

S

F

S C I E N Z E
D E L L A
F O R M A Z I O N E

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

A cura di
Monica Ferrari
e Matteo Morandi

Espressioni dell'identità

Processi e analisi
in educazione





Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

A cura di
Monica Ferrari
e **Matteo Morandi**

Espressioni dell'identità

**Processi e analisi
in educazione**

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato sottoposto a un processo di *peer review*, che ne ha attestato la validità scientifica.

L'ideazione, la supervisione scientifica e la cura redazionale si devono a Monica Ferrari e a Matteo Morandi. L'impaginazione grafica è di Matteo Morandi, con la collaborazione di Davide Schieppati.

Il libro è stato pubblicato con il contributo del Fondo ricerca e giovani dell'Università degli Studi di Pavia (Dipartimento di Studi Umanistici).

In copertina: Ruggero Alfei (1922-2012), Volti, collezione privata.

Isbn open access: 9788891792679

Copyright © 2019 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Dispositivi identitari e processi educativi, di *Monica Ferrari* pag. 7

Prima sezione

Identità di singoli e di gruppi: analisi pedagogiche in prospettiva

Principi nello specchio e come specchio tra tardo Medioevo ed età moderna: una miriade di riflessi, di *Monica Ferrari* » 22

L'*Emilio* di Rousseau: un'opera per pochi, per molti o per uno solo?, di *Davide Schieppati* » 37

Battaglie magistrali: la costruzione dell'identità professionale dei maestri italiani nel primo Novecento, di *Giulia Bianchi Arrigoni* » 56

Formare la professoressa: il caso della secondaria italiana, di *Alice Michela Virtuani* » 72

Educare alla libertà: Dewey e Rogers in dialogo, di *Letizia Terna* » 87

Scalmanati: una generazione allo specchio dieci anni dopo (2008-2018), di *Davide Carlin* » 111

La pedagogia delle distopie: alcuni esempi, di *Davide Schieppati* » 125

Neurodiversità: percorsi per un'identità inclusiva, di *Luca Carotenuto* » 143

Seconda sezione

Il corpo come regione identitaria

Educare il corpo alle "buone maniere": la questione dell'identità sociale in alcuni trattati pedagogici quattrocenteschi, di *Federico Piseri* » 166

Soggetto o complemento? Ruolo e funzioni del corpo nel curriculum scolastico, di *Matteo Morandi* » 183

Perché coltivare il riso? Il motto di spirito e la sua relazione con il linguaggio, il corpo, l'identità, di <i>Beatrice Zuffi</i>	pag. 203
L'educazione alla corporeità nel Metodo Stanislavskij, di <i>Massimo Pilla</i>	» 224
Il laureato in scienze motorie: confini identitari e sfide della professione, di <i>Matteo Morandi e Matteo Taiana</i>	» 245
Le palestre popolari di pugilato in Italia come comunità formative, di <i>Marco Lazzari</i>	» 257
Identità di un corpo docente e della sua scuola: processi di documentazione autovalutativa, di <i>Massimo Pilla e Federico Piseri</i>	» 275
L'identità come itinerario di ricerca: alcune possibili risposte della Storia dell'educazione, di <i>Matteo Morandi</i>	» 297
Gli autori	» 313

Dispositivi identitari e processi educativi

di *Monica Ferrari*

Erving Goffman, in un volume dedicato all'interazione strategica pubblicato nel 1969, scrive: «Gli individui, al pari degli altri oggetti su questa terra, influenzano l'ambiente circostante in maniera congruente con le loro azioni e proprietà. La loro semplice presenza genera segni e tracce: gli individui in breve, trasudano espressioni» (Goffman 1988, p. 11). A queste informazioni e alle diverse fonti d'espressione, nel gioco delle interazioni e delle mosse più o meno intenzionali, egli si dice interessato e nell'intreccio molteplice di segni, nella rete di rapporti, colloca il suo discorso su di una serie di processi identitari che definiscono immagini di sé nell'interazione con gli altri. Gli individui, dunque, “trasudano espressioni” e si definiscono reciprocamente nel continuo gioco sociale d'interscambi che significa il loro mondo, le loro identità.

1. Idee di identità nel divenire dei dispositivi

A molti anni dalla pubblicazione di *Encounters* (1961) di Erving Goffman, tradotto in italiano nel 1979 con il titolo *Espressione ed identità* (Goffman 1979), oggi il termine più abusato del binomio è certamente quello di identità, che tuttavia, nella nostra società fluida (Bauman 2002), necessita di nuove consapevolezze circa la complessità dei processi in gioco sul piano dei rapporti tra essere e tempo e dell'esperienza storica del tempo.¹ Non a

1. Nella consapevolezza della vastità del tema si è necessariamente scelta una prospettiva di analisi. Il riferimento non è qui solo quello classico a *Essere e tempo* di Martin Heidegger, e alle riflessioni su tempo e identità che scaturiscono dal dibattito filosofico successivo (cfr. ad esempio Lévinas 1985, Cassinari 2005), ma anche al volume di Carlo Rovelli (2017), dal titolo *L'ordine del tempo*, che riprendendo, come già Heidegger in *Sentieri interrotti*, il frammento di Anassimandro sull'ordine del tempo, discute degli stati plurali dell'identità in relazione alle nuove idee di tempo che emergono dalla fisica quantistica.

caso Francesco Benigno, nel suo volume del 2013 dal titolo *Parole nel tempo. Un lessico per pensare la storia*, afferma: «La questione dell'identità ha ormai da un ventennio fatto irruzione non solo nell'ordinato spazio delle scienze sociali [...], ma – più profondamente e anche più intimamente – nelle nostre vite» (p. 31). E ancora: «È attraverso la dimensione identitaria che si è tentato in questi ultimi lustri di trovare il bandolo di una matassa, la leggibilità del mondo sociale, che la crisi delle macro-categorie ascrivite aveva irrimediabilmente aggrovigliato» (*ibidem*). Infatti: «L'identità non è allora solo un problema che si pone nella *Lebenswelt* [...]. È anche uno strumento concettuale e analitico» (ivi, p. 56). In questo senso lo si è voluto riprendere criticamente in relazione a quel tema dei dispositivi che è *analyseur* di questioni pedagogiche e, più latamente, culturali che attraversano i fenomeni sociali in un mondo come il nostro pervaso tensioni e conflitti a livello globale. Nel nostro mondo multiculturale e globalizzato, ove stanno mutando rapidamente i mezzi di comunicazione di massa e con essi le forme dell'interazione e dell'espressione, ci si chiede dunque: «Di che parliamo quando parliamo di identità?»²

La risposta a questa domanda non si trova solo nei dizionari di filosofia.³ Al di là delle definizioni del lemma “identità” nelle sue molteplici accezioni filosofiche o giuridiche dell'Occidente, oggi si pone con forza il problema dei “confini dell'identità” e della “molteplicità dei modi in cui declinare l'identità”,⁴ in società in cui, da un lato, si esasperano i conflitti e le intolleranze per lo “straniero”⁵ e, d'altro canto, si manifestano nuovi percorsi di coscientizzazione, quali, ad esempio, quello di genere⁶ o l'analisi dei meccanismi che producono consumatori (Ironico 2010, Oliviero 2018). Mentre si sgretola, sul piano culturale, l'idea dell'identità come esito auspicato e governabile di un processo pedagogico sancito dalle agenzie educative tradizionali dell'Occidente moderno (scuola e famiglia), cresce, nel dibattito

2. Titolo di un saggio della sociologa A. Calabrò (2013). Ma, in ottica pedagogica, si veda anche Pancera 2011. Sull'«ossessione identitaria» del nostro tempo, Remotti (1996 e 2000).

3. Abbagnano 1971 discute anzitutto della definizione aristotelica dell'identità come unità di sostanza, per passare a quella di sostituibilità e poi di convenzione.

4. Ivi. Su identità e cambiamento si rimanda a Grinberg-Grinberg 1992 e a Quadrio-Fasulo-Magrin 2005, ma anche a Watzlawick 2007.

5. In *Retrotopia* (Bauman 2017, pp. 42-79) l'autore parla del “ritorno alle tribù” e del «noi contro loro» come «strumenti indispensabili nel lavoro di auto-identificazione» (p. 79) delle nazioni.

6. In entrambi i casi la letteratura sul tema è vastissima a livello internazionale. Quanto al dibattito sull'intercultura rimando, per una discussione e un'analisi anche bibliografica della questione, a Ferrari, Ledda 2012. Il sito della Società delle storiche italiane è invece utile riferimento sul tema del genere. In ambito pedagogico, su questo stesso argomento, rimando a mero titolo esemplificativo a Durst 2005, Covato 2006, Cagnolati 2011, Ulivieri-Pace 2012, Covato 2014, Cagnolati-Covato 2016.

scientifico internazionale, la consapevolezza del divenire nell'alterità, dell'importanza dello sguardo dell'altro (Fadda 2011) nella definizione di un sé cangiante, destinato a perdersi nei molti volti che noi siamo, nell'incessante divenire degli stati dell'io. Gli apporti di altri universi culturali mettono in crisi il soggetto cartesiano,⁷ inaugurano nuove riflessioni su una conoscenza incorporata⁸ capace di ridefinire il senso stesso dell'umanesimo. L'identità diviene, nel dibattito odierno, oggetto di discorso da analizzare nei modi della sua manifestazione plurale in contesti situati (Remotti 1996 e 2010).

Al centro di questo volume, costruito a più mani, stanno i processi pedagogici che contribuiscono a definire i volti plurali dell'identità di singoli o di gruppi sociali, in continuo cambiamento, nel divenire di condizioni e contesti situati eppure dinamicamente interfacciati. Il filo rosso degli interessi dei diversi autori si incrocia, infatti, in una serie di questioni cruciali per ognuno, tra cui quello della costruzione e della decostruzione del soggetto per effetto di dispositivi identitari presenti nei processi pedagogici onnipervasivi e nelle esperienze di interazione che danno un senso al nostro mondo.

Non a caso il grande tema del dispositivo, di ascendenza foucaultiana, è oggi, di qua e di là dell'Oceano, al centro del dibattito culturale; esso costituisce una delle tematiche capaci di andare oltre i confini scientifico-disciplinari perché va al cuore delle questioni pedagogiche e politiche dei sistemi di governo dell'Occidente,⁹ mentre l'idea di soggetto si sfalda progressivamente perdendo la sua unità per una molteplice serie di motivi, non ultimo la complessa rete di rapporti che si inizia a intravedere tra le dimensioni del tempo (Rovelli 2017).

È stato proprio in prima istanza il dibattito intorno al *dispositif* foucaultiano¹⁰ a coagulare i nostri comuni interessi verso i processi dell'incessante divenire altro da sé in una rete di relazioni e di tempi, verso la questione della desoggettivazione nella sua connessione con il tema delle identità plurali, mentre si diffonde a livello internazionale il dibattito sulla cognizione incorporata e gli studi sulla formazione di genere ripropongono il problema dell'eteronomia nei processi pedagogici, tra stereotipo e pratiche modellizzanti.

Alcuni presupposti comuni hanno orientato il nostro lavoro. Ci siamo chiesti, nei tempi diversi della nostra storia culturale che a un certo punto ci

7. In ottica pedagogica, a mero titolo d'esempio, penso al volume di Livia Romano su Parfit del 2007 e, più recentemente, Morin 2018.

8. Oggi al centro della riflessione sull'«abitare la corporeità»: cfr. Iavarone 2010.

9. A titolo esemplificativo rimando al volume di Zanotti 2011 che discute, grazie ai costrutti euristici foucaultiani, la genealogia del *peacekeeping* della fine del Novecento.

10. Oltre agli studi di Deleuze 2007 e Agamben 2006, ricordo Redaelli 2011. Per una discussione a livello internazionale Raffnsøe-Gudmand Høyer-Thaning 2016. Per molti di noi è stato importante leggere e discutere insieme *Sorvegliare e punire* (Foucault 1976).

ha fatto incontrare, che cos'è un dispositivo e soprattutto come entra in gioco nei processi identitari. Agamben, rileggendo Foucault, sostiene che «il dispositivo è [...] anzitutto una macchina che produce soggettivazioni, e solo in quanto tale è anche una macchina di governo» (Agamben 2006, p. 29). Secondo Agamben, nel nostro mondo postmoderno i dispositivi “producono desoggettivazione”; chi viene catturato nelle maglie della rete ne esce smembrato, e ricomposto solo parzialmente in identità omologate, fittizie, funzionali a un gioco in cui siamo pedine. Per questo Agamben faceva già nel 2006, quando i ritmi della nostra esistenza quotidiana, il nostro corpo, i nostri processi espressivi non erano ancora così interconnessi a certi dispositivi oggi di grande attualità, l'esempio di chi diviene dipendente da un mezzo di comunicazione di massa,¹¹ cellulare o televisione che sia. I dispositivi sono sempre, insomma, secondo Agamben, identitari, concorrono cioè a costruire una persona, una maschera individuale¹² nel contesto di reti relazionali e tassonomiche più vaste; inoltre appaiono intrecciati con i processi pedagogici espliciti o latenti,¹³ lasciando così segni profondi nel nostro incessante divenire quello che siamo o crediamo di essere e di sembrare.

Tutti gli autori del volume sono interessati alle valenze pedagogiche di questo dibattito: la questione performativa dei dispositivi educativi, ricombinandosi in quello che altrove ho definito “congegno”,¹⁴ orientato da programmi d'azione frutto di sinergie non prevedibili in prima istanza e imponderabili nella loro interazione, è, non solo a mio avviso, al centro del campo d'indagine di chi studia le ideologie, le strategie, le pratiche pedagogiche, tra ieri e oggi.¹⁵ Sono quindi molte, a mio e a nostro parere, le ragioni che postulano un'analisi pedagogica in ottica diacronica di processi educativi in cui si esprimono dispositivi, più o meno esplicitati e intenzionali, tra essere e dover essere. Li abbiamo denominati dispositivi identitari in quanto concorrono a costruire percorsi di soggettivazione e producono frammenti di identità.

L'analisi dei testi e delle testimonianze fattuali che (e non è un bisticcio di parole) attestano il divenire dei processi formativi si insinua negli interstizi degli usi delle cose (Ferrari-Morandi 2017), nel rapporto con i termini capaci di darne

11. Oggi capaci più di ieri di produrre identità fluide e virtuali. Su questi temi, ad esempio, in Spitzer 2016 si parla chiaramente di *cyberdipendenza* e dei problemi che essa può causare alla mente e al corpo degli individui. Circa le nuove tecniche del potere, si veda Han 2016.

12. Ma anche secondo Link-Gallo-Wortham 2017. Quanto al gioco di specchi e maschere cfr. Ferrari 2011 e Pancera 2011.

13. Sul concetto di “pedagogia latente” cfr. Becchi 2005.

14. Sul termine “congegno” cfr. Ferrari 2011.

15. Quanto al dibattito sui dispositivi pedagogici ricordo per l'Italia l'importanza degli studi di Riccardo Massa. Più di recente su questa linea di ricerca Cappa 2009, Ferrante 2016, Palma 2016.

conto in riferimento a un dato ambiente (virtuale o concreto) in cui avvengono interscambi dotati di senso condiviso. In questa interazione significata e significante si esprimono protagonisti dello scambio culturale che giocano sempre in un campo contestualmente definito e costantemente ridefinito, in una palestra.¹⁶

2. Testi

Il mio punto di partenza su questi temi, che è anche il punto di partenza delle due diverse sezioni del volume, è stato una serie di testi, che testimoniano, come dicevo, un tessuto di relazioni e di parole¹⁷ intorno a un argomento cruciale nei rapporti tra *paideia* e *politeia*, oggi al centro, se pur in maniera diversificata, delle riflessioni di tutti gli autori di questo libro. Si tratta insomma della discussione, ormai ampia a livello internazionale, sulla costruzione dell'immagine del sovrano e del *princeps*¹⁸ nella "società dei principi" (Bély 1999, Dipper-Rosa 2005), in un lungo arco di tempo nel quale le forme della comunicazione politica e della rappresentazione della figura del potere hanno convergenze significative, interrotte, per alcuni aspetti, solo da quella grande cesura che è sancita dai valori propugnati dalla Rivoluzione francese. Nuove immagini di cittadino e di società si confrontano quindi, sul finire del Settecento in Europa, con nuove immagini di processi pedagogici e con la nascita di istituzioni educative di base "per tutti", che smontano alcuni percorsi formativi della società di antico regime. Tra Medioevo ed età moderna, infatti, una delle forme elettive di espressione della comunicazione politica per un gruppo ristretto di intellettuali che gravitava intorno al mondo delle corti è stato quel genere letterario che va sotto il nome di "specchi dei/per i principi" (Ferrari 2017), oggi analizzato da molti di coloro che sono interessati agli intrecci, ineludibili, tra *paideia* e *politeia*.

In un momento nel quale contava formare, grazie all'azione organizzata e intenzionale, uno solo e non i molti, si gioca, tra parole e immagini, negli specchi dei/per i principi, tanta parte del discorso politico dell'Occidente che, nel saggio a mio nome in questo volume e in quello di Federico Piseri, viene riletto a partire proprio dal variegato "genere" speculare sul principe *in fieri*. Tale chiave di lettura qui si incrocia, tuttavia, con la questione di

16. Il termine di "palestra identitaria" è ricorrente oggi nell'analisi sociologica e più in generale nel lessico delle scienze umane e sociali. Ad esempio, in Salzano-Germano-Ferzetti 2017 se ne parla in riferimento al social web.

17. Per una definizione del termine "testo" cfr. Segre 1985.

18. Segnalo alcuni volumi ormai classici: Marin 1981 e Apostolidès 1981.

un'identità plurale, fluida del *princeps*, tra passato esemplare (in positivo e in negativo) nello specchio della storia, presente da garantire nella concretezza della vita di un allievo eccellente e futuro auspicato ma imprevedibile, nel divenire delle circostanze contestuali che moltiplicano le immagini del *princeps* come specchio per i sudditi nel riflesso dei suoi stessi specchi. E allora l'immagine trinitaria tanto in voga nel Seicento, anche come studio per il volto del principe da riprodursi altrove per la contemplazione dei sudditi,¹⁹ diventa metafora di un'immagine plurale,²⁰ in movimento, fino a sfuocarsi, tra essere e dover essere, nello spazio dell'utopia, fuori dal tempo misurabile con gli orologi, ove è possibile figurarsi l'ideale.

Il tempo, nella sua duplice natura di dispositivo formativo (Cappa 2009) e di fenomeno misterioso per la conoscenza umana,²¹ pone infatti il problema dell'identità sfuocata del *princeps*, in continua ridefinizione nel gioco di riflessi del discorso filosofico e pedagogico dell'Occidente e lo rilancia a chi si cerca nel volto degli altri e in una serie di testi che raccontano questa ricerca.

Ad altre tipologie di testi che testimoniano di tali processi, sia in relazione ai singoli sia in relazione a un gruppo sociale, si ispira il saggio di Davide Schieppati, interessato a comprendere chi sia il destinatario privilegiato dell'*Emilio* di Rousseau, nell'analisi del dibattito internazionale²² intorno a quell'opera di finzione che lascia un segno indelebile sulle modalità di espressione delle proposte pedagogiche dell'Occidente, segnando la fine della fortuna plurimillennaria di quel genere degli specchi dei/per i principi che ha contraddistinto per un lunghissimo periodo il "mestiere" dell'intellettuale (medico, maestro, precettore, governatore laico o ecclesiastico che fosse) nelle corti europee. Ma qui non è solo il *princeps* a sfuocarsi come soggetto e come soggetto politico, sdoppiandosi e moltiplicandosi nel gioco dei rimandi. Anche l'autore, lo stesso Rousseau che si riflette nel suo *alter ego*, il *gouverneur* di Emilio, sembra perdersi nel gioco delle maschere e in quel nuovo "genere" che l'*Emilio* rappresenta: una ricerca del nuovo concetto di *humanitas* o una ricerca di se stessi? Davide Schieppati, in un altro contributo di questo volume, riparte poi da un'analisi del divenire del discorso utopico come

19. Finotti 2018. Il libro reca in copertina il ritratto di Carlo I ad opera di Van Dyck, ma si veda anche il ritratto di Richelieu ad opera di Philippe de Champaigne, legato al giansenismo francese del Seicento. Sul tema cfr. Marin 1995.

20. Come quella di Ruggero Alfei scelta per la copertina del nostro volume.

21. Sul tema del mistero insiste anche un fisico come Carlo Rovelli, che discute del concetto di tempo oggi studiato dalla fisica quantistica (2017), mentre Morin in uno dei suoi volumi più recenti allude alla questione dei rapporti tra conoscenza, ignoranza e mistero (2018).

22. Punto di partenza per Schieppati è stato la lettura del saggio di Potestio 2013 e, da qui, di Starobinski 1982 e Derrida 1969.

genere nel più vasto ambito del discorso pedagogico e politico dell'Occidente, che, all'epoca di Tommaso Moro, vede intrecciarsi i piani dei testi ove si immagina un principe ideale, con l'idea di una città ideale, che appunto non c'è. E da qui inizia a riflettere su quella che ha definito una "pedagogia delle distopie" e sui modi della sua espressione nel dibattito culturale del Novecento.

Letizia Terna si confronta, come Davide Schieppati, con alcuni grandi "testi" del dibattito filosofico e pedagogico del Novecento, tra cui ricordo *Democrazia e Educazione* di John Dewey (1916) e *Libertà nell'apprendimento* di Carl Rogers (1969), alla ricerca di una libertà d'espressione, coniugata con il responsabile rispetto per l'altro, su cui si fonda l'utopia dell'identità del cittadino democratico, capovolta rispetto alla pedagogia distopica discussa da Schieppati. D'altro canto Beatrice Zuffi discute, tra Otto e Novecento, una letteratura psicoanalitica *in fieri* come "genere" alla ricerca di nuove relazioni tra corpo, linguaggio e identità foriere di un equilibrio dinamico, con particolare attenzione al fenomeno dell'umorismo/motto di spirito e alle sue possibili ricadute sulla *Bildung*, mentre Massimo Pilla riflette sulle proposte formative di Stanislavskij che mirano a un'azione scenica capace di condurre l'attore a estraniarsi dall'idea di se stesso, in un percorso in cui il suo corpo diviene un testo sul quale scrivere la storia di altri volti. Ma il Novecento apre anche a quei gruppi istituzionali diversamente articolati nel "corpo docente", l'opportunità di produrre nuovi testi, quali le riviste magistrali:²³ una di esse è studiata qui da Giulia Bianchi Arrigoni che la discute in quanto occasione di rivendicazione di nuove immagini professionali, di nuove battaglie per un riconoscimento sociale e umano.

Davide Carlin²⁴ e Alice Virtuani²⁵ condividono con Marco Lazzari l'interesse per un'altra tipologia di testi capaci di testimoniare dei processi pedagogici nella relazione con i dispositivi identitari. Si tratta delle interviste non direttive realizzate in tempi e in occasioni diverse da Carlin, Virtuani e Lazzari, ove singoli individui (gli adolescenti del 2008, le "professoresse", gli utenti delle palestre di pugilato) parlano di sé e di quel "gruppo" sociale e professionale in continuo divenire che rappresenta una sfaccettatura della loro identità plurale.

I testi discussi da Matteo Morandi e Matteo Taiana sono veri e propri dispositivi che appunto dispongono di un ordine del discorso istituzionale volto a farci persone dentro le agenzie formative. Si tratta di leggi e regola-

23. Su questi temi si rimanda almeno ai lavori di Giorgio Chiosso 1993, 1997, 2003 e 2008.

24. Che pone il problema del concetto di generazione: cfr. Benigno 2013.

25. Che muove la sua ricerca dalle più generali questioni del divenire donna nel Novecento poste da Simone de Beauvoir e Luce Irigaray.

menti che non definiscono, però, una volta per tutte il volto degli attori sociali e del “corpo professionale” dell’insegnante e del laureato in scienze motorie oggetto delle loro ricerche. In questo sfumare dei profili professionali dai confini incerti sta forse, per loro, un progetto politico non dichiarato, alimentato da un curriculum continuamente ridefinito.

E delle modalità del farsi faticoso di un senso di appartenenza a un corpo professionale e a un gruppo istituzionale discutono Federico Piseri e Massimo Pilla, a partire da un’analisi di dati frutto di un processo di autovalutazione a scuola, vero e proprio *miroir*, tra riconoscimento e disconoscimento del proprio volto plurale. Anche Luca Carotenuto costruisce, grazie all’osservazione delle dinamiche di gruppo e alla redazione di protocolli osservativi, i testi sui quali lavora per analizzare situazioni sociali ed educative offerte al fine di avviare percorsi di inclusione rivolti al dialogo con una particolare tipologia di neurodiversità.

3. Figure e palestre

Ci siamo ritrovati, insomma, in diverse occasioni dapprima e poi tutti insieme quando ci siamo dati l’obiettivo di costruire questo volume, a discutere sui temi dei congegni formativi che producono processi identitari e dei dispositivi identitari presenti nei processi educativi, coniugando l’analisi pedagogica di testi di diversa tipologia con una riflessione sulle figure, sui volti e sui corpi, sui profili che andavano emergendo in quella serie di contesti che potremmo chiamare, con un termine oggi assai diffuso, “palestre identitarie”.

Il consiglio di classe, il collegio docenti, il gruppo d’insegnanti coinvolto in processi di aggiornamento/autovalutazione sono, lo mostra chiaramente il lavoro di Massimo Pilla e Federico Piseri, palestre identitarie e nel contempo gruppi istituzionali, contestualmente definiti, nei quali ci si specchia gli uni negli altri, oltre che nei dati, in questo caso frutto di un percorso di autovalutazione che dobbiamo imparare a documentare e restituire per attivare percorsi di condivisione del senso.²⁶ Alice Virtuani si occupa ancora una volta di scuola e in particolare delle occasioni e dei luoghi del divenire professoressa della secondaria di secondo grado nell’Italia della seconda metà del Novecento, non dimenticando che proprio alla figura di una professoressa della “nuova” media nata nel 1962 i ragazzi della scuola di Barbiana dedicano polemicamente il loro manifesto (Scuola di Barbiana 1967).

Ma sono scena e contesto del divenire persone nell’esperienza del gruppo anche le agenzie educative ove si svolgono le occasioni di incontro dell’or-

26. Sul punto Bondioli-Ferrari 2004, Becchi-Bondioli-Ferrari 2005, Ferrari 2018.

chestra invisibile, studiata da Luca Carotenuto, tanto quanto le palestre di pugilato care a Marco Lazzari. Certo le battaglie magistrali si giocano sulle pagine di una rivista, come mostra Giulia Bianchi Arrigoni,²⁷ mentre la normativa scolastica e universitaria, studiata da Matteo Morandi²⁸ e Matteo Taiana, diventa lessico comune per una serie di figure che tuttavia in quello spazio di discorso faticano a trovare un riconoscimento sociale.

D'altro canto le corti europee, tra tardo Medioevo ed età moderna, studiate da Monica Ferrari e Federico Piseri, sono un laboratorio pedagogico per varie tipologie di figure del sociale: principi, principesse, cortigiani e donne di palazzo,²⁹ ma anche precettori, governatori, medici,³⁰ intrappolati in un gioco curiale di rimandi fondato su di un potere che separa per governare, che costruisce identità fittizie per disgiungere gli esseri umani, per disporli in una gerarchia, in un ordine del tempo e della scala sociale.

In quell'esperienza del divenire altro da sé per trovare i mille volti di un personaggio che è il metodo Stanislavskij, discusso da Pilla, il teatro diviene palestra e metafora di una scena del vivere. Altrove, nel volume, tale scena trova spazio tra utopie e distopie o nel romanzo (si pensi ai saggi di Schieppati), forse anche per cercare di cogliere l'apertura di un'eterotopia³¹ che consenta il libero esercizio dell'immaginazione o di condividere l'emozione di una risata.

Da questo nostro lavoro a più mani esce un quadro policromo e poliedrico, plurisfaccettato e complesso di alcune linee cruciali che presidono ai rapporti tra dispositivi identitari e processi pedagogici: le immagini dei soggetti singoli o plurali di cui trattiamo ne sono caleidoscopicamente definite e ridefinite nei loro reciproci rapporti. Non ultimo il tema dell'identità che ha tanta pertinenza rispetto al discorso e all'azione pedagogica, in quanto trasformativa di individui e gruppi sociali, si incontra con altri temi quali, ad esempio, quello delle latenze del curriculum istruzione-istituzionalizzato (Morandi e Taiana), ma anche quello della pratica terapeutica (e della relazione educativa) (Zuffi), del romanzo di formazione e della letteratura del Paese che non c'è (Schieppati), dei rituali immaginati per le corti europee

27. Si veda inoltre Bianchi Arrigoni 2017.

28. Per una riflessione su questi tipi di fonti, in relazione alle scienze motorie, Ferrari-Morandi 2015 e Morandi 2016.

29. Su questi temi esiste ormai una vasta letteratura. Per brevità rimando ad alcuni volumi connessi tra loro da una serie di occasioni di elaborazione comuni a taluni dei loro autori: Carile 2004, Giallongo 2005, Ferrari 2010, Cagnolati 2012, Paoli 2013.

30. Per una riflessione al riguardo tra storia pedagogica delle professioni e analisi della società curiale, cfr. Becchi-Ferrari 2009, Ferrari-Mazzarello 2010, Piseri 2013, Ferrari 2013.

31. Sul concetto, in relazione a una rilettura di Foucault in ottica pedagogica, cfr. Orsenigo 2009.

(Ferrari e Piseri). I processi formativi di cui si tratta, tra teoria e pratica, tra progetto ed esperienza, sono popolati di cose del quotidiano vivere nelle corti dell'Europa medievale e moderna, a casa, a scuola, a teatro, nelle palestre di pugilato, nei luoghi della sociabilità degli adolescenti e nei nuovi luoghi inventati dalle distopie: la lezione delle cose³² e il lavoro dei congegni pedagogici più o meno articolati (spazi, tempi, specchi ma anche attrezzi, strumenti, arredi tra parola e immagine):³³ si incrociano con i temi del riconoscimento e dell'identità che ci parlano inoltre di professioni vecchie e nuove, in continuo cambiamento.³⁴ Sono dunque molte le piste di analisi dei singoli saggi di questo nostro volume: esse partecipano, inevitabilmente, dei percorsi di ricerca che sono fondamento dei nostri processi di individuazione umana, sociale, professionale.

Questo volume per noi è anzitutto un lungo percorso di lavoro comune, occasionato da incontri istituzionali, in alcuni casi avvenuti la prima volta molti anni fa, in altri casi in tempi più recenti.³⁵ Il libro, nel suo complesso, è esito di itinerari di indagine differenti: tutti muovono però dalla condivisione di un lessico che ci ha indotto a partecipare a un'esperienza dialogica per noi base dei processi formativi e di ricerca pedagogica nei quali siamo, anche per nostra scelta, implicati.

Testi citati

Abbagnano N. (1971), *Dizionario di filosofia*, Torino, Utet.

Agamben G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo.

Apostolidès J.-M. (1981), *Le roi-machine. Spectacle et politique au temps de Louis XIV*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza (ed. orig. 2000).

32. In tale accezione il costruito è legato a un particolare itinerario di ricerca cfr. Ferrari-Morandi 2017.

33. Su questi temi, in relazione al farsi dei congegni pedagogici, e per una bibliografia cfr. Ferrari 2011; Ferrari, Morandi, Platé 2011; Ferrari, Morandi, 2017.

34. Sulla storia pedagogica delle professioni cfr. Becchi-Ferrari 2018.

35. I saggi di Alice Virtuani, Letizia Terna, Davide Carlin, Davide Schieppati (in riferimento alle distopie), Matteo Taiana (con la collaborazione in questo volume di Matteo Morandi), Marco Lazzari, Massimo Pilla (con la collaborazione in questo volume di Federico Piseri, in riferimento all'esperienza di autovalutazione) sono stati originati da tesi di laurea triennali o magistrali presso il corso di studio in Filosofia o Scienze motorie dell'Università di Pavia, tesi di cui sono stata di solito relatrice (per quella di Matteo Taiana correlatrice) in tempi diversi. In altri casi si tratta di esperienze di ricerca realizzate appositamente per questo volume. Ogni studio qui pubblicato è stato interamente rivisto, ripensato, ridiscusso, riformulato in un'ottica funzionale alla realizzazione di un percorso comune.

- Bauman Z. (2017), *Retrotopia*, trad. it. Bari-Roma, Laterza (ed. orig. 2017).
- Becchi E. (2005), *Pedagogie latenti: una nota*, in «Quaderni di didattica della scrittura», 3, pp. 105-113.
- Becchi E., Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2005), *Scuole allo specchio. Ricerca-formazione con un gruppo di istituti comprensivi lombardi*, Milano, FrancoAngeli.
- Becchi E., Ferrari M. (2018), *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, pp. 229-242.
- Becchi E., Ferrari M. (a cura di) (2009), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli.
- Bély L. (1999), *La société des princes. XVI^e-XVIII^e siècle*, Paris, Fayard.
- Benigno F. (2013), *Parole nel tempo. Un lessico per pensare la storia*, Roma, Viella.
- Bianchi Arrigoni G. (2017), *Battaglie magistrali e lezioni delle cose a Pavia*, in Ferrari M., Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, pp. 111-117.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo, Junior.
- Cagnolati A. (a cura di) (2011), *Madri sociali. Percorsi di genere tra educazione, politica e filantropia*, Roma, Anicia.
- Cagnolati A. (a cura di) (2012), *La formazione delle élites in Europa dal Rinascimento alla Restaurazione*, Roma, Aracne.
- Cagnolati A., Covato C. (a cura di) (2016), *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Siviglia, Benilde.
- Calabrò A.R. (2013), *Di che parliamo quando parliamo di identità?*, in «Quaderni di sociologia», 63, pp. 85-104.
- Cappa F. (a cura di) (2009), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano, FrancoAngeli.
- Carile P. (a cura di) (2004), *La formazione del principe in Europa dal Quattrocento al Seicento. Un tema al crocevia di diverse storie*, Roma, Aracne.
- Cassinari F. (2005), *Tempo e identità. La dinamica di legittimazione nella storia e nel mito*, Milano, FrancoAngeli.
- Chiosso G. (1993), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (1997), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1843*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (diretto da) (2003), *TESEO. Tipografia ed editoria scolastico-educativa dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica.
- Chiosso G. (diretto da) (2008), *TESEO '900. Editoria scolastico-educativa del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica.

- Covato C. (a cura di) (2006), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini.
- Covato C. (2014), *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli.
- Deleuze G. (2007), *Che cos'è un dispositivo?*, trad. it. Napoli, Cronopio (ed. orig. 1989).
- Derrida J. (1969), *Della grammatologia*, Milano, Jaca book (ed. orig. 1957).
- Dewey J. (2008), *Democrazia e educazione*, trad. it. Milano, Sansoni (ed. orig. 1916).
- Dipper C., Rosa M. (a cura di) (2005), *La società dei principi nell'Europa moderna (secoli XVI-XVII)*, Bologna, Il Mulino.
- Durst M. (a cura di) (2005), *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*, Milano, FrancoAngeli.
- Fadda R. (a cura di) (2011), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci.
- Ferrante A. (2016), *Materialità e azione educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (a cura di) (2010), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press.
- Ferrari M. (2011), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2013), *Il precettore e/o il gouverneur dei principi bambini nella Francia del Sei-Settecento. Questioni di potere e rapporti di forza*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 20, pp. 105-121.
- Ferrari M. (2017), *La lunga tradizione degli "specchi dei/per i principi" tra paideia e politeia: riflessioni in ottica diacronica*, in Falanga M., Lupoli N. (a cura di), *Sguardi incrociati sullo Human development*, Napoli, Guida, pp. 131-163.
- Ferrari M. (2018), *Il concetto. Idee di valutazione, di scuola, di società*, in Ferrari M., Morandi M., Falanga M., *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, pp. 11-72.
- Ferrari M., Ledda F. (2012), *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Mazzarello P. (a cura di) (2010), *Formare alle professioni. Figure della sanità*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (2015), *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (a cura di) (2017), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova.
- Ferrari M., Morandi M., Platé E. (2011), *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Junior-Spaggiari.

- Finotti F. (2018), *Prefazione*, in *I volti del principe*, Venezia, Marsilio, pp. 7-18.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi (ed. orig. 1975).
- Giallongo A. (a cura di) (2005), *Donne di palazzo nelle corti europee. Tracce e forme di potere dall'età moderna*, Milano, Unicopli.
- Goffman E. (1979), *Espressione e identità*, trad. it. Milano, Mondadori (ed. orig. 1961).
- Goffman E. (1988), *L'interazione strategica*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1969).
- Grinberg L., Grinberg R. (1992), *Identità e cambiamento*, trad. it. Roma, Armando (ed. orig. 1971).
- Han B.-C. (2016), *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*, trad. it. Milano, Nottetempo (ed. orig. 2014).
- Heidegger M. (1976), *Essere e tempo*, trad. it. Milano, Longanesi (ed. orig. 1927).
- Heidegger M. (1979), *Sentieri interrotti*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1950).
- Iavarone M.L. (2010), *Abitare la corporeità. Dimensioni teoriche e buone pratiche di educazione motoria*, Milano, FrancoAngeli.
- Ironico S. (2010), *Come i bambini diventano consumatori*, Roma-Bari, Laterza.
- Lévinas E. (1985), *Le temps et l'autre*, Paris, Puf.
- Link H., Gallo S., Wortham S.E.F. (2017), *The Production of Schoolchildren as Enlightenment Subjects*, in «American Educational Research Journal», 54, 5, pp. 834-867.
- Marin L. (1981), *Le portrait du roi*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Marin L. (1995), *Philippe de Champagne ou la présence cachée*, Paris, Hazan.
- Morandi M. (a cura di) (2016), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Morin E. (2018), *Conoscenza Ignoranza Mistero*, trad. it. Milano, Cortina (ed. orig. 2017).
- Oliviero S. (2018), *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Milano, FrancoAngeli.
- Orsenigo J. (2009), *Il gesto educativo come architettura*, in Cappa F. (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-74.
- Palma M. (2016), *Il dispositivo educativo*, Milano, FrancoAngeli.
- Pancera C. (2011), *Le maschere e gli specchi. Identità e differenze tra omologazione, eterogeneità, osmosi e complessità*, Milano, FrancoAngeli.
- Paoli M.P. (a cura di) (2013), *Itinerari del sapere nell'Europa moderna*, sezione monografica degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 20.

- Piseri F. (2013), *Governatori e “magistri a schola” nelle corti sforzesche. Un primo approccio prosopografico*, in «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», 20, pp. 41-54.
- Potestio A. (2013), *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, Brescia, La Scuola.
- Quadrio A., Fasulo A., Magrin M.E. (a cura di) (2005), *Identità e cambiamento. L’esperienza lavorativa come processo di mediazione culturale*, Milano, FrancoAngeli.
- Raffnsøe S., Gudmand-Høyer M., Thaning M.T. (2016), *Foucault’s Dispositive. The Perspicacity of Dispositive Analytics in Organizational Research*, in «Organization», 23, 2, pp. 272-298.
- Redaelli E. (2011), *L’incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semiotica del potere*, Pisa, Ets.
- Remotti F. (1996), *Contro l’identità*, Roma-Bari, Laterza.
- Remotti F. (2010), *L’ossessione identitaria*, Roma-Bari, Laterza.
- Rogers C.R. (1973), *Libertà nell’apprendimento*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbèra (ed. orig. 1969).
- Romano L. (2007), *La persona oltre l’identità. Parfit e la formazione del soggetto*, Palermo, Fondazione nazionale Vito Fazio-Allmayer.
- Rovelli C. (2017), *L’ordine del tempo*, Milano, Adelphi.
- Salzano D., Romano I.S., Ferretti F. (a cura di) (2017), *Sociologie del mutamento*, Bologna, Esculapio.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina.
- Segre C. (1985), *Avviamento all’analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.
- Spitzer M. (2016), *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*, trad. it. Milano, Corbaccio (ed. orig. 2015).
- Starobinski J. (1982), *La trasparenza e l’ostacolo. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1971).
- Ulivieri S., Pace R. (2012), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, Milano, FrancoAngeli
- Watzlawick P. (2007), *Il linguaggio del cambiamento. Elementi di comunicazione terapeutica*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1977).
- Zanotti L. (2011), *Governing Disorders. UN Peace Operations, International Security and Democratization in the Post-Cold War Era*, University Park, PA, The Pennsylvania State University.

Prima sezione
**Identità di singoli e di gruppi:
analisi pedagogiche in prospettiva**

Principi nello specchio e come specchio tra tardo Medioevo ed età moderna: una miriade di riflessi

di *Monica Ferrari*

Tra tardo Medioevo ed età moderna i principi, posti al vertice della gerarchia sociale, e coloro che sono chiamati a “reggere gli altri” in una società imperniata sulla disuguaglianza come garanzia dell’ordine delle comunità di vita associata, si specchiano di continuo in persone e cose,¹ come del resto tutti noi, nella nostra quotidianità odierna ove nuovi dispositivi² di rispecchiamento si sono aggiunti a quelli del passato senza tuttavia cancellarli; nel contempo, tuttavia, i principi, nel periodo qui studiato, fungono da specchio ambivalente, dai molti riflessi (si veda al riguardo Finotti 2018) tra persone e cose, per la corte e per lo Stato³ che hanno la responsabilità di governare.

La scena del principe⁴ nelle corti europee,⁵ nell’arco di tempo che si è scelto di considerare, tra XV e XVII secolo, è variegata e composita, diver-

1. Dopo alcuni lavori pionieristici che hanno inquadrato il tema sul lungo periodo in particolari momenti della storia dell’Occidente (a fine Ottocento, quando erano in atto a livello europeo processi di *nation building*: cfr. ad esempio Durand 1888) o negli anni cruciali che seguivano alla prima guerra mondiale e preparavano la seconda (ad esempio Born 1928 e 1933), fino a un’epoca più vicina a noi quando però ancora mancava una sistematica ricognizione del “genere” in differenti Paesi europei (ad esempio Darricau 1980), oggi molti studi, di diverso orientamento, non necessariamente incentrati sui *miroirs des princes* come gruppo testuale specifico, di recente assai studiato (per una bibliografia cfr. Ferrari 2017), recano, nel titolo, il riferimento al congegno speculare che orienta i processi di individuazione dei principi tra Medioevo ed età moderna: ad esempio, Schiera 1999 e Lachaud-Scordia 2007. Assai di recente, sui molti volti del principe tra Medioevo ed età moderna cfr. Lignereux 2016 e Finotti 2018.

2. Su questi temi, in relazione a una data rilettura di Foucault, cfr. Agamben 2006.

3. Su questi argomenti ho iniziato a lavorare anni fa: cfr. Ferrari 1996 e 2011, ma sul tema dello specchio si veda anche Pancera 2011.

4. Su tali questioni la bibliografia è ormai vastissima: a mero titolo d’esempio cfr. *Il potere e lo spazio* 1980.

5. La corte come fenomeno politico e laboratorio pedagogico è oggi al centro di un vivace dibattito. Ad esempio, sul primo aspetto Gaude Ferragu-Laurioux-Paviot 2011, Fantoni 2012; quanto al secondo aspetto, Carile 2005, Ferrari 2010, Cagnolati 2012, Vanni 2011 e 2013.

sificata sul lungo periodo da vicende particolari e contestuali: su questa scena, che merita di essere ricostruita di volta in volta nelle peculiarità ecologiche delle sue caratteristiche, si muovono coloro che reggono gli altri e i loro figli, molti dei quali sono destinati per nascita a prendere il posto dei padri nella gerarchia sociale. E tuttavia l'analisi di alcune singole vicende mostra aspetti ricorrenti in realtà diversificate, a partire dai congegni formativi, ricombinantisi sovente in maniera impreveduta da alcuni degli attori sulla base di reciproche influenze determinate dalle circostanze mutevoli, cangianti, impermanenti. I programmi d'azione e di formazione iscritti in tali congegni, tra strategie, ideologie e materialità, tra essere e dover essere, sono aspetti di interesse per l'analisi pedagogica in ottica diacronica, che può aiutare a ricostruire tasselli del progetto politico radicati nei contesti e nelle circostanze dell'educare, nei luoghi comuni che informano il discorso e le pratiche educative.

Qui si è scelto di restare sul versante del dover essere e di analizzare alcuni testi che hanno lasciato un segno sul lungo periodo, tra Medioevo ed età moderna, nel dibattito dotto relativo ai processi identitari (auspicati) del *princeps*, intendendo con questo termine colui che, nella società appunto definita "dei principi" (Bély 1999, Dipper-Rosa 2005), è posto a capo della gerarchia sociale in quel dato contesto. Pertanto, si è deciso, nel vasto insieme degli specchi, cioè di dispositivi capaci di rimandi speculari messi a punto per aver presa sui processi identitari dei "primi" della gerarchia sociale in un mondo fondato sulla legittimazione della disuguaglianza, di concentrarsi su un gruppo di testi che ha costituito una delle chiavi di volta del dibattito pedagogico e politico dell'Occidente (e non solo) per un lunghissimo arco temporale.

Mi riferisco al genere degli "specchi per/dei principi"⁶ che raggruppa, nel suo divenire, una variegata serie di opere, di diversa tipologia (dall'orazione parentetica alla lettera, al testamento spirituale, al dialogo letterario, al trattato articolato secondo una precisa struttura che attesta appartenenza a una serie) accomunate, in questa loro variegatazza, da alcune caratteristiche che le iscrivono in un "gruppo" (Jónsson 1987, 1995 e 2006) di testi finalizzati alla formazione di chi è chiamato a essere "egregio", a capo degli altri. In questi testi il lessico della comunicazione politica e del discorso pedagogico

Sull'ormai vasta letteratura sulla formazione dei principi in Europa tra Medioevo ed età moderna dai primi anni del Duemila il dibattito si è fatto assai vivace: cfr., oltre ai testi citati sopra, ad esempio nel caso della corte di Francia in particolare (per cui nasce, tra l'altro, uno specifico centro di ricerca e un sito: <https://cour-de-france.fr>, consultato il 30 luglio 2018): Volpilhac-Auger 2000, Meyer 2002, Halévi 2002, Luciani-Volpilhac Auger 2003, Furno 2005, Mormiche 2009, Ferrari 2011, Mormiche-Perez 2016.

6. Su questi temi e per una bibliografia cfr. Boroujerdi 2013, Darling 2013, Foresta 2013, Ferrari 2017.

si fondono in una costellazione discorsiva che partecipa di entrambi, ove i meccanismi della rappresentazione del potere (Marin 1981, Apostolidès 1981) e le speranze di indirizzarlo verso nuove finalità incrociano le ragioni e le pratiche dell'etica della virtù, in costante ridefinizione nel corso dei secoli, tra persistenza e mutazione (Delogu 2017, Gardner 2011, Skinner 2006).

In particolare, si discuterà qui di due opere del XV secolo, espressione di quella che è stata definita la pedagogia umanistica italiana,⁷ che tanto ha contribuito a riconfigurare, tra armi e lettere (Tissoni Benvenuti 1987), gli itinerari formativi delle *élites*, spunto di quella svolta impressa da Erasmo da Rotterdam al “genere” degli specchi dei/per i principi nella sua *Institutio* del 1516. Il Seicento francese e la corte dei Borbone, luogo genetico di una politica assolutista che si ridefinirà durante il regno di Luigi XIV, sarà il secondo ambito contestuale spunto di riflessioni e confronti.

1. Principi in divenire nello specchio della pedagogia umanistica

Le due opere che si è scelto di analizzare, in relazione al dibattito culturale delle corti italiane del Quattrocento, sono in qualche modo connesse tra di loro; le vite dei due autori si incrociano a più riprese nel corso del XV secolo e per diversi motivi.

Si è scelto anzitutto di analizzare la lettera che Enea Silvio Piccolomini (1405-1464), in qualità di vescovo di Trieste, poi papa Pio II (che sceglie il suo nome pontificio per onorare l'Enea virgiliano, *Pius* appunto: Pellegrini 2015), indirizza nel 1450 a Ladislao Postumo (allora decenne), da lui definito re d'Ungheria, di Boemia e duca d'Austria, vero e proprio trattato educativo per il principe *in fieri* (cfr. Terreaux Scotto 2011). L'opera può essere considerata espressione di quell'umanesimo di cui era impregnato anche l'autore della seconda opera della quale si discuterà: Bartolomeo Sacchi detto il Platina (1421-1481). Non si dimentichi che Pio II, il quale era stato tra l'altro allievo del Filelfo (Viti 1997), è dedicatario di una *laus* dello stesso Platina, trasferitosi a Roma negli anni Sessanta del Quattrocento, quando il suo pupillo Francesco Gonzaga diventa cardinale. Inoltre, proprio nella Mantova dei Gonzaga, nel 1459, pochi anni dopo la caduta di Costantinopoli (avvenuta nel 1453), si svolse una Dieta molto importante per tutta la cristianità, voluta da

7. Garin 1949 e 1958, Rossi 2016, ma si veda anche Ferrari 2000, Rosso 2015, Ferrari-Lazzarini-Piseri 2016.

un papa definito, di recente, «mediatore di culture»⁸ per la sua ampia esperienza politica in diverse parti d'Europa prima della sua ascesa al soglio pontificio che lo vede, tuttavia, grandemente preoccupato della caduta di Costantinopoli.

Si tratterà quindi di un'opera, redatta da un letterato, il Platina appunto,⁹ formatosi alla scuola di Ognibene da Lonigo, allievo di Vittorino da Feltre (al quale il Platina dedicò una biografia),¹⁰ legato alla corte di Mantova. Egli dedica, intorno al 1470, il suo *De principe* a Federico Gonzaga (1441-1484), figlio di Ludovico Gonzaga e Barbara del Brandeburgo, più volte ritratto in quello specchio dei principi che è la famosa Camera degli sposi del castello di San Giorgio. Il testo del Platina è uno specchio per Federico, primogenito destinato a governare, tanto quanto la lettera del Piccolomini lo è per Ladislao: Federico Gonzaga è chiamato a "eccellere" per la virtù dall'autore del *De principe* (Platina 1979, p. 51). Il Platina, infatti, è alla ricerca di uno e uno solo, capace di farsi legge viva secondo quanto afferma Aristotele nella sua *Politica*,¹¹ ricordata più oltre (Piccolomini, in Garin 1958, pp. 222-223), e di comandare su tutti gli altri per merito: «Optimum principem quaerimus, qui, ut viva lex, merito omnibus imperet» (Platina 1979, p. 56).

La virtù è ciò che deve guidare i principi in formazione di cui si tratta in queste opere, destinati entrambi all'*imperium* (Piccolomini, in Garin 1958, p. 199), a esercitare un potere che non si spartisce con nessuno e di cui si porta il carico da soli. Ma cosa può guidare un itinerario di costruzione dell'identità del *princeps*?

Secondo Enea Silvio Piccolomini, in conformità a una serie di prassi più volte ribadite tra essere e dover essere, anzitutto si tratta di compiere esercizi di rispecchiamento e di immedesimazione nell'immagine degli antenati e dei parenti che vivono nel presente, oltre che con i grandi della storia portati a esempio di comportamento per il giovane principe (ivi, p. 201). Certo si tratta anche dei precettori, come quel Gaspare (Kaspar Wendel) che spinge Piccolomini a elaborare il suo "libello"; non ultimo, dunque, si tratta di se stesso, dell'autore, chiamato a redigere l'opera, dono regale per il giorno di Natale ove si ricorda chi, in ultima istanza, è la vera icona nella quale rispecchiarsi (ivi, p. 203).

Apprendere la *virtus* (ivi, p. 205) è tuttavia cosa ardua e solo l'educazione può davvero concorrere, secondo il futuro Pio II, a costruire un *princeps*, tra natura e cultura, tra esercizi per la pace ed esercizi per la guerra. In particolare, chi è nobile per nascita, secondo Piccolomini, deve essere educato

8. Cfr. Terzoli 2006. Su Pio II si rimanda, tra l'altro, a Secchi Tarugi, 2007 e 2015.

9. Sulla vita del Platina cfr. Tateo 2013. Ma si veda Campana-Medioli Masotti 1986 e Platina, 2017 (anche per una riflessione sulla genesi del *De principe*).

10. Sul Vittorino e sulle sue biografie si è scritto molto. Tra il 2008 ed oggi cfr. Zago 2008 e Goeing 2014.

11. Aristotele, *Politica*, III, 10, ma si veda anche la *Ciropedia* di Senofonte.

con attenzione e cura, in quanto, senza la virtù «nessuno merita il nome, non dirò di re, ma neanche d'uomo» (ivi, p. 223).

L'educazione del corpo e dell'intelletto alla virtù si basa pertanto sul rispecchiamento, come si diceva, nei monumenti di virtù, tra passato e presente, e, quanto al presente, non solo nei propri «maggiori», ma anche in tutte le persone che circondano il *princeps*, tra le quali non si devono in alcun modo intrufolare adulatori, che possono «come il polipo» cambiare colore a seconda delle opportunità (ivi, p. 233): il *princeps* ha bisogno di essere circondato da persone «veritiere», che gli rimandano un'immagine non deformata di se stesso perché a sua volta possa divenire specchio di virtù. Ma le immagini, si è visto, sono, qui come altrove, plurali. Tutta l'educazione intellettuale del *princeps* si deve fondare, secondo Enea Silvio Piccolomini, sulla Grammatica, base delle arti del discorso, «scienza del corretto eloquio, interpretazione dei poeti e degli altri autori, regole dello scrivere» (ivi, p. 241): la parola, che conduce all'*oratio* e al colloquio con i sudditi dei diversi Paesi su cui il *princeps* regna, è il fine di questo processo educativo che, se pur si avvale della storia come *magistra vitae* (ivi, p. 271), resta ancorato alle arti del trivio e del quadrivio (grammatica, retorica, dialettica, musica, geometria, aritmetica, astronomia) e culmina nella filosofia, *amor sapientiae* (ivi, pp. 292-293), nel contempo base di ogni etica capace di condurre alla *virtus*.

Anche Bartolomeo Sacchi detto il Platina, che si rivolge a un principe italiano, signore di un dominio assai meno vasto, è tuttavia alla ricerca di un *princeps* virtuoso: «Sapientissimus igitur et optimum principem quaerimus, non otio sed negotio, non somno sed vigiliis deditum, qui circumspiciat, consideret, intueatur quid ad communem hominum utilitatem pertineat» (Platina 1979, p. 56). Ricorre il *topos* della continua veglia di chi deve “reggere gli altri” e inoltre quello che vuole fare degli occhi del *princeps* il faro di chi si perde per via (*ibidem*), evocando ancora una volta una serie di metafore visive tra tenebra e luce. Per questo egli, garante di verità e virtù, secondo il Platina come secondo Enea Silvio Piccolomini, deve fuggire gli adulatori, ma anche i delatori e i maldicenti (ivi, pp. 75-77), tutti coloro che alterano a proprio vantaggio lo stato delle cose, facendo leva, talora, su di un senso di desolazione alimentato dalla solitudine che il principe deve fuggire, per divenire capace di *humanitas* e di quella felicità generata dalla virtù (ivi, pp. 87-88) e da un'azione¹² sempre ispirata da prudenza, giustizia, fede, clemenza, liberalità, magnificenza, forza, modestia, come si legge nel secondo libro del *De principe*. Il terzo libro è tutto imperniato sulla vera

12. Sulla “professione” del *princeps* votato all'azione cfr. Ferrari 2009. Su virtù e politica tra Umanesimo e Rinascimento, Skinner 2006.

missione del principe uscito dall'adolescenza e dalla frequentazione privilegiata delle arti liberali; tale azione si traduce nell'arte della guerra, preparata dalla caccia e dall'interiorizzazione della disciplina militare.

Entrambe le opere che si è scelto di discutere sono comunque legate a un ampio dibattito culturale che, con particolare riguardo al XV secolo, vedono autori come Pier Paolo Vergerio, Guarino o Francesco Filelfo impegnati a disegnare figure del principe per le corti italiane del Quattrocento, tra occupazioni della guerra e della pace, mentre il recupero della classicità, grazie anche a nuove scoperte e traduzioni dal greco quali, ad esempio la *Ciropedia* di Senofonte,¹³ riporta sulla scena curiale abitudini mitopoietiche di lunghissima tradizione, che proiettano l'idea del *princeps* al di là del contingente¹⁴ e non solo in riferimento all'immagine di Cristo.¹⁵

2. *Institutiones* per i Borbone di Francia

Il *De principe* del Platina e la lettera di Enea Silvio Piccolomini richiamano nelle citazioni, più o meno implicite, i *topoi* di un discorso sul principe e sulla sua formazione che circola nelle comunità dotte del Quattrocento italiano, a definire una costellazione di parole e di significati capaci di lasciare un segno di lungo periodo nel lessico delle corti europee e dunque nella fisionomia di quell'uno destinato per nascita a reggere gli altri di cui si occuperà, agli inizi del XVI secolo, Erasmo da Rotterdam nella sua *Institutio principis christiani*. L'opera erasmiana (qui si rimanda all'ed. 2011) rappresenta tuttavia un punto di svolta radicale rispetto al discorso pedagogico-politico sul principe dell'età moderna e mutua da altri modelli, seppure nel confronto con il discorso politico medievale, un nuovo lessico che manifesta nel titolo: *Institutio*, appunto, come l'*Institutio oratoria* quintiliana o l'*Institutio Traiani* attribuita a Plutarco. Il disegno formativo si fa più trasparente nella denominazione dell'opera, mentre si precisa il *curriculum* istruzionale auspicato da Erasmo, interessato, tuttavia, anche agli aspetti più minuti della quotidianità del *princeps*, intrisi di strategie fondate su "lezioni delle cose" (su tale costrutto cfr. Ferrari-Morandi 2017) latenti e onnipersive. Lo *speculum* capace di rimandare l'immagine del perfetto principe tra cielo e terra, capace di mostrare ciò che è nascosto (Bradley 1954) (e di produrre molteplici riflessi) non è palesato nell'intitolazione

13. Studiata tra l'altro, in quanto *speculum principis*, da Gray 2011.

14. Sul portare gli dei a corte cfr. Venturi-Cappelletti 2009.

15. Su questi temi in contesti del tutto differenti cfr. Bigalli 1985.

dell'opera erasmiana, ma ricorre ugualmente come dispositivo nelle pagine del testo, imperniato sullo specchio per eccellenza per un principe cristiano secondo Erasmo: l'immagine di Cristo. Del resto Erasmo pubblica la sua opera per il futuro Carlo V in un momento cruciale del discorso politico (e pedagogico) dell'Occidente, quando Tommaso Moro scrive la sua *Utopia* e Machiavelli il suo *Principe*, mentre la cristianità occidentale si confronta con la Riforma protestante e con le tesi di Lutero (su tali aspetti cfr. Canfora 2011).

Per Erasmo l'educazione del principe, «formatosi sui precetti di Cristo» (Erasmo da Rotterdam 2011, p. 271), va riportata nell'alveo dell'immagine del Salvatore e culmina nella capacità dell'allievo eccellente di agire politicamente, da adulto, provvedendo per il bene del suo popolo, come per il Platino: tuttavia, il grande problema è proprio, per Erasmo, la guerra. Il modello e lo specchio per eccellenza per il suo principe è Cristo, «principe della pace» (ivi, p. 305): in nessun caso la guerra gli pare sensata.

Le altre *Institutions du prince* che si è scelto di esaminare in questa sede, espressione del dibattito pedagogico e politico alla corte dei Borbone, divenuti re di Francia dopo le guerre che avevano sconvolto il Paese nel corso del XVI secolo, e ansiosi di legittimarsi tali, ruotano intorno a questo punto cruciale. Jean Heroard (1551-1628), *premier médecin* del futuro Luigi XIII,¹⁶ dedica al suo pupillo, nel 1609, una *Institution* in francese che verrà poi tradotta in latino e pubblicata nel 1617. Si tratta di un'opera importante per un medico che rivendica il diritto a occuparsi, tanto quanto il teologo, della *salus* del principe (Heroard 1609, p. 19r-v), non solo perché è cambiato l'*arbor scientiarum* e la medicina è entrata a buon diritto a farne parte tanto quanto la storia, vero specchio della vita (ivi, pp. 53r-54r) per il principe secondo Heroard, ma perché qui abbiamo di fronte il figlio di un sovrano partecipe di una *factio* giuridica di antica tradizione.¹⁷ Tale finzione giuridica ne sancisce l'appartenenza a una doppia natura, umana e divina, complicando il discorso sulla figura del *princeps*. Il corpo del principe partecipa del corpo dello Stato in questo specifico caso perché lo si vuole attraversato, come la fenice, da un potere che non muore mai e che trasmigra dal padre al figlio primogenito, fortemente connessi da legami simpatetici in vita, dopo la morte di colui investito in precedenza del titolo di re di Francia.

La sua opera è impostata come un dialogo immaginario (che avviene in

16. Su Heroard cfr. Balzarini-Ferrari Alfano-Grandini-Micotti Gazzotti-Hamilton Smith 1991. Ma si veda anche la trascrizione di parte del suo *Journal* sulla vita di Luigi XIII, a cura di Foisil 1989, e la recente edizione critica della sua *Institution* a cura di B. Teyssandier (2013). Sull'educazione dei Borbone di Francia e sul loro *entourage* cfr. Mormiche 2009.

17. Studiata da Bloch nel 1924 e da Kantorowicz nel 1957.

sei giornate) tra il medico e il *gouverneur* del Delfino di Francia, Monsieur de Souvré, a denotare una precisa articolazione dell'*entourage* del giovane principe, nato nel 1601: dopo una prima infanzia trascorsa, secondo tradizione, nelle “mani delle donne”, il giovane principe entrerà, appunto, “nelle mani degli uomini” e il *gouverneur* sarà il riferimento primario dei nuovi rapporti di forza di tale *entourage*. Nell’ultima parte della sua opera, nella sesta giornata, insomma, Heroard, sottolineando il ruolo speculare dei re, esempio e modello, capaci di fare luce come icone dotate di una torcia fiammeggiante «pour esclairer les hommes» (Heroard 1609, p. 113v), torna, discutendo con il *gouverneur*, sui temi del governo in tempo di pace e di guerra. Il conflitto armato sembra inevitabile al medico, in quest’opera che pure ha i tratti dell’eterotopia¹⁸ e che rappresenta un’occasione di espressione pedagogico-politica non eterodiretta, in cui egli parla di un principe nato nel 1601 (dunque otto anni prima della pubblicazione dell’*Institution*) come se ancora la sua educazione fosse da impostare, a sottolineare quanto l’immagine del principe *in fieri* sia davvero fuori dal tempo concreto dell’esistenza di quel bambino, impalpabile icona di perfezione tra essere e dover essere, persa nel gioco dei riflessi. La preoccupazione di Heroard per il futuro è che l’esercito non sia fatto di bruti e che il mestiere delle armi sia nelle mani di uomini virtuosi, addestrati al riguardo da una politica di reclutamento e di formazione governata dal sovrano, capace di portare la giustizia, grazie all’esempio regale, anche nei momenti tanto terribili quanto inevitabili, per il medico, della guerra.

Anche François de La Mothe Le Vayer (1588-1672), erudito, letterato che verrà investito di importanti responsabilità nell’*entourage* educativo di Luigi XIV e di suo fratello, scrive, come Heroard e come altri prima e dopo di lui, riguardo all’immagine del principe in formazione e all’immagine ideale della formazione del principe. La Mothe Le Vayer dedica al cardinale di Richelieu la sua *Instruction à Monseigneur le Dauphin*, quando ormai è nato l’erede al trono di Francia: il futuro Luigi XIV. Sicuro della difficoltà dell’impresa tra gli imprevisti della contingenza, La Mothe Le Vayer dice, non senza una certa libertà d’espressione che sfocia nell’ironia, di essere interessato a disegnare, nello spazio del dover essere, «la figure d’un prince parfait», un’immagine di perfezione, fondata sulle «quattro colonne della monarchia» che a suo avviso sono: la religione, la giustizia, le finanze, le armi. Nel ribadire la partecipazione del re di Francia a una natura sovraumana, che lo diversifica dagli altri uomini tanto quanto egli è legittimato a non rispettare la legge, La Mothe Le Vayer disegna l’immagine di un sovrano in

18. Sull’*Institution* come spazio di libertà d’espressione per il medico cfr. Ferrari 2018.

cui il mestiere delle armi ha grande importanza. A lui spetta il compito di condurre l'esercito in battaglia e di essere il primo a mettere a rischio la propria vita, per dare coraggio a tutti gli altri. Anche in questo caso *l'arbor scientiarum* cambia nella società come nell'educazione del principe: arti meccaniche e liberali concorrono diversamente alla costruzione di un percorso identitario imbevuto di nuove scienze che deve rimarcare, secondo La Mothe Le Vayer, la differenza tra il *princeps* e gli tutti gli altri, in nome di una effettiva superiorità culturale e umana.¹⁹

Di questa differenza costruita dai saperi forti dell'epoca dubita Pierre Nicole,²⁰ che sotto pseudonimo pubblica *De l'éducation d'un prince* nel 1670, a duecento anni di distanza dal *De principe* del Platina. Infatti: «Les sciences ont leur utilitez et leur inutilitez, principalement pour des Princes, et on les peut apprendre toutes d'une maniere basse et d'une maniere relevée. Peu de personnes en scavent faire la difference»²¹ ed è questa differenza quella che conta, secondo Nicole. Al precettore di un principe spetterebbe dunque il compito «de luy éclairer l'esprit» (Nicole 1670, p. 23), di far luce in un universo segnico che per tutti resta di tenebre senza la luce divina, che va cercata nei segni confusi del mondo grazie a un "amore della verità" capace di portare verso Cristo.

In un secolo nel quale l'emblematica porta a corte sempre nuovi specchi per il principe (Pancera 2010, Ferrari 2011), nel quale si costruiscono nei palazzi e sui libri gallerie di icone ad uso didattico e politico²² e sale tappezzate di specchi, moltiplicando la luce del giorno e di quel "sole" che si vuole far diventare, mitopoieticamente, il re di Francia,²³ Pierre Nicole ricorda al principe l'oscurità nella quale tutti siamo immersi (Nicole 1670, p. 36), additando una via di salvezza fondata sulla carità e sulla capacità di discernere il vero dal falso, sulla formazione del giudizio.

19. Si rimanda all'edizione dell'opera *De l'instruction de monseigneur le Dauphin au cardinal duc De Richelieu* (1640) pubblicata nell'edizione anastatica (1970) delle *Oeuvres* (Dresda, 1756-1759). Luigi XIV nasce nel 1638, suo padre muore nel 1643, preceduto di un anno dal cardinale Richelieu: dunque nel 1643 cambieranno tutti gli equilibri politici alla corte di Francia.

20. Sui trattati giansenisti cfr. De Thieulloy 2002.

21. «Le scienze hanno aspetti utili ed inutili, soprattutto per i principi, e si possono apprendere in maniera più o meno elevata. Poche persone sanno fare la differenza»: Nicole 1670, p. 7 (la traduzione è mia).

22. Rimando al volume di Marin Le Roy de Gomberville (1646) riedito da Teyssandier nel 2010.

23. Penso in particolare a Versailles, su cui si è scritto molto. Nella vasta bibliografia, segnalo riguardo all'immagine del re Sabatier 1999 e 2017.

