

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
2008_XII_2 - € 9

Istituzioni e democrazia

Stripes
edizioni

Rivista trimestrale di educazione, formazione e cultura - Registrazione Tribunale di Milano n.187 del 29/3/1997
ped. in abb. post. 45% ART.2, COMMA 20B, LEGGE 662/96 FILIALE DI MILANO - ISSN 1593-2559
In caso di mancato recapito restituire al mittente presso CMP Alessandria che si impegna a pagare la tassa di restituzione

Pedagogika
Rivista di educazione, formazione e cultura

anno XII, n°3 - Luglio, Agosto, Settembre 2008

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
esperienze - sperimentazioni - informazione - provocazioni

Anno XII, n° 3 - Luglio/Agosto/Settembre 2008

Direttrice responsabile

Maria Piacente
maria.piacente@pedagogia.it

Redazione

Fabio Degani, Marco Taddei, Mario Conti, Dafne Guida Conti, Nicoletta Re Cecconi, Carlo Ventrella, Mariarosaria Monaco, Liliana Leotta, Coordinamento pedagogico Coop. Stripes.

Comitato scientifico

Silvia Vegetti Finzi, Fulvio Scaparro, Duccio Demetrio, Don Gino Rigoldi, Eugenio Rossi, Alfio Lucchini, Pino Centomani, Ambrogio Cozzi, Salvatore Guida, Pietro Modini, Antonio Erbetta, Angela Nava Mambretti, Anna Rezzara, Lea Melandri, Angelo Villa

Hanno collaborato

Gustavo Zagrebelsky, Fabrizio Manuel Sirignano, Carmine Lazzarini, Marco Deriu, Jole Garuti, Andrea Zummo, Paola Garbarini, Michela Brugali, Paola Virdis, Elisa Zappa, Bruno Schettini, Assunta Aiello, Mariarosaria Monaco, Fernanda Lombardi, Davide Scheriani

Edito da

Stripes Coop. Sociale Onlus - www.stripes.it

Direzione e Redazione

Via Papa Giovanni XXIII n.2 - 20017 Rho (MI) -
Tel. 02/9316667 - Fax 02/93507057
e-mail: pedagogika@pedagogia.it
Sito web: www.pedagogia.it

Responsabile testata on-line

Igor Guida - igor.guida@pedagogia.it

Progetto grafico/Art direction

Raul Jannone - raul@studioatre.it

Promozione e diffusione

Fabio Degani, Federica Rivolta

Pubblicità

Clara Bonfante

Registrazione Tribunale di Milano n.187 del
29/3/1997 - Sped. in abb. post. 45%
ART. 2, COMMA 20B LEGGE 662/96 FILIALE DI
MILANO - issn 1593-2559

Stampa:

Impressionigrafiche S.c.s.
Acquiterme (AI) - Tel. 0144-313350

Distribuzione in libreria:

Joo Distribuzione - Via F. Argelati, 35 - Milano

Fotografie di Alberto Stanga

*È possibile proporre propri contributi inviandoli all'indirizzo della redazione - pedagogika@pedagogia.it
I testi pervenuti sono soggetti all'insindacabile giudizio della Direzione e del Comitato di redazione e in ogni caso non saranno restituiti agli autori*



Questo periodico è iscritto all'Unione
Stampa Periodica Italiana



s o m m a r i o

5 **Editoriale**
Maria Piacente

dossier/istituzioni_e_democrazia

7 Introduzione

10 **Imparare la democrazia**
Gustavo Zagrebelsky

21 **Una pedagogia politica
per la democrazia**
Fabrizio Manuel Sirignano

36 **A scuola di cittadinanza**
Carmine Lazzarini

43 **Note sparse
sul problema
delle istituzioni**
Ambrogio Cozzi

49 **Tra la crisi del padre
e l'ombra della madre:
(oltre) i limiti
della democrazia**
Marco Deriu

59 **Un'altra Storia.
Intervista
a Rita Borsellino**
Maria Piacente

62 **Avere o Essere**
Jole Garuti

67 **Vento di legalità**
Andrea Zummo

../temi_ed_esperienze

74 **Conseguenze identitarie
della desaparicion**
Paola Garbarini

84 **L'amore che non scordo.
Storie di comuni maestre**
Michela Brugali

88 **L'atelier
come luogo di confine**
Paola Viridis

93 **Si può iniziare
un corso di formazione
con un pasticcino?**
Elisa Zappa

99 **Dal prendere in cura
al prendersi in cura
nel progetto pilota Acanto**
Bruno Schettini
e Assunta Aiello

../cultura

106 **A due voci**
Angelo Villa, Ambrogio Cozzi

110 **Scelti per voi**
Ambrogio Cozzi (a cura di)

116 Arrivati in redazione

118 **../In breve**

119 **../In vista**

ABBONARSI È IMPORTANTE



Pedagogika^{it}

Rivista di educazione, formazione e cultura

Numero di c/c postale 36094233
intestato a Stripes Coop. Sociale ONLUS
via Papa Giovanni XXIII, 2 - 20017 Rho (MI)
L'abbonamento annuale per 4 numeri è:

€ 30 privati

€ 60 Enti e Associazioni

€ 90 Sostenitori

Pedagogika.it è disponibile presso tutte le librerie Feltrinelli d'Italia e in altre librerie il cui elenco è consultabile sul sito www.pedagogia.it

Insieme alla ricevuta di avvenuto pagamento inviare il coupon presente all'interno della rivista, una volta compilato, al n° di fax 02-93507057 o per posta ordinaria al seguente indirizzo:

Redazione Pedagogika.it, via Papa Giovanni XXIII, 2 - 20017 Rho (MI)

Si può insegnare la democrazia?

Maria Piacente

“ Sai dirmi Socrate, se la virtù si possa insegnare? O non la si possa insegnare, ma s'acquisti con la pratica? O se né s'acquisti con la pratica né si possa insegnare, ma venga negli uomini da natura o in qualche altro modo?”

Si tratta non di una semplice domanda ma di quella che a buon diritto possiamo considerare la domanda delle domande. Zagrebelsky nel testo di apertura del Dossier di questo numero di Pedagogika.it, Istituzioni e Democrazia, si chiede come a livello ideologico la democrazia possa configurarsi come luogo eletto, certo scomodo e difficile da abitare e presenziare ma, d'altra parte, indispensabile per l'essere ed il sentirsi partecipi, protagonisti insieme a tutti gli altri ed a tutte le altre nel difficile compito di divenire ciò che si è. Divenire ciò che si è anche come possibilità per l'Altro di specchiarsi in virtù del riconoscimento di una comune matrice rappresentata dalla piena dignità di ogni essere umano a compiersi e divenire storia che, nella sua singolarità, è indissolubilmente intrecciata con quella degli altri esseri umani. E nell'itinerario di questa narrazione riuscire a cogliere se stessi, le proprie propensioni, la propria dignità ed il rispetto di sé.

Se pensiamo all'istituzione famiglia come prima cellula del vivere insieme agli altri, ci rendiamo conto, attraverso la nostra unica ed irripetibile storia, come il divenire se stessi entro il rispetto di sé e della propria dignità non è cosa facile e, quando il percorso virtuoso del divenire ciò che siamo ha inizio, viene immediatamente a porsi all'orizzonte il difficile compito della contrattazione che dobbiamo fin dal nostro nascere operare per esserci e significare qualcosa per qualcuno. Un riconoscimento ineluttabile ed indifferibile, pena la perdita definitiva di una parte di noi che sebbene in seguito potrà essere in qualche modo "medicata" dai dottori dell'anima, sempre lascia profonde e visibili cicatrici per quello che non siamo stati eppure avevamo il compito di divenire. L'essere ed il divenire nel rispetto di sé costituisce un lavoro faticoso ed incessante, che logora chi si sta forgiando come soggetto e necessita del riconoscimento di chi in quel momento costituisce il terzo o comunque la cornice entro la quale operare i nostri percorsi e lasciare i nostri affreschi.

Così, ciò che si promuove nella democrazia è la libertà di esistere e di potere narrarsi in questo mondo, in una condizione di stretta interrelazione tra la dimensione individuale e quella collettiva che ha la sua prima espressione in un sistema di titolarità universalmente garantita di diritti e doveri. Affinché il potere dei cittadini sia effettivamente esercitato dai cittadini medesimi, occorrono costantemente condivisione e accettazione delle norme e delle regole del contratto sociale dentro

le quali attrici e attori si muovono, come all'interno di un canovaccio predisposto, con lo stesso bagaglio di dignità. Il *principio di legittimazione* che regge una democrazia è, in fondo, semplice: chi obbedisce alle leggi ne è in qualche modo autore; meglio ha la possibilità di esserne in qualche modo autore.

Ed altrettanto semplice è il suo principio di crisi, quella "crisi della democrazia" che, sulle tracce della memoria, genera inquietudini. Traggo da un libro di Colin Crouch, *Postdemocrazia*, letto di recente, questo breve passo: "[...]anche se le elezioni continuano a svolgersi e condizionare i governi, il dibattito elettorale è uno spettacolo saldamente controllato, condotto da gruppi rivali di professionisti esperti nelle tecniche di persuasione e si esercita su un numero ristretto di questioni selezionate da questi gruppi. La massa dei cittadini svolge un ruolo passivo, acquiescente, persino apatico, limitandosi a reagire ai segnali che riceve. A parte lo spettacolo della lotta elettorale, la politica viene decisa in privato dall'integrazione tra i governi eletti e le élite che rappresentano quasi esclusivamente interessi economici".

Ciò cui assistiamo in questi ultimi anni – spesso e coerentemente da spettatori impotenti –, ha una sua fenomenologia abbastanza precisamente identificabile, che chiama in causa in primo luogo i difetti della funzione e del ruolo della politica e quelli della relazione individuo-società-istituzioni; che prospetta con altrettanta sufficiente chiarezza il rischio di un mondo nel quale gli individui, vivendo costantemente in una condizione di incertezza e percezione del pericolo, abdicano alla prospettiva di costruire la propria vicenda esistenziale e, abbandonando lo spazio pubblico della presenza, della partecipazione e, perché no, del conflitto "formativo" rinunciano a costruirla anche nel riconoscimento della dignità, del valore di quella altrui.

