

*S*ocietà di
*P*olitica
*E*ducazione e
*S*toria

2023

Gennaio – Giugno 2023

a. XVI- n. 19

Numero monografico sul convegno SPES 22/11/2022

Intellettuali e educazione nell'Italia repubblicana

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO

Anno XVI, n. 19, Gennaio – Giugno 2023

- <i>Presentazione</i>	5
- <i>Ma perché proprio l'intellettuale?</i> di Giovanni Genovesi	9
- <i>Consapevolezza e responsabilità, illusione e disillusione della partecipazione politica. I nidi di ragno di Italo Calvino,</i> di Lucia Ariemma	19
- <i>Lo sguardo “partecipe” di Carlo Levi,</i> di Luciana Bellatalla	31
- <i>Massimo Troisi e Fabrizio De André. Al di qua del pensiero riflessivo,</i> di Vasco D'Agnese	43
- <i>Intellettuali in provincia: territorio e scuola negli anni '70-'80. Una esperienza esemplare nella Bassa Padana,</i> di Angelo Luppi	55
- <i>Tristano Codignola, la scuola nella rivoluzione democratica,</i> di Vincenzo Orsomarso	71
- <i>Dall'informale al non formale: quando il sapere esce dai banchi di scuola. La lezione di Piero Angela,</i> di Fernando Sarracino	89
- <i>Elisa Frauenfelder (1931- 2017). La formazione infantile e giovanile,</i> di Vincenzo Sarracino	101
Collaboratori	117

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

SPES

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611- 2213 (online)

Direttore Responsabile

Giovanni Genovesi

gng@unife.it

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Comitato di redazione: Giovanni Genovesi, (direttore scientifico) Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi

Comitato Scientifico: Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (Membro collegio Probiviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Probiviri SPES), Massimo Baioni - Università di Milano; Monica Galfré - Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes - Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Luca Bravi – Università di Firenze, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci – Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “SPES” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l'accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (storia dell’educazione e della scuola, politica scolastica, storia sociale). In caso di accettazione, l'Autore/l'Autrice dovrà far pervenire l'articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review

Inoltre si precisa che gli articoli per “SPES” dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 60.000 battute per un totale di max 25 pagine (comprensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell’autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

Presentazione

“Intellettuali e educazione nell’Italia repubblicana”

Questo numero della nostra rivista, monografico, raccoglie gli atti del convegno della Società di Politica, Educazione e Storia, che si è svolto nei giorni 18 e 19 novembre 2022 con modalità on-line, con il supporto tecnico e digitale dell’università Vanvitelli di Caserta e l’organizzazione della collega ed amica, Lucia Ariemma, nostra attuale segretaria, che vogliamo ringraziare pubblicamente per l’impegno e l’efficienza, prima di entrare nel merito di questo stesso numero.

Non è mia intenzione ripercorrere tutti i contributi qui presenti: il lettore saprà autonomamente cogliere la ricchezza, le sfaccettature e la scelta variegata di figure che hanno segnato la storia della nostra cultura dal 1945 ad oggi, ora a livello nazionale e perfino internazionale (come Levi o Calvino) ora a livello nazionale (come Piero Angela) o perfino locale (come Giovanni Negri), ed in campi diversi, dalla letteratura alla saggistica, dal mondo accademico (come Elisa Frauenfelder) al mondo dello spettacolo, come i mai troppo compianti Massimo Troisi e Fabrizio De André, senza dimenticare il mondo della politica, qui presente con Tristano Codignola.

Dunque, grande varietà che, al fondo, trova un punto d’incontro nel legame complesso tra cultura, educazione, politica e farsi della storia, quel punto d’incontro che è, poi, la ragion d’essere di una associazione come la SPES ed il terreno del nostro stesso lavoro di ricerca.

Voglio, invece, spendere due parole sul tema del Convegno, che fu scelto dall’allora Consiglio Direttivo all’unanimità e senza troppe discussioni, tanto l’argomento apparve subito non solo interessante, ma anche cogente.

Penso che l’unanimità fosse dovuta al fatto che ciascuno di noi sette aveva in mente una figura d’intellettuale a cui era affezionato e a cui ha pensato di legare il concetto di *profetismo* senza il quale non si può essere né ispirare un insegnante.

Mi immagino che a ciascuno di noi, più o meno, si è presentato il suo intellettuale mentre si sforzava di calmare l’ansia che fremeva e crepitava come un fuoco pronto a lanciare la sua intelligenza oltre l’ostacolo per trovare la parola cristallina, che gli avrebbe fatto sognare le mille e più sfaccettature con cui incarnava e illuminava con luce

6 - Presentazione

adamantina il suo profetismo che lo rendeva simile a un insegnante, qualunque fosse la sua professione.

Praticamente, è stato ed è questo il filo rosso che tiene uniti tutti i contributi di questo convegno sempre influenzato dal fatto che ogni intellettuale, da Montale o Levi, Calvino o De André, in quanto tale è ispiratore dell'insegnante, non foss'altro perché lo sprona a diventare tale.

Chi delle sfaccettature del cristallino concetto di profetismo ne ha preso alcune e, chi come me, addossandosi un compito troppo ambizioso, come abbacinato dai riflessi delle varie sfaccettature, ha cercato di seguirne più d'una.

Ovviamente, non posso né intendo qui ripercorrere la pregnanza del ruolo dell'intellettuale a livello etico, politico ed educativo. Da anni insisto sulla figura dell'insegnante come intellettuale e nel contributo che apre questo numero (come aprì a suo tempo i lavori del convegno) ho modo di argomentare distesamente al riguardo.

Voglio, invece, richiamare l'attenzione sui motivi per cui riflettere su questo tema o richiamare l'attenzione su certi personaggi sia oggi urgente e non si possa risolvere in un puro e semplice esercizio retorico.

La maggior parte dei personaggi trattati in questi contributi sono nati nella prima metà del Novecento ed hanno vissuto le vicende della dittatura e della guerra, talora anche impegnandosi in prima persona – ovviamente, i più vecchi – nella Resistenza e, spesso, dopo la proclamazione della Repubblica, nella politica militante, nei Partiti o addirittura in Parlamento. Ma anche senza una militanza politica, tutti questi personaggi – e penso anche ai più giovani o a chi ha scelto la strada dello spettacolo – hanno fatto delle loro scelte un'occasione per testimoniare il loro impegno civile e la loro visione del mondo e per suscitare problemi, voglia di riflettere, spinta verso un futuro migliore: testimoni di un tempo, di ideali e, insieme, esempio di coerenza, di tensione morale e di spirito critico.

Ciò li ha resi a lungo protagonisti della vita italiana, della rinascita e del rinnovamento di un Paese stremato da un regime e da una guerra e animato dalla voglia di cambiamento e di crescita grazie a parole-chiave come solidarietà, condivisione, allargamento delle conoscenze, ricostruzione.

Oggi le parole d'ordine del nostro tempo e del nostro mondo sono indubbiamente cambiate, mentre la memoria di un passato neppure troppo lontano si è affievolita. Ciò che la generazione dei nostri padri

7 - Presentazione

temeva è tornato allettante; il principio di realtà ha ripreso il centro della scena imponendo l'egoismo sulla solidarietà, il principio "dell'ottenere tutto e subito" e con il minimo sforzo sulla lentezza riflessiva; l'opinione sulla conoscenza che cerca oltre le apparenze; l'ignoranza sempre becera e qualunquista, sull'esperienza accertata e metodologicamente vagliata.

Quella intellettuale è diventata una specie in via d'estinzione: da un lato, ci sono i *soi-disants* intellettuali, che fanno bella mostra di sé in televisione, blandendo, per un verso, gli umori degli ascoltatori e, per l'altro, i detentori del Potere a cui si affiancano soddisfatti; dall'altro, ci sono, per dirla con Salvemini, i pazzi malinconici che ancora continuano ad inseguire le loro istanze utopistiche, la loro voglia di comprendere quanto li circonda e di segnare ed insegnare una strada. Ma sono sempre meno o, meglio, sono sempre più ridotti ad un angolo.

Ecco allora che è urgente tornare a riflettere sul significato di questa figura, sul ruolo dell'intellettuale, sui suoi doveri morali e politici, nel senso più ampio e nobile del termine.

O troviamo il modo di far riemergere, dalle sabbie mobili il cui il nostro tempo sembra lasciarsi inghiottire, una figura di questo tipo, mai alleata con il Potere, sempre protesa verso il futuro e addirittura profetica, o dovremo rassegnarci all'invito di Epicuro a vivere nascosti, quell'invito che anche Cartesio raccolse tra Cinque e Seicento. Ma se saremo costretti a ritirarci in noi stessi, ciò significherà che saremo stati costretti ad abdicare al nostro dovere di esseri umani.

Giovanni Genovesi
Presidente SPES

Ma perché proprio l'intellettuale?

Giovanni Genovesi

È l'Illuminismo che dà vita all'intellettuale con una larga visione educativa del mondo che esporta in tutte le terre conosciute fino a che non sembra venuto il momento che sia lui, l'insegnante, a essere l'intellettuale. Ci saranno ancora dei tempi di transizione, ma alla fine di questi tempi anche l'immaginario collettivo farà sua l'idea. L'importante che anche il ministero dell'Istruzione se ne convinca e non continui a far finta di essere ancora ai tempi di Plauto.

The social, political, and cultural role of the Intellectuals is defined by Enlightenment philosophers and thanks to them, this concept is widespread all around the world. Time is ripe for a new consideration of the role of the teaching activity: a teacher is an intellectual. It is a long road to the consciousness of common people, but I hope that this idea can triumph. Therefore, Ministry of Education must understand this concept and must not defend an obsolete and preservative situation.

Parole chiave: scuola, insegnanti, intellettuali, formazione, secondaria unica

Keywords: school, teacher, intellectuals, training, unified high school

1. Incominciando: chi è l'intellettuale?

In questa mia apertura del Convegno della SPES del 2022 non parlo del supporto che l'intellettuale può dare all'insegnante, ma del fatto che paragono e, anzi, vorrei che fosse più chiaro possibile che è l'insegnante colui che è esso stesso un intellettuale.

D'altronde non poteva che finire così, visto che la figura di studioso che prese forma con la corrente culturale dall'Illuminismo¹ si caratterizzò proprio per l'impegno educativo, basti pensare ai mostri sacri di Rousseau e di Kant.

Per essere senza nessuna riserva mentale, io credo che una scuola non possa essere educativa se la guida che la manda avanti e la gestisce non abbia le caratteristiche dell'intellettuale che in quanto tale ha già compiuto il salto dall'insegnante, che non è altro che un impiegato

¹ Cfr. L. Goldmann, *L'Illuminismo e la società moderna*, tr. it., Torino, Einaudi, Torino 1967; E. Cassirer, *La filosofia dell'Illuminismo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1973.

che pensa di svolgere con la maggiore passione e attenzione possibile il suo lavoro, cercando di andare oltre, a perseguire l'ideale dell'educatore.

Per quanto riguarda colui che fa la scuola è proprio questa aspirazione a perseguire un ideale di cui è consapevole di almeno due aspetti: il primo che, in quanto ideale, non potrà raggiungerlo mai e il secondo che cerca di essere un intellettuale per fare al meglio il proprio mestiere d'insegnante, ossia cercando di accrescere la sua *venatio sapientiae* (cacciagione di conoscenza), come avrebbe detto Niccolò Cusano (1401-1464)², per migliorare la vita civile dell'essere umano attraverso l'educazione³.

E l'educazione, sia pure aurorale, sarà l'intellettuale a metterla in circolo.

2 . *Quando nasce l'intellettuale?*

Lo so che sapere chi sia l'intellettuale è un argomento che ha fatto spendere bottiglie d'inchiostro per libri e giornali ma di un fatto si può essere certi che la parola non la si trova prima dell'Illuminismo. Ossia non prima di quando, in nome del lume della ragione, si cerca di diffondere le conoscenze tra il popolo attraverso un grande impegno divulgativo che creò tanti giornali e l'*Enciclopedia (Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des metiers)*, la grossa impresa editoriale di Denis Diderot e del matematico Jean-Baptiste Le Rond d'Alembert che vuole rivolgersi a strati sempre più ampi della popolazione, e creando una nuova figura di studioso, appunto l'intellettuale dall'impegno educativo, che estende le certezze a tutti e per tutti campi del sapere.

Erano figure non nuove, si pensi a Isocrate o a Cicerone, a Dante, a Ariosto e Machiavelli che però non potevano abbandonare l'elitarismo proprio per carenze tecniche di veloce riproduzione delle opere che erano incapaci di rivolgersi a un popolo che non avevano potuto creare.

Un fenomeno simile, come già detto, si verificherà non prima del Settecento, quando Diderot e D'Alembert misero sulla piazza

² Cfr. L. Bellatalla e G. Genovesi, *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano, sub specie educationis*, Roma. Anicia. 2018.

³ Una finalità puramente illuministica *ante litteram*

l'*Enciclopedia* che uscì in mezzo a giornali e fogli informativi i più diversi.

In questo contesto di una società che stava rapidamente cambiando, affamata di informazione e di conoscenza, il termine “intellettuale” prese forma quale sostantivo per indicare lo studioso che si occupa, come già detto, di problemi educativi.

“Furono gli illuministi francesi a propiziare questo nuovo uso del termine, a partire da Diderot, il quale, nella sua celebre *Lettre sur la liberté de la presse*, segna probabilmente il transito dal *clericus* tardo medievale all'intellettuale in senso moderno”⁴.

3. *I grandi intellettuali e le correnti illuministiche*

Kant contribuì non poco a rafforzare l'Illuminismo⁵ e non è certo un caso che fenomeni di illuminismo coraggiosi e di forte eticità si riscontrino con l'*affaire* Dreyfus, su cui vale spendere qualche riga.

Il 13 gennaio del 1898 lo scrittore Émile Zola pubblica sul giornale l'“Aurore littéraire, artistique, sociale”, la famosa lettera a M. Félix Faure, Presidente della Repubblica, dal titolo: *J'accuse*, che difende Dreyfus e condanna la politica del governo francese. E così scrive: “Sono uno scrittore libero, che ha dedicato la propria vita al lavoro, che domani rientrerà nei ranghi e riprenderà la propria opera interrotta ... E per i miei quarant'anni di lavoro, per l'autorità che la mia opera ha potuto darmi, giuro che Dreyfus è innocente”. E conclude: “Sono uno scrittore libero, che ha un solo amore al mondo, quello per la verità”⁶.

Il giorno seguente, il 14 gennaio, appare sull'“Aurore” una dichiarazione firmata da un gruppo di vari cittadini (scrittori, scienziati, docenti universitari, professionisti), di protesta sulle irregolarità nel processo Dreyfus. Il 23 gennaio il ministro Clemenceau, elogiando i firmatari li chiama *intellettuali*. E così il termine nel linguaggio politico e giornalistico, e la parola *intellectuel* divenne d'uso comune.

E la scia dell'Illuminismo ci segue fino al Positivismo e oltre i cui intellettuali sono pronti a una valorizzazione della scienza e a una rigorosa difesa della sua indipendenza da ogni intromissione che la ren-

⁴ Vincenzo Vitale, “Dreyfus è innocente!” Così Zola inventò l'intellettuale moderno, Il Dubbio, 7 agosto 2018.

⁵ Cfr. Immanuel Kant, *Cos'è l'Illuminismo*, tr. it., Roma, Editori Riuniti, 2017.

⁶ Cfr. Vincenzo Vitale, *Dreyfus è innocente!* ..., cit.

da "serva o cortigiana", così come nel settore letterario si dicevano promotori del dissenso, del cambiamento.

E a me pare che anche il tema dell'*engagement*, dell'impegno di scrittori o intellettuali, ripreso, negli anni Quaranta, da Jean Paul Sartre, abbia indubbiamente toni decisi in nome della irrinunciabile ragione della libertà di critica⁷.

4. Tomas Maldonado: definizioni e funzioni dell'intellettuale

Praticamente sono gli intellettuali nati dall'Illuminismo che, come scriveva Tomas Maldonado nel suo saggio del 1995, "con il loro pensiero indocile, anzi spesso sovversivo, hanno contribuito a mettere in crisi i valori fondanti dei dogmi, delle credenze, dei costrutti ideologici vigenti nelle società e culture di appartenenza"⁸.

La conclusione del saggio di Maldonado è che egli giudica l'intellettuale "come un risvegliatore di coscienze"⁹.

Io condivido in pieno una simile conclusione, e come ho detto più volte, non credo che l'intellettuale sia una figura che non ha futuro altrimenti non l'avrei messo come invito a identificarsi e a essere identificato con l'insegnante che aspira a perseguire l'ideale per essere educatore.

In effetti l'educatore ha proprio questo compito, di "risvegliatore di coscienze", alla cui figura ideale mi sono rifatto articolandola in dodici punti particolari.

E certamente di anima squisitamente illuminista è questa affermazione di Pier Paolo Pasolini che probabilmente gli costò la vita neppure un anno dopo a Ostia, il Giorno dei Morti 1975¹⁰:

"Io so perché sono un intellettuale, uno scrittore, che cerca di seguire tutto ciò che succede, di conoscere tutto ciò che se ne scrive, di immaginare tutto ciò che si sa o che si tace, che coordina fatti anche lontani, che mette insieme i pezzi disorganizzati e frammentari di un intero e coerente quadro politico, che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero".

⁷ Cfr. Jean Paul Sartre, *L'esistenzialismo è un umanesimo*, tr. it., Roma, Armando, 2007.

⁸ Tomas Maldonado, *Che cos'è un intellettuale?*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1995.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Giovanni Genovesi, *Pier Paolo Pasolini, educatore e intellettuale*, in SPES, "Rivista di Politica, Educazione e Storia", n. 17, aprile-maggio 2022.

Così Pier Paolo Pasolini definiva sulle pagine del quotidiano milanese il mestiere dell'intellettuale, facendo un lucido esame dello scoppio della bomba alla Banca dell'Agricoltura a piazza Fontana a Milano nel dicembre 1968.

Ma a quasi cinquant'anni di distanza la definizione è ancora attuale? Io credo che in buona parte corrisponda a una verità e, pertanto, sia del tutto inutile chiedersi se l'intellettuale è un attore sociale ormai senza futuro?¹¹.

5. *Scienza dell'educazione e insegnanti*

Detto questo, credo che sia inevitabile stilare i punti che riguardano direttamente chi è l'insegnante che io considero, con decisione, come un intellettuale

È, pertanto, da ribadire che la scuola e, quindi, l'insegnante che la crea e la regge servono ancora se viene bene organizzata la prima e lavora nel modo giusto il secondo, perché senza di essa che diffonde con sistematicità l'educazione l'uomo resterebbe un animale.

Io ho la ferma speranza, seppure messa a dura prova dagli eventi geopolitici di questi ultimi anni, che la scuola, se non viene impedita, depauperandola di buoni insegnanti culturalmente e professionalmente preparati, auto-chiamati e che siano meglio pagati, riuscirà a mettere un freno al troppo veloce cammino verso il male.

È questo l'*ánemos* che sorregge il coraggio dell'utopia che, pur sapendo, fortunatamente, di non poterla mai raggiungere, ci regala quell'idea regolativa che ci aiuta a perseguirla senza mai cedere di un passo.

Ebbene, questo è il modello di scuola cui si ispira l'insegnante che segue la Scienza dell'educazione di cui la scuola come l'educazione formano l'oggetto di ricerca.

Questo, ripeto, è l'insegnante che ha per modello di scuola quello derivato dalla Scienza dell'educazione¹², i cui "mattoni" della sua co-

¹¹ Quando ho preso parte a scritti sul rapporto tra Intellettuali e educazione ho sempre sostenuto l'utilità della presenza dell'intellettuale come critico e non che non possa far altro che esaminare quanto è successo. Cfr. Giovanni Genovesi, *Intellettuali e educazione*, in *Ensayos em homenagem a Joaquim Ferrera Gomes*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 1998.

¹² Sulla Scienza dell'educazione rimando a tre mie pubblicazioni: *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2005, *Io la penso così. Riflessioni sulla scuola e sull'educazione*, Roma,

struzione sono indistruttibili, ossia sono concetti.

È questo l'insegnante che io rendo responsabile di fare la scuola. Perché è l'insegnante che tende sempre a essere un educatore quello che io chiamo un intellettuale, come cerco di spiegare qui di seguito.

Venti anni fa, già avevo parlato dell'insegnante come intellettuale,¹³ specie per quell'insegnante che tenta di perseguire la volontà di essere un educatore, ossia il fine che tutti gli insegnanti dovrebbero perseguire, a prescindere da poterlo raggiungere dato che essere educatore è un ideale come la stessa educazione e, quindi, non sarà mai una realtà.

E una simile tensione di perseguire l'ideale del loro mestiere o della loro professione vale per qualsiasi lavoratore. Non so gli ideali di ogni lavoro ma so bene che cosa è e che cosa significa, appunto, un fine che si perseguirà tutta la vita.

Ogni artigiano o professionista che è consapevole di incamminarsi su questa strada io lo definisco un intellettuale. Non è certo una novità una tale attribuzione visto che già nel basso Medioevo era costume appellare “maestro” ogni individuo che avesse frequentato la bottega artigiana e avesse dato mostra positiva di sé nel lavoro insegnato in quel contubernio, pur senza che sapesse del tutto i classici del trivio e del quadrivio: si pensi a Leonardo da Vinci, uscito dalla bottega del maestro Verrocchio, o a Niccolò Machiavelli uscito dallo studio notarile di suo padre, due geni cui nessuno negherebbe oggi l'appellativo di intellettuale.

6. *L'insegnante come intellettuale: i punti*

Ecco, dunque, l'elenco dei punti che definiscono chi è l'insegnante come intellettuale:

1. La caratteristica fondamentale dell'intellettuale, allora come ora, è il *profetismo*, ossia la capacità di intuire il futuro per lavorare per un tempo che ancora non c'è, ma che l'intellettuale sa immaginare sia pu-

Anicia, 2014 e *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in “Rassegna di Pedagogia”, Anno LXXV, gennaio-giugno 2017.

¹³ G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, con la collaborazione di A. Avanzini e P. Genovesi, Milano, Angeli, 2002 e poi nel 2007, *L'insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Tirrenia (Pisa), Edizione del Cerro, 2007, pp. 10-36.

re a livello aurorale.

2. Un'altra caratteristica dell'intellettuale, strettamente agganciata al profetismo, ossia la cultura che gli permette di capire cosa sta succedendo intorno a lui in particolare con l'occhio al suo lavoro per farne oggetto di miglioramenti funzionali per il suo lavoro stesso.

3. Una terza caratteristica dell'intellettuale è quella dell'intuizione ossia delle ipotesi congetturali con le quali si possa argomentare sull'esistenza che ancora non c'è ma che lui sa che esiste.

4. Una quarta caratteristica dell'intellettuale è la curiosità di sapere le cose che coinvolgono la sua vita stessa e il suo lavoro per poter essere pronto a pensare e dare una risposta adeguata. Questa caratteristica di una bulimica curiosità intellettuale, che sempre pensa di non essere soddisfatto della risposta trovata perché è convinto di poter trovare un'altra risposta altrettanto soddisfacente e così sempre continuando. Quindi leggere, leggere, leggere.

5. Una quinta caratteristica è la capacità di far domande che gli permetta di dare il via a quel metodo che Socrate chiamava *maieutica* che serve per trarre fuori dal soggetto interrogato quanto serve a capire chi sia, cosa pensa, se dice ripetendo quanto appreso oppure dice cercando di pensare originalmente, se è assertorio o problematico o sfuggente per non rivelare la propria umanità quale punto di contatto per agganciarsi all'altro.

6. Una sesta caratteristica è di cercare ciò che può dare un significato alla sua vita che di per sé non ce l'ha.

7. Una settima caratteristica è quella, come diceva S. Giovanni, di *fare la verità*, ossia una delle verità significanti e significative fra tutte quelle che possano illuminare, ossia riempire di ragione noi e gli altri.

8. Una ottava caratteristica è quella di esercitare l'intuizione per essere in grado di riunire in maniera significativa i pezzi raccolti cercando di capire cosa ancora non c'è, ma lui sa che ha una possibilità di esistere.

9. Una nona caratteristica è quella di cercare un rimedio con la scuola avendo sempre presente che come già, rilevavano Leopardi¹⁴ e poi Gramsci¹⁵, Pasolini¹⁶ e anche l'art. 3 della stessa nostra Costituzione¹⁷, uno dei compiti più importanti della scuola è di arrestare, in un mondo borghese che mai c'è riuscito, la corsa verso il baratro, educativamente disastroso, della diseguaglianza sociale.

10. Una decima caratteristica è di essere certo che niente è mai certo prima di aver verificato e, comunque, che il dubbio è il pane ideale dell'intellettuale e è il pane della scienza che l'intellettuale più ne mangia più diventa acuto e intelligente.

11. Una undicesima caratteristica è di aver contratto l'abitudine di leggere, perché sempre infinite sono le domande che si pone e sola la lettura gli può dare le risposte che cerca o che suggerisce.

¹⁴ Cfr. Giovanni Genovesi, *Il sogno di Giacomo. Leopardi e la scuola*, Roma, Anicia, in corso di stampa.

¹⁵ Cfr. Giovanni Genovesi, *Il "mio" Gramsci* su educazione, scuola e oltre in "Spes - Rivista di Politica, Educazione e Storia", IX, 7, 2017, pp. 3-40.

¹⁶ Cfr. Giovanni Genovesi, *Pier Paolo Pasolini: educatore e intellettuale*, cit.

¹⁷ Recita l'art. 3 della Costituzione: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di origine, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini. Impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese". In queste righe la Costituzione chiama in causa la scuola che ha, in effetti, un'importanza decisiva nel garantirla come l'istituzione che combatte sistematicamente l'ignoranza, l'ostacolo tra i maggiori a fruire della libertà e dell'uguaglianza.

12. Una dodicesima caratteristica è, come ci dice Maldonado, che “il comun determinatore degli intellettuali è l’eterodossia... E per eterodossi si deve intendere tutti coloro che, in un modo o nell’altro, agiscono in contrapposizione ai dogmi, ai corpi dottrinali, ai modelli di comportamento, agli ordinamenti simbolici, e anche agli assetti di potere esistenti. Tutta gente che voleva fare cose nuove. Ribelli, oppugnatori, antagonisti, trasgressivi, insomma dissidenti per vocazione, e in certi casi apertamente eversivi, rivoluzionari. La tradizione degli eterodossi è sicuramente la tradizione degli intellettuali”¹⁸. Certo è che l’insegnante in quanto intellettuale non potrà mai colludere con il potere costituito, ma ne sarà sempre un vigile critico¹⁹.

7. Concludendo con amarezza ma con speranza

Ora, le dodici caratteristiche elencate richiedono il tempo di essere pensate e approfondite e, quindi, di cercare gli strumenti, sostanzialmente i libri, che insegnino come saper vedere il mondo in modo diverso da quello che è stato surgelato o mummificato.

Ebbene, se queste sono da vedere come le caratteristiche medie di un intellettuale, sia pure modulate secondo i soggetti, ne debbono essere sprovvisti proprio gli insegnanti che ne dovrebbero avere più bisogno perché il salto dall’essere insegnante alla tensione al divenire educatore è, come diceva Freud, più impossibile che in qualsiasi altro mestiere?²⁰.

Se abbiamo prove per argomentare il contrario, allora significa che il modo di formare e poi reclutare insegnanti sono del tutto sbagliati, cosa peraltro molto probabile vista la mancanza di qualsiasi affidabile progetto di formazione dal luglio 2008 e di prove di reclutamento concorsuale assolutamente sballate.

Eventi del genere finiscono per aumentare la già grandissima parte di coloro che influenzano negativamente, a prescindere dal grado d’istruzione raggiunto, l’immaginario collettivo che non riesce a concepire un insegnante come un intellettuale, anche perché, probabilmente, non avendo riflettuto affatto sul problema, pensa che l’insegnante faccia la sua professione a caso.

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹

²⁰ Cfr. S. Freud, *Analisi terminabile e interminabile*, in *Opere*, tr. it., Milano, Bollati Boringhieri, 2003, vol. XI, p. 531.

Tutto questo deriva anche dal modo in cui il nostro Stato non ha mai avuto cura per la formazione e per il reclutamento del personale docente, perdendo tempo nella costante sottrazione di tempo all'insegnante per baggianate burocratiche e per evitare di alzare il loro trattamento economico da fame adducendo come scusa il fatto che lavorano male e poco.

Insomma, il ministero dell'istruzione non sa neppure come i docenti facciano a fare scuola con tutte le inutili trappole burocratiche che scocciano e affaticano i docenti magari anche per andare a ascoltare il comitato di valutazione senza nessun programma e finalità. Ma dov'è l'insegnante? Mah, forse è a insegnare o forse a ascoltare un membro del Comitato di valutazione che non sa cosa valutare come dover valutare a quattro giorni che è cominciata la scuola?

Come in una commedia di Plauto dove (cito a memoria) uno dei personaggi domanda al suo compagno se ha visto di recente Ennio Sulpicio e si sente rispondere: "O è morto o fa il maestro!"²¹. Ma forse il nostro Stato crede di essere ancora ai tempi di Plauto?

Spero tanto, ma non ci credo affatto. che il ministero, ritornando sui suoi passi (quando mai?) costituisca una scuola biennale universitaria per la formazione dei docenti secondari unici con un primo anno propedeutico e un anno contenutistico con non meno di dieci lezioni impostate a regola d'arte, spiegando e mostrando come deve essere una lezione, il punto forte della scuola gestita da insegnanti intellettuali, pagati decentemente²².

²¹ Il pezzo sull'insegnante come intellettuale l'ho ripreso, integrandolo, dal mio saggio "La scuola serve ancora. "Sta come torre ferma che non crolla/giammai la cima per soffiar di vento" (Dante, Purg. C. V), Roma, Anicia, 2022, pp. 315-317

²² Per l'argomento spinoso della scuola di Formazione docenti secondari, rimando al mio articolo *Formazione docente e scuola superiore unica*, in "Ricerche Pedagogiche", Anno LVI, n. 224-225, pp. 9-26.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVI, n. 19, gennaio – giugno 2023, pp. 19-30

Consapevolezza e responsabilità, illusione e disillusione della partecipazione politica. I nidi di ragno di Italo Calvino

Lucia Ariemma

La democrazia, dice John Dewey, è “qualcosa di più di una forma di governo. È soprattutto un tipo di vita associata”, un’esperienza vissuta quotidianamente perché partecipata consapevolmente. A partire da questo assunto, viene proposta una rilettura di due romanzi di Italo Calvino, Il sentiero dei nidi di ragno e La giornata di uno scrutatore, nei quali emerge la difficoltà dell’autore di riconoscere, nell’immediato Dopoguerra, la capacità di costruire sulle macerie del fascismo una democrazia realmente consapevole e partecipata grazie all’intellettuale, che si pone come guida della propria comunità.

As John Dewey said, democracy is more than a political form: it is a mode of associated living, a daily experience characterized by consciousness and participation. Starting from this axiom, we offer a rereading of two novels by Italo Calvino, The Path to the Spiders Nests and A Day of a Scrutinizer in which we can see how is difficult building a truly conscious and participatory democracy on the rubble of Fascism, thanks to literates, who set themselves up as leaders of their community.

Parole chiave: Democrazia, partecipazione, consapevolezza, intellettuale, emancipazione

Keywords: Democracy, Participation, Consciousness, Literate, Emancipation.

1. Premessa: l’attualità di Calvino

La scelta di parlare di Italo Calvino in un Convegno su “Intellettuali ed educazione nell’Italia repubblicana” è stata dettata non tanto dalla considerazione che proprio quest’anno ricorre il centenario della nascita, quanto dalla rilettura dei suoi scritti dai quali emerge l’attualità di certe sue posizioni e la conseguente necessità, a mio parere, di riproporre la lettura di alcuni suoi romanzi e racconti cogliendone certi spunti di educazione alla cittadinanza attiva e partecipata, di educazione alla “politica”, ossia alle scelte consapevoli e responsabili: Calvino descrive, in altre parole, un ritorno alla partecipazione democratica alla *res publica* dopo gli anni bui del fascismo, durante i quali, peraltro, lo scrittore ha preso parte attiva alla Resistenza.

Nato a Santiago de Las Vegas, a Cuba, il 15 ottobre 1923 da genitori liguri (la famiglia risiedeva in quegli anni a Cuba perché il padre,

agronomo, dirigeva nell'isola caraibica una stazione sperimentale di agricoltura e una scuola di agraria), si trasferì con la famiglia a Sanremo ad appena tre anni e qui visse gli anni della sua formazione durante la Seconda Guerra Mondiale. Nel 1943, dopo l'8 settembre, si sottrasse all'arruolamento forzato delle truppe fasciste partecipando attivamente, come si è detto, alla Resistenza. Dopo la Liberazione, militò nel Partito Comunista Italiano, conservando tuttavia una posizione critica nei confronti del Partito, che abbandonò all'indomani degli eventi del 1956 in Ungheria, pur continuando a mantenere un rapporto molto stretto con la Sinistra italiana.

Appare evidente, quindi, come Calvino abbia attraversato le esperienze più significative della storia intellettuale del secondo dopoguerra, mantenendo sempre un forte rigore razionale che lo ha spinto a tentare di comprendere i vari aspetti della realtà, che gli è sempre apparsa come un dedalo inestricabile. La sua produzione è stata caratterizzata da una ricerca letteraria, politica e ideologica continua, dalla necessità di dare una risposta, in chiave razionale ed emotiva ad un tempo, alla complessità di una realtà che gli è apparsa sempre più come un labirinto nel quale era difficile trovare la via d'uscita. Insomma, la narrativa di Calvino è stata caratterizzata da due aspetti fondamentali: la consapevolezza della complessità della realtà ed il tentativo di “entrare dentro” tale complessità, di comprenderla, di padroneggiarla, da una parte, e la coscienza della difficoltà di rappresentare tale complessità, dall'altra parte. Egli è senza dubbio uno dei narratori più importanti del secondo Novecento, dato che “attraversa, sempre da protagonista, la cultura italiana”¹; negli anni del dopoguerra, caratterizzati dalla volontà di tutto il Paese di lasciarsi alle spalle le crudeltà di una dittatura e di una guerra, egli “prende le distanze sia dall'ottimismo prospettico dello scrittore neorealista ‘ingenuo’ che credeva nella possibilità di riscatto della classe operaia e contadina, sia dal pessimismo esistenziale e storico degli intellettuali che coglievano l'inadeguatezza del progetto rispetto ai rapporti di forza reali”².