3. Attraversare lo specchio del principe: un programma pedagogico

Pascal diventa per Nicole, con i suoi *Pensées* e con i suoi *Discours* sulla condizione dei “grandi”, l’occasione di un capovolgimento dell’immagine del principe, fondato sul recupero della naturalità della condizione umana che tutti ci accomuna. La posizione dei giansenisti in merito all’educazione del principe, minacciato, a loro parere, come tutti i giovani perché giovane e più di loro perché *princeps* che vive nella corte, dalle insidie di un mondo corrotto e confuso, prepara il terreno a chi capovolgerà la scena del discorso sul principe e sulla sua formazione. Penso, tra XVII e XVIII secolo, alle favole che Fénelon redige *ad usum Delphini*,²⁴ ove spesso il potere si accompagna alla vecchiezza e all’infelicità o ancora al suo *Telemaco*, caro a Rousseau. Proprio Rousseau, sul finire del XVIII secolo, dirà, nell’*Emilio*, che gli interessa solo formare un uomo, aggiungendo che chi segue il suo discorso educativo si rifiuterebbe di esercitare il ruolo di principe. Rousseau, con il suo *Emilio*,²⁵ segna per molteplici ragioni una svolta epocale: nel dibattito culturale che si fa sempre più allargato si prepara, negli ultimi decenni del Settecento, la fine della fortuna di un genere letterario e/o gruppo di testi incentrati su dispositivi (in gran parte speculari) messi a punto per l’educazione di un principe destinato a divenire specchio dai mille riflessi, tra cielo e terra, tra governo di pace di guerra, tra amore per il popolo e *imperium*, per i molti sui quali esercita il suo comando.

Ciò non significa, tuttavia, che i congegni formativi, tra persone e cose, non abbiano continuato per secoli a funzionare sulla base di presupposti speculari, rilanciando immagini, figure, idee in un mondo politicamente assai mutato rispetto alla “società dei principi”, ove si disegnano nuovi assetti socio-politici, nuove geografie del potere, nuovi modi di produrre ricchezza e di legittimarli, nuovi volti dell’*imperium*. E tuttavia molto resta da fare per disambiguare, nelle democrazie incerte del XXI secolo, i programmi d’azione impliciti in congegni che producono disuguaglianza, che aiutano a interiorizzare il senso di una differenza che non valorizza la diversità, ma, al contrario, la sviscerisce e che svaluta alcuni esseri umani, esaltandone altri, a loro volta, funzionali a una certa immagine di perfezione da veicolare e promuovere nella miriade delle idee di primato.

Il gruppo di testi che possiamo chiamare specchi dei/per i principi merita pertanto attente analisi non solo perché su di esso si è imperniato per secoli

24. Rimando all’edizione Gallimard del 1983 e del 1997.

25. Su Rousseau negli ultimi anni in Italia cfr. Cambi 2011, Potestio 2013, Bertagna 2014, Sani 2017. Ma si veda anche il saggio di Schieppati *infra*.

il discorso pedagogico e politico, mettendo in evidenza i nessi inscindibili tra *paideia* e *politeia*, tra proposta formativa, immagine di cittadino e di società, ma anche per comprendere gli elementi nei quali si articola, sul piano del dover essere, un congegno formativo volto a legittimare la disuguaglianza. Negli interstizi di un discorso dotto che parla di pratiche formative per il *princeps* si intravedono le ragioni della fortuna e della decadenza, in contesti determinati, di una serie di idee di potere, alimentate da certi saperi, tra cultura dominante e dissidenza, nel divenire delle discipline via via emergenti e delle istituzioni che ne hanno preparato la nascita e lo sviluppo. Forse la storia della pedagogia occidentale andrebbe ripensata, perché manca, almeno a un livello manualistico di base in un'ottica orientata diacronicamente sul lungo periodo, un'accurata ricostruzione di un dibattito che ha segnato le immagini del principe e, con esse, di una serie di ideologie, strategie, materialità educative auspiccate, tra riscontri fattuali e progetti di miglioramento in alcuni casi mai realizzati.

Il dibattito sugli specchi dei/per i principi è restato, a distanza di secoli dall'invenzione di un "genere", un dibattito riservato a pochi, ai ricercatori, agli studiosi che rintracciano *topoi* e continuità nella variazione contestuale. Ma nei dispositivi speculari di diversa natura, oggi al centro di una vasta discussione nella comunità scientifica, si costruiscono quelle immagini che hanno una fortissima presa sui processi identitari, da cui nessuno è, ieri come oggi, immune.

Testi citati

- Agamben G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo.
- Apostolidès J.-M. (1981), *Le roi-machine. Spectacle et politique au temps de Louis XIV*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Aristotele (2004), *Politica*, trad. it., Roma-Bari, Laterza.
- Balzarini R., Ferrari Alfano M., Grandini M., Micotti Gazzotti S., Hamilton Smith M. (1991), *Segni d'infanzia. Crescere come re nel Seicento*, Milano, FrancoAngeli.
- Bély L. (1999), *La société des princes. XVI^e-XVIII^e siècle*, Paris, Fayard.
- Bertagna G. (a cura di) (2014), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, Brescia, La Scuola.
- Bigalli D. (1985), *Immagini del principe. Ricerche su politica e umanesimo nel Portogallo e nella Spagna del Cinquecento*, Milano, FrancoAngeli.
- Bloch M. (1973⁴), *I re taumaturghi. Studi sul carattere sovranaturale attribuito alla potenza dei re particolarmente in Francia e in Inghilterra*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1924).

- Born L.K. (1928), *The Perfect Prince: A Study in Thirteenth and Fourteenth Century Ideals*, in «Speculum», 3, 4, pp. 470-504.
- Born L.K. (1933), *The Specula Principis of the Carolingian Renaissance*, in «Revue belge de philologie et d'histoire», 12, 3, pp. 583-612.
- Boroujerdi M. (ed.) (2013), *Mirror for the Muslim Prince. Islam and the Theory of Statecraft*, Syracuse-New York, Syracuse University Press.
- Bradley R. (1954), *Backgrounds of the title "Speculum" in the Mediaeval Literature*, in «Speculum», 29, 1, pp. 100-115.
- Cagnolati A. (a cura di) (2012), *La formazione delle élites in Europa dal Rinascimento alla Restaurazione*, Roma, Aracne.
- Cambi F. (2011), *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-dinatura*, Genova, Il Melangolo.
- Campana A., Medioli Masotti P. (a cura di) (1986), *Bartolomeo Sacchi, il Platina (Piadena 1421-Roma 1481)*, Atti del Convegno internazionale di studi per il V Centenario (Cremona, 14-15 novembre 1981), Padova, Antenore.
- Canfora D. (2011), *Introduzione*, in Erasmo da Rotterdam, *L'educazione del principe cristiano*, Bari, Edizioni di Pagina, pp. VII-XXXIII.
- Carile P. (a cura di) (2004), *La formazione del principe in Europa dal Quattrocento al Seicento. Un tema al crocevia di diverse storie*, Roma, Aracne.
- Darling L.T. (2013), *Mirror for Princes in Europe and in the Middle East. A Case of Historiographical Incommensurability*, in Classen A. (ed.), *East Meets West in the Middle Ages and Early Modern Times. Transcultural Experiences in the Premodern World*, Berlin-Boston, W. De Gruyter, pp. 223-242.
- Darricau R. (1980), *Miroirs des princes*, in *Dictionnaire de spiritualité*, Paris, Beauchesne, X, pp. 1303-1312.
- De La Mothe Le Vayer F. (1970), *Oeuvres*, Genève, Slatkine Reprints (rist. anast. dell'ed. Dresda, 1756-1759).
- Delogu G. (2017), *La poetica della virtù. Comunicazione e rappresentazione del potere in Italia tra Sette e Ottocento*, Milano-Udine, Mimesis.
- De Thieulloy G. (2002), *Le prince dans les traités d'éducation jansénistes*, in Halévi R. (dir.), *Le savoir du prince. Du Moyen Âge aux Lumières*, Paris, Fayard, pp. 261-293.
- Dipper C., Rosa M. (a cura di) (2005), *La società dei principi nell'Europa moderna (secoli XVI-XVII)*, Bologna, Il Mulino.
- Durand H. (1888), *Princes (Éducation des)*, in Buisson F. (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, partie I, t. 2, pp. 2435-2439.
- Erasmo da Rotterdam (2011), *L'educazione del principe cristiano*, trad. it. Bari, Edizioni di Pagina (1ª ed. 1516).
- Fantoni M. (ed.) (2012), *The Court in Europe*, Roma, Bulzoni.
- Fénelon, *Oeuvres*, Paris, Gallimard, 1983-1997.

- Ferrari M. (1996), *La paideia del sovrano. Ideologie, strategie e materialità nell'educazione principesca del Seicento*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ferrari M. (2000), “*Per non mancare in tuto del debito mio*”. *L'educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2009), *Reggere gli altri: la formazione del principe tra arte, mestiere e professione*, in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 197-221.
- Ferrari M. (a cura di) (2010), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press.
- Ferrari M. (2011), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2017), *La lunga tradizione degli “specchi dei/per i principi” tra paideia e politeia: riflessioni in ottica diacronica*, in Falanga M., Lupoli N. (a cura di), *Sguardi incrociati sullo Human development*, Napoli, Guida, pp. 131-163.
- Ferrari M. (2018), *Il sovrano, il medico, il Delfino. Dispositivi panottici nella Francia del primo Seicento*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, pp. 243-257.
- Ferrari M., Lazzarini I., Piseri F. (2016), *Autografie dell'età minore. Lettere di tre dinastie italiane tra Quattrocento e Cinquecento*, Roma, Viella.
- Ferrari M., Morandi M. (a cura di) (2017), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova.
- Finotti F. (2018), *Prefazione*, in *I volti del principe*, Venezia, Marsilio, pp. 7-18.
- Foisil M. (dir.) (1989), *Journal de Jean Héroard*, Paris, Fayard, 2 voll.
- Foresta P. (2013), *Specula principum in età moderna*, in *Enciclopedia Costantiniana*, <http://www.treccani.it/enciclopedia/specula-principum-in-eta-moderna>.
- Furno M. (dir.) (2005), *La collection ad usum Delphini. L'Antiquité au miroir du Grand Siècle*, Grenoble, Ellug, II.
- Gardner H. (2011), *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 2011).
- Garin E. (1949), *L'educazione umanistica in Italia*, Bari, Laterza.
- Garin E. (a cura di) (1958), *Il pensiero pedagogico dello Umanesimo*, Firenze, Sansoni-Giuntine.
- Gaude-Ferragu M., Lauriou B., Paviot J. (dir.) (2011), *La cour du Prince. Cour de France, cours d'Europe XII^e-XV^e siècle*, Paris, Champion.
- Goeing Anja-Silvia (2014), *Summus Mathematicus et Omnis Humanitatis Pater. The Vitae of Vittorino da Feltre and the Spirit of Humanism*, Dordrecht [etc.], Springer.
- Gray V. (2011), *Xenophon's Mirror of Princes. Reading the Reflections*, Oxford, Oxford University Press.
- Halévi R. (dir.) (2002), *Le savoir du prince. Du Moyen Âge aux Lumières*, Paris, Fayard.

- Heroard J. (1609), *De l'Institution du prince*, à Paris, par Iean Iannon.
- Heroard J. (2013), *De l'institution du prince (1609)*, texte établi, présenté et annoté par B. Teyssandier, Paris, Hermann.
- Il potere e lo spazio. La scena del principe* (1980), Milano, Electa.
- Jónsson E.M. (1987), *La situation du speculum regale dans la littérature occidentale*, in «Études germaniques», 42, pp. 391-408.
- Jónsson E.M. (1995), *Le miroir. Naissance d'un genre littéraire*, Paris, Les Belles Lettres.
- Jónsson E.M. (2006), *Les "miroirs aux princes" sont-ils un genre littéraire?*, in «Médiévales», 51, pp. 153-166.
- Kantorowicz E.H. (1989), *I due corpi del re. L'idea di regalità nella teologia politica medievale*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1957).
- Lachaud F., Scordia L. (dir.) (2007), *Le prince au miroir de la littérature politique de l'Antiquité aux Lumières*, Mont-Saint-Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre.
- Le Roy de Gomberville M. (2010), *La doctrine des moeurs*, édition établie par B. Teyssandier, Paris, Klincksieck (1^a ed. 1646).
- Lignereux Y. (2016), *Les rois imaginaires. Une histoire visuelle de la monarchie de Charles VIII à Louis XIV*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Luciani G., Volpillac-Augier C. (dir.) (2003), *L'institution du prince au XVII^e siècle*, Ferney-Voltaire, Centre international d'étude du XVIII^e siècle.
- Marin L. (1981), *Le portrait du roi*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Meyer J. (2002), *L'éducation des princes du XV^e au XIX^e siècle*, Paris, Perrin.
- Mormiche P. (2009), *Devenir prince. L'école du pouvoir en France. XVII^e-XVIII^e siècles*, Paris, CNRS.
- Mormiche P., Perez S. (dir.) (2016), *Naissance et petite enfance à la cour de France (Moyen Âge-XIX^e siècle)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Nicole P. (1670), *De l'Education d'un prince*, à Paris, chez la veuve Charles Savreaux.
- Pancera C. (2010), *Libri di emblemi ed educazione visiva (XVI-XVII secolo)*, in Ferrari M. (a cura di), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press, pp. 103-116.
- Pancera C. (2011), *Le maschere e gli specchi. Identità e differenze tra omologazione, eterogeneità, osmosi e complessità*, Milano, FrancoAngeli.
- Pellegrini M. (2015), *Pio II, papa*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 83, *ad vocem*.
- Platina B. (1979), *De Principe*, a cura di G. Ferraù, Palermo, Il Vespro.
- Platina B. (2017), *Lettere*. Introduzione e lettura critica a cura di D. Vecchia, Roma, Efestò.
- Potestio A. (2013), *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, Brescia, La Scuola.

- Rossi M. (2016), *Pedagogia e corte nel Rinascimento italiano ed europeo*, Venezia, Marsilio.
- Rosso P. (2015), *La scuola nelle corti tardomedievali dell'Italia nord-occidentale: circolazione di maestri e di modelli*, in «Mélanges de l'École française de Rome – Moyen Âge», 127, 1 (<http://mefrm.revues.org/2414>).
- Sabatier G. (1999), *Versailles ou la figure du roi*, Paris, Albin Michel.
- Sabatier G. (2017), *Versailles ou la disgrâce d'Apollon*, Rennes-Versailles, Centre de recherche du château de Versailles, Presses universitaires de Rennes.
- Sani F. (2017), *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, Brescia, ELS La Scuola.
- Schiera P. (1999), *Specchi della politica. Disciplina, melancolia, socialità nell'Occidente moderno*, Bologna, Il Mulino.
- Secchi Tarugi L. (a cura di) (2007), *Pio II umanista europeo*, Firenze, Franco Cesati.
- Secchi Tarugi L. (a cura di) (2015), *Pio II nell'epistolografia del Rinascimento*, Firenze, Franco Cesati.
- Senofonte (2007), *Ciropedia*, trad. it. Milano, RCS libri.
- Skinner Q. (2006), *Virtù rinascimentali*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 2002).
- Tateo F. (2013), *Sacchi, Bartolomeo detto il Platina*, in *Il contributo italiano alla storia del pensiero. Storia e politica*, in <http://treccani.it/enciclopedia/bartolomeo-detto-il-platina-sacchi>.
- Terreaux-Scotto C. (2011), *L'éducation du prince dans le Tractatus de liberorum educatione*, in «Cahiers d'études italiennes» [on-line], 13, <http://cei.revues.org/79>.
- Terzoli M.A. (a cura di) (2006), *Enea Silvio Piccolomini. Uomo di lettere e mediatore di culture*, Basel, Schwabe.
- Tissoni Benvenuti A. (1987), *Le armi e le lettere nell'educazione del signore nelle corti padane del Quattrocento*, in «Mélanges de l'École française de Rome – Moyen Âge-Temps modernes», 99, 1, pp. 435-446.
- Vanni L. (2011), *La corte come istituzione educativa: la formazione del cortigiano*, in «Studi sulla formazione», 2, pp. 127-141.
- Vanni L. (2013), *Il cortigiano. Un modello formativo del Cinquecento italiano*, Roma, Anicia.
- Venturi G., Cappelletti F. (a cura di) (2009), *Gli Dei a corte. Letteratura e immagini nella Ferrara estense*, Firenze, Olschki.
- Viti P. (1997), *Filelfo, Francesco*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 47, *ad vocem*.
- Volpilhac-Auger C. (dir.) (2000), *La collection ad usum Delphini. L'Antiquité au miroir du Grand Siècle*, Grenoble, Ellug, I.
- Zago G. (2008), *Vittorino da Feltre e la rinascita dell'educatore*, Lecce, Pensa Multimedia.

L'*Emilio* di Rousseau: un'opera per pochi, per molti o per uno solo?

di Davide Schieppati

Probabilmente, Rousseau ci affascina così tanto perché non ha paura di mostrare la sua umanità fatta di coerenze, incoerenze e paradossi. Ciò significa esporsi, vuol dire porgere il fianco alle critiche e tendere la mano agli elogi, non senza ritrosie e ripensamenti sulle proprie tesi. Questa vulnerabilità (se così la vogliamo chiamare), presenta una doppia faccia: la forza e la fiducia nelle proprie idee, mista alla profonda delusione dovuta all'incapacità di molti a comprenderne il senso. Non si tratta di mera retorica; si ricordi che il Ginevrino non si servì di pseudonimi, ma firmò le sue opere: fu quindi facile accusarlo portandolo poi alla scelta obbligata dell'esilio volontario e a un conseguente periodo di grande sconforto. La vulnerabilità dell'uomo Jean-Jacques che sembra aprirci il suo cuore diventa protagonista delle *Confessioni* (ma anche, in parte, delle *Passeggiate del sognatore solitario*), attraverso le quali l'autore trova il modo di giustificarsi, di piangere e di lodare la sua stessa persona. Jean-Jacques vuole mostrarsi¹ quindi un uomo lacerato dalle incoerenze, come tutti noi, anche se spesso non lo vogliamo ammettere. Molte delle sue incoerenze (e delle sue fragilità emotive) sono invece intrinsecamente connesse alla sua scrittura. Si determina così, nelle sue opere e nella documentazione che è giunta fino a noi, il ritratto di un uomo, tra luci e ombre. Un'immagine, potremmo dire, dei molti volti del filosofo, in parte pubblicata nelle *Confessioni*, inserita tra le righe delle sue opere, in parte esplicitata nella sua corrispondenza. Nella sterminata raccolta di lettere si evidenzia l'entusiasmo per la portata innovativa delle idee del Ginevrino e l'impatto dell'*Emilio* sull'opinione di un certo pubblico. Potremmo dire però, seguendo l'impostazione proposta da Monica Ferrari nel suo saggio

1. Per quanto riguarda la complessa tematica del rapporto tra Rousseau e il lettore e anche il modo in cui il filosofo vuole raccontare se stesso nelle sue autobiografie, e quindi attraverso l'atto della scrittura, si veda Starobinski 1982.

Influenze di Rousseau nella storia dell'educazione (Ferrari 2001), che la “corrispondenza” non si limita a far riflettere sui contemporanei di Rousseau, ma si protende nel tempo, aprendo un dialogo ideale anche con gli intellettuali, i filosofi, gli educatori, i lettori (e non solo con loro)² dei secoli successivi.

1. L'Emilio come osservatorio privilegiato

Vorrei esporre in queste poche pagine quelli che, a mio avviso, sono alcuni tratti caratteristici del pensiero di Rousseau con particolare attenzione alle tematiche dell'*Emilio*, osservatorio privilegiato delle proposte pedagogico-politiche del Ginevrino. Sulla scorta di una letteratura al riguardo, mi sembra inoltre interessante riflettere, in relazione a l'*Emilio*, su specifici aspetti della sua corrispondenza con alcuni genitori particolari del suo tempo, tra i quali risalta il principe di Wurtemberg.

Pongo anzitutto una domanda, per me, essenziale, filo rosso delle mie ricerche: per chi scrive Rousseau? Nel XVIII secolo non è facile per un intellettuale accettare e condividere i presupposti filosofici dell'*Emilio*. Basti pensare alle critiche spietate che l'*Emilio* e il *Contratto sociale* subirono nel momento in cui vennero diffusi. In queste opere, molte furono le idee che scandalizzarono l'opinione pubblica: esse riguardano ovviamente l'educazione, ma anche la religione e la società. Infatti, per quanto riguarda la formazione del suo allievo ideale, il Ginevrino educa il suo Emilio lontano dalla città, facendolo crescere all'interno di un paesaggio rurale, accompagnandolo poi nell'apprendimento di un lavoro umile e manuale.³ In un contesto che attribuisce scarso valore sociale a questo genere di occupazioni, una simile presa di posizione non può che contrariare, in un primo momento, gli esponenti di una certa classe dirigente; nette sono infatti le reazioni negative nei confronti dell'opera e delle idee da essa veicolate, generando la catena di eventi successivi al 1762, i quali porteranno Rousseau non solo a un volontario esilio ma anche alla grave crisi emotiva raccontata nella seconda parte delle *Confessioni*. Nonostante la rivalutazione del pensiero di Rousseau a partire dagli anni precedenti la Rivoluzione francese,⁴

2. Le derive di certe riletture di Rousseau hanno fortuna non solo tra i suoi effettivi lettori.

3. Sul tema del lavoro rimando a Potestio 2011.

4. Rousseau (almeno in un certo periodo della sua vita) aveva però sperato in una rivalutazione complessiva della sua filosofia e ne dà prova nelle *Passeggiate del sognatore solitario* quando sostiene: «Ma contavo ancora sull'avvenire, e speravo che una generazione migliore, esaminando meglio i giudizi espressi su di me dalla presente e il suo comportamento nei miei confronti, avrebbe facilmente smascherato l'inganno di coloro che la guidano e mi avrebbe visto finalmente come sono davvero» (Rousseau 2017b, p. 32).

l'opinione diffusasi mentre il filosofo era ancora in vita fu sostanzialmente negativa (a maggior ragione se ci si sofferma a considerare, come vedremo, la sensazione dell'autore a riguardo) soprattutto dopo il 1762, anno di pubblicazione dell'*Emilio* e del *Contratto sociale* ma, contemporaneamente, anche della loro condanna. Infatti, riferendosi a questa difficile situazione, Rousseau scrive nelle *Confessioni* riguardo al «grido di maledizione che si levò contro di me in tutta l'Europa con un furore che non ebbe mai esempio. Tutte le gazzette, tutti i giornali, tutti gli opuscoli sonarono la più terribile campana a martello! I Francesi, soprattutto, questo popolo [...] dimenticando di colpo le sue virtù preferite, si segnalò per il numero e la violenza degli oltraggi con cui s'accaniva a gara contro di me» (Rousseau 2010, p. 679), aggiungendo in seguito nelle *Passeggiate del sognatore solitario*: «al mio posto non vedranno che il Jean-Jacques che si sono fatti da soli, costruendolo apposta per odiarlo a loro agio» (Rousseau 2017b, p. 100).

Nonostante queste prime reazioni, e/o forse proprio per il clamore suscitato dalle sue opere, Rousseau è poi diventato, soprattutto grazie al suo *Emilio*, un filosofo di riferimento per l'analisi della *Bildung*: un pensatore per molti, potremmo dire. Infatti, anche una lettura superficiale dell'opera può portare a grandi "illuminazioni" (non scovre da fraintendimenti circa il pensiero dell'autore) non solo riguardo all'educazione dei bambini. L'*Emilio* non è soltanto un libro che parla di educazione, ma fa riflettere anche su cosa voglia dire essere uomini: non stupisce quindi il grande interesse dimostrato da importanti pensatori e da gente comune per questa particolare opera, capace di affrontare in modo intenso e appassionato temi complessi riguardanti la natura umana, la religione, la società e l'educazione. Le domande implicite poste dal Ginevrino sono decisamente rilevanti per la nostra vita di tutti i giorni: è grazie al denaro che l'uomo può raggiungere la felicità? O è forse il prestigio a dare senso alle nostre vite? In cosa consiste dunque la libertà?⁵

Come altri pensatori del passato (uno sopra tutti Seneca), Rousseau svincola la libertà e la natura stessa dell'uomo da tutti questi elementi e, più in generale, dal successo all'interno della vita mondana (con tutti gli eccessi che la caratterizzano⁶), dal potere e da molto altro ancora. Si tratta di ele-

5. Si tratta questo di un tema caro al Ginevrino, esposto sia esplicitamente che implicitamente soprattutto in *Il Contratto sociale*: «Rinunciare alla propria libertà è rinunciare alla propria qualità di uomo, ai diritti dell'umanità, ed anche ai suoi doveri. Non c'è compenso possibile per chi rinuncia a tutto. Tale rinuncia è incompatibile con la natura dell'uomo» (Rousseau 2018, p. 26).

6. Si pensi alla «Nona passeggiata» in cui l'autore racconta di aver assistito e partecipato al "divertimento" di alcuni giovani impegnati a lanciare panpepato a un gruppo di persone di basso ceto sociale, deridendoli mentre litigavano e si picchiavano tra loro per ottenerne anche un solo pezzetto (cfr. Rousseau 2017b, pp. 138-140).

menti fondamentali solo nell'ambito della società tanto criticata dal Ginevrino: l'uomo di natura, pur cosciente dell'importanza della cooperazione tra gli uomini, non vuole farsi corrompere dai vizi della società, preferendo uno stile di vita sobrio, caratterizzato soprattutto dal lavoro manuale e dall'affetto verso i suoi cari. Inoltre, non dimostra di avere alcun interesse verso il ceto: è la società che divide le persone secondo la loro ricchezza; la natura invece non pone questa differenza. Anche i lettori delle opere di Rousseau, e in particolare dell'*Emilio*, non appartenevano alla stessa classe: molte persone di diversa estrazione sociale e cultura, non ultimi principi e donne dell'alta società, scrissero al filosofo per trattare dei più disparati argomenti e per discutere riguardo allo stile educativo da seguire in casi specifici. Il saggio di Emma Nardi, *Rousseau contraddice Jean-Jacques* (Nardi 1995b) è, a mio avviso, illuminante per affrontare il tema, non esente da difficoltà, delle interpretazioni e delle molteplici letture dell'*Emilio* operate da vari contemporanei, diversi per formazione e per ruolo sociale.

Dunque, nonostante le aspre critiche ricevute mentre era ancora in vita, moltissime persone rimasero affascinate dalle idee pedagogiche dell'*Emilio*, contribuendo a generare una sorta di "mito" intorno all'opera stessa, caratterizzata da suggestivi passaggi che catturavano l'attenzione del filosofo come del comune lettore. Ci si trova però davanti a un paradosso (uno dei tanti che caratterizzano la vita personale e filosofica del Ginevrino): se *Le confessioni* raccontano di un uomo fortemente provato dalle vicende avvenute soprattutto dopo il 1762, invece, le testimonianze giunte fino a noi (mi riferisco soprattutto alla corrispondenza) sembrano comunicarci anche un genuino interesse da parte di molti intellettuali e di esponenti della nobiltà nei riguardi delle sue idee. Si tratta quindi di un caso davvero complesso, caratterizzato da più prospettive: come un poliedro, se vogliamo, dove ogni faccia rimanda a un solo insieme ma possiede contemporaneamente una sua singolarità, una sua importanza ineludibile.

Possiamo quindi, alla luce di queste considerazioni, definire l'*Émile* un'opera per pochi e per molti allo stesso tempo.

2. Il mito dell'*Emilio*

L'opera, in quanto romanzo e non trattato pedagogico *tout court*, risente della presenza vera e propria dell'autore al suo interno, e in modo non secondario, come specifica Filippo Sani: «ribadiamo che l'*Émile* è un romanzo ricco di finzioni teatrali e di colpi di scena» e, uno dei principali «avviene alla fine del I libro quando l'autore crea *ex nihilo* prima un allievo immagi-

nario, Émile, e, poco dopo, un *gouverneur* che talora si identifica con lo stesso Jean-Jacques, ma, in altri casi, pare proprio un personaggio a sé stante» (Sani 2017, p. 86). La biografia stessa dell'autore sembra inserirsi prepotentemente all'interno dell'opera in un gioco quasi teatrale di rimandi tra filosofia educativa, romanzo letterario e vita privata dell'autore, quasi come se fosse lui stesso il lettore privilegiato del testo.

I fatti, però, sembrano indicare molto altro. Non furono certo poche le personalità, più o meno influenti, che si interessarono al romanzo, mentre l'autore era ancora in vita. Se però molte persone scrissero a Rousseau per chiedere consigli riguardo all'educazione dei propri figli, è anche vero che la risposta del Ginevrino non fu sempre esente da una certa insofferenza verso chi pretendeva di fare del proprio figlio un Emilio in carne ed ossa. L'incomprensione consisterebbe dunque in questo: coloro che scrissero a Rousseau chiedendo di applicare le teorie presenti nell'*Emilio* a un caso concreto non avrebbero preso in considerazione la forte valenza romanzesca dell'opera. Rousseau riconosce quindi la grandissima difficoltà di attuare nella realtà pratiche pedagogiche applicate a personaggi di fantasia come sono Emilio e Sofia, pur auspicando un potenziale avvicinamento agli intenti proposti. Lo scopo principale dell'educazione rousseauiana è quello di far crescere un uomo: «Che il mio alunno sia destinato alle armi, alla Chiesa o alla toga, poco m'importa. Prima che i genitori scelgano per lui una professione, la natura lo chiama alla vita umana. Ed io intendo insegnargli l'arte di vivere» (Rousseau 2014, p. 14). È chiaro quanto possa risultare difficile educare un altro Emilio (o un'altra Sofia) in seno all'aristocrazia francese ed europea così legata all'incasellamento dei discendenti all'interno di un preciso ruolo sociale. È quindi emblematico il caso della corrispondenza tra Rousseau e il principe di Wurtemberg, Luigi Eugenio. A seguito della grande risonanza ottenuta dopo l'uscita dell'*Emilio*, il Ginevrino comincia a essere considerato l'«esperto che un'élite preoccupata per la sorte dei propri rampolli consulta forse per averne lumi ma certamente anche per ricavarne approvazione» (Nardi 2005, p. 191) e certamente la sua fama non sfuggì alle attenzioni di una persona così importante quale il principe di Wurtemberg. Egli, come dimostra Nardi nel suo saggio, fu certamente un appassionato lettore dell'*Emilio*, o quantomeno un conoscitore di certi passi dell'*Emilio*. Sin da subito, però, il Ginevrino si dimostra riluttante a intrattenere un carteggio con un principe riguardo alle questioni pedagogiche. Questo non deve stupire, viste le parole con cui Rousseau parla della formazione di un principe nel primo libro della sua opera:

Qualcuno, di cui non conosco che il rango sociale, mi ha fatto proporre di educare suo figlio. È stato per me un grande onore, senza dubbio. Ma dovrebbe, anziché dolersi del mio rifiuto, esser lieto della mia discrezione. Una volta accettata l'offerta, se avessi male applicato il mio metodo, sarebbe stata un'educazione fallita; ma se fossi riuscito, sarebbe stato anche peggio: suo figlio avrebbe rinnegato il titolo, non avrebbe più voluto esser principe (Rousseau 2014, p. 27).

In questa frase, sono soprattutto due le informazioni rilevanti per il tema che stiamo trattando. In primo luogo, un principe allevato secondo i principi rousseauiani perderebbe la motivazione a seguire le orme dei genitori, dunque non stupisce che il Ginevrino abbia dimostrato una certa reticenza nel voler aiutare Luigi Eugenio nell'educazione della figlia Sofia. In secondo luogo, se è proprio Rousseau ad ammettere la difficoltà nell'applicazione delle sue idee a un intervento educativo diretto sulla bambina (e soprattutto su una principessa) allora l'esito di azioni compiute da un altro educatore (ispirato alle dottrine pedagogiche contenute nell'*Emilio*) potrebbe essere ancora più nefasto. Non ultimo, è bene ricordare che, nell'*Emilio*, ai due sessi viene impartita un'educazione totalmente differente: la donna deve infatti sviluppare abilità e doti diverse dall'uomo. Inoltre, la figlia di Luigi Eugenio non è una semplice bambina, ma una principessa e, così come tutte le donne, ha il diritto di dedicarsi a conoscenze utili per lei, deve quindi «apprendere molte cose, ma soltanto quelle che è per loro opportuno sapere» (ivi, p. 505). Si tratta di una serie di saperi che le dovrebbero servire non solo per essere in grado di intrattenere conversazioni con gli altri esponenti dell'alta società, ma anche per educare i propri figli secondo una condotta ragionevole.

Nell'*Emilio*, Rousseau sembrerebbe riporre una certa fiducia riguardo alle sue teorie pedagogiche e al ruolo dell'educazione per le generazioni a venire.⁷ Tuttavia, non nasconde molteplici dubbi, anzitutto riguardo a se stesso come *gouverneur*. Forse l'*Emilio* può anche essere considerato un'opera nella quale l'autore abbia voluto riversare alcune delle sue frustrazioni sublimandole nell'atto creativo. Infatti il *gouverneur*/Rousseau appare come un uomo sicuro di sé, saggio, capace tanto di far rispettare la sua autorità, quanto di essere amato dal suo allievo: qualità che sembrano invece essere mancate al suo autore durante la sua reale esperienza di educatore.⁸

Molti altri dubbi emergono però nella corrispondenza per ciò che riguarda il progetto educativo che una bambina di quell'estrazione sociale

7. Fiducia peraltro messa in crisi in *Emilio e Sofia o i Solitari*.

8. A questo proposito, Nardi ripropone un passo molto utile per comprendere le sensazioni (e le frustrazioni) del Ginevrino durante la sua esperienza nell'educazione dei figli di *monsieur de Mably* (Nardi 2005, pp. 84-85).

potrebbe ricevere. Infatti, un nobile di quel rango non può avere, secondo Rousseau, il tempo di accudire personalmente la propria bambina (a cui venne dato il nome di Sofia proprio in onore della futura moglie di Emilio), dovendola affidare quindi alle cure di un'altra persona, in questo caso una governante, la quale non godrebbe di tutta la libertà di azione prevista per il *gouverneur*. L'*entourage* dei figli dei "Grandi" era composto da figure altre sia rispetto alla famiglia "borghese", sia rispetto al padre e alla madre "naturali". I figli dei "Grandi" crescevano in un universo in cui erano diffuse pratiche educative che sancivano distanze tra genitori e figli,⁹ disconfermando, nella pratica, un precetto fondamentale dell'*Emilio* (pure dominato dalla figura del *gouverneur* e non da una figura paterna): «Allo stesso modo che la vera nutrice è la madre, è il padre il vero precettore» (Rousseau 2014, p. 25).

Certo si è creato progressivamente un certo mito riguardo all'*Emilio*: un'opera capace di far sognare intellettuali e genitori, di far nascere il desiderio di educare un figlio secondo nuove idee.¹⁰ I giudizi negativi, lo stupore riguardo a queste idee e la conseguente condanna dell'opera hanno contribuito a stimolare l'interesse dei contemporanei verso un pensiero vissuto come rivoluzionario.

Tuttavia non è possibile attribuire il successo dell'*Emilio* solo a questa motivazione. Prima di tutto bisogna tenere presente il carattere romanzesco e, in un certo senso, avventuroso dell'opera, la quale racconta una vita, quella appunto di Emilio, dalla più tenera infanzia fino all'età del matrimonio, considerata quindi la fine della minore età. Un romanzo coinvolgente nel quale si può assistere, con vivacità di particolari, a uno sviluppo esteriore e interiore del protagonista, costantemente accompagnato dal suo *gouverneur*,¹¹ deciso a far apprendere all'allievo, attraverso esperienze mirate, ideate a seconda delle occasioni, non solo concetti di base (come quelli riguardanti la

9. Su questi aspetti cfr. Ferrari 2013 e Piseri 2013. Ma si vedano anche Ferrari e Piseri *infra*.

10. Si tratta di idee, è bene dirlo, che non hanno mai smesso di essere tali né tanto meno di affascinare i pedagogisti, come se il "mito" o comunque la grande importanza dell'opera non si fossero lasciati scalfire dallo scorrere dei secoli, tanto che ancora Dewey (per citare uno dei maggiori studiosi tra quelli più vicini ai nostri tempi) in *Democrazia e educazione* scrive con rispetto e ammirazione riguardo alla filosofia del Ginevrino: «Per tornare agli elementi di verità contenuti nelle affermazioni di Rousseau, troviamo che lo sviluppo naturale, come scopo, gli permette di indicare i mezzi per correggere molti mali inerenti nelle pratiche correnti, e un certo numero di scopi specifici desiderabili» (Dewey 2008, p. 125). In quell'opera, Dewey si occupa della pedagogia rousseauiana soprattutto nel nono capitolo (pp. 121-134). Una più approfondita trattazione del tema riguardante l'importanza che il pensiero rousseauiano ha avuto per le filosofie pedagogiche successive è presente in Ferrari 2001.

11. Il quale, come si è visto, tende a essere identificato con l'autore stesso, che quindi può rivivere l'esperienza di educare, ma in un contesto di finzione.

geografia, la geometria o l'astronomia), ma anche nuovi saperi riguardanti la politica e la religione, fondamentali tanto per il protagonista quanto per il lettore. Insomma, leggendo l'*Emilio*, noi cresciamo con il suo protagonista.

Un secondo punto capace di alimentare un certo mito dell'opera riguarda, secondo me, la caratterizzazione professionale attribuita a chi spende la propria vita per crescere un bambino. Infatti, la lettera del 9 febbraio 1770, riportata da Nardi in *Oltre l'Emilio*, recita così: «Ai miei occhi la professione che svolgete è la più nobile, la più importante della terra. Che il popolo vile pensi ciò che vuole, personalmente vi vedo al posto di Dio: voi fate un uomo. Se condividete la mia opinione, quanto questa idea deve innalzarvi ai vostri stessi occhi! Quanto può rendervi realmente grande!» (Nardi 2005, p. 231). Una simile presa di posizione non è altrettanto esplicita nell'*Emilio*, ma il carattere virtuoso e probo che il *gouverneur* deve possedere per educare correttamente l'allievo è ben sottolineato. Il successo dell'opera educativa dipenderebbe largamente dalle buone qualità di chi ha la responsabilità educativa e dunque, nell'*Emilio*, del *gouverneur* che, se saprà essere un buon esempio, potrà crescere un uomo senza paura, libero dalle convenzioni, padrone di se stesso. Un allievo siffatto avrà inoltre un'intelligenza fuori dal comune, sarà capace di lavorare con il cervello e con le braccia: ciò è dovuto soprattutto agli insegnamenti di chi ha saputo essere un esempio e una guida, non una persona pagata per svolgere il suo lavoro («il pedagogo [...] da noi prescelto non presta l'opera sua per denaro»: (Rousseau 2014, p. 41), ma un uomo veramente affezionato al ragazzo. «Fate in modo che il vostro bambino stia a cuore a qualcuno» (Nardi 2005, p. 212), scrive Rousseau al principe di Wurtemberg il 10 novembre 1763.

Le intenzioni del Ginevrino sono quelle di consegnare al lettore non tanto le regole per educare un nuovo Emilio, quanto piuttosto per crescere un uomo nuovo, capace di contribuire alla creazione di una nuova società. Allora Rousseau muove all'orgoglio di sé chi legge l'*Emilio*, rivolgendosi direttamente ai suoi lettori: «Ricordate che colui che osa assumersi il compito di formare un uomo, deve prima aver formato l'uomo in se stesso, deve portare entro di sé il modello che intende proporre all'allievo» (Rousseau 2014, p. 97).

La fierezza di essere esempio di rettitudine e l'orgoglio di infondere la propria virtù nel proprio figlio certamente non lascia indifferenti quei padri che amavano distinguersi nella società.¹² In particolare, «per Wurtemberg che si piccava di essere filosofo la tentazione di chiedere consiglio al più anticonformista ed al più ammirato dei filosofi dovette essere irresistibile» (Nardi 1995b, p. 65). Dunque, esiste un certo gusto per il nuovo, potremmo

12. Per un'interessante indagine su alcuni padri "eccezionali" cfr. Becchi 2009.

dire, in grado di affascinare molti lettori, convincendoli a cominciare un carteggio con Rousseau, il filosofo costretto alla fuga. È però altrettanto vero che l'*Emilio* non sembra essere rivolto in prima istanza al bambino che ne è protagonista, ma all'adulto che lo legge: Rousseau stimola il lettore a credere in se stesso, a incamminarsi su di una strada che ognuno di noi può seguire perché è la strada dell'uomo di natura: ciò che tutti potremmo essere se non ci lasciassimo corrompere dalla società. Il Ginevrino sembrerebbe forse tentare di far emergere la vera identità presente in ognuno di noi, quella seppellita dalle convenzioni, dai sogni di ricchezza, dalle comodità di una vita troppo agiata e dalle passioni negative veicolate dalla società.

Si può dunque determinare una nuova sfumatura del concetto espresso inizialmente secondo cui l'*Emilio* è allo stesso tempo un'opera per molti e per pochi. Il fascino che emerge dalle sue pagine spinge molti lettori ad amare il romanzo d'educazione e conseguentemente a voler crescere un proprio Emilio dentro casa, ma pochi sono capaci di rendersi conto di quanto questo sia impossibile. In sintesi, non sono molti coloro che riescono a discernere la finzione romanzesca dalla realtà dei fatti: la persona di Rousseau contrapposta al mito creatosi attorno alla sua figura e l'*Emilio* come opera sull'educazione accompagnata, a volte, dalle (spesso spropositate) aspettative generate da un certo tipo di lettura del libro.

3. Tra bene e male

«Tutte le cose sono create buone da Dio, tutte degenerano tra le mani dell'uomo» (Rousseau 2014, p. 7). Nell'opera *Un altro Émile*, Andrea Postestio, seguendo l'interpretazione di Cassirer, argomenta come segue: «la responsabilità del male, che non può essere attribuita a Dio e nemmeno al singolo uomo, ricade sulla necessità umana di generare legami sociali» (Postestio 2013, p. 82) e, quindi, sulla società, rea, secondo Rousseau, di aver abbruttito l'uomo, di essere la sorgente della disuguaglianza e dei disagi umani: «i nostri mali sono per la maggior parte opera nostra e [...] li avremmo evitati quasi tutti mantenendo la maniera di vivere semplice, uniforme e solitaria che ci era prescritta dalla natura» (Rousseau 2017a, p. 42). Nel contesto di una comunità, gli uomini sono invece costretti a portare maschere per sopravvivere, perdendo quindi la loro libertà e macchiando la loro purezza originaria.¹³

13. A questo proposito si ricordi l'esempio della statua di Glauco presente nella Prefazione al *Discorso sulla disuguaglianza* (cfr. Rousseau 2017a, p. 22), usata da Rousseau come simbolo della degenerazione dell'essere umano a seguito delle consuetudini formatesi

È quindi il tema dell'identità a svolgere un ruolo fondamentale all'interno dell'opera: vivere secondo la natura umana significa formare una propria identità libera, scevra da dilemmi e vigliaccherie, lontana dai legami di sudditanza non solo tra gli uomini, ma anche tra questi ultimi e le cose: l'individuo che vive secondo natura cerca all'esterno solo il minimo indispensabile. Per far sì che l'*infans* si abitui a questo stile di vita, il *gouverneur* impone come necessaria l'abolizione (almeno nei primi anni dell'infanzia) delle abitudini sociali che si sviluppano in città. Il bambino vive quindi in campagna e impara, sotto lo sguardo attento del suo *gouverneur*, a gestire il suo corpo e le sue emozioni, senza avere l'obbligo di doversi formare in vista di una professione riconosciuta nel sociale. «Che fare [...] quando, anziché educare un uomo per se stesso, si vuole educarlo per gli altri?» (Rousseau 2014, p. 11): questa è una delle domande più rivoluzionarie del Ginevrino. Centrare la crescita del bambino sugli obblighi alla vita sociale, equivale ad allontanare l'uomo da se stesso, generando persone incapaci di vivere la vita in maniera libera e autentica, rendendoli predisposti persino alle disegualianze. Infatti, l'intero sistema economico-sociale, tutte le comodità e le usanze «della civiltà fanno da velo alla trasparenza naturale, separano l'uno dall'altro gli uomini, privatizzano gli interessi, distruggono ogni possibilità di fiducia reciproca, sostituendo alla comunicazione essenziale tra gli animi uno scambio fittizio, privo di sincerità» (Starobinski 1982, p. 54).

Ma il nome di Dio non poteva essere fatto invano nel Settecento: tali affermazioni sottintendevano una certa idea del rapporto tra l'uomo e Dio e della natura del male. Sarà proprio l'indignazione verso una simile presa di posizione riguardo al tema religioso, sommata a quella nei confronti dell'idea negativa di società esposta nell'*Emilio* e nel *Contratto sociale*, a determinare nel 1762 l'emissione del mandato di arresto per l'autore e la condanna delle sue opere: «Il redattore della *Pace perpetua* incita la discordia, l'editore del *Vicario savoirdo* è un empio; l'autore [...] dell'*Emilio* un indemoniato!»¹⁴

Al di là di questo fatto storico, l'impostazione di base dell'*Emilio* appare essere, a una prima lettura, la seguente: la natura dell'uomo è buona e incorrotta. La colpa della vera corruzione è da imputare alla società, infatti «tra tutti gli animali l'uomo è il meno capace di vivere in branco», e inoltre: «Le città sono l'abisso ove precipita il genere umano» (Rousseau 2014, p.

nella vita sociale e della sua fiducia nei saperi acquisiti nel corso della storia. Sul tema della statua di Glauco cfr. anche Starobinski 1982, pp. 43-50.

14. Rousseau 2010, p. 679. Riguardo alla professione di fede del *Vicario savoirdo*, Rousseau scriverà ne *Le passeggiate del sognatore solitario*: «opera indegnamente prostituita e profanata dalla generazione presente, ma che potrà un giorno operare una rivoluzione fra gli uomini, se mai risorgeranno l'onestà e il buon senso» (Rousseau 2017b, p. 55).

41). Una simile presa di posizione¹⁵ non può che scandalizzare coloro che non sono in grado di comprendere il cruciale passaggio filosofico attuato dal Ginevrino che «ha risolto il problema della teodicea portando la questione su un piano etico-politico» (Potestio 2013, p. 84): in buona sostanza, il bambino quando nasce è più vicino a Dio rispetto a quando cresce poiché la società deteriora la natura creata dal volere divino.

I sentimenti dell'*infans* sembrerebbero essere “buoni”: l’operazione atta a preservare questo stato risulta essere davvero delicata, ma non dipende da lui; infatti «sono quasi sempre dei buoni sentimenti mal diretti che fanno compiere ai ragazzi il primo passo verso il male» (Rousseau 2010, p. 85). Il compito del *gouverneur* potrebbe allora essere quello di preservare quanto più possibile nel bambino e poi nel ragazzo un simile stato di bontà. Tuttavia sappiamo che il *gouverneur*/Rousseau usa strategie capaci di intrappolare il suo allievo in una scelta obbligata dalle circostanze e che nei *Solitari* il percorso educativo dell’*Emilio*, mai concluso, verrà messo a dura prova dalla vita. Emilio, sin dalla giovane età, viene infatti preparato dal *gouverneur* ad affrontare le avversità della vita ricorrendo alle conoscenze acquisite, come nella foresta di Montmorency in cui il precettore finge di aver perso l’orientamento mettendo alla prova lo spaventato Emilio. L’obiettivo educativo sembrerebbe essere non tanto quello di mettere in pratica principi teorici appresi, quanto quello di temprare la personalità del bambino, inducendolo a sapersi comportare in modo saggio e deciso anche nelle situazioni più difficili. Eppure, la vita da uomo adulto riesce a mettere in seria crisi Emilio che, nei *Solitari*, dovrà far fronte alla morte di una figlia, alla sofferenza per il tradimento di Sofia e alle varie peripezie affrontate dal protagonista durante il suo viaggio lontano da quella situazione tanto dolorosa.

Le questioni relative a un esito così imprevedibile dell’educazione rousseauiana sono molteplici (cfr. Orsenigo 2012) e, inoltre, la complessa personalità dell’autore certamente non semplifica la comprensione e lo studio di questo tema. Eppure resta una costante: i complessi rapporti tra le persone non guidati da un’educazione “naturale”, ma anche la grande città con la sua corruzione morale e le sue tentazioni (che stanno alla base, sembrerebbe, del tradimento di Sofia) sono elementi capaci più di affliggere l’essere umano che di renderlo felice. Allora, come si è già sostenuto, una delle

15. Idee, com’è noto, portate avanti dal filosofo sin dagli scritti precedenti. Parlando dell’uomo allo stato di natura scrive nel *Discorso sulla disuguaglianza*: «per lo meno dalla scarsa cura che ha posto nel ravvicinare gli uomini con scambievoli bisogni e nel facilitarli nell’uso della parola, si vede quanto poco la natura abbia predisposto la loro socievolezza» (Rousseau 2017a, pp. 61-62).

prime precauzioni da prendere è quella di allontanare il bambino dalla società, la quale risulta essere, nell'ottica rousseauiana, portatrice di vizi, nonché prima colpevole della corruzione dell'animo umano.

Si crea però a questo punto un movimento contraddittorio: l'unico modo per permettere al bambino di non perdere *in toto* la sua naturalità, la sua bontà originaria, è quello di utilizzare un metodo che naturale non è: la razionalità, la «fredda passione della riflessione» (Starobinski 1982, p. 328), determinata dallo stesso progresso storico e sociale che ha portato fino all'epoca in cui vive Rousseau, il secolo dei Lumi:

La situazione attuale è dominata dalla razionalità e dall'insieme pericoloso dei supplementi che disperdono la natura e rendono l'uomo irriconoscibile a se stesso. I veli, che il progresso e la cultura umana hanno prodotto, rendono impossibile uno sguardo trasparente che possa cogliere la vera essenza naturale. La degenerazione sociale, infatti, rende difficile stabilire con esattezza la differenza tra ciò che di originario e di artificiale vi è nell'uomo (Potestio 2013, pp. 69-70).

Rousseau ammette l'impossibilità di fare ritorno a una concezione originaria dell'essere umano: il suo scopo diviene quello, potremmo dire, di «salvare il salvabile»: «È colpa mia, o uomini, se avete reso difficile tutto quello che è bene?» (Rousseau 2014, p. 97), domanda l'autore stesso. La corruzione dell'uomo non è definitiva perché la sua purezza interiore, almeno in parte, può ancora essere colta. Nella sua essenza, l'uomo è rimasto come Dio l'ha creato. L'educazione ha quindi un compito fondamentale, quasi eroico: deve salvare l'uomo da se stesso, dalla società capace di degradarlo, e riportarlo dunque in seno al progetto del Creatore. Deve, in sostanza, levare la maschera agli uomini, fare in modo che possano rivelare il loro vero volto, quello che Dio ha creato, contrapposto alla finzione imposta dalla società.

È in questo contesto che risulta fondamentale un termine che Potestio estrapola dalla filosofia derridiana: quello di «supplemento». In *Un altro Émile* questo concetto diventa un importante strumento per risolvere questioni fondamentali relative al pensiero del Ginevrino. Il supplemento «inteso come segno e artificio culturale, si aggiunge a qualcosa che è presente per svolgere la funzione di vicario di ciò che sostituisce. [...] In questo modo la tecnica, la cultura e ogni forma di segno in Rousseau divengono supplementi della natura» e «Il segno supplementare viene a riempire un vuoto, un qualcosa che era iscritto nella presenza iniziale e che non poteva essere colmato dalla stessa natura» (Potestio 2013, p. 64).

Tutto ciò si radica in una caratteristica peculiare del bambino che, fin dall'infanzia, si trova in una situazione di passività e di bisogno: la sua na-

tura è insufficiente a farlo sopravvivere autonomamente. Serve quindi qualcosa che supplisca a questa mancanza. Allora, la prima figura del supplemento presente nella vita del bambino è la madre, la quale dovrebbe accudire il neonato per il primo periodo di vita. È la natura stessa del bambino a richiedere l'esistenza di un legame strettissimo con la figura materna. Si tratta in questo caso di un supplemento all'interno della natura stessa, in quanto la madre rappresenta un elemento essenziale per la crescita naturale del bambino. In questo caso, il supplemento è necessario alla sopravvivenza, ma esso non possiede sempre questa valenza positiva. Nell'opera di Potestio aleggia giustamente lo spettro di una doppia valenza di questo termine deridiano: «Tutto ciò che è supplemento esterno della purezza originaria, come la società, la cultura, il sapere, le relazioni, porta alla degradazione e al mascheramento della vera natura dell'individuo» (ivi, p. 84). L'educazione, in quanto supplemento esterno alla natura, è quindi uno strumento pericoloso nelle mani di una persona non esperta: può tanto allontanare dall'innocenza originaria dell'uomo quanto favorirne un riavvicinamento. Allo stesso modo, la cultura, se filtrata dalla mente saggia dell'educatore, è in grado di favorire la possibilità che il bambino non si allontani dalla sua bontà originaria, contribuendo invece a sviluppare le capacità naturali dell'individuo: com'è noto, infatti, Rousseau si oppone allo stile educativo incentrato sull'assimilazione di grandi quantità di nozioni, costringendo il bambino a una forzata immobilità e impedendone i movimenti più naturali. Ma la natura stessa di ogni individuo non si può manifestare senza mediazioni e relazioni, data la centralità della figura del *gouverneur*. La contraddizione è palese e, secondo Rousseau, sta alla base dei fallimenti nell'educazione. Le relazioni personali possono essere la salvezza o la condanna del bambino: tutto dipende da come il *gouverneur* saprà gestire la vita dell'*infans* affidato alle sue cure. Dunque, i rapporti interpersonali sono risolutivi poiché grazie a essi può essere garantito un corretto sviluppo del bambino, ma devono essere supervisionati dalla figura che si prende a carico l'educazione dell'individuo. Risolvere la contraddizione è una questione pratica e dipende dalla situazione particolare di ogni singolo bambino.

Le difficoltà nell'*Emile* sono evidenti. Possono presentarsi incoerenze, ma questo perché Rousseau cerca di affrontare il problema sulla natura originaria dell'uomo¹⁶ senza poterlo di fatto allontanare del tutto da quello

16. Il concetto di natura in Rousseau, al di là delle interpretazioni che se ne possono dare, sembra essere tutt'altro che definito (e men che meno univoco) all'interno delle sue opere, come si dimostra in Becchi 2014. Altre interessanti riflessioni sull'argomento sono presenti in Cambi 2011.

che, secondo la sua opinione, è il male principale: la società. La parabola intellettuale di Rousseau ci mostra due volti dell'essere umano: la prima, caratterizzata dalla sua "naturale" inclinazione alla bontà che discende direttamente dal suo Creatore e la seconda, in cui è evidente la degenerazione (ma non la sconfitta definitiva) di tutte le inclinazioni naturali dell'uomo. Eppure, attraverso una corretta educazione in grado di incentivare le doti naturali, i due volti dell'uomo potrebbero tornare a essere uno soltanto. Ma quanto sono fragili i risultati di tale educazione! Una possibile soluzione sembrerebbe attuarsi attraverso la fiducia nei confronti di un impegno pedagogico costante capace di restituire all'uomo ciò che gli appartiene (il suo legame con la natura e quindi con Dio) e, di conseguenza, realizzare una società giusta, senza disegualianza. Scrive infatti Dewey, a proposito di Rousseau, e più in generale in riguardo all'educazione secondo natura: «Questa filosofia apparentemente antisociale mascherava in maniera piuttosto trasparente un impulso verso una società più vasta e più libera: verso il cosmopolitismo. L'ideale vero era l'umanità. Nella partecipazione all'umanità, in quanto distinta dallo Stato, le capacità dell'uomo si sarebbero liberate» (Dewey 2008, p. 100).

4. L'educazione negativa

Ma quale dovrebbe essere, secondo Rousseau, la metodologia educativa necessaria per salvare il bambino dalla pericolosa "doppia valenza" del supplemento educativo, contribuendo a generare così l'*homo novus*? L'educazione rousseauiana è stata sovente definita come negativa, cioè non insegna forzatamente precetti e nozioni ma realizza situazioni in cui si possa apprendere: «Non consiste affatto nell'insegnare la virtù o la verità, ma nel tutelare il cuore dal vizio e la mente dall'errore» (Rousseau 2014, p. 95). Il Ginevrino vuole difendere Emilio da un eccesso di informazioni. Le consuetudini tipiche della società e i precetti insegnati a memoria rappresentano appunto l'utilizzo errato di un supplemento educativo, sempre seguendo il filo rosso della rilettura di Potestio: si tratta di abitudini e conoscenze che aiutano l'individuo a vivere in società ma non gli consentono di mostrare la propria natura originaria, tendente alla bontà d'animo.¹⁷

17. Le critiche di Rousseau a questo stile educativo non si esaurisce certo qui. L'autore si confronta anche con altri grandi pensatori, uno sopra tutti Locke: «Ragionare con i bambini era la grande massima di Locke ed è la più in voga attualmente, ma non mi sembra che il suo successo sia proprio tale da rafforzarne il credito» (Rousseau 2014, p. 88). Inoltre, la

L'identità del bambino si forma quindi attraverso esercizi e non grazie a precetti: l'insegnamento più grande di un buon *gouverneur* è quello di far apprendere a sopportare il dolore, la frustrazione, la fatica, facendone esperienza diretta, aiutando tuttavia il bambino a conseguire nuovi saperi. Un simile obiettivo non può certo essere raggiunto inchiodando il bambino a una sedia, facendogli imparare a memoria delle poesie oppure obbligandolo ad apprendere assiomi o concetti geometrici di cui non può avere una genuina cognizione (almeno fino a quando è così giovane). Giocando, muovendosi e anche rischiando di farsi male, Emilio acquisterà coscienza delle sue capacità fisiche e mentali. Le qualità intellettive verranno sviluppate, ma tramite esperienze pratiche: ad esempio, per spiegare cosa sia l'orientamento e quale sia la sua utilità, il *gouverneur* finge di perdersi con il ragazzino all'interno della foresta di Montmorency. La situazione, ovviamente, mette in allarme il giovane, che preoccupato e affamato, sotto la guida del *gouverneur*, applica delle semplici regole precedentemente riuscendo entrambi a tornare a casa per l'ora di pranzo. Nonostante la paura e la fame, il giovane riesce a trovare la soluzione al problema, gioendo del suo successo: «Tra gli uomini diversamente educati, difficilmente troverete un Ulisse» (ivi, p. 164).

È quindi la figura del *gouverneur* l'unica in grado di accompagnare il bambino verso l'età matura, dedicando la sua vita a questo scopo, facendogli da padre, maestro e confidente. Ritardando il suo ingresso in società si viene costruendo un individuo orientato all'autonomia, capace di riflettere, coerente con se stesso, che non teme gli altri e nemmeno si crede superiore a loro. Secondo Rousseau, questa sarebbe la via per la formazione di una corretta identità personale, libera dai vincoli e dalle trappole legati alla società. Successivamente Emilio imparerà un mestiere, preferibilmente umile, nel quale sia necessario usare le proprie mani, in modo da non dipendere da nessun altro, acquisendo così il gusto dell'indipendenza. Emilio allora entrerà in contatto con la società a tempo debito. Se ne deduce che Rousseau non vuole evitare tanto le relazioni sociali, quanto l'accettazione passiva di tali relazioni. Solo così l'individuo, se in possesso di queste due caratteristiche pienamente realizzate, è in grado di avere rapporti positivi con le altre persone, costruendo legami basati sulla naturale bontà d'animo, senza subire i condizionamenti sociali.

Tali relazioni sono basate secondo Rousseau sull'amore di sé che risulta essere legato alla bontà originaria dell'uomo. Potestio, trattando l'*amour de soi*, si esprime in questi termini: «la passione positiva che ci porta a ricono-

critica all'idea di educazione vigente nel Settecento filtra anche dalle pagine del *Contratto sociale*: «alla stessa maniera un precettore francese forma il suo allievo in modo che possa brillare un momento durante l'infanzia, e poi non esser nulla» (Rousseau 2018, p. 55).

scerci e ad amarci si trasforma anche in un sentimento di apertura e disponibilità verso le persone che possono favorire il nostro benessere» (Potestio 2013, p. 155). All'interno della società, anche questo nobile sentimento può degenerare. Infatti, un Emilio cresciuto e resosi cosciente della sua fortunata disposizione d'animo, potrà essere indotto a pensare «di arrogarsi il merito della sua felicità. Dirà a se stesso: “Io sono saggio e gli uomini sono stolti”. La pietà si muterà in disprezzo, la soddisfazione per il proprio stato accrescerà la sua stima di sé: sentendosi più felice di loro, si crederà più degno di esserlo» (Rousseau 2014, p. 328). A questo punto, secondo Rousseau, è molto alto il rischio di una perversione dei buoni sentimenti, facilitando l'accrescimento di ciò che è contrapposto all'amor di sé: l'amor proprio. Con esso, l'individuo non riesce a equilibrare i propri bisogni e tende a volere sempre di più. C'è di più: l'amor proprio è un prodotto dei legami istituiti dall'uomo e della sua stessa razionalità: «è la ragione a generare l'amor proprio ed è la riflessione a rafforzarlo; essa ripiega l'uomo su se stesso e lo separa da tutto ciò che lo mette a disagio e lo affligge» (Rousseau 2017a, p. 68). Se ogni persona genera e alimenta dentro sé l'amor proprio, allora non può formarsi né un uomo probò e disposto alla pietà verso gli altri né tanto meno una società egualitaria e giusta.

Costruendo questi legami, basati sui sentimenti più genuini, gli uomini possono mostrare la loro natura, rivelando il loro vero volto, quello in cui brilla il riverbero della luce divina che l'ha creato, costruendo così una società nuova, scevra dagli eccessi e dalle disuguaglianze.

5. Non per un principe

L'*Emilio* non è un trattato di pedagogia *tout court*; soprattutto non è un insieme di regole e di ricette; è, se vogliamo, qualcosa di più: è anche un romanzo e un'opera filosofica. La vita in campagna, la figura del *gouverneur* e persino Emilio stesso fanno parte di un mondo che nasce ed esiste solo nella mente dell'autore. Il caso particolare di un qualsiasi contemporaneo possiede ovviamente caratteristiche concrete alle quali Rousseau potrebbe rispondere, ma solo a livello teorico, senza poter dare una reale soluzione precisa che necessiterebbe invece di un intervento diretto da parte di un *gouverneur*. È il cuore filosofico dell'*Emilio* che deve essere compreso dal lettore e solo a quest'ultimo spetta il compito di applicare alcune delle idee suggerite nel libro alla propria situazione concreta. D'altra parte, il ruolo di padre può essere considerato, lo abbiamo visto, un “supplemento naturale” e quindi ognuno dovrebbe essere in grado di svolgere quel compito nel mi-

gliore dei modi, purché non si distacchi da un'educazione "negativa".

Esistono però altre ragioni che rendono impossibile svolgere il ruolo di padre. Nardi ripropone infatti un passaggio della lettera del 15 dicembre 1763 in cui si esplicita non solo il sollievo di Rousseau per la decisione del principe di Wurtemberg, ma anche la sua diffidenza verso la nobiltà, una classe sociale immersa nei vizi e nella ricchezza e quindi lontana dall'idea di uomo di natura: «ero lungi dal credere che nel nostro secolo potesse esistere un uomo come voi; e se anche ne avessi sospettato l'esistenza, mai avrei pensato di cercarlo tra gli appartenenti al vostro rango» (Nardi 1995b, p. 67). Difficile determinare quanto la risposta di Rousseau fosse un'abile mossa diplomatica o un'azione dettata da un vero sentimento di dispiacere per aver ferito il suo interlocutore. Resta però evidente, nella maggior parte delle lettere in cui si parla di educazione, un atteggiamento di presa di distanza da parte del Ginevrino, nonostante il principe cerchi «di presentarsi a Rousseau nella luce di un fedele discepolo, di adeguarsi alle sue direttive, riprendendone sempre le idee e talvolta addirittura le parole» (ivi, p. 65). L'entusiasmo del principe è però tradito, come sottolinea Nardi, dal fatto che il tema dell'educazione della figlia non viene toccato in tutte le lettere, bensì in poco più di un quarto della somma totale delle lettere scambiate tra i due. Dunque, se restano dei dubbi sulle reali intenzioni del principe, non ve ne sono riguardo alla convinzione di Rousseau sull'«impossibilità di realizzare un vero Emilio o una vera Sofia» (ivi, p. 63).

Grazie all'analisi di questa corrispondenza non è quindi possibile ritenere che anche chi mostra di aver apprezzato lo scritto rousseauiano abbia poi avuto la capacità di comprenderlo nelle sue molteplici sfaccettature. L'*Emilio* è un testo che più che mai si può fruire a diversi livelli di complessità.

Le opere e la vita si fondono assieme, rendendo difficile al lettore separarle definitivamente, decidere dove finisce il filosofo Rousseau e inizia l'uomo Jean-Jacques. L'*Emilio* è certamente un'opera scritta per una serie di lettori, eppure la figura del *gouverneur* e dello scrittore stesso tendono a sovrapporsi, quasi volendo curare i disagi della vita reale con l'atto creativo dello scrivere.

In ultima analisi, la motivazione per cui l'*Emilio* è allo stesso tempo un'opera per molti e per pochi è connessa a mio avviso da un lato alla volontà dell'autore di pubblicare e dunque di diffondere la sua opera, intrisa essa stessa di antinomie difficili da sciogliere, ma dall'altro alla difficoltà insita nell'illustrare una proposta educativa fondata su di una certa idea di uomo (e di donna).

Vorrei però ricordare un altro tipo di incomprensione, non meno invalidante per ciò che riguarda una lettura dell'*Emilio* scevra da pregiudizi: l'incapacità di distinguere tra finzione e realtà, tra letteratura e vita di tutti i

giorni. Questo è l'errore principale commesso da chi si lascia trasportare dall'*Emilio*: l'entusiasmo porta alcuni lettori a cercare Emilio nel proprio figlio. È invece il concetto filosofico di identità che sottende, pur nelle sue antinomie e nei suoi paradossi,¹⁸ tutto lo scritto. Si tratta ovviamente di un'idea, ma la pedagogia non è solo teoria, è anche prassi nelle circostanze contraddittorie di un'esistenza.

Ogni esistenza individuale ha le sue particolari caratteristiche, i suoi sentieri, i suoi itinerari, tra fortuna e sfortuna, tra dati concreti e condizionamenti fattuali: non ha senso rivolgersi all'*Emilio* nella speranza di trovare la soluzione definitiva, il metodo perfetto di una buona educazione. Il Ginevrino vuole indicare ai suoi lettori (ma anzitutto, forse, a se stesso) una destinazione possibile in quel mondo virtuale che ha costruito (e decostruito). Il percorso che porta concretamente alla formazione dell'individuo, invece, spetta alle singole persone. Senza dimenticare che Emilio resta legato a una realtà immaginata dal Ginevrino il quale, probabilmente, è anche lui alla ricerca di se stesso nel mentre disegna la vita di un altro sulla carta e, per questo motivo, è possibile domandarsi se l'*Emilio* sia un'opera scritta per l'autore soltanto. Per Rousseau, l'identità individuale sembrerebbe essere un concetto filosofico che, tuttavia, si interiorizza con la pratica e che necessita di essere vissuto ogni giorno, facendo i conti con le difficoltà dell'esistenza. Comprenderlo farebbe, forse, diventare l'*Emilio* un'opera *per tutti*.

