le donne insolenti. Contesti di ricezione e promozione della figura e della poesia di Archiloco dall'arcaismo all'ellenismo*, Alessandria 2009, pp. 38-49.

⁶ A. Aloni, *Poesia e biografia: Archiloco, la colonizzazione e la storia*, «Annali Online di Ferrara – Lettere» I (2009), pp. 64-103 (vd. in particolare pp. 74-75).

⁷ Il vaso   conservato al Museum of Fine Arts di Boston (H. L. Pierce Fund 98.887): cfr. A. Aloni, *Poesia e biografia*, p. 73.

la cetra, una l'*aulos*, una il *barbiton*, una la zampogna), si anima all'improvvisa comparsa di un pastore che, all'insolita vista, rimane immobile per lo stupore; e mentre alcune ancora suonano, due si interrompono offrendogli rispettivamente una coppa di vino e una mela d'oro⁸.

Nella prima metà del VII secolo i Parii colonizzarono Thasos. O meglio: presero parte attiva alla fondazione di una colonia panellenica. Il fr. 102 West Πανελλήνων ὀϊζὺς ἐς Θάσον συνέδραμεν («La miseria di tutti i Greci si è raccolta a Thasos») è significativo, come pure la presenza – tra i reperti archeologici rinvenuti a Thasos – di ceramica del VII secolo sia di manifattura cicladica che euboica. Thasos era appetibile per le ricchezze del suo territorio, e ancor più perché poteva garantire il controllo dell'entroterra tracio, ricco di miniere. I Parii comunque ebbero un ruolo particolarmente attivo, inviarono una loro propria missione ufficiale; e in questa iniziativa la famiglia di Archiloco ebbe una posizione di grande visibilità. Non si può escludere che vi siano state più spedizioni, in generazioni successive. Il padre di Archiloco, Telesicle, potrebbe essere stato a capo di una spedizione partita negli anni '80 del secolo. Eusebio, *Praeparatio evangelica* VI 7, 8 riporta l'oracolo delfico che lo avrebbe guidato nell'impresa:

Eusebio, *Praeparatio evangelica* VI 7, 8 (= Test. 116 Tarditi)

ἄγγελον Παρίοις, Τελεσίκλεες, ὥς σε κελεύω

νήσῳ ἐν Ἡερίῃ κτίζειν εὐδείελον ἄστῳ

Riferisci ai Pari, Telesicle, che io ti comando

di fondare nell'isola nebbiosa una città ben visibile⁹.

Da Pausania X 28, 3 sappiamo che nella Lesche dei Cnidii a Delfi Polignoto di Thasos aveva dipinto una *Nekyia*, in cui aveva rappresentato, nella barca di Caronte, due personaggi in giovane età: Tellis (diminutivo di Telesicle), il bisnonno di Archiloco, e Cleobea, la fanciulla che avrebbe portato da Paros a Thasos i riti di Demetra (ἐς μὲν δὴ τὸν Τέλλιν τοσοῦτον ἤκουσα ὥς ὁ ποιητὴς Ἀρχίλοχος ἀπόγονος εἶη τρίτος Τέλλιδος, Κλεόβοιαν δὲ ἐς Θάσον τὰ ὄργια τῆς Δήμητρος ἐνεγκεῖν πρώτην ἐκ Πάρου φασίν «Per quanto riguarda questo Tellis, sono venuto a sapere che il poeta Archiloco era un suo discendente di terzo grado; quanto a Cleobea, invece, dicono che per prima portò a Thasos da Paros i misteri di Demetra»). Ciò può essere interpretato come allusione a una prima spedizione di Parii, guidata da Tellis: dei “missionari”, per così dire, che avrebbero introdotto i culti greci già alla fine dell'VIII secolo. Il santuario di Demetra e Kore (il Thesmophorion), rinvenuto al di fuori delle mura della città, conferma il fondamento storico della tradizione che doveva essere ben nota a un artista originario di Thasos. E comunque la notizia, anche al di là del suo contenuto storico, è prova – al pari di quella riportata da Eusebio – del particolare coinvolgimento che la famiglia di Archiloco ebbe in questa colonizzazione.

⁸ Altri due vasi molto frammentari, conservati a Paros, potrebbero – ma l'identificazione è incerta – raffigurare l'incontro fra Archiloco e le Muse e il dono della lira (uno di essi è databile alla fine del VII secolo): cfr. A. Aloni, *Poesia e biografia*, p. 73 nota 32.

⁹ M. Ornaghi, *La lira, la vacca*, pp. 9-10; il passo di Eusebio lascia intendere senza possibilità di dubbio che questo Telesicle è il padre, non il bisnonno, del poeta.

Anche Archiloco andò a Thasos, poco prima del 650, e vi rimase a lungo, impegnato in operazioni militari e combattimenti, come i frammenti testimoniano. Il culto eroico di cui fu fatto oggetto, sia a Paros che a Thasos, fa pensare che Archiloco poté avere funzioni direttive e responsabilità di comando. Un rilievo marmoreo, scoperto nell'Archilocheion di Paros e databile al 510-500 raffigura al centro un eroe adagiato sulla *kline*, a sinistra una donna seduta in trono, a destra un efebo *oinochòs* accanto a un cratere, in alto – al di sopra delle figure umane – una serie completa di armi (da sinistra: scudo, elmo, spada, corazza, schinieri) e le corde di una lira (Figura 1).



Figura 1 – Rilievo di Paros (Museo Archeologico di Paros, A 759), ca. 500 a.C.

Un altro rilievo, coevo e delle stesse dimensioni, rappresenta un leone che sbrana un toro. Gli archeologi sono per lo più concordi nel pensare che i due rilievi componessero un sistema architettonico concepito come parte del sacrario dell'eroe Archiloco¹⁰. Lo stesso schema iconografico ricompare su un'altra lastra, databile intorno al 460, rinvenuta nell'isola di Thasos, con la variante della presenza esclusiva delle armi, lo scudo e l'elmo, senza lo strumento musicale. Evidentemente, se a Paros, sua città natale, la figura di Archiloco si connotava per il possesso di entrambe le arti (della poesia e della guerra), a Thasos invece era più specificamente enfatizzata la sua azione di eroe fondatore.

Le tappe fondamentali della storia di Thasos, in rapporto alle tradizioni connesse con il suo eroe Archiloco, possono essere riassunte così:

- a) prima metà del VII secolo: fondazione della colonia di Paros a Thasos, attraverso una o (più verosimilmente) più spedizioni, cui partecipò anche il poeta, con un ruolo attivo e forse direttivo;
- b) 510-500: fondazione o ristrutturazione architettonica del *mnemeion* di Archiloco a Paros, canonizzazione dell'immagine del poeta come eroe locale;
- c) 477: adesione di Thasos alla lega delio-attica;

¹⁰ Γ. Κουράγιος, *Πάρος, Αντίπαρος. Ιστορία, Μνημεία, Μουσεία*, Εκδόσεις ΑΔΑΜ -ΠΙΕΡΓΑΜΟΣ, Αθήνα 2004, p. 79.

- d) 463: rivolta e riconquista di Thasos da parte di Cimone;
- e) 460-450: definizione del culto di Archiloco come eroe *ktisté*s a Thasos mediante la replica del rilievo di Paros; *Nekyia* di Polignoto di Thasos nella Lesche dei Cnidi a Delfi; pisside di Eretria; definizione della biografia delfica di Archiloco e fissazione degli oracoli di fondazione pertinenti la sua famiglia;
- f) metà del III secolo: ristrutturazione dell’Archilocheion di Paros ad opera di Mnesiepe.

3. Archiloco a Thasos

Dunque, poeta e soldato. Non, naturalmente, nella prospettiva romantica di un Foscolo, ma alla maniera concreta della società arcaica. Archiloco stesso sembra presentarsi così nel ben noto fr. 1 West:

Archiloco, fr. 1 West

εἰμὶ δ’ ἐγὼ θεράπων μὲν Ἐνυαλίῳ ἄνακτος
καὶ Μουσέων ἐρατὸν δῶρον ἐπιστάμενος.

Io sono un servo del signore Enialio
e conosco l’amabile dono delle Muse.

La novità sostanziale del frammento sta nello sviluppo non epico del tema del servaggio di Ares: chi è servo del dio della guerra dovrebbe essere qualificato da una ἐπιστήμη guerresca, mentre il soldato archilocheo “conosce” il dono delle Muse. Appunto questo intreccio di dedizione ad Ares e competenza poetica distacca Archiloco dalla tonalità epica e rappresenta la novità e il motivo di interesse del testo. Antonio Aloni dedica al frammento una complessa analisi, che lo porta a interpretare il distico come una sorta di manifesto poetico del genere elegiaco¹¹: un genere che prosegue alcune funzioni proprie della poesia epica, ma richiede al cantore di abbandonare l’atteggiamento panellenico per farsi portavoce e interprete della propria comunità. Archiloco ha ricevuto, come Esiodo, la chiamata delle Muse, che gli hanno donato, adolescente, lo strumento del canto; ma è soprattutto il cittadino soldato, impegnato nelle ardue lotte di Thasos.

Archiloco, d’altra parte, condivide in pieno i valori della polis arcaica, che sono in larga misura gli stessi della società aristocratica omerica. La differenza è soprattutto nelle forme e nei modi della *performance*: il poeta lirico è protagonista del suo canto, vi entra in prima persona, lo plasma, lo atteggia; la percezione di questa forte presenza può indurre il lettore moderno ad attribuire al poeta una autonomia di giudizio che in realtà è anacronistica nella Grecia del VII secolo. Prendiamo il fr. 114 West: «Non amo un comandante grande, né uno che se ne sta a gambe larghe, né uno che vada fiero per i suoi riccioli o che sia ben rasato; io ne vorrei uno anche piccolo, e si veda pure che le gambe sono storte, ma che stia piantato saldo sui piedi, pieno di coraggio». Non c’è in questo testo alcuna presa di distanza dai valori epici. Anche in Omero capita che di un eroe si sottolinei la taglia fisica modesta, cui corrisponde però un valore

¹¹ A. Aloni, *Le Muse di Archiloco*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen 1981, pp. 31-48.

eccezionale¹². Inoltre, nel canto da cui proviene il fr. 114 West Archiloco si rivolgeva probabilmente all'amico Glauco, con il tono canzonatorio tipico della poesia giambica: Glauco era il comandante delle truppe di Paros a Thasos, e Archiloco qui lo invitava a preoccuparsi un po' meno dei suoi riccioli e un po' più del valore dei suoi uomini.

Considerazioni simili si possono fare anche per il fr. 5 West (il famoso frammento dello scudo): Archiloco non vi fa professione di antimilitarismo. In *Odissea* XIV 276-279 il "cretese" Odisseo racconta a Eumeo che in Egitto, quando gli Egizi vennero alla riscossa, lui poté salvarsi solo strappandosi di dosso elmo e scudo, buttando via la lancia e gettandosi suplice ai piedi del re nemico. Archiloco racconta un episodio di guerra nel contesto di un simposio tra commilitoni: il coraggio in battaglia, la solidarietà con i compagni, il patriottismo sono fuori discussione, sono anzi i valori scontati e condivisi che danno senso al canto. La "furbizia" di Archiloco (ammesso che l'episodio sia autobiografico) può essere cantata proprio perché l'uditorio ne conosce il contesto.

