Società di Politica Educazione e Storia

2018

Aprile - Giugno 2018

a. XI-n. 7

suppl. al n. 208-209 di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Casella postale 201 – 43121 PARMA
Reg. Tribunale di Parma Decreto
del 04/02/1966 n. 38813

Clicca qui per scaricare le "Norme per i Contributori"

SOMMARIO

Anno X, n. 7, Aprile –Giugno 2018

- *Call for Papers – Convegno SPES 2018* 3

Articoli

- *I "Pensieri" di Marco Aurelio, una lettura "sub specie educationis"*, di Giovanni Genovesi 7
- *Il maestro come autorità che fa crescere: per una riscoperta dell'autorità pedagogica a livello ontologico e esperienziale*, di Cristiana Barbierato 43
- *Concetto Marchesi costituente*, di Giovanni Gonzi 59
- *Essere donna. Etica ed educazione in Herbert Spencer*, di Silvia Annamaria Scandurra 93

Note

- *Célestin Freinet dalle "tecniche" alla Pedagogia e alla "Psicologia"*, di Antonio Corsi 103

DOSSIER: *The History Manifesto*

- *Presentazione*, di Luciana Bellatalla 113
- *Saluti*, di Francesca Pulvirenti 115
- *A proposito di The History Manifesto. Divagazioni sulla storia dell'educazione*, di Luciana Bellatalla 117
- *Discutendo di storiografia dell'educazione alla luce dell'History Manifesto*, di Carmen Betti 133
- *Come tutelare la storia dell'educazione*, di Angela Giallongo 147
- *La ricerca storica in educazione tra passato e futuro*, di Livia Romano 163

Documenti

- *Introduzione a Thomas Elyot di Robert R. Rusk*, di Luciana Bellatalla 179
- *Thomas Elyot*, di Robert R. Rusk 183
- *Appello per la Scuola Pubblica*, a cura di Angelo Luppi 193
- Nuovo Statuto SPES 203

Notizie, Recensioni e Segnalazioni 201

- Amalia Murcio Maghei, *Culture ed educazione. Sguardi dal quotidiano*, (G. Gonzi); Herbert Spencer, *Educazione intellettuale morale e fisica*, (L. Bellatalla).

SPES

Rivista on-line della
Società di Politica, Educazione e Storia

Supplemento di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)

Casella postale 201 – 43121 PARMA
Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi – Alessandra Avanzini – Luciana Bellatalla – Piergiovanni Genovesi – Giovanni Gonzi – Angelo Luppi – Elena Marescotti.

Comitato Scientifico: Carmen Betti – Università di Firenze; Fabio Bocci – Università di RomaTre; Edwin Keiner – Libera Università di Bolzano – sede di Bressanone; Iveta Ķestere – Università della Lettonia; Irena Stonkuviene – Università di Vilnius; Biagio Lorè - Università di RomaTre; Damiano Matasci – Università di Ginevra; Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna; Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa, Napoli; Letterio Todaro – Università di Catania.

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice); Lucia Ariemma – Seconda Università di Napoli; Nicola S. Barbieri – Università di Modena-Reggio; Susanna Barsotti – Università di Cagliari; Angela Magnanini – Università di Roma Foro Italico; Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II; Michel Ostenc – Università di Angers; Paolo Russo – Università di Cassino; Simon Villani – Università di Catania.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

Call for papers
per il convegno nazionale della
SPES
Società di Politica educazione e Storia
Parma – Autunno 2018

La rivoluzione bolscevica del 1917: educazione e politica – problemi e eredità

La SPES invita, in occasione del suo convegno nazionale, ricercatori e studiosi a riflettere su un avvenimento epocale come la rivoluzione russa del 1917 che ha segnato, in positivo e in negativo, grande parte del secolo breve. Proprio in ragione non solo di quanto concretamente accadde in Russia, ma soprattutto di come e quanto quegli avvenimenti influenzarono il dibattito politico, il confronto e lo scontro tra ideologie e idee diversamente connotate, si è ritenuto opportuno offrire un'occasione pubblica di incontro e di discussione su questo argomento, nelle sue sfaccetture, nelle sue varie articolazioni, nelle varie dimensioni disciplinari che esso ha coinvolto e, soprattutto, nell'onda lunga che il dibattito sul comunismo reale ha sollecitato fino al 1989 ed oltre.

Riteniamo, pertanto, importante riflettere sui seguenti temi:

- la relazione tra politica e educazione prima, durante e dopo la rivoluzione;
- la relazione tra rivoluzione politica e istanze utopistiche;
- scuola e educazione nei Paesi sovietici;
- il dibattito politico ed ideologico seguente alla rivoluzione d'ottobre nei Paesi democratici e/o capitalistici;
- i temi collegati alla formazione dell' "uomo nuovo";
- essere uomo – essere donna nella società sovietica;
- pedagogia marxista e educazione sovietica;
- Makarenko;
- manuali e letteratura per l'infanzia nella Russia sovietica;
- giornali illustrati e racconti per l'infanzia d'ispirazione marxista nell'Italia del dopoguerra;
- l'eredità della rivoluzione d'ottobre;
- la rivoluzione d'ottobre nella storiografia del Novecento;
- la rivoluzione d'ottobre nella storiografia dei primi decenni del nuovo secolo.

Sollecitiamo pertanto l'invio da parte di studiosi e ricercatori dei settori disciplinari attinenti alla Storia contemporanea, alla Storia dell'educazione e della scuola, alla Pedagogia generale e alla Storia del pensiero politico ad inviare un loro abstract inerente uno degli ambiti tematici suggeriti o con essi coerente.

Gli interessati devono inviare la loro proposta a: luciana.bellatalla@unife.it, allegando un file in formato Word, ove siano indicati:

- titolo del paper proposto;
- cinque parole chiave;

- un abstract compreso tra le 1000 e le 1500 parole (spazi inclusi);
- il nome e cognome del proponente;
- l'indirizzo e-mail per le comunicazioni;
- l'eventuale affiliazione ad università o altro ente di ricerca.

La scadenza per la presentazione degli abstract è fissata al 30 giugno 2018

Il comitato scientifico della SPES procederà alla valutazione delle proposte pervenute e ne comunicherà gli esiti ai proponenti entro il **30 luglio 2018**.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 7-42

I *Pensieri* di Marco Aurelio: una lettura *sub specie educationis*

Giovanni Genovesi

Il lavoro è una lettura dei Pensieri di Marco Aurelio sub specie educationis. In effetti, seppure il "diario"non ne abbia l'intenzione, ha di per sé una notevole dimensione educativa. L'educazione si rivela con chiarezza sia nello sforzo autoeducativo del saggio, sia come volontà di farne la miglior guida per tenere il miglior comportamento per perseguire la virtù. Ma, ancor di più, essa è il metodo stesso per un simile cammino facendo dell'educazione l'oggetto di una rigorosa analisi razionale condotta dal "principio dirigente", dal noūs.

The work is a reading, sub specie educationis, of Marcus Aurelius' "Thoughts". In fact, though the "diary" has not educatonal intentions, it however has in itself a considerable educational dimension. Education is clearly revealed both in the self-educational effort, as is typical in a wise person, and as in the personal willingness to make the "diary" a good guide to keep the best behavior to pursue virtue. Moroovere, it is the method itself for such a journey, making education the object of a rigorous rational analysis conducted by the "ruling principle", by the noūs.

Parole-chiave: Educazione, Storia dell'educazione, Epistemologia dell'educazione, Società romana, Stoicismo

Keywords: Education, History of Education, Epistemology of Education, Roman Society,Stoicism

1. *Perché i "Pensieri"di Marco Aurelio*

Da tempo avevo in mente di dedicare alcune riflessioni ad un libro, come *Pensieri* di Marco Aurelio[1], che ho sempre ritenuto un testo di

[1] Marco Aurelio Antonino Augusto (121–180) è stato un imperatore e filosofo romano. Su indicazione di Adriano fu adottato e nominato erede al trono imperiale nel 138. Nato come Marco Annio Catilio Severo divenne Marco Annio Vero, che era

grandissimo interesse per una serie di motivi che voglio subito elencare. Intanto, chi colloquia con se stesso non è un romano qualsiasi, ma l'uomo che riveste la più alta carica dell'impero, è Marco Vero Annio Aurelio Augusto. Un imperatore che tiene una sorta di libretto di appunti non per ricordare le cose da fare o accadute ma per segnare le linee di fondo per mantenere sempre coerente e umano il comportamento e agire, affrontando gli eventi come non fosse imperatore, ossia senza *cesarizzarsi*[2], è un aspetto inedito e affascinante.

Come e quando trovava il tempo, impegnato com'era a governare e a guerreggiare ai confini dell'impero e perché scrive e parla con se stesso, un uomo che non è certo fuori di senno e di così grande potere da avere chiunque a disposizione che scrivesse per lui, lavorasse per lui, addirittura, pensasse per lui? Lo faceva per se stesso, appunto, perché ne sentiva il bisogno per dare il vero senso alla sua vita. Proprio da questa gratuita necessità nasce il valore aggiunto di questo libro, scritto in greco e senza l'intenzione di pubblicarlo. Un peccato, certo, ma sfogliando quelle pagine spesso mi viene il rimorso di aver spiato su pensieri che l'autore desiderava forse tenere solo per sé, quasi a impedire agli altri di fare vedere chi fosse, non tanto imperatore – o almeno non sempre – quanto filosofo.

Più volte l'ho ripreso in mano per leggere gli appunti con i quali Marco Aurelio colloquia con se stesso per mettere bene in chiaro alla sua mente il significato che ha avuto il suo comportamento, affrontando quelle situazioni particolari e, soprattutto, quale significato esse hanno avuto e potranno avere in seguito.

Gli avvenimenti gli interessano in quanto essi rivelano il senso delle cose, come affrontarle e perché. Insomma che cosa guida simili operazioni, a prescindere dall'apparente pura occasionalità in cui suc-

il nome di suo padre, quando sposò sua cugina Faustina, figlia di Antonino, e assunse quindi il nome di Marco Aurelio Cesare, durante l'impero di Antonino stesso. Marco Aurelio fu imperatore dal 161 sino alla morte. Fino al 169 mantenne la coreggenza dell'impero assieme a suo fratello Lucio Vero nonché suo genero, anch'egli adottato da Antonino Pio. Morto Lucio Vero, nel 177, associò al trono suo figlio Commodo. Il suo regno fu funestato dalle guerre contro i Parti e i Marcomanni, da carestie e pestilenze. Fin da giovanissimo, sotto la guida di celebri maestri, fu avviato alla filosofia stoica di Epitteto (50?-117?) che, per tutta la vita, guidò il suo comportamento, come si evince dai *Pensieri.*

[2] È quanto sottolinea giustamente Cosimo Costa nel suo *L'uomo riuscito. Una ermeneusi dei* Ricordi *di Marco Aurelio*, (Roma, Anicia, 2012, p. 25), riferendosi in particolare agli insegnamenti del padre adottivo riportati in I, 16. Il saggio di Costa è una lettura di indubbio interesse, puntuale e commentata, dei *Ricordi*.

cedono? Nulla avviene per caso e scoprirne il perché e il modo in cui questo perché influenza la sua riflessione e il suo comportamento è ciò che cerca Marco Aurelio. È una ricerca di idee senza tempo, non legate cioè a quell'episodio che lo ha impegnato come uomo politico, di potere e come pensatore.

Si tratta, come si vede, di una motivazione fascinosa, soprattutto perché Marco Aurelio imposta una simile meditazione che unisce le sue due maschere, la prima delle quali, quella di uomo di potere, avrebbe potuto benissimo esistere senza la seconda. Invece, proprio la seconda maschera, quella con la quale parla con se stesso, è la misura della sua umanità, del suo sentirsi umile, avendo piena consapevolezza che la sua esistenza è ben poco, per non dire nulla nei confronti delle forze che governano il mondo. Ma quali sono queste forze? Riflettere su ciò che è successo e che di necessità ci ha coinvolto come protagonisti o semplice attori, cercandone le più intime ragioni e parlandone costantemente con se stesso è visto come il mezzo migliore di potersi dare una risposta razionalmente plausibile. Ossia una risposta sorretta da un'idea senza tempo, un congegno teorico che non ha più nulla a che fare con l'accidente che ha dato il via alla ricerca.

La motivazione aumenta il suo effetto di fascinazione in quanto è del tutto gratuita nel senso che un suo risultato, positivo o negativo che fosse stato, non avrebbe cambiato nulla di ciò che è successo e, forse, non potrebbe cambiare nulla, se non in qualcosa di insignificante, se ciò che è successo accadesse ancora. Marco Aurelio questo la sa, perché sa che ciò che guida la sua azione come imperatore romano non è sempre sotto l'egida di quelle *idee senza tempo* che cerca di astrarre dagli occasionali accadimenti. Egli spera, però, di riuscire a cambiare se stesso, di cambiarlo in meglio perché sorretto da una maggiore consapevolezza, da un "principio dirigente" (ηγεμονικόν, eghemonikón), il *noūs* che, comunque, gli dà l'illusione di sentirsi libero (ελεύθερος, eleúteros).

In effetti, la consapevolezza è ciò che fa illudere il soggetto che pensa di aver agito con la massima razionalità possibile. E questo è un grande insegnamento perché, in sostanza, ci dice che educare è un far imparare a riflettere sugli accidenti che percepiamo, portando il pensiero ad essere sempre più consapevole di ciò che ha pensato. E questa è, in definitiva, l'illusione di aver pensato razionalmente nei limiti del possibile. E, il tutto, ci insegna che l'educazione è un processo intellettivo che ci porta a razionalizzare, o ad avere l'illusione di farlo, il

che è la stessa cosa, ciò che è possibile secondo le circostanze in cui ci troviamo, le forze fisiche e mentali che abbiamo e il tempo in cui viviamo. E questa è un'idea senza tempo, in quanto elimina ogni assoluto e fa del pensiero un creatore di illusioni razionalizzate.

Altro motivo di fascinazione dei *Colloqui con se stesso* di Marco Aurelio è che essi non sono un promemoria di quanto ha da fare né un diario di ciò che è successo, ma un modo, ritenuto il più razionale possibile di illudersi, ossia di essere *in ludo*, per avere la massima consapevolezza possibile delle regole del gioco e farne una ragione di vita. Ecco che il filosofo prende il sopravvento sull'imperatore, ma in un gioco di figura sfondo, ossia in alternanza, come farà poi Machiavelli quando, dopo aver parlato e scherzato con la gente del popolo, si ritira nella sua camera, mette la sua zimarra e indossa la maschera del pensatore politico leggendo, pensando e commentando i suoi classici.

Anche Marco Aurelio si rifugia in se stesso, si sdoppia e parla con il suo *alter ego* di teogonia e di cosmologia, di religione e di etica, della vita e della morte, del posto dell'uomo nel mondo, nella natura e tra le cose che lui stesso ha costruito, considerandolo come un demiurgo che sa fare e, quindi, sa pensare, sa imparare e educare.

D'altronde, è indubbio, che il saggio si presenta come uno scritto in cui la dimensione educativa è preminente sia nel saper mettere a frutto gli insegnamenti di maestri vicini e lontani, sia per l'intenzionalità di non dare consigli a nessuno, evitando così la noia della parenesi, ma solo a se stesso[3].

Ovviamente educa in maniera indiretta, primo perché la lettura dei *Pensieri* è così ricca di suggestioni che ha di per sé una indubbia carica educativa che, lontano dall'esaurirsi nell'aspetto parenetico, punge il lettore come un tafano punge un cavallo. In altri termini, suscita continui problemi di grande rilievo sul comportamento morale dell' individuo, a prescindere dal contesto in cui vive.

In più, per poter usufruire al meglio dei pensieri che l'autore ha sviluppato parlando con se stesso, suggerisce di inquadrarli con una sistematicità che lui non ha voluto dargli, pur avendo chiaro il mosaico del suo pensare. E visto che Marco Aurelio non ha scritto e non voleva scrivere un manuale di filosofia morale, sta al lettore raccogliere e sistemare le varie tessere del *puzzle* che ci offerto. E anche questa è un'attività dalle molteplici facce educative. Un'attività cui mi sono

[3] Non a caso il libro ha il titolo originale *Cose per se stesso* (Τὰ εἰς ἑαυτόν), insomma, riflessioni ad uso personale e non scritte per essere pubblicate.

dedicato già da quando, tanti anni fa, portai a termine la lettura del diario di Marco Aurelio. Il risultato era stato,già allora, quello che ora cerco di raccontare in queste note che vogliono offrire una lettura dei *Pensieri* di Marco Aurelio *sub specie educationis*, limitando al massimo l'apparato informativo.

2. *Le colonne portanti*

Il punto di partenza è individuare le colonne portanti di tutta l'architettura morale dell'imperatore. Si tratta di colonne che caratterizzano tutte l'universo dell'educazione. Esse sono:

1. La *scelta* (προαίρεσις, *prohairesis)*, che l'uomo deve compiere per perseguire la libertà (ελευθερία, eleuthería) e la virtù (αρετή, *areté*), ossia la consapevolezza di essere padrone di sé, dando un senso alla sua stessa esistenza. La scelta che è un concetto mutuato da Epitteto, deve essere fatta solo sulle cose che sono in potere dell'uomo:

VI. 41. *Qualunque cosa, tra quante non sono soggette alla tua scelta etica, tu ti ponga innanzi come bene o male, è inevitabile che, per essere incorso in quel determinato male o aver mancato quel determinato bene, tu debba lamentarti degli dèi e odiare gli uomini che sono o, tu sospetti, saranno responsabili dell'insuccesso o dell'incidente; e sono molte le ingiustizie che commettiamo perché non restiamo indifferenti a questo genere di cose. Se invece giudichiamo beni e mali solo le cose che sono in nostro potere, non rimane più ragione alcuna né di accusare dio né di assumere atteggiamento ostile verso un uomo.*

2. Il *legame* che unisce tutte le cose e, in specie, gli esseri umani[4],

[4] ***IV. 14.*** *Sei venuto al mondo come parte. Scomparirai dentro ciò che ti ha generato, o meglio sarai riassunto, attraverso trasformazione, nella sua ragione seminale". E ancora:* ***V. 1.*** *All'alba, quando ti svegli di malavoglia, tieni sottomano questo pensiero: "Mi sveglio per svolgere il mio compito di uomo; e ancora protesto per avviarmi a fare quello per cui sono nato e per cui sono stato introdotto nel cosmo? O forse sono stato fatto per restare a letto a scaldarmi sotto le coperte?". "Questo, però, è più piacevole". Sei nato, allora, per godere? Il che, insomma, non significa forse: per essere passivo? O, invece, sei nato per essere attivo? Non vedi che le piante, i passeri, le formiche, i ragni, le api svolgono il proprio cómpito, collaborando per la loro parte alla vita dell'universo? E tu, allora, non vuoi fare ciò che è proprio dell'uomo, non corri verso ciò che è secondo la tua natura?...* I passi di cui mi sono servito in queste note sono ripresi dalla traduzione dal greco di Patrizio Sanasi (patsa@tin.it) del saggio di Marco Aurelio, *A se stesso* (pensieri), Edizioni Acrobat (ndt), in http://www.gianfrancobertagni.it/materiali/filosofiaantica /asestesso.pdf (ultima consultazione in data 28 giugno 2018). I passi sono tutti in

guidati dal "principio dirigente"[5], sia pure entrambi siano caratterizzati da assoluta inanità, che fa sì che l'uomo si senta partecipe di una comunità articolata secondo l'immagine della Natura (φύσις, fýsis)[6]. Così, ogni uomo, pur avendo una patria, è cittadino del mondo. E ancora:

V. 26. *Il principio dirigente e sovrano della tua anima sia una parte immodificabile dai movimenti dolci o aspri che si verificano nella carne, e non vi si mescoli, ma circoscriva se stesso e confini quelle passioni nei loro organi. Qualora invece si propaghino fino alla mente attraverso l'altro genere di simpatia – come cioè avviene nell'àmbito di un corpo che è unico –, allora non si deve tentare di contrastare il passo alla sensazione, che è naturale, ma il principio dirigente non aggiunga di suo l'opinione che si tratti di bene o di male.*

3. Il *noūs*, l'intelligenza, il démone (δαίμων, daímon) invincibile se vuole, sovraintende a tutte le cose e le guida, necessariamente, al compimento nel miglior modo possibile del loro destino. Esso, mantenuto incorrotto, è il rifugio dove il soggetto trova la pace assoluta, anche se non ci fosse la Provvidenza divina[7]. È questo il principio secondo cui il soggetto deve ritenere che l'autonomia e il proprio benessere non dipendono affatto dagli altri anche se deve sempre sforzarsi di esprimere la sua natura sociale. Marco Aurelio risolve la possibile contraddizione grazie al principio dirigente che è sempre del tutto autonomo e esclusivo del soggetto, come si legge nei due pensieri seguenti:

III. 6. *Se nella vita umana trovi qualcosa di superiore alla giustizia, alla verità,*

corsivo e preceduti o seguìti, secondo ragioni di editing, da un numero romano che indica il libro e un numero arabo che indica il pensiero.

[5] ***V. 11.*** *Per quale scopo debbo usare ora la mia anima? In ogni singola circostanza poniti questa domanda e verifica: "Cosa c'è, ora, in questa parte di me che chiamano principio dirigente, e di chi, ora, ho l'anima: di un bambino? di un ragazzino? di una donnetta? di un tiranno? di un animale da allevamento? di un animale selvatico?*

[6] Eccone una calzante metafora: ***VI. 54.*** *Quel che non è utile allo sciame non è utile neppure all'ape*. Più volte, comunque, ricorre il concetto nel diario.

[7] ***XII. 14.*** *O la morsa del destino e un ordinamento inviolabile, o una provvidenza misericordiosa, o la confusione di una casualità senza governo. Ora, se vi è una necessità inviolabile, perché ti opponi? Se invece vi è una provvidenza che accoglie le suppliche, renditi degno dell'aiuto che viene dalla divinità. Se, infine, vi è una confusione anarchica, rallégrati che in un simile vortice tu possa avere in te un intelletto che ti dirige. E se il vortice ti travolge, travolga pure la carne, il soffio vitale, il resto: non travolgerà l'intelletto.*

alla temperanza, alla fortezza, e, in una parola, al fatto che alla tua mente basti se stessa, nelle azioni che ti fa compiere secondo la retta ragione, e il destino, nella sorte che ci viene assegnata indipendentemente dalla nostra scelta; se, dico, vedi qualcosa di superiore a questo, rivolgiti a esso con tutta l'anima e godi del bene supremo che vi trovi. Se invece niente ti risulta superiore al dèmone stesso che dimora in te e che ha sottomesso a sé i tuoi impulsi personali, che vaglia le tue rappresentazioni, che si è sottratto (come diceva Socrate) alle passioni dei sensi, che si è sottomesso agli dèi e si cura degli uomini; se rispetto a questo trovi tutto il resto più piccolo e vile, non lasciare spazio a nient'altro: perché una volta che tu abbia preso a inclinare e a gravitare verso qualcos'altro non sarai più in grado di onorare indisturbato, al di sopra di tutto, quel bene che è davvero e solo tuo: al bene della ragione e della società, infatti, non è lecito contrapporre qualsivoglia cosa di altra natura, come gli elogi della gente o le cariche o la ricchezza o il godimento dei piaceri…

VIII. 56. *Per la mia facoltà di esprimere la scelta etica primaria l'analoga facoltà del prossimo è altrettanto indifferente quanto il suo povero soffio vitale e la sua povera carne. Infatti, anche se esistiamo, quanto più è possibile, gli uni per gli altri, tuttavia i nostri principî dirigenti hanno ciascuno la propria sovranità: poiché altrimenti la malvagità del prossimo finirebbe per essere il mio male, ciò che dio non ha voluto, per evitare che altri avessero il potere di rendermi infelice.*

Più volte Marco Aurelio ritorna su questo aspetto, rinforzando il concetto che la responsabilità della scelta e delle conseguenze che derivano è esclusivamente a carico del soggetto che sceglie[8]:

IX. 2. *Una persona di animo elevato dovrebbe uscire dalla vita senza conoscere il sapore della menzogna, di qualsiasi forma di ipocrisia, mollezza e vanità. Spirare, per lo meno, provando nausea per queste cose è, in mancanza di altro, la seconda navigazione da scegliere. Oppure la tua scelta era proprio di restare ancorato al male, e neppure l'esperienza ti persuade ancora a fuggire dalla peste? Perché è veramente peste la corruttela della mente, molto più di quella perniciosa alterazione dell'aria che ci circonda: questa, infatti, è la peste degli esseri viventi in quanto tali, mentre quella è la peste degli uomini in quanto uomini.*

4. *La razionalità superiore,* e pertanto provvida[9], – Dio/Natura, un

[8] ***XI. 36.*** *"Non c'è ladro della scelta etica fondamentale": sono parole di Epitteto.*

[9] ***II. 11.*** *Fare, dire e pensare ogni singola cosa come chi sa che da un momento all'altro può uscire dalla vita. Ma congedarsi dagli uomini non è nulla di grave, se gli dèi esistono: non vorrebbero certo travolgerti nel male; e se, d'altra parte, o non esistono oppure non si curano delle cose umane, che mi importa di vivere in un mondo privo di dèi o privo di provvidenza? Ma non è così: esistono e si occupano delle cose umane e hanno attribuito all'uomo il pieno potere di non incorrere in quelli che sono veramente mali; quanto agli altri, se qualcuno di essi fosse davvero un male, gli dèi avrebbero anche provveduto a che tutti avessero la facoltà di evitar-*

nodo che Marco Aurelio non sa sciogliere[10] – che governa l'universo dove tutto si muove e si trasforma in tempi brevi[11] per dar vita a continui e infiniti cosmi di cui è composto l'universo.

5. La *religiosità* che tiene insieme tutte le cose a loro volta legate da un'armonia divina, anche se Marco Aurelio, pur sottolineando il rapporto che c'è tra l'umano e il divino[12], resta nel dubbio se la vita, l'anima, ritorni a tale armonia o si dissolva nella vacuità del tutto[13]; è indubbio, d'altronde, che ho inserito il termine "religiosità" perché riguarda il modo che Marco Aurelio ha di sentire il legame come un qualcosa di sacrale, che include Dio, Provvidenza e Natura:

XII. 1. *Tutto quello a cui preghi di arrivare attraverso un lungo giro, puoi già averlo ora, se non decidi di negartelo. Vale a dire: se accantoni il passato, se affidi il futuro alla provvidenza e ti occupi solo del presente, con lo sguardo rivolto alla devozione e alla giustizia. Alla devozione, per amare ciò che ti è assegnato: perché la natura ha assegnato quello a te e te a quello. Alla giustizia, per dire la verità li-*

*lo... – **VI. 10.** O miscuglio, groviglio e dispersione, ovvero unità, ordine e provvidenza. Nel primo caso: perché dovrei desiderare di trattenermi oltre in una congerie casuale e in una confusione come questa? Di che altro mi importa, se non del modo in cui, un giorno, "diventerò terra"? E perché farmi turbare? La dispersione, infatti, mi raggiungerà qualunque cosa io faccia. Nel secondo caso: esprimo venerazione, saldezza, fiducia verso colui che governa.*

[10] Si legga questo significativo pensiero al riguardo: **X. 40.** *O gli dèi o non hanno alcun potere o lo hanno. Ora, se non hanno potere, perché preghi? Se invece lo hanno, perché non preghi che ti concedano di non temere nessuna di queste cose, di non desiderarne nessuna, di non soffrire per nessuna di esse, invece di pregarli perché ti evitino oppure ti concedano una di queste cose? Certamente gli dèi, se possono aiutare gli uomini, possono aiutarli anche in questo. Ma forse dirai: "Gli dèi hanno posto queste cose in mio potere". Allora non è meglio usare, in libertà, ciò che è in tuo potere piuttosto che lasciarti coinvolgere, tra schiavitù e umiliazione, dall'interesse per ciò che non lo è? Chi ti ha detto, poi, che gli dèi non ci aiutano in quello che dipende da noi? Comincia dunque a pregare per questo, e poi vedrai…*

[11] **XI. 35.** *Uva acerba, uva matura, uva passa, tutto è trasformazione, non verso ciò che non è, ma verso ciò che ora non è.*

[12] **III. 13.** *Come i medici hanno sempre sottomano gli strumenti e i ferri per intervenire d'urgenza, così tu tieni sempre pronti i principî per conoscere l'umano e il divino, e per agire in ogni cosa, anche nella più piccola, come chi ha ben presente il reciproco legame tra l'uno e l'altro. Perché ignorando la correlazione con le cose divine non potrai compiere bene nulla di umano, e viceversa.*

[13] Basta questo pensiero a confermare l'esistenza del dubbio circa il problema in questione: ***V. 13.*** *Sono composto di elemento causale ed elemento materiale; nessuno dei due si perderà nel nulla, come neppure è sorto dal nulla. Pertanto ogni mia parte, attraverso trasformazione, sarà ricondotta a una parte del cosmo, e a sua volta quella si trasformerà in un'altra parte del cosmo e così via all'infinito…*

beramente e senza perifrasi, e per agire in conformità alla legge e ai singoli valori in questione; non lasciarti impedire dalla malvagità, dall'opinione, dalla voce degli altri, e neppure dalla sensazione della carne che ti è cresciuta intorno: se la dovrà vedere la parte soggetta a patire. Ora, in qualunque momento tu debba uscire dalla vita, se, abbandonato tutto il resto onorerai soltanto il tuo principio dirigente e il divino che è dentro di te, se avrai paura non di dover da ultimo smettere di vivere, ma piuttosto di non aver mai cominciato a vivere secondo natura, sarai un uomo degno del cosmo che ti ha generato e cesserai di essere straniero in patria e di meravigliarti degli avvenimenti quotidiani come di fatti inattesi…

I cinque punti di cui sopra saranno la guida per chiarire al meglio la carica educativa dei *Colloqui*, a prescindere da un commento storico e filologico del testo stesso, di cui la letteratura è già molto ricca[14].

3. *I primi tre libri: i fondamentali della formazione*

Marco Aurelio dà inizio ai suoi dialoghi con se stesso, ricordando gli insegnamenti e i consigli avuti da maestri scelti con cura dalla sua attenta e morigerata famiglia, nonno e bisnonno compresi, e non dagli occasionali sedicenti maestri dei ludi pubblici, magari accaniti fan dei violenti spettacoli circensi.

Ci tiene a sottolineare l'importanza della coerenza etica tra famiglia e maestri perché i buoni insegnamenti attecchiscano e, tra questi, emergono la tensione verso azioni buone, scevre da menzogna ira e malevolenza, la generosità e l'amore per gli dei e, sempre conservando un comportamento dignitoso e rispettoso degli altri[15], una scrupo-

[14] Mi limito a citare, in ordine cronologico, alcune tra le edizioni più recenti del saggio di Marco Aurelio: *Pensieri*, a cura di A. Marchiori, Roma, Editore Salerno, 2005; *Pensieri*, testo greco a fronte, a cura di C. Cassanmagnago, Milano, Bompiani, 2008; *Pensieri*, a cura di M. Ceva, testo greco a fronte, Milano, Mondadori, 2015; *Colloqui con se stesso*, *Introduzione* di M. Menghi, traduzione di L. Civitavecchia, Milano, Demetra, 2017; *Colloqui con se stesso. Ricordi e pensieri*, Prefazione di L. Manichedda, Milano, Feltrinelli, 2018. Sul saggio in questione, oltre alle *Introduzioni* ai testi citati, vale la pena vedere: P. Hadot, *La cittadella interiore: introduzione ai 'Pensieri' di Marco Aureli*o, Prefazione di G. Reale, tr. it., Milano, Vita e Pensiero, 1996; P. Grimal, *Marco Aurelio*, tr. it., Milano, Garzanti, 2004; C. Costa, *L'umano riuscito: una ermeneusi dei 'Ricordi' di Marco Aurelio*, cit., corredato da una accurata e vasta bibliografia; A. Giovatto, *Epitteto e Marco Aurelio. "Scelta e discorso a se stesso"*, in "L'Antichità. Filosofia, Mito e religione", Milano, EMPublisher s.r.l., vol. 11, Roma, 2013.

[15] ***I. 9.*** *…la capacità di cogliere in cosa prendersi cura degli amici; la pazienza verso chi, privo di istruzione, crede anche a ciò che non ha esaminato in termini scientifici; la capacità di trovarsi bene con tutti…*

losa attenzione a affidarsi alle sue forze e misconoscere le calunnie e a non imitare la condotta dei ricchi sbruffoni per attenersi a uno stile di vita semplice e sobrio che più si addice a persona razionale e pensosa dei suoi doveri (καθηκον, kathekon) sia pure legati a situazioni contingenti. Dato il suo massimo ruolo politico quando scrive questi "appunti", il peso del governo lo induce a considerare le idee e il modo più giusto per essere un bravo imperatore[16], ben sapendo che quanto accadrà si discosterà, sempre e comunque, dall'intenzione.

È questa una preziosa attenzione che evita sia il facile ottimismo che spinge, irrazionalmente, a credere che pensare bene corrisponda ad agire in conformità oppure a sentirsi frustrato perché non accade. In queste prime riflessioni, che riporto qui di seguito, Marco Aurelio ha già enunciato la cornice del quadro in cui intende collocare i suoi pensieri su di sé e sul mondo in cui dovrà agire, cercando di comportarsi nella maniera più coerente possibile per sentirsi sempre padrone di sé, *compos sui*[17]. Addirittura, la sua razionalità lo porta a desiderare una *atarassia* anche nelle situazioni più tragiche[18]: non si tratta di insensi-

[16] ***I.14.*** *Da Severo:… essermi formato l'idea di uno stato con leggi uguali per tutti, governato secondo i principî dell'uguaglianza politica e di uguale diritto di parola, e l'idea di una monarchia che al di sopra di ogni cosa rispetti la libertà dei sudditi; ancora da lui: la giusta misura e la costanza nell'onorare la filosofia; fare del bene ed elargire con generosità; l'ottimismo e la fiducia nell'affetto dagli amici; la schiettezza verso chi meritasse la sua riprovazione; il fatto che i suoi amici non dovevano ricorrere a congetture per capire cosa volesse o non volesse: al contrario, il suo intendimento era chiaro.*

[17] ***I. 15.*** *Da Massimo: governare se stessi e non lasciarsi confondere in nulla; il buon umore in ogni circostanza e in particolare nelle malattie; il carattere ben temperato: dolcezza e dignità; la capacità di adempiere i propri impegni senza cedere alla sofferenza…; la capacità di non farsi sorprendere o sbalordire, e di non cedere, in nessuna circostanza, alla fretta o all'indugio o alla disperazione, oppure alla depressione o al sarcasmo, o, ancora, alla collera e al sospetto; la propensione a fare del bene, al perdono e alla sincerità…; il fatto che nessuno avrebbe mai pensato di essere disprezzato da lui né avrebbe mai osato di ritenersi superiore a lui; il saper scherzare in modo buono.*

[18] ***I. 8*** *Da Apollonio: l'atteggiamento libero e senza incertezze nel non concedere nulla alla sorte e nel non guardare, neppure per poco, a nient'altro che alla ragione; restare sempre uguali, nei dolori acuti, nella perdita di un figlio, nelle lunghe malattie; aver visto con chiarezza, in un modello vivo, che la stessa persona può essere molto energica e pacata; non irritarsi mentre si dà una spiegazione; aver visto un uomo che evidentemente considerava come l'ultima delle sue qualità l'esperienza e l'abilità nell'insegnare i principî teorici; aver imparato come si devono ricevere dagli amici i cosiddetti favori: senza sentirsi inferiori per averli ricevuti e senza respingerli, peccando di tatto*. (Per i maestri su citati cfr. nota 22).

bilità, bensì del dominio di sé come comportamento più razionale. E Marco Aurelio, su questo aspetto della padronanza di sé come frutto di un continuo allenamento della forza di volontà che abbraccia ogni angolo del suo comportamento, anche il più riposto, dedica dense riflessioni, segno di una attenzione e di una cura particolari[19].

Il discorso è una dettagliata analisi del suo io, che mette a nudo senza remore ciò che considera degno e accettabile ma anche riprovevole e, comunque, da correggere. Sono le linee di fondo di un progetto formativo suggerito dalla sua filosofia stoica per organizzarlo come cammino educativo e come tutti i progetti ha bisogno di un attento monitoraggio per rispettarne le tappe e correggerne le lacune.

L'imperatore si mette a nudo, riflette sugli aspetti che appaiono da rivedere aggiustandone il tiro e sulle idee che supportano il progetto stesso per la loro lucida razionalità. In questa prospettiva i *Colloqui* tracciano un metodo di lavoro per dare a chi scrive argomentata testimonianza di saper procedere nella direzione scelta, intervenendo con la maggiore consapevolezza possibile.

Ma ciò che è di particolare interesse sta nel fatto che il suo *incipit*, tutto dedicato a ciò in cui riconosce di aver fatto tesoro di ciò che il destino gli ha dato[20], degli *input* dell'ambiente in cui è vissuto, dell' amore e del saggio comportamento dei familiari[21], degli insegnamenti dei maestri e dai consigli degli amici[22], non è stato steso da uno del mestiere, bensì da un personaggio "a tutt'altre cose affaccendato", pur sentendo la necessità di dare un significato alla sua vita, riflettendo tra sé e sé su ciò che per lui, imperatore di Roma, è di importanza vitale.

[19] ***I.17.*** *Dagli dèi: l'aver avuto buoni nonni, buoni genitori, una buona sorella, buoni maestri, buoni familiari, parenti, amici, quasi tutti; il fatto che non sono arrivato a commettere una colpa verso nessuno di essi….*

[20] Cfr. **I. 17**., dove cita la sua unica e *buona* sorella Annia Cornificia Faustina.

[21] Cfr. **I. 1**., dove cita il senatore M. Annio Vero che adottò il nipote rimasto orfano, all'età di tre anni, del padre, il pretore M. Annio Vero; **2.**, dove si riferisce al padre naturale M. Annio Vero; **3.** dove si riferisce alla madre Domitia Lucilla; **4. 16** dove cita il padre adottivo Antonino Pio; **17**. dove cita sua moglie Annia Galeria Faustina, molto chiacchierata e da cui ebbe quattordici figli, ricordandola come donna "docile, affettuosa e semplice".

[22] Cfr**. I. 5.** fino a **I. 15**., dove si citano i vari suoi maestri tra cui il celebre oratore M. Cornelio Frontone (100 – 166 ca.), suo maestro e amico, il filosofo stoico Apollonio al quale Antonino Pio affidò l'educazione di Marco Aurelio, Sesto di Cheronea, altro filosofo stoico della Frigia, Cinna Catulo, altro filosofo stoico suo maestro, Alessandro, il filologo frigio che insegnò a Marco Aurelio il perfezionamento della lingua greca, il politico Q. Giunio Rustico, il pittore e filosofo Diognito.

E questo non per salvarsi la vita, quanto per darle il significato più vero. Per far questo non è certo casuale che i risultati dei suoi colloqui con se stesso abbiano l'andamento narrativo di un progetto educativo, come dire che, volente o nolente, è l'educazione a far sì che l'essere umano si senta non solo di sopravvivere, ma di vivere.

Marco Aurelio si pone, con piena consapevolezza, come colui che vuole analizzare il suo comportamento per migliorare se stesso[23]. Il suo fine e il suo impegno sono entrambi concentrati sull'educazione di se stesso. Egli non vuole raccontare le sue vicende e il mondo che lo circonda, ma riflettere, caso mai, su di essi per capire meglio se stesso e le ragioni che possono permettere una simile operazione. La ragione è la misura costante del suo comportamento. Infatti, Marco Aurelio non si limita a scrivere i suoi pensieri per avere presente all'occorrenza i modi con cui ha agito o dovrà agire, ma per tracciare la sua visione del mondo con la forza dell'intelligenza e, soprattutto, della razionalità[24]. Intanto bisogna sgombrare il campo e la testa da tutta una serie di dicerie e superstizioni che annebbiano le capacità razionali. È evidente che, visto che parla con se stesso, si autoraccomanda di non cadere in tentazione e di stare bene in guardia, visto che questi modi subdoli di attentare alla razionalità sono più potenti di quanto si pensi. Bisogna, pertanto, attrezzarsi come Ulisse che, *callidus*, si fece legare dai compagni all'albero maestro della nave per non cedere al fascinoso richiamo canoro delle sirene. È il primo passo che il soggetto deve compiere per avere una percezione la più corretta possibile del mondo che lo circonda, altrimenti non sarà mai pronto ad affrontare l'*invisibilia*, ossia il mondo dei concetti. Ecco quanto scrive l'imperatore:

> ***I. 6***. *Da Diogneto: l'indifferenza per ciò che è vacuo; non prestar fede alle fole di ciarlatani e imbroglioni su incantesimi, cacciate di demoni e simili; non perdersi a colpire le quaglie sulla testa o dietro od inezie del genere…*

Dal libro secondo prende vita una visione del mondo che vede l'insieme degli esseri umani in costante rapporto reciproco, tutti legati

[23] ***I. 7.*** *Da Rustico: aver capito la necessità di correggere e curare il carattere…*

[24] ***I. 9.*** *…l'intelligenza e il metodo nell'individuare e disporre i principî indispensabili per la vita; non aver mai dato segno esterno di ira o di altra passione, essendo invece, nello stesso tempo, assolutamente impassibile e affettuosissimo; la disposizione a elogiare, e senza troppo rumore; un'ampia cultura, senza spazio per l'esibizione".*

da una sorta di parentela

non perché deriviamo dallo stesso sangue o dallo stesso seme, ma in quanto compartecip(i) dell'intelletto e di una particella divina" che rende gli uni e gli altri complementari e necessari, al punto che la loro compresenza è ragione del benessere di ciascuno. "*Infatti siamo nati per la collaborazione, come i piedi, le mani, le palpebre, i denti superiori e inferiori. Pertanto agire l'uno contro l'altro è contro natura: e adirarsi e respingere sdegnosamente qualcuno è agire contro di lui*(**II. 1.**).

Con questa metafora, che ricorda l'apologo di Menenio Agrippa, Marco Aurelio introduce la necessità di un pacifismo universale pur sapendo che l'uomo costantemente vi contravviene, come egli stesso è costretto a fare portando la guerra ai confini dell'impero. Il fatto è che l'uomo è costantemente impegnato a ricostruire il significato della sua esistenza attraverso una lotta tra se stesso e la natura da cui ha preso vita. La spinta a rimarcare con forza la propria individualizzazione spinge l'uomo a misconoscere il soffio vitale, l'alito stesso che respira, il suo principio dirigente per renderlo schiavo e poterlo manovrare

come una marionetta…(guidata) da un impulso individualistico, che insoddisfatto del destino presente…(guarda) con ansia quello futuro **(II.2.)**.

È ben difficile la vita dell'essere umano che per scoprirne il significato deve lottare contro se stesso finché non arriva a comprendere che

l'operato degli dèi è pieno di provvidenza, l'operato della fortuna non è estraneo alla natura oppure a una connessione e a un intreccio con gli eventi governati dalla provvidenza: tutto deriva di là. E va aggiunto anche che ogni cosa è necessaria e utile alla totalità del cosmo, di cui sei parte. Ma per ogni parte della natura è bene ciò che è prodotto dalla natura universale e ciò che contribuisce alla sua conservazione: e il cosmo è conservato sia dalle trasformazioni degli elementi, sia dalle trasformazioni dei composti"(**II. 3.**).

4. *Riflettere per conoscere*

Sono questi i principi fondamentali che è necessario arrivare a capire grazie all'uso della ragione, ossia meditando e parlando con se stessi, respingendo

*la sete di libri, per poter morire… veramente sereno e grato, dal profondo del cuore, agli dèi.**(II. 3.)**.*

Ricorda – incalza il filosofo, confessore di se stesso – *da quanto tempo rinvii queste cose e quante volte, ricevuta una scadenza dagli dèi, non la metti a frutto.*

*Devi finalmente comprendere quale sia il cosmo di cui sei parte, quale sia l'entità al governo del cosmo della quale tu costituisci un'emanazione, e che hai un limite circoscritto di tempo, un tempo che, se non ne approfitti per conquistare la serenità, andrà perduto, e andrai perduto anche tu, e non vi sarà un'altra possibilità"(**II. 4.**).*

Visto, dunque, che – rammenta a se stesso Marco Aurelio – il tempo a disposizione è, comunque, breve e del tutto incerta la sua durata, devi impegnare a fondo il tuo pensiero a capire quale sia il tuo ruolo nell'universo di cui sei una parte strettamente collegata a tutte le altre parti[25]. Per assolvere un tale compito devi pensare e agire come se tu fossi in procinto di formulare l'ultimo pensiero e compiere l'ultima azione della tua vita[26]. Si tratta di un esplicito e perentorio incitamento a non affrontare mai ciò che stai facendo con superficialità. Non solo: dai a ciò che fai

un obiettivo al quale indirizzare ogni impulso e, insomma, ogni rappresentazione, senza lasciarti distrarre dagli accidenti esterni e scoraggiare dalla tua età avanzata (**II. 7**).

È l'unico modo per apprendere ancora qualcosa di buono! La conoscenza è sempre il motore dei pensieri e delle azioni dell'essere umano che si senta in pace con se stesso. La visione del mondo di Marco Aurelio è il frutto non solo dell'esperienza, ma anche e soprattutto di un teoria della conoscenza che è alla base delle sue azioni e di ogni soggetto razionale.

La teoria gnoseologica di Marco Aurelio è così organizzata: le cose

[25] Marco Aurelio ne parla con estrema chiarezza nel libro ***VII***. ***9.*** *Tutte le cose si intrecciano tra loro e il loro legame è sacro, e si può dire che non ci sia cosa estranea alle altre, perché tutte sono coordinate e concorrono all'ordine del medesimo cosmo. Unico, infatti, è il cosmo formato da tutte le cose, unico il dio che pervade ogni cosa, unica la sostanza, unica la legge, comune la ragione di tutti gli esseri provvisti di intelligenza, unica la verità, poiché unica è pure la compiutezza degli esseri che hanno la stessa origine e partecipano della stessa ragione.*

[26] ***II. 5.*** *Ad ogni istante pensa con fermezza, da Romano e maschio quale sei, a compiere ciò che hai per le mani con serietà scrupolosa e non fittizia, con amore, con libertà, con giustizia, e cerca di affrancarti da ogni altro pensiero. Te ne affrancherai compiendo ogni singola azione come fosse l'ultima della tua vita, lontano da ogni superficialità e da ogni avversione passionale alle scelte della ragione e da ogni finzione, egoismo e malcontento per la tua sorte. Vedi come sono poche le condizioni che uno deve assicurarsi per poter vivere una vita che scorra agevolmente e nel rispetto degli dèi: perché gli dèi non chiederanno nulla di più a chi osserva queste condizioni.*

eccitano la sensazione che impressiona, con la cosa registrata o percepita, l'anima che, in quanto essenza materiale, è il principio della vita e delle passioni. La sensazione, dunque, grazie alla mediazione dell' anima, dà vita alla rappresentazione (φαντασία, fantasía) della cosa percepita, al suo ricordo e all'esperienza che essa ha prodotto sia come pura memorizzazione sia come concetto.

La connessione razionale dei concetti genera la scienza. E la scienza guida il comportamento del soggetto affinché possa sempre meglio perseguire i fini che il suo status sociale e razionale gli suggerisce.

La conoscenza, quindi, è la guida per agire e per continuare a imparare. Una conoscenza che va gestita e controllata, perché solo così si può continuare a conoscere e ad agire. Questo controllo e questa gestione sono frutto della scienza, che, inevitabilmente, diviene la chiave di volta per orientare il nostro comportamento, agire correttamente e riflettere su ciò che corretto non è risultato.

Il *lógos (*λόγος), inteso come coordinatore della parole e dei concetti è il principio attivo con cui agisce l'intelletto che dà vita, perché gli dà un significato, all'universo e ad agni singolo essere che lo popola. Il *lógos* è Dio, è principio creativo che investe e pervade ogni essere vivente e a lui provvede. Pertanto, il miglior modo di vivere per ogni soggetto è quello secondo natura, ossia ascoltando e seguendo la razionalità che anima tutto l'universo in cui Dio si manifesta.

Ebbene, tutti questi punti mi sono sembrati tali da autorizzare a vedere in Marco Aurelio, imperatore di Roma, un pensatore di grande qualità, soprattutto, perché il suo "racconto" del mondo e del suo mondo postula il connubio tra scienza e educazione.

Sono questi le ragioni fondamentali che mi ronzavano per la testa leggendo i *Pensieri* di Marco Aurelio.

5. *La dimensione educativa: il cammino verso la padronanza di sé*

Cercherò qui di suffragare quanto detto attraverso la continuazione dell'esame del "Diario" dell'imperatore che, dal quarto libro in poi, è del tutto prosciugato dei suoi ricordi di vita[27], sia pure utilizzati, come si è visto, per rimarcare con forza l'importanza della buona sorte e di una solida cultura per poter affrontare con animo sereno il cammino esdistenziale verso la virtù (αρετή, areté), frutto di uno sforzo costante

[27] Eccetto alcuni cenni, come riporto nella nota seguente.

di mantenere dinamicamente la padronanza di sé, il principo dirigente.

"Marco Aurelio scrive i suoi *Pensieri* negli ultimi anni della propria vita, trascorsi lontano da Roma sul campo di battaglia". È un periodo in cui avverte sempre più forte l'esigenza di richiamare a se stesso "i principi dello stoicismo, così da renderli un possesso stabile del proprio universo interiore e da determinare grazie a essi il proprio comportamento e la propria disposizione nei confronti del mondo"[28].

I primi tre libri, visti finora, sono quelli con il numero minore di riflessioni[29] e, per buona parte, sono dedicati a quanto la famiglia – padre, madre, fratelli, sorella, nonno e bisnonno - i maestri e gli amici gli hanno insegnato. Marco Aurelio vuole richiamare a se stesso la convinzione che la sua mente si è strutturata, e va continuando a strutturarsi, grazie a quanto gli era stato più frequentemente ripetuto:

Quali saranno le tue rappresentazioni ricorrenti, tale sarà la tua mente: le rappresentazioni, infatti, impregnano l'anima con il proprio colore. Pertanto impregnala continuamente con rappresentazioni quali, per esempio: "dove si può vivere, si può anche vivere bene; a corte si può vivere; quindi a corte si può anche vivere bene". E, ancora: "ogni singolo essere muove verso ciò per cui è stato prodotto; il suo fine sta in ciò verso cui muove; dove sta il fine, là sta anche l'utile e il bene di ciascun essere; il bene dell'essere razionale, quindi, è vivere in società". Infatti è da tempo dimostrato che siamo nati per la vita in società. O non era evidente che gli esseri inferiori esistono per quelli superiori, e quelli superiori esistono gli uni per gli altri? E gli esseri animati sono superiori agli esseri inanimati, gli esseri razionali agli esseri semplicemente animati (**V. 16.**).

[28] A. Giovatto, *Epitteto e Marco Aurelio. "Scelta e discorso a se stesso"*, cit., pp. 83, 84. La datazione non è certa. Come scrive M. Ceva solo alcuni libri hanno dei riferimenti temporali: "l'intestazione dei libri II e III "territorio dei Quadi e di Carnunto, cioè periodo compreso fra il 171 e il 174-175; …l'avvenuta morte della madre (155-161) e di Antonino Pio (161) in VIII. 25 e di Lucio Vero (169) in VIII. 37; …una gravidanza della moglie in X. 3 (… la nascita dell'ultimo figlio, Vibia Aurelia Sabina, al 170 ca.)… Quanto al libro I… unitariamente strutturato… (fu) posto in un secono tempo… Il II e III possono attribuirsi a un periodo compreso fra il 171 e il 175; I è successivo; IV-XII possono solo genericamente datarsi… all'ultimo decennio, dell'autore, anche se non è escluso che contengano passi redatti e raccolti in epoca precedente" (M. Ceva, *Introduzione* a Marco Aurelio, cit., pp. VII-VIII. Resta il fatto che i dodici libri hanno una loro unitarietà, sia pure non priva con salti "narrativi", per la dominanza di alcuni motivi di fondo, quelli che ho citato. Circa Carnunto, località oggi austrica, era un centro di origine celtica che divenne poi un'importante fortezza dell'Impero romano e, già dall'anno 50, sede, prima del governatore della Pannonia e poi (nel 103/106) della *Pannonia superior*.

[29] I primi tre libri sono composti rispettivamente da 17, 17 e 16 riflessioni.

23 – *I* Pensieri *di Marco Aurelio: una lettura* sub specie educationis

Si tratta di riflessioni che riguardano lo zoccolo duro della costruzione[30] del carattere (ἦθος, ēthos) con mattoni come la verità (αλήθεια, alétheia) e la franchezza [31], la semplicità (απλότητα, aplóteta) e l'amore (φιλία, filía)[32], la giustizia (δικαιοσύνη, dikaiosýne) [33], il rispetto per gli dèi (θεοί, theoí) [34], per i maestri (διδάσκαλοι, *didàskaloi)* [35] e per il pro-

[30] Anche Costa conferma l'idea del carattere che Marco Aurelio si costruisce quando scrive: "Marco Aurelio non comincia con la ricerca dell'interiorità. La ricerca dell'interiorità è un punto di arrivo, non di partenza (vedi VII. 4, 15, 17, 28, 30, 31, 52, 58, 59, 60, 61, 66). Sembra quasi voler dire che l'interiorità sarà ciò che è e che fa il nostro volto. Nasciamo con un volto, ma la forza del volto si acquisisce secondo il proprio modo di vivere; arrivati ad una certa età, il volto rispecchierà completamente come si è vissuti" (*L'uomo riuscito…*, cit., p. 133). L'interiorità di Marco Aurelio è, dunque, come l'dentità che ciascuno ricerca costantemente nella sua indefinita dinamicità.

[31] ***XI.15.*** *Com'è marcio e falso chi dice: "Mi sono proposto di essere franco con te". Che fai, amico? Non c'è bisogno di una simile premessa. Questo risulterà da sé: deve star scritto in fronte, deve risuonare sùbito nella voce, deve affiorare sùbito nello sguardo, come nello sguardo degli amanti tutto è immediatamente chiaro per l'amato. L'uomo franco e onesto, insomma, dev'essere come la persona che puzza di capra, perché chi gli è vicino se ne accorga, lo voglia o no, appena gli si accosta. La franchezza affettata è un pugnale. Nulla è più turpe dell'amicizia del lupo: rifuggila più di ogni altra cosa. L'uomo onesto, franco e benevolo ha queste qualità negli occhi, e non passano inosservate.*

[32] **VII. 31.** *Illumina te stesso con la semplicità, il pudore e l'indifferenza per ciò che sta a metà tra la virtù e il vizio. Ama il genere umano…*

[33] **XII. 1.** *Tutto quello a cui preghi di arrivare attraverso un lungo giro, puoi già averlo ora, se non decidi di negartelo. Vale a dire: se accantoni il passato, se affidi il futuro alla provvidenza e ti occupi solo del presente, con lo sguardo rivolto alla devozione e alla giustizia. Alla devozione, per amare ciò che ti è assegnato: perché la natura ha assegnato quello a te e te a quello. Alla giustizia, per dire la verità liberamente e senza perifrasi, e per agire in conformità alla legge e ai singoli valori in questione; non lasciarti impedire dalla malvagità, dall'opinione, dalla voce degli altri, e neppure dalla sensazione della carne che ti è cresciuta intorno: se la dovrà vedere la parte soggetta a patire. Ora, in qualunque momento tu debba uscire dalla vita, se, abbandonato tutto il resto, onorerai soltanto il tuo principio dirigente e il divino che è dentro di te, se avrai paura non di dover da ultimo smettere di vivere, ma piuttosto di non aver mai cominciato a vivere secondo natura, sarai un uomo degno del cosmo che ti ha generato e cesserai di essere straniero in patria e di meravigliarti degli avvenimenti quotidiani come di fatti inattesi, e di restare sospeso a questo e a quest'altro.*

[34] Cfr. **II. 5.**

[35] **I. 13.** *… Non trascurare un amico che ci accusa di qualcosa, anche se capita che ci accusi senza ragione, ma cercare di riportarlo al suo rapporto consueto con noi; parlar bene, di cuore, dei propri maestri, come insegna quello che si racconta di Domizio e Atenodoto; l'amore autentico per i figli.- **XI. 28** ...come si presentò Socrate cinto di pelle di pecora, la volta che Santippe era uscita con il suo mantello; e*

prio lavoro[36], per la filosofia, l'unica che può dare la libertà[37]. È con questo carattere che Marco Aurelio affronta le vicende della sua vita cercando sempre più di approfondirne la costruzione. E il miglioramento del suo modo di essere richiede attenzione, concentrazione, assiduità per un'analisi accurata di tutto ciò che c'è, o immagina che ci sia, intorno a lui, specie se fa parte dell'universo dell'*invisibilia*: i concetti che interpetrano e danno significato alla nostra realtà e aiutano in maniera determinante a dare un senso alla nostra vita.

XII. 23. *Una singola attività, qualunque sia, se finisce al momento giusto, non subisce nulla di male per il fatto di esser finita; e chi ha compiuto quest'azione non ha subito nulla di male per il fatto che essa sia finita. Allo stesso modo, quindi, il sistema complessivo delle azioni, che è la vita, se finisce al momento opportuno, non subisce alcun male per il fatto di essere finito, e chi ha posto fine a tempo debito a questa catena di azioni non ne ha ricavato danno. Il momento opportuno e il limite sono dati dalla natura…: attraverso la trasformazione delle sue parti il cosmo intero rimane sempre giovane e rigoglioso. Ora, bello e tempestivo è sempre tutto ciò che è utile all'universo. Per l'individuo, quindi, la fine della vita non è un male, poiché non è neppure cosa turpe, dato che non dipende dalla scelta etica e non è contrario all'interesse della collettività; anzi, è un bene, dato che è opportuno all'universo, gli arreca e ne trae vantaggio. Così risulta mosso anche da dio chi muove nella stessa direzione di dio e col pensiero muove verso il suo stesso fine.*

Ecco, dunque, che Marco Aurelio affronta concetti come *vita* e *morte*, che la ragione sa intendere nei loro incessanti effetti di brevi-

cosa disse Socrate ai discepoli che per pudore, quando lo videro conciato così, si ritirarono. Domizio Afro (14 a. C. – 58 d. C.) oratore che fu, forse, maestro di Atenodoto di Tarso che fu maestro di Frontone, cui ho accennato alla nota 20.

[36] ***VIII. 9. –*** *Che nessuno, neppure tu stesso, debba più sentirti criticare la vita di corte.*

[37] **II. 17. –** *Nella vita umana il tempo è un punto, la sostanza è fluida, la sensazione oscura, il composto dell'intero corpo è marcescibile, l'anima è un inquieto vagare, la sorte indecifrabile, la fama senza giudizio. Riassumendo: ogni fatto del corpo è un fiume, ogni fatto dell'anima sogno e inanità, la vita è guerra e soggiorno in terra straniera, la fama postuma è oblio. Quale può essere, allora, la nostra scorta? Una sola ed unica cosa: la filosofia. La sua essenza sta nel conservare il demone (*δαίμων*) che è in noi inviolato e integro, superiore ai piaceri e ai dolori, in grado di non compiere nulla a caso né subdolamente e ipocritamente, di non aver bisogno che altri faccia o non faccia alcunché; ancora: disposto ad accettare gli avvenimenti e la sorte che gli tocca in quanto provengono di là (ovunque si trovi poi questo luogo) da dove anch'egli è giunto; soprattutto, pronto ad attendere la morte con mente serena, giudicandola null'altro che il dissolversi degli elementi di cui ciascun essere vivente è composto…* - Ma cfr. anche ***VI. 12.*** *,* ***VI. 30.*** *e* ***IX. 29.*** *(…Il còmpito della filosofia è semplice e modesto: non spingermi a pose altere e solenni).*

tà[38] e di uguaglianza eterna[39] e di trasformazione[40] della morte[41] che fa sì che tutto sia diverso restando sempre uguale sia nell'azione che nell'effetto. Ma vita e morte, breve la prima e implacabile trasformatrice la seconda, non sono paventate, ma considerate con un senso di sereno distacco, perché questo è il corso della natura per sganciare

[38] La brevità della vita è un *Leitmotiv* che accompagna, ovviamente, quello della morte (θάνατος). Ne riporto alcune riflessioni: **XII. 7.** *...quale debba essere la disposizione del corpo e dell'anima nel momento in cui si è colti dalla morte; la brevità della vita, il baratro del tempo che si apre alle nostre spalle e di fronte a noi, la fragilità di ogni materia"* – **V. 23.** *Considera spesso la rapidità del passaggio e della scomparsa degli esseri e degli avvenimenti. La sostanza, infatti, è come un fiume che scorre ininterrottamente, le attività soggiacciono a continue trasformazioni, le cause a migliaia di modificazioni e non c'è pressoché nulla di stabile… Come può, dunque, non essere folle chi in questa situazione è tanto pieno di sé o spasima o si lamenta come se il suo tormento dovesse durare a lungo?*

[39] **II. 14.** *Anche se tu dovessi vivere tremila anni e dieci volte altrettanto, in ogni caso ricorda che nessuno perde altra vita se non questa che sta vivendo, né vive altra vita se non questa che va perdendo. Pertanto la durata più lunga e la più breve coincidono. Infatti il presente è uguale per tutti e quindi ciò che si consuma è uguale e la perdita risulta, così, insignificante. Perché nessuno può perdere il passato né il futuro: come si può essere privati di quello che non si possiede? Ricordare sempre, quindi, questi due punti: il primo, che tutto, dall'eternità, è della medesima specie e ciclicamente ritorna, e non fa alcuna differenza se si vedranno le stesse cose nello spazio di cento o di duecento anni o nell'infinità del tempo; il secondo, che sia chi vive moltissimi anni sia chi dopo brevissimo tempo è già morto subiscono una perdita uguale. È solo il presente, infatti, ciò di cui possono essere privati, poiché è anche l'unica cosa che possiedono, e uno non perde quello che non ha.* – **VI. 59.** *...che genere di persone sono quelle cui gli uomini vogliono piacere, e per quali profitti e con quali attività; come, ben presto, l'eternità coprirà tutte le cose e quante ne ha già coperte.* – **IX. 33.** *Tutto quanto vedi ben presto perirà, e ben presto periranno anche quegli stessi che l'hanno visto perire. E chi muore nella vecchiaia estrema passerà alla medesima condizione di chi è morto prima del tempo.*

[40] **IV. 36.** *Osserva continuamente che tutto nasce per trasformazione e abituati a pensare che la natura del tutto nulla ama come trasformare l'esistente e produrre cose nuove che gli somiglino. Tutto ciò che è, infatti, in un certo modo è seme di quello che ne sarà. Tu invece ti rappresenti come seme soltanto quello che penetra nella terra o nell'utero: ma questo significa proprio non avere istruzione filosofica!* – **VI. 4** *Tutti gli oggetti molto presto si trasformeranno e dilegueranno in vapore, se davvero la sostanza è una; altrimenti si disperderanno.*- **VII. 18** *C'è qualcuno che teme la trasformazione? E cosa può avvenire senza trasformazione? E che cosa vi è di più caro o familiare alla natura dell'universo? Tu stesso puoi forse prendere un bagno caldo se la legna non si trasforma in calore? Puoi nutrirti, se il cibo non si trasforma? E che altro, tra le cose utili, può realizzarsi senza trasformazione? Non vedi, quindi, che anche la tua trasformazione è uguale a queste e ugualmente necessaria alla natura dell'universo?.*

[41] Come dicevo, anche la morte è una presenza costante, pressoché ossessiva.

l'anima dalla prigione del corpo e. quindi, corrisponde alle leggi della razionalità universale. Resta dunque solo da sperare di poter conservare il potere dell'intelletto, del *noūs* individuale, fino all'ultimo respiro per continuare a dare un senso alla nostra vita. Così scrive:

III.1. *Non bisogna soltanto considerare il fatto che ogni giorno la vita si consuma e ne resta una parte sempre più piccola, ma anche il fatto che, se uno dovesse vivere più a lungo, rimarrebbe comunque un'incertezza: la sua facoltà mentale sarebbe ancora egualmente capace di comprendere le azioni e la teoria che tende alla concreta conoscenza delle cose divine ed umane? Se, infatti, comincerà a vaneggiare, non perderà – è vero – la facoltà di respirare, nutrirsi, ricevere impressioni, provare impulsi e così via: ma la facoltà di disporre di sé, la scrupolosa attenzione a tutti i punti del proprio dovere, l'analisi articolata dei fenomeni che si presentano, la valutazione stessa della necessità di porre ormai fine alla propria vita e quant'altro, analogamente, richiede un raziocinio ben esercitato, tutto ciò si spegne prima del resto. Bisogna quindi affrettarsi, non solo perché la morte si fa ad ogni istante più vicina, ma anche perché la capacità di intendere e di seguire la realtà si esaurisce prima della fine.*

E tutto questo lo porta, conseguentemente, a parlare di Dio, di natura, di anima, di provvidenza, di cosmo, di principio dirigente o ragione, di virtù e del suo contrario, di una esistenza di tutte le cose legate ad un tutto in costante e dinamica interazione.

Il dio, nella visione panteistica di Marco Aurelio è, ovviamente, presente in ogni cosa ed è la guida sicura per fare il proprio dovere, seguendo la natura e entrare in raccordo con l'armonia dell'universo. È quanto l'imperatore si "prescrive" per sentirsi libero, sentendosi responsabile solo delle scelte che dipendono da lui e che lo rendono padrone di sé. È indubbio che Marco Aurelio non poteva non avvertire il disagio per l'enorme distanza che c'era tra i princìpi della sua filosofia morale e gli impegni di governare il mondo romano, peraltro, sempre invischiato nelle guerre di confine contro i Quadi e i Marcomanni e le altre tribù germaniche che si erano spinte, in quel tempo, fino ad Aquileia. Benché il suo ufficio supremo di imperatore lo rendesse l'uomo più potente del mondo, il vero potere liberatorio cui poteva aspirare si restringeva agli spazi della sua tenda da campo, dove si radunava con se stesso, solo, con i suoi pensieri. I suoi pensieri sono l'espressione non solo degli insegnamenti del suo maestro Epitteto e delle sue capacità di analisi e di approfondimento, di entrare sempre più dentro delle cose che succedono, ma anche della lacerazione profonda del suo spirito nella consapevolezza dello iato tra ciò che era costretto a fare e i principi che avrebbe desiderato guidassero la sua

azione. Si tratta di una situazione che spinge Marco Aurelio a cospargere di un senso di tristezza i suoi pensieri che, però, possono raggiungere la libertà solo attraverso la filosofia, che è proprio quanto cerca di fare inoltrandosi sempre più dentro della sua filosofia morale, unica via di salvezza che riesce a intravedere.