Testi citati

- Becchi E. (2009), *Otto papà illuminati*, in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 319-360.
- Becchi E. (2014), *Natura e educazione: i tre grandi testi degli anni Sessanta e oltre*, in Bertagna G. (a cura di), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, Brescia, La Scuola, pp. 67-81.
- Cambi F. (2011), *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*, Genova, Il Melangolo.
- Dewey J. (2008), *Democrazia e educazione*, trad. it. Milano, Sansoni (ed. orig. 1916).
- Ferrari M. (2001), *Influenze di Rousseau nella storia dell'educazione*, in «La Scuola classica di Cremona», pp. 177-191.
- Ferrari M. (2013), *Il precettore e/o il gouverneur dei principi bambini nella Francia Sei-Settecento. Questioni di potere e rapporti di forza*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» 20, pp. 105-122.

18. A questo proposito cfr. Nardi 1995a.

- Nardi E. (1995a), *Emilio, o del paradosso*, in Rousseau J.-J., *Emilio o dell'educazione*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, pp. VII-XXXVII.
- Nardi E. (1995b), *Rousseau contraddice Jean-Jacques*, in «Cadmò», 7, pp. 63-69.
- Nardi E. (2005), *Oltre l'Emilio. Scritti di Rousseau sull'educazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Orsenigo J. (2012), *Come finisce davvero l'educazione? Riflessioni pedagogiche su due romanzi di Jean-Jacques Rousseau* in «Formazione lavoro persona», 6, pp. 19-32, <http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/434/60549.pdf>
- Piseri F. (2013), *Governatori e "magistri a schola" nelle corti sforzesche. Un primo approccio prosopografico*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 20, pp. 41-54.
- Potestio A. (2011), *Il lavoro e l'educazione in Rousseau*, in «Cqia rivista» 2, pp. 44-60, <http://wwwdata.unibg.it/dati/bacheca/434/48953.pdf>.
- Potestio A. (2013), *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, Brescia, La Scuola.
- Rousseau J.-J. (1992), *Emilio e Sofia o i Solitari*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1780).
- Rousseau J.-J. (2010), *Le confessioni*, trad. it. Milano, Mondadori (ed. orig. 1782-1789).
- Rousseau J.-J. (2014), *Emilio*, trad. it. Torino, Mondadori (ed. orig. 1762).
- Rousseau J.-J. (2017a), *Discorso sulla disuguaglianza*, trad. it. Roma-Bari, Laterza (ed. orig. 1755).
- Rousseau (2017b), *Le passeggiate del sognatore solitario*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1782).
- Rousseau J.-J. (2018), *Il contratto sociale*, trad. it. Milano, Mursia (ed. orig. 1762).
- Sani F. (2017), *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*, Brescia, ELS La Scuola.
- Starobinski J. (1982), *La trasparenza e l'ostacolo. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1971).

Battaglie magistrali: la costruzione dell'identità professionale dei maestri italiani nel primo Novecento

di *Giulia Bianchi Arrigoni*

«Quello elementare e popolare è indubbiamente il settore dell'istruzione nazionale più indagato dagli storici» (Sani 2003, p. 3). Negli ultimi sessant'anni, in Italia, sono stati infatti moltissimi i filoni d'indagine sulla scuola, su insegnanti e insegnamento, sulle «modalità di reclutamento e della formazione culturale e professionale, delle forme associative professionali e sindacali» (ivi, pp. 3-4). Il mio intento, in questa sede sarà soprattutto quello di capire quali fattori contribuirono alla nascita dell'identità professionale dei maestri italiani; ma, prima di parlare di questa professione, vorrei domandarmi: chi sono i maestri? che storia hanno?

Forse, inizialmente, neanche i maestri avrebbero saputo rispondere a tale apparentemente semplice domanda. Ed è forse da qui che parte la questione dell'identità professionale, è forse da qui che si iniziò a parlare e si iniziò a lottare per conquistare una specifica identità professionale. In quali luoghi è nata la “coscienza di classe” dei maestri elementari italiani? Quali strumenti hanno favorito la consapevolezza dell'identità professionale magistrale?

Nelle pagine seguenti vorrei, non ultimo, analizzare la differenza tra mestiere agito nella pratica e professione intesa in senso identitario, parlando del ruolo che svolse l'associazionismo magistrale e dell'importanza che ebbero le riviste pedagogiche al riguardo. Mi soffermerò, infine, sul periodico «Battaglie magistrali» di Pavia, che ritengo rappresenti un ottimo e poco studiato esempio di rivista pedagogica di inizio Novecento.

1. La formazione dei maestri fra Ottocento e Novecento

La scuola normale, secondo Giorgio Chiosso, «rappresenta [...] uno dei passaggi obbligati per cogliere la transizione verso la moderna professione magistrale» (Chiosso 2009, p. 426). Da qui «uscirono le prime generazioni

di maestri e maestre patentati in modo regolare che andarono a costruire le *élites* magistrali intorno a cui andò a poco a poco definendo il profilo dell'insegnante elementare» (ivi, p. 428). La legge Casati del 13 novembre 1859 prevedeva, riguardo alla formazione degli insegnanti del grado primario, l'obbligo di frequentare tali scuole, della durata di tre anni, a cui accedevano i maschi all'età di 16 anni e le femmine all'età di 15 anni; frequentando i primi due anni si otteneva la patente di grado inferiore, che abilitava all'insegnamento nel corso inferiore della scuola elementare (prima e seconda classe), mentre, frequentando l'intero corso, si acquisiva la patente di grado superiore per insegnare in tutte le classi. La legge Casati aveva ripreso la legge del 1858 firmata dal ministro Lanza, in cui si istituivano le scuole normali, a loro volta ispirate alle scuole di metodo avviate in Lombardia all'inizio del secolo. I programmi, approvati dal ministro De Sanctis, «assicuravano al futuro maestro una cultura generale di livello elementare e una formazione pedagogica più attenta alle regole proprie della professione, che volta a sollecitare una riflessione sull'educazione» (Ghizzoni 2009, p. 458). Era più che altro una formazione orientata all'acquisizione, da parte del futuro insegnante, di comportamenti morali e sociali: «egli era chiamato a radicare fra il popolo i valori morali e civili sulla base dei quali si voleva costruire la nazione e a promuovere l'unificazione linguistica del paese» (Ghizzoni 2003, pp. 24-25); l'insegnante doveva dunque essere principalmente esempio. Ciò che però mi sembra importante sottolineare è che:

La Legge Organica Casati [...] prevedeva per la formazione iniziale dei maestri le "Scuole Normali" [...] triennali: è notevole che la normativa che le riguardava fosse inserita entro lo stesso titolo della Scuola Primaria, di fatto non conferendo ad esse un vero e proprio carattere di secondarietà. [...] Comunque la si guardi [...] il considerare la formazione dell'insegnante primario come "un caso a parte" [...] risulta essere un dato di fatto (Blezza 2007, p. 34).

Neanche qualche anno dopo (nel 1867, con un testo programmatico di Michele Coppino) si riuscì ad assicurare uno statuto scientificamente più elevato alla pedagogia e a qualificare maggiormente la scuola normale, non ancora considerata però istituto di istruzione secondaria.

Dopo l'Unità d'Italia, il più importante problema da affrontare fu assicurare, in tempi brevi, il necessario numero di insegnanti sul territorio nazionale, per diffondere l'istruzione primaria; il secondo problema fu quello di reperire «una classe magistrale affidabile sotto il profilo culturale e professionale» (Ghizzoni 2009, p. 460), questione che si cercò di affrontare

con l'istituzione di scuole magistrali e organizzando conferenze su tutto il territorio nazionale (Ghizzoni 2003, p. 29).

Trascorsi dieci anni dall'Unificazione, la situazione non mutò: l'effetto del «reclutare in poco tempo gli insegnanti per le scuole elementari» andò «a scapito però del bagaglio culturale e dell'addestramento didattico dei maestri» (Ghizzoni 2009, p. 463) e «l'eterogeneità dei percorsi formativi seguiti» da essi ebbe «effetti deleteri sulla qualità del loro insegnamento» (Ghizzoni 2003, p. 31). Altro problema che andò delineandosi riguardava la scarsa tutela giuridica ed economica di cui godeva la classe magistrale: la legge Casati aveva conferito ampi poteri e molta discrezionalità alle amministrazioni comunali per la recluta e il licenziamento dei docenti elementari, curandosi inoltre poco dei loro bisogni, specialmente sotto l'aspetto stipendiale.

Un decisivo passo avanti per il miglioramento delle condizioni giuridiche ed economiche dei maestri e della loro preparazioni professionale si ebbe intorno al 1880: negli anni della Sinistra storica, caratterizzati da «una visione fiduciosa nel sapere» e dall'influenza della pedagogia positivista, i maestri divennero davvero i protagonisti dell'opera di nazionalizzazione delle masse (Ghizzoni 2009, p. 469), per cui maggiore attenzione venne rivolta alla loro preparazione professionale e culturale, anche attraverso l'istituzione di un corso preparatorio per colmare «la lacuna temporale che separava» la fine del corso elementare e l'ingresso degli aspiranti docenti alla scuola normale (Ghizzoni 2003, p. 44). Emerge, in questi anni, la volontà della classe politica di rendere effettivamente la scuola normale un istituto di istruzione secondaria, ampliandone i programmi e modificandone l'impostazione culturale, sino ad allora troppo dogmatica e scarsamente pratica. Grande prestigio tornarono ad avere le conferenze pedagogiche per consolidare, diffondere e rinnovare la scuola, accanto alla diffusione dell'editoria e della stampa scolastica che, come le conferenze, «coinvolgevano l'insegnante in dibattiti di ampio respiro» (ivi, p. 49), rendendolo un protagonista attivo e non più un esecutore passivo della scena educativa ed emancipandolo progressivamente dalle «tradizioni educative locali» (*ibidem*). Le riviste educative che nacquero e si moltiplicarono alla fine dell'Ottocento furono anche organi propulsori della nascita delle associazioni professionali nazionale dei maestri, sino alla fondazione dell'Unione magistrale nazionale, nel 1901.

Nei primissimi anni del Novecento si era di certo compiuto un notevole passo avanti riguardo alle condizioni del maestro, ora «più preparato e motivato» (ivi, p. 62), ma quei mali antichi che li avevano afflitti all'indomani dell'Unità d'Italia non erano stati del tutto debellati, come denunciavano ancora gli ispettori e le riviste didattiche, che si facevano interpreti e portavoce delle rivendicazioni della classe magistrale (ivi, p. 54). Le numerose proposte e

i tanti progetti di riforma della scuola normale, in realtà, si attuarono solo parzialmente, non soddisfacendo così, ancora, le esigenze culturali e formative dei maestri italiani (Di Pol 2014, p. 21).

È interessante notare, in questi anni, che il processo di “femminilizzazione del corpo docente”¹ contribuì in modo significativo a mutare la fisionomia della classe magistrale: mentre l’uomo si allontanava dalla scuola a causa soprattutto della scarsa retribuzione e dello scarso riconoscimento sociale, la donna vedeva, nella carriera magistrale, l’occasione per emanciparsi, in una realtà che le impediva di realizzarsi professionalmente (Ghizzoni 2003, pp. 56-61).

La fisionomia e l’identità del maestro italiano vennero definendosi, come si diceva, anche attraverso la nascita dell’Unione magistrale nazionale, fondata nel 1901 da Luigi Credaro, una sorta di «partito della scuola» che si occupava della difesa dei diritti degli insegnanti, all’interno di un più ampio progetto di riforma dell’istruzione (ivi, p. 64).

Con il regio decreto 19 gennaio 1905 n. 29 venne istituito un corso di perfezionamento in tutte le università del Regno, della durata di due anni, a cui potevano accedere i licenziati della scuola normale. Noto come “scuola pedagogica”, esso riscosse un notevole successo: l’elevato numero di iscrizioni indicava la volontà della classe magistrale di migliorare la propria preparazione, perfezionandone la cultura e aggiornandone la professione (ivi, pp. 65-66).

Con la legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, le scuole elementari furono statalizzate, ad eccezione degli istituti primari dei comuni capoluogo di provincia e di circondario (ivi, p. 71).

Il primo conflitto mondiale riportò l’attenzione sui maestri: essi dovevano formare le coscienze, dovevano educare la nazione per far rinascere il Paese; bisognerà però attendere la riforma Gentile, tra 1922 e il 1923, per assistere a un importante cambiamento della concezione della figura del maestro, una concezione più elitaria: la scuola normale venne sostituita dall’istituto magistrale, di dichiarato impianto umanistico, composto da un corso inferiore della durata di quattro anni e da uno superiore della durata di tre anni.

2. Mestiere/professione/semiprofessione e identità professionale

Scrivono Egle Becchi e Monica Ferrari:

1. Su questi aspetti si veda Virtuani *infra*.

Ci è sembrato essenziale [...] riflettere, con sensibilità pedagogica, sulla formazione “alle” professioni, studiando i modi con cui tali “modelli” si costituiscono e variano nel tempo, intrecciandosi con “credenze” e bisogni sociali, oltre che con l’insieme di condizionamenti prodotti dalle istituzioni educative. [...] E ancora, a monte, come [...] si può parlare in modo univoco di “professione”? [...] Non esiste forse anche una storia di formazione [...] “delle” professioni che merita di essere indagata? (Becchi-Ferrari 2009, p. 9).

«Il tema della trasmissione dei saperi in specifici universi professionali è oggi al centro di studi e ricerche a livello nazionale e internazionale» (Ferrari-Fumi-Morandi 2016, p. 7), supportata, in una prospettiva di storia pedagogica, da sette volumi dedicati al tema del divenire professionale, nati dal ciclo di seminari «Formare alle professioni», tenuti a Pavia da studiosi di diverse discipline e sedi universitarie.

Quanto all’identità professionale dei maestri italiani, è difficile stabilirne con certezza l’origine, tra Sette e Ottocento; più facile pensare, grazie alle numerose testimonianze, che l’identità professionale magistrale nacque dopo l’Unità in seguito ad alcuni interventi istituzionali e conseguentemente al risveglio delle coscienze degli stessi maestri. Due fattori dunque, uno esterno uno interno. In questa sede non vorrei occuparmi dei dispositivi normativi e delle riforme (di cui ho accennato brevemente nel precedente capitolo), che sicuramente, se pur a fatica, contribuirono a rendere lo *status* del maestro più elevato. Per rispondere alle domanda che mi sono posta in apertura, ossia in quali luoghi è nata una coscienza di classe magistrale e quali strumenti hanno favorito la consapevolezza dei maestri di una propria identità professionale, vorrei invece soffermarmi sul ruolo che l’associazionismo magistrale e le riviste pedagogiche, e le loro redazioni, ebbero nella costruzione dell’identità professionale dei maestri italiani; per questo riprenderei la definizione utilizzata dal vocabolario della lingua italiana *Devoto-Oli*, in cui per professione si intende, tra l’altro, la «dichiarazione pubblica di un sentimento, di appartenenza ad un’ideologia» (Becchi-Ferrari 2009, p. 10). In un certo senso anche il riconoscersi appartenenti a una medesima categoria, che si distingue per

una competenza specialistica, acquisita in un itinerario di insegnamento/apprendimento più o meno formale e organizzato, generalmente controllato, costruito secondo piani più o meno rigidi avvalendosi di trasmissioni autodidattiche e assimilando un *corpus* tradizionale ma anche aggiornato e autoprodotta di conoscenze (ivi, p. 11).

Almeno per tutto il primo cinquantennio unitario è difficile parlare di professione magistrale; sarebbe più opportuno forse definirla un mestiere o

una “semiprofessione”, non rispondendo «appieno ai requisiti, soprattutto quello di un curriculum prolungato, dell’acculturazione in saperi sistematici e altamente formalizzati» (ivi, p. 16) finalizzato all’acquisizione di conoscenze e competenze professionali specifiche e spendibili (ivi, p. 17).

La storia dell’itinerario formativo dei maestri italiani è assai recente: le scuole normali, i luoghi deputati alla formazione dei maestri elementari, «erano state formalizzate definitivamente nel Regno di Sardegna solo nel 1858» (Morandi 2014, p. 33) e, per troppo tempo, non giustamente riconosciute per la loro valenza pedagogica e sociale a differenza del più prestigioso liceo, tempio per eccellenza del sapere e luogo di formazione della futura classe dirigente (ivi, p. 34). L’itinerario formativo dei maestri era, inoltre, tutt’altro che sistematico: intrecciato spesso con altre attività, coincideva essenzialmente con l’acquisizione di comportamenti sociali e morali (Ghizzoni 2003, p. 27); inoltre, non tutti i maestri erano patentati, come denunciato dalle relazioni degli ispettori. Mancavano persino le scuole normali, problema che si cercò di affrontare istituendo scuole magistrali non governative e organizzando conferenze pedagogiche. Come denunciava nel 1864 Giovanni Scavia, ispettore delle scuole normali:

vi hanno dunque presentemente Scuole normali governative, scuole pareggiate alle normali, Scuole magistrali annuali, e Scuole o Conferenze magistrali di minor durata. [...] Quindi alcuni maestri si approvano dopo due anni di studio, altri dopo una scuola di due o tre mesi. Qui gli esami sono serj ed abbastanza difficili, là si danno con leggerezza e somma facilità. Taluno è approvato maestro superiore in una città, che in un’altra si approverebbe a mala pena con grado inferiore. Tal altro ottiene la patente di maestro elementare, che appena potrebbe ammettersi al 1° corso in una Scuola normale (ivi, pp. 29-30).

«L’eterogeneità dei percorsi formativi» e «il diverso livello qualitativo degli studi compiuti» caratterizzavano la formazione dei docenti delle scuole elementari italiane (ivi, p. 29), destando non poche preoccupazioni per gli effetti che potevano avere sull’insegnamento. «L’attività magistrale», scrive Chiosso, appariva più come «un “mestiere” dai molti tratti provvisori, [...] lontana [...] dalle più nobili e redditizie libere professioni» (Chiosso 2009, p. 422), come testimonia una relazione cremonese del 1862, che descrivevano l’insegnamento nelle scuole elementari «languido, manchevole, monotono, limitato per lo più a esercizi mnemonici, senza risultato per lo sviluppo della riflessione e del raziocinio degli alunni» (Morandi 2014, p. 34).

Consapevoli della loro scarsa preparazione, i maestri percepivano inoltre la scarsa considerazione sociale di cui godeva la loro professione; inoltre, i salari

bassissimi li costringevano a svolgere altri lavori per poter sopravvivere.

Com'era possibile riconoscersi in una professione così scarsamente considerata? Com'era possibile definirsi “professionisti”, se così poco preparati?

Si è visto che, con la salita al potere della Sinistra storica, furono messi a punto diversi provvedimenti volti a migliorare le condizioni dei maestri italiani, tentando di colmare le lacune lasciate dalla legge Casati e innalzando la scuola normale a istituto di istruzione secondaria, ampliandone i programmi e modificandone l'impostazione culturale (Ghizzoni 2003, pp. 42-45). Lo sforzo compiuto dai governi per garantire un percorso di formazione coerente, univoco e ben organizzato, volto a preparare i maestri in modo specifico (Chiosso 2009, p. 421), giocò indubbiamente un ruolo importante nella costruzione dell'identità professionale degli insegnanti italiani; anche Luigi Credaro, ministro della Pubblica istruzione dal 1910, sostenne un tipo di preparazione meno tecnica e più culturale per i maestri italiani, istituendo corsi magistrali (Di Pol 2014, p. 24) a cui potevano accedere anche i diplomati del ginnasio. Si diffuse una concezione umanistica della pedagogia: la preparazione dell'insegnante e la sua professionalità sarebbero derivate non da «formule didattiche pensate a freddo», ma dalle esperienze concrete che l'insegnante viveva nella classe assegnatagli (ivi, p. 23), e dunque le conoscenze teoriche acquisite all'interno dei percorsi formativi istituzionalizzati dovevano essere esercitate e affinate attraverso la pratica (cfr. Ferraresi-Visioli 2012).

Entro la lasca ma performante etichetta di “saperi” sta quindi anche e soprattutto un universo di esperienze e sensibilità, quasi mai trasmissibili nei luoghi istituzionali della scuola e dell'acculturazione, secondo i percorsi tradizionali della didattica formale. Un *learning by doing* e insieme *by contact* [... da cui nasce] una serie di regole non scritte, ma senza dubbio inscritte profondamente nell'identità professionale degli operatori e nella loro competenza (Ferrari-Fumi-Morandi 2016, p. 20).

Inoltre, la formazione iniziale del maestro è da intendersi come una fase fondamentale ma, appunto, iniziale, strutturata e pensata in vista di una formazione continua, che prosegue durante la vita lavorativa.

A risvegliare ancora di più le coscienze furono le associazioni di categoria e la stampa scolastica: attraverso le società professionali e i giornali, i maestri poterono rivendicare «un riconoscimento pubblico» (Becchi-Ferrari 2009, p. 13) e non solo; le redazioni delle riviste pedagogiche divennero i “luoghi” in cui condividere esperienze, in cui confrontarsi, i “luoghi” in cui nacque quel senso di appartenenza a una categoria professionale.

A fine Ottocento il [loro] *status* appare [...] definito sotto numerosi aspetti: un proprio percorso di formazione, alcune tutele e provvidenze, un certo prestigio sul piano del riconoscimento sociale, un senso di appartenenza professionale che si manifesta mediante forme mutualistiche e associative, una strumentazione culturale specifica messa a punto dalle stesse *élites* professionali (Chiosso 2009, p. 422).

3. Associazionismo magistrale

I primi “luoghi” in cui si rafforzò la coscienza di classe magistrale furono dunque, probabilmente, le associazioni: come scrive Carla Ghizzoni, «la nascita dell’Unione Magistrale Nazionale (U.M.N.) nel 1901 rappresentava l’esito del processo di affermazione di una identità nazionale del maestro italiano iniziato nell’ultimo ventennio del secolo» (Ghizzoni 2003, p. 63).

Ma cosa significa “affermazione di una identità”? Per quanto riguarda gli insegnanti del primo Novecento, è necessario sottolineare il cambiamento profondo del modo di concepire la professione magistrale, che non poteva più essere vista come semplice “missione”. Possiamo quindi affermare che la presa di coscienza di un’identità specifica fu conseguenza del riconoscimento, da parte dei maestri, di essere in qualche modo dei “professionisti dell’educazione”, ossia esercitanti una determinata professione, seppur speciale, che necessitava di una formazione specifica (ivi, p. 78).

Se inizialmente la categoria degli insegnanti si concepiva come «forza subalterna» (ivi, p. 64), che necessitava ancora della tutela di una forza esterna come lo Stato per difendere i propri diritti e i propri interessi, successivamente e progressivamente, forse a causa del diffuso malcontento generato dall’insuccesso di riforme e provvedimenti, abbandonò tale tendenza; furono proprio queste nuove associazioni a suggerire metodi e a consigliare strumenti efficaci per rivendicare diritti e riconoscimento sociale.

Ma cosa suscitò questo risveglio delle coscienze? Sicuramente i luoghi dell’associazionismo magistrale, oltre a dar voce alle esigenze degli insegnanti, resero i maestri consapevoli di essere protagonisti della scena educativa italiana: non come “missionari formatori di coscienze”, il cui unico compito era quello di essere esempio morale, “modello ideale” «chiamato a radicare fra il popolo i valori morali e civili sulla base dei quali si voleva costruire la nazione» (ivi, pp. 24-25), bensì come soggetto attivo, libero e responsabile, un professionista autonomo con «diritti, e non solo doveri, connessi alla [...] professione» svolta (ivi, p. 78). Il risveglio delle coscienze portò così a un significativo miglioramento culturale e professionale dei docenti (ivi, p. 47).

La storia dell’associazionismo magistrale ci consente anche di conoscere

la fisionomia del maestro italiano: come detto all'inizio, i "mali" di cui soffrivano i maestri italiani tra Ottocento e inizi Novecento erano: «precarietà giuridica e economica, preparazione professionale e culturale lacunosa, scarsa considerazione sociale» (Ghizzoni 2009, p. 476). Ma chi era il maestro elementare? Chi svolgeva questa professione? Inizialmente la classe magistrale era costituita maggiormente da persone di sesso maschile; intorno al 1900 invece la percentuale delle maestre crebbe, sino a sfiorare il 70% (ivi, p. 479). Come scrive Carla Ghizzoni, furono diverse le ragioni che portarono al significativo incremento del numero di insegnanti donne, fra cui l'immagine della scuola come «luogo e simbolo dell'emancipazione» e come «unica possibilità reale, concreta, di massa per ottenere impiego» (ivi, pp. 478-479); se da una parte «il modesto stipendio disincentivava gli uomini dal dedicarsi alla carriera magistrale», dall'altro le donne vedevano in questo impiego una concreta possibilità «per conquistare una presenza qualificata nel mondo professionale» (ivi, p. 479).² Spesso retribuite con salari più bassi, le maestre però contribuirono ugualmente alla costruzione dell'identità professionale dei maestri italiani, animando il movimento magistrale (Ghizzoni 2003, p. 61).

Dal 1901, l'Unione magistrale nazionale rivendicava, a fianco delle forze progressiste, una scuola di tipo laico e popolare (Ghizzoni 2009, pp. 481-484) e questo causò una prima scissione all'interno dall'organizzazione e portò i maestri cattolici a fondare un'altra associazione, la "Niccolò Tommaseo". Nata nel 1906, la "Tommaseo" svolse la sua attività sostenendo principalmente le componenti più svantaggiate della categoria: donne e maestri delle scuole rurali. La storia di queste organizzazioni ci mostra un quadro estremamente variegato dei docenti della scuola italiana, con maestri e maestre, laici e cattolici, di città e di campagna, e insieme ci offre un'idea del contributo che essi diedero al «graduale configurarsi "nazionale" della fisionomia» (Ghizzoni 2003, p. 61) e dell'identità professionale magistrale.

Fu fondamentale per la formazione di un'associazione professionale nazionale il contributo che diedero anche le riviste scolastiche, «dirette molte volte da [...] maestri» animati dalla «convincione che la moderna riflessione pedagogica potesse portare finalmente la scuola ad essere luogo della formazione dell'identità nazionale», promuovendo «un modello educativo-scolastico che contribuì a emancipare progressivamente i maestri dalle tradizioni educative locali» (ivi, p. 49).

2. Per un'indagine su come oggi le professoresse vivono la loro esperienza lavorativa cfr. ancora Virtuani *infra*.

4. Le riviste pedagogiche: cooperazionismo per la costruzione dell'identità professionale

Pubblicate non solo per scopi didattici, le riviste pedagogiche si diffusero in Italia dalla seconda metà dell'Ottocento fino ai primi anni del Novecento, non solo nelle grandi città ma anche in cittadine di medie e piccole dimensioni (Chiosso 2009, p. 439). Tali riviste ebbero, fra Ottocento e Novecento, un ruolo chiave nella costruzione e nel consolidamento dell'identità professionale dei maestri italiani e divennero i mezzi attraverso cui le associazioni magistrali si esprimevano per rivendicare o difendere gli interessi degli insegnanti (Chiosso 2008, p. 258); oggi, per noi, esse rappresentano fonti preziose che custodiscono la storia lunga e difficile della professione magistrale.

Secondo Carla Ghizzoni, le riviste pedagogiche promossero un associazionismo di tipo professionale dei maestri italiani (Ghizzoni 2003, p. 50) e, come ci ricorda Giorgio Chiosso, «nel momento in cui il maestro avvertiva l'esigenza di comunicare mediante lo scritto ad altri la propria esperienza, egli esprimeva un livello di autoconsapevolezza professionale che superava la dimensione individualistica del suo lavoro di insegnante» (Chiosso 2009, p. 440): i fogli magistrali non contenevano solo articoli sulla didattica ma furono, soprattutto, i custodi della presa di coscienza da parte dei maestri dell'appartenenza a una particolare categoria professionale e sociale: «furono questi – aggiunge Chiosso – i primi segnali di una professione non più vissuta individualmente, ma che cominciava a essere concepita anche come un'esperienza socializzata e fornita di una sua specificità» (*ibidem*).

Sempre Chiosso ci parla di una categoria magistrale che, a partire dalla fine dell'Ottocento, ebbe una propria specifica fisionomia, più definita nel suo progressivo specializzarsi; se i fogli magistrali avevano avuto il merito di invitare a riflettere sulla professionalità e sulla professione dei docenti, il passo successivo fu quello caratterizzato dall'associazionismo magistrale, che si diffuse in larga parte agli inizi del Novecento e dove i maestri non si limitavano a riflettere, ma si “riconoscevano” come parte di una specifica categoria di professionisti. Si assiste dunque a un processo che potremmo definire di «individuazione professionale» (Ferrari-Ledda 2011, p. 23).

Tutto nacque con le riviste, dove i principali esponenti della cultura pedagogica, insieme a editori, maestri, direttori e ispettori cominciarono a mettere in luce l'importante questione della professionalità del maestro, della sua formazione e della sua cultura personale e a riflettere sulle «modalità specifiche di costruire itinerari formativi, attraverso istituzioni, pratiche educative, strategie didattiche, mosse pedagogiche dichiarate e/o non

consapevoli, prestando attenzione al divenire delle competenze di maestri e professori» (Becchi-Ferrari 2009, p. 9).

L'itinerario di riflessione sull'identità professionale dei maestri italiani, a partire dalla stampa scolastica di fine Ottocento e inizio Novecento, è un terreno ancora poco esplorato: un contributo significativo viene dato al riguardo proprio da Giorgio Chiosso. Egli ebbe il merito di ampliare gli orizzonti di ricerca intorno alla formazione dei docenti d'Italia, troppo spesso interessata al solo livello giuridico e amministrativo e poco attenta agli strumenti della didattica vera e propria e di una certa cultura della scuola, diffusi attraverso una serie precisa di canali d'informazione. Come già affermato precedentemente, le riviste pedagogiche sono ricche di spunti di riflessione intorno a questioni didattiche che meriterebbero ulteriori approfondimenti, ma di cui, in questa sede, non intendo occuparmi. Piuttosto vorrei volgere la mia attenzione a una vera "impresa editoriale", così mi piace chiamarla, del territorio pavese: parlo della rivista «Battaglie magistrali», utile per approfondire ulteriormente la questione della costruzione dell'identità professionale dei maestri italiani di fine Ottocento e inizio Novecento.

5. «Battaglie magistrali»

La rivista pedagogica pavese «Battaglie magistrali», voce dei maestri della provincia di Pavia, anch'essi impegnati nella conquista e nella difesa di una propria identità professionale, fu edita dalla Tipografia popolare di Pavia e diretta dal 1920 sino al 1925 (anno in cui la rivista fu chiusa per decreto prefettizio) da Raffaele Ravetta. Il nome stesso della rivista appare emblematico: quella che i maestri elementari dovettero affrontare fu una vera e propria battaglia per la conquista di uno *status* sociale e professionale e per il miglioramento delle condizioni economiche. Come tutte le pubblicazioni scolastiche della fine dell'Ottocento e dell'inizio del Novecento, essa aveva «scopi principalmente didattici» (Chiosso 2008, p. 258) e promuoveva una progressiva autonomia dei maestri, migliorandone le condizioni economiche e professionali (Chiosso 1992).

Ricominciando, Verso le nuove conquiste, Per una grande conquista, Per l'unità della classe sono solo alcuni dei titoli degli articoli che occupano le prime pagine dei numeri della rivista. Moniti, incoraggiamenti, esclamazioni: «Battaglie magistrali» rappresenta a tutti gli effetti quel mezzo attraverso cui i maestri costruivano, combattevano e difendevano la propria identità professionale, ancora così scarsamente riconosciuta dal punto di vista sociale, economico e giuridico.

Per entrare nello specifico, partirei dal primo numero della rivista, che sostitui «La Voce dei maestri». Si legge: «Alcuni mesi or sono “La Voce dei maestri”, Bollettino della nostra Federazione Magistrale, dovette, per molteplici ragioni, sospendere le pubblicazioni. Ora riprendiamo il cammino con rinnovato ardore». «“Battaglie Magistrali” [...] è il vostro giornale; [...] valido difensore della causa della scuola e dei maestri [...]: altre vivaci lotte dovremo sostenere: alla scuola, alla classe magistrale deve la Società assegnare il primato che le spetta di diritto». È chiaro il messaggio: tutti i maestri sono chiamati a sostenere la battaglia più importante, quella per il riconoscimento di un’identità professionale forte, della loro professione, a cui la società deve riconoscere valore. «Altre conquiste dovranno coronare l’edificio che abbiamo costruito»; «dalle conquiste passate a quelle future [...]. Conquiste economiche, e conquiste giuridiche, conquiste morali», aggiunge Luigi Fasolo nello stesso numero, in un articolo dal titolo *Verso le nuove conquiste*. Fasolo, in quegli anni consigliere dell’Unione magistrale nazionale per la Lombardia, fu «attivo su vari fronti della vita scolastica, dal mondo associativo magistrale a quello editoriale e pubblicistico» (Lombardi 2013). La sua firma conferì notevole importanza al periodico, che divenne bandiera e punto di riferimento dei maestri pavesi.

Sempre sul primo numero della rivista, la rubrica «Spunti Polemici» ospita un titolo significativo: *Coscienza di... classe...?*; nel pezzo si parla di coloro che, pur non essendo “organizzati”, godono di tutti i privilegi dovuti ai successi ottenuti dalla battaglia delle associazioni magistrali: «i nostri avversari sono quei maestri che, sfruttando il lavoro degli organizzati, se ne stanno a casa quando gli altri si adunano, sono quelli che non danno né un centesimo né un briciolo di solidarietà per la lotta comune». L’importanza di vivere la professione come «esperienza socializzata» e non più individualmente (Chiosso 2009, p. 440), di essere parte di un’associazione che difenda idee e programmi, che porti avanti giuste cause» e che sventoli «la bandiera di classe» anche attraverso le pagine dei periodici magistrali è il messaggio che ricorre più spesso all’interno di «Battaglie Magistrali».

Nel terzo numero della rivista, in data 28 gennaio 1920, Mario Cantù, consigliere provinciale scolastico, si rivolge a tutti coloro che hanno «la coscienza di valere», rivendicando l’alto valore sociale che il maestro ricopre all’interno della società; «l’arte dell’educazione e della scuola è una delle arti belle», prosegue Giovanni Azzali nella pagina seguente e, nel numero del 30 novembre 1920 scrive ancora che «nessuna scienza è tanto aristocratica, quanto la pedagogia».

Il 12 febbraio 1920 esce il quarto numero di «Battaglie Magistrali» e, in prima pagina, compare un articolo dal titolo *In marcia!*, scritto da Mario Cantù, il quale rinnova l’invito a proseguire il cammino verso nuove con-

quiste da parte dei maestri italiani, riuniti sotto molteplici forme associative.

Alla fine del 1920 Ravetta sostituì alla direzione Giuseppe Morandi e nel numero tre del 17 febbraio 1921 si parla di «grande conquista»; l'articolo, che presenta la firma «Noi», parla della costruzione e del riconoscimento dell'identità professionale del maestro italiano: il nostro Paese

dovrà riconoscere altresì che la nostra aspirazione di venire considerati fra i primi produttori (quelli intellettuali) ha la sua ragione di essere nella delicata e complessa opera a cui ogni giorno attendiamo: opera che ha per laboratorio la scuola, per materia, le personalità del fanciullo e per strumento, tutta la nostra attività spirituale. Che, se a questo titolo informeremo tutti i nostri atteggiamenti professionali, chi potrà contrastarcelo? Non lo Stato che avrà in noi dei collaboratori: non le famiglie che vedranno in noi dei fiduciari: non la Società che riconoscerà la nostra attività educativa.

In questo pezzo emerge quella che Giorgio Chiosso chiama una piena e forte «autoconsapevolezza professionale» (Chiosso 2009, p. 441) e che Luigi Fasolo definisce «coscienza d'una nobile funzione» in un articolo del 27 settembre 1921 dal titolo *Bravo Frangar!*:

una grande verità hai detto. Noi otteniamo poco perché l'opinione pubblica ritiene che il nostro lavoro valga poco [...]. L'organizzazione può accelerare il processo di formazione d'una opinione pubblica favorevole al maestro ed alla scuola; ma non può fare a meno della tenace opera di miglioramento che la classe deve compiere in se stessa. Valere per farsi valere! [...] È per noi un titolo d'onore il richiamarlo, perché attesta l'alta coscienza che abbiamo della nostra funzione sociale e del nostro dovere.

Il 28 febbraio 1923 è lo stesso Frangar che, riprendendo quanto detto da Luigi Fasolo, aggiunge:

fino a quando, noi ci ostineremo nel dare alla Nazione questo nostro miserevole esempio di divisioni sciocche [...]? Bisogna che ognuno [...] si prepari a ravvisare nel collega, non un avversario [...] ma un'anima che soffre delle stesse nostre sofferenze [...], che vuole le nostre stesse rivendicazioni [...]. Difendiamoci come classe, come categoria [...]. Quando al disopra di noi, quando al disopra di qualche parte delle nostre convinzioni, è una rinata coscienza di classe, è una meglio intesa valorizzazione dell'opera nostra.

Il problema dello scarso riconoscimento sociale di cui godeva il maestro non era però solo conseguenza delle divisioni interne alla classe magistrale: la non chiara definizione a livello giuridico della figura dell'insegnante, ancora a

metà dell'Ottocento «dai contorni incerti», per citare Chiosso (ivi, p. 420), influiva in maniera considerevole, come riporta l'articolo sul numero del 7 febbraio 1924 intitolato *Il Memoriale dell'Unione Magistrale Nazionale a S.E. Benito Mussolini*, scritto per presentare la riforma della scuola elementare e popolare. Scrive l'autore Riccardo Compagnoni, allora Presidente dell'UMN:

La figura giuridica del Maestro è rimasta sempre mal definita perché, si dice, al mantenimento della sua posizione concorrono ad un tempo Stato e Comune. Noi riteniamo che questa incertezza debba scomparire anche perché in molteplici occasioni ha costituito per i maestri una condizione di inferiorità nei confronti degli altri impiegati dello Stato.

E ancora, continua Compagnoni, a influire sulla reputazione del maestro elementare era la scarsa preparazione, culturale e professionale, degli insegnanti. Anche nei primi decenni del XX secolo, gli interventi attuati per riorganizzare la formazione dei maestri italiani furono del tutto parziali e non sufficienti a garantire il miglioramento delle condizioni della classe magistrale e le esigenze formative della società (Di Pol 2014, p. 21).

Interessante è anche vedere il rapporto degli insegnanti con la stampa, mezzo che contribuì a promuovere una crescente autonomia dei maestri (per un approfondimento si veda Chiosso 1992): Luigi Cremaschi, nato a Codevilla, in provincia di Pavia, il 30 maggio 1888, ci fa capire quanto le riviste fossero importanti per “dare consistenza” alla voce dei maestri; Cremaschi, maestro, direttore e protagonista dell'associazionismo magistrale, «leader della minoranza opposta alla presidenza di Riccardo Compagnoni» (Barausse 2013) all'interno dell'UMN, pubblicò molti libri di testo per l'insegnamento e collaborò con diverse riviste; egli scrisse per «Battaglie magistrali» un articolo dal titolo *Noi e la Stampa*, uscito il 23 ottobre 1924: «bisogna anche far sentire al pubblico la nostra voce, le nostre richieste, i nostri dolori. Bisogna, dunque, far sì che il quarto potere s'accorga dell'esistenza di una classe e di un problema magistrale». La stampa può divenire voce dei maestri e mezzo per mostrare e dimostrare una specifica identità professionale e una classe magistrale.

La rivista «Battaglie magistrali» chiuse nel 1925 per decreto prefettizio e, proprio in quell'anno, è ancora Luigi Cremaschi che, sul numero del 15 maggio, esorta gli iscritti all'associazione a riavvicinarsi, per continuare questa lunga ed estenuante battaglia che vuole avere come fine il riconoscimento sociale, giuridico e professionale del maestro elementare:

qui basta porre il quesito di questa insufficiente conoscenza dello spirito dei maestri, che noi abbiamo, per dedurne la necessità di rimediare, creando le occasioni

per non troppi radi ritrovi, nei quali sia possibile riavvicinare gli iscritti e mettere in evidenza un minimo comune denominatore di speranze e di voleri.

6. Conclusioni

In questa sede ho voluto riflettere sulla costruzione dell'identità professionale dei maestri italiani, avvenuta fra Ottocento e Novecento, e sui fattori che vi hanno influito; come si è potuto osservare, i protagonisti e artefici di questo "processo identitario", di costruzione di una specifica identità professionale, furono i maestri italiani, che combatterono questa estenuante e lunga battaglia per ottenere il giusto riconoscimento sociale e per riconoscersi in una specifica categoria professionale. L'associazionismo magistrale e la stampa pedagogica giocarono un ruolo chiave in questo processo: proprio per questo motivo mi è sembrato utile portare alla luce, al termine di un percorso riflessivo sulla storia della formazione degli insegnanti, un esempio di rivista, «Battaglie magistrali».³ Il *fil rouge* che lega gli articoli da me scelti riguarda proprio l'attività che i maestri del Novecento svolsero per affermare una propria identità professionale, sino ad allora negata. Il periodico, come si è detto, costituisce una vera miniera di spunti di riflessione riguardanti le vicende del maestro italiano del primo Novecento e permette di osservare e rivivere il percorso tutto in salita che gli insegnanti affrontarono per conquistarsi una propria identità professionale.

Testi citati

- Barausse A. (2013), *Cremaschi Luigi*, in Chiosso G., Sani R. (diretto da), *DBE. Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, *ad vocem*.
- Becchi E., Ferrari M. (2009), *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Eaed. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-27.
- Blezza F. (2007), *Il Pedagogista 2007. Una professione dalla storia antica e dalla necessità sociale attuale*, Roma, Aracne.

3. Ringrazio sentitamente Raffaella Callegari, nipote di Raffaele Ravetta, che mi ha permesso di conoscere la rivista. Attualmente «Battaglie magistrali» è conservata presso la Biblioteca Universitaria di Pavia.

- Chiosso G. (a cura di) (1992), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (2008), *La stampa scolastica e l'avvento del Fascismo*, in «History of Education & Children's Literature», 3, pp. 257-282.
- Chiosso G. (2009), “*Valenti, mediocri e meno che mediocri*”. *I maestri alla conquista della loro professione*, in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 419-453.
- Di Pol R.S. (2014), *Modelli magistrali a confronto nei primi decenni del secolo*, in Maccario D. (a cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, Milano, FrancoAngeli, pp. 21-27.
- Ferraresi A., Visioli M. (a cura di) (2012), *Formare alle professioni. Architetti, ingegneri, artisti (secoli XV-XIX)*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Fumi G., Morandi M. (2016), *Saperi e professioni della “cascina”*: sguardi spazio-temporali, in *Iid.* (a cura di), *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-23.
- Ferrari M., Ledda F. (2011), *Per una storia pedagogica della professione militare*, in *Iid.* (a cura di), *Formare alle professioni. La cultura militare tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, pp. 23-27.
- Ghizzoni C. (2003), *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in Sani R., Tedde A. (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e pensiero, pp. 19-79.
- Ghizzoni C. (2009), *Essere maestri in Italia fra Otto e Novecento*, in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 454-491.
- Lombardi L. (2013), *Fasolo Luigi*, in Chiosso G., Sani R. (diretto da), *DBE. Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, ad vocem.
- Morandi M. (2014), *Un'istituzione ai suoi esordi*, in Ferrari M., Ferrari A., Lepore A. (a cura di), «*Il prezioso acquisto della scienza e della virtù*». *La Scuola magistrale “Sofonisba Anguissola” di Cremona: uno studio di caso*, Pisa, Ets, pp. 31-43.
- Sani R. (2003), *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in Sani R., Tedde A. (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e pensiero, pp. 3-17.

Formare la professoressa: il caso della secondaria italiana

di Alice Michela Virtuani*

In questo breve saggio cercherò di mettere in luce alcune particolarità legate al percorso di formazione della professoressa di scuola secondaria nel panorama scolastico italiano attraverso la storia di vita e di lavoro di cinque professoresse (due delle quali attualmente in pensione, le altre ancora in attività): le loro diverse esperienze hanno costituito cinque casi di studio che mi hanno permesso di affrontare varie tematiche riguardanti la scuola tra ieri e oggi. Tale percorso mi ha indotto anzitutto a confrontarmi con l'ampio dibattito riguardante l'educazione di genere femminile e le sue peculiarità. Si tratta, tuttavia, di un tema al centro di un dibattito internazionale vastissimo che, nella brevità di questo saggio, è impossibile seguire se non nelle sue linee generali e attribuendo all'educazione di genere femminile la funzione di "cornice interpretativa", mediante cui riflettere sulla formazione dell'identità professionale della professoressa.

La tematica del "genere" ben si adatta all'argomentazione sulla formazione dell'identità (non solo professionale, ma è di questo che si parla nel caso specifico): è il concetto stesso di genere, infatti, che sembra contenere l'idea di "acquisizione progressiva" di consapevolezza di sé e del proprio posto nel mondo nell'interazione con gli altri, attraverso un lento percorso di trasformazione che avviene su basi sia biologiche che culturali.¹ È indubbio che il concetto di genere sia legato a quello di differenza. Questo aspetto risulta ancora più evidente se si pensa a due testi che, a mio parere,

* Il saggio costituisce una rielaborazione della mia tesi di laurea magistrale in Filosofia intitolata *Formare la "professoressa": il caso della secondaria italiana*, Università di Pavia, Dipartimento di Studi umanistici, a.a. 2017-2018, rel. M. Ferrari. Ringrazio qui le docenti intervistate per questo mio lavoro.

1. Si veda al riguardo la voce *Genere* presente sul sito www.treccani.it, consultato il 27 luglio 2018.

sono fondamentali nel vastissimo panorama di coloro che si sono occupati della riflessione sulla figura femminile: *Il secondo sesso* (1949) di Simone De Beauvoir e *Io, tu, noi. Per una cultura della differenza* (1990) di Luce Irigaray. Si tratta di due opere che si sono rivelate importanti ai fini del mio discorso. La prima sottrae la definizione del termine “donna” (cfr. De Beauvoir 2016, p. 20) ai tradizionali stereotipi che derivano da uno sguardo quasi esclusivamente maschile e che portano avanti l’idea di una presunta inferiorità femminile derivante da specificità fisiche e biologiche. La seconda, invece, propone di elaborare una nuova “cultura del sessuale” che aiuti a definire i valori di appartenenza delle donne al proprio genere (Irigaray 1992, p. 12). La Irigaray propone una sorta di “conversione al genere femminile” (ivi, p. 19) che accompagni la donna verso il raggiungimento dello *status* di “soggetto autonomo”, libera dalle categorie di analisi del mondo maschile (ivi, p. 42).

La recente letteratura italiana che si è occupata a vario titolo della formazione delle donne ha sottolineato l’importanza dell’elemento dell’auto-narrazione attraverso la quale la donna impara a riflettere sul proprio vissuto e ad aprirsi al mondo esterno consapevole delle proprie caratteristiche peculiari che, lungi dall’immagine di inferiorità che per secoli le è stata attribuita, costituiscono elementi di unicità da mettere in evidenza. Inoltre, la narrazione, la tendenza al raccontare e al raccontarsi possono essere considerati delle costanti umane (si veda al riguardo Biemmi 2016, p. 179). L’essere umano, infatti, come sosteneva ad esempio lo psicologo statunitense Jerome Bruner, utilizza la propria capacità narrativa come veicolo di interpretazione della realtà circostante, di strutturazione della conoscenza del mondo esterno e delle relazioni con i simili.² Nella sua specifica accezione di dispositivo o congegno pedagogico (Ferrari 2011a), secondo una lettura del tema derivante da Michel Foucault, la scrittura di sé diventa strumento fondamentale per la costruzione della propria identità, nella particolare forma dell’identità narrativa (cfr. Ulivieri 2016, p. 9).

I cinque casi di studio presentati nelle pagine seguenti rappresentano appunto una particolare forma di autonarrazione attraverso cui le professoressse intervistate hanno ripercorso le tappe salienti (passate e presenti) della loro esperienza all’interno dell’istituzione scolastica: autonarrazione “guidata”, si potrebbe dire, grazie alla tipologia di colloquio utilizzata, di cui presenterò brevemente le caratteristiche salienti nel prossimo paragrafo.

2. Si veda al riguardo Lagreca (2017).

1. Le interviste non direttive come punto di partenza

Per cercare di comprendere quale possa essere la fisionomia del percorso formativo delle professoressa della scuola secondaria italiana ho svolto tra maggio e giugno 2018, come dicevo, alcune interviste non direttive a cinque docenti donne del grado secondario con diverse esperienze professionali e di formazione. Ho deciso di dare risposte a un tema poco studiato con questa tecnica comunicativa, che mi è sembrata la più adatta a raccogliere testimonianze sull'esperienza lavorativa di "professoressa" di tre diverse generazioni, le quali si sono confrontate con diverse materie di insegnamento e diverse tipologie di allievi. L'intervista non direttiva si presta bene a questo compito, in quanto presenta alcune specificità che sono degne di nota e che andrò a illustrare brevemente.

Il primo elemento da considerare per lo svolgimento di un'intervista non direttiva è l'*ascolto*. Elemento imprescindibile di ogni comunicazione quotidiana, l'ascolto, in questo caso, va a configurarsi quale veicolo privilegiato per instaurare un rapporto di empatia tra l'intervistato e l'intervistatore. Si tratta di un ascolto attivo che prevede una sorta di interscambio speculare tra intervistato e intervistatore, nel quale i contenuti cognitivi ed emotivi dell'interlocutore vengono in qualche modo "restituiti" attraverso segnali fisici e verbali che dimostrano la comprensione di quanto è stato riferito (si veda a riguardo Bondioli-Gusmini-Schietroma 2006, p. 168).

Il secondo elemento da considerare per il corretto svolgimento di un'intervista non direttiva è il *contesto* in cui questa avviene. È bene, pertanto, che l'intervistato si trovi in un luogo tranquillo, meglio se a lui familiare, riparato da eccessivi rumori e da possibili elementi di disturbo. Nel caso delle interviste da me svolte, sono state le stesse professoressa a decidere il luogo.

Durante i colloqui, alle professoressa è stata rivolta una domanda iniziale di carattere generale, in modo da consentire alle docenti di impostare a proprio piacimento il discorso (si ricorda che questo particolare tipo di intervista non è sottoposto a limiti di tempo, in modo da lasciare assoluta libertà nell'organizzare la risposta: *ivi*, pp. 176-177).

Le professoressa intervistate sono (o sono state) insegnanti di scuola secondaria in diversi periodi di attività e in scuole superiori con indirizzi differenti. Al fine di tutelare la loro *privacy*, esse saranno citate in maniera anonima e sarà indicato solo l'anno di nascita. La domanda che è stata loro rivolta è la seguente: "Potrebbe raccontarmi il suo percorso di formazione, sia iniziale che in servizio, alla professione di insegnante di scuola secondaria?". In base alle risposte date, sono stati raccolti alcuni elementi che hanno suscitato in me particolare interesse e sono stati qui riportati fedelmente stralci di quanto è stato riferito dalle intervistate. Sono stati raccolti elementi

di somiglianza e di differenza nei racconti delle professoresse e sono state scelte alcune tematiche al fine di facilitare la messa a confronto delle interviste.

Questi i riferimenti:

- I1: insegnante attualmente in attività, nata nel 1971
- I2: insegnante attualmente in pensione, nata nel 1956
- I3: insegnante attualmente in attività, nata nel 1960
- I4: insegnante attualmente in pensione nata nel 1937
- I5: insegnante attualmente in attività, nata nel 1974.

2. La formazione: il “viaggio” per diventare professoressa

Alla domanda iniziale sopra ricordata, ben quattro dei cinque soggetti intervistati riferiscono di aver compiuto studi nell’ambito delle discipline umanistiche, mentre una sola (I4) vanta un *curriculum* di tipo scientifico. Ecco le loro risposte.

I1 (classe 1971) racconta la sua esperienza a partire dagli anni del liceo: «Io ho fatto un ottimo liceo classico da studentessa, ho avuto degli insegnanti eccelsi della vecchia generazione, nessuno di loro è più vivo: parliamo di persone nate verso la fine degli anni Venti. Una formazione veramente meravigliosa». Ricorda poi: «Ho frequentato l’Università di Pavia, quindi un ambiente molto circoscritto. Sono stati quattro anni meravigliosi di vera crescita personale. Mi sono laureata nell’ottobre del 1993 in lettere classiche».

I2 (classe 1956) dice invece: «Ho frequentato il vecchio istituto magistrale che è stato soppresso nel ’99 e che all’epoca dava un diploma abilitante. In realtà, poi, ho fatto solo pochi giorni di insegnamento alle scuole elementari, perché mi sono iscritta all’università e mi sono laureata in Pedagogia».

Anche I3 (classe 1960) riferisce una formazione presso l’Ateneo pavese, dove consegue la laurea con una tesi in Storia romana, mentre I5 (classe 1974) si laurea con una tesi in Storia greca nel 1997 sempre presso l’Università di Pavia.

Un discorso a parte, a mio avviso, merita la formazione universitaria di I4 (classe 1937). La signora racconta così i primi anni di studi: «Ho frequentato lo scientifico, mi sono laureata in biologia con una tesi sperimentale il 27 febbraio del ’61. Dieci giorni dopo la laurea sono stata chiamata dal preside del liceo classico per sostituire l’insegnante che era in malattia. Poi, nell’ottobre (allora si cominciava il 1° ottobre) del ’61 ho avuto l’incarico di matematica alle scuole medie di Castelleone».

È interessante anche la tipologia di tesi con la quale I4 ha conseguito la laurea. Dice, infatti: «Mi sono laureata con una tesi sperimentale in Biologia a seguito di un periodo di studio presso il reparto di virologia dell’Ospedale di Parma».

Dal mio punto di vista questo costituisce un buon esempio di *curriculum* alternativo rispetto a quelli considerati al tempo più “adatti” alla formazione femminile. Siamo di fronte a una formazione non comune per una donna negli anni Sessanta, portata avanti con coraggio e impegno in un periodo nel quale, come ricorda la stessa I4, le scoperte nel ramo della biologia si stavano evolvendo molto rapidamente (ricordiamo, per esempio, che la scoperta del Dna risale al 1954 e che, come ricorda la signora, si cominciava a parlare di malattie genetiche proprio in quegli anni). Il racconto dell’intervistata dipinge un quadro piuttosto travagliato per quanto riguarda l’ingresso nel mondo della scuola. Dopo l’incarico per matematica in una scuola media, la docente passa all’Itis e a un’altra scuola secondaria di secondo grado per completamento orario; infine, per effetto di una normativa del 1966,³ diventa di ruolo alla scuola media. Sono ancora una volta le disposizioni normative che indirizzano la carriera di I4, la quale, incaricata triennale dal 1968 (con cattedra di matematica alle medie negli anni 1968-1969), dal 1967 risulta vincitrice del concorso a cattedra per i licei. Passata di ruolo all’Itis, la docente, per effetto di un passaggio di cattedra, è trasferita al liceo scientifico, dove rimane fino al 1997, anno del pensionamento.

Se l’*iter* di acquisizione del ruolo è comunque travagliato, alcune delle docenti intervistate non sono convinte da subito del percorso da intraprendere. Mentre nel caso di I2 e I4 la volontà di insegnare si manifesta da subito, nel caso di I3 e I5 la scelta di dedicarsi all’insegnamento non coincide con l’immediata fine degli studi universitari. Ricorda, infatti, I3: «Mi sono laureata in Lettere antiche all’Università di Pavia, con una tesi in Storia romana, e a dire la verità all’epoca non ero così volta all’idea dell’insegnamento, anche se non l’avevo mai esclusa».

Il percorso professionale di questa docente risulta più lineare rispetto a quello presentato in precedenza. Ricorda, infatti, la professoressa: «Ho solo un anno di precariato (1985), sono entrata subito nel mondo della scuola, un po’ inconsapevolmente, perché una preparazione alla didattica non ce l’avevo, perché nessuno mai mi ha insegnato a insegnare. Non ho fatto esami pedagogici... Ma poi, questo lavoro me lo sono trovato ben cucito addosso a me, inconsapevolmente. Non ho mai avuto preclusione: è stata un po’ la vita a decidere per me».

È interessante notare come la docente lamenti delle lacune per quanto riguarda la preparazione alla didattica. Molto diversa, da questo punto di

3. La legge alla quale I4 si riferisce è quella del 25 luglio 1966, n. 603 (in «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 5 agosto 1966, n. 194), che regola l’immissione degli insegnanti abilitati nei ruoli della scuola media.

vista, risulta essere la formazione di I5, di 14 anni più giovane, che ha frequentato la Silsis pavese, cui accennerò più avanti. Ancora diverso è stato l'ingresso nel mondo della scuola di I1:

mi sono laureata nell'ottobre 1993. A settembre del 1994 mi chiama la Preside del Liceo [...] semplicemente perché aveva letto il mio curriculum, per fare i corsi di recupero. Perché, prima ancora che il Ministero li istituzionalizzasse, questa preside in pensione, già di una certa età [...] e questa è l'unica donna, forse, l'unica insegnante di riferimento di sesso femminile... grandissima, che organizzava a livello della scuola, in quanto scuola paritaria, corsi di recupero per le persone più fragili. Quindi mi ha messo subito a contatto con le situazioni più difficili, e avevo comunque 23 anni appena compiuti, ero molto vicina ai dubbi e alle incertezze degli studenti.

È interessante notare come la possibilità di entrare nel mondo della scuola in età giovanile sia stata interpretata dalla professoressa in questione come un elemento assolutamente positivo: la giovane età, infatti, come lei stessa ricorda, le ha permesso di essere più attenta e più vicina alle esigenze degli alunni più fragili e l'ha aiutata a coltivare meglio la relazione educativa con gli studenti.

I4 sottolinea perplessità iniziali circa la sua preparazione alla professione docente dopo gli studi universitari; anche I1 dice di essersi sentita vicina «ai dubbi e alle incertezze degli studenti», data l'iniziale giovane età. Tuttavia, entrambe hanno preso parte attiva al mondo del lavoro, sempre problematico e complesso. Diversa l'esperienza di I5, allieva della Silsis, sezione pavese della Ssis – Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario). La professoressa ricorda così i primi anni della formazione:

mi sono laureata nel 1997 all'Università di Pavia con una tesi in storia greca. Dopo la laurea ho fatto alcuni anni di studio anche per esplorare altre strade... ho fatto delle cose anche diverse dall'insegnamento, perché volevo capire bene se quella era veramente la mia strada. Poi sono approdata alla Silsis, quindi ho fatto il corso standard che prevedeva lezioni frontali in Università e anche il tirocinio, prima solo da osservatrice e poi il tirocinio attivo. Una volta conseguita l'abilitazione ho iniziato a fare alcune supplenze, poi mi sono inserita prima a Pavia e poi, dal 2012, a Milano. Quindi ho avuto una formazione abbastanza regolare, anche se prima ho esplorato altre strade, poi ho capito che volevo realmente insegnare e ho intrapreso questa strada.

La storia della formazione degli insegnanti in Italia è stata lunga e travagliata ed è impossibile, nell'ambito di questo breve saggio, seguire tutte le vicende politiche e legislative che si sono susseguite in tale ambito. L'esperienza della professoressa in questione, tuttavia, mi invita a illustrare brevemente l'organizzazione interna delle Ssis. Come ricorda Simonetta Ulivieri:

la Legge n. 341 del 19 novembre 1990 di riforma degli ordinamenti didattici universitari, affidando la formazione degli insegnanti alle Università, ha previsto l'avvio di una Scuola di Specializzazione (art. 4), successiva alla laurea, di durata non inferiore a due anni, articolata in indirizzi, con discipline finalizzate alla formazione professionale degli insegnanti, facendo un preciso riferimento alle Scienze dell'educazione e all'approfondimento metodologico e didattico delle aree disciplinari di riferimento, nonché ad attività di tirocinio didattico obbligatorio (Ulivieri 2006, p. 52).

La nascita effettiva delle Ssis avviene, però, circa dieci anni dopo, in base al decreto ministeriale del 26 maggio 1998.⁴ È interessante accennare all'organizzazione interna della Ssis, la quale, a mio parere, rivela un preciso modello di insegnante. La Scuola era di durata biennale, suddivisa in quattro semestri e in quattro aree disciplinari, che qui cercherò di schematizzare:

- Area 1, detta della “Formazione per la funzione docente”. Comprende insegnamenti di scienze dell'educazione e altri aspetti trasversali della funzione docente.
- Area 2, “Contenuti formativi degli indirizzi” relativi ad attività didattiche delle specifiche discipline.
- Area 3, “Laboratorio”.
- Area 4, “Tirocinio”. Prevedeva lo svolgimento di attività di tirocinio sia osservativo sia attivo all'interno delle classi con la supervisione e l'appoggio di un *tutor* (si veda al riguardo Ulivieri 2006, pp. 53-54 e Ferrari 2011b, p. 6).

Emerge, pertanto, la volontà di formare un futuro insegnante includendo nella sua preparazione competenze sia teorico-metodologiche di tipo generale e disciplinare (Aree 1 e 2) sia pratiche e relazionali (Area 4). Il modello di formazione proposto sembra costituire un'integrazione tra teoria e prassi volto a formare una classe docente su più fronti. Il modello di insegnante che, a mio parere, sottende all'idea delle Ssis è quello di un docente competente nel proprio settore disciplinare (senza trascurare l'interdisciplinarietà come caratteristica fondamentale di un sapere non statico), pronto ad ascoltare le esigenze della classe e a collaborare con i colleghi e le famiglie degli alunni al fine di costruire un percorso di cooperazione positivo. Si tratta di un'esperienza di formazione iniziale di cui non hanno usufruito analogamente tutte e cinque le insegnanti, sottolineando così un forte divario tra le generazioni quanto al *preservice training*.

4. In «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 3 luglio 1998, n. 153.

3. Coltivare la relazione educativa

Da più parti si afferma che il professionista dell'educazione non può non tener conto della complessità della relazione educativa che si va a creare all'interno dell'ambiente scolastico. Come sosteneva Jerome Bruner (1997), la pedagogia (e, pertanto, la proposta pedagogica portata avanti dal docente all'interno della classe) non può mai essere considerata neutra e chi è chiamato a compiti educativi non può non tener conto di questo dato. La relazione educativa, quindi, implica una costante ricerca nella relazione stessa di momenti di crescita reciproca tra educatore/educatrice ed educandi, momenti di fecondo interscambio di idee, problematiche, saperi. È necessario, pertanto, mettersi nella condizione di quella che Barbara Mapelli chiama "attitudine trasformativa", la quale richiede al docente la disponibilità a rivedere il proprio vissuto al fine di creare una reciprocità che aiuti gli alunni e l'insegnante stesso nel loro percorso di crescita (Mapelli 2007, p. 207).

In un'ottica di questo genere, quindi, è interessante analizzare la figura della donna all'interno dell'istituzione scolastica, in quanto l'Italia risulta essere il Paese con un alto tasso di femminilizzazione del corpo docente. Scrive, infatti, Simonetta Ulivieri nel volume *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità, cultura di genere* (1996): «L'Italia è il paese con il più alto tasso di femminilizzazione non solo nel settore elementare, dove le donne insegnanti rappresentano l'89% del totale, ma anche in quello secondario, inferiore e superiore, dove mediamente esse superano il 60%» (Ulivieri 1996, p. 7). Siamo di fronte, quindi, a un dato di notevole rilevanza non solo numerica, ma che disegna una particolare immagine della scuola italiana e che pone diversi interrogativi sulle modalità di relazione donna-insegnante e alunni e sul tipo di pedagogia (che potremmo definire "latente") di cui la donna si fa portatrice all'interno dell'ambiente scolastico. Si potrebbe, infatti, considerare il "significante donna" all'interno delle istituzioni educative e domandarsi quali sono le peculiarità di una pedagogia tutta al femminile (si veda a riguardo Marone 2007, p. 163). Spesso si tratta di una pedagogia che ha caratteristiche differenti, le cui radici profonde si ritrovano nell'appartenenza al genere femminile con le sue caratteristiche peculiari, oltre che con un peculiare itinerario formativo, fuori e dentro le istituzioni, tutto da scoprire. Come spiegano infatti Cristina Gamberi, Agnese Maio e Giulia Selmi:

A partire dagli anni Ottanta [...] l'attenzione è stata rivolta perlopiù a dispiegare in termini operativi il pensiero femminista della differenza, il cui punto di riferimento è stato Luce Irigaray. È da queste premesse epistemologiche e politiche, infatti, che nasce la "pedagogia della differenza", un progetto educativo volto a dar voce all'e-

sperienza della femminilità. Questo approccio ha valorizzato la pluralità delle esistenze in aperta sfida con modelli educativi e modalità di creazione e trasmissione dei saperi travestiti da neutralità universali, ma in verità costruiti a immagine e somiglianza della mascolinità (Gamberi-Maio-Selmi 2010, p. 10).

Sottolinea Egle Becchi: «esiste un carattere naturalmente forte, ed è quello per cui fin oltre la preadolescenza l'allievo/a delle nostre scuole è esposto quasi esclusivamente a una cultura pedagogica al femminile» (Becchi 2007, p. 185). L'autrice spiega poi cosa intende per «cultura pedagogica»: «per essa intendo la competenza non necessariamente consapevole e declinata in termini di attendibilità professionale di una persona che attua degli interventi formativi, riconosciuti come tali – e sovente a essa delegati – dal contesto sociale in cui essa vive e li esercita» (*ibidem*).

Domandiamoci quindi ora come interpretare le parole delle professoresse intervistate alla luce di quanto fin qui affermato. Come ricordavo nella presentazione delle interviste non direttive, la domanda è formulata con un grado di generalità tale da permettere all'intervistato di gestire come desidera il proprio racconto. Nel contesto in cui mi sono trovata a operare, alcune professoresse (I2 e I3) si sono soffermate sulla loro esperienza diretta in classe con diverse tipologie di alunni. I2 (classe 1956), parlando della propria formazione iniziale, sottolinea una forte presenza femminile sperimentata prima come alunna e poi come insegnante. La professoressa, infatti, dice così riguardo ai suoi primi anni di formazione:

ho frequentato una scuola che era prevalentemente, sia nel mio percorso di base, di bambina, sia poi di ragazza, al femminile. Nel senso che, all'epoca, la scuola elementare era rigidamente divisa, parliamo degli anni Sessanta, quindi ho frequentato classi di sole bambine. Poi alle medie la stessa cosa e, alle superiori, l'istituto magistrale, tendenzialmente, per tradizione, era ed è ancora al femminile, anche se non si chiama più così. C'erano delle sezioni miste, ma un numero di classi minore. Il mio percorso di formazione scolastica è stato del tutto al femminile.

Dal mio punto di vista, è interessante notare la descrizione di un *iter* formativo caratterizzato da una prevalente presenza femminile per quanto riguarda il corpo docente. Non posso non ricordare, a questo punto, che una forte spinta occupazionale femminile nella veste di professoressa può essere fatta risalire all'anno 1962. La legge 31 dicembre n. 1859⁵ sancisce, infatti, la nascita della scuola media unica, triennale, obbligatoria e gratuita, che

5. Cfr. Morandi (2014), pp. 113-114. Il testo della legge è pubblicato in «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», 30 gennaio 1963, n. 27.

presto verrà invasa da generazioni di donne-professoressa provenienti dalla media borghesia italiana. L'affluenza crescente delle donne all'interno delle istituzioni scolastiche costituisce, sicuramente, un passo avanti nella storia della professionalizzazione femminile; tuttavia, d'altro canto, contribuirà a creare un certo stereotipo che circonda come un'aura negativa la figura della professoressa e, conseguentemente, della stessa scuola italiana. *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana (1967), diretta da don Lorenzo Milani, diventa un monito per le professoressa (e non solo per loro): un monito a evitare di chiudere le porte della scuola ai ragazzi considerati inadatti e un invito a fare della scuola un luogo di cooperazione autentica e di innovazione.