Il cambiamento, l'inversione di rotta è, allora, indispensabile. Magari, modesta proposta, partendo da se stessi. Se avete tempo durante l'estate, leggete *Le parole della politica*, nel quale l'antifascista, azionista partigiano di Giustizia e libertà, novantenne Vittorio Foa ci restituisce con la discrezione propria di ogni dissimulazione onesta una non eludibile lezione di democrazia: "Non si possono insegnare i valori politici: è necessario viverli. Io posso vivere il bisogno di alimentare i valori, di credere nelle cose alte soprattutto nei momenti in cui si sente un linguaggio politico volgare, banale come quello di oggi. Occorre qualcosa di emotivo che superi il presente, la banalità, ma non posso insegnarlo. Posso chiedere soltanto che ciascuno pensi a ciò che fa: se uno pensa a quello che fa pensa anche agli altri, se non pensa a quello che fa, ma solo a se stesso, se vive come capita, si arriva al degrado dei valori politici. La rinascita di questi valori è possibile solo se ciascuno guarda ai propri passi, pensa a quello che fa, cioè a chi giova e chi danneggia: a questo punto i valori rinascono attraverso l'esperienza. Insomma bisogna pensare a se stessi ma con gli altri".

Istituzioni e democrazia

*«E' ora quindi che parliate tutti voi che amate la libertà,
tutti voi che amate il diritto alla felicità,
tutti voi che amate dormire immersi nel vostro privato sogno,
è ora che parliate o maggioranza muta!
Prima che arrivino per voi»*

Primo Levi

La rilettura di questo appello, datato ma fin troppo attuale, ci ha trovati impegnati a parlare di Istituzioni, Democrazia, Educazione e ci ha, ancora di più, motivato a dire e far dire, a parlare intorno a questi temi come imprescindibile esercizio di libertà, palestra e laboratorio della democrazia possibile e praticabile in tempi di revisione e revisionismo.

L'argomento - di non facile e lineare trattazione, se solo si fa lo sforzo di uscire dalla retorica - si presta, per sua natura, ad essere plastico e modificabile secondo personali convincimenti e ostaggio di letture partigiane, nel senso peggiore del termine.

Il dibattito è antico e il conflitto interpretativo può essere fatto risalire a Montaigne, Machiavelli e, andando ancora più indietro, a Cicerone, al Socrate della platonica Repubblica, ad Erodoto che, nel suo celebre dialogo tra i capi persiani, ci consegna il senso profondo di una difficoltà, di una "empasse" in cui finiscono per incagliarsi i confronti che pretendano di pervenire a condivise e universali conclusioni in materia di forme di governo, di istituzioni statuali e del loro rapporto con l'autorità.

Nell'attuale contingenza storica e politica, interrogarsi su questi temi crediamo risponda ad una sorta di dovere civico per tutti e, in particolare, per chi, come noi, quotidianamente si cimenta, in ambito educativo, con una sorta di diffusa rarefazione dei concetti di istituzione, di autorità, di partecipazione, di senso di appartenenza condivisa.

Come uscire dalla trappola della nostalgia? E, quindi, come articolare il tema senza concludere che una volta si stava meglio? Qual'è la versione moderna dell'autorità? Come è legata la crisi delle istituzioni con la più volte dichiarata "morte del padre"? Come pensare questo tema rispetto ed all'interno delle istituzioni?

E poi, anche assumendo che si possa convenire su un sistema concettuale intorno alla Democrazia ed alle Istituzioni veramente nuovo e moderno - non grossolanamente "modernista" - è possibile insegnare alle nuove generazioni a "stare" nelle istituzioni? Si può insegnare la democrazia, si può educare alla legalità? Ha un senso sostenere che la democrazia comincia - o può ricominciare - da dovunque vogliano, o debbano, convivere due individualità, due persone, due generi?

A queste e ad altre domande vorremmo poter cominciare a rispondere o, quantomeno, a contribuire a definire i termini del problema, avendo coscienza del fatto che si tratta di una sfida faticosa ma desiderabile e, in ultima analisi, necessaria per "allontanare da noi", come dice Giuseppe De Rita, "un'inclinazione al peggio, che oggi ci fa "rasentare l'ignominia intellettuale e un'insanabile noia".

Una pedagogia politica per la democrazia

La scuola italiana è una risorsa fondamentale su cui il Paese può contare per riavvicinare i cittadini alle istituzioni dando nuova linfa alla democrazia; essa rappresenta il cuore pulsante da cui può e deve partire un progetto educativo di ampio respiro

Fabrizio Manuel Sirignano*

L'orizzonte politico della pedagogia

Il lungo e complesso itinerario storico-teoretico della riflessione pedagogica evidenzia come l'aspetto educativo e quello politico siano *indissolubilmente* legati e che nell'attuale crisi delle istituzioni democratiche sia più che mai opportuno rinsaldare questo antico legame anche perché, come sostiene Giovanni Genovesi, *“senza la politica l'educazione è solo flatus vocis, senza l'educazione la politica è solo una forma di tirannia della classe dirigente”*¹.

Il nesso pedagogia-politica, palesatosi nell'ambito della *polis greca* con le sue istituzioni, i suoi riti e la attiva partecipazione dei cittadini alla vita della città², riemerge nella temperie culturale illuminista della seconda metà del 1700 con la definizione di un paradigma socio-politico. Infatti, come sostiene Franco Cambi *“dal Settecento si avvia una fase di affermazione e di sviluppo di questo paradigma che attraverso la stagione romantica, quella positivista e poi quella pragmatistica si delinea come la crescita di una egemonia, come il modello dominante nella fase più matura della modernità. Dall'Ottocento al Novecento vengono a delinearsi i modelli più organici di questo tipo di sapere pedagogico. Hegel e Marx, Comte e Dewey [...] vengono a scandire e articolare la crescita del paradigma socio-politico della pedagogia”*³.

In questo clima culturale rinnovato e stimolante, la pedagogia assume finalità sociali e politiche, volte alla realizzazione di un individuo pienamente inserito nel contesto del suo tempo. La tradizione metafisico-retorica ha dominato incontrastata i saperi dell'educazione per un arco di tempo lunghissimo, forte di una doppia struttura, teorico-normativa ed insieme pragmatico-deontologica, perfettamente rispondente alle esigenze di una società gerarchizzata, con rapporti di forze tra le classi sociali cristallizzati. Mutano quindi le coordinate culturali ed i punti di riferimento, aprendo la strada all'affermazione di un nuovo paradigma del sapere, di tipo socio-politico, un nuovo modo di organizzare le conoscenze, un diverso schema interpretativo della realtà. La pedagogia, in quanto disciplina che codifica e trasmette i comportamenti richiesti dal modello socio-culturale di riferimento, è investita in pieno dall'onda di cambiamento e si spinge a teorizzare un modello

1 G. Genovesi, *Pedagogia e politica: un rapporto necessario*, in L. d'Alessandro, V. Sarracino [a cura di], *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Edizioni ETS, Pisa 2006, p.187.

2 H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1966, pp. 67-82.

3 F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna 1986, p. 41.

formativo centrato su di un uomo capace di partecipare attivamente e coscientemente alla vita sociale e politica;⁴ ciò contribuirà quindi a dar vita ad un paradigma socio-politico che viene declinato dai singoli autori con accenti diversi in relazione alla sensibilità e alla collocazione ideologica di ciascuno, ma presenta dei caratteri peculiari che ne definiscono la tipologia. A fondamento del paradigma è posta la concezione di una pedagogia strettamente legata ad una filosofia politica che indica i fini da perseguire e traccia il percorso da compiere.

Una pedagogia politica è individuabile nel pensiero di autori come Durkheim, Marx, Dewey ma anche, volendo far riferimento all'Italia, Labriola, Gentile, Gramsci⁵.

Émile Durkheim, chiamato nel 1887 a Bordeaux a ricoprire la prima cattedra di *Pedagogia e scienze sociali*, propone nell'ambito del suo insegnamento un modello di morale razionale laica, fondata sull'accettazione responsabile della vita sociale, vista come condizione necessaria per la realizzazione dell'individuo e per il progresso della civiltà occidentale⁶.

Infatti egli parte dall'assunto che la pedagogia abbia il compito di orientare i giovani verso la solidarietà sociale e la consapevolezza che esistano dei legami collettivi a fondamento di una moderna società laica. Mentre la sociologia deve provvedere ad orientare la politica attraverso lo studio scientifico dei meccanismi interni alla struttura sociale, la pedagogia ha il compito di educare nella scuola i giovani al vivere sociale, attraverso la presa di coscienza della realtà e del ruolo che in essa dovranno svolgere. Inoltre, mentre il compito del sociologo è quello di costruire la morale come scienza positiva, risultante da una indagine critica sui fatti e sul modo in cui certe tendenze, certi giudizi e certi principi si sono formati, al pedagogista spetta il compito di interiorizzare nell'individuo questa stessa morale che, avendo un fondamento storico, viene a coincidere con le norme che regolano la convivenza civile e sociale di un certo modello di società.⁷

Per Durkheim, quindi, la pedagogia è indissolubilmente legata alla politica, posto che svolge il ruolo di orientare i giovani verso l'accettazione di norme comportamentali coerenti con un determinato assetto sociale e politico. Egli ritiene che la scuola debba avere come obiettivo primario quello di formare nei giovani una profonda sensibilità civica e una conseguente coscienza politica; a tale scopo occorre ripensare la pedagogia, connotandola con un carattere più marcatamente scientifico; essa deve essere in grado di adeguare le proprie strategie di intervento educativo alla realtà sociale utilizzando i contributi della psicologia e della sociologia alla conoscenza rispettivamente dei comportamenti individuali e sociali del singolo.

⁴ Ivi, pp.41-42.

⁵ F.M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma 2007, pp. 30 e sg.

⁶ É. Durkheim, *Educazione come socializzazione*, a cura di N. Baracani, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. VII.

⁷ Ivi, pp. 61-65.