2. *Democrazia e partecipazione*

Pertanto, come si è avuto modo di dire, gli anni dell'immediato dopoguerra sono per Calvino cruciali per la sua formazione politica ed

¹ C. Benussi, *Introduzione a Calvino*, Roma-Bari, Laterza, 1989, pp. 155-156.

² *Ibidem*.

artistica. Egli si rende ben presto conto che quel motto con il quale si è parafrasata (e mal interpretata) una frase di Massimo D’Azeglio (“Fatta l’Italia, ora bisogna fare gli italiani”³) sembra quanto mai attuale, considerate le incredibili sperequazioni che caratterizzano il Paese: al di là di una condizione di maggiore benessere che caratterizza la popolazione del Nord dell’Italia, molto forti sono le disuguaglianze culturali e linguistiche; un gap, questo, che avverte anche Raffaele Laporta negli anni Settanta del Novecento, e per il quale prova a suggerire una “terza via” dell’educazione, una forma di educazione, cioè, a carattere autonomo ed autogestito, rispettoso degli interessi, dei bisogni, delle capacità dei soggetti da educare, che cerchi, inoltre, in una realtà complessa ed articolata come quella dell’Italia degli anni Settanta, di superare questa distanza economica, sociale, culturale, tecnica e tecnologica tra il Nord e il Sud, che appariva abissale⁴. Inoltre, nel Meridione cresce la criminalità organizzata, che da sempre ha determinato una partecipazione alla vita comunitaria meno attiva e meno “sentita”. Va infatti detto che democrazia e partecipazione sono tra loro direttamente proporzionali, si autoalimentano. È sempre opportuno, a questo proposito, il ricordo di quanto diceva a questo proposito John Dewey: “Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È soprattutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività”⁵. Ciò significa che la democrazia, per poter essere realmente tale, dev’essere vissuta ogni giorno; vivere appieno questo “tipo di vita associata” significa essere pronto a mediare, a negoziare, a dirimere conflitti, soprattutto a trovare nuove vie di consolidamento della democrazia nella realtà quotidiana.

Calvino intraprende questa strada: la partecipazione, nei suoi testi,

³ “Il primo bisogno d’Italia è che si formino Italiani dotati d’alti e forti caratteri. E pur troppo si va ogni giorno più verso il polo opposto: pur troppo s’è fatta l’Italia, ma non si fanno gli Italiani” (M. D’Azeglio, *I miei ricordi*, Firenze, G. Barbera Editore, 1867, p. 7).

⁴ R. Laporta, *L’autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

⁵ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, Sansoni, 2004, p. 95.

diventa un dispositivo di presa di coscienza di una serie di problemi, di questioni che ancora oggi sono il cuore del nostro essere cittadini e che ancora oggi non possiamo dirli del tutto risolti. Calvino, direbbe Piero Bertolini, “sta con la democrazia”⁶, quella democrazia che, come afferma Franco Cambi, è “partecipazione, decisione-insieme, costruzione della ‘volontà generale’, ma è anche pluralismo, riconoscimento e valorizzazione delle differenze e, ancora, tecnica della decisione attraverso scambi, confronti, accordi non univoci, ma tendenzialmente tali, poiché regolati dalla ‘volontà generale’ e dal ‘bene comune’”⁷.

3. *Ruoli e compiti dell'intellettuale*

Ed è proprio in questa direzione che si muove Calvino. Come abbiamo visto nel rapido scorcio biografico, egli ha fatto della partecipazione attiva il suo vessillo anche come intellettuale. È significativo, a questo proposito, quanto scrive nel suo saggio *Il midollo del leone*, pubblicato nella raccolta *Una pietra sopra*, a proposito dell'intellettuale: “Noi crediamo che l’impegno politico, il parteggiare, il comprometersi sia, ancor più che dovere, necessità naturale dello scrittore d’oggi, e prima ancora che dello scrittore, dell’uomo moderno”⁸. Egli si pone, infatti, dalla parte di chi crede in una letteratura “che sia presenza attiva nella storia, in una letteratura come educazione, di grado e di qualità insostituibile”. Essa deve rivolgersi ad uomini e donne che sono “protagonisti attivi della storia, alle nuove classi dirigenti che si formano nell’azione, a contatto con la pratica delle cose. La letteratura ... deve insegnar loro, servire a loro, e può servire solo in una cosa: aiutandoli a esser sempre più intelligenti, sensibili, mo-

⁶ “Mi pare legittimo, dunque corretto, porsi come prospettiva politicamente vincente la necessità di essere con la democrazia in quanto espressione della fondamentale esigenza di conciliare dialetticamente l’interesse (la libertà, le possibilità, la qualità dell’esistenza ecc.) di ogni singolo membro di una comunità con l’interesse (la libertà, le possibilità, la qualità della vita) di tutti. E, nel contempo, la necessità di andare oltre la democrazia in quanto espressione dell’esigenza di non adagiarsi mai in ciò che si è già raggiunto, ovvero di essere sempre in una tensione verso il superamento di tutte e di qualsiasi forma storicamente realizzata di democrazia” (P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003, pp. 50-51).

⁷ F. Cambi, *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2007, p. 101.

⁸ I. Calvino, *Il midollo del leone*, in *Una pietra sopra*, Milano, Mondadori, 1995, p. 16.

ralmente forte”⁹.

Dunque, ecco ruoli e compiti dell’intellettuale secondo Calvino: l’intellettuale deve schierarsi, deve porsi come punto di riferimento e come guida senza per questo adeguarsi al contesto: al contrario, deve sapere problematizzare la realtà, ponendo dubbi e domande e tracciando, al tempo stesso, una possibile strada da seguire¹⁰. Non a caso, *Il midollo del leone* costituisce un punto di svolta nella poetica neorealista dell’autore: pur sottolineando ancora il valore educativo e di guida morale della letteratura, a partire da questo saggio prende le distanze dalla dimensione documentaria e sottomessa alle idee di partito.

Questo è l’approccio presente anche nel suo primo romanzo, *Il sentiero dei nidi di ragno*, nel quale egli ha in animo di raccontare un “pezzo” di lotta partigiana. Lo stesso Calvino, nella prefazione al romanzo scritto qualche anno dopo la sua prima pubblicazione, prova a chiedersi come questo scritto possa inserirsi nel filone nascente di romanzi e racconti sulla recentissima storia della resistenza partigiana, che aveva sottratto l’Italia al dittatore fascista per restituire ai suoi cittadini la pienezza dei diritti e dei doveri. Ma, per l’appunto, quale storia vuole raccontare Calvino? Quali sono le sue scelte stilistiche ed anche di indirizzo politico-educativo?

La narrativa italiana dell’immediato dopoguerra, spiega l’autore, pone il problema di una “integrazione mancata”: “da una parte il protagonista lirico – intellettuale – autobiografico; dall’altra, la realtà sociale popolare o borghese, metropolitana o agricolo – ancestrale. I tentativi di *Bildungsroman* politico, le storie dei noviziati cospirativi o partigiani d’un protagonismo lirico-intellettuale a contatto col proletariato, che s’affollarono nei primi anni dopo la liberazione, sembrarono la più naturale via per testimoniare sulla Resistenza, ma non riuscirono a rappresentare con accento di verità né il travaglio interiore dei protagonisti né quello epico e collettivo del popolo”¹¹. Di fronte a tale contraddizione, Calvino sceglie di raccontare la Resistenza con gli occhi di un bambino, mantenendo così uno sguardo sbilenco, non diretto, ma mediato dall’ingenuità di un ragazzino. Il protagonista è Pin, un bambino di una decina d’anni abituato alla compagnia degli adulti più che a quella dei coetanei, un “senex puer” che si trova d’un tratto ca-

⁹ *Ibidem*, p. 17.

¹⁰ Su questi temi, si vedano i saggi di Giovanni Genovesi e Vincenzo Sarracino presenti in questo volume.

¹¹ I. Calvino, *Il midollo del leone*, cit., p. 8.

tapultato dentro la Resistenza. Trova la pistola di un soldato tedesco che sta con la sorella prostituta (e della quale, nella sua inconsapevolezza di bimbo, va fiero perché conosce un po' tutti e quindi tutti lo conoscono) e che nasconde in un posto misterioso, dove - egli dice - i ragni fanno i nidi. Pin vive nella vecchia Sanremo come un bambino adultizzato, che ascolta le conversazioni esplicite, ma per lui mai del tutto chiare, dei grandi, ma è pur sempre bambino, che perciò spesso non ha una completa consapevolezza di ciò che gli accade attorno.

Neanche gli uomini e le donne della Resistenza descritta nel romanzo sono pienamente consapevoli di ciò che accade intorno a loro: quella descritta da Calvino è la Resistenza non degli eroi, ma dei "peggiori", com'ebbe a dire lui stesso nella prefazione al romanzo, di quelli che sono finiti in questi gruppi un po' per caso, un po' perché non sapevano dove andare, coloro che hanno agito sulla "elementare spinta di un riscatto umano" che li ha fatti diventare "forze storiche attive" nonostante il loro lasciarsi trasportare dagli eventi. Gli uomini che ha radunato attorno a sé il partigiano Dritto sono "ladruncoli, carabinieri, militi, borsaneristi, girovaghi. Gente che si accomoda nelle piaghe della società e s'arrangia in mezzo alle storture, che non ha niente da difendere e niente da cambiare"¹², come li definisce il Commissario Kim, colui che, al contrario, sa cosa vuol dire essere parte della Resistenza. Kim sa di essere nel giusto: "Noi, nella storia, siamo dalla parte del riscatto, loro dall'altra".

Questa è la Resistenza che vuole narrare Calvino: una Resistenza picaresca, che polemizza sia con la "rispettabilità ben pensante" di coloro che "approfittano di ogni aspetto contingente di quell'epoca – gli sbandamenti della gioventù postbellica, la recrudescenza della delinquenza, la difficoltà di stabilire una nuova legalità – per esclamare: 'Ecco, noi l'avevamo sempre detto, questi partigiani, tutti così, non ci vengano a parlare di Resistenza, sappiamo bene che razza d'ideali...'"¹³. In risposta a questo dire comune, egli decide di non rappresentare i "migliori partigiani", ma "i peggiori possibili, metterò al centro del mio romanzo un reparto tutto composto di tipi un po' storti. Ebbene: cosa cambia? Anche in chi si è gettato nella lotta senza un chiaro perché, ha agito un'elementare spinta di riscatto umano, una spinta che li ha resi centomila volte migliori di voi, che li ha fatti diventare forze storiche attive quali voi non potrete mai sognarvi di es-

¹² . Calvino, *Il sentiero dei nidi di ragno*, Milano, Mondadori, 1993, p. 114.

¹³ I. Calvino, *Presentazione a I sentieri dei nidi di ragno*, cit., p. XIII.

sere!”¹⁴.

Il più inconsapevole di tutti è proprio Pin, piccolo orfano adultizzato ma che della vita degli adulti non comprende le dinamiche; per questo motivo è lontano dagli stessi adulti, ma viene respinto anche dai coetanei; si vanta di una sorella prostituta che conoscono tutti, pensa di entrare nelle Brigate Nere ma invece, per un caso, conosce Lupo Rosso e comincia a seguirlo. Ma si perde tra i “nidi di ragno”, per quei luoghi indefiniti che lui solo conosce (in realtà i ragni non fanno i nidi, il suo è un vagare fiabesco senza una meta precisa, è un agire senza una motivazione reale), finché incontra Cugino, un partigiano, l’unico adulto che sembra riconoscergli un ruolo adeguato all’età e sembra mostrargli quell’affetto e quella tenerezza che in fondo cerca. Così, in questo confronto continuo con gli altri alla ricerca del suo posto nel mondo, Pin analizza gesti e desideri altrui per capire che tipo di persona vuole diventare. È, insomma, un romanzo di formazione, dissimile tuttavia dai tentativi di *Bildungsroman* nati subito dopo la Liberazione, i quali non sempre riuscirono, tuttavia, a rappresentare “con accento di verità” il tormento dei protagonisti della Resistenza, né quello corale del popolo.

In altre parole, il messaggio di Calvino è che un insieme di persone non costituiscono per loro stessa natura una comunità: i partigiani della brigata del Dritto hanno in comune la volontà di riscatto e di emancipazione, ma non possono riconoscersi come comunità perché manca loro la consapevolezza dell’emancipazione stessa. Dello stesso Pin, Kim si chiede perché mai sia lì a combattere e a rischiare la vita: egli “non sa che combatte per non essere più il fratello di una prostituta”¹⁵, così come i meridionali emarginati della brigata non sanno di combattere per non essere più ai margini. L’idea originaria dell’autore è proprio quella di parlare di un gruppo di “non – eroi” perché privi di coscienza; d’altro canto, il romanzo, afferma Calvino, vuole rappresentare il processo per la maturazione della coscienza stessa: “Finché resterà un solo individuo al di qua della coscienza, il nostro dovere sarà occuparci di lui e solo di lui!”¹⁶.

Insomma, la prospettiva di comunità è quella proposta da Sergio Tramma: nel sottolineare la matrice fortemente politica sottesa all’idea

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ I. Calvino, *I sentieri dei nidi di ragno*, cit., p. 117.

¹⁶ I. Calvino, *Premessa a I sentieri dei nidi di ragno*, cit., p. XIV.

di comunità, egli ne mette in luce gli elementi critici, paragonandola addirittura ad un'araba fenice, dato che, pur essendo certi della sua esistenza, non appare mai in tutta la sua evidenza, ma rimane un'idea astratta sulla cui essenza non possiamo che nutrire dubbi: “La comunità sembra essere un'araba fenice che sorge costantemente dalle proprie ceneri, ma molto spesso sembra tale anche per un altro motivo: perché non è dato vederla, siamo certi della sua forza e della sua esistenza, delle sue capacità rigenerative”¹⁷.

4. *Le contraddizioni della democrazia: La giornata di uno scrutatore*

Democrazia è partecipazione, si diceva nei paragrafi precedenti; quella italiana, si sa, è una democrazia rappresentativa, per cui esercizio fondamentale di partecipazione attiva alla vita democratica è praticare il diritto-dovere di voto. *La giornata di uno scrutatore* è un romanzo ambientato al Cottolengo di Torino il 7 giugno 1953, giorno delle elezioni politiche svoltesi all'indomani della “legge-truffa”. In quell'anno, Calvino si recò in quella struttura che accoglieva persone non autonome affette da disabilità di varia natura non in qualità di scrutatore, ma di candidato del Partito Comunista. In quell'occasione, rimase nel nosocomio solo per una decina di minuti, troppo pochi per poter raccogliere le idee, ma abbastanza per fare emergere considerazioni e perplessità su quel seggio elettorale così particolare; non a caso, la stesura dell'opera, da considerarsi più un racconto che un romanzo breve, si protrasse per dieci anni. Quando, poi, nel 1961, fu nominato scrutatore e passò al Cottolengo due giorni pieni, rimase così turbato che non riuscì a scrivere per mesi: “le immagini che avevo negli occhi, di infelici senza capacità di intendere né di parlare né di muoversi, per i quali si allestiva la commedia di un voto delegato attraverso al prete o alla monaca, erano così infernali che avrebbero potuto ispirarmi solo un pamphlet violentissimo, un manifesto antidemo-

¹⁷ S. Tramma, *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 73-74. La comunità, infatti, non ha di per sé un valore positivo o negativo: “è un concetto denso di problematicità, che obbliga ad affrontare alcuni nodi del tutto politici, riguardanti, in particolare, il tema del rapporto tra il potere locale e quello nazionale, quello delle forme della rappresentanza e della partecipazione, i flussi e in vincoli delle decisioni”. Tale idea forte rappresenta una strada da percorrere antitetivamente “agli individualismi atomizzati della modernità radicalizzata e alle idee e alle pratiche di collettivismi forzati del Novecento” (*Ibidem*, pp. 72-73).

cristiano, un seguito di anatemi contro un partito il cui potere si sostiene su voti (pochi o tanti, non è qui la questione) ottenuti in questo modo”¹⁸.

Protagonista del romanzo è Amerigo Ormea, alter ego di Calvino, attraverso il quale lo scrittore si pone una serie di interrogativi sull’universalità dei valori e dei diritti della democrazia. Amerigo, iscritto al Partito Comunista, viene mandato come scrutatore nel nosocomio torinese; qui, in una giornata uggiosa, davanti ad una platea di elettori così particolari (“idioti portati a votare, o vecchie moribonde, o paralizzati dall’arteriosclerosi, comunque gente priva della capacità di intendere”¹⁹), egli si pone un problema ancora oggi drammaticamente vivo, una delle principali questioni della democrazia rappresentativa, ossia la validità assoluta del principio del suffragio universale e dell’uguaglianza tra tutti i cittadini nella partecipazione, attraverso il voto, all’esercizio della sovranità sancito dalla Costituzione. Tuttavia, ancora una volta la partecipazione al diritto-dovere di voto non può che essere legata ad una scelta consapevole e responsabile, mentre la descrizione dei pazienti elettori lasciano pensare alla totale mancanza di coscienza di quanto accade attorno a loro: c’è fermento al Cottolengo, derivante, però, non dalle elezioni, di cui nessuno tra quegli elettori sapeva nulla, ma piuttosto dalla rottura della routine della vita quotidiana.

Tale ritratto mette in crisi la necessità di garantire “la più ampia e più sicura partecipazione della maggior parte dei cittadini, sia in forma diretta sia in forma indiretta, alle decisioni politiche”, per cui “tutti i cittadini ... debbono godere dei diritti politici, cioè del diritto di esprimere col voto la propria opinione e/o di eleggere chi la esprima per lui”²⁰. La questione che qui viene posta è quella della distanza tra un modello ideale, che prevede la partecipazione alla democrazia di individui tutti uguali, razionali, competenti, e la realtà di una democrazia praticata in maniera apatica, indifferente, inconsapevole: agli ospiti del Cottolengo viene fatto esprimere un voto dalle suore e dai preti che li assistono: il loro è un voto che manifesta “gratitudine” e non espresso con autonomia politica; infatti, quello degli ospiti del

¹⁸ I. Calvino, *Prefazione a La giornata di uno scrutatore*, Milano, Mondadori, 1994, p. VIII.

¹⁹ I. Calvino, *La giornata di uno scrutatore*, cit., p. 12.

²⁰ N. Bobbio, *Quali alternative alla democrazia rappresentativa?*, in “Mondoperaio”, 1975, 10, p. 40.

Cottolengo è voto inconsapevole per antonomasia, manipolabile da una Democrazia Cristiana senza scrupoli per la quale ciascun voto, proprio in quelle elezioni caratterizzate dal premio di maggioranza, era prezioso.

Questa riflessione disvela il paradosso dell'isocrazia. Quest'ultima implica "l'uguaglianza di ogni singolo voto", ma ciò parte dalla "uguaglianza del 'valore' di ogni singola opinione che a quel voto è sottesa. E dunque presuppone un cittadino non soltanto educato e informato, ma consapevole e desideroso di essere e restare educato e informato, e di rendersi attivo, di formarsi – appunto – una 'opinione' degna di essere paragonata e resa del tutto equivalente, sul piano del 'valore', alle altre"²¹. E, d'altra parte, si chiede Amerigo, "questo suo implicito considerare il proprio voto come superiore a quello dell'idiota, non era già un riconoscere che la vecchia polemica antiegalitaria aveva la sua parte di ragione?"²². Pertanto, il problema, in questa giornata elettorale del 1953, non è la "legge-truffa", ma piuttosto una Chiesa che, facendosi baluardo dei diritti civili, falsifica le scelte confondendo eguaglianza politica ed eguaglianza sociale.

L'individuo, non il popolo, è, secondo Norberto Bobbio, il fondamento della democrazia: un individuo "razionale nel senso di essere in grado di valutare le conseguenze non soltanto immediate ma anche future delle proprie azioni, e quindi di valutare i propri interessi in relazione agli interessi degli altri, e con questi compatibili"²³: un soggetto, dunque, consapevole, capace di negoziare le scelte, ben sapendo che ciascuno di noi non vive solo dentro lo Stato, ma ciascuno di noi è egli stesso lo Stato.

Calvino, dunque, si fa precursore di una sensibilità verso i disabili, ed in particolare verso i disabili mentali, ai quali manca ancora oggi tanta strada per potersi dire "cittadini a pieno titolo", e non solo e non tanto per la partecipazione al diritto di voto, ma perché, come riflette Amerigo quasi in chiusura, quella realtà sociale di inclusione dell'altro da sé, del diverso, è ancora di là da venire; alla suora che cura i pazienti del Cottolengo senza lesinare sorrisi, Amerigo non sa cosa dire:

²¹ E. Grosso, *Malattia mentale e suffragio universale: le aporie della democrazia. Rileggendo 'La giornata di uno scrutatore' di Italo Calvino*, in "Costituzionalismo.it", 2018, 2, pp. 1-25 (on line: https://www.costituzionalismo.it/costituzionalismo/download/Costituzionalismo_201802_679.pdf) (ultima consultazione 3/2023).

²² I. Calvino, *La giornata di uno scrutatore*, cit., p. 20.

²³ N. Bobbio, *Quali alternative alla democrazia rappresentativa?*, cit., p.

vorrebbe rivolgerle “parole di ammirazione e simpatia, ma quel che gli veniva da dire era un discorso sulla società come avrebbe dovuto essere secondo lui, una società in cui una donna come lei non sarebbe considerata più una santa perché le persone come lei si sarebbero moltiplicate, anziché star relegate in margine, allontanate nel loro alone di santità, e vivere come lei, per uno scopo universale, sarebbe stato più naturale che vivere per qualsiasi scopo particolare, e sarebbe stato possibile a ognuno esprimere se stesso, la propria carica sepolta, segreta, individuale, nelle proprie funzioni sociali, nel proprio rapporto con il bene comune...”²⁴.

Ma Amerigo sa che questa società, quella in cui il supporto ai deboli prescinde da ogni altro interesse, quella che risolverà le proprie contraddizioni interne, attraverso una struttura organizzata secondo ragione, non esiste e lui può solo guardarla da lontano. “Lo scrutatore Amerigo Ormea si sentiva un ostaggio catturato dall’esercito nemico”, quando si rende conto che “l’idiota e il ‘cittadino cosciente’ erano uguali in faccia all’onniscienza e all’eterno, la Storia era restituita nelle mani di Dio, il sogno illuminista messo in scacco quando pareva che vincessesse”²⁵. Non a caso Calvino sceglie per il protagonista il nome Amerigo, nome che richiama l’esploratore, colui che tende verso l’utopia della forza emancipatrice dell’educazione democratica: “Un’emancipazione che si modella sì sulla ‘liberazione da...’, ma soprattutto sulla partecipazione, sulla riflessività, sulla costruzione di una comunità più vasta, anche più formale, ma orientata ai valori di cittadinanza responsabile e democratica, da tener viva attraverso un esercizio di coscientizzazione costante e attraverso un ampliamento continuo delle forme di intervento e di partecipazione”²⁶. Ecco, allora, che l’intellettuale che delinea Calvino è un intellettuale con i piedi per terra, che si pone anche domande scomode, che si chiede se un diritto pietoso sia più “democratico” rispetto all’ipotesi di dover escludere, che affronta questi temi non con un approccio pietistico, ma cerca piuttosto di analizzarne, attraverso tutte le figure coinvolte, le reali conseguenze: un intellettuale, quindi, che si muove tra utopia e realtà provando a tenerle insieme.

²⁴ I. Calvino, *La giornata di uno scrutatore*, cit., p. 67.

²⁵ *Ibidem*, p. 20.

²⁶ F. Cambi, R. Certini, R. Nesti, *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2010, p. 146.

Riferimenti bibliografici

- Benussi C., *Introduzione a Calvino*, Roma-Bari, Laterza, 1989
- Bertolini P., *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003
- Bobbio N., *Quali alternative alla democrazia rappresentativa?*, in “Mondoperaio”, 1975, 10, pp. 40-48
- Calvino I., *Il sentiero dei nidi di ragno*, Milano, Mondadori, 1993
- Calvino I., *Una pietra sopra*, Milano, Mondadori, 1995
- Calvino I., *La giornata di uno scrutatore*, Milano, Mondadori, 1994
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET, 2007
- Cambi F., Certini R., Nesti R., *Dimensioni della pedagogia sociale. Struttura, percorsi, funzioni*, Roma, Carocci, 2010
- Caterino R. (a cura di), *La città dell'imperfezione. La giornata di uno scrutatore tra tradizione illuministica e complessità dell'umano*, Catanzaro, Rubbettino, 2019
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, Sansoni, 2004
- Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1979
- Grosso E., *Malattia mentale e suffragio universale: le aporie della democrazia. Rileggendo 'La giornata di uno scrutatore' di Italo Calvino*, in “Costituzionalismo.it”, 2018, 2, pp. 1-25 (on line: https://www.costituzionalismo.it/costituzionalismo/download/Costituzionalismo_201802_679.pdf)
- Paparella N., Rocca N. (a cura di), *Disabili mentali. Cittadini a pieno titolo*, Lecce, Edizioni Solidarietà, 2010
- Tramma S., *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milano, Franco Angeli, 2009

Lo “sguardo” partecipe di Carlo Levi

Luciana Bellatalla

Questo intervento presenta in un’ottica educativa le opere letterarie di un intellettuale complesso come Carlo Levi, che fu pittore, giornalista e scrittore. Le sue opere, nell’immediato dopoguerra e fino agli anni Sessanta del secolo scorso, dettero un importante e significativo contributo alla crescita culturale e civile degli italiani, dopo la lunga esperienza della dittatura. E ciò soprattutto perché ruotano intorno a tre temi centrali per l’educazione e la coscienza politica: il Tempo, la Storia e la relazione tra Potere e gente comune.

This paper reads Levi’s literary works in an educational perspective. He was, immediately at the end of IIWW and until the Sixties of last century, a complex and meaningful intellectual, as a painter, a journalist, and a writer, who contributed to the cultural and civil growth of Italians, after the long dictatorial political experience. He was able to educate Italian civil consciousness because he dealt with three important concepts: Time, History and the relation between official Power and common people.

Parole chiave: Carlo Levi, democrazia, individuo, Potere, educazione

Keywords: Carlo Levi, democracy, individuals, Power, education

1. Perché Carlo Levi

Quando fu deciso l’argomento di questo convegno, proposi immediatamente di occuparmi di Carlo Levi.

La motivazione di questa scelta è duplice: la prima è personale; la seconda dipende dalla qualità del personaggio, che fu, ad un tempo, pittore, giornalista, “fotografo” e scrittore, vale a dire un intellettuale poliedrico, e perciò più pronto a cogliere problemi e contesti da più punti di vista, pur nello sforzo di ricondurre questo insieme complesso ad una unità di interpretazione.

Sul piano personale, Carlo Levi è tra coloro – maestri reali o ideali, ma sempre maestri – che, negli anni della mia adolescenza, hanno contribuito, alla mia crescita culturale e civile. L’ho letto allora, grazie ad insegnanti – intellettualmente e civilmente consapevoli – che me ne hanno consigliato la lettura tra quei testi che, *a latere* delle letture sco-

lastiche, accompagnavano il mio tempo libero. E non perché Carlo Levi fosse – negli anni Sessanta – parte integrante del curriculum. Ma di questo dirò in conclusione, dopo aver ripercorso il cammino letterario dell’Autore.

Sul piano generale, si può dire che Carlo Levi incarna certamente il profilo tipico dell’intellettuale, ma anche che le sue scelte narrative, come vedremo, legate ad esperienze personali e dai connotati documentaristici, mettono in luce il suo impegno educativo in maniera esemplare. Si tratta, pare quasi superfluo anticiparlo, di un’educazione civile che mira a produrre nei lettori una presa di coscienza della loro condizione storica, nella speranza di sollecitarli ad esserne attori e non passivi e rassegnati testimoni.

2. *Carlo Levi: una vita al servizio della polis*

Carlo Levi è, per così dire, nato intellettuale: la sua storia familiare e personale non poteva che indirizzarlo per quelle strade che, da adulto, ha praticato con impegno e piena consapevolezza. Non voglio certo ricostruirne la vita¹: mi limito a richiamare pochi dati a suffragare questa mia affermazione.

Una città, Torino; una famiglia borghese, colta ed agiata; la parentela con Claudio Treves, il socialista, che lo introduce a Gobetti; gli studi classici, che lo aprono ad amicizie intellettuali e politiche con personaggi come Gramsci e Pavese e, infine, una passione – quella per la pittura – che diventerà la sua stessa ragione di vita e lo porterà, già giovanissimo non solo a frequentare Felice Casorati, ma a vivere a Parigi: questo il sostrato socio-culturale in cui maturano le scelte di Carlo, dalla nascita alla prima giovinezza. L’Università e la laurea in Medicina, presto riposta in un cassetto, costituiscono solo una parentesi, sia pure intellettualmente significativa.

Se la famiglia ha il merito di lasciarlo libero nelle scelte per il suo futuro culturale e professionale, è dalla famiglia che dipende la sensibilità civile e politica: nel 1931 Levi aderisce a “Giustizia e Libertà” e già nel 1934 – a 32 anni – viene arrestato per finire, solo un anno dopo

¹ Per una breve, ma soddisfacente biografia, corredata da un’ampia bibliografia sull’opera letteraria e su quella pittorica di Levi, rimando alla voce “Levi, Carlo” di Carlo Contorbia e Maura Picciau, in *Dizionario biografico degli italiani*, Vol. 64, Roma, Treccani, 2005, ora disponibile al sito www.treccani.it/enciclopedia/ (ultima consultazione in data 31 agosto 2022).

e su delazione dell’allora celebre Pitigrilli², in Lucania al confino. Sarà graziato qualche mese dopo, per un atto di clemenza del regime, festante per la conquista etiopica. Ma riprenderà la via della Francia, dove continuerà la sua attività antifascista³, poi svolta nelle file partigiane durante il periodo di clandestinità a Firenze⁴. Da questi lunghi anni di opposizione e di lotta matura la sua attività di scrittore, parallela a quella di pittore e di giornalista⁵. E matura mettendo a frutto la sua doppia “anima”, se così vogliamo definirla: da un lato, la visione positivista del mondo, che lo ha indirizzato verso gli studi medici, da cui trae l’abitudine all’osservazione dei fatti, alla concatenazione dei segni scoperti ed alla formulazione di ipotesi logicamente fondate;

² Collaboratore segreto dell’OVRA, Dino Segre, in arte Pitigrilli, fece arrestare molti personaggi-chiave dell’antifascismo torinese, da Leone Ginzburg a Massimo Mila, da Carlo Levi a Giulio Einaudi ed altri.

³ Ricordiamo che, dal 1963 al 1972, Carlo Levi – a testimonianza del suo impegno civile e progressista senza soluzione di continuità – fu senatore della Repubblica, prima nel Gruppo misto (IV legislatura) e poi nelle file della Sinistra indipendente (V legislatura).

⁴ Il soggiorno fiorentino, benché segnato da grandi difficoltà e dalla carcerazione (la terza per Levi), fu molto importante per lui, sia per quanto attiene alla sua vita privata sia per la sua attività artistica, perché segnò incontri che approfondirono o fecero nascere amicizie intellettuali e fu occasione dell’incontro con Umberto Saba e sua figlia Linuccia, che diventò di lì a poco la sua ultima compagna. Su questi aspetti è molto utile, per l’informazione e la documentazione la tesi di dottorato di Filippo Benfante, *Carlo Levi a Firenze e la Firenze di Carlo Levi. Vita quotidiana e militanza politica nella guerra di liberazione*, discussa nel 2003 all’European University Institute, Department of History and Civilisation (disponibile in open access al sito <http://hdl.handle>, ultima consultazione in data 6 settembre 2022)

⁵ Si ricordi che, oltre collaborazioni con “La rivoluzione Liberale” (in gioventù) e con “La Stampa” negli anni post-dittatura, egli diresse nel periodo della lotta antifascista ed immediatamente dopo la guerra, come racconta nell’opera *L’orologio*, prima “La Nazione del popolo”, organo del Comitato toscano di liberazione nazionale, quindi, “Italia libera”, organo del Partito d’Azione, cui aveva aderito. Il primo quotidiano, debuttò il giorno stesso della Liberazione di Firenze, l’11 agosto 1944, ed annoverò fino alla sua chiusura, a luglio del 1946, esponenti politici non soltanto fiorentini e toscani, dirigenti del sindacato unitario, docenti universitari di varie discipline e di vario orientamento ideologico, tra cui, oltre Levi, mi piace ricordare Romano Bilenchi, Vittore Branca, Piero Calamandrei, Manlio Cancogni, Carlo Casola, Giacomo Devoto, Eugenio Garin, Mario Luzi, Eugenio Montale, Giovanni Pieraccini, Carlo Ludovico Ragghianti, Umberto Saba, Gaetano Salvemini, Giorgio Spini, Luigi Sturzo. Del secondo quotidiano, nato già nel 1943 con personaggi come Ugo La Malfa, Guido Calogero, il già citato Ragghianti e Emilio Lussu, Levi fu l’ultimo direttore. La testata fu ceduta ad Aldo Garosci e confluì nell’ “Italia socialista” nel giugno del 1947, ove il ricordo dell’originale rimase nel sottotitolo fino al 7 agosto dello stesso anno.

dall'altro, un approccio più sentimentale agli uomini ed alle cose, che vuole ritrarre, penetrandone il significato e l'essenza e, quindi, imponendosi un'attenzione continua ai paesaggi – siano essi esteriori o sociali, naturali o interiori.