Tornando alle parole di I2, sembra che l'aver avuto modelli di insegnante al femminile abbia inciso nella carriera successiva della docente, la quale, peraltro, afferma di aver avuto «una popolazione scolastica prevalentemente femminile». È bene ricordare, a questo punto, che l'istituto magistrale, diventato poi, con il Progetto Brocca (dei primi anni Novanta) liceo socio-psico-pedagogico (attualmente liceo delle scienze umane, a seguito di un ulteriore cambio di denominazione), presenta, per tradizione, un'elevatissima percentuale di studenti di sesso femminile. La popolazione scolastica di I2 cambia nel momento in cui viene coinvolta da una collega in un percorso lavorativo di livello universitario: «la professoressa M. mi ha coinvolto in un insegnamento universitario alla facoltà di Scienze motorie [...], dove ho insegnato Pedagogia generale e sociale per cinque anni, dal 2000 al 2005, e lì, invece, c'era una priorità maschile di studenti, di non sempre facile gestione».

La professoressa sembra essersi trovata di fronte a un brusco cambio di prospettiva che l'ha portata a confrontarsi con una popolazione scolastica nettamente diversa (maschile e universitaria) rispetto a quella con la quale era solitamente abituata a relazionarsi (femminile e liceale). Nel caso di I3 (classe 1960), invece, siamo di fronte a una prospettiva in un certo senso ribaltata rispetto a quella appena descritta. La professoressa, infatti, racconta di aver iniziato la sua carriera confrontandosi con classi frequentate in prevalenza da alunni maschi: «Una volta entrata nella scuola superiore, ho insegnato per sei anni in due istituti diversi e anche quella per me, come l'esperienza alle scuole medie, è stata una bella palestra di vita. Ho insegnato all'istituto professionale per l'industria e l'artigianato [...] per due anni e all'istituto professionale per l'agricoltura per 4 anni. La popolazione scolastica, in entrambi i casi, era prevalentemente maschile».

È interessante come la docente tenga a fare alcune precisazioni: «Ancora adesso ce l'ho un po' addosso la nostalgia per i maschi, proprio perché adesso lavoro in una scuola che ha una prevalenza femminile, perché secondo me le classi con una componente maschile sono più equilibrate. Poi vedo che soprat-

tutto in questi ultimi anni nelle classi al femminile si verificano stati d'ansia, crisi di panico, difficoltà a sostenere gli insuccessi. I maschi sono più rozzi nell'affrontare la scuola, ma hanno una funzione, secondo me, di equilibrio».

Mentre nel primo caso sembra che la dimensione del genere femminile abbracci l'intero percorso scolastico e lavorativo della docente (quasi che si venga a costituire un interscambio di saperi "da donna-insegnante a donna-allieva") in una scuola in cui per più di un secolo si formano le maestre quasi specularmente riflesse nella figura della professoressa, nel secondo siamo di fronte a un continuo interscambio tra il femminile (la docente) e il maschile (gli allievi di diversi istituti professionali), i quali si potrebbero definire, usando le parole di Cristina Gamberi, Maria Agnese Maio e Giulia Selmi, due «poli dicotomici» (Gamberi-Maio-Selmi 2010, p. 19) implicanti una dialettica costante tra le caratteristiche dei due generi (Piccone-Saraceno 1996, p. 9). Una classe equilibrata, pertanto, sembra essere un'ottima risorsa per portare avanti progetti di cooperazione tra gli alunni. La docente sostiene, inoltre, che una popolazione scolastica prevalentemente maschile le ha permesso di affinare le proprie metodologie didattiche (dice, a tal proposito: «Tiri fuori delle cose che nemmeno tu sai di avere, proprio perché ti devi spendere di più»). L'equilibrio dei generi descritto da I3 comporta una sorta di scambio fecondo tra insegnante e alunni e, al tempo stesso, sembra aver costituito una tipologia di formazione per così dire "latente" per l'insegnante stessa.

4. Modelli di insegnante e incidenza sul futuro

La domanda iniziale rivolta alle professoressa è stata integrata da un preciso interesse emerso nel mio percorso di lavoro. Ad esse è stato chiesto se avessero avuto insegnanti particolarmente carismatici che potevano aver considerato come modelli per la loro carriera successiva. Da quanto è emerso, si tratta di modelli di entrambi i sessi, anche se, in due casi (I1 e I4), esclusivamente maschili. I1 (1971) racconta a tal proposito:

ho avuto degli insegnanti eccelsi della vecchia generazione, nessuno di loro è più vivo, ma comunque persone nate verso la fine degli anni Venti. Quindi una formazione meravigliosa, perché sono stati proprio modelli di insegnanti e anche di persone. Tra questi non ci sono modelli femminili, erano tutti uomini. Io ho sempre avuto modelli di insegnanti maschili, di vecchia generazione, molto rigidi, molto austeri ma molto lucidi, con ben presenti gli obiettivi: quello di trasmettere il loro sapere, di trasmettere l'interesse per le varie discipline, e poi, tra le righe, il metodo di lavoro, da studenti e poi da professionisti.

Ciò ha contribuito a costruire un modello di insegnante plasmato sul contatto con docenti uomini, appartenenti a una generazione passata e portatori non solo di conoscenze disciplinari, ma anche di un preciso metodo di lavoro utile sia da studentessa che da insegnante. Dal racconto di I4 (1937) emerge un tipo di docente uomo che la professoressa ricorda ancora con affetto. La signora, infatti, si sofferma su un professore che, per motivi di *privacy* indicheremo solo con l'iniziale del cognome. È comunque da tenere presente che negli anni della formazione liceale della signora si riscontra un'elevata percentuale di insegnanti uomini di scuola secondaria (da non dimenticare, inoltre, che con I4 siamo di fronte a un liceo scientifico). Racconta la signora:

il Professor F. era una persona squisita. Sono stata contenta di averglielo detto; tre mesi prima che morisse, l'ho incontrato e gli ho detto: "Professore, le devo dire una cosa: le sono grata perché mi ha insegnato una gran cosa: che si possono fare le cose serie col sorriso sulle labbra". Era stato la prima persona (era giovanissimo) che aveva dato quella ventata di smitizzazione che rendeva anche le cose meno simpatiche... te le faceva apprezzare, te le presentava con un amore... sentivi che ti stava parlando di qualcosa che amava. Questo per me è stato un esempio validissimo, perché, ancora oggi, purtroppo e non è giusto, ci sono insegnanti che si danno un'importanza che non meritano, perché, d'accordo il rispetto, però si svolge un lavoro come tanti altri. Togliamo "io sono il professore, la professoressa", perché non è giusto.

È interessante come, pur essendo entrata in contatto anche con insegnanti donne, la signora ricordi come modello un docente di sesso opposto. Il professore in questione si è fatto portatore di un'aurea smitizzata che avvolgeva il ruolo dell'insegnante, e questa particolarità ha colpito molto l'intervistata. Il Professor F. diventa, infatti, un modello vero e proprio per la carriera successiva della signora, che dichiara a un certo punto: «Tutte le volte che salivo in cattedra pensavo a lui, perché ha smitizzato una professione che, allora, sembrava avere quasi un che di divino».⁶

Dal mio punto di vista, sembra, in questo caso, di essere di fronte alla concretizzazione di quanto affermato poc'anzi riguardo alla relazione educativa con persone di sesso opposto: il Professor F. e la professoressa intervistata diventano l'esempio di come i "poli dicotomici" del maschile e del femminile possano interagire tra loro creando una dialettica del tutto particolare, che si concretizza in un rapporto docente-allieva dal forte valore formativo. Infatti, racconta la signora, l'esempio del Professor F. l'ha aiutata nel corso

6. Sul ridimensionamento della figura del docente della secondaria a più di 25 anni dalla *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana cfr. Bottani 1994.

dello svolgimento della professione docente anche nell'imparare a rapportarsi con le diversità, con alunni diversi, seguendo le loro inclinazioni particolari:

non puoi fossilizzarti, a parte la noia... c'è anche la possibilità di variare: io parlavo di un argomento... avevo otto classi.... quello che io spiegavo in una classe, per un'altra classe dovevo cambiare sistema. Chi mi ha insegnato a insegnare? Nessuno. Lo impari durante il cammino, però bisogna sapere quello che si insegna e amarlo. La teoria è una cosa, ma la teoria applicata è diversa: è diversa la persona a cui ci si rivolge. Non è un sistema, è un continuo cambiare, pur facendo lo stesso argomento. Non è stato facile, a pensarci adesso...

L'amore per il proprio lavoro, l'interesse per ciò che si insegna e la volontà di far circolare conoscenze utili e di non considerare gli allievi come recipienti in cui riversare le proprie conoscenze sembrano aver guidato costantemente la docente durante gli anni di insegnamento. È interessante notare che l'intervistata sottolinea che nessuno le ha insegnato formalmente a essere una professoressa all'interno di un percorso di istruzione specifico: sono stati la passione per il suo lavoro e gli anni di svolgimento della professione docente a formare la peculiarità del suo approccio. Dalle parole di I4 sembra che, a un certo punto, il fulcro del discorso presenti un cambio di rotta: non è più l'insegnante, ma l'alunno che indica il percorso da compiersi. La signora sottolinea la necessità di "modellare" la spiegazione di un determinato argomento a seconda del pubblico cui viene rivolta la lezione: è l'alunno a essere al centro dell'attenzione, la "persona" particolare con le proprie esigenze da seguire e alle quali saper adattare il metodo di lavoro. Sembra quasi emergere, tra le righe, una tematica che si ritrova, in maniera esplicita, nelle parole di I3 e I5: il "docente-attore" (in quanto consapevole del suo porsi nei confronti della classe e attento interlocutore della sensibilità degli allievi). La tematica ritorna nelle parole di I5, quando racconta della sua esperienza di allieva della Silsis pavese: «Mi ricordo che la professoressa F. diceva che il docente è innanzitutto un attore: deve saper modulare la voce, sapersi muovere, saper usare il gesto per poter tenere viva l'attenzione del suo pubblico e anche saper interagire nel modo migliore possibile. Questa cosa mi colpì molto».

Nelle parole delle professoresse, sembra che i modelli di insegnante siano stati importanti proprio in qualità di esempio nella gestione pratica della quotidianità scolastica. Sembra, infatti, che tali modelli abbiano costituito un'importante integrazione delle conoscenze teoriche acquisite nel corso della preparazione sia universitaria sia, come nel caso di I5, di quella della Ssis.

Si potrebbe forse dire, in conclusione, che l'aver avuto dei modelli di in-

segnante (sia uomini che donne) in una fase particolare della loro vita di allieva ha costituito una peculiare tipologia di formazione, non istituzionalizzata, ma importante nella concretezza delle pratiche educative quotidiane. Da donne-allieve, il potersi confrontare con modelli di insegnanti di entrambi i sessi è stato per le professoresse motivo di riflessione sulle metodologie didattiche da utilizzare. Da donne-insegnanti, invece, la possibilità di confrontarsi con realtà scolastiche differenti è stato motivo di continuo “aggiornamento” nel corso dello svolgimento della professione docente. Il confronto costante con modelli e alunni di ambo i sessi, pertanto, sembra aver costituito, nell’esperienza delle professoresse, un particolare tipo di formazione, non istituzionalizzata ma comunque importante nella concretezza delle pratiche educative quotidiane.

Il mio percorso di riflessione non ha certo pretesa di esaustività rispetto a un tema tanto complesso; credo tuttavia che sia necessario discuterne con insegnanti e allievi di ieri e di oggi, in maniera certo più strutturata e ampia, al fine di condividere nuove prospettive di analisi circa l’importanza di questa professione nella costruzione di reciproci processi identitari.

Testi citati

- Becchi E. (2007), *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*, in Ulivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, pp. 181-197.
- Biemmi I. (2016), *Metodo narrativo e ricerca di genere*, in Cagnolati A., Covato C. (a cura di), *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Siviglia, Benilde, pp. 179-196.
- Bondioli A., Gusmini M.P., Schietroma E. (2006), *La comunicazione non direttiva: dalla formazione dell’insegnante di sostegno all’uso didattico*, in Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, pp. 163-201.
- Bottani N. (1994), *Professoressa, addio*, Bologna, Il Mulino.
- Bruner J.S. (1997), *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad.it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- De Beauvoir S. (2016), *Il secondo sesso*, trad.it. Milano, Il Saggiatore (ed. orig. 1949).
- Ferrari M. (2011a), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (a cura di) (2011b), *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di VALutazione elaborati dalla SILSIS – sezione di Pavia*, Pavia, Pavia University Press.

- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (2010), *Educare al genere. Spunti per una cornice interpretativa*, in Eaed. (a cura di), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci, pp. 17-29.
- Irigaray L. (2007), *Io tu noi. Per una cultura della differenza*, trad. it. Bollati Boringhieri, Torino (ed. orig. 1990).
- Lagreca A. (2017), *La narrazione come processo di facilitazione del sapere*, <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>.
- Mapelli B. (2007), *Donne e uomini. Nuovi soggetti ed educazione*, in Olivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, pp. 198-212.
- Marone F. (2007), *Corpi che contano, corpi che parlano. Per un'analisi delle figurazioni femminili nella postmodernità*, in Cagnolati A. (a cura di), *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*, Milano, Guerini, pp. 163-180.
- Morandi M. (2014), *La scuola secondaria in Italia. Ordinamenti e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Piccone S.S., Saraceno C. (1996), *Introduzione. La storia di un concetto e di un dibattito*, in Eaed. (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, Bologna, Il Mulino, pp. 7-37.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina.
- Olivieri S. (a cura di) (1996), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier.
- Olivieri S. (2006), *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l'esperienza della SSIS*, in Di Bello G. (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*. Atti del Convegno di studi (Firenze, 9-10 novembre 2004), Firenze, Firenze University Press, pp. 41-58.
- Olivieri S. (2016), *Genere, educazione, autocoscienza e memoria di sé*, in Cagnolati A., Covato C. (a cura di), *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Siviglia, Benilde, pp. 9-13.

Educare alla libertà: Dewey e Rogers in dialogo

di *Letizia Terna**

Riuscire a «essere se stessi» (Rogers 1997, p. XLI) è l'obiettivo che Carl R. Rogers, il fondatore della *Client-Centered Therapy*, indica come fondamentale nella vita di ciascun individuo. Ma cosa vuol dire essere se stessi e soprattutto come è possibile realizzare con successo questa impresa?

Centrale nell'opera di Rogers, soprattutto negli ultimi anni della sua esistenza (cfr. Bruzzone 2007, p. 43), è il ruolo ricoperto dall'apprendimento come tempo e spazio in cui un individuo può scoprirsi e realizzarsi, non certo in quanto frutto di un insegnamento trasmissivo: da questa consapevolezza derivano dunque le domande che egli si pone e tutt'oggi ci pone in tema di libertà nell'apprendimento, come recita il titolo di uno dei suoi libri più famosi, ipotizzando una realizzazione nei processi educativi dei risultati raggiunti già in campo terapeutico (cfr. Rogers 1997, p. 217).

Tali interrogativi, che si tramutano nel riconoscimento del processo educativo come momento chiave nella formazione di una persona libera e democraticamente orientata nel rispetto dell'altro, sono a mio avviso un punto di incontro con John Dewey, un filosofo che ha giocato un ruolo centrale nel dibattito pedagogico ed epistemologico americano. Dewey infatti ha dedicato estrema attenzione ai temi della democrazia e dell'educazione, oltre che alla necessaria promozione di un abito di pensiero riflessivo, capace, proprio per questo, di essere responsabilmente libero.

1. Concetti cardine e filosofie dell'educazione

Al fine di comprendere alcuni temi comuni a Dewey e Rogers, che ho

* Il saggio costituisce una rielaborazione della mia tesi di laurea triennale in Filosofia intitolata *Dewey e Rogers: un dialogo possibile?*, Università di Pavia, Dipartimento di Studi umanistici, a.a. 2016-2017, rel. M. Ferrari.

cercato di porre in dialogo sulle questioni dei processi di apprendimento e dell'educazione a una libertà di pensiero, a sua volta tradotta nel divenire responsabilmente se stessi nel rispetto degli altri, ho selezionato alcuni concetti cardine sviluppati da entrambi gli autori in una prospettiva necessariamente pedagogica. Idee di infanzia-idee di umanità, ma anche di educazione, libertà e democrazia: ecco le questioni sulle quali concentrerò il mio discorso. Esse costituiscono la base del presente saggio, ma soprattutto richiamano e mettono in campo questioni fondanti e ancora oggi cruciali per la filosofia dell'educazione.

1.1. Idee di infanzia, idee di umanità

Mutuando il concetto dall'opera di Philippe Ariès *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (Ariès 1968), possiamo parlare di "sentimento dell'infanzia" come di quell'ideale culturale, collettivo e condiviso che considera la prima età in relazione a un sistema di valori, patrimonio di un determinato contesto storico-sociale, individuando l'infanzia per le sue peculiarità distintive, in quanto età della vita degna di essere vissuta. In linea generale possiamo affermare che entrambi gli autori qui discussi riservano grande considerazione al singolo soggetto, all'essere umano fin dai primi stadi della sua esistenza, in un'ottica di crescita che è sia umana che sociale.

Rogers riconosce nel bambino un essere ricco di potenzialità e già possessore dei fini intrinseci che lo porteranno alla piena realizzazione: «solo se si avrà una convinta sfiducia nell'essere umano si dovrà procedere a riempirlo di nozioni di nostra scelta, per impedire che esso imbocchi strade sbagliate. Ma, se si crede nella capacità dell'individuo di sviluppare le proprie capacità, si farà il possibile per procurargli occasioni e permettergli di scegliere da sé la propria strada e il proprio senso di marcia relativamente al suo apprendimento» (Rogers 1973, p. 142). Compito dell'educatore dev'essere allora quello di creare un clima di libertà e accettazione, in cui ogni individuo possa sentirsi libero di esprimere le proprie qualità e seguire i propri interessi. Motore dello sviluppo diviene quindi la curiosità, stimolo innato che conduce il fanciullo verso oggetti ed esperienze che hanno significato per lui e diventano mezzi per l'autodeterminazione.

Simile concezione si può riscontrare nel pensiero di Dewey, che, elaborando il concetto di crescita, ne ravvisa l'immaturità come condizione prima. Questo termine, lungi dal voler intendere il comune stato di persona non ancora giunta a maturità, presenta un'accezione positiva: come infatti la capacità può denotare sia una «semplice ricettività» (Dewey 2004, p. 47) sia un'abilità, così con immaturità possiamo far riferimento anche a uno *status* che contiene in sé la possibilità di divenire altro, l'abilità di realizzarsi.

La nostra tendenza a considerare l'im maturità come una semplice mancanza, e la crescita come qualcosa che colma la distanza fra l'im maturo e il maturo, è dovuta al fatto che si guarda l'infanzia non intrinsecamente, ma comparativamente. La trattiamo semplicemente come una privazione perché la misuriamo con la norma fissa dell'uomo adulto (ivi, pp. 47-48).

L'adulto quindi non è più modello a cui ispirare la pratica formativa, né rappresenta un risultato da raggiungere nel minor tempo possibile; all'infanzia viene riconosciuta un'importanza in sé, come tempo della vita con peculiarità e potenzialità proprie, e diviene inoltre momento fondamentale per la realizzazione e la formazione dell'uomo e del cittadino di domani.

1.2. Educazione

In questo contesto cambia radicalmente anche l'idea di educazione; l'attività formativa pone infatti l'individuo al centro del proprio percorso, non solo come colui che, passivo, lo subisce, ma come soggetto agente, vero protagonista della propria crescita. Entrambi gli autori partono da questa consapevolezza per derivarne un impianto proprio di pensiero.

In *Democrazia e educazione* Dewey esordisce con l'analisi del concetto di educazione per arrivare a comprendere cosa significhi nella nostra vita, che importanza ricopra e quali siano i compiti assegnati al processo formativo. Educazione è prima di tutto una necessità di vita, individuale e sociale. La continuazione della specie avviene grazie a un costante adattamento all'ambiente e alla trasmissione di queste capacità alle nuove generazioni. Lo stesso ragionamento è applicabile su una base sociale: la distanza tra le conoscenze dei nuovi nati e quelle dei più anziani, distanza aumentata sempre più con il progredire della civiltà, è colmabile grazie a un processo educativo che permette la sopravvivenza della società stessa. Ciò a cui si tende è allora una «trasformazione della qualità dell'esperienza fino al punto in cui essa partecipi degli interessi, degli scopi e delle idee correnti del gruppo sociale» (ivi, p. 11).

Il punto centrale è ora capire come sia possibile che questo processo si realizzi, partendo dalla considerazione che le idee non possono, secondo Dewey, essere "trasmesse". La risposta è da ricercare nell'ambiente, che viene ad assumere un ruolo imprescindibile; esso infatti si configura come il tramite attraverso cui si educa, in quanto nessuna azione educativa è diretta, ma tutto avviene indirettamente per mezzo dell'ambiente, che suscita certe reazioni e atteggiamenti nel soggetto. Una chiarificazione del concetto di ambiente è qui d'obbligo. Questo termine non rimanda allo spazio fisico in cui un individuo è immerso, ma denota piuttosto la continuità che si instaura tra le tendenze attive di un individuo e le cose che lo circondano (an-

che metaforicamente). «L'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano» (ivi, p. 12). Importante è intendere l'ambiente non come tramite utilizzato per addestrare passivamente i fanciulli ad abitudini utili, ma come mezzo nel quale il soggetto educato agisce in prima persona, cioè sente e pensa.

La scuola è per Dewey un ambiente specialmente istituito, prodotto della società moderna, che ha essenzialmente il compito di fornire un ambiente semplificato, purificato da influssi nocivi e ampliato nell'offerta, rispetto agli stimoli che un bambino riceverebbe solamente dal suo gruppo sociale (cfr. ivi, p. 22). «Fa una gran differenza che noi si permetta ad un ambiente casuale di compiere il suo lavoro, o che si crei l'ambiente adatto allo scopo» (ivi, p. 20), afferma Dewey.

Come già accennato in precedenza, è possibile riscontrare un comune accento sul soggetto, posto da Dewey e Rogers al centro del proprio processo educativo. A sostegno di ciò si può constatare come Rogers dia vita alla figura del "facilitatore" (*facilitator* o *leader*), che non si caratterizza per la sua autorità e la pervasiva presenza nell'esperienza formativa, ma, al contrario, per la sua capacità di essere sostegno e guida silenziosa del gruppo: «essi non svolgono pressoché nessuna delle funzioni dell'insegnante. Non è più esatto chiamarli insegnanti. Essi sono catalizzatori, facilitatori, forniscono agli studenti libertà, vita, occasione di apprendere» (Rogers 1973, pp. 155-156).

Un elemento fondamentale è la relazione che si viene a instaurare tra facilitatore e studente; la qualità di questo rapporto interpersonale è una delle cause che Rogers individua come centrali per la promozione di un ambiente positivo. A ciò concorre la capacità dell'adulto di sviluppare atteggiamenti "facilitanti": la genuinità, l'accettazione, la comprensione empatica (cfr. ivi, pp. 132-138).

1.3. Libertà

La figura del facilitatore è anello di congiunzione tra l'idea di educazione e quella di libertà; secondo Rogers, per sperimentare la libertà è necessario passare attraverso la creazione di un clima psicologico che permette all'individuo di capire se stesso e di accettarsi. La libertà è infatti un'esperienza interiore, «qualcosa che esiste nella persona e che è in un certo senso separata dalla scelta di alternative esterne che troppo spesso riteniamo che costituiscano la libertà» (Kirschenbaum-Land Henderson 2008, p. 38). Rogers sviluppa in questo contesto un'idea intima, soggettiva ed esistenziale di libertà, strettamente legata alla responsabilità di una persona che sceglie, nonostante le condizioni avverse, un dato modo di essere. All'interno di un si-

stema educativo auspicabile, questa libertà assume i tratti di un processo i cui obiettivi non vengono definiti a priori, ma lasciano spazio all'autodirezione (autodeterminazione) della singolarità, alla creazione, appunto, di uno spazio in cui l'individuo può comprendersi e accettarsi perché accettato, all'attenzione per la totalità dell'essere umano, non solo mente, non solo corpo.

Dewey parte invece dalla considerazione che l'errore più comune è quello di identificare la libertà d'intelligenza, intesa come «libertà di osservare e di giudicare esercitata nei riguardi di piani che hanno un valore intrinseco», con la «libertà di movimento o con il lato esterno o fisico dell'attività» (Dewey 2014, p. 51). Quest'ultimo aspetto, seppur differente, non può però essere separato dal lato interno dell'attività, che corrisponde alla libertà di pensare, desiderare, fare progetti: «la limitazione imposta esternamente dalle disposizioni immutabili della tipica aula scolastica tradizionale, con le immutabili file di banchi e con il regime militare degli alunni, cui era concesso di muoversi soltanto a certi dati segni, poneva una grave restrizione alla libertà intellettuale e morale» (*ibidem*).

Dewey sottolinea inoltre che la libertà non è da considerarsi come il fine verso cui dirigersi; essa infatti deve divenire mezzo. La *libertà da* presa solo in sé è infatti qualcosa di negativo che offusca la potenzialità della *libertà di*; essa dev'essere solo il primo passo verso un riconoscimento dell'aspetto positivo della libertà, intesa come potere finalisticamente orientato.

In ambito strettamente pedagogico questa idea si traduce nell'attitudine a conoscere l'individuo che ci sta davanti e a fornirgli l'ambiente adatto per il pieno sviluppo delle sue potenzialità; in ambito etico-politico si concretizza nel creare le possibilità di attività "libere", cioè mansioni a cui l'individuo «partecipa liberamente» (Dewey 2004, p. 285). A ciò concorre un'educazione che mira non a rendere abili a certe occupazioni, ma che piuttosto si pone l'obiettivo di rendere il soggetto partecipe degli scopi sociali dell'attività per "interesse" personale.

1.4. Democrazia

«Sto parlando di estendere la filosofia della democrazia alla vita e all'apprendimento individuale, alla vita della famiglia e del gruppo» (dal dialogo con Burrhus Frederic Skinner, in Kirschenbaum-Land Henderson 2008, p. 112). Con queste parole Rogers sottolinea la pervasività dell'opera educativa, che non è confinata solo nelle mura scolastiche, ma ha risvolti e conseguenze anche a livello comunitario e civile. La parola chiave diventa *democracy*, condizione sociale che permette e incentiva l'autodeterminazione e la concretizzazione delle scelte di un individuo. Conseguenza diretta del nuovo tessuto politico sarebbe la nascita di una società aperta, in con-

tinuo cambiamento, priva di fini esternamente prestabiliti; ciò costituirebbe per lo psicologo americano un valore aggiunto, in quanto «avremmo degli individui che si svilupperebbero in modo unico, con un senso di libertà personale, che cercherebbero liberamente soluzioni ai problemi che sono reali per loro e che al tempo stesso tenterebbero di affrontare le difficoltà della società. In questo tipo di cultura ogni cittadino sarebbe un pianificatore responsabile» (ivi, p. 113).

Molto simili sono le parole di Dewey quando afferma che non è possibile applicare un fine al di fuori del processo educativo stesso; infatti, se lo scopo dell'educazione è «una continuata capacità di sviluppo» (Dewey 2004, p. 109), a ogni individuo vanno forniti «ampi stimoli che sorgano da interessi ugualmente distribuiti» (*ibidem*): questo per il filosofo vuol dire creare una società democratica. Ed è proprio in questo contesto che l'educazione acquisisce un ruolo più che mai centrale. Due possono essere i motivi fondanti; primo: «poiché una società democratica ripudia il principio di autorità esterna, deve trovarle un surrogato nelle disposizioni e nell'interesse volontari; e questi possono essere creati solamente dall'educazione» (ivi, p. 95).

Secondo: la democrazia intesa come tipo di vita associata, continuamente vissuta e comunicata, permette quell'abbattimento di barriere che favorisce la nascita di punti di contatto più numerosi e diversificati (cfr. *ibidem*); essi assicurano così «la liberazione di facoltà che rimangono soffocate fintanto che gli incitamenti all'azione sono parziali, come lo sono necessariamente in un gruppo che, nella sua esclusività, elimina molti interessi» (*ibidem*).

È inoltre centrale nel pensiero di Dewey la necessità di rendere l'individuo un cittadino consapevole e responsabile, che, inserito in un tessuto democratico, sappia agire in modo autonomo in vista di una crescita che è intellettuale e sociale.

2. Costrutti euristici e pratiche pedagogiche

La proposta pedagogica di Dewey, quanto quella di Rogers, si radica nella prassi e nel cambiamento dei sistemi di istruzione e si fonda, nel contempo, su una riflessione epistemologica sul fare educazione e sui processi del divenire persone capaci di pensiero “intelligente”. Di seguito propongo alcuni costrutti euristici che sviluppano tali idee e che hanno lasciato un segno di lungo periodo, divenendo un punto di riferimento per gli auspicati processi di riforma dei sistemi educativi dell'Occidente in prospettiva democratica, e dunque mirata alla liberazione delle potenzialità di ciascuno (cfr. Ferrari 2017).

2.1. *Fini in vista e fini dell'educazione*

«Nella nostra indagine circa gli scopi nell'educazione non ci occupiamo di trovare un fine al di fuori del processo educativo stesso. [...] Ci interessa piuttosto il contrasto tra una situazione in cui gli scopi sono parte del processo stesso in cui operano, e una in cui essi sono stabiliti dal di fuori» (Dewey 2004, p. 109).

Con queste affermazioni Dewey introduce alla questione chiave relativa agli scopi del processo educativo. Il filosofo dedica alcune pagine alla chiarificazione dei diversi termini di risultato (*result*) e fine (*end*), fase preliminare per giungere successivamente alla definizione della «natura di uno scopo, che sia inerente a un'attività e non fornito dall'esterno» (*ibidem*). Il risultato è, afferma l'autore, qualsiasi effetto che consegue da un'applicazione di energia, come il vento che smuove la sabbia del deserto. Vi è semplicemente un cambiamento dello stato di cose, ma «non vi è nulla nel risultato che completi o adempia quel che ha preceduto» (ivi, p. 110). Un fine, al contrario, è il termine dell'azione che costituisce il completamento delle azioni avvenute in precedenza: la continuità diviene quindi la prima caratteristica dello scopo (*ibidem*). Il secondo elemento che definisce la natura di uno scopo è di essere un fine previsto in grado di dare la direzione a un'attività. La previsione si costituisce di tre momenti: «implica un'attenta osservazione delle circostanze allo scopo di stabilire quali sono i mezzi di cui ci si può valere e di scoprire gli impedimenti che si frappongono al suo raggiungimento, [...] suggerisce il giusto ordine o sequenza nell'uso dei mezzi, [...] rende possibile una scelta fra le alternative» (ivi, p. 111).

Centrale in questo contesto è il ruolo della persona, che, lungi da essere semplice spettatore, è parte attiva del processo di definizione degli scopi come “persona interessata” (cfr *ibidem*). «La conclusione esplicita è che agire con uno scopo è lo stesso che agire intelligentemente. Prevedere il termine di un atto è avere una base sulla quale osservare, scegliere e ordinare gli oggetti e le nostre proprie capacità. Fare queste cose significa avere una mente» (ivi p. 112).

Come si può tuttavia riconoscere la bontà di uno scopo? Dewey dedica alcune pagine alla risposta a questo interrogativo. La prima e forse più fondamentale caratteristica è che lo scopo «deve emergere spontaneamente dalle condizioni esistenti» (ivi, p. 113). La lotta per una direzione autonoma dell'attività è cardine del pensiero di Dewey: ogni scopo imposto dall'esterno rappresenta qualcosa per cui si *deve* agire e per questo motivo esso limita l'intelligenza, in quanto non lascia altro spazio al singolo se non la scelta di seguire un percorso già tracciato (cfr. *ibidem*).

Lo scopo “buono” si distingue inoltre per la sua flessibilità; esso, infatti, a differenza dello scopo imposto che è rigido e fisso, si adatta alle condizioni in cui opera e agisce sulle circostanze stesse per realizzare dei miglio-

ramenti: «in breve, lo scopo è sperimentale, e perciò “diviene” continuamente mentre è saggiato in atto» (ivi, p. 114).

Lo scopo, infine, si presenta come un fine in vista; a tal proposito leggiamo in *Democrazia e educazione*:

Il termine fine in vista suggerisce l'idea dell'avere in mente la fine o la conclusione di un processo. Il solo modo di determinare un'attività è di guardare agli obiettivi nei quali termina, come quando tiriamo al bersaglio. Ma dobbiamo ricordare che l'obiettivo è solo un segno con il quale la mente specifica l'attività che si desidera esplicitare. Strettamente parlando, il fine in vista non è il bersaglio, ma colpire il bersaglio. [...] I diversi obiettivi che ci figuriamo sono mezzi per dirigere l'attività (*ibidem*).

Non a caso Gaetano Bonetta parla di «teoria deweyana della continuità mezzi-fini» (Bonetta, 2013, p. 280). Il fine, in quanto stimolo direttivo flessibile, si configura anche come mezzo per la liberazione dell'attività, in un susseguirsi dinamico che permette al soggetto agente una continua valutazione *in itinere* e un adattamento degli scopi secondo le circostanze.

L'idea di scopo imposto dall'esterno porta a una separazione dei mezzi dal fine, mentre un fine che si sviluppa entro un'attività come piano per la sua direzione è sempre tanto fine che mezzo. [...] Ogni mezzo è un fine temporaneo finché non lo abbiamo raggiunto. Ogni fine diventa un mezzo per continuare l'attività, appena esso è raggiunto. Lo chiamiamo “fine” quando traccia la direzione futura dell'attività nella quale siamo impegnati; “mezzo” quando traccia la direzione attuale (Dewey 2004, p. 115).

Anche nell'ambiente scolastico l'osservazione e la conoscenza profonda delle condizioni in cui un educatore opera risultano fondamentali per il perseguimento di determinati scopi. «E sarà bene ricordare a noi stessi, afferma il filosofo, che l'educazione come tale non ha scopi. Solo le persone hanno degli scopi, non un'idea astratta come l'educazione» (ivi, p. 116). E sostiene, qualche pagina più avanti: «abbiamo già fatto notare l'inutilità di tentare di stabilire lo scopo dell'educazione» (ivi, p. 121).

L'affermazione che il processo educativo in quanto tale, nella sua accezione più generale, non ha scopi, è legato alla idea che: 1) non è possibile definire un fine indipendente dalle circostanze, 2) gli scopi mutano continuamente in relazione alle persone coinvolte. Fare riferimento a un preciso scopo dell'educazione (intesa come processo educativo situato) è invece un'operazione errata dal momento che l'autonomia dell'educazione prescrive di non ricercare uno scopo «al di fuori del processo educativo stesso»

(ivi, p. 109). Quando si parla di fini, infatti, non si parla di scopi assoluti, dati una volta per sempre, o generali, validi per tutti indiscriminatamente, o vincolanti, sotto cui ogni azione deve rigidamente sottostare. Trovare una finalità significa conoscere i limiti della situazione in cui si opera e individuare le potenzialità, così da intraprendere un processo di cambiamento, che guarda al miglioramento delle condizioni stesse, ogni volta diverse.

A conclusione di tutto ciò, possiamo approdare all'idea che Dewey ha elaborato in relazione alla direzione che le esperienze formative dovrebbero seguire: «scopo dell'educazione è di permettere agli individui di continuare la loro educazione, ossia che l'obiettivo e la ricompensa dello studio è una continuata capacità di sviluppo» (*ibidem*). E continua: «ora questa idea non può essere applicata a tutti i membri di una società se non dove ci sono mutui rapporti fra uomo e uomo e si provvede adeguatamente alla ricostruzione delle abitudini e istituzioni sociali mediante ampi stimoli che sorgano da interessi ugualmente distribuiti. Questo significa società democratica» (*ibidem*).

Si giunge qui al cuore del pensiero di Dewey, che in *Democrazia e educazione* trova la sua massima espressione, e cioè lo stretto e intrinseco legame tra educazione e politica. Facendo riferimento alla continuità tra saperi, e tra questi e la realtà,¹ è essenziale per Dewey intendere la pratica educativa come un processo che coinvolge la vita dei singoli e ha ripercussioni sull'esistenza dell'intera società. Le finalità dell'educazione hanno perciò anche un'accezione politica, in quanto aspirano alla formazione del cittadino democratico (cfr. Ferrari 2016, p. 208). Rendere quindi gli individui indipendenti, capaci di orientare la propria esistenza secondo un progetto di vita autonomamente costituito e in grado di operare delle scelte volte al miglioramento dell'assetto sociale: questo è il fine di un percorso educativo democraticamente inteso: «qualsiasi individuo ha mancato la sua vocazione, come contadino, medico, maestro, studioso, se non trova che il conseguire risultati utili per gli altri sia corollario di ogni processo di esperienza intrinsecamente valido» (Dewey 2004, p. 133). Ciò significa, utilizzando le parole di Monica Ferrari, che «ciò che si fa per gli altri e ciò che si fa per sé nella realizzazione di una attività socialmente utile è per Dewey correlato in modo inscindibile per un cittadino attore partecipante di un processo di crescita intellettuale e sociale al tempo stesso» (Ferrari 2016, p. 209).

Ma come promuovere questa attitudine nelle persone che partecipano al processo educativo così ipotizzato? La risposta è nello sviluppo di quella

1. «È l'unità della vita come si presenta al fanciullo che tiene unite insieme nel suo sviluppo le diverse occupazioni, la varietà delle piante, degli animali e delle condizioni geografiche»: Dewey 1949, p. 112.

«attitudine mentale, quell'abito di pensiero, che siamo soliti denominare scientifico». (Dewey 1961, p. 57). Quello che Dewey denomina pensiero riflessivo è un processo che prende inizio dal contatto con un'esperienza percepita dal soggetto come problematica e radicata nella realtà; essa, attraverso un attento vaglio delle possibilità di risoluzione esistenti, rende l'individuo capace di scegliere un'alternativa tra le varie azioni, le cui conseguenze dovranno confrontarsi nuovamente con la realtà che ne decreterà la funzionalità. Luigina Mortari definisce il pensare come: «il soffermarsi su una questione e esaminarla in profondità, cercando di considerarla da tutti i lati possibili e di individuare le relazioni che intercorrono fra i differenti aspetti, per arrivare a formulare un'interpretazione da cui scaturisca una comprensione affidabile» (Mortari 2013, p. 299). L'esperienza riflessiva risulta quindi il tramite epistemologico che permette il passaggio da un piano individuale a un piano politico-sociale.

2.2. *Apprendimento versus insegnamento*

Tutti questi elementi erano ben presenti nella mente di Rogers, quando affermava che «in un certo senso la nostra esperienza è una riscoperta dei rilevanti principi elaborati da Dewey, Kilpatrick e altri classici» (Rogers 1997, pp. 219-220). È con queste parole che Rogers si pone in continuità con quella che è considerata la tradizione pragmatista americana, in cui Dewey ha ricoperto un ruolo rilevante, se non centrale. Molti sono quindi i punti di incontro tra questi due autori per quanto riguarda la pratica educativa e le sue finalità, seppur essa viene ipotizzata ed esplicitata con linguaggi diversi. Rogers fonda poi la sua proposta su un'affermazione molto forte: «lavoriamo assiduamente per liberare l'enorme energia dell'atomo e il nucleo dell'atomo. Se non dedichiamo altrettanta passione – e anche altrettanto denaro – alla liberazione delle potenziali capacità individuali, la grande discrepanza fra il livello delle nostre risorse fisiche e quello delle nostre risorse umane ci destinerà a una distruzione meritata e universale» (Rogers 1973, p. 154).

Ruolo centrale dell'educazione e collegamento intrinseco tra pratiche formative e assetti politico-sociali: questi i due punti cardine rilevabili nelle parole di Rogers e che si riconoscono come eredi del pensiero deweyano, a cui si aggiunge una grande fiducia nelle capacità potenziali dell'individuo. È da questi elementi che lo psicoterapeuta americano parte per sviluppare le sue idee a livello educativo.

L'insegnamento, secondo il mio punto di vista, è una funzione largamente superata. Dopo una simile affermazione, sfoglio il dizionario per accertare se quello che ho detto corrisponde alle mie intenzioni. Insegnare significa "istruire". Personalmente, non mi interessa molto istruire qualcuno riguardo a ciò che egli dovrebbe sapere o

pensare. “Trasmettere conoscenze o capacità”. Ma, mi viene fatto di pensare, perché non sarebbe più efficace l’uso di un libro, o di apprendimenti programmati? “Far sapere”: e qui mi inalbero. Io non ho alcun desiderio di far sapere niente a nessuno. “Illuminare, guidare, dirigere”: secondo la mia opinione, troppa gente è stata illuminata, guidata, diretta. La conclusione, dunque, è che intendo davvero quello che ho detto: l’insegnamento per me è una attività relativamente priva di importanza, ampiamente sopravvalutata (ivi, p. 128).

La volontà di Rogers appare essere quella di creare una frattura netta rispetto alle modalità tradizionali che caratterizzano i processi di istruzione scolastica: non più una cristallizzazione dei ruoli, non più un distacco tra un docente colto e un discente passivo, non più un bagaglio nozionistico da interiorizzare mnemonicamente. «L’insegnamento e la trasmissione di conoscenza hanno senso in un ambiente immutabile. [...] Ma se esiste una verità incontrastata, per quanto concerne l’uomo moderno, è che egli vive in un ambiente che muta continuamente» (ivi, pp. 129-130).

La dissociazione che l’autore opera tra insegnamento e apprendimento, risultato dell’applicazione dell’approccio centrato-sulla-persona al contesto educativo, va a favore di quest’ultimo: «il fine dell’educazione, se abbiamo a cuore la nostra sopravvivenza, deve essere l’agevolazione del mutamento e dell’apprendimento. L’unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato a imparare» (ivi, p. 130). Ciò che quindi si configura come lo scopo dell’educazione è la facilitazione dell’apprendimento, inteso come «il mezzo che rende possibile lo sviluppo intellettuale dello studente, che ci insegna a vivere come individui in un processo; considero la facilitazione dell’apprendimento come la funzione che può fornire un costruttivo, euristico e mutevole processo di risposta ad alcune delle più profonde difficoltà che oggi affliggono l’uomo» (ivi, p. 131).

L’apprendimento auspicato da Rogers presenta diverse caratteristiche peculiari: fa leva sulla *naturale* capacità di apprendere dell’uomo che si esprime attraverso la curiosità; è *significativo*, cioè si attiva su una base di motivazione intrinseca ed è affine agli interessi del discente che quindi risulta interessato e coinvolto; è *totalizzante*, perché coinvolge l’integrità della persona (intelletto ed emozioni) ed è *trasformativo*, in quanto apporta mutamenti nella percezione di sé e nell’auto-organizzazione dell’individuo. Rogers si fa quindi promotore di un’educazione confluyente, tesa «a promuovere il coinvolgimento dell’intera persona nel processo di apprendimento (*whole-person learning*) e a saldare l’educazione con la concretezza dell’esistenza e dell’esperienza vissuta (*life-related learning*)» (Bruzzone 2007, p. 134).

Sull’importanza di considerare gli individui nella loro interezza, troppo

spesso negata («le persone dicotomizzate sono ancora una maggioranza schiacciante»: Rogers 2012, p. 210), Dewey avrebbe concordato pienamente, a mio parere. Possiamo esserne sicuri riprendendo due passi rispettivamente da *Democrazia e educazione* e *Scuola e società*: «l'allievo infatti ha un corpo, e lo porta a scuola insieme alla sua mente» (Dewey 2004, p. 153) e «quel che desideriamo si è che il ragazzo vada a scuola con l'intera sua mente e con l'intero suo corpo e lasci la scuola con la mente più ricca e il corpo più sano» (Dewey 1949, p. 59).

Un ulteriore punto di accordo tra i due autori è una stretta conseguenza di quanto detto fin qui, e cioè la totale perdita di rilevanza dell'aspetto nozionistico, a favore di una sempre più crescente attenzione per i processi dell'apprendere, e quindi del soggetto che apprende. Scrive Dewey in *Democrazia e educazione*: «se tutti gli insegnanti comprendessero che la qualità del processo mentale, e non la produzione di risposte giuste, è la misura dello sviluppo intellettuale, si opererebbe una specie di rivoluzione nell'insegnamento» (Dewey 2004, pp. 191-192).

Quanto a Rogers, scrive Bruzzone: «il passaggio dalla logica dell'insegnamento a quella della facilitazione dell'apprendimento tende a spostare definitivamente l'asse del discorso educativo incentrandolo sul protagonismo del soggetto che apprende, assegnando finalmente all'elemento metodologico un valore prioritario, e non semplicemente strumentale rispetto all'acquisizione degli oggetti del sapere» (Bruzzone 2007, p. 138).

2.3. Contesti di apprendimento

Quali allora gli strumenti e i metodi di una pratica didattica che offra la possibilità di liberazione, di acquisizione di pensiero critico, di un più compiuto senso di sé, sulla via di una autorealizzazione in un contesto auspicabilmente democratico, rispettoso di tutti e di ciascuno? Consapevole del fatto che mezzi e fini sono in inscindibile rapporto tra di loro, mi concentrerò sul contesto di apprendimento, cruciale per entrambi gli autori.

Abbiamo già sottolineato in precedenza come il contesto ricopra un ruolo imprescindibile nel processo educativo. Rogers sviluppa alcuni precetti di quella da lui definita “terapia ambientale”, «il cui principio fondamentale consisteva nel trattare il comportamento problematico dell'individuo modificando le condizioni dell'ambiente familiare e sociale in cui è situato» (ivi, p. 31). Ricorrendo al suo concetto di tendenza attualizzante, egli è convinto che ogni bambino, se posto in un ambiente positivo, sia in grado di sviluppare comportamenti di piena accettazione e promozione del sé. L'apprendimento significativo, che già di per sé può essere minaccioso in quanto por-

tatore di trasformazioni sconosciute al soggetto, deve avvenire in un clima di libertà, in cui l'allievo possa esprimersi senza timore, e in ambiente libero da minacce esterne, quali valutazioni, giudizi, critiche o scherni. Il contesto in questo caso è prevalentemente costituito dalle relazioni interpersonali che si instaurano, tra facilitatore e ragazzo e tra il ragazzo e i suoi pari; ciò che è importante è quindi la qualità di queste relazioni. Rogers infatti assegna a tali rapporti «un potere strutturante nel processo di formazione della personalità e riconduce le dinamiche del cambiamento psicoterapeutico ed educativo alla qualità del rapporto interumano» (ivi, p. 99). La costituzione di un ambiente positivo è quindi tutta nelle mani del facilitatore, che, come tale, deve essere in grado di sviluppare relazioni autentiche e positive facendo leva su vere e proprie *interpersonal skills*.

Per Dewey l'ambiente rappresenta invece quel *medium* che permette di operare modificazioni sull'individuo. Rileggendo *Scuola e società*, scrive Ernesto Codignola: «un essere umano non può direttamente influire su un altro, se non fa appello, come a intermediario, all'ambiente fisico. Noi non educiamo mai direttamente, ma indirettamente per mezzo dell'ambiente. [...] Ma questo, a sua volta, può al massimo fornire gli stimoli che richiamano le risposte» (Codignola 1949, pp. X-XI).

Ma in cosa consistono questi stimoli forniti dal contesto? Essi sono le possibilità di fare esperienza, altro concetto chiave dell'impostazione deweyana. Cercherò ora di comprendere come il concetto di esperienza si articoli nel pensiero dell'autore, facendo riferimento ai volumi della triade educativa *Scuola e società*, *Democrazia e educazione*, *Esperienza e educazione*. Iniziamo con l'opera del 1916:

La natura dell'esperienza si intende soltanto se si osserva che essa include un elemento attivo e uno passivo particolarmente combinati. In senso attivo l'esperienza è un tentare, significato espresso dal termine connesso "esperimento". In senso passivo essa è un sottostare. Quando sperimentiamo qualcosa noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi (Dewey 2004, p. 151).

L'esperienza non si identifica quindi per Dewey solo con l'agire della persona, ma ha a che fare anche con i risultati che questa azione ha sulla realtà e sull'individuo. A mio parere è importante sottolineare che il fattore esperienziale in Dewey chiama in causa sia il corpo, in quanto i sensi sono coinvolti nell'esperire, sia la mente (ivi, p. 152). Si viene quindi a delineare ciò che Dewey denomina esperienza riflessiva, attività calata nel reale che coinvolge anche il pensiero, inteso come «il discernimento della relazione

fra quel che cerchiamo di fare e quel che succede in conseguenza» (ivi, p. 157). L'esperienza riflessiva si differenzia in modo netto dal semplice procedere per tentativi ed errori, in quanto non assume come proprio nessun fattore di casualità, ma, al contrario, cerca di cogliere la connessione che esiste tra l'azione e gli effetti. Nemiche dell'esperienza riflessiva sono le abitudini, in quanto comportamenti assunti in modo acritico, e quella che Dewey definisce la "condotta capricciosa", in quanto si affida all'atto momentaneo senza prendere tempo e distanze, elementi centrali di un atto riflessivo. «Dove vi è riflessione vi è sospensione, attesa. Lo scopo del pensiero è di aiutare a raggiungere una conclusione, a prevedere una possibile fine in base a ciò che è già dato. [...] Poiché la situazione nella quale ha luogo il pensiero è di dubbio, il pensiero è un processo di indagine, di esame delle cose, di investigazione» (ivi, pp. 160-161). Troviamo una maggior precisazione riguardo al concetto di esperienza in *Esperienza e educazione*, dove Dewey si dedica espressamente a chiarire questo binomio partendo da due premesse fondamentali: 1) «il nesso organico fra educazione ed esperienza personale» (Dewey 2014, p. 11) e 2) la consapevolezza che non tutte le esperienze sono parimenti educative (ivi, p. 12). Il processo educativo deve quindi costituirsi su esperienze che siano formative a lungo termine; particolare cura va dedicata all'interazione tra condizioni oggettive, o contestuali, e condizioni interne al soggetto: l'interazione è ciò che Dewey denomina "situazione". L'allievo, infatti, diventa parte integrante nella costituzione del suo percorso formativo, attraverso la scelta degli interessi che dirigono attività e progetti. Questo non vuol dire che si lascia l'allievo alle prese con i suoi desideri immediati: 1) il problema dell'educazione è infatti «quello di ottenere che l'azione non segua immediatamente il desiderio, ma sia preceduta dall'osservazione e dal giudizio» (ivi, p. 59); 2) se l'esperienza è davvero educativa essa porta a un «processo di espansione dell'esperienza» (ivi, p. 82).

Per quanto riguarda gli strumenti didattici utilizzabili per garantire un processo educativo efficace nei termini sopra descritti, scrive Dewey: «tutto ciò che può essere chiamato materia di studio, aritmetica, storia, geografia, scienze naturali, deve essere tratto dal materiale che rientra nell'ambito dell'ordinaria esperienza quotidiana» (ivi, p. 65). E ancora si legge in *Scuola e società*, «quando natura e società vivranno nell'aula scolastica, quando le forme e gli strumenti didattici saranno subordinati alla sostanza dell'esperienza, allora sarà possibile operare questa identificazione [tra sapere e capacità con gli interessi del mondo e dell'uomo], e la cultura diventerà la parola d'ordine della democrazia» (Dewey 1949, p. 44). Anche il materiale didattico e l'organizzazione degli spazi deve quindi subire una drastica tra-

sformazione. Ciò che Dewey auspica, e cerca di mettere in atto, è infatti un ambiente ricco di stimoli grazie alla presenza di laboratori, officine, giardini, dove i materiali e gli strumenti sono a disposizione degli studenti che possono usufruirne liberamente. A guidare questo tentativo è la consapevolezza della ricchezza contenuta nella lezione “sul campo”, in cui il fine da raggiungere è qualcosa di effettivo e reale, e il potenziale educativo racchiuso in un’idea di scuola che ricalchi la «naturale unità sociale» (ivi, p. 8) e si presenti quindi come una «forma schietta di attiva vita in comune, anziché luogo appartato dove si apprendono lezioni» (*ibidem*).

Anche Rogers sottolinea come l’apprendimento significativo avvenga in un clima di libertà dove gli individui sono in grado di autodirezionare i propri percorsi, costellati da apprendimenti significativi in quanto importanti per loro stessi. Per questo scrive in *Libertà nell’apprendimento*: «liberare la curiosità; permettere agli individui di muoversi in nuove direzioni, suggerite da interessi ad essi peculiari; dar via libera al gusto della ricerca; aprire tutto all’esame e all’indagine; riconoscere che tutto vive nel processo del mutamento: ecco una esperienza indimenticabile» (Rogers 1973, p. 130).

In questo contesto non direttivo, compito del facilitatore è sostenere lo studente nel proprio percorso; importante è l’atteggiamento di conferma, che può divenire anello di congiunzione tra gli atteggiamenti di accettazione e di empatia del facilitatore e il bisogno di un rinforzo della motivazione dell’alunno. Il rispecchiamento può avvenire nell’uso della risposta-riflesso, cioè «la semplice ripresa delle parole del bambino, oppure la riosposizione organizzata dei contenuti e dei sentimenti già espressi in modo inequivocabile» (Mantovani 1994, p. 42). In questo modo lo studente può rielaborare il già detto e riceve un incoraggiamento da parte dell’insegnante, senza subire nessun tipo di giudizio. Competenze affettive e relazioni sono proprie di un atteggiamento professionale (cfr. Bruzzone 2007, p. 116).

Un ultimo elemento che è utile indagare nel pensiero di Rogers, in quanto pratica molto presente a livello scolastico, è proprio la valutazione. Egli è convinto che la persona matura sia in possesso di una capacità di valutazione “organismica”. Questo tipo di valutazione, che è solitamente propria del bambino, è flessibile e basata su ogni momento dell’esperienza, in un’ottica che, mantenendo gli insegnamenti del passato e tenendo fisso lo sguardo al futuro, opera per il maggiore sviluppo del sé.

La valutazione proveniente dall’esterno, anche se positiva, contiene un giudizio e un rimando (se non un appiattimento) a un modello già configurato, che, a lungo andare, può ostacolare l’accettazione di sé o inibire lo slancio vitale verso il miglioramento. Sulla base di ciò, Rogers promuove l’autovalutazione come pratica pedagogica, convinto che «la valutazione del proprio apprendimento è

uno dei mezzi principali attraverso cui l'apprendimento si fa, oltre che autonomo, anche pienamente responsabile» (Rogers 1973, p. 176).

Abbiamo quindi osservato come in entrambi gli autori si riscontri un'inversione dell'idea di soggetto in educazione. In *Scuola e società* leggiamo:

il centro di gravità [nel sistema scolastico tradizionale] è fuori dal fanciullo. Esso è nel maestro, nel testo scolastico, in quel che volete, e dove volete, eccetto che negli istinti e nell'attività immediata del ragazzo stesso. [...] Ora, nella nostra educazione si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione (Dewey 1949, pp. 26-27).

Tuttavia sia l'attivismo proposto da Dewey sia la non direttività auspicata da Rogers non sono sinonimi di pratiche *laissez faire*, in cui il soggetto viene lasciato in balia delle proprie decisioni. Autoguidato non significa, infatti, non guidato: la differenza sta nel ruolo ricoperto dall'educatore e nei fini in vista del processo educativo.

2.4. Ruolo e responsabilità dell'insegnante

La prima considerazione che è indispensabile fare, per la sua portata rivoluzionaria, è che l'insegnamento così proposto, secondo le idee di entrambi gli autori, scardina quei meccanismi che rendevano l'istruzione una questione di potere.² Tale inversione di rotta, tuttavia, non semplifica il ruolo del nuovo insegnante, anzi lo rende più difficile. In *Scuola e società* Dewey scrive: «l'asserzione tante volte ripetuta che educare significa “trar fuori” è eccellente, se con essa vogliamo semplicemente opporci al mettere dentro. [...] Il fanciullo è già intensamente attivo, e il problema dell'educazione è il problema di come dominare le sue attività per indirizzarle» (Dewey 1949, pp. 28-29). Dewey riconosce come sia responsabilità dell'educatore individuare «le condizioni che facilitano le esperienze che conducono alla crescita» (Dewey 2014, p. 27) e sfruttare la situazione circostante «per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore» (*ibidem*).

Rogers parla invece della creazione di un clima psicologico che sia favorevole e ottimale. Per fare ciò l'educatore, chiamato facilitatore, deve essere in possesso di alcune abilità relazionali, le già citate *interpersonal skills*:

2. «Il sistema tradizionale, nella sua essenza, consiste in un'imposizione dall'alto e dal di fuori»: Dewey 2014, p. 5.

1. Genuinità o autenticità:

è opportuno che l'insegnante sia una persona vera nei suoi rapporti con gli studenti. [...] È ovvio che questo assetto attitudinale, riscontrato efficace nell'ambito della psicoterapia, è in netto contrasto con la tendenza della maggior parte degli insegnanti a comportarsi, nei confronti dei propri studenti, esclusivamente come portatori di ruoli. È infatti del tutto consueto per gli insegnanti di assumere consapevolmente la maschera, il ruolo, la facciata dell'insegnante, e di conservare tale atteggiamento per tutta la giornata, fino a quando escono dall'aula (Rogers 1973, pp. 132-133).

2. Considerazione positiva incondizionata:

si tratta, in un certo senso, di stimare il discente, i suoi sentimenti, le sue opinioni, la sua persona. [...] Ciò che stiamo descrivendo è una stima del discente come essere umano imperfetto, con molti sentimenti, ricco di molteplici potenzialità (ivi, pp. 135-136).

3. Comprensione empatica:

quando l'insegnante è in grado di comprendere le reazioni intime dello studente, e la sua sensibilità gli permette di essere consapevole delle impressioni che il processo educativo suscita nello studente, allora aumentano considerevolmente le prospettive di un apprendimento significativo. Questo schema di comprensione è nettamente diverso dalla normale comprensione valutativa. [...] Questa attitudine di porsi nei panni altrui, di vedere il mondo con gli occhi dello studente, è praticamente ignorata nella scuola (ivi, pp. 138-139).

Il possesso di queste qualità permette la creazione di un buon rapporto interpersonale, che assume il suo massimo valore in un contesto di piena reciprocità: esso, infatti, opera anche a livello del facilitatore stesso, modificandone le percezioni, le credenze e i modi di agire.

Per Dewey la presenza dell'educatore è sì centrale, ma non nel senso tradizionale con cui si riconosce importanza al ruolo. Lo afferma in *Scuola e società*: «nessuna attività dovrebbe iniziarsi per imitazione. L'inizio deve venire dal fanciullo e gli si può poi dare il modello o la copia per aiutarlo a dare un'immagine più definita a quel che egli vuole veramente e per portarlo alla coscienza del suo compito. Il valore del modello sta nel guidare alla chiarezza e all'adeguatezza della concezione, non nel fornire un paradigma che deve essere copiato nell'azione» (Dewey 1949, pp. 99-100). Quest'ultima situazione ostacola infatti il processo di autonomia della crescita. L'insegnante deve quindi, per Dewey, conoscere a fondo bisogni e potenzialità dei suoi allievi e può, di conseguenza, predisporre le circostanze che permet-

teranno la loro piena realizzazione. Egli non deve essere considerato come membro esterno al gruppo classe, ma, in somiglianza a quello che Rogers definisce “contesto di reciprocità”, deve divenire parte integrante della comunità. Ciò ovviamente non esautorava l’insegnante dal suo ruolo di «direttore di attività associate» (Dewey 2014, p. 47), in quanto, si suppone, persona matura e consapevole. Ciò che permette la convivenza di queste due sfumature (educatore come direttore di attività – educatore come membro del gruppo) è l’idea di un progetto educativo inteso come impresa cooperativa (cfr. *ivi*, p. 62), alla cui definizione il bambino partecipa in maniera attiva. Partendo appunto dal fatto che è l’esperienza diretta dell’alunno che deve fornire i problemi (Dewey 1949, p. 84), il percorso di formazione ha inizio sempre da una situazione percepita come problematica dal bambino stesso; egli, così stimolato, è «impegnato attivamente nella ricerca e nella scelta di materiale pertinente a rispondervi» (*ivi*, p. 118). Compito dell’educatore è affiancare passo passo il bambino in questo processo, così da realizzare quella espansione dell’esperienza tanto ricercata, che, partendo da ciò che l’alunno riconosce come “familiare”, permette di giungere allo “sconosciuto”, che deve da lui essere compreso ed elaborato.³

3. Riforma delle istituzioni: scuola e società

L’ampliamento della prospettiva anche alle istituzioni “scuola” e “società” è dettata dal fatto che la lettura congiunta delle opere di Dewey e Rogers ribadisce come qualsiasi proposta a livello educativo sia strettamente legata all’ambito di azione politica. Come infatti sottolinea Corbi in *Democrazia, etica e valori in John Dewey*, «c’è un rapporto strettissimo tra il pensiero pedagogico e la sfera dei problemi etico-politici» (Corbi 2013, p. 298); la quotidianità dei processi educativi costituisce il terreno fertile di crescita e formazione del cittadino del domani, ma è anche lo spazio in cui la definizione dei valori, di ciò che conta in una società, trova piena applicazione.

3.1. Critiche al sistema tradizionale

La presa di distanza dall’istruzione tradizionale e la denuncia delle pratiche autoritarie e trasmissive tipiche della scuola americana del tempo è un fattore comune ai due intellettuali, nati a cinquant’anni di distanza l’uno

3. Si tratta «di dare vita e luce a ciò che è ordinario, consueto e banale, impiegandolo per costruire e apprezzare situazioni prima non avvertite ed estranee»: Dewey 1949, p. 113.

dall'altro. Rogers chiarisce le sue idee in uno scritto nel 1963,⁴ elencando quelli che definisce i "postulati impliciti" dell'educazione universitaria corrente. Li elenchiamo brevemente:

- Non si può ammettere che lo studente si occupi del proprio apprendimento scientifico e professionale [...]
 - La capacità di superare gli esami è il miglior criterio per la selezione degli studenti e per giudicare le possibilità del loro futuro professionale [...]
 - La valutazione è l'educazione; l'educazione è la valutazione [...]
 - L'esposizione equivale all'apprendimento. Ciò che viene esposto durante la lezione è ciò che lo studente apprende [...]
 - Conoscenza è accumulazione, mattone su mattone, di nozioni contenutistiche [...]
 - Le verità della psicologia sono note [...]
 - Il metodo è scienza [...]
 - Da studenti passivi nascono scienziati creativi [...]
 - "Eliminare" la maggior parte degli studenti è un metodo soddisfacente per produrre scienziati e clinici [...]
 - Gli studenti vanno considerati come oggetti da plasmare, non come persone [...]
- (Rogers 1973, pp. 201-216).

Ciò che per Dewey è invece «la debolezza tragica della scuola presente», da un punto di vista etico, è che essa «si adopera a preparare futuri membri dell'ordine sociale in un ambiente in cui sono in gran parte assenti le condizioni dello spirito sociale» (Dewey 1949, p. 9). L'istituzione scolastica, infatti, secondo Dewey, nel 1899, «si rivolge in gran parte soltanto al lato intellettuale della nostra natura, al nostro desiderio di apprendere, di accumulare informazioni, di padroneggiare i simboli del sapere, non già ai nostri impulsi e alle nostre tendenze a fare, a costruire, a creare, a produrre» (ivi, p. 19). La partecipazione attiva in senso deweyano, oltre a coinvolgere mente e corpo, porterebbe piuttosto il bambino, a partire dalle esigenze del singolo se pure nel dialogo con gli altri membri del gruppo, a familiarizzare, su scala minore, con dinamiche tipiche della società quali aiuto reciproco, libera comunicazione, scambio di idee, imitazione positiva (cfr. ivi, pp. 9-10). «Ma la scuola è stata tenuta talmente in disparte, è stata talmente isolata dalle condizioni e dai motivi consueti della vita, che il luogo in cui i ragazzi sono mandati per disciplinarsi è quello in cui è più difficile conseguire esperienza, la madre di qualsiasi disciplina degna di questo nome» (ivi, p. 11).

4. *Postulati correnti dell'educazione universitaria: un'appassionata presa di posizione.* Lo scritto fu respinto da una rivista di psicologia e venne quindi pubblicato da Rogers in *Freedom to Learn*.

3.2. *Proposte per una “scuola nuova”*⁵

Dare vita a un sistema scolastico alternativo che non costruisca individui disciplinati, ma che metta al centro lo studente e la sua vita è il nucleo della proposta pedagogica di Dewey e di Rogers. Quest'ultimo, in *Libertà nell'apprendimento*, afferma, in un momento cruciale del dibattito politico del secondo Novecento, come la scuola abbia il compito di formare individui in grado di affrontare un mondo che è in costante trasformazione: «ciò implica che l'istruzione non solo adotti nuove tecniche, ma si ponga anche nuovi obiettivi. Nel mondo che si apre davanti a noi, lo scopo della scuola e di ogni processo educativo in generale deve essere quello di creare individui aperti alle novità e alle trasformazioni» (Rogers 1973, p. 350).

Alla *pars construens* del sistema scolastico riformato Rogers dedica ampio spazio nell'opera del 1969: egli, riassumendo gli scopi del programma in un elenco, sostiene che la finalità dell'educazione futura dovrà essere quella di favorire un apprendimento autonomo e creativo, che sappia rinnovare la curiosità dello studente, troppo spesso mortificata, e che lo renda attivo e responsabile, in grado di autodisciplinarsi e autovalutarsi.⁶ Il nuovo sistema scolastico auspicato è quindi centrato sui processi di apprendimento dell'individuo, supportato da un educatore che deve essere per primo aperto alle novità e non legato alle modalità di istruzione tradizionale (ivi, p. 350). La proposta di Rogers coinvolge anche l'organizzazione interna della scuola; esperienze intensive di gruppo vengono infatti proposte per tutte le persone coinvolte nel sistema educativo: amministratori, docenti, studenti, genitori (cfr. ivi, pp. 351-368). L'idea di fondo è quella di creare occasioni in cui gli individui possano confrontarsi e discutere, in un primo momento, con persone che ricoprono il loro stesso ruolo e, successivamente, costituire dei gruppi “verticali”, che coinvolgano persone di differenti “livelli” (per utilizzare una terminologia tradizionale), così da favorire situazioni di confronto. Lo scopo si articola nel tentativo di passare da una «struttura gerarchicamente ordinata a un sodalizio di persone accomunate dagli stessi obiettivi» (ivi, p. 354).

«Occorre allargare il nostro orizzonte. Quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi» (Dewey 1949, p. 1). Una comunità che abbia a cuore il percorso migliore per i suoi componenti più giovani, questo è quello che Dewey auspica. L'istituzione scolastica deve quindi inserirsi all'interno di

5. Così Dewey denomina il risultato del proprio progetto di riforma scolastica: Dewey 2014, p. 44.

6. Per l'elenco completo cfr. Rogers 1973, pp. 222-224.

un sistema formativo integrato⁷ come “una” delle agenzie formative in grado di proporre esperienze educative partecipate; essa, in quanto ricopre un ruolo importante, deve saper calarsi nel contesto sociale in cui opera e deve saper sfruttare le risorse che quel particolare territorio può offrire (cfr. *ivi*, pp. 45-46). «Dal punto di vista del ragazzo, il grande sperpero che avviene nella scuola deriva dalla sua incapacità di utilizzare le esperienze ch’egli reca con sé dal di fuori e s’è procurato in una forma piena e libera; mentre, d’altra parte, egli non è in grado di applicare nella vita quotidiana quel che apprende a scuola. In questo consiste l’isolamento della scuola, il suo isolamento dalla vita» (*ivi*, p. 53). Ciò che risulta fondamentale è quindi fare della scuola un «tutto organico invece di un insieme di parti isolate» (*ivi*, pp. 64-65). Questo processo trasformativo si compone in particolare di due operazioni:

1. creare un legame tra la scuola e la vita del fanciullo, ossia: «l’affermare che ci deve essere un legame organico fra la scuola e la realtà quotidiana non significa che la scuola debba preparare il ragazzo a compiti particolari, ma che ci dovrebbe essere un nesso naturale della vita quotidiana del fanciullo con quel che accade nel mondo circostante, e che spetta alla scuola rendere chiaro e liberale questo nesso» (*ivi*, p. 54);

2. promuovere l’interdisciplinarietà per abbattere le barriere erette tra materie di studio differenti (*ivi*, p. 65).