Pedagogika.it/2008/XII_3/istituzioni_e_democrazia/alberto_stanga/ad_ognuno_la_propria_lotta



Nel discorso che pronuncia quando, nel 1902, viene chiamato alla Sorbona a ricoprire la cattedra di *Scienze dell'educazione*, Durkheim mette in luce l'importanza della pedagogia, scienza che ha un rapporto fortemente interattivo con l'assetto sociale. Infatti, a ciascuna struttura sociale corrisponde un determinato tipo di pedagogia, che nasce dalle esigenze di quel modello di società; nel contempo, però, dallo studio di quella struttura sociale emergono problemi, necessità, contraddizioni che spingono la pedagogia verso un cambiamento di prospettiva che, a sua volta, influisce sulla realtà sociale. L'educazione forma l'essere sociale, che è qualcosa di diverso dal semplice individuo, è l'individuo inserito in quella coscienza collettiva che è il fondamento della vita sociale, è ciò che rende possibile una unità di azioni, di fini, di comportamenti.⁸

Nel pensiero di Marx, invece, è presente tutta la complessità del rapporto educazione-politica, in quanto l'educazione assume due caratteristiche fondamentali: da un punto di vista politico educazione significa non solo *educere* ma anche *emancipare l'uomo*, però può anche configurarsi come *indottrinamento*. L'educazione, quindi, può trasmettere modelli (valori) e nello stesso tempo determinare l'emancipazione dell'uomo.⁹ Le *Tesi su Feuerbach* di Marx assumono una grande importanza nel Novecento perché mettono in luce questi due aspetti fondamentali dell'educazione.¹⁰

Da posizioni vicine a quelle di Marx muove la riflessione pedagogica di Antonio Labriola nell'Italia prefascista; Labriola ritiene infatti che la pedagogia abbia il compito di sviluppare al massimo la tensione che ogni uomo ha verso la libertà, rimuovendo quegli ostacoli che tendono a ritardarne la formazione globale: lo Stato deve intervenire per promuovere le condizioni culturali e sociali necessarie all'educazione di cittadini consapevoli. Egli inoltre individua nella *scuola popolare* lo strumento per l'emancipazione delle classi svantaggiate; è fondamentale potenziare una scuola in grado di accompagnare le trasformazioni in atto nella società e diffondere la cultura tra tutti i cittadini per contrastare il trasformismo e la corruzione politica.¹¹

Nel primo ventennio del 1900 in Italia il rapporto pedagogia-politica emerge, con accenti e posizioni diverse, nel dibattito che accompagna la riforma della scuola quando pensatori come Ernesto Codignola, Giuseppe Lombardo Radice, Giovanni Gentile, Antonio Gramsci contribuiscono con la loro riflessione a porre in rilievo l'importanza che l'istituzione scolastica assume nell'ambito della società.

In particolare, Giovanni Gentile ed Antonio Gramsci appaiono i protagonisti di uno scontro pedagogico-politico a tutto campo sul ruolo della scuola e dell'edu-

8 Ivi, pp. 110-112.

9 A. Broccoli, *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978, pp. 111-112.

10 P. Togliatti, *Ludwig Feuerbach e il punto di approdo della filosofia classica tedesca*, Editori Riuniti, Roma 1950, pp. 77-80.

11 A. Labriola, *Pedagogia e società*, intr. di D. Marchi, La Nuova Italia, Firenze 1970, pp. XXVI-XXVII.

cazione.

Gentile assegna alla scuola il compito di elaborare un progetto di *educazione nazionale* in grado di determinare una svolta per l'Italia e di contribuire alla edificazione di uno *Stato etico*: «*lo Stato non si restaura se non si restaurano le forze morali che nello Stato trovano la loro forma concreta, organizzata, perfetta. Lo Stato non si restaura se non si restaura la famiglia, e nella famiglia l'uomo, che è la sostanza della famiglia, della scuola, dello Stato*»¹². Chiamato da Mussolini a ricoprire l'incarico di ministro della Pubblica Istruzione, nella Riforma che realizza nel 1923 egli contribuisce alla strutturazione di una scuola classista, funzionale agli interessi di quella borghesia che aveva favorito l'ascesa al potere del fascismo; la sua Riforma, infatti, assegna grande rilievo all'istruzione liceale che deve formare la classe dirigente del Paese e quindi uomini con una cultura generale e classica relegando le scuole tecniche e professionali, destinate prevalentemente ai ceti popolari, all'acquisizione di mere competenze *pratiche*, immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, senza preoccuparsi di offrire agli allievi gli strumenti culturali indispensabili per la formazione di una coscienza critica ed autonoma. È una riforma complessa che investe sia l'amministrazione scolastica sia l'intero corso di studi nei suoi vari gradi, dalla scuola elementare all'Università. Linea portante dell'azione di riforma è la concezione di società e di Stato che scaturisce dalla riflessione filosofica di Gentile e che egli ha già chiaramente espresso nel saggio *L'unità della scuola media e la libertà degli studi* (1902)¹³ in cui ricava le sue idee di politica scolastica e sociale come logica conseguenza della propria concezione teoretica e pedagogica. Nel saggio, opponendosi a chi propugna una molteplicità di indirizzi nella scuola secondaria come risposta alle esigenze individuali e alla crescente domanda di istruzione di una popolazione scolastica in forte crescita, egli afferma che la scuola deve necessariamente avere una uniformità di indirizzo. Deduce tale necessaria uniformità dal concetto che la scuola, quale luogo della formazione dello spirito, è essenzialmente libera; ma la libertà non può orientarsi in base all'individualismo, che equivarrebbe al dominio dell'arbitrio e dell'anarchia. Essa, essendo essenza dello spirito, è universalità. Lo spirito crea la legge e, se la legge è dello Stato, allora lo Stato è l'incarnazione dello spirito. Allo Stato spetta il compito di ordinare il sistema scolastico e di fissare i programmi di insegnamento che riflettono «*gli interessi generali della Nazione*».¹⁴

Gentile, inoltre, definisce lo Stato come «*volontà di un popolo, che si sente Nazione*».¹⁵ Per lui la volontà nazionale, però, non va intesa come somma delle

12 G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola italiana dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino 1977, p. 138.

13 G. Gentile, *L'unità della scuola media e la libertà degli studi* (1902), in *Opere complete di Giovanni Gentile*, Fondazione Giovanni Gentile per gli studi filosofici, vol. XL. *La nuova scuola media*, a cura di H. A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1988, pp. 273-280.

14 Ibidem.

15 G. Gentile, *Fondamenti della filosofia del diritto* (1916), in *Opere complete di Giovanni Gentile*, op.cit., vol. IV, p.128 s.

volontà individuali, ma come quel *volere unico* che ciascuno individuo attua come volere che valga come volere di tutti. Lo Stato è perciò potenzialmente in ogni individuo ed attua se stesso nella politica come *volere in atto*.

La concezione filosofica che Gentile esprime con queste parole consentirà, in nome della libertà, di giustificare il predominio totale dell'apparato di potere dello Stato sull'individuo e di intendere la volontà di un singolo imposta autoritariamente come volontà collettiva. Certamente Gentile contribuisce con le sue idee e con la sua azione politica alla legittimazione culturale del regime fascista.

Per Gentile, come si è già detto, la scuola è il luogo della formazione dello spirito, ma nel già citato saggio *L'unità della scuola media e la libertà degli studi* chiarisce che solo la scuola elementare e il ginnasio-liceo concorrono a «*formare lo spirito preso nella sua integrità, la prima per una formazione iniziale, la seconda per una formazione compiuta.*»¹⁶ Tutti gli altri tipi di scuola sono *scuole speciali* che tendono a sviluppare «*una parte, un momento singolo dello spirito.*»¹⁷

Coerentemente con una siffatta impostazione, egli resiste ad ogni tentativo di adeguare i diversi tipi di scuola alle necessità dei tempi e difende il carattere e la struttura del liceo classico, l'unica istituzione che consenta ad una ristretta *élite* di accedere a tutte le facoltà universitarie per poi assumere un ruolo di guida nella società e nello Stato. Inoltre, nella riforma della scuola media, istituisce accanto ai corsi inferiori di accesso agli istituti secondari (liceo, istituto tecnico, istituto magistrale) una scuola complementare triennale che non consente ai propri iscritti una prosecuzione degli studi, ma ha unicamente la funzione di *completare* l'insegnamento elementare.

Gramsci, dal carcere in cui fu a lungo recluso, detta invece le coordinate pedagogiche per una scuola più attenta ai bisogni di acculturazione delle masse,¹⁸ individuando nel nesso educazione-politica la chiave di volta per la comprensione dei problemi della società italiana. Si batte contro la divisione, emersa dalla riforma gentiliana, tra una formazione liceale libera e disinteressata e una formazione tecnica e professionale lontana dalla cultura, proprio perché ritiene che il tecnico non debba essere un *mezzo uomo*, bensì un uomo completo, un uomo dotato di competenze e conoscenze unite ad una cultura generale di base: «*nella scuola attuale, per la crisi profonda della tradizione culturale e della concezione della vita e dell'uomo, si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi [...]. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i*

16 G. Gentile, *L'unità della scuola media e la libertà degli studi* (1902), in *Opere complete di Giovanni Gentile*, op.cit., vol. XL, pp.1-39.

17 Ivi, p.23.

18 A. M. Manacorda [a cura di], *Gramsci. L'alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1984, pp. 3-6.

tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovanetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere, o di controllare chi dirige.»¹⁹

Gramsci, ritenendo che la trasformazione della società debba necessariamente partire dalla sovrastruttura, rappresentata dalla cultura e dalle istituzioni educative come la scuola, assegna un ruolo centrale all'educazione per l'azione di coscientizzazione e acculturazione che, sola, potrà consentire la creazione di un *blocco storico* finalizzato alla trasformazione della società italiana.

Critica duramente la Riforma scolastica introdotta da Gentile perché essa, accanto alla scuola per eccellenza, quella *umanistica*, tesa a fornire al singolo un bagaglio culturale indifferenziato e insieme un metodo di approccio alla conoscenza, introduce «*tutto un sistema di scuole particolari di vario grado, per intere branche professionali o per professioni già specializzate e indicate con precisa individuazione*».²⁰ Poiché questo «*processo di differenziazione e particolarizzazione*»²¹ non avviene all'interno di un organico piano, ma procede assecondando le necessità pratiche che emergono dalla struttura sociale, esso contribuisce ad accrescere i problemi di un sistema scolastico in crisi.²²

La scuola unitaria pensata da Gramsci dovrebbe quindi assolvere il compito di fornire ai giovani una certa autonomia di pensiero e di azione, e dovrebbe coprire un periodo di tempo pari a quello attualmente occupato dalle elementari e dalle medie, «*riorganizzate non solo per il contenuto ed il metodo di insegnamento, ma anche per la disposizione dei vari gradi*».²³

Negli stessi anni in America, John Dewey, erede delle idee espresse dalle grandi correnti filosofiche dell'Ottocento, propone invece un modello di filosofia sociale dell'educazione che orienterà per lungo tempo le scelte della pedagogia nel corso del Novecento, diventando un elemento fondante del pensiero contemporaneo.

Dewey nel delineare i tratti della società ideale,²⁴ disegna una società aperta, che offra a tutti uguali possibilità di realizzare le proprie potenzialità, priva di barriere di classe, di razza e di territorio nazionale, mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti. Tale tipologia di società, autenticamente democratica, può realizzarsi solo provvedendo a rendere accessibili a tutti a condizioni eque le necessarie opportunità di crescita intellettuale e quindi un'educazione adeguata²⁵. Essa è una società educante, che ha per vocazione l'educazione, perché si regge su una partecipazione convinta ad esperienze condivise e continuamente comunicate, che produce una grande varie-

¹⁹ Ivi, pp. 143-144.

²⁰ A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949, p. 99.