Archiloco, fr. 2 West

ἐν δορὶ μὲν μοι μᾶζα μεμαγμένη, ἐν δορὶ δ' οἶνος
 Ἴσμαρικός, πίνω δ' ἐν δορὶ κεκλιμένος.
 ἐν δορὶ la mia focaccia impastata, ἐν δορὶ il vino
 di Ismaro, e bevo appoggiato ἐν δορὶ.

La militanza a Thasos lascia chiara traccia nella poesia di Archiloco. Il fr. 2 West contiene un'allusione a Ismaro, che in *Odissea* IX 40 è la città dei Ciconi attaccata dagli uomini di Odisseo. La situazione di Archiloco è assimilabile, in qualche modo, a quella di Odisseo: l'attacco ai Ciconi di Tracia non sarà stato molto diverso dalle scorrerie e dalle razzie che i Parii di Thasos operavano contro la costa tracia prospiciente l'isola; il vino di Ismaro menzionato da Archiloco può ben essere il frutto di una incursione, come il vino di Maron che Odisseo offre al Ciclope.

L'interpretazione del frammento è molto controversa. La fonte è un'epistola di Sinesio:

Sinesio, *ep.* 130 (p. 223, 2-18 Garzya)

Scusami, ti prego. Ti sto scrivendo dietro le mura nelle quali sono assediato; più volte all'ora vedo risplendere le fiaccole, e ne accendo anch'io per dare segnali agli altri. [...] Tutto risuona degli zoccoli dei cavalli, i nemici occupano il paese, io sto combattendo con il sonno facendo la sentinella tra due torri.

ἐν δορὶ la mia focaccia impastata, ἐν δορὶ il vino
 di Ismaro, e bevo appoggiato ἐν δορὶ.

Non so se tali parole si adattino più ad Archiloco che a me.

¹² Per esempio, in *Iliade* III 191-198 Priamo, osservando i capi Achei dall'alto delle mura, nota che Odisseo è più basso di Agamennone di tutta la testa, anche se è più largo di spalle e di torace.

Tentando di semplificare una storia filologica molto complessa¹³, si può dire che le interpretazioni prevalenti sono due. La prima interpretazione (che è poi quella tradizionale) intende *ἐν δόρῳ* nel senso (concreto o figurato) di “lancia”: Archiloco parla della sua condizione di soldato, di uomo che si guadagna da vivere con il mestiere delle armi o che comunque ha a che fare, in ogni momento della vita, con lo *status* del combattente. Una possibile traduzione allora sarebbe: «Nella lancia c'è per me la focaccia impastata, nella lancia il vino d'Ismaro e bevo appoggiato alla lancia». Ci sono almeno due varianti di questa interpretazione: a) *ἐν δόρῳ*, nelle prime due occorrenze, sarebbe da intendere in senso concreto, in senso strettamente locativo: «appesa alla lancia è la focaccia, appeso alla lancia il vino» (gli studiosi che sostengono questa lettura fanno riferimento all'uso militare, documentato dall'iconografia, di portare appeso alla lancia il sacco con le razioni della giornata); b) *ἐν δόρῳ*, in tutte e tre le occorrenze, non è da prendere alla lettera, ma è una metafora che allude alla condizione di soldato in armi.

La seconda interpretazione risale, in prima battuta, a John Davison, il quale fa notare che: a) *ἐν δόρῳ*, se si vuole che l'anafora conservi la sua efficacia, deve avere tutte e tre le volte lo stesso valore; b) *ἐν δόρῳ κεκλιμένος* molto difficilmente può significare “appoggiato alla lancia”. Davison propone, allora, di intendere *ἐν δόρῳ* nel senso di “sulla nave” (e suggerisce che il distico 2 West sia un testo poetico completo). La proposta di Davison è stata ripresa, e ulteriormente sviluppata, da Bruno Gentili, che intende però *δόρυ* non nel senso generico di “nave” ma nel senso di “tavola della nave”. Gentili collega il fr. 2 West con il fr. 4 West, considerandoli frammenti della stessa elegia, e arriva a questa conclusione anche grazie al testo di Sinesio. I passi fondamentali dell'argomentazione di Gentili sono questi: Sinesio è impegnato in una veglia d'armi, faticosa e ingrata; trova che la sua situazione è molto simile a quella di Archiloco, e cita il fr. 2 West; dunque, la scena del frammento 2 West è una veglia d'armi, faticosa e ingrata; ma anche la scena del fr. 4 West è una veglia d'armi, a bordo di una nave, una veglia confortata da abbondanti libagioni di vino rosso; di vino si parla anche nel fr. 2 West; allora, dal momento che il fr. 2 West e il fr. 4 West hanno in comune il tema della veglia d'armi e il tema del vino, si può pensare che facciano parte della stessa elegia; se è così, anche il fr. 2 West è ambientato a bordo di una nave, e allora l'interpretazione di *ἐν δόρῳ* nel senso di “sul legno della nave” risulta ulteriormente rafforzata.

Archiloco, fr. 4, 5-8 West

ἀλλ' ἄγε σὺν κώθωνι θοῆς διὰ σέλματα νηὸς
φοῖτα καὶ κοίλων πώματ' ἄφελκε κάδων,
ἄγρει δ' οἶνον ἐρυθρὸν ἀπὸ τρυγός· οὐδὲ γὰρ ἡμεῖς
νηφέμεν ἐν φυλακῆι τῆιδε δυνησόμεθα.

Forza, passa con il *kothon* tra i banchi della nave
veloce, e toglie i coperchi dai *kadoi* panciuti:
attingi vino rosso fino alla feccia, perché noi certo
non possiamo restare sobri in questa veglia.

¹³ Una sintesi del dibattito si può trovare in G. Zanetto, *Le citazioni dei classici nelle epistole di Sinesio*, in U. Criscuolo – G. Lozza (edd.), *Sinesio di Cirene nella cultura tardo antica*, Ledizioni, Milano 2017, pp. 123-136 (in particolare pp. 131-135).

Il fr. 21 West descrive l'isola di Thasos dal mare ἦδε δ' ὥστ' ὄνου ῥάχιν ἔστηκεν ὕλης ἀγρίης ἐπιστεφής («E come dorso d'asino l'isola si leva, incoronata di boschi selvaggi»); una descrizione ancor più negativa è contenuta nel fr. 22 West οὐ γάρ τι καλὸς χῶρος οὐδ' ἐφίμερος οὐδ' ἐρατός, οἷος ἀμφὶ Σίριος ῥοάς («L'isola non è sotto alcun aspetto bella, né desiderabile, né amabile come la terra bagnata dalle correnti del Siri»). Il fr. 5 West cita i Sai, uno dei quali si è impadronito dello scudo del poeta: i Sai erano i Traci che abitavano Samotraccia e il litorale intorno ad Abdera, di fronte a Thasos.

Peraltro, pare di poter affermare che quando Archiloco vi arrivò, Thasos era ormai saldamente nelle mani dei Parii e degli altri coloni greci, che vi si erano impiantati e avevano creato una rete di rapporti commerciali. Gli scavi archeologici hanno portato alla luce, dentro il santuario di Artemide (che sorgeva a breve distanza dall'agorà) un deposito di oggetti arcaici, risalente alla prima metà del V secolo ma contenente materiale databile in parte agli anni di Archiloco. Sono oggetti raffinati e preziosi, che dimostrano interesse per i manufatti cicladici e disponibilità economiche. Le battaglie cui Archiloco partecipò non furono, probabilmente, le prime prese di contatto tra coloni e Traci, ma episodi successivi, di assestamento e consolidamento.

Perché Archiloco andò a Thasos? La risposta tradizionale fa riferimento a un famoso passo di Crizia (riportato da Eliano, *Varia Historia* X 13), in cui Crizia dice che Archiloco parlò male di se stesso e fu il primo responsabile della cattiva fama che si diffuse tra i Greci sul suo conto: «Se non ce lo dicesse lui, non sapremmo che era figlio della schiava Enipò, né che lasciò Paros e andò a Thasos per sfuggire la povertà, né che arrivato là si fece odiare da tutti, né che parlava male allo stesso modo degli amici e dei nemici». Il fr. 116 West ἔα Πάρον καὶ σῦκα κείνα καὶ θαλάσσιον βίον («Abbandona Paros, quei fichi e la vita di mare» sembra allinearsi a questa spiegazione. Una tradizione biografica (riportata da Eusebio, *Praeparatio Evangelica* V 31,1) spiega che fu un oracolo delfico a suggerire ad Archiloco l'avventura di Thasos, quando il poeta chiese consiglio ad Apollo in un momento di difficoltà economica conseguente a una condotta politica sventata (Test. 114 Tarditi); il dio gli disse Ἀρχίλοχ', εἰς Θάσον ἐλθὲ καὶ οἴκει εὐκλέα νῆσον («Archiloco, va' a Thasos e abita l'isola gloriosa»).

Però, è più che probabile che tutte queste notizie derivino da fraintendimenti di elementi contenuti nelle poesie stesse di Archiloco. Archiloco è un poeta giambico, il giambo è un genere mimetico, in cui è normale l'adozione di un "io" poetico che il *performer* assume come identità fittizia. Il poeta giambico canta molto spesso in prima persona, ma non è affatto detto che ciò che dice corrisponda al suo vissuto¹⁴. Inoltre (lo sottolinea Bruno Gentili) nella concezione greca vale il principio per il quale ai due generi poetici dell'elogio e della maldicenza (ἔπαινος e ψόγος), percepiti come assolutamente antitetici e alternativi, corrispondono rispettivamente la ricchezza e la povertà. Archiloco, prototipo stesso del poeta aggressivo e corrosivo, è come condannato all'indigenza: Pindaro nella *Pitica* II (dedicata a Ierone) dice che Archiloco nelle difficoltà economiche si impinguò di odi terribili, causati dalla sua maldicenza.

¹⁴ A. Aloni, *Poesia e biografia*, pp. 67-68

I veri motivi per i quali Archiloco andò a Paros furono la sua appartenenza familiare e il suo statuto di cantore. Nella polis arcaica il cantore è il depositario dei valori tradizionali, è il garante della continuità e della conservazione: Archiloco andò a Thasos perché la sua famiglia (sicuramente tra le più ricche e nobili della comunità paria) era fortemente coinvolta nell'avventura coloniale e perché il suo ruolo di cantore lo raccomandava particolarmente per questa responsabilità. I concittadini si aspettavano da lui che collaborasse, armi alla mano, al consolidamento strategico e militare della colonia, e anche che tenesse stretti i legami culturali e religiosi con la madrepatria.