Insomma, Levi è e resta un uomo che guarda il mondo e cerca di penetrarne le ragioni. Scrivendo, non dismette l'abito mentale del pittore a cui, peraltro, dà manforte l'occhio del diagnostico. Sempre ed in ogni momento, egli intende dipingere quanto lo circonda e comprendere dove certi aspetti o certe caratteristiche sfoceranno o potrebbero sfociare. Non a caso, tutti i suoi libri – e non solo *Cristo si è fermato ad Eboli* che è e resta, tra tutti, il più famoso, il più letto ed il più tradotto nel mondo⁶ – possono essere considerati sorta di documentari, perché sono reportage di suoi viaggi⁷. Se ciò è particolarmente evidente in *Un volto che ci somiglia. Ritratto dell'Italia*⁸, un pregevole volume di fotografie, in bianco e nero, dell'ungherese János Reismann, a cui Levi offre i suoi commenti, non meno evidente è negli altri lavori. In tutti, Levi descrive, con il paesaggio, i caratteri degli uomini, gli usi

⁶ Luigi Baldacci dice che questo libro ha “del *pamphlet*, del memoriale e del diario poetico” ed è un racconto unico ed irripetibile (*Levi Carlo*, in L. Baldacci, *Dizionario della letteratura italiana contemporanea*, Vol. I, Movimenti letterari – Scrittori, Firenze, Vallecchi, 1973, p. 427). Alla fama del libro ha contribuito anche, nel 1979, la sua (seppure infedele) trasposizione cinematografica, con la regia di Francesco Rosi ed attori del calibro di Gian Maria Volonté ed Irene Pappas, ma soprattutto con una sceneggiatura di alto livello, che impegnò accanto al regista, due scrittori come Tonino Guerra e Raffaele La Capria.

⁷ Tutti i volumi di Carlo Levi, con l'eccezione di *Paura della libertà*, pubblicato dopo *Cristo si è fermato a Eboli*, ma scritto durante l'esilio a La Baule in Francia, che è una riflessione, tra filosofia, antropologia e psicanalisi, sul Potere ed i suoi eccessi, sono il frutto di viaggi-inchiesta ora nel Meridione d'Italia, a cui l'ha avvicinato l'esperienza del confino, ora in URSS ora in Germania: la Sicilia è protagonista de *Le parole sono pietre. Tre giornate in Sicilia*; la Sardegna è al centro di *Tutto il miele è finito*; *Il futuro ha un cuore antico* ha il sottotitolo di *Viaggio nell'Unione Sovietica* e, infine, *La doppia notte dei tigli*, titolo tratto dal *Faust* di Goethe, nasce da un viaggio nella Germania del dopoguerra. Perfino, *L'Orologio*, in cui Levi racconta della sua vita a Roma come direttore di giornale, è un viaggio nelle molte facce di un'Italia, sfortunatamente, già incapace di cambiare come sarebbe stato necessario.

⁸ Pubblicato da Einaudi in Italia, di fatto questo volume comparve dapprima in tedesco nel 1959 presso l'editore Belser di Stoccarda. Il volume raccoglie le fotografie di noti monumenti del nostro Paese, di paesi marittimi o collinari, di quartieri popolari di alcune grandi città, ma anche i volti di contadini, pescatori e bambini, ossia di gente qualunque testimone della nostra identità culturale e sociale.

– dagli atteggiamenti intrisi di superstizioni e leggende alle abitudini alimentari, che sono anche e soprattutto occasioni conviviali, dalla lingua quotidiana ai riti religiosi –, le speranze e la fede di individui e gruppi. Memorabile la descrizione del rituale del “bagno russo” a Mosca in *Il futuro ha un cuore antico* o le scene della cottura dell’agnello in Sardegna in *Tutto il miele è finito*.

Si potrebbe sinteticamente dire che Levi esplica il suo ruolo di intellettuale come un curioso dell’umanità, nelle sue molteplici manifestazioni e nelle sue molteplici forme. E lo fa con l’occhio, per un verso, rivolto alla politica, nella sua accezione etimologica, essendo la *polis*, appunto, incontro e relazione tra soggetti e, per altro verso, alla Storia, che è il luogo per eccellenza dell’umano.

3. *Lo scrittore*

Avviciniamoci ora al Levi scrittore per delineare come, nei suoi racconti, egli interpreta il suo ruolo di intellettuale. La sua prosa, sebbene piena di reminiscenze letterarie, retoricamente molto raffinata, con registri espressivi diversi, è molto accattivante e, mescolando detti o poesie popolari con parole obsolete, mette in luce la volontà di essere ad un tempo accessibile a tutti e di arricchire le capacità espressive della lingua dei meno fortunati. E i più poveri – i paria che ha ben conosciuto ed imparato ad amare nel suo soggiorno coatto in Basilicata e, più tardi, nelle antiche contrade siciliane o sarde che sembrano non toccate dal passaggio del tempo e legate ad una povertà ancestrale ed antropologica prima ancora che economica – sono coloro che hanno bisogno di emanciparsi per crescere individualmente e per entrare, come soggetti consapevoli, nel flusso della Storia. Senza, ovviamente, esserne travolti, ma riuscendo, finalmente a dominarlo intellettualmente e, quindi, a gestirlo sul piano pratico. E come si può raggiungere questo scopo, se non prima di tutto lavorando sul linguaggio? Su un doppio binario: offrendo parole che allarghino gli orizzonti e imparando le parole dei “poveri” cui ci si rivolge. Le poesie popolari sarde, che sono un contrappunto interessante alle pagine di *Tutto il miele è finito*, o le leggende di cui i contadini di Gagliano sono i cantastorie in *Cristo si è fermato ad Eboli*, sono ascoltate con attenzione da Levi e non solo per mero interesse antropologico: esse sono, in fondo, la radice di quella sacralizzazione della divinità, da cui prende il via il Potere dello Stato e con esso la sua qualità di Moloc o di Leviatano, cui

il popolo contrappone i suoi eroi, i briganti fuorilegge, oppure una rassegnazione atavica. Le vicende quotidiane in Basilicata lo testimoniano, con le loro streghe ed i loro briganti; ma la storia si ripete in Sardegna e in Sicilia. Lo Stato, proprio nel momento in cui si costruisce e procede alla sua legittimazione, si fa estraneo e prepotente per soggetti mai elevati al rango di cittadini: certo ed in maniera appariscente durante il Fascismo, ma non meno in altre epoche. Individuo e realtà statale finiscono per contrapporsi. E questo non è un problema semplicemente di gestione degli affari pubblici; è questione di comprensione del farsi della Storia: chi è soggetto al Potere non ha consapevolezza e non può avere consapevolezza di sé se non in forme ancestrali, mitologiche, storiche e leggendarie, che finiscono per legittimarne proprio la sudditanza.

Levi denuncia, in modo pacato ma efficace, senza acrimonia ma con decisione, questa frattura, apparentemente ormai insanabile, tra Potere e popolo. Raccontare quanto ha visto, dunque, è il mezzo, ad un tempo, per informare e per sollecitare a capire se stessi e quanto ci circonda: è l'intellettuale-maestro, che mira a lasciare un segno indelebile in chi l'ascolta.

Di qui il taglio di tutti gli scritti di Levi, che sono autobiografici: ogni suo viaggio, non solo quello coatto in Basilicata, è in realtà un viaggio di formazione. Dello scrittore, in prima persona, e del lettore, in seconda battuta. Infatti, ogni viaggio è una ricerca di identità, personale, civile e storica. Se, e io ne sono convinta, ha ragione Genovesi nel sottolineare come e quanto il processo educativo sia una ricerca incessante della propria identità nel flusso eracliteo delle esperienze, è innegabile che Levi costruisce percorsi dotati di senso e di significato educativi.

In tutti i suoi libri, perfino nel troppo ottimistico ed a tratti ingenuo *Il futuro ha un cuore antico*, Levi cerca prima di tutto se stesso e la sua storia culturale, negli odori, nei cibi, nei paesaggi, negli incontri che lo accompagnano. E mentre traccia il suo cammino, che si intreccia con bonomia e disponibilità (quello che oggi va di moda chiamare empatia) con le storie degli altri, con forse maggiore interesse per gli umili che per i "titolati", traccia anche il cammino della nostra identità nazionale. Cerca, cioè, come ho detto le ragioni della nostra Storia.

Emerge un'Italia statica, all'inizio, e via via percorsa da fremiti di innovazione, talora accettati e benvenuti talaltra subiti o addirittura avversati – come nella Sicilia dove il sindacalista Salvatore Carnevale

viene ucciso – perché ritenuti potenziale fomite di sovvertimento di quella tradizione in cui proliferano anche malaffare e intrighi. Né più né meno come già accadeva nella Basilicata del Ventennio, in cui lo Stato appariva ai contadini, calati nel loro magismo antropologico, nella malattia e nella miseria materiale, alla stregua della grandine rovinosa, mentre il Regime appariva agli allineati una ghiotta occasione per intralazzi e benessere personale. La figura del Podestà-maestro e di sua sorella in *Cristo si è fermato a Eboli* sono esemplari.

Lo stesso Levi ebbe a dire in una intervista: “Nei miei libri mi pare si possa trovare, dapprima nel *Cristo si è fermato a Eboli*, l’espressione di una realtà immobile, la scoperta della relazione amorosa con la realtà immobile di un mondo distinto da sé, che in quel caso è il mondo contadino fuori della storia e del tempo, pieno di tutte le infinite realtà non in atto. Poi, attraverso questo rapporto amoroso, la realtà che ne nasce acquista vita e movimento. È il mondo dell’*Orologio*, animato e mosso dalla pura energia liberata, fuori dalla immobilità delle convenzioni. Poi questo movimento si obietta nell’azione, entra nella realtà come organismo, trova, drammaticamente, la sua giustizia, afferma la sua libertà, si apre alla parola: è il mondo di *Le parole sono pietre*. Ma questa successione che è avvenuta in me, e che si è espressa nei miei libri, mi pare sia la stessa che caratterizza dappertutto, e in tutti, il nostro tempo nel suo crescere e progredire”⁹.

Il futuro ha ovunque, e non solo nella Russia post-stalinista, un cuore antico, perché nessuna vicenda si costruisce senza fondamenta e queste fondamenta – l’identità che ereditiamo – additano la strada alla nostra identità futura: senza salti o fratture, ma, in qualche modo, recuperando, reinterpretando, correggendo il retaggio del passato perché il cuore antico del futuro possa essere ravvivato: quasi hegelianamente, negato per inverarsi in un livello più alto e più significativo, in quella compresenza dei tempi, che è tipica di Levi e su cui i critici spesso insistono¹⁰. Dal passato vengono valori di umana solidarietà, di condivisione, di simpatia, ma anche una cultura intrisa di superstizione, cui dà supporto l’ignoranza popolare perpetuata, pos-

⁹ C. Levi, *L’arte e la libertà*, in Id., *Coraggio dei miti*, a cura di Gigliola De Donato, Bari, De Donato editore, 1975, p. 54; il corsivo è mio.

¹⁰ Cfr., ad esempio, Italo Calvino, *La compresenza dei tempi*, in “Galleria”, Maggio-Dicembre, 1967, in cui l’autore sottolinea il carattere profetico del *Cristo si è fermato a Eboli*.

siamo aggiungere, da una politica governativa negligente nei confronti della scuola e dei bisogni delle giovani generazioni.

Per queste considerazioni, mi pare e mi è sempre parso riduttivo chiudere Carlo Levi nella dimensione del meridionalismo, ancorché il suo interesse partecipato per il Sud – dalla Basilicata alle nostre isole – sia evidente e persistente anche durante la sua vita parlamentare. Forse, anzi, è la prima caratteristica dei suoi scritti che colpisce il lettore¹¹. Ma c'è di più: Levi non vuole solo portare all'attenzione di tutti la disperata e disperante condizione di un mondo abbandonato a se stesso da troppo tempo, quasi per risvegliare sia quel mondo sia la coscienza civile e politica di chi legge. Vuole fare di più, assumendo quel mondo come una sorta di metafora della condizione civile di una nazione intera. A partire dal mondo contadino e meridionale, lo sguardo di Levi si apre all'intera umanità o, forse meglio, visto il persistente interesse per l'individuo, ad ogni soggetto: solo in questo modo, il suo messaggio diventa universale¹².

Il Sud e la cultura contadina, per così dire, vivono fuori del tempo, in una sorta di eterno presente, in cui non c'è spazio per il divenire della Storia e per il farsi dell'identità: sono, si può concludere, luoghi senza educazione perché tutto si ripete incessantemente uguale, senza sussulti e senza speranza. Ma la rassegnazione è incompatibile con l'educazione che chiede responsabilità ed impegno, spinta verso la trasformazione, sguardo proteso al futuro ed immaginazione viva ed attiva.

¹¹ Non a caso nel *Dizionario generale degli autori italiani contemporanei* (Firenze, Vallecchi, 1974), la voce “Levi Carlo”, preparata ancora vivente l'autore, si legge che *Cristo si è fermato a Eboli* “portava all'attenzione del mondo intero il problema meridionale, non soltanto come episodio di una condizione arcaica, di una vita inaccettabile nella società moderna, che il fascismo aveva sepolto nel silenzio anziché aggredire con le giuste riforme; ma anche come teatro di una civiltà contadina, ricca di valori oltre che di superstizioni, di splendida dignità oltre che di miseria” (Vol. I, pp. 711-712). Anche Calvino, peraltro, parla di Levi come di un avamposto del mondo contadino (il giudizio è riportato in M. Miccinesi, *Come leggere Cristo si è Fermato a Eboli*, Milano, Mursia, 1979, p. 27).

¹² Ogni lettura “esclusiva” porta a critiche, che, infatti, non sono mancate a Levi: Alberto Asor Rosa ne ha criticato, a parer mio in maniera infondata, il populismo; Mario Alicata una propensione per atteggiamenti anarcoidi e “qualunquisteggianti” e, infine, Carlo Muscetta ha parlato di irrazionalismo. Per questo rimando a Ernestina Pellegrini, “Carlo Levi”, in Giorgio Luti (a cura di), *Narratori italiani del secondo Novecento. La vita, le opere, la critica*, Firenze, La nuova Italia Scientifica, 1985. Questa stessa voce è ripresa in Enrico Ghidetti, Giorgio Luti (a cura di), *Dizionario Critico della letteratura italiana*, Roma, Editori Riuniti, 1997, pp. 429-431.

Il tempo ciclico dei contadini – segnato dalle scansioni delle stagioni e dagli eventi naturali della vita, racchiusi tra nascita e morte – deve lasciare spazio al tempo del divenire. E questo, ovunque, perché ovunque, soprattutto dopo la fine della guerra e della dittatura, uomini e donne devono appropriarsi della loro esistenza e deciderne direzione e sviluppo. Non a caso, specularmente a *Cristo si è fermato a Eboli* è *L'orologio*, dove, con un artificio retorico, Levi introduce l'aspetto del tempo, anzi di un tempo che si deve potere e sapere misurare¹³, ora che anche l'Italia ha conquistato il suo diritto all'autodeterminazione politica e sociale: gli Italiani debbono appropriarsi del ruolo di cittadini, non più dominati dalla staticità ripetitiva del Tempo ma capaci, piuttosto, di indirizzarlo e padroneggiarlo.

Agli italiani egli offre una visione, per dirla con Gramsci, intellettualmente pessimista, ma suscettibile di sollecitare l'ottimismo della volontà. *Cristo si è fermato a Eboli* e *L'orologio* sono opere legate da un sottile filo rosso: la contrapposizione tra un mondo liberato dalla paura della guerra, percorso, nonostante il persistere di difficoltà materiali¹⁴, dalla gioia della ritrovata libertà e il mondo della politica attiva, dove caduto il governo Parri (descritto, con ardita e violenta metafora, come ministro-crisantemo su un letamaio), sembra ci si indirizzi su strade già battute. Insomma, la dicotomia sociale tra Luigini e contadini, tra privilegiati e disgraziati, tra detentori del Potere e sudditi, emersa nella Basilicata dei tardi anni Trenta del Novecento, non sembra destinata ad essere superata. Nel viaggio di ritorno da Napoli, dove Carlo è andato al capezzale di uno zio moribondo, Levi viaggia con più comodo rispetto all'andata e con la scorta della Polizia, stretto tra due ministri, cui dà un nome di fantasia ma che rappresentano i due schieramenti ideologici prevalenti nell'Italia repubblicana: ebbene, i loro discorsi lasciano intravedere scenari

¹³ La cronaca della vita romana di Levi si apre e si chiude con un orologio: all'inizio, è l'orologio che il padre gli ha regalato il giorno della laurea; alla fine è l'orologio, che gli lascia in ricordo lo zio Luca, morendo. Il primo, dopo un sogno psicanaliticamente ben costruito, gli cade di mano e si rompe; il secondo lo sostituisce concretamente e affettivamente. L'orologio viene in entrambi i casi regalato in un momento cruciale per Levi: dopo la laurea, quando deve entrare nella vita attiva e deve saper organizzare la sua giornata; nel passaggio alla società democratica, quando, dopo tante difficoltà, deve riprendere decisamente in mano la sua vita pubblica e privata.

¹⁴ Si pensi all'avventuroso, ed a tratti perfino ironico, viaggio di Carlo da Roma a Napoli per far visita allo zio Luca, malato, tra furbacchioni, donne con troppo oro addosso, briganti di strada, albergatori truffaldini e forze dell'ordine.

dubbi per il futuro, dove, come nel passato, la logica è quella di spartizioni precostituite, di interessi privati, di retorica, come tale, vuota e non costruttiva. Al fondo, pare che ci si attesti ancora una volta dinanzi ad uno Stato estraneo alla vita reale della gente ed ai suoi bisogni profondi e, perciò, generatore di una sorta di anarchia antropologicamente intesa.

Con questo finale, che denuncia il permanere dello scollamento tra paese reale e paese legale nella nuova Italia, e quello di *Cristo si è fermato a Eboli*, che suggerisce nel fascismo, come mentalità prima ancora che come ideologia, il destino perpetuo dell'Italia¹⁵, emerge la continuità dell'analisi, sempre pacata e sempre impietosa, di Levi. Ma nel secondo romanzo, l'orologio è il protagonista metaforico dell'intero discorso e sta a significare che la presa di coscienza civile – ora possibile grazie alla liberà di stampa ed alla libera circolazione delle opere – deve finalmente innestare un processo virtuoso: quello dell'ingresso nel Tempo che scorre e, quindi, della critica, nel senso etimologico del termine, del mondo che ci circonda, grazie alla quale, rimettendo continuamente in discussione la nostra identità, ossia continuamente educandoci, potremo finalmente diventare i responsabili costruttori di nuove e più ricche identità sociali e culturali. “La Storia siamo noi”, avrebbe cantato anni dopo De Gregori: l'importante è non dimenticarlo mai. E le pagine di Levi sono qui, ancora, ad ammonirci che “prendere coscienza” è nostro dovere, perché ogni distrazione è pericolosa e, forse peggio, pernicioso. Sono qui ad ammonirci tutti, giovani e vecchi.

Ed ecco giunto il momento per ricollegarmi alla dimensione scolastica, cui ho accennato in apertura del mio discorso.

Sfortunatamente, Levi sceglie come suo target privilegiato lettori adulti, che hanno condiviso (completamente o in parte, a seconda del dato anagrafico) la sua stessa esperienza della dittatura e lo fa in una

¹⁵ Scrive Levi, con accenti quasi pasoliniani: “Noi non possiamo oggi prevedere quali forme politiche si preparino per il futuro: ma in un paese di *piccola borghesia* come l'Italia, e nel quale le *ideologie piccolo-borghesi sono andate contagiando anche le classi popolari cittadine*, è probabile che le nuove istituzioni che seguiranno al fascismo, per evoluzione lenta o per opera di violenza, e anche le più estreme e apparentemente rivoluzionarie fra esse, saranno riportate a riaffermare, in modi diversi, quelle ideologie; *ricreeranno uno Stato altrettanto, e forse più, lontano dalla vita, idolatrico e astratto, perpetueranno e peggioreranno, sotto nuovi nomi e nuove bandiere, l'eterno fascismo italiano*” (*Cristo si è fermato a Eboli*, Torino, Einaudi, 1963, p. 222; i corsivi sono miei).

prospettiva di rinascita della responsabilità civile e dell'esercizio della democrazia. L'ostico *Paura della libertà* è, in fondo, il manifesto del suo impegno letterario e civile. L'aspetto più sorprendente è che, sia scegliendo i suoi lettori tra gli adulti sia avvicinandosi ai poveri paria del nostro Meridione, egli non noti mai che superstizioni, leggende, miti antropologici e perfino la frattura tra Potere e soggetti trovino il loro fondamento in uno stato di ignoranza dipendente dalla mancanza della scuola: nei Paesi in cui è confinato o che visita, troviamo chiese, case, capanne, ma mai una scuola, a meno che non consideriamo la figura del podestà-maestro di Grassano che è l'ignoranza supponente fatta persona.

Levi stigmatizza l'ignoranza, talora arriva perfino a comprenderne le ragioni antropologiche, ma non chiama mai in causa la scuola, che per parte sua lo ha ignorato, se non appunto, come è successo a me e certamente ad altri miei coetanei, per l'intervento di insegnanti-intellettuali, tanto per ricollegarmi al discorso di Genovesi.

Eppure, anche lettori acerbi, figli del dopoguerra, avrebbero potuto trovare nelle sue pagine sollecitazioni interessanti alla valutazione degli accadimenti, all'osservazione della realtà, alla messa in discussione della tradizione, alla riflessione sul rapporto tra cittadino e Potere.

Malauguratamente, Levi non è entrato nel canone delle letture scolastiche, se non in casi eccezionali. Prima, non vi è entrato per la preponderanza assai rigida delle linee programmatiche gentiliane, che poco spazio lasciavano alla contemporaneità, ma anche per la presenza nella scuola di insegnanti formati durante il Ventennio o addirittura già in servizio in quel periodo ed abituati all'ossequio formale del programma. Più tardi, dopo la sua morte, quando i programmi sono diventati meno rigidi, non vi è entrato in maniera regolare – basterebbe uno sguardo alle Antologie della Letteratura italiana – perché il vento culturale stava virando, diciamo così, verso altre “poetiche”.

Così Levi è stato un'occasione perduta, per la scuola. Al giovane lettore, infatti, le pagine di Levi avrebbero potuto essere guida per comprendere che, come aveva scritto Montale, la realtà non coincide con quanto si vede; che l'ansia iconoclastica (tipica dell'età acerba) verso la tradizione ed il passato va mediata con lo studio attento di quanto ereditiamo; che pregiudizi e dogmi vanno rimossi per uno sguardo partecipe, ma al tempo stesso critico sulla realtà. In altri termini, anche Levi avrebbe potuto agire da saggio e sapiente maestro che vuole portare il suo alunno a conquistare la propria autonomia di

giudizio e la capacità di districarsi nella complessità dell'esperienza.

Riferimenti bibliografici

1. Opere di Carlo Levi

Cristo si è fermato a Eboli, Torino, Einaudi, 1945

Paura della libertà, Torino, Einaudi, 1946

L'orologio, Torino, Einaudi, 1950

Le parole sono pietre. Tre giornate in Sicilia, Torino, Einaudi, 1955

Il futuro ha un cuore antico. Viaggio nell'Unione Sovietica, Torino, Einaudi, 1956

La doppia notte dei tigli, Torino, Einaudi, 1959

Un volto che ci somiglia. Ritratto dell'Italia, Torino Einaudi, 1960

Tutto il miele è finito, Torino, Einaudi, 1964

Mezzogiorno, emigrazione, rinnovamento. Scritti e discorsi nel Senato e nella Filef, Roma, Federazione Italiana Lavoratori emigrati e famiglia, 1975 (postumo)

Quaderno a cancelli, con una testimonianza di Linuccia Saba e una nota di Aldo Marcovecchio, Torino, Einaudi, 1979 (postumo)

Scritti politici, a cura di David Bidussa, Torino, Einaudi, 2001

2. Saggi su Carlo Levi

Berto P. L. (a cura di), *Oltre il buio. Scritti per Carlo Levi*, Roma, Ensemble, 2013

Bronzini G.B., *Il viaggio antropologico di Carlo Levi. Da eroe stendhaliano a guerriero birmano*, Bari, Dedalo, 1996

Coccia N., *L'arse argille consolerei: Carlo Levi dal confino alla liberazione di Firenze attraverso testimonianze, foto e documenti inediti*, Pisa, ETS, 2015

D'Amaro S., Ritrovato S. (a cura di), *Carlo Levi e la letteratura di viaggio nel Novecento: tra memoria, saggio e narrativa*, Foggia, Claudio Grenzi, 2003

De Donato G., *Le parole del reale: ricerche sulla prosa di Carlo Levi*, Bari, Dedalo, 1998

De Donato G. (a cura di), *Oltre la paura. Percorsi nella scrittura di Carlo Levi*, Roma, Donzelli, 2008

De Donato G., Galvagno R. (a cura di), *Prima e dopo le parole: scritti e discorsi sulla letteratura*, Roma, Donzelli, 2001

De Donato G., D'Amaro S. (a cura di), *Carlo Levi e il Mezzogiorno*, Foggia, Claudio Grenzi, 2003

Falasci G., *Levi*, Firenze, La Nuova Italia, 1971

Galvagno R., *Mitografie di Carlo Levi*, Avellino, Edizioni Sinestesie, 2021

Levi Carlo, in G. Petronio (dir.), *Dizionario enciclopedico della letteratura italiana*, Vol. III, Bari, Laterza, 1967, pp. 381-382

Miccinesi M., *Invito alla lettura di Carlo Levi*, Milano, Mursia, 1974²

Stazzone D., *Il romanzo unitario dell'infinita modernità. Carlo Levi e il ritratto*, Enna, Papiro editore, 2012

Vitelli F. (a cura di), *Il germoglio sotto la scorza. Carlo Levi vent'anni dopo*,

43 – *Lo “sguardo” partecipe di Carlo Levi*

Cava de' Tirreni, Editore Avigliano, 1998

Ward D., *Carlo Levi*, Firenze, La Nuova Italia, 2002

**Massimo Troisi e Fabrizio De André.
Al di qua del pensiero riflessivo**

Vasco d'Agnesse

A partire quantomeno dagli anni Novanta del Novecento la ricerca pedagogica si è fortemente concentrata sul tema della riflessività. Gli effetti di tale paradigma sono stati profondi e benefici, in ogni ambito educativo, contribuendo a portare all'attenzione dei professionisti dell'educazione – insegnanti, educatori, dirigenti, policy makers – la necessità di sottoporre sempre nuovamente ad analisi critica le proprie prassi che sono, sempre, socio-culturalmente situate. Cionondimeno, tale paradigma ha contribuito – al di là delle intenzioni dei ricercatori impegnati nella sua definizione – a creare l'illusione che ogni cosa in educazione possa essere sussunta sotto l'ombrello, per così dire, della riflessività, eliminando di fatto, o comunque largamente oscurando il lato preriflessivo dell'esperienza, lato che già John Dewey – di certo un alfiere della riflessività e dell'“intelligent action” – evidenziava come fondamentale per il processo educativo, e per la riflessione stessa. In questo contributo, date le premesse riportate in precedenza, proverò ad analizzare questo lato, con l'aiuto di due notissimi autori italiani: Fabrizio De André e Massimo Troisi. Della loro opera analizzerò due poesie/canzoni: Dolcenera e ‘O ssaje comme fa ‘o core, provando a fare reagire il loro lavoro con la prassi educativa.

Over the last three decades, extensive analyses about the role and aims of reflective thinking have been provided. The effects of such a paradigm have been deep and positive, both in theory and practice, thus pushing educators, teachers, and scholars to further interrogate their practices through critical devices. However, by such a paradigm we may also witness a side-effect, namely, the illusion that anything concerning education may be put under the umbrella of reflexivity, thus eclipsing what John Dewey labelled as “the mystery, doubt and half-knowledge” which always inhabit our life and experience. In this paper, by drawing from De André and Troisi, I shall analyse such an aspect of experience and education. Particularly, I shall devote my attention to two of their poem/songs: Dolcenera and ‘O ssaje comme fa ‘o core which display how experience is, at the very same time, behind and beyond any attempt to capture it.

Parole chiave: Troisi, De André, incertezza, riflessività

Keywords: Troisi, De André, incertezza, riflessività

1. Introduzione

A partire quantomeno dagli anni Novanta del Novecento la ricerca pedagogica si è fortemente concentrata sul tema della riflessività. L'interpretazione del pensiero deweyano prima, e il fortunato testo di

Schön, poi, hanno dato linfa ad un’ampia, profonda e variegata analisi della riflessività declinata in termini educativi, fino a portare alla luce un vero e proprio paradigma – quello, appunto, della riflessività in educazione¹.

Gli effetti di tale paradigma sono stati profondi e benefici, in ogni ambito educativo, contribuendo a portare all’attenzione dei professionisti dell’educazione – insegnanti, educatori, dirigenti, *policy makers* – la necessità di sottoporre sempre nuovamente ad analisi critica le proprie prassi che sono, sempre, socio-culturalmente situate. Anche l’idea che non esistano meta punti di vista totalizzanti ha di fatto introdotto una plurivocità di significati quanto mai necessaria in una prassi – l’educazione – che di significati e prospettive si nutre.

Cionondimeno, tale paradigma ha contribuito – al di là delle intenzioni dei ricercatori impegnati nella sua definizione – a creare l’illusione che ogni cosa in educazione possa essere sussunta sotto l’ombrello, per così dire, della riflessività, eliminando di fatto, o comunque largamente oscurando il lato preriflessivo dell’esperienza, lato che già John Dewey – di certo un alfiere della riflessività e dell’*intelligent action* – evidenziava come fondamentale per il processo educativo, e per la riflessione stessa.

In questo contributo, date le premesse riportate in precedenza, proverò ad analizzare questo lato, con l’aiuto di due notissimi autori italiani: Fabrizio De André e Massimo Troisi. Della loro opera analizzerò due poesie/canzoni: *Dolcenera* e *‘O ssaje comme fa ‘o core*, provando a fare reagire il loro lavoro con la prassi educativa. A tale proposito mi servirò delle riflessioni deweyana sul nesso conoscenza- esperienza, riflessioni riportate in *The Need for the Recovery of Philosophy, Expe-*

¹ Data la natura dell’articolo e i limiti di spazio non è qui possibile rendere conto in modo esaustivo di tale paradigma. Cionondimeno, proprio al fine di sviluppare coerentemente lo studio in questione, è opportuno fornire alcune coordinate bibliografiche. Il testo di Donald Schön al quale si fa riferimento è, ovviamente, *Il professionista riflessivo*, tr. it., Bari, Dedalo, 1983. Sempre dello stesso autore è possibile riferirsi a *The Theory of Inquiry: Dewey’s Legacy to Education*, in “Curriculum Inquiry”, XXII, 2, 1992. Di S. Brookfield è il fondamentale *The Concept of Critical Reflection. Promises and Contradictions*, in “European Journal of Social Work”, 12, 3, 2009, che analizza limiti e possibilità del concetto di riflessività nell’ambito delle professioni socio-educative. Altro autore fondamentale in quest’ottica è Mezirow. Si veda il suo *On Critical Reflection*, in “Adult Education Quarterly”, 48, 3, 1998. Per una disamina ampia del concetto si veda M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Roma, Morcelliana Editrice, 2018.

rience and Nature, Art as Experience e Democracy and Education.

Il contributo è articolato in due sezioni e in una conclusione. Nella prima sezione analizzo le due poesie/canzoni di De André e Troisi, mettendo in evidenza come in loro l'espressione del lato pre-riflessivo dell'esperienza raggiunga un livello di profondità ed essenzialità che è possibile ritrovare solo nell'arte. Nella seconda metterò in relazione l'analisi compiuta con l'opera deweyana, mostrando come la pre-riflessività è parte necessaria dell'esperienza e dell'educazione. Nella conclusione ricapitolero lo studio svolto fornendo qualche indicazione sul suo possibile utilizzo educativo. Comincio, quindi, con l'analisi delle poesie/canzoni scelte.

2. *Dolcenera e 'O ssaje comme fa 'o core. L'assoluto pre-riflessivo*

Fabrizio De André scrisse *Dolcenera* il 31 dicembre 1995. La canzone è parte dell'album *Anime Salve*. Secondo quanto raccontato dallo stesso De André durante un concerto a Treviso, il 24 marzo 1997, il brano racconta due storie parallele: da una parte la tragedia dell'alluvione di Genova del 7 ottobre 1970; dall'altra la solitudine di un uomo perduto innamorado di una donna. L'uomo, nel suo delirio d'amore, perde nel sogno di incontrarla il contatto con la realtà, senza rendersi conto della sua assenza e immaginando di fare l'amore con lei.

Secondo le parole dello stesso De André,

questa del protagonista di *Dolcenera* è un curioso tipo di solitudine. È la solitudine dell'innamorado, soprattutto se non corrisposto. Gli piglia una sorta di sogno paranoico, per cui cancella qualsiasi cosa possa frapporsi fra se stesso e l'oggetto del desiderio. È una storia parallela: da una parte c'è l'alluvione che ha sommerso Genova nel '70, dall'altra c'è questo matto innamorato che aspetta una donna. Ed è talmente avventato in questo suo sogno che ne rimuove addirittura l'assenza, perché lei, in effetti, non arriva. Lui è convinto di farci l'amore, ma lei è con l'acqua alla gola².

Per lo scopo del presente lavoro, mi soffermerò su due versi della canzone, che ben incarnano l'indicibilità e l'insondabilità della passione amorosa e, di riflesso, il fatto che esiste una parte dell'esperienza che, pur presente alla coscienza, non ne è – né può essere – toccata. Nel presentare tale passione De André nota: "Ma l'amore ha l'amore come solo argomento/e il tumulto del cielo ha sbagliato momento"

² Fabrizio De André, Palasport di Treviso, 24/03/1997.

L'analisi offerta parte dell'etimologia del termine argomento. In latino il termine *argumentum* ha significati molteplici:

1. argomento, prova, segno, simbolo, indizio;
2. materia, contenuto, soggetto, tema;
3. ragione, motivo.

Il verbo *arguo*, d'altra parte, presenta i seguenti significati: dimostrare, provare, rivelare, affermare, asserire, imputare.

Al passivo, significativamente, il verbo significa scoprirsi, farsi riconoscere.

Andando a immettere, per così dire, i significati tratti dall'etimologia nei due versi della canzone, otteniamo: l'amore ha l'amore come solo segno, l'amore ha l'amore come solo simbolo, l'amore ha l'amore come sola prova, l'amore ha l'amore come sola materia, come solo contenuto, come solo oggetto, come sola ragione, come solo motivo. Detto negativamente non c'è prova, motivo, ragione, materia all'amore se non l'amore stesso. Detto positivamente, l'unica materia dell'amore è l'amore, l'amore è ragione a se stesso, è segno di se stesso, motivo di se stesso. Lo schiacciamento prodotto dalla circolarità della tautologia mostra, in negativo, l'impotenza della ragione che non tocca la materia amorosa e in positivo l'assoluta – cioè sciolta – autosufficienza dell'amore. Detto altrimenti, il negativo emerge unicamente dalla scelta di cogliere l'amore con ciò che non può coglierlo. Si vede in modo chiaro come la ragione si configura come impotente solo quando se ne teorizzi l'onnipotenza; essa è, semplicemente, strumento, adatto ad alcuni usi e meno o per nulla ad altri. L'amore – e per estensione l'esperienza pre-riflessiva – afferma, prova, rivela, asserisce e si fa riconoscere solo come se stessa, determinando, guidando anche la riflessione cosciente.