²¹ Ibidem.

²² A. M. Manacorda, op.cit., p. 143.

²³ Ivi, p. 103.

²⁴ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1984.

²⁵ Ivi, pp. 110-112.

tà di stimoli a cui un individuo deve rispondere e consente la liberazione di capacità personali altrimenti soffocate. Dewey esamina anche le tre filosofie dell'educazione che, elaborate in epoche diverse, hanno dato particolare rilievo al significato sociale dell'educazione, mettendone in rilievo, accanto agli elementi innovativi che ciascuna di esse ha prodotto nella storia del pensiero pedagogico, gli aspetti per cui esse non sono attuali. In particolare, egli ritiene che la filosofia elaborata da Platone sia centrata su un ideale formalmente assai simile a quello da lui esposto ma che sia compromesso nel suo funzionamento, in quanto considera unità sociale la classe piuttosto che l'individuo. Quanto all'individualismo illuministico, esso implicava l'idea di una società vasta come l'umanità del cui progresso l'individuo doveva essere l'organo, ma non era in grado di indicare una istituzione nella quale tale ideale potesse concretamente realizzarsi. Le filosofie idealistiche classiche del 900 hanno individuato nello stato nazionale l'istituzione nella quale realizzare il processo educativo, limitando così la concezione dello scopo sociale ai soli membri della medesima unità politica, e reintroducendo così l'idea della subordinazione dell'individuo all'istituzione.

La pedagogia di fronte alla crisi della democrazia

Il dibattito pedagogico italiano del secondo dopoguerra presenta spunti di sicuro interesse per la definizione della dimensione politica dell'educazione in quanto si delineano modelli formativi tra loro antitetici, influenzati da visioni politiche, confessionali, ideologiche e da storie diverse. Eppure la contrapposizione tra queste correnti ha giovato al sapere pedagogico, consentendogli di strutturarsi come ambito culturale plurale, aperto ad apporti differenti, superando così il blocco granitico della pedagogia filosofica gentiliana; nell'ambito della *guerra fredda* lo scontro-confronto tra posizioni diverse si è riversato positivamente sulla scuola pubblica della nascente democrazia, contribuendo non poco a fare di questa una istituzione aperta al contributo di diverse correnti culturali e ideologiche, senza preclusioni; il confronto dialettico delle idee ha consentito un arricchimento in termini di esercizio della democrazia, educando al rispetto reciproco, e consentendo a ciascuno di comprendere limiti e contraddizioni delle proprie posizioni e di riflettere sulle ragioni dell'altro, aprendosi all'analisi di punti di vista prima non esplorati.

Nel 1949 un gruppo di pedagogisti aderente al *fronte laico* fonda a Firenze la sezione italiana della NEF (Associazione per l'educazione nuova) sotto la presidenza di Ernesto Codignola, mentre Raffaele Laporta svolge la funzione di segretario.

Gli scopi dell'associazione, che opera in molti Paesi, sono quelli di diffondere nell'educazione una coscienza democratica, abbattendo miti e ideologie che contrastavano con le esigenze di una società democratica e combattere ogni forma di privilegio che ostacola il raggiungimento dei fini spirituali e sociali dell'uomo. L'associazione si propone, per realizzare i suoi scopi, di operare concretamente per favorire e coordinare tutte le iniziative che nei vari paesi sono mirate a realizzare gli scopi sopra menzionati, funzionando da centro di informazione e di ricerca sui problemi pedagogici, di allargare l'ambito delle persone interessate a questi

problemi coinvolgendo genitori, psicologi, sociologici, di indagare i vari aspetti dei problemi educativi curandone la più ampia diffusione.²⁶

L'associazione, che ha vita breve perché termina la sua attività nel 1956, getta i semi del rinnovamento in ambito pedagogico, smuovendo la palude del conformismo.

Come rileva Paolo Orefice, «essa resta la testimonianza di una stagione di forti tensioni innovative nel campo dell'educazione, a cui però non fece riscontro una pari avanzata politica educativa da parte delle istituzioni».²⁷

Un secondo gruppo di studiosi del fronte laico si raccoglie intorno alla *Nuova Italia*, casa editrice che fondata da Codignola già nel 1926, nell'immediato dopoguerra diventa strumento di rinnovamento in campo educativo, diffondendo l'opera di Dewey e promuovendo un dibattito serrato teso alla formazione civile alla luce di un «impegno, insieme, di socialismo, di liberalismo 'rivoluzionario', di laicismo intransigente».²⁸

L'impegno in tal senso della *Nuova Italia* procede nel tempo attraverso l'avvio di collane come *Educatori antichi e moderni*, che presenta saggi di Dewey, Kilpatrick, Russel, facendo conoscere i pedagogisti di area anglosassone, *Pensatori antichi e moderni*, che oltre a diffondere il pensiero di Dewey si occupa anche di filosofia della scienza, *Orientamenti*, collana con un taglio più politico. Sono scelte editoriali che qualificano la casa editrice nel senso di un impegno di formazione civile e di rigoroso laicismo.

Proseguendo nel cammino intrapreso di contribuire ad un rinnovamento della cultura conducendola verso l'acquisizione di libertà critica, di attenzione all'etica politica, di diffusione di valori democratici, Codignola fonda nel 1950 la rivista *Scuola e città* che, presentandosi come luogo di discussione e dibattito sulle tematiche che riguardano la cultura e la scuola, apre agli studiosi orizzonti nuovi e tiene viva l'attenzione critica sulle scelte politiche nei confronti dell'istruzione, ritenuta troppo rispettosa delle richieste clericali.

Alla rivista apportano contributi di riflessione e di elaborazione critica numerosi pedagogisti che afferiscono al fronte laico, anche se con una molteplicità di posizioni sia sul piano della riflessione teorica sia su quello della politica scolastica, come Visalberghi, Laporta, Capitini e altri, che finiscono per connotarla per il suo impegno politico in ambito educativo. La rivista *Scuola e città*, in quanto palestra di dibattito della pedagogia laica, svolge un ruolo importante nella cultura italiana perché la conduce fuori dai limiti angusti in cui l'ha relegata per vent'anni il fascismo, proponendo lo studio di autori e temi di respiro internazionale, e con essi la conoscenza dell'opera di Dewey e quindi il tema del rapporto tra scuola e società come architrave di una educazione democratica, difendendo la scuola pubblica e

26 P. Orefice, *Politiche e interventi culturali e formativi in Italia nel secondo Novecento*, Ferraro, Napoli 1991, p. 127.

27 Ibidem.

28 F. Cambi, *La "scuola di Firenze". Da Codignola a Laporta 1950-1975*, Liguori, Napoli 1982, p. 25.

il suo carattere laico, e promuovendo la conoscenza di pratiche didattiche «fondate sulla logica della ricerca e sul rapporto dialettico tra conoscere e fare».²⁹

Il gruppo che si raccoglie intorno alla rivista e a Codignola costituisce quella che viene denominata “scuola di Firenze”, e guida un profondo rinnovamento culturale in ambito pedagogico attraverso un lavoro attento su vari fronti: teorico, storico, didattico, che propone un nuovo modello di società, una nuova concezione di cultura, un nuovo modo di fare scuola, nella consapevolezza del ruolo determinante che la scuola può esercitare sulla trasformazione della società in senso democratico. La penetrazione nel mondo della scuola favorisce la formazione di una generazione di insegnanti animati da un forte impegno civile, intrisi delle idee di Dewey, ma anche di Gramsci, aperti ad una pratica didattica non dogmatica, ma orientata a costruire nei giovani una mentalità razionale e uno spirito critico fondato sulla conoscenza dei problemi.

Essenziali, nella formazione di insegnanti consapevoli sono, i saggi con cui Borghi, Santoni, Tomasi effettuano una precisa ricostruzione dell'*antistoria* d'Italia, fornendo a chi legge gli strumenti per acquisire una conoscenza critica delle condizioni storiche in cui sono maturate determinate scelte politiche, e una conseguente strategia pedagogica³⁰.

Invece, nel 1955 Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine, esponenti del cosiddetto *fronte marxista* della pedagogia, fondano presso gli Editori Riuniti la rivista *Riforma della scuola* che ben presto diventerà la bandiera dell'impegno civile di tanti insegnanti.

La fondazione della rivista *Riforma della scuola* è il punto d'approdo di una attività che Lucio Lombardo Radice svolge nel Partito comunista fin dal 1945 quando, sulle colonne di *Rinascita* in un articolo intitolato *Studenti nuovi per una scuola nuova*³¹ pone all'attenzione dei compagni il problema della politica scolastica. Ancora nel 1950 nella relazione *L'azione dei comunisti in difesa della scuola negli ultimi tre anni*, inviata alla direzione del Partito, scrive: «il nostro partito non si è mai occupato a fondo dei problemi della scuola, o meglio, ha considerato la battaglia della scuola come in qualche modo marginale rispetto alle altre».³²

Nell'editoriale del primo numero della rivista, Lucio Lombardo Radice espone l'impegno programmatico che è quello di dedicare ogni energia al problema di fondo: attuare la Costituzione nel campo della scuola, e soprattutto della scuola dell'obbligo.

Egli è convinto che una vera riforma della scuola debba essere «il punto di arrivo di una battaglia culturale, politica e di costume, non solo legislativa e organizzativa, non ristretta al Parlamento o alla provincia pedagogica. Ogni significativa riforma

29 Ivi, p. 36.

30 Ivi, p. 49.

31 L. Lombardo Radice, *Taccuino pedagogico*, a cura di L. Benini Mussi, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 16.

32 Ivi, p. 18.

della scuola, del resto, è sempre stata l'affermazione, e per così dire la <applicazione> di una cultura, di una concezione dell'uomo e della società». ³³ Ritiene che si perciò molto importante «il dibattito sugli orientamenti culturali, in relazione alla scuola e alla formazione delle nuove generazioni, non solo quello sui tipi di scuola, i programmi, le materie: tutte cose che discendono se pur non in modo automatico, dalla concezione generale che si ha della cultura moderna e della vita nazionale». ³⁴

Nel saggio *Educazione e rivoluzione* afferma che la scuola è una istituzione che va pensata nel futuro nel senso che prepara l'uomo per la società futura e quindi, quando noi oggi determiniamo le strutture del sistema scolastico, i contenuti dell'istruzione, i fini educativi, i metodi d'insegnamento lo facciamo su una ipotesi di società futura. L'ipotesi che egli formula è che ci stiamo avviando a ritmo rapidissimo verso una netta prevalenza del lavoro intellettuale-creativo su quello manuale-esecutivo e che nella società del futuro prossimo il lavoratore medio dovrà avere dal punto di vista culturale delle competenze non inferiori a quello dello scienziato medio di oggi.