I dati a nostra disposizione (e in particolare gli scavi archeologici condotti a Thasos negli ultimi decenni, che hanno molto incrementato le nostre conoscenze sulle vicende dell'isola in età arcaica e classica) dimostrano che Archiloco svolse bene il suo compito. Di soldato, anzitutto: dai frammenti emergono non pochi nomi e figure di compagni d'armi. C'è il Carilao del fr. 168 West («Figlio di Erasmone, Carilao, ti voglio raccontare una cosa davvero da ridere, amico carissimo, e ti divertirai a sentirla»), a cui il poeta si accinge a raccontare un fatterello divertente. C'è Pericle, che si presenta ai banchetti senza essere invitato, come fanno quelli di Mikonos (fr. 124 West: Ateneo, fonte della citazione, ci assicura che il bersaglio è appunto Pericle).

C'è soprattutto Glauco, figlio di Leptine, con il quale Archiloco intrattiene un rapporto particolarmente stretto. Gli rivolge considerazioni desolate: fr. 131 West («Così è il cuore dei mortali, o Glauco figlio di Leptine: come il giorno che Zeus, ogni volta, fa sorgere») e fr. 15 West («Glauco, un mercenario è caro solo finché combatte»); ma si fa anche beffe della sua mania di portare i capelli ricciuti: fr. 117 West («Canta il riccioluto [κεροπλάστην] Glauco»). Nel 1954, nell'agorà di Thasos è stato riportato alla luce un monumento funebre dedicato appunto a questo Glauco: risale agli ultimi anni del VII secolo e dimostra anzitutto che si tratta di un personaggio reale, e poi che il generale amico del poeta fu eroizzato poco dopo la sua morte.

Archiloco dunque fu intimo amico del generale Glauco, e si batté sul campo con coraggio. Se il frammento dello scudo si riferisce, forse, a una sconfitta, o comunque a una fuga, in altre circostanze il poeta si mostra combattente animoso. Nel fr. 96 West egli si rivolge a Glauco – che per qualche motivo sembra inerte, rinunciatario – e lo esorta a combattere, per amore di Thasos (“questa terra”) e in coerenza con la sua fama di soldato valoroso.

Archiloco svolse egregiamente anche il suo compito di cantore. Lo dimostra indirettamente la fondazione dell'Archilocheion e la venerazione di cui il poeta fu oggetto. Lo dimostrano anche i frammenti (pur nel loro stato miserando) che – incrociati con le informazioni ricavabili dagli scavi archeologici di Paros e Thasos – documentano l'impegno con il quale egli cantò gli dèi e le tradizioni religiose e culturali della sua terra (anzi, delle sue terre, delle sue due isole).

Utile in questo senso è l'iscrizione di Sostene, un'epigrafe del I secolo, rinvenuta nell'Archilocheion e pubblicata nei primi anni del Novecento: è un altro testo prodotto dalla devozione paria al poeta-eroe Archiloco¹⁵. Vi sono contenute notizie biografiche e versi, tratti

¹⁵ M. Ornaghi, *La lira, la vacca*, pp. 50-63; l'iscrizione prende il nome da Sostene, un ammiratore di Archiloco che coprì la spesa dell'incisione.

dall'opera di Demeas di Paros, uno storico del III secolo, aventi a tema per lo più l'epopea coloniale di Thasos. Due frammenti (98 e 99 West) parlano di una rovinosa battaglia che si scatenò a Thasos: sembra di poter ricostruire un assedio furibondo, sotto un'alta torre, e viene menzionata Atena. La scena potrebbe essere l'acropoli stessa, dove sorgeva il tempio di Atena Poliouchos.

Nel fr. 120 West il poeta dice di sé «So intonare il bel canto del signore Dioniso, il ditirambo, con la mente folgorata dal vino»¹⁶. A Thasos il Dionysion e l'Herakleion erano i due principali poli sacrali, collegati dalla strada più importante della città: il culto di Dioniso (onorato nei concorsi che si svolsero per secoli) aveva particolare rilevanza anche per l'importanza del vino (esportato in tutto il mediterraneo). Un passo dell'iscrizione di Mnesiepe dice che Archiloco una volta compose un canto in onore di Dioniso, che venne eseguito in occasione di una celebrazione liturgica. I Parii lo ritennero “troppo giambico” e sottoposero a processo il poeta: ma il dio stesso vendicò il suo cantore, colpendo i Parii con una forma di impotenza. Per trovare un rimedio i Parii inviarono una delegazione a Delfi, dove il dio rivelò che la causa della malattia stava nel fatto che essi non avevano adeguatamente onorato Archiloco. La figura del poeta si trovò così inserita in una vera e propria “saga di resistenza”.

Il frammento 322 West «Onorando la *panegyris* della veneranda Demetra e di Core» ricorda la devozione di Archiloco per Demetra¹⁷. Secondo una testimonianza (fr. 205 Tarditi) il poeta avrebbe riportato un premio con un inno composto in onore della dea, e sappiamo che il culto delle Due Dee fu trasportato da Paros a Thasos all'epoca della fondazione della colonia. Il fr. 324 West fa parte di un inno a Eracle vittorioso, e la figura di Eracle, con indosso la *leontè* e la freccia incoccata, era riprodotta in un rilievo posto sopra la “porta di Eracle” (l'immagine divenne il simbolo di Thasos, anche sulle monete). Apollodoro II 5, 9 racconta che Eracle, di ritorno dall'impresa contro le Amazzoni (tema prediletto dell'arte tasia nel VI secolo), venne a Thasos, soggiogò i Traci e consegnò l'isola ai suoi ospiti greci, passò a Torone, dove affrontò in una gara di lotta Poligono e Telegono, figli di Proteo, che l'avevano sfidato, e li uccise. Se questo era il tema dell'inno di Archiloco, si tratterebbe di un canto patriottico: Torone era colonia dei Calcidesi, nemici dei Parii (che erano alleati di Eretria).

4. Epodo di Strasburgo

Nel 1899 furono pubblicati i frammenti contenuti in un papiro dell'Università di Strasburgo (il n. 3 della raccolta). Si tratta di tre frammenti epodici, di cui uno molto minuscolo (tre versi, di cui si leggono solo poche lettere), due più estesi. Di questi due (gli unici di cui vale la pena di parlare), il secondo appartiene con ogni probabilità a Ipponatte, dal momento che il nome del poeta figura in modo incontrovertibile al v. 4 [è il fr. 117 West]. Sulla paternità del primo si è

¹⁶ Dioniso, con le Ninfe e le Ore, era titolare di un altare sacrificale nel *temenos* dell'Archilocheion, a quanto si evince dall'iscrizione di Mnesiepe.

¹⁷ M. Ornaghi, *La lira, la vacca*, pp. 71-72. Lo studioso ricostruisce una fase più antica del *bios* romanzato di Archiloco, nella quale il poeta sarebbe stato associato soprattutto alla religiosità demetriaca; in un secondo tempo l'associazione con Apollo e con Delfi avrebbe conferito alla “vita” il suo assetto definitivo.

molto discusso¹⁸. Il contenuto e lo stile fanno pensare ad Archiloco, ma bisognerebbe ipotizzare allora che il papiro contenesse un’antologia di canti giambici di autori diversi. Gli studiosi che si rifiutano di accogliere una simile possibilità, sono costretti ad attribuire anche il primo epodo a Ipponatte (così fa West: è il fr. 115).

[.....]

5 κύμα[ατι] πλα[ζόμε]νος·
κάν Σαλμυδ[ησσ]ῶι γυμνὸν εὐφρονέστ[ατα]
Θρήικες ἀκρό[κ]ομοι
λάβοιεν—ἔνθα πόλλ’ ἀναπλήσαι κακὰ
δούλιον ἄρτον ἔδων—
10 ῥίγει πεπηγὸτ’ αὐτόν· ἐκ δὲ τοῦ χνόου
φυκία πόλλ’ ἐπέχοι,
κροτέοι δ’ ὀδόντας, ὡς [κ]ύων ἐπὶ στόμα
κείμενος ἀκρασίηι
ἄκρον παρὰ ῥηγμῖνα κυμ[άτων ὀ]μοῦ
ταῦτ’ ἐθέλοισι’ ἄν ιδεῖν,
15 ὅς μ’ ἠδίκησε, λ[ά]ξ δ’ ἐπ’ ὀρκίοις ἔβη,
τὸ πρὶν ἑταῖρος [ἐ]ών.

[.....]

5 ... sbattuto dalle onde;
e a Salmidesso, nudo, con molta grazia
i Traci dalle alte chiome
lo prendano - e lì si sazierà di molti mali,
mangiando il cibo dello schiavo -
irrigidito dal gelo, lui. E dalla schiuma
10 molte alghe vomiti,
e batta i denti, e bocconi come un cane
giaccia sfinito
sulla battigia, dove arriva l’onda.
Così vorrei vederlo,
lui che mi ha tradito, che ha capestato il giuramento,
15 lui che prima era un amico.

Lo schema metrico è identico a quello del fr. 185 West di Archiloco, cioè trimetro giambico ed *hemiepes*. Il linguaggio è vicino a quello omerico. Al v. 4 κύματι πλαζόμενος ricorda *Odissea* V 388-389 δύο νύκτας δύο τ’ ἡματα κύματι πηγῶ πλάζετο («due notti e due giorni tra le onde gonfie andò errando»: Odisseo, dopo che la zattera è stata sfasciata dalla tempesta, nuota sostenuto dal velo di Ino Leucotea). Il verbo πλάζω significa “far deviare” dal cammino,

¹⁸ Il dibattito è ricostruito in A. Nicolosi, *Ipponatte, Epodi di Strasburgo. Archiloco, Epodi di Colonia*, Pàtron, Bologna 2007, pp. 13-27.

“allontanare”; quindi al passivo “vagare” (*Odissea* I 2 πλάγχθη). I commentatori fanno notare che c’è *corruptio Attica* in κύματι πλαζόμενος (ed è un elemento secondo alcuni a sfavore dell’attribuzione ad Archiloco).

Salmidesso è in Tracia, sul Mar Nero, a un centinaio di chilometri a ovest di Bisanzio. Proprio la menzione dei Traci fa pensare ad Archiloco, che nella sua esperienza coloniale a Thasos dovette spesso avere a che fare con loro: nel fr. 93a West si parla di un figlio di Pisistrato che per suoi scopi personali a Thasos dona dell’oro ai “cani Traci” (κυσι Θρείξιν)¹⁹. L’epiteto ἀκρόκομοι definisce un’acconciatura, che prevede i capelli raccolti in alto sul capo, a coda di cavallo; ritorna in *Iliade* IV 532-533 περίστησαν γὰρ ἐταῖροι Θρήϊκες ἀκρόκομοι δολίχ’ ἔγχεα χερσὶν ἔχοντες (i compagni impediscono a Toante di spogliare il corpo del tracio Piroo). Anche πόλλ’ ἀναπλήσαι κακὰ è formulazione di sapore omerico: cfr. *Iliade* XV 132 ἀναπλήσας κακὰ πολλὰ e *Odissea* V 302 ἄλγε’ ἀναπλήσειν.