Il tema ritorna forte nel testo di Troisi. La poesia/canzone *'O ssaje comme fa 'o core* è parte della colonna sonora del film, *Pensavo fosse amore... invece era un calesse*, e nasce dalla collaborazione fra Massimo Troisi e Pino Daniele. Questo il testo:

Tu stive 'nzieme a n'ato e je te guardaje
Primma 'e da' 'o tiempo all'uocchie è s'annammura'
Già s'era fatt' annanze 'o core
a me, a me
'O ssaje comme fa' o core
a me, a me
Quand' s'è annamurato
Tu stive 'nzieme a me, je te guardavo
Comm'è succieso, ammore, ca è fernuto

47 – Massimo Troisi e Fabrizio De André.
Al di qua del pensiero riflessivo

Ma je nun m'arrenn' ce voglio pruva',
je no, je no
'O ssaje comme fa 'o core,
je no, je no
Quann s'è sbagliato
Eh, o sai comme fa o core quann s'è sbagliat, no?
Quann s'è sbagliato
Ma je nun m'arrenn' ce voglio pruva'
je no, je no
'O ssaje comme fa 'o core, je no, je no
Quann s'è sbagliato.

Qui Troisi compie innanzitutto un ribaltamento della tematica stilnovistica, dell'amore che raggiunge il cuore attraverso dagli occhi, il più puro dei sensi, e che rimane potenza dello spirito. In Troisi, invece, lo sguardo è spiazzato, messo fuori gioco. Di conseguenza è spiazzato e messo fuori gioco tutto ciò che lo sguardo rappresenta, da Platone in poi: la ragione, l'idea e la sua visione, l'etica, anche, che su base razionale viene costruita. È il corpo che la fa da padrone, con il linguaggio assoluto, diretto, violento, anche, di un bambino: "a me, a me", recita la poesia. La richiesta è perentoria, non ammette replica se non la sua realizzazione. Ed è il corpo che, nella seconda parte della poesia, con la stessa violenza e noncuranza mostrata nella richiesta, si sbarazza d'un sol colpo dell'oggetto amato, preteso. Il soggetto razionale vorrebbe provare, continuare, non trova, appunto una ragione in ciò che accade; ne sente il dolore e, forse, l'ingiustizia. Il cuore-corpo è già via, d'un balzo, senza motivi, ragioni, segni, spiegazioni se non il proprio desiderio – poiché qui il corpo coincide con il desiderio e la sua essenzialità. Troisi imprime una velocità abbagliante alla dinamica che si instaura fra il prendere l'oggetto amato e il respingerlo quando l'amore termina, dando a chi legge la poesia un senso di spiazzamento che perdura ad ogni nuova lettura. Il soggetto che legge si trova a parteggiare sia della violenza del desiderio, della sua assoluta – cioè totale – noncuranza per ogni cosa che non sia il suo possesso, sia del rimpianto per l'impossibilità del tentativo di restaurare l'amore perduto. L'amore, appunto, non se ne interessa; è già altrove. La ragione, la scelta ponderata è fuori gioco, o al massimo arriva drammaticamente in ritardo a constatare l'accaduto.

Ciò che spiazza nel testo di Troisi è l'assoluta assenza di morale: in quello che il cuore vuole non c'è rispetto né ritegno, non c'è cura per ciò che un tempo era l'oggetto – la persona – amata. Il testo è genui-

namente amorale. Ed è proprio questo un altro punto nodale, che situa l’esperienza descritta come pre-riflessiva. La ragione vorrebbe avere quella cura che la morale esige, ma è impotente. In ciò che segue, con l’aiuto della riflessione deweyana, proverò a situare tale esperienza pre-riflessiva in ambito educativo.

3. *L’esperienza preriflessiva in John Dewey*

Il tema del pensare, come è noto, risulta, centrale nell’intera opera deweyana; da *The Metaphysical Assumptions of Materialism a Knowing and the Known*, si pone come crocevia interpretativo di diverse questioni care al pedagogista e filosofo statunitense. Un’analisi – anche superficiale – di tale tematica ne mostra la straordinaria complessità, insieme ad aspetti che, come spero di mostrare, anticipano di mezzo secolo le tematiche post-moderne dell’impersonalità del pensare e della “dispersione” del soggetto.

In questa sezione proverò a mostrare come in Dewey il pensiero sia fondato, mosso e diretto verso l’incertezza. L’analisi prenderà le mosse da un passaggio deweyano tanto interessante – e, in un certo senso, inquietante – quanto sottovalutato (chi scrive non è a conoscenza di interpretazioni che si focalizzano su di esso). In *Democracy and Education*, nell’analizzare la relazione fra l’*inquiry* e “ciò che sta sotto al livello riflessivo”, Dewey afferma:

Raramente riconosciamo la misura in cui il riconoscimento conscio di ciò che è meritevole di attenzione e di ciò che non lo è dipende da standard dei quali non siamo assolutamente consci. Ad ogni modo, e ad un livello più ampio, è possibile affermare che le cose che assumiamo come sicure senza riflessione o analisi sono esattamente le cose che determinano il nostro pensare conscio e che decidono le nostre conclusioni³.

In questo passaggio Dewey evidenzia con estrema chiarezza come, ciò che – heideggerianamente – potremmo chiamare la nostra apertura al mondo, è dovuta a standard dei quali non siamo consapevoli: il nostro pensare consapevole (nelle parole di Dewey “our conscious thinking” e le nostre conclusioni (“our conclusions”) stanno su un terreno che è al di sotto del livello riflessivo. Siccome Dewey afferma che tale terreno

³ J. Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, The MacMillan Company, New York 1916/1930, p. 22. Gli originali deweyani, così come la letteratura secondaria, sono tradotti da chi scrive.

è costituito dalle “cose che assumiamo come sicure senza riflessione o analisi” saremmo naturalmente portati a concludere che lo scopo di Dewey è promuovere l’analisi rispetto a tale terreno implicito, ponendolo sotto la lente riflessiva dell’*inquiry*. Seguendo questa linea la questione dirimente diviene, pertanto, in che misura l’*inquiry* ha presa su tale terreno implicito e impensato. La questione è, detto in altri termini, quanto l’impensato è pensabile. La mia tesi è che Dewey, in diversi passaggi della sua opera, stabilisce con chiarezza che l’impensato rimane, in una misura decisiva, impensabile. Conoscenza, consapevolezza, pensiero riflessivo – e, pertanto, la possibilità stessa dell’*inquiry* – prendono vita a partire da qualcosa che è e che rimane alle loro spalle, cioè l’esperienza; qualcosa di non toccato, nella sua totalità, dal pensiero riflessivo. Certamente, noi siamo consapevoli dell’esistenza di tale terreno implicito, e non disponiamo di un mezzo per mettere tale terreno sotto la lente riflessiva o, detto in altri termini, razionale – dell’indagine consapevole. Detto altrimenti, nell’interpretazione deweyana il pensiero riflessivo è costruito su un terreno che è arduo definire puramente razionale.

Il modo migliore per apprezzare la sconvolgente modernità della questione posta da Dewey è collocarla nella “teoria” deweyana dell’esperienza; pongo fra virgolette il termine teoria poiché è noto che, nell’interpretazione deweyana, è impossibile avere una teoria unitaria dell’esperienza, essendo questa ciò che genera la teoria stessa. Ciò è affermato da Dewey con estrema chiarezza:

Le cose da conoscersi non si presentano innanzitutto come materia di conoscenza e ignoranza. Esse sono, primariamente, stimolo all’agire e fonte di un determinato partire. Tale presenza nell’esperienza di per se stessa non ha nulla a che fare con la conoscenza o con la consapevolezza; nulla nel senso che l’esperienza non dipende da loro, sebbene abbia tutto a che vedere con l’esperienza nel senso che queste ultime (conoscenza e consapevolezza) dipendono da una precedente esperienza di tipo non-cognitivo. L’esperienza umana è ciò che è perché la nostra risposta alle cose ... e gli effetti delle cose sulla nostra vita sono radicalmente diversi dalla conoscenza⁴.

Qui Dewey enfatizza non solo il primato dell’esperienza su conoscenza e consapevolezza, ma ciò che potremmo definire l’intoccabilità dell’esperienza da parte della conoscenza. L’esperienza “è ciò che è”

⁴ J. Dewey, *The Need for a Recovery of Philosophy*, in J. Dewey et al., *Creative Intelligence. Essays In the Pragmatic Attitude*, New York, Henry Holt and Company, 1917, pp. 47-48.

(“is what it is”, nell’originale) e la conoscenza e la consapevolezza (“knowledge and consciousness”) dipendono da essa. Noi siamo nella nostra esperienza ed emergiamo attraverso di essa come un evento nel suo flusso continuo; l’esperienza è sempre più di quanto il soggetto possa comprendere.

Ciò sembra essere ulteriormente corroborato da un passaggio che troviamo in *Experience and Nature*. Qui, nell’analisi dedicata al nesso linguaggio-conoscenza-mondo, Dewey afferma:

Al di là del linguaggio, dei significati chiaramente afferrati e distinti, noi siamo continuamente coinvolti in una moltitudine immensa di selezioni organiche, che implicano l’accogliere, il respingere, l’espellere, l’appropriarsi, l’espandersi, l’essere attaccati e minacciati ...; tali atti sono della più delicata e impercettibile natura. Noi non siamo consapevoli della maggior parte di questi atti; non possiamo distinguerli e identificarli. Eppure, tali atti esistono come qualità esperite, ed hanno un enorme effetto direttivo sul nostro comportamento. Persino le nostre operazioni intellettuali più raffinate dipendono da loro come l’orlo di un fenomeno più ampio, che guida le nostre inferenze⁵.

In questo passaggio Dewey stabilisce con estrema chiarezza come il nostro comportamento dipenda da “una moltitudine di selezioni organiche” delle quali non siamo consapevoli e che non possiamo distinguere e identificare. Ciò significa che la nostra interazione con l’ambiente è fondata su un terreno che sfugge al nostro controllo. In altri termini, non possiamo neanche sapere ciò che facciamo nella nostra interazione con l’ambiente. Possiamo solo, e solo in una certa misura, valutare le conseguenze di una tale interazione, che conserva un enorme effetto direttivo sul nostro comportamento. Ed è proprio sul termine “comportamento” (“behaviour”, in originale) e sulla sua interpretazione che è bene focalizzarsi. Seguendo l’interpretazione di Biesta e Burbules, “una delle maggiori implicazioni dell’approccio transazionale di Dewey è che esso prova a rendere conto del punto di contatto fra l’organismo umano e il mondo. Per Dewey l’organismo umano è sempre già-in-contatto con il mondo”⁶. Ora, a partire da tale punto di contatto, è necessario rendere conto delle possibilità umane di dirigere tale interazione. Ebbene, per Dewey, se la questione è letta nei termini del controllo, le possibilità sono poche. Nella misura in cui il nostro

⁵ J. Dewey, *Experience and Nature*, George Allen & Unwin, London 1925/1929, pp. 298-299.

⁶ G. J. J. Biesta, N.C. Burbules, *Pragmatism and Educational Research*, Boston, Rowman & Littlefield Publishers, 2003, p. 10.

comportamento è l'insieme delle nostre azioni e che il pensiero riflessivo, nella lezione pragmatista – come è noto – dipende dall'azione, dire che il nostro comportamento dipende da qualcosa che “noi non possiamo distinguere oggettivamente e identificare” significa dire che lo stesso pensiero riflessivo dipende da qualcosa che non possiamo identificare. In altri termini, le radici del pensiero riflessivo sono al di fuori del pensiero riflessivo, ed il modo fondamentale nel quale noi siamo “in-contatto” con l'ambiente è al di fuori della nostra portata.

Veniamo così ad un punto pedagogicamente nodale: in che modo e misura un tale indebolimento, ad un tempo, dell'azione intenzionale e del sé, può essere educativamente gestito? Detto in altri termini: se il soggetto emerge dall'esperienza e in esso il pensiero stesso emerge come evento, quali sono le possibilità educative rispetto alla formazione del soggetto ed alla direzione dell'esperienza?

La tesi che avanzo in questo lavoro è che l'educazione, in Dewey, è da concepirsi non come il tentativo – strutturalmente impossibile – di gestire l'esperienza, ma come la generazione di nuova, imprevedibile esperienza a partire dall'agire. L'educazione, in altri termini, così come il pensiero, comporta un salto, un balzo su un terreno sconosciuto. In un certo senso l'educazione, in Dewey, muove dall'incertezza e genera l'incertezza. Tale interpretazione, infatti, piuttosto che asseverare un fondamentale nichilismo educativo – nulla di più insensato, infatti, nell'analizzare l'opera deweyana – pone l'educazione al centro del progetto interpretativo deweyano. È solo a partire da essa che è concepibile il rinnovamento e la costruzione di nuova esperienza; in altri termini, il soggetto sempre emergente che noi siamo si costituisce a partire dall'educativo.

Alla base del rifiuto del paradigma cartesiano da parte di Dewey c'è infatti l'idea di considerare, come punto focale, l'interazione con l'ambiente. È fondamentale capire come tale interazione, in Dewey, abbia due aspetti: uno passivo, nel quale l'organismo patisce l'azione dell'ambiente, e l'altro attivo, nel quale l'organismo, agendo, modifica l'ambiente e la propria relazione con esso. Adesso, ovviamente, è questo secondo aspetto che costituisce il centro del processo educativo. Il punto è che, se il quadro teorico fino ad ora proposto è sensato, tale aspetto non può essere inteso come azione che si fonda su una gestione “dall'alto”, per così dire, dell'esperienza e dell'ambiente, ma come azione che, provocando conseguenze di fatto non conosciute preventivamente, modifica l'ambiente e, di conseguenza, il sé che da questo

ambiente emerge. L'azione è sì intenzionale – caratteristica fondante dell'educativo – ma non è più completamente e chiaramente fondata su una riflessione che ne schiude l'ambito. Detto altrimenti, in Dewey il momento riflessivo ex post, diretto a comprendere cosa nasce dall'agire umano. In un certo senso la riflessione è il momento medio fra due ambiti di incertezza: la base dell'agire – l'insieme di relazioni organiche con l'ambiente che genera significato – e le conseguenze prodotte e non ancora conosciute. Certamente, l'esperienza, nell'interpretazione deweyana, è il terreno sul quale risiediamo e Dewey chiaramente afferma che l'esperienza è sempre, contemporaneamente, al di qua e al di là di ciò che noi possiamo comprendere di essa. Ed è esattamente per questo motivo che l'educazione non va concepita come il tentativo di comprendere e dirigere l'esperienza, ma come lo strumento deweyanamente inteso – di generare nuova esperienza.

4. Conclusioni

In questo articolo ho provato a evidenziare l'importanza e il significato dell'esperienza pre-riflessiva in educazione, riferendomi a due poesie/canzoni, *Dolcenera* e *'O ssaje comme fa'o core*, composte rispettivamente da Fabrizio De André e Massimo Troisi. L'analisi dei due testi poetici ha portato alla luce il fatto che ciò che accade nell'esperienza, pur essendo presente alla coscienza e, quindi, alla riflessione, non è sempre da quest'ultima intaccato e ancor meno controllato. È invece il livello pre-riflessivo a determinare ciò che accade nella riflessione. Ciò, lungi dal depotenziare il valore della riflessione in educazione – conclusione paradossale, visto anche l'utilizzo della fonte deweyana – la situa diversamente, come momento medio di attacco di nuova esperienza. Detto in altri termini, se non possiamo decidere cosa l'esperienza fa a noi, utilizzando il linguaggio deweyano, possiamo decidere quale debba essere il punto di attacco di una nuova esperienza e cosa fare di questa nuova esperienza.

L'educatore deve prestare attenzione a ciò che accade alle spalle della riflessione, poiché è questo che, deweyanamente, entra in ciò che è di fronte a noi e lo determina. Come Dewey afferma in *Experience and Nature*, nell'analisi dedicata al nesso linguaggio-conoscenza-mondo,

Al di là del linguaggio, dei significati chiaramente afferrati e distinti, noi siamo continuamente coinvolti in una moltitudine immensa di selezioni organiche, che

implicano l'accogliere, il respingere, l'espellere, l'appropriarsi, l'espandersi, l'essere attaccati e minacciati ...; tali atti sono della più delicata e impercettibile natura. Noi non siamo consapevoli della maggior parte di questi atti; non possiamo distinguerli e identificarli. Eppure, tali atti esistono come qualità esperite, ed hanno un enorme effetto direttivo sul nostro comportamento. Persino le nostre operazioni intellettuali più raffinate dipendono da loro come l'orlo di un fenomeno più ampio, che guida le nostre inferenze⁷.

È precisamente questo aspetto che è stato, forse, trascurato da parte consistente della letteratura sui processi riflessivi in educazione che si è posta in un orizzonte che potremmo definire cartesiano – come, d'altra parte, ha fatto parte consistente della letteratura secondaria su John Dewey. Al fine di trattare il processo educativo nella sua effettiva configurazione, e non in un'astrazione scarnificata, è opportuno considerare la parte che questi processi hanno sull'esperienza soggettiva. Un'operazione necessaria, ripetiamo, non al fine di scivolare in un irrazionalismo tanto insensato quanto pericoloso, ma per situare la riflessione in un ambito diverso, facendone lo strumento per la generazione di nuova, feconda esperienza educativa.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. J. J. e Burbules, N.C., *Pragmatism and Educational Research*, Boston, Rowman & Littlefield Publishers, 2003
- Brookfield S., *The Concept of Critical Reflection. Promises and Contradictions*, in "European Journal of Social Work", 12, 3, 2009
- De André F., *Dolcenera*, in *Anime salve*, BMG Ricordi, 1996
- Dewey J., *The Need for a Recovery of Philosophy*, in J. Dewey et al., *Creative Intelligence. Essays In the Pragmatic Attitude*, New York, Henry Holt and Company, 1917
- Dewey J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, The MacMillan Company, 1916/1930
- Dewey J., *Experience and Nature*, London, George Allen & Unwin, 1925/1929
- Mezirow J., *On Critical Reflection*, in "Adult Education Quarterly", 48, 3, 1998
- Schön D., *Il professionista riflessivo*, tr. it., Bari, Dedalo, 1983
- Schön, D., *Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education*, in "Curriculum Inquiry", XXII, 2, 1992
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S., *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Roma, Morcelliana Editrice, 2018
- Troisi M., *O ssaje comme fa'o core*, in *Sotto 'o sole*, Daniele P., Warner Music Italy, 1990

⁷ Dewey, J. *Experience and Nature*, cit., pp. 298-299.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVI, n. 19, gennaio – giugno 2023, pp. 55-70

Intellettuali e scuola negli anni '70-'80. Una esperienza esemplare nella Bassa Padana

Angelo Luppi

In questo testo l'autore propone ed esamina le caratteristiche salienti dell'operare educativo di un intellettuale-insegnante che negli ultimi decenni del Novecento seppe produttivamente agire nel contesto di una realtà territoriale del Nord Italia, anche conosciuta come "Bassa Padana".

In this text the author proposes and examines the salient characteristics of the educational work of a teacher who is an intellectual, and in the last decades of the twentieth century was able to act productively in the context of a territorial reality of Northern Italy, also known as "Bassa Padana".

Parole chiave: educazione, scuola, territorio, esperienze di vita

Keywords: education, school, territory, life experiences

1. L'intellettuale in territorio

L'attenzione alle problematiche poste in luce in un convegno dedicato ad *Intellettuali ed Educazione nell'Italia Repubblicana* può trovare un momento di riflessione anche nell'indagare quali potessero essere gli elementi di interazione fra le esperienze nazionali e le esperienze territoriali.

Sorregge questa ipotesi di ricerca la considerazione che nei trascorsi decenni dell'Italia Repubblicana, ed in particolare per quanto ci riguarda negli anni '70 ed '80 del secolo scorso, esistesse nella nostra nazione un consistente numero di "intellettuali di provincia" che, soprattutto nelle medie città del nostro paese, attraverso una significativa ed autorevole presenza "animava i dibattiti, scriveva sui giornali locali...", così coinvolgendo anche le più giovani generazioni¹.

A questa categoria, accanto a varie posizioni professionali dotate di significativo spessore culturale quali avvocati, medici, architetti, in-

¹ R. Balzani, *La provincia senza intellettuali*, in *La vocazione intellettuale*, "Il Mulino", n. 1/22, p. 55.

fluenti religiosi... spesso afferivano (ed è il nostro caso) anche docenti particolarmente motivati e competenti. Nei contesti locali, anche in correlazione a tematiche politico-culturali di valenza nazionale, quindi agivano contributi specifici sulle diverse “visioni del territorio, sui progetti di crescita e di sviluppo, sui problemi considerati più rilevanti, sulle idee in circolazione, su libri, film, rappresentazioni teatrali”².

Quanto ora richiamato aveva per oggetto di dibattito e d’interesse (allora spesso con la durezza della contrapposizione ideologica), alcune tematiche ancor oggi riconosciute essenziali per la nostra società, quali una “intelligenza diffusa e collettiva”, la “libertà come valore primario”, il “pluralismo” e la “solidarietà” fra le persone e le comunità³.

Due ambiti di intellettualità possono quindi essere considerati: il livello nazionale e quello di territorio, mantenendo tanto nello specifico, quanto nelle loro interazioni, un interessante valore di ricerca. In questa direzione può essere assai utile presentare nel tempo, nello spazio e nella qualità culturale politico-educativa, alcune intersezioni che si resero possibili, durante vari anni del secolo scorso, fra due particolari e valide persone di cultura: Cesare Zavattini e Giovanni Negri.

Cesare Zavattini, figura abbondantemente nota sul piano nazionale, fu ad un tempo scrittore, soggettoista e sceneggiatore cinematografico, artista, poeta e promotore di varie iniziative. Un intellettuale quindi ad ampio spettro, operante in chiave progressista nell’ambito della cultura del nostro paese e di indiscutibile valore, dotato di un personale impegno civile che si compenetrò in molteplici attività⁴.

Giovanni Negri rappresenta invece un valido esempio di intellettualità territoriale (ben inserita comunque nelle problematiche nazionali)⁵. Negri, professionalmente docente di scuola superiore, espresse nel suo territorio di vita e con impegno profondo, con ottica di studioso e ricercatore d’ambito storico, letterario ed artistico (con attenzione alle pro-

² *Ibidem*.

³ M. Panarari, *Global addio, ora una supersocietà ci riporta alla divisione in blocchi*, in “La Stampa”, 19 giugno 2022, p. 27.

⁴ Per approfondire le caratteristiche dell’operare di Zavattini, cfr. F. A. Gisondi, *Dialoghi con Zavattini. Un uomo di cultura e di umanità nella storia del nostro tempo*, Roma, Gangemi, 2000.

⁵ Per una approfondita analisi e narrazione dell’intenso attivarsi di questo intellettuale in molteplici settori culturali ed operativi, cfr. *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze con una bibliografia degli scritti 1972-2014*, (a cura di Gilberto Zacchè), Modena, STEM Mucchi Editore, 2016. In particolare, per l’apparato bibliografico e documentale, cfr. *Studi e Ricerche 1972-2014*, pp. 105-116 e *Pubblicistica 1973-2011*, pp. 117-126.

duzioni popolari), una assai valida e complessa vicenda culturale ed intellettuale, di cui, in questa sede, presentiamo alcune significative tracce⁶.

L'attività di Negri, che non pare azzardato considerare come esemplare, ebbe primariamente le dimensioni di un rapporto con la cultura nazionale, tramite l'incontro e la collaborazione personale con Cesare Zavattini. Egli, tuttavia, in aggiunta a ciò, si espresse costantemente anche con un'ampia attività di ricerca e produzione nell'ambito storico-letterario, storico-sociale ed artistico, con la costruzione di documentazioni ad uso didattico o cittadino e con significativi interventi nell'ambito di molteplici iniziative locali⁷.

Non a caso risultano censite oltre duecento tracce scritte del suo impegnarsi, ovviamente diverse per consistenza culturale e bibliografica⁸. Il continuo operare di Negri quindi sostanzia e concretizza per questa figura l'attribuzione (in quanto "*intellettuale-ricercatore*" ed "*intellettuale-educatore*"), quella significativa conformazione di "*intellettuale territoriale*" che ci interessa mettere in rilievo nel quadro dei decenni del XX secolo individuati come "Italia Repubblicana"⁹.

⁶ In merito alle attività di Negri, il presente contributo richiama altri dettagliati approfondimenti: cfr. A. Luppi, *Il Comunismo in un piccolo paese sulle rive del Po: 1919-1921. Politiche locali, tensioni ideali, esperienze personali*, in "SPES", n. 10, Luglio-Dicembre 2019, pp. 195-222 e A. Luppi, *Il primo dopoguerra a Suzzara, 1914-1921 e oltre. Ricerca storica, formazione e nella scuola degli anni '70 e '80*, in "Bollettino Storico Mantovano", Gennaio 2020-Dicembre 2021, pp. 83-106.

⁷ Cfr. P. Bianchi, *Giovanni Negri: il racconto della storia e la storia come racconto*; A. Luppi, *Giovanni Negri: insegnante innovatore, promotore ed organizzatore di cultura*; F. Marri, *Amore e dedizione. Per una «proposta alternativa» di civiltà letteraria*; A. Negri, *Fra biografia ed autobiografia*; G. Zacchè, *Bibliografia degli scritti di Giovanni Negri 1972-2014*; in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...*, cit..

⁸ Questi materiali vanno suddivisi in due sezioni: *Studi e ricerche*, (94) e *Pubblicistica*, (114). Cfr. G. Zacchè, *Bibliografia degli scritti di Giovanni Negri 1972-2014*; in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...*, cit., pp. 105-126. Alle pubblicazioni connesse all'attività docente, molte delle quali venivano diffuse nella città per il loro valore generale e come stimolo per gli studenti al fine di una loro accurata stesura, si aggiunsero altre autonome iniziative extra-scolastiche. Per Negri fu significativo in quegli anni anche occuparsi, come direttore, della neonata Biblioteca Civica della città.

⁹ Non va dimenticato che questo studioso fu anche chiamato nel 1977 a svolgere attività didattiche presso l'Università di Parma; cfr. A. Negri, *Fra biografia e autobiografia*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit., p. 16.

2. Interazioni personali e culturali, nazionali e di territorio

Dal punto di vista culturale ed ambientale le interazioni personali e di visione culturale con Zavattini e le autonome iniziative di Negri, in quanto intellettuale territoriale, vengono essenzialmente a concentrarsi nelle terre che fanno sponda al fiume Po, sul lato sud, in particolare denominabili, ai fini di questo nostro contributo, come ‘Bassa Padana’¹⁰.

Si tratta di una terra che presentava (e presenta tuttora¹¹) caratteristiche antropologiche e culturali richiamate come del tutto specifiche e particolari, apprezzate ed assai valorizzate da questo nostro intellettuale locale, il cui operare si estese ad una molteplicità di settori¹².

Sul piano letterario di lui si ricordano una “lunga fedeltà” a Zavattini, espressa in qualificati contributi bibliografici attinenti all’operare di questo personaggio nazionale, punteggiata pure da una “serie di interventi anche minori” legati al territorio ed alla scuola come “palpabile esempio di quella comunione fra letteratura, scuola e vita che Negri perseguiva”¹³. Sul piano storico, invece, s’annotano come qualificanti atteggiamenti culturali il suo orientamento di tipo “storicistico ed il forte legame fra letteratura e storia, fra forma e vita, fra letteratura ed impegno civile”. Una modalità di ricerca e studio anche realizzata attraverso l’uso di un “materiale primario” quale “un articolo di giornale, un documento d’archivio” che si trasformavano “in racconto, narrazione, romanzo”, non nel senso di una “deformazione dei fatti” ma come “riproposizione degli stessi come metafore, esempi di una

¹⁰ “Bassa Padana”: questa identitaria definizione della vitalità della gente, peraltro non esattamente codificata, riguarda in modo esteso le zone collocate sul lato sud del fiume Po, dal noto paese di Brescello (via Gualtieri, Luzzara, Suzzara, Pegognaga) al più lontano paese di Bondeno. In sostanza, le zone vicinali al fiume Po nelle province di Modena, Reggio, Mantova, Ferrara.

¹¹ Cfr. M. Mianiti, *Organsa*, Milano, Edizioni del Verri, 2021 e M. Zamboni, *La trionferà*, Torino, Einaudi, 2021.

¹² Questo nostro scritto, prevalentemente concentrato sulle interazioni fra intellettualità territoriale ed educazione scolastica, riporta anche all’attenzione verso due ambiti assai significativi nelle vicende narrate, ovvero il rapporto generale di Negri con la Storia e con la Letteratura. Per questi due ambiti si vedano i saggi di P. Bianchi, *Giovanni Negri: il racconto della storia e la storia come racconto* e di F. Marri, *Amore e dedizione. Per una «proposta alternativa» di civiltà letteraria*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit.

¹³ F. Marri, *Amore e dedizione. Per una «proposta alternativa» di civiltà letteraria*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit., pp. 61-62.

umanità civilmente impegnata”¹⁴.

In quest’ambito produttivo, a *livello nazionale*, soprattutto va ricordata, come significativa ispirazione metodologica, la realizzazione nel 1976 di *Al macero*, un testo composto dalla raccolta di molti testi sparsi in riviste e periodici, variamente pubblicati nel tempo da Zavattini negli anni 1927-1940 e direttamente recuperati dai curatori (Negri e Gustavo Marchesi) nello scomposto archivio personale di questo autore, in una “stanzetta foderata da scaffalature alte fino al soffitto, zeppe di carta”¹⁵.

Per quanto riguarda le *realità locali*, comunque condivise con la sensibilità zavattiniana, si potrebbero invece ricordare per Negri altri particolari e caratterizzanti elementi, interagiti nelle sue personali pubblicazioni. Si tratta dell’attenzione ad uno specifica *humus* territoriale, antropologico e vitale, particolarmente narrato nel volume *I misteri della Bassa per terra acqua aria fuoco*. In questo ambito culturale va anche considerata la “scoperta di un narratore ‘selvaggio’ realmente popolare nei temi e nella lingua”, quale Pietro Ghizzardi, di cui si pubblicarono una serie di racconti autobiografici in *Mi richordo ancora*. Anche la realizzazione del meditato volume *Luzzara e la Bassa tra mito e realtà nell’opera di Cesare Zavattini* approfondisce questi aspetti¹⁶.

Le interazioni fra Zavattini e Negri ebbero dunque molteplici dimensioni, anche richiamate in un contributo di Alfredo Gianolio ove il nostro intellettuale territoriale viene annoverato come “*dialogante*” con Zavattini, insieme con numerosi altri cittadini di Suzzara, luogo di residenza e di lavoro di Negri¹⁷. In questo contesto “*l’amore della bassa*” resta la cifra specifica del suo rapporto con queste terre ed i suoi abitanti¹⁸.

¹⁴ P. Bianchi, *Giovanni Negri: il racconto della storia e la storia come racconto*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit., pp. 75-76.

¹⁵ Cesare Zavattini, *Al macero*, (Marchesi G. cur.) (Negri G. cur.), Milano, Bompiani, 2016, p. 5. (prima edizione Torino, Einaudi, 1976). Per le modalità di recupero dei materiali, F. Marri, *Amore e dedizione. Per una «proposta alternativa» di civiltà letteraria*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit., p. 61.

¹⁶ L’ispirazione profonda di queste produzioni (e le loro attribuzioni bibliografiche) sono dettagliatamente tratteggiate in A. Negri, *Fra biografia e autobiografia*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit., pp. 16-17.

¹⁷ Cfr. A. Gianolio, *Pedinando Zavattini. Immagini e testimonianze dal Cerreto al Po*, Parma, Diabasis, 2005. In questo riferimento appare importante considerare come Zavattini mantenesse anche altre interlocuzioni locali con numerose persone delle zone di ‘Bassa’ contigue al paese di Suzzara

¹⁸ Cfr. *L’amore della Bassa. Giovanni Negri, l’uomo, l’amico, il letterato*, (55 cittadini per Giovanni Negri), Suzzara, Edizioni Patrocino, 2007.

Nello svolgersi del suo impegno, tanto personale quanto professionale, trova cruciale importanza in Negri la sistematica realizzazione di *Antologie*, da realizzare con gli studenti, come significativo “esempio di quella comunione fra letteratura, scuola e vita che egli perseguiva”¹⁹. Questa capacità di individuare e selezionare testi e momenti significativi, realizzata lavorando con i suoi studenti (*una vera e propria impresa culturale ed educativa*), divenne infatti una costante di Negri. Nelle sue produzioni si individuano chiaramente un qualificante e propositivo atteggiamento culturale, un orientamento di tipo “storicistico” ed un “forte legame fra letteratura e storia, fra forma e vita, fra letteratura ed impegno civile”.

Le modalità di ricerca, studio e sintesi si realizzavano attraverso l’uso di un “materiale primario”, quale “un articolo di giornale, un documento d’archivio” che si trasformava poi “in racconto, narrazione, romanzo”, non nel senso di una “deformazione dei fatti ma di una riproposizione degli stessi come metafore, esempi di una umanità civilmente impegnata”²⁰.

3. *Alcune significative imprese culturali e professionali: le ricerche scolastiche nel territorio*

La comunanza di ideali ed opere fra Negri e Zavattini fu dunque nel tempo assai ampia e restò “nel corso dei decenni, la cifra di una intensa amicizia sorretta da comunanza di ideali e dal piacere di fare insieme letteratura”²¹.

Si tratta di una interazione che talora si sviluppò come ispirazione condivisa, talora come lavoro su materiali comuni, talora ancora come autonoma scelta contenutistica di Negri, permeata però dall’idea dell’esistenza nella Bassa non già di una “periferia” o di una “banalizzazione di una cultura alta” od ancora di “un localismo di provincia”, bensì di “un mondo che voleva essere disegnato nella sua specificità storico-letteraria”²².

¹⁹ F. Marri, *Amore e dedizione. Per una «proposta alternativa» di civiltà letteraria*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit., pp. 61-62.