La tendenza per il futuro – per quanto riguarda l'istruzione – può essere quindi riassunta nel motto «ogni lavoratore uno scienziato». ³⁵

Per Lombardo Radice se dal punto di vista dell'istruzione il motto per il futuro è *ogni lavoratore uno scienziato*, dal punto di vista dell'educazione l'ipotesi per il futuro è *ogni cittadino un lavoratore, ogni lavoratore un cittadino*. ³⁶ Perché questo sia possibile, è necessario ripensare l'educazione che ha una valenza politica ed è un aspetto della formazione non necessariamente coincidente con l'istruzione. Ripensare l'educazione significa riprendere la formula usata da Gramsci nei suoi *Quaderni del carcere* per caratterizzare l'intellettuale: *specialista più politico*, che vuol dire un uomo capace di portare avanti un lavoro specializzato avendo chiara la visione del quadro generale in cui il suo lavoro si inserisce in modo da essere «*soggetto attivo e responsabile delle grandi decisioni collettive*». ³⁷

La scuola, per lavorare in tale prospettiva, deve sempre unire alla preparazione specialistica lo studio dei fenomeni globali, deve abituare i giovani al gusto per la ricerca specializzata e, nello stesso tempo, alla passione per i problemi generali della società. Deve educare alla libertà e alla responsabilità, ad un esame critico della realtà, al libero giudizio, deve quindi educare *rivoluzionari per pensiero e per carattere*. ³⁸ Infatti, una scuola che educi l'intelligenza e si muova nella direzione indicata da Gramsci di formare globalmente i lavoratori potrebbe effettivamente modificare l'assetto sociale in senso democratico. L'esercizio della democrazia richiede che strati sempre più ampi di popolazione siano in grado di partecipare

³³ L. Lombardo Radice, *L'uomo del Rinascimento*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 252.

³⁴ Ibidem.

³⁵ L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 17.

³⁶ Ivi, p. 24.

³⁷ Ivi, p. 47.

³⁸ Ivi, p. 26.

consapevolmente ai processi decisionali.

Anche grazie ai contributi di un dibattito pedagogico così ricco, la scuola italiana per oltre sessant'anni è stata una *palestra per la democrazia*, riuscendo anche a rispondere in maniera adeguata alla contestazione studentesca del '68 e alla connessa *domanda politica* di conoscenza e partecipazione, accogliendo le istanze finalizzate a garantire il diritto allo studio e una maggiore partecipazione degli studenti e degli insegnanti alla vita politica della scuola e dell'università.

Oggi si constata con una certa amarezza che la stagione dell'impegno pedagogico-politico si presenta come un ricordo sbiadito: la crisi seguita a Tangentopoli e la conseguente delegittimazione dei tradizionali partiti politici ha rappresentato l'ultima pagina di un lento processo, iniziato a partire dagli anni '80, che ha progressivamente aumentato il divario tra i cittadini e lo Stato, tra i cittadini e la politica, determinando un atteggiamento di totale indifferenza ed apatia nei confronti della *res-publica*.

La pedagogia, prendendo atto della crisi della politica come crisi dell'educazione,³⁹ è quindi chiamata a rinsaldare il suo secolare legame con la politica - intesa come scienza e non come *prassi*⁴⁰ - in quanto oggi più che mai emerge la necessità di avviare un dibattito serrato sul rapporto pedagogia-politica, ipotizzando anche nuove forme di educazione alla politica, intesa soprattutto come educazione alla democrazia: il disinteresse e l'apatia che pervadono il corpo sociale mettono a serio rischio la tenuta del sistema democratico che, per sua natura, si regge sul consenso dei cittadini e sulla condivisione delle scelte strategiche che riguardano la vita di tutti.

E' oggi indispensabile rinsaldare il legame tra la pedagogia e la politica e questo può essere fatto ripartendo proprio dalla scuola, istituzione centrale nell'ambito del sistema formativo.

La scuola italiana è una risorsa fondamentale su cui il Paese può contare per riavvicinare i cittadini alle istituzioni dando nuova linfa alla democrazia; essa rappresenta il cuore pulsante da cui può e deve partire un progetto educativo di ampio respiro teso a riattivare la partecipazione e la condivisione delle responsabilità, per riflettere sulla politica intesa come servizio e come impegno sociale per la collettività.

Tutto questo è possibile solo nel quadro di una seria riforma della scuola, a cui sia sottesa una idea forte di democrazia partecipata perché «*la scuola può mantenere questa sua posizione di centralità solo se essa è voluta da tutta la comunità, ossia se il progetto politico che la sorregge è fermamente disponibile a pensare la scuola in senso forte, senza richiedere cedimenti e deroghe da quelli che sono i suoi compiti. Pertanto la scuola, in tutte le sue manifestazioni, non può non essere pervasa dalla politica, perché è proprio in forza di un chiaro progetto politico che essa c'è, opera e può essere o meno*

39 P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp.1-6.

40 G. Refrigeri, *L'immatùrità della politica come scienza dell'educazione*, in A. Erbetta [a c. di], *Senso della politica e fatica di pensare*, Clueb, Bologna 2003, pp. 234-235.

funzionale»,⁴¹ con il preciso obiettivo di educare i futuri cittadini alla conoscenza e alla sperimentazione delle regole del gioco democratico, ad operare distinzioni tra conservazione e progresso per dare loro la possibilità di identificarsi in differenti modelli sociali e per poter poi operare delle scelte consapevoli, esplorando la realtà senza pregiudizi ma con spirito critico, evitando così di lasciarsi condizionare da falsi valori.

Da queste considerazioni si ritiene che possa partire un impegno pedagogico-politico per la società, anche perché, come sostiene Raffaele Mantegazza, questo «significa tornare a mostrare a tutti ma soprattutto ai giovani che “fare politica” può e deve essere qualcosa che riguarda ciò che più è prossimo, che tocca e cambia le abitudini quotidiane, che concerne lo stare insieme, la morte e l'amore, il sesso e il gioco, il lavoro e il riposo; e che l'esercizio del voto è solo la punta preziosa di un iceberg che ha alla sua base concetti come partecipazione, collettività, senso delle istituzioni, impegno quotidiano per il cambiamento»⁴²

* Ricamatore di Pedagogia generale e sociale,
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli

Bibliografia

- L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti [a cura di], *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Franco Angeli, Milano 2004.
- D. Bertoni Jovine, *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977.
- P. Bertolini, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, Armando, Roma 1968.
- L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951.
- A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, La Nuova Italia, Firenze 1972.
- A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1974.
- A. Broccoli, *Marxismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1978.
- F. Cambi, *La "scuola di Firenze". Da Codignola a Laporta*, Liguori, Napoli 1982.
- F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna 1986.
- G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola italiana dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino 1977.
- L. Canfora, *La democrazia. Storia di un'ideologia*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- H. A. Cavallera [a cura di], *Opere complete di Giovanni Gentile*, Fondazione Giovanni Gentile per gli studi filosofici, Le Lettere, Firenze 1988.
- E. Codignola, *Il problema dell'educazione nazionale in Italia*, Vallecchi, Firenze 1925.
- E. Codignola, *Educazione liberatrice*, La Nuova Italia, Firenze 1947.
- C. Covato, *Itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Argalia, Urbino 1983.
- L. D'Alessandro, V. Sarracino [a cura di], *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Edizioni ETS, Pisa 2006.

41 G. Genovesi, *Scuola e politica: esempi dall'Italia di oggi*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti [a cura di], *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 17.

42 R. Mantegazza, *La parte del torto. Lessico essenziale di educazione alla politica*, Tirrenia Stampatori, Torino 2007, p. 14.

- J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, tr.it., La Nuova Italia, Firenze 1984.
- É Durkheim, *Educazione come socializzazione*, a cura di N. Baracani, La Nuova Italia, Firenze 1973.
- A. Erbetta [a cura di], *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del Convegno <Educazione e politica> Encyclopaideia*, Bologna 7-8-9 Novembre 2002, CLUEB, Bologna 2003.
- G. Gentile, *La nuova scuola media* (1918), Le Lettere, Firenze 1988.
- G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1913), voll. I-II, Le Lettere, Firenze 2003.
- A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949.
- T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1999.
- A. Labriola, *Pedagogia e società*, La Nuova Italia, Firenze 1970.
- A. Labriola, *Scritti pedagogici*, a c. di N. Siciliani de Cumis, UTET, Torino 1981.
- L. Lombardo Radice, *L'uomo del Rinascimento*, Editori Riuniti, Roma 1958.
- L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- L. Lombardo Radice, *Taccuino pedagogico*, a cura di L. Benini Mussi, La Nuova Italia, Firenze 1983.
- A. M. Manacorda [a cura di], *Gramsci. L'alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- R. Mantegazza, *La parte del torto. Lessico essenziale di educazione alla politica*, Tirrenia Stampatori, Torino 2007.
- H.I. Marrou, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1966.
- P. Orefice, *Politiche e interventi culturali e formativi in Italia nel secondo Novecento*, Ferraro, Napoli 1991.
- G. Pasquino [a cura di], *Strumenti per la democrazia*, Il Mulino, Bologna 2007.
- V. Sarracino, M. Striano [a cura di], *Pedagogia sociale. Prospettive d'indagine*, Edizioni ETS, Pisa 2001.
- F.M. Sirignano, *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Liguori, Napoli 2003.
- F. M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma 2007.
- M. R. Strollo [a cura di], *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*, Franco Angeli, Milano 2006.
- M. Tarozzi [a cura di], *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Guerini Studio, Milano 2005.
- P. Togliatti, *Ludwig Feuerbach e il punto di approdo della filosofia classica tedesca*, Editori Riuniti, Roma 1950.

A due Voci

Angelo Villa

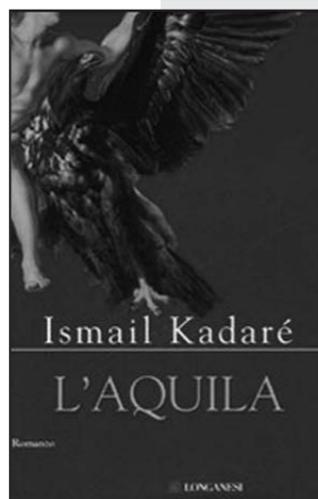
Rassicura e inquieta, allo stesso tempo, l'idea che la storia sia un flusso continuo, lineare, a suo modo compatto e uniforme nei movimenti progressivi o regressivi che la animano. Rassicura, perché un pensiero del genere pare assegnare alla storia un destino, un fine. Un orizzonte verso cui la storia, e con essa le nostre vite, paiono tendere, piegarsi, nel disporsi delle scansioni che, una dopo l'altra, si declinano in direzione di una meta prefissata. Inquieta, perché la storia assomiglia qui a una macchina che stritola l'individualità di ciascuno, la consegna a una ineluttabilità che la sovrasta, come un fatalismo laico. L'esistenza di una persona è parte di un disegno già tracciato, di un'opera che va compendosi e lascia poco o niente spazio all'iniziativa del singolo.