Ciò che caratterizza inoltre le cosiddette “scuole nuove” è il controllo sociale (cfr. Dewey 2014, p. 4). Questo significa che l’individuo è membro della comunità “classe” e ciò che mette ordine «non è la volontà o il desiderio di una persona [...], ma lo spirito motore dell’intero gruppo». Ciò non comporta, tiene a sottolineare Dewey, che l’autorità, in questo caso l’insegnante, non possa mai intervenire. Ma, precisa, egli deve ridurre «al minimo le occasioni in cui deve esercitare un’autorità personale» e «quando è necessario parlare o agire fermamente, lo fa in nome dell’interesse del gruppo, non per far mostra di un potere personale» (*ivi*, pp. 42-43).

3.3. Per una società democratica

Per Maura Striano, Dewey concepisce la filosofia come un «processo fondato su base esperienziale ed empirica e, insieme, come un processo di indagine socialmente costruito, che si declina come dispositivo di crescita, emancipazione, sviluppo a livello individuale e collettivo» (Striano 2015, pp. 75-76). Fortemente sociali sono dunque le implicazioni insite nei processi riflessivi, auspicabilmente posti dal filosofo alla base della realtà di

7. «Dobbiamo considerare [il sistema scolastico] come una parte del più largo insieme della vita sociale»: Dewey 1949, p. 53.

tutti i giorni e alla portata di tutti. Il primato dell'intelligenza, foriero di dinamiche partecipative e democratiche, si può raggiungere grazie all'applicazione del metodo scientifico non solo a questioni meramente accademiche, ma a problemi di natura istituzionale, anche conflittuali. «La sua convinzione più profonda è che il metodo scientifico sia di per sé portatore di democrazia e quindi capace di armonizzare l'individuo con la società, di superare le irrazionali fratture e di recuperare l'individualità che nella sua immediatezza deve essere negata e che negandosi rischia il conformismo, così come affermandosi rischia il solipsismo» (Granese 2005, p. 75). L'educazione al pensiero riflessivo si configura quindi, afferma Monica Ferrari, come «un concreto esercizio intellettuale di salvaguardia della democrazia, che contrasta con le forme di controllo eteronomo proprie delle società autoritarie, ed è anzitutto una questione di metodo» (Ferrari 2016, p. 210). Al processo formativo contemporaneo spetta quindi l'urgente compito di superare il dualismo tra un'educazione liberale, legata alla cultura, e un addestramento alle arti meccaniche, legato all'utilità, così da «costruire un corso di studi che faccia del pensiero una guida di libera pratica per tutti e dell'agio una ricompensa per aver accettato la responsabilità del servizio, piuttosto che uno stato di esenzione da esso» (Dewey 2004, p. 287). Ciò che vale all'interno di un ambiente educativo vale anche nel mondo del lavoro: i lavoratori, infatti, non devono subire imposizioni e percorrere un tracciato eteronomamente diretto, ma, al contrario, devono essere partecipi e consapevoli degli scopi e delle finalità insite nel loro agire. Riportiamo per intero un passaggio chiave di *Democrazia e educazione*:

se limitiamo l'educazione di quelli che lavorano con le mani a pochi anni di scuola, dedicati in gran parte all'acquisto dell'uso di simboli rudimentali a scapito dell'educazione nella scienza, nella letteratura e nella storia, rinunciamo a preparare le menti dei lavoratori ad approfittare di questa occasione. Ancora più fondamentale è il fatto che la maggior parte dei lavoratori non hanno alcuna idea degli scopi sociali di quello che fanno e nessun interesse personale in essi. [...] È questo che rende l'azione illiberale e che renderà illiberale e immorale qualsiasi educazione intesa solamente a rendere abili in tali occupazioni. L'attività non è libera perché non vi si partecipa liberamente (ivi, p. 285).

L'educazione assume quindi un ruolo fondamentale per la costruzione di una società veramente democratica, come mezzo e come fine (cfr. Dewey 1949, p. 17).

Ed è proprio questo ciò che anche Rogers ha ben in mente quando propone il suo «modello educativo rivoluzionario» (Rogers 1973, p. 347); basti qui affermare la centralità nel piano rogersiano del modello ideale di persona

che si vuole formare.⁸ «Credo che alla base di tutto questo ci sia la speranza di formare un tipo di esseri umani quanto più possibile realizzati ed efficienti» (*ibidem*); Rogers esprime in questa breve affermazione la sintesi di tutto il suo pensiero: una persona che sappia accettarsi per quello che è, ma che, allo stesso tempo, lavori per il suo miglioramento e tracci da sé il percorso per la propria realizzazione, è una persona che è attiva e responsabile in una società e che ha a cuore un assetto democratico, per tutti e aperto a tutti.

L'ultimo aspetto che necessita di una sottolineatura e che costituisce a mio parere una ricchezza ulteriore del lavoro di Dewey e Rogers è che entrambi sono molto consapevoli del carattere provvisorio e situato della loro proposta; Rogers ritorna diverse volte sull'importanza di un'educazione capace di preparare al cambiamento, che sarà a suo avviso l'elemento caratterizzante del futuro: dare vita a un sistema educativo rigido risulterebbe quindi una contraddizione.

Dewey a tal proposito è più esplicito: «non è troppo dire che una filosofia dell'educazione che professa di essere fondata nell'idea della libertà può diventare altrettanto dogmatica quanto l'educazione alla quale reagisce. Difatti qualsiasi teoria e qualsiasi sistema pratico è dogmatico, quando non è basato su un esame critico dei propri fondamenti» (Dewey 2014, p. 9). Nessuna proposta può imporsi come definitiva: essere consapevoli di questo rischio intrinseco al sistema stesso può essere utile per sviluppare una costante attitudine critica nell'analisi dei propri fondamenti. Il dibattito educativo legato alla promozione delle singolarità deve quindi essere sottoposto a verifiche e analisi critiche delle modalità e dei processi, e deve costantemente misurarsi con l'idea di uomo e di cittadino che via via si vuole formare.

La necessità di immergersi nelle situazioni storicamente determinate non deve tuttavia limitare lo sguardo di chi si dedica a queste problematiche, che deve essere sempre rivolto al futuro, consapevoli che, come afferma Dewey, «più di qualsiasi altra attività l'educazione esige che si guardi lontano» (ivi, p. 68).

Testi citati

Ariès P. (1968), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, trad. it. Bari, Laterza (ed. orig. 1960).

Bonetta G. (2013), *John Dewey e il problema educativo contemporaneo*, in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey*

8. «Qual è l'obiettivo finale dei nostri sforzi? [...] Che tipo esattamente di esseri umani abbiamo in mente?»: Rogers 1973, p. 322.

- tra psicologia, filosofia, pedagogia. *Prospettive interdisciplinari*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, pp. 279-283.
- Bruzzone D. (2007), *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Roma, Carocci editore.
- Codignola E. (1949), *Prefazione*, in Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, pp. IX-XIX.
- Corbi E. (2013), *Democrazia, etica e valori in John Dewey*, in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, pp. 293-298.
- Dewey J. (1949), *Scuola e società*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1899).
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1933).
- Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, trad. it. Milano, Sansoni (ed. orig. 1916).
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*, trad. it. Milano, Cortina (ed. orig. 1938).
- Ferrari M. (2016), *Rileggere Democrazia e educazione di John Dewey un secolo dopo*, in «La Scuola classica di Cremona», pp. 205-216.
- Ferrari M. (2017), *Manifesti per la riforma della scuola in Occidente: a cinquant'anni dalla Lettera a una professoressa*, in «La Scuola classica di Cremona», pp. 165-173.
- Granese A. (2005), *Introduzione a Dewey*, Roma-Bari, Laterza.
- Kirschenbaum H., Land Henderson V. (a cura di) (2008), *Dialoghi di Carl Rogers*, Molfetta, La Meridiana (ed. orig. 1989).
- Mantovani S. (1994), *Egocentrismo verbale e approccio non direttivo*, in Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 21-73.
- Mortari L. (2013), *Per una filosofia dell'esperienza del pensare*, in Frauenfelder E., Striano M., Oliverio S. (a cura di), *Il pensiero di John Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia. Prospettive interdisciplinari*, Napoli, Fridericiana Editrice Universitaria, pp. 299-311.
- Rogers C.R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, trad. it. Firenze, Giunti Barbèra (ed. orig. 1969).
- Rogers C.R. (1997), *Terapia centrata sul cliente*, trad. it. Scandicci, La Nuova Italia (ed. orig. 1951).
- Rogers C.R. (2012), *Un modo di essere*, trad. it. Firenze, Giunti (ed. orig. 1980).
- Striano M. (2015), *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia.

Scalmanati: una generazione allo specchio dieci anni dopo (2008-2018)

di *Davide Carlin*

Nel redigere questo contributo ho voluto ripercorrere lo stesso schema di quando, nel 2008, scrissi la tesi di laurea: vorrei fare un confronto con quanto accade oggi, o meglio nel 2018, nel momento in cui sono partito da una brevissima rassegna bibliografica sul tema dell'adolescenza, realizzata attraverso l'Opac Sbn, Catalogo del Servizio bibliotecario nazionale.¹

Da una, in verità troppo rapida e poco esaustiva, rassegna mi sono reso conto che gli argomenti trattati sono sostanzialmente gli stessi di dieci anni fa (alcool, bullismo, aggressività giovanile...): ancora adesso si parla di adolescenti e di adolescenza in termini di età intrinsecamente problematica. Molti dei testi si pongono come “guide” o “manuali” per aiutare gli adulti – siano essi i genitori o altre figure che vivono o lavorano con adolescenti – a trattare o comprendere un tema specifico coi ragazzi, in genere un qualche tipo di comportamento deviato o deviante.

Molto interessante è stato per me notare come compaiano, dall'inizio degli anni Dieci del Duemila, testi e riflessioni sui *social networks* e sul-

1. [Http://www.sbn.it](http://www.sbn.it), consultato nel dicembre 2017. Questi i primi risultati: *Alcol e giovani. Cosa è cambiato in vent'anni* (a cura di M. Contel e E. Tempesta, 2012), *Facebook, internet e i digital media. Una guida per genitori ed educatori* (P. Padrini, 2012), *Anoressia. Uscire dal tunnel* (R. Shankland, 2010), *Attenti al lupo. Aggressività e bullismo tra i giovani* (M.G. Lazzarin, 2008), *I giovani e l'alcol. Il fenomeno del binge drinking* (a cura di R. Baiocco, M. D'Alessio e F. Laghi, 2008), *La depressione nell'adolescenza. Aspetti teorici, diagnostici ed eziopatogenetici* (F.J. Fiz Pérez e A. d'Aiello, 2010), *Stop ai bulli. La violenza giovanile e le responsabilità dei genitori* (A. Mazzi, 2017), *L'aggressività degli adolescenti. Come comprenderla e affrontarla* (S. Gastaldi e P. Di Pietro, 2014), *Il gioco della bottiglia. Alcol e adolescenti, quello che non sappiamo* (A. Di Pietro, 2015), *Fra rischio e piacere. Un intervento preventivo dell'uso di sostanze psicoattive non legali nella popolazione giovanile* (a cura di S. Bosi, 2015), *Sempre connessi. Per non perdere le tracce dei propri ragazzi tra facebook e social network. Una guida per genitori ed insegnanti* (M. Calabretta, 2013), *La tribù dei cybersicuri: navigate in Internet in sicurezza. Consigli per ragazzi e genitori* (P. Ravani, 2011). Certo, la lista potrebbe continuare.

l'uso/abuso di questi da parte dei ragazzi, argomento che i *teenagers* del 2008, studiati nel mio lavoro di tesi, non affrontarono semplicemente perché era proprio in quell'anno che la principale piattaforma social Facebook si sarebbe diffusa in Italia² e i problemi relativi all'abuso di social e derivati, ovviamente, non erano ancora così fortemente avvertiti dagli intervistati. Nel 2008 i ragazzi parlavano di «MSN»,³ di «SMS», strumenti simili ma diversi, in particolare perché non davano la possibilità di essere contattati da persone alle quali non si era fornito il proprio *nick* o il proprio numero di cellulare.

Ho quindi ritenuto utile dare uno sguardo a come si parla dei ragazzi e degli adolescenti oggi, cosa si scrive e si pensa rispetto a loro, quale sia l'opinione pubblica che si forma, grazie a un rapido passaggio sui siti dei principali organi d'informazione («Corriere della sera», «La Repubblica»), così come feci allora. Riporto solo alcuni degli articoli che ho letto, a titolo meramente esemplificativo.

Quanto al «Corriere della sera»: *Allarme bullismo in Campania: 616 casi in 9 mesi* (dicembre 2017), *Adolescenti senza sonno e a rischio. «Colpa» (anche) degli smartphone* (dicembre 2017), *Baby gang con mitra e pistole. Rapina sala giochi in centro* (dicembre 2016), *Calci e pugni a passeggero e vetri del bus in frantumi, presi due ragazzini* (settembre 2016), *Baby gang, il 12enne racconta: «Facciamo danni perché è divertente»* (settembre 2016), *Giovani e alcolismo, ecco i segnali inconfondibili del problema* (settembre 2014), *Marinano la scuola e vanno sulle mura a «sniffare» gas: 14enni presi due volte* (marzo 2014).

Per «La Repubblica»: *Adolescenti sprofondati nel telefonino* (novembre 2017), *Adolescenti e droghe è emergenza. «Servono comunità»* (settembre 2017), *Baby gang aggredisce due studentesse. Il capo ha sedici anni* (ottobre 2016), *Accoltellato dalla baby gang per una sigaretta* (aprile 2016), e così via con notizie di questo tenore.

Vero è che i giornali e in generale gli organi d'informazione tendono a confezionare un titolo che faccia scalpore e che crei la notizia. Tuttavia, la situazione dell'adolescenza descritta presenta le stesse evidenti problematicità del 2008, se non ulteriormente accresciute. Si nota come anche nei titoli di giornali che tanto influenzano l'opinione pubblica compaiano i riferimenti ai malesseri e ai problemi che la *social generation* sta attraversando, pro-

2. In Italia si è registrato un *boom* di presenze proprio nel 2008: nel mese di agosto si sono contate oltre un milione e trecentomila visite, con un incremento sull'anno precedente del 961%; il terzo trimestre ha poi visto l'Italia in testa alla lista dei Paesi con il maggiore incremento del numero di utenti (+135%). Cfr. Wikipedia, voce *Facebook*, consultato il 28 dicembre 2017.

3. Windows Live Messenger (comunemente chiamato MSN) è stato un client gratuito di messaggistica istantanea prodotto e supportato da Microsoft (Wikipedia, consultato il 2 gennaio 2018), molto utilizzato dai ragazzi alla fine degli anni Novanta e nei primi anni del Duemila. Sarebbe stato definitivamente abbandonato nel 2012, a favore di altri applicativi.

blemi dovuti principalmente a un uso non consapevole, solitario e non educato delle tecnologie di comunicazione.⁴ Ripercorrere per alcuni tratti i temi del mio itinerario di ricerca di dieci anni fa, se pure in modo breve, è servito per stabilire che, in fondo, in questi dieci anni l’“adolescenza” e suoi problemi non sono cambiati, né soprattutto sono stati modificati i termini in cui la si descrive. I giovani non sembrano essere stati oggetto di una qualche attenzione particolare: si parla molto di loro, ma si fa poco per loro nel nostro Paese. Ricerche approfondite vi sono,⁵ ma mancano spesso le declinazioni applicative di tali studi. Certamente vi sono alcune valide elaborazioni di progetti d’intervento rispetto alle problematicità intrinseche all’adolescenza, ma ciò che sembra mancare è una politica di tali interventi a livello nazionale che sappia aiutare gli adolescenti a costruirsi, formarsi e crescere serenamente, in un mondo tecnologico in cui le relazioni interpersonali risultano essere sempre più veicolate da dispositivi elettronici che vanno dal cellulare fino alla *console* di gioco.

Se già nel 2008 si evinceva una situazione di rischio per i nostri adolescenti che spesso li portava a comportamenti preoccupanti, antisociali, violenti, autolesionisti, sembra che poco o nulla si sia fatto per aiutarli a prevenire questi disagi, limitandosi spesso a un intervento *a posteriori*, nonostante un acuirsi delle problematicità legate anche a un uso dei social che si è sviluppato in maniera esponenziale in pochissimo tempo e che ha minato ulteriormente le fragilità dei nostri giovani. Il condizionamento operante della società è ora in grado di strisciare rapido e silenzioso attraverso un telefono diventato, più che un’estensione del corpo, un vero e proprio mondo virtuale che spesso i giovani non sanno comprendere e controllare tanto quanto il mondo fisico. Tale insieme di dispositivi ha effetti fin troppo reali e devastanti come il cyberbullismo o l’istigazione a commettere atti criminali autolesivi⁶ al solo fine di renderne partecipe una *community* incitante e *voyeuristica*, talvolta molto meno evidenti e quindi più pericolosi perché

4. A questo proposito si potrebbe citare Spitzer 2014 e 2016.

5. Ad esempio, Rivoltella 2015 e Crepet 2016.

6. Rispetto a questo argomento credo che il primo collegamento vada al “gioco” chiamato *Blue Whale*, salito all’attenzione dell’opinione pubblica nel 2016 in particolare grazie a una nota trasmissione televisiva. In un interessante articolo di S. Della Casa apparso sul sito Wired.it e intitolato *Che fine ha fatto Blue Whale* (consultato nel dicembre 2017) viene smontata l’ipotesi che tale macabro “gioco” fosse effettivamente in vigore come descritto dai giornalisti della trasmissione, declassandolo a «*fake news* sensazionalizzata», a dimostrazione di quanto già espresso circa il “mestiere” degli organi di stampa. L’autore, però, non sottovaluta la potenza suggestiva dello spirito di emulazione riguardo al suicidio e conclude che, per quanto sulla veridicità del “gioco” ci siano molti dubbi, rimane la pericolosità dei social per la loro capacità di condizionamento.

più latenti come l'adesione incondizionata a questo o a quell'altro personaggio del web – i cosiddetti influencer –, che hanno davvero la capacità di “influenzare” la “morbida” personalità degli adolescenti. Questa influenza può essere considerata sempre dannosa? Ritengo che la risposta necessiti di uno studio approfondito e rigoroso sui risultati che produce sulla popolazione adolescente, ma *tout court* è sicuramente elemento da non sottovalutare.

A conclusione di questo veloce paragone tra il 2008 e il 2018, cosa è cambiato in dieci anni nei problemi legati all'adolescenza? Nella sostanza sembra nulla o poco. Il disinteresse o l'incapacità della società a occuparsi degli adolescenti e dei loro problemi hanno fatto in modo che i nostri ragazzi siano rimasti estremamente fragili e potenzialmente vittime di un sistema che li “calcola” al massimo come *target* commerciale, alquanto influenzabili. La mia idea è che restino, sostanzialmente, abbandonati. Quello che più mi sorprende è che i miei adolescenti “allo specchio”, la mia “generazione scalmanata” così come si erano autodefiniti, avevano già descritto dieci anni fa questi problemi, in un momento in cui loro stessi erano adolescenti e ne avevano tratto conclusioni valide tuttora.

1. Gli “scalmanati”

Il mio lavoro era consistito nell'intervistare dieci ragazzi, cinque maschi e cinque femmine, in età compresa fra le ultime settimane dei diciassette anni e le prime dei diciannove. Erano ragazzi che possiamo definire “normali”, come tanti altri. Se pure qualcuno di loro aveva vissuto situazioni familiari a volte difficili, nessuno di loro aveva sviluppato particolari disagi o devianze tali da poterli considerare un “caso”; inoltre provenivano più o meno tutti dalla stessa zona, avevano vite più o meno simili (a parte tre che non frequentavano, per vari motivi, la scuola) e le loro condizioni economiche erano più o meno analoghe.

A loro, tramite interviste non direttive⁷ nelle quali l'impegno era quello di far sentire la loro voce e non la mia, chiesi di parlare di se stessi, degli altri adolescenti, della società in cui vivevano, della loro generazione, dei loro vizi e virtù, del loro “mondo” *in toto*, forte del convincimento che i ragazzi

7. La comunicazione non direttiva è un metodo di colloquio basato sulle teorie di Carl Rogers, il quale sosteneva che «la non-direttività esprime un'idea (di educazione) che attribuisce al soggetto la capacità di ristrutturare il proprio discorso e di apprendere da esso attraverso il sostegno non valutativo del terapeuta-formatore. Lo studio sperimentale ha poi mostrato come la totale permissività instaurata durante la conduzione di tali colloqui metta il soggetto nelle condizioni più favorevoli per esprimere genuinamente il proprio vissuto»: Bondioli-Gusmini-Schietroma 2006, p. 176, nota 7.

non possono e non devono essere pensati come un corpo estraneo alla società, come dei “non più bambini ma non ancora adulti”, inconsapevoli e incoscienti di ciò che sono e fanno, ma anzi come i reali protagonisti della loro temperie culturale. Avevo scelto quella metodologia d’indagine, legata a un’idea di libertà nella comunicazione e nell’espressione del proprio vissuto, perché m’interessava il punto di vista dei ragazzi. I ragazzi del 2008 si sentivano attaccati dal mondo adulto, descritti come violenti, bulli, ignoranti, tossicomani, *fashion victims*, pigri e superficiali, esattamente come vengono descritti quelli di questa generazione. Mi colpirono perché nelle loro risposte c’era una forte consapevolezza dei loro difetti e delle loro mancanze, dei disordini morali e affettivi, e mi stupirono con argomenti, con motivazioni e spiegazioni chiare ed esaustive. Quando anche attaccò, la “generazione scalmanata” non lo fece per scaricare una colpa, non dissero mai “non è colpa nostra”, semplicemente misero l’accento sulle critiche provenienti da chi non era migliore di loro, il mondo dei “grandi”, dimostrando una consapevolezza allarmante per gli adulti, rispetto a chi fossero coloro che potessero muovere loro giuste critiche e chi no, per quali motivi e con quale scala di valori. Preoccupati per il loro futuro e per la generazione prossima, gli “scalmanati” si raccontarono attraverso il loro vissuto, le loro idee, le loro opinioni. Parlammo e analizzammo i loro concetti di amicizia, delle compagnie buone o cattive e dell’influenza che la cerchia amicale e il gruppo dei pari può avere sul singolo, della loro opinione sulla vivibilità delle loro città e se queste fossero o no a misura dei giovani, parlammo di alcool e di droga, del loro abuso, delle influenze del mondo televisivo e dei *mass media*, dei dettami imposti dalla moda e dagli *status symbols*. Parlammo e discutemmo a lungo anche di scuola e più in generale di famiglia e di adulti, del loro ruolo e delle loro responsabilità nei confronti della loro generazione.

Mi pare utile riportare, in questa sede, non tanto ogni intervento, ma la conclusione che trassi, o meglio che traemmo insieme, io e le mie guide, nel 2008,⁸ avvalorandolo, nella necessità, con le loro vive parole. In generale, i risultati dell’indagine non furono di per sé sorprendenti: i ragazzi non aggiunsero nulla di nuovo a quello che psicologi, pedagogisti e filosofi già non avessero teorizzato e compreso molto tempo prima; quello che mi colpì davvero fu invece il loro livello di consapevolezza e come essi confermasero teorie, ipotesi e idee che a loro erano completamente sconosciute, con

8. Nella mia tesi di laurea in Filosofia, dal titolo *Una generazione “scalmanata”*. *Adolescenti allo specchio*, Università di Pavia, Facoltà di Lettere e filosofia, a.a. 2007-2008, rel. M. Ferrari. Ringrazio le ragazze e i ragazzi intervistati per questo mio lavoro, ai quali mi riferirò qui prevalentemente, per brevità, con un generico sostantivo maschile.

disamine analitiche lucide e pertinenti, individuando con estrema chiarezza i problemi della loro generazione, riconducendoli alle loro cause, addossandosi le proprie responsabilità nel cogliere quelle altrui.

2. La latitanza educativa di famiglia, scuola e società: il nucleo del malessere adolescenziale

In particolare, il lungo e interessante discorso che facemmo sulla famiglia e sul ruolo educativo e formativo dei genitori rivelò quanto i ragazzi fossero attenti al comportamento degli adulti, consci delle loro mancanze e della loro latitanza nei confronti di un'intera generazione.

I soggetti intervistati provenivano per almeno la metà da famiglie con genitori separati e, in un caso, da una situazione familiare decisamente molto "complessa": la madre aveva abbandonato per violenze domestiche il marito di prime nozze con cui aveva avuto due figli e, dopo qualche anno, si era risposata con un altro uomo dal quale aveva avuto un'altra figlia; il nuovo nucleo è diventato poi una vera famiglia tanto che anche i due figli più grandi hanno "rinnegato" il padre naturale e han sempre considerato e chiamato "papà" il secondo compagno della madre. Più che descrivere i loro rapporti familiari del momento, che tuttavia io conoscevo per pregresso e non ritenevo particolarmente problematici, essi discussero su come i genitori dovrebbero educare i propri figli. Non si lamentarono insomma, ma fecero analisi critiche e progetti per il futuro.

L'analisi critica prese le mosse quando i ragazzi toccarono l'argomento del comportamento di ragazzi più giovani di loro (14-15 anni) o, addirittura, preadolescenti. Gli intervistati avevano una manciata di anni in più rispetto a coloro di cui parlavano, ma già si rendevano conto che alcuni elementi di quelle che definirono "nuove generazioni" stavano mettendo in atto comportamenti "a rischio" (l'abuso di droga e alcool, il rientrare decisamente tardi la notte) o comportamenti vandalistici se non completamente criminali, e simili (cfr. D'Amato 2014).

Individuarono la responsabilità di famiglie e genitori, confermando che se il "lavoro" dei ragazzi è quello di oltrepassare i confini, spetta agli adulti più vicini a loro il compito di aiutarli a posizionare adeguatamente tali confini e rispettarli. Dissero che «...è sempre colpa dei genitori, perché un figlio non cresce (come dire, così, da solo)... così dal due al tre "io oggi voglio fare casino" no?, cresce male, cresce male perché i genitori l'hanno cresciuto male, fa casino perché i genitori gli permettono di fare casino» (Intervista a Delta, in Carlin 2007-2008) e, inoltre, « se un giorno avrò un figlio e lo vedo

in certe condizioni, non lo faccio più uscire di casa, perché, vedi... certi vanno in giro e dici “guarda cosa fanno, cosa non fanno” e la prima domanda è “ma i genitori? Non dicono niente? Come il figlio torna a casa? Con che persone esce...» (Intervista a Teta ivi). Dunque, l’eccessiva libertà di azione concessa ai figli, la mancanza o il disinteresse educativo era ben sotto gli occhi di ragazzi di quella che nel 2008 si considerava la generazione “peggiore”:

Dici che la tua è una delle generazioni peggiori, perché secondo te è peggiore?

Troppa libertà.

Troppa libertà?

Per la troppa libertà... cioè quando... uhm tipo vent’anni fa, quando i miei erano giovani... [...]

E i figli abusano di questa libertà?

Eh! Tanti sì.

E, dici, sarà ancora peggio?

E i figli metteranno i piedi in testa ai genitori...

Dici che già succede?

Uhm... per la minor parte sì.

Per la minor parte sì...

Io ho un amico che... comanda sul padre... un amico, che frequentavo, che comanda sul padre...

Quanti anni ha?

La mia età (Intervista a Epsilon e Gamma ivi).

Colpevoli di noncuranza, i genitori vennero inoltre tacciati di non essere in grado di trasmettere quei valori «...che dovrebbero essere dati ai figli... cioè... l’educazione» (Intervista a Gamma ivi). Valori di cui i ragazzi avvertono la mancanza e di cui avrebbe bisogno la loro generazione. Gli adulti sembrano non essere più in grado di “accompagnare”, di essere “un punto di riferimento”, sospesi in un colpevole limbo di incurante permissivismo sono visti come responsabili diretti, se non quasi come “istigatori” dei comportamenti scorretti e tanto criticati non solo dai ragazzi, ma dagli adulti stessi. Sembrò banale già nel 2008 affermare che senza una famiglia interessata, affettuosa e presente i ragazzi non possono che perdersi; quello che non fu banale era che questa considerazione arrivava proprio dai ragazzi stessi, quelli che, in teoria, avrebbero dovuto “godersi” di più il permissivismo o l’incapacità educativa dei genitori. La viva e concreta presenza della “prima autorità” (unica affettiva, poiché regola non per punire, ma per aiutare) è la dimostrazione di effettivo interesse nei confronti del ragazzo, che lo fa sentire “persona”, che lo afferma, gli conferma di essere una presenza reale e tangibile, gli insegna che questa sua presenza “confermata” necessita

di inserirsi correttamente nella società cui appartiene; tutto ciò rende un ragazzo, in ultimo, consapevole del proprio pensiero e responsabile delle proprie azioni. Essere lasciati liberi di “fare quello che si vuole” sempre e comunque è un essere trascurati, è un non affermare l’altro, tanto che si ignora qualcosa che non interessa per nulla o non esiste: questo è ciò che passa anche emotivamente ai ragazzi. Quando ancora incapaci di autoaffermarsi, i ragazzi hanno bisogno di qualcuno che li affermi, mentre continuando a non dire niente ci si rende quasi compartecipi dei loro errori più o meno gravi, delle loro bravate, in qualche caso dei loro crimini.

Ritengo interessante sottolineare che, nel 2008 ma anche oggi, nessuno dei ragazzi prese in considerazione il problema di un’educazione eccessivamente restrittiva e se questa potesse portare o no a comportamenti devianti. Essi avvertivano, come noi avvertiamo oggi, la mancanza di regole (condivise), l’eccessiva libertà, l’incapacità di dare cura e attenzioni...

Anche la scuola, primo e fondamentale ambiente extrafamiliare, venne fatta salire sul banco degli imputati, e in particolare si discusse degli insegnanti: gli intervistati sembravano chiedere valide e salde figure di riferimento. Sul punto, le accuse riguardarono sia il modo di affrontare gli studi da parte degli adolescenti, spesso non particolarmente motivati, sia il modo di gestire la classe da parte dei docenti: gli intervistati misero in rilievo gli aspetti latenti del comportamento di entrambi. I ragazzi, da una parte, ammisero parecchie mancanze, *in primis* di impegno e interesse, dall’altra – forse ciò che più mi importava – descrissero puntualmente una serie di errori del corpo docente. Volli soffermarmi in particolare su questo aspetto perché ritenevo, e ritengo tutt’ora, che se i ragazzi faticano ad andare a scuola e a impegnarsi adeguatamente nel loro *cursus* formativo, spesso il problema sta nell’istituzione scolastica. I ragazzi chiamarono in causa chi la modella, chi la governa e chi ogni giorno la realizza.

Certo la critica degli studenti nei confronti dei professori ha radici antiche ed è spesso una sorta di alibi per coloro che sono svogliati; tuttavia, il ricco corollario di esempi di vita scolastica vissuta che fornirono mi fece riflettere su quanto gli alunni siano realmente in grado di cogliere comportamenti e atteggiamenti di docenti o dirigenti scolastici che possono realmente demotivare i ragazzi. Gli intervistati parlarono di professori poco preparati («la mia professoressa di geografia ha detto che le regioni d’Italia sono diciotto! Come fai a dare una cattedra a una persona del genere?»): Intervista a Eta ivi) o che «non han voglia di insegnare» (Intervista a Beta ivi). Inoltre, ne biasimarono il metodo. Dicevano infatti: «spiegava, ma spiegava nel suo mondo... nel suo mondo nel senso che era molto confusionaria e nessuno capiva un ***...» (*ibidem*). Dimostravano inoltre di possedere idee precise sulla personalità degli insegnanti:

Qual è il limite?

... il limite è non... venirsi a fare consolare da un alunno per esempio... per esempio, quando questa professoressa ha un problema, si mette a piangere... cioè, un alunno la potrebbe prendere come un... [segno di debolezza da parte del docente, *n.d.r.*] (Intervista a Gamma ivi).

I miei “scalmanati” ritrassero, dieci anni fa, una classe di insegnanti che aveva ben poco da insegnare sia in termini culturali che di formazione dell’individuo, codificandola come primo grande problema dello stare a scuola.

Alla *pars destruens* sui professori, però, unirono anche il loro punto di vista di come avrebbero voluto i propri insegnanti:

Cosa vuol dire saperci fare?

Cioè il modo in cui prendere il ragazzo, in modo simpatico... perché comunque sia, se lo prendi contro, sai che comunque... con quel ragazzo lì... con te... ci saranno sempre liti...

Mi spieghi bene cosa vuol dire saperci fare, prenderlo contro...

Saperci fare è... arrivare... “ciao ragazzi, sono la prof. Taldeitali, questo è il programma; il mio metodo d’insegnamento è questo, che, va bene si lavora quando si deve lavorare, si scherza quando si deve scherzare, però... cioè l’importante è... cioè voi apprendiate da questo metodo d’insegnamento, cioè non dovete solo... capire che si deve solo scherzare, ma dovete capire anche nel momento in cui si lavora, si deve imparare... cioè infatti, infatti, la valutazione, il voto finale di questa professoressa cioè... non era solo sul... il modo in cui, magari... la media matematica, ma era anche il... l’impegno che ci hai messo... (Intervista a Gamma ivi).

La risposta, certo confusa e sgrammaticata, meriterebbe di essere inserita in tutti i manuali di formazione per insegnanti: di nuovo, i ragazzi dimostrarono consapevolezza e idee chiare rispetto alla figura del docente che, non a caso, coincide perfettamente con quella codificata dagli esperti in materia. Niente “compagnoni” o, viceversa, rigidi esecutori dall’altra parte della cattedra, ma professionisti che, oltre a conoscere la propria materia, requisito minimo ma spesso non scontato, sappiano anche insegnarla, motivando gli studenti, interessandoli, rendendoli partecipi, comprendendoli nelle loro difficoltà scolastiche e di vita.

Ancora una volta, gli intervistati accusarono le figure formative di disinteresse e di eccessivo lassismo e ne verificarono i risultati dipingendo, di contro, la figura di un adulto autorevole – non meramente autoritario – di supporto ma non amico, in grado di rispettarli non considerandoli come entità astratte o un cognome in un registro, quasi come fastidiosi contrattempi in attesa dello stipendio, o – peggio – da pari grado, bensì da persone che

vivono la loro età e reagiscono agli stimoli, comprendendo il singolo e le latenze sottese dell'aula scolastica.

3. Gli amici

Trascurati dai genitori e dalla scuola, i ragazzi del 2008 ricercavano altrove i modelli di riferimento, in frequentazioni capaci di condizionare non solo i loro atteggiamenti, ma soprattutto di incidere sul loro *habitus* mentale. La cerchia delle amicizie fu uno degli argomenti più lunghi e complessi da trattare, poiché, chiaramente, rappresentava e rappresenta un aspetto fondamentale della vita di un adolescente.

Al di là delle molte differenze che fecero tra gli amici più intimi, quelli più lontani e i semplici conoscenti (distinsero in tre “cerchi” le relazioni, chiamandole dall'esterno all'interno “massa”, “compagnia”, “amici”, dove le ultime due talora si sovrapponevano e a volte erano invertite nel significato), l'aspetto più significativo fu quanto dissero circa la “fortissima influenza” esercitata dall'ambiente sul singolo. L'esempio degli altri, in particolare di chi ha occasione di frequentare amici più grandi (secondo gli intervistati), porta gli adolescenti a un grado di imitazione tale da de-personalizzare. I ragazzi descrissero pienamente la logica del “branco”, di quelle compagnie “sbagliate” che inducono a “crescere in fretta”, in maniera quasi forzatamente illecita.

Ciò nonostante, i ragazzi furono perfettamente in grado di distinguere tra buone e cattive amicizie, addossandosi apparentemente la responsabilità delle proprie scelte e, in un certo senso, disconfermando a parole la concezione stessa di “branco”:

Deve essere una cosa anche di rispetto, nel senso che se io non le faccio tu mi accetti comunque... non hai nulla contro di me.

Capita? Se non lo fai sei escluso?

Mah, dipende dal carattere di una persona, secondo me, perché se una persona crede in se stessa o... ha determinati valori... non si lascia trascinare dagli altri, dipende tanto dal carattere perché tante persone si lasciano trascinare...

Sei stata chiarissima. Hai detto che uno non si fa influenzare se ha determinati valori, se è una persona forte. Cosa vuol dire essere forti? Quali sono i valori?

Beh, dipende tanto dalla famiglia, da come una persona cresce, perché credo sia fondamentale... però se io so che... uscendo con quelle persone mi vado a rovinare... non... come dire... non mi lascio influenzare da loro solamente perché sono fatti così, hanno queste abitudini, tra virgolette... posso benissimo essere in quella compagnia ed essere diversa da loro... però... (come dire, non è per niente facile).

Puoi non farti influenzare da loro... Come li vedi “loro” allora?

Mah, se sono persone che conosco, con cui ho confidenza, dico sempre quello che penso, secondo me non è giusto rovinarsi o fare determinate cose, poi, vabbè, sta a loro... ognuno è responsabile di se stesso, quindi... e se ha preso quella strada lì, evidentemente è perché vuole ciò, non è che... (Intervista a Zeta ivi).

Si notino ancora i richiami alla famiglia e ai valori che essa dovrebbe trasmettere prima che il ragazzo incontri i compagni. Quando la famiglia è assente, è più facile che gli adolescenti cerchino altre famiglie e crescano in fretta, “scimmiettando” comportamenti e atteggiamenti di amici più grandi o, in qualche caso, anche di adulti. Questa imitazione risponde al desiderio di sentirsi all’interno di “qualcosa”; se lasciati soli, i ragazzi aderiscono alle forme di comunità che si trovano attorno, senza ancora avere la forza e gli strumenti per comprendere se ciò che stanno facendo è giusto o sbagliato per loro. Ecco allora tornare la logica dell’adattamento forzato all’*ethos* della sottocultura, adattamento che diventa via via sempre più *habitus*, sempre più carattere, sempre più personalità, poi acquisita e trasmessa in un contesto onto e filogenetico talora deviato e deviante. I ragazzi lo spiegano con estrema chiarezza e semplicità, e a questo aspetto riconducono la maggior parte della “fortissima influenza” che le amicizie possono esercitare sul singolo, in ogni aspetto della vita, dalla moda all’abuso di alcool o di sostanze psicotrope, fino alla violenza, singola o di gruppo, tutti elementi che evidenziano una sorta di solitudine e un’incapacità di riconoscere se stessi e l’altro, rispettando la dignità della persona, aspetto tanto più difficile in un mondo che tende a trasformare gli individui in beni di consumo (Nussbaum 2012).

Dopo aver tacciato la famiglia e la scuola di indifferenza e disinteresse, accusandole di lasciare soli gli adolescenti in un momento della loro formazione personale decisamente critico, traspare in modo evidente nelle loro parole un deciso ammonimento alla società adulta, del tutto noncurante di loro.⁹ Parlando di alcool e sostanze psicotrope, una risposta in particolare mi fece trasalire per la sua immediatezza, candore e crudezza: «*Perché secondo te, c’è così tanta polemica sul fatto che i ragazzi bevono tanto? Perché muoiono*» (Intervista a Gamma, in Carlin, 2007-2008).

In queste due parole – «Perché muoiono» –, dette col tono sconfortato e triste da chi sentiva ogni giorno coetanei morire sulle strade, all’ospedale, a una festa o a scuola, è racchiusa tutta l’indifferenza di un società che si preoccupa di un aspetto problematico dei giovani solo nel momento in cui gli effetti sono ormai fuori controllo, incapace di prevenire e di prendersi cura di loro prima che si sviluppino determinate abitudini, intervenendo

9. Sul concetto di “cura” in educazione si vedano Mortari 2006 e 2015.

nella loro formazione ed educazione e dedicando loro attenzione, magari offrendo loro luoghi di ritrovo più adatti.

La conclusione che trassi al termine del confronto con i ragazzi fu che la generazione “scalmanata” altro non era che una generazione lasciata sola. I ragazzi avvertivano che gran parte dei loro problemi derivava proprio da questa solitudine, dalla mancanza di figure adulte (fossero i genitori, gli insegnanti, gli amici) che li aiutassero e guidassero in questa solitudine, dando loro più strumenti di comprensione e di crescita, aiutandoli a comprendere meglio il mondo in cui erano circondati, perché la comprensione crea rispetto e l'affetto e l'interesse, anche se confusi col rigore, portano alla considerazione e alla formazione di se stessi. Ma la comprensione, come ci insegna Edgar Morin (2001), richiede partecipazione ed empatia, impegno e affetto: richiede cura.

I violenti rimproveri che i ragazzi del 2008 fecero agli adulti per la loro latitanza, il loro disinteresse, il loro lassismo erano condivisibili in pieno e, probabilmente, lo sono anche dieci anni dopo.

4. Che fine hanno fatto gli scalmanati?

Mi domando oggi, a dieci anni di distanza, che fine hanno fatto questi ragazzi. Sono cresciuti, ovviamente, e, come spesso capita, ci siamo progressivamente persi di vista. Fin quando siamo rimasti in contatto sapevo che, nonostante tutti i problemi della loro generazione, conducevano una vita sostanzialmente normale per studio, lavoro, affetti. Con uno di loro, però (il soggetto con la situazione familiare più problematica), ho stretto un fortissimo legame di amicizia e ci sentiamo ancora molto frequentemente. Adesso ha 28 anni e, dopo aver completato gli studi superiori (con qualche anno di ritardo...) e aver lavorato per alcuni anni in Italia come barista, si è trasferito con la fidanzata all'estero. Entrambi lavorano, vivono felicemente e quest'anno hanno avuto un bambino, segno che forse anche per l'attuale generazione di ragazzi scalmanati c'è la possibilità di un futuro. Certo molto dipende dall'interesse e dall'attenzione che gli adulti metteranno ancora nella cura del loro diventare persone, nella salvaguardia dei loro diritti, nella riflessione comune sui loro doveri, in definitiva molto dipende dall'attenzione che dedicheranno alle nuove generazioni e dalle opportunità che sapranno dare loro.

Dopo il 2008 ho cambiato posti di lavoro passando dal Centro di aggregazione giovanile da cui provenivo a un convitto con cattedra di storia e filosofia, a una comunità educativa per adolescenti sottratti alle famiglie. In questi anni ho incontrato molti altri adolescenti, maschi e femmine, e con

loro spesso mi sono confrontato sugli stessi temi affrontati con i ragazzi intervistati. Ho notato che, in particolare sulle situazioni problematiche, i nodi essenziali sono quasi sempre gli stessi: abbandono, incapacità e carenze educative, mancanza di figure adulte particolarmente significative, e ho notato anche quanto ciò che mi era stato spiegato dai ragazzi di allora mi sia stato utile per comprendere altri come loro, aiutandomi a guardare le cose dal loro punto di vista. So bene di aver svolto una ricerca a carattere solo incoattivo; tuttavia ritengo che parlare con loro e raccogliere le loro testimonianze sia stato un modo efficace per ideare e verificare programmi educativi e formativi, programmi che partano dai ragazzi e che li portino a diventare veri e propri protagonisti della loro crescita: uomini e donne del domani.¹⁰

Ma non ci si deve limitare solo a comprendere e aiutare i ragazzi nei loro percorsi di formazione, bisogna ripartire dalle famiglie, dagli insegnanti, da tutti gli adulti che in qualche modo, più o meno formalmente, si occupano degli adolescenti, dando loro strumenti, capacità, formazione continua e verificando costantemente *in itinere* la loro adeguatezza professionale ed etica a una società che si vuole democratica e partecipativa: perché loro, i ragazzi, sanno quello che deve essere fatto e me l'avevano spiegato dieci anni fa.

Testi citati

Baiocco R., D'Alessio M., Laghi F. (a cura di) (2008), *I giovani e l'alcol. Il fenomeno del binge drinking*, Roma, Carocci Faber.

Bondioli A., Gusmini M.P., Schietroma E. (2006), *La comunicazione non direttiva: dalla formazione dell'insegnante di sostegno all'uso didattico*, in Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, pp. 163-201.

Bosi S. (a cura di) (2015), *Fra rischio e piacere. Un intervento preventivo dell'uso di sostanze psicoattive non legali nella popolazione giovanile*, Pisa, Pacini.

Calabretta M. (2013), *Sempre connessi. Per non perdere le tracce dei propri ragazzi*

¹⁰ Non è un caso che la prospettiva *Student Voice* sia oggi alla base di una delle piste d'indagine emergenti. Come asseriva Valentina Grion già nel 2013, essa, «ampiamente diffusa in molti paesi, ma ancora poco conosciuta in Italia, [...] nasce quando, fin dagli inizi del 1990, ricercatori in ambito educativo dimostrano come bambini e ragazzi, protagonisti della vita scolastica quotidiana, siano in grado di compiere importanti riflessioni e offrire significative informazioni su insegnamento e apprendimento, e come essi dunque possano rappresentare "voci" alle quali insegnanti e decisori politici debbano porre ascolto in relazione alle proprie azioni». Cfr. <http://www.fisppa.unipd.it/processi-formativi-valutativi-prospettiva-student-voice-esperienze-emergenti-italia-quadro-ricerca-i>, consultato il 2 marzo 2018). Per approfondimenti si veda Grion-Cook Sather 2013.

- tra facebook e social network. Una guida per genitori ed insegnanti*, Milano, FrancoAngeli.
- Carlin D. (2007-2008), *Una generazione “scalmanata”*: adolescenti allo specchio, Università di Pavia, Facoltà di Lettere e filosofia, rel. M. Ferrari.
- Contel M., Tempesta E. (a cura di) (2012), *Alcol e giovani. Cosa è cambiato in vent'anni*, Roma, Carocci.
- Crepet P. (2016), *Baciami senza rete. Buone ragioni per sottrarsi alla seduzione del digitale*, Milano, Mondadori.
- D'Amato M. (2014), *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*, Roma-Bari, Laterza.
- Di Pietro A. (2015), *Il gioco della bottiglia. Alcol e adolescenti, quello che non sappiamo*, Torino, Add.
- Gastaldi S., Di Pietro P. (2014), *L'aggressività degli adolescenti. Come comprenderla e affrontarla*, Milano, Mondadori.
- Grion V., Cook-Rather A. (a cura di) (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Milano, Guerini.
- Lazzarin G. (2008), *Attenti al lupo. Aggressività e bullismo tra i giovani*, Roma, Armando.
- Mazzi A. (2017), *Stop ai bulli. La violenza giovanile e le responsabilità dei genitori*, Roma, Europa Edizioni.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano, Cortina (ed. orig. 1999).
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015), *Filosofia della cura*, Milano, Cortina.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 2011).
- Padrini P. (2012), *Facebook, internet e i digital media. Una guida per genitori ed educatori*, Cinisello Balsamo, San Paolo.
- Pérez F., Javier F., d'Aiello A. (2010), *La depressione nell'adolescenza. Aspetti teorici, diagnostici ed eziopatogenetici*, Bologna, P.E. Persiani.
- Ravani P. (2011), *La tribù dei cybersicuri: navigate in Internet in sicurezza. Consigli per ragazzi e genitori*, Pinerolo, Alzani.
- Rivoltella P.C. (2015), *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Brescia, Morcelliana.
- Shankland R. (2010), *Anoressia. Uscire dal tunnel*, trad. it. Roma, Armando (ed. orig. 2003).
- Spitzer M. (2014), *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, trad. it. Milano, Corbaccio (ed. orig. 2012).
- Spitzer M. (2016), *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*, trad. it. Milano, Corbaccio (ed. orig. 2015).

La pedagogia delle distopie: alcuni esempi

di *Davide Schieppati**

I grandi sviluppi tecnologici riguardanti i mezzi di trasporto, ossia ciò che Paul Virilio definiva «*gli sport estremi della tecnoscienza*» (Virilio 2007, p. 33), hanno contribuito a rendere più labile la nostra idea di spazio e di luogo e, dunque, di noi stessi come individui che vivono in un mondo sempre più connesso, sia dal punto di vista viabilistico, sia da quello virtuale, telematico. Città che nei secoli precedenti potevano essere raggiunte solo dopo giorni di cammino, oggi sono facilmente raggiungibili in pochissime ore di treno o di aereo, ma anche persone o familiari prima contattabili tramite lettera dopo vari giorni ora possono essere contattati in pochissimi secondi e perfino visti via Skype. L'ingresso di Internet e delle telecomunicazioni in generale all'interno delle nostre vite ha reso ancora più vaga la percezione delle distanze, ma le riflessioni riguardo al *topos* cominciano ben prima dell'avvento dei mezzi di comunicazione di massa. I luoghi non sono semplicemente spazi inerti, ma risultano essere connotati da pratiche sociali specifiche o, addirittura, inventati a scopi politici e filosofici.

1. Oltre l'utopia: eterotopia, schizotopia, retrotopia

Non è cambiata solo l'idea di viaggio o il modo in cui ci relazioniamo agli altri: nel corso dei secoli, si è radicalmente modificato il nostro modo di percepire il senso del luogo. Non è un caso che Jole Orsenigo (2009) utilizzi l'esempio della nave come “metafora” dell'eterotopia, importante con-

* Il saggio costituisce una rielaborazione della mia tesi di laurea magistrale in Filosofia intitolata *Agenzie formative non istituzionalizzate, dispositivi pedagogici e distopie: questioni educative tra XX e XXI secolo*, Università di Pavia, Dipartimento di Studi umanistici, a.a. 2016-2017, rel. M. Ferrari.

petto del pensiero foucaultiano: l'imbarcazione è infatti un luogo fluttuante sulla superficie del mare e risulta essere separato dagli altri spazi presenti sulla terra ferma. La crociera, per fare un esempio moderno, è legata a un tragitto e a un periodo di tempo in cui le persone vivono in un luogo "separato" dalla vita reale, provvisto non solo di regole proprie e svaghi programmati, ma di un'intera vita "alternativa", distinta rispetto a quella ordinaria. Le scuole, le prigioni, gli ospedali e così via hanno esattamente questo in comune con il "luogo-nave": sono "spazi altri" (Foucault 2011), luoghi in cui le persone acquisiscono "ruoli" (per una chiara spiegazione di questo concetto cfr. Redaelli 2011) determinati dalle mura che circoscrivono un'area e, per di più, sono istituzioni totali (Goffman 1968), circa le quali si è scritto molto. Se sulla nave da crociera le persone acquisiscono il ruolo del "vacanziero", nella scuola vi sono gli alunni, nelle prigioni i delinquenti (si pensi, a questo proposito, a Foucault 1993) e così via: ognuno di essi viene sottoposto a regole particolari, a determinate discipline specifiche a seconda dei casi, persino a controlli mirati. I luoghi, dunque, generano soggetti sociali, aprono a nuove prospettive per chi vive entro un certo contesto. «Il *proprium* dello spazio, infatti, è di fare spazio: s-largare, aprire per. L'uomo è "l'essere affidato allo spazio", cioè ne dispone, non lo crea. L'uomo è essere "nel" mondo, cioè è nello stesso tempo qui in un in-dove ma è già sempre là in un oltre» (Orsenigo 2009, p. 65).

È proprio in quest'ottica che, a mio parere, il concetto di eterotopia si interseca con quello di "schizotopia" analizzato da Hengst e inteso come de-localizzazione operata indipendentemente dalla volontà dei singoli individui. Egli, rifacendosi allo studio di Jan C. Oberg su come i giovani della Costiera Amalfitana percepiscono lo spazio in cui abitano, sostiene: «il luogo dove vivono, la loro regione, essi la considerano attraverso gli occhiali dei turisti che li frequentano. Pertanto essi si orientano come delle persone in ferie che seguono i modelli culturali dell'industria del turismo, vale a dire, essi seguono, grazie a copioni globali, una "seconda localizzazione"» (Hengst 2006, pp. 216-217). Si tratta quindi di una "schizofrenia del *topos*", un'alterazione della percezione della realtà spaziale data dalla compenetrazione tra lo spazio fisico e le opinioni, i ricordi (e forse anche i pregiudizi) dei turisti in vacanza in questa splendida zona della Campania. I ragazzi sembrano quindi essere contemporaneamente abitanti e turisti, proprio perché il luogo risulta essere sia meta di turismo (per i viaggiatori) sia Paese di nascita. Quindi lo spazio non è semplicemente un susseguirsi di chilometri caratterizzato da bellezze architettoniche o paesaggistiche, è una "forma di vita" caratterizzata ormai, a seguito del vertiginoso sviluppo delle tecnologie, da interconnessioni concrete e virtuali, da idee radicate nella

cultura ed eventi accaduti in luoghi lontani. Lo spazio diviene, effettivamente, sempre più spesso un altrove.

Non solo gli spazi si intrecciano tra loro, ma anche il passato, il presente e il futuro si intrecciano gli uni con gli altri generando il concetto di retrotopia, analizzato soprattutto da Bauman. Si tratta di un termine che ha le sue radici nell'attualità, nelle ansie e nelle paure generate da un presente e da un futuro caratterizzati da tinte fosche e da insicurezze per chi popola l'emisfero occidentale (e non solo). «Oggi tendiamo a temere il futuro, avendo perso fiducia nella nostra capacità collettiva di temperarne gli eccessi, renderlo meno spaventoso e orribile, e magari anche più *user-friendly*» (Bauman 2017, p. 51). Le paure alimentate dall'altro (lo straniero, l'immigrato), dalla difficoltà di trovare un lavoro che permetta la costruzione di un futuro sereno, dal caos di informazioni presente nei *media*, determinano un «dietrofront» (ivi, p. XVI) nella mente di molte persone, una fuga a ritroso verso ideali di benessere e tranquillità, di cui il più evocativo è quello rappresentato dall'«anelito a “tornare al grembo”, e quindi rientrare nello stato del nirvana, [che] è la versione individualizzata – per solitari – della nostalgia del Paradiso irrimediabilmente e irreparabilmente perduto che ossessiona i discendenti di Adamo ed Eva» (ivi, p. 145). Il fascino del buddhismo è quindi quello di ridurre (se proprio non è possibile annullare) l'impatto di tutti gli stimoli caotici e frustranti che il mondo esterno indirizza verso l'individuo, evocando invece nell'immaginario collettivo un luogo di pace e serenità come, appunto, il grembo materno. Non il desiderio effettivo di tornare concretamente al passato, ma l'intento di fuggire da un futuro sempre meno *user-friendly*, rifugiandosi entro fantasie riguardanti un tempo ormai perduto. Questa è la situazione di disagio che Bauman sembra volerci illustrare.

Se la retrotopia rappresenta la nostalgia e l'idealizzazione di un perduto passato di serenità e tranquillità, l'utopia, genere letterario radicato nella società dell'Europa moderna,¹ è invece «*il progetto di una società giusta e fraterna, perciò di una società “umana”*» (Colombo 1993, p. 137). Si tratta quindi della speranza collettiva di vivere un giorno in una comunità giusta, dove i valori e i diritti umani siano veramente la base su cui costruire una comunità. Non è però un semplice sogno ad occhi aperti trascritto sulle pagine di un libro, ma la rielaborazione in chiave letteraria di principi umani di giustizia. Insomma, non si scrive un'utopia senza credere fermamente in quei valori e nella loro realizzazione. Infatti, «il progetto è l'anticipazione di qualcosa che, ritenuta possibile in linea di principio, è però assente nella

1. La letteratura sul tema dell'utopia è decisamente ampia: mi limito a citare Mumford 2008 e Servier 2002.

realtà data» (Quarta 1993, p. 192). Sono quindi, continua Cosimo Quarta nel suo saggio, la speranza e il desiderio di trasformazione della realtà, due degli elementi principali che rendono «il progetto utopico [...] un'esigenza insopprimibile dell'umana ragione» (ivi, p. 193). La doppia valenza del concetto di utopia come luogo in cui regnano i più alti valori morali, ma che (ancora) non esiste è presente sin dalla sua origine nel XVI secolo a seguito della pubblicazione di *Utopia* (1516) di Thomas More, ed è enfatizzata dall'analisi del termine stesso, il quale «oscilla, [...] fin dall'inizio, tra *ou-topia* (“non luogo”) ed *eu-topia* (“buon luogo” o “luogo felice”)». O meglio, più che oscillare tra i due significati, direi che piuttosto li contiene entrambi. L'utopia è il “luogo felice” che “non c'è”» (ivi, p. 189) ma che esiste, ora, almeno nei termini di un progetto futuro e di speranza per le generazioni a venire. Basta questa breve analisi per suscitare un'importante domanda: oggi crediamo ancora nella possibile realizzazione di un'utopia? Oppure le ansie, le paure e la disillusione (così chiaramente descritte da Bauman) ci spingono a pensare a un futuro tutt'altro che roseo?

2. Distopie: il fallimento delle speranze utopiche?

Come si è avuto modo di vedere sinora, l'intersecazione tra i *topoi* reali e “virtuali” può avere come fulcro il desiderio e la speranza in un avvenire migliore (è il caso delle utopie), oppure può essere caratterizzato dall'intreccio tra “mondi” diversi (ad esempio il nord e il sud del nostro Paese, come appare dagli studi sulla “schizotopia”) o ancora può avere a che fare con esperienze di svago come la crociera nel contesto dell'indagine sull'eterotopia. Non sempre però le ansie generano speranze o desideri di fuga dalla realtà (o dalla vita quotidiana); in alcuni casi le paure danno vita a terrori ancora più grandi, a idee di mondi terribili. Allora parliamo di distopie.

Per ciò che riguarda l'origine di questo termine, Mike Ashley scrive:

The word most commonly used to describe the opposite of utopia is “dystopia”, though when it was coined by John Stuart Mill in a speech in the House of Commons in 1868 it was not quite in the sense we use it now. Mill was reflecting on the impossibility of establishing a utopia because the basis of its economy and social development was subject to natural laws that cannot be influenced by human will, meaning that all utopias have a built-in inevitability of failure. He thus dismissed all utopian thinkers as dystopian, because their ideas were too flawed to be practical.²

2. «La parola che più comunemente viene usata per descrivere l'opposto dell'utopia è “distopia”, sebbene quando venne coniato da John Stuart Mill in un discorso alla Camera dei

In principio, il concetto di distopia risulta quindi essere legato non tanto alla completa distorsione delle speranze utopiche, ma alla sfiducia verso una loro possibile realizzazione. Una presa di posizione che certamente potremmo legare alla *Favola delle api* (Mandeville 1987) (opera che aveva visto la luce già all'inizio del XVIII secolo), nella quale gli egoismi degli individui singoli si scontrano con il concetto di benessere collettivo. Pur non evidenziando le derive dispotiche e tecnocratiche delle distopie del secolo scorso, Mandeville mette fortemente in dubbio i concetti che stanno alla base delle opere utopiche. È soprattutto a seguito dell'avvento delle grandi dittature europee che la letteratura distopica prende una nuova forma. Le grandi utopie, come il comunismo, mostrano il loro lato più sadico e le speranze di creare una società giusta si trasformano nella dittatura staliniana. Si tratta di sconvolgimenti che hanno influito su tutta l'Europa e sulle vite di coloro che vissero in quell'epoca: persone come Orwell, Huxley e Bradbury diedero quindi vita alle ansie e ai terrori che serpeggiarono per tutto il mondo in quel periodo. Scrive infatti Seclì discutendo del termine "distopia": il «prefisso *dys* [...] indica il distorcimento, la negazione implicita, la contraddizione rispetto alla finalità progettuale originaria, frutto di una strumentalizzazione esterna: così quando, pur mantenendo il progetto, lo si svuota della sua carica utopica per conservarne solo l'aspetto formale» (Seclì 1993, p. 117). Infatti, nei più celebri racconti distopici il benessere e l'ordine sociale sono gli obiettivi dei governi totalitari ai quali però vengono sacrificati i diritti dei cittadini oltre che la loro possibilità di costruirsi liberamente un'identità personale, esattamente come avveniva durante le dittature dello scorso secolo. Lo Stato distopico è quello in cui i diritti umani cessano di esistere a vantaggio di una società che si spaccia come l'unico modello da seguire, come un'utopia realizzata. In questo senso, la distopia non è altro che una pseudotopia, ossia il «superamento di una società caratterizzata dal conflitto, dall'errore, dalla decisione, dalla scelta, dall'irrazionale, dalla progettualità alternativa», alla quale si sovrappone «un'altra di assoluta razionalizzazione scientifica, al cui interno questi aspetti vengono resi funzionali e neutralizzati, o da essa preventivamente annullati come irrazionali» (ivi, pp. 121-122).

Comuni nel 1868 il termine non avesse esattamente lo stesso senso in cui lo utilizziamo oggi. Mill stava riflettendo sull'impossibilità di realizzare un'utopia poiché le basi della sua economia e i cambiamenti sociali erano soggetti a leggi naturali che non potevano essere influenzate dalla volontà umana, ciò significa che ogni utopia fallirebbe inevitabilmente. Così, egli liquidò tutti i pensatori utopici come distopici poiché le loro idee erano troppo imperfette per essere messe in pratica» (traduzione mia). <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/freedom-or-oppression-the-fear-of-dystopia>, consultato nel settembre 2018.

3. Pedagogie identitarie tra utopie e distopie

Educazione e identità sono un binomio indissolubile nella storia della cultura occidentale: si pensi ad esempio all'importanza attribuita da John Dewey all'educazione nella formazione di individui democratici, capaci di occuparsi liberamente ed efficacemente della vita sociale e politica del proprio Paese. Ma certo lo sono anche nel discorso sul luogo ideale o nefasto. Uno degli aspetti in grado di rendere le distopie del Novecento così terribili e riprovevoli ai nostri occhi è proprio il loro aspetto, per così dire, anti-deweyano: l'annullamento pressoché totale dei diritti e delle libertà dei singoli al fine di creare una comunità "armonica" fondata sull'omologazione, sulla repressione del dissenso e quindi, in ultima istanza, dell'individualità. Un simile compito necessita ovviamente di più elementi per la sua realizzazione (dal controllo panottico dello Stato sulla società al consumismo sfrenato, all'ampia presenza dell'elemento tecnologico nella vita comune e così via) ma, esiste un fattore fondamentale di cui i governi distopici si servono per costruire le loro società: l'educazione. La mia idea è quindi quella di considerare le distopie come un osservatorio peculiare per analizzare specifici progetti istituzionali e pedagogici il cui intento porta evidentemente in una direzione contraria agli obiettivi proposti da autori come ad esempio Dewey, Rogers, Nussbaum o Morin (per citarne solo alcuni). Nel caso delle distopie si tratta pur sempre di educazione, di formazione di individui, di creazione di identità che noi non vorremmo mai vedere nella realtà: si tratta di personalità omologate, controllate, deviate. In una parola, distopiche.

Non considero quindi le distopie semplicemente come mere distorsioni delle utopie, ma, in modo più esteso, come la degradazione degli ideali democratici del Novecento che dovrebbero, auspicabilmente, essere legati all'educazione in Paesi che, come il nostro, si sono dati una Costituzione. Essa non ha alla sua base solamente fatti storici di rilevante importanza, ma anche ideali, i quali devono essere tramandati nel corso dei secoli se si vuole mantenere in vita una società democratica. È quindi l'educazione un elemento fondamentale alla democrazia (Dewey 2008).

Lo stesso discorso vale all'interno di una società distopica: il Grande Fratello di Orwell non è solo controllo panottico sulle masse,³ propaganda, Psicopolizia e terrore. È anche, e soprattutto, educazione. Attraverso di essa è possibile riprodurre tanto la democrazia quanto un governo mosso da intenti distopici. Vorrei infatti concentrare la mia attenzione su ciò che è pos-

3. Infatti, il rapporto tra *Panopticon* benthamiano e Oceania è strettissimo, come si argomenta in Fortunati 1993.

sibile intuire dei progetti pedagogici presenti in alcune tra le più celebri distopie dello scorso secolo per evidenziare quanto l'educazione sia un elemento fondamentale in questo genere di narrativa. Nei prossimi paragrafi vorrei dunque analizzare la componente educativa di tre famose distopie: *Il mondo nuovo* di Huxley, *Arancia meccanica* di Burgess e *1984* di Orwell. In ognuna di queste opere letterarie è presente quella che potremmo definire una "pedagogia delle distopie", il progetto educativo di un fittizio governo distopico il cui fine è quello di formare identità omologate, oppresse da leggi e controlli totalizzanti; uomini e donne a cui viene levata la capacità di scelta e, quindi, la libertà di crearsi una propria identità.

4. Il concetto di dispositivo: un breve accenno

«Noi dobbiamo essere tutti uguali. Non è che ognuno nasca libero e uguale, come dice la Costituzione, ma ognuno *vien fatto uguale*» (Bradbury 2012, p. 64.) Questa frase, contenuta in *Fahrenheit 451* (1953) di Bradbury, rappresenta un assunto implicito in ogni opera distopica che si rispetti. Un popolo omologato è un popolo ammaestrato e ammaestrabile, dunque il sogno e l'obiettivo dei governi totalitari.

A mio parere, con queste parole, l'autore tocca una questione fondamentale tanto per la letteratura distopica quanto per la filosofia foucaultiana: la soggettivazione. Il governo è infatti un dispositivo e, in quanto tale, assoggetta gli individui, produce soggettivazione. In questo modo, attraverso specifiche tecniche, lo Stato acquisisce potere sui singoli corpi dei cittadini, rendendoli così governabili. «Non vi è soggetto senza dispositivo» (Redaelli 2011, p. 176), non vi è cittadino senza Stato, si potrebbe aggiungere. La scuola, la fabbrica, la clinica, la prigione sono tutti dispositivi e, in quanto tali, producono un soggetto, un "ruolo" (come si è sostenuto nelle pagine precedenti), di cui queste istituzioni possono disporre, impartendo una precisa disciplina e quindi, educando. Infatti, «Foucault introduce il termine eterotopia per definire il luogo in cui prende forma il dispositivo» (Rossi-Giannandrea-Magnoler 2010, p.110). Le eterotopie permettono quindi di fare esperienze, di inserirsi continuamente in contesti diversi, ma si tratta sempre di esperienze formative per l'individuo e che non possono quindi in alcun modo fare astrazione dall'elemento pedagogico. Ogni luogo è connotato da una sua disciplina venutasi a costruire nel corso dei secoli, a cui ogni elemento della società deve adeguarsi. Formare un soggetto di cui si può avere un controllo pressoché totale è dunque un compito squisitamente pedagogico e necessita di luoghi e ambienti creati e pensati proprio a quello scopo.

In ultima analisi, l'ambiente ha una rilevanza educativa fondamentale. Si tratta di un assunto chiaramente evidente in ottica sociologica⁴ e riletto in chiave pedagogica tanto da Dewey (1975 e 2008) quanto da Rogers (1973). Ebbene, nemmeno le distopie disconfermano questo assunto: ne fanno invece, a mio parere, il loro cavallo di battaglia. Nei racconti di cui parlerò, è chiaro l'obiettivo di costruire ambienti orientati all'omologazione dei soggetti così da formare singole identità disposte a vivere in luoghi dove nessuno di noi passerebbe un minuto della propria esistenza.