²⁰ P. Bianchi, *Giovanni Negri: il racconto della storia e la storia come racconto*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit., pp. 75-76.

²¹ A. Negri, *Fra biografia e autobiografia*, in *Per Giovanni Negri. Studi e testimonianze...* cit., p. 11.

²² *Ivi*, p. 16.

“Zavattini 1928” (1973)

Una prima modalità di significativa realizzazione di ciò che abbiamo definito come *impresa culturale ed educativa* si ritrova in *Zavattini 1928*, una realizzazione antologica di ricerca e di lettura dei corsivi scritti da questo noto uomo di cultura per la “Gazzetta di Parma”, realizzata da un Collettivo di studio della classe V sezione A dell'Istituto Tecnico Commerciale di Suzzara, ove Giovanni Negri gestiva il triennio di Lettere.

Lo sviluppo di questa iniziativa, riportata in una specifica pubblicazione, permette di comprendere ad un tempo le finalità del procedere culturale e didattico di Negri, il suo rapportarsi con le figure salienti del territorio ed il suo modo di coinvolgere i ragazzi nella scuola. Non si trattava solo di gestire una procedura di formazione culturale e di didattica professionale interna alla scuola, ma anche di condurre ad una valorizzazione pubblica delle risultanze, fondata sulla pubblicazione dei materiali scolastici prodotti²³. Venne infatti creato un gruppo di *Cooperazione Editoriale*, composto da alunni ed insegnanti ed appoggiato da strutture esterne, quali la Biblioteca Comunale, per diffondere fuori dalla scuola quanto nella scuola si era creato²⁴.

In questa occasione il lavoro formativo intrapreso da Negri non si concluse tuttavia con la pubblicazione dei risultati di ricerca. Infatti, in un quadro di coinvolgimento, non solo intellettuale ma anche esperienziale, venne infine organizzata una visita a Roma dell'intera classe, intesa a creare la possibilità di poter "conoscere direttamente la personalità del popolare scrittore" studiato²⁵. L'iniziativa viene descritta come particolarmente riuscita: restarono "incantati i ragazzi", come pure restò "incantato Zavattini", col solo "profondo rammarico della brevità delle cose"²⁶. L'incontro, a cui parteciparono anche alcuni critici e

²³ *Zavattini 1928. Corsivi per la «Gazzetta di Parma»*, proposta di lettura del Collettivo di studio “ITC-Suzzara”, Suzzara, Gruppo di Cooperazione Editoriale, Parma, Tipo-lito “nuova STEP”, 1973.

²⁴ In una comunicazione finale, intitolata “*Al Lettore*”, il Collettivo di studio 5 A ringrazia in particolare per la collaborazione esponenti culturali del territorio, studenti universitari di lettere (e cittadini suzzaresi) dell'Università di Parma, la Biblioteca Comunale di Suzzara. Inoltre si dichiara come artefice della pubblicazione “l'Istituto Tecnico Commerciale di Suzzara ed il Gruppo di Cooperazione Editoriale (67 studenti ed insegnanti dell'I.T.C. Suzzara)” (*Ivi*, pp. 54-55).

²⁵ U. Baduel, “*L'unità*”, 9 maggio 1973, in *Zavattini 1928. Corsivi per la “Gazzetta di Parma”*, cit., pp. 39-40.

²⁶ *Zavattini a G. Negri, Il 31 maggio '73*, in *Zavattini 1928. Corsivi per la*

giornalisti, terminò convivialmente in pizzeria, ma l'esito formativo dello stesso (questione determinante in campo scolastico), viene confermato anche dagli stessi studenti: “Il diretto contatto con un autore che presentiamo all'esame di maturità è stato sorprendente di esiti: ha fatto sentire toni che non avremmo colti dalla sola parola scritta”; “siamo riusciti a dialogare: in partenza non mi aspettavo tanto”²⁷.

“*Socialismo contro. Scritti giornalistici di Piero Caleffi. Saggio di lessico sulla violenza nazifascista*” (1974)

Una *seconda impresa intellettuale ed educativa*, con aspetti simili e con distinti approfondimenti socio-linguistici viene ad essere l'elaborazione e la pubblicazione di uno studio sulle esperienze di Piero Caleffi, importante personaggio politico locale nel dopoguerra, contraddistinto dalla sopravvivenza ai campi di sterminio nazisti. Questo lavoro sugli scritti autoriali di Caleffi, dal punto di vista metodologico, in una sua prima parte segue sostanzialmente l'itinerario precedentemente dedicato a Zavattini, in ciò comprendendo un incontro a Roma anche con questo diverso testimone e scrittore²⁸.

Negri, come docente, intendeva raccogliere le sfide della contemporaneità²⁹. Anche in questo caso si ritenne infine giusto evidenziare come “i ragazzi che hanno incontrato Caleffi” avessero capito “tutto”³⁰.

Originale ed assai interessante appare tuttavia la seconda parte del lavoro, di carattere socio-linguistico, rivolta invece alla ricerca e

“*Gazzetta di Parma*”, cit., p. 40.

²⁷ *Incontro con l'autore*, in *Zavattini 1928. Corsivi per la «Gazzetta di Parma»*, cit., pp. 42-43.

²⁸ *Socialismo contro. Scritti giornalistici di Piero Caleffi. Saggio di lessico sulla violenza nazifascista*, a cura del Collettivo di studio III A dell'I.T.C. di Suzzara, coordinatore del lavoro Giovanni Negri, presentazione di Giuseppe Branca, Suzzara, Edizione Gruppo di cooperazione editoriale, Parma, Tipo-lito Nuova Step, 1974. Per l'incontro con l'autore (cfr. pp.111-114).

²⁹ Negri, nell'accogliere come docente le sfide della contemporaneità, si esprime in questo modo: “Oggi, andando a Roma ad incontrare l'autore di una mia vecchia lettura, sento di eseguire quasi un ordine, di rispondere ad un imperativo degli studenti di ragioneria. Le loro polemiche, il loro movimento chiedevano una risposta. Ho proposto la lezione di Caleffi, di dignità e di lotta per la sopravvivenza della libertà, della persona” (*Ivi*, p. 113).

³⁰ “Tutto”, ovvero “i sacrifici, le sofferenze, l'impegno ideale, la tensione morale di quanti non si rassegnarono mai a vivere nella degradazione e riproposero all'uomo, con l'esempio, il recupero della via della dignità e della libertà” (*Ivi*, p. 114).

definizione di ciò che venne definito come *Lessico della violenza nazi-fascista*. Una positiva attenzione a problematiche certamente inconsuete per un programma di studio scolastico. Il lavoro su questo lessico, composto da oltre trecento lemmi, rinvia la definizione degli stessi al particolare significato che tali parole avevano assunto (direttamente come vocabolo, oppure in quanto riferiti ad esperienze d'epoca), nel periodo della dura dominazione nazi-fascista al tempo della seconda guerra mondiale. Nelle dichiarazioni dello stesso docente questa particolare ricerca linguistico-didattica non avrebbe dovuto avere “pretesa di completezza” dato che si avvaleva di fonti varie, non sistematiche, comunque individuate e variamente riprese “dalla storiografia politica a quella letteraria” oppure ancora “dalla saggistica, dall’arte figurativa, musicale, teatrale, cinematografica”³¹.

Si tratta chiaramente di una iniziativa di non facile gestione, in cui si scorge una intenzione professionalmente filologica, culturale ed etico-educativa nel creare collegamenti fra i termini in quanto tali e il loro concreto riferimento alle dinamiche storiche, politiche ed umane connesse alle tragedie delle dittature fasciste e naziste ed ai fatti della seconda guerra mondiale³².

La gestione di questa ricerca coinvolse gli alunni, chiamati nell’ambiente di vita “ad interessare alla scrittura” di queste nuove voci “i genitori, gli amici, i conoscenti” e di ciò fu reso partecipe “l’intero Istituto Tecnico di Suzzara, nelle sue più varie componenti, personale non insegnante ed insegnante, allievi e genitori”. L’esito finale avrebbe dovuto portare a “voci reali, responsabilmente vere”; il lavoro di scelta del “materiale da mandare a stampa” sarebbe poi stato verificato in appositi incontri³³.

Questa particolare tipologia di attività formativa, intesa a coinvolgere fattivamente la comunità cittadina, di fatto operava su un crinale, tanto culturale, quanto socio-politico ed oggi pone l’interrogativo di comprendere se Negri agisse, nella struttura organizzata della scuola, senza contrasti e se avesse sempre trovato pieno consenso e sostegno in tutto questo suo operare. Alcune tracce portano comunque a considerare

³¹ *Ivi*, p. 120.

³² Le voci presentate, quasi trecento, delineano un interessante mosaico di richiami di vita, di cultura e di spiccato valore etico.

³³ Cfr. Istituto Tecnico Commerciale di Suzzara, *Manifesto del Collettivo di studio V A. Per lavorare insieme*, s.n.t., Ciclostilato, a firma di Giovanni Negri, per il Collettivo V A, pp. 1,4. 1975.

sicuramente presente una manifesta adesione a queste sue varie iniziative. In anni successivi, in una pubblicazione del 1981 dedicata ad una antologia di scritti per la pace, si ritrova un ringraziamento esplicito “a tutto l’ITC” per la collaborazione all’iniziativa, ed in particolare al Consiglio di Istituto (struttura di partecipazione di insegnanti, studenti e genitori al governo della scuola, istituita da leggi nazionali in anni precedenti), per aver approvato l’iniziativa “con intelligente sensibilità”³⁴.

Un cenno ulteriore a questo clima di collaborazione ancora si ritrova in una successiva pubblicazione, peraltro d’altro argomentare, con l’attestazione di un lavoro comune e condiviso di scuola³⁵.

“I primi passi del comunismo a Suzzara” (1981)

Una *terza impresa intellettuale ed educativa* contraddistingue poi fortemente l’attività di questo nostro intellettuale territoriale. Si tratta di una ulteriore ricerca-pubblicazione prodotta da Negri con i suoi studenti e realizzata nel 1981, dedicata ai *Primi passi del comunismo a Suzzara* negli anni che seguirono la fine della Prima Guerra Mondiale. Questa iniziativa fu realizzata con forti momenti di coinvolgimento cittadino, tramite l’elaborazione di documenti e l’utilizzo di testimonianze di persone ancora viventi, correlando il tutto ad un solido impianto di critica storiografica³⁶.

In questa iniziativa furono interessate, come impegno di ricerca e rielaborazione didattica da parte del “Collettivo di Studio, Corso A, Triennio ITC, Suzzara”, ben tre classi per un totale di 65 alunni³⁷.

Questa seconda impresa educativa presenta ampie caratteristiche di originalità, tanto dal punto di vista della ricerca storiografica sul campo, quanto dal punto di vista educativo e didattico. Non solo vennero ampiamente utilizzati dati d’archivio e documentazioni a stampa delle

³⁴ Cfr. *Lotta per la pace. Materiali di documentazione*, Edizione Fuori Commercio, Stampa Offset ITC Suzzara, 1981, p. 31.

³⁵ Cfr. *Letteratura murale dall’antichità a oggi*, a cura di Giovanni Negri, Edizione I.T.C. Suzzara, 1984. In questa pubblicazione, si ritrova, oltre ad un ringraziamento ai tecnici della scuola per la cura dell’edizione, anche una attestazione per la collaborazione avuta da due colleghe, le professoresse S. Modena e K. Righi.

³⁶ *I primi passi del comunismo a Suzzara. Documenti e testimonianze 1919-1921*, a cura di Giovanni Negri, Giancarlo Nalin, Ugo Azzoni, Modena, Cooptip, 1981. Il volumetto contiene una *Nota orientativa* in cui viene dettagliata la bibliografia di ricerca critico-storica, posta a supporto della ricerca e vengono ampiamente illustrate le fonti documentali e a stampa a cui viene fatto riferimento (Cfr. *ivi*, p. 9).

³⁷ *Ivi*, p. 4.

varie istanze politiche coinvolte, tanto d'opposizione, quanto del costituendo regime, ma anche e soprattutto si rivitalizzarono molteplici elementi storico-politici ed esperienziali, presenti da tempo nei ricordi personali e nelle tracce politiche del passato, restate sepolte, ma ancora assai vitali in molteplici testimoni. Questi ultimi elementi furono individuati con il concorso di cittadini che si prestarono alla loro raccolta e valorizzazione. In relazione a questa particolare iniziativa Negri indicò come fosse di sua intenzione e consapevolezza anche l'opportunità di replicare ed estendere questa ricerca pure verso i sentimenti, le azioni e le finalizzazioni delle persone d'*area bianca* o d'*area socialista*, ma ciò non fu in quel momento completamente possibile³⁸.

Davvero interessante il quadro educativo e didattico rielaborato con questo itinerario di ricerca: il contesto ambientale di discussione civile, le scaramucce e le tensioni dei comportamenti tanto soggettivi quanto politici evidenziati, il sentirsi coinvolti in grandi fenomeni collettivi espresso dai narranti ed infine la delineazione dell'impegno incardinato nell'animo profondo dei militanti, nel quadro di un duro conflitto sociale e politico, nel quadro di una riflessione culturale e didattica sulle caratterizzazioni connesse alle situazioni di "cronaca", di "elementi storici di fondo" e di elementi "accidentali"³⁹. Una valida tripartizione di visuali, che esprimeva precise puntualizzazioni concettuali, bene illustrate nella bibliografia minima riportata all'inizio della pubblicazione e nelle brevi introduzioni poste all'inizio dei quattro capitoli in cui si struttura il lavoro⁴⁰.

³⁸ Cfr. G. Negri, *Partiti e scuola. Un dialogo che deve continuare, in Suzzara «un Paese vuole conoscersi». Società arte cultura ieri e oggi*, in «Suzzara notizie», numero zero, dicembre 1981, p. 2. Possiamo però ricordare, a conferma dell'ampiezza della visione storico-educativa di Negri, che nel 1981 venne anche elaborata, a cura del Collettivo di Studio V A, I.T.C. di Suzzara ed in occasione di una visita a Suzzara del Presidente della Repubblica Sandro Pertini, la pubblicazione *Guido Mazzali. Itinerario di una "Vita per il socialismo" 1895-1960. Documenti testimonianze scritte, con una lettera "Ai cari cittadini di Suzzara" di Sandro Pertini*, Edizioni Patrocino Amministrazione Comunale. Modena, Cooptip, 1981.

³⁹ Cfr. *Al nodo delle origini del comunismo Suzzarese 1919-1921. Dalle cronache elementi storici di fondo ed accidentali*, in G. Negri, G. Nalin, U. Azzoni (a cura di), *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., pp. 154-160.

⁴⁰ Questi i capitoli: *Società e Cultura a Suzzara 1919-1921*; *Al nodo delle origini del comunismo suzzarese; Documenti e testimonianze del primo comunismo a Suzzara 1919-1921*; *L'epoca "dli canladi"*, *ivi*, p. 4. Le fonti a stampa utilizzate riguardano varie pubblicazioni, non solo locali e non solo d'area socialista o comunista, ma anche d'area cattolica e pure fascista.

Questo lavoro infine rileva e presenta un passaggio davvero caratterizzante del quadro comportamentale individuato nel contesto locale rappresentato. Si tratta del richiamo ad una poesia dialettale, che bene sembra rappresentare in rime il tipo umano di queste zone e l'atmosfera ambientale in cui queste persone erano inserite: l'esistenza di una forte passione politica nella gente della "Bassa" e la presenza nei testimoni d'epoca di una tenace coerenza personale nelle scelte di vita assunte.

Dal poch e 'tant l'è sempr in discussioni ... dent in un caffè ... al tira in bal ogni quistion: al papa, al re, i ministr e soia me.

E tra 'n bicer e l'altr al dseva fort che lù par l'ideal al dà la veta ..." e che "nissun dirà dop la soe mort ... ch' l'è mai cambià giacheta ..."⁴¹.

4. Altri itinerari formativi e didattici: la costruzione delle Antologie Letterarie e le varie iniziative di apertura della scuola alla città

Accanto alle imprese culturali ed educative di cui abbiamo parlato nelle precedenti pagine, Negri sistematicamente gestiva anche altre attività formative e didattiche con un ampio coinvolgimento di ragazzi e ragazze delle sue classi, così rinominate "Collettivi" in omaggio al linguaggio dei tempi ed al ruolo attivo che veniva assunto da studenti e studentesse. La forma privilegiata di questo particolare lavoro di classe assunse essenzialmente la forma della realizzazione di Antologie elaborate e commentate dagli studenti e dal docente, capaci di muoversi nel "tempo a disposizione tra le maglie del programma scolastico"⁴². Nel corso dell'attività gli "studenti del Collettivo" vennero dichiarati liberi di partire "a volte da loro precise esigenze" ed altre volte da "contributi della storiografia letteraria più aperta" per comporre una analisi "da fare insieme con il concorso di tutti per tutti"⁴³.

Un primo significativo riferimento a queste produzioni può quindi

⁴¹ *Poesia in dialetto, Al scansafadighi*, in G. Negri, G. Nalin, U. Azzoni (a cura di), *I primi passi del comunismo a Suzzara*, cit., p. 54. Oltre al sentire "umano" e "politico" di queste terre, questa poesia richiama anche alla valorizzazione del dialetto nell'area suzzarese, ben confermata e presente in altre e diverse pubblicazioni; cfr. A. Andrao Agosti, L. Casaletti, C. Righi, D. Villani, *Le mille parole del suzzarese estremo (e i tanti modi di dire)* (a cura di G. Zacchè), (con Introduzione e postfazione di M. Dall'Acqua), Suzzara, Arti Grafiche Bottazzi, 2020. In quest'ambito, cfr. anche R. Villa, *Al disiunàri suzzarese-italiano*, Mantova, Publi Paolini, 2002.

⁴² *Antistoria della Letteratura Italiana (Antologia-Critica-Dibattito)*, a cura dei Collettivi di Studio del triennio di Lettere, Corso A, I.T.C. Suzzara, 1974, p.17.

⁴³ *Ivi*, p. 1.

essere fatto alla *Antistoria della Letteratura Italiana*⁴⁴. Quest'opera era decisamente rivolta alla scelta di autori minori (ma non solo), talora arrabbiati ("noi poveri diavoli"⁴⁵) verso le raffinatezze degli autori più famosi ed apprezzati. Nel loro articolarsi gli argomenti di questa Antologia riguardano le vicende del lavoro e dei lavoratori, la vita di paese e del Po, la resistenza antifascista.

Un secondo significativo operare culturale e didattico venne poi rivolto ad una Antologia dedicata alla *Poesia in Dialetto del Novecento*. Una raccolta di materiali ispirata all'idea di poter considerare il dialetto come espressione spontanea e genuina del popolo minuto, connessa allo sviluppo della letteratura volgare italiana e da considerare un possibile ed opportuno oggetto di studio scolastico in una ampia visione culturale e civile⁴⁶.

Una precisazione si impone a questo punto; certamente rinchiudere l'essenza dell'attività professionale e didattica di Negri alla dimensione localistica od a quella dialettale non appare sostenibile. Non a caso s'individua nelle sue attività anche un accesso, con i suoi studenti, alle raffinatezze della poesia moderna, come nel caso dell'Antologia dedicata all'esegesi ed alla fortuna critica della lirica dedicata da Montale a Dora Markus, ampiamente riferita al periodo 1928-1939, anni che in Europa ed Italia videro poi maturare le catastrofi della seconda guerra mondiale⁴⁷.

Un terzo significativo riferimento esce dal campo della letteratura e concerne la realizzazione, nel 1978, presso l'Istituto Superiore in cui Negri insegnava di una Galleria di arti figurative e di fotografia denominata "Un Giorno". La galleria, intesa aperta anche alla cittadinanza, appunto per un *giorno* alla settimana, si prefiggeva di affiancare all'educazione letteraria una didattica dell'immagine attraverso incontri con artisti, dibattiti ed altre iniziative, con una esplicita attenzione alla

⁴⁴ *Antistoria della Letteratura Italiana*, cit.

⁴⁵ Così si esprime un autore incluso nell'Antologia: "Noi, poveri diavoli, siamo invece stramaledetti ad ogni trasporto di virgola. Gli altri sostituiscono forestierismi, idiotismi, caccabaldole e magari rifanno pagine e capitoli fumando un virginia: Noi, dalle scarpe rotte, non possiamo avere pentimenti, neppure possiamo dolerci di qualche plebeismo che pute" (*Ivi*, p. 3).

⁴⁶ *Antologia della poesia in dialetto del Novecento - Storia - Testi - Critica*, a cura di Giovanni Negri e Mario Gerola, con la collaborazione del Triennio di Lettere del Corso A e della II E - I.T.C. di Suzzara, Suzzara, Edizione I.T.C., 1976, p. I.

⁴⁷ *Dora Markus di Montale. Esegese e fortuna critica*, a cura di Antonella e Giovanni Negri, Suzzara, ITC, 1981.

pittura, alla fotografia, alla scultura, alla architettura e pure alla visualizzazione degli assetti urbani nel quadro dei piani regolatori delle città.

Il materiale d'archivio disponibile permette poi di individuare diverse iniziative prese nel tempo, tanto in campo pittorico, quanto in campo fotografico⁴⁸. In occasione della mostra dedicata al territorio della “Bassa” la stampa provinciale ebbe anche modo di rilevare la competenza e l'entusiasmo di Negri, “instancabile organizzatore”⁴⁹.

Tutto ciò ci porta ad un *quarto significativo momento* delle sue attività. L'interesse alle realizzazioni figurative, anche su base tecnologica, che sarà infatti ricondotto alla realizzazione di una ulteriore Antologia dedicata alla *Letteratura Murale dall'antichità ad oggi*. In questa opera Negri individuava, nel proporsi dell'iconografia di quegli anni, la maturazione di un “ritmo di lettura diverso” che richiedeva “lettere grandi, ben scandite, uguali, simboli immediatamente identificabili, frasi brevissime ed essenziali, spesso collegate con una rima...”⁵⁰. Si tratta di una modalità espressiva infine esplosa in buona parte della comunicazione dei nostri tempi.

In quest'ambito, come *ulteriore e significativo momento* culturale e formativo, va anche collocato il suo sostegno al funzionamento del Museo Nazionale dei Naifs, istituzione culturale, operante a Luzzara dal 1963, sotto l'egida e l'impulso di Cesare Zavattini. In quest'ambito le collaborazioni di Negri, raccolte nel suo archivio personale e quindi da considerare confermatrice della complessità dei suoi interessi culturali, riguardano una molteplicità di aspetti, che egli ebbe modo di illustrare in numerosi numeri del Bollettino edito dal museo stesso⁵¹. Egli inoltre mostrò interesse e collaborazione al longevo Premio Nazionale di Pittura “Lavoro e lavoratori nell'arte” di Suzzara⁵².

⁴⁸ In particolare, nel 1978, in campo figurativo, “*Pietro Ghizzardi e l'Arte naïve*”, “*Cesare Zavattini*”; “*Giotto Bosi e l'acquerello*” e in campo fotografico nel 1979 la “*Mostra fotografica. Appunti per un dibattito*”.

⁴⁹ Articolo della Gazzetta di Mantova (16.3.1979) per la mostra fotografica “*La terra, la golena, il fiume*” e relativo invito (10.3.1979).

⁵⁰ *Letteratura murale dall'antichità a oggi*, a cura di Giovanni Negri, Edizione I.T.C. Suzzara, 1984, p. 36.

⁵¹ Cfr. (nel dettaglio) la raccolta dei numeri del «Bollettino dei naïfs», edito a Luzzara e pubblicati nel periodo 1978-1990.

⁵² Il Premio ebbe inizio nel 1948 ed ebbe luogo fino al 2003, infine trasformato in Galleria del Premio Suzzara. Cfr. Galleria del Premio Suzzara, *La storia del premio*, in <http://www.premiosuzzara.it/la-storia-del-premio>, (ultima consultazione in data 15 gennaio 2023). Questa iniziativa, oltre ad esperti ed artisti del settore, doveva per regolamento includere nella giuria anche un operaio, un impiegato ed un contadino.

5. Conclusioni: l'intellettuale e la sua terra

Nell'esaminare le attività scolastiche di Giovanni Negri abbiamo visto come esse abbiano sistematicamente cercato di uscire dalla scuola, fra la gente comune, nel quadro di una particolare tipologia di attenzione alla vita popolare presente anche nella cultura nazionale. Questa propensione formativa e didattica fortemente intesa ad estendere la diffusione della cultura anche al di fuori dei canonici luoghi in cui essa veniva istituzionalmente proposta e fruita si è rivelata in lui costante e molteplice. Certamente molto l'aiutò nel proporre le sue numerose iniziative il contesto in cui si mosse, ovvero l'essere inserito in una realtà locale che gli permetteva di poter scrivere che "a Suzzara la cultura è società", perché fondata da tempo sulla "opera assidua, anche geniale, di personalità e di gruppi, che hanno profondamente segnato la direzione di fondo del fervore operativo" della città, con il "concorso e l'intervento diretto di tutte le componenti progressiste" e di una Amministrazione Comunale sensibile alla tensione indotta dalle "istanze di una società in trasformazione". Tutto ciò con iniziative anche capaci di coinvolgere in un lavoro comune "forze attive ed intelligenti", pur nella "diversa matrice ideologica" ed anche momenti istituzionali diversi quali scuole, biblioteche, gallerie d'arte⁵³. Negri, in quanto intellettuale dal libero pensiero, non ebbe quindi remore a collegarsi con le istituzioni del territorio, facendo di questo collegamento una estensione del suo promuovere e diffondere cultura nella scuola e dalla scuola al territorio. Di converso va pure considerato come l'ambiente in cui egli era inserito e le sue istituzioni abbiano costantemente dimostrato fiducia nel suo proporre ed agire, per quanto non sempre in sintonia con il suo argomentare⁵⁴.

Egli ebbe quindi la possibilità di operare all'interno di una comunità, ove pur negli stenti economici agiva una rete continua e diffusa, anche di micro-iniziativa legate ai bisogni educativi e culturali delle persone del popolo. Questo nell'ambito dell'esprimersi del mondo contadino, di

⁵³ G. Negri, *Torna a fiorir la rosa. A Suzzara la cultura è società perché la società è cultura*, in "Compagni", n. 4, maggio 1980, p. 8.

⁵⁴ "Sempre autonomo nelle proprie scelte, non di rado si scontrò verbalmente, in Consiglio Comunale, con i membri dell'esecutivo, pure appartenenti allo stesso schieramento politico. Questi ricambiavano con una manifesta insofferenza nei confronti degli intellettuali..." (G. Zacchè, *Lui e Laura Portioli vollero la Biblioteca*, in Aa.Vv., *L'amore della Bassa. Giovanni Negri, l'uomo, l'amico, il letterato*, cit., p.117).

quello industriale, di quello scolastico o delle composite aggregazioni politiche ed ideali.

Una situazione in cui s'incontravano i vissuti di molti semplici cittadini, votati a ricercare aspetti di cultura, di democrazia e di progresso nel confronto con le più generali e variegate tendenze sociali.

Egli inoltre, in sintonia con una zona che dall'inizio del Novecento andava trasformandosi da contadina ad industriale, seppe valorizzare con pagine molto significative anche il valore della crescita di una cultura squisitamente tecnico-scientifica di cui Negri, pur umanista, riusciva a cogliere in pieno, non solo il valore pratico ma anche quello formativo, come nel caso della locale Scuola di Arti e Mestieri, su cui scrisse, con altri, illuminanti riflessioni⁵⁵.

Non a caso una volta Negri, nell'ambito di riflessioni sul contesto territoriale in cui egli così profondamente e variamente si mosse, ebbe a scrivere infine: "Auguriamo all'Italia moltissime Suzzara"⁵⁶.

⁵⁵ Cfr. Giovanni Negri, Antonio Magnani, Laura Cesolari, *Scuola Lavoro a Suzzara dal 1887 ad oggi. Cronaca documentaria dalla Scuola Serale Tecnica al Centro di Formazione Professionale Scuola di Arti e Mestieri "F. Bertazzoni" di Suzzara*, Suzzara, Edizione Centro di Formazione Professionale Scuola Arti e Mestieri "F. Bertazzoni", 1986.

⁵⁶ G. Negri, *Auguriamo all'Italia moltissime Suzzara!*, in Comune di Suzzara, Galleria del Premio Suzzara, *Francesco Casali & Figli e la macchina agricola suzzarese*, a cura di Marco Panizza, Mantova, Publi Paolini, 1999, pp. 7-16.

Tristano Codignola, la scuola nella rivoluzione democratica

Vincenzo Orsomarso

Tristano Codignola già nel corso della sua militanza nel Partito d'Azione mostrò particolare attenzione ai temi della scuola e dell'educazione. Interesse che divenne impegno prevalente quando sul finire degli anni cinquanta assunse l'incarico di responsabile del settore scuola del PSI. In tale veste si sforzò costantemente di collocare la lotta politica e parlamentare per la riforma della scuola nell'ambito dell'elaborazione di un più ampio progetto di trasformazione democratica e tendenzialmente socialista, che doveva interessare l'insieme delle forze progressiste europee.

During his political activism in the Partito d'Azione, Tristano Codignola showed his particular interest in school and education. This interest became a prevalent commitment when in the late 50s he took office as responsible of the school system for the Socialist Party. In this capacity he strove to place the political and parliamentary struggle for the school reform in the processing a greater project concerning the democratic and basically socialist transformation, which should concern all the European progressist forces.

Parole chiave: riforma della scuola, educazione, partecipazione, democrazia, socialismo

Keywords: school reform, education, participation, democracy, socialism

1. Per cominciare

Tristano Codignola fin dai suoi primi interventi in qualità di dirigente del Partito d'azione fu particolarmente attento ai temi dell'educazione e della riforma dell'ordinamento scolastico; nel quadro di un più vasto processo riformatore che avrebbe dovuto rinnovare profondamente gli istituti fondamentali del paese, la sua organizzazione statale. È quanto affermò nel corso del I Congresso nazionale del Partito d'azione, nel febbraio 1946, che sancì la vittoria della sua mozione.

Deputato all'Assemblea costituente si impegnò nella battaglia per la costruzione di una organizzazione statale di carattere autonomistico, questione a cui affiancò quella della scuola, concentrando il suo impegno sugli articoli 27 e 28 del progetto istituzionale, che divennero successivamente gli articoli 33 e 34 della carta costituzionale. Era la battaglia per la gratuità dell'istruzione fino al quattordicesimo anno di età, per la difesa della scuola pubblica, della libertà di insegnamento, per la

formazione di coscienze libere.

In questa prospettiva andava bandito dalla scuola ogni forma di confessionalismo. Il principio che regge la scuola moderna per Codignola si identifica con il principio posto alla base del pensiero moderno: la “libertà del metodo critico” e “della ricerca scientifica”. La “vera libertà della scuola”, pertanto, consiste nella “ricerca disinteressata della verità, nella collaborazione fra alunno e maestro, in quella comunità di spiriti, che è ... la vera forza della società contemporanea”. Il tutto in una “scuola laica”, che esclude qualsiasi “dogma nell’insegnamento” quale garanzia per la formazione di un pensiero critico.

Codignola non nega alla scuola privata “il diritto di esistere” ma alle condizioni poste dalla Costituzione repubblicana, in primo luogo “senza oneri per lo Stato”, per evitare una balcanizzazione di un’istituzione che non può non essere regolata dai principi del libero confronto e dalla libertà di ricerca¹.

2. La riforma della scuola come fattore propulsivo dello sviluppo democratico

Al principio cattolico della “libertà delle scuole” Codignola contrapponeva quello laico di “libertà nella scuola”, è la convinzione che ispira tutto il suo impegno di parlamentare e dirigente socialista.

Fin dagli ultimi anni cinquanta, dopo l’esperienza di Unità popolare e l’adesione nel 1957 al PSI, Codignola sostenne l’avvicinamento dei socialisti all’area di governo e successivamente il centro-sinistra, ma, in accordo con la posizione assunta dalla sinistra lombardiana, contraria all’ingresso di suoi uomini nel governo, Codignola rifiutò l’incarico di sottosegretario e preferì mantenere la carica di deputato e di responsabile della commissione scuola del Psi, un ruolo che ricoprì dal 1959 al 1976.

Il centrosinistra, per l’azionista fiorentino, avrebbe avuto una funzione propulsiva e modernizzatrice solo se fosse stato espressione della “comune volontà di sciogliere alcuni nodi essenziali della società italiana, anzitutto mediante l’applicazione effettiva e integrale della Costituzione repubblicana”. Pertanto per ciò che concerneva l’istruzione

¹ Cfr. T. Codignola, *Per una scuola di libertà*, Intervento all’Assemblea costituente, 21.4.1947, ora in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, a cura di M. Corda Costa *et alii*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 7-10.

non poteva che tradursi nel “potenziamento, con assoluto carattere di priorità, della scuola pubblica”.

È “nella scuola pubblica che si costruisce il primo fondamentale terreno di incontro per la realizzazione di una società democratica”² e la peculiarità di tale istituzione – ribadisce Codignola nel 1962 – “consiste nell’essere ‘critica’ cioè ‘non dommatica’”. Pertanto non respinge la “religiosità” ma “respinge il dogma; come scuola critica si preoccupa di illuminare la conoscenza dei contenuti alla luce del metodo, che è il metodo della ricerca scientifica”³.

Tra le riforme che la nuova maggioranza di centro-sinistra doveva realizzare rapidamente, vi era la “scuola unica per tutti fino al 14° anno”, senza che il latino potesse avere “una funzione discriminante”. Fu “la guerra dei trent’anni”, scrisse Codignola nel settembre del 1981, qualche mese prima di morire.

“L’articolo 34 della Costituzione al 2° comma – ricorda – prescrive: ‘L’istruzione inferiore impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita’ ”, ma l’“applicazione legislativa di questo comando costituzionale ha richiesto una lunga guerra politica e parlamentare, che si può dire veramente conclusa solo con la legge 348 del 16 giugno 1977”. Un risultato “largamente positivo” che “può autorizzare – continua Codignola – ad affermare ... che la riforma della scuola media è da considerarsi una delle non molte riforme incisive compiute dalla democrazia italiana nata dalla resistenza”⁴.

Un giudizio sicuramente legittimo se si considera che fu l’esito di una lunga e aspra battaglia politica e culturale iniziata nel quadro della lotta per la difesa della laicità della scuola dalla forte ingerenza clericale.