Così, il pensiero di Marco Aurelio si fa sempre più articolato e complesso e in questa complessità entra una teoria della conoscenza che vuol sorreggere se stesso nella perenne aspirazione a conoscere le finalità delle cose del mondo[42], una cosmogonia[43] e una teogonia[44]

[42] **III. 13.** *Come i medici…*Cfr. nota 12. - **V. 9.** *Non disgustarti, non scoraggiarti, e non avvilirti se non ti riesce stabilmente di compiere ogni singola azione secondo retti principî, ma, dopo un insuccesso, ripercorri di nuovo i tuoi passi e sii già contento, se le tue azioni sono per la maggior parte più degne di un uomo, e ama ciò a cui ritorni, e non ritornare alla filosofia come a un pedagogo, ma come i malati agli occhi ritornano alla spugnetta e all'uovo, come altri all'impiastro, al fomento. In questo modo, infatti, non ostenterai per nulla la tua obbedienza alla ragione, ma troverai quiete in essa. Ricorda, però, che la filosofia vuole unicamente ciò che vuole la tua natura, mentre tu volevi altro, non conforme a natura. Del resto, cosa c'è di più attraente di ciò che è conforme a natura? Il piacere non inganna forse proprio perché attrae? Ma allora osserva se non seduca di più la magnanimità, la libertà, la semplicità, la mitezza, la devozione agli dèi. E cosa attrae più della saggezza stessa, quando consideri che la facoltà di comprendere e conoscere con esattezza assicurano un cammino esente da errori e sicuro in ogni circostanza?* - **VI. 42.** *Tutti collaboriamo a un solo risultato finale, alcuni con lucida consapevolezza, gli altri senza saperlo – nel modo in cui anche chi dorme, mi pare che dica Eraclito, lavora e collabora agli eventi del cosmo. Chi collabora in un modo, chi in un altro, e per giunta collabora anche chi critica e tenta di contrastare e cancellare gli avvenimenti: evidentemente il cosmo aveva bisogno anche di individui come lui. Vedi, quindi, di capire tra chi vuoi schierarti: egli, infatti, colui che governa l'universo, farà in ogni caso buon uso di te e ti accoglierà, in questo o in quell'altro ruolo, tra i suoi collaboratori e cooperatori…*

[43] **II. 3.** *L'operato degli dèi è pieno di provvidenza, l'operato della fortuna non è estraneo alla natura oppure a una connessione e a un intreccio con gli eventi governati dalla provvidenza: tutto deriva di là. E va aggiunto anche che ogni cosa è necessaria e utile alla totalità del cosmo, di cui sei parte. Ma per ogni parte della natura è bene ciò che è prodotto dalla natura universale e ciò che contribuisce alla sua conservazione: e il cosmo è conservato sia dalle trasformazioni degli elementi, sia dalle trasformazioni dei composti. Ti bastino queste considerazioni, dal momento che si tratta di principî fondamentali…* - **II. 4.** *… Devi finalmente comprendere quale sia il cosmo di cui sei parte, quale sia l'entità al governo del cosmo della quale tu costituisci un'emanazione, e che hai un limite circoscritto di tempo, un tempo che, se non ne approfitti per conquistare la serenità, andrà perduto, e andrai perduto anche tu, e non vi sarà un'altra possibilità.* - **IV. 4.** *Se l'intelligenza è comune a noi uomini, è comune anche la ragione, in virtù della quale siamo esseri razionali; se così, è comune anche la ragione che ordina ciò che deve o non deve essere fatto;*

perché ha bisogno di capire le cose che accadono, il loro movimento verso cosa, chi è l'uomo, la sua marcia inesorabile verso la morte e anche la sua nullità nell'immensità del tutto che provvidenzialmente, continuamente, si rigenera sotto lo sguardo attento di Zeus che, peraltro, abbraccia ogni cosa che fa sempre parte di un tutto.

VII. 9 *Tutte le cose si intrecciano tra loro e il loro legame è sacro, e si può dire che non ci sia cosa estranea alle altre, perché tutte sono coordinate e concorrono all'ordine del medesimo cosmo. Unico, infatti, è il cosmo formato da tutte le cose, unico il dio che pervade ogni cosa, unica la sostanza, unica la legge, comune la ragione di tutti gli esseri provvisti di intelligenza, unica la verità, poiché unica è pure la compiutezza degli esseri che hanno la stessa origine e partecipano della stessa ragione".*

6. *Il "principio dirigente"*(ηγεμονικόν, egemonikón)*: l'educazione dà*

se così, è comune anche la legge; se così, siamo concittadini; se così, partecipiamo di un organismo politico; se così, il cosmo è come una città. Di quale altro organismo politico comune, infatti, si potrà dire partecipe l'intera umanità? E di qui, da questa città comune, ci viene la nostra stessa intelligenza, ragione, legge; da dove, altrimenti? …

[44] **V. 21.** *Degli esseri che si trovano nel cosmo onora il migliore: è quello che di tutto dispone e tutto governa. Allo stesso modo, anche di quanto si trova in te onora il meglio: è ciò che condivide la natura di quell'essere supremo; anche in te, infatti, è quello che dispone di tutto il resto, e la tua vita è sotto il suo governo.* - **VI. 44** *Se gli dèi hanno deliberato riguardo a me e a quanto mi deve avvenire, hanno deliberato bene (quanto a un dio che non decida, non è facile neppure immaginarlo). Per quale ragione avrebbero dovuto cercare di farmi del male? Che ne sarebbe venuto a loro o al complesso dell'universo, che è il primo dei loro pensieri? Se invece non hanno deliberato al mio personale riguardo, hanno in ogni caso deliberato sul complesso dell'universo: devo allora accogliere di buon grado anche questi eventi che conseguono alla loro deliberazione. E se proprio non deliberano riguardo a nulla – ma non è pio crederlo: altrimenti smettiamo di sacrificare, pregare, giurare, fare le altre cose che, ogni volta, facciamo rivolgendoci agli dèi come presenti e accanto a noi –, se proprio non deliberano circa nessuna delle cose che ci riguardano, mi rimane sempre la facoltà di deliberare su me stesso, e di cercare quel che conviene. Ma a ciascuno conviene quel che è conforme alla sua costituzione e natura: e la mia natura è razionale e sociale. Per me, in quanto Antonino, città e patria è Roma; in quanto uomo, il cosmo. Per me, quindi, è bene solo ciò che giova a queste città. Unico, infatti, è il cosmo formato da tutte le cose, unico il dio che pervade ogni cosa, unica la sostanza, unica la legge, comune la ragione di tutti gli esseri provvisti di intelligenza, unica la verità, poiché unica è pure la compiutezza degli esseri che hanno la stessa origine e partecipano della stessa ragione.* - **IX. 28.** *…Se c'è dio, va tutto bene; se domina il caso, non agire anche tu a caso. Presto la terra ci coprirà tutti, poi anch'essa si trasformerà e quel nuovo assetto si trasformerà all'infinito e quell'altro a sua volta all'infinito.*

un senso alla vita

Dal libro IV, come si è visto, gli appunti divengono più numerosi e più densi[45]. Le riflessioni o, meglio i colloqui con se stesso si espandono, divengono sempre meno narrativi e più astratti. Marco Aurelio sente, forse, che la morte si avvicina e non vuole sciupare tempo in possibili errori. Vuole evitarli più che può e sa che tutto sta nel tener dritta la barra del suo timone, del suo "principio dirigente" perché la valutazione di tutto ciò che succede e gli capita dipende da esso. Perciò, quanto avviene e che può sembrargli più o meno non desiderato, specie se lo riguarda, non deve fare altro che correggere il suo modo di averlo rappresentato.

Principio dirigente, ragione, intelletto e anima e come soffio vitale, spirito, πνεύμα, e come psiche, ψυχή, sono quattro elementi che interagiscono costantemente, collegando l'uomo a Dio, e Marco Aurelio affida il risultato di questa interazione al principio dirigente, ossia quello che ha il compito, appunto, di dirigere per attuare le decisioni che la sua mente ha preso alla luce di tutte le consapevolezze sul mondo visibile e invisibile che essa tiene dentro di sé come un prezioso archivio cui attingere per dare un senso alla propria vita.

È utile riportare una serie di riflessioni sul pensiero dirigente perché chiariscono al meglio le sue funzioni che "contagiano" significativamente tutti gli aspetti dell'esistenza.

II. 2. *Qualunque cosa sia questo che sono, è infine carne, soffio vitale e principio dirigente. .. disprezza la carne: coagulo di sangue, ossa, ordito intessuto di nervi, vene, intrico di arterie. Poi osserva anche quale sia la natura del tuo soffio vitale: vento, e neppure sempre lo stesso, ma un alito che, a ogni istante, viene emesso e riaspirato. Per terzo viene il principio dirigente… non consentire più che questo principio sia schiavo, che come una marionetta sia manovrato da un impulso individualistico, che recrimini contro il destino presente o guardi con ansia quello futuro.*

V. 26. *Il principio dirigente e sovrano della tua anima sia una parte immodificabile dai movimenti dolci o aspri che si verificano nella carne…*

VI. 8. *Il principio dirigente è quello che desta se stesso, orienta, rende se stesso quale vuole essere, e a se stesso fa apparire ogni evento quale vuole che sia…*

VII. 5. *La mia mente arriva a questo oppure no? Se vi arriva, me ne servo come di uno strumento fornitomi per questo cómpito dalla natura universale; altrimenti, o cedo il cómpito a chi può svolgerlo meglio, oppure, se tale cómpito non può toccare ad altri, lo svolgo come posso, prendendo al mio fianco chi sia in grado, collaborando con il mio principio dirigente, di fare quel che ora è opportuno e utile alla*

[45] I libri dal IV al XII sono composti rispettivamente di 51, 37, 59, 75, 61, 42, 38, 39, 36 riflessioni e, peraltro, di maggiore lunghezza.

comunità. Qualunque cosa, infatti, io faccia, con le mie forze o con l'aiuto di altri, occorre tendere a questa sola meta, a ciò che è utile e appropriato alla comunità. Il principio dirigente, per quanto da esso dipende, non ha bisogno di nulla, a meno di crearsi da sé una necessità, e analogamente è anche immune da turbamenti e ostacoli, a meno che non turbi o ostacoli se stesso.

VIII. 43. *Chi si rallegra di questo, chi di quello: io mi rallegro se il mio principio dirigente è sano, se non prova avversione per nessun essere umano e per nulla di ciò che avviene agli esseri umani, ma guarda tutto con occhi benevoli, accetta tutto, e di ogni singola cosa fa uso secondo il suo valore.*

VIII. 48. *Ricorda che il principio dirigente diviene invincibile quando, raccoltosi in sé, è pago di non fare ciò che non vuole, anche se non ha ragione di opporsi. Che dire poi, quando giudica di qualcosa con scrupoloso raziocinio? Per questo la mente libera da passioni è un'acropoli: l'uomo, infatti, non ha nulla di più saldo in cui possa rifugiarsi per divenire per sempre imprendibile. Ora, chi non ha visto questo baluardo è un ignorante; chi lo ha visto e non vi si rifugia è uno sventurato.*

VIII. 56. *Per la mia facoltà di esprimere la scelta etica primaria l'analoga facoltà del prossimo è altrettanto indifferente quanto il suo povero soffio vitale e la sua povera carne. Infatti, anche se esistiamo, quanto più è possibile, gli uni per gli altri, tuttavia i nostri principî dirigenti hanno ciascuno la propria sovranità: poiché altrimenti la malvagità del prossimo finirebbe per essere il mio male, ciò che dio non ha voluto, per evitare che altri avessero il potere di rendermi infelice.*

VIII. 61. *Penetra nel principio dirigente di ciascuno, ma permetti anche a chiunque altro di penetrare nel tuo.*

IX. 7. *Cancella la rappresentazione; arresta l'impulso; spegni l'appetito; mantieni in tuo potere il principio dirigente.*

IX. 15. *Le cose stanno fuori della porta, isolate in se stesse, e di se stesse non sanno e non esprimono nulla. Cos'è, quindi, che si esprime su di esse? Il principio dirigente.*

IX. 22. *Corri al tuo principio dirigente, a quello dell'universo e a quello di quest'uomo. Al tuo, per farne un intelletto giusto; a quello dell'universo, per ricordare di cosa sei parte; a quello di costui, per renderti conto se dietro la sua azione vi sia ignoranza o consapevolezza, e, insieme, per considerare che quel principio dirigente è parente del tuo.*

XI. 20. *… Infatti il movimento che conduce all'ingiustizia, alla sfrenatezza, all'ira, al dolore e alla paura altro non è che il movimento di chi diserta dalla natura. E quando il principio dirigente è insoddisfatto degli eventi, anche allora abbandona il suo posto: perché la sua costituzione lo dispone alla devozione e al culto degli dèi non meno che alla giustizia. E questa religiosità rientra nelle forme di una buona integrazione sociale, anzi, è valore ancora più alto del semplice agire secondo giustizia.*

XII. 1. *… In qualunque momento tu debba uscire dalla vita, se, abbandonato tutto il resto onorerai soltanto il tuo principio dirigente e il divino che è dentro di te, se avrai paura non di dover da ultimo smettere di vivere, ma piuttosto di non aver mai cominciato a vivere secondo natura, sarai un uomo degno del cosmo che ti ha generato e cesserai di essere straniero in patria e di meravigliarti degli avvenimenti quotidiani come di fatti inattesi, e di restare sospeso a questo e a quest'altro.*

La vita, quindi, benché sia corta e proceda a grandi passi verso

l'ineluttabile morte che tutto eguaglia e tutto trasforma e ricicla, alimentando la costante presenza di infiniti cosmi secondo un processo regolato dagli dèi, vale la pena di essere vissuta per cercare di raggiungere la virtù, ossia di perseguire la razionaltà perfetta, quella di Dio, fine ultimo della vita stessa e dell'educazione:

IV. 17. *Non vivere come se dovessi vivere migliaia di anni. Il fato incombe: finché vivi, finché è possibile, diventa virtuoso". Ciò è un bene per tutta la comunità e, di conseguenza, di un tutto universale di cui ciascuno di noi è parte.*

Verso la fine del XII libro, Marco Aurelio è del tutto esplicito al riguardo:

XII. 31. *Cosa cerchi? Di protrarre la tua esistenza? Di avere sensazioni, provare impulsi, crescere, poi declinare, usare la voce, pensare? Quale di queste cose ti sembra degna di essere desiderata? E se ciascuna di queste cose è facilmente disprezzabile, spingiti fino all'ultima che rimane: seguire la ragione e il dio...*

La virtù, sul piano esistenziale, è ciò che dà senso alla vita e, sul piano cosmologico, essa rappresenta, nel quadro panteistico, di origine stoica, dell'Uno-tutto, da cui ogni cosa nasce e a cui ritorna, l'affrancamento delle stesse cose dall'insignificanza e dalla vanità, sulle quali più volte Marco Aurelio insiste:

XII. 24. *...Se tu, improvvisamente librato in cielo, osservassi dall'alto la realtà umana e la sua varietà, la disprezzeresti scorgendo nello stesso tempo quanto sia vasto lo spazio che la avvolge, popolato di esseri aerei ed eterei; e ogniqualvolta ti librassi in alto, vedresti sempre le medesime cose, il loro aspetto sempre uguale, la brevità della loro esistenza. E sono queste cose l'oggetto della vanità umana!*

E poco più avanti:

XII. 27. *Richiama in continuazione alla mente chi arse di sdegno per una qualche ragione, chi visse al colmo degli onori o delle sventure o delle inimicizie o di qualsiasi sorte; poi considera dove sia adesso tutto quanto: fumo, cenere, leggenda – o neppure leggenda! Ti si presentino alla mente anche tutti i casi analoghi – per esempio Fabio Catullino nella sua tenuta di campagna, Lusio Lupo nei suoi giardini, Stertinio a Baia, Tiberio a Capri, Velio Rufo – e, insomma, tutte le situazioni in cui si accende un conflitto di interessi, qualunque sia la posta, combattuto con tanta presunzione; e considera quanto poco valga sempre l'obiettivo di questi sforzi e quanto più conforme ai dettami della filosofia sia, nella materia che ci è stata data, mostrarsi giusto, temperante, pronto a obbedire agli dèi, e con semplicità, perché la vanità che cova sotto un'apparente modestia è la peggiore di tutte.*

La virtù e la vita tendono a compenetrarsi l'una l'altra, guidate da un *noũs*, un intelletto divino, universale che cerca di potenziare la ragione di ciascun soggetto umano per renderlo capace di perseguire ciò che gli permette di essere libero, padrone di sé, potendo decidere su tutto ciò che dipende da lui.

XI. 32. *Nessuno deve poter dire di te, parlando sinceramente, che non sei semplice o che non sei virtuoso: chi avrà un'opinione del genere a tuo riguardo dovrà mentire. Il che dipende completamente da te: chi, infatti, ti impedisce di essere virtuoso e semplice? Hai soltanto da decidere di non vivere più, se non sarai così. Neppure la ragione, infatti, sceglie che tu viva, se non sei così.*

La vita, quindi, è governata dagli dèi che Marco Aurelio vede come le varie articolazioni di un Dio, essere e bene supremo (τέλος, télos) e massima razionalità che tutto governa con giustizia (δικαιοσύνη, dikaiosýne) e provvidenza (πρόνοια, prónoia) esprimendosi e manifestandosi attraverso la Natura (φύσις, fúsis).

V. 67. *La natura non ti ha mescolato nel composto universale in modo tale da non permetterti di circoscrivere te stesso e sottoporre al tuo dominio le cose che sono davvero tue; è più che possibile, infatti, diventare un uomo divino e non essere riconosciuto come tale da alcuno. Ricordatene sempre, e ricorda anche che la vita felice si basa su pochissime cose; e, se hai perso la speranza di poter diventare un dialettico o un fisico, non disperare per questo di poter diventare libero, pudico, atto alla vita sociale e obbediente a dio.*

La Natura, infatti, ha cinque caratteristiche fondamentali: la razionalità, l'universalità, l'ineluttabilità, la trasformazione e l'eterna ciclicità. Queste caratteristiche, dunque, incidono sul modo di essere di tutte le cose create sia pure con misura diversa per gli esseri umani, per gli animali e i vegetali e le cose inanimate. La razionalità nella sua pienezza, che è propria dell'essere umano, permette a quest'ultimo di conoscere e di capire il processo che Dio compie attraverso la Natura per dare vita alle infinite presenze del cosmo. Ma questa razionalità, perché possa raggiungere o, comunque, perseguire la sua pienezza, va coltivata con molta cura.

Il primo passo di questa cura è di far tesoro di ciò che si apprende, spontaneamente e intenzionalmente, dalla famiglia che, nel mondo romano, non era certo nucleare ma allargata, e dai maestri che la stessa famiglia può permettersi di procurare ai propri figli. E una simile situazione della possibilità della famiglia di essere un agente formativo di grande importanza, dipende dal destino, "*assegnato a ciascuno*

…incluso nel tutto e (che) include il tutto"[46] e che è sempre nelle mani di Zeus[47]. È grazie al destino che hai avuto quei genitori e quei nonni e parenti e non altri e che hai potuto avere quei maestri e non altri che ti hanno avviato alla costruzione della tua identità e, quindi, del tuo carattere e della tua stessa individualità che ti hanno aiutato a capire che si tratta di entità dinamiche che scorrono necessariamente entro il flusso incessante delle cose[48].

In effetti, Marco Aurelio è aiutato a capire, da familiari, maestri e amici, verso i quali ha e sente di dover avere un gran rispetto, che la sua identità non è raggiungibile una volta per tutte, ma ha bisogno di essere costruita volta, volta, addirittura, con ritocchi e aggiustamenti quotidiani alla luce di ciò che è stato appreso e che costituisce il principio dirigente dei lavori di ritocco e di restauro della propria identità.

Proprio per questo, si deve passare al secondo passo, quello che riguarda il saper parlare a se stesso. Un aspetto di tutto rilievo e di grande difficoltà perché postula la capacità di sdoppiarsi idealmente in due soggetti, uno che è il maestro e l'altro che è l'allievo che si sente tale perché riconosce il primo come maestro. Insomma, si tratta della

[46] **VIII. 20.** *Per ciascun essere la natura ha avuto di mira la fine dell'esistenza, non meno che il suo inizio e il suo corso, proprio come chi lancia la palla…* - **VIII. 23.** *Faccio qualcosa? Lo faccio riferendolo a un beneficio per gli uomini. Mi succede qualcosa? Lo accetto riferendolo agli dèi e alla fonte di tutto, da cui provengono, in stretta connessione, tutti gli eventi* - **X. 5.** *Qualunque cosa ti succeda, era predisposto per te dall'eternità; e dall'eternità l'intreccio delle cause aveva tessuto insieme la tua sostanza e questo evento* – **X. 25.** *Chi fugge dal suo padrone è uno schiavo fuggitivo; il nostro padrone è la legge, e chi la trasgredisce è un fuggitivo. Analogamente: chi soffre o si adira o teme, non vuole che sia avvenuto, che stia avvenendo o che debba avvenire qualcosa di quanto è stato disposto da colui che governa il tutto, cioè la legge che legifera quanto tocca a ciascuno. Chi teme, quindi, o soffre o si adira, è uno schiavo fuggitivo.*

[47] **V. 8**. *…Ciò che accade a ciascuno è stato in certo modo disposto in quanto idoneo al suo destino. Così pure diciamo che le cose "avvengono" come gli architetti dicono che le pietre squadrate "convengono", nelle mura o nelle piramidi, perché si adattano l'una all'altra in un determinato assetto. Nell'insieme, infatti, l'armonia è una sola, e come dal complesso di tutti i corpi si realizza un simile corpo – il cosmo –, così dal complesso di tutte le cause si realizza una simile causa: il destino. E anche coloro che sono completamente sprovvisti di istruzione filosofica capiscono di cosa parlo; dicono infatti: "il destino gli ha portato questo". Quindi: questo è stato portato a lui, questo è stato disposto per lui…*

[48] **IX. 28.** *Questi sono i cicli del cosmo: su e giù, di eterno in eterno. O la mente universale esercita il suo impulso per ogni singola cosa – e se è così, accogli il suo impulso –, oppure lo ha esercitato una volta per tutte, e il resto avviene per conseguenza…*

messa in atto di un processo di attenta e analitica riflessione di un soggetto che è consapevole di essere il maestro di se stesso. A ben vedere è questo il massimo punto della padronanza di sé, che è il fine ideale dell'educazione guidata dalla razionalità, in quanto il soggetto sente ancora il bisogno di arricchire la sua conoscenza parlando, come maestro, a se stesso.

Senza imputare a Marco Aurelio un processo di cui è del tutto inconsapevole, i *Colloqui con se stesso* ci suggeriscono alcuni aspetti fondamentali del processo educativo, in tal caso autoeducativo. Innanzitutto, la necessità della costruzione di basi solide, etiche, comportamentali e conoscitive, offerte dal destino, ossia dalla provvidenza di Zeus, che si avvale dei familiari e di buoni maestri da essi scelti.

Secondo passo, avere avuto dei maestri che si siano accertati di ciò che il soggetto a loro affidato abbia fatto proprio, come una seconda pelle, dei principi di vita che hanno cercato di insegnarli, con pazienza, mai con ira[49] e, per quanto possibile, con comportamenti coerenti e

[49] ***I. 10*** *Dal grammatico Alessandro: non censurare e non redarguire in maniera offensiva chi parlando incappa in un barbarismo o in un solecismo, ma, con il giusto tatto, limitarsi a pronunciare l'espressione corretta, come se si stesse rispondendo o manifestando la propria approvazione o analizzando la sostanza della questione, non il termine usato, oppure attraverso un'altra forma altrettanto garbata di rilievo –* ***VIII. 59.*** *Gli uomini esistono gli uni per gli altri: quindi insegna loro o sopportali –* ***IX. 11.*** *Se puoi, correggili con il tuo insegnamento; altrimenti, ricorda che proprio per queste situazioni ti è stata data la benevolenza… –* ***X. 4*** *Se sbaglia, insegnagli con benevolenza e indicagli la mancanza. Se non sei capace di farlo, accusa te stesso, o neppure te stesso.-* ***XII. 4.*** *… Se a uno comparisse un dio o un saggio maestro per ordinargli di non considerare e pensare dentro di sé nulla che non possa anche esprimere ad alta voce, non resisterebbe neppure un giorno****… - I. 9.*** *Da Sesto: la benevolenza; il modello di una famiglia patriarcale; il concetto di vita secondo natura; la dignità autentica; la capacità di cogliere in cosa prendersi cura degli amici; la pazienza verso chi, privo di istruzione, crede anche a ciò che non ha esaminato in termini scientifici; la capacità di trovarsi bene con tutti: cosicché il suo conversare era più accattivante di ogni adulazione, eppure, in quel preciso momento, agli occhi dei suoi stessi interlocutori, egli restava degno del più alto rispetto; l'intelligenza e il metodo nell'individuare e disporre i principî indispensabili per la vita; non aver mai dato segno esterno di ira o di altra passione, essendo invece, nello stesso tempo, assolutamente impassibile e affettuosissimo; la disposizione a elogiare, e senza troppo rumore; un'ampia cultura, senza spazio per l'esibizione. –* ***VI. 26.*** *Se uno ti domandasse come si scrive il nome di Antonino, perderesti forse la pazienza mentre scandisci le lettere una per una? E se, dall'altra parte, dovessero adirarsi? Ti adireresti a tua volta? Non ti metterai invece a enumerare pacatamente ogni singola lettera?...-* ***VI. 27.*** *Com'è crudele non permettere agli uomini di seguire l'impulso verso ciò che pare loro appropriato e conveniente; eppure in certo modo*

adeguati[50]. Insomma, gli abbiano fatto apprendere cosa significa pensare e come si fa a farlo, usando gli arnesi di cui il soggetto può disporre se qualcuno, il maestro, glielo insegna e lo stimola a riflettervi.

7. *Gli "strumenti" per educare*

I fondamentali "strumenti" che emergono dal testo di Marco Aurelio sono i seguenti:

1. *Anima* (πνεύμα, pnéuma), uno dei tre princìpi che, con il corpo (σώμα, sóma) e l'intelletto, l'atto del pensare (νοῦς, noûs), costituiscono l'uomo. L'anima è il "soffio vitale" che dà impulso a ciò che il corpo cerca di fare e presiede alla motricità del corpo, alla sua capacità di tradurre in azione i suoi pensieri. Alla morte del corpo, l'anima è assorbita dal tutto di cui ha sempre fatto parte e diviene il soffio vitale di altri esseri. Riporto alcuni passi sull'anima per chiarire al meglio il pensiero di Marco Aurelio:

V. 19. *Le cose di per sé non sfiorano in alcun modo l'anima, né hanno accesso alcuno all'anima, né possono modificare o muovere l'anima; essa soltanto modifica e muove se stessa, e rende per sé le cose che la raggiungono dall'esterno tali quali sono i giudizi che su di esse si ritiene degna di esprimere.*

VI. 14. *Chi… onora un'anima razionale e sociale, non si rivolge più a nessuna delle altre cose, ma al di sopra di tutto conserva la propria anima nel suo stato e moto razionale e sociale, e collabora a questo fine con quanti appartengono alla*

tu non consenti loro di farlo quando ti indigni perché sbagliano: perché, in ogni caso, sono convinti di muoversi verso ciò che è loro appropriato e conveniente. "Ma non è così". Allora porgi loro gli insegnamenti e le indicazioni del caso, senza indignarti.

[50] Basti vedere quanto scrive di uno dei suoi maestri: ***I. 7.*** *Da Rustico: aver capito la necessità di correggere e curare il carattere; non aver deviato verso ambizioni da sofista, non dedicarsi a scrivere di questioni teoriche o a recitare discorsetti ammonitorî ovvero a impressionare la gente esibendo il modello dell'asceta o del benefattore; essermi allontanato dalla retorica, dalla poesia e dal brillante conversare; non girare per casa in toga e non fare cose analoghe; scrivere le lettere in modo semplice, come quella che egli stesso scrisse a mia madre da Sinuessa; la disponibilità a riavvicinarsi e riconciliarsi con chi si è irritato o ha mancato verso di noi, non appena decide di tornare sui suoi passi; leggere con estrema attenzione e non accontentarsi di afferrare il senso generale, e non trovarsi sùbito d'accordo con chi chiacchiera; l'incontro con i commentarî di Epitteto, che mi fornì dalla sua biblioteca.*

sua stirpe.

VIII. 29. *Cancella le rappresentazioni dicendo continuamente a te stesso: "Ora dipende da me che in quest'anima non vi sia alcuna malvagità, alcun desiderio, in breve: alcun turbamento; invece, osservando ogni cosa quale davvero è, mi servo di ciascuna secondo il suo valore". Ricorda questa facoltà.*

IX. 8. *Una sola è l'anima suddivisa tra gli esseri privi di ragione, e una sola è l'anima razionale ripartita tra gli esseri provvisti di ragione.*

X. 1. *Sarai un giorno, anima mia, buona, semplice, una, nuda, più manifesta del corpo che ti avvolge? Conoscerai, un giorno, quale sapore abbia la disposizione ad amare e accontentarsi? Sarai, un giorno, compiutamente soddisfatta e priva di bisogni, capace di non rimpiangere nulla, di non desiderare nulla di animato o inanimato per trarne piacere, di non desiderare tempo per godere più a lungo, né un luogo o una regione o un clima favorevole, né gente con cui andare d'accordo? Ti accontenterai della disposizione del momento, godrai di tutto ciò che avrai al momento, ti convincerai che hai tutto da parte degli dèi e che è e sarà bene per te tutto ciò che a loro piace e che intendono dare per la salvezza dell'essere perfetto, dell'essere buono, giusto, bello, che genera tutte le cose, le tiene insieme, le circonda e le abbracci quando si dissolvono per generare altre cose simili? Sarai, un giorno, capace di vivere nello Stato degli dèi e degli uomini, senza muovere loro alcuna critica e senza riceverne accuse?.*

XI. 1. *Le proprietà dell'anima razionale: vede se stessa, articola se stessa, rende se stessa quale vuole, raccoglie essa stessa il frutto che produce (i frutti delle piante e i prodotti degli animali, infatti, li raccolgono altri), raggiunge il proprio fine, ovunque cada il termine della vita….*

XI. 12. *La sfera dell'anima conserva inalterata la sua forma quando non si protende verso qualcosa, né si ripiega al suo interno, né si disperde, né si adagia, ma risplende della luce con cui vede la verità di ogni cosa e la verità che ha in sé.*

XII. 30. *… Una sola è l'anima, anche se viene divisa tra innumerevoli nature e circoscritte individualità. Una sola l'anima razionale, anche se pare frammentata. Ora, le altre parti degli esseri menzionati, quali i singoli soffi vitali e i singoli corpi materiali, sono insensibili ed estranee l'una all'altra; eppure anch'esse sono tenute insieme dal fattore unitario e dal peso che le spinge nella stessa direzione….*

2. *Capacità comunicativa,* orale e scritta[51], che permette al soggetto di comunicare ad altri e, ovviamente, anche a se stesso valutazioni sulla cultura che lo circonda.

III. 14. *Non divagare più: non riuscirai a leggere i tuoi appunti, né le imprese degli antichi Greci e degli antichi Romani e gli estratti delle opere che ti eri messo da parte per la vecchiaia; affréttati alla meta, allora, lascia stare le vane speranze e soccorri te stesso, se ti importa qualcosa di te, finché è possibile.*

XI. 29. *Nello scrivere e nel leggere non potrai esser maestro prima di esser stato*

[51] Questo, come altri strumenti educativi dei dieci qui alfabeticamente elencati, non hanno accanto il termine greco perché non risulta nel testo di Marco Aurelio. Tuttavia essi esprimono concetti ricavabili dalla lettura del saggio. Gli altri strumenti qui ricordati sono:cultura, razionalizzazione, intuizione, pensiero, riflessione.

allievo: a maggior ragione nella vita.

3. *Corpo* (σώμα, sóma), la parte fenomenica dell'essere umano che gli permette di tradurre in azione gli impulsi dell'anima e anch'esso è una parte del tutto, come – sembra – quelli di tutti gli esseri viventi[52].

VI. 29. *In quella vita in cui il tuo corpo non si arrende è vergognoso che sia l'anima ad arrendersi per prima.*

VI. 32. *Sono fatto di corpo e di anima. Per il corpo ogni cosa è indifferente: perché il corpo non può se non essere indifferente verso le cose. Per la mente, invece, è indifferente quanto non è prodotto della sua attività; mentre tutto ciò che è prodotto della sua attività ricade in suo potere. In quest'àmbito, tuttavia, la mente si occupa soltanto del presente: perché di attimo in attimo la sua attività futura e passata le rimane, anch'essa, indifferente.*

IX. 41. *… Non staccarsi dalla filosofia, qualunque cosa ti accada, e non chiacchierare con chi è profano e digiuno di scienza della natura è regola comune a ogni scuola di pensiero. Dèdicati esclusivamente a ciò che stai facendo nel momento presente e allo strumento con cui lo fai.*

4. *Cultura*, intesa come ciò che si è appreso sull'insieme dei prodotti, materiali e ideativi, delle tecniche e della strategie concettuali che cartterizzano l'esistenza e lo sviluppo di una comunità fondata su relazioni fraterne (κοινωνία, koinonìa) che li cura e li coltiva nella tensione a superare i limiti della pura sopravvivenza.

I. 9. *…un'ampia cultura, senza spazio per l'esibizione.*

5. *Ragione* (λόγος, lógos), ossia saper disporre correttamente la sequenza di atti e di parole.

6. *Razionalizzazione*, cioè la capacità di usare il pensiero per concettualizzare gli accadimenti e/o il loro insieme per renderli autonomi

[52] ***IV. 21.*** *Se le anime persistono, come può l'aria contenerle tutte dall'eternità? E come può la terra contenere i cadaveri di chi, da tanto tempo, vi viene sepolto? Infatti, come quaggiù la trasformazione e il dissolvimento di questi, dopo una determinata persistenza, fanno spazio ad altri morti, così le anime che trasmigrano nell'aria, dopo essersi mantenute per un dato periodo di tempo, si trasformano, si effondono e deflagrano venendo riassunte nella ragione seminale dell'universo, e in questo modo procurano spazio alle anime che continuano ad aggiungersi ad esse. Questa può essere la risposta nell'ipotesi che le anime persistano. Non bisogna, però, considerare soltanto la quantità di cadaveri che si seppelliscono in questo modo, ma anche quella degli animali che ogni giorno sono mangiati da noi e da tutti gli altri animali…*

dagli accadimenti stessi, stabilendo tra di loro legami e rapporti[53].

7. *Intelletto* (διάνοια, diánoia) o il dèmone individuale (δαίμων, daímon). Esso è parte dell'intelletto universale (νοῦς, noūs)[54], quello di Dio (θεός, theós), e si esplica come la capacità di tendere la nostra mente a concepire in maniera sistematica *idee senza tempo*. L'intelletto, come tutti gli "organismi" o, meglio, gli aspetti del corpo umano è parte del mondo. Esso, quindi, è parte di Zeus, ossia di Dio, con cui tutti gli esseri umani sono imparentati[55]. Da qui un pensiero religioso che è il filo rosso di tutto il testo di Marco Aurelio:

V. 27. *Vivere con gli dèi. Vive con gli dèi chi continuamente mostra loro la propria anima soddisfatta di ciò che gli viene assegnato in sorte, e in atto di compiere quanto vuole il demone che Zeus, quale frammento di sé, ha dato a ciascuno perché lo guidi e lo diriga. Questo demone è l'intelletto e la ragione di ciascuno.*

8. *Intuizione* o la capacità del pensiero di andare più dentro (il latino *intus ire*), concentrandosi fortemente, ciò che stiamo analizzando per meglio "sviscerarlo" e conoscerlo.

VII. 30. *Applica il pensiero a quanto si dice. Penetra con la mente negli avvenimenti e nei loro fattori.*

9. *Pensiero*, la σκέψη (sképsi) o la misura (il *pensum* latino) del comportamento umano e come capacità di captare i problemi per trarne ipotesi per ricercare ciò che manca e ampliare così costantemente i confini della conoscenza.

III. 5. *Non agire controvoglia né in modo individualistico o senza un accurato esame o lasciandoti trascinare; non adornare il tuo pensiero con bei discorsi; non*

[53] Su *ragione* e *razionalità* è superfluo riportare alcuni pensieri giacché tutto il testo è la manifestazione di queste due facoltà che, peraltro, sono fatte proprie dal *principio dirigente*.

[54] Il *noūs* è, nel mondo greco classico, un termine "baule" che ha, dunque, molte accezioni: significa, infatti, intelletto umano, intelletto divino organizzatore del mondo (Anassagora), intelletto creatore intenzionale (Platone), primo motare immobile (Aristotele), etc. E con questa polisemia è usato asnche da Marco Aurelio.

[55] ***VII. 22.*** *Prerogativa propria dell'uomo è amare anche chi sbaglia. E questo si verifica, se ti si presenta il pensiero che si tratta di parenti e che sbagliano per ignoranza e senza volerlo, e che tra poco entrambi, tu e chi ha sbagliato, sarete morti, e, soprattutto, che costui non ti ha danneggiato, perché non ha reso il tuo principio dirigente peggiore di prima.*

dire troppe parole, non fare troppe cose. Ancora: il dio che è in te sia la guida di un essere virile, maturo, membro della comunità civile, di un Romano, di un governante, di un uomo che si è collocato nella disposizione di chi attende il segnale di ritirata dalla vita, pronto alla soluzione dei vincoli, senza aver bisogno di un giuramento o di qualcuno che faccia da testimone. All'interno, la serenità, e, dall'esterno, nessun bisogno di aiuto, nessuna necessità di una pace fornita da altri. Bisogna essere retti, non raddrizzati.

IV. 33. *… Ma cos'è, allora, ciò in cui ci si deve impegnare? Unicamente questo: un pensiero ispirato a giustizia, azioni tese al bene comune, una parola che non inganni mai e una disposizione che di cuore abbracci tutto ciò che avviene, in quanto necessario, già noto, derivante da un tale principio e da una tale sorgente.*

V. 1. *All'alba, quando ti svegli di malavoglia, tieni sottomano questo pensiero: "Mi sveglio per svolgere il mio compito di uomo; e ancora protesto per avviarmi a fare quello per cui sono nato e per cui sono stato introdotto nel cosmo? O forse sono stato fatto per restare a letto a scaldarmi sotto le coperte?". "Questo, però, è più piacevole". Sei nato, allora, per godere? Il che, insomma, non significa forse: per essere passivo? O, invece, sei nato per essere attivo? Non vedi che le piante, i passeri, le formiche, i ragni, le api svolgono il proprio cómpito, collaborando per la loro parte alla vita dell'universo? E tu, allora, non vuoi fare ciò che è proprio dell'uomo, non corri verso ciò che è secondo la tua natura?....*

V. 20. *… Il pensiero, infatti, travolge e trasforma ogni ostacolo alla sua attività nel vero valore che la guida, e così ciò che frenava quella data azione diviene utile all'azione e ciò che sbarrava quella data via aiuta a percorrerla.*

VII. 35. *"A chi dunque ha una mente magnanima e l'attitudine ad abbracciare col pensiero la totalità del tempo e dell'essere, davvero tu credi che la vita umana possa sembrare una cosa molto importante? – Impossibile – disse quello…*

VIII. 57. *La luce del sole sembra essere diffusa - e in effetti è diffusa ovunque -, e tuttavia non è effusa: questo diffondersi, infatti, è un estendersi. I suoi fulgori, pertanto, ricevono il nome di raggi per il fatto che si irradiano…Ebbene, così deve scorrere e diffondersi il pensiero: non effondersi, ma distendersi, e non giungere a un impatto violento e dirompente con gli ostacoli che incontra, e neppure cadere, ma arrestarsi e illuminare l'oggetto che lo riceve…*

10. *Riflessione*: è l'attività, frutto di un atto di *volontà* del pensiero che ripiega a considerare attentamente i passaggi in cui si è formalizzato il ragionamento. La riflessione comporta una pausa, un tornare indietro per controllare i passaggi fino ad allora sviluppati. Essa cioè postula l'impegno per approfondire su quanto si sta indagando per comprenderne meglio le suggestioni per ulteriori ipotesi di ricerca, per seguire altre vie ma anche per coglierne più intimamente i nessi con gli altri settori del sapere. La riflessione esprime la sinuosità dei percorsi conoscitivi, percorsi che, infatti, non sono caratterizzati dalla linearità ma da soste, da ritorni indietro, da controlli di sentieri apparentemente laterali, da intrecci con altri cammini, da cambiamenti, addirittura, di direzione.

Tutto ciò richiede che l'individuo si astenga da qualsiasi frettolosità nel giudizio, sapendo sostenere l'apertura delle situazioni, ossia che sappia sospendere il giudizio, che elevi il dubbio a sistema di controllo dei suoi ragionamenti, che contempli l'errore come momento *euristico*, cioè di ricerca, del trovare propriamente detto secondo un *metodo*. Tutti atteggiamenti che s'imparano se c'è qualcuno che ci guida, ci sollecita ad apprenderli, cioè se vi è un educatore con cui impostare un processo di formazione che ti insegna a fare e a dire parole e azioni come fossero le ultime della tua vita.

II. 1. *… Quanto a me, poiché riflettendo sulla natura del bene e del male ho concluso che si tratta rispettivamente di ciò che è bello o brutto in senso morale, e, riflettendo sulla natura di chi sbaglia, ho concluso che si tratta di un mio parente, non perché derivi dallo stesso sangue o dallo stesso seme, ma in quanto compartecipe dell'intelletto e di una particella divina, ebbene, io non posso ricevere danno da nessuno di essi, perché nessuno potrà coinvolgermi in turpitudini, e nemmeno posso adirarmi con un parente né odiarlo. Infatti siamo nati per la collaborazione, come i piedi, le mani, le palpebre, i denti superiori e inferiori. Pertanto agire l'uno contro l'altro è contro natura: e adirarsi e respingere sdegnosamente qualcuno è agire contro di lui.*

II. 5. *Ad ogni istante pensa con fermezza…* cit., (cfr. nota 24).

IV. 3. *Si cercano un luogo di ritiro, campagne, lidi marini e monti; e anche tu sei solito desiderare fortemente un simile isolamento. Ma tutto questo è proprio di chi non ha la minima istruzione filosofica, visto che è possibile, in qualunque momento lo desideri, ritirarti in te stesso; perché un uomo non può ritirarsi in un luogo più quieto o indisturbato della propria anima, soprattutto chi ha, dentro, principî tali che gli basta affondarvi lo sguardo per raggiungere sùbito il pieno benessere: e per benessere non intendo altro che il giusto ordine interiore. Quindi concediti continuamente questo ritiro e rinnova te stesso...*

X. 29. *Punto per punto, ad ogni singola cosa che fai, soffermati a riflettere e domandati se la morte sia temibile perché ti priva di quella cosa.*

X. 30. *Quando urti nella colpa di qualcuno, passa sùbito a considerare quale colpa simile stai commettendo; ad esempio, giudicando un bene il piacere oppure la fama e cose di questa specie. Riflettendo su questo punto, infatti, dimenticherai presto la tua ira, tanto più se ti verrà in mente il fatto che quel tale agisce per costrizione: cosa dovrebbe fare? Oppure, se sei in grado, liberalo dal suo stato di costrizione.*

Il terzo passo riguarda, appunto, l'estendersi autonomo della riflessione usata quotidianamente come strumento di autoeducazione. Marfco Aurelio si avvale di questo mezzo perché si sente pronto ad ascoltare o a ricordare non solo quanto gli dicono i suoi consiglieri, i suoi uomini di corte o a ricordare gli insegnamenti dei suoi maestri, ma a parlare come maestro di se stesso. Attraverso i colloqui che fa questo

maestro ideale, eppure di una concreta realtà come è, appunto, l'imperatore di Roma, parla e insegna a se stesso gli aspetti fondamentali dell'universo popolato anche da piccole, fragili e effimere entità, quali uomini, animali, vegetali e cose, quelli che gli sembrano più utili alla conduzione della sua vita in rapporto agli altri, cose e esseri viventi, con cui sa di essere in costante comunanza. In effetti, ogni entità è una parte, piccola o grande che sia, di un tutto che agisce su tutte le cose create come la grande, unica anima del cosmo.

In questo contesto, l'uomo è un animale sociale, giacché "il valore eminente nella costituzione dell'uomo è l'inclinazione a vivere in società"[56], e, quindi, è sempre una parte sia dell'universo sia della comunità[57] che è il più diretto metro del suo comportamento morale[58].

8. *Concludendo*

La carica educativa, sia come discorso generale, che per Marco Aurelio riguarda il miglior comportamento per perseguire la virtù, sia come metodo per attuarlo facendo dell'educazione l'oggetto di una rigorosa analisi razionale condotta dal "principio dirigente", mi pare che sia emersa chiaramente attraverso l'analisi dei dodici libri in questione. Essi indicano i fondamentali aspetti della formazione, anche se non in maniera sistematica perché il saggio è ben lontano, come sappiamo, da voler essere un manuale e tanto meno un testo sui problemi dell'educazione. Tuttavia questi ultimi trapelano con forza dalla "narrazione" di chiara impronta stoica che anima i *Pensieri*. Di questo, appunto, ho trattato in queste note, cercando di mettere in evidenza la metodologia che l'autore si consiglia e segue per poter mantenere corretto il suo comportamento, avendo presente lo scarto che c'è tra intenzionalità e successo[59]. Di tutto ciò ho già parlato e non voglio ripetermi. Tuttavia, è necessario ricordare, in chiusura, la nota fondamentale che racchiude il nocciolo della grandezza filosofica e educativa di

[56] ***VII. 55.***

[57] ***VI. 7.*** *Trova gioia e quiete in una sola cosa: nel passare da un'azione utile alla comunità a un'altra azione utile alla comunità, memore di dio.*

[58] ***VIII. 26.*** *La gioia per l'uomo è fare ciò che è proprio dell'uomo. E proprio dell'uomo è la benevolenza verso i propri simili, il disprezzo dei movimenti dei sensi, il vaglio delle rappresentazioni verosimili, la contemplazione della natura universale e di ciò che avviene in conformità ad essa.*

[59] Cfr. **V. 9.** *Non disgustarti, non scoraggiarti…*, a nota 40 e ***VI. 41.*** *Qualunque cosa…* a p. 5.

Marco Aurelio: il ruolo decisivo della razionalità, l'unica facoltà dell'uomo di fare delle scelte (appunto la *prohairesis*), di cui è il solo responsabile, che lo rendono libero e padrone di sé, proprio perché queste scelte riguardano ciò che esclusivamente è in suo potere grazie all'autonomia assoluta – cioè sciolta dal destino, dalla natura, dalla provvidenza e, a maggior forza, dagli accadimenti – del principio dirigente. Mi è apparso quest'aspetto il punto di forza, risultante dallo stretto intreccio di razionalità, scelta e responsabilità, di tutto il discorso di Marco Aurelio e lo ritengo un aspetto fondante di tutto l'universo educativo e della scienza di cui esso fa parte.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 43-58

Il maestro come autorità che fa crescere: per una riscoperta dell'autorità pedagogica a livello ontologico ed esperienziale

Cristiana Barbierato

Il tema dell'autorità pedagogica suscita ancora oggi numerose discussioni ed interpretazioni. Alcuni autori affermano la fine dell'autorità nel mondo postmoderno e usano parole come crisi, estinzione, erosione, tramonto, eclissi; altri cercano di trovare nuove soluzioni sia a livello pratico sia a livello teorico. Un approccio originale è quello di quei filosofi e pensatori che hanno proposto una comprensione dell'autorità a partire dalla sua origine etimologica: la derivazione dal verbo latino augere apre ad un'idea di autorità legata al far crescere. Una ricerca fenomenologica eidetica condotta con insegnanti italiani e lituani, intervistati riguardo alla loro esperienza di far crescere i ragazzi, cerca di inoltrarsi in questa direzione per una possibile riscoperta dell'autorità pedagogica a livello ontologico ed esperienziale.

Even though pedagogical authority is a widely researched area of educology, it remains a significant part of educological research tradition, still provoking discussions and various interpretations. Some authors make claims about the end of authority in postmodern world and use words, such as crisis, extinction, erosion, decrease and loss; while others try to find new solutions on the practical as well as on the theoretical level. A thorough analysis of the treatment of authority by philosophers and educologists who base their ideas on the etymology of the word revealed a possibly new approach towards the topic/fenomenon – the "growing other/ raising other" authority. Its positivism and significance are linked to human nature, emphasizing its ontological necessity. Taking into account the results of the eidetic phenomenological research carried out with Italian and Lithuanian teachers, who were interviewed about their experience of raising pupils, the presentation introduces the essential characteristics and problematic aspects of a teacher as a pupil growing/ raising authority.

Parole chiave: Maestro, Autorità pedagogica, Rapporto pedagogico, Fenomenologia.

Key-words: Teacher, Pedagogical authority, Pedagogical relationship, Phenomenology.

1. *Una strana contraddizione*

Autorità è una parola che a noi moderni inevitabilmente appare in modo sospetto, facendo nascere anche una sensazione di istintivo rifiuto. Ci sembra qualcosa di obsoleto, di limitante la libertà dell'individuo; forse se ne riconosce una certa indispensabilità per quei momenti in cui l'uomo non è in grado di prendersi cura di sé in modo autonomo ed abbisogna di un supporto esterno. Anche nel contesto pedagogico attuale, questa tendenza generale trova una conferma. Si constata la fine dell'autorità pedagogica dell'insegnante e la diagnosi viene decretata in vari modi: morte, fine, declino, tramonto, oscuramento, eclissi, erosione dell'autorità**.** Tuttavia dal punto di vista pratico esperienziale accade di incontrare dei segnali inaspettati che accennano ad una possibile inversione di tendenza: l'autorità del maestro esercita un grande fascino, una grande nostalgia tanto che non pochi studenti in ambito universitario chiedono di studiare questo tema, di approfondirlo in tesi o elaborati scritti in cui vagliare le reali possibilità e valenze positive nel contesto scolastico contemporaneo. Inoltre in Lituania, il contesto in cui mi trovo a lavorare, anche se la professione dell'insegnante non gode di un grande prestigio sociale per la bassa retribuzione economica, accade che molte persone, già in possesso di un diploma di laurea e che hanno alle spalle già qualche esperienza professionale, decidano di frequentare i corsi abilitanti all'insegnamento. In questo si può cogliere un segnale positivo e un'apertura di stima verso l' insegnamento e la professione del docente. Questa strana contraddizione per cui il fenomeno dell'autorità al di là delle attuali "sentenze di morte" teoriche continua ad esercitare un fascino inspiegabile non può non spingere ad un'ulteriore riflessione. Cos'è in realtà l'autorità? A quale fenomeno facciamo riferimento usando la parola autorità?

2. *Una promessa nascosta nell'etimologia*

Van Manen, famoso esponente della fenomenologia ermeneutica, suggerisce che uno dei modi iniziali con cui inoltrarsi nella scoperta dell'essenza di un fenomeno sia quello di ritornare all'origine etimologica (Van Manen, 1984, p. 14). Questa è l'indicazione metodologica che ho usato per la mia ricerca di dottorato: risalire all'origine etimo-

logica della parola autorità nella quale si può racchiudere qualche preziosa indicazione dell'essenza di un fenomeno, qualche traccia dell'origine vera che poi nel corso del tempo può essersi smarrita.

La parola autorità deriva dal verbo latino *augere* che significa far crescere, aumentare (Del Noce, 1975). La radice latina della parola autorità è nota ad autori come Arendt (2005, p. 167) che sviluppa le sue osservazioni proprio partendo dal significato latino della parola. Allo stesso modo altri autori parlano di autorità come fenomeno che, autenticamente inteso, incrementa l'io: Giussani (1995); Scola (2003); Borghesi (2005); Chiosso (2009); Barnao & Fortin (2009); Nuvoli (2010) in campo italiano, gli spagnoli Atarejos e Naval (2003) filosofi dell'educazione, e in campo francese Meirieu (2008), Prairat (2010, 2011, 2012), Ricœur (1995, 2007) e Robbes (2006). Nel contesto lituano si nota una strana dimenticanza: anche se nelle definizioni di vocabolari o manuali di studio si riconosce l'origine latina della parola autorità, essa viene semplicemente tradotta con potere, influenza. Non viene fatto alcun riferimento al fenomeno della crescita, del far crescere. Anche la traduzione lituana del libro di Arendt (1995, p. 139), non rende la profondità della parola autorità che viene tradotta solo con il verbo rafforzare (lit. *stiprinti*).

Partendo da questa definizione di autorità, quella che è contenuta nell'origine latina della parola, ho proseguito con uno studio teorico ed empirico che permettesse di studiare le caratteristiche essenziali di quel fenomeno che è presente nell'esperienza educativa umana e che si può definire autorità che fa crescere.

La prima parte della ricerca, è stata un'indagine teorica delle caratteristiche dell'autorità che fa crescere. A partire da quegli autori che riconoscono l'origine latina della parola autorità, si è cercato di capire con quali caratteristiche il fenomeno dell'autorità viene descritto, quali elementi e fattori sono considerati sostanziali. In questa ricerca il campo si è poi allargato ad altri autori che sebbene non citino l'origine latina, trattano l'autorità pedagogica non appena come fenomeno positivo, ma necessario e corrispondente alla natura dell'io. È così affiorata una nuova ipotesi di lavoro con cui approcciare il fenomeno dell'autorità, dettagliatasi in questa duplice sfacettatura: l'autorità come fenomeno che fa crescere e l'autorità come necessità ontologica, cioè come fenomeno non accessorio, ma corrispondente alla natura umana. Nella seguente tabella vengono riportate alcune esemplificazioni dei tre tratti fondamentali dell'autorità che fa cre-

scere emersi dallo studio delle fonti teoriche con i relativi rimandi bibliografici.

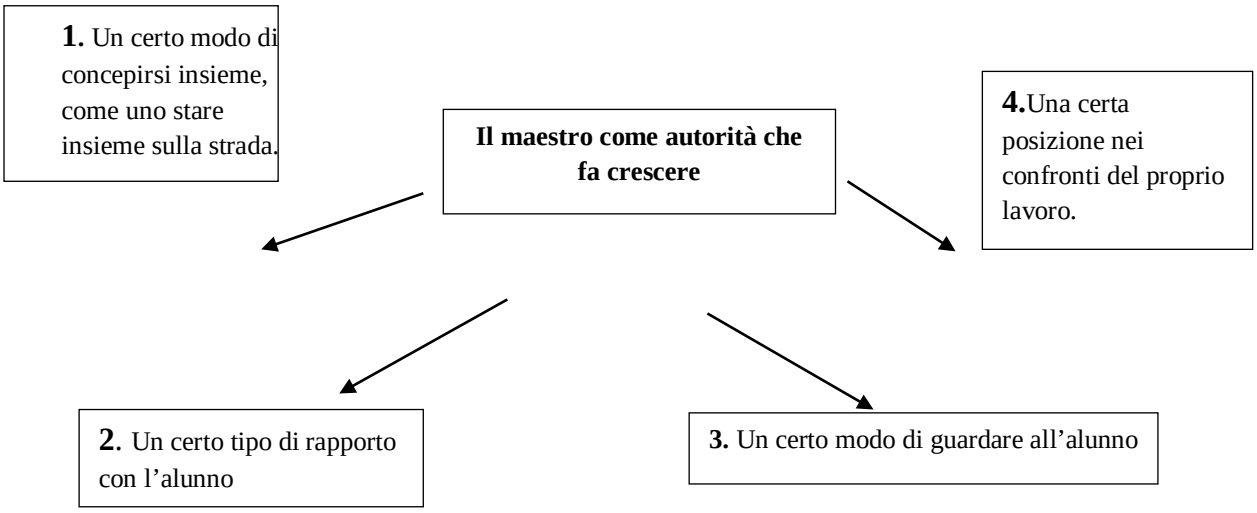
1. Autorità come un rapporto dalle forme espressive impensabili, imprevedibili	**2. Autorità e senso della trascendenza**	3. **Autorità come assunzione di responsabilità, introduzione e trasmissione**.
L'autorità comporta un'obbedienza nella quale gli uomini rimangono liberi. **Arendt**, 2005, p.147.	*L'autorità non esiste senza la trascendenza.* **Jaspers**, 1977, p. 55.	*Nell'educazione l'assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell'autorità.* **Arendt**, 2005, p.247.
L'autorità non ha immediatamente nulla da fare con l'obbedienza, ma con la conoscenza ... Il suo vero fondamento è anche qui un atto della libertà e della ragione ... Essa si fonda su un riconoscimento. **Gadamer**, 1983**,** p. 328.	La relazione d'autorità non è mai una relazione duale, ma a tre, che presuppone una referenza, un riferimento ideale (*référence idéale),* un terzo elemento che può essere la Cultura, un saper fare, un saper essere. **Prairat**, 2011.	*L'educazione è una comunicazione di sé, cioè del proprio modo di rapportarsi al reale.* **Giussani**, 1990, p.34.
Il primo paradosso [dell'autorità] *è quello di una reciprocità nell'assimetricità.* **Ricœur**, 1995. *L'autorità, in un certo senso, è la forma più vera del mio io***.** **Giussani,** 1995, p, 29	L'autorità è fondata su una verticalità significativa. **Meirieu** (2008).	*Il maestro ha da trasmettere, prima ancora di un sapere, un tempo, uno spazio di tempo, un cammino di tempo ... E il maestro ha da essere colui che apre la possibilità, la realtà di un altro modo di vivere, la realtà della vita vera.* **Zambrano**, 2008, p. 118

3. *Dalla teoria alla pratica: il maestro come autorità che fa crescere*

Svolta la prima indagine teorica, che aveva lo scopo di mettere a fuoco il fenomeno oggetto di studio (l'autorità che fa crescere e che corrisponde ad una necessità ontologica dell'uomo), la ricerca si è poi sviluppata ad un livello empirico, per vedere come appare nell'esperienza il maestro, in quanto autorità che fa crescere il ragazzo. Come metodologia di ricerca si è scelta la prospettiva fenomenologica, in particolare l'approccio eidetico fenomenologico così come lo intendono Giorgi (1997) e Mortari (2007, 2010a, 2010b). Studiare un fenomeno con il metodo eidetico fenomenologico significa descrivere come il fenomeno è esperito da persone diverse per arrivare a tracciare l'essenza empirica del fenomeno stesso, cioè ad identificarne le sue caratteristiche essenziali.

La ricerca empirica si è svolta nel periodo 2015–2016 ed ha coinvolto 24 insegnanti delle scuole medie e superiori (16 italiani e 8 lituani). Gli insegnanti, intervistati tramite interviste in profondità (Sità, 2012) della durata media di un'ora, erano chiamati a descrivere un episodio in cui si erano accorti di aver fatto crescere il ragazzo. Nella formulazione della domanda, per non influenzare le risposte degli insegnanti, non è stato volutamente specificato in quali termini intendere la parola crescita del ragazzo: per esempio come risultato scolastico, come raggiungimento o miglioramento di certe abilità personali, sociali, o altro ancora. La seconda domanda richiedeva di raccontare un'esperienza negativa in cui questo far crescere non si era realizzato, non si era visto. Successivamente l'intervista proseguiva con domande inerenti i nuclei tematici individuati a livello teorico, ma sempre mantenendo un approccio esperienziale e facendo appello all' esperienza vissuta degli insegnanti: l'esperienza di trascendentalità, l'esperienza della trasmissione, della comunicazione e anche quella inerente l'aspetto disciplinare. Chiudeva l'intervista la richiesta di dare una propria definizione di autorità.

Sono emersi dalla ricerca empirica quattro tratti essenziali del maestro come autorità che fa crescere:



3.1. Essere insieme, stare insieme sulla strada

Dalle esperienze di far crescere il ragazzo raccontate dagli insegnanti è emersa una percezione di sé e del ragazzo come uno stare insieme su una strada percepita comune.

L'idea di strada apre una prospettiva di gradualità nella relazione educativa, in cui spazio e tempo sono aspetti essenziali. È una strada che viene percepita in modo aperto, una strada che in un certo senso *non finisce***,** perché non domina l'idea di uno stato, di una *performance* da conquistare (sia da parte del ragazzo che dell'insegnante), ma di un diventare se stessi che è un processo continuo, senza fine. Se domina l'idea di strada si guarda all'altro in un modo diverso, facendo attenzione ai piccoli segni che suscitano nell'adulto entusiasmo e speranza. In questa idea di stare insieme emerge la percezione dell' *unicità della strada*, che si esprime in una tendenza dell'insegnante a non legarsi a forme del passato, seppur positive e riuscite, prendendo via via consapevolezza della replicabilità non automatica delle esperienze. Nella percezione dell'essere insieme sono emersi questi punti di consapevolezza da parte dell'insegnante: *il momento dell' arrivare*, per esempio di fronte ad una nuova classe o a una situazione che cambia, si chiarisce come un "*Sono qui per me e rimango qui per me*" esplicitando così il legame tra l'essere a scuola e il proprio io. Nel secondo momento, quello *dell'andare*, si riverifica la corrispondenza,

il legame tra quello che si fa e la propria persona. *La condivisione* dei momenti quotidiani, anche banali, viene colto dagli insegnanti come qualcosa che dà credibilità all'evento straordinario che può accadere in classe e rende lo sbaglio dell'insegnante qualcosa di perdonabile. Nell'essere insieme emerge anche il momento dell'*aspettare*: per esempio l'attesa che il ragazzo dia segnali in base ai quali muoversi non spaventa, non è un tempo vuoto, di passività, ma esprime una consapevolezza diversa, positiva che può essere sostenuta e condivisa con i colleghi "*Non avere paura di aspettare, invece noi insegnanti abbiamo sempre fretta*".

Il fare dell'insegnante come espressione del percepirsi su una strada insieme al ragazzo viene vissuto come *espressione di sé* e come *partecipazione alla vita dell'altro.* Essere insieme non significa annullare la diversità dei ruoli. Viene testimoniata una reciprocità possibile dentro la non simmetricità della relazione educativa, che avverte l'inadeguatezza dello sbilanciarsi in un atteggiamento protettivo o di troppa confidenza (tratto emerso nelle interviste con gli italiani) o di accentuare esageratamente la distanza in un "*Io sono prof. e tu alunno*" (tratto emerso con gli insegnanti lituani).

L'essere insieme ha rilevato anche la questione della *disciplina* in classe come legata ad una certa posizione dell'insegnante, che non si trincera in un'autodifesa o chiusura, ma si apre a un atteggiamento diverso, in cui lui per primo si scopre a mettersi nuovamente in gioco con i ragazzi, a sperimentare un "*volere essere con loro*" o a un vedere in loro se stesso. Senza questa implicazione personale l'uso della disciplina e delle regole scolastiche viene sentito con ambiguità, come qualcosa che ingabbia la realtà e che la irrigidisce in forme immutabili incapaci di abbracciarne la inevitabile complessità. Il punto di svolta, anche in situazioni di classi difficili, viene identificato con l'iniziare ad aspettarsi qualcosa di buono di positivo per sé e può accadere che "*la classe difficile diventa la classe preferita*".

La percezione di sé come uno stare sulla strada ha fissato anche il momento del *lasciarsi* che si esplicita nel sorgere di domande profonde da parte dell'insegnante. La coscienza della datità dei ragazzi emerge fortemente, soprattutto dove la relazione educativa si è connotata di positività e significatività: "*Perché devo lasciarli?*" o "*Perché non li ho incontrati prima?*" In situazioni problematiche si fa largo il senso della profondità misteriosa dell'educazione "*Non li salvo io*" e l'inevitabile limitatezza personale e professionale dentro

questa nuova percezione, trova una pacificazione: "*Adesso controllo meno la situazione e di questo non mi spavento più perché capisco che non è appena una tecnica da possedere*".

Un ultimo interessante aspetto riguarda *l'unicità* con cui l'insegnante sente se stesso: dall'iniziale volersi adattare ad un modello altrui (soprattutto nei primi anni di insegnamento), fino alla scoperta, accettazione e sviluppo del proprio modo di essere personale: "*C'è un modo di stare davanti a loro che puoi dare, avere solo tu*". Il farsi strada di questa consapevolezza, che poi arriva a toccare una modalità propria di proporre anche i contenuti scolastici, si dimostra un momento fondamentale per l'io dell'insegnante.

3.2. Un certo tipo di rapporto

Il secondo tratto descrittivo dell'autorità che fa crescere è quello di un certo tipo di rapporto che si instaura con l'alunno o la classe. Dalle esperienze di far crescere testimoniate dagli insegnanti, emerge un rapporto che sa abbracciare e *comprendere* tutto. Comprende tutto l'*io dell'insegnante*, non solo gli aspetti professionali: "*Tutto può diventare materiale per la costruzione, anche il mio errore*"; comprende *tutta la persona dell'alunno*, tanto che il ragazzo può rivelare al proprio insegnante: "*Il Suo modo di insegnare è come un abbraccio*". Questo rapporto sa comprendere anche *tutta la classe* nella sua varietà e raggiunge i ragazzi rompendo, stravolgendo i convenzionali rapporti scolastici: l'altro viene sentito come "mio" inerente alla propria persona e "*diventa tuo anche il ragazzo incontrato per caso durante la supplenza*".

Questo nuovo rapporto si prende *cura* dell'altro e si esprime nella preoccupazione, da parte dell'insegnante, di non perdere la dimensione educativa di quello che si fa: questa accentuazione della funzione ideale dell'educazione non viene concepita come un venir meno alle richieste e ai risultati scolastici.