A proposito di δούλιον ἄρτον ἔδων i commentatori propongono un confronto con il fr. 26, 6 West di Ipponatte κρίθινον κόλλικα, δούλιον χόρτον (“pane d’orzo, cibo da schiavi”: detto di in tale, che si è mangiato tutto il patrimonio e si è ridotto sul lastrico).

Il v. 10 è discusso sul piano testuale. Due le proposte più accolte: φυκία πόλλ’ ἐπέχοι (“abbia addosso molte alghe”, cioè “molte alghe lo ricoprono”) oppure φυκία πόλλ’ ἐπιχέοι (“si scrolli di dosso/vomiti molte alghe”). La prima soluzione è più debole sul piano sintattico, perché comporta un repentino mutamento di soggetto tra v. 10 e v. 11. Il confronto con *Odissea* VI 226 ἐκ κεφαλῆς δ’ ἔσμηγεν ἀλὸς χνόον ἀτρυγέτοιο («E dalla testa toglieva lo sporco del mare instancabile») conferma χνόου (di lettura incerta) al v. 9 ma non è utile per la ricostruzione di v. 10.

Per il v. 13 si può confrontare *Iliade* XX 229 ἄκρον ἐπὶ ῥηγμῖνος ἀλὸς πολιοῖο θέεσκον. L’espressione di v. 15 mette a frutto la formula omerica λάξ βαίνειν, che descrive il gesto del vincitore quando calca con il piede il corpo del vinto (per es. *Iliade* VI 65 λάξ ἐν στήθεσι βὰς ἐξέσπασε μείλινον ἔγχος: Agamennone uccide il troiano Adrasto, che ha tentato invano di supplicare Menelao per avere salva la vita). Peraltro la metafora “calpestare il giuramento” rimanda a *Iliade* IV 157 ὡς σ’ ἔβαλον Τρῶες, κατὰ δ’ ὄρκια πιστὰ πάτησαν (Agamennone si rivolge a Menelao, ferito a tradimento da Pandaro), ma soprattutto ad Alceo fr. 129, 21-24 Νοῖγτ κήνων ὁ φύσγων οὐ διελέξατο πρὸς θυμόν ἀλλὰ βραϊδίως πόσιν ἔμβαις ἐπ’ ὀρκίοισι δάπτει τὰν πόλιν («Tra quelli il pancione non parlò a cuore aperto, ma facilmente calpestando i giuramenti divora la città»: si parla di Pittaco).

Si tratta di un προπεμπτικόν rovesciato. Il προπεμπτικόν è il carne con il quale ci si congeda da un amico che parte per un viaggio, augurandogli di arrivare alla meta e di tornare poi incolume. Un esempio molto famoso è Orazio *Odi* I 3 *Sic te diva potens Cypri, / sic fratres Helenae, lucida sidera, / ventorumque regat pater / obstrictis aliis praeter Iapyga, / navis, quae tibi creditum / debes Vergilium; finibus Atticis / reddas incolumem precor, / et serves animae dimidium meae*. Sempre Orazio (*Epodo* 10) ci dà l’esempio di un carne simile all’epodo di Strasburgo: al nemico Mevio, che parte per un viaggio, il poeta augura di trovare un tempo

¹⁹ Ovvero agli “uomini Traci”, se si legge φωσι invece di κυσι: cfr. M. Ornaghi, *La lira, la vacca*, p. 337. Questo “figlio di Pisistrato” è probabilmente un uomo di Naxos, che ha tentato di corrompere i Traci alleati dei Parii: vd. A. Aloni, *Poesia e biografia*, p. 91.

infame, violenti venti contrari e una navigazione infelice (ma è una sorta di scherzo, di finzione letteraria). Archiloco augura all’amico traditore di fare naufragio, di salvare a stento la vita e di finire schiavo nelle mani di padroni crudeli. Sebbene l’epodo sia intriso di passione violenta, quindi ispirato a una maniera tipicamente lirica e giambica, è però ricchissimo – come si è visto – di suggestioni omeriche: l’arrivo a Salmidesso del reprobato è modellato sulla scena dell’arrivo a Scheria di Odisseo nel finale del V canto dell’*Odissea* (anche se poi i Feaci si comportano in modo ben diverso dai Traci); l’augurio di mali ricorda da vicino la maledizione che Polifemo scaglia contro Odisseo in *Odissea* IX 528-535.

In conclusione, se è da assegnare ad Archiloco, l’*Epodo* è un ulteriore documento di impegno politico-militare (quindi, “civile”) del poeta-soldato coinvolto nelle vicende di Thasos. Il “traditore” sarà da identificare con un *hetairos* che si è allontanato dal gruppo e si è messo coi nemici.

5. Elegia di Telefo

Si tratta del P.Oxy. LXIX 4708, edito da D. Obbink, *Oxyrhynchus Papyri*, vol. LXIX, London 2005, pp. 18-42. Il papiro comprende un ampio frammento (fr. 1) e sette altri frustuli (frr. 2-8), difficilmente valutabili. Del fr. 1, che è quello che più ci interessa, viene ricostruito il testo alle pp. 28-30; qui di seguito fornisco invece una versione che tiene conto anche dei successivi interventi di D. Obbink e M.L. West sulla *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*.²⁰

P.Oxy. LXIX 4708, fr. 1 (Archiloco, *Elegia di Telefo*)

εἰ δὲ] . [. . . .] . [.] . . θεοῦ κρατερῆ[ς ὑπ’ ἀνάγκης
 οὐ χρῆ] ἀν[α]λ[κεί]ην και κακότητα λέγει[ν·
 π]ήμ[α]τ’ εὖ [εἴ]μεθα δ[η]ῖα φυγεῖν· φεύγειν δὲ τις ὄρη·
 5 καὶ ποτ[ε] μ]οῦνος ἐὼν Τήλεφος Ἄρκα[σί]δης
 Ἄργείων ἐφόβησε πολὺν στρατ[όν,] οἱ δὲ ἐέβοντο
 ἄλκιμ[οι,] ἧ̃ τόσα δὴ μοῖρα θεῶν ἐφόβει,
 αἰχμηταὶ περ ἐόντε[ς,] ἐϋρρείτης δὲ Κ[α]ίος
 π]ιπτόντων νεκύων στείνετο καὶ [πεδ]ίον
 10 Μύσιον, οἱ δ’ ἐπὶ θῖνα πολυφλοίσβοι[ο θαλάσσης
 χέρσ’] ὑπ’ ἀμειλίκτης φωτὸς ἐναιρό[μενοι
 προ]τροπάδην ἀπέκλινον ἐϋκνήμ[ιδες Ἀχαιοί·
 ἀ]σπᾶσιοι δ’ ἐς νέας ὠ[κ]υπόρ[ο]υς [ἐσέβαν
 παῖδες τ’ ἀθανάτων και ἀδελφεοί, [οὓς Ἀγαμέμνων
 15 Ἴ]λιον εἰς ἱερὴν ἤγε μαχησομένο[υς·
 οἱ δὲ τότε βλαφθέντες ὁδοῦ παρὰ θ[ῖ]ν’ ἀφίκοντο·
 Τε]ύθραντος δ’ ἐρατὴν πρὸς πόλιν [ἐ]ξ[έ]πεσον·
 ἔ]νθα [μ]έγος πνεῖοντες ὁμῶς αὐτο[ί] τε και ἵπποι

²⁰ Cfr. anche il testo fornito da A. Nicolosi, *Archiloco, Elegie*, pp. 32-33.

20 ἄ]φρ[αδί]ηι μεγάλως θυμὸν ἀκηχέ[δατο·
 φ]άντο γὰρ ὑψίπυλον Τρώων πόλιν εἰσ[αναβαίνειν
 αἷ]ψα· μ[ά]την δ' ἐπάτεον Μυσίδα πυροφόρο[ν.
 Ἡρακλ]έης δ' ἦντησ[ε] βοῶν ταλ[α]κάρδιον [υἰόν,
 οὐ]ρον ἀμ[εῖ]λικ[τον] δηῖωι ἐν [πολ]έμ[ωι
 Τ]ήλεφον, ὃς Δαναοῖσι κακὴν [τ]ό[τε φύζαν ἐνόρσας
 25 ἦ]ρειδε [πρό]μαχος, πατρὶ χαριζόμενος.
 ...] [.] [

Se [*si deve ripiegare?*] costretti dalla potenza di un dio,
 non è il caso di parlare di vigliaccheria o codardia.

Noi a ragione fuggimmo da aspre pene: c'è anche il momento di fuggire.

5 Una volta, pur essendo solo, l'arcade Telefo
 mise in fuga la grande armata degli Argivi; e quelli fuggivano
 (così grande era il fato degli dèi, che li incalzava),
 benché fossero valorosi combattenti. Il Caico dalla bella corrente
 e la pianura di Misia erano pieni di corpi
 10 di caduti. Alla riva del mare risonante,
 massacrati dalle mani dell'eroe spietato,
 a precipizio si volsero gli Achei dai begli schinieri.
 Pieni di gioia sulle rapide navi salirono
 i figli e fratelli di immortali, che Agamennone
 15 a Ilio sacra conduceva a combattere.
 Ma quella volta persero la rotta e arrivarono alla spiaggia:
 piombarono contro l'amabile città di Teutrante,
 dove, pur spirando furore come i loro cavalli (?),
 per ignoranza una grave pena patirono in cuore.
 20 Credettero infatti di arrivare alla città di Troia dalle alte porte,
 e invece calcavano la bella terra di Misia produttrice di grano.
 Ed Eracle venne, incitando con urla il figlio suo coraggioso,
 difensore spietato nella battaglia violenta,
 Telefo, che costrinse i Danai allora a una fuga rovinosa
 25 e avanzava in prima fila, riempiendo di gioia il padre.

Per quanto lacunoso, il papiro presenta un contenuto ben riconoscibile; l'elegia narra una vicenda mitica a noi poco nota, che anticamente tuttavia era famosa: l'erroneo sbarco in Misia degli Achei diretti a Troia, e la loro precipitosa partenza dopo gli scontri sanguinosi con i Misi guidati dall'arcade Telefo. La storia di Telefo era l'argomento di una celebre tragedia euripidea (il *Telefo*, appunto, rappresentato nel 438 e più volte parodiato da Aristofane). Prima di Euripide, sappiamo che la vicenda fu cantata nel *Catalogo delle donne* esiodeo (fr. 165 M.-W.) e nelle *Storie Ciprie* (un poema del cosiddetto *Ciclo Troiano*, quasi completamente perduto). Esiodo narrava la nascita di Telefo da Auge ed Eracle, il suo trasferimento in Misia e lo scontro

con gli Achei (il fr. 165 è leggibile soprattutto per la parte relativa alla nascita). Della narrazione contenuta nelle *Ciprie* abbiamo il riassunto di Proclo:

Proclo, *Crestomazia* 125-134

E poi, salpati di lì, arrivano in Teutrania e la saccheggiano come se fosse Ilio. Telefo allora li affronta e uccide il figlio di Polinice, Tersandro, e viene a sua volta ferito da Achille. Gli Achei lasciano la Misia, ma una tempesta investe le navi e le disperde. Achille approda a Sciro e sposa la figlia di Licomede, Deidamia. Poi Telefo, seguendo un oracolo, arriva ad Argo e Achille lo guarisce, in cambio della promessa di guidarli sulla rotta per Troia.