È nella prospettiva di una democratizzazione più generale del paese e dello Stato che si colloca l’impegno di Codignola per una riforma della scuola di cui dovevano essere attori non solo “le istituzioni” ma l’insieme dei soggetti interessati.

Il fattore centrale imprescindibile per la realizzazione di un piano di riforme per la scuola, dichiarava Codignola, era rappresentato dalla

² Idem, *Prefazione a Idem, Nascita e morte di un piano. Tre anni di battaglia per la scuola pubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. XV.

³ Idem, *Nascita e morte di un piano. Tre anni di battaglia per la scuola pubblica*, cit., p. 26.

⁴ Idem, *La guerra dei trent’anni. Com’è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo e A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 120.

“democratizzazione a tutti i livelli”, dal “diretto cointeressamento di tutti, e non soltanto degli utenti, ma dell’intera società”. Era naturalmente “anche ... un problema istituzionale”, che passava per la realizzazione “di consigli scolastici, di consigli di cittadini, di consigli di studenti”. Allo stesso tempo bisognava procedere ad “una nuova strutturazione dell’amministrazione”, alla sua trasformazione in organo “di coordinamento e di stimolo, lasciando agli enti locali ... e ai propri organi periferici il massima di autonomia”⁵.

Su “L’Astrolabio” del 25 ottobre del 1963, Codignola pone due “problemi pregiudiziali” ai fini della realizzazione di un processo riformatore nel settore dell’istruzione e della formazione: il primo riguarda “gli strumenti di attuazione, l’altro la capacità di cointeressare il paese”, in particolare “la società proletaria, rispetto alla quale lo sviluppo della scuola vuol dire anzitutto conquista di capacità di lavoro, condizione di un effettivo processo di redistribuzione democratica del reddito”.

Relativamente al primo problema, Codignola ribadisce che una struttura centralizzata e gerarchica come l’attuale Ministero della P.I. non è in grado di realizzare una “riforma generale della scuola”.

Una politica riformatrice, che per essere efficiente ha bisogno di “esprimere ed assumere ad unità esigenze molteplici e spesso contraddittorie che salgono dal basso e che debbono ritornare verso il basso una volta risolte in strumenti operativi idonei”, deve far conto su un processo di pianificazione democratico a tutti i livelli. Il che richiede una profonda trasformazione dell’attuale struttura statale, non solo attraverso l’istituzione della Regione, ma anche grazie ad una riforma complessiva degli enti locali minori e alla realizzazione di “unità comprensoriali, che abbiano una propria omogeneità ed organicità socio-economica territoriale”.

Ma è altrettanto necessaria una “graduale ma profonda trasformazione degli organi burocratici centrali”, farne organismi di “coordinamento, di conoscenza e di stimolo, delegando e decentrando agli organi periferici dell’amministrazione centrale o direttamente agli enti locali il grosso delle funzioni amministrative. Tenendo in conto che l’avvio di tale politica di programmazione rende urgente il problema della formazione e delle competenze a livello periferico. Questione tutt’ora aperta
È a livello locale, nell’ambito dei “distretti scolastici” (a cui spetta

⁵ Idem, *Verso una politica scolastica di piano*, intervento parlamentare, 25.9.1963, in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, cit., p. 74.

di tenere conto del territorio, della tendenza demografica locale, dello sviluppo economico ecc.) che possono essere formulati gli obiettivi e fissato il piano, con la collaborazione di tutte le forze e di tutti gli organismi interessati; a tale livello sono proposte e decise le priorità, gli interventi, le fasi di intervento relative al servizio scolastico. La somma delle programmazioni locali (realizzate con strumenti metodologici omogenei) andava raccolta a livello nazionale per procedere alla messa a punto di scale di priorità, degli interventi e del loro coordinamento. Il tutto da riportare alle istanze di base da cui il processo aveva preso inizio.

Un movimento di democratizzazione deve tradursi anche in “autogoverno della scuola”. D’altra parte “una riforma democratica della scuola la si fa ... riducendo l’intervento dall’alto solo alle grandi linee legislative, e lasciando per il resto larghissimo margine all’autogoverno, alla sperimentazione didattica ed organizzativa, alla responsabilità della scuola dal basso”⁶.

Già in *Nascita e morte di un piano* Codignola sosteneva l’“autogoverno degli insegnanti in ogni grado di scuola”, “l’istituzionalizzazione dell’iniziativa studentesca nella scuola secondaria” e la partecipazione degli studenti al governo universitario, la “riforma democratica dei Consigli di Facoltà e dei Consigli di amministrazione dell’Università”, quella del Consiglio superiore della pubblica istruzione, quindi la creazione di “istituti di reciproco contatto scuola-famiglia e scuola-enti locali”⁷.

La “scuola – dichiara nell’intervento parlamentare del 4 marzo del 1969 – richiede anzitutto una coraggiosa autonomia educativa ... perché autonomo ed irripetibile è il processo educativo”.

Prescritta dalla Costituzione per l’università, l’autonomia “è un’esigenza che si espande ogni giorno di più in tutto il corpo della scuola” e va garantita dall’“autonomia funzionale e istituzionale”⁸.

Nella storia della scuola – scriveva sull’“Avanti!” del 29 settembre 1974 – “il momento organizzativo (l’involucro entro il quale si celebra il processo educativo) ... è stato da sempre appannaggio autoritario”

⁶ Idem, *Gli strumenti della riforma della scuola*, in *op.cit.*, pp. 77-79.

⁷ Idem, *Nascita e morte di un piano. Tre anni di battaglia per la scuola pubblica*, cit., p. 86.

⁸ Idem, *Una scuola per la società di domani*, intervento parlamentare del 4 marzo 1969, in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa*, cit., p. 85.

della burocrazia che insieme al potere politico ha interferito più volte e pesantemente sull'autonomia dell'insegnamento. I decreti delegati, la "realizzazione degli organi democratici di governo e la ribadita tutela della libertà di insegnamento" vanno "interpretati come [un] progressivo", ma non per questo irreversibile, "spostamento del potere educativo esclusivamente alla responsabilità e competenza non dell'insegnante singolo ma della comunità degli insegnanti". Così come segnano il passaggio del "potere organizzativo alla comunità delle famiglie" e degli operatori scolastici, "pur restando ancora in piedi una mediazione del potere centrale, che si esercita attraverso il corpo burocratico, di nomina ministeriale anziché elettiva, dell'ispettorato e dei capi di istituto"⁹. Ed è in particolare la figura "del preside di carriera" ad essere destinata a produrre una "inevitabile" contraddizione "fra un sistema democratico, che si propone di consentire una partecipazione di studenti, genitori e insegnanti e un sistema autoritario insieme convinti"¹⁰.

I decreti delegati rappresentavano per Codignola un'occasione importante per avviare un ulteriore avanzamento verso la democrazia nella scuola, cioè verso un governo partecipato dell'istituzione educativa¹¹, ma tutto dipendeva dalle forze sociali e sindacali più avanzate, dalla loro capacità di forzare e superare i vincoli posti nei decreti delegati¹² dalla mediazione politica.

Al livello della classe la partecipazione delle famiglie doveva investire anche la didattica, nella misura in cui ciò avrebbe consentito un costante contatto con le radici economico-sociali degli alunni¹³. Una ragione in più per innovare il lavoro nella scuola, estendendo "l'area comunitaria su cui gli insegnanti agiscono", nella prospettiva di sostituire alla "materia" la "connessione interdisciplinare, alla classe il lavoro liberamente organizzato per gruppi". Mentre ai "consigli di gestione" andava affidata "l'altra funzione, quella ... organizzativa". Nessuna interferenza per Codignola è ammissibile: spetta a "questi ultimi (ai consigli di gestione) curare tutto quanto attiene al funzionamento corretto della istituzione, alle misure necessarie per garantire il diritto allo

⁹ Idem, *Più democrazia nella scuola*, "Avanti!", 29.9.1974, in *op. cit.*, p.145.

¹⁰ Idem, *La costituzione entra nella scuola*, in "Scuola e Città", 9, 1974, p. 138.

¹¹ *Ivi*, p. 132.

¹² Cfr. Idem, *Strumento per una battaglia*, in "Scuola e politica", 4/5 1974, p. 134.

¹³ Idem, *La Costituzione entra nella scuola*, in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa*, cit., p. 139.

studio e il funzionamento della comunità; è compito del collegio degli insegnanti gestire, in piena autonomia, le scelte dei metodi e degli strumenti educativi”¹⁴, come da dettato costituzionale.

Codignola individua nei distretti scolastici “l’innovazione più ardita dei decreti delegati proprio per questo (paradossalmente solo in apparenza) la meno definitiva”. Si trattava, secondo il dirigente socialista, di un primo concreto esperimento di innovazione “paracostituzionale” nell’ “anchilosato sistema delle autonomie locali”; parte di una più generale riforma del governo del territorio, elemento “di coagulazione delle disperse e contraddittorie realtà comunali”. Era in questa prospettiva che il distretto scolastico, “nella limitazione dei suoi poteri”, poteva diventare “un organo politico di grande potenzialità”, un terreno di sperimentazione di una gestione decentrata dei servizi¹⁵.

Ma il distretto scolastico era al momento solo un’affermazione, restava tutto da inventare garantendo in primo luogo la presenza degli studenti che ne erano stati esclusi. Una normativa di merito pregnante dipendeva dai caratteri che avrebbe assunto il distretto nel corso della realizzazione, quindi dal concorso dei “cittadini politicamente impegnati, consapevoli dei complicati rapporti che esistono sul territorio, animati da una reale volontà autonomistica, ma insieme coscienti delle gravi responsabilità pubbliche che a loro si affidano”¹⁶.

Successivamente Codignola registrava il prevalere di una “concezione riduttiva” dei “consigli di gestione della scuola” che erano andati configurandosi più che altro come “strumenti atti a garantire la partecipazione ... al governo delle singole scuole” senza alcuna connessione a livello territoriale. L’assenza nei consigli di una componente rappresentativa della comunità aveva facilitato la tendenza di tali organi a “chiudersi in se stessi, come organi corporativi di gestione”, privi di un qualche raccordo con la realtà in cui la stessa istituzione scolastica opera. Motivo in più per ribadire la necessità del distretto quale “organo di programmazione democratica” territoriale, che per essere tale richiede la rappresentanza tanto delle componenti scolastiche tutte, studenti compresi, quanto degli enti locali e delle realtà associative più

¹⁴ Idem, *Più democrazia nella scuola*, “Avanti!”, 29.9.1974, p.6.

¹⁵ Cfr. Idem, *La costituzione entra nella scuola*, in “Scuola e Città”, 9, 1974, p. 142.

¹⁶ T. Codignola, *Più democrazia nella scuola*, in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa*, cit., p. 145-146.

rappresentative presenti sul territorio¹⁷.

Ma il distretto che doveva “significare” la graduale estinzione “della discrezionalità, meglio dell’arbitrio, dell’Esecutivo nella dislocazione scolastica” e la diretta responsabilizzazione delle popolazioni locali relativamente “ai modi di attuazione effettiva delle grandi scelte nazionali”, si stava ormai costituendo “attraverso la meticolosa riduzione dei suoi poteri”¹⁸. Sorte non diversa toccò ai consigli scolastici e di quartiere svuotati di potere decisionale dagli organi centrali¹⁹.

Era evidente che senza un ammodernamento della complessiva macchina statale non era pensabile un rinnovamento dei contenuti e delle strutture educative. Un’azione politica in tale direzione era mancata non solo da parte del centrosinistra ma anche da parte dei socialisti

In più i tentativi, prevalentemente parziali e non convinti, di riforma dello Stato avevano trovato molte difficoltà e conosciuto numerosi arresti per la forte resistenza opposta dall’apparato burocratico centrale, geloso custode di attribuzioni e competenze che andavano decentrate.

Codignola sul finire degli anni sessanta prendeva atto della fine dell’esperienza di centro sinistra, a cui non aveva mai creduto se chiusa in se stessa, e si avviava a sostenere un’alternativa di governo delle sinistre.

3. *La guerra dei trent’anni*

Solo la fase iniziale del centro-sinistra, per Codignola, aveva rappresentato un momento di svolta, con la nazionalizzazione dell’energia elettrica e con l’istituzione, nel dicembre del 1962, della scuola media unica.

Una riforma che presentava non pochi limiti conseguenti ad un accordo tra socialisti e Democrazia cristiana, le cui posizioni in materia di scuola erano in alcuni casi divergenti; un irrigidimento da parte dei socialisti avrebbe potuto produrre il blocco di quella riforma che, sebbene solo più tardi, la stessa opposizione comunista considerò “il più importante intervento riformatore nel settore scolastico dalla Costituente in

¹⁷ Idem, *Strumento per il riassetto democratico del territorio o ente inutile*, in “Città e regione”, aprile 1976, pp. 96-100.

¹⁸ Idem, *Relazione al Congresso Nazionale del Psi sulla scuola*, 24-26 gennaio 1975, in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa*, M. Corda Costa e alii (a cura di), Firenze, La Nuova Italia 1987, p. 105

¹⁹ Cfr. F. Ferraresi, *Burocrazia e politica in Italia*, Bologna, il Mulino, 1980, p. 29

poi”²⁰.

In ogni caso, come vedremo meglio tra poco, per Codignola, si trattava del conseguimento di un livello più avanzato, di una premessa ad ulteriori passi in direzione di una modernizzazione democratica del paese, di cui la scuola era parte fondante.

L’intellettuale fiorentino difese il compromesso raggiunto e la portata progressiva della legge nel suo complesso, ma la considerò un esito tutt’altro che definitivo.

L’impegno di Codignola, nella fase successiva all’approvazione della riforma, è incentrato sull’applicazione efficace della legge e soprattutto sul superamento degli elementi di arretratezza presenti nel provvedimento. In questa direzione vanno le indicazioni per un intervento individualizzato in sostegno dell’integrazione degli alunni, allora definiti, “disadattati”. Per la formulazione di giudizi finali complessivi e non articolati in funzione delle singole discipline di insegnamento, al fine di evitare accertamenti nozionistici e molto probabilmente selettivi. Codignola attribuisce particolare rilievo alla programmazione e alla sperimentazione, allo sviluppo del tempo pieno, all’introduzione di figure di insegnanti specializzati anche nelle scuole elementari, a forme di specializzazione delle mansioni formative e alla loro attribuzione per rotazione.

Un riformismo permanente che ha contribuito nel 1977, a 15 anni dalla legge 1859, di portare a termine *La guerra dei trent’anni*; ciò in virtù della “breve stagione di cointeressamento della sinistra all’azione di governo”, sia “pure attraverso la formula tortuosa ed equivoca della solidarietà nazionale”²¹ seguita alla crisi del centro-sinistra.

La legge 348 del giugno 1977 realizzava la piena unificazione della scuola media e la 517 dello stesso anno aboliva gli esami di riparazione, introduceva profonde innovazioni in tema di valutazione continua degli allievi e di programmazione educativa, arricchita di momenti inter e pluridisciplinari.

Dopo il varo della scuola media unica Codignola si impegnò a fondo per l’istituzione della scuola materna statale osteggiata da gran parte della DC, una battaglia difficile che portò nel 1966 alla crisi di governo.

Per Codignola la scuola dai 3 ai 6 anni era scuola a pieno diritto e lo Stato non poteva, in ragione del dettato costituzionale, non istituirla; per quanto poi riguardava il reclutamento del personale insegnante era

²⁰ *Ivi*, p. 141

²¹ *Idem*, *La guerra dei trent’anni. Com’è nata la scuola media in Italia*, cit., p.147.

necessario assicurare “una preparazione non inferiore a quella del personale elementare ed una indispensabile specializzazione psico-pedagogica”²².

Nonostante l’opposizione di ampi settori della DC nel 1968 il progetto di riforma fu approvato con alcuni emendamenti che suscitarono le critiche dell’opposizione di sinistra, Pci e Psiup, che avevano già rimproverato Codignola di aver lasciato il latino come facoltativo in terza media. Adesso, per ciò che riguardava la scuola materna statale, di non aver affermato il diritto dei maestri maschi di insegnare in tale istituzione. Ma per Codignola non si trattava di esiti definitivi ma del conseguimento di livelli politici più avanzati per spostare in avanti la battaglia riformatrice; l’acquisizione del diritto dei maschi ad insegnare nella scuola materna fu ottenuto in ragione della parità dei sessi sancita dalla carta costituzionale²³, era quanto Codignola aveva sostenuto.

4. *La riforma della scuola secondaria superiore*

Se l’opera di Codignola approdò a successo per quanto riguardava l’unificazione della scuola media (anche il “compromesso” relativo al persistere di un residuo latino opzionale fu superato con i ritocchi del ’77), un esito diverso ebbe il suo impegno volto a realizzare una articolata e flessibile struttura unitaria a livello di scuola secondaria superiore.

Codignola era ben consapevole del carattere globale e organico dell’innovazione scolastica seria, delle interdipendenze complesse dei vari settori educativi fra loro, oltre che con la società in generale, della necessità di dare continuità, di monitorare e sottoporre a verifica i processi di rinnovamento. È quanto risulta evidente in ogni atto del suo operare in sostegno della riforma della scuola media superiore, di cui enuncia alcuni elementi costitutivi nel marzo del 1969 nel corso di un intervento parlamentare. In tale occasione affermò come fosse la “stessa natura della società moderna” a porre il tema di un progressivo sviluppo di carattere unitario delle strutture della scuola secondaria superiore.

“L’evoluzione tecnologica della produzione e dei servizi – dichiarava l’esponente socialista – richiede sempre più la formazione dell’uomo critico e sempre meno quella dell’uomo legato ad un particolare

²² Idem, *Nascita e morte di un piano. Tre anni di battaglia per la scuola pubblica*, cit., p. 87.

²³ Cfr. A. Santoni Rugiu, *La strategia delle riforme scolastiche*, in *Un maestro un compagno*, *Tristano Codignola*, in “Il Ponte”, novembre 1993, p.1305.

tipo di produzione”. Il tutto, dal suo punto di vista, andava gestito in direzione di un diverso uso e di un diverso governo delle tecnologie e dell’organizzazione del lavoro. È “per combattere – continuava Codignola – l’alienazione del macchinismo” che la scuola si deve sforzare di formare un uomo moralmente e culturalmente solido, fornito di una predisposizione generale a sapere scegliere e ad adattarsi criticamente ad una forma lavoro sottoposta a continui rivoluzionamenti. D’altronde la scuola non è adeguata a formare profili professionali sempre più articolati, mobili e specialistici, risulta pertanto indispensabile muovere in direzione di una “scuola comprensiva e polivalente ... in luogo di categorie distinte di scuola, fondate prevalentemente ... sulle origini e condizioni di censo”²⁴.

Affrontando i contenuti della proposta socialista in materia di scuola secondaria superiore, Codignola asseriva che l’identificazione delle attitudini deve iniziare subito dopo la scuola media con “l’offerta del più largo arco di ipotesi”. Non si tratta di fare una semplice scelta tra il “momento cosiddetto umanistico e scientifico, e quello operativo e tecnico, che invece devono ... coesistere subito dopo la scuola dell’obbligo, in una scuola superiore che si proponga anzitutto la contestualità, la complementarità, la inevitabilità di codesti momenti all’atto stesso nel quale s’inizia il processo di enucleazione delle singole personalità professionali”²⁵.

Anche per tale ragione era un errore parlare ancora di “biennio”, dando l’idea che di voler insistere su una divisione orizzontale dell’*iter* formativo secondario che non aveva più alcun motivo di essere.

“La formazione – scriveva nel dicembre del 1978 – va ... progressivamente perseguita senza interruzioni di carattere orizzontale. Spezzare in due l’*iter* quinquennale avrebbe significato comprimere la progressione logica del processo in due tronconi, egualmente incapaci di raggiungere una propria organica compiutezza”²⁶.

Pertanto il processo educativo e formativo della secondaria superiore deve partire da una base profondamente unitaria sulla quale “i

²⁴ T. Codignola, *Società moderna, scuola secondaria superiore e formazione docenti*, ora in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, cit., p. 248.

²⁵ Idem, *Le proposte dei socialisti per dare avvio ad una svolta*, in “Rinascita”, 27.7.1973, ora in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, cit., p. 253.

²⁶ Idem, *I nodi della riforma della scuola superiore*, in “Dimensioni”, dicembre 1978, ora in *op. cit.*, pp. 282-283.

singoli profili di preparazione s’innestino in forme di tipo dipartimentale, raggruppando quindi intorno a centri di interesse reali insegnamenti via via più specifici”; senza che mai prevalga il generico (la licealità) o lo specifico che impedirebbe “un mantenimento di relazioni associate e di momenti culturali comuni con gli ‘altri’ che si formano secondo diversi profili”²⁷.

Si trattava quindi di dare vita a una scuola quinquennale unitaria, articolata in insegnamenti comuni, opzionali ed elettivi autogestiti. Il peso relativo di tali insegnamenti sarebbe mutato nel passaggio dal primo al quinto anno, con un progressivo aumento degli insegnamenti di indirizzo. A questi ultimi era attribuita, nel primo anno, una funzione di semplice approccio orientativo, non vincolante per le scelte future.

L’area comune costituiva “l’asse culturale della scuola” ed era articolata in cinque componenti: linguistico-letteraria, matematico-naturalistica, antropologico-sociale, tecnologico-operativa, artistica. Quest’area si sarebbe ristretta negli anni successivi senza per questo venire del tutto meno, anzi nel progetto di riforma socialista, di cui Codignola fu insieme a Visalberghi uno degli artefici, rappresentava non meno di un quarto di tempo nell’ultimo anno²⁸.

L’insieme delle conoscenze attinenti all’area comune andavano acquisite attraverso percorsi di ricerca, indagate le relazioni tra gli elementi costitutivi le diverse componenti disciplinari, quindi il tutto contestualizzato storicamente. Da una impostazione critico-scientifica e storico-sociale non potevano prescindere neanche gli indirizzi di studio specifici²⁹.

Un’organizzazione scolastica costruita sull’unità di studio ed esperienza non poteva che escludere tanto il programma centralizzato, burocraticamente uniforme in tutte le scuole, quanto l’anarchia dell’autogestione locale; richiedeva linee programmatiche generali di tipo unitario, per attribuire elementi di razionalità alle scelte didattiche autogestite, per indicare forme elastiche di rientri e di passaggi da una opzione all’altra, e dal lavoro alla scuola³⁰.

²⁷ *Ivi*, p. 254.

²⁸ Cfr. G. Canestri e G. Recuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, cit. pp. 392-397.

²⁹ Cfr. T. Codignola, *Scelta improrogabile*, in “Scuola e Città”, 9, 1975, ora in *Idem, Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, cit., pp. 256-263.

³⁰ Cfr. M. Gattullo, *Il lungo impegno civile e sociale di Tristano Codignola: la battaglia per il rinnovamento della scuola*, in “Scuola e città”, 31 marzo 1983, pp.

Al termine del percorso della scuola secondaria superiore andava previsto l'accesso a corsi di laurea coerenti con l'indirizzo seguito, tuttavia sarebbe stata possibile l'iscrizione anche ad altri corsi universitari tramite la frequenza di attività integrative organizzate dall'università e il superamento delle prove conclusive previste.

Ciò che per Codignola doveva essere chiaro era che la scuola secondaria superiore non poteva che avere una valenza pre-formativa, impegnata “a superare il dilemma tra professionalizzazione precoce e licealizzazione generalizzata”; tra “scuola umanistica di tradizione retorica, che presenta il rischio di una formazione avulsa dalla realtà sociale”, e la professionalizzazione precoce che fa venire meno il momento della formazione storico-umanistica³¹. La scuola ipotizzata, quindi, non deve formare al “mestiere” ma garantire una base su cui possa innestarsi la professionalizzazione vera e propria; possibile dal 16° anno per consentire la formazione di tecnici di livello inferiore. Un secondo passaggio alla formazione professionale doveva corrispondere al termine degli studi per consentire l'immissione dei diplomati all'esercizio delle libere professioni e a qualifiche tecnico-professionali di livello superiore. Compiti che non potevano essere attribuiti interamente all'Università ma svolti sulla base di una collaborazione tra Università e formazione professionale regionale.

Il problema di fondo con cui, secondo Codignola, si deve misurare una riforma della scuola superiore era quello della divisione del lavoro, del rapporto tra lavoro manuale e intellettuale, quindi tra educazione intellettuale e attività manuale. L'integrazione dei due momenti doveva garantire una versatilità dotata di consapevolezza critica e contribuire alla realizzazione di una diversa organizzazione sociale del lavoro, basata sul principio della rotazione verticale, cioè su una ripartizione della quota dei lavori scarsamente qualificati che viene attribuita stabilmente a gruppi marginali della popolazione attiva. Il che comporta una serie di conseguenze, in primo luogo considerare la scuola non come una fase dell'esistenza di un individuo, “ma come un momento permanente della vita umana”, certo in ragione dell'incalzare dello sviluppo tecnico-scientifico ma soprattutto nella prospettiva di un controllo sociale di tale processo. Motivo per il quale non si tratta solo di attivare il canale della

103-104.

³¹ Cfr. T. Codignola, *Istruzione artistica, professionalità, riforma media superiore*, ora in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, cit., p. 265

scuola secondaria superiore verso la formazione professionale, ma consentire il rientro nelle strutture scolastiche dei soggetti in produzione e garantire loro il riconoscimento delle competenze acquisite. Il tutto non solo ai fini di una riqualificazione tecnica ma anche culturale, quale presupposto di un approccio critico alla prima.

Lo sforzo costante di Codignola è quello di cercare i fili che legano una graduale prospettiva di trasformazione sociale e politica all'agire quotidiano. Ragione per la quale lo spirito delle 150 ore viene assunto a motivo ispiratore della riforma della scuola secondaria superiore, proiettata concretamente in direzione del progresso intellettuale di massa quale leva per ulteriori avanzamenti nella creazione dei presupposti culturali e materiali dell'autogoverno.

Va ricordato che il progetto di riforma sostenuto da Codignola doveva molto al Convegno di Frascati che si svolse dal 4 all'8 maggio 1970 e che vide, come ricorda Aldo Visalberghi³², l'esponente socialista tra i partecipanti più attivi al Seminario internazionale promosso a Villa Falconieri congiuntamente dall'OCSE-CERI e dal Ministero della Pubblica Istruzione, allora guidato dal cosentino Riccardo Misasi.

Alcune impostazioni di fondo emerse dal Convegno, rese esplicite nei dieci punti del documento finale, condizionarono molti dei progetti che furono presentati negli anni successivi fino alla metà degli anni '80.

Tale condizionamento si realizzò, in particolare, sul piano dei contenuti da dare alla nuova scuola secondaria superiore: l'elevamento dell'obbligo a sedici anni e la creazione a livello secondario superiore di una struttura formativa unitaria, articolata al proprio interno in materie o attività comuni, opzionali ed elettive. Quindi, la funzione orientativa del primo anno, il carattere pre-professionale e non professionale della scuola superiore³³; mentre la formazione professionale andava collocata fuori dal curriculum scolastico, organizzata e strutturata in ambito territoriale, entro organismi che dovevano prevedere la presenza di rappresentanti degli enti locali, del mondo del lavoro e della produzione.

Un anno prima, nell'aprile del 1969, era stato presentato *il Progetto 80. Il rapporto preliminare al secondo programma economico nazionale per il quinquennio 1971-75*, elaborato presso il Ministero del

³² Cfr. A. Visalberghi, *L'istruzione secondaria superiore*, in T. Codignola, *Per una scuola della libertà. Scritti di politica scolastica ed educativa*, cit., p. 246.

³³ Cfr. V. Telmon, *La scuola secondaria superiore*, in M. Gattullo e A. Visalberghi, *La scuola italiana del 1945 al 1984*, cit., pp. 142-143.

Bilancio e della programmazione economica. Il ministero aveva allora come polmone principale la segreteria della Programmazione economica, guidata da Giorgio Ruffolo, che operò sotto l'impulso del Ministro Antonio Giolitti, sostenitore, al pari di Lombardi, delle riforme di struttura come leve di cambiamento dei rapporti sociali e politici.

Il testo indicava, tra l'altro, la necessità di un governo democratico dell'istituzione scolastica, quindi della partecipazione di tutti i soggetti interessati al processo formativo, comprese le parti sociali e le organizzazioni studentesche. Ciò attraverso organi collegiali non normati rigidamente, per garantirne la flessibilità e la possibilità di sperimentare eventuali innovazioni nell'autogoverno. Alle istituzioni scolastiche andava garantita un'ampia autonomia processuale e finanziaria, soprattutto per la determinazione degli indirizzi di studio, tenendo in considerazione, tra l'altro, la realtà sociale di cui erano parte.

Il principio dell'autonomia e dell'autogoverno, da esercitare in accordo con le esigenze sociali più generali, avrebbe dovuto interessare l'insieme del sistema scolastico, formativo ed universitario. A tale fine bisognava procedere nella sperimentazione di forme di autonomia e di autogoverno via via sempre più avanzate che andavano sostenute e monitorate attraverso uno specifico organismo.

L'attuazione dell'ordinamento regionale, inoltre, avrebbe dovuto consentire un ampio decentramento delle funzioni in materia di istruzione e formazione, quindi favorire lo sviluppo dell'autonomia scolastica e universitaria.

Il *Progetto '80* tracciava anche alcune linee per una riforma della scuola media superiore, in primo luogo il prolungamento della scolarità in modo da comprendere il biennio dopo la scuola media. Sempre nella secondaria superiore occorreva assicurare una formazione omogenea e meno legata alle singole prospettive professionali, tendendo nel medio periodo alla creazione di una struttura scolastica unitaria. Infine veniva posta la necessità di realizzare un meccanismo di ricerca e sperimentazione tale da permettere un adattamento progressivo del sistema dell'istruzione alle esigenze sociali che andavano maturando.

Tra gli obiettivi indicati, la formazione permanente dei lavoratori, non semplicemente ai fini di una maggiore efficienza del sistema produttivo ma, soprattutto, per consentirne una "diretta partecipazione ... alle decisioni che concernono la produzione". Il tutto reso possibile dalla riduzione del tempo di lavoro e dall'introduzione della settimana lavorativa corta, possibile grazie all'avanzamento tecnologico.

Ed è così che scuola, formazione, lavoro, innovazione tecnologica ed uso sociale dell'innovazione tecnologica vengono tenute insieme in una prospettiva di trasformazione sociale.

Si tratta di un insieme di indicazioni e sollecitazioni a cui Codignola aveva contribuito e che ritroviamo approfondite e rielaborate nella sua riflessione successiva. Ma il socialista fiorentino era ben consapevole che riforme profonde, tese a mutare la struttura economica e sociale di un paese richiedono mutamenti altrettanto profondi nei rapporti di forza sociali e politici. Ciò spiega il rapporto con il PCI, quale espressione di grandi masse popolari, a cui non smette di chiedere un ripensamento ideologico e culturale che doveva riguardare, per altro verso, anche la sua parte politica, chiamata ad evitare di slittare verso la socialdemocrazia.

Il partito non poteva che essere lo strumento di un progetto radicalmente riformatore che doveva trovare un consenso attivo e istituti per l'esercizio della partecipazione dal basso. Realtà aggregative diffuse nel tessuto sociale degli anni settanta, nei luoghi di produzione e nel territorio, ma sottoposte ad una costante controffensiva restauratrice e lentamente svuotati di ogni potere. Un destino che toccò in primo luogo agli organi collegiali che per Codignola dovevano essere gli strumenti necessari alla realizzazione della riforma della scuola.

Con il definitivo esaurirsi di ogni capacità innovativa del centro-sinistra, Codignola si orientò verso la costituzione di un'alternativa delle forze di sinistra al partito di maggioranza relativa. Una strategia politica che poneva come primo obiettivo il "ridimensionamento della DC e la sua rigenerazione attraverso l'opposizione, ma che non trovò accoglienza nel partito comunista impegnato nel conseguire il "compromesso storico", tanto meno in quello socialista ormai craxiano.

L'avvicinamento del Pci all'area di governo aveva reso il più grande partito della sinistra non solo un intransigente difensore delle istituzioni, ma anche una forza impegnata nel tentativo di comporre in maniera organica le forze in conflitto nel paese, un proposito che non poteva non provocare forti tensioni tra i movimenti giovanili e la maggiore organizzazione politica del movimento operaio italiano.

Per Codignola non si trattava di comporre il conflitto, o meglio di imbrigliarlo nei vincoli della strategia della sinistra politica, piuttosto andava riprodotto a un livello più alto di democrazia. Per conseguire un tale scopo era necessario progettare in dettaglio e c'era bisogno di una classe dirigente convinta che il conflitto non fosse da risolvere, ma da

riprodurre e allargare, ovviamente nel quadro delle regole democratiche.

Una tale classe dirigente e il mantenimento del conflitto erano per Codignola gli elementi essenziali per un avanzamento nella direzione di una graduale trasformazione sociale e politica tendenzialmente socialista³⁴. Di questa inedita prospettiva democratica e radicalmente riformista la scuola pubblica, come luogo confronto e di formazione critica, era parte integrante e ne poteva anticipare gli esiti nella misura in cui il suo governo era incentrato su un'autogestione aperta alla partecipazione delle istituzioni presenti sul territorio e delle soggettività organizzate.

³⁴ Cfr. P. Leon, *Il conflitto come matrice del progresso*, in *Un maestro un compagno*, *Tristano Codignola*, "Il Ponte", novembre 1993, pp. 1269- 1270.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVI, n. 19, gennaio – giugno 2023, pp. 89-99

Dall'informale al non formale: quando il sapere esce dai banchi di scuola. La lezione di Piero Angela

Fernando Sarracino

“La televisione, quando fa programmi culturali, deve porsi l’obiettivo di raggiungere le piccole minoranze di coloro che già comprano libri, vanno ai concerti, si informano, hanno buoni studi e buone letture? Oppure deve raggiungere la grande maggioranza di coloro che non comprano libri e che non hanno solitamente occasione di incontrarsi con il mondo del sapere, dell’arte, della conoscenza?”. Partendo da questa domanda che Piero Angela ci pone nel suo ultimo testo pubblicato postumo, il testo si propone di riflettere sulla figura del giornalista/divulgatore televisivo quale esempio di un fare televisione che possa abbandonare il suo essere dispositivo informale di intrattenimento per abbracciare una progettazione intenzionalmente educativa.