Una simile concezione della Storia rischia però di far dimenticare troppo

Il testo di Kadaré si presta a più livelli di lettura. Il primo come allegoria della condizione umana nei regimi totalitari. In questo ci ricorda per certi versi il Koestler di *Buio a mezzogiorno*, sia per l'accidentalità della caduta che per l'assenza di soggetti a cui rivolgersi come in questo passaggio: "E tuo padre?" chiese Maks. "Perché le missive che spedisce rimangono lettera morta?". "Perché nessuno ancora gli ha chiesto

di scriverne. Ciò nonostante, a volte anche le lettere non richieste possono, un bel giorno, essere prese in considerazione. In verità, è un giorno come quello che mio padre aspetta...".

L'assenza del potere si trasmuta in una presenza pervasiva, sino a distruggere l'orientamento dei soggetti, l'esercizio del potere si trasforma in puro arbitrio, gli atti perdono di senso, vengono letti a posteriori e dotati di senso



Ismail Kadaré
L'aquila
Longanesi, Milano 2007
pp. 93, € 10,60

Ambrogio Cozzi

facilmente le storie dei singoli, e, in particolare, alla fin fine, il modo in cui le stesse contribuiscono a determinare e orientare le vicende collettive. Confrontando queste ultime con la prima non è solo una differente percezione della storia a balzare all'attenzione, quanto anche, di conseguenza, il diverso rapporto che ciascuna di loro intrattiene con l'unità di base che la compone. E, cioè, in una parola: il tempo. Quello della Storia è fatto di date, avvenimenti cruciali. Emblematici nella loro significatività. Se anche apparentemente capitano a caso, o così danno l'impressione ai più sprovveduti, schiere di sapienti o di paranoici le riconducono a un senso che li sottrae a quella sorta di sospesa incertezza in cui parevano vagare.

Al contrario, nell'altra storia il tempo irrompe secondo una imprevedibilità che sconcerta. Da un giorno all'altro, le cose possono cambiare. Non c'è un preavviso nemmeno una spiegazione.

Non foss'altro perché una spiegazione una persona se la cerca. Da solo, per conto suo. Spesso in fretta, senza il conforto di un confronto. Con chi, del resto, potrebbe? Può darsi che il vicino sia stato anche lui colpito da qualcosa di analogo. E quindi?

Maks, il protagonista del romanzo *L'aquila* di Ismail Kadaré, è un giovane che una sera, uscito di casa, inciampa per strada e inizia a... precipitare. Erano le dieci di sera. Avverte il vuoto sotto i suoi piedi: "In quel momento, per la pri-

altro, la paranoia del potere può dare senso al silenzio come alla parola "Ciascuno cade a modo suo..." i modi sono sì molteplici, ma tutti accomunati dalla rilevanza di cui il potere dota i gesti a posteriori.

Kadaré, però, a differenza di Orwell, si sofferma sul mondo dopo la caduta, nel suo mondo non esiste una neolingua che unifica tutto, si cade in un mondo che è il doppio del primo, se nel primo esiste Anna, nel secondo si incontra annA. La quotidianità scorre tra incontri, lavoro, giri per la città. Non è certo il doppio del quotidiano raccontato da Shalimov o Solzenicyn, dove la violenza del fuori veniva raddoppiata dalla violenza interna al gulag, dove la vita non valeva più nulla al suo interno, dove l'unica legge era quella della sopravvivenza per cercare di salvarsi. No, in Kadaré il mondo raddoppiato scorre tranquillo, l'unico pensiero è quello della fuga. Questo mondo è popolato da figure mitiche come Dedalo e Icaro che rimandano alla possibilità di un volo verso la libertà, una libertà che non coincide con la risalita, dove l'incubo permane, ma solo con la fuga, con un "via di qua" di stampo kafkiano.

E proprio Kafka è l'ultimo rimando per sottolineare le differenze. In Kafka l'inquietante si insinuava nel quotidiano, fosse la colpa, l'Odradek o la metamorfosi di Gregory Samsa. Questo lo rendeva e lo rende inquietante, la sua confusione e presenza nel quotidiano, la sua assenza di distanza che co-

ma volta, perse i sensi. Poi tornò in sé brevemente per poi svenire di nuovo un istante dopo. A ogni nuovo sprazzo di lucidità aveva la sensazione di proseguire nella caduta. Dopo ogni discesa ne veniva un'altra, prodotta dalla precedente, pronta a sua volta a generare la successiva. Questa proliferazione dell'abisso (angoscianze, disperante in quanto ruzzolone che non si lasciava dietro niente) lo stancò più dei suoi ventidue anni di vita". Lui pensa, come avrebbe fatto qualsiasi persona al suo posto, che si tratti di un brutto sogno. Ma non è così. Si riprende e sono sempre le dieci. Del mattino, però. No, non è un incubo. Ma è un salto nel tempo. Maks si ritrova in un altro mondo, quello di prima sta "sopra". Irraggiungibile. Lì, giù, in basso, si dispone un altro universo, un'altra vita, quella dei "decaduti", degli "striscianti". Cioè, gli individui che, come il protagonista del romanzo, sono sprofondata in quest'altro universo. Prossimi alla terra, quindi, confinati in un esilio. Impossibilitati a fuggire da questa prigione a cielo aperto.

E' bastato un attimo, perché l'esistenza di Maks cambiasse. Dall'alto al basso, la metafora è sin troppo esplicita. La sua colpa? Pare non aver detto qualcosa quando il direttore sollecitava un parere. Tacendo ha avallato l'impressione di dissentire. Il romanzo di Kadaré ha una struttura narrativa che ricorda le tipiche trame, inquietanti e paranoiche, dei racconti di Kafka. Occorre però aggiungere che lo scrittore albanese, del Paese delle

stringe all'interruzione lo scorrere del tempo, lo spezza tra un prima e un dopo che sono topologicamente connessi.

In Kadaré i luoghi sono nettamente separati, non è possibile comunicare tra i due mondi. Quando Maks telefona alla madre arrivano solo rumori sconnessi dove le parole devono essere intuite, indovinate. I due mondi sono divisi, eppure nella loro distanza si assomigliano, le strade, i luoghi rimandano da un mondo all'altro, e questo rende dolorosa la distanza. Il dolore più che lo spaesamento è la cifra del romanzo breve di Kadaré. Un dolore sordo che sfocia nella disperazione, nel vedere ciò che è accaduto, e nell'essere condannati all'impotenza, all'impossibilità.

La fuga diviene allora l'unica ragione per tirare avanti, una fuga vagheggiata e sognata, inseguita e invocata, cercando appunto soluzione attraverso le figure mitiche, che proiettano la loro potenza nel quotidiano, tracciano labirinti nuovi. La figura del lupo come animale legato alla libertà prende corpo su questo sfondo, ma per poter essere lupi occorre altro, occorre realizzare la fuga.

Questo porta verso il finale da incubo che così viene commentato dal medico *"Era convinto di trovarsi di fronte a uno di quei fatti impenetrabili di cui non si ha notizia in alcuna testimonianza o cronaca di sorta. Invano la sua mente avrebbe tentato di decifrarne il senso: lasciandolo in preda alle angosce più crudeli di fronte all'evidenza che le*

aquile per l'appunto, appare più conseguente ed esplicito nel rimando politico e sociale che le sue opere sottendono di quanto non lo fosse quello praghese.

L'aquila è un tunnel oscuro, un'ossessione nera come l'inchiostro. Ricorda al lettore la persistenza di quel "sotto" che sempre lambisce il nostro precario stare al mondo. Un giro di vite, una frazione di secondo e tutto cambia. Un evento, piccolo e grande nel contempo, inventa da subito un'isola che preclude l'accesso a quella realtà, a quegli affetti cui si era legata. Maks abita una prigione che, si è detto, è al fondo tutt'altro che una cella di detenzione. Non ci sono sbarre, né inferriate, non ce n'è bisogno. Nessuno riesce a venirne fuori, confinato nella sua storia, esse minuscola, lontana dall'altra, esse maiuscola, di cui è la copia e insieme la negazione. E vede scorrergli davanti quel treno su cui non riesce a salire. O, peggio ancora, su cui prima aveva trovato posto. E poi, poi, a un certo punto... Peccato, avrebbe potuto essere un capolavoro, ma è come se mancasse qualcosa o, forse, c'è qualcosa di troppo... Il livello del romanzo è, comunque, di grande qualità. *L'aquila*, per l'appunto, vola alto. Per tutti quelli che cadono, per dirla alla Beckett, che continuano a cadere e non sanno nemmeno perché. E sono milioni, anzi di più, ogni giorno. Cadono, magari in piedi, e non risorgono. E vedono, dal basso, quelli che stanno in alto. O così pare...

tenebre tenevano sepolte le più grandi verità di questo mondo. In fin dei conti, quel tipo di eventi costituiva forse la sola vera storia dell'umanità, pensò, seguendo con occhio mesto, per terra, le penne intrise di sangue che, spinte dal vento, si muovevano all'interno della gabbia... Nel suo animo, quest'ultimo pensiero fu accompagnato da un lampo gelido che poteva provenire soltanto dall'aldilà. Forse l'umanità intera era relegata e incatenata in quel cantuccio di universo a causa di chissà quali pulsioni suicide... ”

Qui possiamo passare al secondo livello possibile di lettura, dove il doppio indica il lato estraneo che ci abita, luogo che trova vie mascherate di espressione, lato inconscio dell'esistenza che si fa strada nella quotidianità. Allora l'incubo in cui si situa il doppio assume tutt'altra valenza, è l'incubo che convive con la quotidianità, che lascia come unica possibilità la fuga, che trama il primo livello dell'esistenza, che lo snatura e lo rovescia. Ecco perché non c'è una neolingua che unifichi i due lati, perché uno trama segretamente l'altro, lo determina nelle falle, si svela nelle cadute. Ma qui appunto la scrittura di Kafka, nella suasobrietà raggiunge esiti più inquietanti, perché riesce meglio a delineare la contaminazione, mentre la separazione deve far ricorso ad un doppio rovesciato. Forse però questo doppio rovesciato è la cifra che ha accompagnato tanti sogni del novecento che si sono trasformati in incubi.