La vicenda è presto detta: Telefo era figlio di Eracle e della principessa arcade Auge, che dopo la nascita del bimbo fu cacciata da suo padre Aleo (il re di Tegea) e divenne la moglie del re di Misia Teutrante. Telefo fu adottato da Teutrante e guidò l'esercito dei Misi quando gli Achei attaccarono la loro città, nella falsa convinzione che si trattasse di Troia. Nello scontro Telefo si batté con straordinario valore e costrinse gli Achei a una fuga precipitosa, tanto che l'intera flotta dovette rientrare in Grecia per riorganizzarsi. Ma, mentre inseguiva alle navi i nemici, Telefo fu ferito da Achille; poiché la ferita non guariva, consultò l'oracolo di Apollo, dal quale apprese che “solo chi l'aveva ferito avrebbe potuto risanarlo”. Andò allora ad Argo, dove l'esercito acheo era riunito, e riuscì con uno stratagemma ad ottenere udienza da Agamennone, che lo fece guarire (grazie a un nuovo contatto con la lancia di Achille) in cambio della promessa di fare da guida agli Achei verso la Troade. Appunto questo segmento del mito era oggetto della drammatizzazione di Euripide. Poco prima che Troia cadesse il figlio di Telefo, Euripilo, dando ascolto agli appelli di Priamo (che aveva mandato splendidi doni a sua madre Astioche), venne in soccorso dei Troiani: si batté da prode, uccidendo Macaone e Nireo, ma fu a sua volta ucciso da Neottolemo (la vicenda era narrata nella *Piccola Iliade*, altro poema del *Ciclo*).

Un'altra fonte importante, ancorché assai più tarda, per il mito di Telefo è l'*Eroico* di Filostrato, in cui viene enfatizzato il ruolo di Protesilao:

Filostrato, *Eroico* 23, 24

Protesilao dice che si scontrò lui stesso con Telefo, e strappò lo scudo all'avversario vivo, mentre Achille lo ferì alla coscia assalendolo quando era privo dello scudo; in seguito Achille guarì quella ferita a Troia [*Filostrato accoglie una diversa versione, su questo punto*]; allora però Telefo fu abbattuto da Protesilao, e sarebbe morto, se i Misi accorsi in aiuto non lo avessero sottratto alla battaglia; e si dice che allora molti Misi morirono per Telefo, e che la corrente del Caico era rossa del loro sangue.

Il racconto di Filostrato differisce per diversi elementi da quello ricostruibile in base alle fonti più antiche: introduce infatti un nuovo personaggio, Protesilao, ma soprattutto accenna al fatto che Telefo prima di essere ferito da Achille perse lo scudo.

Nel frammento archilocheo la struttura del racconto non è lineare come nelle fonti ricordate finora: i versi 5-15 sono dedicati a una narrazione molto sommaria che vede gli Achei sconfitti

e in fuga sulle loro navi. Nei versi seguenti il racconto sembra “tornare indietro” al momento dello sbarco degli Achei in Misia e dell’assalto alla città di Teutrante. Vi è anche una probabile epifania di Eracle sul campo di battaglia a sostegno del figlio, e forse – nella parte perduta del carne – veniva narrato anche lo scontro fatale fra Telefo e Achille.

Questi sono i dati che sembra ragionevole ricavare dalla porzione di testo conservata; ampiezza e confini del racconto sono invece difficili da definire, così come la relazione che si stabiliva tra la storia di Telefo e l’elegia nel suo complesso. Anche la destinazione del poema (simposiale o pubblica) non è immediatamente ricavabile dai frammenti. Va altresì detto che la ricostruzione suggerita da Obbink è congetturale: in particolare i vv. 2-4, con il loro tono gnomico che prelude all’introduzione dell’*exemplum* mitico, risultano da vistose integrazioni.

Il frammento è comunque di straordinario interesse: è paragonabile, se non all’*Epodo di Colonia* del 1974, all’elegia di Simonide per i caduti di Platea del 1992. Cosa sappiamo noi, o crediamo di sapere, dell’elegia arcaica? Sappiamo che l’elegia era eseguita con l’accompagnamento dell’*aulos*, e che era destinata soprattutto a una *performance* simposiale²¹. L’importanza fondamentale del simposio quale “contenitore” del canto elegiaco è ribadita da molti studiosi, che distinguono tre tipi diversi di simposio: quello sotteso all’elegia marziale (Callino, Tirteo) è una riunione dei capi militari, simile alle assemblee dei capi nell’*Iliade*; quello di Archiloco e dei suoi *hetairoi* presuppone la condivisione, da parte del poeta e dell’uditorio, di esperienze forti, militari e coloniali; quello di Mimnermo è più lontano dai tumulti della politica e della guerra (che arrivano assai mediati) ed è incline invece alla meditazione esistenziale²². La materia militare è abbondante nei più antichi rappresentanti del genere elegiaco, mentre in Solone prevale la riflessione politica.

Come che sia, l’elegia – in rapporto all’epica – si rivolge a un pubblico più ristretto e filtrato, che condivide le esperienze di vita del poeta. D’altra parte, sappiamo che ci fu un’elegia pubblica, oltre a quella privata: era eseguita durante celebrazioni cittadine, o comunque in circostanze solenni, che richiamavano un uditorio vasto e indiscriminato, e aveva per tema eventi della storia recente²³. Mimnermo compose una *Smirneide* dedicata alla fondazione della città; Tirteo una *Politeia* (o *Eunomia*) che raccontava la vicenda delle guerre messeniche; Semonide di Amorgo compose una *Archeologia dei Sami*. Soprattutto l’epopea coloniale doveva essere la materia di questi canti: la fondazione delle nuove città, le avventure dei coloni, le lotte con i popoli vicini; e naturalmente il mito era continuamente alluso e proposto (d’altra parte, non dobbiamo dimenticare che per un greco arcaico non c’è sostanziale differenza tra storia e mito). Noi abbiamo pochissimi frammenti di età arcaica, ma possiamo leggere ora una quarantina di versi dell’elegia di Simonide per Platea che si iscrive nella stessa tipologia letteraria²⁴.

²¹ Una sintesi dello *status quaestionis* è offerta da A. Aloni – A. Iannucci, *L’elegia greca e l’epigramma dalle origini al V secolo*, Le Monnier, Firenze 2007, pp. 3-29.

²² M. Vetta, *Il simposio: la monodia e il giambo*, in AA.VV., *Lo spazio letterario della Grecia antica*, a cura di G. Cambiano, L. Canfora, D. Lanza, I *La produzione e la circolazione del testo*, 1 *La polis*, Salerno, Roma 1992, pp. 177-218.

²³ E. Bowie, *Early Greek Elegy, Symposium and Public Festival*, «Journal of Hellenic Studies» CVI (1986), pp. 13-35.

²⁴ Testo e commento in A. Aloni – A. Iannucci, *L’elegia greca*, pp. 74-82.

Come interpretare la nuova elegia di Archiloco, entro questo quadro di riferimenti? Ci sono soprattutto due ipotesi. La prima è che sia un canto simposiale destinato ai compagni d’arme (nella migliore tradizione archilochea). Il poeta commenta una battaglia recente, in cui lui e i Tasiî hanno dovuto fuggire, e spiega che la fuga non è sempre un disonore: per dimostrarlo, cita il caso degli Achei di Achille e Agamennone, fortissimi guerrieri e consanguinei di immortali, che pure dovettero fuggire, quando sbarcarono per errore in Misia e dovettero subire il furibondo attacco di Telefo, ispirato da suo padre Eracle. Avremmo a che fare, allora, con un canto molto simile a quello da cui deriva il fr. 5 West (il famoso frammento dello scudo): un altro esempio di Archiloco ῥήσασπις (da interpretare, naturalmente, non come un elogio della fuga, ma come accettazione del limite umano). Alcuni studiosi non escludono che l’elegia di Telefo sia in realtà il seguito del fr. 5. Un termine chiave sarebbe al v. 7 μοῖρα, che ritorna nel fr. 16 West πάντα Τύχη καὶ Μοῖρα, Περικλεις, ἀνδρὶ δίδωσιν; un forte segnale è anche al v. 19 ἀφραδίη che in Omero spesso connota la “colpa” umana come causa della sconfitta: *Iliade* X 350 ὃ δ’ ἄρ’ ὄκα παρέδραμεν ἀφραδίησιν (Dolone); *Odissea* IX 361 τρις μὲν ἔδωκα φέρων, τρις δ’ ἔκπιεν ἀφραδίησιν (Polifemo). Come a dire: c’è il tempo di vincere, e c’è il tempo di fuggire: la sorte avversa va accettata, perché è un momento di quell’alternanza di mali e beni che caratterizza la vita umana.

L’altra ipotesi è che P.Oxy 4708 facesse parte di una elegia di contenuto storico-mitico, intesa a mettere in luce il passato recente e la gloria di qualche città. A favore di questa interpretazione gioca l’ampiezza dell’inserito mitico, abbastanza inconsueto in una elegia simposiale (mentre l’elegia di Platea fornisce un buon termine di confronto, con il “prologo ad Achille” e la lunga menzione della guerra di Troia).

Certo, rimane in ogni caso un problema aperto: l’esatto rapporto tra il mito di Telefo e l’uditorio. Telefo è un eroe molto complesso: è un greco, un arcade, ma entra nella guerra di Troia dalla parte dei Troiani; è, come Bellerofonte e Glauco, un personaggio utile a rivendicazioni particolari, non allineate con la linea politica e culturale dominante nei poemi omerici. Archiloco usa l’*exemplum* iliadico in una prospettiva opposta rispetto a quella di Simonide. Nell’elegia di Simonide Achille è l’antesignano dei caduti greci nelle guerre persiane: è il greco che, a prezzo del suo sangue, ha dato ai suoi una grande vittoria, in una guerra in cui era dalla parte del giusto, contro nemici tracotanti e avversi ai numi. Dunque, un precedente perfetto per le vicende degli anni 490-79. Archiloco usa una terminologia molto lusinghiera per l’armata di Agamennone, composta da grandi eroi imparentati con gli dèi e valorosi combattenti: ma lo scenario è quello di un esercito che sbaglia strada e obiettivo e viene travolto da un solo eroe, che si batte con straordinario valore in difesa della sua città.