Il tipo di rapporto che emerge dalla ricerca empirica si connota come contenente una *proposta* per la libertà dell'alunno, proposta che "passa" attraverso il programma e nello stesso tempo lo supera. *Il contenuto* di questa proposta si esprime in varie forme: "*Lo stare a scuola c'entra con la vita*", "*la scuola e la lezione sono luoghi, momenti in cui si può diventare se stessi*", "*la vita ha un valore*". Allo stesso modo si accentuano i valori etico morali, gli aspetti legati alla

cultura e alla tradizione del proprio popolo (aspetto fortemente presente nelle esperienze degli insegnanti lituani), la valorizzazione del presente e degli aspetti legati alla socializzazione. Un aspetto di trascendentalità connota il contenuto della proposta: ciò che si propone è sentito come qualcosa che supera la persona stessa dell'insegnante, e oltre alla propria esperienza personale si fa riferimento alla materia che si insegna, alla comunità della scuola, al proprio Paese, al mondo degli adulti, alla Chiesa. Questa proposta è esperita come il *tratto distintivo* dell'insegnamento che implica coraggio da parte degli insegnanti e una posizione personale da comunicare. È *una proposta più grande della persona dell'insegnante, che* passa anche attraverso i suoi inevitabili limiti personali. Questo aspetto di trascendentalità libera l'insegnante dalle sue limitatezze e lo spinge a ricercare il consenso libero del ragazzo.

Le esperienze degli insegnanti sottolineano come questo rapporto sia sentito come *premessa* indispensabile per l'apprendimento ("*non puoi chiedere regole o certe cose se non c'è un minimo di rapporto*") e come origine del rapporto emergono il *desiderio e il bisogno* dell'insegnante stesso *di conoscere il ragazzo*.

3.3. Un certo modo di guardare all'alunno

Il terzo tratto dell'autorità che fa crescere prende forma in uno sguardo che inizia a cambiare non solo chi è guardato, ma anche chi guarda. Guardare al ragazzo come persona, riconoscendone il valore, provoca un cambiamento in lui e nell'insegnante stesso: "*A guardare così cambi tu, ci guadagni tu*".

È uno sguardo che si aspetta, *attende* qualcosa di positivo dall'altro**:** cerca il "*punto vivo*" del ragazzo, nascosto sotto una coltre di indifferenza o di disinteresse; la scoperta di questo punto è una responsabilità dell'adulto stesso. Responsabilità, in questo caso, non è un fare qualcosa per il ragazzo, ma un riconoscere in lui ciò che è ancora *in nuce*, ma in qualche modo già realmente presente. Questo tipo di sguardo di cui è fatto oggetto il ragazzo, viene notato**,** non è una intenzione interna dell'insegnante: "*I ragazzi mostrano di accorgersi di questo*". Guardare all'altro così *suscita critiche*, soprattutto tra gli altri adulti: viene ritenuto difficile, complicante, "*ci si sente dire che non è necessario*", tuttavia domina il fatto che l'insegnante lo reputi conveniente, corrispondente a sé. Un altro aspetto di questo

sguardo è la sua *non meccanicità*: non è qualcosa di già saputo, posseduto e applicabile, ma **"***deve riaccadere ogni volta*". È *un'alternativa possibile* della libertà dell'insegnante: si può stare davanti all'altro sentendolo come un problema da risolvere, o qualcosa di scomodo da sistemare ed eliminare oppure si può decidere di stare davanti a loro in modo diverso. Questo sguardo che si porta all'altro a volte diventa qualcosa di quasi inconsapevole e di cui l'insegnante se ne riappropria attraverso qualcuno di esterno: "*Te ne accorgi attraverso gli altri che li guardi in modo diverso*". Infine questo sguardo è *omnicomprensivo*, perché si dimostra in grado di tener conto della *prospettiva presente* dell'alunno e di quella *passata* (l'importanza di sapere tutta la storia dell'alunno); inoltre è uno sguardo che si rivela potente quando l'insegnante lo può *condividere* con la famiglia dell'alunno e i colleghi.

3.4. Una certa posizione nei confronti del proprio lavoro

Il quarto tratto dell'autorità che fa crescere, del maestro come autorità che fa crescere, prende la forma da determinate esigenze che l'insegnante esprime nei confronti del proprio lavoro. Innanzitutto *l'esigenza di ragionevolezza, di veridicità* dell'insegnante di voler verificare sempre quello che si propone: si ritiene importante suscitare domande nell'alunno, sottolineare la problematicità della conoscenza, la necessità di andare alla ricerca delle cause, del perché profondo delle cose. L'esigenza di veridicità dell'insegnante si dettaglia in *veridicità del proprio essere*, come bisogno di una presenza non formale, ma che esprima l'interezza del proprio essere; la non veridicità viene esperita come inautenticità della propria persona, quando ciò che si fa non tocca l'esistenzialità del proprio io (per es. un richiamo fatto in modo formale, che sorge dal ricoprire un ruolo e non da una reale convinzione della propria persona, oppure l'esigenza di ricapire per sé il valore di certe cose che si fanno, per esempio la lettura dei testi classici). La veridicità si esprime anche come necessità di una solidità dell'insegnante, di una sua posizione personale: "*Devi essere una personalità nel senso di avere una propria identità*".

Il bisogno di *veridicità* connota anche *il fare dell'insegnante*: l'insegnante cerca il rapporto tra ciò che fa e la propria persona, cioè desidera, che si possa esplicitare il senso, l'utilità e il gusto delle materie scolastiche, non solo per il ragazzo, ma anche per sé. Questa

esigenza di veridicità ha influenza anche sulla *creatività*, sull'originalità della propria attività di insegnamento perché spinge a ricercare soluzioni nuove, attinenti alla realtà. Per esempio, non ci si accontenta di interlocutori immaginari, ma dovendo scrivere delle lettere o dovendo inventare storie per bambini piccoli, si cercano amici di penna reali o si va in visita all'asilo vicino per raccontare a loro quanto creato in classe. Il bisogno che il proprio fare sia vero, fa in modo che l'insegnante presti maggiore *attenzione alla realtà* e al contesto in cui ci si trova: si sperimenta che la realtà è fonte di risorse inaspettate, di come molte idee nascano di fronte a quello che accade e che seguirla è la strategia migliore anche dal punto di vista dell' ottenimento dei risultati scolastici.

Altri due aspetti di questa posizione dell'insegnante di fronte al proprio lavoro riguardano il rapporto con ciò che è diverso, altro da sé e il fatto che le sue azioni tante volte si rivelino non *standard*. La *diversità* dell'altro, esperita nel rapporto con il ragazzo e la classe, è qualcosa che a volte disorienta o crea disagio: tuttavia non censurando questo aspetto si possono poi aprire fattori nuovi e positivi; la diversità spinge anche alla percezione dell'indicibilità dell'altro, che può non essere corrispondente a sé, "*eppure non sai cosa sarà di lui*". La diversità viene esperita anche di fronte a ciò che è imprevisto: c'è una imprevedibilità che disturba (come quella *dell'alunno polemico che in realtà esplicita quello che gli altri non hanno il coraggio di dire*) ed una imprevedibilità quasi impercettibile (*come la ragazzina che per il mal di gola chiede di non partecipare alla lezione di canto, che potresti accantonare andando avanti per la tua strada, invece vuoi rispondere anche a lei*). Celata nelle diverse pieghe della diversità, c'è sempre la possibilità di qualcosa di più ed è forse per aprirsi a questo che l'insegnante non teme di uscire dai canoni *standard*. Questo si manifesta in un fare diverso di iniziative, azioni, decisioni attraverso le quale si mira alla crescita dell'alunno; c'è poi un livello che riguarda più gli aspetti burocratici (es. programmazioni), le norme valutative (disciplina della classe, valutazione che tiene conto della totalità del ragazzo) o il modo di affrontare il rapporto pedagogico (scuse pubbliche dell'insegnante, l'affronto di certi problemi della classe). Interessante che alle radici della non standardicità, non si nota uno spirito contestatore o indipendente dell'insegnante, ma un voler stare davanti alla viva presenza dei ragazzi che interpella, sollecita il maestro e che lo spinge

in seguito ad un agire diverso.

4. La crisi dell'autorità: ipotesi di risposta

I tratti appena presentati inerenti la figura dell'insegnante come autorità che fa crescere incrementano la domanda su come si sia passati da una concezione iniziale e originaria di autorità come ciò che fa crescere ad un'autorità che viene rifiutata, perché considerata invasiva, limitante e dannosa.

Il filosofo dell'educazione Prairat (2012) facendo riferimento al panorama francese, presenta un'interessante panoramica delle ipotesi di spiegazione che vengono offerte rispetto a quello che lui definisce l'erosione dell'autorità educativa: la lettura sociologica, filosofica ed antropologica. L'idea centrale della *lettura sociologica* (François Dubet, Marie Duru-Bellat), si snoda attorno alla perdita di fiducia, di credibilità che definisce la scuola odierna. L'insegnante rappresenta una istituzione, la scuola, la quale non mantiene le promesse. Volendo risolvere il problema sono necessari una risposta e un rimedio di tipo politico, perché si nota che dove la scuola funziona, dove i ragazzi raggiungono buoni risultati scolastici, gli insegnanti godono di autorità.

La seconda *lettura* proposta, quella *filosofica*, (Guy Coqas ir Alainas Renaut) è legata alla modernità e alla visione del mondo contemporaneo: l'esaltazione dei valori democratici della libertà e dell'uguaglianza e il loro penetrare non solo a livello politico, ma anche nelle sfere pre-politiche, a livello familiare e scolastico conduce alla situazione attuale di crisi dell'autorità dell'insegnante. È come se si affermasse che bisogna essere tutti uguali, tutti alla pari e questo taglia alle radici la possibilità dell'esistenza dell'autorità.

La *lettura_antropologica* (Revault d'Allonnes, Foessel) sottolinea come ai nostri tempi vi sia una tirannia del presente. Il passato non è dimenticato, ma è una categoria che non ci parla più, ha perso la propria forza, la propria legittimità. Per questo non si riesce a dare nulla alle nuove generazioni e l'autorità appare come qualcosa di lontano, inimmaginabile ed estraneo al contesto attuale.

Alla luce dei risultati della ricerca empirica effettuata è possibile formulare una nuova ipotesi di lettura per cercare di comprendere la parabola dell'autorità, la sua perdita di significato ai nostri giorni. Si potrebbe definire questa nuova proposta di spiegazione come *una*

lettura di tipo più esistenziale e personale. C'è, soprattutto tra gli adulti (e non solo) un certo smarrimento a livello dell'essere, una certa debolezza e reticenza che si manifestano rispetto alla propria persona e alle sue possibilità costruttive in una sfera che superi il piano prettamente individuale.

Nelle esperienze raccolte, emergono due elementi fondamentali che si contraddistinguono come punti positivi per una ricomprensione dell'autorità e che attraversano trasversalmente i quattro aspetti precedentemente presentati come tratti costitutivi del maestro come autorità che fa crescere: il primo è l'attenzione alla realtà e il secondo è una rinata consapevolezza dell'io.

5. *Possibilità per una ripresa*

Il primo fattore fondamentale per questa possibilità di ripresa è *la realtà*. Riguardare la realtà nella sua totalità, prestare attenzione ad essa, affinare lo sguardo per andare oltre ciò che è immediatamente visibile, si è dimostrato un atteggiamento estremamente valido, in grado di aprire ad una novità verificabile poi a livelli diversi. Tanti episodi di far crescere raccontati dagli insegnanti testimoniano in modi diversi una "ripartenza" di fronte a qualcosa che accade, a qualcosa di reale anche se a prima vista piccolo, banale o casuale. Mettere al centro la realtà apre ad un'idea di creatività dell'insegnante che nasce guardando al reale, in obbedienza ad esso, stando attento ad intercettarne i possibili suggerimenti e le possibilità inaspettate. La percezione della datità del ragazzo come parte della datità della realtà diventa apertura a ciò che è diverso e all'imprevisto.

Così pure l'accentuazione della realtà, del rapporto con essa, facilita l'accorgersi che le materie scolastiche e la disciplina (per es. le regole della classe) quando allentano il legame con la realtà diventano ambigue e perdono il loro valore educativo. La perdita del rapporto con la realtà è un fattore essenziale, che viene indicato come tratto distintivo della modernità anche da Zambrano, filosofa spagnola il cui pensiero si sviluppa, come riflessione sulla propria esperienza di insegnamento. Constatando come l'esaltazione dell'uomo fatta dalla modernità, abbia portato ad un ampiamento del soggetto, in senso restrittivamente razionalistico e ad un rimpicciolimento della realtà (Zambrano, 1992, p.53), la filosofa invita ad un ripensamento che prende la forma appunto di un ritorno al reale.

"*L'epoca moderna può definirsi come quella in cui avviene la crisi della realtà ... La realtà e l'essere che sta davanti ad essa – l'uomo – sono legati, seguono lo stesso destino, per così dire: se la realtà scompare, si nasconde, la coscienza si spegne*" (Zambrano, 2008, p. 146, p. 148).

"*Educare significa risvegliare – o aiutare a risvegliarsi – alla realtà ... Scoprire e sostenere la realtà fa scoprire se stessi, fa comparire. Realtà ed essere si sposano*" (Zambrano, 2008, p. 159).

L'altro fattore implicato in questa possibile ripresa è *una rinnovata coscienza dell'io* dell'insegnante. Nelle esperienze, seppur diverse, raccolte nella ricerca empirica, spesso tutto nasce da una mossa interna, una posizione personale dell'insegnante che decide di non essere formale, di non accontentarsi o di rifugiarsi in certi standard scolastici, ma osa mettersi in discussione. Questo apre al generarsi di una nuova autocoscienza dell'insegnante, che si manifesta come un io vivo, in grado di incontrare gli altri, di contagiarli, di rimetterli in moto attraverso la propria umanità rinata.

L'importanza della dimensione personale è stata rilevata anche da Giussani, che ne ha sottolineato la valenza non solo in campo educativo, ma anche come contributo per la crescita della società in generale, contributo che tutti sono chiamati a dare.

"*In una società come questa non si può creare qualcosa di nuovo se non con la vita: non c'è struttura né organizzazione o iniziative che tengano. È solo una vita diversa e nuova [dentro la vita sociale] che può rivoluzionare strutture, iniziative, rapporti, insomma tutto*" (Giussani, 1978, p. 44).

"*Io dove mi posso ritrovare? La persona ritrova se stessa in un incontro vivo, vale a dire in una presenza in cui si imbatte e che sprigiona un'attrattiva, in una presenza cioè che è provocazione a sé*" (Giussani, 2010, p. 182)

Il presente intervento ha voluto riaccostarsi al tema dell'autorità con un taglio teorico particolare, che ha ripreso il significato originario del termine a partire dall'etimologia latina ed ha successivamente sviluppato questa ipotesi a livello empirico studiando le caratteristiche del maestro come autorità che fa crescere il ragazzo. A conclusione di questo percorso si può affermare che l'autorità come fattore di crescita dell'altro è una possibilità reale anche nella nostra società odierna, che non necessita di particolari precondizioni istituzionali e sociali, ma richiede l'umile ascolto della realtà e il

coraggio di farsi provocare da essa, mettendo in moto la propria umanità così come è.

Bibliografia

F. Altarejos & C. Naval, *Filosofia dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2003

H. Arendt, *Tarp praeities ir ateities*, Vilnius, Aidai, 1995

Eadem, *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2005

C. Barnao & D. Fortin, *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*, Erickson, Trento, 2009

M. Borghesi, *Il soggetto assente: educazione e scuola tra memoria e nichilismo*, Itaca, Castel Bolognese, 2005.

G. Chiosso, *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*, Torino, SEI, 2009

A. Del Noce, Autorità, in *Enciclopedia del Novecento*, Roma, Treccani, 1975

H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, a cura di G. Vattimo, Milano, Bompiani. 1983

A.Giorgi, *The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure*, in "Journal of Phenomenological Psychology", 28(2), 235–260, 1997

L. Giussani, *Movimento, "regola" di libertà*, a cura di O. Grassi, in CL Litterae Communionis, n. 11, novembre 1978, p. 44.

Idem, *Agli educatori. L'adulto e la sua responsabilità.* Quaderni, 7, Cooperativa Editoriale Nuovo Mondo, Milano, 1990

Idem, *Il rischio educativo: come creazione di personalità e di storia*. Torino, SEI, 1995

Idem, *L'io rinasce in un incontro*, Milano, Rizzoli, 2010

K. Jaspers, *Esistenza ed autorità*, Japadre, L'Aquila, 1977

P. Meirieu, *Le maître, serviteur public*. Conférence donnée dans le cadre del'École d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone, 2008

L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*: *prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007

Eadem, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in "Education Sciences & Society", 1(1), 2010a, 143-156.

Eadem (Ed.), *Dire la Pratica: la cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2010b

F. Nuvoli, *L'autorità della libertà*. Torino, Società Editrice Internazionale, 2010

E. Prairat, *L'autorité éducative: déclin, érosion ou metamorphose*. Presses Universitaires de Nancy, 2010

Idem, Conférence – débat "L'autorité éducative: fondements, enjeux et perspectives", 2011

Idem, *L'autorité éducative au risque de la modernité*, in "Recherche et formation", 71/2012

P. Ricœur, *Les paradoxes de l'autorité*, "Philosophie, Bulletin de Liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles", C.R.D.P. , n° 7, février 1995, p. 6-12

A. Scola, *Education and Integral Experience*, in *COMMUNIO-SPOKANE THEN WASHINGTON* -, *30* (1), 95-109, 2003

C. Sità (2012), *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa,* Roma, Carocci, 2012

M. Van Manen, *"Doing" phenomenological research and writing: an introduction*, Monograph No. 7, Curriculum Praxis Dept of Secondary Education, University of Alberta, 1984

M. Zambrano, *I Beati*, Milano, Feltrinelli, 1992

M. Zambrano, *Per l'amore e per la libertà: scritti sulla filosofia e sull'educazione*, Casale Monferrato, Marietti, 2008

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 59-92

Concetto Marchesi costituente

Giovanni Gonzi

Concetto Marchesi fu insigne docente e studioso di Letteratura latina. Prese parte alla Resistenza e venne eletto all'Assemblea costituente (1946-1948) in rappresentanza del Partito comunista italiano. In tale sede ebbe un ruolo attivo nella stesura degli articoli della Costituzione repubblicana relativi alla politica culturale, educativa e scolastica.

Concetto Marchesi was a distinguished lecturer and scholar of Latin literature. He took part in the Italian Resistance and was elected to the constituent assembly (1946-1948) representing the Italian Communist party. In this context he played an active role in the preparation of the articles of the Republican constitution related to educational and educational cultural policy.

Parole chiave: Marchesi, Costituzione repubblicana, Cultura, Educazione, Scuola

Key-words: *Marchesi, Republican constitution, Culture, Education, School*

1 . *Cenni biografici*

Uno dei padri costituenti che ebbe un ruolo di grande rilievo sia in fase preparatoria sia in sede assembleare per la stesura della Carta costituzionale fu senza dubbio Concetto Marchesi.

Siciliano – era nato a Catania il 1° febbraio 1878 –, si interessò fin da giovinetto ai problemi politici e sociali. A sedici anni, studente liceale, diede vita a un giornalino scolastico intitolato "Lucifero". Gli eccessi verbali del suo articolo di fondo, ove si inneggiava all'anticlericalismo di Carducci e di Mario Rapisardi, docente di Letteratura italiana e latina nell'ateneo della città etnea, furono sanzionate con un mese di reclusione, da scontare al raggiungimento del diciottesimo anno di età.

Precoce lettore di autori quali Prudhon, Mazzini e Marx, nel 1895

entrò nel Partito socialista italiano e si iscrisse alla facoltà di Lettere dell'università della sua città. Nel 1896 usciva la sua prima pubblicazione dal titolo *Battaglie*, volume di poesie nel quale si auspicava il riscatto dei diseredati e si denunciavano le ingiustizie di classe. Al compimento dei diciotto anni, scontato il mese di carcere cui era stato condannato due anni prima – al quale se ne aggiunse un secondo per aver oltraggiato una guardia carceraria chiamandola "rospo" – non volle rimanere a Catania e si trasferì all'università di Firenze, dove si laureò nel 1899 con una tesi sull'umanista e filologo fiorentino Bartolomeo della Fonte. Subito dopo iniziò l'insegnamento in istituti ginnasiali e liceali, sia in Sicilia sia nel Continente. Nel 1906 ottenne la cattedra di Latino e greco al liceo di Pisa e nella città toscana fu eletto due anni dopo consigliere comunale come democratico radicale. A livello scientifico continuò a mantenere i contatti col latinista vicentino Remigio Sabbadini, suo docente all'università di Catania, di cui sposò la figlia Ada. Sabbadini indirizzò l'allievo verso l'interpretazione storico-contenutistica degli autori latini e delle loro opere.

La rilevante produzione di quegli anni gli valse nel 1915 la libera docenza in Letteratura latina e la chiamata in cattedra presso l'università di Messina. Nel 1923 conseguì una seconda laurea in Giurisprudenza e ottenne il trasferimento all'università di Padova. In tale sede rimase fino al 1948, anno del suo collocamento a riposo. Iscrittosi al Partito comunista d'Italia fin dalla sua fondazione (Livorno 1921), aderì alle posizioni ideologiche di Amadeo Bordiga e prese parte al dibattito politico con articoli apparsi sulle testate della neoformazione. Nei suoi scritti equiparava il fascismo alla democrazia borghese e criticava con veemenza il tradizionalismo della Chiesa e l'ambiguità del Partito popolare.

Con l'avvento della dittatura fascista Marchesi interruppe l'attività giornalistica per dedicarsi esclusivamente all'impegno accademico, mantenendo solo sporadici contatti col partito. I suoi sforzi furono indirizzati a lavori monografici, ma soprattutto alla stesura della monumentale *Storia della letteratura latina*, in due volumi (1925-27), che ebbe molteplici edizioni e ampliamenti.

Solo nella primavera del 1943, dopo un lungo periodo di disimpegno politico, riallacciò rapporti con alcuni esponenti del PCI. Nel maggio faceva pervenire alla regina Maria José una lettera ove dichiarava la disponibilità del partito ad appoggiare un eventuale governo antifascista. Caduto il regime, nel settembre dello stesso anno fu tra i

fondatori del Comitato di Liberazione Nazionale (CNL). Nominato dal governo Badoglio rettore dell'università di Padova, dopo la costituzione della Repubblica sociale italiana (RSI) le sue dimissioni furono respinte dal ministro repubblichino dell'Educazione nazionale Carlo Alberto Biggini. Osteggiato dal PCI per aver conservato la carica, il 1° dicembre indirizzò agli studenti dell'ateneo patavino un accorato appello, di cui si riportano i passi più significativi:

> Studenti dell'università di Padova! Sono rimasto a capo della vostra università finché speravo di mantenerla immune dall'offesa fascista e dalla minaccia germanica; fino a che speravo di difendervi da servitù politiche e militari e di proteggere con la mia fede pubblicamente professata la vostra fede costretta al silenzio e al segreto. ... Oggi il dovere mi chiama altrove e oggi non è più possibile sperare che l'università resti asilo indisturbato di libere coscienze operose, mentre lo straniero preme alle porte dei nostri istituti e l'ordine di un governo, ... che ardisce chiamarsi repubblicano, vorrebbe convertire la gioventù universitaria in una milizia di mercenari e sgherri massacratori. ... Studenti, non posso lasciare l'ufficio di rettore dell'università di Padova senza rivolgervi un ultimo appello. Una generazione di uomini ha distrutto la vostra giovinezza e la vostra patria. Traditi dalla frode, dalla violenza, dall'ignavia, dalla servilità criminosa, voi, insieme con la gioventù operaia e contadina, dovete rifare la storia dell'Italia e costruire il popolo italiano. [...] Studenti, mi allontano da voi con la speranza di ritornare a voi maestro e compagno, dopo la fraternità di una lotta insieme combattuta. Per la fede che vi illumina, per lo sdegno che vi accende, non lasciate che l'oppressore disponga della vostra vita, fate risorgere i vostri battaglioni, liberate l'Italia dalla schiavitù e dall'ignoranza, aggiungete al labaro della vostra università la gloria di una nuova più grande decorazione in questa battaglia suprema per la giustizia e la pace nel mondo.

Nel frattempo Marchesi aveva lasciato la città e, dopo una breve permanenza a Milano, si era rifugiato in Svizzera. L'attraversamento del confine sarà descritto con accenti poetici ne *La bisaccia di Cratete*, racconto velatamente autobiografico che pubblicò sulla "Nuova Antologia" nel 1945. Durante la permanenza nella Confederazione elvetica svolse un'intensa attività: con il suo allievo Ezio Franceschini, che sarà poi rettore dell'università cattolica del Sacro Cuore di Milano, costituì l'associazione clandestina FRAMA (Franceschini-Marchesi), che tenne contatti con il CLN veneto e con il neo-costituito Partito d'azione; ebbe rapporti con il servizio di informazioni degli alleati; svolse anche lezioni per gli ufficiali internati nel campo di Mürren, nel cantone di Berna.

In una "lettera aperta" pubblicata il 24 febbraio '44 sul quotidiano svizzero "Libera stampa" ma apparsa anche su alcuni giornali nazionali, in risposta ad un editoriale di Giovanni Gentile sul "Corriere del-

la sera" ove il filosofo idealista auspicava concordia tra fascisti e antifascisti, Marchesi ribatteva sostenendo la necessità di proseguire senza indugio alcuno la lotta. L'ultima frase dell'articolo, nella versione apparsa sulla testata comunista "La nostra lotta" – "Per i manutengoli del tedesco invasore e dei suoi scherani fascisti, senatore Gentile, la giustizia del popolo ha emesso la sentenza: morte!" –, era un'aggiunta redazionale rispetto all'originale del Nostro. Per tale espressione posta in calce allo scritto alcuni hanno voluto erroneamente individuare in Marchesi il mandante morale dell' uccisione del filosofo e pedagogista siciliano, freddato – come noto – il 15 aprile 1944 davanti alla sua abitazione a Firenze da un gruppo di gappisti toscani.

Nel dicembre '44 Marchesi lasciò la Svizzera per Roma. Qui entrò a far parte del nuovo Comitato centrale del PCI ed ebbe importanti incarichi politici. Nelle votazioni del 2 giugno 1946, con 9.574 voti fu eletto all'Assemblea costituente per la circoscrizione di Verona, in rappresentanza del PCI.

2. *Cultura e scuola nella relazione di minoranza di Marchesi*

Concetto Marchesi era uno dei 104 comunisti eletti alla Costituente. Il PCI aveva ottenuto il 19% dei suffragi, subito dopo il PSIUP (Partito socialista italiano di unità proletaria), una neo formazione costituitasi nel 1943 dalla fusione del Partito socialista e del movimento di unità proletaria, che aveva raggiunto il 20,7% dei voti. La maggioranza relativa spettava alla Democrazia cristiana, erede del Partito popolare italiano fondato nel 1919 da don Luigi Sturzo, con il 35,2% dei 556 membri complessivi dell'Assemblea. I risultati della votazione rispecchiavano percentualmente quelli delle precedenti elezioni amministrative, che erano state anticipate di qualche mese rispetto alle consultazioni del 2 giugno per conoscere l'orientamento politico della nazione dopo tanti anni di dittatura.

I rappresentanti del quadripartito (DC, PSIUP, PCI e Partito repubblicano con il 4,4% delle preferenze), che avevano dato vita al secondo gabinetto De Gasperi, detenevano quasi l'80% dei voti, ma né la DC da un lato né il PCI e il PSIUP dall'altro potevano contare su una maggioranza assoluta: da qui l'importanza degli schieramenti minori (Partito liberale, Monarchici, L'uomo qualunque, Partito d'azione e altri raggruppamenti) e la necessità, in mancanza di una maggioranza ideologicamente omogenea, di trovare soluzioni compromissorie

nell'elaborazione della Carta costituzionale. E ciò anche fine di evitare – soprattutto per i partiti di sinistra – di mettere in crisi i governi di unità nazionale e di ampia coalizione costituitisi dopo la caduta del regime.

Marchesi, che era stato presidente della Commissione Istruzione e Belle Arti – una delle dieci di cui si componeva la Consulta nazionale, l'Assemblea legislativa provvisoria che aveva operato dal 25 settembre 1945 al 2 giugno 1946 –, entrò a far parte della Commissione dei Settantacinque, costituita nella seduta plenaria del 25 luglio 1946 con il compito di predisporre un progetto di Costituzione. Suddivisa poi in tre sottocommissioni che dovevano occuparsi rispettivamente dei diritti e doveri dei cittadini, dell'ordinamento della Repubblica e dei diritti e doveri economici, il Nostro operò nell'ambito della prima, che aveva il compito di occuparsi anche dei rapporti etico-sociali e quindi dei problemi culturali, educativi e scolastici. La prima sottocommissione era formata da 18 membri: presieduta dal democristiano Umberto Tupini, comprendeva sette democristiani, tra cui Giuseppe Dossetti, Giorgio La Pira e Aldo Moro, tre comunisti (Leonilde – nota Nilde – Iotti, Palmiro Togliatti e Concetto Marchesi), quattro socialisti e altri cinque costituenti in rappresentanza del Partito repubblicano, del Partito liberale, del Partito democratico italiano, della Democrazia del lavoro e dell'Uomo qualunque. Il rapporto di forze rispecchiava quello dell'Assemblea costituente, anche se si poteva notare un certo squilibrio verso destra.

La stesura degli articoli riguardanti la scuola fu affidata a Moro, in qualità di rappresentante del partito di maggioranza, e a Marchesi quale esponente dello schieramento laico. Nella sua relazione il giovane giurista democristiano, con tono pacato, misurato, apparentemente distaccato e dimesso, ma con argomentazioni incalzanti, sostenne la necessità che la Carta costituzionale garantisse il diritto della persona all'istruzione, quello dei genitori di educare i figli e quello di enti e privati di esercitare la funzione educativa.

La difesa della scuola non statale costituì il tema centrale del suo intervento. Categorica era inoltre la sua richiesta di conservare in ogni ordine e grado scolastico l'insegnamento religioso, che non poteva essere arbitrariamente sostituito dal dogma laicista, rifiutato dalla stragrande maggioranza del popolo italiano. Infine concludeva sostenendo che lo Stato aveva il dovere di concedere sussidi e sovvenzioni alla scuola non statale, così come avveniva per ogni iniziativa privata fina-

lizzata al pubblico interesse.

In sostanza le tesi sostenute da Moro altro non erano se non il vecchio programma del Partito popolare, arricchite di tutta la politica svolta fin dal 1922 da parte della Chiesa in ambito scolastico, oltre ai frutti e ai diritti acquisiti dopo l'entrata in vigore dei Patti lateranensi. I concetti espressi nella relazione erano condensati in tre articoli che il giovane giurista pugliese proponeva per il testo costituzionale.

Alla relazione di Moro si contrappose quella dell'ex rettore dell' università di Padova che, con foga e impulsività ben più accentuata rispetto al compassato avversario politico, esordiva sostenendo che lo sviluppo della cultura e l'ordinamento della scuola sarebbero dovuti essere di esclusiva competenza del legislatore ordinario. Ma poiché la Democrazia cristiana – rifacendosi alla Costituzione della Repubblica di Weimar (1919) che dedicava all'istruzione un'intera sezione anziché a più recenti testi costituzionali come quello dell'Unione sovietica (1936) o quello della Francia di dieci anni dopo che rinviavano alla comune attività legislativa le norme riguardanti il sistema scolastico – intendeva regolare con disposizioni costituzionali l'intero settore educativo, non poteva esimersi dal formulare in merito sue considerazioni e proposte.

Proprio rifacendosi ad un articolo presente nella Costituzione della Repubblica tedesca, Marchesi sosteneva che l'arte e la scienza devono essere al servizio dell'umanità. "Esse accrescono la libertà dello spirito umano, ma di libertà hanno innanzitutto bisogno: e non possono degnamente e utilmente operare se costrette a fini determinati e condizionati. ... Lo Stato non ha un'arte come non ha una scienza; ma dell'arte e della scienza si giova per i suoi fini nazionali e sociali": donde il dovere dello Stato stesso di proteggerle e consentirne lo sviluppo anche attraverso la scuola.

Dopo una breve digressione storica sul mondo greco e romano ove non esistevano scuole statali, rilevava come dai tempi dell'Impero di Augusto in poi lo Stato fosse andato via via acquistando una funzione preminente in ambito educativo. Pertanto spettava prioritariamente allo Stato tale prerogativa, che doveva essere indirizzata indistintamente a tutti i cittadini, in modo da assicurare a ogni persona condizioni di uguaglianza, pur nelle diversità di genere, razza, religione e opinione che la nuova Carta costituzionale era tenuta ad assicurare.

Ai partiti centristi e di destra contestava l'intenzione di voler affidare l'istruzione a regioni e comuni. A suo avviso era invece da esclu-

dere ogni forma di decentramento, poiché solo una struttura unitaria avrebbe garantito alla scuola parità di trattamento e di condizioni su tutto il territorio nazionale, ed evitato di penalizzare ulteriormente il Mezzogiorno della penisola. Purtroppo, proseguiva,

> ... l'istituto scolastico oggi è in crisi di dissoluzione: e aspetta una disciplina con la stessa ansietà con cui il popolo italiano aspetta lavoro e pane. L'istruzione elementare è in gravissima penuria di locali, di attrezzi, di maestri; in talune zone ha già il quaranta per cento di analfabeti, in altre non si va al di là della terza classe; e l'istruzione obbligatoria per tutti è una delle tante disposizioni irrisorie che sembrano prese soltanto per dimostrare la mala volontà o la impotenza delle classi dirigenti. I maestri elementari aspettano ancora la rottura di quel ruolo chiuso che consente finora ad alcuni vivi più fortunati la felicità di ereditare il posto dei morti. ... È prima necessità della vita nazionale che l'alfabeto – potente nemico della miseria economica – sia imposto ad ogni cittadino in ogni plaga d'Italia. Lo Stato, associando in questo ruolo regioni e comuni, dovrà rendere *possibile* tale istruzione obbligatoria ... con l'aumento degli istituti scolastici e con un decoroso trattamento giuridico ed economico degli insegnanti.

Egli non escludeva la presenza di istituti scolastici gestiti da enti e privati (la cosiddetta "libertà d'insegnamento" tanto cara a don Sturzo), ma sosteneva che dovevano essere posti sotto il controllo dello Stato, il solo autorizzato al rilascio dei titoli di studio e dell' abilitazione all'esercizio delle professioni. In opposizione a quanto affermato da Moro, per Marchesi lo Stato era il solo responsabile dell' amministrazione finanziaria scolastica e non era ammissibile che enti e privati avessero facoltà di gestire parte del pubblico denaro.

Secondo l'ex rettore dell'università di Padova, contro la cultura elitaria e autoritaria del ventennio fascista, priva di coscienza civile e lontana dalla vita popolare e nazionale, era necessaria una rivoluzione costruttiva fondata sulla libertà e sulla giustizia. Occorreva – proseguiva con tono infervorato – la trasfusione di sangue nuovo nella scuola italiana: "bisognerà disperdere la folla degli spostati, che si va facendo sempre più numerosa; ... bisognerà attingere alla fonte ignota finora, alla inesauribile sorgente delle energie e delle capacità popolari; bisognerà portare nelle scuole medie e superiori la classe lavoratrice che finora ne è stata esclusa" e favorire un'effettiva valorizzazione delle intelligenze.

Richiamandosi ad un intervento dello statista piemontese Quintino Sella pronunciato alla Camera dei deputati nel dicembre 1881, la scuola della nuova Italia avrebbe dovuto attuare una rigorosa selezione basata sulle attitudini agli studi delle giovani generazioni e indiriz-

zare "... verso i gradi superiori della cultura quelli che ne sono stati esclusi non per difetto d'ingegno ma per difficoltà economiche insuperabili".

Riprendendo concetti già espressi in altre occasioni e condivisi dai rappresentanti di tutti i partiti, sostenne che occorreva estirpare il tumore dottorale. Era urgente socchiudere anziché spalancare le porte dell'università, allontanando i non meritevoli, poiché il Paese aveva un eccessivo numero di laureati. Lo Stato avrebbe dovuto farsi carico – anche sul piano economico – di formare una "leva dell'intelligenza" per preparare e addestrare nella scuola e nell'università aperte al popolo i futuri reggitori di uno Stato democratico.

Il relatore confutava la tesi avanzata da Moro e contenuta nel programma politico della DC secondo la quale la famiglia era "... l' organo competente, l'unico organo competente all'educazione dei figli. Potremmo non negarlo: sebbene all'affermazione che lo Stato può essere il più prepotente violatore delle coscienze sia lecito rispondere che la famiglia può esserlo di più".

Criticava altresì l'abuso delle parificazioni concesse alla scuola privata, soprattutto di tipo confessionale. Marchesi non negava alla famiglia il diritto di mandare i figli in una scuola privata. Tuttavia non poteva fare a meno di osservare che in molti istituti privati venivano concesse intollerabili facilitazioni per il conseguimento del titolo di studio a coloro che erano nelle condizioni di pagarsi l'ingresso e di corrispondere un adeguato compenso per il beneficio ricevuto. Nella maggior parte dei casi tali strutture erano ricettacolo di studenti non in grado di superare le difficoltà della scuola di Stato. Alla scuola privata contestava quindi non il diritto di porsi in concorrenza con la scuola pubblica, ma quello di rilasciare titoli legali di studio, prerogativa – ribadiva – che doveva essere esclusiva dello Stato e quindi della scuola pubblica.

La penultima e più corposa parte della relazione riguardava il mantenimento o meno dell'insegnamento religioso, che a detta di Moro avrebbe dovuto riguardare tutti i gradi scolastici. Dopo aver ricordato come la DC avesse fatta propria un'espressione coniata nel 1921 da Gentile nel volume *Educazione e scuola laica*, secondo la quale "Oggi ritornano di moda le vecchie rimasticature sulla scuola laica con argomenti che sanno di muffa e di tanfo", Marchesi svolgeva un rapido *excursus* sulle passate vicende riguardanti l'insegnamento religioso e ricordava come la commissione parlamentare incaricata di riferire sul

progetto di legge Coppino avesse, nel febbraio 1876, giudicato "lesivo della libertà di coscienza" l'obbligo dello studio del catechismo. La successiva legge Coppino avrebbe poi abolito a partire del gennaio 1878 l'ufficio di direttore spirituale delle scuole secondarie di primo e di secondo grado. Solo con Giovanni Gentile l'insegnamento religioso avrebbe fatto nuovamente la sua comparsa con carattere obbligatorio nel settore elementare e facoltativo nella scuola media, quantunque il ministro idealista considerasse la religione una *philosophia minor*, destinata a risolversi nella conoscenza filosofica.

I successivi accordi tra Stato e Chiesa avevano reintrodotto l'insegnamento della religione cattolica in ogni ordine e grado. Ma, si chiedeva il relatore,

> È veramente religione quella che fa parte di un insegnamento ufficiale ed entra ... nel novero delle discipline scolastiche? L'ora dell'insegnamento religioso è diventata – salvo rari casi – un'ora di svagamento e di sfrenatezza disciplinare. ... La religione non s'insegna nelle scuole. La religione è ciò che dice la madre al bambino, nella preghiera ch'essa gli insegna, nell'atmosfera che gli crea; è nella immagine appesa al capezzale, negli stupori affascinanti o nei raccoglimenti muti delle chiese. La religione è pure nell'aula della scuola dove parla il maestro che crede e sa diffondere intorno a sé l'alito della fede e del conforto divino, perché così l'animo gli detta, non perché così gli impone il suo ufficio. La religione entra nella scuola attraverso la religiosità del maestro; e può, anche nell'insegnamento superiore, divenire fonte di notizia e di meditazione. Ed io vorrei che, al posto di alcuni insegnamenti inutili, s'introducesse nelle nostre università, con maestri degni e non improvvisati, la cattedra di Storia delle religioni che ci aiuterebbe a rimuovere tanta ignoranza e tanta intolleranza.

Invero Marchesi non manifestava una radicale opposizione al mantenimento degli impegni concordatari, che tuttavia a suo giudizio non avrebbero dovuto costituire oggetto di norma costituzionale bensì di semplice disposizione ordinaria. Anche al fine di non precludere al gruppo laico la possibilità di dialogo e di una soluzione di compromesso con la parte avversa – pur dichiarandosi geloso della sovranità statale e mal tollerante di ingerenze ecclesiastiche nella civile amministrazione – non respingeva la possibilità di una collaborazione per la "... costruzione di quella conduttura religiosa che si vorrebbe impiantare fino ai piani superiori, in tutte le scuole". Completava le proprie considerazioni sul tema con un ulteriore riferimento storico riguardante la soppressione, nel 1872, delle facoltà di Teologia: se avesse potuto esprimere il proprio voto, si sarebbe pronunciato a favore del suo mantenimento, dato che considerava lo studio della teologia fonda-

mentale per lo sviluppo speculativo e dialettico.

Infine concludeva la sua lunga relazione soffermandosi sulle finalità educative della scuola. Al riguardo criticava la posizione dei democristiani più conservatori, definiti "il pulpito destro", secondo i quali non si poteva "... insegnare la verità prescindendo dalla Verità Somma, come non si poteva insegnare la morale prescindendo dal Sommo Bene". Per l'ex rettore simili affermazioni erano intollerabili. Rispettare le verità di fede non significava doverle assumere:

> Lo Stato non ha una scienza sua, come non ha una religione o una filosofia sua. ... Lo Stato può disciplinare l'insegnamento scientifico nelle scuole, ma non può preferire alcun determinato sistema; esso deve accogliere nelle pubbliche università il filosofo e il fisiologo idealista, quello cattolico, quello materialista. Ognuno di essi nell'università deve poter professare secondo che pensa: e nessuna disciplina e nessun metodo d'insegnamento devono essere esclusi quando servono ai fini della conoscenza e dell'educazione intellettuale.

La fede religiosa, per molti intima esigenza dello spirito, poteva senza dubbio favorire nel credente il proprio processo di perfettibilità morale, ma non poteva essere imposta a coloro che ritenevano che funzione della scuola non fosse la preparazione a una vita ultraterrena ma la formazione morale e l'approfondimento delle conoscenze. "Si dice – proseguiva – che la religione cattolica dev'essere assunta come religione di Stato e come tale insegnata anche nelle scuole perché l'Italia è nella grandissima maggioranza cattolica. Certamente è così. Ma lo Stato non è costituito dalla maggioranza dei cittadini ma da tutti i cittadini; e non dev'essere rappresentante dei più e tollerante dei meno". Queste ultime considerazioni non appaiono in linea con quanto in precedenza sostenuto circa la possibilità di realizzare una conduttura religiosa in ogni ordine scolastico. Di fatto l'ultima parte del suo intervento anticipava quello che sarebbe stato in sede assembleare il suo atteggiamento intransigente nei confronti dei Patti lateranensi, ma soprattutto del loro inserimento nel testo costituzionale:

> La conciliazione tra Stato e Chiesa – sosteneva – è avvenuta. Da tanti anni si sentiva ripetere questa parola, per eliminare un dissidio che pareva troppo prolungato e fastidioso. Ma che la conciliazione – mi riferisco sola ai termini del Concordato – sia fondamentalmente e stabilmente avvenuta è lecito dubitare; ed è lecito dubitare che ciò possa avvenire. La parola stessa conciliazione ha in sé qualcosa di precario e di fragile che non cessa di alimentare sospetti e timori: specie tra Chiesa e Stato. La Chiesa ha bisogno di libertà, non di conciliazione. Stato e Chiesa hanno ciascuno un fine loro proprio, verso cui si avviano continuamente. Quando si sono incontrati, si

sono combattuti. C'è chi ha pensato sia questo il loro destino: e che così avverrà per l'avvenire.

L'intervento si concludeva con la proposta di questi sei articoli:

Art. 1

L'arte e la scienza sono liberi: e liberi sono i loro insegnamenti.

Art .2

L'istruzione – primaria, media, universitaria – è funzione di Stato, in quanto essa rappresenta, sopra ogni interesse privato e familiare, l'interesse nazionale.

Lo Stato detta i principi generali in materia d'istruzione, e tutta l'organizzazione scolastica è sotto il suo controllo.

Il conferimento dei titoli legali di studio e di abilitazione professionale spetta allo Stato il quale stabilisce le prove e le condizioni necessarie per conseguirle.

Art. 3

La scuola è aperta al popolo. Ogni cittadino ha diritto a tutti i gradi di istruzione, senz'altra condizione di quella dell'attitudine e del profitto.

La Repubblica detterà le norme che garantiscono ai più meritevoli l'esercizio di tale diritto.

L'insegnamento primario – da impartirsi in otto anni – è obbligatorio e gratuito fino ai quattordici anni.

Scuole gratuite di lavoro saranno istituite presso fabbriche, aziende rurali, cantieri, ecc., perché i giovani lavoratori possano meritare in poco tempo una effettiva qualifica di mestiere.

Art. 4

L'organizzazione di istituti privati d'insegnamento e di educazione è permessa sotto la vigilanza e il controllo dello Stato e nei limiti della legge.

La scuola privata ha pieno diritto alla libertà d'insegnamento.

Art. 5

Tutte le organizzazioni educative popolari – circoli di cultura, di fabbrica e di villaggio con le loro biblioteche, università popolari, scuole serali, associazioni sportive, ecc. – sono favorite dallo Stato.

Art. 6

I monumenti artistici, storici e naturali del Paese costituiscono un tesoro nazionale e sono posti sotto la vigilanza dello Stato.

3. I suoi interventi in sede di prima sottocommissione

La discussione in sede di prima sottocommissione sui temi culturali e quindi sugli articoli proposti da Moro e Marchesi si svolse dal 18 al 30 ottobre 1946. I due uomini politici si erano in precedenza incontrati più volte al fine di unificare le loro richieste, ma avevano trovato l'accordo solo su alcuni punti.

Proprio nella seduta del giorno 18 Giovanni Lombardi, esponente del PSIUP – che sarebbe venuto a mancare il giorno 29 dello stesso

mese – proponeva in nome del suo partito altri sei articoli riguardanti cultura e scuola, in alternativa a quelli dei due relatori ufficiali. Lombardi, insigne avvocato e docente di discipline giuridiche presso l'ateneo di Napoli, era subentrato in sottocommissione al dimissionario Sandro Pertini. La nuova bozza, che l'esponente socialista avrebbe poi ritirata, rischiava di rendere più difficoltosa la discussione e di impedire di trovare in tempi brevi una soluzione già in parte condivisa. L'iniziativa di Lombardi era inoltre testimonianza di una scarsa compattezza delle forze di sinistra, a fronte dell'intransigenza della DC e dei partiti a lei apparentati nel voler difendere i propri punti di vista.

Dal 18 al 24 ottobre ci si limitò a prendere in esame e a discutere, da parte di tutti i componenti la sottocommissione, le diverse formulazioni presentate dai relatori. In particolare Marchesi sostenne l'opportunità di conservare l'articolo da lui proposto sulla libertà dell'arte, della scienza e del loro insegnamento; nel merito asseriva che "... la libertà, confermata in un articolo iniziale e preliminare, non può costituire pericolo nemmeno per una scuola confessionale. ... La scuola a mio avviso non è confessionale, non è filosofica, non è dogmatica perché in essa deve esser ammesso qualunque principio e qualunque metodo d'insegnamento, purché non contravvenga ai princìpi elementari e fondamentali dell'educazione".

Nella seduta del 22 ottobre l'esponente comunista esprimeva nuovamente il proprio punto di vista sulla scuola privata, replicando a precedenti interventi di Moro e di Dossetti, e sul ruolo educativo della famiglia: "Lo Stato può riconoscere l'utilità della scuola privata, ma non può riconoscerne la necessità, perché così facendo verrebbe a riconoscere la propria insufficienza a provvedere ai bisogni dell' istruzione nazionale". Perciò riteneva indispensabile affermare in un articolo specifico la precipua funzione educativa dello Stato; e ciò anche al fine di contrastare due correnti a suo avviso estremamente minacciose: quella autonomistica, che avrebbe voluto assegnare a comuni e regioni l'istruzione primaria e secondaria, e quella cattolica, intenzionata a fare della scuola privata confessionale la scuola di fiducia delle famiglie italiane. Osservava come la consacrazione della famiglia, tanto presente nella relazione Moro, tendesse a "... considerare il nucleo domestico familiare come un organismo che vive in una specie di mondo sublunare, in un'atmosfera di immobile serenità; ... lo Stato è la grande famiglia che deve integrare le forze, a volte difettose, dell'istituto familiare". Sempre riferendosi alla scuola privata ribadiva

quanto già sostenuto nella sua relazione e cioè che essa non doveva comportare aggravio economico alcuno alle finanze pubbliche: "La scuola privata sia liberissima, fiorisca in tutte le parti d'Italia, ma fiorisca coi propri mezzi e goda delle sue libertà, non chieda l'intervento e il favore dello Stato, perché essa aprirebbe le porte ad un'ingerenza statale gravissima per la stessa libertà dell'insegnamento privato".

Dopo le ampie discussioni dei giorni precedenti, dal 23 ottobre il presidente Tupini iniziò a porre in votazione i commi concordati da Moro e Marchesi. I commissari furono concordi nel dichiarare la libertà dell'arte, della scienza e del loro insegnamento nonché il diritto dei cittadini di ricevere un'adeguata educazione e istruzione. Convennero di conservare l'esame di Stato per la conclusione degli studi secondari e per l'ammissione agli ordini professionali e riconobbero essere la scuola tra le fondamentali funzioni dello Stato, cui spettava dettare le norme fondamentali in materia di istruzione. Sui punti discordanti i due relatori furono ulteriormente invitati ad incontrarsi in orari non coincidenti con il lavoro in sottocommissione per cercare di raggiungere un'intesa.

Il giorno seguente si votò a favore della parità di trattamento tra scuole statali e non statali e sulla facoltà di enti e privati di aprire scuole ed istituti di educazione. Ripresi i lavori il 29 ottobre, i commissari si espressero unanimemente o a larghissima maggioranza per una scuola aperta al popolo, obbligatoria e gratuita per otto anni, e sulla necessità di assicurare ai capaci e meritevoli, anche se non abbienti, di poter raggiungere i più alti gradi dell'istruzione mediante il conferimento di sussidi, borse di studio ed altre provvidenze. A proposito dell'obbligo Marchesi, con visione anticipatrice, sostenne: "Si è voluto distinguere ... la scuola primaria e la scuola post-elementare: la scuola primaria è quella che si svolge in cinque anni come di consueto. La scuola post-elementare è quella che il legislatore potrà costituire soddisfacendo alle esigenze espresse da più parti, di una scuola media unica formativa". Come noto dovranno trascorrere sedici anni per riuscire a creare una scuola media unificata e oltre tre decenni – Tristano Codignola la definirà amaramente "la guerra dei Trent'anni" – per realizzare una media unica e uguale per tutti.

Maggiori difficoltà comportò l'approvazione del comma proposto da Marchesi, ma non sottoscritto da Moro, che intendeva favorire lo sviluppo dell'istruzione popolare mediante la creazione di scuole d'arte e di lavoro, di scuole di fabbrica e di villaggio e di biblioteche

circolanti. Esso verrà poi escluso nei successivi passaggi del progetto costituzionale.

Il clima disteso e di collaborazione che aveva caratterizzato le ultime fasi di lavoro della sottocommissione mutò radicalmente il 30 ottobre, quando fu posta in discussione la proposta dell'onorevole Moro di assicurare a tutte le scuole di ogni ordine e grado l'insegnamento della religione cattolica. L'opposizione delle sinistre fu categorica. Anche Marchesi, che nella sua relazione aveva mostrato un atteggiamento di non totale chiusura alle richieste dei democratico-cristiani di conservare l'insegnamento religioso nei vari ordini scolastici, ora manifestava una posizione di netta contrarietà. In un lunghissimo intervento si domandava:

> ... come mai, essendoci la famiglia, che è la prima assidua scuola di pratica religiosa, una Chiesa potentemente organizzata in Italia e nel mondo, una molteplicità di ricreatori educativi e religiosi frequentatissimi e bene attrezzati, ed infine una scuola cattolica privata, che è senz'altro – come deve essere – una scuola confessionale; come mai, essendo tutto ciò, possa ritenersi sede idonea a completare l'istruzione del fanciullo con l'insegnamento di verità religiose quella scuola media dove si debbono insegnare altre verità, e dove l'istruzione religiosa può diventare, come avviene qualche volta, strumento fazioso di avversione politica. Non nego che l'insegnamento religioso possa fare del bene anche a chi non crede, ma solo quando l'insegnante sia tale da far sentire l'universalità del precetto evangelico; può far del bene, come ogni insegnamento morale, quando venga da un'esperienza intima e da un'intima esigenza. Mentre per i cattolici non la coscienza umana, ma Dio è la norma suprema dell'opera dell'uomo, per molti del mio gruppo politico invece esiste una buona coscienza la quale, se anche non porta alla felicità celeste promessa dalla Chiesa, né alla felicità terrena che potrebbe risultare soltanto dal perfetto accordo tra il proprio operato e la propria coscienza, può essere di guida e di stimolo per un'ascensione spirituale. All'argomentazione di parte democratica che nei tempi attuali in cui l'anima della gioventù è come travolta da un torrente di dissoluzione, non suona male nella scuola la parola di un insegnante di religione, il quale faccia sentire tra i comandamenti terreni un comandamento divino, si obietta che questa voce è risuonata nella scuola media per circa venticinque anni e con quale risultato si può oggi vedere. ... Mi auguro che nella scuola l'opera dei cattolici sia feconda di bene, perché una morale, come quella del partito al quale appartengo, fondata sulla solidarietà sociale, non può essere in disaccordo con una morale predicata sinceramente in nome di Dio. I missionari che la Chiesa manderà nelle scuole vi troveranno un fecondo terreno di bonifica, ma questa missione non dovrà essere affidata ad insegnanti di religione, bensì ai molti maestri cattolici delle scuole elementari e ai molti e valenti professori delle scuole medie e dell'università.

Poi, replicando a Moro che aveva ribadito la possibilità dell' esonero dall'ora di religione a chi ne avesse fatto richiesta, l'esponente co-

munista dichiarava la dispensa, già prevista dalla riforma Gentile, lesiva e violentatrice della coscienza individuale, in quanto implicava "una dichiarazione di inimicizia esplicita e scritta: una confessione all'aperto". Sosteneva che egli stesso si sarebbe sentito esitante a sottoscrivere una siffatta richiesta, perché sarebbe potuto sembrare una dichiarazione di ateismo, vale a dire l'esplicita negazione di Dio.

Palmiro Togliatti si soffermava a sua volta su alcune considerazioni di Marchesi: in particolare sosteneva che troppo spesso nelle scuole, durante l'ora di religione, si faceva politica contro il Partito comunista. A testimonianza della sua affermazione sottoponeva all'esame dei commissari il volume in uso nelle scuole medie inferiori, dal titolo *Gesù Via*, scritto dal sacerdote Onofrio di Francesco e edito nel 1945 dalla S.E.I. di Torino. Nello sfogliare il libro faceva notare come le varie tipologie di malfattori erano tutte rappresentate col fazzoletto rosso al collo e molteplici erano le affermazioni secondo le quali tutti i mali della società erano da attribuirsi all'ideologia marxista.

Nell'impossibilità di trovare un punto di accordo tra le posizioni dei commissari cattolici e di quelli laici sull'insegnamento religioso, su proposta di Giuseppe Dossetti si decise – con 9 voti a favore, 2 astenuti e 1 contrario – di sospendere la discussione sul tema. Rinviato tale spinoso problema, per concludere i lavori della prima sottocommissione su cultura e scuola occorreva porre in discussione e votare l'articolo proposto da Marchesi sulla tutela da parte dello Stato dei monumenti artistici, storici e naturali del Paese. Su di esso Moro aveva dichiarato la propria disponibilità. Dopo vari interventi e precisazioni il testo venne approvato con la seguente aggiunta: "A chiunque [essi] appartengano ed in qualsiasi parte del territorio della Repubblica", quantunque il presidente Tupini e qualche commissario avessero espresso riserve sull'opportunità di inserire una siffatta norma nel testo costituzionale. Al riguardo Marchesi faceva presente di essere stato indotto a formularla nel timore che l'autonomia regionale, da lui paventata, potesse disporre liberamente di monumenti che a suo avviso dovevano essere di esclusiva competenza statale. Essa sarà successivamente – come si vedrà – stralciata dagli articoli riguardanti la cultura e la scuola e posta, dopo alcuni emendamenti e ampliamenti, tra i Princìpi fondamentali della Carta costituzionale.

L'insoluta questione riguardante l'insegnamento religioso sarà brevemente ripresa nella seduta pomeridiana del 19 dicembre, giorno della chiusura dei lavori della sottocommissione. In tale sede i rappresen-

tanti della DC rinunciavano ad un'esplicita dichiarazione sull'argomento, essendosi in mattinata votato a favore dell'inserimento in Costituzione di un articolo sul Concordato tra Stato e Chiesa: ciò avrebbe comportato *ipso facto* la presenza dell'insegnamento religioso nella scuola.

Invero i giochi non erano ancora completamente definiti, in quanto il lavoro svolto dalle sottocommissioni – in particolare quello relativo agli articoli non approvati – doveva essere sottoposto all'esame del Comitato di Coordinamento (o Comitato dei Diciotto, dal numero dei membri), organismo composto dal presidente e dai vicepresidenti dell'Assemblea affiancati da rappresentanti delle tre sottocommissioni. Esso aveva il compito di rivedere e riordinare tutto il materiale, per sottoporlo alla Commissione dei Settantacinque che avrebbe poi apportato solo alcune modifiche al testo da trasmettere all'Assemblea plenaria per l'ulteriore discussione, correzione e definitiva approvazione. Il Comitato di Coordinamento avrebbe comunque proseguito il proprio lavoro di limatura fino alla redazione finale del documento.

A ogni buon conto Marchesi, nella seduta del 19 dicembre faceva mettere a verbale che in sede assembleare avrebbe espresso il suo pensiero sull'articolo concernente il Concordato.

Contrariamente a quanto si potrebbe immaginare l'attività delle sottocommissioni ebbe scarsa eco, anche per la modesta attenzione riservatale dalla stampa.

Nel gennaio 1947 Pietro Calamandrei, nella rivista da lui fondata, "Il Ponte", sottolineava che "del lavoro costituzionale per ora nessuno sa nulla di sicuro; ... non è vero che la Costituente non lavori, ... ma l'atmosfera attorno alla Costituente italiana è brumosa: la gente ignora la sua attività e se ne disinteressa". Una delle poche eccezioni fu la pubblicazione, da parte del mensile comunista "Rinascita", della relazione di Marchesi col titolo *La cultura e la scuola*. Marchesi sarebbe successivamente intervenuto con uno scritto su un'altra testata del PCI, "Vie Nuove", intitolato *La scuola italiana solo per i democristiani?*, nel quale criticava l'atteggiamento possibilista e troppo collaborativo di Togliatti nei confronti dei rappresentanti dello scudo crociato, poco disponibili al dialogo politico. Il loro atteggiamento gli ricordava un distico dell'apologeta del IV secolo Firmico Materno che, rivolgendosi ai pagani, intimava loro: "Se volete la pace, trovatela nella nostra fede".

4. *Gli articoli 7 e 9 Cost.*

Il 4 marzo 1947 ebbero inizio i lavori in Assemblea plenaria per discutere ed approvare il progetto di Costituzione, la cui redazione da parte della Commissione dei Diciotto si era conclusa il 3 gennaio. Molti interventi effettuati dai *leader* dei vari schieramenti avevano riguardato i rapporti tra Stato e Chiesa e quindi l'inserimento o meno nel testo costituzionale dei Patti lateranensi, su cui i membri della prima sottocommissione non erano riusciti a trovare un accordo. La relativa discussione fu accesa e animata. I democristiani insistevano sulle tesi già sostenute, e cioè che la religione cattolica era professata dalla larghissima maggioranza dei cittadini, che il principio della libertà di culto era stato regolato in altri articoli del progetto e che in virtù dei Patti del Laterano si era raggiunta nel Paese la pace religiosa.

Su posizioni diametralmente opposte erano invece i rappresentanti dei partiti laici, peraltro indeboliti dalla scissione di Palazzo Barberini del gennaio di quell'anno, allorché il PSIUP si era diviso in due diverse formazioni: il Partito socialista italiano, con Pietro Nenni alla presidenza e Lelio Basso alla segreteria, e il Partito socialista dei lavoratori italiani, con a capo Giuseppe Saragat, che lasciava la presidenza dell'Assemblea costituente al vice Umberto Terracini; due anni dopo l'uscita dal PSI di altri esponenti guidati da Giuseppe Romita determinò la creazione del PSU (Partito socialista unitario) che, unitosi nel gennaio 1951 col PSLI, avrebbe dato luogo ad una nuova compagine denominata Partito socialista democratico italiano. La scissione era dovuta alla volontà di una parte di iscritti al PSIUP di svincolarsi dal PCI, di cui non condividevano la sudditanza all'URSS. Gli esponenti delle sinistre convenivano sul fatto che il Concordato non doveva essere inserito nella Carta costituzionale, trattandosi di un semplice accordo di diritto internazionale; sostenevano che con l'approvazione di un tale articolo si ponevano gli acattolici – e gli agnostici in genere – in una condizione di evidente inferiorità, imponendo alla Costituzione repubblicana un carattere retrivo e menomando al contempo la sovranità dello Stato. Del tutto infondato risultava il pericolo della disgregazione morale del popolo, così come era da escludere il rischio di un conflitto civile, già da tempo composto e superato.

Marchesi chiese e ottenne di parlare sull'argomento nella seduta del 14 marzo. Il suo discorso – secondo un criterio cui spesso ricorreva nei suoi interventi – iniziò con una ricostruzione storica dei rappor-

ti tra Stato e Chiesa, partendo dalla legge sulle Guarantigie del 1871, non accettata dalla Santa Sede, per proseguire sui tentativi di individuare un accordo portati avanti da Nitti e Orlando nel corso e subito dopo la prima guerra mondiale, fino alla sottoscrizione dei Patti lateranensi del 1929, che consentivano di raggiungere la conciliazione tra Stato e Chiesa e la tanto auspicata pace religiosa. Ricordava come, nel maggio '29, in quella stessa aula di Montecitorio in cui erano ora riuniti i Costituenti, Mussolini, "con quel suo fraseggiare fra l'altezzoso e il minaccioso, che finiva spesso con una volgarità, affermava che 'Lo Stato fascista rivendica in pieno il carattere di eticità. È cattolico, ma è fascista, anzi soprattutto, esclusivamente, essenzialmente fascista. Il cattolicesimo lo integra, ma nessuno pensi, sotto la specie filosofica e metafisica, di cambiare le carte in tavola'". Al duce replicava il papa Pio XI sostenendo la supremazia della Chiesa cattolica rispetto a ogni sistema statuale; per il Santo Padre qualunque entità politica doveva accordarsi con la dottrina e la pratica cattolica, senza le quali uno Stato cattolico non sarebbe potuto esistere.

L'ex rettore faceva presente come l'art. 5 del Concordato, che imponeva di allontanare dai pubblici uffici i sacerdoti apostati o irretiti da censura se a contatto immediato col pubblico, feriva il principio di uguaglianza e l'indipendenza dello Stato. Ricordava come in sede di sottocommissione sia Moro sia Dossetti avessero sostenuto la possibilità di apportare al Concordato quei ritocchi, previsti dall'art. 44, che avrebbero consentito di rendere i termini della pace religiosa perfettamente aderenti allo spirito liberale e democratico della Costituzione. "Ed allora – proseguiva – perché incuneare quei Patti nella nostra Costituzione, se già riconoscete che qualcuno va levigato? ... La Costituzione deve contenere quelle norme che hanno validità oggi e più ne avranno domani; non quelle che hanno già bisogno di cancellatura o correzioni". E continuava:

> Ma cosa vogliamo noi comunisti? La revoca dei Patti Lateranensi? Sarebbe una stoltezza e una colpa. Vogliamo la loro modificazione? Nemmeno. A modificarli ci penseranno, quando sarà opportuno (e credo che l'ora non debba tardare) le due parti interessate. Noi vogliamo che questi Patti Lateranensi non entrino nell'ossatura e non diventino parte integrante del nuovo Stato. Vogliamo che essi abbiano vigore come gli altri trattati, con quel senso di speciale osservanza che devono avere per noi italiani. Questa discussione non l'abbiamo voluta noi. Voi l'avete voluta: nessuno di voi poteva immaginare che sarebbe rimasto avvolto nel silenzio il tentativo di inserire quei Patti nella Costituzione repubblicana d'Italia. Con questi Patti, certamente una nuova storia è incominciata fra la Chiesa e lo Stato italiano. Noi vogliamo che

quella storia non si arresti; noi vogliamo che questi Patti siano mantenuti, anzi siano resi più validi in un'aura di libertà e di sincerità. Di sincerità, colleghi democristiani. Credeteci, sarà meglio per tutti. Da questi banchi nessuna offesa potrà venire alle anime religiose ed ai princìpi della solidarietà umana, nessuna offesa. Io comprendo un liberalismo anticomunista, capisco il liberale, il quale afferma che la libertà economica è fattore essenziale, indispensabile al progresso civile e individuale; non comprendo il cristiano ed il cattolico, il quale affermi che senza la professione di quella determinata fede positiva non si possa vivere onestamente, e generosamente. ... Fra questi banchi trovate i cristiani professanti; gli altri, quanti viviamo nel buio, ma viviamo onestamente, siano i cristiani partecipanti ... . Non ponete, onorevoli colleghi, barriere tra il comunismo e il cristianesimo. Mi rivolgo a voi che avete dottrina e coscienza. Non ponete barriere tra il comunismo e il cristianesimo. Da molti pulpiti si sente dire: essi, i comunisti, sono i nemici della civiltà. Un giorno, non so quanto lontano, da quei medesimi pulpiti si dirà: essi avevano ragione! ... e ha ragione l'onorevole Togliatti quando propone di scrivere nel primo articolo della Costituzione quelle due semplici parole che sono parole comuniste, che potrebbero e dovrebbero essere parole piene di profondo sentimento cattolico: Repubblica dei lavoratori. Sì, Repubblica democratica dei lavoratori, sarà questo il nuovo grande titolo di nobiltà che noi potremo dare al popolo italiano *(Vivi applausi a sinistra – Congratulazioni).*

Proprio Palmiro Togliatti, che in precedenza non si era mai mostrato favorevole all'inserimento in Costituzione di un articolo riguardante i Patti, il 25 marzo prese la parola per dichiarare che i comunisti avrebbero votato a favore dell'articolo in esame. Lasciando esterrefatti sia i costituenti laici sia quelli cattolici e pur definendo gli accordi del 1929 "l'ombra funesta del triste amplesso di Pietro e Cesare", affermava che obiettivo prioritario del suo partito era la conservazione della pace religiosa, dato che la classe operaia – nel supremo interesse dell'unione morale e politica dello Stato – non intendeva assumersi la responsabilità di un conflitto tra lavoratori comunisti e cattolici.