Scelti per voi

Libri, musica, cinema

a cura di Ambrogio Cozzi



Renato Rizzi, *Itinerari del rancore. Dal ri-sentimento alla malattia* Bollati e Boringhieri, Torino 2007, pp. 272, € 14,00

La differenza tra rancore e risentimento, è che il rancore (*The grudge*) tende a man-

tenersi nel tempo mentre il risentimento è passeggero. Il primo è legato a sentimenti di vendetta. Siamo davanti ad un bersaglio, cioè siamo davanti a colui o colei che ci ha offesi. Un intervistato, in uno dei saggi che compongono il libro, dichiara: "E' come prendere un veleno e aspettare che l'altro muoia". Il rancore avvelena anche chi lo prova e può portare verso la vendetta l'"offender" (termine anglosassone che indica colui che compie il delitto). Alcune figure della religione, del mito e della letteratura ce ne mostrano gli effetti distruttori: il primo è Caino che odia Abele e lo uccide perché prediletto da Dio, la seconda è Medea che uccide per vendetta verso il marito Giasone i loro figli e infine Iago che per invidia porta morte e sventura. Ma chi prova rancore prova anche dolore. L'unica speranza è che il rancore possa guidare chi lo prova ad una nuova consapevolezza di sé, come ogni forma di sofferenza. Ma soprattutto ci si trova di fronte ad una scelta: quella tra la vendetta e il perdono.

Sul piano storico, David Bidussa analizza la memoria dello "sopravvissuto" e quella dello "sconfitto". Vogliamo soffermarci su questo saggio poiché fornisce una via d'uscita dal rancore attraverso la testimonianza, il rivolgersi alla comunità come possibilità che crea una nuova comunità attraverso la memoria, attraverso la creazione di una comunità d'ascolto che non riduca i soprusi al silenzio, ma li utilizzi per potenziare l'idea di appartenenza e di spazio politico.

Ambrogio Cozzi



Michael Chabon, *Il sindacato dei poliziotti yiddish*, Rizzoli, Milano 2007, pp. 398, € 19,00

Ci sono più piani di lettura possibili per questo romanzo. Il primo è quello del *noir*, in questo caso abbastanza deludente, soprattutto nel finale. Il secondo quello di storia alternativa, in cui risulta più lieve mettere a fuoco i contrasti tra palestinesi ed ebrei sostituendoli con quelli tra tlingit ed ebrei, Il terzo quello che ricostruisce un ambiente e una cultura già di per sé complessi e compositi e che lo diventano maggiormente con l'aggiunta di nuove influenze successive all'esodo. E, a questo punto, si deve esaltare la lingua di Chabon, straordinariamente ricca e duttile, scoppiettante, traboccante di metafore che hanno la capacità di farci "vedere" o "sentire" meglio. Un solo esempio: la voce tirata fuori dal vecchio che non può più parlare dopo una ferita riportata in guerra e che sembra il suono emesso da un dinosauro.

tutto il romanzo è una grande storia d'amore e di perdita in una realtà alternativa in cui l'errante e perseguitato popolo ebraico viene fatto massicciamente emigrare in un paese denominato Sitka, in Alaska. In Sitka, tuttavia, gli ebrei hanno trovato una patria "a termine": si avvicina il momento della Restituzione della terra ai nativi, i tlingit con cui i rapporti sono sempre stati molto tesi. E gli ebrei? Mah, c'è una corsa ai permessi per restare, c'è chi è in partenza per il Madagascar... E c'è chi - in un quasi insospettabile ambiente ultrareligioso - prepara un ritorno nella Terra Promessa, sgomberando la spianata dove si erge la Moschea della Roccia a Gerusalemme per far spazio alla ricostruzione del Tempio. Persino il Messia è stato trovato. Peccato che non sia d'accordo nell'assumere il suo ruolo. E viene trovato morto nello stesso albergo di Meyer Landsman: un colpo alla nuca, una scacchiera con una partita interrotta vicino a lui. Mendele Schpilman, candidato Messia, era il figlio reietto del rabbino di una comunità ultraortodossa fuggito vent'anni prima, il giorno in cui avrebbe dovuto sposarsi, eroinomane che aveva cercato di disintossicarsi in un centro esclusivo da cui era scappato con l'aiuto della sorella di Meyer Landsman. Che subito dopo, stranamente, si era schiantata con l'aereo contro una montagna.

Un testo, con estrema brevità, che attraverso l'uso di questa realtà alternativa introduce una riflessione sulle relazioni umane, sul rapporto tra la storia e le storie comuni, quotidiane, mostrandoci per vie indirette di quali follie possa nutrirsi la storia, dove la partita a scacchi diviene metafora dei pezzi umani spostati su una scacchiera altra.

A.C.



Elvira Reale, *Prima della depressione. Manuale di prevenzione dedicato alle donne*, Franco Angeli, Milano 2008, pp.256, € 20,00

Oggi in Italia sono almeno 1,5 milioni gli adulti che soffrono di

depressione. L'Organizzazione Mondiale della Sanità ritiene che la depressione sia la quarta causa di disabilità e che la sua incidenza stia crescendo rapidamente. Se poi si guarda ai gruppi specifici, essa è la causa principale di infermità per le *donne* comprese tra i 15 e i 44 anni.

Dunque la depressione è oggi in aumento, e specie tra le donne. Perché? Come è possibile prevenirla? Per intervenire efficacemente è necessario guardare, innanzitutto, a quei *fattori di rischio* (stress da doppio carico di lavoro, burn-out e maltrattamento) nascosti nelle relazioni sociali, in famiglia e nell'ambiente lavorativo, insomma nella vita quotidiana. Non solo: è necessario superare i pregiudizi che spesso accompagnano le ipotesi sulle cause delle patologie e favorire uno spostamento di prospettiva, per disegnare una *prevenzione a misura di donna*.

Il testo segnala come eventi del ciclo di vita (menopausa, gravidanza, menarca) non siano in sé eventi patologici, ma possano divenirlo insieme ad altri fattori (relazioni segnate dalla violenza, doppio carico lavorativo) se inseriti in un quadro di perdita. In un universo sociale dove la felicità sembra essere sempre fruibile e a portata di mano, la depressione segnala l'impossibilità di questo

sogno, la condizione di infelicità che in parte segna l'esistenza.

Il testo è un invito ad uscire dalla solitudine, a ritrovare la possibilità di incontro, la parola che sola può umanizzare gli eventi dell'esistenza dotandoli di un senso che li sottragga alla presunta naturalità per restituirli ad una dimensione intersoggettiva.

A.C.



Angelo Villa, *Il bambino adulterato. Psicoanalisi e questione infantile. Ipotesi di lettura*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 96, € 13,00

Il titolo del libro rimanda nel gioco di parole ad una du-

plicità: l'azione di adulterazione, e il soggetto adulto che la compie. Tutto il testo ruota infatti sul rapporto tra il bambino e l'adulto. Non traggano in inganno il sottotitolo, che lega psicoanalisi e questione infantile, è un testo che va oltre il trattamento psicoanalitico del bambino, ma parla a tutti nel proprio rapporto con il bambino.

Se l'angolo da cui il problema viene affrontato è quello della terapia con i bambini, il discorso si allarga a ricomprendere il punto di vista etico e ad interrogarci (ma è possibile poi un'etica che sfugga le domande?) sul posto che andiamo ad occupare nell'incontro con un bambino.

Quella che viene indagata nel testo è la fatica che l'adulto fa a staccarsi da quell'infanzia, fatica che l'incontro con un minore risveglia spesso in modo inaspettato, e dal quale la teoria non ci può

difendere, pena lo scadere in ideologia con tutte le conseguenze.

Questa fatica viene indagata nel trattamento del bambino in ambito psicoanalitico, attraverso le figure che ne hanno segnato la storia, e che vengono colte nei loro momenti di impasse. Si badi bene, nulla è più lontano da questo lavoro dello scivolare in una sorta di gossip degli errori; lo scopo è tutt'altro, è quello di mettere in guardia continuamente, di segnalare gli intoppi come ritorni di un rimosso, di cercare di evitare di fare di un incontro un'occasione per porre l'altro come oggetto per riaprire i conti con il proprio passato.

D'altra parte il bambino ben si presta a mobilitare istanze protettive o riparative, quasi a voler soccorrere o riparare ciò che altri cattivi hanno fatto di lui, ponendoci come i buoni, occupando posti che altri hanno occupato in maniera indegna, ponendo comunque il soggetto in una posizione di oggetto godendo di lui. Freno a questi agiti è proprio la memoria di un sintomo che limita l'agire del "bambino che cura il bambino, l'infantile ablativo come rimedio all'infantile deprivato".

"A costo di risultare schematici o semplicistici si potrebbe distinguere il bambino, l'infantile che l'adulto non vuole perdere da quello che invece farebbe bene a ritrovare....Il primo è quello con cui appare più difficoltoso recidere i legami... oberato dalla zavorra del volere a tutti i costi esaudire la domanda che l'inconscio dei genitori, e in particolare della madre, gli ha indirizzato.....il secondo abita una leggerezza calviniana che è estranea al primo e che definisce la condizione migliore per la creazione. E' il dono più bello dell'infanzia quello

dell'impertinenza e della disinibizione". Il testo si fa strada tra questi due poli proponendo temi che non riguardano solo gli analisti, anche se questi sono presi a luogo dal quale osservare in modo privilegiato tale dialettica, ma riguarda tutti noi adulti.

A.C.



Manuela Fraire, Rossana Rossanda, La perdita, Bollati Boringhieri, Torino 2008, pp.79, € 6,50

La perdita cui il titolo si riferisce la si può pensare come troppo presente, incombente, come nel lutto,

ma poggiata su un vuoto che rende possibile l'esistenza. Questo vuoto è segnato dall'assenza di parole, da un silenzio che grava sulla perdita, rendendola tale e occultandola e consegnandola ad un silenzio che la raddoppia. "M. Non credo che possiamo davvero abituarci a convivere con la perdita e questo dipende dal fatto che ciò che va perduto non è l'altro, l'oggetto, ma il nostro investimento su di esso. La perdita avviene dunque a livello dell'Io, del nostro Io, e per essere elaborata e trasformata in qualcos'altro ha bisogno che l'Io non sia sottoposto a una assoluta e radicale privazione dell'esperienza sensoriale. Ecco perché chi subisce la perdita di qualcuno ha bisogno della presenza di un altro per poterla accettare".

La possibilità di convivere con la perdita si salda dunque con l'incontro, con la parola che la umanizzi, che eviti la chiusura in un silenzio autistico in cui

l'io rischia di ripiegarsi.