Non c’è né irrisione né parodia verso gli Achei: semplicemente, la spedizione iliadica è usata come schermo per far emergere la figura di Telefo (per il quale il poeta parteggia e invita l’uditorio a parteggiare). Telefo è il figlio di Eracle che si impianta in Misia, ai confini con la Troade. Eracle – come si è visto – era divinità importante a Paros e a Thasos. Secondo il già citato racconto di Apollodoro (II 5, 9), Eracle è il dio che “consegna” Thasos ai Parii, legittimandone i diritti; e il mito collega la stanza tasia di Eracle con le sue avventure presso le Amazzoni e in Troade. Tra l’altro, nel viaggio verso le Amazzoni Eracle fa tappa a Paros, dove obbliga i Parii a dargli due uomini come compagni, e poi va in Misia dove è ospitato dal re Lico

e scende in battaglia al suo fianco per respingere un attacco dei Bebrici. Quindi, la complessa vicenda mitica che porta Eracle da Paros a Thasos e “fissa” la presenza paria a Thasos, è connessa con vittoriosi combattimenti in Misia e Troade. Telefo, figlio di Eracle, che passa dal Peloponneso alla Misia e combatte vittoriosamente contro gli Achei, prima di dare loro un aiuto decisivo, è una sorta di “doppio” del padre. Non c’è da stupirsi, quindi, che per un uditorio di Paros e di Thasos Telefo fosse un eroe amico, e quindi si prestasse per un ruolo esemplare. Insistendo sulla loro connessione con Eracle e Telefo, i Parii si “smarcano” – per così dire – dalla tradizione mitica alimentata da Naxos (che collega i Nassi con i Neleidi di Pilo) ed acquistano un margine di manovra per le loro rivendicazioni su terre e città di appartenenza anche solo vagamente “troiana”. In particolare, possono opporsi alle aspirazioni della tradizionale nemica Naxos. Il figlio di Euripilo, Gynos, dopo la fine della guerra di Troia fonda varie città, insieme al figlio di Neottolemo, Pergamo: un’attività che si contrappone a quella dei discendenti di Neleo e Nestore. In sostanza, vale per Paros quello che è documentabile per Lesbo: il collegamento “troiano” (in senso genealogico e mitico) è strumento di politica culturale²⁵.

Giuseppe Zanetto
Università di Milano

²⁵ A. Aloni – A. Iannucci, *L’elegia greca*, p. 226: «Attraverso Telefo acade, figlio di Eracle, Paro fin dall’epoca di Archiloco guarda verso il Peloponneso e il mondo dorico, e al tempo stesso verso le terre che furono, a vario titolo, troiane».

Lucanus an Apulus anceps: la patria di Orazio

Gian Enrico Manzoni

L'autopresentazione di Orazio come Lucanus an Apulus anceps nasce dalla volontà di recupero della tradizione bellicosa delle popolazioni della sua terra, utile per giustificare il carattere graffiante della sua poesia: ma essa assumerà questo carattere solo se costretta a difendersi dalle critiche altrui.

Le occorrenze testuali sono nettamente a favore di una collocazione apula piuttosto che lucana di Orazio; non solo l'Apulia della Daunia è abbondantemente presente, ma anche quella della Peucetia e della Iapigia, da lui percorsa nel finale dell'iter Brundisinum, quando abbandona la via Appia e segue probabilmente la via Minucia per raggiungere la costa adriatica.

Il paesaggio apulo diviene così il locus amoenus per Orazio in cui ritirarsi e riposare; qui egli ritrova l'angulus gradito, il luogo chiuso e protetto lontano dai grandi spazi nei quali l'animo si smarrisce.

Horace's self-introduction as Lucanus an Apulus anceps comes from the will of recovering the bellicose tradition of the populations of his land, which may be useful to justify the biting character of his poetry: it will put on this characteristic only if he is forced to defend himself, against other people's criticism.

The text occurrences are definitely in favour of Horace's collocation in Apulia, rather than in Lucania: indeed not only Daunia's Apulia is amply present, but also Peucetia's et Iapigia's. Horace crosses the last mentioned part of Apulia in the ending of the iter Brundisinum, when he leaves via Appia and probably follows via Minucia to reach the Adriatic coast.

So the Apulian landscape becomes locus amoenus for him, a place where to retire and rest; here he finds the pleasant angulus, the closed and sheltered place, far from the huge spaces, in which the soul gets lost.

Parole chiave

Patria; Apulia; Lucania; poetica; paesaggio

Keywords

Homeland; Apulia; Lucania; poetics; landscape

A proposito della patria, la *Vita Horati* di Svetonio si limita a definire *Venusinus* il poeta, senza ulteriori precisazioni; così la *Vita Cruquiana III (oriundo Venusinus fuit)*¹. Tutte le *Vitae*, in generale, sembrano rifarsi solo alle notizie autobiografiche, quelle che raccogliamo dalla voce della sua poesia. Perciò ascoltiamo.

È Orazio stesso che si dichiara incerto sulla collocazione delle proprie origini nella prima satira del secondo libro. Ponendosi sulle orme di Lucilio (*sequor hunc*), Orazio si chiara Lucano o Apulo: ma a prima vista non si coglie la necessità di questa precisazione. Fatichiamo infatti a

¹ Invece la *Vita Horatii Pomponii Porphyriionis* scrive, sfruttando la testimonianza stessa del poeta: *Venusia ortus, dubium Apulus an Lucanus, ut ipse confitetur*. La *Vita Cruquiana II* sembra risolvere il dubbio: *natus in Apulia*. La *Vita ex scholiis* lfy: *dubium est utrum Apulus an Venusinus fuerit*, senza menzione della Lucania e con la singolare contrapposizione di Venosa all'Apulia.

ritrovarne la giustificazione, anche nella ricerca di un rapporto geografico col modello luciliano originario della a lui vicina (ma non troppo) Suessa Aurunca.

Ma la spiegazione dell'inserzione geografica è suggerita, più che esplicitata, nei versi successivi: la patria Venosa² era ai confini tra l'una e l'altra zona (oggi diremmo regione), e i Venosini (*nam Venusinus arat finem sub utrumque colonus*) discendevano da quei coloni romani che, dopo la cacciata dei Sabelli³, erano stati là inviati. Scopo della deduzione: impedire che in quelle terre sguarnite di legioni irrompessero i nemici del posto, cioè le genti di Puglia o della violenta Lucania *sive quod Apula gens seu quod Lucania bellum incuteret violenta*. Infatti Orazio scrive ai vv. 35-39:

[...] *sequor hunc, Lucanus an Apulus anceps;
nam Venusinus arat finem sub utrumque colonus,
missus ad hoc pulsus, vetus est ut fama, Sabellis,
quo ne per vacuum Romano incurreret hostis,
sive quod Apula gens seu quod Lucania bellum
incuteret violenta.*[...]⁴

La fiera attitudine apula alla guerra ritornerà nella quinta ode romana (*carm.* 3,5), volta a celebrare la missione militare imperialistica affidata all'Augusto; nella stessa ode, essa viene ricordata per deprecare la vergogna di chi, pur Marso o Apulo, aveva accettato da prigioniero dopo Carre di sposare donne barbare, divenendo uno spregevole marito in mezzo a suoceri che erano stati nemici:

*milesne Crassi coniuge barbara
turpis maritus vixit et hostium
—pro curia inversique mores!—
consenuit socerorum in armis,
sub rege Medo Marsus et Apulus,
anciliorum et nominis et togae
oblitus aeternaeque Vestae,
incolumi Iove et urbe Roma? (vv. 5-13)*

La depravazione dei *mores* si manifesta dunque anche col rinnegare l'origine apula e con l'abbandono di quei valori della romanità condivisi anche lontano dall'Urbe.

Gente fiera e violenta, questa lucana o apula, dunque. Ma nonostante l'appartenenza del poeta a una terra così bellicosa, lo stilo di Orazio non graffierà nessuno; ce lo spiega Orazio stesso,

² Definita *colonia Dauniorum* da Plinio, *Nat. Hist.* 4,104, mentre Claudio Tolomeo, *Geogr.* 3,1,73, attribuisce la città ai *Peucetii*, ovvero gli abitanti della zona *Barenis*.

³ La tribù sabellica degli Irpini era stata sgominata dai Romani nel 291 a.C., cfr. Velleio Patercolo 1,14,6. Verso la fine delle guerre sannitiche il console Lucio Postumio aveva espugnato Venosa e così in quell'anno ventimila coloni romani vennero dedotti a Venosa, la quale rimase fedele a Roma durante la guerra annibalica, ma nel 200 a.C. ricevette altri coloni, per via della debolezza in essa subentrata a causa delle perdite, come narra Livio 31, 49, 6: perciò *ad supplendum Venusinis colonorum numerum*. L'operazione venne gestita dai triumviri Gaio Terenzio Varrone, Tito Quinzio Flaminio e Publio Cornelio Scipione, figlio di Gneo. Durante la guerra sociale Venosa defezionò da Roma a favore degli Italici: perciò fu espugnata da Quinto Cecilio Metello detto Pio, insignita della *civitas* e assegnata alla tribù *Horatia*, da cui il *nomen* gentilizio del poeta. Cfr. A. ROSTAGNI, *Orazio*, Osanna, Venosa 1998, p. 26.

⁴ Il testo oraziano, qui e nelle citazioni successive, è tratto dall'edizione *Horatius. Opera*, editio Fridericus Klingner, Lipsiae, In aedibus B.G. Teubneri MCML.

sempre nella *sat.* 2,1, a continuazione (e spiegazione) del brano prima visto. Infatti, se la penna avrebbe potuto costituire una sua arma di offesa contro qualcuno, servirà invece solo come strumento di difesa, come spada riposta nella vagina. Sarà una spada inutilizzata, sulla quale presto si diffonderà la ruggine, perché Orazio si dichiara desideroso solo di pace, risoluto a impugnare l’arma unicamente per difendere la sua tranquillità: quindi sarà meglio non punzecchiarlo, perché, se dileggiato dalla satira oraziana, diverrà lo zimbello di tutta Roma! Infatti così prosegue:

[...] *sed hic stilus haud petet ultro
quemquam animantem et me veluti custodiet ensis
vagina tectus: quem cur destringere coner
tutus ab infestis latronibus? o pater et rex
Iuppiter, ut pereat positum robigine telum
nec quisquam noceat cupido mihi pacis! at ille,
qui me conmorit—melius non tangere, clamo—,
flebit et insignis tota cantabitur urbe.* (vv. 39-46)

* * *

Mancano poi nelle *Vitae* ulteriori notizie sull’infanzia del poeta e sugli studi giovanili, che come osserva il Brugnoli⁵, per gli antichi sarebbero state facilmente desumibili dai testi stessi di Orazio. E così, tutto ciò che riguarda l’ambiente della patria oraziana deve essere da noi indagato e ricostruito solo all’interno della produzione del poeta.