5. Pedagogia e scienza ne *Il mondo nuovo*

Ne *Il mondo nuovo* (1932), Huxley immagina un mondo futuristico in cui gli individui vengono artificialmente “prodotti in serie”, mentre scienza ed educazione collaborano tra loro per realizzare un deprecabile progetto pedagogico con l'intento di annullare la capacità e la possibilità di scelta di ogni singolo individuo.

L'opera di Huxley, ambientata nel «settimo secolo del Nostro Ford» (Huxley 2015, p. 218), dove la tecnologia controlla e guida i processi biologici, comincia con l'ingresso in scena del Direttore del centro di incubazione e di condizionamento che spiega ai suoi allievi come avviene il “processo Bokanovsky”, la “fabbricazione in serie” dell'umanità per gestire la densità di popolazione nella Londra futuristica. Negli anni precedenti alla stesura del romanzo, Huxley rimane certamente colpito dai grandi sviluppi nell'ambito della produzione industriale avvenuti agli inizi del XX secolo ad opera di Henry Ford, che applicò i principi tayloristici alla costruzione di automobili. L'autore, quindi, riutilizza lo stesso processo organizzativo per la generazione degli esseri umani, i quali vengono sistematicamente clonati con specifiche qualità fisiche e intellettuali in modo che il destino sociale dell'individuo venga deciso sin da quando è ancora un embrione. Il gradino più alto della società è occupato dagli Alfa (che controllano l'operato degli enti amministrativi) e alla base vi sono gli Epsilon (i quali svolgono mansioni prettamente manuali).

Se la fabbricazione di individui è spiegata soprattutto in termini scientifici e tecnologici, un discorso sul loro “funzionamento” può essere esplicitato soprattutto in termini pedagogici. Ad esempio, essi vengono educati ad accettare la loro destinazione sociale attraverso il “condizionamento neo-

4. Per un importantissimo studio su quanto la cultura incida sulla formazione dell'identità degli individui e su quanto l'incontro tra culture diverse possa essere difficoltoso e, a tratti, conflittuale, cfr. Hall 1968.

pavloviano”, il quale si serve soprattutto dell’ipnopedia. In questa pratica attuata nella Londra del futuro, i bambini addormentati, sorvegliati da una Bambinaia, ascoltano delle registrazioni costituite da semplici precetti in materia, ad esempio, di coscienza di classe: tale processo viene ripetuto un elevato numero di volte in modo da favorire una profonda interiorizzazione dei concetti da parte dei bimbi. A seconda del tipo di classe a cui appartiene un certo soggetto, vengono fatti ascoltare dei nastri differenti. Infatti, un bambino appartenente alla classe dei Beta ascolterà la seguente registrazione: «I bambini Alfa sono vestiti di grigio. Lavorano molto di più di noi, perché sono tanto intelligenti. Sono veramente contento di essere un Beta perché non sono costretto a lavorare così duramente. E poi, noi siamo superiori ai Gamma e ai Delta» (ivi, p. 25). Viene così costruito nella mente del bambino un’idea di coscienza di classe, si assiste a una subdola introiezione di valori, di modi di agire e di pensare, in definitiva, di un *habitus* in grado di caratterizzarne la vita: «questo è il segreto della felicità e della virtù: amare ciò che si *deve* amare. Ogni condizionamento mira a ciò: fare in modo che la gente ami la sua inevitabile destinazione sociale» (ivi, p. 16). Da queste parole del Direttore sembra chiara la presa di posizione secondo cui la felicità collettiva sia qualcosa che si può ottenere coercitivamente, a discapito delle capacità di scelta, solamente sacrificando il diritto a possedere una propria individualità unica e speciale.

«Nel mondo nuovo mai un cittadino di casta inferiore dava fastidio. Perché? Perché, dal momento in cui era in grado di parlare e di capire quel che gli si diceva, ogni bambino di casta inferiore era sottoposto a suggerimenti ripetuti all’infinito, notte dopo notte, nelle ore del sonno o della sonnolenza» (ivi, p. 300). Al di là di quale possa essere l’efficacia di tale metodo nella realtà dei fatti, si vuole qui notare quanto, nell’ottica di Huxley, una certa idea di educazione, coadiuvata da un utilizzo deprecabile delle innovazioni scientifiche, sia uno strumento essenziale per assicurare la pace sociale nella Londra futuristica di cui si parla nel romanzo. Inoltre, per aumentare le possibilità di ottenere questo risultato viene distribuito gratuitamente il *soma*, un calmante artificiale da prendere a intervalli regolari per sollecitare chimicamente uno di stato di soddisfazione emotiva, evitando così di cadere preda del “cattivo umore” o di pensieri profondi, entrambi ugualmente in grado di arrecare disordine sociale. Esiste quindi un condizionamento “educativo” atto a favorire l’utilizzo del *soma*; infatti, uno dei proverbi ipnopedici recita: «Un grammo in tempo ne risparmia nove» (ivi, p. 74), determinando così una fuga dai sentimenti e dai pensieri più puri e profondi, insomma un’“educazione allo stordimento”. In altre parole, non può esistere una popolazione disposta a questo atteggiamento senza che vi sia a monte una precisa programmazione/educazione determinata da un chiaro progetto pedagogico.

Certamente ne *Il mondo nuovo* non è solo il “condizionamento neopavloviano” a completare il processo di creazione dell’omologazione degli individui. Infatti la pressione sociale, il consumismo spasmodico, la libertà sessuale e gli effetti del *soma* sull’organismo contribuiscono a limitare le capacità dell’individuo di esprimere pensieri e inclinazioni personali, nonostante alcuni dei protagonisti dimostrino di possedere grande ingegno e creatività, doti malviste in questa Londra futuristica. È però, a mio parere, l’ipnopedica a rappresentare il collante di tutti quei comportamenti sociali. Senza un’adeguata educazione al consumismo non possono esserci acquirenti incalliti, senza un’introduzione sin da bambini di certi valori non può crearsi una pressione sociale in grado di difenderli e farli rispettare. La pedagogia di massa descritta nel racconto di Huxley enfatizza i lati più oscuri del processo educativo, il quale può rivelarsi tanto un elemento essenziale a formare gli uomini in quanto «cittadini della Terra» (Morin 2001, p. 62), tanto un’arma per omologare le masse.

6. Un modo violento di educare alla non violenza: *Arancia meccanica*

La libertà di scelta è un tema fondamentale anche nell’opera *Arancia meccanica* (1962) di Anthony Burgess. Se le maggiori distopie dello scorso secolo, da *Noi* (Zamjatin 2018) (scritto tra il 1919 e il 1921) fino a *Fahrenheit 451*, non sono completamente comprensibili senza i riferimenti a precisi avvenimenti storici e ai governi totalitaristi affermatasi successivamente alla prima guerra mondiale, *Arancia meccanica* necessita di uno specifico riferimento sociale per capirne l’intento critico: l’aumento della delinquenza giovanile in Inghilterra attorno agli anni Cinquanta del secolo scorso. Un problema che, evidentemente, ebbe grande presa sull’opinione pubblica del tempo,⁵ tanto da spingere l’autore alla creazione di un’opera in cui si tratta esplicitamente di un preciso piano governativo per far fronte al sovraffollamento delle carceri (dovuto anche alla delinquenza minorile): si tratta della “Tecnica Ludovico”, un vero e proprio *brainwashing* che consiste nell’iniettare una misteriosa sostanza per via endovenosa prima della visione di filmati violenti per ottenere come risultato un cambiamento emotivo del soggetto nei confronti della violenza. Alex, il protagonista del romanzo, è infatti un giovane ragazzo di sedici anni incarcerato a seguito dell’omicidio

5. A questo proposito cfr. la testimonianza di Anthony Burgess riportata in Burgess 2006, p. 222.

di una donna e successivamente sottoposto alla “Tecnica Ludovico” per addomesticare i suoi istinti antisociali. Il trattamento riesce con successo e il solo pensiero di poter ferire un’altra persona porta Alex fino al punto da essere sopraffatto dai conati di vomito ogni volta che *pensa* di fare del male ad altri. Nonostante egli non sia più un pericolo per la società, viene ripetutamente messa in dubbio l’autenticità della sua benevolenza e, in ultima analisi, della sua stessa umanità. Il protagonista «cessa di essere un malfattore, ma cessa anche di essere una creatura capace di scelta morale» (Burgess 2006, p. 147); infatti «Un uomo che non può scegliere cessa di essere un uomo» (ivi, p. 180). L’opera di Burgess ci parla quindi dell’umanità e delle sue derive più deplorevoli, ma l’atteggiamento dell’autore nei loro riguardi è molto preciso: «la mia parabola e quella di Kubrick vogliono affermare che è preferibile un mondo di violenza assunta scientemente – scelta come atto volontario – a un mondo condizionato, programmato per essere buono o inoffensivo» (ivi, p. 223). Sacrificare la libertà di essere se stessi, in quanto diritto di ogni individuo, al solo scopo di mantenere la sicurezza sociale: è questo, a mio parere, il nucleo distopico di *Arancia meccanica*. Alex da uomo diventa *dramatis persona*, da criminale *cyber-punk* senza legge (*a-lex*) dedito alle più ignobili violenze viene ad acquisire soltanto la maschera dell’“uomo per bene”, non essendo più in grado di reagire istintivamente (e umanamente) alle situazioni della vita; per questo motivo cadrà preda degli uomini che furono, precedentemente, le sue vittime. La “Tecnica Ludovico”, acclamata per la sua capacità di eliminare alla radice la violenza, si dimostra essere invece un potente mezzo per disumanizzare i soggetti distruggendone le identità (dimostrando così la sua valenza distopica), con l’obiettivo di costruire una società senza violenza (e quindi utopica).⁶

Per le sue colpe, Alex doveva essere punito, questo è certo. Ma aveva diritto a restare se stesso, in prigione. Invece la “Tecnica Ludovico” fa diventare il protagonista semplicemente un automa, «soltanto un’arancia meccanica» (ivi, p. 147). Forse, per quanto possa sembrare paradossale, provare ad annichilire l’istinto ai comportamenti antisociali mediante un trattamento coercitivo come quello della “Tecnica Ludovico” significa mortificare, fare violenza alla natura umana. Si tratta di una problematica davvero spinosa e, senza dubbio, uno degli elementi di fascino dell’intera opera. «Se *Arancia meccanica*, così come *1984*, rientra nel novero dei salutari moniti letterari – o cinematografici – contro l’indifferenza, la sensibilità morbosa e l’eccessiva fiducia nello Stato, allora quest’opera avrà qualche valore» (ivi, p. 224).

6. In questo contesto, a mio parere, risulta essere davvero evidente anche in *Arancia meccanica* il concetto di “pseudotopia” spiegato in Secli 1993.

7. L'annichilimento dei valori umani in 1984

Non è un caso che Burgess citi proprio il libro di Orwell. Le due opere sono certamente differenti secondo molteplici aspetti, ma in entrambi i casi il *brainwashing*, il condizionamento operato da un'autorità mediante tecniche scientifico-psicologiche sulle emozioni e sugli istinti umani più genuini (anche se violenti), acquisisce un ruolo fondamentale. Se la "Tecnica Ludovico" aveva il solo scopo di riformare il soggetto per reinserirlo nella società cambiato nei suoi aspetti più antisociali, il trattamento riservato da O'Brien a Winston risponde a un preciso progetto pedagogico organizzato da una misteriosa entità, il Grande Fratello, per costruire l'utopia di una società controllata in ogni suo aspetto.

In 1984 (1949) i cittadini di Oceania sono quindi puniti non solo se agiscono contro la legge, ma anche se solamente *pensano* qualcosa che possa avere a che fare con un atto di insubordinazione contro l'autorità. In Oceania è quindi attiva la Psicopolizia che si occupa di catturare e punire coloro che commettono lo "psicoreato": la formulazione di un pensiero o di un discorso avversi all'ideologia predominante del Partito. È proprio questo il reato commesso da Winston Smith; egli viene raggirato e infine scoperto dalle autorità mentre cerca di unirsi a un'organizzazione clandestina di ribelli. All'interno della prigione dove viene detenuto, il protagonista subisce una vera e propria tortura fisica, ma soprattutto psicologica, al fine di annichilire qualsiasi dubbio riguardante l'autorità del Grande Fratello. «Il potere è il potere sugli esseri umani: sul corpo, ma soprattutto sulla mente» (Orwell 2010, p. 271-272), sostiene O'Brien durante la tortura, esponendo implicitamente teorie che sarebbero state alla base di *Sorvegliare e punire*. Non si tratta semplicemente di espandere il controllo sulla realtà esterna attraverso telecamere posizionate praticamente ovunque e mediante la presenza pervasiva della Psicopolizia, ma di generare nell'individuo la radicata convinzione che il Grande Fratello possiede il dominio sulla realtà perché ha in suo potere *la mente* delle persone:⁷ «La realtà si trova nella scatola cranica», dice O'Brien, «Potrei, se volessi, sollevarmi da questo pavimento come una bolla di sapone. Non voglio farlo, perché la volontà del Partito non è questa. Devi liberarti di quelle idee ottocentesche sulle leggi naturali. Quelle leggi le facciamo noi» (ivi, p. 272). Com'è noto, alla fine del romanzo, Winston non solo accetterà passivamente tutti i precetti del Partito, ma gli sarà impossibile provare qualsiasi tipo di sentimento positivo per altre persone: in lui ci sarà spazio solo per l'amore nei confronti del Grande Fratello. «Ti

7. «Il potere poliziesco deve vertere "su tutto"», scriverà anni dopo Foucault 1993, p. 233.

spremeremo fino a svuotarti, poi ti riempiamo di noi» (ivi, p. 264): a quel punto, fiaccata interamente la volontà di resistenza, Winston Smith sarà soltanto un altro individuo tra i tanti in questa “Oceania panottica” dove l’educazione è vera e propria coercizione all’omologazione.

Certamente in 1984 gli elementi essenziali di questo “lavaggio del cervello collettivo” sono il controllo panottico, il terrore verso il potere del Partito, l’utilizzo dei *media* secondo gli scopi dell’autorità, il costante rimaneggiamento della “neolingua”⁸ e così via. È però fondamentale anche l’elemento pedagogico: le nuove generazioni vengono infatti educate alla venerazione incondizionata verso il Grande Fratello. Coloro che si occupano della formazione dei più piccoli sono denominati Spie, i quali non solo insegnano i precetti del Grande Fratello, ma hanno anche il compito di spiegare ai bambini i modi migliori per origliare le conversazioni altrui per segnalare qualunque genere di “psicoreato”, fornendo persino a scopo educativo oggetti per fare pratica durante la vita di tutti i giorni. Ne sono un esempio i «cornetti acustici» (ivi, p. 66) per sentire con maggior precisione i rumori provenienti da dietro una parete.⁹ La venerazione verso il Grande Fratello viene quindi inculcata sin dalla più tenera età, quando la mente umana può essere plasmata con maggiore efficacia. Infatti, racconta Parsons, il collega bonaccione di Winston Smith, che i suoi figli «diedero fuoco alla gonna di una vecchia massaiia perché aveva avvolto le salsicce in un manifesto del G.F.» (*ibidem*). L’incolumità delle persone sembra così diventare un fattore secondario quando entra in gioco la mancanza di rispetto verso il Grande Fratello. Non solo, persino un padre che mormora nel sonno qualcosa di offensivo verso l’autorità può essere consegnato alla Psicopolizia, esattamente come succede a Parsons, imprigionato insieme a Smith dopo essere stato denunciato dalla sua stessa figlia. Innumerevoli sono infatti le notizie a scopo propagandistico sui “bambini eroi” (cfr. ivi, p. 27) lodati per aver consegnato nelle mani del governo non solo dei trasgressori ma anche i propri genitori, colpevoli di aver commesso infrazioni nei confronti del governo. Uno degli scopi principali dell’autorità distopica è proprio quello di sottrarre i bambini all’autorità dei genitori, coinvolgendoli in attività ludiche incentrate sulla guerra e sullo spionaggio. Niente deve essere più im-

8. Agli abitanti di Oceania viene impedito di pensare termini o azioni non in linea con l’ideologia dominante del “Socing” tramite la fabbricazione di una lingua “povera”, che riduca al minimo le possibilità di descrivere il mondo. Mediante il linguaggio si controlla il pensiero, si riduce quindi la possibilità di commettere lo “psicoreato” (su questi argomenti cfr. Orwell 2010, pp. 307-320). Anche il linguaggio è un dispositivo e, attraverso regole precise e abitudini consolidate, partecipa dell’educazione dei soggetti. Sul punto, Foucault 2004.

9. Si tratta di giocattoli utilizzati a scopo istruttivo.

portante del Grande Fratello, nemmeno i genitori o il coniuge. Questo è l'obiettivo più alto a cui tende la pedagogia distopica descritta da Orwell.

L'educazione nell'Oceania di *1984* obbliga quindi i bambini a crescere avendo fede solo nell'autorità del Grande Fratello, annichilendo così la loro umanità, tagliando alla radice la possibilità degli individui di provare dei genuini legami affettivi e il diritto a costruirsi una personalità libera e autonoma. D'altra parte «La libertà è schiavitù» e «L'ignoranza è forza» (ivi, p. 29) recitano due dei principali precetti della propaganda del Grande Fratello.

8. Perché parlare oggi di distopia?

L'interesse che questo genere di opere esercita sul grande pubblico è testimoniato dalla continua proliferazione di nuovi libri e film a tema distopico.¹⁰ Ne sono un esempio la famosa trilogia *Hunger Games* (ispirata ai libri di Suzanne Collins) e la serie tv targata Netflix, *Black Mirror*¹¹ (nella quale molti episodi sembrerebbero ambientati proprio in futuri universi distopici, dove la tecnologia ha preso il sopravvento sugli uomini). I temi relativi alle nuove opere a carattere distopico si sono però adattati ai nuovi sviluppi della società: ad esempio, l'elevata popolarità acquisita dai *reality show* parrebbe un argomento in grado di stimolare la fantasia degli scrittori e dei registi di quest'epoca. Le distopie servono quindi ancora oggi a generare una riflessione sulla società in cui viviamo, catalizzando l'attenzione sugli aspetti più allarmanti.

Non solo. Come si è potuto vedere, i grandi racconti distopici dello scorso secolo permettono di rileggere il tema dell'educazione e dell'identità sotto un'altra luce. Si tratta di un argomento che, a mio parere, necessita di molta attenzione, poiché non si parla di educazione solo in riferimento alle lezioni nelle aule scolastiche, ma anche a tutte le nostre attività giornaliere e all'*habitus* che ci caratterizza come individui di un nuovo tipo di società, sempre più preda di oggetti elettronici in grado di muovere tanto i mercati quanto le vite dei singoli. I bambini sono i soggetti ai quali bisogna dedicare maggiore attenzione, in un momento di cambiamento radicale della società come quello che stiamo vivendo. Saranno infatti le nuove generazioni a decidere se difendere o meno i valori che oggi possediamo.

10. Proprio un anno e mezzo fa, il giornale "La Repubblica" ha allegato al quotidiano un intero inserto dedicato al tema delle utopie e delle distopie, focalizzando l'attenzione sulla loro storia passata e recente. A questo proposito cfr. «Robinson», inserto de «La Repubblica», 3 settembre 2017.

11. La famosa serie tv ha certamente alimentato l'immaginazione di molti spettatori, tanto da ispirare una sua rilettura in chiave filosofica in Ariemma 2017, pp. 21-35.

Il legame bambini-educazione-distopie viene analizzato anche da Giordana Merlo quando sostiene, a proposito de *Il mondo nuovo*:

uno stato di felicità raggiunto con il prezzo della perdita di tutto ciò che è umano, all'interno del quale i bambini divisi, sin dalla nascita a seconda della destinazione sociale, diventano l'oggetto del più drammatico condizionamento. Così in *1984* di Orwell sono sempre i bambini che, sin dalla nascita, vengono sottoposti ad un duro e continuo condizionamento finalizzato all'acquisizione di quella disciplina interna che avrebbero portato l'individuo a sentire come sgradita la formulazione di un pensiero qualsiasi e nella maggioranza dei casi l'avrebbe reso addirittura incapace (Merlo 2011, p. 302).

Paradossalmente, *1984* è il racconto della costruzione di un progetto utopico. Non la nostra idea di utopia, ma quella del Grande Fratello. Un progetto che, come si è visto, necessita soltanto delle innovazioni tecnologiche, ma anche di precise dottrine morali e pedagogiche. Il confine tra utopia e distopia è labile. È dunque sull'ambivalenza implicita dei progetti pedagogici che si combatte questa oscillazione tra due mondi differenti. Le distopie ci fanno riflettere sull'immenso potere dell'educazione di massa, in grado di formare tanto un cittadino aperto alla democrazia e al rispetto degli altri e del pianeta in cui vive, tanto di "fabbricare" un *cyborg*, un "arancia meccanica", un uomo che per il benessere e il quieto vivere sarebbe disposto a rinunciare ai propri diritti fondamentali (non ultimo, ad esempio, la *privacy*).¹² La distopia ci fa riflettere sul fatto che qualsiasi cosa la cui fruizione viene permessa dalle autorità istituzionali a tutti i cittadini (dalla carta d'identità elettronica fino al cellulare), anche seguendo gli intenti più nobili, resta pur sempre un dispositivo,¹³ il quale possiede una forte valenza pedagogica perché, implicitamente, guida le masse verso certi atteggiamenti e comportamenti piuttosto che verso altri: *dispone* quindi il nostro modo di vivere. Già Karl Popper si era reso conto della valenza pedagogica della televisione (a questo proposito cfr. Popper 2016); lo stesso avviene con lo *smartphone* e il *computer*,¹⁴

12. I recenti casi di cronaca hanno alimentato forti polemiche sulla gestione dei dati personali ad opera delle aziende e degli enti che se ne occupano. Vorrei quindi segnalare degli articoli molto interessanti apparsi su «Focus», 23 settembre 2017, pp. 85-100 (Bona 2017, Consoli 2017, Tartamella 2017). Spitzer discute invece della fine della *privacy* (cfr. soprattutto Spitzer 2016, pp. 106-130).

13. Riguardo a quella che potrebbe essere definita come l'"onnipervasività" del concetto di dispositivo cfr. Agamben 2006.

14. Il dibattito sugli effetti delle nuove tecnologie sulle masse (e in particolare sui giovani) è ormai diventato di rilevanza mondiale: si pensi ad esempio a Spitzer 2014 e 2016, Carr 2011, Turkle 2012. Anche in Italia gli studi si stanno sempre più intensificando: cfr. ad esempio Sartori 2000, Rivoltella 2015, Crepet 2016.

oppure ancora con il frigorifero, l'automobile, la telecamera, il libro, la penna¹⁵ e così via. Dunque, tutti quegli oggetti che legalmente possiamo possedere per gestire la nostra vita in apparente sicurezza e benessere: due parole fondamentali nella letteratura distopica. Due termini che, come quello di educazione, nascondono un "lato oscuro", un'ambivalenza di cui tenere conto nei processi identitari dei singoli e dei gruppi. Le grandi distopie del Novecento e dell'oggi ci inducono a riflettere sul prezzo da pagare per realizzare una società il più possibile sicura e libera dai disordini. Ci aiutano a ricordare che, per usare un famoso detto, "non tutto ciò che luccica è oro".

Testi citati

- Agamben G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo.
- Ariemma T. (2017), *La filosofia spiegata con le serie tv*, Milano, Mondadori.
- Ashley M. (2016), *Freedom or Oppression? The Fear of Dystopia* in «British Library», <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/freedom-or-oppression-the-fear-of-dystopia>.
- Bauman Z. (2017), *Retrotopia*, trad. it. Bari-Roma, Laterza (ed. orig. 2017).
- Bona F. (2017), *Tutti sotto una lente*, in «Focus», 300, pp. 86-90.
- Bradbury R. (2012), *Fahrenheit 451*, trad. it. Milano, Mondadori (ed. orig. 1953).
- Burgess A. (2006), *Arancia meccanica*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1962).
- Carr N. (2011), *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, trad. it. Milano, Cortina (ed. orig. 2010).
- Colombo A. (1993), *L'utopia, il suo senso, la sua genesi come progetto storico*, in Id. (a cura di), *Utopia e distopia*, Bari, Dedalo, pp. 129-162.
- Consoli M. (2017), *Il grande fratello in tasca*, in «Focus», 300, pp. 92-94.
- Crepet P. (2016), *Baciami senza rete. Buone ragioni per sottrarsi alla seduzione del digitale*, Milano, Mondadori.
- Dewey J. (1975), *Scuola e società*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1899).
- Dewey J. (2008), *Democrazia e educazione*, trad. it. Milano, Sansoni (ed. orig. 1916).
- Ferrari M. (2011), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Fortunati V. (1993), *Da Bentham a Orwell: un'utopia panottica del potere*, in Colombo A. (a cura di), *Utopia e distopia*, Bari, Dedalo, pp. 49-57.
- Foucault M. (1993), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1975).

15. Per un'esauritiva trattazione dell'argomento, Ferrari 2011.

- Foucault M. (2004), *L'ordine del discorso*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1971).
- Foucault M. (2011), *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*, a cura di S. Vaccaro, trad. it. Milano-Udine, Mimesis.
- Goffman E. (1968), *Asylums. Le istituzioni totali*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1961).
- Hall E.T. (1968), *La dimensione nascosta*, trad. it. Milano, Bompiani (ed. orig. 1966).
- Hengst H. (2006), *Schizotopia. Appunti sullo spazio sociale dilatato dei bambini di oggi*, in Bondioli A. (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 208-221.
- Huxley A. (2015), *Il mondo nuovo. Ritorno al mondo nuovo*, trad. it. Milano, Mondadori (ed. orig. 1932-1958).
- Mandeville B. (1987), *La favola delle api: ovvero, vizi privati, pubblici benefici*, trad. it. Bari, Laterza (ed. orig. 1723).
- Merlo G. (2011), *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Milano, FrancoAngeli.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano, Cortina (ed. orig. 1999).
- Mumford L. (2008), *Storia dell'utopia*, trad. it. Roma, Donzelli (ed. orig. 1962).
- Orsenigo J. (2009), *Il gesto educativo come architettonica*, in Cappa F. (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, pp. 27-74.
- Orwell G. (2010), *1984*, trad. it. Milano, Mondadori (ed. orig. 1949).
- Popper K. (2016), *Una patente per fare tv*, in Id., *Cattiva maestra televisione*, a cura di G. Bosetti, trad. it. Venezia, Marsilio (ed. orig. 1994), pp. 69-80.
- Quarta C. (1993), *Paradigma, ideale, utopia: tre concetti a confronto*, in Colombo A. (a cura di), *Utopia e distopia*, Bari, Dedalo, pp.175-201.
- Redaelli E. (2011), *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla microfisica alla semiotica del potere*, Pisa, Ets.
- Rivoltella, P.C. (2015), *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Brescia, Morcelliana.
- «Robinson» (2017), inserto de «La Repubblica», 3 settembre.
- Rogers C.R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbèra (ed. orig. 1969).
- Rossi P.G., Giannandrea L., Magnoler P. (2010), *Mediazione, dispositivi ed eterotopia. Dal situated learning al post-costruttivismo*, in «Education, Science and society. Formazione e società» 1, pp. 101-116.
- Sartori G. (2000), *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Roma-Bari, Laterza.

- Secli G. (1993), *La pseudotopia del modello cibernetico*, in Colombo A. (a cura di), *Utopia e distopia*, Bari, Dedalo, pp. 117-125.
- Servier J. (2002), *Storia dell'utopia. Il sogno dell'occidente da Platone ad Aldous Huxley*, trad. it. Roma, Edizioni Mediterranee (ed. orig. 1967).
- Spitzer M. (2014), *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, trad. it. Milano, Corbaccio (ed. orig. 2012).
- Spitzer M. (2016), *Solitudine digitale. Disadattati, isolati, capaci solo di una vita virtuale?*, trad. it. Milano, Corbaccio (ed. orig. 2015).
- Tartamella V. (2017), *I padroni dei dati*, in «Focus», 300, pp. 96-100.
- Turkle S. (2012), *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, New York, Basic Books (ed. orig. 2011).
- Virilio P. (2007), *L'arte dell'accecamento*, trad. it. Milano, Cortina (ed. orig. 2005).
- Zamjatin E. (2018), *Noi*, trad. it. Milano, Mondadori (ed. orig. 1924).

Neurodiversità: percorsi per un'identità inclusiva

di Luca Carotenuto*

Nomina si nescit, perit et cognitio rerum (Carl Nilsson Linnaeus).¹ Se non ne conosci il nome, muore anche la conoscenza delle cose. Nel procedere scientifico dare un nome a un nuovo oggetto di conoscenza non corrisponde alla conclusione del lavoro di ricerca, ma all'inizio di uno nuovo. Nominare un fenomeno vuol dire individuare un oggetto, circoscriverlo, descriverne le caratteristiche così da tramandarne la conoscenza essenziale, e tuttavia la denominazione si modifica: inseguire tali modificazioni significa comprendere come e perché cambia l'atteggiamento culturale (e non solo scientifico) nei confronti di un fenomeno, nel reciproco interscambio. La parola "autismo", ad esempio, nasce agli albori del secolo scorso per descrivere un fenomeno comportamentale "anomalo" e, a tratti, oscuro. Da allora, la psicanalisi prima e le neuroscienze poi hanno contribuito enormemente al graduale svelamento di questo grande sconosciuto. Certo si è ben lontani dal comprendere appieno le dinamiche dell'autismo, ma da quando ha avuto inizio la denominazione di simili anomalie si è contribuito parallelamente e fin da subito a definirne un altro aspetto importante: un'identità. Se essa, nei suoi aspetti psicologici, sociali e filosofici è una questione difficile già quando si parla di persone "tipiche", per gli autistici e in generale per i "neurodiversi" (più avanti il termine sarà chiarito) è una questione ancora più spinosa, poiché viene a mancare un terreno comune, quello del metalinguaggio, sul quale sia possibile anche il più elementare atto comunicativo. Comprendere la problematica dell'autismo, e in generale delle disabi-

* Tengo a ringraziare Pierluigi Politi, che mi ha dato la possibilità di condurre l'osservazione sistematica presso Cascina Rossago a Ponte Nizza (Pavia) e che ha discusso con me i risultati. Il mio grazie va anche a Marco Francesconi per gli iniziali consigli di lettura e a Gioia Zaniboni per la riflessione sui termini musicali.

1. Linnaeus 1792, p. 158.

lità intellettive, non vuol dire, come si potrebbe pensare, riferirsi a una minoranza, ma occuparsi di una componente sostanziale della società, a cominciare dalle nostre scuole, dove, come rivela il Miur in una statistica dell'ottobre 2013, gli studenti con disabilità intellettive sono pari al 66,7% degli alunni con disabilità (cfr. Ciambrone 2016, p. 204).

Partendo da un'analisi storica dell'autismo, tenterò di esporre un possibile percorso di costruzione dell'identità che tenga conto delle difficoltà che comporta la "neurodiversità". Difficoltà, è bene specificare, che non sono unilaterali, bensì provenienti tanto dall'"oscurità" dell'oggetto di studio, tanto dal contesto di riferimento. Terrò conto, quindi, non solo di ciò che è stato detto e scritto in proposito dagli studiosi, ma anche e soprattutto, dove possibile, dagli studiati.

Nella seconda parte esporrò poi una griglia di analisi di due sessioni musicali (da un'ora ciascuna) di Cascina Rossago, una realtà nell'Oltrepò pavese in cui un *pool* eterogeneo – composto da ricercatori e specializzandi della Facoltà di Medicina dell'Università di Pavia, sezione di Psichiatria, da educatori professionisti, da volontari di vario genere e dagli ospiti della Cascina stessa, persone di età diverse (comunque adulta) e tutti affetti da gradi differenti di autismo o altri disturbi pervasivi ad esso riconducibili – conduce attività di riabilitazione psicomotoria ed esercizi d'inclusione, facendo suonare agli ospiti strumenti a percussione e improvvisando assieme agli operatori musica jazz e blues. Scopo dell'osservazione dell'attività in Cascina è quello di presentare un contesto possibile nel quale sviluppare, attraverso l'azione e il linguaggio verbale e non, un percorso di ricerca della propria identità nel rapporto con gli altri, da intendersi non solo come un itinerario di denominazione del metapensiero proprio e altrui, ma anche come riconoscimento delle proprie competenze.

1. L'autismo, la sua diagnosi e la loro storia²

Si attribuisce generalmente allo psichiatra svizzero Eugen Bleuler (1857-1939) la paternità della parola "autismo", utilizzata nel 1911 in relazione a una variante della schizofrenia (altro termine da lui coniato) caratterizzata da «uno smarrimento del paziente nelle sue idee, emozioni e intenzioni personali senza che sia in grado di adattarsi alla realtà esterna, causando quindi una significativa riduzione delle comunicazioni» (Maatz-Hoff-

2. Dove non diversamente indicato, i dati e i riferimenti storiografici di questo paragrafo sono stati integrati e rielaborati da me dal sito <http://angsa.it> (<http://angsa.it/autismo-cose/la-storia-dellautismo>), da cui ho tratto la scansione cronologica dei principali eventi.

Angst 2015, p. 45, traduzione mia). È noto che il termine autismo derivi dal pronome greco *autos*, che vuol dire “egli stesso”; l’aggiunta del suffisso “-ismo” ne indica un’accezione prettamente negativa. Ma fu solo negli anni Trenta del XX secolo che il termine acquisì una connotazione più specifica e una natura più autonoma; il pediatra austriaco Hans Asperger (1906-1980) descrisse nel suo saggio *Das psychisch abnormale Kind* (1938) lo “psicopatico autistico”, basandosi su alcuni dei suoi casi clinici (cfr. Lyons-Fitzgerald 2007, p. 2022). Asperger aveva anch’egli rilevato comportamenti anomali e tendenze al solipsismo in alcuni bambini da lui osservati e rifacendosi molto probabilmente agli studi della psichiatra infantile sovietica Grunya Sukhareva (1891-1981), la quale aveva già parlato nel 1926 di “psicopatia schizoide dell’infanzia” in soggetti che presentavano sintomi ascrivibili all’autismo (cfr. Wolff 2003, p. 204), parlò di “psicopatia autistica” al fine di differenziarlo ulteriormente dalla schizofrenia.

Il 1943 fu un anno fondamentale per gli studi sull’autismo: fu infatti grazie al dottor Leo Kanner e al suo celebre saggio *Autistic Disturbances of Affective Contact* che l’autismo cominciò ad avere una risonanza leggermente maggiore nel panorama medico internazionale. Nel saggio, Kanner riportava le osservazioni effettuate su undici bambini, otto maschi e tre femmine di età compresa tra i tre e gli otto anni, che manifestavano comportamenti stereotipati e ripetitivi passando per ecolalie, particolari ossessioni fino al mutismo volontario. Kanner descriveva l’autismo come una “malattia infantile” caratterizzata da una (presunta) mancanza d’affetto dei figli verso i genitori e le sue ricerche sono state il punto di riferimento per lo studio dell’autismo almeno per i cinquant’anni successivi. Fu probabilmente questo lo spunto principale per Bruno Bettelheim (1903-1990) e la sua tesi delle madri anaffettive o “madri frigorifero” (sebbene quest’ultima locuzione fosse stata comunque già coniata da Kanner), da lui descritte nel libro *La forza vuota: l’autismo infantile e la nascita del sé* pubblicato nel 1967 ed edito in Italia da Garzanti nel 1976. Ma le tesi di Bettelheim sono state col tempo quasi del tutto superate, così come gli studi di Kanner.

Fu lo stesso Kanner nel 1969 a rinnegare le sue tesi psicanalitiche sull’insorgenza dell’autismo. Ad ogni modo, la prima edizione del DSM (*Diagnostic and Statistical Manual. Mental Disorders*), del 1952, riportava il disturbo autistico come una componente della «personalità schizoide» (DSM I, p. 35). Situazione non differente per la seconda edizione datata 1968, che classificava il pensiero autistico ancora una volta come una componente della personalità schizofrenica (DSM II, p. 42). Sarà solo con la terza edizione del DSM, nel 1980, che l’autismo comincia a godere di una relativa indipendenza diagnostica. In esso l’autismo, che comunque rimane in quel testo una malattia solo infantile, è caratterizzato da «una mancanza

di reattività alle altre persone, grandi menomazioni nelle abilità comunicative e risposte bizzarre a vari aspetti dell'ambiente, tutte caratteristiche sviluppate entro i primi 30 mesi dalla nascita» (DSM III, p. 87, traduzione mia). Si comincia inoltre a mettere in discussione il rapporto con la schizofrenia:

il rapporto di questa categoria [gli autistici] con la schizofrenia è controverso. Alcuni credono che l'autismo infantile sia la prima forma di schizofrenia, mentre altri sostengono che siano due condizioni distinte. Tuttavia, apparentemente non si registra alcun aumento dell'incidenza di schizofrenia nelle famiglie di bambini con autismo infantile e ciò supporta l'ipotesi che i due disordini non siano correlati (*ibidem*, traduzione mia).

Una riscoperta di Asperger negli anni Novanta del secolo scorso, e in particolare del suo secondo saggio, *Die autistischen Psychopaten im Kindesalter* del 1943, ha fatto propendere la direzione degli studi sull'autismo verso gli aspetti genetici. Fu Asperger, infatti, a evidenziare per la prima volta diversi gradi di autismo, non tutti ugualmente compromettenti le funzioni sociali o cognitive. In onore del suo lavoro, rimasto per molto tempo non riconosciuto, la psichiatra inglese Lorna Wing battezzò l'autismo cosiddetto "ad alto funzionamento" col nome di "sindrome di Asperger". In effetti, gli anni Novanta furono un periodo di grande fermento scientifico e di produttivi dibattiti sull'argomento, i cui effetti si riscontrarono anche nella quarta edizione del DSM, datata 1994: in esso l'autismo non è più catalogato come una malattia o un disturbo solo infantile, bensì come una condizione disabilitante permanente con caratteristiche diverse da individuo a individuo. Ogni legame con la schizofrenia è scomparso e l'autismo occupa un intero capitolo della sezione dei disturbi pervasivi dello sviluppo. Si afferma inoltre che le manifestazioni tipiche dell'autismo possono subire modifiche durante lo sviluppo. Ma, cosa ancora più importante, sono inseriti dei criteri sintomatologici per valutare l'effettivo spettro autistico. Essi sono:

1. compromissione qualitativa dell'interazione sociale
2. compromissione qualitativa della comunicazione verbale e non verbale
3. modalità di comportamento, interessi e attività ristretti, ripetitivi e stereotipati.³

Nel 1997 viene pubblicato in America *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (edito in Italia nel 2004 col titolo *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*), nel quale ogni teoria psicanalitica è abbandonata in favore di una natura congenita della condizione. Sempre verso la fine degli anni Novanta ha origine un movimento di emancipazione degli individui affetti da autismo e disturbi pervasivi dello sviluppo. Il movimento in

3. I seguenti criteri provengono dall'edizione italiana del DSM IV-TR (dove TR sta per *Text revision*) edita nel 2000 (da www.abautismo.it).

questione sosteneva l'idea che tali condizioni non fossero patologie da curare, ma modi di essere del cervello umano, delle vere e proprie varianti genetiche allo stesso modo delle varianti di carnagione della pelle, dell'orientamento sessuale e in generale della vita stessa intesa come biodiversità. Condizioni come l'autismo, la sindrome di Tourette, la dislessia o la bipolarità facevano tutte parte, almeno secondo i sostenitori della neurodiversità, di varianti possibili e legittime del cervello. Non si sa di preciso quando e dove nacque il movimento, ma sembra che il veicolo principale della sua diffusione sia stato Internet, e in particolare i forum di discussione on-line, nei quali persone di ogni parte del globo potevano facilmente comunicare (Blume 1997).

Nel 1998 la sociologa australiana autistica Judy Singer presentò presso l'Università di Sidney la propria tesi di laurea dal titolo *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the Autistic Spectrum. A Personal Exploration of a New Social Movement Based on Neurological Diversity*: in essa l'autrice non solo riportava la nascita e la proliferazione dei gruppi on-line di autistici, ma parlava dell'autismo da dentro lo spettro. Non si trattava più, quindi, di una descrizione clinica dall'esterno, bensì di un approccio narrativo dall'interno: una voce dal silenzio della "neurodiversità".

Importante sotto questo profilo fu anche Jim Sinclair, attivista autistico e fondatore dell'ARM (Autistic Rights Movement). In tale contesto si sviluppa il termine termine "neurotipico", che sta a indicare le persone alle quali non è stato diagnosticato alcun disturbo o variante pervasiva neurologica. In un suo discorso nel 1993, *Don't Mourn for Us*, afferma:

le persone non autistiche considerano l'autismo una grande tragedia e i genitori sperimentano continue delusioni e dolore in tutte le fasi del ciclo di vita del bambino e della famiglia. Ma questo dolore non deriva dall'autismo del bambino in sé. È un dolore per la perdita del bambino normale che i genitori avevano sperato e si aspettavano di avere... Non c'è nessun bambino normale nascosto dietro l'autismo. L'autismo è un modo di essere. È pervasivo; colora ogni esperienza, ogni sensazione, percezione, pensiero, emozione e incontro, ogni aspetto dell'esistenza. Non è possibile separare l'autismo dalla persona e, anche se fosse possibile, la persona che avresti lasciato non sarebbe la stessa persona con cui hai iniziato. Questo è importante, quindi prendetevi un momento per rifletterci: l'autismo è un modo di essere. Non è possibile separare la persona dall'autismo (https://www.autreat.com/dont_mourn.html, traduzione mia).

Nei primi anni del Duemila, particolare rilevanza ha assunto il lavoro di Temple Grandin, scienziata e zootecnica autistica americana. I suoi libri, in parte autobiografici in parte di ricerca, fanno leva su un particolare aspetto della mente autistica: il pensiero, che descrive come un "pensare in immagini". Ed è proprio il pensiero il tema principale di due delle sue opere più

importanti, *Pensare in immagini* (1995, ma pubblicato in Italia solo nel 2001) e *Il cervello autistico* (2013). Scrive la Grandin nel primo capitolo di *Pensare in immagini*:

Io penso in immagini. Le parole sono come una seconda lingua per me. Io traduco le parole, sia pronunciate che scritte, in filmati a colori, completi di suono, che scorrono come una videocassetta nella mia mente. Quando qualcuno mi parla, traduco immediatamente le sue parole in immagini. Le persone che pensano su base linguistica spesso trovano difficile capire questo fenomeno, ma nel mio lavoro di progettista di attrezzature per l'industria dell'allevamento il pensiero visivo è un vantaggio enorme. Il pensiero visivo mi ha permesso di costruire interi sistemi nella mia immaginazione. Nel corso della mia carriera ho progettato ogni genere di attrezzatura, dai recinti per gestire il bestiame negli allevamenti fino ai sistemi per trattare bovini e suini durante le procedure veterinarie e la macellazione [...]. La mia capacità di pensare visivamente è per me molto preziosa e non vorrei mai perderla. Uno dei più grandi misteri dell'autismo è la straordinaria capacità della maggior parte delle persone autistiche di eccellere nelle abilità visivo-spaziali, fornendo invece prestazioni estremamente scadenti nelle abilità verbali. Quando ero bambina, e poi anche adolescente, credevo che tutti pensassero in immagini. Non avevo idea del fatto che i miei processi di pensiero fossero diversi... (Grandin 2006, p. 23).

Con la quinta edizione del DSM nel maggio 2013, l'autismo ottiene un'indipendenza diagnostica pressoché totale. Esso infatti non figura più sotto la categoria dei disturbi pervasivi dello sviluppo, ma diventa egli stesso una macrocategoria: "disturbi dello spettro autistico" (ASD – *Autism Spectrum Disorders*). Inoltre, le categorie sintomatologiche vengono ridotte a due:

1. deficit persistente nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale (che comprende sia le difficoltà sociali che quelle di comunicazione)
2. comportamenti e/o interessi e/o attività ristrette e ripetitive.⁴

Con la pubblicazione dell'ultimo DSM la speranza è quindi quella di proseguire su uno studio che tenga sempre più conto degli aspetti individuali dell'autismo, al fine di arrivare a diagnosi e a denominazioni specifiche. La stessa catalogazione ASD indica che si può e si deve parlare in ambito scientifico non più di autismo ma di "autismi". Il giorno in cui poi sarà possibile superare il concetto stesso di autismo sarà il giorno in cui avremo appreso un nuovo linguaggio.

4. Le informazioni sul DSM-V sono state tratte dal sito http://lab.crd.marche.it/index.php?option=com_content&view=article&id=217:autismo-e-diagnosi-le-novita-introdotte-dal-dsm-v&catid=2:autismo&Itemid=4.

2. La situazione in Italia⁵

Nel nostro Paese il DSM arrivò solo nel 1983, quando fu tradotta e pubblicata la terza edizione. Due anni dopo nacque l'ANGSA (Associazione nazionale genitori soggetti autistici), la prima in Italia a sostenere pubblicamente le tesi organicistiche sull'autismo a scapito di quelle psicodinamiche. Nel 1988 si tenne a Bologna il primo congresso internazionale sull'autismo, presieduto dalla professoressa Paola Giovanardi Rossi, al quale parteciparono anche il medico francese Gilbert Lelord, uno dei primi scienziati a studiare, negli anni Cinquanta, l'organicità dell'autismo rilevando alterazioni nelle funzioni cerebrali in soggetti autistici grazie alla tecnica dell'elettroencefalogramma, e Bernard Rimland, psicologo americano e direttore della rivista «Autism Research Review International», da sempre fortemente contrario alle teorie psicodinamiche sull'autismo. Nel marzo 2005 la SINPIA (Società italiana di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza) pubblicava le *Linee guida per l'autismo*. Si tratta di un documento di grande rilevanza, poiché in esso, oltre a essere delineati gli aspetti clinici dello spettro, viene presentato un approccio di intervento precoce, intensivo, basato sulla sinergia tra scuola, famiglia e neuropsichiatria infantile. Si legge (p. 45):

L'Autismo è un disordine dello sviluppo biologicamente determinato che si traduce in un funzionamento mentale atipico che accompagna il soggetto per tutto il suo ciclo vitale. La finalità a lungo termine del progetto terapeutico è quella di favorire l'adattamento del soggetto al suo ambiente, il migliore possibile in rapporto alle specifiche caratteristiche del suo essere autistico. Ciò, al fine di garantire una soddisfacente qualità di vita al soggetto e all'intero sistema famiglia. In questa prospettiva, l'intero arco dell'età evolutiva è il periodo durante il quale vengono messi in atto una serie di interventi finalizzati a:

- correggere comportamenti disadattivi;
- pilotare la spinta maturativa per facilitare l'emergenza di competenze (sociali, comunicativo-linguistiche, cognitive) che possano favorire il futuro adattamento del soggetto all'ambiente in cui vive;
- favorire lo sviluppo di un soddisfacente adattamento emozionale (controllo degli impulsi, modulazione degli stati emotivi, immagine di sé).

Particolare importanza assume proprio il fattore scuola, a proposito del quale si legge:

5. Dove non diversamente indicato, i dati e i riferimenti storiografici di questo paragrafo sono stati integrati e rielaborati da me dal sito <http://angsa.it> (<http://angsa.it/autismo-cose/la-storia-dellautismo>), da cui ho tratto la scansione cronologica dei principali eventi.

L'“ambiente scolastico” [...] permette di trasferire, in un contesto di incontro e confronto con i coetanei, il lavoro programmato per l'attenzione congiunta, la capacità di usare simboli, la comunicazione e la modulazione degli stati emotivi. Affinché tale spazio possa assumere una valenza terapeutica è, tuttavia, necessario che gli operatori della scuola vengano coinvolti attivamente nel progetto.

Nel novembre 2007, in continuità con l'approvazione delle *Linee guida SINPIA*, presso il Ministero del Welfare si è discusso dell'autismo affrontando tre punti nodali: la ricerca, la formazione e l'organizzazione dei servizi. Due anni più tardi, nel marzo 2009, il Governo italiano ha approvato la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. Sebbene non riguardi direttamente l'autismo, si tratta comunque di un primo importante passo anche per i diritti dei neurodiversi, i quali possono, almeno sulla carta, contare su una tutela e delle cure più specifiche. Con l'entrata in vigore della legge 134 del 18 agosto 2015, detta anche “legge sull'autismo”, sono state introdotte almeno a livello generico diverse novità: all'art. 2 si prevede un aggiornamento delle *Linee guida* sul trattamento dei disturbi autistici, mentre l'art. 3 cita i Livelli essenziali di assistenza (LEA). L'art. 5 dispone che il Ministero della Salute sostenga progetti di ricerca finalizzati alla conoscenza del disturbo autistico e le relative pratiche terapeutiche e educative. Sebbene sulla carta si tratti di un innegabile passo in avanti verso il riconoscimento della problematica, ad ora, dopo due anni e mezzo, sono stati pochi e poco significativi gli atti tangibili derivanti da questa legge.

3. Nuove consapevolezze

Si è visto finora come l'avanzare degli studi sull'autismo abbia coinciso con un progressivo affinarsi della terminologia dall'inizio del Novecento ad oggi, in costante interazione con il cambiamento degli atteggiamenti mentali collettivi. Si tratta di quella che potremmo definire un'“evoluzione” che ha le caratteristiche di una consapevolezza non scevra da problematiche e contraddizioni, ma comunque sempre più attenta all'identificazione del fenomeno. Questo progredire consapevole delle definizioni e della diagnosi ha messo in luce, a mio parere, due aspetti di primaria importanza per lo studio dell'autismo:

1. *L'interdisciplinarietà di competenze*: l'autismo nasce come campo di studio della scienza medica psichiatrica, ma ben presto anche la psicologia s'interessa alle sue dinamiche. La necessità di percorsi inclusivi all'interno di scuole e istituzioni lo rendono oggetto di ricerca anche per la pedagogia. È sensato affermare quindi, data l'importanza che scuola e istituzioni hanno

(anche se non sempre adeguatamente riconosciuta) nella società democratica occidentale, che la questione della neurodiversità non può limitarsi a specifici ambiti disciplinari, ma deve diventare oggetto di attenzione di un numero sempre più vasto di istituzioni culturali e professionali.

2. *L'attenzione all'individuo*: il neurodiverso, a causa della sua condizione, spicca all'interno di un gruppo sociale per via di alcuni aspetti anomali della sua personalità. Simili anomalie non sono paragonabili a sintomi di una malattia risolvibili con una ricetta prescritta, bensì a un alfabeto sconosciuto, non raramente di enorme complessità, da decifrare. Nel farlo l'operatore, il docente o il tutore devono focalizzarsi sullo sviluppo individuale del soggetto. Progressivamente, con fatica, la cultura occidentale è riuscita, nel corso del Novecento, a comprendere che in effetti questa è una buona norma per qualunque realtà pedagogica o assistenziale, eppure non sempre applicata. Le necessità dei neurodiversi possono essere di monito anche a questo: una buona pedagogia, a chiunque sia essa indirizzata, è tanto efficace quanto lo è il suo porsi verso le particolarità di ciascuno.

Da oggetto prettamente psicanalitico a vera e propria “neuro-variante”, l'analisi dell'autismo oggi non può prescindere dai progressi della neurologia. Pertanto, sia che si tenti un approccio psicologico o psicanalitico, sia che ci si concentri sugli aspetti comportamentali, l'aspetto “neuro”, inteso come fenomeno empiricamente rilevabile, è ormai di fatto un punto di partenza (e talvolta anche d'arrivo) per qualsivoglia trattazione dell'autismo. Sebbene infatti la psicanalisi non tratti più l'eziopatogenesi dell'autismo, rimane comunque uno strumento di primo piano per la descrizione del fenomeno. La neuropsicoanalisi si pone proprio l'obiettivo di analizzare i dati neurologici tramite la psicologia clinica, al fine di restituire una descrizione il più esaustiva possibile. Con le parole di Oliver Sacks:

proprio come la neurologia classica, la neuropsicologia si propone di essere del tutto obiettiva, e il suo grande potere e i suoi progressi vengono esclusivamente da questo. Tuttavia, una creatura vivente, e in particolare un essere umano, è in prima ed in ultima analisi *attivo* – un soggetto e non un oggetto. È precisamente il soggetto, l'“io” vivente, che è escluso (Sacks 2012, p. 177, traduzione mia).

A Pavia Marco Francesconi ha tenuto e curato, negli anni (mi riferisco in particolare al ventennio 1997-2017), diversi seminari di Neuropsicoanalisi in collaborazione con il Collegio Ghislieri e diversi Dipartimenti e Facoltà dell'Ateneo pavese. Propongo di seguito un estratto dal rapporto di uno di questi seminari, tenuto assieme a Daniela Scotto di Fasano, nel quale i due autori espongono una tesi a mio avviso interessante. Parlando dell'impor-

tanza dell'identità percettiva sia sul piano dell'agire sia su quello della fantasia, Francesconi e Scotto, in accordo con alcune ipotesi di León Grinberg nel suo *Teoria dell'identificazione* (1976), descrivono l'apparato identitario in due macro parti: *il sé nucleare* e *il sé periferico*. Soffermandosi sulla seconda, quindi la parte atta alle relazioni interpersonali e soggetto-oggetto, si legge:

è in questa area che pensiamo si giochi l'equilibrio metaforico di cui abbiamo parlato: se in condizioni normali ciò che è più chiaramente Non Sé può essere pensato con sufficiente sicurezza come “fuori di Sé”, esiste, invece, una vasta area con caratteri intermedi, probabile “luogo” di oggetti interni che vengono a trovarsi collocati in una sorta di nuvola di probabilità, in una dimensione transizionale Sé/Non Sé (Francesconi-Scotto di Fasano 1997, p. 4).

L'immagine della nuvola richiama a sua volta l'immagine di un corpo gassoso. Lo spostamento del sé orbitale non è totale e permette che “qualcosa di sé” si rifletta nell'altro. Una caratteristica, questa, che gli autori definiscono «funzione satellite». Qualora invece lo spostamento andasse ben oltre la semplice oscillazione interpersonale, allora si andrebbe incontro a un'intollerabile dispersione del sé, «laddove la distinzione fra nucleo e orbitale è priva di significato» (*ibidem*). L'immagine dell'atomo prima e dell'orbita poi si accordano con un'altra caratteristica, e cioè la *tridimensionalità* della mente, immagine già evocata da Donald Meltzer (cfr. Mazzoncini 2007 p. 235), nella quale si presuppongono tre livelli fondamentali o dimensioni di percezione dell'oggetto: nella prima, definita *unidimensionalità*, l'oggetto è percepito senza pensiero e senza distinzione di tempo e spazio, ma come una realtà assoluta; nella bidimensionalità prevale l'aspetto sensoriale o superficiale dell'oggetto; nella tridimensionalità l'oggetto è infine percepito separatamente come altro da sé.

Come Abbott nel suo universo immaginario [Flatlandia, *ndr*], anche noi siamo convinti dell'esistenza di una modalità mono- o meglio a-dimensionale della mente, che sperimenta ogni “punto” come un centro a sé stante, autosufficiente e ignaro del resto. Pensiamo che questa immaginaria diffusione gassosa di “molecole di mente” nello spazio, vicina a quanto Ogden (1989) descrive come posizione autistico-contigua e che abbiamo chiamato (1994) *Sé a nuclearità indifferente*, sia la base del funzionamento autistico della mente, dove (in teoria) non ha significato parlare di un individuo che possa riconoscersi come tale, dove il Sé può fluttuare dentro e fuori dai propri confini, fra gli oggetti, nello spazio e usa le sensazioni forti (dolore, stereotipia, grido) come nuclei di cristallizzazione per tentare una pur fugace integrazione (*ibidem*).

L'autistico in questo caso è descritto come un individuo incapace, almeno in principio, di muoversi nella tridimensionalità di pensiero. Il funzionamento autistico della mente non permette al soggetto di raggiungere la seconda o addirittura la terza dimensione, ma di fluttuare tra vari oggetti. In sostanza, secondo questa visione neuropsicoanalitica l'autismo è un'incapacità della mente di delineare il proprio "sé orbitale". Un'idea, questa, che ritorna anche in un altro scritto di Marco Francesconi ed Elena Giorza, dove si legge:

per concludere, appare necessario divenire capaci di costruire non solo una struttura nucleare del sé (un sé nucleare costante), ma anche un sé orbitale o periferico (una struttura diffusiva che permette di stabilire connessioni, legami e scambi comunicativi). Se si possiede una struttura nucleare solida e coerente, si possono stabilire e mantenere legami senza sentirsi minacciati nella propria identità. Se, invece, il nucleo è disperso o decentrato, subentra il timore di perdere il proprio sé o, all'opposto, si corre il rischio di cadere in meccanismi negativi di identificazione proiettiva, fino ad arrivare a uno stato di confusione e disordine in cui non si dà più la distinzione tra sé nucleare e sé orbitale. In questo secondo caso, si finisce per tornare a quella condizione originaria puntiforme, gassosa, di diffusione che causa una frammentazione del sé (ognuna di queste strutture è un sé, come avviene negli individui affetti da autismo), non compatibile con un buon funzionamento della mente: ad esempio il soggetto autistico cerca di riconoscere un migliore confine di sé attraverso il dolore, la ripetizione ritmica e meccanica (stereotipie) o con esplosioni di rabbia e violenza, tutti finalizzati a compensare una carente percezione del sé (Francesconi-Giorza 2017, p. 10).

Altri approcci al fenomeno sono stati importanti per definirne l'identità: l'analisi comportamentistica di matrice skinneriana è uno degli strumenti ai quali si è fatto ricorso nella ricerca di un percorso identitario costitutivo del soggetto. L'apporto delle neuroscienze aggiunge quella dimensione mentale, ancora prima che comportamentale, nella quale sia possibile contestualizzare gli stati della mente nelle manifestazioni esterne.

Si tratta di una posizione sviluppata da Putnam negli anni Cinquanta e che prende il nome di "funzionalismo". Secondo Putnam gli stati mentali sono comparabili a programmi di un computer e il cervello a un computer vero e proprio. L'autocoscienza, il linguaggio, il pensiero altro non sarebbero che programmi scritti ed eseguiti in un comparto fisico. Con Jerry Fodor, negli anni Settanta si assiste a un ulteriore avanzamento della teoria. Secondo Fodor (1975, p. 125) gli stati mentali sarebbero organizzati "funzionalmente" secondo disposizioni e relazioni sintattico-semantiche. In questo modo si avvalorerebbe la visione funzionalistica degli stati mentali a scapito della metafora elettronica che comparava il cervello umano a un computer. L'analisi del comportamento rimane comunque centrale nello studio dei di-

sturbi pervasivi e in particolare in un metodo di sviluppo cognitivo: il metodo ABA. Si tratta di fatto di uno sviluppo critico e applicato del comportamentismo ed è descritto per la prima volta in un articolo del 1968 all'interno del «Journal of applied behavior analysis». L'ABA, acronimo di *Applied Behavior Analysis* consiste nell'applicazione delle teorie comportamentiste a un lavoro di osservazione metodica e di raccolta dati. Secondo gli autori, il metodo ABA possiede 7 caratteristiche fondamentali:

1. *applicato*: un'osservazione del comportamento è da farsi in ambienti e contesti concreti di vita relazionale e sociale;
2. *comportamentale*: il comportamento è valutato secondo indicatori misurabili dando particolare risalto alle sue modificazioni;
3. *analitica*: consiste nella valutazione della relazione tra un dato stimolo e un conseguente comportamento;
4. *tecnologica*: nel senso di descrizione dettagliata delle tecniche di interazione;
5. *sistemi concettuali*: la possibilità di risalire ai sistemi teorici di riferimento;
6. *efficace*: il modo in cui gli studi e i dati raccolti permettano un'efficace modifica del comportamento;
7. *generalizzabile*: il successo di una data modifica nel tempo e sua trasmissibilità e applicazione da soggetto a soggetto.⁶

Sebbene non nasca propriamente per trattare l'autismo, il metodo ABA mira ad analizzare il soggetto nel contesto quotidiano, comprendendo quindi anche la scuola, il gioco, le interazioni familiari ed eventualmente, quando possibile, la realtà lavorativa. Il metodo ABA, come dichiarato dai suoi stessi autori, si pone anche come avanzamento dello stesso, distaccandosi dalla mera osservazione materiale a vantaggio di una contestualizzazione “funzionale”. Un'evoluzione, questa, a mio parere in sintonia con l'avanzamento delle scienze cognitive.

4. Prospettive per il futuro

Quale che sia il metodo, cognitivo, psicoanalitico o pedagogico che si vuole adottare per favorire un percorso di costruzione del sé, una cosa su tutte è da tenere massimamente presente. Non ci si può più limitare alle sole realtà professionali e specializzate di riabilitazione, ma è necessario un coinvolgimento attivo che richiede prima di tutto una sensibilizzazione quando non una formazione specifica. Occorre quindi un ripensamento totale del concetto di “disabilità” mentale, volto non solo (o non tanto) a una

6. I punti del metodo ABA in corsivo sono stati tradotti da me, mentre la descrizione degli stessi è riassunto personale di quanto si può leggere in Baer-Wolf-Risley 1968, pp. 91-97.

prospettiva di “cura”, ma di dialogo tra le parti, il quale presuppone a sua volta un linguaggio e un relativo apprendimento in reciprocità. La sfida della neurodiversità ci pone di fronte a un quesito radicale: quello di ripensare, anche a livello filosofico e psicologico, l’idea stessa d’identità. Ciò che spero di aver dimostrato è che il problema della neurodiversità, di fatto, nasce molto prima degli anni Novanta, e cioè quando gli scienziati hanno avuto la necessità di nominare e comunicare qualcosa che prima non aveva un nome (e quindi un’identità). Dall’inizio del Novecento ci si è mossi verso una sempre più affinata denominazione dei vari fenomeni, allo scopo di rendere queste condizioni comunicabili prima ancora che curabili o riabilitabili. Il percorso identitario per un neurodiverso è, quindi, un percorso che renda possibile anzitutto la comunicazione. In questo processo, quale che sia il metodo scelto di osservazione, una sola cosa deve essere tenuta a mente: l’apprendimento è bilaterale. Non solo in un’ottica di funzionalismo cognitivo, ma anche di una proposta pedagogica rispettosa di tutti e di ciascuno, lo scopo della società deve essere, a mio avviso, quello di favorire un’“identità inclusiva”, ovvero un percorso di costruzione del sé in perpetua evoluzione e comunicabile da parte dei soggetti interessati.

5. Esercizi d’inclusione: due sessioni di musica a Cascina Rossago

Si è parlato finora di ricerca e, allo stesso tempo, di cambiamento delle idee di persona e del divenire di un “io” che hanno contribuito col tempo ad affinare e mutare le definizioni dello spettro autistico e a delimitarne o a espanderne l’ampiezza a seconda delle casistiche. A questo percorso di natura prettamente teorica ho affiancato un breve lavoro di ricerca sul campo presso Cascina Rossago a Ponte Nizza, in provincia di Pavia. Si tratta di una realtà riabilitativa nella quale individui nello spettro autistico, principalmente a basso funzionamento, in età adulta eseguono diverse attività riabilitative tra le quali passeggiate nei boschi, lavori in fattoria e sessioni musicali. Nello specifico, ho assistito nel gennaio 2018 a due sessioni di attività d’improvvisazione e di laboratorio musicale della cosiddetta “Orchestra invisibile”, della durata di un’ora ciascuno circa, dalle 15.00 alle 16.00.⁷ Il nome deriva dalla scelta dei componenti dell’orchestra di non esibirsi di fronte al pubblico durante le esecuzioni ufficiali, poiché ciò potrebbe turbare

7. Si è scelto di non indicare le giornate di osservazione nel rispetto dell’anonimato degli operatori e degli “ospiti”.

alcuni di loro a causa del contatto visivo. Durante le sessioni, un *pool* di operatori ed educatori guidati da Pierluigi Politi, assieme a soggetti di età compresa tra i 20 e 50 anni, tutti affetti da autismo, si dedicavano all'esecuzione non raramente improvvisata di musica jazz e blues.

Ho assistito alle sessioni nelle vesti di osservatore neutrale. Ho quindi redatto dei protocolli osservativi secondo le modalità descritte nel volume *Insegnare riflettendo* a cura di Monica Ferrari (2003). Si tratta di un dispositivo di osservazione della quotidianità scolastica⁸ messo a punto da un gruppo di ricercatori che facevano capo all'allora Dipartimento di Filosofia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pavia (ora Dipartimento di Studi umanistici). La proposta è quella di raccogliere informazioni su spazio, partecipanti, raggruppamenti, attività, modalità di gestione delle occasioni sociali di vita quotidiana a scuola, ma lo strumento è utile anche in situazioni didattiche e/o formative di altra tipologia. Dopo aver redatto un protocollo osservativo, ho cercato di codificare tutte le occasioni sociali collocandole in una griglia, secondo quanto previsto dal dispositivo di osservazione al quale ho fatto riferimento, per cui si passa da una situazione sociale all'altra quando si verifica un cambiamento almeno in una delle dimensioni dell'evento osservato (appunto spazio, partecipanti, raggruppamenti, attività, gestione). Successivamente ho isolato alcune situazioni sociali e mi sono concentrato sull'analisi del coinvolgimento, inteso, con Goffman, come l'impegno diretto che vincola gli individui nel corso di una riunione, descritto nel cap. 3 del testo sopra ricordato (Ferrari 2003) al fine di individuare le strategie latenti dei ragazzi autistici e quelle degli operatori per ovviare ai disturbi nel e alle fughe dal coinvolgimento.

Ho potuto osservare anche e soprattutto i momenti d'interazione tra i vari individui e le dinamiche di comunicazione (il più delle volte non verbali). L'analisi del coinvolgimento ha tenuto conto inoltre dei seguenti criteri:

- *il contesto ecologico*:⁹ un'analisi dell'ambiente e della sua effettiva funzionalità;
- *i ruoli*: particolare attenzione è stata data ai ruoli dei vari componenti dell'orchestra di cui in questo caso si è sempre valorizzata l'elasticità dell'organico;
- *i raggruppamenti*: le attività si sono svolte dando grande importanza alla partecipazione spontanea dell'individuo nel gruppo e riflettendo sulle modalità di aggregazione. Laddove uno o più membri non hanno mostrato interesse per le attività, si è agito in una maniera non coercitiva per favorire un'eventuale partecipazione;

8. Per una riflessione sulle ascendenze teoriche dello strumento cfr. Ferrari 2003 e 2006.

9. Su tale concetto cfr. Bronfenbrenner 1986.

- *i momenti d'interazione*: sia che si tratti di interazione non verbale o anche solo di scambi visivi, l'interazione ha giocato un ruolo fondamentale nelle dinamiche del gruppo.

In ogni sessione erano presenti all'incirca sei operatori, dei quali quattro suonavano a loro volta strumenti a fiato o a corda. Le persone affette da autismo, quattordici in tutto, suonavano invece solo strumenti a percussione ora da soli, ora assistiti o guidati dagli operatori. Le sessioni si svolgevano secondo un'alternanza prestabilita di due tipologie di attività musicali. Nella prima, tutti i presenti suonavano insieme nell'esecuzione di brani veri e propri (generalmente standard jazz). Nella tabella, al fine di sottolineare la partecipazione collettiva all'esperienza, si è usata la parola “concerto” per definire questo tipo di esecuzioni. Dette esecuzioni avvenivano secondo la forma classica: 1. *esposizione del tema*, ovvero la presentazione del brano con l'*incipit* suonato da uno o più strumenti melodici; 2. *la successione di assoli*: uno o più strumenti melodici, accompagnati ritmicamente da uno o più membri dell'orchestra, eseguono una melodia della durata di quattro minuti circa; 3. *ripresa del tema*: gli operatori assieme ai membri dell'orchestra riprendono il tema iniziale tutti assieme concludendo così l'esecuzione del brano.