Sono state formulate più ipotesi per giustificare questa improvvisa e inattesa decisione del "Migliore" (con tale appellativo gli iscritti al PCI definivano il loro segretario). Probabilmente, da politico consumato, resosi conto che il numero dei costituenti a favore del sì era in maggioranza, aveva ritenuto opportuno non opporsi per poter eventualmente ottenere in futuro adeguate contropartite, come compenso da parte della DC alla disponibilità mostrata. È stato anche sostenuto che Togliatti, assicurando l'assenso del suo gruppo politico all'art. 5, poi 7 nella redazione finale del testo costituzionale, avesse ricevuto l'assicurazione che il PCI sarebbe rimasto partito di governo per altri vent'anni. Si è detto inoltre che alcuni costituenti comunisti, tenuti da lui in grande considerazione, avessero canali privilegiati con il Vati-

cano, che non era assolutamente disponibile a compromessi sull' articolo riguardante i Patti.

Posto in votazione per appello nominale nella serata dello stesso giorno, l'articolo fu approvato con 350 voti favorevoli e 149 contrari con la seguente formulazione:

Lo Stato e la Chiesa sono ciascuno nel proprio ordine indipendenti e sovrani. I loro rapporti sono regolati dai Patti lateranensi. Qualsiasi modificazione dei Patti, bilateralmente accettata, non richiede procedimento di revisione costituzionale.

Con la successiva modifica dell'espressione "bilateralmente accettata" in "accettata dalle due parti" diventerà l'art. 7 della Costituzione della Repubblica italiana.

Tra i comunisti furono esentati dal voto Fabrizio Maffi, limpida figura di medico quasi ottantenne, l'operaia torinese Teresa Noce, la combattiva Estella della clandestinità, compagna di Luigi Longo, e Concetto Marchesi. Marchesi fu personalmente autorizzato da Togliatti – che era legato al docente padovano da grande stima e amicizia – a non votare per ragioni di principio e coerenza. Al momento della chiama il Nostro si alzò dal proprio seggio e si allontanò ostentatamente dall'aula.

Togliatti o era stato cattivo profeta o era stato ingenuo nel ritenere realizzabili certe promesse. L'approvazione dell'articolo che assicurava la conservazione del rapporto tra Stato e Chiesa in termini concordatari sollevava i dirigenti della DC da ogni residua preoccupazione di confermare la coalizione governativa con PCI e PSI. E infatti il 5 maggio i comunisti furono estromessi dal governo, il 31 maggio la stessa sorte toccò ai socialisti.

Le motivazioni che indussero i democristiani ad escludere i partiti di sinistra dagli esecutivi di unità nazionale furono comunque anche altre, come la pressione in tal senso degli Stati Uniti d'America, da cui l'Italia dipendeva economicamente (Piano Marshall) e militarmente (nel 1949 sarebbe stata costituita la NATO), la firma a Parigi – nel febbraio '47 – del trattato di pace che concludeva diplomaticamente la seconda guerra mondiale, ma soprattutto il preoccupante calo di voti nelle residue elezioni amministrative dell'autunno '46 e in quelle siciliane dell'aprile 1947 per l'insediamento dell'Assemblea regionale, in cui il partito dello scudo crociato subì un vero e proprio tracollo, testimonianza che il suo elettorato moderato-conservatore si mostrava insofferente alla politica di larghe intese con le sinistre. Queste consi-

derarono l'uscita dalla compagine governativa un episodio contingente, senza rendersi invece conto che costituiva l'inizio di una svolta che sarebbe durata a lungo nel tempo. Infatti i socialisti rientrarono nell'esecutivo nel 1963, con la formazione di un governo di centro-sinistra, il Partito comunista, che poco prima avrebbe mutato la propria denominazione in Partito democratico della sinistra, tornò a cariche governative solo nel 1996.

* * *

Ancor più lunga e complessa fu la procedura per l'approvazione dell'art. 9 Cost. Come detto, nella seduta del 30 ottobre 1947, dopo un'animata discussione, l'articolo proposto da Marchesi con l'assenso di Moro venne approvato all'unanimità secondo la seguente formulazione: "I monumenti artistici e naturali, a chiunque appartengano e in qualsiasi parte della Repubblica, sono sotto la protezione dello Stato".

Nella seduta della prima sottocommissione dell'11 dicembre, convocata per un'ulteriore revisione degli articoli approvati, Marchesi osservò stupito come l'articolo suddetto fosse scomparso. Il presidente fece presente che, essendo stato considerato superfluo dal Comitato dei Diciotto, era stato stralciato dal testo. Alle rimostranze del suo proponente, Tupini ricuperava quanto eliminato, che veniva riproposto con una lieve modifica unanimemente accettata e consistente nello scambio di posto di due incisi (… in qualsiasi parte della Repubblica e a chiunque appartengano …, anziché … a chiunque appartengano e in qualsiasi parte della Repubblica…) della precedente stesura. Dopo l'esame della Commissione dei Settantacinque il testo diventava l'art. 29 del progetto di Costituzione. Ad esso era stata però inserita la seguente aggiunta: "Compete alla Stato anche la tutela del paesaggio".

Uno dei problemi che comportò un ampio dibattito sia in sede di seconda sottocommissione sia in sede assembleare fu quello delle autonomie e di quali materie affidare alle istituende regioni. Per procedere più speditamente su questa nuova e complessa tematica era stata nominata una commissione apposita, chiamata Comitato dei Dieci, dal numero dei suoi componenti. Un importante nodo da sciogliere era se concedere all'ente regionale un potere legislativo di primo grado (legislazione esclusiva) o solo di secondo e terzo (legislazione concorrente e integrativa o attuativa). Occorreva anche stabilire se tra le varie competenze da attribuire alle regioni, anziché lasciarle come prerogativa dello Stato, rientrasse la cura dei monumenti storici e artistici e la tutela del paesaggio.

La discussione in Assemblea dell'art. 29 del progetto di Costituzione ebbe luogo il 30 aprile 1947. Da parte del democristiano Edoardo Clerici fu proposta la sua soppressione, poiché lo riteneva "superfluo, inutile, alquanto ridicolo, incompleto e infelice nella dizione". Altri esponenti dello scudo crociato richiesero di rinviare la discussione al momento di deliberare le competenze amministrative delle regioni, mentre contro tale proposta si espresse l'azionista Tristano Codignola, a nome suo e di altri deputati.

Concetto Marchesi chiese di parlare per dichiarazione di voto:

> Quale autore di quel ridicolissimo articolo 29, non mi riferirò alle fonti di decoro stilistico e di serietà cui attinge l'onorevole Clerici. ... Io ho proposto quel ridicolissimo articolo accettato con voto unanime nella Commissione, con la previsione che la raffica regionalistica avrebbe investito anche questo campo delicato del nostro patrimonio nazionale. È vano che io ricordi ai colleghi che l'eccezionale patrimonio artistico italiano costituisce un tesoro nazionale, e come tale va affidato alla tutela e al controllo di un organo nazionale. Al Governo non spetta soltanto la tutela delle opere d'arte, ma spetta anche il restauro monumentale, che non si fa più coi vecchi criteri empirici e fantastici, ma con criteri che riguardano, volta per volta, le singole opere d'arte e che non si possono raccogliere in quei princìpi generali, ai quali dovrebbe conformarsi la regione nella sua potestà legislativa di integrazione ed attuazione. Ricordo d'altra parte che il Governo ha aperto la via al decentramento con l'istituzione delle Soprintendenze generali alle Belle Arti le quali hanno dato e danno ottimo frutto e devono, giornalmente quasi, lottare contro le esigenze locali che reclamano restauri irrazionali o demolizioni non necessarie. ... È stato poco fa citato lo Statuto siciliano. Io vengo recentemente dalla Sicilia e ho sentito quale turbamento ci sia di fronte a questo pericolo. La Sicilia è tutta quanta un grandioso e glorioso museo, e noi non dovremo permettere che interessi locali, che irresponsabilità locali abbiano a minacciare un così prezioso patrimonio nazionale *(Vivi applausi).*

Comunicava anche di essere stato incaricato dall'Accademia dei Lincei di portare in aula il voto dei suoi membri affinché fossero di pertinenza della nazione musei e gallerie, conservati al controllo dello Stato i grandi centri di scavo e di restauro dei monumenti e non si realizzasse il paventato passaggio dell'organizzazione delle Belle Arti agli enti regionali. Faceva presente come, nel 1945, la Francia avesse sottoposto al controllo nazionale i suoi grandi musei provinciali, che erano stati fino ad allora autonomi. E concludeva il suo appassionato intervento ricordando "... ai maestri di stile e di serietà che nessuna regione non potrà sentirsi menomata se sarà conservato, sotto il controllo dello Stato, al riparo di sconsigliati e irreparabili interventi locali, quel tesoro che costituisce uno dei nostri vanti maggiori". All'auspicio dell'Accademia dei Lincei si aggiungeva quello dell'Ac-

cademia di S. Luca, secondo quanto affermato subito dopo dall'on. Di Fausto.

Alla fine della seduta l'Assemblea approvò l'art. 29, che venne integrato dal 29 bis – dopo una lunghissima esposizione del democristiano Firrao accompagnata da frequenti interruzioni e vivi rumori – così formulato: "La Repubblica promuove la ricerca scientifica e tecnica e ne incoraggia lo sviluppo". Nel mese di luglio, nel corso della discussione sulle competenze regionali, monumenti storici, artistici e tutela del paesaggio rimasero tra le funzioni statuali, nonostante il tentativo di far rientrare quest'ultima tra le prerogative della regione.

Nelle concitate fasi conclusive dei lavori assembleari, il Comitato dei Diciotto avrebbe trasferito gli artt. 29 e 29 bis dal Titolo II relativo ai Rapporti etico-sociali all'art. 9 dei Princìpi fondamentali, secondo la seguente, definitiva formula:

La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio artistico e storico della Nazione.

Di questa modifica diede spiegazione il presidente della Commissione dei Diciotto, Meuccio Ruini, nell'ultima seduta del 22 dicembre, poco prima dell'approvazione definitiva dell'intero testo. Secondo Ruini, "Il Comitato ha ritenuto che non si debba fare un preambolo a sé, ma collocare all'inizio della Costituzione ... un gruppo di articoli che ... servano a meglio delineare «con principii fondamentali» i caratteri e, come è stato detto, il «volto» della Repubblica. Questa soluzione ha avuto l'unanime consenso non solo del Comitati, ma dei capigruppo, e non è stata presentata alcuna proposta di senso contrario".

Si deve perciò dare atto alla tenacia e alla capacità di persuasione di Marchesi l'approvazione di quell'articolo che – secondo quanto sostenuto nel 2005 dl presidente della Repubblica Carlo Azeglio Ciampi – è da considerarsi tra i più innovativi della nostra Costituzione repubblicana.

6. *L'approvazione degli articoli 33 e 34*

La discussione generale sugli articoli scolastici, unitamente a quelli sulla famiglia, si svolse dal 17 al 22 aprile. Si trattava degli artt. 27 e 28 del progetto costituzionale, approvati in prima sottocommissione e successivamente sottoposti al vaglio del Comitato di Coordinamento e della Commissione dei Settantacinque, che li aveva lasciati sostan-

zialmente inalterati. L'inclusione in Costituzione dell'articolo riguardante i Patti Lateranensi aveva favorito un ricompattamento delle forze di sinistra, ora più di prima intenzionate a dare battaglia sui temi riguardanti l'istruzione e la scuola. Soprattutto Concetto Marchesi era animato da spirito di rivalsa e dalla volontà di modificare gli esiti, ancorché provvisori, raggiunti nelle precedenti fasi.

Quale oratore di punta del suo partito, svolse il suo lungo, appassionato discorso nella seduta pomeridiana del 22 aprile. Con la determinazione e l'autorevolezza che avevano caratterizzato i suoi precedenti interventi, l'esponente comunista ribadiva l'importanza di riconoscere la libertà dell'arte, della scienza e del loro insegnamento. E se qualche oppositore aveva considerato enfatico il tono di tali parole, sottolineava che l'enfasi giovava quando da un principio generalmente riconosciuto si volesse ricavare una conclusione sicura e allontanare il sospetto che le manifestazioni artistiche e scientifiche potessero essere condizionate da preordinati fini politici.

Dopo questa premessa, si soffermava su uno dei punti considerati prioritari dai partiti di centro e di destra e su cui al contrario egli aveva sempre mostrato la massima intransigenza, vale a dire l'attribuzione alle regioni di potestà attuative o integrative in materia d'istruzione elementare e media:

> La scuola non è da trattare alla stregua di un collegamento stradale o di un regolamento di acque. La scuola è il massimo e, dirò, l'unico organismo che garantisca l'unità nazionale. Essa non prepara il sardo, il siciliano, il ligure, il piemontese: prepara il cittadino italiano; e da essa vengono e si propagano per tutte le regioni d'Italia le migliori energie del Paese. Allo Stato ne spetta, dunque, l'ordinamento e l'attuazione, perché lo Stato è l'unico organismo che abbia tutti i mezzi e tutti i poteri per assolvere quest'opera capitale in tutte le contrade d'Italia. La regione potrà arricchire i propri istituti di educazione, dotarli di nuovo locali, di nuovi corredi scientifici, di nuove funzioni; potrà istituire corsi di perfezionamento, di avviamento al lavoro, di artigianato, scuole agrarie, convitti. Le regioni che meglio provvederanno all'incremento dei propri istituti scientifici ed educativi ne avranno perciò maggiore decoro e vantaggio, ma lo Stato non può delegare ad esse il potere di attuazione dei propri ordinamenti.

Quanto all'altro rilevante problema della scuola privata, anch'esso considerato prioritario dai democristiani, Marchesi ricordava ancora una volta come la Chiesa avesse sempre considerato le istituzioni educative strumento privilegiato per il raggiungimento dei suoi fini spirituali e non solo tali. Ricordava come Moro – a suo dire "una delle

menti più lucide e riflessive della Democrazia cristiana" – avesse avanzato una precisa richiesta di finanziamento statale a favore degli istituti scolastici privati, riproponendo, seppur con toni sfumati, quanto richiesto dalla DC nel suo programma del 1946: "Libertà della scuola è lotta – udite bene – lotta per i diritti della scuola privata contro i monopoli scolastici (cioè le scuole pubbliche) che avviliscono la cultura".

Ricordava di aver proposto in sottocommissione un articolo, che era sua intenzione ripresentare in Assemblea, secondo il quale la scuola privata doveva avere piena libertà di insegnamento. Riteneva che esso avesse ottenuto scarso interesse ed altrettanta poca fortuna da parte dei colleghi democristiani, "dato che essi avevano giudicato ... come nocivo all'educazione morale e intellettuale della gioventù quanto non si riporti alla suprema norma religiosa della Chiesa cattolica. ... Quella che voi chiamate libertà, onorevoli colleghi democristiani, è semplicemente tolleranza, concessione alla necessità dei tempi che vi costringono a penose sopportazioni". E proseguiva ricordando con riferimenti storici e citazioni testuali i contrasti, poi felicemente appianati, tra Mussolini e Pio XI subito dopo la firma dei Patti. Che le posizioni ideologiche espresse in tali circostanze dal Santo Padre non fossero da relegare "sotto la lucerna solare del 1929 [lo] attesta la Democrazia cristiana dell'aprile 1946, dove si dice che: 'non è possibile parlare di verità, prescindendo dalla Somma Verità; non è possibile insegnare la morale prescindendo dal Sommo Bene'". Anche i membri dell'Azione cattolica e il milione di iscritti all'Associazione nazionale per la scuola italiana pretendevano che, a parte l'istruzione universitaria, dalla libertà d'insegnamento fossero "escluse la scuola primaria e la scuola media, in cui i docenti – sono parole testuali – devono rispettare le convinzioni morali e religiose della famiglia".

> Devono essere, dunque, nella scuola non solo maestri, ma parroci. Attraverso questi suoi organi, autentici, se anche non autorizzati, il cattolicesimo non si difende, ma assalisce. Con l'avventata proposta di soppressione del primo comma dell'articolo 27 i signori dell'Associazione nazionale hanno scoperto interamente il loro proposito di ridurre la scuola elementare e media a scuola confessionale. E qui permettetemi, onorevoli colleghi, che io manifesti un sospetto: che cioè oggi in tutta la vita politica italiana si vagheggi un tentativo di pianificazione cattolica: che si voglia dare allo Stato quella spiritualità che, secondo i cattolici, la Stato non possiede e può venire soltanto dalla Chiesa; una specie di revisione neogiobertiana e neoguelfa, operata dai gesuiti. ... Questa è la via segnata all'Italia dai padri dell'ordine di Gesù. Ma io dico che in questa Repubblica pontificia non ci sarebbe posto per milioni di italiani: come non ci sarebbe posto per quelle riforme sociali che voi stessi, colleghi

democristiani, avete annunciato di volere; come non ci sarebbe posto per quella libertà di coscienza, e di pensiero, senza cui non c'è possibilità di vita civile ... .

Contestava ancora una volta le affermazioni di Pio XI e inserite senza alcuna modifica nel programma scolastico della DC, secondo le quali "il pieno e perfetto mandato educativo non spetta allo Stato, ma alla Chiesa, la cui educazione ha preparato la civiltà moderna in quanto essa ha di meglio e di più elevato". A tale enunciazione Marchesi replicava sostenendo che

anche oltre i confini della civiltà cattolica il pensiero moderno ha saputo levare la sua luce intellettuale di arte e scienza, di progresso civile e sociale, a cui non il Sant'Uffizio ma la coscienza di tutto il genere umano ha dato e darà il suo riconoscimento. Per noi libertà della scuola è garantire libertà ad insegnanti ed alunni, perché tutte le forze del pensiero abbiano valore: fra le quali è il pensiero cattolico, di cui non vogliamo né possiamo disconoscere i meriti, quel pensiero cattolico che con Agostino, nello splendore dell'Africa cristiana, iniziava la filosofia moderna.

Oltre alla confessionalità – proseguiva – la DC voleva assicurare alla scuola privata il potere di conferire sia i titoli di studio sia il godimento legale del pubblico denaro. Il finanziamento della scuola privata avrebbe potuto giustificarsi solo nel caso in cui la scuola pubblica fosse stata confessionale o di partito. Essendo invece luogo di accoglienza di tutte le coscienze, il cittadino che avesse preferito una scuola privata ad una pubblica lo avrebbe fatto per motivi di comodità e non di necessità. Egli contestava coloro che usavano la parola monopolio per la scuola di Stato; tale termine avrebbe avuto una sua logica solo nel caso che si fosse impedito l'esistenza di una scuola privata.

Si moltiplichi pure la scuola confessionale. Noi auguriamo ad essa buona fortuna. Tanto meglio per gli scolari e per la società se l'educazione sia tale da assicurare una feconda attività dell'intelletto e una solida preparazione scientifica. La scuola privata goda dei propri meriti e della propria meritata fortuna, senza chiedere nulla allo Stato. Il quale, con l'istituto provvidenzialmente selettivo dell'esame di Stato, toglie alla pubblica scuola il diritto di conferire i più validi e conclusivi titoli di studio, la mette sullo stesso livello della scuola privata e ne fa un organismo concorrente e non privilegiato di preparazione scientifica. L'istituto della parificazione e del pareggiamento potrà continuare a sussistere, se il legislatore lo riterrà opportuno, ma in sede costituzionale faremo bene a tacerne.

Queste ultime considerazioni gli davano l'opportunità di tornare sul tema dell'esame di Stato e su un altro aspetto che gli stava particolarmente a cuore, cioè la selezione scolastica fondata esclusivamente sul

merito:

Da secoli, onorevoli colleghi, il figlio dell'operaio e del contadino continua a fare i contadino e l'operaio. Nessuno vieta al figlio del contadino e dell'operaio di salire al grado di primo ministro e diventare scienziato ed artista di eccezionale valore, nessuna legge lo vieta, nessun padrone di terra e di fabbrica lo impedisce; lo impedisce un padrone inesorabile e invincibile: la tirannia del bisogno. Non è un problema sentimentale questo; non si tratta di generosità d'animo che apra al povero la via della elevazione economica e intellettuale, non si tratta di un beneficio che la fortuna dei pochi debba concedere alla miseria dei più. Se si trattasse di un beneficio noi lo respingeremmo risolutamente. Noi combattiamo per la conquista dei diritti; e ogni beneficio è, sotto certi riguardi, una negazione di diritto, perché ogni beneficio è revocabile.

Si diceva inoltre assai preoccupato del fatto che andassero costantemente riducendosi i finanziamenti destinati alla ricerca scientifica, a fronte di un continuo aumento di studenti universitari, con il rischio di un ulteriore preoccupante rialzo della disoccupazione intellettuale. Alla folla sempre maggiore di spostati, reietti ed umiliati che affollava sempre più numerosa le aule universitarie, occorreva assicurare scuole di lavoro, di artigianato e di preparazione tecnica per cercare di superare lo squilibrio tra cultura umanistica e formazione professionale, Infine concludeva il suo vibrante e talora enfatico discorso con queste parole:

Onorevoli colleghi, la scuola, in ogni ordine e grado ha bisogno di comporsi subito rigorosamente in organo di preparazione scientifica e di selezione personale. Se questa necessità non è ancora bene intesa da quanti devono provvedere alla sua funzione, ogni speranza di risanamento morale, sociale, economico della nostra gente è perduta. E non la borghesia, né i ceti intermedi, i quali nell'organismo scolastico hanno trasfuso la propria infermità, ma il popolo lavoratore, attraverso la degradazione della scuola, sarà ancora una volta tradito, perché soltanto la scuola rigorosa e disciplinata può dare al popolo lavoratore i più validi e non ancora sperimentati strumenti di elevazione e di emancipazione *(Vivi applausi a sinistra – Congratulazioni).*

Il 24, 28 e 29 aprile, conclusasi la discussione generale, si procedette all'esame dei numerosi emendamenti presentati sugli artt. 27 e 28 del progetto costituzionale, alla loro illustrazione da parte dei proponenti e alla loro votazione. La maggior parte di essi fu respinta, a dimostrazione della volontà dei padri costituenti di volersi attenere il più possibile al progetto originario, ma alcuni cambiamenti non furono di poco conto. Marchesi fu anche in questa fase assai attivo. Come aveva

preannunciato, formulò la proposta di inserire in calce all'art. 27 il seguente comma: "Le scuole private hanno diritto alla libertà d' insegnamento"; ma la richiesta non fu approvata.

In verità sia Marchesi sia la maggior parte degli esponenti della sinistra erano intenzionati a contrastare, in un clima di ritrovata unitarietà dopo la disponibilità di Togliatti ad includere nella Costituzione i Patti lateranensi, le rivendicazioni della DC così come approvate nelle precedenti fasi commissariali. Ne fu testimonianza il loro comportamento nell'estenuante seduta – conclusasi a notte inoltrata – del giorno 28, quando abbandonarono l'aula in occasione della votazione di alcuni emendamenti sulla scuola privata e richiesero la verifica del numero legale. L'operazione fu condotta a termine con successo dopo una lunga schermaglia procedurale condotta dal presidente Terracini sulla base di una corretta interpretazione del vecchio regolamento parlamentare. Occorre rilevare – a dimostrazione dell'alta posta in gioco – che questa fu l'unica seduta in cui si ricorse a tale espediente.

L'utilizzo di tale stratagemma provocò la reazione di vari deputati. In particolare l'on. Ciro Macrelli, del Partito repubblicano, accusò apertamente Marchesi di essere stato l'artefice dell'operazione. La replica del professore fu dura e immediata:

> L'onorevole Macrelli ha detto che sono stato il direttore della lotta di ieri. ... Dinanzi allo schieramento compatto delle forze democristiane, noi ieri sera abbiamo sentito le nostre file diradate, diradate per motivi che non dipendevano da incuria, ... ma per varie necessità di partito che tenevano lontani da Roma non pochi dei nostri *(Commenti*). Dicevo dunque che col non votare un articolo che ritenevamo di capitale importanza per la vita pubblica italiana non volevamo affidare alla fortuna di una sera una decisione irrevocabile. Perciò ritenemmo opportuno allontanarci, non per ingaggiare una battaglia, ma per mettere l'Assemblea in condizioni di misurare nella loro entità le forze contrastanti *(Commenti).* Voi non credete alle nostre parole, perché non avete mai la possibilità di credere alle vostre; dunque, dicevo, ci siamo allontanati per mettere l'Assemblea dinanzi ad uno schieramento di forze nella loro effettiva entità, e per dare, se mai, ai colleghi della Democrazia cristiana la soddisfazione di una più netta vittoria.

Rispetto alla proposta – non approvata – di riconoscere alle scuole private libertà d'insegnamento, miglior fortuna ebbe un altro emendamento di cui Marchesi fu secondo firmatario. Presentato da Epicarmo Corbino, insigne docente di discipline economiche presso l' università di Napoli, eletto come indipendente ed iscritto – a tenore di regolamento – nel gruppo misto dell'Assemblea, prevedeva l'aggiunta

al terzo comma dell'art 27 appena approvato ("Enti e privati hanno il diritto di aprire scuole ed istituti di educazione") della dizione "senza oneri per lo Stato". Posto in votazione per appello nominale fu approvato con 224 voti a favore, 204 contrari e 4 astenuti. Si trattò di una inopinata sconfitta della Democrazia cristiana: se ne rese subito conto Umberto Tupini, il quale dichiarò che le scuole private non avrebbero più potuto ottenere alcun finanziamento pubblico. Quella del presidente della prima sottocommissione era un'interpretazione letterale e restrittiva. Sarebbe ben presto prevalsa la lettura che dell'emendamento avevano dato in sede di discussione – per favorirne l'approvazione – Corbino e l'azionista Tristano Codignola, e cioè che non si dovesse escludere in modo categorico aiuti economici a favore di istituti privati, ma che non doveva esistere un diritto costituzionale che assicurasse loro il finanziamento dello Stato.

Per una migliore comprensione del dibattito assembleare in materia scolastica, che fu sicuramente uno dei più intensi, non pare inopportuno riportare gli articoli 27 e 28 del progetto costituzionale e la loro definitiva formulazione (artt. 33 e 34) nel testo definitivo. Occorre comunque far presente che se per definire l'art. 33 gli scontri tra cattolici e laici furono particolarmente accesi, per la stesura del successivo non si ebbero particolari contrasti e gli emendamenti approvati furono di carattere eminentemente tecnico.

Articolo 27 del progetto costituzionale	**Articolo 33**
L'arte e la scienza sono libere e libero è il loro insegnamento. *La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione; organizza le scuole in tutti i suoi gradi mediante istituti statali; riconosce ad enti e a privati la facoltà di formare scuole e istituti di educazione.* *Le scuole che non chiedono la parificazione sono soggette soltanto alle norme per la tutela del diritto comune e della morale pubblica.* *La legge determina i diritti e gli obblighi del-*	*L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento.* *La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.* *Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.* *La legge, nel fissare i diritti e*

le scuole che chiedono la parificazione e prescrive le norme per la loro vigilanza, in modo che sia rispettata la libertà e assicurata, a parità di condizioni didattiche, parità di trattamento agli alunni. *Per un imparziale controllo e a garanzia della collettività è prescritto l'esame di Stato per l'abilitazione all'esercizio professionale e per l'ammissione ai veri ordini e gradi di scuole indicati dalla legge.*	*gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali.* *È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale.* *Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.*
Articolo 28 del progetto costituzionale	**Articolo 34**
La scuola è aperta al popolo. *L'insegnamento inferiore, impartito per almeno otto anni, è obbligatorio e gratuito.* *I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiugere i gradi più alti dell'istruzione.* *La Repubblica assicura l'esercizio di questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze da conferirsi per concorso agli alunni di scuole statali e paritarie.*	*La scuola è aperta a tutti.* *L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.* *I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.* *La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.*

L'ultimo, gratificante impegno del costituente Marchesi fu, nelle due settimane antecedenti la votazione finale della Carta costituzionale, quello di rivedere il testo sotto il profilo della pulizia linguistica e della coerenza sintattica e stilistica. In questa delicata operazione fu coadiuvato da due personalità della cultura non facenti parte dell'Assemblea: il filologo, giornalista e saggista Antonio Baldini e lo scrittore e critico letterario Pietro Pancrazi. Grazie a questo lavoro di rifinitura, la Costituzione della Repubblica italiana è stata ritenuta molto valida in termini di essenzialità, sobrietà ed eleganza di linguaggio.

La Carta costituzionale fu approvata il 22 dicembre 1947 con 458 voti favorevoli e 62 contrari. Promulgata il 27 dello stesso mese dal capo provvisorio dello Stato Enrico De Nicola, entrerà in vigore il 1° gennaio 1948.

7. *Gli ultimi anni*

Il 31 gennaio 1948, con l'approvazione degli Statuti di quattro delle cinque regioni a statuto speciale (quello del Friuli-Venezia Giulia sarebbe stato emanato solo nel 1963), si concludevano i lavori dell'Assemblea costituente. Dopo un anno e mezzo di responsabile impegno, anche Marchesi lasciava la capitale.

Non rientra nelle finalità della presente ricerca prendere in esame dettagliatamente l'attività da lui svolta successivamente all'esperienza costituzionale. Bastino solo alcuni rapidi cenni.

In occasione delle elezioni politiche della prima legislatura repubblicana dell'aprile 1948 fu eletto deputato nella circoscrizione di Venezia e riconfermato nelle votazioni del 1953. Dal 1948 alla morte fu vicepresidente della Commissione Istruzione e belle arti di Montecitorio, settori dei quali si era occupato con particolare attenzione in sede di Assemblea costituente. Anche in questa nuova veste si impegnerà col massimo scrupolo sia per la salvaguardia dei tesori artistici nazionali sia per favorire il miglioramento del comparto educativo, uscito in condizioni deplorevoli dal conflitto bellico.

L'impegno di parlamentare non gli impedì tuttavia di proseguire alacremente la sua attività di studioso e di produrre numerosi saggi, ora orientati principalmente sulla letteratura latina cristiana, con parti-

colare attenzione a S. Agostino. Dal 1950 al 1955 portò a compimento la traduzione e il commento dell'Eneide, rivisitando ed ampliando il precedente lavoro del maestro e suocero Remigio Sabbadini. Si cimentò anche in scritti di carattere letterario, tra cui *Il libro di Tersite* (Milano, Mondadori, 1950), pervaso da una diffusa malinconia e dove domina, vigile e doloroso, il senso della morte, e *Il cane di terracotta* (Cappelli, 1954), in cui denunciava una classe dirigente formata da malversatori senza scrupoli.

Altro tema sempre al centro dei suoi interessi fu quello educativo. Su periodici, in convegni culturali, incontri di partito o sindacali continuò al occuparsi d'istruzione. Pur dichiarandosi fautore di una scuola democratica, rimaneva ancorato ad una concezione idealistica, convinto che l'autentica cultura fosse quella umanistica, raggiungibile attraverso un lungo e severo corso di studi classici. Si trattava di una scuola formativa e deprofessionalizzante, nelle quali le discipline morali e storiche avrebbero dovuto avere il sopravvento sulle scienze tecniche ed applicate. Marchesi si rifaceva ad Antonio Gramsci, di cui Togliatti aveva fatto pubblicare con un gran *battage* pubblicitario i *Quaderni dal carcere* (Einaudi, 1948-51), che aveva condannato ogni forma di specializzazione precoce e auspicato la creazione di una scuola media unica basata sullo studio del latino, "ginnastica mentale" indispensabile anche per i figli delle classi operaie e contadine. Egli si opponeva pure alla concezione operaistica di alcune frange del PCI, che ritenevano un cedimento alle lusinghe borghesi la possibilità di accedere ai più alti gradi dell'istruzione per i figli delle classi popolari.

Su posizioni contrapposte era invece un altro teorico del partito, il filosofo Antonio Banfi che – richiamandosi anch'egli al pensiero gramsciano – riteneva necessario superare la distinzione gentiliana tra scuola formativa e utilitaria. Tecnica e umanesimo non erano da considerarsi antitetici ma complementari, essendo la prima il metodo con il quale l'uomo doveva creare il suo ambiente di vita, da cui non poteva essere escluso il momento umanistico, che avrebbe trovato nella realtà quotidiana la sua giustificazione. La nuova scuola, "officina degli insegnanti e del popolo tutto", doveva necessariamente assumere carattere politecnico e favorire l'insegnamento scientifico.

Il pregiudizio marchesiano, fondato sulla convinzione che solo un numero limitato di persone sarebbe potuto pervenire ai gradi più alti dell'istruzione, era la conseguenza del grande influsso che l'ideologia gentiliana aveva esercitato anche su personalità con posizioni politi-

camente contrapposte rispetto al pensiero del filosofo neoidealista, cui Marchesi riconobbe il merito di "aver fatto opera salvifica di selezione". Né pareva si fosse mai posto il problema se il latino potesse costituire un ostacolo per gli studenti appartenenti a famiglie di modesta condizione economica. Il suo amore per la cultura classica probabilmente gli impediva di rendersi conto che, nell'Italia del dopoguerra, per i ragazzi di bassa estrazione sociale non erano sufficienti spiccate attitudini o aiuti alle famiglie per garantire un regolare prosieguo degli studi. Della sua difesa ad oltranza della scuola media elitaria si sarebbe infine rammaricato in un articolo pubblicato sulla "Riforma della scuola", il prestigioso periodico fondato dal PCI nel 1955 e diretto da Lucio Lombardo Radice:

> Durante il quinto Congresso comunista ... mi si imputò di voler imporre una cultura a ragazzi e bimbette di dodici anni. In realtà non ho mai gravato la mia anima di così nero peccato. Allora intendevo soltanto proporre la grammatica di una lingua morta quale strumento più adatto di qualsiasi lingua viva alla formazione mentale dell'alunno. L'esperienza di non pochi anni ci dice che questo è un pronostico fallito; che lo studio del latino è un inutile tormento e perciò un insensato perditempo. M'inchino all'evidenza e recito il mio atto di contrizione.

La sua improvvisa scomparsa, il 12 febbraio 1957, lasciò sgomento il mondo accademico, culturale e politico. In Senato fu commemorato da Umberto Terracini e dall'ex demolaburista Enrico Molè. Commoventi le parole di Togliatti che, nell'aula di Montecitorio, sottolineava la straordinaria abilità oratoria del compagno di partito, che era in grado di dare "alle parole una potenza nuova, ... dura, spietata perfino.... Abbiamo perduto l'amico e il Maestro di tanti tra di noi, di tanta parte di noi stessi, di tanti giovani, di tanti cittadini italiani. ... A lungo viva nel mondo questa memoria, nelle nostre scuole, nel movimento delle classi lavoratrici, nella mente degli studiosi, nella memoria del nostro Paese". Anche Norberto Bobbio, suo estimatore e collega a Padova dal 1940 al 1948, affermerà: "Non era soltanto uno studioso, uno dei maggiori del suo tempo: era un uomo che aveva una visione tragica, ma non disperata della vita. Egli stesso si descriveva come uno che aveva l'animo dell'oppresso, ma non la rassegnazione". A suo avviso l'appello di Marchesi agli studenti dell'ateneo patavino del 1° dicembre 1943 era da considerarsi tra i momenti più fulgidi e importanti della Resistenza.

Riferimenti bibliografici

L. Ambrosoli, *La scuola alla Costituente*, Brescia, Fondazione C. Calzari Trebeschi, Paideia, 1987

L. Canfora, *La sentenza. Concetto Marchesi e Giovanni Gentile*, Palermo, Sellerio, 1985, ediz. ampliata 2005

Idem, *Marchesi Concetto*, in "Dizionario biografico degli italiani", vol. 61, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 2007, *ad vocem*

R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972

E. Franceschini, *Concetto Marchesi. Linee per l'interpretazione di un uomo inquieto*, Padova, Antenore, 1978

G. Gonzi, *La scuola in Italia dalla Costituente al centro-sinistra (1946-1966)*, Parma, Casanova, 1995

Idem, *Costituzione e scuola*, Parma, Casanova, 2006

La Costituzione della Repubblica nei lavori dell'Assemblea costituente, a cura della Segreteria generale della Camera dei deputati, 8 voll., Roma, 1970-71

A. La Penna, *Concetto Marchesi. La critica letteraria come scoperta dell'uomo*, Firenze, La Nuova Italia, 1980

C. Marchesi, *I discorsi 1948-1957* (a cura di S. Saglimbeni), Verona, Edizioni del Paniere, 1987

Idem, *Discorsi parlamentari* (a cura di G. Salmeri), Roma-Bari, Laterza, 2003

A. Panighetti, *La scuola all'Assemblea costituente e nella Costituzione*, in *La scuola dal 1945 al 1983* (a cura di M. Gattullo e A. Visalberghi), Firenze, La Nuova Italia, 1986

E. Pianezzola, *Concetto Marchesi. Gli anni della lotta*, Padova, Il poligrafo, 2015

C. Pottier (a cura di), *Concetto Marchesi (1878-1957). Un umanista comunista*, Atti del convegno nazionale di studi, Gallarate 25 ottobre 1977, Gallarate, CISE, 1978

M. Steri, *Bibliografia marchesiana. Catalogo degli scritti di e su Concetto Marchesi posseduti da A.C.M. di Cardano al Campo*, Cardano al Campo, Archivio Concetto Marchesi, 2006

T. Tomasi, *La scuola in Italia dalla dittatura alla repubblica. 1943-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1976

Eadem, *Scuola e pedagogia in Italia. 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977

Zaccaria (a cura di), *Concetto Marchesi e l'università di Padova, 1943-2002. A sessant'anni dell'appello agli studenti di Concetto Marchesi*, Atti del convegno, Padova 13 dicembre 2003, Padova, Cleup, 2004

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018,pp. 93-102

Essere donna. Etica ed educazione in Herbert Spencer

Silvia Annamaria Scandurra

"È meraviglioso essere donna,
ma ogni uomo, in cuor suo,
ringrazia devotamente il Signore di non esserlo".[1]

L'articolo ricostruisce, sullo sfondo della diffusa concezione dell'inferiorità femminile (che il Positivismo giustifica "scientificamente") la posizione di Spencer, in cui l'Autrice rinviene, in nuce, la difesa delle pari opportunità educative per uomini e donne.

This paper takes into account in the background of the general, diffused conception of the women's natural inferiority (scientifically justified by Positivism) Spencer's idea on this topic. The Author finds in his educational perspective the embryo of the defence of equal rights forthe defence of equal rights for men and women.

Parole chiave: Herbert Spencer, Educazione, Società, Progresso, Donna

Key words: Herbert Spencer, Education, Society, Progress, Woman

[1] O. E. A. Schreiner, *Storia di una fattoria africana,* Firenze, Giunti, 1986, p. 177.

Esser donna significa, troppo spesso, cercare il proprio posto all'interno di un modello culturale definito sulle categorie del maschile identificato come l'assoluto, l'uno, il logos, la norma, lo standard la cui centralità nega, elimina e assorbe "l'Altro"[2]. Per secoli la società patriarcale ha definito ruoli rigidamente divisi tra l'uomo e la donna. Nel diritto civile e in quello pubblico, le donne infatti non potevano esercitare piena cittadinanza, erano escluse dal diritto di voto e dal diritto di amministrare il proprio patrimonio, non potevano frequentare le stesse scuole destinate agli uomini né accedere alla maggior parte delle carriere lavorative; esse dovevano riconoscersi esclusivamente nel loro essere mogli e madri, reprimendo in tal modo ogni impeto di libertà e autonomia[3].

[2] Sul tema si rimanda a: A. Ajello, M. Meghnagi, *Conoscenza e differenza: dall'omologazione alla specificità del genere*, Roma, Ediesse, 1993; P. Bagni, *Genere*, Firenze, La Nuova Italia, 1997; M. Bardèche, *Storia della donna*, Milano, Mursia, 1973; L. Battistoni, G. Gilardi, *La parità tra consenso e conflitto: il lavoro delle donne dalla tutela alle pari opportunità, alle azioni positive*, Roma, Ediesse, 1992; M. T. Bellenzier Garutti, *Orme invisibili*, Roma, Ancora, 2000; E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; F. Bimbi, *Differenze e disuguaglianze: prospettive per gli studi di genere in Italia*, Bologna, il Mulino, 2003; E. Boncinelli, *Io sono, tu sei: l'identità e la differenza negli uomini e in natura*, Milano, Mondadori, 2002; A. R. Buttarelli, *Oltre l'uguaglianza*, Napoli, Liguori, 1995; G. Di Cristofaro Longo, L. Mariotti, L Bindi, *Modelli culturali e differenze di genere*, Roma, Armando Editore, 1998; S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; N. Urbinati (a cura di), *Sull'uguaglianza e l'emancipazione femminile*, Torino, Einaudi, 2001.

[3] Dal punto di vista giuridico si consolida nell'Ottocento il concetto di "autonomia giuridica" che individua la piena titolarità di diritti e doveri e la capacità di porre in essere contratti, ma che non è riconosciuto a donne, uomini con reddito inferiore a un determinato livello o con bassa istruzione, bambini, esseri umani portatori di gravi handicap mentali o sottoposti a forme forti di oppressione fisica e psicologica. Questo concetto disconfermava dunque, la pretesa neutralità del diritto come strumento di emancipazione. Il diritto, infatti, si riferisce genericamente ad un soggetto neutro, autonomo, indipendente, senza razza, sesso, ceto sociale, ma che è in realtà ha caratteristiche e interessi ben individuati e che coincidono con quelli propri del *maschio* della classe dominante. M. L. Fadda, *Differenza di genere e criminalità. Alcuni cenni in ordine ad un approccio storico, sociologico e criminologico*, pp. 18-20. L'articolo è consultabile in https://www.penalecontemporaneo.it/d/171--di-genere-e-criminalita-alcuni-cenni-in-ordine-ad-un-approccio-storico-sociologico-e-cri (sito consultato il 10.12.2017). Per approfondimenti sul tema si rimanda a: L. Iri-

Nel corso dell'Ottocento, in adesione alle nuove istanze del positivismo e del progresso scientifico, medici, psichiatri e antropologi, affrontarono la questione della diversità tra uomo e donna[4]. Il presupposto naturalistico che considerava le caratteristiche intellettuali e psicologiche dell'individuo dipendenti dal sostrato biologico, ossia dalla costituzione corporea e dal patrimonio istintuale, insieme alla ingenua convinzione metodologica che l'osservazione dei comportamenti e la raccolta dei dati empirici tramite strumentazione tecnica, fossero garanzia della obiettività e della neutralità dei risultati ottenuti, trasformarono il modello culturale femminile di un'epoca a rappresentazione esatta di ciò che la donna è per natura ossia intellettualmente, fisiologicamente e psicologicamente inferiore all'uomo[5].

La subordinazione della donna non viene più giustificata attraverso giudizi di valore, ma diviene il risultato di analisi e ricerche rigorose che dimostrano che la donna non può andare oltre i limiti fissati dalla natura, che, per proteggerne la funzione essenziale, la maternità, la vuole sottomessa, schiava e subordinata all'uomo.

garay, *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza,* Torino, Boringhieri, 1992; L. Irigaray, *Il tempo della differenza. Diritti e doveri civili per i sessi. Per una rivoluzione pacifica*, Roma, Editori Riuniti, 1989; L. Palazzani, *Identità di genere? Dalla differenza alla in-differenza sessuale nel diritto*, Milano, Edizioni San Paolo, 2008; T. Pitch, *Un diritto per due*, Milano, Il Saggiatore, 1999; A. Grecchi, *Pari opportunità: il diritto e la cultura*, Milano, FrancoAngeli, Milano 1996.

[4] Engels in *Origine della famiglia* sostiene che il motivo di questa attenzione verso il femminile, fu l'entrata delle donne nel mondo del lavoro salariato e della produzione di merci. Il processo di industrializzazione, infatti, da una parte aveva comportato un ruolo più attivo delle donne nella realtà sociale ed economica, dall'altra aveva accelerato nelle donne la consapevolezza della propria condizione di disparità economico-giuridica rispetto all'uomo. L'esaltazione della differenza biologica diviene in questi anni, per autori quali Moebius, Weininger, Lombroso e Ferrero, il mezzo più adatto per legittimare l'ordine sociale gerarchico classico e riportare la donna alla sua storica condizione di sudditanza all'uomo. F. Engels, *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*, Roma, Editori Riuniti, 1963. Sul tema si veda anche: G. Bonazzi, C. Saraceno, B. Beccalli, *Donne e uomini nella divisione del lavoro: le tematiche di genere nella sociologia economica*, Milano, FrancoAngeli, 1991; P. David, G. Vicarelli, *Donne nelle professioni degli uomini*, Milano, Franco Angeli, 1994; P. Di Cori, *La donna rappresentata: il corpo, il lavoro, la vita quotidiana nella cultura e nella storia*, Roma, Ediesse, 1993.

[5] V. P. Babini, *Le donne sono antropologicamente superiori, parola di una donna di genio*, in A. Volpone, G. Destro Bisol (a cura di), *Se vi sono donne di genio. Appunti di viaggio nell'Antropologia dall'Unità d'Italia a oggi*, Roma, Università La Sapienza, 2011, pp. 12-13.

La necessità di comprendere il significato ed il valore della deficienza mentale della donna guidò le ricerche del medico tedesco P. J. Moebius. Riprendendo gli studi di T. L. W. Von Bischoff sulla misurazione del cranio, determinò che il cervello della donna pesasse circa 180 grammi meno di quello maschile; la presunta correlazione tra circonferenza e volume del cranio e capacità intellettive fu sufficiente a confermare la tesi dell'inferiorità della donna e a determinare che la deficienza mentale della donna non fosse solo un *fatto* fisiologico ma un *postulato* fisiologico[6].

Ancora, Lombroso, fondatore in Italia dell'antropologia criminale, afferma in quegli stessi anni che "la donna è più infantile dell'uomo: nella statura, nel peso, nella scarsezza del pelo al volto, nella maggior lunghezza del tronco in rapporto agli arti inferiori, nel volume e peso dei visceri, nella maggior ricchezza di connettivo e di grasso, nel minor numero e minor peso specifico dei globuli, nel maggior peso del siero, nella minor quantità di emoglobina, nel minor peso e volume del cranio, della mandibola e del cervello, nel minor numero di interruzioni dei giri nei solchi del lobo frontale, nel minor numero di caratteri degenerativi e di variazioni, salvo nell'imene e nelle piccole ninfe; l'infantilismo si estende poi alle funzioni, alla circolazione, al respiro, alla capacità respiratoria, alla minor quantità di urea, alla forza minore, al maggior mancinismo, alla minore calvizie e canizie, ecc..."[7].

Durante il positivismo si "naturalizzò" dunque la posizione della donna nella sua diversità rispetto all'uomo: destinata biologicamente alla maternità, il ruolo a lei affidato dalla *natura* consisteva esclusivamente nella procreazione e nella cura dei figli; "tutto ciò che la ostacola in questo compito, è falso e dannoso"[8] e neanche le leggi e

[6] P. J. Moebius, *L'inferiorità mentale della donna*, Torino Einaudi, 1978, *passim*. Oggi, l'affinamento delle tecniche di neuro immagine ha permesso di comprendere che la differenza tra un tipo di intelligenza maschile e uno femminile, dipendente non tanto dalle "dimensioni" del cervello, ma dalla sua "composizione". Il cervello maschile, a parità di intelligenza, possiederebbe più materia grigia, cioè neuroni deputati a elaborare le varie informazioni, mentre quello femminile sarebbe dotato di più materia bianca cioè di connessioni tra i vari centri. B. Gelli, *Psicologia della differenza di genere. Soggettività femminili tra vecchi pregiudizi e nuova cultura*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 96.

[7] C. Lombroso, G. Ferrero, *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale*, Torino, Bocca, 1923, p. 39.

[8] P. J. Moebius, *L'inferiorità mentale della donna*, cit., p. 33.

l'educazione potevano contraddire, con le loro aspirazioni, le sacre e immutabili leggi della natura.

In questo clima storico-culturale, Auguste Comte contesta le declamazioni rivoluzionarie sulla pretesa uguaglianza tra i sessi rivendicate dal nascente movimento femminista, sostenuto da filosofi quali John Stuart Mill e Claude-Henri de Rouvroy de Saint-Simon, che pretendeva di interpretare il dimorfismo sessuale che attraversa la natura, non più esclusivamente come minorità di un sesso rispetto all'altro ma in termini di uguaglianza, promuovendo in tal modo l'immagine di una donna militante, istruita, professionalmente competente, in grado di autocontrollarsi e di condurre una vita autonoma e moralmente irreprensibile.[9] Comte afferma, al contrario, che le differenze fisiche e morali della donna sono tali da giustificare "l'inevitabile subordinazione naturale della donna rispetto all'uomo".[10] La presunta inferiorità naturale della donna, confermata abbiamo visto dalla scienza, viene però compensata da una sorta di "superiorità secondaria" che le viene affidata dalla Natura stessa: se da una parte nella sfera pubblica le donne non si definiscono come individui autonomi e quindi non possiedono, né sul piano teorico né su quello pratico, i requisiti necessari per l'esercizio della cittadinanza; l'affermazione del modello di fami-

[9] In Gran Bretagna, la pubblicazione del saggio sulla *Servitù delle donne*, scritto dal filosofo John Stuart Mill in collaborazione con la moglie Harriet Taylor, richiamò l'attenzione sulla questione femminile. All'epoca la situazione giuridica delle donne inglesi era tra le peggiori d'Europa, oltre a non avere diritto al voto né accesso alla pubblica istruzione, all'università e alle professioni, le donne, sposandosi cedevano automaticamente al marito tutte le proprietà presenti e future, comprese quelle provenienti dall'asse ereditario. Mill afferma che «nessuno schiavo è schiavo in modo così completo, e nel pieno senso della parola, come lo è una moglie. Difficilmente uno schiavo, a meno che non sia costantemente vicino alla persona del padrone, è schiavo a tutte le ore e in tutti i minuti; in genere egli ha, come il soldato, un compito ben stabilito e quando lo ha eseguito, o quando è fuori servizio, dispone entro certi limiti del proprio tempo. Inoltre, ha una vita familiare in cui è raro che il padrone si intrometta». Scopo del saggio, annota lo stesso Mill in apertura del testo, è spiegare che la subordinazione giuridica di un sesso all'altro non solo è ingiusta per sé stessa, ma è l'ostacolo più forte al progresso dell'umanità. John Stuart Mill, *La servitù delle donne*, Lanciano, Carabba, 2011; John Stuart Mill, *La libertà. L'utilitarismo. L'asservimento delle donne*, Milano, Rizzoli, 2004. Un ruolo determinante nell'affermazione dell'uguaglianza di genere ebbe in quegli stessi anni il movimento delle Suffragette; il loro impegno portò alla concessione, nel 1870, dei diritti di proprietà alle donne sposate. In seguito, furono introdotte le leggi sul divorzio, sul mantenimento e sul sostegno nella cura dei figli e la legislazione del lavoro introdusse i minimi salariali e i limiti relativi all'orario di lavoro.

[10] A. Comte, *Corso di filosofia positiva*, Torino, Utet, 1967, p. 350.

glia coniugale borghese e la sua centralità nel modello sociale ottocentesco conferiscono nuova importanza alla donna che, in quanto moglie e madre, diventa garante dell' ordine domestico e dell'educazione dei figli necessaria al progresso della specie.

Spencer non partecipò, se non nei primissimi anni della sua vita, alle *querelle* su l'estensione alle donne del diritto ad autodeterminarsi e decidere liberamente del proprio destino privato e sociale. Nella prospettiva del filosofo inglese, infatti, l'evoluzione naturale coincide con il progresso e il progresso naturale coincide con quello morale, quindi, sarà la conformità della condotta alle leggi dell'evoluzione naturale a favorire il progresso morale senza necessità di mediazione alcuna. In *The Principles of Ethics*, Spencer affronta direttamente il problema dei diritti delle donne e sostiene che nella società completamente evoluta le donne godranno degli stessi diritti politici degli uomini; tuttavia allo stato attuale di progresso, poiché anche le libertà dei maschi sono fortemente limitate dai doveri e dai rischi connessi al servizio militare, una completa parità dei diritti politici non sarebbe giusta.[11]

Fedele alla teoria evoluzionistica come modello di definizione del progresso storico-sociale, Spencer considera quindi i diritti "naturali" il criterio di valutazione dei diritti positivi ed elabora un sistema filosofico nel quale i principi dell'evoluzione e del progresso, intesi come miglioramento costante ed irreversibile dell'uomo dal punto di vista non solo biologico ma anche morale, diventano la base della realtà e

[11] Tesi fondamentale dell'etica di Spencer è la distinzione tra etica assoluta ed etica relativa, ossia tra l'etica degli esseri umani perfetti, che sono il risultato del processo evolutivo, e l'etica adeguata all'uomo attualmente esistente, la cui evoluzione non è ancora giunta a compimento. Benché gli individui reali siano incapaci di agire secondo i principi dell'etica assoluta, Spencer sostiene che a tali principi si debba fare riferimento per stabilire quali azioni siano giuste e quali sbagliate. Per sapere come sia giusto comportarsi nelle condizioni di vita reali (ovvero quali comportamenti siano relativamente giusti) è necessario sapere quali atti siano giusti nelle condizioni di vita ideali (quali, cioè, siano assolutamente giusti). Un atto morale è definito assolutamente buono se, e solo se, è al contempo piacevole per chi lo compie e tale da accrescere la felicità dei soggetti coinvolti. Per Spencer la maggioranza delle azioni quotidiane non sono mai assolutamente buone, ma solo relativamente buone, nel senso che comportano una qualche indiretta e inintenzionale infelicità; ciononostante sono considerate buone perché producono un male minore rispetto alle alternative possibili e sono compiute in vista di un maggior benessere futuro. La subordinazione della donna rispetto all'uomo è, in questa prospettiva, una azione relativamente giusta compiuta in previsione di un miglior adeguamento e progresso sociale. Cfr. G. Lanaro, *L'evoluzione, il progresso e la società industriale. Un profilo di Herbert Spencer*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. 204-219.

della conoscenza umana. Pur accogliendo dunque i dettami del naturalismo positivista, suppone che le dissomiglianze tra le attività degli uomini e quelle delle donne non implicano altrettante dissomiglianze tra le loro facoltà mentali ed afferma che, col completo adattamento dell'uomo allo stato sociale, sparirà completamente quell'elemento della coscienza morale che consiste nell'obbligazione e che degenera nella superiorità o nell'inferiorità di un essere umano sull'altro.

Le tesi pedagogiche contenute in *Educazione intellettuale, morale e fisica* ci permettono di cogliere i lineamenti del modello ecologico dell'educazione elaborato da Spencer che pur fondato sull'osservanza ai dettami della natura va oltre i limiti da lei stabiliti. Sulla base di una critica all'educazione tradizionale, Spencer sviluppa un sistema educativo a partire dai suoi fondamenti naturali scientificamente rilevabili ove, coerentemente con la mentalità tecnico-industriale della società positivista, il criterio dominante risulta essere quello dell'utile. In piena sintonia con il suo tempo, Spencer, quindi, considera ancora la *natura della donna* prioritaria rispetto alla sua emancipazione ma, se leggiamo le sue tesi pedagogiche attraverso le lenti della concezione del progresso da lui sviluppata e leghiamo il concetto stesso di educazione con quello di etica, comprendiamo l'importanza attribuita dal filosofo alla necessità di rinnovare *l'educazione tradizionale* che riservava alla donna la mera conoscenza del *gusto del brillante* e destinava esclusivamente all'uomo la conoscenza del *gusto dell'utile.*[12] Per quanto riguarda la formazione della donna, ci dice infatti che "nella cura sia della mente che del corpo, l'elemento decorativo ha continuato a predominare secondo una misura molto più elevata nelle donne piuttosto che negli uomini. ... L'uso di orecchini, di anelli, di braccialetti, il ricorso alle acconciature elaborate, l'uso pur occasionale del trucco, il faticoso lavoro consacrato a rendere sufficientemente attrattivo l'abbigliamento, il grande incomodo a cui esse si prestano per essere alla moda, mostrano ampiamente come, nella tenuta delle donne,

[12] Le nozioni direttamente utili alla conservazione della vita vengono dettate dalla natura: basta solo che l'educatore le favorisca e si astenga dall'intervenire modificandola. Egli ritiene che i fatti e i risultati dell'esperienza ci dimostrano che tale obbiettivo si raggiunge mediante l'espletamento di diverse attività: attività che servono direttamente alla conservazione della vita; attività che servono indirettamente alla conservazione della vita; attività che hanno per scopo l'allevamento e la felicità della prole; attività che hanno per scopo il mantenimento dei corretti rapporti sociopolitici; attività di vario genere che riempiono il tempo libero della vita e che vengono dedicate a soddisfare i propri gusti e i propri sentimenti.

il piacere dell'approvazione superi la ricerca di un vestiario sufficientemente caldo e confortevole. E analogamente nella loro educazione l'immensa preponderanza dell'appariscente dimostra quanto anche a questo proposito il valore d'uso sia subordinato allo sfoggio"[13].

L'educazione, al contrario, deve divenire *utile* al completo *adattamento* dell'uomo e della donna e quindi funzionale all'evoluzione e al progresso. "Egualmente notevoli sono l'ignoranza e i conseguenti danni, quando passiamo dalla formazione fisica alla formazione morale. Si consideri una giovane madre e le regole del suo allevamento fin dall'asilo. Ancora fino a qualche anno fa, essa andava a scuola dove la sua memoria era un ammasso di parole, di nomi, di date e le sue facoltà di pensiero erano esercitate scarsamente, al minimo grado, dove nessuna idea le veniva data rispetto ai metodi di trattare le menti appena dischiuse dei bambini, e dove la disciplina ricevuta non le riusciva conveniente per inventare metodi a se stessa. ... E ora guardatela alle prese con lo sviluppo di una personalità che è stata affidata alla sua direzione, osservatela profondamente ignorante dei fenomeni con i quali essa si trova a trattare ... il suo ruolo sarà impulsivo, inconsistente, spesso controproducente al più alto grado"[14].

Da queste riflessioni si evidenzia chiaramente l'importanza attribuita da Spender all'educazione in prospettiva sociale.

Nell'ultima parte della sua vita, Spencer rivede la sua iniziale fede incondizionata nel progresso e rifiuta la concezione secondo cui l' evoluzione si identifica in ogni caso con una "tendenza intrinseca a diventare qualcosa di più elevato"[15]. Le contingenze storiche lo spinsero a prender atto che lo scarto tra realtà e idealità, tra etica assoluta ed etica relativa, non si sarebbe colmato in modo automatico, "Per quanto sia stato un tempo fiducioso nel progresso umano – scriveva nel 1890 – sono adesso sempre più persuaso che esso non possa aver luogo più rapidamente di quanto si modifichi la natura umana; e tale modificazione è un processo lento, realizzabile soltanto attraverso molte e molte generazioni. ... Riguardo alla presente condizione della specie umana, dobbiamo pertanto dire che l'uomo ha bisogno di una costituzione morale che lo adatti al suo stato presente"[16].

[13] L. Todaro (a cura di), Herbert Spencer, *Educazione intellettuale morale e fisica*, Roma, Anicia, 2017, p. 67.

[14] *Ivi*, pp. 99-101.

[15] G. Lanaro, *L'evoluzione, il progresso e la società industriale*, cit, p. 158.

[16] *Ibidem*, p. 40.

In questa prospettiva l'educazione è considerata lo strumento necessario ad ostacolare ogni azione regressiva del progresso storico e sociale. Valorizzando il ruolo della donna per il benessere della famiglia, e quindi in senso lato della società tutta, e sottolineando l'importanza di dedicare particolare attenzione alla sua educazione in modo da tener conto delle sue diversità biologiche, culturali e sociali, significa rivendicare la specificità delle differenze senza giudizi di valore.

Si inizia a palesare così, in modo embrionale, quel nesso natura-cultura che diventerà asse portante di un nuovo sistema pedagogico che, tenendo conto delle condizioni reali dell'uomo e del contesto sociale e culturale in cui è inserito, è in grado di promuovere un pensiero critico capace di decentrarsi in funzione di un vero riconoscimento dell'altro e della sua specificità fisica ed ontologica, un sistema teso a promuovere la complessità critica e democratica dell'educazione.

Bibliografia di riferimento

A. Ajello, M. Meghnagi, *Conoscenza e differenza: dall'omologazione alla specificità del genere*, Roma, Ediesse, 1993

P. Bagni, *Genere*, Firenze, La Nuova Italia, 1997

M. Bardèch., *Storia della donna*, Milano, Mursia, 1973

L. Battistoni, G. Gilardi, *La parità tra consenso e conflitto: il lavoro delle donne dalla tutela alle pari opportunità, alle azioni positive*, Roma, Ediesse, 1992

M. T. Bellenzier Garutti, *Orme invisibili*, Roma, Ancora, 2000

E. Beseghi., V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1992

F. Bimbi, *Differenze e disuguaglianze: prospettive per gli studi di genere in Italia*, Bologna, il Mulino, 2003

G. Bonazzi, C. Saraceno, B. Beccalli, *Donne e uomini nella divisione del lavoro: le tematiche di genere nella sociologia economica*, Milano, FrancoAngeli, 1991

E. Boncinelli, *Io sono, tu sei: l'identità e la differenza negli uomini e in natura*, Milano, Mondadori, 2002

A. R. Buttarelli, *Oltre l'uguaglianza*, Napoli, Liguori, 1995

A. Comte, *Corso di filosofia positiva*, Torino, Utet, 1967

P. David, G. Vicarelli, *Donne nelle professioni degli uomini*, Milano, FrancoAngeli, 1994

G. Di Cristofaro Longo, L. Mariotti, L. Bindi, *Modelli culturali e differenze di genere*, Roma, Armando Editore, 1998

P. Di Cori, *La donna rappresentata: il corpo, il lavoro, la vita quotidiana nella cultura e nella storia*, Roma, Ediesse, 1993

F. Engels, *L'origine della famiglia, della proprietà privata e dello Stato*, Roma, Editori Riuniti, Roma 1963.

B. Gelli, *Psicologia della differenza di genere. Soggettività femminili tra vecchi pregiudizi e nuova cultura*, Milano, FrancoAngeli, 2009

A. Grecchi, *Pari opportunità: il diritto e la cultura*, Milano, FrancoAngeli, 1996.

L. Irigaray, *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza*, Torino, Boringhieri, 1992

Eadem, *Il tempo della differenza. Diritti e doveri civili per i sessi. Per una rivoluzione pacifica*, Roma, Editori Riuniti, 1989

G. Lanaro, *L'evoluzione, il progresso e la società industriale. Un profilo di Herbert Spencer*, Firenze, La Nuova Italia, 1997

C. Lombroso, G. Ferrero, *La donna delinquente, la prostituta e la donna normale*, Torino, Bocca, 1923

J. S. Mill, *La servitù delle donne*, Carabba, Lanciano 2011

Idem, *La libertà. L'utilitarismo. L'asservimento delle donne*, Milano, BUR, 2004

P. J. Moebius, *L'inferiorità mentale della donna*, Einaudi, Torino 1978

L. Palazzani., *Identità di genere? Dalla differenza alla in-differenza sessuale nel diritto*, Edizioni San Paolo, Milano 2008

T. Pitch, *Un diritto per due*, Il Saggiatore, Milano 1999

O. E. A. Schreiner., *Storia di una fattoria africana*, Giunti, Firenze 1986

L. Todaro (a cura di), Herbert Spencer, *Educazione intellettuale morale e fisica*, Anicia, Roma 2017

S. Ulivieri (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1994

N. Urbinati (a cura di), *Sull'uguaglianza e l'emancipazione femminile*, Einaudi, Torino 2001.

A. Volpone, G. Destro Bisol (a cura di), *Se vi sono donne di genio. Appunti di viaggio nell'Antropologia dall'Unità d'Italia a oggi*, Università La Sapienza, Roma 2011.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp.103-110

NOTE

Célestin Freinet dalle "tecniche" alla Pedagogia e alla "Psicologia"

Antonio Corsi

Già in un precedente contributo[1], riflettendo sul rapporto fra tecniche didattiche, didattica-come-scienza e pedagogia/filosofia dell'educazione, ho osservato come alcuni autori – quali Célestin Freinet e successivamente, in Italia, Bruno Ciari – abbiano sostenuto l'idea di uno stretto legame delle "tecniche didattiche" con le finalità educative che, utilizzando quelle tecniche, si tende a conseguire: nel senso che una finalità formativa sarebbe intrinseca all'applicazione di una determinata tecnica didattica

Da un simile punto di vista, pertanto, il termine *tecniche didattiche* fu costantemente utilizzato dallo stesso Freinet e, in Italia, da Aldo Pettini e da Bruno Ciari[2] nell'ambito della "Cooperativa Tipografia a Scuola" (C.T.S.) – fondata nel 1951 da Giuseppe Tamagnini, primo diffusore fra maestri italiani dei materiali propri della didattica freinetiana. Pettini fu, a sua volta, autore di un'opera di divulgazione delle "tecniche Freinet"[3] – e successivamente (1955) divenuta "Movimento di cooperazione educativa", un nome echeggiante quello di analoghe strutture freinetiane[4].

Questo fino agli anni Settanta, quando i cospicui contributi di Marina Dina, Silvana Mosca, Daria Ridolfi, Fiorenzo Alfieri, Gianni Giardiello, Gior-

[1] Cfr. il mio *Tecniche didattiche e pedagogia*, in "Professione pedagogista", a. 22, n. 49, maggio 2017.

[2] Cfr. C. Freinet, *La technique Freinet*, E.M.F.,1937; Id., *Le mie tecniche*, in "Scuola e Città", novembre 1950; A. Pettini, *Le tecniche Freinet*, Rimini, O.D.C.U., 1952; B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1966.