Ma la perdita è proprio ciò che è stato occultato come possibilità, sino a tornare in forme mostruose come culto della morte, come cultura tramata segretamente dalla morte. L'ubriacatura collettiva per la prima guerra mondiale che prese tanti intellettuali europei, che vedevano nella morte eroica il sogno di affrancamento dalle catene della noia quotidiana (e a cui non fu estraneo lo stesso Freud), non è stata forse frutto del non mettere in conto la possibilità della perdita, di una morte che non fosse perdita, superando così il pensiero della fine, che si riverberava nel culto della stessa fine?

Il libro gira proprio intorno alla domanda su come sia possibile includere la perdita nell'esistenza, non come domanda astratta, ma come elemento concreto che segna la stessa esistenza con le cicatrici che la sofferenza lascia, non sul corpo estraneo della Nazione e della Storia, ma calato nel quotidiano del corpo e degli affetti.

Diviene allora più difficile parlare della morte quando ci sfiora, quando ci fa cogliere la perdita di persone care, la perdita di efficienza del nostro corpo, spossandoci dell'illusione di possederlo senza esserlo.

Non vi sono nel libro risposte, ma riflessioni parziali a partire dall'esperienza, da ciò che si è esperito nell'esistenza singola e individuale. Così forse una traccia la ritroviamo nella postfazione di Lea Meandri che commentando un'affermazione sulla tragicità dell'esistenza di Rossana Rossanda e interrogandosi sul nesso tra perdita e libertà scrive "Che cosa vuol dire Rossanda? Che la vita è meravigliosa perché tragica, perché fatta di esperienze in

componibili, perché segnata fatalmente dalla perdita e da conflitti senza soluzione? E' vero, la pace può essere noiosissima, il piacere sensoriale un insignificante diversivo. Ma mi chiedo quanto pesa, nel disprezzare le cose che più desideriamo, l'abitudine a pensarle all'interno di una dicotomia, di uno sdoppiamento artificioso, che ci costringe a rincorrere insieme l'uno e l'altro polo."

Forse vivere comporta un modo di fare i conti con il finito che ci abita, che abolisce una signoria sul mondo per poterlo mettere al mondo. La Arendt titolava un suo testo importante *Vita activa*, come invito a rimettere al mondo il mondo, a riconoscere il debito che ci lega al mondo e il compito attivo della creatività attuale, riscoprendola come dimensione che lascia una traccia, una memoria che assume la perdita ma le sopravvive, segna la quotidianità attraverso ciò che rimane nel ricordo.

A.C.



Rossana Di Silvio,
Parentele di confine.
La pratica adottiva
tra desiderio locale
e mondo globale,
Ombre Corte Edizioni, Verona 2008,
pp. 217, € 18,50

E' un punto di vista molto particolare quello che propone

la Di Silvio nel suo libro *Parentele di confine* - la pratica adottiva tra desiderio locale e mondo globale. La lente che l'autrice utilizza per leggere il fenomeno delle adozioni è quella etnografica ed antropologica, una chiave di lettura insolita almeno per quanto riguarda la

letteratura sull'argomento.

Già nel titolo viene introdotto l'interesse focale rispetto al tema dell'adozione e della famiglia adottiva quale luogo delle parentele non biologiche.

La trattazione della tematica adottiva argomentata a partire dal punto di vista del bambino, dal punto di vista dei genitori adottivi, e, infine, dalla parte degli operatori vengono ripercorse dall'autrice attraverso la nuova chiave di lettura con la quale riesce a tracciare nuovi orizzonti e a colmare in parte le molte lacune, ancora oggi presenti nella pratica adottiva se non si fa propria una visione globale del fenomeno che tenga effettivamente presenti i risvolti sociali, economici e politici. Emerge da questo lavoro come spesso ci si è occupati del bambino adottato inserendolo nella nuova famiglia e nel nuovo Paese come se egli nascesse in quel preciso momento ignorando non solo la sua storia pregressa ma il significato che l'istituto dell'adozione ha nel paese di origine del bambino, trascurando che anche per l'adozione è applicabile la regola della domanda e dell'offerta di beni.

Il discorso dei diritti dei bambini sulla scena mondiale è strettamente correlato e subordinato alla questione della denatalità nei Paesi occidentali - e dunque ad una sorta di "diritto di avere" bambini -dove la circolazione adottiva si colloca all'interno di uno specifico linguaggio economico globale -culturalmente e storicamente determinato- fondato sulle logiche di mercato e, secondo alcuni, sulla visione neo-coloniale dell'ordine mondiale contemporaneo. Sulla regola della domanda e dell'offerta di beni, innanzitutto, ma anche sulla transazione

legalizzata tra Paesi donatori che cedono i bambini e Paesi riceventi che inviano aiuti "umanitari", aiuti che si qualificano in forma di progetti di sussidiarietà, una sorta di "buono" spendibile in beni sociali, il cui valore è politicamente istituito a livello internazionale e che rappresenta un punto mediano di trasformazione, a metà strada tra il "puro" dono e il "puro" commercio. L'espressione "serbatoi adottivi" risulterà un po' troppo "forte", ma è certo altamente esplicativa.

Nel libro vengono presentate alcune riflessioni rispetto a temi già ampiamente dibattuti (atteggiamento verso i bambini illegittimi, adozioni solo per garantire la continuità della famiglia e del patrimonio, riposizionamento sociale delle coppie e fallimento adottivo) ponendo sempre una continua correlazione tra

bisogni del minore/eventi storici di un paese/modelli culturali di uno stato e quindi scelte sociali e politiche.

Anche la storia – esemplare - di Maria (bambina bielorusa "rapita" da una famiglia genovese e restituita al suo stato) viene riletta mettendo in evidenza quanto " il superiore interesse del bambino" si intrecci con la rappresentazione sociale e politica della sovranità e della legittimità dello stato.

Il libro dell'Autrice, a prima vista destinato in particolare agli operatori di settore anche in considerazione della sua importante ed esaustiva bibliografia, risulterà senz'altro utile ed interessante per le Associazioni per le famiglie adottive perchè contestualizza con puntualità la scelta adottiva e propone profonde riflessioni sulla genitorialità sociale.

Mariarosaria Monaco

ARRIVATI_IN_REDAZIONE



Marco Dallari

In una notte di Luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti,

Erickson, Gardolo (TN) 2008, pp. 189, € 18,50

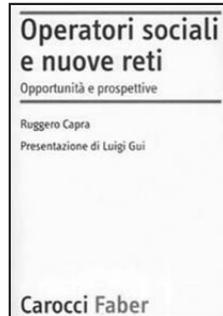
Il linguaggio non serve solo a comunicare: serve anche a pensare e a costruire rappresentazioni del mondo e di sé. Ed è ingrediente fondamentale della costruzione dell'autonomia e dell'identità, perché ha la capacità di utilizzare in modo compiuto e personale gli universi simbolici, conferisce sicurezza, autostima e capacità di relazione...

Di Mele, A. Rosa, G. Cappello

Video Education. Guida teorico-pratica per la produzione di video in ambito educativo

Erickson, Gardolo (TN) 2008, pp. 228, € 20,50

Questo libro (con DVD-ROM allegato), agile e completo, fornisce gli strumenti teorici, tecnici e pedagogici per fare un'educazione ai video a 360 gradi, anche senza costosi mezzi a disposizione, offrendo le coordinate per produrre filmati di qualità in contesti scolastici e educativi...



Ruggero Capra

Operatori sociali e nuove reti.

Opportunità e prospettive,

Carocci, Roma 2008, pp. 144, € 16,70

Il volume si propone di analizzare la comunicazione via Internet degli operatori sociali, e in particolare degli assistenti sociali, e ha come oggetto principale una ricerca sulla mailing list denominata 'ASir'. L'autore si pone il problema se le dinamiche che mantengono la comunità professionale in un ambiente caratterizzato da frammentazione siano in qualche modo contenibili o superabili dall'utilizzo della Comunicazione mediata dal computer...

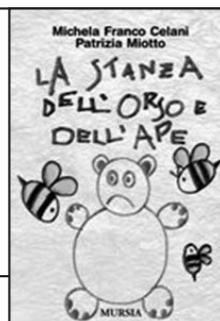
Valentino Braitenberg

L'immagine del mondo della testa

Adelphi Edizioni, Milano 2008, pp. 171, € 18,00.

Valentino Braitenberg, tra i pionieri della cibernetica, non è nuovo alle provocazioni intellettuali. Originalità di impostazione, verve iconoclasta e gusto per le contaminazioni interdisciplinari caratterizzano le sue ricerche sul cervello, nelle quali ha sempre mirato a collegare le funzioni cerebrali ai fenomeni della psicologia...





Franco Celani, P. Miotto

La stanza dell'orso e dell'ape

Mursia, Milano 2006, pp. 125, € 12,00

Questa è la storia di una mamma e della sua bambina. Anzi, di una ragazza madre e della sua bambina malata. Ma non è, non vuole essere, una storia pietosa. Assomiglia più a un bollettino di guerra dove si scontrano la vita e la morte, la speranza e la disperazione, ma anche la buona e la mala sanità, la solidarietà e l'indifferenza...

Enza Colicchi (a cura di)

Il soggetto nella pedagogia contemporanea

Carocci, Roma 2008, pp. 271, € 18,70

È nel clima culturale proprio della postmodernità e in relazione con le profonde ripercussioni che tale clima ha sugli individui e sulla loro esistenza - sia personale sia sociale - che la questione del soggetto si rende centrale e prioritaria nella riflessione pedagogica. Di qui il ruolo decisivo dell'intervento educativo. Ma di qui, anche, le difficoltà che la teorizzazione pedagogica incontra nella definizione di tale intervento...

IL SOGGETTO

A cura di Enza Colicchi

NELLA PEDAGOGIA

Una questione, un compito

CONTEMPORANEA

Carocci



André Kukla

Le trappole della mente

Ponte alle Grazie, Milano, pp. 224, € 13,50

Guida pratica agli scherzi che ci tendono la nostra mente e il nostro modo di pensare, per sopravvivere nella giungla dei nostri pensieri e chiudere il libro sorridendo. Vi è mai successo di bloccarvi nell'inutile tentativo di ricordare un nome? Oppure di controllare più e più volte la valigia appena fatta nel dubbio di aver dimenticato qualcosa? O di dannarvi a rivangare un passato che non si può più cambiare? Siete in buona compagnia...

Domenico Musti

Lo scudo di Achille.

Idee e forme di città nel mondo antico

Laterza, Bari 2008, pp. 242, € 22,00

Prendendo spunto dalla struttura esterna della polis, di cui lo Scudo di Achille descritto nel Libro XVIII dell'Iliade è archetipo e paradigma, Domenico Musti indaga il sentimento della città negli antichi e nei moderni attraverso l'analisi di strutture e forme urbanistiche, delineate in scritti o figurazioni d'arte...