* * *

Innanzitutto proviamo a dare una risposta alla domanda oraziana: *Lucanus an Apulus?* Non ha dubbi al riguardo il dettagliato studio del Sirago⁶, che afferma: “*patriam tamen Apuliam sibi que originem cum Apulis coniunctam indicat*”.

Siamo in Apulia già a partire dal nome della nutrice *Pullia*, che compare in *carm.* 3, 4 quando il poeta ci narra di essere sfuggito alla sua vigilanza (*nutricis extra limine Pulliae*) nella zona del Vulture àpulo. Stanco di giochi e pieno di sonno, da bambino si addormentava cullato dalle colombe del mito (*fabulosae*), al sicuro dalle vipere nera e dagli orsi, circondato da piante di alloro e mirto insieme riuniti:

*me fabulosae Volture in Apulo
nutricis extra limina Pulliae
ludo fatigatumque somno
fronde nova puerum palumbes
texere, mirum quod foret omnibus,
quicumque celsae nidum Aceruntiae
saltusque Bantinos et arvum*

⁵ Suetonio, *Vita di Orazio*, a cura di Giorgio Brugnoli, Palombi Editori, Roma s.i.d., p. 25.

⁶ V.A. Sirago, *Lucanus an Apulus?*, «Antiquité Classique» XXVII (1958), fasc. 1, p. 2.

*pingue tenent humilis Forenti,
ut tuto ab atris corpore viperis
dormirem et ursis, ut premerer sacra
lauroque conlataque myrto,
non sine dis animosus infans.* (vv. 9-20)

Ebbene, questa *Pullia* che vive nella zona di Acerenza, presso i boschi di Banzi e la campagna grassa di Forenza (tutte località di confine, perché collocate tra Lucania e Apulia), potrebbe chiamarsi anche (al genitivo, v.10) *Apuliae*, come la lezione al v. 10 di alcuni codici (y g E M) attesta, per cui la nutrice si sarebbe così chiamata perché proveniente da una città della zona, o perché il nome le sarebbe derivato dal fatto che il poeta da lei nutrito era apulo⁷. Ipotesi decisamente respinta da molti commentatori, che pensano per *Apuliae* alla banalizzazione di una *lectio faciliior* imputabile “a un maldestro correttore”. Così, ad esempio, Virginio Cremona che, al termine di una lunga disamina su questo punto, si pronuncia a favore della *difficilior* “lezione genuina *extra limina Pulliae*”⁸. In ogni caso, la vicenda è ambientata sul Vulture apulo, nel territorio di Venosa, la quale era posta al confine tra Apulia e Lucania, come ci ha detto anche nella *sat.* II,1, 35: *nam Venusinus arat finem sub utrumque colonus.*

L’ambientazione delle vicende giovanili di Orazio mostra luoghi e caratteristiche indubbiamente più apule che lucane.

Nel *carm.* 1, 28 si rivolge al tumulo, collocato sul promontorio del Gargano, del filosofo Archita di Taranto: *prope litus parva Matinum/ munera* (vv. 3-4), cioè nei pressi del monte Matino, ai piedi del Gargano; insieme sono menzionate la foresta di Venosa (*Venusinae/ plectantur silvae*, vv. 26-27) e Nettuno custode della sacra città di Taranto (*Neptunoque sacri custode Tarenti*, v. 29). Dei boschi del Gargano il poeta parla in tutto l’arco della sua produzione; fino all’*epist.* 2,1,202, nella quale, lamentando lo strepito del pubblico all’interno dei teatri, lo paragona addirittura allo stormire dei boschi patrii: *Garganum mugire putes nemus*; in mezzo alla produzione troviamo anche in *carm.* 2,9,7 *querquēta Gargani laborant*, le querce che sopportano la forza della tramontana. Del vento della Puglia meridionale, la Iapigia, Orazio si ricorda in *carm.* 1,3, 4, augurando che la nave che trasporterà fino in Grecia Virgilio, *animae dimidium meae* (v. 8), incontri favorevole solo il verbo Iapige, una volta che il padre dei venti abbia incatenato tutti gli altri: *ventorumque regat pater/ obstrictiis aliis praeter Iapyga* (vv. 3-4).

L’*Aufidus* impetuoso come tutti i torrenti naturalmente è all’interno di questo paesaggio apulo, e così non ci stupiamo di ritrovarlo nel congedo dell’ode 3,30, a rumoreggiare violento là dove regnò Dauno povero di acque:

*dicar, qua violens obstrepit Aufidus
et qua pauper aquae Daunus agrestium*

⁷ Ivi, p. 6 n. 4: “*quam lectionem si accipimus, vel serva ex Apula quadam civitate conicienda est vel nomen a poeta, ut Auplo, praelatum*”.

⁸ V. Cremona, *La poesia civile di Orazio*, Vita e Pensiero, Milano 1982, pp. 236-237.

regnavit populorum,[...] (vv. 10-12)⁹

Il re eponimo della Daunia governò dunque su di un territorio corrispondente a una parte dell'attuale Puglia settentrionale, cioè più o meno alla provincia di Foggia, dove non si incontra il lupo che si aggira invece nella selva sabina, salvo fuggire davanti al poeta, peraltro inerme; leggiamo infatti in *carm.* 1,22,9-12: *namque me silva lupus in Sabina [...] fugit inermem*. Quel lupo mostruoso che è negato ai vasti querceti della Daunia ai vv. 13-14: *quale portentum neque militaris /Daunias latis alit aesculatis* (si noti l'attributo *militaris* detto della sua terra)¹⁰.

Dell'*Apulia* di Orazio abbiamo già visto che era povera di acque. L'aveva già detto nell'*epod.* 3,15-16, parlando dell'arsura della regione assetata: *nec tantus unquam siderum insedit vapor/ siticulosae Apuliae*. Aggiunge nella *sat.* 1,5 che la stessa è tormentata dal vento Atàbulo, quel vento che a Canne aveva danneggiato i Romani¹¹: *incipit ex illo montis Apulia notos /ostentare mihi, quos torret Atabulus [...]* (vv. 77-78).

Quando vuole essere più preciso, Orazio scrive in *carm.* 4,14,25-28, che la Daunia conosce come confine meridionale proprio l'*Aufidus*; *tauriformis* è da lui detto l'*Aufidus* per la violenza del suo flusso irregolare: “caratterizzato, secondo la stagione, da piene violente”¹², che lambisce a bagnare il territorio di Dauno apulo:

*sic tauriformis volvitur Aufidus,
qui regna Dauni praeffluit Apuli,
cum saevit horrendamque cultis
diluvium meditatatur agris,*

E così comprendiamo che l'*Apulia* di Orazio era divisa in due parti: una superiore e quindi più a nord, che comprendeva a sua volta due zone, la *Daunia* e la *Peucetia*; un'altra inferiore, più a sud, anch'essa suddivisa in due parti, cioè la *Iapigia* e la zona salentina, altrimenti chiamata *Calabria*, che egli sa essere confinante con la Lucania, tanto che in *epod.* 1,27-28 la transumanza si svolge, prima del gran caldo estivo, dai pascoli di Lucania su verso la Calabria: *pecusve Calabris ante sidus fervidum /Lucana mutet pasculis*. Cioè dove i boschi lucani sono contigui a quelli calabresi: *quidve Calabris/ saltibus adiecti Lucani* (*epist.* 2, 2, 177-178).

Ma non solo la Daunia è ben nota a Orazio: anche se non viene mai esplicitamente nominata nella poesia, lo è anche la *Peucetia*, percorsa durante il famoso *iter Brundisinum* del 38 a.C.

Infatti, giunto a Benevento, Orazio con la sua brigata lasciò la via Appia per dirigersi a Brindisi attraverso la *via Minucia* che dirigendosi verso nord-est, giungeva al mare apulo attraverso il Sannio, mentre la via Appia correva più all'interno e arrivava pure a Brindisi, ma passando per Venosa e Taranto. L'incertezza sul percorso da scegliere è documentata in *epist.* 1,18, 19-20:

⁹ Il fragore dell'*Aufidus* ritorna anche in un'altra ode di Orazio, nella quale il poeta ci ricorda di essere nato vicino al fiume che scroscia da lontano; *carm.* 4,9,2 *longe sonantem natus ad Aufidum*.

¹⁰ Però, a proposito di lupi, questi si trovano anche in *Apulia*; e così Orazio si contraddice in *carm.* 1, 33, 7-8: [...] *sed prius Apulis/ iungentur capreae lupis*.

¹¹ Livio 22, 43,10. Si tratta dello scirocco.

¹² Orazio, *Odi*, a cura di Enrico Castelnovi, Morcelliana, Brescia 2012, p. 391. Alla violenza del suo corso si ispira anche la traduzione di Enzo Mandruzzato, Orazio, *Odi e Epodi*, Rizzoli, Milano 1985, p. 387: “l'Aufido dal muso di toro / trascorre il regno dell'apulo Dauno/ furioso”.

*ambigitur quid enim? Castor sciat an Docilis plus;
Brundisium Minuci melius via ducat an Appi.*

Oggetto di disputa dunque (*ambigitur*), come la maggiore o minore bravura dei gladiatori (o forse istrioni) Castore e Docile, così la scelta del percorso attraverso una *via* o l'altra¹³. Incertezza che non è stata invece per Paolo Rumiz e compagni che, decisi a percorrere integralmente il tracciato della via Appia, a questo punto del viaggio hanno constatato che la strada di Orazio divergeva dalla loro “ per una non meglio precisata variante di età augustea” , che altro non dovrebbe essere che la *via Minucia*.¹⁴

La *Peucetia* offre invece a Orazio dopo *Trevicum* il passaggio (forse) per *Asculum Apulum*, dove si compera anche l'acqua, la più comune delle cose, ma in compenso il pane è ottimo, tanto da farne un po' di scorta, se si è furbi, prima di giungere all'arida Canosa, dove invece è duro come la pietra:

[...] *venit vilissima rerum
hic aqua, sed panis longe pulcherrimus, ultra
callidus ut soleat umeris portare viator.
nam Canusi lapidosus, aquae non ditior urna: (sat. 1,5, 88-92)*

* * *

Decisamente meno numerosi nella poesia di Orazio sono invece i riferimenti alla Lucania. Leggiamo della cattura estiva di un cinghiale (*Lucanus aper*) in *sat. 2, 8, 6*, oppure la scena di caccia invernale di *sat. 2,3, 234-235: in nive Lucana dormis ocreatus, ut aprum /cenem ego; [...]*; il poeta allude poi a un'amichetta del posto, dei cui favori (grazie a una buona bottiglia di vino) vorrebbe ora godere, come quando era giovane: *quod me Lucanae iuvenem commendet amicae (epist. 1,15, 21)*. Conclude dunque il Sirago¹⁵: “*Lucaniae pauca vestigia in Horatii animo manserunt*”.

Non altrettanto può dirsi, come abbiamo visto, dell'Apulia intesa nelle sue diverse parti. Ricordi vivi, abbondanti, anche nostalgici. Nostalgia dell'infanzia, della campagna trasfigurata nel confronto con la metropoli, della semplicità dei *mores* conosciuti nell'età giovanile.