[3] Cfr. A. Tamagnini, *didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Frontale (MC), M.C.E, 1965, Id**.,** *C. Freinet e le sue tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

[4] La *Coopérative de l'Enseignement Laïque* (C.E.L.) del 1928.

gio Testa, che "Cooperazione educativa" – il mensile del Movimento – frequentemente ospitava; e soprattutto il volume da Fiorenzo Alfieri dedicato a *Il mestiere di maestro*[5] (non è irrilevante che si trattasse di un gruppo d'allievi di Francesco de Bartolomeis, allora docente di Pedagogia a Torino), vennero progressivamente chiarendo la presenza, nel seno stesso delle "tecniche Freinet", di precise finalità educativo-formative. Da una tale interpretazione discendeva, dunque, la conseguenza di poter/dover ormai parlare, anziché di "tecniche Freinet", di un'autentica "*pedagogia* Freinet", termine che fu da allora correntemente utilizzato circa l'opera e il pensiero di Célestin Freinet. È comunque da notare che siano stati trascurati sia l'opera di Elise Freinet, moglie e collaboratrice dell'educatore francese (1949), sia l'articolo dallo stesso Freinet pubblicato, in lingua italiana, in "Cooperazione educativa" nel febbraio 1963: due scritti che, fin nel titolo, parlavano proprio di una "pedagogia" freinetiana[6].

Circa l'esistenza di una "pedagogia Freinet" si è comunque ormai raggiunto un diffuso consenso; non ancora generale, tuttavia, giacché da parte di pedagogisti di area cattolica[7] si è continuato a concepire una netta separatezza fra le "tecniche" Freinet ed i fini dell'educazione: tanto da giungere a proporre l'adozione di quelle "tecniche" agli insegnanti e alle scuole di ispirazione cattolica le cui finalità non coincidono, evidentemente, con quelle di Freinet, di Pettini, di Tamagnini, di Ciari e dell'intero "Movimento di Cooperazione Educativa", ispirate all'ideale marxiano della scuola. Di una scuola, cioè, istituzione laica, legata in un rapporto dialettico con la società in cui opera, costituendone in larga parte uno strumento di trasformazione, di miglioramento dell'esistente in favore delle classi disagiate, del proletariato, in vista della promozione dei loro minori a livelli di conoscenza, consapevolezza, attitudini alla cooperazione nell'impegno di lotta per la conquista di più elevate e più giuste condizioni di vita.

Se l'idea di una "pedagogia Freinet" è comunque ormai accolta da gran parte degli studiosi dei problemi socio-educativi, non è stato però frequente il sottolineare l'esistenza, nell'opera e nel pensiero freinetiani, di chiari fondamenti di natura psicologica – ove si escluda il rilievo di un costante riferimento del "rivoluzionario" educatore francese al *tâtonnement* come modalità di apprendimento e conoscenza tipica delle età infantili[8]: quasi sottintenden-

[5] Cfr. F. Alfieri, *Il mestiere di maestro*, Milano, Emme edizioni, 1974.

[6] Cfr. C. Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, E.M.F., 1949, tr.. it. E. e C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, 1963;C. Freinet, *la pedagogia Freinet*, in "Cooperazione educativa", febbraio 1963.

[7] Cfr., ad es.: M. Mencarelli, *Le tecniche Freinet*, Firenze, Bemporad Marzocco, 1956; G. Gabrielli, *Dalle tecniche Fréinet alla "Scuola viva"*, in "I diritti della scuola", novembre 1955.

[8] Cfr. E. Freinet, *Le tâtonnement expérimental - processus universel d'apprentis-*

do dunque, in Freinet, l'assenza di un'autentica, articolata teoria psicologica.

È ben vero che – attesta sua moglie Elise – soltanto nei primi anni Quaranta, mentre era internato in un campo di concentramento a causa delle idee marxiste che egli pubblicamente aveva professato e professava, Célestin Freinet scrisse il suo *Essai de psycologie sensible appliquée à l'éducation*, che per carenza di fondi, ma anche a causa degli stessi motivi politici, poté essere pubblicato solo nel 1950[9].

Qualche perplessità deriva, peraltro, dal riflettere sul fatto che nella letteratura, sia divulgativa sia critica, su Freinet – che pure, almeno in Italia, è successiva all'anno di pubblicazione del *Saggio di psicologia sensibile*: del 1953 è il primo saggio di Pettini, del '56 quello di Mencarelli, del '65 è il ponderoso libro di Tamagnini e del '68 il secondo volume di Pettini (testi, si noti, attenti unicamente ad aspetti tecnico/didattici e in qualche caso solo implicitamente pedagogici) – sia rilevabile l'assenza di qualsiasi riferimento ai fondamenti psicologici che giustificano e sorreggono l'adozione delle tecniche didattiche progressivamente elaborate e praticate dall'educatore francese nelle scuole in cui ha insegnato (Bar-sur- Loup dal 1920 al '28, Saint-Paul dal '28 al '32, Vence fino al 1966, l'anno della sua morte).

Fu perciò estremamente opportuna e utile la traduzione italiana introdotta e pubblicata, nel 1972, da Roberto Eynard (uno studioso che già quattro anni prima si era distinto per un'altra delle opere dedicate alle "tecniche" Freinet, da lui, peraltro, considerate soprattutto dal punto di vista del "taglio" cooperativo[10]) e corredata da un notevole apparato critico di note, talora esplicative e talvolta estese a consistenti approfondimenti.

Nella sua prefazione a questo saggio del marito, Elise Freinet chiarisce subito che "le pratiche pedagogiche messe a punto da Freinet necessitavano di un'organica fondazione teorica" e che proprio a tale scopo l'*Essai* fu scritto: esso "presenta, per così dire, l'insieme dei processi con cui la vita si manifesta, a tutti i livelli, considerando che l'energia materiale acquista anche il valore di energia psichica"; e precisa poi che ciò che "unisce fra di loro le due forme di energia, apparentemente distinte, è il *tâtonnement*, (che) Freinet ... ha scoperto mediante un'attenta osservazione degli eventi esistenziali" e del quale fa "la chiave di volta del proprio edificio", di cui "esamina a poco a poco le diverse pietre angolari"[11].

sage. De l'instinct à l'intelligence, in "L'Educateur", avril 1969; ID., *Le tâtonnement expérimental base d'une* psychologie *scientifique*, in "L'Educateur", mars 1970.

[9] Cfr. C. Freinet, *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione* (1950), tr.. it. di e a cura di R. Eynard, Firenze, Le Monnier, 1972.

[10] Cfr. R. Eynard, *C. Freinet e le tecniche cooperativistiche*, Roma, Armando, 1968.

[11] E. Freinet, "Prefazione" all'*Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, p. 39; ed è in questa stessa "prefazione" che ella (p. 3) spiega il senso

Con la chiarezza e il rigore abituali nelle sue pagine – nel cui corso si evidenzia, qui, più di un contributo proveniente dal (e alcune "assonanze" con il) pensiero di filosofi e di pedagogisti a Freinet contemporanei (in particolare H. Bergson e A. Ferrière) – Freinet indica e descrive quelle "pietre angolari". Nella sua prefazione, Elise ne accenna, condensandole in una serie di "leggi", come egli le definisce, che delineano la struttura della sua *psicologia sensibile.*

Dalla lettura di quelle "leggi" e delle argomentazioni che le precedono e le giustificano, Freinet fa discendere le linee della propria pedagogia e del suo metodo didattico. Non per caso, in effetti, il titolo completo dell'*Essai* chiarisce che la *psicologia sensibile* deve intendersi come *applicata all'educazione*.

La prima delle "pietre angolari" dell'edificio psicologico freinetiano è indicata nella *vita:* come *potenziale di vita*, che "tende a crescere, ad acquisire il massimo di *potenza*" poiché "l'uomo, ... nel normale processo di ricerca di questo potenziale di vita, trova il suo sentimento di *potenza*, che gli è ... indispensabile, alla pari del respiro"; è proprio questo "potenziale di vita", questo "sentimento di potenza" che "la nostra pedagogia (mira) a conservare e ad accrescere", mentre "i metodi tradizionali talvolta (lo) intaccano"[12] .

Una seconda "pietra angolare" della psicologia freinetiana è poi la *dinamicità della vita*, un "divenire" che costituisce "l'oggetto della nostra nuova psicologia" e che "deve influenzare ed orientare la pedagogia": un "divenire" che Freinet, coerentemente col suo "metodo di dimostrazione mediante immagini sensibili", rappresenta più volte, nel suo *Essai*, come un *torrente*[13].

E c'è ancora l'*istinto*, la traccia lasciata nell'uomo dagli "infiniti tentativi che hanno permesso alla specie di sopravvivere" (un elemento, dunque, di *ereditarietà*), che vengono tuttavia modificati dall'*ambiente*, obbligando l'individuo a "modificare queste tracce o l'acquisizione formale di notizie, attraverso nuove esperienze"; e l'adattamento che ne segue "costituisce

dell'aggettivo *sensible* con cui Célestin Freinet qualifica la propria psicologia: "(si è servito) per principio del metodo della dimostrazione mediante immagini *sensibili*" (come del resto fa nei *Detti di Matteo*, l'opera dedicata all'illustrazione della sua teoria pedagogica).

[12] È in questa idea di *potenza vitale* che si evidenzia una chiara traccia dell' *élan vital* elaborato da H. Bergson; è un'idea che aveva influenzato anche Adolphe Ferrière, il quale muove, nell'elaborazione della propria teoria pedagogica, dalle caratteristiche e dai *bisogni propri di ogni individuo.*

[13] C. Freinet, *Essai…*, cit., p.45. L'uomo – scrive altrove Freinet nell'*Essai* (p. 215) "deve fare l'impossibile per affrontare la complessità del torrente di vita. In questo torrente il mettersi anche solo per poco al di fuori della corrente ... rappresenta sempre un fallimento e un errore che conduce ad un ritmo di vita rallentato, vòlto a scopi che non sono più essenziali".

l'essenza stessa dell'educazione"[14].

L'importanza dell'ambiente in vista di uno sviluppo pieno ed equilibrato dell'essere umano è fortemente affermata da Freinet: ad esempio quando scrive che "l'essere si realizza ... nella misura in cui la natura intorno a lui, gli adulti, i gruppi costituiti e l'organizzazione sociale intera facilitano l'espressione dei suoi *bisogni* (di potenza) al servizio dell'esaltazione della vita"[15]. E, di nuovo: "L'ambiente è determinante ... Un individuo partito con un bagaglio di doti positive, con un'enorme capacità di affermazione e di equilibrio, può scomparire molto in fretta a causa di un ambiente ostile e traditore, mentre un essere in partenza debole e deficitario può essere rigenerato e rinforzato da un ambiente più favorevole e più efficiente[16].

E immediatamente prima di questa sintesi, per così dire 'tecnica', Freinet aveva esposto la medesima idea servendosi, anche qui, dell'*immagine sensibile* del 'torrente', il quale, "legato all'ambiente, ... segue il suo corso più o meno tortuoso a seconda della natura del suolo ... più o meno interrotto da cascate o vortici ... o da uno sbarramento artificiale ..., oppure incontra quasi subito una dolce pianura…"[17].

Nel corso dello sviluppo, dapprima "non esiste una funzione ... che possa dirsi cerebrale": le reazioni all'ambiente si realizzano "per tentativi" – ecco il principio, fondamentale nella psicologia e nella pratica educativa freinetiane, del *tâtonnement*, che ha inizio di fronte al presentarsi di un *ostacolo* al normale scorrere del "torrente" dell'esistenza[18] e che dà luogo, da parte dell'individuo, al tentativo, appunto, di superarlo. Allorché quel tentativo ha

[14] C. Freinet, *Essai…*, cit., p. 50: è individuabile, qui, un'assonanza con E. Claparède allorché, in *L'educazione funzionale*, sosteneva che "ogni organismo vivente ... tende a conservarsi intatto", per cui, se "il suo equilibrio interiore... sia rotto", compie le azioni necessarie per ristabilirlo; e ne deriva la possibilità di definire "la vita... come un *continuo* ristabilimento di un equilibrio *continuamente* rotto".

[15] *Op. cit.*, p. 68. Ancora una volta è inevitabile il rimando al Claparède, il quale annovera tra le leggi psicologiche da lui stesso elaborate, e applicate all'educazione, quella del *bisogno*, secondo cui l'attività mentale è sempre generata da un bisogno e segue la direzione indicata dal suo interesse in quel momento più forte.

[16] C. Freinet, *Essai…*, cit. p. 61.

[17] *Ibidem.*

[18] Si tratta qui della analoga funzione che J. Dewey – peraltro non "familiare" a Freinet, debitore semmai, si è visto (cfr. le precedenti note n. 12, 14, 15) nei riguardi di filosofi e/o pedagogisti francesi – assegnava ai "problemi" nella sua concezione dell'apprendimento, della conoscenza come, appunto, *problem solving*. Una ulteriore analogia tra Freinet e Dewey è rilevata da R. Eynard nel commentare l'E*ssai* freinetian*o* (nota 4, p. 130), a proposito della "critica alla scuola tradizionale, verbalistica, autoritaria e passiva", rispetto alla quale il francese (C. Freinet, *I detti di Matteo*, cit., pp. 74-76) si chiede "se la scuola dev'essere tempio o cantiere e risponde decisamente che dev'essere un laboratorio": così come Dewey (*L'educazione d' oggi*, cap. 28) si domanda: 'L'educazione come monastero, bottega o laboratorio?' ".

successo, questo "atto riuscito ... tende a riprodursi meccanicamente ... fino a trasformarsi in *regola* (o *tecnica*) *di vita*" (altra "pietra d'angolo") – agendo così come "condizionamento' – grazie all'ulteriore "pietra angolare" costituita dall' essere il soggetto *permeabile all'esperienza*, caratteristica in cui "Freinet scorge le radici dell'intelligenza"[19].

Il "*tâtonnement meccanico*" diviene, in tal modo, *tâtonnement intelligente*, *expérimental* giacché, "se nonostante i suoi sforzi l'individuo non riesce a superare l'ostacolo che impedisce la realizzazione della sua personalità, (egli) tenta (ancora) finché non trova una via che gli permetta di scansare l'ostacolo, cosicché possa ritrovare la sua 'regola (o 'tecnica') di vita', conservando intatte, se non addirittura accresciute, le proprie potenzialità". C'è stata, allora, una "deviazione" della sua energia vitale, alla quale egli si adatta, "accettando l'impronta" che essa "lascerà ... su tutto il suo comportamento". Al riguardo Freinet osserva che in alcuni casi – qui egli ricorre all'utilizzazione di termini di origine psicoanalitica – avendolo la deviazione orientato diversamente, la sua potenza vitale, l'individuo si adatta "più o meno ingegnosamente alla piega che si è (così) formata; e allora c'è stato un atto di *sublimazione*"; ma che la legge più importante è quella della *compensazione* cui intervento mira a ripristinare un equilibrio "rotto"[20].

Ci sono infatti "nell'individuo molte energie sconosciute, che sono in grado di correggere la maggior parte dei nostri errori: i problemi non si risolvono negandoli ... , ma intervenendo con decisione e risolutezza"; e allo scopo è possibile servirsi di un altro tipo di "permeabilità": oltre che "all'esperienza" – si è visto – esiste in bambini e ragazzi anche una *permeabilità all'esempio*, che è "tanto più efficace quanto più "soddisfa" nei minori "i loro bisogni fondamentali": ecco ancora una volta la sottolineatura di come su un principio psicologico poggi "la pedagogia che ci adoperiamo di mettere a punto"[21].

Strettamente collegata con l'esempio è l'*imitazione* poiché, secondo la psicologia freinetiana, così come "l'atto riuscito postula automaticamente la sua ripetizione", anche "l'atto riuscito da altri postula la stessa ripetizione automatica ... Questa imitazione di atti dei quali siamo testimoni ha tutte le caratteristiche delle nostre esperienze *tâtonnées* ben riuscite"[22]. Insomma – sostiene Freinet – l'imitazione è "il processo naturale con cui un'esperienza

[19] E. Freinet, "Prefazione…", cit., p. 2. E cfr. anche, nell'*Essai* di C. Freinet, p. 99, *La 'Ottava legge'*.

[20] C. Freinet, *Essai…*, cit., pp. 123-124, *passim.* Oltreché l'origine psicoanalitica è qui assai chiara l'analogia col pensiero claparèdiano secondo cui (Eynard, nota 2, p. 124) se "un equilibrio rotto non può essere ristabilito da una reazione adeguata, esso è compensato da una reazione contraria alla reazione che suscita" la rottura.

[21] C. Freinet, *Essai…*, cit., p.114, *passim.*

[22] *Op. cit.*, p. 109.

esterna si inserisce nella 'catena' della nostra personale esperienza ... Ma bisogna che ... risponda così bene ai nostri bisogni da potersi saldare al nostro comportamento (in modo tale) da non differire dai nostri comportamenti originari"; a questo scopo, tuttavia, "conta solo l'esempio vivente che si sa dare ... ai bambini di cui ci si occupa".

Quindi – eccone la conseguenza pedagogica, secondo l'abituale struttura della psicologia *appliquée à l'éducation* – volendo offrir loro un esempio efficace, è necessario che "ci si limiti ai gesti, agli atteggiamenti, ai comportamenti che (vorremmo) ritrovare in loro": perché esiste la tendenza all'imitazione e "alla ripetizione dei gesti di cui si è testimoni", una "ripetizione che si inserisce nel comportamento e nell'organismo dapprima sotto forma (appunto) di tendenza, poi come regola di vita quasi fissa"[23].

Dunque la *conoscenza*, secondo la psicologia freinetiana, è il risultato di un *tâtonnement* riuscito; essa è però soltanto "uno *strumento*: ciò che conta soprattutto è la *solida costruzione* degli individui, e questa costruzione si realizza non tanto mediante l'immaginazione o la fantasia o l'acquisizione formale di notizie, ma mediante il *lavoro*[24], facilitato da strumenti adatti, al servizio delle personalità in quanto membri della comunità sociale": ecco la scuola come laboratorio.

A proposito degli "strumenti"' è da sottolineare la critica da Freinet rivolta a Maria Montessori (pur riconoscendole indubbi meriti, a partire dalla sua "generosa idea" dell'istituzione di quello che impropriamente, pensando forse a Fröbel, egli chiama "giardini d'infanzia" anziché "case dei bambini") per avere ella utilizzato un materiale didattico "prefabbricato, standardizzato, preordinato", che (Eynard) "limita le reali possibilità di *tâtonnement*, disconoscono la ricchezza di possibilità creative dei bambini"[25].

Ma non è tuttavia da ignorare ciò che Freinet aggiunge alla sua critica: "Questo materiale ... non lo trascuriamo (affatto): ... è anche ammissibile che possa preparare più in fretta della varietà e della ricchezza delle nostre riserve (naturali) ad alcuni atti che la civiltà moderna ha posto in primo piano"; perciò (esso) troverà il suo posto più o meno adatto nelle sale organizzate al centro della *riserva*, affinché i fanciulli possano ritrovarlo, se lo desiderano, quando le condizioni climatiche o altro non permettono la sperimentazione *tâtonnée* nell'ambiente naturale[26].

Infine, se da un lato Freinet insiste più volte sull'idea del valore formativo e didattico del lavoro – "il lavoro (come lo sforzo che esso richiede) è la

[23] *Op. cit.*, pp. 107-113, *passim.*

[24] *Op. cit.*, p. 148. In questo, Freinet si pone all'opposto di F. Herbart, secondo cui, lungi da essere uno strumento, le conoscenze valgono solo per se stesse, il che implica che la scuola debba *fornire* elementi di conoscenza il più possibile vasti.

[25] R. Eynard, *Op. cit.*, nota 9, p. 231 a C. Freinet, *Saggio di psicologia…* , cit.

[26] *Op. cit.*, p. 231.

prova mediante la quale diviene miele il nettare ancora impuro della conoscenza; è lo sforzo di assimilazione dell'esperienza al processo vitale in tutta la sua complessità, non solo materiale, morale, sociale, ma anche intellettuale": per cui "è il lavoro che distilla il pensiero" –, occorre, dall'altro lato, tener conto che in Freinet non esiste un'opposizione tra lavoro e gioco ("il bimbo che trascina il suo camion, che sguazza nell'acqua, che esplora una grotta, che tenta la scalata di un muro" – che sono tra le sue attività indubbiamente ludiche – "in realtà *lavora*, poiché realizza nella maniera migliore l'adattamento delle sue personali reazioni alle necessità ambientali, allo scopo di aumentare le proprie potenzialità"[27]).

È allora possibile a questo punto – dopo aver doverosamente sottolineato l'ampiezza e la profondità delle conoscenze che questo educatore e psicopedagogista mostra di avere del panorama culturale/professionale del suo tempo – concludere la nostra "esplorazione" della teoria psicologica elaborata da Célestin Freinet, con una delle sintesi che dobbiamo a Elise: secondo la quale Freinet "concepisce la psicopedagogia come la scienza globale degli *apprendimenti*: la *Vita* prosegue di continuo la sua ascesa per assicurarsi la piena manifestazione, migliorando sempre più i suoi atteggiamenti ... attraverso l'ingegnosità e l'inventività. *Lavorare, creare, inventare*: ecco gli atti permanenti della vita, quelli che, agli occhi di Freinet, giustificano il suo *metodo naturale"*[28].

[27] *Op. cit.*, pp. 234-235, *passim*. In questa concezione del rapporto lavoro/gioco sono ravvisabili assonanze, per esempio, con Claparède (*La psicologia del fanciullo*): gioco e lavoro "hanno la funzione di soddisfare dei bisogni e di realizzare un desiderio") e in parte, ma con minore evidenza (Eynard), anche con Dewey (D*emocrazia e educazione*): gioco e lavoro differiscono solo per il diverso rapporto fra "fini" e "mezzi" giacché "il gioco è libero e plastico" mentre nel lavoro "il fine deve essere mantenuto con una certa persistenza". Si tratta di una questione dibattuta a fondo dai pedagogisti: interessanti, al riguardo, le due concezioni opposte esposte ad esempio, rispettivamente, da Roberto Mazzetti e da Francesco de Bartolomeis.

[28] E. Freinet, "Prefazione…", cit., p. 3.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp.111-177

DOSSIER

The History Manifesto

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 113-114

Presentazione

Luciana Bellatalla

Il 15 gennaio del 2018 un gruppo di storici dell'educazione si è riunito a Catania per discutere del significato e dell'influenza che il pamphlet di David Armitage e Jo Guldi che, sotto il titolo *The History Manifes*to, chiama all'appello ed alla mobilitazione gli storici di tutti i Paesi occidentali per contrastare la deriva del presentismo e dello *short-termism* sul futuro della ricerca storiografica, per il particolare ambito della storia della pedagogia e dell'educazione.

Ha fatto gli onori casa Antonella Criscenti, che, fin dalla pubblicazione on-line del testo di Armitage e della sua collega Guldi, si è fatta promotrice della sua diffusione tra gli storici dell'educazione italiana e che ha radunato intorno a sé un gruppo di giovani studiosi per svolgere un'analisi ed una revisione accurata di questo lavoro. Dalla collaborazione di questo team è uscito un volume collaborativo, curato dalla stessa Criscenti e pubblicato nel 2016 dalle edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", a Palermo, dal titolo *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*.

L'incontro di Catania ha preso spunto dalla pubblicazione di questo libro per offrire una variegata serie di interventi che hanno affrontato l'argomento ora dal punto di vista della storia dell'educazione, ora dal punto di vista della Pedagogia generale.

Accanto agli autori del saggio collaborativo (Antonia Criscenti, Dario De Salvo, Stefano Lentini e Livia Romano) ed accanto a chi, a vario titolo, è stato impegnato per la buona riuscita o del saggio o della giornata seminariale (come Francesca Pulvirenti, presidente onoraria dell'As.Pe.i, Daniela Vetri, presidente della sezione catanese della medesima associazione, ed Elena Mignosi, presidente della Fondazione "Vito Fazio Allmayer") e dinanzi ad un attento pubblico di colleghi, studenti e dottorandi, ha impegnato studiosi provenienti da

tutta Italia. Li cito in ordine alfabetico: Carmen Betti, già segretaria ed oggi socia onoraria del CIRSE, Angela Giallongo, Tiziana Pironi, attuale presidente del CIRSE, Caterina Sindoni, Letterio Todaro e chi scrive che, a sua volta ha ricoperto in passato la carica di segretario del CIRSE e ora ne è socio onorario.

Dal numero degli interventi e dalla ricchezza delle prospettive è facile comprendere quanto l'incontro catanese sia stato non solo interessante e utile per chi si occupa di ricerca storico-educativa, ma anche suggestivo di linee di indagine per il futuro e sollecitatore di riflessioni.

La SPES, in quanto società che cerca di coniugare interessi storici e interessi politico-educativi, non poteva assistere indifferente a questo dibattito: il primo richiamo proviene certamente dallo stesso saggio da cui l'incontro prende le mosse e che dovrebbe essere stato ed essere oggetto di crescente ed aperta attenzione da parte di chi ha scelto l'ambito d'indagine che ha nella storia il suo fulcro; il secondo motivo di richiamo sta nel numero stesso degli interventi e nella varietà di prospettive, su cui ho peraltro già insistito.

Per questo la rivista della nostra associazione ha deciso di accogliere con piacere e con la convinzione di offrire ai suoi lettori una significativa "primizia", in un dossier *ad hoc*, una parte degli interventi presentati a Catania. Anzi, ha deciso, in ragione dell'ampiezza dei contributi, di riservare ai rimanenti interventi un secondo analogo dossier. L'argomento lo merita perché è tempo di tornare a riflettere sul metodo e l'orizzonte di senso della ricerca storico-educativa così come il manifesto dei due storici americani merita di essere letto nella sua completezza: forse non su tutto i due studiosi hanno ragione da vendere, ma hanno pur sempre il merito (non trascurabile) di aver agitato acque da troppo tempo così tranquille da impedire di vedere le insidie che l'attuale ricerca storiografica sta correndo.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 115-116

Saluti

Francesca Pulvirenti
Presidente Onorario As.Pe.I. Catania

Un cordiale buon giorno a tutte e a tutti e un particolare ringraziamento alla collega e amica Antonella Criscenti per avermi invitata, in qualità di Presidente onoraria dell'AsPeI, sezione di Catania, a porgere i saluti ai partecipanti di questa interessante giornata di studi, che vede qui riuniti molti insigni studiosi provenienti da diverse città italiane.

Ho ascoltato con molto interesse la collega e condivido pienamente quanto da Lei detto.

Permettetemi solo di aggiungere qualche breve riflessione.

Il tema della giornata *La storiografia pedagogica contemporanea in Itali*a, è, senza dubbio, un tema macro e micro allo stesso tempo in quanto col suo invito, *a livello macro*, a riflettere sulla narrazione della propria memoria storica, non può che invitare a riflettere, *a livello micro*, sulla narrazione della propria storia personale. Parlando di narrazione è chiaro il riferimento a Bruner, psicologo cognitivista.

Ci ricorda Bruner che la narrazione è il primo dispositivo conoscitivo ed ermeneutico di cui l'uomo, in quanto soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esistenza di vita.

Le esperienze umane, non rielaborate attraverso il pensiero narrativo, non producono, infatti, conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale, ma rimangono accadimenti ed eventi opachi, assolutamente non comprensibili all'interno di un universo di discorso e di senso. E ciò per un duplice motivo:

- non sono interpretabili in riferimento agli stati intenzionali dei loro protagonisti,
- non sono collocabili all'interno di un continuum, che le renda parte viva e vitale di una storia (personale o collettiva che sia).

Suddette esperienze restano quindi accadimenti ed eventi senza relazioni, privi di senso e di qualsivoglia significato sul piano culturale, personale, sociale e, di conseguenza, sono ineluttabilmente destinate all'oblio.

È la narrazione che genera forme di conoscenza che rispondono a richieste di chiarificazioni di senso e di significato in merito ad accadimenti, esperienze ed eventi, intesi come fenomeni su cui si esercita un processo ermeneutico.

Narrare e narrarsi significa infatti formare e formarsi; mettere dei confini e nello stesso tempo superarli; stabilire una continuità, non come nesso univoco di causa-effetto, bensì come possibilità di riconoscere il filo che ci lega al passato e ci permette di progettare il futuro.

E ben vengono allora, proprio oggi, in cui, come ha ben evidenziato la Vetri, si tende a rimanere ancorati al presente, giornate di studio come questa odierna che ci offrono, insieme ad un stimolante dibattito su *La storiografia pedagogica contemporanea in Italia, fra microstoria e longue durée*, la presentazione di un interessante volume a cura di Antonia Criscenti sulle *Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*.

Un volume, permettetemi di dire, che, parafrasando Alain Berthoz, fisiologo della percezione, definirei *semplesso*, in quanto affronta una tematica complessa con intelligenza, eleganza e sobrietà.

I miei più sinceri complimenti ai quattro autori: proff. Antonia Criscenti, Dario De Salvo, Stefano Lentini, Livia Romano.

Io mi fermo qui, e vi ringrazio per l'ascolto.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 117-131

A proposito di *The History Manifesto*
Divagazioni sulla storia dell'educazione

Luciana Bellatalla

Il contributo, partendo dal volume curato da Antonia Criscenti Grassi e dai suoi aspetti caratterizzanti, fa il punto della situazione circa la condizione della ricerca storico-educativa contemporanea in Italia e ne mette in evidenza in particolare quei punti critici emergenti, appunto, dalle derive metodologiche e contenutistiche segnalate da History Manifesto. Ma non si tratta di un bilancio consuntivo, quanto della proposta di nuove frontiere metodologiche e di un atteggiamento di apertura e di dialogo con la ricerca epistemologica.

The paper, starting from the collaborative essay edited by Antonia Criscenti Grassi and from its main aspects, deals with the aspects of Italian contemporary history of education and particularly describes some critical elements, just produced by the methodological and thematic drift, put into evidence by History Manifesto. However, the paper is not simply a final balance: the author wants to suggest a new methodological frontier and an intellectual dialogue between history and epistemology of education.

Parole chiave: History Manifesto; Ricerca storico-educativa; Metodologia; Epistemologia, Italia

Key-words: History Manifesto; History of Education; Methodology; Epistemology, Italy

1. *Per cominciare*

Bisogna ringraziare Antonia Criscenti Grassi per aver pubblicamente presentato agli storici dell'educazione, durante la Summer school della SIPED, a Enna nel 2015, l'opera degli storici statunitensi Jo Guldi e David Armitage, *The History Manifesto*, comparsa (a cura della Cambridge University Press) in sordina e nella sola versione online, gratuitamente scaricabile da chiunque ne fosse interessato. Ho detto "in sordina", ma l'espressione è corretta solo se intende indicare il fatto che la pubblicazione non fu preceduta e/o accompagnata da un

particolare *battage* pubblicitario. Dopo la pubblicazione, infatti, le reazioni degli storici non tardarono a farsi sentire: prima e maggiormente in ambito anglo-sassone, ma anche in Italia. Basta avere la pazienza di consultare un motore di ricerca in Internet per vedere comparire interventi a proposito di questo saggio, di varia natura e di varia lunghezza: ci sono recensioni, presentazioni sommarie e relazioni più distese o tavole rotonde[1], senza tener conto di conferenze o contributi dell'autrice e dell'autore in pubbliche manifestazioni culturali.

Una lettura, anche sommaria, di questi svariati interventi mette in luce due elementi ricorrenti: innanzitutto, i commenti provengono tutti dal mondo degli storici generali o politici; in secondo luogo, i commenti sono tutti abbastanza aspri. Per un verso, si riconosce che l'incitamento a tornare alla *longue durée* di contro allo *short-termism* e la difesa della centralità della Storia (e più in generale delle scienze umane) nel mondo di oggi sono condivisibili, almeno in linea di principio; ma, quando si scende nel dettaglio delle analisi, dei giudizi e delle proposte, c'è pressoché unanimità nel considerare le conclusioni dei due studiosi come affrettate, non sufficientemente suffragate dalla letteratura secondaria e spesso argomentate in maniera confusa[2].

Il merito di Antonia Criscenti Grassi (e del piccolo gruppo di giovani studiosi, che ha radunato intorno a sé) – alla luce delle considerazioni che ho fatto fin qui – è duplice: da un lato, aver sottoposto ad analisi attenta, punto per punto, il lavoro della Guldi e di Armitage; dall'altro, aver sottolineato, prima intervenendo a Enna e poi con que-

[1] Mi riferisco, in particolare, ad una tavola rotonda con la partecipazione di Raffaella Baritono, Paolo Capuzzo, Mario Del Pero, Giovanni Gozzini e Giovanni Orsina, i cui interventi sono pubblicati in "Ricerche di storia politica" del 3/2017 (in www.ricerchedistoriapolitica.it/tavole-rotonde-convegni, sito consultato per l'ultima volta in data 7 gennaio 2018, alle ore 18 e 45).

[2] Mi limito a segnalare la recensione di Francesco Cassata alla traduzione italiana del saggio di Guldi e Armitage uscita nel 2016 per i tipi di Donzelli. Benché il recensore, docente all'università di Genova, approvi l'operazione culturale della presentazione del saggio in lingua italiana ad un pubblico ben più vasto della comunità degli storici, egli è nei confronti dei due colleghi americani profondamente critico. Fin dal titolo della sua recensione, *"Storici di tutti i paesi, unitevi!" Ma per che cosa?*, egli tende a ridimensionare la portata del lavoro di Guldi e Armitage, mostrando come sia basato su dati inattendibili e su una lettura tendenziosa degli stessi dati e, soprattutto, tende a concludere come le conclusioni dei due studiosi siano del tutto estranee allo stato dell'arte in Italia (in "Indice dei libri del mese" on-line, numero di luglio-agosto 2016, consultabile al sito www.indiceonline.com; ultima consultazione da parte di chi scrive 10 gennaio 2018, ore 17.05).

sto lavoro collaborativo, che il discorso dei due storici statunitensi non poteva e non doveva essere ignorato, trascurato o guardato distrattamente neppure dagli storici dell'educazione. I quali, sia detto subito, non hanno rivolto nessuna attenzione a questo saggio né al momento in cui esso è stato pubblicato né dopo la presentazione che a Enna la studiosa catanese ne aveva fatto, apparentemente suscitando più interesse che perplessità nei presenti.

Il saggio collaborativo, curato da Criscenti Grassi, cerca, con le sue varie voci[3], di dare conto del lavoro di Guldi e Armitage, almeno nelle sue linee generali e nei suoi elementi portanti[4] e, al tempo stesso, di riportare tali aspetti all'ambito della ricerca storico-educativa, indicando anche quanto può e deve interessare la storia dell'educazione ed approdando a tre proposte per il futuro: a. promuovere un nuovo tipo di analisi dei documenti, che faccia leva sulla loro destrutturazione in

[3] Il volume, dal titolo *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, si compone di sei interventi, distinti su due parti e accompagnati da una introduzione. L'introduzione e il primo capitolo della prima parte sono di Antonia Criscenti Grassi e sono intesi a presentare a grandi linee il lavoro dei due storici statunitensi e ad applicare la loro analisi alla realtà (della ricerca storico-educativa) italiana; Dario De Salvo segue la pista dell'ermeneutica storiografica da Humboldt a Guldi e Armitage; Stefano Lentini compie una lunga e documentata ricostruzione del "Bollettino" del Cirse, dal 1980 (anno di fondazione del Centro stesso) al 2015, mentre Livia Romano si interroga sul valore formativo del sapere storico. La seconda parte del lavoro, che comprende i contributi di Giuliana Arcidiacono e di Federica Ferrarello, riguarda più da vicino il testo originale. La prima studiosa, che ha tradotto in italiano il lavoro di Guldi e Armitage, in una versione disponibile sul sito della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer" (cui si deve anche la pubblicazione del saggio collaborativo), presenta delle note linguistiche alla traduzione stessa. La seconda propone le note che accompagnano *The History Manifesto*, integrando i riferimenti con le traduzioni italiane (ove disponibili) delle opere citate. Insomma, una seconda parte di servizio al lettore interessato alle questioni agitate nel testo.

[4] Fin dal saggio introduttivo al volume, la Criscenti Grassi ne indica cinque: 1. la denuncia dei rischi insiti nel cosiddetto *short-termism*; 2. l'appello agli storici perché si ritrovino compatti a difendere la centralità della Storia e dell'orientamento umanistico della cultura in vista di un generale miglioramento della società, dell'esistenza e della stessa cultura; 3. i pericoli impliciti, da un lato, in prospettive di ricerca troppo tecniche e dettagliate e, dall'altro, un investimento eccessivo di energie nella ricerca e nell'analisi di fonti non appropriate; 4. una esagerata e ormai dilagante attenzione alla micro-storia, che dall'Italia ha contagiato, come un virus, la ricerca storica in Francia e in Inghilterra; 5. la *pars construens* del discorso, nella quale Guldi e Armitage sollecitano gli storici a tornare ai grandi tempi, ad un più ampio raggio di interesse sociale perché la Storia possa tornare al servizio dell'esistenza umana (cfr. pp. 11-12).

vista di una problematizzazione del concetto stesso di tempo e per cogliere la lunga durata di fenomeni sia materiali che spirituali; b. impegnarsi, attraverso l'interpretazione e l'integrazione dei documenti a disposizione, per una storia totale e la rivalutazione dei contributi dell'immaginario nello sviluppo della società e della sua cultura; c. tenere conto delle idee e delle teorie, aprendosi ad una prospettiva di ricerca capace di prendere in considerazione non solo fenomeni oggettivi, ma anche gli aspetti teorici ad essi sottesi o in essi impliciti (cfr. p. 37).

Con quest'ottica, l'intero saggio collaborativo tende a difendere un approccio complesso al fenomeno storico in generale e storico-educativo, in particolare; un atteggiamento dialogico degli storici, capaci di superare l'autoreferenzialità delle ricerche attuali; tornare ad un rapporto dialettico e costruttivo tra micro e macro-storia; porre nuovamente al centro del lavoro dello storico lo sforzo e la volontà di interpretare i dati e i documenti.

2. *La ricerca storico-educativa in Italia: lo stato dell'arte*

Volendo presentare l'attuale condizione della ricerca storico-educativa in Italia, non posso che cominciare con un *distinguo*. Devo cioè distinguere tra la condizione effettuale dell'insegnamento della Storia dell'educazione sia nelle università sia nella scuola superiore e lo stato della ricerca e, quindi, della produzione scientifica.

Nel primo caso, la situazione non è florida.

A livello universitario il raggruppamento scientifico-disciplinare M/PED-02 è tra i più esili, va sfoltendosi di anno in anno con l'uscita di scena dei docenti più anziani, mentre si vanno, di pari passo, rafforzando le file dei generalisti, forse anche sull'onda dei problemi contingenti che la società pone, non ultime le questioni dell'integrazione culturale, dell'invecchiamento della popolazione e delle emergenze ambientali. Tali contingenze sono sempre più spesso al centro delle ricerche a carattere generale e/o sul versante della didattica e, pertanto, richiedono uno stuolo cospicuo di ricercatori e una altrettanto cospicua serie di proposte attuabili ed efficaci. Questa prospettiva non può che avere ricadute anche sul piano dell'insegnamento medio-superiore, sia in generale sia nei casi in cui Pedagogia o Scienze Umane siano previste nei curricola scolastici.

Così, ad esempio, andando a varare la nuova procedura di forma-

zione degli insegnanti, il MIUR richiede a tutti i laureati 24 CFU – da maturarsi nel percorso quinquennale o da conseguirsi dopo la laurea magistrale in aggiunta al curriculum pregresso – quale titolo di ammissione al concorso per poter accedere ai tre anni di formazione professionale.Tra quei 24 CFU neppure uno è riservato alla dimensione storica: né alla Storia della scuola (materia imprescindibile per chi nella scuola voglia lavorare, conoscendo l'istituzione e le leggi che l'hanno regolata e la regolano); né alla Storia dell'educazione (che provvede a informare su quanto già è stato progettato o esperito) né, infine, alla Storia della Pedagogia (altro punto di riferimento necessario per chi voglia insegnare conoscendo teorie e prospettive già elaborate e, talora, perfino vagliate nella pratica).

Né le cose migliorano nella scuola superiore, in cui là dove è contemplato l'insegnamento di Pedagogia, alla dimensione storica è riservata una parte molto marginale e là dove sono previste ore di Scienze Umane, si dà spazio alla Psicologia, alla Sociologia, all'Antropologia culturale, ma nessuna attenzione è rivolta né alla Pedagogia o alla Scienza dell'educazione, né alla sua storia.

Ormai si può concludere che questo tipo di conoscenza e questo tipo di ricerca sono confinati nel solo spazio accademico tra docenti e ricercatori, dottorandi o aspiranti docenti e ricercatori: l'autoreferenzialità di cui Guldi e Armitage parlano (ed in termini, certo, non elogiativi) è assicurata, visto che al sapere storico-educativo non si rivolgono più le istituzioni scolastiche né gli insegnanti, che di tale sapere potrebbero e dovrebbero fruire in vari modi, sia pure con diversi obiettivi, né altre istituzioni culturali sempre in caccia di tuttologi o di esperti di educazione, provenienti da campi di indagine per lo più ad essa estranei, come giornalisti o sociologi o studiosi del costume o psicologi.

Eppure, questo tipo di ricerca, sebbene autoreferenziale, a dispetto delle oggettive difficoltà appena descritte e della marginalizzazione delle conoscenze storiche e della coscienza storica nella nostra attuale impostazione culturale e ideologica, propensa alla rimozione del passato e tutta incline a valutare e valorizzare il piano delle contingenze e del qui e ora, pare godere di ottima salute. Almeno a giudicare, come ho notato più volte nei miei interventi sull'argomento (e tutti diligentemente segnalati nei riferimenti bibliografici che chiudono queste riflessioni), dalle collane di storia dell'educazione, attive presso case editrici grandi e piccole, da tempo affermate o di più nuova fondazio-

ne, di rilevanza nazionale o locale; dal numero assai ampio di monografie e di articoli su riviste specializzate, dal fervore di associazioni nazionali, come il CIRSE e la SPES, che, ora in autonomia ora in collaborazione con omologhe società internazionali[5], annualmente offrono seminari, convegni, pubblicano riviste e promuovono ricerche. Il fatto che di recente un gruppo di ricercatori in questo ambito si sia mosso per fondare una nuova associazione, questa volta dedicata più che alla vera e propria ricerca storico-educativa, alla salvaguardia del patrimonio archivistico e documentario inerente tale ricerca[6], è un altro segno di vitalità da non sottovalutare o da passare sotto silenzio.

Questa florida produzione mette in luce alcuni aspetti ed alcuni orientamenti di fondo ricorsivi, che possiamo così sintetizzare per punti, senza entrare, per motivi di spazio e di tempo, nei dettagli né segnalare le eccezioni all'indirizzo più diffuso:

- un progressivo scollamento della ricerca storico-educativa rispetto alla dimensione teorica e teoretica, che porta a guardare con sospetto ogni tentativo di dialogo tra questi due momenti della ricerca sul medesimo oggetto, nelle sue varie declinazioni, nelle sue articolazioni e nel suo sviluppo diacronico;
- un'attenzione, quindi, sempre più marginale non solo ai classici del pensiero filosofico, ma anche, e forse soprattutto, alla storia delle idee e delle teorie pedagogiche, talora ritenuta superflua, superata e, comunque, non completamente congrua alla ricerca storico-educativa nel suo insieme;
- una certa indifferenza per la ricerca storica in interi ambiti della riflessione educativa, non ultimo, ad esempio, il settore dell'Educazione degli adulti, nonostante gli esperti, talora, segnalino come questa

[5] Si pensi al legame del CIRSE – Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa – con l'ISCHE (International Standing Conference in the History of Education), del cui direttivo hanno fatto parte, prima due dei soci fondatori (e poi presidenti e segretario-tesoriere) del CIRSE stesso, ossia Tina Tomasi e Giovanni Genovesi ed ora una delle socie del Centro, Simonetta Polenghi. Ma si ricordi anche che la SPES (Società di Politica, Educazione e Storia) ha determinato la nascita della SPECIES (Society of Politics, Education and Comparative Inquiry in European States), che ha adesioni di studiosi lettoni, lituani, francesi, svizzeri, tedeschi, portoghesi e italiani e che ha già celebrato vari convegni, a Ferrara (2013), Oporto (2016), Bressanone (2017), mentre nel marzo del 2018 si prepara a tenere il suo incontro annuale a Losanna.

[6] Mi riferisco alla neonata SIPSE, che si è costituita il 13 settembre 2017 a Macerata, quale Società per lo Studio del Patrimonio Storico-educativo.

assenza di sguardo alla storia sia di nocumento non solo alla loro ricerca in generale, ma perfino alla proposta di linee di intervento concreto;

- la scarsa frequentazione della storia dell'educazione antica e medievale, che, in qualche modo, può essere considerata parallela al disinteresse per i classici e al rifiuto del confronto con aspetti teorici;

- un'attenzione soprattutto concentrata sulle vicende dell'educazione nel periodo tra la fine del Settecento e i giorni nostri, con una crescente predilezione per il periodo post-unitario e con qualche, ma rara, apertura al mondo moderno, in specie per aspetti collegati a Riforma e Controriforma;

- un interesse abbastanza diffuso per le vicende (e le vicissitudini) dei maestri e delle maestre italiane, che sfocia per lo più in ricostruzioni biografiche molto dettagliate, nelle quali, tuttavia, lo sfondo storico integratore, per quanto sempre richiamato, si fa sempre più evanescente e sempre meno significativo;

- un orientamento sempre più diffuso per ricostruzioni di microstoria, legate a vicende o istituzioni locali, talora perfino di scarso significato per il contesto nazionale o per una più generale considerazione dell'educazione;

- una progressiva riduzione del riconoscimento della legittimità delle fonti solo a quelle d'archivio, con il risultato che spesso il lavoro dello storico è confuso con il lavoro di trascrizione, erroneamente considerato oggettivo e, quindi, attendibile, laddove, specie nei documenti più antichi, ad esempio la frequente assenza di punteggiatura o l'uso altrettanto frequente di abbreviazioni rende ogni trascrizione già un'interpretazione, quando addirittura non rischia di portare a fraintendimenti;

- un orientamento che privilegia l'informazione e la ricostruzione di vicende o eventi o fenomeni educativi a scapito dell'interpretazione dei dati e della considerazione di quanto si è ricostruito all'interno di un contesto di senso generale e significativo per la comprensione dei dati stessi e per la prosecuzione dell'indagine;

- una preferenza da parte degli storici dell'educazione (in tutte le sue declinazioni) a dialogare con gli storici generali più che con chi di educazione si occupa a livello generale o epistemologico, interlocutori entrambi necessari.

Questi caratteri ricorsi giustificano, già nelle loro linee generali, un confronto con le pagine di Guldi e Armitage, che, sebbene parlino del-

la storiografia generale, sociale ed economica, finiscono per offrire materia di riflessione anche sulla ricerca storico-educativa.

3. *Criticità presenti*

Non a caso nei punti sommariamente richiamati, possiamo ritrovare gli aspetti "tossici" che i due storici statunitensi sottolineano o, meglio, denunciano. Infatti, tali punti mettono in evidenza come, da qualche anno a questa parte – all'incirca una ventina, a voler dare un'indicazione cronologica più precisa – le derive segnalate sono tutte documentabili, dall'eccesso di micro-storia allo *short-termism*, senza dimenticare la tendenza al *presentismo*[7].

Ciò non significa che dobbiamo considerare in maniera completamente negativa questa vasta recente produzione: da essa sono venuti e continuano a venire spesso contributi interessanti ed utili raccolte di dati; la conservazione o la riscoperta di documenti preziosi, che con-

[7] Mentre stavo rivedendo questo contributo per darlo alle stampe, mi è capitato di leggere un'intervista a Salvatore Veca, il ben noto filosofo italiano della politica. In quest'occasione egli parla, certamente senza nessuna relazione con il saggio di cui stiamo discutendo, della "dittatura del presente". E, sollecitato dall'intervistatore, precisa: "L'ossessione sul breve termine contrae e riduce l'ombra del futuro sul presente. Al tempo stesso, la dittatura del presente erode il senso del passato come repertorio o archivio di possibilità alternative. Senza passato e senza futuro, i varchi per le visioni di lungo termine si fanno sempre più stretti" e con essi la speranza politica e civile (*Maledetta terza via*, colloquio con Salvatore Veca di Francesco Pastorino, in "L'Espresso", LXIV, n.7 del giorno 11 febbraio 2018, p. 13). Cito questa testimonianza che, nata in un contesto culturale del tutto diverso e con motivazioni altrettanto diverse da quella della Guldi e di Armitage, porta, tuttavia, a conclusioni analoghe. E, infatti, anche Veca sollecita, non diversamente da *The History Manifesto*, a riflettere su due aspetti importanti ed ineludibili. Da un lato, e forse prima di tutto, richiama l'attenzione sul fatto che la ricerca e, più in generale, la cultura in tutti i suoi diversi aspetti e in tutti i suoi vari significati, non è fine a se stessa, ma implica sempre e necessariamente uno sguardo sulla società e sulle possibili connotazioni della convivenza civile. E con questo, implicitamente, suggerisce di tornare ad interrogarci sul ruolo e i doveri dell'intellettuale. Dall'altro, insiste sul fatto che è urgente, pena la perdita del senso stesso dell'esistenza, riflettere sulle relazioni temporali tra accadimenti e su quanto le tappe della vita (individuale e/o collettiva, personale e/o culturale) non siano, non possano e non debbano essere o essere considerate come momenti tra loro scoordinati. E ciò come se fosse possibile esaminarne o prenderne in considerazione una alla volta, senza radici, legami o proiezioni verso il futuro e, addirittura, in una sorta di laboratorio protetto, che rimuove dallo sguardo del ricercatore quei nodi diacronici, materiali, culturali e ideali di cui l'esistenza è sostanziata.

sentono di illuminare vicende personali o istituzionali altrimenti destinati all'oblio.

Ma, se a livello documentario ed informativo, non possiamo che rallegrarci, al contempo, non possiamo non lamentare alcuni aspetti di debolezza che, se si continuerà ancora con questa metodologia e con questo orientamento, finiranno per fare perdere alla ricerca storico-educativa la sua specificità e, al tempo stesso, la possibilità di farsi interlocutrice efficace, pur in mezzo ad altre competenze, nel processo di sviluppo della stessa educazione. Ovviamente, nella sua duplice valenza, teorica e pratica. Si tratta di fragilità tra loro connesse tanto che ciascuna, in qualche modo, anticipa quella seguente perché con i suoi caratteri non solo la predispone, ma addirittura la implica.

Il primo punto di debolezza è nell'abbandono, ormai quasi ventennale, di qualsiasi riflessione di tipo metodologico. Come emerge dalla bibliografia conclusiva di questo intervento (e che ne è parte integrante proprio perché documenta i caratteri del dibattito cui mi riferisco), da parecchi anni c'è indifferenza nei confronti dei problemi metodologici[8]. Il quadro che emerge è semplice: il dibattito su fonti e metodo è superfluo nella misura in cui la strada da battere è tracciata con sicurezza. Raccogliere documenti e dati, trascriverli e offrirli sono le tre tappe in cui il lavoro dello storico dell'educazione sembra oggi esaurirsi.

Il secondo punto di debolezza sta in un pre-giudizio o, se si preferisce, in una sorta di illusione che si è fatta progressivamente largo in questa produzione e attraverso questa visione del compito dello storico come un collezionista-trascrittore di dati. Mi riferisco al pregiudizio di una storia oggettiva e, quindi, all'illusione che lo storico (dell'educazione come di qualsiasi altro oggetto particolare) possa in qualche modo, ponendosi non come interprete, ma semplicemente

[8] Mi piace far notare che il CIRSE è stato in prima linea su questi aspetti sia con il saggio del 1983 a cura di Antonio Santoni Rugiu e Giuseppe Trebisacce, in cui sono raccolti gli atti di un seminario promosso dal Centro a Cosenza, sia con il volume del 2005, *Storiografia dell'educazione: metodi, fonti, modelli e contenuti*, a cura di Paolo Russo e di chi scrive, che come il precedente raccoglie gli atti di un convegno CIRSE svoltosi a Cassino. Ma il CIRSE si è fatto anche, vent'anni fa, promotore di un seminario sul significato e la fruizione dei "classici", un tema apparentemente *a latere* rispetto a quello di cui mi sto occupando, ma che di fatto chiama in causa questioni di metodo e il problema degli oggetti stessi su cui la ricerca storico-educativa si può e si deve esercitare. Gli esiti di questo seminario sono a disposizione nel saggio a cura di Giacomo Cives, Giovanni Genovesi e Paolo Russo, *I Classici della pedagogia,* Milano, Angeli, 1999.

come trascrittore di documenti, attingere la verità del corso dell'esistenza e possa presentarsi come una specie di "specchio" della realtà. Una posizione, questa, a dir poco sorprendente per generazioni di storici cresciuti all'ombra delle "Annales", a cui, peraltro, continuamente, anche gli storici dell'educazione si dicono debitori. Non solo la posizione è sorprendente, ma è anche patentemente contraddittoria: per un lato, infatti, ci si richiama alle "Annales" – la cui prospettiva metodologica, d'altronde, con la sua panstoricizzazione della realtà, ha legittimato ed incentivato, correttamente, anche gli studi di microstoria –; per un altro, si sta pericolosamente inclinando verso la restaurazione dell'orientamento positivistico della storiografia. Vale a dire, di contro alla visione annalistica che contesta l'evento come oggetto principale della ricerca storia, si fa nuovamente valere l'idea che era stata di Leopold von Ranke e del tipo di storiografia da lui teorizzata: la convinzione secondo la quale lo storico (indipendentemente dal suo oggetto specifico, possiamo aggiungere) può essere assolutamente fedele ai dati e che interpretazione e descrizione del documento, nelle sue articolazioni, coincidano.

Di qui un terzo elemento di debolezza: l'autoreferenzialità e l'autosufficienza, tra loro interagenti e garantite, per un verso, dal baluardo del documento d'archivio quale "misura" di tutti gli accadimenti e, per un altro, dal fatto che in questo ambito la ricerca è confinata in maniera decisa nel campo ben delimitato e presidiato dai soli studiosi del settore. Infatti, così inteso, il compito dello storico non solo, come ho già notato, riduce di molto lo spettro delle fonti cui attingere, proprio in tempi come i nostri in cui la molteplicità delle fonti appare con maggiore evidenza anche grazie a mezzi di comunicazione e di conservazione dei dati più raffinati e più diversificati di un tempo e, per converso, si corre il rischio di perdere approcci importanti al documento sempre in ragione degli strumenti tecnici cui accennavo[9]; ma finisce, restringendo anche i suoi oggetti di studio soprattutto alle istituzioni e agli istituti scolastici, per trascurare intenzionalmente una prospettiva interdisciplinare, così cara agli storici delle "Annales" e capace di dilatare sia il raggio di osservazione sia la qualità

[9] Mi permetto di rimandare, per un'argomentazione distesa su questo tema, al mio breve contributo *La storia dell'educazione:dalle fonti tradizionali alle fonti non convenzionali*, in C, Sindoni (a cura di), *Itaca. In viaggio tra Storia, Scuola ed Educazione*. Studi in onore di Salvatore Agresta, Lecce, PensaMultimedia, 2018, pp. 3-12.

dell'analisi ben oltre la mera ricostruzione dell'evento. Immaginario (su cui insiste anche Antonia Criscenti Grassi nel volume da cui sono partita), aspetti letterari, documenti filmici o iconografici, fenomeni musicali, idee e teorie non trovano spazio in questa prospettiva.

Il quarto aspetto si identifica con il rischio di fare della ricerca storico-educativa una occasione di erudizione più che di vera e propria costruzione culturale. Del resto, se è vero che siamo debitori alla storiografia erudita del Sei-Settecento di contributi documentari importantissimi e di suggestioni interessanti per la nascita della futura storia locale[10], è altrettanto vero che a partire da questa impostazione nacque una vera e propria storiografia non solo preoccupata di raccogliere dati, eventi, biografie, ma anche capace di costruire mosaici storici dotati di senso.

Non si può non chiedersi quale sia il discrimine tra curiosità documentaria e revisione critica del documento; tra ricostruzione cronachistica e organico quadro storico. Si tratta di un problema fondamentale, imprescindibile e non di un superfluo, inutile bizantinismo. Cercare o tentare una soluzione a questo problema significa, nel contempo, cercare o tentare di dare a se stessi, in quanto ricercatori in questo particolare ambito disciplinare, la consapevolezza del proprio ruolo professionale e intellettuale e, di conseguenza, anche la chiarezza dei compiti, dei metodi e degli obiettivi da perseguire.

Di qui il quinto elemento di fragilità: il progressivo venir meno di una tensione etica e civile, intrinseca al lavoro dello storico, che suo tramite cerca e, quindi, tenta di definire una visione del mondo, sempre in via ipotetica, aperta, problematica, ma comunque capace di dare significato e senso al passato e, quindi, anche al presente ed al futuro. Viene cioè meno quel bisogno di rendersi conto della realtà che ci circonda ben oltre i dati descritti e ricostruiti. Un bisogno che bene An-

[10] Mi pare inutile citare i contributi di autori come Jean Mabillon, cui si deve la nascita della diplomatica e della paleografia o di Jean Bolland con il suo *Acta Sanctorum*, senza parlare poi di un gigante della nostra cultura come Ludovico Antonio Muratori. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, questa impostazione si pone a metà tra cronaca e memorialistica, di cui non possiamo disconoscere l'importanza, ma che si rivela una sorta di propedeutica alla storia. Si pensi ad esempio all'utilità dell'*Académie des Inscriptions*, con cui ha preso il via la raccolta delle ordinanze dei re di Francia; ma chiediamoci anche se questa raccolta, senza contestualizzazione o collegamenti ad altri elementi e ad altri aspetti della vita della nazione o dell'intera Europa, potrebbe da sola darci la cifra della politica francese, in un dato periodo cronologico.

tonio Brancati comunicava, non senza un'appassionata consapevolezza del suo ruolo, alle giovani generazioni quando, nelle prime pagine di un suo diffuso manuale per le scuole superiori, anni fa scriveva: "Sapere bene dove siamo e che cosa vogliamo in base a precisi punti di riferimento o di orientamento, sia pure molto distanti nel tempo: *questo per l'appunto può essere considerato il fine per il quale lo studioso di storia opera e vive*"[11].

Il principio di responsabilità accompagna, dunque, la ricerca storica, che non può non coinvolgere anche e necessariamente la dimensione educativa: e ciò perché l'educazione, al fondo, è la costruzione continua e progressiva dell'identità di individui e gruppi nelle loro interazioni reciproche e nelle interazioni con l'ambiente ed il contesto culturale in cui vivono ed operano, attraverso la consapevolezza delle trame della loro esistenza e la capacità di proporre e costruire, a partire da tale consapevolezza, strade sempre nuove e più soddisfacenti per sé e per le generazioni a venire.

Questo aspetto emerge anche con maggiore evidenza quando la ricerca storica si rivolge all'universo dell'educazione, quando cioè appunto il concetto di educazione, nelle sue declinazioni ma anche nelle sue implicazioni etiche, sociali e civili diventa il fuoco ed il fulcro dell'indagine.

In questo caso, può davvero essere sufficiente una neutra ed impersonale ricostruzione di dati, date e pratiche? Infatti, è qui che l' impegno dello storico dovrebbe trovare il suo punto di maggior coinvolgimento intellettuale.

Se la pratica educativa è stata, è – o dovrebbe essere – una sorta di inveramento (se la parola non suona troppo connotata culturalmente o supponente intellettualmente) di un'idea di uomo, di società e di educazione, determinata, a seconda dei tempi e delle congiunture, da fattori culturali, o ideologici, o politici, o sociali, o religiosi, e solo eccezionalmente, infine, da un approccio scientifico, la ricostruzione deve essere lo strumento per cogliere il farsi stesso dell'educazione in vari contesti, per saperne mettere in luce gli aspetti genuini ed intrinseci al suo congegno concettuale oppure i condizionamenti che impediscono ai processi educativi, alle istituzioni scolastiche o alle scelte didattiche di raggiungere la loro autonomia. In una parola, si deve lavorare per distinguere, comprendere e far comprendere le differenze tra educare e

[11] A. Brancati, *Popoli e civiltà*, Firenze, La Nuova Italia, 1989, Vol. I, p. 21; il corsivo è mio.

conformare, tra istruire e formare. Ma per questo scopo, il ricercatore deve leggere *dentro* ed *oltre* il documento e non arrestarsi ai suoi contenuti espliciti.

4. *Prospettive e proposte*

A questo punto, arrivati alla conclusione di queste divagazioni, e dopo aver messo in luce gli aspetti critici dell'attuale orientamento storiografico in ambito educativo, bisogna raccogliere la sfida lanciata dall'*History Manifesto* e, in qualche modo, aderire all'appello di Guldi e Armitage. Almeno nelle sue linee generali.

Il primo passo da compiere è ritornare alle origini della stessa storiografia e ricordare che, a partire da Erodoto, se l'*autopsia* (che rimanda al documento da esaminare con acribia) è necessaria, non meno necessario è interrogarsi sulle cause degli eventi: già gli antichi, dunque, raccomandavano che non basta vedere, perché bisogna saper indirizzare lo sguardo al fondo di quanto si osserva.

Alla luce di queste considerazioni, mi pare che il futuro della ricerca storico-educativa non possa prescindere dai seguenti elementi:

1. tornare ad interrogarsi con frequenza ed attenzione sugli aspetti metodologici di tale ricerca;

2. dibattere sulla specificità della ricerca in questo particolare ambito, superando l'autoreferenzialità: ciò significa non solo aprirsi ad una prospettiva interdisciplinare (dialogando con ricercatori che all'educazione guardano da altre prospettive), ma anche non rifiutare il dialogo con gli epistemologi ed i teorici. Dialogare, infatti, è l'unica via per evitare che prospettive più agguerrite e più forti possano ridurre la storia dell'educazione ad uno stato ancillare;

3. dilatare gli interessi per i processi e le istituzioni educative ben oltre l'età contemporanea: l'antichità, il medioevo e l'età moderna presentano una vasta gamma di problemi e pratiche educative, ancora largamente da scoprire e non insignificanti per lo svolgimento della cultura occidentale e per la costruzione stessa di una prospettiva scientifica in ambito educativo;

4. dismettere l'atteggiamento di disprezzo per la storia delle idee educative, innazitutto perché per lunghi secoli essa ha fornito materia di riflessione e strumenti anche alla pratica scolastica e, in secondo luogo, perché la teoria è sempre, esplicitamente o implicitamente, sottesa al discorso ed alla pratica educativa, piaccia o non piaccia a chi di

questi problemi si occupa;

5. accettare anche fonti diverse da quelle archivistiche;

6. inserire la microstoria in una dialettica tra locale e generale, in modo che le ricerche in contesti più delimitati siano presentate non come autosufficienti, ma siano intese piuttosto come una sorta di laboratorio o di strumento di validazione di prospettive più ampie.

Al fondo, tutte queste suggestioni possono sintetizzarsi in una sola, finalmente e decisamente conclusiva: lo storico dell'educazione (come lo storico *tout court*) sarà pure, per dirla con Salvemini, "un pazzo malinconico", che consuma i suoi giorni e i suoi occhi in biblioteche, archivi vari e su carte consunte, ma ha una lucida follia, alimentata da una ambizione generosa: ossia la consapevolezza di servire allo sviluppo del suo mondo e dei suoi simili.

Riferimenti bibliografici

M. L. Arduini, *Trattato di metodologia della ricerca storica*, vol. I *Il metodo e le origini nella Grecia antic*a, Milano, Jaca Book, 1996

E. Becchi (a cura di), *Atti del seminario "Storia della pedagogia: problemi di metodo*" (Pavia-Reggio Emilia, maggio-novembre 1988), Modena, Mucchi, 1990

L. Bellatalla, *Storia della pedagogia e dell'educazione in alcuni recenti studi italiani (1987-1991)*, in "Ricerche pedagogiche", XXVII, nr. 103, 1992, pp. 53-56

Eadem, *Sotto l'ombra delle* Annales?, in "Studium Educationis", 2/2001, pp. 417-423

Eadem, *Storiografia pedagogica: la dimensione metodologica*, Roma, Aracne, 2005

Eadem, *La storia della pedagogia tra dimensione concettuale e modello educativo*, in L. Bellatalla (a cura di) *La scienza dell'educazione:il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 29-42

Eadem, *Dalla storia della Pedagogia alla storia della Scienza dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", 163, 2007, pp. 7-12

Eadem, *Il metodo di ricerca nella storia della scienza dell'educazione*, in G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione: oggetto e metodo*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 75-88

Eadem, *Pedagogia e storia della pedagogia dal dopoguerra a oggi*, in G. Genovesi (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008)- Università e ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 43-70

Eadem, *Riflessioni e proposte per il futuro della ricerca storico-educativa in Italia*, in H. A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi modelli e programmi di ricerca*, Tomo II, Lecce, PensaMultimedia, 2013, pp. 561-572

Eadem (a cura di), *Quale identità per la storia dell'educazione*?, in "Annali online della didattica e della formazione docente", Università di Ferrara, 6/2013

Eadem, *Storia dell'educazione. Un bilancio generazionale*, in "Rivista di storia dell'educazione", 2/2016, pp. 57-66

L. Bellatalla, P. Russo (a cura di), *Storiografia dell'educazione: metodi, fonti, modelli e contenuti*, Milano, FrancoAngeli, 2005

F. Botturi, Voce "Storia", in V. Melchiorre (dir.), *L'enciclopedia della filosofia e delle scienze umane*, Novara, D'Agostini, 1996

F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992

A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2016

J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014

Eīdem, *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo di oggi*, tr. it. di Davide Scaffei, introduzione di Renato Camurri, Roma, Donzelli, 2016

N. Pethes, J. Ruchatz, *Dizionario della memoria e del ricordo*, tr. it., Milano, Bruno Mondadori, 2002

A.Santoni Rugiu, *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*, Pisa, ETS, 2010

A. Santoni Rugiu, G.Trebisacce, *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983

B.Serpe, *La ricerca storico-educativa oggi: fondamenti metodi insegnamento*, Cosenza, Jonia, 2000

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 133-145

Discutendo di storiografia dell'educazione alla luce dell'*History Manifesto*

Carmen Betti

Il volume curato da Antonia Criscenti, in cui discute insieme ad alcuni giovani colleghi le tesi dell'History Manifesto, in riferimento al settore storico-pedagogico, ha offerto l'occasione per confrontarsi a Catania sugli sviluppi metodologici, le aperture tematiche, l'utilizzo delle fonti che hanno interessato il settore negli ultimi cinque-sei decenni. Ne esce un quadro variegato, con luci ed anche alcune dense ombre, ma con una forte energia prospettica e una crescente apertura internazionale.