Ognuna di queste esecuzioni si alternava a sua volta con intermezzi musicali, realizzati dagli operatori, nei quali tutti i componenti interagivano più o meno attivamente. Il professor Politi al pianoforte eseguiva dei brani di carattere più calmo al fine di creare un clima di rilassamento tra un'esecuzione collettiva e l'altra; talora egli veniva sostituito da uno dei membri dell'orchestra. Questi intermezzi sono indicati nella tabella con “interventi di piano”. C'era quindi un'alternanza tra tutti e solo. Gli strumenti melodici usati dagli operatori, oltre al pianoforte, sono stati la tromba, il sax e il trombone. Gli strumenti a percussione includevano tamburi, tamburelli, bonghi di varie misure, batteria e xilofono.

Il gruppo, come si è detto all'inizio, era composto da 14 membri, tutti affetti da autismo o altri disturbi dello spettro, di età variabile tra i 20 e 50 anni circa, 6 operatori, di cui 4 “esterni” che suonavano gli strumenti melodici, nel senso che partecipavano attivamente alle attività musicali con i loro strumenti, e 2 “interni”, ovvero facenti parte della struttura. Dalla lettura delle tabelle si ricava una scansione di 11/12 eventi per sessione. In condizioni standard si assiste a un'alternanza tra esecuzioni musicali più lunghe o “concerti”, dove l'esecuzione è più armonica rispetto alle fasi più brevi di “interventi di piano”. Il tipo di gestione cambia a seconda dell'attività svolta. Generalmente durante i “concerti” la gestione era “intermedia”; ogni membro del gruppo suonava il proprio strumento senza che vi fossero interruzioni di sorta o disposizioni da parte degli operatori. Talvolta qualche operatore interno interveniva direttamente per guidare gli ospiti più in difficoltà o che mostravano poco interesse

Prima sessione
 Tab. 1 – *Griglia di analisi della sessione musicale*

Ne	Ora	D.	Sit.	Att.	Spa.	Part.	Rag.	Gest.
1	15:10	4	Routine	Ingresso e sistemazione dei componenti dell'orchestra	Stanza	Os., 1,2,3	Libere aggregazioni	Intermedia/autonoma
2	15:14	8	Esecuzione/informale	Accordatura strumenti	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo/individuale	Intermedia/autonoma
3	15:22	4	Esecuzione	Prove di concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo	Intermedia
4	15:26	3	Esecuzione/informale	Intervento di piano Intermezzo	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo/individuale	Intermedia/autonoma
5	15:29	6	Esecuzione	Concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo	Intermedia
6	15:35	4	Esecuzione/informale	Interventi di piano Intermezzo	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo/individuale	Intermedia/autonoma
7	15:39	5	Esecuzione/informale	Concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo/individuale	Intermedia/autonoma
8	15:44	3	Organizzativa/interludio	Pausa	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo/individuale	Intermedia
9	15:47	4	Esecuzione/informale	Interventi di piano Intermezzo	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo	Intermedia
10	15:51	10	Esecuzione	Preparazione e concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo	Intermedia
11	16:01		Routine	Uscita definitiva	Stanza	Os., 1,2,3	Libere aggregazioni	Intermedia/autonoma

Ne: numerazione eventi - D: durata - Sit.: situazioni - Att.: attività - Spa.: spazi - Part: partecipanti (Os.: ospiti, 1 operatori esterni, 2 operatori interni, 3 osservatore) - Rag.: raggruppamenti - Gest.: gestione

Seconda sessione
 Tab. 2 – *Griglia di analisi della sessione musicale*

Ne	Ora	D.	Sit.	Att.	Spa.	Part.	Rag.	Gest.
1	15:10	2	Routine	Ingresso e sistemazione dei componenti dell'orchestra	Stanza	Os., 1,2,3	Libere aggregazioni	Intermedia/autonoma
2	15:12	5	Esecuzione/informale	Accordatura strumenti	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo/individuale	Intermedia/autonoma
3	15:17	5	Esecuzione	Concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo	Intermedia
4	15:22	1	Organizzativa/interludio	Pausa	Stanza	Os., 1,2,3	Individuale	Autonoma/semidiretta
5	15:23	7	Esecuzione	Concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo	Intermedia
6	15:30	5	Esecuzione/informale	Interventi di piano Intermezzo	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo/individuale	Intermedia/autonoma
7	15:35	7	Esecuzione	Concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo	Intermedia
8	15:42	5	Organizzativa/interludio	Pausa	Stanza	Os., 1,2,3	Individuale	Autonoma/semidiretta
9	15:47	6	Esecuzione/informale	Concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo	Intermedia
10	15:53	2	Organizzativa/interludio	Pausa	Stanza	Os., 1,2,3	Individuale	Autonoma/semidiretta
11	15:55	7	Esecuzione/informale	Concerto	Stanza	Os., 1,2,3	Gruppo/individuale	Intermedia/autonoma
12	16:02		Routine	Uscita definitiva	Stanza	Os., 1,2,3	Libere aggregazioni	Intermedia/autonoma

all'attività svolta (magari prendendo delicatamente le mani del soggetto e muovendole fino a mimare il gesto dell'attività in questione); in ogni caso non si è mai assistito a una gestione diretta delle situazioni. Alla conclusione di ogni "concerto" un operatore esterno puntualmente gratificava e rinforzava positivamente gli ospiti con un "Bravi! Bravi tutti! Bellissimo!". Durante gli "interventi di piano" la gestione arrivava quasi all'autonomia, con alcuni ospiti che potevano scambiarsi di posto con altri ospiti o addirittura operatori.

Come mostra la tab. 3, la maggior parte del tempo di attività nelle due sessioni è consistito in situazioni di esecuzione informale, ovvero di gestione relativamente indipendente. Gli "interventi di piano" rappresentano a mio avviso la parte più interessante delle sessioni. Durante queste esecuzioni senza una presenza direttiva forte, ognuno era comunque libero di suonare. Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, ciò non si traduceva in una caotica esecuzione sonora, bensì risultava essere una delicata fase di sperimentazione nella quale gli operatori sincronizzavano le proprie esecuzioni sulla *performance* di ogni membro del gruppo e non viceversa. In altre parole, durante questi intermezzi non erano gli operatori a guidare gli ospiti, ma il contrario. Chiaramente, trattandosi come detto sopra anche di una fase di relativa distensione, capitava talvolta che qualcuno scegliesse d'interrompere la propria partecipazione. In quel caso intervenivano alcuni operatori, non direttamente impegnati nell'esecuzione, a verificare che si trattasse solo di una temporanea sospensione del coinvolgimento e cercavano con delicatezza di invogliare l'ospite a riprendere, se lo desiderava.

Tab. 3 – *Situazioni*

Tipologia	N	Durata
Totali	23	103
Routine	4	6
Esecuzione	6	39
Esecuzione/informale	9	47
Organizzativa/Interludio	4	11

Dalla tab. 4 si evince che la maggior parte delle attività si è svolta in gruppi dalla formazione elastica e dalla partecipazione spontanea. Il tempo passato in attività di tipo "Gruppo/Individuale" indica che, benché le esecuzioni musicali fossero un'attività di gruppo, l'individuo partecipava come poteva o come voleva. Non raramente il brano suonato in un dato momento non piaceva a questo o a quell'ospite e ciò era motivo di un lieve disinteresse quando non (più raramente) di una temporanea fuga dal coinvolgimento. Nel

secondo caso, il singolo membro del gruppo non era mai forzato o richiamato a riprendere l'attività, ma veniva rispettata la sua spontanea ripresa, pur se talora facilitata dall'invito amichevole di qualche operatore.

Tab. 4 – *Raggruppamenti*

Tipologia	N	Durata
Libere aggregazioni	4	6
Gruppo	8	49
Gruppo/Individuale	8	40
Individuale	3	8

La tab. 5 elenca i tipi di gestione del gruppo. Come si vede, il tempo passato in gestione “Intermedia” è in leggera maggioranza. Mi è parso che si sia lasciato che i singoli membri del gruppo si abituassero a poco a poco allo sviluppo di una relazione con l’oggetto (lo strumento musicale) il meno guidata possibile. Si è preferito un approccio personalizzato e autonomo pur se comunque sempre supervisionato dagli operatori, che intervenivano rarissimamente. Non si sono mai verificate durante entrambe le sessioni delle situazioni di emergenza o degli imprevisti tali da compromettere la riuscita generale delle esecuzioni. Tuttavia, durante la seconda sessione si è assistito a un paio di episodi che hanno richiesto un intervento in parte diretto di più operatori. In quei casi si parla di gestione “Autonoma-Semidiretta” perché, mentre alcuni operatori erano intenti a dialogare con il soggetto che richiedeva più attenzione, il resto del gruppo proseguiva nella attività in maniera indipendente e senza problemi.

Tab. 5 – *Gestione*

Tipologia	N	Durata
Intermedia	9	52
Intermedia/autonoma	11	43
Autonoma/semidiretta	3	8

Le sessioni si svolgevano al primo piano della struttura in una stanza indicativamente di 250-300 mq. L’angolo più luminoso della stanza, circa 40-50 mq, dalle cui finestre filtrava la luce naturale, era adibito alle esecuzioni musicali. Nel resto della stanza si trovavano biblioteca e videoteca con due lunghi scaffali per i libri. Non mancavano divanetti per distendersi e riposarsi. Sparsi per la stanza si trovavano anche degli attrezzi da palestra. L’ambiente, pur se non specifico per le esecuzioni musicali, era comunque

funzionale alle attività svolte. Il gran numero di oggetti presenti, non solo musicali, unito alla gestione relativamente libera del gruppo, rendeva l'ambiente funzionale allo sviluppo degli interessi individuali di ciascuno.

6. Coinvolgimento e partecipazione: alla ricerca di un'identità inclusiva

Dopo aver restituito i protocolli osservativi al professor Politi e averli discussi con lui, ho quindi proceduto riflettendo su alcune situazioni sociali che mi sono parse significative riguardo all'analisi del coinvolgimento. Tengo a sottolineare che non ci sono state particolari segnalazioni da parte del docente, il quale si è detto sostanzialmente d'accordo con il lavoro osservativo da me svolto e mi ha aiutato a definire meglio le varie fasi musicali delle sessioni. A tale fine vorrei riportare un evento che mi è parso particolarmente significativo.

Situazione 5 seconda sessione

Ne	Ora	D.	Sit.	Att.	Spa.	Part.	Rag.	Gest.
5	15:23	7	Esecuzione	Concerto	Stanza	Os. 1,2,3	Gruppo	Intermedia

15:23. Un operatore suggerisce di suonare un pezzo chiamato *Rossago Blues*. È un ospite a dettare il tempo, di sua spontanea volontà: “*e one e two e one, two, three, four!*”. Mentre chi ha strumenti musicali a terra suona diligentemente al proprio posto, chi ha strumenti piccoli gira liberamente da una parte all'altra del gruppo, quasi a cercare una sorta di complicità ritmica con i compagni. Uno di loro suona timidamente un tamburo. Interessante in questo evento è la “guida” dell'esecuzione musicale da parte di uno dei membri del gruppo, il quale per tutta la durata della esecuzione ha diretto ritmo e tempo.

Dai dati che ho raccolto e che ho cercato di analizzare si evince che le sessioni musicali e riabilitative a Cascina Rossago dell'Orchestra invisibile hanno una funzione spiccatamente inclusiva, che mira a creare una coesione tra i vari membri del gruppo senza alcun apparato teorico a priori (spiegazioni, discorsi, ecc.), bensì valorizzando l'agire insieme, tramite uno strumento musicale in un'esecuzione corale. Gli operatori possono valutare il coinvolgimento degli ospiti attraverso la loro partecipazione a un'attività musicale comune (il “concerto”), intervenendo secondo modalità non direttive per recuperare un'eventuale fuga dal coinvolgimento. È importante no-

tare, tuttavia, come la gestione delle sessioni non fosse completamente responsabilità degli operatori, ma anzi questi ultimi incoraggiavano ogni singolo membro del gruppo a personalizzare il più possibile l'esperienza, quando non a guidarla del tutto. Possiamo affermare quindi che la ricerca di un proprio ruolo all'interno di un gruppo anche piccolo come quello dell'Orchestra invisibile favorisca da un lato lo sviluppo di micro-autonomie (l'utilizzo di uno strumento) che comunque gratificano prima di tutto la singola persona e poi il gruppo; in secondo luogo, ritengo che il rapporto con lo strumento sia un indicatore preferenziale per un percorso d'individuazione, in quanto il soggetto agisce per entrare a far parte di un gruppo armonico. Suonare assieme aiuta quindi a costruire un percorso identitario per il singolo e per il gruppo fondato sull'inclusione.

Testi citati

- American Psychiatric Association (APA) (1952), *Diagnostic and Statistical Manual. Mental Disorders*, Washington, American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA) (1968), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2nd Edition)*, Washington, American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA) (1980), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (3rd Edition)*, Washington, American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA) (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Edition)*, Washington, American Psychiatric Association.
- Asperger H. (1943), *Die Autistischen Psychopaten im Kindesalter*, in «Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten», 117, pp. 76-136.
- Baer D.M., Wolf M.M., Risley T.R. (1968), *Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis*, in «Journal of Applied Behavior Analysis», 1, pp. 91-97.
- Bettelheim B. (1976), *La fortezza vuota. L'autismo infantile e la nascita del sé*, trad. it. Milano, Garzanti (ed. orig. 1967).
- Blume H. (1997), "Autism & The Internet" or "It's The Wiring, Stupid", in «Media in transition», http://web.mit.edu/m-i-t/articles/index_blume.html.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1979).
- Ciambrone R. (2016), *Esigenze specifiche del soggetto autistico nell'esperienza scolastica: la formazione dei docenti*, in Binetti P. (a cura di), *Lo spettro autistico. La legge n. 134/15 e i suoi risvolti clinici e sociali*, Roma, Ma.Gi, pp. 203-216.
- Cohen D.J., Volmar F.R. (2004), *Autismo e disturbi generalizzati dello sviluppo*, trad. it. Gussago, Vannini (ed. orig. 1997), 2 voll.

- Ferrari M. (2003), *La ricerca valutativa e l'osservazione della classe*, in Ead. (a cura di), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli, pp. 36-62.
- Ferrari M. (2006), *L'impiego del tempo nella scuola secondaria: una proposta di analisi*, in Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, pp. 136-162.
- Fodor J. (1975), *The Language of Thought*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Francesconi M., Giorza E. (2017), *La mente pieghevole. Ambiguità: ragioni e s/ragioni*, relazione presentata al Festival *Pensare serve ancora?* (Cecina-Casale Marittimo-Guardistallo-Montescudaio, 19-23 luglio 2017), <http://www.pensiamoinsieme.org/images/2017/Laboratorio%20filosofia%20e%20psicoanalisi.pdf>.
- Francesconi M., Scotto di Fasano D. (1997), *Ricordi in cerca di un pensatore*, relazione presentata al Convegno *Wilfred Ruprecht Bion. Past and Future* (Torino, 16-19 luglio 1997), <http://www.sicap.it/merciai/bion/papers/scott.htm>.
- Grandin T. (2006), *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, trad. it. Trento Erickson (ed. orig. 1995).
- Grandin T. con Panek R. (2014), *Il cervello autistico. Pensare attraverso lo spettro*, trad. it. Milano, Adelphi (ed. orig. 2013).
- Grinberg L. (1982), *Teoria dell'Identificazione*, trad. it. a cura di M. Mancina, Torino, Loescher (ed. orig. 1976).
- Kanner L. (1943), *Autistic Disturbances of Affective Contact*, in «Nervous Child», 2, pp. 217-253.
- Linnaeus C. (1792), *Philosophia botanica*, Matriti, ex Typogr. viduae et filii Petri Marin.
- Lyons V., Fitzgerald M. (2007), *Asperger (1906-1980) and Kanner (1894-1981), the Two Pioneers*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 37, 10, pp. 2022-2023.
- Maatz A., Hoff P., Angst J. (2015), *Eugen Bleuler's Schizophrenia: A Modern Perspective*, in «Dialogues in Clinical Neuroscience», 17, 1, pp. 43-49.
- Mazzoncini, G.M. (2007), *Introduzione al focus Il pensiero e l'opera di Donald Meltzer*, in «Richard & Piggie», 15, 3, pp. 229-239.
- Sacks O. (2012), *A Leg to Stand On*, London, Picador (1^a ed. 1984).
- Sinclair, J. (2002), *Don't Mourn for Us*, in «Autreat», http://www.autreat.com/dont_mourn.html.
- Singer, J. (2016), *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*, Kindle, Judy Singer.
- Wolff S. (2003), *The History of Autism*, in «European Child & Adolescent Psychiatry», 13, pp. 201-208.

Seconda sezione
Il corpo come regione identitaria

Educare il corpo alle “buone maniere”: la questione dell’identità sociale in alcuni trattati pedagogici quattrocenteschi

di *Federico Piseri*

Disse allor il signor Gasparo Pallavicino: – Nel paese nostro di Lombardia non s’hanno questi rispetti, anzi molti gentilomini giovani trovansi, che le feste ballano tutto ‘l dì nel sole coi villani e con essi giocano a lanciar la barra, lottare, correre e saltare; ed io non credo che sia male, perché ivi non si fa paragone della nobiltà, ma della forza e destrezza, nelle quai cose spesso gli omini di villa non vaglion meno che i nobili; e par che quella dimestichezza abbia in sé una certa liberalità amabile. – Quel ballar nel sole – rispose messer Federico [Fregoso] – a me non piace per modo alcuno, né so che guadagio vi si trovi. Ma chi vol pur lottar, correr e saltar coi villani, dee, al parer mio, farlo in modo di provarsi e, come si suol dire, per gentilezza, no per contender con loro; e dee l’omo esser quasi sicuro di vincere, altramente non vi si metta; perché sta troppo male e troppo è brutta cosa e fuor della dignità vedere un gentiluomo vinto da un villano, e massimamente alla lotta; però credo io che sia ben astenersene, almeno in presenza di molti, perché il guadagno nel vincere è pochissimo e la perdita nell’esser vinto è grandissima. –¹

Questo passaggio dal *Cortegiano* di Baldassarre Castiglione restituisce uno spaccato della cultura cortigiana del primo Cinquecento italiano, in cui confluiscono due visioni diverse dell’identità del “gentiluomo” nei confronti dell’uomo “comune”. Il confronto tra il Fregoso e il Pallavicino indica quanto sia ancora fluida una definizione di “gentiluomo classicistico”² nei primi decenni del XVI secolo e sembra confutare, almeno per alcune specifiche realtà come quella dello Stato pallavicino, la celebre affermazione di Guicciardini nei *Ricordi*: «tra ‘l palazzo e la piazza è una nebbia sì folta» (Guicciardini 1994, p. 64). La realtà lombarda descritta dal Pallavicino, morto nel 1511 (cfr. Motta 2003, p. 239), è quella delle Guerre d’Italia che

1. Il passo del *Libro del cortegiano* di Castiglione (1965, pp. 104-105) è citato anche più ampiamente in Quondam 1998, pp. 14-15.

2. La locuzione è ripresa in Quondam 1998.

vede riemergere il piccolo Stato signorile in cui la società, dopo l'esperienza dello Stato sforzesco, «torna a raggrupparsi intorno ai suoi vecchi, minori centri di aggregazione [...] ora veri protagonisti e interlocutori dei potentati maggiori che avrebbero portato un nuovo ordine nella regione» (Chittolini 2005, p. 219). In questi piccoli principati «matura un costume nobiliare e cortigiano caratteristico [...] con il gusto, ancora, delle armi, dei cavalli, dei tornei, delle giostre, derivato da una consuetudine alla attività di guerra che era stata una dimensione quotidiana di vita» (ivi, p. 224).

Tra XV e XVI secolo l'addestramento militare inizia in tenera età sotto forma di semplice esercizio fisico, passando progressivamente a esercizi sempre più specifici fino alle simulazioni dello scontro bellico, siano esse sotto forma di torneo o di battuta di caccia.³

Questa tradizione, ancora viva sebbene considerata superata in certi ambienti in cui si è già sviluppata una «perimetrazione esclusiva di ciò che [...] è proprio e conveniente al gentiluomo» (Quondam 1998, p. 14), è ben radicata in area lombarda anche grazie alle esperienze di Guarino da Verona e Vittorino da Feltre, dalle cui scuole uscirono numerosi maestri che l'applicarono, in scuole d'*élite*⁴ e scuole pubbliche finanziate dalle comunità locali (cfr. Salomoni 2017). Questi maestri diffusero capillarmente nell'area lombarda una prassi educativa rivolta principalmente ai principi che, anche in contesti diversi, diventa presto un riferimento viste, ad esempio, le evidenti continuità con quanto Enea Silvio Piccolomini scrive per il re Ladislao di Boemia nel suo *Tractatus de liberorum educatione* (cfr. Terreaux Scotto 2011 e Piseri 2018).

1. L'interiorizzazione di costumi comportamentali: dalla scrittura alla postura

I modelli sviluppati dalla prassi educativa per le *élites* durante il XV secolo sono alla base di quei costumi (*mores, habitus*) che caratterizzano la società di corte in Europa per tutto l'antico regime. L'educazione di un principe, modello per ogni altro gentiluomo, passa per l'interiorizzazione di costumi comportamentali, un codice ancora tutto da scrivere nel Quattro-

3. Sulla cultura militare nel lungo periodo cfr. Ferrari-Ledda 2011, in particolare gli interventi di Paolo Grillo, Enrica Guerra e Davide Maffi. Sul valore formativo della caccia per le *élites* del Quattrocento, Ferrari 2014.

4. Baldo Martorelli, ad esempio, fu allievo di Vittorino da Feltre e divenne poi maestro di Galeazzo Maria e Ippolita Maria Sforza, figli del duca di Milano Francesco Sforza. A riguardo Cingolani 1983 e Bernato 2008. I figli cadetti dello Sforza, invece, furono seguiti principalmente da Giorgio Valagussa, allievo di Guarino da Verona a Ferrara: cfr. Resta 1964.

cento, che comportano un atteggiamento di forte autocontrollo. La scrittura autografa è, da questo punto di vista, un dispositivo ampiamente studiato (cfr. Ferrari 2011, Ferrari-Lazzarini-Piseri 2016): la narrazione per via epistolare è una forma di riflessione e analisi sulle proprie azioni. Inoltre, l'atto stesso della scrittura con penna e inchiostro è uno sforzo, un esercizio di controllo del gesto che richiede concentrazione e attenzione.

Meno è stato scritto sull'attenzione al controllo dei gesti e dei comportamenti, ma è indubbiamente uno degli aspetti più innovativi della pedagogia umanistica sviluppata in Italia nella prima metà del XV secolo tra teoria e prassi. Eppure sono queste le fonti di Erasmo e del suo *De civilitate morum puerilium*, che tanta importanza ha per Norbert Elias (1998) nella trasformazione del concetto di *civilitas* nel passaggio tra Medioevo ed evo moderno.⁵ Secondo Elias, il saggio di Erasmo «acquistò la sua peculiare importanza [...] in quanto sintomo di un mutamento, di una concretizzazione di determinati processi sociali» (Elias 1998, p. 175). Come per il *Cortegiano*, però, questi processi volti al controllo del proprio corpo al fine di essere accolti in un contesto “civile”, in una società delle “buone maniere”: «l'atteggiamento del corpo, i gesti, l'abbigliamento e l'espressione del viso, il comportamento “esteriore” [...] sono espressione di ciò che sta all'interno, dell'uomo nella sua totalità» (ivi, p. 176).

Proprio nella prefazione del *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae* di Pier Paolo Vergerio,⁶ scritto nei primi anni del XV secolo, quando il trattato di Erasmo fu pubblicato nel 1530, si legge quanto l'intelletto e la salute fisica siano entrambi ugualmente importanti da coltivare: «essendo l'uomo costituito d'anima e di corpo, mi pare che abbiano sortito da natura un gran dono quelli che hanno vigore fisico e forza d'ingegno» (Vergerio in Garin 1958, p. 127). Poco più avanti, proprio dando la definizione degli studi liberali, ancora una volta Vergerio pone l'accento sull'inscindibilità, nell'approccio educativo, della dimensione spirituale e fisica dell'uomo: «chiamiamo studi liberali quelli che son degni di un uomo libero: quelli che valgono a esercitare, a ricercare la sapienza, a disporre al meglio l'animo o il corpo» (Id. ivi, p. 131). Sulla stessa tematica tornerà, alla metà del secolo, Enea Silvio Piccolomini nel suo *Tractatus de liberorum educatione*, scritto in forma epistolare e indirizzato a Ladislao, figlio Alberto II di Boemia: «nei ragazzi due cose vanno educate: il corpo e l'anima» (Piccolomini ivi, p. 205).

Il trattato di Vergerio, dedicato a Ubertino da Carrara, ebbe un'enorme in-

5. Sul trattato erasmiano riguardo ai temi qui trattati rimando anche a Haroche 1998.

6. Per questa e altre opere citate ci si rifarà alle edizioni e traduzioni pubblicate nel classico Garin 1958. Nello specifico il *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adulescentiae* è alle pp. 126-145.

fluenza non solo in Italia, ma anche nel resto d'Europa.⁷ Lo scopo del trattato è dichiaratamente la formazione dell'uomo libero nella consapevolezza che questo non potrà dedicarsi esclusivamente alla speculazione, ma dovrà lavorare nella mercatura, dedicarsi all'attività politica o alla guerra: sebbene dedicato al figlio di un signore,⁸ il trattato che dà origine al pensiero pedagogico umanistico nei suoi aspetti più originali tiene conto quindi di ogni aspetto delle diverse élites. Non si tratta, fin dall'inizio, di educare esclusivamente principi o cortigiani, ma un uomo nuovo che abbia un *habitus* basato sull'equilibrio e sulla moderazione: «una preparazione che renda, non solo ottimi cittadini della propria città, ma anche uomini adatti a incontrarsi con i cittadini di ogni città; è un'educazione dell'uomo come tale, in *questo* mondo» (ivi, p. XIII).

L'esercizio fisico è, in questo ampio ventaglio di destinatari della “nuova educazione”, rivolto in particolare a chi dovrà affrontare la guerra; quindi è visto come propedeutico all'esercizio bellico. Per questo il tema è trattato specialmente da autori che scrivono e operano nelle corti o per l'educazione di un principe. Scrive, ad esempio, Piccolomini: «poiché molto spesso un re deve trovarsi in mezzo alle battaglie conviene esercitare nelle competizioni di guerra un fanciullo destinato a regnare» (Piccolomini ivi, p. 233). Nel delineare la figura del buon regnante, uso anche alle difficoltà del campo di battaglia, il vescovo di Trento e futuro Pio II non si discosta da modelli classici. Nello stesso passaggio dell'opera, infatti, nel definire il buon guerriero, cita esplicitamente il *De liberis educandis* pseudo-plutarco tradotto da Guarino Veronese nel 1411:⁹

la guerra non vuole un corpo educato all'ombra. Un soldato smilzo, ma avvezzo alla guerra, tiene testa a pugili violenti e a forze schierate in ordine di battaglia. Non sarà dunque fuori luogo che tu, con la prospettiva di dovere spesso combattere contro i Turchi, nella fanciullezza tenda l'arco, miri con la freccia al bersaglio, faccia roteare la fionda, scagli l'asta, monti a cavallo, corra, salti, partecipi a cacce, acquisti perizia nel nuoto.¹⁰

7. Ad esempio: «Pier Paolo Vergerio [...] played an outstanding role in Hungarian Humanism. He was in the court of *Sigismund of Luxembourg* [...], who was the Hungarian king from 1387. He spent a long time in Hungary and died there» (Ekler 2010, p. 530).

8. Il trattato è dedicato a Ubertino, figlio di Francesco Novello da Carrara, signore di Padova.

9. Per un'edizione rimando a Plutarco 1994, per un approfondimento a Rossi 2016, pp. 172-175.

10. Piccolomini in Garin 1958, p. 233; nello pseudo Plutarco si legge: «Lo sforzo fisico [...] deve essere regolato in modo che i ragazzi non ne escano stremati [...]. Bisogna addestrare i ragazzi in vista delle fatiche militari, allenandoli nel lancio dei giavellotti, nel tiro con l'arco e nella caccia [...]. In guerra non c'è posto per un fisico allevato nell'ombra e un soldato smilzo, ma avvezzo alle fatiche militari, travolge falangi di atleti inadatti alla guerra» (Plutarco 1994, p. 61).

Lo stesso Guarino è estremamente favorevole ad attività fisiche propedeutiche alla guerra: «la caccia è un esercizio utile, una preparazione alla guerra o meglio una simulazione in guerra. Ci si alza il mattino per tempo, si affrontano i geli, gli ardori, la fame, la sete; ivi attacchi veri e finti, imboscate e lotte, colpi di freccia e giavellotto: insomma una battaglia».¹¹ Nella preparazione fisica, quindi, si cerca un certo equilibrio e non si sviluppa esclusivamente la forza, ma vengono favorite l'agilità, la memorizzazione motoria (cioè l'essere "avvezzo" al combattimento) e quella scaltrezza che, ad esempio, insegna proprio la caccia: un confronto spesso impari tra cacciatore e preda in un ambiente che favorisce la seconda. Anche altri autori insistono sulla moderazione, sulla ricerca di un equilibrio nell'attività fisica. Nel suo *De educatione liberorum et eorum claris moribus*, Maffeo Vegio da Lodi scrive che la ginnastica «è utilissima sia per riposare e ristorare dalla fatica [dello studio], come per esercitare la gioventù nelle arti guerresche, e [...] sembra sommamente necessaria, dal punto di vista privato e pubblico per preservare la salute. In essa, tuttavia, bisognerà badare a non passar la misura» (Maffeo Vegio da Lodi ivi, p. 195). In questo caso è significativo anche il rimando alla dimensione privata. Per la pedagogia del XV secolo, infatti, temprare il fisico è considerato un *habitus* utile a tutti i gentiluomini di qualunque estrazione: la forza e la salute derivanti dall'esercizio fisico non sono considerate indispensabili solo per maneggiare le armi, ma diventano espressione esteriore dell'equilibrio interiore.

Stando alla biografia di Vittorino da Feltre scritta da Bartolomeo Sacchi detto il Platina, infatti, secondo il maestro dei Gonzaga l'esercizio fisico si addiceva a ogni buon cittadino nel senso più lato del termine: prendendo come modello ideale i tratti del buon cittadino romano, il *civis* vittoriniano deve sviluppare il suo ingegno per il tempo di pace e il suo fisico per il tempo di guerra.¹² Se, sempre seguendo la biografia del Platina, scorriamo i nomi degli allievi più noti di Vittorino, scopriamo infatti che ben pochi nella vita si sono trovati sul campo di battaglia: Ognibene da Lonigo, maestro del Sacchi, «è tenuto per latinista e grecista di grandissimo valore; così pure come lo eloquentissimo [...] Gregorio Corrarò» (Platina ivi, p. 691); Jacopo da Cremona è da ricordare per le sue competenze nell'ambito della scienza dialettica, fisica e matematica; per l'eloquenza Giorgio Trapezunzio» (Id. ivi, p.

11. Sabbadini 1896, p. 31.

12. «Divideva il tempo in modo che tutti passassero dallo studio agli esercizi fisici: in modo che, in pace e in guerra, dandosene il caso, fossero buoni cittadini. Diceva infatti che si addice al bravo cittadino il salto, la corsa, il cavalcare, il lancio del giavellotto, l'esercizio della spada, l'uso dell'arco» (Platina in Garin 1958, p. 691).

691). Alla lista si aggiungono maestri illustri come Baldo Martorello e Pietro Manna e gli altri biografi di Vittorino, cioè Francesco da Castiglione, Sassolo da Prato e Francesco Prendilacqua. Umanisti, cancellieri, segretari, *magistri*, intellettuali che non avrebbero preso la via delle armi.¹³ Per loro un alto grado di controllo del corpo era considerato necessario per adattarsi a un *habitus* di corte ancora empiricamente in fase di elaborazione.

Nel progetto educativo vittoriniano,¹⁴ infatti, l'esercizio fisico serve per donare al giovane un corpo armonioso che lo aiuterà nell'attività retorica, in cui il controllo del movimento e dell'espressione sono fondamentali. La correzione della postura e del comportamento proseguono sempre di pari passo, secondo la narrazione del Platina, nella prassi educativa del maestro feltrense:

fu così scrupoloso da aver cura di correggere [...] non solo difetti di pronuncia, avvezzandoli [...] a pronuncia gradevole, fluida, chiara, dolce; ma ne rendeva armoniosi anche il passo, l'atto del corpo, i moti del capo, dei piedi, delle mani, in una grazia piena di decoro. Se gli accadeva di vedere un giovane in attitudine annoiata o scomposta [...] gli tracciava a carbone un cerchio intorno ai piedi, stabilendo una punizione per il caso che fosse uscito dal cerchio prima del momento stabilito. E chi si mordeva le labbra, chi storciva la bocca o il naso [...] rimproverava con parole vivacissime, annunciandogli che sarebbe diventato uno sciocco buono a nulla.¹⁵

Per comprendere la portata delle istanze vittoriniane, ma anche di Vergerio, del Piccolomini,¹⁶ di Guarino Veronese..., trovo sia opportuno richiamare, a titolo esemplificativo, un trattato di Antoine de Courtin pubblicato in Francia nel 1671 e intitolato *Nouveau Traité de la civilité qui se pratique en France et ailleurs parmi le honnêtes gentes* e la definizione di contegno ivi esposta:¹⁷ «si dice che un uomo è padrone di sé solo quando domina il suo interno, cioè le sue passioni; e poiché l'esterno ne dipende,

13. Sul *ludus* bellico nell'ambito di una corte rinascimentale rimando a Tissoni Benvenuti 1987; quanto a un contesto ben lontano da una corte principesca, ma comunque significativo per quel che riguarda il rapporto tra l'infanzia e la preparazione al mestiere delle armi, si veda invece Antonacci-della Misericordia 2013.

14. A riguardo rimando ad Agazzi 1981. Per un approfondimento sulle prassi educative legate alla corporeità mi permetto di rimandare a Piseri 2017 e 2018.

15. Platina in Garin 1958, p. 691.

16. Forte il parallelismo proprio con quanto scrive il Piccolomini oltre due secoli prima: «l'anima che deve valersi del corpo come di strumento [...] esso va tenuto a freno; bisogna contenerne e moderarne gli impeti, come se si trattasse di un'immane belva, e impedirne, con la guida della ragione, i temerari moti contro l'anima» (Piccolomini ivi, p. 219).

17. Per comprendere l'influenza delle prassi e dei modelli educativi sviluppati nel Quattrocento italiano rimando agli atti del convegno *Itinerari del sapere nell'Europa moderna* curati da Maria Pia Paoli (2013); si vedano anche alcuni lavori di Monica Ferrari, in particolare: Ferrari 2011, 2009a e b.

tutto ciò che di quest'uomo vediamo appare posato e tranquillo». ¹⁸

Quello del contegno, quindi, è un esercizio sia per il corpo che per l'anima, è il governo di sé come esercizio basilare per imparare a governare o guidare gli altri: fossero re, segretari, ambasciatori, uomini di scienza o di lettere, i membri delle *élites* cui era destinato questo tipo di educazione, nelle aspettative dei loro maestri, dovevano essere modello per tutto il popolo, fosse esso costituito dai cittadini di una repubblica o dai sudditi di un principato o di un regno. Il modello, ancora una volta, è quello classico che le scoperte e lo studio di Quintiliano e Cicerone avevano fatto diventare imperativo per la nuova cultura politica, retorica e, in senso lato, civile. ¹⁹ Attraverso trattati dedicati all'educazione delle *élites*, alcuni uomini di lettere hanno contribuito in modo significativo a costruire un modello politico basato sulla convinzione che la nobiltà, la liberalità, in una parola la *humanitas* dei *maiores*, e soprattutto del *princeps*, si riverberasse su tutta la società. ²⁰

2. Giochi e attività fisiche «non disdicevoli»

Accanto alle attività propedeutiche alla guerra, le attività ludiche giocano un ruolo fondamentale nei progetti pedagogici umanistici, servendo allo scopo di alleggerire le giornate di studio e temprare il fisico, oltre che di favorire la socializzazione tra gli allievi. Queste attività, che oggi definiremmo ludico-sportive, sono consigliate a partire dai cinque anni di età, ma sempre con un'attenzione particolare alla moderazione, alla liceità e alla correttezza morale di tali pratiche:

non si deve mai impedire [...] l'esercizio del corpo. Fino all'età di cinque anni, che non è ancora adatta ad alcuna disciplina, bisognerà preservarli molto accuratamente da fatiche perché la crescita non ne sia impedita; solo perché non abbiano a impigrirsi, si faccia far loro del moto, senza stancarli. Potranno poi fare esercizio nei giuochi che non devono essere né troppo lenti né troppo movimentati; e, soprattutto, non disdicevoli. ²¹

Emergono però, nel pensiero dei vari autori, dei *distinguo* su ciò che è opportuno fare e con chi. I giochi che prevedono attività fisica sono consi-

18. La traduzione e la citazione sono presi da Haroche 1998, p. 66.

19. Nell'orazione funebre di Ludovico Carbone dedicata a Guarino Veronese il riferimento è particolarmente esplicito: «né infatti da Guarino si imparavano solo le lettere, ma anche i buoni costumi, poiché egli rinnovava l'abitudine degli antichi oratori, maestri di vita non meno che di parola, come in Omero quel famoso Fenice dato compagno al giovane Achille perché gli fosse maestro nel dire e nel fare, e lo rendesse perito nei discorsi e abile nell'azione»: Garin 1977, p. 401.

20. Sul principe come specchio, Ferrari 2011 e Ferrari *supra*.

21. Maffeo Vegio da Lodi in Garin 1958, p. 175.

derati importantissimi da tutti gli autori presi in considerazione. Scrive, ad esempio, il Piccolomini: «ti approvo [...] perché giuochi a palla con i tuoi compagni [...], c'è il giuoco del cerchio e molti altri giuochi infantili in cui non c'è nulla di male, e i maestri devono ogni tanto concederteli perché così ci sia una sosta nel lavoro e la vivacità ne sia stimolata» (Piccolomini *ivi*, p. 211). Le stesse attività sono riportate nelle altre opere che definiscono il pensiero pedagogico umanistico senza aggiunte o segnalazioni rilevanti sulla prassi o sulle regole di gioco. In un passaggio della biografia di Vittorino da Feltre redatta in forma di dialogo da Francesco Prendilacqua troviamo però un episodio che illustra quanto questi momenti di svago fossero seguiti con attenzione dal maestro e utilizzati, all'occorrenza, per impartire precetti morali agli allievi.

[Carlo Gonzaga] già avanti nell'adolescenza, mentre secondo la sua abitudine, giocava a palla in corte, aveva, in uno scatto d'ira, detto non so quali parole poco rispettose verso i Santi; e tosto il maestro, fattoglisi presso e schiaffeggiatolo in pubblico, afferratane la chioma a lungo la squassò, e al cospetto di una quantità di cittadini lo coprì di rampogne [...]. Ma Carlo, bravo ragazzo qual era, e già formato a quella scuola, non se la prese né delle percosse né della pubblica ignominia; prostratosi a terra, chiese molto arrendevolmente perdono della sua colpa.²²

Lo scatto d'ira, la frustrazione, nei giochi di gruppo può prendere il sopravvento, ma è opportuno, soprattutto per un principe, controllare il proprio comportamento in pubblico. La presenza di altri ragazzi e probabilmente di molti adulti è parte di quel dispositivo panottico che è la corte quando si fa ambiente educativo (cfr. Ferrari 2000), ma è, nello specifico dei seguiti dei piccoli principi, la creazione di quell'*inner circle* che li circonda anche in età adulta.²³ All'interno di questo gruppo il principe è il centro attorno a cui ruotano i cortigiani, ma il rapporto non è unilaterale. Il signore deve rispettare i suoi più stretti collaboratori, i suoi amici (cfr. Lazzarini 2010), perché da essi e dal legame instauratosi dipende molto del buon funzionamento dello Stato: anche nei rapporti politici il confine tra rapporto pubblico e legame privato è estremamente labile. Il principe, o meglio il futuro principe, in questo caso è alla lettera un *primus inter pares*, dev'essere educato a una forma di *leadership* che si sviluppa nel rapporto con gli altri, attraverso la costruzione di una gerarchia e di una struttura

22. Prendilacqua *ivi*, p. 639.

23. Sulle corti dei figli dei principi, in particolare per quanto riguarda il caso sforzesco, mi permetto di rinviare a Piseri 2013. Per uno studio sulla composizione di una corte italiana del Quattrocento non posso non rimandare a Lubkin 1995.

sociale che è pensata anche per bilanciare un potere che potrebbe prendere derive di assolutismo, tanto stigmatizzato nella letteratura umanistica sul “tiranno”.

Giochi come quello della palla citato dal Prendilacqua si fanno con altri ragazzi. Vittorino, accogliendo nella sua scuola non solo i figli dei marchesi, ma membri meritevoli dell’*élite* mantovana e giovani promettenti anche di più bassa estrazione sociale, forma, insieme al futuro signore, il suo ceto dirigente. In un simile contesto il gioco di gruppo o di squadra ricopre un ruolo importantissimo nella formazione di legami e di gerarchie.²⁴ Vittorino, come Piccolomini e gli altri autori citati, è consapevole dell’importanza che ricopre la socialità nella vita di un bambino e di un adolescente, ma è altresì consapevole che le amicizie di un futuro regnante non possano essere che strettamente controllate: «siano con te giovinetti veritieri, verecondi, pudichi, rispettosi della modestia e della santità, non falsi, non ingannevoli, non ostinati, non dediti al vino o alla crapula, non insolenti» (Piccolomini in Garin 1958, p. 233). Anche in questo caso gli altri autori non si discostano significativamente nel loro riflettere circa le caratteristiche morali dei compagni di studio e di giochi degli allievi più illustri: il principe deve circondarsi di persone la cui *humanitas* e il cui equilibrio siano un riferimento costante, il governatore e il maestro in giovane età devono essere il primo *exemplum* virtuoso (cfr. Piseri 2013), ma non devono essere da meno, crescendo, i giovani che li accompagnano. Anche in questo si vede il gioco di specchi²⁵ e di reciproca, costante supervisione che viene sviluppato nelle corti rinascimentali italiane e che caratterizzerà le corti europee d’antico regime.

I buoni costumi dei partecipanti ai giochi garantiscono anche la dignità degli stessi. Tutti gli autori si soffermano sull’importanza del mantenere dei limiti morali e comportamentali nei giochi che non devono mai diventare “disdicevoli”. Questo significa che i partecipanti devono tenere una condotta sempre e comunque corretta, come nel caso sopra esposto con protagonisti Carlo Gonzaga e Vittorino da Feltre, ma anche che essi devono imparare a gestire il proprio corpo secondo un ben preciso codice del pudore. Anche in quest’ottica l’esercizio fisico gioca un ruolo chiave nella pedagogia vittoriniana per come ci è riportata, in tal caso, da Francesco Prendilacqua:

esortava gli scolari alla fatica con promesse di gloria e speranze di premi, badando sopra ogni cosa a svagarli col quotidiano esercizio fisico, perché, fatti più robusti, ritornassero, dopo quella parentesi, agli studi con maggiore alacrità. Inoltre, ciò che

24. Sull’origine rinascimentale della pedagogia del gioco cfr. Farné 2016.

25. Cfr. Ferrari 2011, pp. 23-61, 125-145.

moltissimo il Filosofo aveva a cuore, per tenere più facilmente lontani i ragazzi da vizi e turpitudine, faceva in modo che impiegassero in ottime attività il tempo che sembrava destinato all'ozio e alla lascivia – è questa la peggior malattia degli adolescenti – quasi di tutto dimentichi per il presente diletto.²⁶

Tra le attività fisiche su cui, per il contatto frequente tra giovani di sesso diverso, non troviamo una concordanza tra i principali pensatori pedagogici del Quattrocento italiano, c'è la danza (cfr. Gori 2005, Rossi 2016). Alcuni autori, come Pier Paolo Vergerio, pur riconoscendone l'utilità per esercitare agilità e grazia nei movimenti, ne temono il potenziale di corruzione dei costumi. Nel *De ingenuis moribus* scrive che «il danzare a ritmo di musica e le danze di gruppo con le donne possono sembrare piaceri non degni di un uomo», e aggiunge che tali attività possono «rendere un giovane lussurioso e vanesio, corrompendone i buoni costumi».²⁷ Anche Guarino considera la *luxuria* un rischio connesso alla danza e in generale alla musica,²⁸ mentre, sempre nella prima metà del Quattrocento, Vittorino da Feltre si dimostra più aperto e si trovano maestri di danza nella sua scuola. Eppure il valore sociale della danza nella prassi della vita di corte è decisamente rilevante, come confermano numerosi studi sulle corti rinascimentali italiane che, pur non trattandone direttamente, ne evidenziano l'importanza in vari momenti di socializzazione, diplomatici e politici come feste indette per accogliere regnanti e ambasciatori o matrimoni.²⁹ È volgendosi alla seconda metà del secolo che la danza sembra diventare parte essenziale del percorso formativo dei principi e delle élites. Proprio un allievo di Guarino Veronese, Giorgio Valagussa (cfr. Resta 1964), quando era ancora maestro privato per la nobiltà milanese, prima di diventare precettore dei cadetti di Francesco Sforza, insegna ai figli di Antonio Pardi da Pesaro, tesoriere militare e cortigiano ducale (cfr. Piseri 2016, *passim*), a danzare e suonare alcuni ritmi su cui,

26. Prendilacqua in Garin 1958, p. 599.

27. Questo passo del *De ingenuis moribus* di Vergerio si trova nell'edizione integrale in Kallendorf 2002, pp. 85-86 (la traduzione è mia).

28. «Non minus quoque detrimentorum studiis importavit come ad pernicem adiuncta luxuria, qua acuta etiam torpent iuventutis ingenia. [...] saltare, canere, alienis insidari lectis calamistrati didicerunt adulescentuli [...]. Has ipsas bonorum omnium pestes, quibus virtus atteritur, verissime accusare detestari ac studiorum et bonarum artium parricidas execrari debueras, ne calumniatoris nomen indueres». Il passaggio è in una lettera a Poggio Bracciolini datata da Sabbadini all'estate del 1435 (Sabbadini 1915-1919, lettera 670, p. 228; si veda anche Rossi 2016, p. 239).

29. Rimando, a mero scopo esemplificativo vista la vastità della bibliografia a riguardo, a una esperienza di ricerca recente a cui ho avuto modo di partecipare: Bellardi-Giazzi 2018, in particolare ai saggi di Federico Piseri, Elisa Chittò e Nicola Arrigoni.

ammette, egli stesso in gioventù si affannava.³⁰ Ciò potrebbe indicare che, nonostante i dubbi del Veronese, alla sua scuola di Ferrara si imparava anche a danzare, nel rispetto di quei *mores* e di quelle *virtutes*, garantiti dalla costante supervisione dei maestri, che dovevano essere sempre guida per gli allievi.

3. Dieta e alimentazione

Il controllo e l'autocontrollo del corpo e delle proprie pulsioni passa anche attraverso la dieta, altro particolare del percorso educativo su cui la pedagogia umanistica, e più in generale i maestri e i membri degli *entourages* educativi nel XV secolo, erano molto attenti. Pur non addentrandosi, come più frequentemente fanno i medici di corte,³¹ nello specifico dei piatti, tutti gli autori concordano nello sconsigliare cibi grassi o comunque sapori troppo elaborati. In età giovanile, una dieta semplice e leggera permette di concentrarsi maggiormente sugli studi e non essere appesantiti nell'esercizio fisico, in età adulta migliora la salute. C'è anche un lato psicologico di non poca importanza che è connesso alle abitudini consolidate. In momenti di difficoltà o di ristrettezze, legati ad esempio alla vita nell'accampamento militare, è opportuno essere abituati a una dieta spartana ma salutare per non soffrire troppo il distacco dal desinare quotidiano a corte. Il Piccolomini scrive infatti che Ladislao dovrebbe evitare cibi ricercati al fine di non avere «in uggia le cose ordinarie»: «non potrai star sempre in città; talvolta sarai al campo nei boschi, in luoghi isolati dove è necessario nutrirsi di cibi più andanti» (Piccolomini in Garin 1958, p. 219). Come per la danza quando porta a comportamenti poco virtuosi, anche gli eccessi nel cibo rientrano in quella serie di usi di corte che sono considerati disdicevoli dai maestri e dagli autori studiati: Vittorino, ad esempio, secondo tutti i suoi biografi «detestava la vita di corte e le abitudini principesche» (Francesco da Castiglione *ivi*, p. 539). Il cibo, quindi, può allontanare da quell'equilibrio (fisico e dell'animo) che un regnante, ma in generale chiunque abbia responsabilità di governo e amministrative, deve possedere.

Anche autori che sembrano concentrarsi sulle tematiche dell'alimentazione in modo più pragmatico non riescono a esimersi da portare su un piano

30. «Cupio omnia quae ingenium decent adolescentem adipiscantur; quare docui ipso et saltandi et pulsandi quosdam modulos, in quibus ego quoque iam a teneri annis insudavi» (Resta 1964, p. 169): la lettera qui citata è datata dal Resta alla primavera del 1452.

31. Sui medici di corte cfr. Crisciani 2003 e 2006; Crisciani-Ferrari 2012, Crisciani-Zuccolin 2011, Zuccolin 2010, Nicoud 2014. Sul tema del controllo alimentare operato dai maestri si veda, per Vittorino da Feltre, Signorini 1981.

etico e morale la nutrizione degli infanti. Maffeo Vegio da Lodi che, come abbiamo visto, è molto attento alla rettitudine dei costumi, scrive:

avvenuto il parto, le madri dovranno dedicarsi con molta cura all'alimentazione dei figli, e in primo luogo dovranno badare ad allattarli da sé, guardandosi dall'affidarli a persone estranee, ed in particolare a donne spregevoli o impudiche. Infatti si ritiene che l'efficacia del latte sulle sembianze del corpo e dell'animo non sia inferiore a quella del seme; convinzione che si fonda sull'esperienza sia dell'uomo che degli altri animali.³²

Per i bambini più grandi poi l'alimentazione deve essere controllata da genitori o da governatori che devono essere esemplari. Per Ladislao di Boemia il modello deve essere il cugino, l'imperatore Federico III, che «si mostra sobrio quanto saggio. Non si rimpinza né di vino né di cibo; pranza modestamente, cena anche più modestamente».³³ Anche in questo caso l'esemplarità non si limita a un piano pratico, ma ha un risvolto morale: Federico III «non si cura di ciò che dicono di lui i beoni», ovvero lo stereotipo del tedesco troppo dedito agli alcolici,³⁴ «cerca la lode dei sapienti, non degli ubriaconi» (Piccolomini *ivi*, p. 215). Quindi una dieta semplice e un'alimentazione che non ostenti vizio di gola o degenerazione morale (abuso di alcolici) è, esattamente come l'esercizio fisico, un condizionamento che dovrebbe essere costante nella cultura delle élites rinascimentali italiane e, anche grazie alla diffusione di testi come il trattato del Piccolomini, europee. Un'attitudine da interiorizzare non diversamente dalla lettura dei classici e dalla scrittura di lettere.

4. Tra corpo ed etica civile, tra salute personale e salute dello Stato

L'educazione al controllo del proprio corpo e del corpo altrui, all'auto-governo e di conseguenza al governo degli altri, ha una valenza etica e morale oltre che estetica, salutare e civile. In un'ottica che potremmo definire con Senofonte *oikonomica*,³⁵ Vittorino vedeva di buon occhio il matri-

32. Maffeo Vegio da Lodi in Garin 1958, p. 173.

33. Piccolomini *ivi*, p. 215.

34. Il passaggio è inserito in un capitolo intitolato *Degli eccessi di alcune popolazioni* proprio dedicato agli usi in voga nell'Europa centrale che è meglio non seguire per un giovane re.

35. Si intende qui nell'accezione resa estremamente bene dalla locuzione inglese *household management*, ove *household* sta ad indicare la *familia* allargata costituita dai circoli clientelari più stretti dei principi.

monio solo per coloro che avevano raggiunto un rapporto equilibrato con l'altro sesso: «per un giovane [...] non c'era niente di peggio che vivere rivoltato tra le donne. Spingeva al matrimonio quelli che vedeva più portati alle cose del sesso» (Platina *ivi*, p. 697). Sebbene quanto riportato dal Platina si riferisca a una questione strettamente morale, bisogna ricordare che il controllo dei matrimoni, e con essi la promozione sociale o la soluzione di conflitti all'interno del ristretto microcosmo della corte, è uno degli aspetti più rilevanti del *patronage* principesco nel Quattrocento italiano:³⁶ una tale ottica rientra quindi nell'idea di *civilitas* e di cittadinanza, nella corte e quindi nello Stato, nel continuo dialogo tra dimensione pubblica e privata che non trova una soluzione di continuità nella politica del tempo.

L'etica cristiana, e con essa la pudicizia, sono uno dei cardini dell'insegnamento vittoriniano e in generale della pedagogia umanistica.³⁷ Vittorino per trasmettere questi valori ricorre, più che alla *lectio* all'*exemplum*, facendosi modello per i suoi allievi:³⁸ «personalmente è stato timoroso di Dio e osservantissimo delle cose di religione, sì da non trascurare neanche il più piccolo precetto rituale. [...] A tal segno ha osservato pudicizia e continenza che [...] ha evitato in tutta la vita ogni occasione di peccato» (Prendilacqua *ivi*, p. 611). Accanto alla pudicizia, direttamente legata al corpo, anche la moderazione nel vestire, cioè nel coprire il corpo, nell'abitarlo all'agio, in Vittorino troviamo sensibili risvolti etici. Tra gli aspetti che, secondo i suoi biografi, più irritarono Vittorino al suo arrivo presso la corte mantovana ci sono «i nobili giovanetti eleganti, coperti di profumi e d'unguenti, abbigliati con ricercata lascivia» (Id. *ivi*, p. 595). Il feltrense, anche in questo caso, si fa modello e le vesti, che sceglie espressamente per temprare il corpo,³⁹ assumono anche un valore simbolico nel momento in cui, per *pietas*, ne faceva dono ai poveri, dopo di che, privo del suo unico umile indumento, «si copriva con la tunica riservata alla notte, leggera e disadorna, restandosene chiuso in casa finché una nuova non fosse pronta» (Id. *ivi*, p. 643). Ancora una volta l'esempio di morale cristiana e civile passa attraverso il corpo, che si fa rappresentazione esterna dell'anima: l'esteriorità è come il ritratto che accom-

36. Rimando a un caso esemplare su questo tema, quello di Bianca Maria Visconti descritto in Covini 2008.

37. Molto attento in quest'ottica, tra i suoi biografi e allievi, è soprattutto Francesco Prendilacqua.

38. Scrive, sempre il Prendilacqua: «osservava con gran rigore i digiuni, non tralasciava infine nessun ufficio del buon cristiano, e con la forza stessa dell'esempio giovava agli altri»: Prendilacqua in Garin 1958, p. 637.

39. Secondo i biografi Vittorino aveva pochi vestiti, semplici e leggeri anche d'inverno, rifiutava le comodità come lo stare al fuoco e per riscaldarsi preferiva l'attività fisica.

pagna l'uomo, l'anima ne diventa in un certo senso il retro allegorico.⁴⁰

In una società che si sta sempre più definendo come gerarchica e in cui la distanza tra la "corte" e il "volgo" si fa più ampia, anche il corpo deve rispecchiare quella nobiltà e quella superiorità che le *élites* considerano connotate al loro *status* sociale. Come scrive Antonia Tissoni Benvenuti, «nell'ambito dei predicati irrinunciabili del principe [...] esiste il presupposto che egli debba essere superiore ai suoi sudditi» (Tissoni Benvenuti 1987, p. 438). Tale superiorità si deve esprimere in ogni ambito della vita: un principe deve superare i suoi sottoposti «nella destrezza del cavalcare o nel maneggio delle armi, nella "larghezza" e nella "cortesìa"» (*ibidem*), oltre che nel gusto, nella cultura e nel giudizio. I progetti pedagogici messi in atto presso le corti rinascimentali lombarde, così come i trattati sull'educazione delle *élites* e dei principi disegnano i tratti di una nuova *kalokagathia* secondo la quale lo splendore della corte enfatizza quello del principe e con esso dà una fisicità allo Stato che da questi è retto.

Testi citati

- Agazzi A. (1981), *L'esperienza della Ca' Giocosa*, in Giannetto N. (a cura di), *Vittorino da Feltre e la sua scuola. Umanesimo, pedagogia, arti*, Firenze, Olschki, pp. 55-93.
- Antonacci F., della Misericordia M. (2013), *La guerra dei bambini. Gioco, violenza e rito da una testimonianza rinascimentale*, Milano, FrancoAngeli.
- Bellardi A., Giazzi E. (a cura di) (2018), *Storia e storie all'ombra del castello di Santa Croce a Cremona*, Cremona, CremonaBooks.
- Bernato S. (2008), *Martorelli, Baldo*, in *Dizionario biografico degli italiani*, 71, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, *ad vocem*.
- Bolzoni L. (2010), *Il cuore di cristallo. Ragionamenti d'amore, poesia e ritratto nel Rinascimento*, Torino, Einaudi.
- Castiglione B. (1965), *Il libro del cortegiano*, a cura di G. Preti, Torino, Einaudi, http://www.letteraturaitaliana.net/pdf/Volume_4/t84.pdf.
- Chittolini G. (2005), *Il particolarismo signorile in Emilia fra Quattro e Cinquecento*, in Id., *La formazione dello Stato regionale e le istituzioni del contado, secoli XIV e XV*, Milano, Unicopli, pp. 199-224.
- Cingolani D. (1983), *Baldo Martorello da Serra de' Conti. Un umanista al servizio degli Sforza*, Serra de' Conti, Biblioteca comunale.
- Covini M.N. (2008), *Tra patronage e ruolo politico: Bianca Maria Visconti (1450-1468)*,

40. Si veda Bolzoni 2010, in particolare pp. 232-307: *Ritratti con coperchio o con rovescio, ovvero un ritratto in due puntate*.

- in Arcangeli L., Peyronel S. (a cura di), *Donne di potere nel Rinascimento*, Roma, Viella, pp. 247-280.
- Crisciani C. (2003), *Tra Università, corte, città: note su alcuni medici pavesi del sec. XV*, in «Annali di storia delle università italiane», 7, pp. 55-69.
- Crisciani C. (2006), *Cura ed educazione a corte: note su medici e giovani principi a Milano (sec. XV)*, in Ferrari M. (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 41-48.
- Crisciani C., Ferrari M. (2012), *Medici a corte. Ruoli, funzioni, competenze*, in Mantovani D. (a cura di), *Almum Studium Papiense. Storia dell'Università di Pavia*, I, t. 1, Milano, Cisalpino, pp. 761-774.
- Crisciani C., Zuccolin G. (a cura di) (2011), *Michele Savonarola. Medicina e cultura di corte*, Firenze, Sismel-Edizioni del Galluzzo.
- Ekler P. (2010), *Margarita poetica*, in Czeglédy A. et al. (a cura di), *Pietas non sola Romana. Studia memoriae Stephani Borzsák dedicata*, Budapest, Typotex Jiadó-Eötvös Collegium, pp. 530-543.
- Elias N. (1998), *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1969).
- Farné R. (2016), *Pedagogia del gioco e dello sport*, in Morandi M. (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 94-110.
- Ferrari M. (2000), “*Per non mancare in tuto del debito mio*”. *L'educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2009a), *Lettere, libri e testi ad hoc per la formazione delle élites: uno studio di casi fra Quattrocento e Settecento*, in Paoli M.P. (a cura di) *Saperi a confronto nell'Europa dei secoli XIII-XIX*, Pisa, Edizioni della Normale, pp. 27-55.
- Ferrari M. (2009b), *Reggere gli altri: la formazione del principe tra arte, mestiere e professione*, in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 197-221.
- Ferrari M. (2011), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2014), “*En plein air*”. *Spazi aperti nell'educazione dei principi tra Quattrocento e Seicento*, in «Rivista di storia dell'educazione», 1, pp. 9-17.
- Ferrari M., Lazzarini I., Piseri F. (2016), *Autografie dell'età minore. Lettere di tre dinastie italiane tra Quattrocento e Cinquecento*, Roma, Viella.
- Ferrari M., Ledda F. (a cura di) (2011), *Formare alle professioni. La cultura militare tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli.
- Garin E. (a cura di) (1958), *Il pensiero pedagogico dello Umanesimo*, Firenze, Sansoni-Giuntine.
- Garin E. (a cura di) (1977), *Prosatori latini del Quattrocento*, III, Torino, Einaudi.

- Gori G. (2005), *La danza nelle corti italiane*, in Giallongo A. (a cura di), *Donne di palazzo nelle corti europee. Tracce e forme di potere dall'età moderna*, Milano, Unicopli, pp. 171-181.
- Guicciardini F. (1994), *Ricordi*, a cura di G. Masi, Milano, Mursia, http://www.letteraturaitaliana.net/pdf/Volume_4/t326.pdf.
- Haroche C. (1998), *Contegno nell'educazione del corpo*, in Patrizi G., Quondam A. (a cura di), *Educare il corpo, educare la parola nella trattatistica del Rinascimento*, Roma, Bulzoni, pp. 65-75.
- Kallendorf C.W. (2002), *Humanists Educational Treatises*, Cambridge Massachusetts-London England, Harvard University Press.
- Lazzarini I. (2010), *Amicizia e potere. Reti politiche e sociali nell'Italia medievale*, Milano-Torino, Bruno Mondadori.
- Lubkin L. (1995), *A Renaissance Court. Milan under Galeazzo Maria Sforza*, Berkeley [etc.], University of California Press.
- Motta U. (2003), *Castiglione e il mito di Urbino. Studi sulla elaborazione del "Cortegiano"*, Milano, Vita e pensiero.
- Nicoud M. (2014), *Le prince et les médecins: pensée et pratiques médicales à Milan (1402-1476)*, Roma, École française de Rome.
- Paoli M.P. (a cura di) (2013), *Itinerari del sapere nell'Europa moderna*, sezione monografica degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 20.
- Piseri F. (2013), *Governatori e "magistri a schola" nelle corti sforzesche: un primo approccio prosopografico*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 20, pp. 41-54.
- Piseri F. (2016), *Pro necessitatibus nostris. Rapporti tra Stato sforzesco, operatori economici del dominio e prestatori esterni (1450-1468)*, Pavia, Pavia University Press.
- Piseri F. (2017), *La cultura del corpo e l'educazione motoria nell'insegnamento di Vittorino da Feltre*, in «La Scuola classica di Cremona», pp. 267-280.
- Piseri F. (2018), *Educare il corpo del re*, in «La Ricerca», n.s. 14, pp. 22-24.
- Plutarco (1994), *Moralia. L'educazione dei ragazzi*, a cura di G. Pisani, L. Citelli, Pordenone, Biblioteca dell'Immagine.
- Quondam A. (1998), *Elogio del gentiluomo*, in Patrizi G., Quondam A. (a cura di) *Educare il corpo, educare la parola nella trattatistica del Rinascimento*, Roma, Bulzoni, pp. 11-21.
- Resta G. (1964), *Giorgio Valagussa umanista del Quattrocento*, Padova, Antenore.
- Rossi M. (2016), *Pedagogia e corte nel Rinascimento italiano ed europeo*, Venezia, Marsilio.
- Sabbadini R. (1896), *La scuola e gli studi di Guarino Guarini veronese*, Catania, Tipografia Francesco Galati.

- Sabbadini R. (1915-1919), *Epistolario di Guarino Veronese*, 3 voll., Venezia, Regia Deputazione veneta di storia patria.
- Salomoni D. (2017), *Scuola, maestri e scolari nelle comunità degli stati gonzagheschi e estensi*, Roma, Anicia.
- Signorini R. (1981), “*Manzare poco, bere aqua asai et dormire manco*”: suggerimenti dietetici vittoriniani di Ludovico II Gonzaga al figlio Gianfrancesco e un sospetto pitagorico, in Giannetto N. (a cura di), *Vittorino da Feltre e la sua scuola. Umanesimo, pedagogia, arti*, Firenze, Olschki, pp. 115-148.
- Terreaux-Scotto C. (2011), *L'éducation du prince dans le Tractatus de liberorum educatione*, in «Cahiers d'études italiennes» [on-line], 13, <http://cei.revues.org/79>.
- Tissoni Benvenuti A. (1987), *Le armi e le lettere nell'educazione del signore nelle corti padane del Quattrocento*, in «Mélanges de l'École française de Rome. Moyen Âge – Temps modernes», 99, 1, pp. 435-446.
- Zuccolin G. (2010), *Medici a corte e formazione del signore*, in Ferrari M. (a cura di), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press, pp. 77-102.

Soggetto o complemento? Ruolo e funzioni del corpo nel curriculum scolastico

di *Matteo Morandi*

In un volume come questo, dedicato al grande tema dell'identità nel suo rapporto coi processi educativi, non poteva mancare una riflessione, sia pur mirata, su quella che gli esperti chiamano ormai universalmente la "cultura scolastica". Precisato nell'ambito di un accresciuto interesse per l'evolversi e il ridefinirsi nel tempo del curriculum e delle materie d'insegnamento, assunto a campo di ricerca autonomo a partire dai fondamentali lavori di Ivor Goodson (1983 e 1988) per la Gran Bretagna e André Chervel (1998) per la Francia,¹ il concetto ha consentito, a sua volta, di rivedere il ruolo e la "missione acculturante", potremmo dire, della scuola, intesa non più, e non tanto, come mera trasmittitrice di un sapere elaborato altrove e via via sbiadito, snaturato, tradito, bensì come elaboratrice di una cultura vera e propria, specifica, con sue norme, valori, riferimenti e pratiche, appunto in quanto tale "insegnabile" (Chervel 1998, p. 33). In questo senso, le discipline appaiono come il prodotto ordinato e controllato (Foucault 1977) di siffatta operazione creatrice, finalizzata alla fabbricazione di un insieme di contenuti insegnabili. Il matematico Yves Chevallard (1985) ha parlato al riguardo di "trasposizione didattica", a indicare il passaggio dal sapere che nasce dalla ricerca al sapere da insegnare e, quindi, insegnato, laddove un rilievo considerevole assume il contesto, in questo caso dell'aula.

L'acquisizione di tale consapevolezza permette, tra l'altro, di avvalorare la natura antinomica di qualsivoglia forma d'insegnamento, così come presentati da Bruner (1997): non solo difesa di un tradizionale ordine di valori mediante la sua rigida riproduzione, ma potenziale apertura al nuovo, ovvero alla

1. Sul punto cfr. anche Julia 1995 e 1996 e Belhoste 2005, nonché, più di recente, la rassegna di Viñao 2010, dedicata a Inghilterra, Francia e Spagna e, per l'Italia, Bianchini 2010 e Polenghi 2014.

possibile alternatività di quello stesso universo valoriale. «In una disciplina, a differenza del commento – chiariva Foucault al Collège de France (1977, p. 25) –, ciò che si suppone in partenza non è un senso che deve essere riscoperto, né un'identità che deve essere ripetuta; bensì ciò che è richiesto per la costruzione di nuovi enunciati. Perché ci sia disciplina, occorre dunque che vi sia possibilità di formulare, e di formulare indefinitamente, nuove proposizioni».