“Should television, when making cultural programmes, aim to reach the small minority of those who already buy books, go to concerts, inform themselves, have good studies and good reading? Or should it reach the vast majority of those who do not buy books and who do not usually have the opportunity to meet with the world of science, art, knowledge?”. Starting from this question posed by Piero Angela in his last text published posthumously, the text proposes to reflect on the figure of the journalist and television science populariser as an example of a way of making television not only as informal device of entertainment but also as intentionally educational design device.

Parole chiave: televisione, contesti formali ed informali dell’educazione, cultura di massa, informazione, ruolo politico dell’intellettuale.

Keywords: television, informal and non-formal educational contexts, mass culture, information, political role of the literates.

“Il fatto è che in Italia esistono tantissime intelligenze individuali, ma manca un’intelligenza di sistema”.

1. *Premessa*

Perché Piero Angela?

La scelta della figura di Piero Angela, quale intellettuale dell’Italia Repubblicana, l’avevo effettuata (e comunicata al Comitato Scientifico).

co del III Convegno Nazionale SPES - Società di Politica Educazione e Storia) nel mese di luglio 2022, qualche giorno prima della sua morte (avvenuta il 13 agosto).

Mi piaceva l'idea di "celebrare", ancora in vita, una figura che aveva segnato un periodo importante della storia della televisione (italiana) come dispositivo culturale del secondo Novecento.

Si trattava di una scelta per certi versi "ingenua" ed emotiva (anche perché legata ai miei ricordi di liceale quando, al ritorno da scuola, la striscia pomeridiana di Quark – che proponeva, per la maggior parte, i documentari della BBC – faceva da contorno al mio pranzo e da antipasto allo studio pomeridiano) che percepiva la necessità di dedicare attenzione ad una figura che aveva scelto un percorso originale nella televisione pubblica; un percorso che, esplorando la strada della declinazione non-formale del dispositivo televisivo, si presentava in netto contrasto con quanto avveniva nelle altre programmazioni che inseguivano l'*audience* rincorrendo, verso il basso, le scelte della televisione commerciale; tale scelta necessitava, però, di una formalizzazione più composta e scientificamente strutturata.

La risposta alla domanda "perché Piero Angela?", me l'ha, poi, fornita lo stesso Angela, ponendo il seguente interrogativo nel suo ultimo libro pubblicato postumo il 25 ottobre.

"La televisione, quando fa programmi culturali, deve porsi l'obiettivo di raggiungere le piccole minoranze di coloro che già comprano libri, vanno ai concerti, si informano, hanno buoni studi e buone letture? Oppure deve raggiungere la grande maggioranza di coloro che non comprano libri e che non hanno solitamente occasione di incontrarsi con il mondo del sapere, dell'arte, della conoscenza? Credo che sia questa larga maggioranza ad avere il diritto di precedenza. Anche perché, va aggiunto, tutti noi siamo ignoranti quando ci dobbiamo confrontare con argomenti che non conosciamo"¹.

2. *La Neo TV*

L'esplosione in Italia delle TV commerciali, a partire dalla seconda metà degli Anni Settanta, impone un nuovo modello televisivo, quello che Umberto Eco definisce la Neo TV. È l'esplosione dei canali televisivi, della colonizzazione delle frequenze che moltiplica improvvisamente l'offerta dei programmi; è una neotelevisione locale che rie-

¹ P. Angela, *Dieci cose che ho imparato*, Milano, Mondadori, 2022, p. 77.

sce a mostrare gli abitanti di Piacenza agli abitanti di Piacenza², che interagisce con il pubblico attraverso il mezzo telefonico e che li porta ad essere protagonisti dello spettacolo televisivo (fenomeno che si riproporrà poi anche a livello nazionale con i quiz e i barattoli di fagioli di Raffaella Carrà).

La Paleo TV, che aveva caratterizzato la scena italiana per circa vent'anni, sottolinea Eco, si preoccupava di raccontare la realtà con un effetto di neutralità; per far ciò, tentava di nascondere le proprie tracce, di restare in secondo piano rispetto a ciò che stava raccontando; con la "nascita" della Neo TV cambia la prospettiva: il medium non si preoccupa più di nascondere la propria presenza, anzi la esibisce: "... a Vermicino un bambino è caduto davvero nel buco, ed è vero che vi è morto. Ma tutto quello che si è svolto tra l'inizio dell'incidente e la morte è avvenuto come è avvenuto perché c'era la televisione. L'evento, catturato televisivamente al proprio nascere, è diventato messa in scena"³.

E se, da un lato, la Neo Tv diventa sempre più la tv delle "4 s", sangue, sesso, soldi e salute⁴, essa diviene per la maggior parte degli italiani il solo aggancio culturale col proprio tempo, per conoscere e capire le grandi trasformazioni che stanno avvenendo.

È in questo panorama che Piero Angela matura la sua scelta controcorrente: "Quello che dico potrà sembrare strano, ma i miei sono programmi di politica. La politica, di per sé, non crea ricchezza; a crearla sono la cultura, l'educazione, la ricerca, il rispetto delle regole. La politica può solo distribuire la ricchezza, fare insomma la lista della spesa che cambia a seconda delle diverse visioni politiche. La politica è importante se incentiva i veri motori della ricchezza e questo non può farlo in cinque minuti. Il nuovo governo, in cinque minuti, ha solo aperto e chiuso i rubinetti". Perciò "in questi anni, con i nostri programmi, noi abbiamo fatto politica perché abbiamo aiutato ad ac-

² La Neo TV commerciale locale "mostra al pubblico di Piacenza la gente di Piacenza, riunita per ascoltare la pubblicità di un orologiaio di Piacenza, mentre un presentatore di Piacenza fa battute grasse sulle tette di una signora di Piacenza che accetta tutto per essere vista da quelli di Piacenza mentre vince una pentola a pressione" (U. Eco, *TV: la trasparenza perduta*, in U. Eco, *Sette anni di desiderio*, Bompiani, Milano 1983, p. 176).

³ *Idem*, p. 172.

⁴ In particolare modo, è l'informazione che segue questo approccio che semplifica la realtà e "rende difficile affrontare i problemi complessi" (P. Angela, *Op. cit.*, p. 72).

endere i motori della ricchezza. La gente lo ha capito, ci apprezza e considera Superquark vero servizio pubblico, al servizio di nessuno, solo della conoscenza”⁵.

3. *La televisione può insegnare?*

La domanda titolo di questo segmento di riflessione è mutuata da un articolo di Umberto Eco del 1978. Il testo riprende una lezione dal titolo “Can Television Teach?” tenuta presso la London University in cui il filosofo piemontese si poneva la domanda circa il possibile ruolo educativo della televisione. Già 15 anni prima, nel suo *Diario minimo*, Eco aveva analizzato gli effetti di costume che la TV stava introducendo tanto da arrivare a dubitare se non fosse il caso di pensare ad una forma di “dirigismo” culturale che potesse indirizzare la programmazione televisiva verso la produzione di programmi “di cultura”; se non fosse opportuno immaginare una politica educativa del mezzo televisivo che facesse da cornice pedagogica ai contenuti trasmessi; se non fosse necessario progettare con precisi obiettivi educativi quanto proposto in TV in modo da fare dei mezzi di comunicazione di massa dei veicoli di cultura democratica. Le ultime pagine del suo famosissimo saggio *Fenomenologia di Mike Buongiorno*⁶, in cui l’autore auspica trasmissioni televisive che possano insegnare a vedere criticamente la televisione stessa e prospetta una civiltà della televisione complementare a una civiltà del libro, vanno, per l’appunto, in questa direzione.

Il problema, continua il filosofo piemontese, è, però, duplice: da un lato, per la stessa natura della televisione, essa non può disvelare i suoi

⁵ Tiziana Lupi, *30 anni di Quark. Angela: “Io pioniere della tv educativa”*, in “Avvenire”, venerdì 16 dicembre 2011. On-line: <https://www.avvenire.it/agora/pagine/angela-tv-educativa> (03/23).

⁶ “L’uomo circuito dai mass media è in fondo, fra tutti i suoi simili, il più rispettato: non gli si chiede mai di diventare che ciò che egli è già. In altre parole gli vengono provocati desideri studiati sulla falsariga delle sue tendenze. Tuttavia, poiché uno dei compensi narcotici a cui ha diritto è l’evasione nel sogno, gli vengono presentati di solito degli ideali tra lui e i quali si possa stabilire una tensione. Per togliergli ogni responsabilità si provvede però a far sì che questi ideali siano di fatto irraggiungibili, in modo che la tensione si risolva in una proiezione e non in una serie di operazioni effettive volte a modificare lo stato delle cose” (U. Eco, *Fenomenologia di Mike Buongiorno*, in U. Eco, *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1963, p. 30).

meccanismi senza cadere in una forma di paternalismo moralista⁷; dall'altro, questo paternalismo moralista ben si combina con lo sguardo con cui gli intellettuali (coloro che, bene o male, potrebbero occuparsi della declinazione pedagogica del mezzo comunicativo) si confrontano con l'offerta televisiva; essi sono (neanche tanto segretamente) persuasi del fatto che la cultura non debba essere necessariamente accessibile a tutti e che a fronte di una élite di uomini colti vi sono le masse per le quali si può pensare solo a una sotto-cultura (la cultura di massa). "Eco crede in una cultura democratica e auspica che gli intellettuali non si arroccino dietro a un rifiuto indiscriminato dei mezzi di comunicazione di massa, ma anzi cerchino di studiarli: altrimenti il rischio è che una vasta popolazione di consumatori si ritrovi nelle mani di una tecnocrazia dei mass media che opererebbe senza argini contenitivi"⁸.

Portare ad un vasto pubblico argomenti "difficili", trattati con un linguaggio accessibile e accattivante, senza assumere un "tono paternalistico", conquistando l'attenzione del pubblico, riflette Piero Angela, appare quindi la sfida più complessa. In tale senso, egli presenta

⁷ La realizzazione di programmi televisivi, secondo Umberto Eco, per sua natura non potrà mai assolvere ad una missione educativa: "[...] se si vuole usare la televisione per insegnare qualcosa a qualcuno bisogna prima insegnare come si usa la televisione. In questo senso, la televisione non è diversa da un libro. Si possono usare i libri per insegnare, ma per prima cosa bisogna spiegare come funzionano, almeno l'alfabeto e le parole, poi i livelli di credibilità, la sospensione dell'incredulità, la differenza tra un romanzo e un libro di storia e via dicendo". Ma, se immaginiamo dei programmi televisivi che spieghino la televisione, per la loro stessa natura di "programmi televisivi" non potranno assolvere a questa funzione: "Consentitemi di chiamare i programmi televisivi 'normali' programmi lordi o messaggi lordi. E chiamiamo invece programma netto o messaggio netto un programma sulla televisione, cioè un programma metalinguistico o metatelevisivo", un programma 'educativo' sulla televisione. Quel che accadrebbe è che il "messaggio netto educativo salti sempre fuori dal nulla e venga confuso con quell'alone costante di paternalismo che accompagna ogni messaggio televisivo lordo. È esattamente questa sorta di magia che va infranta da una missione educativa, in quanto un programma netto corre il rischio di apparire magico, portatore innato di verità come qualsiasi altro programma lordo". L'unica soluzione per uscire da questa impasse, suggerisce Eco, sarebbe immaginare e realizzare programmi decostruttivi perché "mostrano i meccanismi interni di quell'arancia a orologeria che i giovani spettatori di solito consumano senza preoccuparsi della composizione chimica" (U. Eco, *La televisione può insegnare?*, in U. Eco, *Sulla televisione. Scritti 1956-2015*, a cura di Gianfranco Marrone, Milano, La nave di Teseo, 2018, pp. 233-234 e pp. 241-242).

⁸ S. Traini, *Le avventure intellettuali di Umberto Eco*, Milano, La nave di Teseo, 2021, Kindle 3354.

l'esempio della BBC: "Ci sono reti televisive, come la BBC (spesso evocata come 'modello'), che non hanno l'assillo dell'audience, perché non trasmettono pubblicità: quindi, se un programma ottiene uno share alto o basso ciò non provoca problemi assillanti nei bilanci, perché gli introiti provengono unicamente dal canone di abbonamento, che rimane costante (un canone che è 2-3 volte più alto di quello della RAI)". Si tratta di un modello di *broadcasting*, continua Piero Angelo, completamente opposto a quello italiano che, al contrario, è basato su di un sistema premi-punizioni che ha indirizzato le scelte dei palinsesti, scoraggiando la messa in onda di programmi di tipo culturale e favorendo programmi di intrattenimento⁹.

4. *La sfida della televisione*

Come si può evitare di perdere ascolti con la cultura della conoscenza? Se, come abbiamo sottolineato in precedenza, il sistema dell'*audience* garantisce la riproduzione di quei programmi che permettono una sorta di rispecchiamento, assecondando il "gusto medio del pubblico sulla base dei dati di share, il rischio è che in questo modo il mezzo assume una funzione di controllo ispirata più che altro alla conservazione dell'ordine sociale, attraverso la programmazione di prodotti prevalentemente tradizionali. Eco parla di 'direzionamento occulto' da parte di un'industria culturale che dà al pubblico ciò che esso vuole, imponendogli di fatto ciò che deve volere"¹⁰.

Ad esempio, l'informazione che vediamo in TV, spiega Angela, pur sembrandoci sempre diversa, in realtà è sempre uguale a se stessa: "gli incidenti, le rapine, i regolamenti di conti, i sassi contro la polizia in qualche Paese del mondo, una cerimonia solenne, una sfilata di moda, l'ultimo disco di un cantante, l'andamento dell'indice della Borsa e, naturalmente, le polemiche tra partiti e uomini politici (spesso decifrabili a fatica dallo spettatore medio)" sono sempre riconducibili alle stesse categorie e alle stesse rappresentazioni. Ciò che regola la notiziabilità dell'informazione sono le "4 s" che garantiscono l'*audience*. Le "buone notizie" quasi mai fanno notizia e il varo di una

⁹ "Del resto questo è il meccanismo in funzione anche nel web e nei social network: per avere più clic, e quindi più audience (e pubblicità), si ricorre anche a metodi poco raccomandabili, come le 'bufale' (fake news), cioè notizie false a forte carica emotiva che attraggono larghe platee di pubblico" (P. Angela, *Op. cit.*, p. 78).

¹⁰ S. Traini, *Op. cit.*, Kindle 3324.

nave è interessante solo se la nave affonda!

All'interno di questa logica la vera sfida è portare in TV quello che in TV non c'è: in televisione, riflette Angela, ad esempio, non si parla mai di come migliorare la competitività, di come sostenere lo sviluppo di scuole migliori che preparino le future generazioni alle sfide della contemporaneità e del futuro, di come far sì che le università siano centri di eccellenza incentivando l'innovazione e la ricerca; in TV non si discute di come disseminare conoscenze ed innalzare il livello culturale della popolazione, di come preparare le classi dirigenti alle trasformazioni che la nostra società sta attraversando (e attraverserà sempre più repentinamente), di come promuovere una cultura della valutazione che non sia legata solo al "dare valore" a eventi, oggetti e/o *performances* ma alla presa di consapevolezza del proprio agire negli specifici contesti (in questa accezione potremmo parlare di cultura del merito).

Come si può immaginare una televisione che affronti tali tematiche senza perdere ascolti? Peraltro, "... la cultura ha una nemica terribile, continuamente appostata dietro l'angolo, sempre con il fucile puntato: la noia. Ci sono due guardie del corpo che possono difendere i programmi culturali: la chiarezza del linguaggio e la creatività. Le armi di quest'ultima sono: le animazioni, le ricostruzioni virtuali, le sequenze di film o sceneggiati, le scenografie, l'inserimento di storie di personaggi, di piccoli enigmi da risolvere, di esempi calzanti, di battute divertenti, di curiosità, ecc.¹¹".

5. *Dall'informale al non formale*

Il successo di una programmazione di cultura che sfidi le regole dell'*audience* e dello *share* per assolvere a quella funzione pedagogico-politica del mezzo televisivo di cui si parlava precedentemente, quindi, si colloca nella forte intenzionalità educativa e nella chiara e definita progettazione formativa che devono sostenere tali programmi.

Da un lato, l'intenzionalità va intesa come la capacità di interpretare, di leggere il mondo-delle-cose attribuendogli un significato, un valore, dando una direzione di senso alle azioni che promuovono educabilità: è la modalità con la quale il soggetto investe l'oggetto (lo giudica, lo desidera, ne fantastica ecc.). È l'essenza stessa del vissuto¹².

¹¹ P. Angela, *Op. cit.*, p. 76.

¹² Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp.

Dall'altro, l'intenzionalità letta come la "cornice" di senso della progettualità, come tensione verso, che apre ad un'idea problematica di futuro, un futuro che mantiene il proprio mistero perché connotato da una parziale imprevedibilità: "nessuno può educare per il tempo presente"¹³.

Una progettualità che, come una sorta di auriga, deve far correre i propri cavalli all'unisono: il cavallo della chiarezza espositiva (attraverso un linguaggio accattivante, divertente ed una trattazione ricca di elementi di costume riconducibili alla vita di tutti i giorni) e il cavallo della correttezza scientifica (attraverso l'utilizzo di un linguaggio rigoroso, non semplicistico, tale da far "crescere" il proprio interlocutore).

Tale progettazione, per dare vita ad una azione che sappia catturare l'attenzione del pubblico, si deve nutrire di mediatori che permettano allo spettatore di prendere parte attiva al racconto; deve ricorrere ad approcci che sappiano integrare la narrazione¹⁴ con il coinvolgimento ludico, la rappresentazione di quanto affrontato attraverso mediatori iconici e analogici, l'utilizzo delle tecnologie per la realizzazione di simulazioni e animazioni che semplifichino l'accesso alle tematiche attraverso processi di metaforizzazione e di generalizzazione.

Nel corso degli anni, tali tecnologie si sono evolute: dai primi disegni animati di Bruno Bozzetto, che accompagnavano le prime puntate di Quark, alle rappresentazioni in CGI (Computer Generated Imagery) degli oggetti e dei mondi raccontati, per arrivare infine alla realtà au-

130-148.

¹³ Si confronti, a tale proposito, il testo di G. Genovesi presente in questo volume.

¹⁴ "La narrazione è il primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo – in quanto soggetto socio-culturalmente situato – fa uso nella sua esperienza di vita" (J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, tr. it., Bari, Laterza, 1988). "Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire Le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale ma rimangono, invece, accadimenti ed eventi opachi, assolutamente non comprensibili all'interno di un universo di discorso e di senso in quanto non sono interpretabili in riferimento agli stati intenzionali dei loro protagonisti, né tanto meno sono collocabili all'interno di un continuum che le renda parte viva e vitale di una storia (personale o collettiva che sia); 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" (M. Striano, *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in F. Pulvirenti (a cura di), *Pratiche narrative per la formazione*, M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005). On-line: http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm (03/23)

mentata degli studi televisivi delle ultime edizioni, le rappresentazioni grafiche hanno sempre permesso di realizzare modellizzazioni dei concetti affrontati in modo da permettere agli spettatori di sperimentare (virtualmente) e di immaginare “come funzionano i sistemi”¹⁵.

La rottura della “seriosità” della cultura, accompagnata dalla dimensione ludico-interattiva, la proposta di sfide legate alla produzione autonoma di esperienze, la riconnessione delle tematiche trattate alla vita di tutti i giorni vanno quindi a costituire le chiavi attraverso cui trasformare lo “spettacolo” televisivo da momento informale di puro intrattenimento a momento non formale di educazione e formazione.

6. *Camminare sulla lama di un rasoio*

La rappresentazione della conoscenza attraverso l'esemplificazione che richiama l'esperienza quotidiana porta con sé un rischio: quello di “ricondurla” costantemente solo a ciò che sperimentiamo direttamente e, conseguentemente, di ridurre tutto ciò che ci circonda solo a ciò che ci succede. Il risultato che ne può derivare è l'analfabetismo funzionale. Da qui il titolo di questo paragrafo: l'attenzione va infatti costantemente posta alla elaborazione di un “racconto” che sappia essere dalla parte del pubblico dal punto di vista del linguaggio, ma sempre rigorosamente dalla parte degli esperti per quel che riguarda i contenuti. Si tratta di un cammino sul filo di rasoio con il rischio di cadere nella iperspecializzazione incomprensibile, da un lato, o nella banalizzazione ascientifica, dall'altro (magari dando risalto a posizioni e a punti di vista non supportati da evidenze scientifiche al solo scopo di aumentare l'*audience*)¹⁶.

Tale precisazione risulta fondamentale proprio nella declinazione non formale del dispositivo televisivo, laddove la dimensione dell'intrattenimento risulta essere secondaria rispetto a quella pedagogica. Va sempre tenuto in conto, infatti, che scienza e cultura non sono democratiche. Ciò che è (e dev'essere) democratico è l'accesso ad esse. “Umberto Eco diceva che certi personaggi, che una volta straparlavano al bar dopo qualche bicchierino e venivano subito zittiti, oggi sul

¹⁵ Cfr. F. Landriscina, *La simulazione nell'apprendimento. Quando e come avvalersene*, Trento, Centro Studi Erickson, 2009.

¹⁶ I palinsesti della tv generalista italiana, purtroppo, presentano non pochi esempi di programmi di questo tipo che giocano sulla confusione tra scientifico e magico pur di raccattare qualche punto di *share* in più.

web possono pontificare e dibattere con autorevoli scienziati”¹⁷.

Funzione dell’intellettuale, in tale direzione, è anche quella di lottare contro l’ignoranza e la superstizione¹⁸. Vanno pertanto contrastate idee e affermazioni pseudoscientifiche (ad esempio a sostegno di terapie di non provata efficacia, teorie del complotto, leggende urbane e falsificazioni storiche), notizie infondate e autentiche truffe in campo medico, alimentare, economico e storico che si mimetizzano con linguaggio scientifico per diffondere contenuti privi di qualsiasi riscontro effettivo e contribuiscono alla diffusione di una cultura della cospirazione che rende difficile un esame accurato e razionale di molti problemi ed eventi¹⁹. Va rigettata la richiesta di pari dignità (e di contraddittorio democratico) a posizioni in contrasto tra di loro, quando l’una è supportata dalle ricerche accuratamente condotte dalla propria comunità di esperti e l’altra è il frutto di fantasiose elaborazioni prive di qualsivoglia validazione scientifica²⁰.

Per concludere, il valore della divulgazione scientifica e del fare cultura che emerge dall’analisi della figura di Piero Angela può essere riassunto attraverso una sua frase: “Ho cercato di raccontare quello che ho imparato”. Consapevole del proprio ruolo di intellettuale, Piero Angela non ha mai preteso di sostituirsi all’esperto, allo scienziato, allo storico, allo studioso, spesso visibile con lui sullo schermo e spesso coinvolto in ruoli autoriali nei suoi programmi, ma è stato un indispensabile intermediario tra queste figure intellettuali “pure” e i milioni di spettatori e spettatrici a casa: una funzione, nobile e preziosa, di mediazione, di condivisione, di dialogo.

Ha in questo modo contribuito alla costruzione di un profilo di cittadino costantemente animato dal dubbio, dalla ricerca, dalla consapevolezza delle connessioni: “Sarebbe già molto riuscire a diffondere una ‘mentalità’ scientifica che permetta, per esempio, di far compren-

¹⁷ P. Angela, *Op. cit.*, p. 86.

¹⁸ Si confronti, a tale proposito, il testo di L. Bellatalla presente in questo volume.

¹⁹ Piero Angela ha rappresentato un modello di intellettuale attento al contrasto ad approcci ascientifici anche al di fuori del dispositivo televisivo: a lui, infatti, si deve la fondazione del CICAP, il Comitato Italiano per il Controllo delle Affermazioni sulle Pseudoscienze, un’associazione scientifica ed educativa finalizzata alla promozione del metodo scientifico e dell’approccio critico, al fine di contrastare la diffusione delle pseudoscienze.

²⁰ Piero Angela è stato più volte querelato (sottoposto a processo e assolto) proprio per aver sottolineato l’inconsistenza di tesi non scientificamente supportate.

dere meglio alcuni concetti di base, che diventino poi dei punti di riferimento per inquadrare i problemi”.

Riferimenti bibliografici

- Angela P., *Dieci cose che ho imparato*, Milano, Mondadori, 2022
Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988
Eco U., *Fenomenologia di Mike Buongiorno*, in U. Eco, *Diario minimo*, Milano, Mondadori, 1963
Eco U., *TV: la trasparenza perduta*, in U. Eco, *Sette anni di desiderio*, Milano, Bompiani, 1983, pp. 163-179
Eco U., *La televisione può insegnare?*, in U. Eco, *Sulla televisione. Scritti 1956-2015. A cura di Gianfranco Marrone*, Milano, La nave di Teseo, 2018, pp. 233-247.
F. Landriscina, *La simulazione nell'apprendimento. Quando e come avvalersene*, Trento, Centro Studi Erickson, 2009
Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005
Traini S., *Le avventure intellettuali di Umberto Eco*, Milano, La nave di Teseo, 2021

Elisa Frauenfelder (1931- 2017) La formazione infantile e giovanile*

Vincenzo Sarracino

Questo scritto si occupa della formazione giovanile, familiare e scolastica, di Elisa Frauenfelder utilizzando innanzitutto le fonti scritte nelle quali e la stessa si racconta. Il testo vuole costituirsi come “un primo segmento” di una “biografia pedagogica”, tuttora in corso d’opera, che ne delinea i tratti salienti di donna e di studiosa del Novecento. In questo primo contributo, il modello pedagogico frauenfelderiano è, comunque, già denso di scelte formative che privilegiano, da un lato, la famiglia come istituzione educativa forte e, dall’altro, la natura come maestra di esperienza e di relazione.

The writing regards Elisa Frauenfelder’s young education, inside her family and at school, by using the same words she adopts in her memories. However, in the meantime, the writing is only a step, the first, of a “pedagogical biography” that will treat her story, as a woman and as a researcher of the twentieth century. Reading this first part, however, you can foresee the outlines of her future pedagogical model: the choice of family as an important educative agency and nature as an experienced field of relationship and development.

Parole chiave: biografia, pedagogia, famiglia, natura

Keywords: biography, educational theory, family, nature

1. Premessa

Ho lavorato cinquant’anni, fianco a fianco, con Elisa Frauenfelder, per gli amici Eliana, come suo allievo già laureato che seguiva il suo Corso di Pedagogia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Ateneo Federiciano, poi, come suo tesista, collaboratore volontario e come docente comandato dal Ministro presso la sua Cattedra per svolgervi “attività educative e formative”.

Più tardi ho continuato a lavorare con lei come professore associato, da fuori sede a Palermo, ma con un insegnamento presso la stessa Università di Napoli; infine, in sede, come professore, prima associato

*Questo scritto costituisce un primo tassello della “biografia pedagogica” di Elisa Frauenfelder, fondatrice della “Scuola Napoletana di Pedagogia”, maestra di vita e di scienza.

e, poi, ordinario.

Nei decenni successivi, infine, sono diventato il suo collaboratore più stretto ad ogni ora del giorno, il collega, l'amico, il consigliere e il consigliato all'interno dell'ormai costituito "Gruppo Napoletano di Pedagogia", da lei fondato.

Eppure, ancora ora, nonostante questa premessa, sono indeciso su cosa scegliere e dire di lei, del suo magistero, del suo carisma, della sua grande capacità di guida pedagogica.

Scrivere di Elisa Frauenfelder, a cinque anni dalla sua scomparsa, infatti, non è facile per chi, come me, l'ha conosciuta sessant'anni fa, come ho già scritto, e ne ha già condiviso ricerca e lavoro pedagogico e formativo, difficoltà e successi.

In questo primo quinquennio senza di lei, se ne è parlato spesso all'interno della cerchia dei suoi amici ed allievi per sottolineare, appunto, come in concreto manchi a tutto il Gruppo il suo apporto di orientamento e di accompagnamento: manchi la sua guida e il suo sprone, sia nella vita quotidiana, sia ancora nelle riflessioni teoriche, sia infine nelle azioni pratiche della pedagogia militante.

I suoi consigli e le sue spinte erano, infatti, quasi sempre ispirati ad una frase che tutti noi del "Gruppo Napoletano di Pedagogia" conserviamo in memoria: "Le scelte sono libere, le conseguenze inevitabili", come a dire che ciascuno di noi, nel corso della propria formazione individuale, familiare, scolastica, accademica, deve sempre poter scegliere, deve sempre potersi avviare liberamente lungo strade, anche differenti da quelle indicate dal maestro o dalla maestra: resta inteso, tuttavia, che chiunque abbia fatto la sua scelta, sia consapevole (pedagogicamente si potrebbe dire) che le conseguenze, cioè gli esiti positivi o negativi della scelta stessa, siano del tutto personali¹.

Dicevo che di lei, in questo quinquennio, si è sentita la mancanza, cioè la sua azione di accompagnamento lungo l'iter del processo formativo di crescita dei ricercatori, dei giovani che si vanno formando. Ebbene, tale mancanza è stata avvertita da molti ed è stata comunicata, non tanto e non solo a livello accademico, ma perfino attraverso i *social*, dove compaiono spesso sue foto con allievi e con colleghi, in spazi pubblici e privati, durante momenti conviviali a casa sua ed altrove.

¹ Cfr. V. Sarracino (a cura di), *Le scelte sono libere, le conseguenze inevitabili. Spazi e tempi dell'educazione sociale tra pedagogia e politica*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2015.

Ciò che manca, tuttavia (ma ci vorrà del tempo perché il progetto possa realizzarsi) è la ricostruzione del suo percorso di studio e di ricerca, soprattutto nel campo delle “teorie dell’apprendimento” e dei “processi formativi”, così come in quello della formazione dei docenti e degli educatori e, per ultimo, della nascita e costruzione del “Gruppo Napoletano di Pedagogia”.

Da una breve indagine bibliografica, anche se approssimativa e non sistematica, risulta, infatti, che di Elisa Frauenfelder, si è scritto poco e solo in occasione del suo pensionamento²; successivamente, per ricordarne la vita e l’impegno politico e culturale nei giorni immediati alla sua dipartita³.

Poi, il silenzio, a parte l’istituzione del prestigioso “Premio Internazionale” a lei dedicato, dall’Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa⁴ e l’intitolazione di due aule⁵: la prima, presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università agli Studi “Federico Secondo”; la seconda presso la stessa Università degli Studi Suor Orsola Benincasa.

Ed è questo il motivo principale per cui ho scelto, in occasione di questo Convegno, di presentare come personaggio italiano del Novecento, Elisa Frauenfelder, cioè, la “Signora della Pedagogia”, secondo un’espressione in uso presso gli “orsolini”⁶: l’ho fatto per cominciare

² Cfr. in proposito, P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Cinquant’anni di Pedagogia a Napoli*, Napoli, Liguori, 2006, con scritti di Paolo Orefice, Vincenzo Sarracino, Patrizia De Mennato, Ornella De Sanctis, Bruno Schettini, Maura Striano, Enricomaria Corbi, Antonia Cunti, Flavia Santoianni, Maria Rosaria Strollo, Maria Luisa Iavarone, Roberta Piazza, Fabrizio Manuel Sirignano, Vasco D’Agnese. Cfr. anche: L. D’Alessandro, V. Sarracino (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea*, Pisa, ETS, 2005, con scritto dei curatori e di Franco Cambi, Enza Colicchi, Mariagrazia Contini, Sofia Corradi, Duccio Demetrio, Rita Fadda, Rosetta Finazzi Sartor, Franco Frabboni, Mario Gennari, Giovanni Genovesi, Epifania Giambalvo, Alberto Granese, Bruno Rossi, Giuseppe Spadafora, Leonardo Trisciuzzi, Simonetta Ulivieri.

³ Cfr. alcuni “profili” brevi della biografia culturale e scientifica del sottoscritto per “Ricerche Pedagogiche” ed altre riviste di settore.

⁴ Per espressa volontà del Rettore, Lucio D’Alessandro e del suo allievo (della Prof. Frauenfelder) Fabrizio Manuel Sirignano che la ricorda sempre in più occasioni come “guida” e “Maestra”.

⁵ La *prima*, voluta da Maura Striano e Maria Rosaria Strollo, allieve di entrambi e del pro-rettore Arturo De Vivo; la *seconda*, per espresso volere dell’Università degli Studi Suor Orsola e, quindi, del Rettore, di Enricomaria Corbi, di Fabrizio Manuel Sirignano.

⁶ Termine generico da me usato, in questa sede, per indicare i docenti e gli

a raccontarne sprazzi di vita (quelli iniziali, in questo caso), gli studi, le ricerche, in campo storico-pedagogico, e per ricordare il lavoro da lei compiuto lungo l'arco di un sessantennio a Napoli per rafforzare e qualificare gli insegnamenti pedagogici presso gli Atenei cittadini e regionali, soprattutto attraverso la formazione del "Gruppo Napoletano di Pedagogia"⁷, che vede oggi, al suo interno, il terzo livello generazionale di appartenenti, i quali, specializzati nei vari settori della Pedagogia, delle Scienze dell'Educazione e della Storia delle Istituzioni Educative, sono presenti, a vario titolo, sia negli Atenei locali che in quelli nazionali.

Ed è, per i motivi già spiegati, che il mio intervento non si vestirà dei canoni della relazione accademica, ma sceglierà la via del racconto, della narrazione, pur rispettando i termini del rigore scientifico che ha sempre accompagnato e contraddistinto lo studio e la ricerca pedagogica di Elisa Frauenfelder.

Il presente scritto, ad ogni modo, non ha nessuna pretesa di essere né completo, né esaustivo.

Si tratta di un "segmento di indagine"⁸ relativo alla sua formazione giovanile, con l'intento, tuttavia, di ritornare a considerare lo sviluppo della ricerca educativa e pedagogica, inaugurata a Napoli dalla studiosa, sviluppo e maturazione che fa da sfondo a quanto premesso e che, al suo interno, lascia intravedere la trama di un progetto ricostruttivo della Pedagogia e della sua funzione civile e sociale; una "pedagogia

studenti dell'Università di Napoli Suor Orsola Benincasa, dove la studiosa napoletana ha iniziato il suo lavoro di collaborazione con la citata professoressa Motzo, sia pur in condivisione con l'Università di Napoli Federico Secondo, e dove ha terminato la sua carriera accademica.

⁷ "Gruppo" che nasce ed evolve a partire da un nucleo di studenti che frequentavano le sue lezioni presso il Corso di Laurea in Filosofia (Cfr. Orefice P., *La pedagogia scientifica frauenfelderiana: percorsi ed influssi nella scuola napoletana*, sta in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Cinquant'anni di Pedagogia a Napoli. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, cit, pp. 1-16.