The volume of Antonia Criscenti, with the contributions of young researchers, discusses the thesis of the History Manifesto. For the field of historical pedagogy in Catania, it has offered the opportunity to compare the methodological developments, thematic innovations, and the uses of sources which have interested the field in the last five-six decades. A varied picture emerges, with both light and dark shadows, but with strong prospects for the future and a growing international presence.

Parole chiave: History Manifesto, Metodologia della ricerca, Microstoria, Storia dell'educazione, Storia totale

Key-words: History Manifesto, Research methodology, History of Education, Short termism, Total History

1. *Breve prologo*

Antonia Criscenti è stata la prima – e ad oggi la sola, salvo i suoi collaboratori – a raccogliere negli ambienti storiografici dell'educazione le sollecitazioni di Jo Guldi e David Armitage, i due studiosi statunitensi che nel 2014 hanno pubblicato *The History Manifesto*, un saggio che ha suscitato negli ambienti storici ma anche nei *media*, reazioni fortemente contrapposte, tanto all'estero quanto in Italia[1]. Colpita, e forse anche un po'contagiata dalla determinazione con cui i due storici americani hanno rilanciato l'importanza del ruolo della storia

[1] J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014. Per il nostro lavoro ci siamo avvalsi della edizione italiana, introdotta da Renato Camurri: D.Armitage, J. Guldi, *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo di oggi*, trad. David Scaffei, Roma, Donzelli, 2016.

per il presente e il futuro – da qualche tempo per loro meno apprezzato –, Criscenti si è data cura di illustrarne il contenuto già alla *Summer School* organizzata dalla SIPED nel luglio del 2015, presso l'università Kore di Enna[2]. In quell'occasione ha preannunciato un volume al riguardo da lei curato, con ovvia attinenza al nostro settore di riferimento, pubblicazione che è puntualmente uscita a Palermo l'anno successivo, nel 2016, con le Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer": *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*.

Tale opera non ha fino ad oggi registrato contraddittori manifesti, neppure in occasione del seminario organizzato a metà dicembre 2017 a Milano presso l'università cattolica del Sacro Cuore, dove Criscenti ha riproposto le idee-forza del *Manifesto*[3]. Ma non è questo un fatto eccezionale, perché accade sovente che pubblicazioni che sono costate molto sforzo interpretativo e documentale, scivolino poi via in sordina, pur guadagnandosi un posto d'onore, con relativa esposizione della copertina, nella "bacheca" di qualche sito *Internet*, come in questo caso[4]. Alla realizzazione del volume, in molte parti assai denso in riferimento all'evoluzione del "fare storia" all'estero come nel nostro Paese e al connesso dibattito epistemologico, hanno contribuito, oltre ad Antonia Criscenti, alcuni giovani colleghi: Dario De Salvo dell'ateneo di Messina[5], Livia Romano di Palermo[6], nonché Stefano Lentini di Catania[7]. Il contributo di Lentini, in particolare, ci offre una

[2] A. Criscenti, *La ricerca storica in educazione interseca i temi della pedagogia sociale: la nuova tendenza dell'History Manifesto*, in M. Muscarà, S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica in Italia*, Pisa, ETS, 2016, pp. 111-124.

[3] Il seminario ha avuto luogo il 15 dicembre 2017 e aveva per titolo: "La storia della pedagogia oggi. Prospettive e problemi. Seminario in onore del Prof. Luciano Caimi".

[4] Il volume è introdotto da un denso testo della curatrice: *La ricerca storica in educazione e i nuovi orientamenti storiografic*i (pp. 9-29), che firma poi anche il primo saggio: *La responsabilità della storiografia italiana all'approccio "tossico"* (pp. 31-57)

[5] D. De Salvo, *Papà spiegami a cosa serve la Storia. Tracce di ermeneutica storiografica da Humboldt a Guldi e Armitage*, in A. Criscenti (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione "Vito Fazio-Allmayer", 2016, pp. 59-74.

[6] L. Romano, *Tra memoria e utopia. Riflessioni sul valore formativo del sapere storico*, in A. Criscenti (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., pp. 125-158.

[7] S. Lentini, *Rapporto sui temi della ricerca storico-educativa in Italia. Le pubblicazioni scientifiche del CIRSE (1980-2015)*, in A. Criscenti (a cura di), *A proposi-*

documentazione inedita e attentamente analizzata, relativa ad uno spaccato importante del settore storico-pedagogico-educativo italiano, ossia gli articoli apparsi fra il 1981 e il 2015 sull'organo di stampa del CIRSE – che nel tempo ha cambiato più volte nome e formato – ovvero sul periodico dell'associazione che riunisce dal 1980 quanti si occupano in ambito accademico di studi storici dell'educazione nel nostro Paese, al di là delle loro diverse appartenenze[8].

2. *Il passo del gambero*

La giornata di studi organizzata da Antonia Criscenti presso il suo ateneo di Catania, dal titolo "La storiografia pedagogica contemporanea in Italia fra microstoria e *longue durée*: … a proposito *dell'History Manifesto*", ha fra i suoi scopi quello di riannodare i fili del dibattito epistemologico che, dopo anni di ricorrenti e animati confronti, è venuto negli ultimi tempi languendo, sopravanzato da altri cogenti nodi problematici: dalla *peer review* alla VQR (Valutazione Qualità Ricerca), alle mediane, alle nuove modalità per la selezione del personale docente, che, fatto non poco rilevante, prevedono non solo l'abbinamento dei settori scientifico-disciplinari di Pedagogia generale (M-Ped/01) e di Storia della pedagogia (M-Ped/02) ma anche uno sbilanciato rapporto fra i membri della commissione giudicatrice, nel rispetto, è stato spiegato, della consistenza delle due aree. Ben quattro appartengono infatti alla prima, uno solo alla seconda, con una disparità numerica macroscopica. E proprio questa è la condizione che vive oggi chi appartiene al settore storico dell'educazione e si presenta come candidato alla Abilitazione Scientifica Nazionale. Di fatto viene valutato in larga misura non da commissari del proprio settore ma da quelli del settore affine.

Peraltro le difficoltà non sembra debbano esaurirsi qui. Da qualche tempo a questa parte in sede CUN (Consiglio Universitario Nazionale) sta infatti guadagnando terreno, nel quadro di un riassetto generaliz-

to dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa, cit., pp. 79-124.

[8] Il volume comprende poi altri due apprezzabili contributi. L'uno, di G. Arcidiacono, s'intitola: *Di concerto con l'editor. Note sulla traduzione italiana di The History Manifesto*, (pp. 161-171); l'altro, di M. F. Ferrarello, offre la trascrizione di tutte le note dell'edizione originale de *The History Manifesto*, reperibile *on line*, corredata dei riferimenti bibliografici delle edizioni italiane delle opere citate (pp. 173-219).

zato dei nostri studi voluto dal Ministero, l'intento di procedere alla soppressione dei quattro settori oggi esistenti nell'ambito pedagogico e la creazione di un'unica macro area. La decisione è attesa per il prossimo 30 aprile. Com'è noto, la ripartizione dell'area in settori è operante dalla fine degli anni Novanta, con effetti senz'altro benefici sia per la quantità, sia, nel complesso, per la qualità delle ricerche[9]. Aleggia infatti, sempre più concretamente, il rischio di un ritorno all'antico, a quando cioè non esisteva, a differenza di tutti gli altri settori accademici più o meno contigui, alcuna distinzione epistemologica fra gli studiosi di questioni educative, si occupassero di teorie, di didattica, di sperimentazione o di storia dell'educazione. Si tratta dunque di un riordino che fa man bassa della specificità di metodi, fonti, indirizzi, etc., specificità che è stata motivatamente all'origine delle tante battaglie sostenute nei decenni passati fino alla introduzione dei quattro settori scientifico-disciplinari ormai pericolanti, con D.M. del 26 febbraio del 1999.

Nell'avvenuto illanguidimento del dibattito epistemologico credo pesi proprio l'assenza di molti dei colleghi – in quiescenza o addirittura scomparsi – che per decenni hanno animato quei confronti con molta appassionata determinazione, avendo essi abitato la stagione del "Pedagogista tuttologo" e toccato con mano il discredito che lo circondava negli ambienti universitari e non solo. Chi ha vissuto quella stagione ricorda che, per effetto degli epigoni neo-idealistici, il pedagogista era relegato in una posizione culturalmente subalterna, ad occuparsi del "che cosa" e "come" si insegna, con ovvio riferimento peraltro all'ambito prettamente scolastico, mentre la storia della pedagogia altro non era che un'appendice residuale della storia della filosofia.

Nell'ultimo mezzo secolo, sull'onda degli stimoli pervenuti anche dagli orientamenti storiografici esteri nonché dall'ondata del '68 e dalla connessa analisi marxista, è stata percorsa molta strada sia a livello metodologico sia a quello tematico[10]. Sulla base di queste consapevo-

[9] Con D.M. del 26 febbraio 1999 nell'ambito pedagogico, in sostituzione dell'unica macro-area denominata Pedagogia, sono stati introdotti quattro distinti settori scientifico-disciplinari, corrispondenti ai quattro principali filoni degli studi svolti (M-Ped/01 – Pedagogia generale; M-Ped/02 – Storia della pedagogia; M-Ped/03 – Didattica e Pedagogia speciale; M-Ped/04 – Pedagogia sperimentale).

[10] Non si possono tuttavia non ricordare i pregressi e innovativi lavori di L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; di D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954 e di A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

lezze, genera forte preoccupazione il su-accennato ricompattamento e l'eventuale ritorno ad una figura unica di docente – chissà se continuerà a chiamarsi Pedagogista? – che dovrebbe occuparsi ad un tempo di problemi teorici dell'educazione e, insieme, della loro dimensione applicativa in sede didattica e sperimentale, nonché di storia delle teorie educative ma anche di storia dell'educazione formale, non formale e informale. È che ciascuno dei settori richiamati, i cui oggetti di studio sono diversi pur riguardando tutti l'educazione, presuppone e richiede competenze diversificate, specifiche, nient'affatto intercambiabili. Lo stesso discorso vale per le relative fonti.

Pertanto, questo seminario di studio organizzato da Antonia Criscenti cade come si suol dire a fagiolo, perché è indispensabile e urgente discutere del futuro dei nostri studi di settore, senz'altro alla luce delle principali tesi dell'*History Manifesto* che richiameremo qui di seguito sinteticamente, ma con la massima attenzione *in primis* all'accennato problema che sovrasta e fa impallidire tutti gli altri e che costituisce davvero una grave minaccia per gli sviluppi e la qualità della ricerca storico-pedagogica-educativa futura. Il discorso vale, ovviamente, anche per gli altri settori, da quello generalistico a quello didattico, a quello sperimentale, anche se i colleghi del settore maggioritario, quello appunto generalistico, non sembrano preoccuparsi più di tanto, forse nella convinzione che, data la loro prevalenza numerica, avranno un ruolo egemone nelle future selezioni nazionali, come nella ripartizione dei posti presso i Dipartimenti. Questo atteggiamento è però gravemente colpevole nei confronti della qualità e crescita degli studi pedagogici in genere, a prescindere dalla loro specificità.

3... in merito all'History Manifesto

Tornando al *The History Manifesto,* non può non colpire il marcato allarme e insieme l'energica chiamata alle armi espressi dai due studiosi americani, a fronte, essi affermano, della minor considerazione riservata agli storici e ai loro studi, fra la fine del secolo scorso e l'inizio del nuovo millennio, senz'altro nei Paesi anglofoni ma non solo. A loro dire, gli storici non godono più della considerazione di un tempo presso l'opinione pubblica e nelle sedi decisionali, dove vengono di regola preferiti da qualche tempo altri studiosi come gli economisti, i sociologi, i tecnologi, etc. A detta di Guldi e Armitage, le ra-

gioni sono ovviamente molteplici, fra cui, innanzitutto, l'imponente e repentina rivoluzione informatica e tecnologica che ha imposto allo stesso *establishment* dirigenziale di confrontarsi con esperti fino a ieri meno considerati o noti. E un peso particolare lo attribuiscono alla globalizzazione, sottolineando anche che, data la vastità, l'enormità e la mutevolezza degli scenari e dei processi, il baricentro dell'attenzione tende a non oscillare più come un tempo fra passato e futuro, perché calamitato dalla complessità del presente. Peraltro, lo iato fra ieri e oggi risulta talmente marcato da opacizzare l'efficacia delle chiavi di lettura offerte dalla storiografia, facendole apparire desuete.

Proprio l'irrompere di tante trasformazioni connesso alla difficoltà a governarle sarebbe per loro, non di meno, all'origine del dominante presentismo, che definiscono *short termism*, una tendenza-rifugio che non riguarda solo la gente comune ma anche la politica che, sottolineano, non sa guardare oltre il breve periodo, quello corrispondente grosso modo ad una generazione, elidendo in tal modo il nesso passato-futuro che ha permeato da sempre le scelte delle pregresse *governance*. In breve quel nesso sarebbe reciso da una doppia emergenza: la mancanza di corrispondenza con il tempo passato, ridotto così alla dimensione del passato-prossimo e la percezione di una mancanza di futuro per l'imprevedibilità e la vastità degli eventi e la connessa difficoltà a elaborare progetti strategici sostenibili.

Ribadendo con forza la fiducia nell'importanza della storia e degli storici nel cogliere, al di là dei fenomeni contingenti e mutanti, gli elementi strutturali insiti nei cambiamenti epocali, come appunto quello in corso, e auspicando nel contempo un loro rapido ri-accreditamento tanto a livello della gente comune che presso l'*establishment* decisionale, essi invitano con altrettanta forza la categoria a fare esercizio di autocoscienza e a riconoscere che l'emarginazione intervenuta è stata favorita anche da una sorta di chiusura elitaria, a seguito dell'orientamento che la storiografia ha sviluppato progressivamente a partire dalla metà degli anni Settanta del Novecento, orientamento che è venuto via via rafforzandosi nell'ultimo quarto di secolo, dando origine a sconvenienti derive.

L'indirizzo messo sotto accusa dai due studiosi statunitensi, come ben evidenzia Criscenti, è quello della microstoria, la quale, com'è noto, ha preso a svilupparsi in opposizione alla storia di lunga durata di annalistica memoria, inadeguata, a detta di quanti ne contestavano le generalizzazioni, a rendere giustizia della polisemia del processo sto-

rico e del ruolo avuto dagli "invisibili" della storiografia di *longue durée*, spesso, al contrario, i veri artefici dei cambiamenti per il tributo offerto a livello di forza-lavoro, decisiva ma anonima per la sua intercambiabilità[11]. Il nuovo indirizzo, inteso a circostanziare e a introdurre nell'oleato ingranaggio della narrazione macro-storica il famoso granellino di sabbia, grazie ad accurate ricerche d'archivio e ad un defatigante recupero di dati talvolta dedotti solo per sottrazione, ha prodotto una nuova pratica storiografica e un nuovo profilo di storico che si sono diffusi in breve tempo a macchia d'olio, fino a configurarsi come "i canoni" dell'intera ricerca storiografica.

Per Jo Guldi e David Armitage avrebbe così preso campo un crescente e quasi ossessivo rigore citazionale insieme ad una sorta di attrazione quasi morbosa per il documento e gli archivi, a fronte di una altrettanto crescente distrazione riguardo invece all'orizzonte di senso delle ricerche intraprese. Un *trend* che ha avuto necessariamente ricadute sullo stesso arco temporale studiato che è venuto modificandosi, ovvero contraendosi sempre più, perché quella lettura al microscopio non si attaglia alla *longue durée*. Ha trovato così origine, anche a questo livello, un improvvido *short termism*. In breve, enormi energie sarebbero state impiegate in ricerche anche originali ma del tutto circoscritte e senza utili ed efficaci acquisizioni per "l'altra storia", quella macro. Una produzione, a detta dei due studiosi, fra l'altro sofisticata al punto da poter essere apprezzata solo da specialisti, restringendone così la circolazione ai soli circuiti elitari e distanziandola sempre più dal quel taglio divulgativo apprezzato dalla gente comune, in un processo di iper-professionalizzazione auto-emarginante. In altri termini, un simile, diffuso indirizzo avrebbe a loro giudizio impedito di offrire studi di largo respiro, tali da generare gli anticorpi per correggere lo sguardo corto e talvolta un po' miope, del presentismo dilagante anche a livello politico.

L'analisi, lo accennavo, ha suscitato reazioni di vario segno, ma è indubbio che mette a nudo, forse con eccessiva disinvoltura, un orientamento storiografico che, nato per dar voce agli esclusi, ha suo malgrado finito per rendere più flebile quella del pensiero storiografico in genere, per un uso improprio e maldestro della metodologia tipica della microstoria che è e dovrebbe restare uno dei tanti paradigmi storio-

[11] I principali accusati sono Carlo Ginzburg e Edoardo Grendi, Cfr. A. Criscenti (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., pp. 45-53.

grafici. La mancanza di una storiografia fruibile dall'uomo comune è stata velocemente compensata, anche da noi: a fare storiografia divulgativa sono subito intervenuti i giornalisti, fra cui penne più o meno accreditate e serie: da Luca Telese a Paolo Mieli ad Aldo Cazzullo, a Bruno Vespa, a Giampaolo Pansa etc, i cui libri hanno invaso negli ultimi decenni gli scaffali delle librerie e sparso fra la gente, non di rado, idee assai de-problematizzate sul passato, spesso di tipo aneddotico, talvolta compiacenti altre colpevolmente riduttive.

4. *Consonanze*

Ma che cosa è accaduto in Italia, nel settore storico-pedagogico-educativo, nell'arco di tempo preso in esame dai due studiosi statunitensi, ovvero nell'ultimo quarto del secolo scorso? Criscenti e il gruppo di ricercatori da lei coordinato, evidenziano indiscussi cambiamenti qualitativi a livello metodologico, sull'onda dell'influenza delle *Annales* e di altre correnti storiografiche come ad esempio quella della *social history*[12].

Nel contempo rilevano, in specie Lentini con dati alla mano, relativi però al solo periodico del CIRSE, che le ricerche hanno fino ad oggi tendenzialmente privilegiato il mondo della scuola, con riguardo alla politica scolastica, all'evoluzione metodologico-didattica, alla circolazione di libri, quaderni, sussidi, alla formazione dei docenti e alle sue diverse impostazioni, etc[13]. Da Criscenti è stata poi evidenziata una persistente resistenza ad utilizzare fonti diverse da quelle scritte[14], se pur con promettenti eccezioni, e, infine, che l'arco temporale degli studi si è modulato di regola sulla contemporaneità, inverando anche qui quello *short termism* tanto deprecato dagli studiosi statunitensi, con davvero pochi affondi nei periodi precedenti[15]. Lentini rileva al-

[12] A questo proposito è doveroso ricordare l'importante volume che nel nostro settore, qualche anno dopo, inaugurò quel promettente indirizzo di studi. Mi riferisco al volume di lunga durata, estendendosi l'analisi dall'antichità ai nostri giorni, di Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.

[13] S. Lentini, *Rapporto sui temi della ricerca storico-educativa in Italia. Le pubblicazioni scientifiche del CIRSE (1980-2015)*, cit., pp. 114-115.

[14] A. Criscenti, *La ricerca storica in educazione interseca i temi della pedagogia sociale: la nuova tendenza dell'History MANIFESTO*, cit., pp. 119-120.

[15] Non si possono non citare fra le eccezioni, i lavori di Angela Giallongo e in particolare il denso e assai originale volume, molto apprezzato anche all'estero, dal titolo: *La donna serpente. Storia di un enigma dall'antichità al XXI secolo*, Bari, Edizioni Dedalo, 2012.

tresì che gli studi di taglio teorico, inerenti cioè alle idee pedagogiche e ai loro autori, hanno registrato una progressiva regressione di pari passo allo slargarsi degli orizzonti verso luoghi, istituzioni, soggetti diversi da quelli gravitanti nell'ambito della educazione formale[16].

Dunque Criscenti e collaboratori hanno individuato incontrovertibili corrispondenze, nell'arco di tempo considerato dai due studiosi americani, fra la letteratura storiografica pedagogico-educativa e le anomalie evidenziate nell'*History Manifesto*.

Chi appartenga a questo settore e abbia preso parte agli sviluppi propulsivi che lo hanno attraversato nell'ultimo mezzo secolo, non può non condividere le analisi documentate e critiche dei colleghi siciliani. Aggiungerei, inoltre, che anche nel nostro settore, negli anni, il rigore filologico e citazionale insieme all'attenzione al documento, ha finito talvolta per prevalere rispetto ad altri non secondari aspetti della ricerca, come ad esempio l'originalità e la rilevanza storiografica, ovvero la sua capacità di arricchire gli studi, come già avvertiva Luciana Bellatalla una quindicina di anni fa[17]. Non occorre molto per accorgersene: aprendo uno dei molti libri in circolazione, si nota subito che la parte relativa alle note occupa in molte, molte pagine, più spazio del testo. E se si va poi ad osservarle da vicino, non si tarda a constatare che si tratta non di rado di un'acribia sterile, storiograficamente improduttiva, perché si riduce spesso ad una pura e semplice, peraltro spesso incompleta, elencazione di testi sull'argomento e neppure di rara foggia, quindi del tutto superflua, dati gli odierni motori di ricerca disponibili. E parimenti poco qualificati risultano essere quei volumi che, velocemente introdotti, esibiscono poi una rassegna di fonti e testi legislativi, con dimenticanze però talvolta assai deprecabili. Così come non si può non sottolineare che molte pubblicazioni, che si collocano nell'apprezzabile ambito degli studi di caso o microstoria che dir si voglia, mancano però di quei necessari e illuminanti rimandi ai quadri generali dell'aspetto trattato, da cui ricevono ma a cui dovrebbero dare luce e respiro.

Quando fra gli anni Settanta/Ottanta ci si cominciò a misurare con

[16] S. Lentini, *Rapporto sui temi della ricerca storico-educativa in Italia. Le pubblicazioni scientifiche del CIRSE (1980-2015)*, cit., pp. 114-115.

[17] L. Bellatalla., *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*, Roma, Aracne, 2005, p. 7. Si vedano anche, fra le molte pubblicazioni al riguardo: L. Bellatalla, P. Russo (a cura di), *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*, Milano, FrancoAngeli, 2005; Cambi F., *La ricerca storico-educativa in Italia (1945-1990)*, Milano, Mursia, 1992.

ricerche in ambito locale, giravano alcune "verità" incontrovertibili: l'una riguardava appunto l'interazione fra particolare e generale, l'altra la dimensione critico-ermeneutica. Canoni, questi, che appaiono oggi un po' sotto traccia in molte ricerche di carattere locale o in molte biografie, che, pur condotte con impegno e su di un'inedita documentazione, finiscono per restare localistiche e poco utili per la ricostruzione di un significativo quadro d'insieme del nostro passato educativo, perché prive di spessore critico e di una adeguata contestualizzazione. Mi viene da dire che la tensione interpretativa e il telos del lavoro svolto sembrano essere stati via via sopravanzati dal rigore citazionale e documentale, il cui valore è indubitabile, ma non a scapito dei requisiti prima indicati.

5. *Dissonanze*

Detto ciò, non possiamo però non rilevare che quanto è successo nel settore storico dell'educazione, è per molti versi decisamente in controtendenza rispetto all'analisi di Jo Guldi e David Armitage. E ciò perché l'interesse storiografico, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, è venuto crescendo in modo ragguardevole e a estendersi a luoghi, ambienti, vissuti un tempo estranei alla ristretta idea di educazione che circolava. L'attenzione si è appuntata così sulla vita privata, il mondo del lavoro, i partiti, l'associazionismo giovanile, i fumetti, il cinema, i brefotrofi, i reclusori, le carceri minorili, in un processo di indiscussa democratizzazione delle ricerche. E altrettanto vale per i soggetti e le figure assurte nel tempo alla dignità di oggetto di studio: la famiglia, l'infanzia, la componente femminile, i marginali, i portatori di handicap, i nonni, etc., come Criscenti stessa riconosce quando afferma: "ma è pur vero che sempre più interessante si attesta la ricerca su nuovi ambiti e livelli di indagine, di studio, di riflessione"[18]. Ovviamente, di pari passo alla crescita delle ricerche o viceversa, non saprei dire, in ambito universitario si sono moltiplicati gli insegnamenti storico-pedagogici e affini, offrendo a quanti amavano occuparsene, inedite prospettive di carriera: un buon incentivo per lo sviluppo degli studi di settore.

In un articolo del 1968, più noto per il suo provocatorio titolo che non per il suo interessante contenuto, *Povera e nuda vai pedagogia*,

[18] A. Criscenti, (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa,* cit., p. 23.

Santoni Rugiu tentava un bilancio della consistenza numerica all'epoca delle discipline storico-educative, esaminando gli Ordinamenti degli studi approvati dagli atenei per le facoltà di Magistero e di Lettere e Filosofia a livello nazionale[19]. I dati riportati consentono di farsi un'idea della scarsa attenzione esistente in quel periodo per tali discipline, tenendo peraltro conto, come avvertiva opportunamente Santoni Rugiu stesso, che la presenza nell'Ordinamento non equivaleva affatto ad attivazione. Di decennio in decennio, gli insegnamenti sono poi cresciuti, fino a raggiungere un numero che ha permesso la costituzione a fine secolo di un raggruppamento scientifico-disciplinare autonomo. E oggi sono ovunque previsti nei corsi di studio relativi alla formazione degli insegnanti, degli operatori per il terzo settore e in quelli degli educatori delle istituzioni per l'infanzia etc., sia pur in numeri non omogenei. Certo, l'ambito resta sempre piuttosto ristretto, perché la loro presenza è limitata, con sole poche eccezioni, ai Dipartimenti di Scienze della formazione e affini, filiazione degli antichi Magisteri.

Fra i molteplici fattori, che sono risultati utili a dare impulso al settore e a sostenerne la specificità, va annoverato *in primis* il forte senso di autocoscienza e coscienza identitaria che si è sviluppato a partire dagli anni Settanta fra quanti si occupavano di studi di carattere storico, percezione intesa da un lato a rivendicare la specificità dello studio e delle ricerche di settore svolti e dall'altro a contrastare con forza la loro occasionalità o rapsodicità. In breve chi si occupava di ricerca storiografica dell'educazione voleva potervisi dedicare con continuità e a tempo pieno senza dover virare, a giorni alterni, verso tematiche di pedagogia generale o di didattica e viceversa.

Una stagione, quella trascorsa che, se pur in ascesa, non è stata priva di difficoltà, ma che ha tuttavia registrato nel tempo lo sviluppo di inedite aperture e contatti con gli studiosi di altra formazione – dagli storici cosiddetti puri agli statistici, ai geografi, agli economisti, ai giuristi, etc. – in un processo di fertile contaminazione metodologica con promettenti esiti. Una stagione che ha visto altresì la nascita di alcune importanti riviste di settore[20], nonché la creazione di collane edi-

[19] A. Santoni Rugiu., *Povera e nuda vai pedagogia*, in "Scuola e Città", 3, 1968, pp. 118-121.

[20] La prima, esile ma interamente di settore, fu "Studi di storia dell'educazione", fondata e diretta da Fabrizio Ravaglioli a Roma nel 1980, cui fece seguito il periodico del CIRSE, i cui primi numeri, alquanto artigianali, erano di poche pagine ciclo-

toriali, oggi davvero numerose.

Non si può poi non ricordare la feconda fase contrassegnata dal costituirsi di gruppi di ricercatori attorno a temi rilevanti e di portata nazionale. Alcuni di *questi team* hanno ottenuto sostanziosi e ripetuti finanziamenti ministeriali, che hanno reso possibili progetti ad ampio raggio i quali, pur strutturati come quelli sui periodici scolastici e sull'editoria coordinati da Giorgio Chiosso su base regionale e/o locale, consentivano la comparabilità dei risultati e la loro ricomposizione in un vasto mosaico, data la condivisione in origine di uno stesso progetto con obiettivi e linee di lavoro omogenei[21]. Non si possono non ricordare inoltre i diversi lavori coordinati da Luciano Pazzaglia sul progetto educativo della Chiesa che, in tempi diversi e con *pool* di ricercatori crescenti, hanno scandagliato il periodo che va dalla Restaurazione al centro-sinistra[22]. Così come non si può non richiamare l'arduo progetto di lavoro diretto da Egle Becchi e Dominique Julia che ci hanno consegnato due splendidi volumi sull'infanzia, davvero di raro pregio e di *longue durée*, spaziando infatti le ricerche dall'antichità alla fine del secolo scorso, peraltro attraverso fonti inconsuete, da quelle iconiche a quelle della cosiddetta materialità educativa[23].

stilate. Inoltre, si trattava, come diceva la sua titolazione, di un «Bollettino», più che una rivista. Strada facendo è venuto poi ad assumere la doppia veste di bollettino e rivista. Nel 1994 è comparso a Brescia il bel periodico fondato da Luciano Pazzaglia, «Annali di storia della scuola e delle istituzioni educative», cui ha fatto seguito, nel 2006, "History of Education & Children's Literature", la rivista fondata da Roberto Sani a Macerata. Nel 2014, anche il CIRSE ha sostituito il proprio bollettino con un periodico di altro formato e spessore scientifico, intitolato "Rivista di storia dell'educazione", come ci ricorda Lentini nel suo contributo.

[21] G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, FrancoAngeli, 1989; Id. (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, Editrice La Scuola, 1993; Id. (a cura di), *La stampa scolastica e pedagogica in Italia (1820-1943)*, Brescia, Editrice La Scuola, 1997; Id. (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, Editrice La Scuola, 2000; Id. (a cura di), *TESEO. Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

[22] *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988. Si tratta degli atti di un omonimo convegno, svoltosi a Milano dal 6 al 9 maggio 1986; L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994; L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001.

[23] E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, 1. *Dall'antichità al Seicen-*

Oggi purtroppo, senz'altro per scarsità di risorse ma forse anche di attitudine alla *leadership*, non mi risulta esistano in atto lavori di simile portata. Prevalgono, invece, ricerche di tipo molecolare, ovvero circoscritte, pensate e svolte in solitudine. Un *modus operandi* che, se a lungo prevalente, non produce buoni esiti storiografici, perché, e lo si constata, si susseguono analisi molto circostanziate, modulate o su di una istituzione, tutt'altro che paradigmatica o su di una figura per nulla esemplare, o su eventi anch'essi nient'affatto straordinari. Cosicché, data l'esilità degli oggetti indagati, si assiste poi ad una elencazione di informazioni poco significative, o alla trascrizione di dati su dati o di documenti grigi e irrilevanti che soddisfano più il criterio della diligenza che non quello della originalità. Di positivo c'è da segnalare che, da qualche tempo, si sono infittiti i contatti e gli scambi con l'estero, prevalentemente la Spagna ma anche la Francia, il Messico, il Brasile e ovviamente altri paesi e che cominciano a prendere corpo progetti di lavoro sovranazionali i quali aprono a scenari fino ad ora inesplorati e dunque assai affascinanti, pur senza alcuna esterofilia di sorta. È una pagina appena iniziata e ancora tutta da scrivere, ma le novità servono a rinnovare gli slanci oltre che gli sguardi e l'incedere. Ed è proprio su questo promettente intermezzo che vorrei concludere il mio intervento, osservando che, nonostante i non pochi né trascurabili rilievi critici, la stagione che abbiamo alle spalle ha consentito, oltre ad una crescita qualitativa e quantitativa della produzione, l'apertura della ricerca a spazi nuovi e da studiare, ben al di là dell'ottica scuola-centrica che ha senza dubbio prevalso nel corso degli anni Settanta e Ottanta in Italia ma anche in altri paesi, come ci informava tempo fa Antón Costa Rico, relativamente alla Spagna[24].

to; 2. *Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996.

[24] A.Costa Rico, *Historia de la educación en España. Realidades, problemas y tendencias en el dominio de la investigación*, in «Caderno de História da Educação», 2, 2011.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp.147-161

Come tutelare la storia dell'educazione?

Angela Giallongo

Il contributo propone spunti di riflessione sui mutamenti di prospettiva metodologica – identificata con la longue durée – e interpretativa proposti, nel 2014, dagli autori statunitensi, dell'History Manifesto. Le loro tesi, che stanno rinvigorendo il dibattito anglo-americano e quello interno alla storiografia educativa italiana, promettono un'alleanza tra rilancio storiografico, strategie per il cambiamento e progettualità del futuro.

This contribution proposes several points for reflection regarding the changes in methodological – identified with the longue durée – and interpretative perspectives proposed by the US authors of the 2014 History Manifesto. Their theories are reinvigorating not only the Anglo-American debate, but also that within Italian educational historiography, promising an alliance between a relaunched historiographical, strategies for change, and future planning.

Parole-chiave: Storia delle idee, Ricerche accademiche, Prospettive trans-temporali, Pensiero a breve termine, Dialogo pubblico

Key-words: History of ideas, Academic studies, Trans-temporal perspectives, Short-term thinking, Public conversation

1. *Incipit*

Sono convinta più che mai della opportuna pubblicazione di *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, curata da Antonia Criscenti Grassi. È stata infatti la prima buona occasione per affrontare, in Italia, il vivace e problematico dibattito sul tema, grazie anche alla complicità della Giornata di Studi catanese.

Per capire il senso di questo incontro, dobbiamo partire dalla proposta di Guldi e Armitage che focalizzo sui alcuni punti di partenza, commentandoli.

2. *Comunicazione performativa*

Innanzi tutto la Giornata di Studi è stata un esempio riuscito di co-

municazione performativa. Le relatrici e i relatori, sostenuti da una sincera passione intellettuale ed umana, hanno infatti non solo esposto in modo coerente il problema ma hanno coinvolto il partecipe pubblico (studentesse/studenti universitari e docenti di ogni ordine e grado) in un'atmosfera coinvolgente. Cioè in un clima, come prospettato da Austin, dove tutti gli interventi non si sono limitati a spiegazioni razionali ma hanno indotto *il fare*.

Credo che questa sia stata anche la scelta strategica della Criscenti[1], affiancata da Dario De Salvo, Stefano Lentini e Livia Romano: quindi autrici/tori e relatrici/tori sono stati concordi nel ripensare il trantran della ricerca storico-educativa nazionale e nel sollecitare, in sintonia con gli autori statunitensi dell'*History Manifesto,* la necessità di un cambiamento e di un ripensamento dello *status quo*.

Lungi dall'idea di offrire una mappa sui dibattiti storici attuali a livello internazionale, vorrei ricordare soprattutto a coloro che affrontano queste tematiche per la prima volta, che il volume di Guldi e Armitage – oltre tutto *open-access,*[2] quindi disseminato sui social media e aperto al mondo accademico e non – rientra nello stimolante spirito dei *pamphlets*.

La produzione a stampa di questo particolare genere letterario a partire dal sedicesimo secolo, in Europa, ha infatti mostrato insolite capacità di comunicazione intellettuale, politica e morale presso la comunità dei lettori. È stato in particolare Joad Raymond, individuando la complessa definizione del termine *pamphlet*, ad esplicitarne il ruolo svolto come medium del dibattitto pubblico nella storia britannica dal Cinquecento al Settecento[3]. Nella loro accezione più conosciuta i *pamphlets* venivano destinati, in Europa e altrove, ad un pubblico

[1] A. Criscenti Grassi, (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni Della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer, 2016) precisa nel suo Saggio Introduttivo che l'intento del volume "è quello di mostrare come la ricerca storico-educativa e pedagogica intrecci, necessariamente e reciprocamente, tutti i tempi della pedagogia, in particolare di quella sociale", p.10.

[2] J. Guldi e D. Armitage, *History Manifesto*, United Kingdom, Cambridge University Press, 2014. La versione elettronica è disponibile su: historymanifesto.cambridge.org.

[3] J. Raymond è ricorso alla prospettiva della lunga durata compresa attraverso fonti storiche, bibliografiche e redazionali in *Pamphlets and Pamphleteering in early Modern Britain*, UK-New York, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

esteso, con l'intenzione di reagire alla standardizzazione delle idee e a situazioni valutate inaccettabili.

Basti pensare alle denunce di Voltaire sull'intolleranza e sulla giustizia; al *Manifesto* di ventitré pagine scritto da Marx, nel 1848, sui diritti umani del proletariato; all'appello politico di Paine, nel 1776, in *Common Sense*[4] (un successo editoriale del 1776, con oltre centomila copie vendute nei primi tre mesi dalla pubblicazione) sulla libertà e sui diritti come strumenti di emancipazione universale o alla recente istanza sulla cultura razzista e sull'educazione sessista della scrittrice nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie[5].

Al di là della peculiarità eclettica dei contenuti, degli stili e della loro vena sferzante e immediata, la storia ci mostra i *pamphlets* come uno dei principali mezzi di discussione pubblica.

Su questa lunghezza d'onda si può quindi collocare il volume critico di Armitage e Guldi, storici delle idee ispirati dall'antico principio di Cicerone della storia come guida pubblica[6] e dall'obiettivo di un rilancio storiografico con un progetto politico riformatore.

3. *Ma che storia abbiamo noi?*

Evitando di fare un riassunto dell'*History Manifesto* e della vivace Giornata di Studio catanese, direi che la cosa migliore è restituire, in ordine sparso ma non incoerente, alcune delle sollecitazioni che ho colto.

Il Manifesto sfida gli storici contemporanei sul ruolo della storia nelle università, nella vita pubblica e sulle deleterie conseguenze degli approcci troppo ripiegati sullo *short-termism*.

Accanto quindi all'appello rivolto agli specialisti del settore per giocare un ruolo più attivo nella società contemporanea, c'è anche l'auspicio del ritorno alla *longue durée* secondo la prospettiva fornita da Braudel nel 1958. Come nei classici giochi ad incastro gli autori ci

[4] Questo opuscolo, fondamentale per la svolta repubblicana e democratica delle colonie americane in rivolta contro la corona britannica, era stato scritto in uno stile facilmente comprensibile e alla portata di chiunque, analfabeti e illetterati: veniva letto ad alta voce nelle strade e nelle piazze. Si veda T. Paine, *Senso Comune*, tr. it. Macerata, Liberilibri, 2005.

[5] C. Ngozi Adichie, *Cara Ijeawele. Quindici consigli per crescere una bambina femminista*, tr. it. Torino, Einaudi, 2017.

[6] J. Guldi, D. Armitage, *History Manifesto*, cit., p.19.

invitano a riempire i fori con la forma corrispondente. Sgomberano cioè il campo dalle contraddizioni di un'epoca, la nostra, schiacciata da una parte dal prevalente pensiero a breve termine e, dall'altra, da sfide di lungo temine: nella vita politica ed economica la pianificazione del futuro infatti arriva al massimo a cinque anni.

Di diverso parere è Yuval Noah Harari[7] che cercando di rimettere insieme tutti i pezzi – le politiche attuali, gli sconvolgimenti ecologici e tecnologici – si è concentrato sull'arrivo di tempi bui con una prospettiva temporale di lungo termine (circa cinquant'anni). Nel suo allarmante *Homo deus. Breve storia del futuro* ritiene infatti che sia compito della ricerca storica esercitare la critica sociale ed evidenziare le tendenze catastrofiche in atto.

I crescenti problemi predominanti, dal cambiamento climatico alle diseguaglianze, richiedono ben altre scale temporali.

In questo quadro gli storici potrebbero idealmente essere utili.

Anche se negli ultimi decenni il loro *focus* si è sempre più ristretto. Per diverse ragioni, compresa l'eccessiva specializzazione, frutto della necessità di distinguersi nel mercato intellettuale e professionale.

Da qui il ritorno della lunga durata, intesa come la strategia ottimale per rendere il passato una sorta di fondo comune per la gestione del futuro. I lavori degli storici che ricorrono ad una larga scala narrativa garantirebbero – a dispetto del luogo comune 'nel passato non c'è futuro'– il cosiddetto "pubblico futuro del passato", facendo appunto i conti da un punto di vista etico con gli attuali problemi.

Per esempio, la gerarchia sessuale (tema privilegiato dalle mie ricerche), che è una questione vitale per la società, per l'educazione e per i singoli individui, è espressione di un processo storico che può essere principalmente affrontato con una prospettiva di lungo termine. Confido quindi che ci troveremo di fronte a un grande segnale di trasformazione sociale quando scriveremo testi con titoli del tipo: *Mamma, spiegami a cosa serve la storia*.

Comunque sia bisogna rassegnarsi anche al fatto che gli storici accademici hanno creato barriere con i loro lettori (senza considerare che fino a qualche decennio fa le lettrici erano fuori gioco), che non possono essere individuati unicamente negli studenti e nei colleghi, ma in tutti coloro che hanno curiosità verso il passato. In effetti, in

[7] Cfr. Y. Noah Harari, *Homo deus. Breve storia del futuro*, tr. it., Milano, Bompiani, 2017.

troppe università – comprese quelle italiane – le pubblicazioni del settore sembrano per lo più il frutto di una tradizione esoterica marchiate come sono da un linguaggio faticoso, ridondante, inespressivo, cioè perfetto per mascherare anche ogni sorta di ovvietà.

Le monografie prodotte dagli studiosi universitari vengono lette nel migliore dei casi da qualche volenteroso collega, nel peggiore, il più ricorrente, si coprono di polvere sugli scaffali delle librerie. Le opere più fortunate ottengono una recensione su qualche rivista specializzata, letta comunque da pochi.

Quindi il *bonus* promesso ai ricercatori più giovani è una promozione sulla scivolosa scala accademica che dovrebbe portare al sospirato titolo di Professore in questo demoralizzante scenario. Insomma, si corre il rischio di alimentare ricerche sconsolatamente ambiziose e autoreferenziali. Gli archivi inoltre sono presi d'assalto da giovani ricercatori, che propinano, come in una catena di montaggio, utili documentazioni ma a spese di un quadro di più largo respiro.

A che serve contare gli alberi se poi la foresta rimane sconosciuta[8]?

Il feticismo archivistico insieme alla microstoria tendono a proteggere austeri, dotti resoconti, privi di quella capacità inventiva che consente di selezionare, scartare e interpretare i dati raccolti.

Prendiamo allora come esempio un altro modo di fare storia, una celebrità come Simon Schama[9] che si è distinto per le sue capacità comunicative, autentiche antitesi delle ricerche ingessate. Questo studioso ha alimentato la vivacità dell'anima storiografica diventando uno straordinario punto di riferimento per il mondo accademico britannico, statunitense e per milioni di comuni cittadini. Per lui la storia va messa a disposizione di tutti. E la racconta con ogni mezzo attraverso l'università, la scrittura, la conoscenza dell'arte e le immagini televisive. La storia – spiega in una intervista – non risponde solo alle esigenze degli accademici. Perché è uno studio che ci consente di ca-

[8] Proprio con questa immagine, ci ricorda Criscenti (*A proposito dell'History Manifesto*, cit, p. 14), Remo Fornaca, verso la fine degli anni Ottanta manifestava motivate preoccupazioni su questo tipo di approccio (*La ricerca storico-pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. XIII).

[9] J. Bruner è stato fra i primi a riconoscere a Simon Schama e all'opera pubblicata nel 1991 il punto forte del suo approccio, cioè la capacità narrativa di restituire con le sue storie "le morte certezze" del passato, evitando accuratamente di proporre un semplice resoconto degli eventi (*La cultura dell'educazione*. *Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. Milano, Feltrinelli, 1997, p. 55).

pire davvero non solo quello che è accaduto, ma anche quello che sta accadendo e quello che ci riserva il futuro. È anche un modo per scandagliare l'animo umano. Per capire l'energia che sta alla base della capacità creativa. Insomma è una forma di conoscenza che aiuta a capire la realtà e a viaggiare contemporaneamente in un'altra dimensione. Secondo Schama bisogna mettere in gioco anche la comprensione dell'arte e della letteratura, così come hanno fatto, per esempio, le *Memorie di Adriano* di Marguerite Yourcenar o i libri di Umberto Eco[10].

Quindi, il rigore e il lavoro scientifico non sono sufficienti, vanno potenziate le capacità comunicative e creative.

Del resto, la società odierna è ancora al centro di interminabili conflitti, in cui si manifestano nuovi tribalismi profondamente preoccupanti. La migliore difesa per tutti, per gli ebrei in particolare, come ci rammenta Schama, è proprio l'impegno di studiare la storia come una materia viva e di interpretare il paesaggio culturale nel suo complesso.

Il che significa opporsi anche a tutte le barriere.

Quindi gli storici non devono soltanto scrivere per i loro colleghi, ma hanno il dovere di comunicare i risultati dei loro lavori in modo accessibile e attraente per un pubblico più esteso. Ed è questo tipo di storia che richiedono Guldi e Armitage, consapevoli che il modo corrente di scrivere storia, nonostante tutte le svolte storiografiche degli ultimi anni, sia rimasto piuttosto monotono e plumbeo. (Un errore in cui non è mai caduto Antonio Santoni Rugiu, per citare un solo esempio italiano).

Con il risultato che la lettura risulta così sfibrante da spegnere l'interesse del pubblico attirato tutt'al più dall'idea di comprare un libro di storia soltanto per leggere qualche paginetta propiziatoria prima allo sbadiglio poi al sonno.

La tendenza a questo tipo di scrittura è così generalizzata da rendere quasi impossibile distinguere un'opera dall'altra, con il risultato, come avrebbe detto Hegel, di trovarsi nella classica "notte in cui tutte le vacche sono nere".

In questo contesto omologante, i tentativi individuali di uscire dalla zona grigia sono ufficialmente fuori programma, se non fuori legge.

[10] *Simon Schama Interview: history is dangerous, teachers need to be brave*, "The Thelegraph", Wednesday 21 March 2018 in https://www. telegraph.co. uk/.../ Simon-Schama-interview-history. Ultima consultazione: 23 marzo 2018.

Nell'area umanistica le ricerche di interesse nazionale (Prin) con i grandi progetti *team* non lasciano spazio all'iniziativa singola. I preoccupanti segnali di criticità, già diffusi in un Appello qualche anno fa, si manifestano, in ambito italiano, con l'indispensabile "necessità di dare vita a raggruppamenti tra università indipendentemente dall'esistenza di linee di ricerca originali realmente condivise, privilegiando il numero rispetto alla composizione delle singole unità e sottoponendo a forte pressione negativa la ricerca di innovatività rispetto al conseguimento delle dimensioni richieste. Si tratta di un inconveniente particolarmente grave nelle aree socio-umanistiche, date le modalità, metodi, procedure e anche costi di ricerca che le caratterizzano. Ne segue un elevato rischio di formazione di aggregazioni di progetto del tutto artificiose, dove il perseguimento dei requisiti dimensionali farà premio sulla ricerca di autentica qualità"[11].

Anche l'astrofisico Sylos Labini sollecita nuove strategie sulla politica universitaria, sul ruolo della ricerca e sulle relative modalità di finanziamenti: con l'attuale prassi, a suo giudizio, la ricerca sembra soffrire, invece che giovarsi, dell''ipercompetitività basata sul "dogma dell'eccellenza", a sua volta strettamente connesso alla riduzione dei fondi[12]. A suo giudizio, questa politica non solo compromette una più equilibrata divisione dei fondi della ricerca ma soffoca le idee e i progetti dei ricercatori più innovativi impedendo così all'eccellenza del futuro di svilupparsi.

Diversamente dagli USA che continuano ad investire nella ricerca, l'Italia, come il resto dell'Europa, fatte salve alcune eccezioni, in seguito alla crisi finanziaria del 2008-2009, mostra evidenti difficoltà nella politica scientifica, compromettendo così la possibilità di attivare interventi pubblici necessari al rilancio della ricerca.

Tutto questo per dire che è più facile ottenere un grosso finanziamento per un progetto di gruppo sull'innovazione tecnologica che ottenere lo stesso importo per una ricerca storica solitaria in un archivio

[11]Appello sottoscritto da: Società Italiana degli Storici Medievisti, Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna, Società italiana per lo Studio della Storia contemporanea, Società italiana delle Storiche, Associazione Italiana di Psicologia, Società Italiana di Pedagogia, Consulta di Studi latini in Blog della Libera associazione dei Professori e dei Ricercatori dell'Università degli Studi dell'Insubria, mercoledì 11 gennaio 2012. Ultima consultazione: 3 gennaio 2018.

[12]Cfr. F. Sylos Labini, *Rischio e previsione. Cosa può dirci la scienza sulla crisi*, Roma-Bari, Laterza, 2016.

o in una biblioteca**.**

In ogni caso, i grandi progetti *team* sembrano funzionali all'area scientifica più che a quella umanistica, le cui strategie valutative, critiche – come ha messo in luce Martha Nussbaum[13] – non producono né resoconti oggettivi né tantomeno risultati utili e immediati. Ma come ha felicemente messo in risalto con il suo *Manifesto* Nuccio Ordine, il peso degli studi umanistici risiede proprio nella loro essenzialità per lo sviluppo dell'umanità, quindi nell'*inutilità* del loro valore sul versante della logica utilitaristica del profitto [14].

Non a caso, fra le discussioni italiane suscitate dall'*History Manifesto*, la storica Raffaella Baritono ha opportunamente spostato l'attenzione sul fatto che "i processi di trasformazione delle condizioni 'materiali' della conoscenza nel nostro contesto accademico contemporaneo sia caratterizzato non tanto da una crescente professionalizzazione quanto da una crescente 'messa a valore' della produzione. Il cosiddetto 'publish or perish' come imperativo specificamente connesso a processi di valutazione è sempre più di tipo quantitativo, stando ai parametri messi in atto da agenzie private che determinano rapporti di potere e riconfigurazione degli assi del sapere, secondo linee di mercato, *ranking* che misurano la produttività e la presunta capacità di creare 'impatto' o messa in circolazione dei risultati della propria ricerca (per esempio attraverso i *citation index*)"[15].

Anche Paolo Capuzzo chiama in causa il *Manifesto* statunitense per la sua capacità di sollevare un insieme di problemi che nell'apatico mondo accademico nazionale agganciano, in particolare la selezione, la rilevanza degli oggetti di ricerca e la riflessione sulla funzione civile e sociale del lavoro storico[16].

Aurelio Musi a sua volta catalizza l'attenzione sulla rimodulazione del motto "publish or perish", seguito dagli attuali ricercatori aspiranti professori, che hanno sostituito libri e monografie con brevi articoli,

[13] Sull'importanza della ricerca umanistica per le società democratiche si veda: M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie "hanno bisogno" della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011.

[14] N. Ordine, *L'utilità dell'inutile. Manifesto*, Bompiani, Milano 2013.

[15] R. Baritono, in *Historians of the world, unite! Tavola rotonda su "The History Manifesto", di Jo Guldi e David Armitage*, Sito: Ricerche di Storia Politica, Ottobre 13, 2015, in www.ricerchedistoriapolitica.it/tavole-rotonde-e.../historians-of-the-world-unite-tavola. Ultima consultazione: 4 febbraio 2018.

[16] P. Capuzzo, *Op. cit.*.

possibilmente in inglese. "L'attuale *trend*, che finisce per favorire soggetti universitari già strutturati, compromette di fatto il processo del 'work in progress' sotteso alla produzione monografica, disincentivando così quei lavori di più ampio respiro proposti da giovani e meno giovani aspiranti alla carriera universitaria. La ricerca umanistica italiana arranca quindi in questa deriva, favorita dal combinato disposto del Miur e dell'Anvur"[17].

Certo è che nelle nostre università del XXI secolo una delle «parole magiche» più gettonate nei corridoi e nelle aule dei Dipartimenti è: *Eccellenza*.

La parola ha suscitato l'agguerrita e quanto mai condivisibile resistenza culturale di Francesco Bertoni che, in *Universitaly. La cultura in scatola,* ne ha identificato le connotazioni sociali e classiste: il titolo onorifico, riservato ai sovrani medievali, è oggi impiegato dalla gerarchia ecclesiastica per vescovi e prelati, praticato per le alte cariche dello stato e conservato dalle tradizioni culturali soprattutto meridionali per riverire persone di particolare riguardo. Ma la legge italiana ha abolito il ricorso al termine *Eccellenza* per le cariche pubbliche nel 1945, dopo la Liberazione.

Eppure l'*Eccellenza*, che furoreggia nelle università, è diventato il *passepartout* degli attuali sistemi educativi, anzi "il principio unificante dell'università contemporanea" secondo l'analisi profetica condotta da Readings nel 1996 in *The university in ruins*. Quindi lo *status* del Nord America degli anni Novanta, riproposto in Italia agli inizi del Duemila, si riconfigura oggi attraverso la "sinergia", identificata da Bertoni, tra misurazione, burocrazia e informatica, vale a dire con l'attuale modello di "*governamentalità* del mondo accademico"[18] .

Da quando l'Università della Cultura[19] si è sgretolata, peraltro con

[17] A, Musi, *Tu vuò fa' l'americano,* pubblicato in "Blog Storie e dintorni", giovedì 1 Settembre, 2016. Ultima consultazione: 13 gennaio 2018.

[18] F. Bertone, *Universitaly. La cultura in scatola,* Bari, Laterza, 2016, p. 34 e p.37.

[19] Il ruolo strategico di questa parola, secondo Bertone che comunque non manifesta sintomi di rimpianti nostalgici, nel contesto nostrano contraddice la tradizione culturale europea di matrice idealistica e humboldtiana, il cui fine pedagogico metteva al primo posto la costruzione del carattere rispetto alla trasmissione di nozioni e la formazione di generazioni colte, aperte e cosmopolite rispetto alla formazione di specialisti e professionisti. Per ulteriori approfondimenti sulla storia della storiografia europea, con particolare riferimento a due opere humboldtiane si veda l'utile

un certo ritardo rispetto all'esaurimento della sua funzione storica, ed è stata sostituita dall'attuale Università dell'Eccellenza, ci siamo trovati sbalzati in una grande *corporazione* burocratica, il cui unico scopo è quello di essere funzionale ai suoi meccanismi di autoregolazione interna.

In questo senso, l'eccellenza, delineata da Bertone che riconferma la posizione critica di Readings, si mostra per quello che è: un efficientissimo principio di integrazione che "ha il singolare vantaggio di essere totalmente privo di significato o, meglio, non referenziale". L'efficacia retorica dell'*Eccellenza* si fonda infatti sulla mancanza di contenuto interno e di referente esterno.

In sintesi, l'attuale litania dell'eccellenza è un simulacro senza contenuto[20].

Il quadro sconfortante fornito da *Universitaly. La cultura in scatola* evidenzia come nelle pubbliche università si stiano "accumulando danni su danni", provocando una devastante crisi culturale ed eticopolitica.

Per uscire fuori da queste sabbie mobili anche qui, come nell'*History Manifesto*, viene invocata "l'unica riforma possibile: una riforma *morale*"[21]. In questo caso, si esorta all'insegnamento del dissenso e a mettere in moto quella iniziativa personale che consente di uscire fuori dal labirinto della solitudine, dell'indifferenza e della rassegnazione, cioè dalla "furia tassonomica e nomenclatoria che si è abbattuta sull'area umanistica"[22].

In sostanza, nella sfera dell'eccellenza, data ormai per scontata nella vita accademica quotidiana, si riscontra l'assenza di idea di Università. Con un'azione deliberata, la categoria dell'Eccellenza rappresenta il momento dell'autoriflessione tecnologica: il sistema richiede solo che l'attività abbia luogo con un'ottimale regolazione input/output in termini di informazione.

Per dirla in altre parole, che stemperano l'afflizione che precede il cambiamento, soprattutto quello emotivo, ricorro ad una immagine

quadro fornito da D. de Salvo, *Papà spiegami a che serve la storia. Tracce di ermeneutica storiografica da Humboldt a Guldi ed Armitage*, in A. Criscenti, *op. cit*., pp. 59-74.

[20] F. Bertone, *op. cit.*, p. 24.

[21] *Op. cit.*, p. 119 e p. 121.

[22] *Op. cit.*, p. 109 e p. 10.

ironicamente usata da Bertoni, quando scrive: "Mi viene in mente quella scena del *Marchese del grillo* in cui Alberto Sordi, dopo una rissa in osteria, sfugge all'arresto in virtù del suo rango e, mentre sale in carrozza, tra gli ossequi del commissario che lo ha riconosciuto, si rivolge così all'ammutolito gruppo dei plebei arrestati: «*Mi dispiace. Ma io so' io, e voi non siete un c….*" (ho messo volutamente i puntini per un piccolo esercizio di immaginazione, ricordando che la battuta del film è tratta da un sonetto di Belli. Per chi non avesse comunque tempo, offro come alternativa un "che fichi secchi" o un "bel niente").

Visto lo spazio in cui ci muoviamo e dopo aver abbozzato la situazione italiana, vorrei ritornare all'argomento, cioè alle motivazioni sociali che ci spingono verso la storia.

Fra diverse, trovo particolarmente fondata quella di Renato Camurri, quando osserva che la ritrosia degli storici ad interrogare e a problematizzare le condizioni d'esercizio della propria disciplina, spinge a giudicare *History Manifesto* "un'occasione comunque riuscita che ha il merito di affrontare quella crisi che, secondo gli autori, rende da anni la storiografia socialmente irrilevante"[23] .

3. *Pars construens*

Se la ricerca e la specializzazione sono gli attuali imperativi del lavoro universitario, come dare allora al passato la *chance* di un futuro pubblico?

Sulla base delle considerazioni dei firmatari statunitensi del Manifesto i nostri attuali problemi sono infatti il frutto di un lungo processo. Processo che non sembra incoraggiare al momento un esame critico del futuro, se la microstoria e lo *short-termism* rimangono i principali canali di riferimento per ricerche, ritenute in qualche modo responsabili dell'emarginazione della storia dal dibattito pubblico e politico.

Il superamento della limitatezza degli orizzonti e della riduzione degli ambiti cronologici è, secondo Paolo Capuzzo, il primo passo per riportare la storia al centro delle scienze umane, togliendola da quello stato minoritario nel quale è precipitata.

Come e quando gli storici dell'educazione presteranno attenzione a

[23] R. Camurri, Introduzione a David Armitage-Jo Guldi, *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, tr.it., Roma, Donzelli ed., 2016, p.12.

queste sollecitazioni non è possibile prevederlo. Ma sicuramente non si può ignorare l'appello, facendo per esempio finta che non esiste il problema di coinvolgere il pubblico o su come si modella il passato (il tempo breve o lungo che sia dipende sempre da come lo misuriamo) o sulla priorità data, nel nostro settore, agli archi cronologici più recenti[24].

Armitage e Guldi ci costringono pertanto a pensare una delle nostre fondamentali preoccupazioni epistemologiche: il tempo. Da qui l'evocazione dell'inventore della lunga durata riconosciuta come la molla del discorso storico.

Siamo quindi obbligati ad interrogarci su cosa fare, come farlo e su che significato dare alle nostre ricerche. A dispetto della comprensibile riluttanza fra i professionisti del settore a voler affrontare questi problemi.

Attraverso la lente del Manifesto si individua più di una via d'uscita: recuperare, per esempio, la possibilità di rivolgersi a un pubblico molteplice dentro e fuori le università per dare un segnale di cambiamento e per implementare il potenziale dell'innovazione. Insomma, cominciare a superare tutte le difficoltà che hanno messo gli storici e gli umanisti in angolo. Del resto, le università e le maggiori istituzioni difettano di senso storico, anche a causa della ritirata degli storici dal fronte della discussione pubblica.

L'elogio di John Tosh, che ha recentemente ribadito il ruolo vitale della storia pubblica in base al principio che la conoscenza del passato non sia solo un privilegio accademico ma uno strumento messo a disposizione di tutti, ha fornito un ulteriore supporto alle tesi dell'*History Manifesto*[25].

Credo proprio che si debbano fari i conti con questa ottica se si vuol dare un senso al presentismo autoreferenziale manifestato dall' area pedagogica. In particolare, da quei rappresentanti che, in nome di

[24] Non è questo il caso di S. Lentini che nel suo valido contributo documenta, con dati alla mano, la tendenza a non oltrepassare gli steccati cronologici più vicini con la conseguente emarginazione delle ricerche condotte sull'antichità, sul medioevo e sulla modernità in *Rapporto sui temi della ricerca storico-educativa in Italia. Le pubblicazioni scientifiche del CIRSE (1980-2015)*, in A. Criscenti, *Op. cit*., pp.79-124.

[25] D. Armitage and J. Guldi," *The History Manifesto*: A Reply to Deborah Cohen and Peter Mandler", in "American Historical Review" (AHR *Exchange*), April 2015, p. 547.

una *leadership* conquistata anche con lo sfoggio dei blasoni dell'*Eccellenza*, si stanno attivamente adoperando per mettere in disparte la ricerca storico educativa con una miopia epistemologica e politica senza precedenti. Fra tanti altri fattori che mettono gli storici dell'educazione sulla difensiva, si rende pertanto necessario osservare e registrare anche questo *trend*.

La situazione merita tutta la nostra attenzione. Così come ha fatto, nel 2003, Franco Cambi quando ha sollecitato ulteriori sforzi, ricerche e tentativi per orientare la pedagogia come un "sapere interdisciplinare"[26] attraverso indagini storiche capaci di problematizzare la varietà delle tematiche e dei metodi senza perdere di vista quella complessità educativa passata e presente, comunque affidata alla concezione temporale di Braudel.

Ovviamente, se qualcuno riuscisse ad immaginare un futuro per le scienze dell'educazione senza le storie del settore (comprese quelle locali), si dovrebbe riconoscergli il merito di aver dato prova di una totale assenza di motivazioni sociali.

Marc Augé, ad esempio, pensa che sia proprio l'imperativo presentista a "paralizzare il pensiero del futuro"[27]. Un fenomeno di tale portata da spingere le ultime giovani generazioni nella trappola della defuturizzazione, come hanno focalizzato Miguel Benasayag, Gérard Schmit circa quindici anni fa[28].

L'interpretazione del tempo che considera solo l'esistenza del presente[29] fa parte del copione dello *short-termism*, che contrae l'orizzonte temporale degli storici al passato più recente. Diversamente la prospettiva della *longue durée* può aiutare a superare questa particolare forma di annebbiamento mentale.

Negli ultimi anni si è prestata un'attenzione sempre maggiore alla storia trans-temporale e trans-nazionale: le ricerche condotte in questa direzione sono state infatti intercettate da Guldi e Armitage che hanno

[26] F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2003, p.5.

[27] M. Augé, *Futuro*, tr. it., Torino, Bollati-Boringhieri, 2012, p.15.

[28] M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2004.

[29] Sulle deleterie conseguenze dell'insegnamento della storia come corpo estraneo alla mentalità presentista e ai processi di apprendimento giovanile si veda il pertinente intervento di Livia Romano, *Tra memoria e utopia. Riflessioni sul valore formativo del sapere storico*, in A. Criscenti, *Op.cit.*, pp.125-27.

valorizzato il potere ottimistico e creativo scaturito da queste nuove tendenze, piene di stimolanti significati per molteplici pubblici. Per questo non si può venir meno all'esigenza di contribuire al dibattito democratico agganciato ad un'ampia gamma di problemi.

Inoltre è in gioco la sfida con gli storici accademici invitati a forzare quelle manette disciplinari che impediscono la disseminazione dell'arte di Clio.

La comunità storica non è solo quella degli accademici e dei professionisti.

Ciò che mi persuade delle argomentazioni di Guldi e Armitage è il concetto della rilevanza della storia come antidoto al pensiero presentista, alla concezione di breve termine e ai pronostici sul futuro basati su testimonianze parziali.

Il ritorno ai grandi quadri comunque non esclude la ben fornita documentazione germinata dalla microstoria e dalle ricerche negli archivi, compresi quelli auspicati da Guldi e Armitage con i *big data*.

Quindi, le analisi a breve termine e le prospettive d'insieme a lungo termine dovrebbero lavorare fianco a fianco per produrre una maggiore, intensa, sensibile e soprattutto etica sintesi dei dati raccolti[30].

Un'altra idea scaturisce da Guldi e Armitage. Una ragione per cui gli storici potrebbero assumere il ruolo di *critical problem solver*. Così come suggerisce John Tosch, fra i commenti che precedono la lettura dell'*History Manifesto*.

4. *Conclusione*

La conoscenza storico-educativa è un processo problematico e complesso. Sappiamo che i problemi posti sono di difficile soluzione. Quindi se leggiamo il testo di Guldi e Armitage e il volume curato da Criscenti, dobbiamo aspettarci non solo di essere informati sul dibattito internazionale e sulle sue ricadute in quello nazionale, ma anche di essere coinvolti in progetti in grado di prevedere le conseguenze ottimali delle nostre azioni nella sfera pubblica. È anche un'occasione per

[30] Gli autori dell'*History Manifesto* rispettano gli esiti positivi e i meriti della microstoria, come testimonia il seguente passaggio: "Short-term analysis and the long-term overview should work together to produce a more intense, sensitive, and ethical synthesis of data" (*op. cit.*, p.130).

mettere alla prova la nostra capacità d'interrogarci sui mutamenti di prospettiva metodologica e interpretativa.

Le questioni poste, ad esempio il ruolo pubblico della conoscenza storica, la disseminazione e la necessità di recuperare la prospettiva della *long durée* per rinvigorire le idee sui futuri possibili, difficilmente potrebbero essere più attuali.

Anche se non ho "dipanato la matassa" e non ho volutamente sempre visto le sue molteplici trame, vorrei dire che ho letto i volumi con la sensazione di avere in mano il filo di Arianna, cioè un modo per uscire dal labirinto.

Ho anche pensato che dietro a idee come quelle del Manifesto, vi è quel vitale "spirito americano" che Paine aveva incarnato, intrecciando illuminismo e pragmatismo, con l'ottimistica fiducia che i problemi più complessi, se esposti e discussi con chiarezza, potessero essere affrontati con successo da tutti i cittadini in un'accezione pienamente democratica.