Ricordare l'Apulia diviene occasione privilegiata per esporre la propria poetica, che è poetica innanzitutto della semplicità. Ciò risulta evidente nell'importante *carm. 4,2*, scritto in età avanzata, nella quale troviamo una sorta di sintesi valoriale. L'ode si apre con un omaggio a Pindaro, il cigno *Dircaeus* (cioè di Tebe, la città di Dirce), ma insieme col proposito di sottrarsi a una poesia di stampo pindarico che non sente a sé confacente. Dopo *carm. 1,12*, “maestosa ode di spiriti pindarici”¹⁶, Orazio ora risponde a Iullo Antonio¹⁷, che gliela propone, che non gli è

¹³ La *via Minucia* era così chiamata dal console Tiberio Minucio, che la fece costruire nella prima metà del II secolo a.C.; più tardi, riattata e allargata, assunse la denominazione di *via Traiana*.

¹⁴ P. Rumiz, *Appia*, Feltrinelli, Milano 2016, p. 179.

¹⁵ V.A. Sirago, *Lucanus an Apulus?*, cit., p. 7.

¹⁶ La definizione è di V. Cremona, *La poesia civile di Orazio*, cit., p.364

possibile una nuova ode pindarica: e così rimanda al mittente l'invito, per cui sarà Iullo a cantare, auspica Orazio, le imprese dell'Augusto contro i Sigambri. Quanto a sé, Orazio osserva che imitare Pindaro è impresa temeraria, visto che il poeta dei ditirambi, inni e peani, ma soprattutto degli epinici, è come un torrente impetuoso che scorre dai monti senza argini (*monte decurrens velut amnis*, v. 5); è un cigno che tende all'alto, verso i profondi spazi delle nubi:

*multa Dircaeum levat aura cycnum,
tendit, Antoni, quotiens in altos
nubium tractus* (vv. 25-27)

cioè verso un mondo poetico sublime verso il quale Orazio non si sente portato. Il suo è un mondo radicalmente diverso, per esprimere il quale Orazio ricorre all'immagine dell'ape Matina, del Gargano, di quell'Apulia Daunia che è la patria non solo geografica, ma morale e a questo punto anche poetica. Infatti così prosegue:

*ego apis Matinae
more modoque,
grata carpentis thyma per laborem
plurimum, circa nemus uvidique
Tiburis ripas operosa parvos
carmina fingo.* (vv. 27-32)

Un'immagine, quella dell'ape Matina, che suggerisce laboriosità (*per laborem*), semplicità, capacità di raccolta (*grata thyma carpens*) e rielaborazione faticosa (*operosa carmina*); così spesso l'ape era rappresentata da poeti greci come Simonide (fr. 43D), Pindaro stesso (fr. 152 Scr.), Bacchilide (10,10), Platone nello *Ione* 534 a-b, per passare poi in Lucrezio 3,11. In più le api, come le cicale di Callimaco nel prologo degli *Aitia*, sono il simbolo della levità e sottigliezza, perciò Orazio qui non fa solo una dichiarazione di semplicità, quanto di poetica esplicita, nella linea alessandrina.

La semplicità apula ci viene anche dalla testimonianza di *sat.* 2, 2, dove a parlare è il contadino Ofello, probabilmente un compaesano amico del poeta: suo è il precetto del *vivere parco* dell'*incipit* della satira. Ofello lo incita a discutere *hic*, cioè in campagna a stomaco vuoto, cioè senza il lusso dei sontuosi pranzi cittadini, nel profumo dei quali non risiede la quintessenza del piacere, ma nel ritirarsi in sé stessi. Leggiamo ai vv. 18-20: *unde putas aut/qui partum? non in caro nidore voluptas /summa, sed in te ipso est.* E così seguono consigli di frugalità nel cibo, di sobrietà di vita, di mitezza nei confronti degli schiavi: tutti insegnamenti appresi dal rustico concittadino apulo.

¹⁷ Non rientra in questo discorso la successiva vicenda politica di Iullo Antonio, figlio del triumviro, prosatore e poeta epico, autore di una *Diomedea* in dodici libri, non pervenuta. Iullo riportò un rapido ma effimero successo presso l'Augusto, che fu bruscamente interrotto perché coinvolto in un grave scandalo insieme a Giulia, figlia dell'imperatore. Nel 2 a.C. Iullo fu condannato a morte o forse si suicidò, come il padre, ma per ben diversi motivi: probabilmente per la scoperta di un suo tentativo cospiratorio insieme a Giulia nei confronti dell'Augusto, come sostiene con convincenti ragioni lo studio di L. Braccesi, *Giulia, la figlia di Augusto*, Laterza, Roma-Bari 2012.

* * *

La testimonianza più esplicita dell'amore di Orazio per la patria è rappresentata da *carm.* 2, 6, l'ode nella quale il poeta racconta all'amico Settimio, disposto ad andare con lui in capo al mondo, che la sua scelta va invece a favore di Tivoli e dell'Apulia. Nella prima località Orazio pensa di ritirarsi dai *negotia* a trascorrere una serena vecchiaia; nella seconda egli arriverà in subordine, se respinto dalla prima: sarà un ritorno a casa, e lì troverà la morte che farà piangere calde lacrime all'amico. Soprattutto, l'Apulia dell'ultimo approdo appare come l'*angulus* che arride al poeta:

*unde si Parcae prohibent iniquae,
dulce pellitis ovibus Galaesi
flumen et regnata petam Laconi
rura Phalantho.
ille terrarum mihi praeter omnis
angulus ridet, [...]*

Così, se le Parche avverse lo allontaneranno dalla zona di Tivoli, descritta nei versi precedenti, il poeta raggiungerà le acque del fiume Galeso (oggi Gallese), che scorre nella zona di Taranto, dove c'era l'uso di avvolgere di pelli il velo delle pecore, alle quali il *flumen* è *dulce*. Ma non solo lo è per le pecore, aggiungiamo; soprattutto lo è per Orazio, insieme a tutto il paesaggio circostante: perché qui Orazio ritrova l'*angulus*, il luogo appartato e ritirato nel quale ritrova sé stesso, in un tipo di vita che lo porta ad assaporare la dolcezza di un miele che non è inferiore a quello attico dell'Imetto, o le olive in grado di competere con quelle di Venafro tarentina.

L'*angulus* fornisce una forma di protezione al poeta perché è chiusura temporale e spaziale insieme: ce lo mostrano numerosi passi delle sue liriche¹⁸. “La poesia è tanto più viva quanto è più chiuso il limite in cui egli sente di vivere” è stato opportunamente scritto¹⁹; questo limite, rappresentato dall'*angulus*, costituisce un rifugio che salva l'uomo dall'ignoto, dal mutamento, dal trascorrere della realtà. Ovviamente bisogna *carpere diem* per contrastare ciò, e ricorrere allo spazio chiuso in contrapposizione allo spazio aperto della geografia dei viaggi di Settimio, descritta nella prima strofe della stessa ode:

*Septimi, Gadis aditure mecum et
Cantabrum indoctum iuga ferre nostra et
barbaras Syrtis, ubi Maura semper
aestuat unda:*

Così anche Catullo aveva contrapposto il motivo del viaggio in capo al mondo con Furio e Aurelio all'inizio del c.11:

¹⁸ Tra i vari esempi possibili, ricordiamo qui solo la risatina amabile nel *campus* dell'anonima *puella* del c.1,9, che il poeta sente provenire *intumo...ab angulo*.

¹⁹ E. Turolla, *Orazio*, Firenze 1931, p. 96.

*Furi et Aureli, comites Catulli,
sive in extremos penetrabit Indos,
litus ut longe resonante Eoa
tunditur unda,
sive in Hyrcanos Arabasve molles,
seu Sacas sagittiferosve Parthos,
sive quae septemgeminus colorat
aequora Nilus,
sive trans altas gradietur Alpes,
Caesaris visens monumenta magni,
Gallicum Rhenum, horribiles vitro ulti-
mosque Britannos*

Nonostante la disponibilità di Furio e Aurelio per raggiungere nei viaggi uno spazio aperto di tale portata, Catullo affidava ai compagni un messaggio di addio a Lesbia; come a dire che, finita la grande evasione geografica, poi bisogna fare i conti con la realtà, che è sostanziata di affetti da vivere *hic et nunc*.

Diversa è la contrapposizione oraziana: l'amico Settimio deve raggiungere Orazio nell'*angulus* felice che egli si è ritagliato, per vivere insieme la fase di attesa di un altro, più lontano e duraturo viaggio. Come ha scritto giustamente Alfonso Traina, “L'*angulus* e l'amicizia sdrammatizzano in una cadenza elegiaca il pensiero della morte”.²⁰

Ecco dunque che la patria oraziana, apparentemente così localizzata nella sua precisa identificazione presso il Galeso²¹, diviene metafora dell'*angulus* protettivo, non più limitato all'esperienza autobiografica, ma allargato alla umanità circostante: da locale diventa universale. *Lucanus an Apulus* dunque? No, il suo messaggio si rivolge all'uomo che abita qualunque territorio che abbia come confine l'intero mondo, come scrive in *carm.*3,3,53: *quicumque mundo terminus obstitit*.

Gian Enrico Manzoni
Università Cattolica, Brescia

²⁰ A. Traina, *Introduzione*, in Orazio, *Odi e Epodi*, cit., p. 17.

²¹ Immensa la fortuna letteraria, latina e italiana di questo fiume, già descritto come *niger* da Virgilio nelle *Georgiche* 4, 125-148, nell'episodio del vecchio di Còrico trasferitosi sottola rocca *Oebaliae* cioè della dorica Taranto: *namque sub Oebaliae memini me turribus arcis/qua niger umectat flauentia culta Galaesus, /Corycium uidisse senem [...]*. Del colore scuro delle sue acque si sarebbe ricordato Properzio 2,34,67, rivolgendosi a Virgilio: *tu canis umbrosi subter pineta Galaesi /Thyrin et attritis Daphnin harundinibus*. Il Galeso era già celebre per gli accampamenti che vi aveva stabilito Annibale, mentre aspettava la resa della rocca tarantina: *Profectus cum caeteris copiis ad Galaesum flumen, quod abest quinque milita ab urbe, posuit castra*, così Livio 25,11,8, forse sulla base di Polibio 8,35, che aveva narrato di Annibale nella stessa zona. Più tardi, Marziale nomina il Galeso in alcuni dei numerosi passi degli *Epigrammi*, in cui vi sono accenni apuli. In età moderna, memoria del Galeso anche in Jacopo Sannazaro, Angelo Poliziano, Lodovico Ariosto, Tommaso Nicolò d'Aquino, Giovanni Pascoli e Adolfo Gandiglio. Rassegna completa in Paolo De Stefano, *Il Galeso nella poesia latina*, PR.A.SS.I. s.r.l., Taranto 1999.