⁸ Un'indagine, tuttavia, che qui si concentra, con l'occhio dello studioso di educazione e dei processi formativi, sull'iter di apprendimento, sia formale che non formale ed informale, di Eliana nel periodo infantile, adolescenziale e giovanile, trascorso in piena autonomia e libertà a contatto con la natura, sia pure tra tante difficoltà emergenziali provocate dalla guerra e dalla necessità di "sfollare" le città (Cfr. E. Frauenfelder, *...rami di magnolia*, Napoli, Liguori editore, 2005, p. 22). Scrive Eliana: "Ma la guerra incalzava, venne l'ordine di evacuare la fascia costiera e così lasciammo Napoli e la nostra casa. ... Fu questa, forse, la mia prima percezione della guerra. " "Sfollare" ... era questo, allora, il termine usato per indicare l'abbandono delle città" (*Ivi*, p.22).

d'azione", praticata nell'università e, poi, trasferita nelle scuole e nei territori, che coglie, da un lato, come vedremo in seguito, la lezione ginevrina di un suo maestro in gioventù, Jean Piaget, e dall'altro, quella deweyana del "fare e dell'apprendere sul campo", unitamente alla parte formativa, da non demolire, appresa dalla sua maestra Cecilia Motzo Dentice D'Accadia⁹, gentiliana di formazione, riguardante la "cura della memoria", l'"importanza dell'esempio" nei processi formativi, quella dell'"attaccamento alle istituzioni di appartenenza" ed, in generale, la necessità di un apprendere lento ma costante, soprattutto di un "apprendere ripetuto", perché "repetita juvant".

2. *La formazione culturale, infantile e giovanile*

Ebbene, ciò premesso, qual è il *background* culturale, giovanile e scolastico di Elisa Frauenfelder? Quali le sue letture, le sue esperienze scolastiche, i legami adolescenziali?

Sappiamo bene, oggi, che la formazione non può essere identificata solo con la frequenza scolastica, né tantomeno con la vita familiare, ma che essa ha luogo e si sviluppa, verticalmente ed orizzontalmente, attraverso un interscambio continuo, costante di informazioni, di conoscenze e di esperienze maturate nelle istituzioni formali (la scuola, l'Università, le specializzazioni, la formazione permanente, etc.), in quelle non formali (la famiglia, il cinema, il teatro, i mass media, etc.) e nelle agenzie informali (la strada, i luoghi di vita quotidiana, la natura, il bar, lo stadio, etc.).

Nel caso della pedagoga napoletana, le fonti riguardanti la sua formazione giovanile, a parte quelle apprese direttamente da lei e dovute al lavoro svolto fianco a fianco, provengono da tre scritti, principalmente: da un suo opuscolo, regalato agli amici ed ai colleghi al

⁹ La giovane allieva della Motzo Dentice, tra l'altro in possesso della doppia cittadinanza, quella italiana e quella svizzera, in virtù delle sue origini familiari (paterne) provenienti da un cantone svizzero di lingua tedesca, viene inviata, per potersi perfezionare negli studi psicopedagogici, presso la "Scuola Estiva" di Jean Piaget dove sconta la rigidità della scuola piagetiana, da un lato, con il suo essere brava ma anche un'avvenente fanciulla. Durante un incontro in suo ricordo, a tale proposito, suo figlio Sergio, infatti, ci raccontò di un commento fatto in aula, il giorno dopo in cui la giovane Eliana era uscita a passeggio per le strade ginevrine in cui Piaget metteva in luce la "difficile alleanza" che stava avendo luogo, in quei giorni, tra le regole ferree, a suo dire, dello studio e della ricerca della sua "scuola", e la bellezza personale della corsista. Maschilismo neanche tanto mascherato?

compimento del suo pensionamento, ...*rami di magnolia*, racconto di un'infanzia e di un'adolescenza principalmente, poi da un suo manoscritto *Quando il pranzo della domenica rappresentava – senza saperlo – la pedagogia della dieta mediterranea*, registrazione di una lezione ad un Master¹⁰, tenuta all'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, e da un saggio dal titolo: *Quel desiderio incontenibile di scrivere*¹¹.

La formazione è qualcosa di più e di diverso dal processo di scolarizzazione: se qualche pedagogista o scrittore ha sostenuto che la scuola è vita, si sbagliava. La scuola è il luogo della seconda socializzazione, dopo quella che avviene in famiglia, una socializzazione meno spontaneistica e maggiormente organizzata attraverso la scansione dei tempi, l'uso pensato degli spazi, l'adozione delle discipline presentate come segmenti scientifici che aiutano a maturare idee, concetti, comportamenti, soprattutto se si stabilisce tra loro un'interconnessione strutturale volta a dare la migliore conoscenza possibile del problema affrontato.

La palestra di Eliana Frauenfelder, infatti, non fu, almeno per buona parte dell'età infantile ed adolescenziale, la scuola, che spesso fu al contrario “totalmente assente”, ridotta a qualche incontro con alcuni professori che ... trasmise poco o nulla. “La mia ignoranza confrontata a quello che poi mi fu chiesto”, ella scrive, “una volta iscritta al ginnasio, risultò abissale”¹².

Eppure, sono convinto, anche pensando alla mia personale esperienza scolastica, che quello che fece, successivamente, la differenza a scuola non fu, infatti, come emerge dai suoi ricordi, ciò che aveva appreso, quanto piuttosto la grande curiosità che ella aveva verso la vita, nei confronti della diversità, della natura e degli esseri viventi (la vita in campagna ad Avellino durante la guerra le aveva permesso di fare

¹⁰ Si trattava della registrazione, poi, da me ripresa ed edita in V. Sarracino, *Una vita per l'insegnamento*, Cafagna, Barletta, 2019, pp. 111-124. Scrive Eliana, coniugando insieme aspetti di due “pedagogie”, quella della salute e quella sociale che “...dieta è un modo di vivere ... è la vita che si mette in forma Allora se la pedagogia è il sapere della formazione, del prendere forma, la pedagogia della dieta mediterranea ... significa ritrovare le scaturigini della nostra stessa esistenza...” (*Ivi*, pp.112-113).

¹¹ E. Frauenfelder, *Quel mio desiderio incontenibile di scrivere*, in C. Laneve, V. Cafagna, *Dare luce alla vita. Viaggi nella scrittura*, Barletta, Cafagna, 2017, pp. 65-78.

¹² ...*rami di magnolie*, Liguori, Napoli, 2005, pp. 28-29.

molte esperienze di vita quotidiana con i saperi comuni, i modi di essere, le affinità tra gli esseri umani oltre le differenze sociali e culturali, a contatto con le emozioni e i sentimenti, soprattutto).

Poi, fu la lettura, come lo è stato per me, a costituire il bagaglio di conoscenze, cognitive ed affettive, cui attingere nel corso degli anni.

Eliana, come abbiamo già scritto, leggeva di tutto ed ha continuato a leggere molto fino agli ultimi tempi della sua esistenza: fu lei ad invogliarmi a leggere i romanzi di Wilbur Smith sull'Antico Egitto (*Il dio del fiume, Il Settimo papiro, L'ultimo faraone, Il dio del deserto*), ma anche quelli di Maurizio De Giovanni, che leggo tuttora, e – nel campo professionale – i saggi di E. Morin e di I. Prigogine, di M. Ceruti e di F. Varela ed a farmi rileggere Piaget.

3. *La lettura e la scrittura*

La guerra è presente, anzi attraversa e condiziona la sua formazione, nel bene e nel male. Ecco cosa scrive in proposito:

A questo punto della mia vita le circostanze aprirono nella mia quotidianità di bambina, un diverso periodo di apprendimento. Le case che ci ospitarono e che si susseguivano a seconda delle vicende della guerra erano tutte, per mia fortuna, fornite di grandi librerie; lessi di tutto: dalle raccolte rilegate della “Domenica del Corriere” ai volumetti della Biblioteca per signorine, ai volumi della Storia del Mommsen, ai romanzi di D’Annunzio, ai manuali di botanica: davvero di tutto di più. Uno dei testi, forse perché più adatto alla mia età, che mi riportò al mio infantile desiderio di scrivere, fu il romanzo di Alcott *Piccole donne*. Io ero, credo, per il mio modo di essere, più vicina a Meg, la prima delle quattro sorelle, ma la passione di scrivere mi avvicinava di più a Jo, che si caratterizzava per l’amore delle composizioni letterarie; spinta da questa suggestione ripresi a comporre – si fa per dire – piccole storie, pagine di diario, qualche cronaca di giornate di guerra. L’ignoranza della lingua scritta riapparve evidentissima. In modo ancora più evidente, la mia incapacità linguistica si manifestò dopo un’appassionata lettura delle fiabe di Luigi Capuana che, inutile dirlo, mi spinsero ad inventarmi storie fantasiose che cominciavano sempre con ‘c’era una volta’ e finivano immancabilmente con “e vissero tutti felici e contenti!”.

La lettura fu per Eliana, come lo è stato per me, la fonte per “leggere il mondo reale” ed anche il “Paese che non c’è”, per cominciare a scrivere. Dapprima si trattò di una scrittura sgrammaticata, ma che costituì l’inizio di una sistemazione del pensiero, ma anche della volontà di andare oltre, di tentare la via personale di un proprio stile di scrittura. Così si esprime in proposito:

Avrei voluto scrivere quello che pensavo, quello che sentivo e che forse non avevo il coraggio di dire. In questo modo i miei piccoli componimenti rappresentarono scomodi, se non addirittura pericolosi, atti d'accusa che testimoniavano frasi dette dagli adulti che, probabilmente, le pronunciavano non immaginando che il mio desiderio di scrivere le avrebbe prese di pubblico dominio. Vennero fuori, in tal modo, posizioni antifasciste, dissapori familiari, situazioni di intimo disagio, ecc. I miei quaderni divennero oggetto di censura e di divertiti commenti da parte di alcuni dei miei familiari, quelli che avevano il dono dell'ironia, e fu grazie a loro che il mio piacere di scrivere per raccontare, commentare, inventare non si esaurì: la cosa curiosa, però, era rappresentata dal fatto che i miei compiti continuavano ad essere totalmente sgrammaticati, disortografici e disordinati. Quando ormai molto anziana, ho avuto occasione di riavere questi vecchi quaderni tra le mani, rileggendoli mi sono accorta con stupore che, tuttavia, padroneggiavo l'uso della punteggiatura e dei congiuntivi¹³.

La bambina, naturalmente, nei panni della pedagoga che rilegge a ritroso pensieri e desideri infantili, si trasforma nella critica pedagogica, in quel metodo didattico, uguale per tutti, soprattutto imposto che tanti talenti ha contribuito a distruggere.

Elia adulta se ne rende conto nella doppia veste della bambina delusa dal comportamento degli adulti e di pedagoga che, ora per allora, conosce la situazione per cui chiarisce che i suoi primi processi di apprendimento organizzato riguardavano soprattutto i concetti "... di quantità, qualità, forma, colore, la capacità di seriare, simbolizzare, comparare". Si trattava, cioè, di apprendimenti "già nel ... patrimonio cognitivo sussunti dalla splendida natura della villa di Posillipo ... fin dalla nascita; la loro traduzione in lettere, numeri, parole, fu difficile e dolorosa perché non vennero utilizzate per il loro apprendimento le strategie cognitive già maturate e presenti, ma vennero ad essere sovrapposti, quasi fossero 'altro', o addirittura prerequisiti da cancellare. Il risultato fu un grande disorientamento reso più acuto per l'ambiente triste in cui avrebbe dovuto avvenire il processo cognitivo, per il senso dell'inesorabilità"¹⁴.

Insomma, una grande lezione di pedagogia attiva che, poi, anche più tardi, si contrapporrà alla logica dell'"io so e tu non sai", per cui non devi fare altro che "sedere composto nel banco", ascoltare, memorizzare, ripetere.

Ebbene, sulla base di quanto abbiamo finora raccontato, in estrema sintesi, si può dire che Elia, pur tra emergenze varie e gravi che ave-

¹³ *Ivi*, p. 66.

¹⁴ *Ibidem*.

vano avuto inizio con la guerra, soprattutto tra spostamenti e traslochi, abbandoni di luoghi amati per raccordarsi con parenti, al centro della città, in periferia e poi, in campagna, abbia trascorso un'infanzia felice, la cui modalità emerge, in tutta evidenza, dai suoi stessi ricordi e che, anche in età avanzata, le fa dire bene di quel “piccolo mondo antico”, ma coeso, tenero e caldo rifugio, all'interno del quale aveva imparato a coltivare gli effetti, a tener salde le relazioni, aveva fatto esperienze di vita positiva¹⁵.

In particolare, tra i tanti suoi ricordi, mi piace riportare quegli aspetti di essi che si riferiscono alla sua crescita culturale, sociale, cognitiva.

Scrive in *...rami di magnolie*¹⁶: “Il gazebo di legno, rosso pompeiano, raffigurava, in fondo alla terrazza, uno spazio magico; il grande giardino che si affacciava sul mare di Posillipo ricco di palme, acacie, bianche aiuole di margherite, la mia fantasia di bambina”¹⁷.

Rileggendo ora queste parole, mi pare di cogliere un tratto distintivo di Eliana, mai messo in luce: ella amava la natura, ma soprattutto amava il “bello”, le “cose belle”, che spesso trascuriamo di vedere, quelle presenti intorno a noi, negli ambienti quotidiani di vita e nel mondo della letteratura, del cinema, del teatro. Soprattutto, ella aveva

¹⁵ Mi riferisco alla descrizione della sua famiglia patriarcale, ricca di presenze, articolata al suo interno, con figure adulte e bambini, domestici e tate “friulane”, molto amate da Eliana, che parlavano una lingua piacevole all'ascolto nei suoni e nell'intercalare che contribuiva a rallegrare la vita quotidiana infantile. Una famiglia con regole gerarchiche, ma riferite a compiti e funzioni, a cose da fare, non a gestire potere, a dirigere e a comandare. Ne emerge, infatti, un quadro di relazioni sociali ed affettive reticolare che ha contribuito positivamente, a mio parere, alla formazione libera di Eliana, e non solo alla sua.

¹⁶ Cfr. E. Frauenfelder, *...rami di magnolia*, cit. (ma ristampato in occasione della prima edizione del Premio Internazionale Elisa Frauenfelder, Napoli, 2018, p.8. Ecco la dedica che Eliana scrisse per me e Maria, mia moglie, quando mi regalò una copia di *...rami di magnolie* (edizione 2005): “Ad Enzo e Maria per far conoscere loro un po' di me, lontano! Con grande affetto. Eliana”.

¹⁷ La trasgressione alla quale si riferisce l'autrice riguarda l'azione di “valicare i confini delle regole”, non nel senso antipedagogico del “lasciar fare” o del concedere quella eccessiva libertà a chi non considera i diritti e le libertà degli altri, ma in quello pedagogico, milaniano, che dichiara, che, in alcuni casi, l'obbedienza non è una virtù (*Ivi*, p. 8). Scrive la pedagoga napoletana: “La porta della veranda ha rappresentato per me il limite del possibile” poiché “mi era stato proibito di varcare la soglia ...” e la veranda, ella confessa, “... era il mio mondo ... al di là c'era tutto quello che avrei voluto conoscere ma anche il pericolo potenziale, il rischio come concetto negativo astratto” (*Ibidem*).

imparato, attraverso l'esperienza già da piccola, che le regole, che certamente servono, a volte, vanno necessariamente valicate (anche se tale coraggio, ella ammette, lo ha avuto solo in gioventù) perché “anche un atto di trasgressione può aiutare a trovare la propria identità”¹⁸.

4. *La formazione scolastica*

Veniamo alla sua prima formazione scolastica.

Ecco, cosa scrive: “A Posillipo ho frequentato la prima elementare in una grande scuola comunale con delle tristi aule piene di banchi troppo neri e troppo grandi; due ritratti enormi alle pareti, il Re e il Duce, mi apparivano come minacciosi castigatori in grado di tenere sotto controllo ogni eventuale disobbedienza”¹⁹.

Poi prosegue; “Il mio primo impatto con la scuola fu negativo: stare sempre seduta, tacere, tenere le braccia in determinate posizioni richieste dalla disciplina scolastica a seconda delle attività che si svolgevano in classe e, soprattutto, l'essere allontanata dal mio piccolo mondo familiare erano tutte condizioni che costituivano le premesse per un ritorno totale in quella realtà. Dei miei primi processi d'apprendimento organizzato ricordo poco”²⁰.

“Il risultato fu un momento di grande disorientamento reso più acuto per l'ambiente triste in cui avveniva il processo cognitivo, per il senso dell'inesorabilità che l'accompagnava, per i tempi apprenditivi decisi da altri e che non coincidevano con i miei. L'unica cosa piacevole della scuola era l'acquisto dei quaderni; ne ricordo uno in particolare, a quadretti con sulla copertina un operaio che dipingeva un muro (credo facesse parte di una serie che illustrava i mestieri) e sotto sulla sinistra stampigliato ‘a. XV E.F’. Perché fra tanti quaderni passati per le mie mani bambine solo questo è rimasto impresso nella memoria?”²¹.

Ebbene, non abbiamo mai parlato insieme di questi suoi primi anni di scuola, per cui posso solo immaginare che la scuola di allora, così rigida nei metodi e nei rapporti relazionali, non avrebbe mai potuto entusiasmare una bambina così curiosa di conoscere il mondo, oltre la dimensione familiare della veranda, come Eliana: un mondo immagi-

¹⁸ E. Frauenfelder, *op. cit.*, pp.14-15.

¹⁹ *Ibidem*, p. 8.

²⁰ *Op. cit.*, p. 14.

²¹ E. Frauenfelder, ... *rami di magnolie*, cit., p.14.

nato ed immaginativo come spesso capita, ma anche confermato nella sua realtà da ciò che scriverà in seguito quando lascerà Posillipo per il centro della Città.

“La grande casa era piena di tanta gente, a parte i nonni, vivevano con noi la sorella più piccola di mamma, ...”

Le figure variegata²² della servitù (lavandaia, stiratrice, cuoca, tate, cameriere, etc. e degli operai della fabbrica dei nonni, fornitori di divise per i soldati, commercianti di stoffe, garzoni, sarti, etc.) rappresentarono per lei, infatti, uno spaccato del mondo degli Anni Quaranta del secolo scorso, unitamente agli altri rapporti che suo padre intratteneva con l’Africa Orientale per motivi commerciali: quindi, culture e parlate differenti, conoscenze e competenze le più disparate, modalità di vita leggibili ed usufruibili all’interno della sola famiglia e dei luoghi del lavoro che si svolgeva quotidianamente sotto i suoi occhi²³.

Se è, infatti, vero che ciascuno di noi può aver fatto tante esperienze in casa, con gli amici, a scuola, risulta difficile poter godere, come è capitato ad Eliana, di tante “biografie” e di tante “geografie” (il Friuli e le tate, l’Africa e il commercio, gli operai e i fornitori) alla sua giovanissima età ed a portata di mano, un concentrato di persone, direi

²² “La grande casa era piena di tanta gente ... persone addette ai lavori domestici ..., tanta gente che rappresentava “altro” dalla famiglia, che aveva compiti e ruoli precisi” (E. Frauenfelder, ... *rami di magnolie*, cit., p.16).

²³ E, infatti, è la stessa Eliana a sottoscrivere la mia tesi pedagogica: “Il pranzo della domenica, croce e delizia, della mia vita da bambina e da adolescente, mi appare, oggi, sotto una luce profondamente diversa; la stessa memoria che me ne riporta il ricordo lo connota di caratteristiche pedagogiche – sicuramente interpretate alla luce della mia esperienza di oggi – che lo illuminano di un significato essenzialmente formativo. E qui col termine formativo mi piace ricollegarmi a Johann Wolfgang Goethe quando nel *Meister* afferma che la formazione riguarda sempre il singolo uomo che pur nella sua relazione con il mondo dà forma a se stesso. Così a me pare che da bambina quel tempo trascorso a tavola tutti insieme, – nonni, zii, cugini, cugini di secondo grado, prozii e vecchi amici di famiglia – era, e lo capisco solo oggi, uno di quei momenti in cui una stretta relazione con il mondo, con il mio mondo, mi dava forma. Era la messa in opera di un intervento educativo che, anche attraverso una precettistica minuta, trasmetteva valori e principi fondamentali. Iniziava dal rispetto delle regole: la postura, l’uso delle mani, il rispetto degli altri, il rispetto dei ruoli: non ci era consentito iniziare a mangiare prima della nonna, non ci si sedeva a tavola se non era arrivato il nonno: i bambini venivano serviti buoni ultimi, nel senso che, probabilmente, ci venivano riservati i bocconi migliori ma questo non veniva mai evidenziato. Si parlava tutti e se parlavano, i bambini non erano mai interrotti, anzi sempre incoraggiati a raccontarsi, a narrare dei giochi, delle cose viste, di quelle fatte, della scuola” (E. Frauenfelder, *Quando il pranzo della domenica...*, in V. Saracino, *Una vita per l’insegnamento*, Cafagna, Barletta, 2019, p. 114).

di “mondi”, vicini e lontani, da cui attingere modelli e filtrarli e con cui intessere rapporti, chiedere e ricevere risposta, come nel caso di quel Giovanni che le parlava di “sesso” alla buona, si potrebbe dire, perché sposato senza figli e, poi, con un’altra compagna, padre di un figlio all’anno²⁴.

Anche il contatto sociale con un ceto diverso da quello della città, nel periodo in cui ella era vissuta in campagna ad Avellino, le aveva giovato molto, sia la domenica durante il pranzo preparato per numerosi familiari ed amici, sia negli altri giorni della settimana, acquisendo

delle esperienze attraverso la natura e attraverso le cose, esperienze che per il grande ginevrino rappresentano un processo educativo forte: l’educazione non deve essere artificiosa, ma fondarsi sulle nostre disposizioni naturali: la natura che è in noi, magistralmente stimolata dalla natura che è fuori di noi.

Che cosa poteva considerarsi più educativo che la spartizione delle pagnotte di pane di grano con i figli dei contadini che coltivavano la terra dei nonni? Noi, avevamo le scarpe e loro erano scalzi ma quando ci dividevamo le piccole pagnotte fatte apposta per noi bambini, per tutti i bambini, i nostri piedi avevano poca importanza e lasciavamo a loro l’incarico della divisione che facevano con una capacità di ripartizione tanto imparziale quanto generosa nella sua essenza. Questi momenti facevano della nostra amicizia qualcosa di profondamente vero che abbiamo conservato nel tempo anche se ormai, in spazi diversi e lontani²⁵.

Quindi nessuna formazione rigida, in spazi unici e da soli, ma le molteplicità dei luoghi di apprendimento, degli spazi condivisi, anche contesi insieme agli oggetti, alle cose, la pluralità delle relazioni e degli incontri, felici o meno che possano essere, determinano la nostra crescita, quella di Eliana, la mia, la nostra: la formazione è sempre (o dovrebbe essere) uno scambio, un dare ed un avere: si dà di più e si riceve di meno, e viceversa, ma si apprende sempre, perfino dall’errore

²⁴ “L’autista Giovanni che rappresentò per lungo tempo oggetto di conversazioni pseudoscientifiche sul sesso ... sposato con una giovane donna per circa dieci anni, non aveva avuto figli, abbandonata poi la moglie ed unitosi ad altra giovane ebbe un figlio all’anno, mentre la moglie accompagnatasi ad altro uomo fu, a sua volta, madre diverse volte ...”. Eliana ne parla per sottolineare, da pedagoga, come fosse sbagliato, da parte della norma e “dei grandi”, non rendere partecipi i bambini di tematiche ritenute scabrose. Le conversazioni, quindi, venivano immediatamente stroncate dalla frase “les oreilles des enfants!”. Ma l’effetto prodotto era, al contrario, quello di provocare curiosità attorno al proibito, al vietato” (E. Frauenfelder, ...*rami di magnolie*, cit., p. 17).

²⁵ E. Frauenfelder, *Quando il pranzo della domenica...*, in V. Sarracino, *Una vita per l’insegnamento*, cit., p.123.

e dallo scacco. Eppure, dare, cioè aiutare a formare, prendere, cioè aiutare a formare, formarsi, è un metodo da applicare positivamente a scuola e nella vita, nelle relazioni e nelle professioni.

Ricevere, ad ogni modo, non è meno importante e significativo del dare: l'insegnamento, infatti, dovrebbe sempre qualificarsi per quello che riesce a dare, come lucido metodo di ricerca, ma anche come slancio altruistico a formare gli altri da sé con l'idea di ottenere consapevolezza e maturazione piene!

È un modello di educazione interculturale, quello che ci propone la Frauenfelder, che esalta l'importanza del confronto tra culture, tra stili di vita, un confronto paritario che non considera culture alte e culture basse tra loro divaricate, ma modi di essere, di vivere e di imparare a vivere, a conoscere ed a conoscersi, a fare. D'altra parte, nel raccontare le sue esperienze infantili, la studiosa napoletana sottolinea come il suo – anche se capitato per caso – fosse un modello formativo legato ai processi naturali, “al semplice come valore assoluto ...”²⁶. Quello stesso semplice sapere che altri contadini, quelli di Barbiana, avrebbero potuto portare a scuola quali elementi di una comparazione tra conoscenze, tra cose che si sanno fare, ma non hanno dimora tra i saperi borghesi ritenuti unici ed esclusivi per la formazione allo svolgimento di una cittadinanza riconosciuta²⁷.

Eppure, sapere di semi e di alberi, di innesti e di stagioni della se-

²⁶ E. Frauenfelder, *Quando il pranzo della domenica...*, cit., p.123. Il richiamo alla spartizione delle pagnotte con i figli dei contadini riporta, poi, alla mente il valore “del semplice, dell'essenziale non come riduzione di quello che avremmo voluto ma come valore assoluto e fondamentale, che il rito della tavola mediterranea trasmetteva tacitamente ma con grande forza, il ritornare a celebrare i prodotti di stagione appena pronti e ricordare che, con questo rito, si celebrava e si dava valore al tempo e che in qualche modo, abituandoci ad attendere e a riconoscere la stagione che veniva, ci insegnava a rispettare l'attesa, un'attesa calma, quasi un elogio alla lentezza, non più vivibile oggi dove il rapido, il veloce, il celere caratterizza tutte le manifestazioni della nostra vita, primo fra tutti il momento dei pasti; questo ritorno, dicevo, sia pure solo sotto forma di riflessione potrebbe significare un richiamo forte alla pedagogia ed alla cura di quella parte di umanità che forse, anzi non forse, stiamo perdendo”. La pedagogia scrive Eliana, discutendo dei cibi, non la ritrovo soltanto nel valore nutrizionale e benefico dei prodotti che la costituiscono ma in un rinnovato rapporto di filiazione, di legame naturale con la terra che ci nutre, con colei che è madre e ci sostiene ricordando la lezione chiara e semplice di J.J. Rousseau.

²⁷ Cfr. L. Milani, *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1965; cfr. anche: V. Sarracino, V. Cafagna, R. Marsicano, *Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica*, Barletta, Cafagna, 2020.

mina e del raccolto vuol dire possedere un proprio curriculum di conoscenze di base, implicito, da non cancellare ma, al contrario, dal quale partire per raccordare esperienze, teorie, metodi, conoscenze e competenze, parlate: il barbiano e l'italiano, l'inglese e l'ebraico. Questa la lezione di Lorenzo Milani, di Eliana, che facciamo nostra, unitamente a quella del ginevrino Rousseau e, quanto al metodo da adottare, a "quel lento apprendere" a cui Eliana era molto affezionata; un lento apprendere che comprendeva, nello stesso tempo, l'idea di sobrietà, del risparmio, della cura del cibo, del suo valore in sé perché portatore di vita e di salute, di sapori e genuinità.

Forse, scrive a tale proposito, la Maestra: "... il ricordo della bottiglia di vetro verde con l'olio del nonno è rimasto nella mia mente come espressione di un affetto generazionale a rappresentare 'il dono', un dono pensato che manifestava una 'cura' perseguita nel tempo, offerta di una cosa preziosa che il nonno ci consegnava con gioiosa soddisfazione, ed è forse questo rito familiare che mi ha trasmesso l'idea dell'importanza del dono, non necessariamente del regalo, e di quanto sia più importante donare che ricevere".

Fin qui la stesura di alcuni tratti della formazione preuniversitaria, giovanile, della studiosa napoletana, dalla quale, tuttavia, pur tra tante perplessità contenutistiche e culturali, ella continuò a nutrirsi negli anni della maturità.

Fuori degli schemi e dei rituali accademici, ai quali era schiva, Eliana conservava i tratti dello stare insieme, del crescere insieme, del condividere la giornata attraverso la colazione comune, il pranzo non separato dalle altre attività in sede, continuando a discutere di progetti e di relazioni, le uscite per le cene a casa sua, a casa mia, ma anche di Patrizia, di Gigi, di Annapia, etc.²⁸.

²⁸ Patrizia De Mennato, allieva e "figlia femmina, non avuta", alla quale erano riservate critiche aspre, ma materne, al fondo fortemente affettive, che andavano oltre la relazione accademica di studio o di ricerca e si riferivano ai consigli della "vera amicizia", sugli eventi culturali, le frequentazioni, la politica, la relazione affettiva; Gigi e Lucia Ciambella sono stati, fino alla fine, gli amici con i quali stare anche in tempo di vacanza così come, amici di famiglia, lo sono stati sempre Annapia e Franco Valenti. Anche Casacalenda, sconosciuto centro del Molise, era diventato per lei meta preferita per venirci a trovare (Maria e me) e stare con noi qualche ora o qualche giorno. Ci veniva con Antonio, il suo amore di sempre, da giovane e, poi, con Gigi e Lucia, con Annapia e Franco, con i suoi amici più stretti, con me, e ci stava bene.

115 – *Elisa Frauenfelder (1931-2017)*
La formazione infantile e giovanile

Riferimenti bibliografici

- D'Alessandro L., Sarracino V. (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea*, Pisa, ETS, 2005
- Frauenfelder E., *...rami di magnolia*, Napoli, Liguori editore, 2005
- Frauenfelder E., *Quel mio desiderio incontenibile di scrivere*, in C. Laneve, V. Cafagna, *Dare luce alla vita. Viaggi nella scrittura*, Barletta, Cafagna editore, 2017
- Frauenfelder E., *Quando il pranzo della domenica...*, in Sarracino V., *Una vita per l'insegnamento*, Barletta, Cafagna, 2019
- Milani L., *Lettera ad una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1965
- Orefice P., Sarracino V. (a cura di), *Cinquant'anni di Pedagogia a Napoli. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Napoli, Liguori, 2006
- Sarracino V. (a cura di), *Le scelte sono libere, le conseguenze inevitabili. Spazi e tempi dell'educazione sociale tra pedagogia e politica*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2015
- Sarracino V., *Una vita per l'insegnamento*, Barletta, Cafagna, 2019
- Sarracino V., Cafagna V., Marsicano R., *Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica*, Barletta, Cafagna editore, 2020

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVI, n. 19, gennaio – giugno 2023, pp. 117-118

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Lucia Ariemma, professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Campania "Luigi Vanvitelli". Socia della SPES, ne è attualmente la segretaria-tesoriera. I suoi interessi di ricerca riguardano la pedagogia sociale con particolare riferimento alla relazione tra educazione e politica, alle emergenze dell'educazione e all'inclusione. Tra i suoi ultimi lavori si segnalano: *Il lavoro di gruppo, dispositivo metodologico per l'inclusione*, in M. Musello, V. Sarracino (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna Editore, 2022; *Mare Nostrum, luogo di cittadinanza e di inclusione*, in F.M., Sirignano, F. Chello (a cura di), *Il Mediterraneo delle culture. Educazione, intercultura, cittadinanza*. Lecce, Pensa Multimedia, 2019; *'Nessuno si salva da solo'. Affrontare l'emergenza attraverso il lavoro di gruppo*, in G. Annacon-
tini, A. Vaccarelli, E. Zizioli (a cura di), *Pedagogia dell'Emergenza. Concetti, linguaggi, metodologia*, FrancoAngeli, in corso di stampa.

Vasco d'Agnese è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli, dove insegna Pedagogia generale e Filosofia dell'educazione; è delegato di Ateneo per l'Inclusione e la Disabilità e membro del Senato accademico. La sua ricerca riguarda gli ambiti della filosofia e teoria dell'educazione e delle politiche educative internazionali. Fra le sue pubblicazioni più recenti si ricordano: *Action, Freedom, and Education: Refugees and a 'New Beginning'*, in "Educational Theory", 70/4, 2020, pp. 421-444; *Dewey and Possibility: Challenging Neoliberalism in Education*, in "Educational Theory". 69/6, 2019, pp. 693-717; *Courage, Uncertainty, and Imagination in Deweyan Work: Challenging the Neo-Liberal Educational Agenda*, in "Journal of Philosophy of Education", 52/2, 2018, pp. 316-329; *Dewey, Heidegger and the Future of Education. Beyondness and Becoming.*, Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, 2019; *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*, London, New York, Routledge, 2017.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali ed è socio della SPES. Autore di ricerche su marxismo e educazione, si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015 e *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Fernando Sarracino è professore associato di "Didattica e pedagogia speciale" presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. I suoi interessi di ricerca vanno dalla formazione degli insegnanti, con particolare riferimento alla progettazione didattica, all'utilizzo delle ICT a supporto dell'azione didattica, alla cittadinanza digitale. Tra i suoi saggi più recenti si segnalano: *Il curriculum e il modulo*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Nuovo agire didattico*, Morcelliana, Brescia, 2022; *Le ICT, cornice di senso per una didattica inclusiva* in M. Musello, V. Sarracino (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna Editore, 2022; *Le tecnologie per la progettazione didattica e la gestione d'aula*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano, 2019.

Vincenzo Sarracino, socio della SPES e già ordinario di *Pedagogia Generale e Sociale* nella Seconda Università degli Studi di Napoli, è attualmente Professore straordinario della stessa area disciplinare presso l'Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa. Di recente ha pubblicato: V. Sarracino, V. Cafagna, R. Marsicano, *Lorenzo Milani. Una rivoluzione pedagogica*, Barletta, Cafagna, 2020; M. Musello, V. Sarracino (a cura di), *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*, Barletta, Cafagna Editore, 2022.