Se è vero che la nostra ricerca storica è sospesa ad un filo, allora credo proprio che la lettura dei due volumi proposti sia come il Primo filo del ragno. Un filo speciale dal quale si generano molti altri più sottili, molteplici, trasversali, flessibili: tutti insieme indispensabili alla tessitura della futura tela.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp.163-177

La ricerca storica in educazione tra passato e futuro

Livia Romano

Questo articolo, prendendo l'avvio dalle suggestioni offerte dal pamphlet History Manifesto *di Jo Guldi e David Armitage, analizza la storia come fenomeno educativo. Dopo avere esaminato le due sfide educative del presentismo e del passatismo come espressione dell'eccesso di tempo che contraddistingue la surmodernità, viene ribadita la valenza educativa della storia. In particolare, la memoria storica, interpretata alla luce del paradigma elaborato dalla ricerca storico-educativa e dei programmi scolastici presentati nel corso del Novecento in Italia, rivela tutta la sua efficacia educativa in quanto ricostruzione di molteplici e diversificate memorie. Viene infine auspicata la riscoperta di una vocazione utopica della memoria storica che permetta al presente di aprirsi al futuro nel segno di una speranza militante: il sapere storico riscopre la sua funzione pedagogica di emancipazione e di formazione a una cittadinanza attiva e democratica rivolta al bene comune.*

This paper, starting from the suggestions offered by pamphlet "History Manifesto", analyzes the history like an educational phenomenon. After examining the presentism and the pastism, two educational challenges in the time of the surmodernity, the educational value of history is reaffirmed. Particularly, the historical memory, interpreted through a new historical paradigm and through the ministerial programs of the twenty century school, becomes a reconstruction of many memories. The utopian dimension of historical memory is the key that opens the present to the future time in the name of a militant hope: historical knowledge rediscovers its educational mission for an active and democratic citizenship.

Parole-chiave: Presentismo, Passatismo, Memoria storica, Utopia, Cittadinanza

Key-words: Presentism, Pastism, Historical memory, Utopia, Citizenship

1. *La coscienza storica delle nuove generazioni*

Il *pamphlet The History Manifesto*[1], pubblicato nel 2014 da Jo

[1] Jo Guldi, David Armitage, *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014. Il testo è reperibile *on line* nella sezione *Open access* del sito della CUP, all'indirizzo historymanifesto.cambridge.org. Le citazioni in lingua ita-

Guldi e David Armitage, ha avviato anche fra gli storici dell'educazione un intenso e ricco dibattito sull'attuale crisi della scienza storica. L'invito dei due autori a ritornare alle grandi narrazioni superando la tendenza degli ultimi anni a prediligere indagini di micro-storia, interessa infatti anche l'ambito delle discipline storico-educative per le sue evidenti ricadute pedagogiche. L'interrogativo che informa tutto il *Manifesto* riguarda il senso della storia e si presenta come "una chiamata alle armi" rivolta non solo agli storici di professione ma anche a chi, fra gli insegnanti e gli educatori, voglia riflettere sulla formazione di una coscienza storica tra le nuove generazioni in un'epoca in cui il rapporto con il tempo sembra oscillare fra eccesso di presente e nostalgia per il passato.

1.1. *La sfida educativa del presentismo*

Secondo recenti dati statistici tra le nuove generazioni sembra oggi prevalere il "presentismo", cioè un diffuso disinteresse per la storia al quale corrisponde un eccesso di presente[2]: il passato viene percepito come qualcosa di estraneo e lontano, il presente viene invece vissuto come l'unica realtà a cui attaccarsi passivamente e inconsapevolmente[3].

Il presentismo si manifesta come "dispercezione della storia"[4], as-

liana di *The History Manifesto* sono tratte dalla traduzione curata da Giuliana Arcidiacono per gli studi raccolti nel volume Antonia Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2016. Cfr. anche la traduzione a cura di Davide Scaffei dal titolo *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Roma, Carocci, 2016.

[2] Cfr. Antonia Criscenti Grassi, *La responsabilità della storiografia italiana all'approccio "tossico"*, in *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., pp. 31-36; Marc Augé, *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo* (2008), tr. it., Milano, Elèuthera, 2009.

[3] Cfr. Carlo Buzzi, Alessandro Cavalli, Antonio De Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 2007; Luigi Cajani, *Le nuove generazioni italiane e il senso della storia*, in "il Mulino", 1, 2000, pp. 114-125; Stefano Salmeri, *Dalla teoria alla prassi educativa: la formazione della coscienza storica*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 10, 2014, pp. 8-16; Livia Romano, *Tra memoria e utopia. Riflessioni sul valore educativo del sapere storico*, in *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., pp. 125-128.

[4] Antonio Bellingreri, *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Milano, Mondadori, 2015, p. 1.

senza di speranza, oblio della memoria e riguarda soprattutto i giovani "del disincanto"[5] che hanno ereditato dalle generazioni precedenti la fine delle grandi narrazioni[6]. La diffusione nella nostra epoca tardo-moderna di "coscienze puntuative"[7] schiacciate nel presente, ha delle gravi ricadute sul piano dell'etica e della politica, poiché provoca una crisi identitaria che riguarda non solo la sfera personale, ma anche le relazioni sociali, il vivere comunitario e il senso di cittadinanza. Sono infatti giovani che, non avendo compreso l'utilità pubblica della conoscenza storica, non si percepiscono come membri attivi di una comunità. A ben guardare, si tratta di una sfida educativa, fra le più urgenti del nostro tempo, che obbliga a interrogarsi sul valore formativo del sapere storico, in quanto scienza che può rispondere ai problemi del presente stimolando nei giovani nuove progettualità condivise, partecipate e finalizzate alla costruzione di un nuovo ordine mondiale di convivenza per l'umanità: il dialogo col passato aiuta infatti le nuove generazioni a meglio comprendere il proprio rapporto con il tempo al di là degli eccessi, guadagnando un modo consapevole di vivere il presente[8].

1.1.2. *Fuga dal futuro e passatismo*

Ciò che quindi va contrastato, attraverso un uso pedagogico della storia, è "l'appiattimento atemporale della storia", una tendenza già denunciata fin dagli anni Ottanta dagli storici e che consiste nella pro-

[5] Marco Bontempi, Renzo Pocaterra (a cura di), *I figli del disincanto: giovani e partecipazione politica in Europa*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.

[6] È noto come la storia, ritenuta ancora inadatta ai bambini e alle bambine della scuola dell'infanzia a causa della loro difficoltà di orientamento nel tempo, risulti poco interessante sia agli alunni della scuola primaria, che ancora stanno maturando quelle abilità cognitive necessarie al suo studio, sia a quelli della scuola superiore di primo e di secondo grado che non vedono l'utilità di uno studio mnemonico degli eventi del passato, sia persino agli studenti universitari, che presentano gravi lacune riguardo alla conoscenza anche di fenomeni storici molto noti fino a poco tempo fa. Cfr. Ivo Mattozzi, *Pensare la storia da insegnare*, vol. 1: *Pensare la storia*, Castel Guelfo (BO), Cenacchi, 2012; Fulvio De Giorgi, *Dove sta andando la storia della pedagogia oggi?*, in Hervè Antonio Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi modelli e programmi di ricerca*, II Tomo, Lecce, PensaMultimedia, 2013, pp. 607-608.

[7] *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, cit.

[8] Livia Romano, *Educare alla memoria storica*, in "Le nuove frontiere della Scuola", 43, 2017, p. 26.

gressiva cancellazione dei tempi della storia[9]. In quest'ottica ben si comprende come l'altro fenomeno che oggi sembra minacciare la storia sia il "passatismo[10], ovvero un attaccamento ingiustificato alle idee, ai costumi e alle tradizioni del passato; si tratta di un atteggiamento conservatore che interpreta il "dopo" sempre come inferiore al "prima". D'altra parte, nell'orizzonte di una generale dispercezione della temporalità, la strada dal presentismo al passatismo appare breve e le due tendenze si rivelano due facce della stessa medaglia: in entrambi infatti prevale l'incapacità di vivere il presente con accettazione consapevole e la conseguente fuga dal tempo.

A ben vedere, la tendenza a ripiegarsi nel passato per ricercarvi risposte al presente non è nuova: basti pensare alla "storia antiquaria" che Nietzsche nel 1874 accusava di "mummificare" la vita stessa, custodendo e venerando il passato come fondamento del presente[11], o alla "ossessiva corsa … verso l'idolo delle origini" che Marc Bloch denunciava nel 1949 per evidenziare l'inadeguatezza del metodo storicistico e filogenetico[12]. Tuttavia, come ha ipotizzato l'ultimo Bauman, oggi si tratta di un nuovo fenomeno che egli chiama "retrotopia", per indicare un'utopia rovesciata che si manifesta come attitudine a collocare nel tempo passato, e non nel futuro, l'immaginazione di una realtà migliore di quella presente[13]: poiché nell'orizzonte della globalizzazione non ci può essere spazio per l'utopia, si guarda a un passato trasfigurato dall'immaginazione, come una condizione verso cui tendere in quanto garanzia di un mondo perfetto.

Si tratta di un ritorno nostalgico a un passato noto e rassicurante: "poiché abbiamo perso o voltato le spalle a tutte le visioni di una società del futuro alternativa (nel senso di migliore) a quella attuale, e poiché ormai il futuro è per noi associato a un'idea di 'sempre peggio', … quando cerchiamo idee che abbiano davvero un significato fi-

[9] Mario Del Treppo, *Storia come pedagogia e storia come scienza*, in Giuseppe Buttà (a cura di), *Insegnamento della storia e riforma della scuola*, Messina, Società degli storici italiani, 1980, p. 41.

[10] Termine utilizzato per la prima volta in senso dispregiativo nel 1914 dal futurista Filippo Tommaso Marinetti, *Lettera aperta al futurista Mac Delmarle*, in Luciano Caruso (a cura di), *Manifesti proclami interventi e documenti teorici del futurismo*, 1909-1944, Firenze, Salimbeni, 1980.

[11] Friederich Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita* (1874), tr. it., Milano, Adelphi, 1983, pp. 26-27.

[12] Marc Bloch, *Apologia della storia o mestiere dello storico (*1949), tr. it., Torino, Einaudi, 1950, pp. 47-48.

[13] Zygmunt Bauman, *Retrotopia*, Roma- Bari, Laterza, 2017, pp. XVIII-XIX.

niamo per rivolgerci, carichi di nostalgia, alle grandiose idee sepolte nel passato"[14]. Ma, aggiunge Bauman, questa attrazione smodata per il passato è anacronistica e regressiva, poiché ripropone progetti politici e personali individualistici o esclusivisti che si realizzano attraverso forme aggregative sempre più ristrette, ricerca cioè soluzioni di ieri ai problemi di oggi, restaurando un'idea di Stato nazionale che in realtà non è mai esistito e diffondendo in tutto il mondo risvegli nazionalistici, in un tempo liquido in cui invece i rapporti umani dovrebbero essere ispirati ad una visione cosmopolita[15].

Ma quanto la storia, come realtà del passato, può veramente incidere sul presente? È vero che, come affermava Bloch inserendosi nell'annosa *querelle* tra antichisti e contemporaneisti, "il presente si comprende mediante il passato" mentre "il passato si comprende mediante il presente"?[16]. Si tratta di rispondere ai due eccessi di tempo che caratterizzano la "surmodernità"[17], l'uno volto ad abolire il passato in nome del presente, l'altro orientato ad esaltare il passato come "luogo del riposo, della certezza e del sonno sereno"[18], garanzia di una continuità ininterrotta. In fondo i due fenomeni sono entrambi riconducibili al desiderio di fuga che caratterizza il nostro tempo: dal passato, che viene cambiato a proprio piacimento dai ricordi di chi non l'ha mai vissuto, dal futuro, che crea ansia e paura per la sua imprevedibilità, ma anche fuga da un presente insignificante se staccato dalla tradizione e vuoto di progettualità[19].

Rispondere alla sfida posta dal presentismo e dal passatismo significa recuperare la storia nella sua autenticità, rintracciandovi le "rotture" e le "discontinuità", ovvero le "trasformazioni" che hanno costituito il cambiamento nel tempo, e non ricercandovi più continuità e progresso[20]. Di questa opinione era Michel Foucault, il quale, negli anni Settanta, affermava che la storia non deve avere fini ultimi, ma recu-

[14] *Op. cit.*, p. 128.

[15] *Op. cit.*, p. XVII, pp. 42-81.

[16] *Apologia della storia o mestiere dello storico*, cit., pp. 50-57.

[17] *La responsabilità della storiografia italiana all'approccio "tossico"*, cit. p. 32; Marc Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità (1992)*, tr. it.l, Milano, Eleuthèra, 1993.

[18] Michel Foucault, *L'archeologia del sapere* (1969), tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1971, p.p. 19-22.

[19] Cfr. *La responsabilità della storiografia italiana all'approccio "tossico"*, cit.; Diego Fusaro, *Essere senza tempo. Accelerazione della storia e della vita*, Milano Bompiani, 2010.

[20] *L'archeologia del sapere*, cit., p. 9.

perare nella loro vivacità le "differenze"[21]; il passato è una di queste differenze e va restituito alla sua dignità e al suo essere "altro" rispetto al nostro tempo.

2. *La funzione educativa della memoria storica: eclissi e ritorno*

Guldi e Armitage auspicano la riscoperta dell'antica missione educativa della storia[22], sollecitando in coloro che insegnano discipline storiche a interrogarsi, oltre che sull'identità della storia, anche sulla sua utilità: "a cosa serve la storia?"[23], "come insegnarla?"[24]. Per rispondere a queste domande occorre pensare la pedagogia e la storia come due scienze interdipendenti: ogni insegnante di storia nell'utilizzare criticamente testi e documenti, può ricercare un supporto didattico nell'epistemologia e nella metodologia della ricerca storiografica[25].

2.1. *La memoria nella ricerca storico-educativa*

Nel corso del Novecento è stata avviata una rivoluzione storiografica, in ambito europeo ed extra-europeo, che ha avuto come protagonisti gli storici di orientamento marxista, i *Social Historians* inglesi e i francesi delle *Annales*[26], generando in Italia una vera e propria svolta, oltre che nella storiografia, anche nella ricerca storico-pedagogica e nella didattica della storia.

Nell'ambito storico-pedagogico si affermava la storia sociale dell'educazione, che dava vita a un nuovo paradigma della memoria,

[21] *Op. cit.*, pp. 19-25.

[22] Così gli autori di *The History Manifesto*, cit., p. 10: "Finché la storia non si è professionalizzata in una disciplina accademica … la sua missione era stata principalmente educativa. La storia spiegava le comunità alle comunità; … forniva ai cittadini le coordinate attraverso le quali interpretare il presente e indirizzare le azioni al futuro. … Ciò nondimeno, quella missione sta facendo ritorno".

[23] Sandro Rogari, *La scienza storica*, Torino, UTET, 2013, pp. 187-191.

[24] Cfr. Paolo Bernardi, Francesco Monducci (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, UTET, 2012.

[25] *Pensare la storia da insegnare*, cit. Cfr. Rodrigo Ahumada Durán, *Problemi e sfide storiografiche all'epistemologia della storia*, tr. it., Napoli, Liguori, Napoli, 2009, p. 34.

[26] Roberto Sani, *Nuove tendenze della ricerca storiografica*, in Sira Serenella Macchietti, Giuseppe Serafini (a cura di), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, Lecce, PensaMultimedia, 2008, p. 69.

complesso e plurale[27]. Essa orientava le proprie indagini a ricostruire molte memorie, per far emergere l'educativo nel suo rapporto col sociale, nelle sue molteplici forme e pratiche, nei diversi luoghi e tempi vissuti, dando così voce ai marginali e ai "silenzi dell'educazione"[28]. La storia dell'educazione, ricostruendo molte memorie di pratiche educative disseminate nel tempo, non aveva più il compito di giustificare un passato compiuto, ma quello di problematizzare un passato caratterizzato da dinamicità e da infinite traiettorie incompiute, contribuendo alla dilatazione del concetto di memoria[29].

La ricerca storico-educativa ha così acquisito un nuovo modo di fare storia e un nuovo approccio allo studio della memoria collettiva, anche in ragione della progressiva sostituzione dello Stato-nazione con lo Stato-società[30]: la memoria e la storia non riguardavano più solo la nazione, ma una realtà molto più ampia e articolata. Ciò che veniva messo in evidenza era il rapporto insieme problematico e fecondo fra la memoria e la storia: le memorie individuali e collettive selezionano, conservano e ricostruiscono il passato nella sua complessità e nella sua frammentarietà, lo storico, invece, sottopone ad esame critico i ricordi per conoscere obiettivamente il passato, interrogando e interpretando le fonti in quanto tracce documentarie lasciate dalla memoria collettiva[31].

La ricerca delle forme e delle pratiche educative del passato, dagli anni Ottanta ad ora, si è sempre più chiarita come un esercizio critico

[27] Franco Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003, pp. 14-15.

[28] Cfr. Franco Cambi, Simonetta Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994; Simonetta Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

[29] Jacques Le Goff, Voce *Memoria*, Enciclopedia Einaudi, Torino, Einaudi, p. 1101.

[30] Pierre Nora (a cura di), *Entre Memoire ed histoire. La problématique des lieux*, in *Idem* (a cura di), *Les lieux de mémoire*, I, La République, Paris, Gallimard, 1984, p. XXII.

[31] A questo proposito cfr. Paul Ricœur, Remo Bodei (a cura di), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato* (2000), tr. it., Bologna, il Mulino, 2004, p. 84 ss. fa una riflessione sulla dialettica tra storia e memoria, mettendo in evidenza la funzione critica della storia rispetto alla memoria ma anche ciò che la memoria può insegnare alla storia. Cfr. anche Paul Ricœur, *La memoria, la storia, l'oblio* (2000), tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003; Luca Maria Possati, *Ricoeur e l'esperienza storica. L'ermeneutica filosofica nella tradizione delle Annales*, Roma, Carocci, 2008.

e problematico delle memorie, diventando anche un modo per acquistare una maggiore comprensione del presente, figlio di un passato non ancora pienamente realizzato e di un futuro verso cui vengono proiettate le possibili realizzazioni del presente[32].

2.1.1. *La storia nella scuola*

Anche la didattica della storia è stata influenzata dal movimento rivoluzionario storiografico del Novecento: ha modificato i contenuti dei programmi scolastici e ha dato vita, negli anni Ottanta, a una lunga stagione di confronti, progetti, ricerche, corsi di formazione, che ha coinvolto molti insegnanti di storia. L'obiettivo di tali iniziative era quello di abbandonare il tradizionale insegnamento della storia trasmissivo e manualistico a favore di una didattica laboratoriale fatta di pratiche attive e operative[33].

Si trattò di un momento di decisiva rottura rispetto al passato, in cui "una più profonda conoscenza della nuova storiografia e una maggiore consapevolezza epistemologica hanno allargato il modo di considerare la storia … accentuando l'esigenza di comprendere meglio le potenzialità critico-cognitive interne al lavoro storico in classe"[34]. I programmi elementari del 1985 si inserivano in questo processo e presentavano la storia come "realtà del passato" e "memoria collettiva", accostandola all'insegnamento della geografia e a quello degli studi sociali. In classe andavano riprodotte le operazioni compiute dallo storico, per insegnare una storia intesa non più come trasmissione di fatti ma come "ricostruzione di quadri concettuali e di organizzazione di informazioni già possedute o nuove"[35]. La didattica della storia, misurandosi con la lezione francese delle *Annales*, viveva una vera e propria svolta che riguardava sia i contenuti, non più riferiti alla storia

[32] Sullo stato attuale della ricerca storico-educativa internazionale si veda il numero monografico della rivista "*Espacio, Tiempo y Educación"*, 3,1, 2016: *La Storia dell'Educazione di fronte a se stessa: segnali di crisi, direzioni di crescita.*

[33] Cfr. *Insegnare storia*, cit., pp. XIII-XV.

[34] Antonio Calvani, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. VII. Si veda il D.P.R. del 12 febbraio 1985, G.U. del 6 maggio 1985, n. 105.

[35] Alberto Alberti, *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 117; si veda anche Vincenzo Sarracino, *La storia, la geografia e le scienze sociali nei programmi della scuola elementare*, in "Nuove Ipotesi", IV, 1-3, 1989, pp. 86-122.

degli Stati-nazione e agli avvenimenti ma ai fenomeni di lunga durata, cioè alle strutture della vita materiale e culturale, sia i metodi, orientati alla realizzazione di una didattica laboratoriale che forma attraverso il fare storico e che pone al centro l'interpretazione delle fonti[36].

La memoria storica, ricostruita insieme agli alunni nel laboratorio di didattica della storia dalla nuova figura dell'insegnante-ricercatore, guadagnava un nuovo più complesso e profondo significato: la storia-racconto cedeva il passo infatti ad una storia-problema costellata da una miriade di durate e di spazi.

Attraverso una didattica che utilizzava fonti e strumenti dello storico, si faceva luce sul passato partendo dal presente e a quest'ultimo si ritornava per dotarlo di senso[37].

Tale didattica, proposta da alcuni insegnanti attraverso sperimentazioni pionieristiche, non ha ricevuto però un consenso unanime, anzi spesso è stata accusata di aggravare la dispercezione della memoria storica piuttosto che favorirne la riscoperta[38].

Va detto che, nonostante il susseguirsi negli anni di iniziative atte a rinnovare la didattica della storia, questa continua spesso ad essere insegnata con metodi e contenuti superati: a volte, infatti, gli insegnanti accolgono con riserve e con scetticismo le formulazioni degli esperti di didattica e di epistemologia storiografica. Pertanto, oggi perdura ancora un modo tradizionale di insegnare la storia, spesso compromesso dalla demotivazione, dall'impreparazione e dall'assenza di consapevolezza metodologica di molti insegnanti.

Si auspica quindi che gli insegnanti vengano messi nelle condizioni

[36] Cfr. *Insegnare storia*, cit. Le prime proposte di didattica operativa furono avanzate dal Movimento di Cooperazione Educativa; ma è fra gli anni Settanta e gli anni Ottanta che si intensificarono i contributi dedicati alla didattica della storia: cfr. Raffaella Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, in "Italia Contemporanea", 132, 1978; Ivo Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in "Italia Contemporanea", XXX, 131, 1978, pp. 64-79. Inoltre nel 1983 fu fondato il Landis (Laboratorio per la Didattica della Storia) in Emilia Romagna. Cfr. Aurora Delmonaco, *Una memoria per il futuro. Esperienze nell'Insmli e nel Landis*, in "Italia Contemporanea", 219, 2000, pp. 322-323.

[37] Cfr. Epifania Giambalvo, *Ricerca storiografica e insegnamento della storia*, Palermo, Ila Palma, 1990; Antonio Brusa, *Il manuale di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

[38] Cfr. Elena Brambilla, *Per una storia d'impianto interdisciplinare*. Intervento alla giornata di discussione su *L'insegnamento della storia nei licei* (Bologna 24 Giugno 2005), http://www.sissco.it//download/attivita/Brambilla.pdf, 14.06. 2018.

di elaborare nuove metodologie e nuove pratiche di didattica della storia, ponendosi in ascolto delle sfide educative poste dalla nuova società multiculturale. Andando oltre una visione eurocentrica e collocando il proprio lavoro educativo entro una visione globale e planetaria che sia in sintonia con la *World History*[39], sarà possibile rilanciare il valore educativo della memoria storica come ricostruzione di molteplici e diversificate memorie[40].

3. *Passato e futuro nella formazione a una cittadinanza post-democratica*

In un tempo in cui sembra prevalere l'oblio più che il ricordo del passato, l'articolazione tra storia e memoria acquista un importante significato educativo: la storia, intessendo un dialogo con le memorie, non solo aiuta ad orientarsi meglio nel presente, ma anche libera un futuro incompiuto del passato, offrendo alle nuove generazioni la possibilità di imparare a progettare il futuro[41]. Il tema del futuro nella storia è fra i più discussi dagli autori del *Manifesto*, i quali avvertono l'urgenza di trovare "un antidoto per una società paralizzata dal pensiero di breve periodo" e "nuovi modelli di immaginazione con i quali interpretare futuri possibili"[42]. È educativa solo una storia capace di cogliere il nesso tra passato e futuro, una storia che rinnovi la sua antica missione di guida della vita utilizzando il "passato per pensare criticamente a quello che verrà dopo"[43], guardando indietro per vedere avanti. A questa urgenza è legato l'invito di Guldi e Armitage a ritornare alle grandi narrazioni, alla lunga durata e alla macrostoria: rilanciando la storia come "scienza sociale critica"[44], viene ridestata la sua capacità immaginativa e utopica di prefigurare realtà alternative a quella presente.

[39] Cfr. Luigi Cajani, *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria. Appunti per un dibattito*, in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", 2, 2004, pp. 319-40, dove vengono proposti programmi di storia per i licei d' impostazione globale e non eurocentrica.

[40] Cfr. Giuseppe Ricuperati, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in "Studi Storici", 28, 3, 1987, p. 614.

[41] Cfr. Remo Bodei, *Libro della memoria e della speranza*, Bologna, il Mulino, 1995, pp. 27-48.

[42] *The History Manifesto*, cit., p. 10.

[43] *Op. cit.*, p. 13.

[44] *Op. cit.*, p. 85.

3.1. *L'utopia della memoria storica*

Da quanto detto, emerge una natura utopica della memoria storica che ha evidenti ricadute pedagogiche: messo in discussione l'insegnamento tradizionale della storia, il suo compito oggi non è più quello di conservare il passato, ma quello di insegnare a "guardare all'indietro come un veggente"[45], a rivolgersi al passato con uno sguardo lungo che, pur partendo dal presente, è sempre posto al servizio del futuro[46].

Si tratta di promuovere una mentalità storica che favorisca un "ripensamento riguardo alla realtà"[47] e che incoraggi a volgere lo sguardo, con consapevolezza e fiducia, al futuro[48].

Uno studio critico delle molteplici memorie del passato permette al presente di aprirsi al futuro nel segno di una "speranza militante"[49] e di una "utopia concreta", facendo del sapere storico un prezioso strumento di emancipazione e di formazione a una cittadinanza democratica rivolta al bene comune.

3.1.1. *Impegno sociale e utilità pubblica della storia*

The History Manifesto si fa portavoce di una storia che possa riscoprire "un nuovo impegno sociale"[50] e una qualche "utilità pubblica"[51], sollecitando una riflessione sull'incontro produttivo tra memoria e utopia, due istanze che in diverso modo portano a guardare alla situazione attuale con atteggiamento critico[52]. In un'epoca "di profon-

[45] Si tratta di una celebre definizione che Walter Benjamin (*Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*, tr. it., Torino, Einaudi, 1997) riprende da Friedrich Schlegel.

[46] Cfr. Reinhart Kosellek, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, tr. it., Genova, Marietti, 1986.

[47] Franca Pesare, *Storia della pedagogia tra utopia e realtà pedagogica*, in *La ricerca storico-educativa oggi*, cit., pp. 177-193; Marc Augé, *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo* (2008), tr. it., Milano, Elèuthera, 2009.

[48] Cfr. Luciana Bellatalla, *Riflessioni e proposte per il futuro della ricerca storico educativa in Italia*, in *La ricerca storico-educativa oggi*, cit., pp. 561-572.

[49] Ernst Bloch, *Spirito dell'utopia*, tr. it., Milano, Rizzoli, 2000.

[50] *The History Manifesto*, cit., p. 10.

[51] *Op. cit.*, p. 86.

[52] Cfr. Luisa Passerini, *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Torino, Boringhieri, 2003.

do indebolimento del senso civico"[53], la storia va ricondotta "alla sua missione di scienza sociale critica"[54], insistono Guldi e Armitage, impegnandola attivamente nella costruzione di una cittadinanza di cui siano protagonisti soggetti autoriflessivi e intersoggettivi[55].

Ripensata attraverso lo sguardo lungo e critico della storia e alla luce delle nuove sfide poste dall'attuale società globalizzata, dove nuovi fondamentalismi sembrano diffondersi sempre più e pericolosamente, la formazione alla cittadinanza va ben oltre i confini ristretti del sistema giuridico e legislativo degli stati, anzi dovrebbe estendersi alla comunità umana nel segno di una nuova cultura della convivenza democratica.

Il rapporto tra l'educazione civica e la storia non sempre è stato incoraggiato, anche se nel 1958 l'insegnamento di educazione civica era stato introdotto nella scuola secondaria con un "inquadramento storico"[56], poiché si riconosceva alla storia il compito di insegnare come sono maturate le istituzioni, le organizzazioni, i diritti e i doveri[57].
Oggi, nel tempo della post-democrazia, si afferma l'importanza della formazione alla cittadinanza come disciplina trasversale a tutti gli insegnamenti, ma si trascura il suo legame con la storia. Invece, attraverso la ricostruzione storica dell'educazione civica "si può comprendere l'idea di scuola e di stato espressa dai legislatori e dai riformatori, ma anche si possono ricostruire le tensioni, gli avanzamenti e le battute di arresto della vita democratica"[58], tutti elementi che fanno luce sull'attuale crisi dello stato democratico. La formazione alla cittadi-

[53] Stefano Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, ETS, 2015, p. 11 ss.

[54] *The History Manifesto*, cit., p. 85.

[55] *Memoria e utopia*, cit.

[56] Si veda il D.P.R. n. 585 del 13 giugno 1958, G.U. del 17 giugno 1958, n. 143 emanato dal ministro Aldo Moro. Cfr. Angelo Gaudio, *L'educazione civica nella scuola*, in Maurizio Ridolfi, Sauro Mattarelli (a cura di), *Almanacco della repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*,Milano, Mondadori, 2003, pp. 328-337; cfr. Anna Ascenzi, Roberto Sani, *The teaching of Rights and Duties in the schools of united Italy: between ideological control, social discipline and citizenship education (1861-1900). Part One*, in "History of Education & Children's Literature HECL", X, 1, 2015, pp. 279-298.

[57] *Op. cit.*, p. 117.

[58] Milena Santerini, *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in Sandra Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea: saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2006, p. 33.

nanza attiva, il cui fine è oggi quello di formare a un bene comune condiviso in un'ottica mondiale, dovrebbe svolgere il compito di fare luce sui processi di globalizzazione in corso ricollocandoli entro un'ampia prospettiva storica[59].

Riferimenti bibliografici

A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.

M. Augé, *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità (1992)*, tr. it., Milano, Eleuthèra, 1993.

Idem, *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo (2008)*, tr. it., Milano, Elèuthera, 2009.

L. Bellatalla, *Riflessioni e proposte per il futuro della ricerca storico educativa in Italia*, in H. A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi modelli e programmi di ricerca*, 2 voll., Lecce, PensaMultimedia, 2013, pp. 561-572.

W. Benjamin W., *Sul concetto di storia*, tr. it., Torino, Einaudi, 1997.

P. Bernardi, F. Monducci (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Torino, UTET, 2012.

E. Bloch, *Spirito dell'utopia*, tr. it., Milano, Rizzoli, 2000.

M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere dello storico (1949)*, tr. it., Torino, Einaudi, 1950.

R. Bodei (a cura di), *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato* (2000), tr. it., Bologna, il Mulino, 2004.

F. Braudel, *Storia e scienze sociali. La "lunga durata"* (1958), in Id., *Scritti sulla storia* (1969), tr. it., Milano, Mondadori, 1973, pp. 57-74.

A. Brusa, *Il manuale di storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

G. Buttà (a cura di), *Insegnamento della storia e riforma della scuola*, Messina, Società degli storici italiani, 1980.

L. Cajani, *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria. Appunti per un dibattito*, in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", 2, 2004, pp. 319-40.

Idem, *Le nuove generazioni italiane e il senso della storia*, in "il Mulino", 1, 2000, pp. 114-125.

A. Calvani, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea: saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma, Armando, 2006.

A. Criscenti Grassi (a cura di), *Educare alla democrazia europea. Storia e ra-*

[59] Edgar Morin, *Educare all'era planetaria*, *Prefazione* in Gianluca Bocchi, Mauro Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p. IX.

gioni del progetto unitario, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2009.

Eadem (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2016.

M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, in "Espacio, Tiempo y Educación", 3, 1, 2016, pp. 249-272.

F. De Giorgi, *Dove sta andando la storia della pedagogia oggi?*, in *La ricerca storico-educativa oggi*, cit., pp. 603-608.

A. Delmonaco, *Una memoria per il futuro. Esperienze nell'Insmli e nel Landis*, in "Italia Contemporanea", n. 219, 2000.

M. Del Treppo, *Storia come pedagogia e storia come scienza*, in "Nord e Sud", 6, 1979, pp. 87-124, ora in Buttà Giuseppe (a cura di), *Insegnamento della storia e riforma della scuola*, Messina, Società degli storici italiani, 1980, pp. 159- 200.

R. A.Durán, *Problemi e sfide storiografiche all'epistemologia della storia*, tr. it., Napoli, Liguori, 2009.

M. Foucault, *L'archeologia del sapere (1969)*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1971.

A. Gaudio, *L'educazione civica nella scuola*, in M. Ridolfi, S. Mattarelli (a cura di), *Almanacco della repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Milano, Mondadori, 2003, pp. 328-337.

A. Giallongo, *Paradigmi nella storia sociale dell'educazione oggi in Italia*, in "Studi sulla formazione", VII, 1, 2004, pp. 49-62.

E. Giambalvo, *Ricerca storiografica e insegnamento della storia*, Palermo, Ila Palma, 1990.

S. Guarracino S., D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milano, Feltrinelli, 1980.

R. Kosellek, *Futuro passato. Per una semantica dei tempi storici*, tr. it., Genova, Marietti, 1986.

R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, in "Italia Contemporanea",132, 1978.

J. Le Goff, *Storia e memoria*, tr. it., Torino, Einaudi, 1982.

S. S. Macchietti, G. Serafini (a cura di), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, Lecce, PensaMultimedia, 2008.

I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*,in "Italia Contemporanea", XXX, 131, 1978.

Idem, *Pensare la storia da insegnare*, vol. I, *Pensare la storia*, Castel Guelfo (BO), Cenacchi, 2012.

F. Pesare, *Storia della pedagogia tra utopia e realtà pedagogica*, in *La ricerca storico-educativa oggi*, cit., pp. 177-193.

C. Pontecorvo (a cura di), *Storia e processi di conoscenza*, Torino Loescher, 1983.

P. Ricœur, *La memoria, la storia, l'oblio* (2000), tr. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, 2003.

G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in "Studi Storici", 28, 3, 1987, pp. 763-791.

S. Rogari, *La scienza storica*, Torino, UTET, 2013.

S. Salmeri, *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*, Pisa, ETS, 2015.

Idem, *Dalla teoria alla prassi educativa: la formazione della coscienza storica*,

in “Nuova Secondaria Ricerca”, XXXI,10, 2014, pp. 8-16.

R. Sani, *Nuove tendenze della ricerca storiografica*, in *La ricerca sull’educazione tra pedagogia e storia*, cit., pp. 67-75.

M. Santerini, *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*, Lecce, PensaMultimedia, 2011.

A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*,, Cosenza, Pellegrini, 1983.

E. Vanhaute, *Introduzione alla World History* (2013), tr. it., Bologna, il Mulino, 2015.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 179-181

DOCUMENTI

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter III

Thomas Elyot

Introduzione

Luciana Bellatalla

In questo numero presentiamo il capitolo III del volume di Rusk che ci pare abbia bisogno di qualche parola introduttiva, perché, diversamente dai primi due e da quelli che seguiranno, tutti dedicati a classici della Pedagogia e dell'educazione, si riferiscono a vicende più strettamente inglesi e praticate, in Italia, in genere da specialisti.

Il capitolo, infatti, intitolato a Thomas Elyot riguarda, in un fitto confronto con Quintiliano, sia lo stesso Elyot, sia, in via comparativa Roger Ascham, due autori che i manuali italiani di storia del pensiero pedagogico, in genere neppure citano. La loro vicenda intellettuale, infatti, è inscritta a pieno titolo nella storia sociale e culturale inglese o, meglio, in quegli anni che segnano il passaggio da un'Inghilterra cattolica, all'Inghilterra della Riforma, che, sul piano economico, ne traccia i caratteri dell'egemonia e,

sul piano culturale, la porta ad una sorta di secolo d'oro.

Cominciamo con qualche notizia biografica

Thomas Elyot nasce intorno al 1490 e muore nel 1546. Uomo del Rinascimento, egli conosce molto bene le lingue classiche. Infatti, come molti intellettuali del suo tempo, anch'egli traduce opere greche e latine, come The Doctrinal of Princes *(del 1534), da Isocrate e* The Education or Bringing up of Children *(circa del 1535), di Plutarco. Ammiratore di Pico della Mirandola e, soprattutto, di Machiavelli, egli lega il suo nome principalmente al dibattito sul rapporto tra Latino e lingue volgari e, in particolare, sul rapporto tra lingue neo-latine e Inglese, che era giudicato una lingua inferiore, tanto che nel 1538 raccoglie un vocabolario inglese-latino, che è una pietra miliare per l'inglese moderno, arricchito, grazie a lui, di neologismi e anche di molti vocaboli di etimo classico. Nel 1550, Th. Cooper lo ripubblica, in forma ampliata, con il titolo di* Bibliotheca Eliotae.

Delle sue opere principali – tra cui ricordiamo, The Knowledge which maketh a Wise Man and Pasquyll the Playne *(del 1533),* The Bankette of Sapience *(del 1534),* Preservative agaynste Deth *(del 1545) – Rusk tratta soprattutto i due di maggiore interesse per l'educazione:* The Boke Named the Governour*, che, uscito nel 1531 e dedicato al sovrano Enrico VIII, è in ordine cronologico il primo dei suoi saggi, e* Defence of Good Women *(uscito nel 1540). Per quanto riguarda il primo dei due, vale la pena notare che questo saggio non solo precede quello di Fénélon, solitamente ricordato come il primo che tematizza l'educazione delle fanciulle, ma anche, pur presentando la natura femminile come dolce e meno forte di quella maschile, tuttavia difende, almeno nell donne di rango superiore, il diritto ad una buona cultura letteraria. Figura di spicco nella storia dell'Impero Romano in Oriente. Tant'è vero che, come ricorda Rusk, Elyot prende a modello Zenobia, regina di Palmira, bella, affascinante e colta, moglie di Odenato, il quale fu nominato dall'imperatore Gallieno, "Re dei Re" d'Oriente, con il compito di proteggere le frontiere dell'Impero dalle pressioni persiane. Rimasta vedova, Zenobia assunse la Reggenza del Regno in nome del figlio Vaballato, ma finì con l'autoproclamarsi regina di Palmira, pur tentando di mantenere buoni rapporti con Roma. Ma lo scontro con Roma, era inevitabile e si risolse a favore dell'imperatore Aureliano: ciò non tolse che, giunta a Roma come prigioniera, Zenobia conquistò l'imperatore che le consentì di vivere il resto dei suoi giorni nell'agio e nel lusso.*

Quanto a Roger Ascham, visse dal 1515 al 1568. I suoi studi si rivolsero in particolare al greco, di cui diventò regius professor *nel 1540, senza, tuttavia, trascurare gli eserci fisici e la musica. Pubblicò il suo primo scritto, un trattato sul tiro con l'arco,* Toxophilus*, nel 1545 e ciò gli valse l'approvazione e una pensione dal re Enrico VIII. Ad ogni buon conto, come Elyot, anche Ascham mira a comporre un'opera in inglese per gli inglesi, in difesa*

del valore della lingua nazionale. Fu anche precettore della futura regina Elisabetta I; segretario latino di Edoardo VI, di Maria e infine della stessa Elisabetta. Svolse un'intensa attività diplomatica. La sua opera più importante, The Scholemaster, *come ricorda Rusk, fu pubblicata postuma nel 1570, a cura della vedova. Se Elyot sente l'influenza di Erasmo da Rotterdam e dell'italiano Patrizi, Ascham trova nel* Cortegiano *del Castiglione il suo modello d'ideale*[1].

.

[1] Nel capitolo di Rusk il lettore trova citati testi biblici come l'*Ecclesiaste*, attribuito al re Salomone, in 12 capitoli di meditazioni, dall'intonazione molto pessimistica, giacché insistono sulla precarietà e la vanità della vita; e l'*Ecclesiastico*, più propriamente detto *Libro del Siracide* (51 capitoli di genere sapienziale), che, diversamente dall'*Ecclesiaste*, è accolto nella versione dei Settanta o Vulgata, ma non nella Bibbia ebraica. Infine, si noti il riferimento alle *Epistole* di Johannes Sturm, l'umanista tedesco vissuto dal 1507 al 1589, tra l'altro amico personale di Asham: esse sono una raccolta di 120 lettere di Cicerone (*ad Atticum* e *Ad familiares*), ordinate per difficoltà crescente. In generale, su questi temi, il lettore contemporaneo può vedere, da testi coevi a quello di Rusk a testi di anni molto recenti, ad esempio: John William Adamson, *A Short History of Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013 (ristampa dell'edizione originale del 1919); Oscar Browning, *An Introduction to the History of Education Theories*, London and New York, Routledge, 2014 (ristampa dell'edizione originale del 1902); Ian Green, *Humanism and Protestantism in Early Modern English Education*, London and New York, Routledge, 2009.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp. 183-192

DOCUMENTI

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter III

Elyot[1]

From the composition of Quintilian's *De Oratore* in A.D. 92-5 to the rediscovery of the complete text in 1416 during the later phase of the renaissance [sic!] it was the Church that kept learning alive. There was a minor renaissance in the twelfth century, and thereafter the universities – the offsprings of the Church – assumed the main burden of preserving and advancing culture. The renaissance itself was a gradual movement, not a sudden rebirth, as the traditional view assumed[2]. Originating in Northern Italy it was assimilated, as it advanced northwards, to the climate – physical, intellectual, social and political – of the countries affected by it. While in Italy it took a literary and aesthetic turn; in Northern Europe it was ethical and religious; in England it was partly political, but mainly educational, as we find in More's *Utopia*, Elyot's *Governour*, and Ascham's *The Scholemaster*.

[1] 1490 (?)-1546. For life see *Dictionary of National Biography* (London: Smith, Elder & Co., 1889), vol. xvii, pp. 347-50: or *The Boke named The Governour*, devised by Sir Thomas Elyot, Knight. Edited from the first edition of 1531 by H. H. Stephen Croft (London: Kegan Paul, Trench and Trübner & Co. Ltd, 1880), vol. I, xix-clxxxix.

[2] Cf. L. E. Elliot-Binns, *England and the New Learning* (London: The Lutterworth Press, 1937), p. 10.

The source from which the renaissance representatives drew inspiration determined the direction of the movement. Socrates had turned from physical speculation as an unprofitable study[3], and thereafter fixed his thought upon man and his state. His conversion had determined the course of Greek culture, which became rich in the products of the mind, in literature, philosophy, and art, and thus the renaissance movement in education, in its attempt to reinstate in its entirety the golden age of Greece's greatest triumphs, was predestined to be humanistic rather than realistic.

The reinstatement of a past culture, even if completely attainable, must ultimately be unsatisfactory. The passage of time brings with it altered conditions, and in its new setting the old ideal appears obsolete. No age by reverting to the past can hope thus easily to escape the task of offering its own contribution to civilisation and history, and as the ideal of education reflects the general view of life current at the time, no past system of education can fully satisfy present demands. Thus humanism as an educational idea was doomed to failure; it must sooner or later exhaust itself and leave unsatisfied the new needs; and this was what actually did happen, for "the aim of education was thought of in terms of language and literature instead of in terms of life". It was also an individualistic and aristocratic movement; and, although for a time it might satisfy the requirements of a specially favoured class in the community, it had nothing to offer to the rising commercial democracy and, like Plato's scheme of education in the *Republic*, it failed to make provision for the education of the producing and artisan class.

In 1416 Quintilian's *Institutes* was rediscovered, and became at once the authoritative work on Education. So true is this that Erasmus (in 1512) apologises for touching upon methods or aims in teaching, "seeing", he says, " that Quintilian has said in effect the last word on the matter". Quintilian's ideal personality had been the orator, that of the renaissance was the "courtier", the English equivalent of which was the governor – governors including all officers paid or unpaid, involved in executive or legislative activity, royal secretaries, ambassadors, judges, etc.[4] The training in both cases, Roman and renaissance,

[3] Cf. Plato's *Apology*, § 19 : "The simple truth is that 1 have nothing to do with physical speculation".

[4] W. H. Woodward, *Studies in Education during the Age of the Renais-*

was practically identical, namely, a training for public life; and Elyot in his *Governour* merely recapitulates the doctrines of Quintilian. It was only later in the Italian revival, after 1470, that the influence of Plato and of Aristotle came to be felt, and the influence of the former is most evident in More's *Utopia*.

Elyot's *Governour*[5] is a characteristic product of the renaissance in its final phase, the fact that the mother tongue, and not Latin, was the medium of the discourse indicates that the force of th renaissance was well-nigh spent. For its politican standpoint he owed much to Italian writers and to Plato; Quintilian's *De oratore* served as its educational pattern. Thus in the Proem to the *Governour* Elyot explains: "I have now enterprised "to describe in our vulgar tongue the form of a just public weal; which matter I have gathered as well of the sayings of most noble authors (Greeks and Latins) as by mine own xperience".

While earlier writers[6] had advocated the use of the mother tongue in education, Elyot was the first to use his native language in all his books, *The Governour* thus becoming the first work on education in English. Elyot recognises the deficiencies, and laboured "for the augmentation of our language". Like other reformers, as Croft remarks[7], he had to encounter the contempuous opposition of those who hate all innovation: "Divers men rather scorning my benefit than receiving it thankfully do show themselves offendend by my strange terms". But the King – Henry VIII – to whom it was dedicated, "benignly receiving my book which I named *The Governour* in the reading thereof some perceived that I intended to augment our English tongue whereby some men should as well express more abundantly the thing thet they conceived in their hearts (wherefor language was ordained) having words apt for the purpose, as also interpreted out Greek, Latin, or

sance (Cambridge: Cambridge University Press, 1906), p. 272.

[5] *The Boke named The Governour*, devised by Sir Thomas Elyot, Knight. Edited from the first edition of 1531 by Henry Herbert Stephen Croft (London: Kegan Paul, Trench and Trübner & Co., 1883). Also Everyman's Library (London: J. M. Dent & Co., 1907), with an Introduction by Foster Watson. All references in this chapter not otherwise indicated are to the Everyman edition.

[6] For example Vives (1492-1540): "It is duty of the parent and of the master to take pains that children speak their mother tongue correctly". See W. H. Woodward, *Studies in Education during the Age of the Renaissance*, p. 197.

[7] Vol. I, p. xxvi.

any other tongue into English, as sufficiently any one of the said tongues into another: His Grace also perceived that throughhout the book there was no term new made by me of a Latin or French word, but it is there declared so plainly by one mean or other to a diligent reader that no sentence is thereby made dark or hard to be understanded".

An explanaition of the title of the work is offered in the proem: "And forasmuch as the present book treateth of the education of them that hereafter may be deemed worthy to be governors of the public weal… I therefore named it *The Governour*". The plan is outlined after this manner[8]: "But forasmuch as I do well perceive that to write of the office or duty of a sovereign governor or prince far exceedeth the compass of my learning, Holy Scripture affirming that the hearts of princes be in God's own hands and disposition, I will therefore keep my pen within the space that is described to me by the three noble master, reason, learning, experience, and by their enseignment or teaching I will ordinarily treat of the two parts of a public weal whereof one shall be named Due Administration, the other Necessary Occupation, which shall be divided into two volumes. In the first shall be comprehended the best form of education or bringing up of noble children from their nativity in such manner as they may be found worthy, and also able, to be governors of a public weal. The second volume which, God granting me quitness and liberty of mind, I will shortly after send forth, it shall contain all the remnant which I can either by tearning or experience find apt to the perfection of a just public weal; in the which I shall so endeavour myself that all man, of what estate or condition soever they be, shall find therein occasion to be always virtuously occupied". The first volume thus deals with the education of the sons of nobleme the second, containing Book II and III, with the principles of morality which should regulate their conduct when they have attained to manhood, and can be "to their public weal profitable, for the which purpose only they be called to be governors"[9].

On account of the diversity of gifts amongst men, it was natural, in Elyot's opinion, that there should be differences of position in the state, that some should be governors and that to such the others should minister, receiving iu return from them direction as to the way of vir-

[8] pp.14-15.
[9] p. 297.

tue and commodious living. The work being dedicated to Henry VIII, it was incumbent on Elyot to maintain that there should be in the state one sovereign governor, and that the subordinate governors, called magistrates, should be chosen or appointed by the sovereign governor.

In a democracy, on the other hand, “where all thing is common, there lacketh order; and when order lacketh, there all thing is odious and uncomely. And that have we in daily experience… Similarly, the potter and tinker, only perfect in their craft, shall little do in the ministration of justice. A ploughman or carter shall make not a feeble answer to an ambassador. Also a weaver or fuller should be an unmeet captain of an army, or in any other office of a governor”.

Like Quintilian, Elyot requires that care should be exercised in the choice of a nurse for the child so that the future governor should not in early infancy assimilate evil in any form. He would also, with Quintilian, have the child's instruction begin early, even before seven years of age, giving as his reason that, although certain of the Greek and Roman writers were of a contrary opinion, knowledge for them was to be found in works written in the mother tongue of the pupils, whereas in Elyots time it was in Greek and Latin. For the learning of these languages much time was required; it was therefore necessary, he maintains, to encroach somewhat upon the years of childhood. The pupils are not, however, to be forced to learn, but, in accordance with the advice of Quintilian, to whom he refers, they are "to be sweetly allured thereto with praises and such pretty gifts as children delight in”.

They are to be early trained to speak Latin, learning the names of objects about them and asking in Latin for things they desire. If it is possible, the nurses and those in attendance upon them are to speak Latin or at least only pure English. This " direct method" of learning Latin, as it would now be called, will prepare the way for writing Latin later on. Ascham in *The Scholemaster*[10], *“or plain and perfect way of teaching children to understand, write, and speak in Latin tongue*", deprecates this method of learning, maintaining, "if children were brought up in such a house or such a school, where the Latin tongue were properly and perfectly spoken, then the daily use of speaking were the best and readiest way to learn the Latin tongue. But now, commonly, in the best schools in England for words right choice is smally regarded, true propriety wholly neglected, confusion is brought in, barbarousness is bred up so in young wits, as afterward they be, not

[10] Written 1563-8 and posthumously published in 1570.

only marred for speaking, but also corrupted in judgment as with much ado or never at all they be brought to right frame again"[11]. Ascham's aim is the same as that of Elyot, "to have the children speak Latin", but he would not allow them to speak Latin till they had read and translated the first book of Sturm's *Epistles* "with a good piece of a comedy of Terence also". Speaking would come after writing in Ascham's scheme, which amounted to little more than a method of double translation.

Elyot advises that at seven years of age the pupil should be removed from the care of women and assigned to a tutor, who should be "an ancient and worshipful man in whom is proved to be much gentleness mixed with gravity and as near as can be, such an one as the child by imitating may grow to be excellent. And if he be also learned, he is the more commendable".

The first duty of the tutor is to get to know the nature of the pupil, approving and extolling any virtuous dispositions which the latter should happen to possess, and condemning in no hesitating manner any which might later lead the pupil into evil. He should also take care that the pupil is not fatigued with continual learning, but that study is diversified with exercise. To this end Elyot recommends playing on musical instruments; this should lead to the proper understanding of music which, in its turn the tutor should declare, is necessary for the better attaining the knowledge of a commonwealth[12]. Other recreative subjects which may be taken up if the pupil has a natural taste for them include painting and carving. The former has practical advantages; it is not, however, for these but on account of its recreative value that it is to be studied. These subjects are not to be compulsory. "My intention and meaning is", says Elyot, "only that a noble child by its own natural disposition and not by coercion, may be induced to receive perfect instruction in these sciences"[13].

The tutor is likewise to seek out a master who is learned both in Greek and Latin and who is also of good character, and the pupil, when he knows the parts of speech and can separate one of them from another in his own language, is to be put under such an one. Elyot is of the same opinion as Quintilian concerning the order in which lan-

[11] Roger Ascham, *The Scholemaster*. Edited by Edward Arber. Westminster: A. Constable and Co. Ltd., 1903.

[12] p. 28. Cf. Plato's idea that justice is a harmony.

[13] p. 31.

guages should be acquired; he would have the pupil study Greek and Latin authors both at one time or else to begin with Greek, "for as much as that is hardest to come by". If the child begins Greek at seven, he may read Greek authors for three years, using Latin meanwhile as "a familiar language". He is not to be detained long over grammar, either Latin or Greek, for grammar is but an introduction to the understanding of authors, and if too much time is spent on it, or it is dealt with too minutely, the desire of learning fails. The works to be read are mainly those enumerated in Quintilian: first Aesop's *Fables* and later Homer and Virgil. These with the others which he names –most of the other classical authors being mentioned – will, he considers, suffice till the pupil is thirteen years of age when reason develops and he may proceed to the study of more advanced subjects.

From fourteen to seventeen years of age the pupil is to study logic, rhetoric, cosmography or geography which serves as a preparation for History. At the age of seventeen the pupil is considered ripe enough to pass to the study of philosophy, which Elyot maintains should continue till twenty-one years of age. He protests against the early specialisation in law, which at that time seemed common, maintaining that the general training in philosophy would ultimately be more profitable[14]. In philosophy Aristotle's *Ethics*, Cicero's *De Officiis*, and later, when the judgment of man is come to perfection, the works of Plato, the proverbs of Solomon with the books of Ecclesiastes and Ecclesiasticus would provide excellent lessons, and the historical parts of the Old Testament should be used by a nobleman after he is mature in years. The residue with the New Testament " is to be reverently touched, as a celestial jewel or relic"[15].

As continuous study without some manner of exercise, according to Elyot, exhausteth the vital spirits, he considers the physical exercises which are regarded as befitting a gentleman. The attention which Elyot devotes to physical culture recalls Greek rather than Roman practice, and is characteristically English. Wrestling, running, swimming, handling the sword and battle-axe, riding and vaulting are recommended on the ground of their utility as well as for the training they afford; and the inclusion of these exercises is further justified by copious references to the use made of them by classical heroes.

[14] Cf. pp. 68-69.
[15] p. 48.

Other exercises recommended, the utility of which is not always evident, include hunting, mainly of deer, as lions and wild beasts were not to be found; not, however, hunting with dogs but rather with javelins after the manner of war. Hunting of the fox would only be followed in the deep winter when the other game is unseasonable, and hunting of the hare with greyhounds was regarded as a solace for men that be studious, and for gentlewomen "which fear neither sun nor wind for impairing their beauty". Tennis seldom used and for a little space is a good exercise for young men, bowling he hardly approves of, ninepins and quoiting are utterly abject, likewise football, "wherein is nothing but beastly fury and extreme violence; whereof proceedeth hurt, and consequently rancour and malice do remain with them that be wounded, wherefore it is to be put in perpetual silence[16]". No exercise can in Elyot's opinion compare with archery or shooting with the long bow; on national grounds he considers that it ought to be practised because it is the characteristically English mode of warfare, and for killing game is as useful as anv other kind of shooting.

Above all, in regard to dancing[17] do we iind Elyot adopting the Greek rather than the Roman standpoint. Not only would he permit it, put he would use dancing even as a means of training the pupil to prudence. In the various steps or movements he sees analogies with the different aspects of morality and concludes that "dancing diligently beholden shall appear to be as well a necessary study as a noble and virtuous pastime". In justification of his view Elyot cites classical and biblical instances of dancing as a religious rite or as the expression of religious thanksgiving.

In *The Governour* there is an interesting digression[18] on the decay of learning in England. More, in his *Utopia*, had previously[19] complained that in the England of his day more than two-fifths of the people could not read English, much less Latin or Greek. Elyot attributes this condition of affairs to two main causes: the pride, avarice, and negligence of parents, and the lack of qualified teachers. To be well learned was likewise regarded as a reproach amongst gentlemen at

[16] In the reign of James I of Scotland, 1406-37, the King ordered every man who played football to be fined fourpence. The time that was wasted on it, he thought, could more profitably be given to archery.

[17] pp. 85- 107.

[18] pp. 49-72.

[19] 1515-l6.

that time, an opinion against which Ascham also inveighs[20], and which Elyot opposes by citing from history instances of great rulers who were also great scholars. In regard to the avarice of parents he states that they take exceeding care in engaging servants to inquire into their abilities, but when engaging a schoolmaster their only concern is for how little he can be secured.

Of the dearth of good teachers Elyot remarks: "Lord God, how many good and clean wits of children be nowadays perished by ignorant schoolmasters", and for his standard of goodness he resorts to Quintilian: "I call not them grammarians which only can teach or make rules whereby a child shall only learn to speak suitable Latin, or to make six verses standing in one foot, wherein perchance shall be neither sentence nor eloquence. But I name him a grammarian by the authority of Quintilian, that speaking Latin elegantly, can expound good authors, expressing the invention and disposition of the matter, their style or form of eloquence, explicating the figures as well of sentences as words, leaving nothing, person or place named by the author, undeclared or hid from his scholars. Wherefore Quintilian saith, it is not enough for him to have read poets, but all kinds of writing must also be sought for; not for the histories only, but also for the propriety of words, which commonly do receive their authority of noble authors". Few answering this description, Elyot maintains, are to be found in the realm. Contributing causes of this are the early withdrawal of children from school, which takes from the master "the worship that he above any reward coveteth to have by the praise of his pupil", also the opinion which Quintilian had previously characterised as silly, that any kind of master was good enough to teach the elements.

To remedy these defects Elyot wrote *The Governour* and, in his concluding paragraph, he states: "Now all ye readers that desire to have your children to be governors, or in any other authority in the public weale of your country, if ye bring them up and instruct them in such form as in this book is declared, they shall then seem to all men worthy to be in authority, honour and noblesse, and all that is under their governance shall prosper and come to perfection. And as a precious stone set in a rich jewel they shall be beholden and wondered at, and after the death of their body their souls for their endeavour shall be incomprehensibly rewarded of the giver of wisdom".

[20] *The Scholemaster,* p. 60.

In 1540 Elyot published *The Defence of Good Women*[21] thus fulfilling the intention announced in *The Governour*[22] of making "a book for ladies wherein her praise shall be more amply expressed" Earlier in *The Governour*[23] he had summarised his views of the natures of man and woman: "A man in his natural perfection is fierce, hardy, strong in opinion, covetous of glory, desirous of knowledge… The good nature of a woman is to bemild, timorous, tractable, benign, of sure remembrance, and shamefast".

The Defence of Good Women is in the form of a dialogue, somewhat after the Socratic manner, in which one imaginary character upholds Plato's view of the nature and function of woman in a commonwealth and another supports the view of Aristotle. According to the Preface, Elyot "devised a contention between two gentlemen, the one named Caninius, the other Candidus. Caninius, like a cur, at women's conditions is always barking, but Candidus which may be interpreted benign or gentle, judgeth ever well and reproveth but seldom: between the two the estimation of womankind cometh in question. And after long disputation wherein Candidus (as reason is) hath the pre-eminence at the last for a perfect conclusion, Queen Zenobia by the example of her life confirmeth his arguments and also vanquisheth the obstinate mind of forward Caninius: and so endeth the matter". Not quite. Woman-like Zenobia has the last word, contending that the postponement of her marriage from sixteen years of age to twenty enabled her to study moral philosophy[24], and that after her marriage the knowledge of letters was profitable for her. In this we have an early plea for the higher learning for women.

[21] Sir Thomas Elyot's *The Defence of Good Women*. Edited by Edwin Johnston Howard (Oxford, Ohio: The Anchor Press, 1940).

[22] p. 145.

[23] p. 95.

[24] p. 55.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp.193-202

DOCUMENTI

Appello per la Scuola Pubblica: un documento sulla Scuola e sull'Istruzione da leggere, pensare e sottoscrivere

a cura di Angelo Luppi

Negli ultimi giorni del 2017 è stato diffuso, con una certa enfasi, un significativo documento avente per oggetto una articolata riflessione sullo stato della scuola pubblica con l'indicazione di una serie di problematiche da affrontare e modificare. I punti critici individuati riguardano sette significativi temi, in cui gli aspetti teorici si intersecano con quelli più strettamente didattici: conoscenze e competenze, innovazione didattica e tecnologie digitali, lezione v/s attività laboratoriale, scuola e lavoro, metrica dell'educazione e della ricerca, valutazione del singolo, valutazione di sistema, inclusione ed dispersione.

Si tratta di tematiche di cui la Scienza dell'educazione si occupa da tempo ma in modo incostante e talora frammentario e che trovano invece crescente spazio d'azione nella scuola che opera e nelle decisioni del Miur.

Il documento ha avuto risalto sulla stampa nazionale e sui siti specializzati che si occupano di scuola. Soprattutto va considerato, come dato assai importante che testimonia l'esistenza di un profondo malessere nel vissuto professionale dei docenti, il fatto che questo pronunciamento abbia trovato un'ampiezza di sottoscrizione proprio nel personale scolastico.

L'interesse all'iniziativa non appare ancora scemato. Una verifica tramite i motori di ricerca permette di individuare, agli inizi di maggio 2018, un numero di sottoscrittori che si sta avvicinando ai dodicimila; sottoscrivono insegnanti, esperti di formazione e docenti universitari ed anche semplici cittadini.

In termini quantitativi la sottoscrizione non coinvolge di certo la massa degli addetti interessati, ma non per questo le tematiche emerse perdono la loro importanza, soprattutto se affrontate con una visione che supera le contingenze momentanee.

In alcuni passi si pone dura opposizione alla legge 107 del 2015, dall'infausta denominazione di "Buona Scuola"; in merito a questa legge se ne chiede una sostanziale revisione, raccogliendo una serie complessa (ma non sempre motivata) di ragioni di contrasto ad essa. I risultati delle elezioni legislative di marzo 2018, tuttavia, sembrano aver cambiato radicalmente l'assetto politico della nazione e messo in moto la possibilità di processi profondi di modifica del sistema culturale e formativo della nazione. Di conseguenza, la legge in questione potrebbe già essere considerata caduca o indebolita in molte sue parti; peraltro, per la via di decreti applicativi timorosi delle novità e di contrattazioni sindacali decentrate, alcuni suoi significativi aspetti già appaiono sterilizzati.

Non ci sembrerebbe quindi opportuno ed utile insistere nella lettura del documento continuando a ripensare, talora in modo sotteso, talora in modo accanito come spesso è avvenuto, a quegli aspetti di meritocrazia, organizzazione, rapporto formativo col mondo del lavoro, ed occupazione lontana dall'ambiente di casa che hanno innescato profonde opposizioni.

Le dimensioni in cui si possono calare i punti di crisi e di problematicità che il documento richiama ed evidenzia sono infatti ben più ampie e non riguardano solo questo ultimo periodo di vita sociale, culturale e professionale. Le tematiche indicate nel documento vanno ricondotte al contesto più ampio dei percorsi formativi sviluppati in questi ultimi decenni e, in questa visione temporalmente più ampia, le sollecitazioni critiche del documento appaiono assai più significative e meritevoli di un attento approfondimento. Gli aspetti criticamente valutati in ambito culturale e formativo nell'Appello hanno infatti iniziato ad annidarsi con insistenza nelle trasformazioni prodotte nelle strutture formative al tempo dell'Autonomia scolastica, ben prima della scelte di "Buona Scuola".

L'Autonomia concessa agli Istituti scolastici, scelta forse irreversibile, era comunque rivolta a rispondere sul piano formativo al bisogno di modernizzare la società italiana presente in un sopraggiunto quadro d' internazionalità continentale; non a caso l'obiettivo principale di questi provvedimenti era il "successo formativo" degli alunni.

Questa scelta, tuttavia, non ha potuto dispiegarsi in tutta la sua positiva portata, nonostante l'impegno e la competenza di molti docenti, dato che è stata ostacolata nel suo pieno realizzarsi dal vario succedersi delle compagini politiche che, a partire dagli anni duemila, con ripetute riforme e controriforme di rilevanti aspetti del sistema scolastico, in un quadro di decremento di risorse, hanno condizionato l'intero processo di trasformazione della scuola.

Tutti questi movimenti che hanno contrassegnato le riforme dei primi anni duemila hanno quindi introdotto tanto punti di forza, quanto di debolezza nel rapporto scuola-società e nell'esercizio della funzione docente; nondi-

meno, tuttavia, quell'implicita nostalgia, nei suoi migliori aspetti, un poco mitizzati, dell'assetto della scuola costituita nei lunghi decenni del Novecento, che traspare in più punti del documento, non sembra più risposta possibile ed adeguata ai problemi dell'oggi.

Le questioni, ampie ed assai importanti, presentate nel documento vanno comunque affrontate, ma possono trovare lo spazio di una doverosa, opportuna e significativa riflessione solo se escono dalle problematiche politiche e professionali nostalgiche o contingenti.

Le difficili e complicate emergenze culturali, sociali e tecnologiche che attraversano e condizionano la nostra società in quest'inizio di nuovo secolo richiedono infatti che le riflessioni sulle importanti questioni di merito culturale, professionale e didattico sollevate nel documento che stiamo presentando vengano inquadrate nell'ottica di una scuola del futuro che resta ancora tutta da costruire.

Il documento

L'iniziativa pubblica che presentiamo porta il nome di "Appello per la Scuola Pubblica" e si dichiara come "Un documento sulla Scuola e sull'Istruzione", da "leggere, pensare e sottoscrivere".

Questo appello si trova sul Web, all'indirizzo, https://sites.google. com/site/appelloperlascuolapubblica[1].

Il documento, così come pubblicato, richiama gli articoli 3, 33, 34 della Costituzione Italiana e risulta inizialmente proposto da un gruppo di sette appartenenti alla Scuola ed alla Università: Docenti di Scuola secondaria superiore, Dirigenti scolatici e Docenti universitari e viene indirizzato al Presidente della Repubblica, ai Presidenti delle Camere, al Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca.

Appello per la Scuola Pubblica

La premessa

L'ultima riforma della scuola è l'apice di un processo pluridecennale che rischia di svuotare sempre più di senso la pratica educativa e che mette in pericolo i fondamenti stessi della scuola pubblica. Certo la scuola va ripensata e riformata, ma non destrutturata e sottoposta ad un processo riduttivo e riduzionista, di cui va smascherata la natura ideologica, di marca economicistica ed efficientista.

La scuola è e deve essere sempre meglio una comunità educativa ed educante. Per questo non può assumere, come propri, modelli produttivistici, forse utili in altri ambiti della società, ma inadeguati all'esigenza di una formazione umana e critica integrale.

È quanto mai necessario "rimettere al centro" del dibattito la questione della scuola.

Come? In tre modi almeno:

a) parlandone e molto, in un'informazione consapevole che spieghi in modo critico i processi in corso;

b) ricostituendo un fronte comune di Insegnanti, Dirigenti Scolastici, Studenti, Genitori e Società civile tutta; e, soprattutto,

c) riprendendo una lotta cosciente e resistente in difesa della scuola, per una sua trasformazione reale e creativa.

Bisogna chiedersi, con franchezza: cosa è al centro realmente? L'educazione, la cultura, l'amore per i giovani e per la loro crescita intellettuale e interiore, non solo professionale, o un processo economicistico-tecnicistico

[1] Si precisa che l'ultima consultazione è avvenuta in data 12 maggio 2018.

che asfissia e destituisce?

7 Temi per una idea di Scuola

da leggere come studente, genitore, insegnante, cittadino.

1. Conoscenze vs competenze
2. Innovazione didattica e tecnologie digitali
3. Lezione vs attività laboratoriale
4. Scuola e lavoro
5. Metrica dell'educazione e della ricerca
6. Valutazione del singolo, valutazione di sistema
7. Inclusione e dispersione

Il documento

1. Conoscenze vs competenze

Una scuola di qualità è basata sulla centralità della conoscenza e del sapere costruiti a partire dalle discipline. Letteratura, Matematica, Arte, Scienza, Storia, Geografia, Filosofia, in tutte le loro declinazioni, sono la chiave di lettura del mondo, della società e del nostro futuro. Una reale comprensione del presente e la trasformazione della società richiedono riferimenti che affondano le radici nella storia, nelle opere, nelle biografie e nell'epistemologia delle discipline.

Crediamo che:

i) Aggregare compiti e prestazioni degli allievi attorno a competenze predefinite e standardizzate annienti l'organicità dell'educazione, riduca la complessità del mondo ad un "kit di pratiche", che tali restano, anche con l'appellativo onorifico di "competenze di cittadinanza".

ii) *La competenza*, unica e trasversale, si consegua nel tempo, nello spazio sociale, nei contesti comunicativi affettivo-cognitivi. La cittadinanza, a cui le competenze comunitarie aspirano, non è un insieme di rituali individuali da validare e certificare. Cittadinanza è "operare in comune".

iii) Non abbia senso misurare "livelli di competenza" degli studenti, da attestare in una sorta di fermo-immagine valutativo. Il sapere non si acquisisce mai definitivamente. È continuamente rinnovato dalla maturazione, consapevolezza, interiorità, ricerca singolare e plurale, approfondimento di contenuti e pratiche.

2. Innovazione didattica e tecnologie digitali

L'innovare non *è bene di per sé*, tantomeno in campo educativo. La didattica "innovativa" o digitale, oggi presentata come primaria necessità della Scuola, non vanta alcuna legittimazione scientifica né acquisizione definitiva da parte della ricerca educativa. Innovazioni e tecnologie, nelle varie accezioni global-ministeriali (*debate, CLIL, flipped classroom,* etc), rappresentano un insieme di "riforme striscianti" che demoliscono pezzo a pezzo l' edificio della Scuola Pubblica dal suo interno. Servono piuttosto innovazioni in tutt'altra direzione, che sappiano valorizzare inoltre l'interculturalità, la creatività e l'immaginazione, il pensiero critico e quello simbolico, nella didattica così come nell'impianto complessivo della scuola.

Crediamo che:

i) Ogni innovazione metodologica o tecnologia digitale sia un *possibile strumento* di ampliamento e accesso a contenuti e conoscenze. Sul loro impiego l'insegnante è chiamato a riflettere e valutare in maniera incondizionata e libera. Codificare pratiche e metodi, presentati come *la priorità* della Scuola, è una semplificazione retorica arbitraria, corrispondente ad un preciso modello culturale preconfezionato, che ridefinisce finalità e ruoli dell' istruzione pubblica in ossequio a un'ideologia indiscussa.

ii) L'inflazione di innovazioni didattiche e gli sperimentalismi digitali offrano spesso narrazioni impazienti ed elementari (slides, video, "prodotti", progetti), propongano procedure stereotipate e associazioni banali, con grave danno per gli studenti e la loro crescita culturale, interiore e sociale.

iii) Non sia il mero ingresso di uno smartphone in classe a migliorare l'apprendimento o l'insegnamento. In quel caso si potrà, certo, aderire a un modello, attualmente dominante: quello che sostiene l'equazione cambiamento = miglioramento e digitale = coinvolgimento. Il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento passa, però, per altre strade: quelle dell'attuazione del dettame della nostra Costituzione.

3. Lezione vs attività laboratoriale

Nell'era di *instagram*, *twitter* e dell' *e-learning*, la relazione e la comunicazione "viva" allievo/insegnante – nella comunità della classe – rappresentano fortezze da salvaguardare e custodire.

La saldatura del legame intergenerazionale, la trasmissione coerente di conoscenze, percorsi e temi, il dialogo incalzante, la maieutica, la circolarità, la condivisione di interpretazioni e scelte linguistiche, il problematizzare in-

sieme, l'attenzione ai tempi, alle reazioni di sguardi e comportamenti.

Tutto questo *è fare lezione*, un incontro fra persone in cammino in una comunità inclusiva. Gli appellativi di "frontale", "dialogata", "laboratoriale" sono rifiniture burocratiche che non ne intaccano la sostanza. Una lezione *può e deve essere* un laboratorio educativo, di crescita e partecipazione, di scambi fra tutti e cambiamenti di ciascuno, insegnante incluso.

Crediamo che:

i) L'insegnante, come educatore, sia responsabile e garante di quell'"incontro" che dà senso e valore ai *fatti culturali* della propria disciplina. La relazione di pari dignità ma asimmetrica tra maestro e studente, nel microcosmo della collettività di classe, permette agli allievi di imbattersi nel non conosciuto, di praticare l'incontro con la difficoltà del reale e del vivere in comunità, di aprire un orizzonte culturale diverso da quello familiare o sociale.

ii) Attenzione concentrata, aumento dei tempi di ascolto, siano condizioni per un "saper fare" come "agire intelligente", che non si consegue assecondando l'uso delle tecnologie o seducendo gli alunni con dispositivi *smart*, ma in contesti di applicazione laboriosa, tempo quieto per pensare, discussione nel gruppo.

4. Scuola e lavoro

Non si va a scuola semplicemente per trovare un lavoro, non si frequenta un percorso di istruzione solo per prepararsi ad una professione. Dal liceo del centro storico al professionale di estrema periferia, la scuola era e deve restare, per primo, un "luogo potenziale" in cui immaginare destini e traiettorie individuali, rimettere in discussione certezze, diventare qualcos'altro dalla somma di "tagliandi di competenza" accumulati e certificati. L'apertura alla realtà sociale e produttiva può realizzarsi, volontariamente, attraverso forme e progetti di scambio organizzati autonomamente dagli istituti scolastici. Non imposti *ex lege* dal combinato Jobs Act e Buona Scuola. Pratiche calibrate in base ai contesti e alle finalità educative, che in nessun modo gravino sulle famiglie o sugli allievi in termini di sostenibilità e gestione.

Crediamo che:

i) L'alternanza scuola lavoro non rappresenti affatto un'opportunità formativa per i ragazzi, quanto piuttosto una surrettizia sperimentazione del "lavoro reale" che entra fin dentro i curricula scolastici, sottraendone tempo e qualità e distorcendone le finalità.

ii) Oltre ad approfondire il solco tra *sapere teorico* e *pratico*, alternanza è sinonimo di disuguaglianza. Percorsi ineguali in base a contesti, tessuti so-

ciali e reti familiari, che peggiorano in proporzione alla fragilità delle condizioni economiche e delle opportunità culturali di luoghi e famiglie.

iii) Bisogna recuperare l'idea di Scuola come luogo della vita dotato di un tempo e spazio propri, non corridoio di passaggio tra infanzia e adolescenza – considerate età "minori" – e occupazione adulta.

iv) Sia necessario portare la conoscenza del lavoro nelle classi, non gli studenti a lavorare. Logiche, dinamiche e problematiche dell'occupazione entrino nel dialogo educativo, per aiutare i giovani ad orientarsi, attrezzarsi a comprenderle e intervenire per modificarle.

5. Metrica dell'educazione e della ricerca

Educazione e ricerca accademica sono oggi terreno di confronto tra tutti i soggetti sociali, politici, economici ad esse interessati. Gli orientamenti internazionali delle politiche formative e di ricerca lo testimoniano e innescano una competizione globale in cui ranking internazionali (OCSE) e nazionali (INVALSI, ANVUR) comprimono gli scopi formativi e di studio sulla dimensione apparentemente neutra di "risultato", oltre ad indurre a paragoni privi di rigore logico.

Educazione e ricerca universitaria non sono riducibili ad un insieme di pratiche psicometriche globali, a cui sottoporsi in nome del principio di etica e responsabilità. Il futuro della Scuola e dell'Università sono questioni *politiche nazionali*, da collocare in un contesto europeo e interculturale di confronto e valorizzazione delle differenze, libero e democratico.

Crediamo che:

i) Scuola e Ricerca universitaria siano oggetto di vera e propria "ossessione quantitativa", da parte di organismi internazionali e nazionali.

ii) La logica dell'adempimento e della competizione azzerino il lavoro di personalizzazione nella formazione scolastica ed erodano progressivamente spazi di progettualità libera nella ricerca universitaria (attraverso la sottomissione a criteri di valutazione non condivisi).

iii) Le scelte operate da MIUR, INVALSI ed ANVUR, modifichino profondamente comportamenti e strategie nelle Scuole e nelle Università, generando condotte di mero opportunismo metodologico-didattico e scientifico nonché la perdita di "biodiversità culturale", strumento indispensabile per affrontare le complessità del futuro, oggi imprevedibili.

6. Valutazione del singolo, valutazione di sistema

La valutazione degli studenti è impegno unico, qualificante e delicato

dell'insegnante, condiviso con la comunità dei docenti e dei discenti, consapevoli del cambiamento tipico dei processi di apprendimento. È un'osservazione "prossimale" (e responsabile) modulata su tempi lunghi, sull'evoluzione del singolo allievo, delle pratiche di insegnamento, del gruppo, del contesto.

È impensabile che enti terzi, estranei al rapporto educativo, entrino nel merito della valutazione formativa, come previsto dalla Buona Scuola. Singolarmente anacronistico appare che, dopo decenni di "crisi del fordismo" in economia, si voglia introdurre la "fordizzazione" nell'educazione.

Le menti, soprattutto durante le prime fasi della formazione, sono delicate, creative e si conciliano con "tempi e metodi" *d'antan* assai meno delle berline.

Crediamo che:

i) Accostare una valutazione di agenzie esterne a quella del corpo docente nel "curriculum dello studente", mini la relazione di fiducia scuola-famiglia, spostando l'attenzione sull'esito, più che sul *processo* e sul *percorso*, togliendo ogni significato agli obiettivi di personalizzazione ed inclusione che la Scuola afferma di perseguire;

ii) Un'agenzia "terza" (INVALSI) non possa svolgere compiti di valutazione e di ricerca pedagogico-didattica orientanti programmi e curricola: la terzietà non è, inoltre, comparabile con gli incarichi affidati dal MIUR per la valutazione (diretta e indiretta) di docenti e dirigenti attraverso meccanismi di premialità.

iii) La presenza di agenzie esterne nella valutazione del singolo rappresenti un'espropriazione di quella responsabilità complessa, raffinata negli anni con l'esperienza e la condivisione collegiale, della professionalità di ogni insegnante: la valutazione dei propri studenti;

7. Inclusione e dispersione

La dispersione scolastica, l'inclusione autentica e la riduzione delle disuguaglianze necessitano di interventi politici sistematici, di fondi strutturali, impegni comunitari, di monitoraggio costante, conoscenza e capitalizzazione delle pratiche esistenti. A partire da investimenti e piani territoriali: infrastrutture, associazioni, biblioteche; fino ad arrivare a Scuola, con risorse costanti per costruire una fitta ed efficiente rete di recupero dei disagi, delle solitudini e delle difficoltà degli allievi più fragili.

Se è vero che la Scuola e i buoni insegnanti fanno la differenza, è ancor più vero che la dispersione ha una sua mappa che si sovrappone a quella geografica ed economica dei tessuti degradati e delle periferie impoverite, di

situazioni e storie difficili da ribaltare e su cui incidere. Dare alle Scuole risorse e spazi adeguati alla costruzione di didattiche di recupero e opportunità di accoglienza non è sperpero di denaro pubblico, ma progettazione politica di inclusione autentica, unica vera prospettiva di crescita e ricchezza del paese

Crediamo che:

i) I temi in gioco siano cruciali e non ci si possa limitare a chiedere alla Scuola di fare meglio solo con ciò che ha. Semplificare compiti e programmi, organizzare corsi di recupero pomeridiani che ricalchino quelli antimeridiani, medicalizzare le diversità, sono scorciatoie che restano agli atti come prove burocratiche di adempimenti amministrativi;

ii) **La Scuola abbia un valore politico**. Dunque ha il diritto di chiedere di indirizzare risorse pubbliche su questioni di importanza sociale e morale che ritiene prioritarie. Dispersione scolastica e abbandoni precoci non sono solo capi d'imputazione su cui è chiamata a rispondere, ma problematiche che nelle attuali condizioni assorbe e subisce.

In virtù di queste considerazioni:

1) Chiediamo un'azione di moratoria su:

* Obbligo dei percorsi di alternanza-scuola lavoro e del requisito di effettuazione per l'accesso all'esame di Stato conclusivo del II ciclo.
* Obbligo di impiego metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera).
* Uso dei dispositivi INVALSI a test censuario per la valutazione degli esiti scolastici, obbligatorietà della somministrazione funzionale all'ammissione agli esami di licenza del primo e secondo ciclo
* Modifiche relative all'esame di Stato, che renderebbero di fatto sempre più marginale la didattica disciplinare.

2) **Chiediamo** l'apertura di un ampio dibattito governo-Scuola di base-organizzazioni sindacali-cittadinanza sulle questioni di cui al punto precedente e su tutto l'impianto della Legge 107/2015.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp.193-202

Per i nostri soci ed i nostri lettori abbiamo ritenuto opportuno riportare in forma integrale il testo del nuovo Statuto e, contestualmente, la risposta del Settore consulenze-Forum Solidarietà che ne ha verificato la congruenza rispetto alla normativa. In attesa di convocare una assemblea straordonaria dei soci per procedere all'approvazione, che consenta l'entrata in vigore del nuovo Statuto, preghiamo i soci stessi di leggerlo con attenzione.

Spett.le Associazione,

quella che segue è una bozza di statuto di associazione di promozione sociale adeguata alle disposizioni della recente riforma del terzo settore. Sebbene non vi siano allo stato precise direttive da parte della Regione, ritengo che lo statuto così come redatto sia conforme alle disposizioni della nuova disciplina; in ogni caso al momento della iscrizione nel registro degli enti del terzo settore (al momento non ancora operativo quindi nelle more continua ad essere attivo il Registro delle Associazioni di Promozione Sociale - APS) se vi fossero ulteriori necessità di integrazione o modifica dello statuto, vi sarà comunicato dalla Regione, ufficio delegato al controllo degli statuti.

Vi ricordo che dovrete indire un'assemblea straordinaria che avrà all'ordine del giorno la modifica dello statuto. Al verbale di assemblea che delibera l'approvazione dello statuto modificato dovrà essere allegata, come parte integrante del verbale stesso, la copia del nuovo statuto. Il verbale con lo statuto allegato dovrà poi essere registrato all'agenzia dell'entrate. Successivamente inoltrerete telematicamente la richiesta di iscrizione nel Registro APS. Ricordo ancora che i soci devono essere almeno sette. L'acronimo ETS che trovate all'ART. 1 sta per: Ente Terzo Settore. Se preferibile, nella denominazione, l'acronimo può essere sostituito con l'intera indicazione: Ente Terzo Settore

Restiamo a disposizione per ogni ulteriore chiarimento.

Settore consulenze
Forum Solidarietà

STATUTO

ART. 1 COSTITUZIONE, DENOMINAZIONE E SEDE

È costituita l'associazione di promozione sociale, ai sensi del decreto legislativo 03/07/2017 n.117, denominata "Associazione di promozione sociale Società di Politica, Educazione e Storia (S.P.E.S.) ETS", con sede in Parma, via Passo della Cisa, n. 23.

Il trasferimento della sede legale entro il medesimo comune non costituisce modifica statutaria e la relativa delibera è assunta dal Consiglio Diretti-

vo.

L’associazione non ha fine di lucro e gli eventuali utili devono essere destinati direttamente alla realizzazione delle finalità istituzionali di cui all’ART. 2.

La durata dell'associazione è illimitata.

ART. 2 SCOPO E OGGETTO SOCIALE

L'associazione si prefigge i seguenti scopi: promuovere, sviluppare e valorizzare la ricerca educativa in rapporto con la politica e la storiografia, e diffonderne la conoscenza sia in ambito nazionale che internazionale.

Per realizzare i propri scopi l’associazione si propone in particolare:

a) la publicazione di una rivista on line ed eventualmente anche in formato cartaceo di studi e ricerche di scienza dell’educazione e di storiografia educativa, oltre che di saggi, recensioni e segnalazioni sulla letteratura di settore;

b) lo sviluppo di progetti di ricerca sui predetti temi storico-edcativi, svolti anche in collaborazione con enti ed associazioni nazionali ed esteri:

c) la realizzazione di convegni e seminari di studio sulla scienza dell’educazione e su argomenti di carattere storico-pedagogico, finalizzati anche alla formazione degli educatori;

d) l’eventuale pubblicazione di una serie di volumi ove siano riportati gli atti dei convegni e seminari realizzati o ricerche monografiche sugli ambiti di studio suindicati.

Per lo svolgimento delle suddette attività l'associazione può assumere lavoratori dipendenti o avvalersi di prestazioni di lavoro autonomo o di altra natura, anche dei propri associati, solo quando ciò sia necessario ai fini dello svolgimento dell’attività di interesse generale e al perseguimento delle finalità. In ogni caso, il numero dei lavoratori impiegati nell’attività non può essere superiore al cinquanta per cento del numero dei volontari o al cinque per cento del numero degli associati.

ART. 3 RISORSE ECONOMICHE

L'associazione trae le risorse economiche per il funzionamento e per lo svolgimento delle proprie attività da:

1) contributi degli aderenti e di privati;
2) contributi dello Stato, di enti e istituzioni pubbliche o di organismi internazionali;
3) donazioni e lasciti testamentari;
4) entrate patrimoniali;

5) entrate derivanti da convenzioni o da cessioni di beni o servizi agli associati o ai terzi o da iniziative promozionali;

6) beni mobili o immobili pervenuti all'associazione a qualsiasi titolo.

I contributi degli aderenti sono costituiti dalle quote associative annuali, stabilite dal Consiglio Direttivo e da eventuali contributi straordinari stabiliti dall'Assemblea che ne determina l'ammontare.

Le quote o i contributi associativi non sono trasmissibili ad eccezione dei trasferimenti a causa di morte e non sono soggetti a rivalutazione.

E' vietato distribuire, anche in modo indiretto, utili o avanzi di gestione nonché fondi, riserve o capitale durante la vita dell'associazione, salvo che la destinazione o la distribuzione non siano imposte dalla legge.

Gli eventuali avanzi di gestione dovranno essere reinvestiti a favore di attività istituzionali statutariamente previste.

ART. 4 BILANCIO O RENDICONTO

L'anno finanziario inizia il 1° gennaio e termina il 31 dicembre di ogni anno.

Al termine di ogni esercizio il Consiglio Direttivo redige il bilancio di esercizio formato dallo stato patrimoniale, dal rendiconto finanziario, con l'indicazione dei proventi e degli oneri, e dalla relazione di missione che illustra le poste di bilancio, e lo sottopone all'approvazione dell'Assemblea dei soci, salvi ulteriori obblighi imposti dalla legge.

Esso deve essere depositato presso la sede dell'associazione entro i quindici giorni precedenti la seduta per poter essere consultato da ogni associato.

ART. 5 I SOCI

L'associazione è aperta a tutti coloro che, interessati alla realizzazione delle finalità istituzionali, ne condividano lo spirito e gli ideali.

L'adesione all'associazione è a tempo indeterminato e non può essere disposta per un periodo temporaneo, fermo restando in ogni caso il diritto al recesso.

L'ordinamento interno dell'associazione è ispirato a principi di democrazia ed uguaglianza dei diritti di tutti gli associati con particolare riferimento all'elettività delle cariche associative, all'esercizio del voto indivuduale ed all'effettività del rapporto associativo.

Accanto alla figura del socio ordinario è prevista anche quella del socio onorario. I soci onorari sono eletti per acclamazione dall'Assemblea su proposta del Consiglio Direttivo. Essi hanno gli stessi diritti dei soci ordinari ma non sono obbligati al pagamento della quota associativa.

ART. 6 CRITERI DI AMMISSIONE ED ESCLUSIONE DEI SOCI

L'ammissione a socio è subordinata alla presentazione di apposita domanda scritta da parte degli interessati.

Sulle domande di ammissione si pronuncia il Consiglio Direttivo, la deliberazione è comunicata all'interessato ed annotata nel libro degli associati.

Il Consiglio Direttivo deve entro sessanta giorni motivare la deliberazione di rigetto della domanda di ammissione e comunicarla agli interessati. Chi ha proposto la domanda può entro sessanta giorni dalla comunicazione della deliberazione di rigetto chiedere che sull'istanza si pronunci l'Assemblea in occasione della sua successiva convocazione.

La qualità di socio si perde per decesso, per esclusione, per decadenza o per recesso.

Il recesso da parte dei soci deve essere comunicato in forma scritta all'associazione almeno sei mesi prima dello scadere dell'anno in corso.

L'esclusione dei soci è deliberata dall'Assemblea, su proposta del Consiglio Direttivo per comportamento contrastante con gli scopi dell'associazione e per persistenti violazioni degli obblighi statutari.

Il socio decade automaticamente in caso di mancato versamento della quota associativa per due anni.

Prima di procedere all'esclusione devono essere contestati per iscritto al socio gli addebiti che allo stesso vengono mossi, consentendo facoltà di replica tranne che per l'ipotesi di decadenza per morosità per la quale l'esclusione si perfeziona automaticamente con il decorrere del termine previsto per il pagamento.

Il socio receduto o escluso non ha diritto alla restituzione delle quote associative versate.

ART. 7 DOVERI E DIRITTI DEI SOCI

Tutti i soci sono obbligati:

1) ad osservare il presente statuto, gli eventuali regolamenti interni e le deliberazioni legalmente adottate dagli organi associativi;

2) a mantenere sempre un comportamento corretto nei confronti dell'associazione;

3) a versare la quota associativa di cui al precedente articolo.

Tutti i soci hanno diritto:

1) a partecipare effettivamente alla vita dell'associazione,

2) a partecipare all'Assemblea con diritto di voto;

3) ad accedere alle cariche associative;

4) a prendere visione di tutti gli atti deliberati e di tutta la documentazione relativa alla gestione dell'associazione con possibilità di ottenerne co-

pia.

ART. 8 ORGANI DELL'ASSOCIAZIONE

Sono Organi dell'associazione:
1) l'Assemblea dei soci,
2) il Consiglio Direttivo;
3) il Presidente;
4) il Vice-Presidente;
5) il Segretario-Tesoriere;
6) il Collegio dei Probiviri.

L'elezione degli Organi dell'associazione non può essere in alcun modo vincolata o limitata ed è informata a criteri di massima libertà di partecipazione all'elettorato attivo e passivo.

Tutte le cariche sono gratuite.

ART. 9 ASSEMBLEA

L'Assemblea è composta da tutti i soci ed è l'organo sovrano dell'associazione. Ogni socio potrà farsi rappresentare in Assemblea da un altro socio con delega scritta. Ogni socio non potrà ricevere più di una delega.

E' possibile la convocazione e l'intervento all'assemblea mediante mezzi di telecomunicazione ovvero l'espressione del voto per corrispondenza o in via elettronica, purché sia possibile verificare l'identità dell'associato che partecipa e vota.

L'Assemblea si riunisce in seduta ordinaria su convocazione del Presidente almeno una volta all'anno e ogniqualvolta lo stesso Presidente o il Consiglio Direttivo o almeno un decimo degli associati ne ravvisino l'opportunità.

L'Assemblea ordinaria indirizza tutta la vita dell'associazione ed in particolare:

*a)*nomina e revoca i componenti degli organi sociali; *b*) approva il bilancio; *c*) delibera sulla responsabilità dei componenti degli organi sociali e promuove azione di responsabilità nei loro confronti; *d*) delibera sull'esclusione degli associati; *e*) delibera sulle modificazioni dell'atto costitutivo o dello statuto; *f*) approva l'eventuale regolamento dei lavori assembleari; *g*) delibera lo scioglimento, la trasformazione, la fusione o la scissione dell'associazione; *h*) delibera sugli altri oggetti attribuiti dalla legge, dall'atto costitutivo o dallo statuto alla sua competenza; *i)* delibera l'ammontare della quota associativa; *l)* a scadenza e a rinnovo del Consiglio Direttivo approva la relazione sulle attività svolte dall'associazione sul triennio decorso ed il programma delle iniziative previste per il triennio successivo.

L'Assemblea straordinaria delibera sulle modifiche dell'atto costitutivo statuto e dello e sullo scioglimento dell'associazione.

Sia l'Assemblea ordinaria che quella straordinaria sono presiedute dal Presidente o in sua assenza dal Vice-Presidente o, in assenza di entrambi, da altro membro del Consiglio Direttivo eletto fra i presenti. Le convocazioni sono effettuate mediante avviso scritto, anche via mail, da recapitarsi ai soci almeno dieci giorni prima della data della riunione contenente ordine del giorno, luogo, data e orario della prima e della eventuale seconda convocazione.

L'assemblea in seconda convocazione deve essere tenuta almeno ventiquattro ore dopo la prima.

In difetto di convocazione formale o di mancato rispetto dei termini di preavviso, saranno ugualmente valide le adunanze cui partecipano, di persona o per delega, tutti i soci.

L'Assemblea, sia ordinaria che straordinaria è validamente costituita, in prima convocazione quando sia presente o rappresentata almeno la metà più uno dei soci.

In seconda convocazione l'Assemblea è validamente costituita qualunque sia il numero dei soci intervenuti o rappresentati.

Le deliberazioni dell'Assemblea sono valide quando siano approvate dalla maggioranza dei presenti, eccezion fatta per le deliberazioni riguardanti la modifica dell'atto costitutivo e dello statuto per le quali è necessario il voto favorevole di almeno la metà più uno degli associati e per la deliberazione riguardante lo scioglimento dell'associazione e la relativa devoluzione del patrimonio residuo per la quale è necessario il voto favorevole di almeno tre quarti degli associati.

Le delibere assembleari devono essere pubblicate mediante affissione all'albo della sede del relativo verbale ed inserite nel libro verbale delle riunioni e deliberazioni dell'Assemblea tenuto dal Segretario.

ART. 10 CONSIGLIO DIRETTIVO

Il Consiglio Direttivo è formato da un numero di sette membri, nominati dall'Assemblea dei soci fra i soci medesimi.

I membri del Consiglio Direttivo rimangono in carica tre anni anni e sono rieleggibili. Possono fare parte del Consiglio esclusivamente i soci maggiorenni.

Nel caso in cui, per dimissioni o altre cause, uno o più dei componenti il Consiglio Direttivo decadano dall'incarico, il Consiglio medesimo può provvedere alla loro sostituzione nominando i primi tra i non eletti, che rimangono in carica fino allo scadere dell'intero Consiglio; nell'impossibilità di attuare detta modalità il Consiglio deve nominare altri soci che rimangono in carica fino alla successiva Assemblea che ne delibera l'eventuale ratifica.

Ove decada oltre la metà dei membri del Consiglio, l'Assemblea deve provvedere alla nomina di un nuovo Consiglio Direttivo.

Il Consiglio Direttivo nomina al suo interno un Presidente, un Vice-Presidente e un Segretario-Tesoriere.

Al Consiglio Direttivo sono attribuite le seguenti funzioni:

1) curare l'esecuzione delle deliberazioni dell'Assemblea;
2) predisporre il bilancio;
3) deliberare sulle domande di nuove adesioni;
4) provvedere agli affari di ordinaria amministrazione che non siano spettanti all'Assemblea dei soci, ivi compresa la determinazione della quota associativa annuale.

Il Consiglio Direttivo è presieduto dal Presidente o in caso di sua assenza dal Vice-Presidente e, in assenza di entrambi, da altro membro del Consiglio medesimo eletto fra i presenti.

Il Consiglio Direttivo è convocato di regola ogni sei mesi e ogni qualvolta il Presidente lo ritenga opportuno o almeno due terzi dei consiglieri ne faccia richiesta. Assume le proprie deliberazioni con la presenza della maggioranza dei suoi membri ed il voto favorevole della maggioranza degli intervenuti.

Le convocazioni devono essere effettuate mediante avviso scritto, anche per via telematica, da recapitarsi almeno cinque giorni prima della data della riunione, contenente ordine del giorno, luogo, data ed orario della seduta. In difetto di convocazione formale o di mancato rispetto dei termini di preavviso, saranno ugualmente valide le riunioni cui partecipano tutti i membri del Consiglio Direttivo.

I verbali di ogni adunanza del Consiglio, redatti a cura del Segretario e sottoscritti dallo stesso e da chi ha presieduto la riunione, vengono conservati agli atti.

Il Consiglio Direttivo può attribuire ad uno o più dei suoi membri il potere di compiere determinati atti o categorie di atti in nome e per conto dell'associazione.

ART. 11 IL PRESIDENTE

Il Presidente, nominato dal Consiglio Direttivo, ha il compito di presiedere lo stesso nonché l'Assemblea dei soci.

Al Presidente è attribuita la rappresentanza legale dell'associazione di fronte a terzi ed in giudizio.

In caso di sua assenza o impedimento le sue funzioni spettano al Vice-Presidente o, in assenza, al membro del Consiglio più anziano d'età.

Il Presidente cura l'esecuzione delle deliberazioni del Consiglio Direttivo e, in caso d'urgenza, ne assume i poteri chiedendo ratifica allo stesso dei provvedimenti adottati nella riunione immediatamente successiva che egli dovrà contestualmente convocare.

ART. 12 IL COLLEGIO DEI PROBIVIRI

Il Collegio dei Probiviri è composto da tre membri nominati dall'Assemblea dei soci fra i soci stessi.

Il Collegio dei Probiviri, di propria iniziativa o su richiesta scritta di un organo dell'associazione o di singoli soci, valuta eventuali infrazioni statutarie compiute da singoli soci e dagli organi dell'associazione, proponendo i provvedimenti del caso al Consiglio Direttivo o all'Assemblea.

Il Collegio inoltre svolge funzioni arbitrali per la risoluzione di eventuali controversie tra organi dell'associazione, se concordemente richiesto dalle parti.

ART. 14 SCIOGLIMENTO

L'associazione in caso di estinzione o scioglimento, devolve il patrimonio residuo, previo parere positivo dell'Ufficio di cui all'articolo 45, comma 1 del D.Lgs. 03/07/2017 n.117, e salva diversa destinazione imposta dalla legge, ad altri enti del Terzo settore con finalità identiche o analoghe.

ART. 15 RINVIO

Per quanto non previsto dal presente statuto valgono le norme di legge vigenti in materia.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, 211-219

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

Amalia Murcio Maghei, *Culture ed educazione. Sguardi dal quotidiano*, Roma, Edizioni E.CO.GE.S.E.S, 2017, pp. 218, € 18,00

In questo volume l'autrice si occupa di un tema – l'educazione interculturale – che compare ufficialmente in ambito pedagogico attorno agli anni Ottanta del Novecento, ma che è da sempre fondamento dell'educazione. Oggi l'imponente fenomeno migratorio richiede analisi ed elaborazioni di strategie educative ancora più specifiche e accurate. Accanto alle considerazioni pedagogiche e didattiche che il problema impone, Murcio Maghei si sofferma con attenzione sui principali accadimenti di questi ultimi tempi e sui cambiamenti radicali che la globalizzazione, la recessione economica e gli attacchi terroristici hanno comportato. La presenza nel nostro Paese di un elevato numero di stranieri e di conseguenza di culture diverse in interazione rischia di mettere in crisi la nostra storia, le nostre istituzioni, la nostra vita quotidiana, creando sconcerto e destabilizzazione, perdita del senso di appartenenza a una comunità con la quale costruire la propria identità attraverso il riferimento a relazioni plurime ed eterogenee. Si tratta di una nuova realtà che richiede da parte di tutti un costante impegno al rispetto e alla comprensione reciproca, la volontà di dialogo nonché il ricorso a una comunicazione adattiva, orale e scritta, come strumento imprescindibile d'interazione, inclusione, integrazione.

Frutto della preparazione all'insegnamento di Educazione interculturale per il corso di laurea in Scienze dell'educazione tenuto dall'autrice negli anni accademici 2012-13 2013-14 e 2014-15 presso l'università degli studi di Parma, il lavoro fa – come detto – continui riferimenti alle drammatiche vicende di quegli anni: l'attacco terroristico del gennaio 2013 alla redazione del giornale satirico Charlie Hebdo di Parigi, quello alla sala di concerto Le Bataclan e ad altri sei punti della capitale francese nel novembre dello stesso anno, la scomparsa di migliaia di migranti inghiottiti dalle onde del Mediter-

raneo, le nefandezze dell'Isis e di Al-Qa'ida con le loro guerre di religione e la distruzione di opere d'arte in varie località del Medio Oriente. Di fronte a tali tragici episodi risulta prioritario il ruolo degli intellettuali, che devono proporre valori di riferimento plausibili, rinnovate forme di convivenza e aperture al dialogo: in sintesi un nuovo umanesimo. E per ribadire tali assunti Murcio Maghei propone alcune sue filastrocche, che intendono mettere in risalto la funzione della ricerca e l'importanza dei comportamenti e delle scelte di ciascuno nella quotidianità di vita, secondo il proprio ruolo e il proprio *status*.

Uno dei compiti più importanti del docente è la capacità di ascoltare. La narrazione delle proprie esperienze, delle speranze, delle attese, delle delusioni, delle incomprensioni reciproche permetterà di stabilire un legame, di favorire momenti di discussione e confronto e di opportunità di condivisione. Esemplari al riguardo sono i racconti riportati nel testo di una mamma e un papà africani, l'una senegalese e l'altro marocchino, entrambi musulmani. Dalla loro narrazione emergono i loro progetti di vita, la continua ricerca di equilibrio tra la cultura della terra d'origine e quella del Paese ospitante, la volontà di mantenere un rapporto con le tradizioni e la lingua nativa. Sia l'una sia l'altro rilevano l'importanza della frequenza da parte dei loro figli dell'oratorio, senza preclusione alcuna; l'oratorio è vissuto dai loro ragazzi come centro privilegiato di aggregazione con i compagni e luogo di accoglienza, secondo il precetto evangelico che non si debba escludere nessuno, e quindi neppure gli appartenenti ad altro credo religioso.

Anche lo sport è mezzo straordinario d'integrazione; pertanto il riconoscimento per i minori stranieri che abbiano compiuto dieci anni dello *ius* sportivo, cioè la possibilità di essere tesserati presso un ente o una federazione di promozione sportiva costituisce una rilevante conquista. Altrettanto non può dirsi per lo *ius soli* o legge di cittadinanza a favore dei giovani immigrati nati in Italia da genitori stranieri e di cui almeno uno in possesso di permesso di soggiorno di lungo periodo, o entrati nel nostro Paese entro il dodicesimo anno di età e che abbiano frequentato regolarmente per almeno cinque anni uno o più cicli scolastici. Il disegno di legge, approvato da un ramo del Parlamento, non è stato portato in discussione presso l'altro ramo e quindi è decaduto con la fine della legislatura.

Ad ogni buon conto, nonostante la presenza di una maggiore pluralità di soggetti e una più ampia varietà di modi di vita, non cambia il fine dell'intervento educativo, che deve aiutare l'individuo a formare la propria identità, a metterlo nella condizione di esprimere ciò che pensa e a sostenere il proprio punto di vista con argomentazioni valide, in un contesto di partecipazione democratica alla vita sociale. Queste le prioritarie finalità della scuola, che peraltro non può prescindere dalla collaborazione con associazioni culturali, associative, di volontariato ecc.

Il quinto capitolo si sofferma diffusamente sul problema dell'apprendimento della lingua seconda (comunemente indicata con la sigla L2), vale a dire la lingua italiana per soggetti stranieri dimoranti nel nostro Paese. Secondo Amalia Murcio Maghei, che in molti suoi scritti si è occupata di glottologia, un buon insegnamento linguistico è indispensabile per raggiungere una completa integrazione del migrante. Senza minimizzare l'importanza della lingua materna, che sostiene e determina la vita psicologica del soggetto e che va sempre incoraggiata come struttura portante per la comprensione di L2, l'autrice – suffragando le sue considerazioni con quanto sostenuto da eminenti studiosi quali Maria Luisa Altieri Biagi, Paolo Balboni o Umberto Eco – afferma la necessità di insegnare la lingua giocando con le parole e di partire sempre dal quotidiano, servendosi cioè di contenuti vicini al vissuto e alle conoscenze del parlante, in un contesto di chiarezza, essenzialità e semplicità espositiva. Un buon insegnamento di L2 presuppone da subito lo studio della grammatica, non descrittiva e classificatoria ma tratta dalla lingua viva e utilizzando, come suggerito, forme ludiche. Al riguardo sono riportati numerosi esempi per imparare a percorrere fruttuosamente i vari domini comunicativi.

Completa il volume una ricca sezione bibliografica, che attiene ai temi trattati, e undici Appendici. In esse sono riportati un elenco di libri per l'infanzia, che l'autrice consiglia come lettura anche agli adulti (Appendice 2) e il dialogo tra maestra e bambini di una scuola materna come esempio di un'efficace modalità di comunicazione, con analisi tematica degli argomenti e dei concetti utilizzati dai bambini nell'interazione verbale (Appendice 1). Particolarmente interessanti sono le Appendici n. 6 e 7, che riportano i più comuni termini islamici contenuti nel Corano e individuano le principali differenze tra islamismo e cristianesimo, si soffermano sui contrasti, presenti fin subito dopo la morte di Maometto, tra Sciiti e Sunniti e la loro diversa interpretazione del testo sacro a proposito del martirio e della Jihād. Il rapido *excursus* storico prosegue sino alla nascita di Al-Qa'ida, alla fine del Novecento, e alla complessa realtà odierna di Stati come l'Arabia Saudita, la Siria, l'Iraq e la Libia.

L'augurio con cui l'autrice si congeda è – come più volte auspicato anche da papa Francesco – che il futuro ci possa riservare, nonostante le numerose incognite del presente, un nuovo umanesimo il quale, grazie anche al ruolo determinante della politica e della religione, possa favorire il dialogo tra le varie comunità e avviarci a costruire una stabile e duratura convivenza pacificata. Il libro di Amalia Murcio Maghei si propone soprattutto come testo per studenti dei corsi di Scienze dell'educazione e di Scienze della formazione e come strumento di autoaggiornamento per tutti i docenti in servizio (**Giovanni Gonzi**).

Herbert Spencer, *Educazione intellettuale morale e fisica*, traduzione e saggio introduttivo di Letterio Todaro, Roma, Anicia, 2017, pp. 307, € 26,00

La collana "Noumeno", diretta da Giovanni Genovesi, si è arricchita, nell'estate del 2017, di un nuovo titolo. Conformemente a quanto la stessa collana prevede e secondo la prassi consolidata attraverso i precedenti saggi in essa compresi, anche questa volta si è rivolta attenzione ad un classico del pensiero pedagogico, da anni pressoché dimenticato, riproponendone il testo con un'ampia introduzione. La traduzione, condotta in modo preciso e brillante, e la lunga introduzione (pp. 7-62) sono di Letterio Todaro.

La parte introduttiva è divisa in quattro momenti: un breve indirizzo al lettore; i "cenni biografici e cronologia delle principali opere" spenceriane, il vero e proprio saggio introduttivo, dal titolo (di per sé significativo e suggestivo dell'orientamento interpretativo di Todaro) *Herbert Spencer e il canone moderno della pedagogia* e, infine, i riferimenti bibliografici (opportunamente articolati nelle traduzioni italiane della medesima opera, nei saggi su Spencer e nei contributi sul Positivismo, con particolare riguardo alla realtà italiana).

Il saggio introduttivo è l'occasione per ripercorrere non solo il pensiero di Spencer, con particolare riferimento, all'opera oggetto del volume, qui recensito, ma anche per analizzare e discutere i punti fermi della proposta di Spencer: un'educazione per la libertà insieme individuale e sociale, che faccia leva sullo spirito di avventura e sulla curiosità, senza sacrificare nessun aspetto dell'esperienza e nessuna facoltà umana e senza dimenticare la "natura" quale guida imprescindibile dell'esperienza e della crescita. Dunque, Spencer, liberale e conservatore secondo una presentazione diffusa e corrente, emerge in queste pagine come un paladino del cambiamento e della trasformazione in vista di tempi nuovi: se ciò vale per la dimensione sociale e per la vita degli individui, c'è un elemento in più da tenere presente: in questa prospettiva, necessariamente la riflessione sull'educazione si trova a fare i conti con un approccio radicalmente diverso ai problemi in essa implicati. Ci si incammina, cioè, sulla strada di un approccio scientifico alle questioni educative e non perché si tiene conto, come in genere accade in ambito positivistico, di aspetti psicologici, igienici e latamente sociologici in essa coinvolti, e si fa ricorso ad una prospettiva generalmente e genericamente evoluzionistica, ma perché, come Todaro sostiene a più riprese e con convinzione, Spencer si pone in diretta connessione con l'eredità baconiana del rapporto tra esperienza e Natura e tra soggetto e metodo di costruzione e di comprensione dell'esperienza.

Bastano queste poche annotazioni a suggerire come e quanto le pagine introduttive alla traduzione dell'opera di Spencer siano stimolanti ed interessanti. Tra i vari e numerosi meriti del saggio di Todaro sull'opera di Spencer, *Educazione intellettuale morale e fisica*, ce ne sono, tuttavia, in particolare due su cui mi piace richiamare l'attenzione.

Si tratta di due aspetti significativi ed importanti per chi guarda al mondo dell'educazione, in tutte le sue declinazioni, da un angolo visuale complesso, in cui si cerca di conciliare storia e teoria, ma anche, malauguratamente, di due aspetti al presente assai trascurati nella ricerca (almeno italiana): in parte, per il sospetto di riduzionismo gentiliano, che ha determinato il crescente disinteresse per l'analisi di classici del pensiero pedagogico e per gli intrecci tra filosofia e pedagogia, tipici della riflessione sull'educazione almeno fino a Dewey; in parte, a causa del giudizio (o pregiudizio?) nei confronti del Positivismo, spesso accusato, senza tenere conto degli innegabili debiti che lo legano non solo alla tradizione empiristica anglo-sassone ma anche a Kant, di eccessivo ottimismo nei confronti del progresso scientifico, di semplificazione concettuale e di troppa aderenza al dato effettuale ed oggettivo nell'affrontare i problemi. Non possiamo, dunque, sotto il profilo storiografico, non apprezzare l'interesse di Todaro per Spencer, che segna contemporaneamente un rinnovato interesse ed uno sguardo non scontato sul Positivismo e sui suoi rapporti con il pensiero tardo-ottocentesco, in quella fase di transizione in Europa ed in particolare in Italia, da un approccio ai problemi, caratterizzato da un generale orientamento scientifico, ad un approccio caratterizzato da un altrettanto generale orientamento irrazionalista, antiscientifico o apertamente neo-idealista.

Il secondo aspetto da sottolineare è d'ordine teoretico e epistemologico e riguarda il Positivismo e il suo contributo allo svolgimento ed allo sviluppo del sapere sull'educazione in una prospettiva più rigorosamente scientifica e, in generale, progressista e anti-tradizionalista. Spencer, infatti, ci è presentato in questo recente contributo non come un pensatore chiuso nel suo tempo e nella vicenda esclusiva del Positivismo inglese, ma come un interlocutore degno di attenzione e foriero di stimoli e di suggestioni per il futuro.

Nell'introduzione che accompagna la sua traduzione dell'opera di Spencer, pubblicata dal suo autore nel 1861, ma elaborata nel periodo tra il 1854 ed il 1859, l'argomentazione di Todaro procede, appunto, su questi due binari, in cui storia e teoria si intrecciano. E lo fa, soprattutto, tenendo conto del fatto e, anzi, sottolineandolo, che quest'opera, come tutto il ragionamento ad essa sotteso, si colloca in un momento cruciale per la riflessione sull'educazione. Sono, infatti, gli anni in cui dal grembo onnicomprensivo della Filosofia – non più come un tempo rassicurante ma ormai incerto e precario – si vanno liberando molti saperi, dalla psicologia alla matematica, dalla sociologia alla storia naturale (che si è conquistata un dominio ed uno

statuto scientifico assai saldo, anche se diversificato in vari rami). Resta il problema dell'emancipazione del sapere sull'educazione e, nel contempo, dell'organizzazione pratica della scuola e del progetto educativo: come uscire dalle pastoie della filosofia e, al tempo stesso, approdare ad una teoria scientificamente orientata, ma capace di fronteggiare i problemi con cui l'educazione ha necessariamente a che fare e che, altrettanto necessariamente, rimandano alla dimensione etica e politica dell'esistenza? Vale a dire proprio a quegli aspetti filosofici di cui si sente l'urgenza di liberarsi?

Todaro non è nuovo a interrogarsi su questi temi e su questi problemi, come emerge ad esempio dal suo lavoro del 2006 *L' ordine pedagogico: modelli epistemologici, immagini della scienza, teorie dell'educazione tra Ottocento e Novecento*. E, in queste pagine, risponde presentando uno Spencer, come ho già notato, davvero inedito rispetto alle tradizionali interpretazioni. La sua proposta, infatti, è in larga misura ed in maniera originale, riportata allo sforzo di conciliare educazione e Natura, certamente in continuità con le tesi rousseauiane, ma anche secondo un orientamento nuovo: da un lato, individuando la complessità e l'articolazione del discorso educativo, declinato in varie forme ed in vari luoghi e, dall'altro, trovando nella Natura una fonte di autoregolazione, capace di definire un paradigma "ecologico" della formazione, in grado non solo di orientare la pratica educativa tenendo conto della complessità del soggetto, ma anche di dare impulso a nuove riflessioni per quanto attiene una vera e propria prospettiva scientifica circa l'educazione.

In ciò sta un contributo non solo alla riflessione su Spencer e alla rivisitazione dei canoni interpretativi del Positivismo, ma anche soprattutto, una lezione significativa per il lavoro storico-educativo. Infatti, ripensare al ruolo della dimensione teoretica nel sapere sull'educazione, cogliere le dinamiche culturali che hanno determinato orientamenti e innovazioni, aperture su problemi inesperiti è l'unica via in grado di riscattare, da un lato, la storiografia da una ricostruzione meramente archivistica e, quindi, anodina e scarsamente significativa; e di evitare, dall'altro, sul piano della cosidetta pedagogia generale, un appiattimento sulle necessità educative del presente o del contingente. Nel primo caso, le suggestioni che dalla storia possono derivare, con la loro autoreferenzialità, perdono qualunque mordente, mentre nell'altro, si finisce inesorabilmente per ricondurre l'attività educativa e la riflessione su di essa a quella dimensione esclusivamente pratica o addirittura praticistica.

Per questo la lettura del saggio di Todaro, non meno che la rilettura delle pagine di Spencer, da molti (o forse troppi) anni non più frequentata come merita, sono una preziosa occasione sia per chi ha a cuore le sorti della ricerca storico-educativa sia per chi continua ostinatamente a credere che la storia delle idee sia stata e sia una miniera feconda ed un laboratorio efficace (e funzionale) per la riflessione epistemologica (**Luciana Bellatalla**).

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,
Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"
ISSN 2533-1663 (online)
Anno X, n. 7, Aprile – Giugno 2018, pp.221-226

SPIGOLATURE BIBLIOGRAFICHE

1. Didattica e pedagogia speciale

Antonio Calvani, Luciana Ventriglia, *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci Faber, 2017, pp. 130,€14,00

Lucio Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2018, pp. 435, € 37,00

Valeria Friso, *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*, Milano, Guerini e Associati, 2017, pp. 185, € 18,50

Eva Justin, *I destini dei bambini zingari. Educati in modo estraneo alla loro razza*, Milano, FrancoAngeli, 2018, € 22,00

2. Educazione degli adulti

Umberto Galimberti, *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Milano, Feltrinelli, 2018, pp. 328, € 16,50

Emma Gasperi (a cura di), *La vecchiaia. Intrecci pedagogici*, Lecce, PensaMultimedia, 2018, pp. 200, € 18,00

Giulia Mura, Mirella Ferrari (a cura di), *Le sfide dell'apprendimento continuo. Istituzioni in cambiamento e nuove istanze identitarie*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 144, € 19,00

Jole Orsenigo, *Famiglia. Una lettura pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 156, € 20,00

Giuseppe Zago (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 256, € 35,00

3. La scuola

Alberto Alberti, *La scuola tra politica e pedagogia*, Roma, Anicia, 2018, pp. 170, € 22,00

Mario Castoldi, Giorgio Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Firenze, Mondadori Università, 2017, pp. 268, € 22,00

Rossella D'Ugo, Andrea Lupi, *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel metodo Montessori*, Bergamo, Zeroseiup, 2018, pp. 131, € 16,00

Giovanni Floris, *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare la scuola*, Milano, Solferino, 2018, pp. 206, € 15,00

Donatella Lombello Soffiato, Mario Priore, *Biblioteche scolastiche al tempo del digitale*, Milano, Edizione bibliografica, 2018, pp. 254, € 27,00

Arianna Lodovica Morini, *Leggere in digitale. Nuove pratiche di lettura nel contesto scolastico*, Roma, Anicia, 2017, pp. 207, € 21,00

Alberto Pirni, *La sfida della convivenza. Per un'etica interculturale*, Pisa, ETS, 2018, pp. 308, € 25,00

Giovanni F. Ricci, Filippo Nurra, *Educazione alla legalità*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 222, € 27,00

Laura Selmo, *Dare vita alla scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 132, € 16,00

Roberta Silva, *Lavagne tra pagine e schermi. Un percorso di media literacy crossmediale come educazione al consumo critico*, Milano, FrancoAngeli, 2017, € 19,00

Simonetta Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018, pp. 310, € 25,00

4. Letteratura per l'infanzia e problemi di narratività

Anna Ascenzi, Roberto Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017-2018, 2 voll. (1° vol. pp. 320, € 36,00; 2° vol. pp. 411, € 40,00)

Marnie Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Lecce, PensaMultimedia, 2018, pp. 166, € 20,00

Stefania Carioli, *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 116, € 14,00

William Grandi, *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia e tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, 2017, € 22,00

Matteo Grassano, *La prosa parlata. Percorsi Linguistici nell'opera di Edmondo De Amicis*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 312, € 37,00

Martino Negri, *Pierino Porcospino. Prima icona della letteratura per*

l'infanzia, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 232, € 32,20

Lucia Sada, *Breve storia di un giovane limite e del suo eterno infinito*, Todi, Tau Editrice, 2017, pp. 118

Maria Teresa Trisciuzzi, *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, Pisa, ETS, 2018, pp. 295, € 29,00

Paola Villani, *Ritratti di signore. I galatei femminili nell'Italia della bella époque e il caso Serao*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 226, € 28,00

5. Pedagogia generale

Zygmunt Bauman con un saggio di Wlodek Goldkorn, *L'ultima lezione*, tr. it., Bari-Roma, Laterza, 2018, pp. 75, € 9

Francesco Cappa, *Verso una pedagogia degli effetti. Esperienza formativa e riflessione clinica*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 238, € 28,00

Valentina D'Ascanio, *La polisemia della* performance*. L'istruzione superiore e la società della conoscenza*, Roma, Anicia, 2017, pp. 177, € 20,00

Stefano Maltese, *Traiettorie "underground" della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 222, € 24

Alessandra Matrodonato, Marianna Pacucci, Vito Orlando, *L'educazione ci salverà. Cari giovani, adulti, educatori*, Roma, LAS, 2018, pp. 187, € 12,00

Paola Milani, *Educazione e famiglia*, Roma, Carocci, 2018, pp. 280, € 26,00

Luigina Mortari, Roberta Silva (a cura di), *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 130, (on-line – open access)

Angela Perrucca, *Pedagogia interculturale*, Tricase (LE), Libellula, 2017

Raffaella C. Strongoli, *Metafora e pedagogia.Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 150, €

Alessandro Vaccarelli, Stefania Mariantoni (a cura di), *Children after a Natural Disaster. Materials for Educators and teachers*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 146, (on-line – open access)

6. Politica e storia

Marco Bay, *I giovani nelle statistiche. Fonti, indicatori, sessioni tematiche*, Roma, LAS, 2017, pp. 349

Annunziata Berrino (a cura di), *Viaggi e soggiorni di primo Ottocento. Oltre Napoli, verso Amalfi e Sorrento*, Milano, FrancoAngeli, pp. 252, 2017, € 34,00

Ferdinando Citterio, *Questione sociale, questione mondiale. La permanente attualità del magistero di Paolo VI*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, pp.

161, € 16,00

Mario G. Losano, *Norberto Bobbio. Una biografia culturale*, Roma, Carocci, 2018, pp. 512,€ 45,00

Stefano Oliviero, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Milano, FrancoAngeli, 2018, € 19,00

Rossella Raimondo, *Il giudice che guardava al futuro. Gian Paolo Meucci e i diritti dei minori*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 144, € 19,00

Mario Toso, *La nonviolenza stile di una nuova politica per la pace*, Roma, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, 2017, pp. 110, € 12,00

7. Storia della pedagogia e dell'educazione

Aa. Vv., *Ritorno a Barbiana. Scritti critici su don Milani*, Roma, Edizioni Conoscenza, suppl. al n. 5/6 maggio-giugno 2017 di "Articolo 33", pp. 127, € 5,00

Giorgio Barsotti, *La linea dell'Arno. Cronache dell'occupazione militare tedesca di Pisa*, Pisa, Campano Edizioni, 2017, pp. 313, € 20,00

Andrea Bozzolo (a cura di), *I sogni di don Bosco. Esperienza spirituale e sapienza educativa*, Roma, LAS, 2017, pp. 608, € 35,00

Cetty Bella, *Sicilia Asburgica. Un'isola al centro dei conflitti europei*, Acireale-Roma, Bonanno, 2014, pp. 152, € 14,00

Dorena Caroli ,Elisabetta Patrizi, a cura di, *"Educare alla bellezza la gioventù della nuova Italia". Scuola, beni culturali e costruzione dell'identità nazionale dall'Unità al secondo dopoguerra*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 266, € 33,00

Valeria Comparetti Milani, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*, Roma, Valore Scuola Coop., Edizioni Conoscenza, 2017, pp. 316, € 20,00

Antonia Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", 2016, PP. 224, € 30,00

John Dewey, *Democrazia e educazione: Un'introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di Giuseppe Spadafora, Roma, Anicia, 2017, € 32,00

Alba Lazzaretto e Giulia Simona (a cura di), *Dall'Università d'élite all'Università di massa. L'Ateneo di Padova dal secondo dopoguerra alla contestazione sessantottesca*, Padova, University Press, 2017, pp. 370 con illustrazioni fuori testo, € 18,00.

Angelo Luppi, *"La scuola su misura" di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, con testo a fronte, traduzione di Giovanni Genovesi, Roma, Anicia, 2018, pp. 224, € 23,00

Francesco Mosetto, *Gli insegnavo a camminare. Bibbia e educazione*, Roma, LAS, 2018, pp. 87, € 8,00

Silvana Nitti, *Lutero*, Roma, Salerno editrice, 2017, pp. 527, € 29,00

Flavio Pajer, *Dio in programma. Scuola e religioni nell'Europa unita (1957-2017)*,Brescia, La Scuola, 2017, p. 238, € 18,50

Adriano Prosperi, *Lutero. Gli anni della fede e della libertà*, Milano, Mondadori, 2017, pp. 580, € 28,00

Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, edizione integrale a cura di Emma Nardi, Roma, Anicia, 2017, pp. 708, € 32,00

Luana Salvarani, *Nova Schola. Temi e problemi di pedagogia protestante nei primi passi della Riforma*, Roma, Anicia, 2018, pp. 141, € 19,50

Stefano Salmeri, *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Milano, FrancoAngeli, 2018, € 14,00

Filippo Sani, *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 159, € 15,50

Gabriella Seveso, *L'educazione antica e il confronto con l'altro. Supplici, esuli, ospiti, nemici in alcuni testi della cultura greca antica*, Milano, FrancoAngeli, 2018, € 19,00

Fabrizio Manuel Sirignano, *Il grande esule di Acquafredda. Francesco Saverio Nitti tra pedagogia, politica e impegno civile*, Milano, FrancoAngeli, 2017, € 15,00

Vincenzo Sorce (a cura di), *Don Milani. La nuova santità che muove il mondo*, Caltanissetta, Solidarietà, 2017, pp. 180, € 15,00

Letterio Todaro (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Roma, Anicia, 2018, pp. 190, € 22,00

8. Storia, narrativa e politica, storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Aa. Vv., *Sessantotto*, numeri speciali 1 (pp. 226) e 2 (pp. 207) di "Micromega", 2018, € 20,00

Alessandra Avanzini (a cura di), *Mi chiamo Edda. Memorie di una bambina nei tempi del fascismo*, Roma, Anicia, 2018, pp. 172, € 20,00

Eleonora Belligni, *Voci di Riforma. Renovatio e concilio prima e dopo il Tridentino*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 306, € 36,00

Stefano Calabrese, Roberto Rossi, *La crime fiction*, Roma, Carocci, 2018, pp. 144, € 12,00

Tamara Colacicco, *La propaganda fascista nelle Università inglesi. La diplomazia culturale di Mussolini in Gran Bretagna (1921-1940)*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 272, € 35,00

Andrea Giardina (a cura di), *Storia mondiale dell'Italia*, Bari, Laterza, 2017, pp. 847, € 30,00

Alberto Guasco, *Le due Italie. Azionismo e qualunquismo*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 116, € 15,00

Jo Guldi, David Armitage, *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato*

nel mondo di oggi, tr. it. di Davide Scaffei, Introduzione di Renato Camurri, Roma, Donzelli, 2016, pp. 262, € 22,00

Luigi Malerba, *Strategie del comico*, Macerata, Quodlibet, 2018, pp. 148, € 14,00

Anna Lisa Pinchetti, *Per missione e per interessi. Il discorso coloniale in Francia durante la Terza Repubblica*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 192, € 25,00

Lisa Roscioni, *La badessa di Castro. Storia di uno scandalo*, Bologna, il Mulino, 218, pp. 250, € 20,00

Paolo Rosso, *La scuola nel Medio Evo. Secoli VI-XV*, Roma, Carocci, pp. 311, € 21,00.

Marcello Veneziani, *68 tesi contro il '68. L'anno maledetto che dura da cinquanta*, Milano, Il Giornale, 2018, pp. 124, € 7,00.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

Hanno collaborato a questo numero, oltre il Direttore della rivista e i membri della redazione:

Cristiana Barbierato vive e lavora a Vilnius. Collabora con la Irene Stonkuviene, professore associato di Storia dell'educazione: con lei sta concludendo il dottorato e portando avanti le sue ricerche.

Carmen Betti, già professore ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Firenze, è socio onorario del CIRSE.

Antonio Corsi è stato dirigente scolastico e insegnante comandato presso l'Università di Firenze, dove ha collaborato con Mario Valeri.

Angela Giallongo è attualmente professore ordinario di Storia della Pedagogia all'Università di Urbino.

Francesca Pulvirenti, già professore ordinario di Pedagogia generale all'Università di Catania, è attualmente Presidente onorario della As.Pe.I.

Livia Romano è attualmente professore aggregato di Storia della pedagogia all'Università di Palermo.

Silvia Annamaria Scandurra, dottore di ricerca, attualmente è assegnista di ricerca e docente a contratto di Storia della scuola e delle istituzioni educative presso Università degli Studi di Catania, Dipartimento di Scienze della formazione.

Norme per i collaboratori

Chiunque intenda sottoporre articoli, note (contributi brevi) o recensioni alla rivista "Ricerche Pedagogiche" deve assolutamente attenersi alle seguenti indicazioni editoriali:

1. Impostazioni pagina e altre avvertenze

- Margini inferiore e superiore 5 cm
- Margine sx 3 cm
- Margine dx 2 cm
- Intestazione dall'alto 3,50 cm
- Piè di pagina dal basso 1,25 cm
- Intestazione pagina pari: numero di pagina – Nome e Cognome dell'autore in corsivo, corpo 11, Times New Roman
- Intestazione pagina dispari: numero di pagina – Titolo del contributo in corsivo, corpo 11, Times New Roman
- Cancellare il comando "Controlla righe isolate"
- Attivare la sillabazione automatica
- Non usare i «sergenti» per segnalare citazioni o per l'enfatizzazione di termini o espressioni, ma virgolette "tonde" in apice
- Non utilizzare il **grassetto** all'interno del testo; per enfatizzare termini o espressioni, utilizzare le "virgolette" o il *corsivo*

2. Titolo del contributo, abstract e parole chiave

- Titolo del contributo: font Times New Roman, corpo 14, interlinea singola, allineato a dx, grassetto
- Il nome dell'autore va indicato sotto al titolo, allineato a dx, in tondo a corpo 12
- Ogni articolo deve essere corredato da:

1) un abstract in italiano, font Times New Roman, corsivo, corpo 10, interlinea singola (max. 600 battute, spazi inclusi)
2) un abstract in inglese, font Times New Roman, corsivo, corpo 10, interlinea singola (max. 600 battute, spazi inclusi)
3) cinque parole chiave, in italiano e in inglese, font Times New Roman, corsivo, corpo 10, interlinea singola

3. Testo degli articoli

- Font Times New Roman, corpo 12, interlinea 14
- Margine giustificato, con rientro prima riga di 0,5 cm

- Lunghezza dell'Articolo: min. 24.000 battute, max. 70.000 battute (abstract, parole chiave, note a piè di pagina, eventuale bibliografia conclusiva e spazi inclusi)
- L'articolo deve essere suddiviso in paragrafi numerati e titolati, il numero dei paragrafi va in tondo con il punto dopo il numero, senza rientro di 0,5 cm (ad esempio: 3. *Titolo del paragrafo*)
- Eventuali sottoparagrafi devono rientrare di 0,5 cm ed essere in corsivo, numerati e titolati (ad esempio: *3.1. Titolo del sottoparagrafo)*

4. Testo delle Note (contributi brevi)
- Lunghezza della Nota: min. 15.000 battute, max. 18.000 battute (la Nota non ha né abstract né parole chiave)
- Font Times New Roman, corpo 11, interlinea 13

5. Note a piè di pagina
"Ricerche Pedagogiche" adotta il sistema delle note a piè di pagina:
- Font Times New Roman, corpo 10, interlinea singola
- Indicazione nota: in apice, senza punto dopo il numero
- Numerazione progressiva da 1 a n.

6. Riferimenti bibliografici in nota a piè di pagina
- Monografia: N. Cognome, *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione e, se necessario, p. o pp.
- Curatela: N. Cognome del curatore (a cura di, o Ed., o Eds, ecc. a seconda dei casi), *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione.
- Contributo in volume: N. Cognome dell'autore, *Titolo del contributo*, in N. Cognome del curatore (a cura di, di, o Ed., o Eds, ecc. a seconda dei casi), *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione, pp.
- Se gli autori si ripetono in una stessa nota usare, dopo la prima citazione, *Idem*, se maschio, *Eadem*, se femmina
- Volumi collettanei con più di tre autori: N. Cognome del primo autore *et alii*, *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione
- Articolo in rivista: N. Cognome dell'autore, *Titolo dell'articolo*, in "Titolo rivista", numero, anno, p. o pp.

7. Citazioni
- Prima citazione di un'opera: N. Cognome dell'autore, *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione, p. o pp.

- Ulteriori citazioni della stessa opera, se una di seguito all'altra: *Ibidem*, p. o pp.
- Ulteriori citazioni della stessa opera, se non sono una di seguito all'altra: N. Cognome dell'autore, *Titolo dell'opera*, cit., p. o pp.
- Per i riferimenti a dati reperiti in internet o a siti web, bisogna indicare l'indirizzo completo del sito, annotando anche, contestualmente, la data dell'ultima consultazione del sito stesso
- In caso di rimandi indiretti, premettere Cfr.

8. Bibliografia conclusiva di riferimento

- A conclusione dell'articolo, l'autore può indicare una Bibliografia di riferimento. I riferimenti bibliografici vanno in ordine alfabetico, seguendo le regole di cui al punto 6, anteponendo il Cognome all'iniziale del Nome dell'Autore dell'opera riportata; nel caso di uno stesso autore per più opere, si indicano le opere in ordine cronologico, dalla più vecchia alla più recente e per l'Autore che si ripete di seguito si usa *Idem*, se uomo, *Eadem*, se donna.

9. Grafici, tabelle, immagini

- Qualora grafici, tabelle o immagini fossero un necessario complemento del testo, devono essere posti adeguatamente numerati e richiamati nel testo stesso, alla fine del testo, in formato .jpeg

10. Notizie e Recensioni

- Font Times New Roman, corpo 11, interlinea 13
- Lunghezza della recensione: max. 10.000 battute, spazi inclusi
- Per le recensioni non sono richiesti abstract e parole chiave
- Indicare il testo recensito nel modo seguente: N. Cognome dell'autore, *Titolo dell'opera*, Luogo di edizione, Casa editrice, anno di edizione, pp. xxx, Euro xx.xx
- Le recensioni non devono avere note a piè di pagina; eventuali riferimenti (citazioni dirette o indirette) vanno accompagnate dall'indicazione della/e pagina/e tra parentesi

11. Date di consegna di Articoli, Note e Recensioni alla Rivista

- Per il fascicolo n. 1 del gennaio – marzo, entro il 15 gennaio
- Per il fascicolo n. 2 dell'aprile – maggio, entro il 15 aprile
- Per il fascicolo nn. 3-4 del luglio – dicembre, entro il 15 settembre

Gli autori sono pregati di aggiungere in calce al loro articolo/recensione una breve nota bio-bibliografica (a corpo 11- interlinea singola) non più lunga di 8 righe con l'indicazione di loro tre recenti pubblicazioni.