1. La questione dei fini dell'insegnamento scolastico

Già negli anni Ottanta del secolo scorso, André Chervel (1988) metteva in luce l'importanza ricoperta dallo studio delle finalità dell'insegnamento scolastico come analizzatore dei programmi ufficiali. Il problema, scriveva,

è certamente uno dei più complessi e sottili sui quali si voglia confrontare la storia dell'insegnamento. [...] Si può globalmente ammettere che la società, la famiglia, la religione hanno provato, in un dato momento della storia, la necessità di scaricare su un'istituzione specializzata determinati compiti educativi, che la scuola e il collegio devono la loro origine a questa domanda, che le grandi finalità educative che emanano dalla società globale non hanno mancato di evolvere con gli anni e i secoli, e che gli sponsor sociali della scuola pilotano costantemente i principali obiettivi dell'istruzione e dell'educazione a cui essa si trova sottoposta.

L'identificazione, classificazione e organizzazione di tali obiettivi o finalità costituisce uno dei compiti della storia delle discipline scolastiche (Chervel 1988, pp. 73-74, traduzione mia).

Si tratta degli scopi più vari, d'ordine religioso, politico, psicologico, culturale, di socializzazione in senso lato dell'individuo, ovvero «di apprendimento della disciplina sociale, dell'ordine, del silenzio, dell'igiene, delle buone maniere, dei comportamenti decenti, ecc.» (ivi, p. 75), che di volta in volta trasformano la materia insegnata in classe in un sistema coerente di regole e pratiche spesso distanti dall'idea e dalle sollecitazioni offerte *ab origine* o contestualmente dalle altre agenzie educative esterne alla scuola. A tal proposito, Goodson offre un esempio chiarificatore. Appoggiandosi a ricerche specialistiche (Vulliamy 1976), egli ci presenta il caso della musica, scissa, sulla base di «priorità sociali e politiche», fra una dimensione scolastica (“musica seria”) e una dimensione informale, quotidiana (“musica pop”) (Goodson 1991, pp. 13-14). Nella costruzione della “disciplina” – argomenta –, il conflitto fra le due «si risolse chiaramente a favore della prima. Si trattò di un conflitto non solo sugli aspetti intrinseci del curriculum, ma anche sui suoi obiettivi potenziali. Che tipo di educazione di

massa si persegue quando ciò che è popolare non solo si ignora, ma si rifiuta chiaramente? Ed è buona cosa analizzare la pratica in aula senza tenere in considerazione tale conflitto critico sulla definizione e costruzione del curricolo?» (ivi, p. 14, traduzione mia).²

Molto si potrebbe aggiungere su quella che, sempre Goodson, ha definito, rifacendosi alle note tesi di Hobsbawm e Ranger (1983), «una sistematica “invenzione della tradizione”» in una sfera della produzione e riproduzione sociale – il curricolo scolastico – in cui l’ideologia regna da sempre sovrana (Goodson 1991, p. 15).³ Ricordo solo, come ultima frontiera della storia delle discipline, non tanto il rifiuto di prospettive marcatamente nazionalistiche o eurocentriche in prospettiva interculturale (cfr. Fiorucci 2008), quanto, addirittura, la messa in discussione, sulla scia delle argomentazioni di Edgar Morin (2000), del principio stesso «della separazione e della suddivisione in categorie degli argomenti, [il quale] crea una gerarchia delle conoscenze e ignora qualsiasi altro metodo di apprendimento. Con questa compartimentazione dell’educazione si viene quindi immersi in un mondo senza connessioni e si diventa incapaci di gettare ponti per avvicinarsi agli altri, per conoscerli e comprenderli» (*Linee guida per l’educazione interculturale*, 2008-2012).⁴

2. Il caso italiano dell’“educazione fisica”

In questo senso, il caso dell’“educazione fisica” (o altrimenti denominata) costituisce un esempio altrettanto significativo d’“invenzione di una tradizione”. È indubbio, infatti, che la presenza nel curricolo scolastico di una disciplina afferente il corpo e il suo movimento abbia progressivamente favorito il differenziarsi, in Italia ma non solo,⁵ della ginnastica cosiddetta “educativa” da quella militare e acrobatica, fissando fin dagli anni Sessanta dell’Ottocento una sorta di gerarchia premiante l’elemento valoriale su quello più tecnicamente addestrativo. Spiegava nel 1876 Felice Valletti, il principale teorico di questa svolta:⁶

2. Auspica invece una scuola “altra” rispetto ai luoghi diffusi «della nostra accelerata quotidianità» ad esempio Gamelli 2018.

3. Sull’intreccio fra ideologia e programmi si sofferma, per l’Italia, Santoni Rugiu 1980. Sul concetto di riproduzione, Bourdieu-Passeron 1972.

4. Circa la funzione restrittiva e costrittiva della disciplina, «principio di controllo della produzione del discorso», rimando ancora e più diffusamente a Foucault 1977, pp. 24-29.

5. Si pensi alla situazione, per molti versi analoga, descritta per la Francia da Arnaud 1983, 1989 e 1991, nonché da Denis 2003.

6. Per la storia dell’insegnamento della ginnastica-educazione fisica in base ai programmi

La ginnastica educativa, non solo ha nulla di acrobatico e di atletico, ma rifugge ancora dall'inutile, dall'incomodo, dal monotono, dal noioso. Nelle scuole infonde un alito salutare che vivifica il corpo, rasserena la mente e la rende più atta agli studi. Inspira l'idea dell'ordine, della disciplina, fa amare i compagni, apprende a correggerli amorevolmente, a veder l'emulo senza invidia, anzi ad applaudire alla sua riuscita. Giova a dare un giusto concetto del merito, persuadendo che niuno è obbligato ad agire oltre i limiti delle proprie forze, e che si è fatto abbastanza, quando si è fatto tutto ciò che si è potuto, cioè quando si sono impiegati tutti i mezzi concessi da natura. Dà coraggio ai timidi, rinfranca i meticolosi, modera gli spiriti audaci e frena i temerari; impara a distinguere la prudenza dalla paura o viltà, il coraggio dalla temerità. Infonde l'amore allo studio e dà forza per sostenerlo. Nel suo svolgersi e progredire non mira solo all'utilità presente, ma alla pratica di tutta la vita, informata dall'antica massima – *non scholae, sed vitae discendum* (cit. in Viotto 1983, p. 88).

Se ciò non comportava ancora l'abbandono della connotazione militare che caratterizzò per molto tempo, lungo la Penisola, la pratica e l'insegnamento della materia, secondo la lezione dello svizzero Rudolf Obermann, iniziatore della ginnastica italiana su calco di quella tedesca (cfr. Di Donato 1998), essa favoriva, tuttavia, la trasformazione del soldato in scolaro e, insieme, la forgiatura di quest'ultimo su modello del primo (il suo "disciplinamento", avrebbe detto Foucault 1976), come si evince dal punto 2 del programma per l'insegnamento della ginnastica nelle scuole elementari del 1878 (r.d. 16 dicembre, n. 4677), ripreso nei successivi programmi del 1886 (r.d. 11 aprile, n. 3914): «La scuola di ginnastica deve presentare questi caratteri: ordine, disciplina, precisione e concisione di comando, obbedienza pronta e piena. Ove essi manchino, la scuola non può raggiungere tutto il suo fine».⁷

Di nuovo, il parallelismo con la Francia risulta illuminante. Come osserva Pierre Arnaud, giochi e ricreazioni non potevano ricevere, ancora, «l'approvazione di un personale docente amante dell'austerità e del metodo».⁸ La ginnastica avrebbe dovuto consentire di ottenere l'ordine a scuola, cosicché sarebbe stato l'Esercito a fornire le procedure più efficaci a forme scolastiche ortodosse di pratica fisica» (Arnaud 1991, p. 33, traduzione

ufficiali rinvio a Ferrari-Morandi 2015. Sul ruolo della scuola nella costruzione di tale disciplina e sulla recente ricontestualizzazione storiografica del suo studio, si vedano anche Morandi 2016 e Alfieri 2017a e b.

7. Sulle immagini di scuola, allievi e insegnanti così come emergono dai programmi italiani di "educazione fisica" a partire proprio dall'attitudine all'obbedienza cfr. Ferrari 2016.

8. Tutto, dagli ambienti alle suppellettili, dalle pratiche alla strumentazione didattica, risultava improntato a questa regola. Basti pensare, ad esempio, alle copertine dei quaderni scolastici, fino a quel momento rigorosamente nere per non offrire agli scolari alcun motivo di distrazione: cfr. Meda 2016, specie p. 79.

mia). Tra gli strumenti di questa pedagogia nazionale, accanto alla storia, alla geografia, all'educazione civica e alla letteratura, figuravano così la cultura del corpo, il passo di marcia e il fucile di legno dei battaglioni scolastici. Quando non si trattava di un puro addestramento militare, come nel caso degli alunni delle classi elementari, giudicati troppo giovani e non sufficientemente sviluppati per il maneggio delle armi, erano pur sempre le virtù del soldato a ispirare l'insegnamento ginnico, all'interno di una società e di un contesto che non disdegnava certo la guerra e i suoi valori.⁹

Ma furono soprattutto i progressi dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione a determinare la nascita della ginnastica come materia scolastica. L'esigenza di creare «corpi docili», come li ha chiamati ancora Foucault (1976), in ogni situazione del vivere contemporaneo, *in primis* nel lavoro, comportò un controllo minuzioso del corpo in termini di operosità e obbedienza. Si strutturava cioè l'idea che l'educazione ginnica e militare fosse coesistente all'educazione del carattere.

Tale “raddrizzamento” fisico (Vigarello 2004), che assunse i tratti di una vera e propria “ortopedia morale”, si apparentò così a quella che è stata definita una “pedagogia nera”, modellizzante e sottilmente violenta anche solo nei condizionamenti impliciti, nelle minacce e nel ricatto.¹⁰ Fra i teorici di quest'indirizzo, il medico tedesco Daniel Gottlob Moritz Schreber la concepì, a metà dell'Ottocento, come “educazione totale”, del corpo e del carattere, finalizzata a una retorica corporale dell'onore, che associava la postura del fisico al temperamento dell'individuo.

Frequentemente non si tratta di altro che di cattive abitudini contratte durante le attività scolastiche e in particolare durante gli esercizi di scrittura eseguiti in una posizione sbagliata. Non costituiscono soltanto un difetto di bellezza abbastanza pronunciato, dato che conferiscono al bambino un aspetto di fiacchezza, di stupidità e di vigliaccheria, ma sono anche dannosi dal punto di vista della salute, perché vengono compressi collo e petto e quindi pregiudicato il libero sviluppo degli organi respiratori.

Per combattere questi difetti di portamento occorre soprattutto rafforzare i muscoli dorsali e cervicali. Ma prima di tutto bisogna svegliare nel bambino il senso dell'o-

9. La borghesia – ha scritto Cinzia Rita Gaza – introyettò l'aspirazione a morire per la patria nel corso dell'età liberale, tra Risorgimento e prima guerra mondiale, attraverso modelli «quali una lettura infantile di vastissima diffusione e di raro potere persuasivo: il *Cuore* di De Amicis (1886). [...] Probabilmente si deve soprattutto alla Piccola Vedetta Lombarda l'ardore con cui una generazione partì per la guerra»: Gaza 2014, p. 35. Su ginnastica e istruzione militare nell'Italia del post-Risorgimento cfr. anche Ragazzini 2001.

10. La locuzione fu diffusa principalmente dalla psicanalista polacca Alice Miller, a sua volta debitrice di Rutschky 2015.

nore a questo proposito. Lo si faccia spesso guardare nello specchio posto di lato, per indurlo allo sdegno verso l'aspetto poco gradevole di tutta la sua presenza e dargli conto della differenza quando modifica il suo portamento, in modo da imprimergli un senso naturale del portamento giusto che nello stesso tempo può agire da ammonimento (Schreber 1981, p. 54).¹¹

L'enfasi posta sull'aspetto salutistico (cfr. Bonetta 1990) e sulla necessità di affiancare, anche in funzione di questo, l'elemento ludico-agonistico all'esercizio metodico, cosa che avvenne a partire dal 1893 grazie soprattutto all'intervento del fisiologo Angelo Mosso, in un contesto europeo ampiamente propenso a tale svolta, non faceva peraltro che confermare siffatto orientamento, associando ancora una volta alla «spigliatezza, elasticità e buon portamento» «il sentimento della collettività e l'abitudine all'obbedienza pronta ed assoluta» (programmi per le scuole elementari uniche, approvato con r.d. 26 novembre 1893, n. 914). Scopo dell'insegnamento, ora definito "educazione fisica", rimaneva comunque quello, «molteplice» ma in realtà unitario sul piano dell'"incivilimento", di «vincere le difficoltà della lotta per la vita a profitto individuale e sociale, infondendo salute, forza, destrezza, resistenza al lavoro, compensando i danni della sedentarietà, imparando ad ottenere dal minimo di lavoro il massimo di prodotto utile, e man mano assicurando le qualità fisiche e morali che formano l'uomo di azione, cioè capace di salvaguardare sé e i simili, eventualmente l'uomo formidabile ai nemici suoi e alla patria» (cit. in Ragazzini 2001, p. 37).¹²

Nulla di nuovo rispetto al sistema educativo tradizionale, avrebbe denunciato ancora agli inizi del Novecento Maria Montessori, dal momento che la materia così concepita continuava a porre al centro della relazione educativa il docente, dispensatore imperioso dei «mali e [de]i rimedi al bambino passivo, *disciplinato*» (Montessori 2000, p. 88). E anche quando le indicazioni sembravano limitare l'azione modellizzante dell'adulto, come nei programmi per gli asili infantili scritti da Pietro Pasquali nel 1914 (r.d. 4 gennaio, n. 27) («la educatrice si guardi [...] dal convertir i bimbi in piccoli soldati, o marionette, o caricature di dame e di cavalieri danzanti gavotte e lancieri»), l'insegnamento risultava comunque finalizzato all'acquisizione di schemi sociali riconosciuti, «di ordine e di libertà» a un tempo, quali il mantenimento del proprio posto (in senso anche metaforico) «nell'aula, nel refettorio, nelle schiere, quando insieme si giuoca». E ancora,

11. Sullo specchio come congegno pedagogico, cfr. Ferrari 2011.

12. Ne è un esempio l'episodio del gracile ma tenacissimo Nelli, che nelle pagine di *Cuore* riesce a vincere le proprie forze (fisiche quanto morali) issandosi sulla pertica incitato dai compagni: cfr. Peverè 2005.

con riferimento all'educazione di genere e non solo: «nell'aula, nei vestiboli, nei saloni, nel campo di giuoco ciascun maschietto abbia la compagna, cui deve apprendere a lasciare il passo, la destra, ecc.; ciascuno deve a poco a poco apprendere l'abitudine di salutare garbatamente e in silenzio la maestra, i compagni, le bidelle la prima volta e l'ultima che si vedono in una giornata».

3. “Corpo agito “ e “corpo agente”

Da questo punto di vista, il fascismo non fece altro che esasperare una condotta già ampiamente consolidata. Del resto, il richiamo, tra il 1945 e il 1946, a un'educazione fisica apertamente «considerata uno degli aspetti e modi di educazione morale e quindi compresa in questo insegnamento» (programmi per le scuole elementari approvati con d.m. 9 febbraio 1945 e d.lgt. 24 maggio 1945, n. 549) rilanciava l'idea di un corpo pur sempre sottomesso al carattere, per quanto non più sottoposto, come nel recente passato totalitario, «ad un rigido formalismo, che aduggiava le anime giovanili e ne addormentava e isteriliva le sane energie e le libere tendenze» (programmi per le scuole secondarie approvati con d.c.p.S. 8 novembre 1946, n. 383).

Fu solo a partire dagli anni Cinquanta che un meglio definito concetto di “corporeità”, ovvero di *essere* e non solo *avere* un corpo, cominciò a farsi strada nei programmi didattici. Quando ancora associato all'educazione morale e civica, come nel grado primario, l'insegnamento si proponeva ora d'indurre l'alunno «a rispettare e a padroneggiare il proprio corpo [e] a ordinare la tumultuaria esplosione delle energie, tipica della fanciullezza», offrendogli la possibilità di fare esperienza di «autocontrollo», «autodisciplina» e «socievolezza» (d.p.R. 14 giugno 1955, n. 503); mentre i programmi del 1963 per la nuova scuola media unica (d.m. 24 aprile) innalzavano il fisico a oggetto, accanto al comportamento, di un'educazione globale della persona, nel quadro di una moderna concezione della motricità che accentuava gli aspetti della libera iniziativa, della scoperta e della spontaneità.

Ciononostante, nella pratica quotidiana, insegnanti e manuali continuavano a concepire l'educazione fisica come una mera «attività compensativa di un'educazione intellettuale fondata sulla sedentarietà» (Imeroni-Margaira 1976, quarta di copertina), e la presenza degli esercizi ordinativi, delle marce e delle evoluzioni contribuiva a mantenere invariati i contenuti della vecchia metodica «derivati dalla ginnastica militare». Recitavano, ad esempio, i testi scolastici:

Un bel giorno, dopo qualche settimana, potrà essere pronunciato un nuovo comando tecnico come il: fianco destro... destr! Senza preoccuparsi del modo come viene eseguito e così si procederà gradualmente con tutta la terminologia del comando tecnico sia degli esercizi ordinativi che di tutte le altre attività. Tenga però presente il maestro che tale gradualità si deve snodare lungo i tre anni del ciclo, per cui da un'iniziale assenza di comandi tecnici (attività limitata su invito) al termine del 1° anno (in terza) si potranno usare i comandi Attenti, Riposo, Fianco destro (o sinistro), Avanti march (o Avanti via), Alt!, al termine del secondo anno si potrà aggiungere il Fronte a sinistra (o destra)... Front! e la numerazione per due o tre fatta dal caporiga, al termine del terzo anno si potrà ancora aggiungere Dietro front, il raddoppiamento della riga e della fila, il comando "Per due" (cit. *ivi*, pp. 17-18).

A denunciarlo sarebbe stato, a metà degli anni Settanta, tutto un orientamento educativo propenso a nuove esperienze cosiddette di "antiginastica", per usare l'espressione inaugurata dalla francese Thérèse Bertherat, contraria all'indirizzo tradizionale (cfr. Zedda 2006, pp. 132 ss.), oltre che aperto alla necessità d'interrogarsi sulla stessa presenza del corpo a scuola e nel curriculum scolastico (Alfieri et al. 1974).

Partendo dalle domande di fondo sottese a questo saggio («Come si trasmettono i modelli e quali sono le norme che soggiacciono ad essi? Qual è il corpo forgiato nello spazio scolastico? Qual è il corpo gestito dall'istituzione pedagogica mediante le sue consegne e i suoi silenzi?»), Daniel Denis (1974, p. 22) invocava, negli stessi anni, «il diritto del bambino a vivere profondamente il suo corpo e a non limitarlo a percorrere la geometria (politica) della sua anatomia, [...] a sviluppare il suo spazio senza squadra né compasso, [...] a situarsi nel tempo senza riferimento esclusivo al metro-nomo e al cronometro»: «questo – precisava – implica molto probabilmente il rigetto di un codice unico di riferimento, ma non significa la negazione di ogni sistema di riferimento» (*ivi*, p. 133, traduzione mia). In parole povere, si trattava di superare la nozione di "corpo sapiente", semplice luogo di passaggio dei saperi scolastici, e inaugurare una nuova idea di corpo, "agente" più che "agito".

Solo con il corpo si può apprendere – gli faceva eco dall'Italia Andrea Canevaro –. Ma per realizzare questo bisogna che la scuola non sia più considerata solo per quelle attività che tradizionalmente vengono o venivano svolte nell'aula: fa parte della scuola, cioè della crescita e della ricerca, il trasporto ed il percorso da casa all'edificio scolastico; il vestito che si indossa; il gioco che si organizza e la possibilità di lavarsi quando si è sudati; il mangiare insieme; l'andare al gabinetto; l'averne una cura delle persone e dell'ambiente, che vuol dire poter padroneggiare e conquistare l'ambiente come la persona. Si può fare tutto questo in una scuola organizzata secondo i criteri della burocrazia, della gerarchia e della centralità? (Canevaro 1974, p. 134).

4. Il corpo come oggetto, strumento e fine dell'educazione (scolastica): proposte di analisi

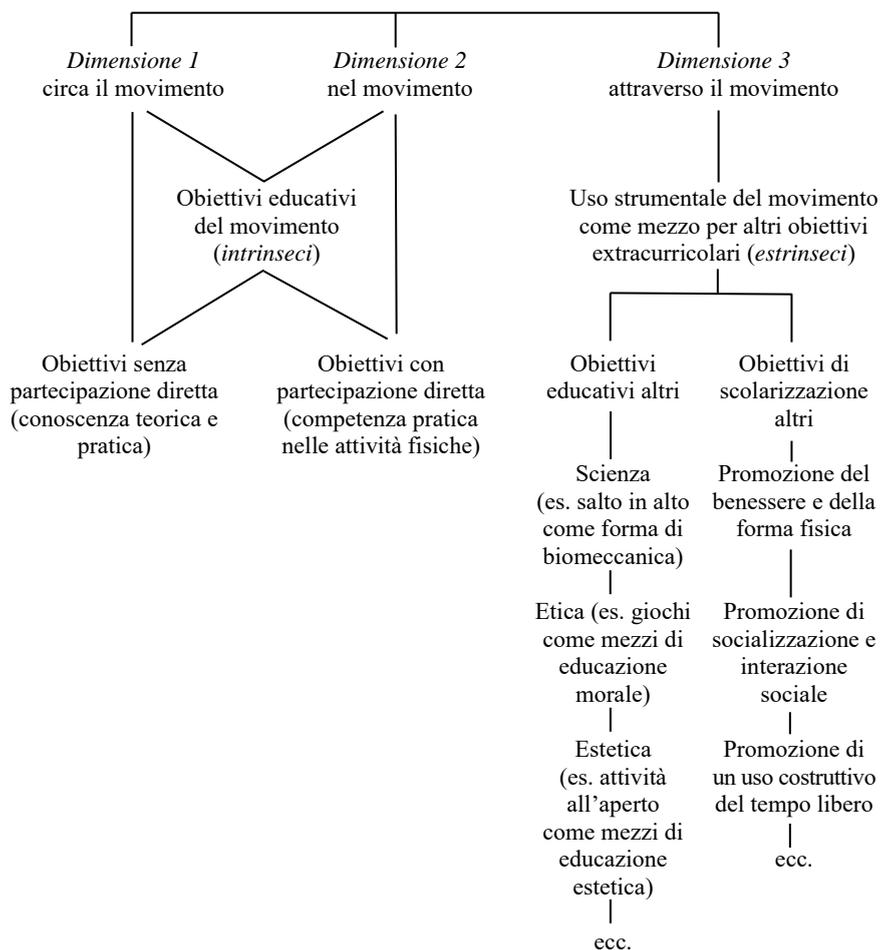
Più in generale, potremmo chiederci dunque: a che serve la scuola? A chi si rivolge e cosa si propone? Nel tentativo di dare risposta a questi interrogativi, e nella consapevolezza che gli scopi dell'istituzione scolastica hanno sempre cercato di «combinare la formazione del cittadino e quella del lavoratore» (Audigier 2012, p. 47), François Audigier distingue, in riferimento ai sistemi d'istruzione francese e derivati, tra saperi intellettuali (le “verità” di cui parlava Condorcet nel Settecento, prime in ordine di tempo a essere insegnate) e saperi generalmente orientati a finalità «personali, sociali o professionali», spesso chiamate “Educazioni” (fisica, artistica, musicale, civica, ecc.): il termine – spiega l'autore – richiama in modo chiaro «degli obiettivi comportamentali, dei saper fare, delle attitudini, implicando allo stesso tempo i saperi e i valori» (Audigier 2014, p. 14). Ancor di più, le nuove “Educazioni a” (alla salute, all'ambiente, al consumo, alla cittadinanza...), sguardi inter-, poli-, transdisciplinari sul mondo, «accordano una priorità alla formazione dei comportamenti e delle attitudini, alla trasformazione del soggetto, e sottolineano l'importanza dell'esperienza e del fare» (ivi, p. 17).

Ciò si complica quando si voglia separare l'istruzione (scolastica) dalla più generica educazione, intendendo con quest'ultima il complesso delle attività «considerate per le loro finalità intrinseche» e con la prima, più specificatamente, l'insieme dei «mezzi per raggiungere ulteriori ed estrinseci scopi» (Arnold 2002, p. 151). Ancora una volta, tra gli esempi che possono essere portati a favore di una possibile conciliazione tra i due piani c'è quello dell'educazione fisica. Per spiegare il ruolo della materia all'interno del curriculum scolastico, Peter Arnold propone un modello tridimensionale centrato sulla relazione tra movimento, educazione e scuola: *circa* il movimento, *dentro* il movimento, *attraverso* il movimento. Tali dimensioni – chiarisce –, separate per mere esigenze di analisi, non si escludono reciprocamente, né si succedono per forza l'una all'altra. «Al contrario, esse si sovrappongono e interagiscono» tra loro (ivi, p. 153).

Con la prima, s'intende la trasmissione e l'acquisizione di conoscenze teoriche inerenti il corpo e il suo movimento (anatomia, fisiologia, biomeccanica, ma anche, ad esempio, apprendimento delle regole di uno sport...), mentre la seconda ha a che fare con la pratica motoria e, dunque, con le nozioni di “competenza” e, insieme, di “competizione” (con se stesso, con gli altri, col mondo: Togni 2009). Infine, la terza dimensione assume il movi-

mento come uno strumento, volto al raggiungimento di obiettivi “altri” rispetto a quelli puramente motori (di natura scientifica, etica, estetica, ecc.): come abbiamo visto, si tratta dell’accezione più comune, storicamente ma non solo, fra quelle riferite all’educazione fisica, tanto nella sua funzione “illustrativa” (che illustra cioè un determinato concetto mediante l’uso del corpo, anche ai fini di una “personalizzazione” della conoscenza: Polanyi 1990) quanto in quella “di riferimento” (ovvero che si riferisce alla promozione di altre finalità ritenute utili o comunque giustificabili in ambito scolastico).

Il concetto di movimento in relazione all’educazione e alla scolarizzazione (Arnold 2002, p. 170)



È il caso, per citare un progetto recente elaborato grazie al contributo di ricercatori in ambito neuroscientifico, della motricità come «bussola della mente funzionale» (Bonali-Stefanini-Antonietti 2015), vale a dire risorsa per l'apprendimento «che passa attraverso il corpo». Non si tratta soltanto di concepire la fisicità come tramite per il raggiungimento della conoscenza intellettuale, ma d'insegnare al bambino a saper gestire gli aspetti della sua mente nel modo più spontaneo possibile, «incorporato» appunto. Scrivono Daniele Tolomini e Sonia Rossi a proposito della ginnastica artistica:

Per ottenere il controllo occorre un grande lavoro cognitivo che ponga alternativamente l'attenzione a sé ed all'ambiente.

Ad esempio nella verticale ritta rovesciata:

• Attenzione a sé:

- all'appoggio del palmo della mano;
- sentire la forza della pressione dei polpastrelli a terra;
- il peso sulla parte posteriore della mano, dove inizia il polso;
- quando tocca l'incavo della mano, il palmo, il tenar;
- sensibilità nel percepire la spinta delle braccia tese;
- la compattezza delle spalle;
- sentire il dorso e l'addome, la loro contrazione e decontrazione, sentire se si stanno spostando troppo in avanti, indietro o lateralmente;
- accorgersi di quanto sono raccolte, tese, unite le gambe.

• Attenzione all'ambiente:

- sentire la superficie dove appoggiano le mani;
- stimare la distanza da terra per appoggiare le mani al punto giusto dopo l'affondo per portarsi in verticale;
- misurare, valutare la superficie utile per l'appoggio delle mani.

• Attenzione all'ambiente nelle varianti della verticale ritta rovesciata:

- calcolare la distanza della schiena dal muro per appoggiarvi i talloni in successione rimanendo in massima spinta;
- sentire il grado di curvatura della schiena (in arco);
- analizzare e comprendere lo spostamento delle spalle prima e delle gambe poi, per favorire la discesa in capovolta.

Fondamentale, nel nostro metodo, non è solo provare e ripetere, ma portare l'attenzione volontariamente a determinate parti del corpo, a specificate distanze. Non solo. Provare anche ad essere spettatori interessati alla stessa azione realizzata da un compagno. Anche rivedere il mio stesso movimento, o esercizio, riprodotto in un monitor dopo essere stato filmato.

Non dobbiamo dimenticare che, innanzi tutto, stiamo proponendo un lavoro per i bambini, quindi nella fase della scoperta e degli aggiustamenti che derivano ancora da una conoscenza iniziale, non perfetta, delle attrezzature e di quanto rispondano alle diverse sollecitazioni. Soggetti che non sono già avviati prepotentemente alla ginnastica, ma che stanno provando (Tolomini-Rossi 2015, p. 132).

Interessante notare come il monitor (dal latino *moneo*, ammonisco, avviso) si faccia qui congegno di riflessione (che riflette e fa riflettere) al pari dello specchio invocato dal dottor Schreber a metà dell'Ottocento. Là la superficie riflettente serviva più che altro a provocare lo sdegno del soggetto in fallo, fungendo da «oggetto paradossale per conoscere se stesso», secondo un *cliché* di ascendenza classica documentato, ad esempio, alla corte di Francia nel XVII secolo (Ferrari 2011, p. 182);¹³ qui, meno brutalmente ma non meno efficacemente, invita, con Dewey (2000), al ripiegarsi mentale del piccolo ginnasta sulle potenzialità e sulle capacità del proprio corpo. Del resto, l'osservazione (dell'altro) e la conseguente imitazione rappresentano per il teorico delle intelligenze multiple Howard Gardner (1987) le componenti centrali del pensiero cinestetico.

Lorena Milani propone uno schema simile a quello di Arnold, incentrato però sul corpo. Il corpo – scrive – non è solo nel movimento; esso «è anche nella sua staticità», come pure nelle sensazioni «che esso vive-percepisce-decodifica» (Milani 2010, pp. 26-27). Per questo, affrontare pedagogicamente il tema della corporeità comporta nello stesso tempo educare *il* corpo, *con il* corpo e *per il* corpo. Con la prima espressione, s'intende la presa di coscienza del proprio essere corpo, nei suoi aspetti motori, statici e sensoriali; con la seconda la sua capacità *relazionale*, nelle forme della comunicazione-espressione; infine, con la terza si indica una prospettiva *valoriale*, volta principalmente, in tale ottica, alla promozione della salute e del benessere. Sullo sfondo campeggiano questioni legate all'*identità* (→ coscienza), al *contesto* (→ relazione) e alla *cultura* (→ valori), oggi come ieri essenziali nella costruzione di un progetto educativo.



Particolarmente significativo, dal nostro punto di vista, è il fatto che, per la prima volta, la preposizione ‘con’ che denota la seconda dimensione

13. Ma ancora in Agazzi 1951, p. 67.

(educare *con il corpo*) acquisti una funzione più relazionale che strumentale. «La *pedagogia del corpo* si pone qui come *costruttrice* di percorsi e di avventure possibili e come *decostruttrice* di disegni o di vie già tracciate, spingendo la persona e la comunità a percorrere l'ignoto, il non noto e a visitare luoghi consueti verso il disvelamento del non detto e lo smantellamento dei pregiudizi e del già detto per incontrare corpi nel loro spessore e nella loro tridimensionalità» (ivi, p. 31). Forse davvero il corpo diventa finalmente soggetto, in grado anche di autoeducarsi.

Al fine di mostrare l'intreccio fra i diversi piani, riportiamo a conclusione tre proposte di lettura di altrettanti programmi/indicazioni per il curricolo di educazione fisica, il primo del 1979 per il grado medio inferiore (d.m. 9 febbraio), il secondo del 2010 per i licei (d.m. 7 ottobre, n. 211) e il terzo del 2012 per il grado primario (d.m. 16 novembre, n. 254). Accanto a ciascuna proposizione, indicheremo, solo a fini di scomposizione analitica, la funzione principalmente assunta di volta in volta dal corpo nel processo educativo.

1.

L'insegnamento dell'educazione fisica, nella peculiarità delle sue manifestazioni, dei suoi linguaggi e delle sue tecniche, rientra naturalmente nel concerto dell'azione educativa della scuola media, fornendo un particolare contributo alla formazione dell'uomo e del cittadino.

Gli aspetti concorrenti dell'insegnamento dell'educazione fisica sono: la coscienza della corporeità anche come mezzo espressivo pur nell'unità fondamentale della persona umana [**educare il corpo**]; l'ordinato sviluppo psico-motorio nel quadro del pieno sviluppo della personalità [**e. il corpo**]; la valorizzazione di un ambito privilegiato per lo svolgimento di esperienze formative di vita di gruppo e di partecipazione sociale [**e. con il corpo**]. Il coordinamento dell'azione didattica del docente di educazione fisica con quella degli altri docenti favorirà inoltre nell'alunno l'interiorizzazione di una cultura interdisciplinare, relativamente alle materie con le quali l'educazione fisica più frequentemente entra in contatto. Ciò vuol dire che, ferma restando l'area di professionalità di ciascun docente, l'insegnamento dell'educazione fisica, mentre persegue gli obiettivi suoi propri, può e deve costituire, da un verso verifica vissuta di nozioni apprese, dall'altro stimolo alla chiarificazione di concetti relativi a discipline diverse [**e. con il corpo**]. [...]

Si suggerisce [...] l'adozione di una metodologia che, presupposta una chiarezza di obiettivi e di interventi, si realizzi in una educazione fisica centrata su attività che abbiano la possibilità di colmare le lacune, di sostenere lo sviluppo in ciascuno delle qualità fisiche fondamentali e delle relative capacità (potenziamento fisiologico), il consolidamento e il coordinamento degli schemi motori di base [**e. il corpo**], la promozione della capacità di vivere il proprio corpo in termini di dignità e di rispetto; la formazione di sane abitudini di previdenza e di tutela della vita [**e. per il corpo**], il conseguimento di capacità sociali di rispetto per gli altri [**e. con il corpo**]. [...]

2.

Al termine del percorso liceale lo studente ha acquisito la consapevolezza della propria corporeità intesa come conoscenza, padronanza [educare il corpo] e rispetto del proprio corpo [e. per il corpo]; ha consolidato i valori sociali dello sport [e. con il corpo] e ha acquisito una buona preparazione motoria [e. il corpo]; ha maturato un atteggiamento positivo verso uno stile di vita sano e attivo [e. per il corpo]; ha colto le implicazioni e i benefici derivanti dalla pratica di varie attività fisiche svolte nei diversi ambienti [e. con e per il corpo].

Lo studente consegue la padronanza del proprio corpo sperimentando un'ampia gamma di attività motorie e sportive: ciò favorisce un equilibrato sviluppo fisico e neuromotorio. La stimolazione delle capacità motorie dello studente, sia coordinative che di forza, resistenza, velocità e flessibilità, è sia obiettivo specifico che presupposto per il raggiungimento di più elevati livelli di abilità e di prestazioni motorie [e. il corpo].

Lo studente sa agire in maniera responsabile, ragionando su quanto sta ponendo in atto, riconoscendo le cause dei propri errori e mettendo a punto adeguate procedure di correzione. È in grado di analizzare la propria e l'altrui prestazione, identificandone aspetti positivi e negativi [e. il corpo].

Lo studente sarà consapevole che il corpo comunica attraverso un linguaggio specifico e sa padroneggiare ed interpretare i messaggi, volontari ed involontari, che esso trasmette [e. il corpo]. Tale consapevolezza favorisce la libera espressione di stati d'animo ed emozioni attraverso il linguaggio non verbale [e. con il corpo].

La conoscenza e la pratica di varie attività sportive, sia individuali che di squadra, permettono allo studente di scoprire e valorizzare attitudini, capacità e preferenze personali acquisendo e padroneggiando dapprima le abilità motorie e successivamente le tecniche sportive specifiche, da utilizzare in forma appropriata e controllata [e. il corpo].

L'attività sportiva, sperimentata nei diversi ruoli di giocatore, arbitro, giudice od organizzatore, valorizza la personalità dello studente generando interessi e motivazioni specifici, utili a scoprire ed orientare le attitudini personali che ciascuno potrà sviluppare. L'attività sportiva si realizza in armonia con l'istanza educativa, sempre prioritaria, in modo da promuovere in tutti gli studenti l'abitudine e l'apprezzamento della sua pratica. Essa potrà essere propedeutica all'eventuale attività prevista all'interno dei Centri Sportivi Scolastici [e. il corpo].

Lo studente, lavorando sia in gruppo che individualmente, impara a confrontarsi e a collaborare con i compagni seguendo regole condivise per il raggiungimento di un obiettivo comune [e. con il corpo].

La conoscenza e la consapevolezza dei benefici indotti da un'attività fisica praticata in forma regolare fanno maturare nello studente un atteggiamento positivo verso uno stile di vita attivo [e. per il corpo]. Esperienze di riuscita e di successo in differenti tipologie di attività favoriscono nello studente una maggior fiducia in se stesso [e. il e con il corpo]. Un'adeguata base di conoscenze di metodi, tecniche di lavoro e di esperienze vissute rende lo studente consapevole e capace di organizzare autonomamente un proprio piano di sviluppo/mantenimento fisico e di tenere sotto

controllo la propria postura **[e. il e per il corpo]**. Lo studente matura l'esigenza di raggiungere e mantenere un adeguato livello di forma psicofisica per poter affrontare in maniera appropriata le esigenze quotidiane rispetto allo studio e al lavoro, allo sport ed al tempo libero **[e. per il corpo]**.

L'acquisizione di un consapevole e corretto rapporto con i diversi tipi di ambiente non può essere disgiunto dall'apprendimento e dall'effettivo rispetto dei principi fondamentali di prevenzione delle situazioni a rischio (anticipazione del pericolo) o di pronta reazione all'imprevisto, sia a casa che a scuola o all'aria aperta **[e. per il corpo]**. [...]

3.

Nel primo ciclo l'educazione fisica promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità **[educare il corpo]** nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti **[e. con il corpo]**. Contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea **[e. il corpo]**, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante della propria persona e del proprio benessere **[e. per il corpo]**.

In particolare, lo "stare bene con se stessi" richiama l'esigenza che il curricolo dell'educazione al movimento preveda esperienze tese a consolidare stili di vita corretti e salutari, come presupposto di una cultura personale che valorizzi le esperienze motorie e sportive, anche extrascolastiche, come prevenzione di ipocinesia, sovrappeso e cattive abitudini alimentari, involuzione delle capacità motorie, precoce abbandono della pratica sportiva e utilizzo di sostanze che inducono dipendenza **[e. per il corpo]**.

Le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona **[e. il corpo]**; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari **[e. il corpo]**. L'educazione motoria è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive **[e. il/con il/per il corpo]**.

Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace **[e. con il corpo]**.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi **[e. il corpo]**.

L'attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni **[e. con il corpo]**.

Attraverso la dimensione motoria l'alunno è facilitato nell'espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale **[e. con il corpo]**.

L'attività motoria praticata in ambiente naturale rappresenta un elemento determinante per un'azione educativa integrata, per la formazione di futuri cittadini del mondo, rispettosi dei valori umani, civili e ambientali **[e. con il corpo]**.

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e 'incontri' **[e. con il corpo]**.

L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza **[e. con il corpo]**. [...]

Ci si potrebbe chiedere, da ultimo, fino a che punto la scuola sia oggi rimasta il "tempio" del "corpo insegnato" e quale ruolo assuma esso nei contesti educativi non formali e informali. Ciò però aprirebbe nuove possibilità di riflessione, inaugurando, come si suol dire in tali circostanze, tutta un'altra storia.

Testi citati

- Agazzi R. (1951), *Guida per le educatrici dell'infanzia*, Brescia, La Scuola.
- Alfieri F. et al. (1974), *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Alfieri P. (2017a), *La ginnastica come disciplina della scuola elementare negli anni dell'unificazione italiana. Una proposta di "ri-contestualizzazione" storiografica*, in «Espacio, tiempo y educación», 4, 2, pp. 187-208, disponibile on-line all'URP <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6417178.pdf>.
- Alfieri P. (2017b), *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia.
- Arnaud P. (1983), *Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Lyon, Pul.
- Arnaud P. (1989), *Contribution à una histoire des disciplines d'enseignement. La mise en forme scolaire de l'éducation physique*, in «Revue française de pédagogie», 89, pp. 29-34 (disponibile anche on-line all'URL http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1989_num_89_1_1403).
- Arnaud P. (1991), *Le militaire, l'écolier, le gymnaste. Naissance de l'éducation physique en France (1869-1889)*, Lyon, Pul (disponibile anche on-line all'URP <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3328321j/f39.image.texteImage>).

- Arnold P.J. (2002), *Educazione motoria, sport e curricolo*, trad. it. Milano, Guerini (ed. orig. 1988).
- Audigier F. (2012), *Les éducation à... et la formation au monde social*, in «Recherches en didactiques», 14, pp. 47-63 (disponibile anche on-line all'URP <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-47.htm>).
- Audigier F. (2014), *L'educazione a... Quali significati e quali implicazioni teoriche e pratiche? Tracce per un'analisi*, in «Scuola ticinese», 319, pp. 12-19 (disponibile anche on-line all'URP https://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.319/Numero_319_2014_1_Audigier_L_educazione_a...quali_significati_e_quali_implicazioni.pdf).
- Belhoste B. (2005), *Culture scolaire et histoire des disciplines*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 12, pp. 213-223.
- Bianchini P. (a cura di) (2010), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei.
- Bonali M., Stefanini L., Antonietti A. (a cura di) (2015), *La bussola della mente funzionale. Dal corpo intelligente al sé operativo*, Milano, LED – Edizioni universitarie di Lettere Economia Diritto (disponibile anche on-line all'URP <http://www.ledonline.it/ledonline/746-bussola-mente-funzionale/746-bussola-mente-funzionale-integrale.pdf>).
- Bonetta G. (1990), *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, FrancoAngeli.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1972), *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*, Rimini, Guaraldi (ed. orig. 1970)
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Canevaro A. (1974), *Proposte come conclusioni*, in Alfieri F. et al., *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 127-135.
- Chervel A. (1988), *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*, in «Histoire de l'éducation», 38, pp. 59-119 (disponibile anche on-line all'URP https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593).
- Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- Denis D. (1974), *Le corps enseigné*, Paris, Éditions universitaires.
- Denis D. (2003), *La gymnastique, entre pratique sociale et discipline scolaire*, in Denis D., Kahn P. (dir.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au coeur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Paris, Cnrs, pp. 253-280.

- Dewey J. (2000), *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, trad. it. Milano, La Nuova Italia-RCS Libri (ed. orig. 1933).
- Di Donato M. (1998), *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Roma, Studium (1ª ed. 1962).
- Ferrari M. (2011), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2016), *I "programmi" italiani di educazione fisica: contesti e attori*, in Morandi M. (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 72-92.
- Ferrari M., Morandi M. (2015), *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli.
- Foucault M. (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1975).
- Foucault M. (1977), *L'ordine del discorso*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1971).
- Gamelli I. (2018), *Corpo docente*, in Ulivieri S. et al. (a cura di), *Scuola democrazia educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, pp. 1151-1152 [cd-rom].
- Gardner H. (1987), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1983).
- Gaza C.R. (2014), *Morire, uccidere: l'essenza della guerra*, Milano, FrancoAngeli.
- Goodson I. (1983), *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*, London [etc.], Croom Helm.
- Goodson I. (1988), *The Making of Curriculum. Collected Essays*, London, The Falmer Press.
- Goodson I. (1991), *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*, in «Revista de educación», 295, pp. 7-37.
- Hobsbawm E., Ranger T. (a cura di) (1987), *L'invenzione della tradizione*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1983).
- Imeroni A., Margaira R. (1976), *C'era una volta la ginnastica. Un'esperienza di attività ludico-motoria nella scuola elementare*, Milano, Emme.
- Julia D. (1995), *La culture scolaire comme objet historique*, in «Paedagogica Historica», supplementary series, 1: Nóvoa A., Depaepe M., Johanningmeier E.W. (eds.), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, pp. 353-382.

- Julia D. (1996), *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle istituzioni scolastiche*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, pp. 119-147.
- Linee guida per l'educazione interculturale* (2008, aggiornamento 2012), Rete della settimana dell'educazione interculturale, con il coordinamento del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, disponibile on-line all'URP <https://rm.coe.int/168070eb8f>.
- Meda J. (2016), *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli.
- Milani L. (2010), *Le trame dell'educazione alla corporeità*, in Ead. (a cura di), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco*, Milano, Mondadori, pp. 21-39.
- Montessori M. (2000), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti (1^a ed. 1948).
- Morandi M. (2016), *Snodi identitari di una materia scolastica*, in Id. (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 56-71.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, trad. it. Milano, Cortina (ed. orig. 1999).
- Pevero F. (2005), *Raccontare il corpo. Lo sport nelle opere di Edmondo De Amicis*, in Bárberi Squarotti G. (a cura di), *Campioni di parole: letteratura e sport*, Soveria Mannelli, Rubbettino, pp. 75-110.
- Polanyi M. (1990), *La conoscenza personale. Verso una filosofia post-critica*, trad. it. Milano, Rusconi (ed. orig. 1962).
- Polenghi S. (2014), *School Subjects Didactics in the History of Education. Sources and Methodology. Italian Studies*, in «History of Education & Children's Literature», 9, 1, pp. 635-648.
- Ragazzini D. (2001), *Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica nella scuola elementare*, in Semeraro A. (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Milano, La Nuova Italia-RCS Libri, pp. 29-40.
- Rutschky K. (2015), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, trad. it. Milano-Udine, Mimesis (ed. orig. 1977).
- Santoni Rugiu A. (1980), *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli.
- Schreber D.G.M. (1981), *L'educazione totale*, trad. it. Roma, Istituto della Enciclopedia italiana.
- Togni F. (2009), *Competenza personale e competizione sportiva*, Brescia, La Scuola.
- Tolomini D., Rossi S. (2015), *L'attività neuro-funzionale per la ginnastica artistica*, in Bonali M., Stefanini L., Antonietti A. (a cura di), *La bussola della mente funzionale. Dal corpo intelligente al sé operativo*, Milano, LED – Edizioni universitarie di Lettere Economia Diritto (disponibile anche on-line all'URP <http://www.ledonline.it/ledonline/746-bussola-mente-funzionale/746-bussola-mente-funzionale-integrale.pdf>), pp. 127-133.

- Vigarelo G. (2004), *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Armand Colin (1^a ed. 1978).
- Viñao A. (2010), *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, in «Histoire de l'éducation», 125, pp. 73-98 (disponibile anche on-line all'URP <http://histoire-education.revues.org/2111>).
- Viotto P. (1983), *Storia antologica dell'educazione fisica in Italia. Testi Leggi Istituzioni*, Milano, Vita e pensiero.
- Vulliamy G. (1976), *What Counts as School Music*, in Whitty G., Young M. (eds.), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield, Nafferton, pp. 19-34.
- Zedda M. (2006), *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, Pisa, Ets.

Perché coltivare il riso?

Il motto di spirito e le sue relazioni con il linguaggio, il corpo, l'identità

di *Beatrice Zuffi**

Il presente saggio propone uno sguardo, in ottica diacronica, sul reciproco intrecciarsi di corpo, parola e identità; vorrei dedicare attenzione al tema degli effetti formativi e trasformativi del motto di spirito, in particolare rispetto agli studenti della scuola secondaria.

Le mie riflessioni s'inseriscono nella cornice dell'aperto dibattito epistemologico sulla svolta corporea, che attraversa tutte le scienze umane. *Embodied mind*, mente incarnata:¹ un concetto che, se da un lato racchiude uno dei tentativi più recenti di superare la dicotomia mente-corpo, dall'altro mostra come, nel tempo, il dualismo si sia radicato nella cultura occidentale e come opponga resistenza alla possibilità semantico-simbolica di essere riunito in un unico termine. D'altra parte, è bene ricordare che, nel corso della storia dell'Occidente, il tema dell'identità individuale è già stato, almeno in parte, rivoluzionato da Freud, padre della psicoanalisi, nata negli ultimissimi anni dell'Ottocento per differenziarsi dalla psicopatologia organicista, attenta soltanto al *Körper* e alle cause biologiche. Freud esce dall'*impasse* dualistico ponendo il desiderio, nella sua matrice libidico pulsionale, al cuore dell'esperienza umana fin dall'infanzia. All'interno delle pulsioni è impossibile dipanare il groviglio di fenomeni psichici e somatici: senza bisogno di ricucire insieme il corpo e la mente, Freud mostra come non sia ammissibile isolarli quando si guarda all'uomo. Inoltre, nei primissimi anni del Novecento, il padre della psicoanalisi ha evidenziato il legame indissolubile tra corpo e parola, facendo emergere con forza il potere "concreto" del linguaggio. La parola, resa corporea dalla voce,² fondendo e confondendo le sostanze, è il filo che collega, mette in comunicazione le due parti della frattura.

* Tengo a ringraziare Marco Francesconi, Roberto Mola e Pierluigi Politi per aver letto con attenzione questo saggio.

1. Al riguardo cfr. Cooter 2010 e Varela-Thompson-Rosch 2016.

2. Sul tema della voce, Lacan 2007, Gamelli 2011 e 2012.

1. L'alfabeto dei sentimenti

Attraverso l'analisi delle dinamiche di funzionamento del motto di spirito, Freud mostra come la parola sia in grado di "scatenare", anche se solo per un istante, l'inconscio. Il motto di spirito ha, inoltre, una natura sociale: questa duplice appartenenza gli permette di essere un ponte, a doppio senso, tra il mondo interno e il mondo esterno. Per questo motivo, si rivela una tecnica espressiva importante da vari punti di vista, che si presta all'impiego anche in una prospettiva pedagogica. In particolare penso che, nella scuola secondaria, il motto di spirito, inserito nel dialogo con gli insegnanti e i coetanei, possa facilitare l'adolescente nello scegliere la direzione da seguire nell'insidioso crocevia della pubertà. Durante questo periodo, tipicamente, i ragazzi sono alla ricerca di una conferma sulla propria strada e, per diventare adulti, devono scontrarsi con il fatto che non c'è una garanzia nella vita del desiderio: ciascuno è chiamato a osare nella direzione in cui crede. Potremmo dire che l'adolescenza finisce, allora, "logicamente" quando il soggetto capisce che è chiamato a rischiare in proprio. Sappiamo che il ruolo-non ruolo dell'insegnante è fondamentale in questo processo: consapevole del rapporto di potere, che lo lega agli studenti, l'insegnante o, meglio, la pluralità del corpo insegnante, dovrebbe abbandonare la sua posizione di potere, pur non rinunciando alla sua autorevolezza (cfr. Gordon 1991, Lumbelli 1981), per dialogare con gli studenti non dall'alto della cattedra, non dall'intimità della casa privata, ma dal contesto politico dell'aula scolastica, che diventa così anche un luogo di confronto con il mondo esterno, con il mondo adulto. Perché il confronto si realizzi occorre che vi siano degli interlocutori in carne e ossa, delle persone non nascoste dall'anonimità vuota dei ruoli (di insegnanti o di studenti), degli sguardi che trasmettano desiderio.

L'insegnante delle scuole secondarie assiste al delicato passaggio dal mondo dell'infanzia al mondo adulto: gli adolescenti si sentono in crisi, divisi, hanno l'esigenza di rinominare il proprio mondo con un linguaggio che rappresenti la loro nuova posizione, un linguaggio che non sia più quello che hanno ereditato.³ Soltanto attraverso l'acquisizione di un nuovo linguaggio

3. Nel suo "scritto polemico" *Genealogia della morale*, Friedrich Nietzsche mostra con forza come appropriarsi del linguaggio, della possibilità di denominare, significhi dominare la propria realtà, esercitare un potere su di essa: «Il diritto signorile di imporre nomi si estende così lontano che ci si potrebbe permettere di concepire l'origine stessa del linguaggio come un'estrinsecazione di potenza da parte di coloro che esercitano il dominio: costoro dicono "questo è questo e questo", costoro impongono con una parola il suggello definitivo a ogni cosa e a ogni evento e in tal modo, per così dire, se ne appropriano» (Nietzsche 2013, p. 15). Per questo motivo, per gli adolescenti (ma per chiunque) è fondamentale, al fine di ri-

potranno avviare il processo di ristrutturazione della propria identità per diventare adulti. Non sono la sola a credere che, per affiancare gli studenti in questo cambiamento drammatico, l'insegnante deve incoraggiare, avviare la loro "educazione sentimentale" attraverso un ridere di sé, che possa deistituzionalizzarla.⁴ In questo modo, l'insegnante si rivela come desiderante, quindi, mancante: solo un riconoscimento di questo tipo permette agli adolescenti di scoprire e vivere la possibilità del desiderio, che richiede una testimonianza del fatto che si possa andare oltre la castrazione e la repressione delle pulsioni.⁵ L'educazione, o alfabetizzazione, sentimentale non può avvenire, dunque, solo all'interno della famiglia, ma deve dipendere da un confronto che esce dalle mura della propria casa, che si nutra dell'incontro con l'altro.⁶ Essa si fonda su un sentimento, che troppo spesso viene indebitamente trascurato: la riconoscenza. Provare e manifestare riconoscenza è essenziale per affondare le radici della propria identità in un terreno fertile, poiché riconoscere significa ricordare, riportare alla memoria del cuore la consapevolezza del fatto che siamo diventati chi siamo anche, e soprattutto, grazie alla presenza, alle parole e ai gesti di alcune persone. L'identità, insomma, non può che essere vissuta e pensata in relazione con l'altro. Non sono soltanto gli incontri a dare forma, a formare il nostro io, ma per la nostra crescita è fondamentale custodirne la memoria, la quale ci permette di incarnarli e attualizzarli attraverso il nostro corpo vivo, il nostro *Leib*. Conoscere e ri-conoscere le radici (anche) extrafamiliari della propria identità è uno snodo cruciale per incarnare e capire chi si è e si desidera essere. È bene sottolineare che, in questa

strutturare la propria identità, articolare un nuovo discorso e reperire nuove parole per nominare (e quindi rendere reali) le proprie trasformazioni. In questo processo, comprendere e imparare l'uso delle figure retoriche si rivela un utile strumento per accedere ad altri livelli di significato e, così, a nuovi orizzonti ancora inesplorati.

4. A proposito dell'ironia e della sua funzione di smascherare, svelare e destrutturare i rapporti di potere che si basano sul riconoscimento "passivo" di un'*auctoritas*, scrive Carlo Pancera: «Essa è in effetti [...] una particolare forma espressiva che nella comunicazione stimola, provoca, la relativizzazione di supposte false sicurezze, e chiede di rimettere in causa posizioni intransigenti» (Pancera 2008, p. 62).

5. «Il desiderio porta sempre con sé una povertà – una lontananza – che è un tesoro. Alcuni hanno ironizzato su questa versione del desiderio, vedendovi l'apologia di una teologia negativa. Ma gli psicoanalisti sanno che non c'è desiderio capace di generatività che non includa la castrazione; *non si può avere tutto, godere di tutto, sapere tutto, essere tutto*» (Recalcati 2012, p. 18).

6. «L'esperienza del desiderio è sempre esperienza di una alterità e, dunque, porta con sé sempre una quota di perdita dell'identità [...] Questo significa che il desiderio non è ciò che rafforza l'identità irrigidendo i suoi confini, non è il cemento dell'identità, ma è piuttosto ciò che la scompagina, la destabilizza, è un fattore di perturbazione dell'identità. Nell'esperienza del desiderio Io non sono mai padrone. Dove c'è desiderio c'è sempre indebolimento della credenza nei confronti di quell'Io che "io" credo di essere» (ivi, pp. 28-29).

sede, nell'accezione del termine "ri-conoscenza" sono compresi anche gli aspetti negativi e dolorosi dell'esperienza, normalmente esclusi dal suo significato. Si tratta di processi complessi non ancora pienamente indagati, circa i quali si cercherà di riflettere, a partire dai contributi freudiani.

2. Il discorso di Freud sul linguaggio nelle pubblicazioni tra il 1900 e il 1905

I primi cinque anni del Novecento sono un quinquennio particolarmente intenso della storia della psicoanalisi: è in questo breve lasso di tempo che si concentrano alcune pubblicazioni di Sigmund Freud destinate a far luce sull'uomo in modo rivoluzionario: *L'interpretazione dei sogni*, del 1900, *Psicopatologia della vita quotidiana*, del 1901, *Tre saggi sulla sessualità, Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio* (a cui si dedicherà particolare attenzione) e *Frammenti di un'analisi d'isteria. Il caso di Dora*, del 1905.⁷

Ogni volume riguarda una specifica modalità di espressione, di comunicazione: il linguaggio onirico, quello quotidiano, quello erotico, quello arguto o sintomatico, con la consapevolezza, però, che nessuno di questi si manifesta isolatamente. Con un raffinato e acuto spirito di osservazione, il padre della psicoanalisi, attraverso l'analisi dei disturbi psichici, dei processi e dei discorsi a essi associati, giunge a conclusioni che rivelano come la parola sia imprescindibilmente radicata nel corpo. La sofferenza psichica è spesso anche fisica ed è riconducibile a un conflitto interiore, a una dissonanza, che coinvolge il corpo e la parola.

L'assegnazione di un peso così importante alla parola (detta e non detta, dicibile e non dicibile) conferisce nuovo vigore alla terapia psicoanalitica, che diventa *talking cure*: si cura con il discorso e si cura il discorso. Non è un caso che Lacan sintetizzi questo insegnamento del suo maestro nel neologismo «parlesseri»,⁸ utilizzato per indicare gli uomini nella loro essenza.

Il filo rosso che lega profondamente gli scritti sopracitati è il potere attribuito al linguaggio di liberare o reprimere le pulsioni, che, come dettagliatamente spiegato nei *Tre saggi sulla sessualità*, sono la spinta, l'eccita-

7. Rispetto a *Frammenti di un'analisi d'isteria. Il caso di Dora*, ci si riferisce all'ultima versione proposta dall'autore dopo la prima stesura del 1901.

8. Scrive Nadia Fusini nella prefazione a *Il Motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*: «È termine questo, che affiora più volte nell'ultimo Lacan; si vedano il seminario XXII (18 febbraio 1975) e il seminario XXIV (15 febbraio 1977)» (Fusini 2010, p. II, nota 1).

zione di tipo somatico, che muove e promuove i processi psichici nell'individuo, sempre alla ricerca di un godimento.

Le pulsioni, secondo Freud, hanno uno statuto molto particolare: sono infatti situate esattamente a cavallo tra il fisico e lo psichico; inoltre, non sono ancora raffigurazioni, nel senso che, poiché trascendono il soddisfacimento concreto, hanno bisogno di essere trasformate dalla mente in rappresentazioni o pratiche più o meno esplicitamente simboliche. Per esempio, la pulsione orale spinge il bambino a succhiarsi il dito anche se non esce il latte. «È certo che lo scopo di questo procedimento non è quello di nutrirsi» (Freud 1984, p. 55).

Tramite il processo di sublimazione, la meta sessuale o aggressiva della pulsione viene spesso spostata verso una meta non sessuale o non aggressiva, soprattutto più facilmente raggiungibile e in grado di fornire il godimento a cui si anela.

Questa [la sublimazione] fa in modo che le eccitazioni eccessivamente forti derivanti da particolari fonti di sessualità trovino uno sbocco e un impiego in altri campi, sicché da una disposizione in se stessa pericolosa risulta un considerevole aumento dell'efficienza psichica. [...] Ciò che abbiamo definito "carattere" di una persona è costruito in considerevole misura col materiale delle eccitazioni sessuali ed è composto di istinti già fissati sin dall'infanzia, di costruzioni ottenute per mezzo della sublimazione e di altre costruzioni impiegate per controllare efficacemente gli impulsi alla perversione riconosciuti inutilizzabili (ivi, pp. 103-104).

Lo psicoanalista Philippe Gutton afferma che «la sublimazione sarebbe quindi il processo principale della metamorfosi adolescente» (Gutton 2014, p. 36), poiché «il livello primo originario della sublimazione pubertaria è il primo atto della soggettivazione» (ivi, p. 34). La pulsione e le energie che questo processo scatena si situano, quindi, alla base di qualsiasi comportamento e attività umani. Oltretutto, la soddisfazione ottenuta per via non sessuale è scevra dei sensi di colpa tipicamente legati a questa sfera.

Si giunge invece a un diverso risultato se nel corso dello sviluppo alcune componenti della disposizione eccessivamente forti sono sottomesse al processo di rimozione (il che, non sarà inutile ribadirlo, non equivale alla loro abolizione). Se ciò avviene, l'eccitazione in questione continua a essere generata come prima; ma esse (le componenti) non riescono a raggiungere la meta a causa dell'ostruzione psichica e vengono deviate negli altri numerosi canali fino a manifestarsi come sintomi (Freud 1984, p. 103).

Quando il meccanismo di sublimazione s'inceppa, a causa del processo di rimozione, compaiono i sintomi, tentativi estremi e fallimentari di soddi-

sfazione sessuale sostitutiva, spie eloquenti, per chi le sa leggere, di una sofferenza psichica.

I vari sintomi somatici sono definiti “di conversione”, poiché convertono il dolore psichico in dolore somatico e loro presenza è spesso connessa al linguaggio o rivelata da esso.

Emblematico è il caso della paziente diciottenne di Freud, Dora, i cui sintomi emergono, oltre che dal racconto biografico confuso della ragazza, dall’analisi di un suo tic e dall’interpretazione dei suoi sogni.

È peraltro facile spiegare meccanicisticamente questa tendenza alla conservazione del sintomo; la produzione di un simile sintomo è così difficile, la traduzione dell’eccitamento puramente psichico in termini fisici (da me denominata “conversione”) dipende da tante condizioni favorevoli, la compiacenza somatica, necessaria alla conversione, è così difficile da avere, che la spinta a scaricare l’eccitamento proveniente dall’inconscio induce a contentarsi, per quanto è possibile, di una via di scarico già praticabile (Freud 2006, p. 55).

Il sintomo è un messaggio non decifrato dal soggetto, un enigma, un nodo che per essere sciolto necessita di essere tradotto con parole in grado di dar voce alla pulsione repressa o al trauma rimosso, rendendo inutili i “travestimenti messi in atto” e indicando delle vie possibili per poter dare vita alla tensione pulsionale.

Il corpo, con particolare evidenza durante l’adolescenza, è la cartina al tornasole dei disagi psichici (cfr. ad esempio Miller 2005), sia di quelli fisici, che molto spesso è difficile (e insensato) tentare di distinguere.

Per introdurre la trattazione del caso di Dora, Freud riconosce come *L’interpretazione dei sogni* abbia segnato una svolta nella conoscenza del funzionamento dei meccanismi inconsci.

Appresi allora come si dovesse tradurre il linguaggio del sogno nel modo d’espressione immediatamente intelligibile del linguaggio del nostro pensiero. Devo rilevare che questa conoscenza è indispensabile agli psicoanalisti, poiché il sogno costituisce una delle vie per cui può giungere alla coscienza quel materiale psichico che, in forza della ripulsione suscitata dal suo contenuto, è stato isolato dalla coscienza, rimosso ed è quindi diventato patogeno. Il sogno è, in breve, una delle vie indirette per aggirare la rimozione, uno dei mezzi principali del cosiddetto “modo figurativo indiretto” nel campo psichico (Freud 2006, pp. 18-19).

È bene ricordare che il lavoro onirico e le sue leggi riguardano tutti gli individui e non solo quelli considerati patologici.

Anche i volumi *Psicopatologia della vita quotidiana* e *Il motto di spirito e la sua relazione con l’inconscio* sono dedicati ad altre «vie indirette», for-

temente connesse con il linguaggio, attraverso le quali si può risalire ai motivi inconsci, sconosciuti anche agli individui a cui sfugge un *lapsus* o una battuta.

3. Lo spirito del motto come “corporalità”

Non dovrebbe stupire il fatto che Ernest Jones (1953, 1955 e 1957), il principale biografo di Freud, abbia scritto che questi teneva i due manoscritti dei *Tre saggi sulla sessualità* e de *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio* su due tavoli vicini e che lavorava all'uno e all'altro alternativamente.

È noto lo scandalo che suscitò la pubblicazione dei *Tre saggi sulla sessualità*, perché si trattava di un tema di cui non era possibile parlare così apertamente, ma, fino agli inizi del Novecento, anche il tema del motto di spirito, sebbene meno rientrante nel campo dell'osceno, non era quasi mai stato considerato degno di particolare attenzione. Infatti Freud, all'inizio della sua opera, si sente in dovere di esplicitare il valore e il senso di una dettagliata trattazione di questa particolare forma di comunicazione.

Merita il tema del motto di spirito questi sforzi? Io credo che non ci sia da dubitarne. Anche prescindendo dai motivi personali che mi spingono a procurarmi comprensione nei problemi del motto di spirito, e che verranno fuori nel corso di questi studi, posso richiamarmi al fatto dell'intima connessione di tutti i fenomeni psichici, che assicura alle conoscenze psicologiche acquisite anche in un campo remoto un valore non misurabile in anticipo anche per gli altri campi (Freud 2010, p. 18).

All'interno di questo volume, vengono sottolineate alcune analogie tra il lavoro onirico e il lavoro arguto; in particolare l'autore mostra come, in entrambi i casi, il soggetto si presenti «come chi dice qualcosa che oltrepassa il suo volere» (Fusini 2010, p. III). Di qui l'analisi sul rapporto tra l'inconscio e i suoi travestimenti o modi mascherati di esprimersi e camuffarsi.

È interessante ricordare che il motto di spirito è già presente nei sogni analizzati da Freud nell'opera del 1900. Questi, infatti, sono quasi sempre spiritosi, «troppo spiritosi»:

L'insegnamento fondamentale è nella direzione di un riconoscimento della potenza della lingua. Del suo eccesso. Si potrebbe anche dire: [...] l'eccesso è il tema freudiano per eccellenza. L'avvenire della psicoanalisi è già in atto nelle due proposizioni che sostengono l'analisi del modo in cui il linguaggio “gioca”; ovvero che il desiderio è di gran lunga in eccesso rispetto alla soddisfazione e il senso è di gran lunga in eccesso rispetto alla comunicazione, come si dimostra per l'appunto in questo libro (ivi, p. VI).

Questo eccesso di senso o di non senso, che possiamo esprimere attraverso un *Witz*, un motto di spirito, o un gioco di parole, genera sorpresa e rivela qualcosa della parte inconscia di chi lo propone. Potremmo dire che scopre, anche se per un istante, alcune zone oscure dell'identità di chi parla: questi sono i luoghi abitati dalle pulsioni. Saper giocare con il linguaggio si rivela una risorsa illimitata: «Le parole sono un materiale plastico con il quale si può fare tutto» (Freud 2010, pp. 40-41).

Ai fini della nostra trattazione, tralascieremo gli aspetti tecnici, descrittivi e classificatori riguardanti il motto di spirito, scrupolosamente descritti da Freud, e ci focalizzeremo sul «carattere principale del lavoro arguto: liberare piacere sbarazzando da inibizioni» (ivi, p. 164), in maniera tanto veloce ed efficace quanto provvisoria.

Il piacere ricavato dal motto di spirito è, per Freud, frutto dell'abbattimento di un ostacolo esterno o interno. «I casi dell'ostacolo esterno e dell'ostacolo interno si distinguono tra loro solo per il fatto che qui viene rimossa un'inibizione già esistente e lì si evita il sorgere di una nuova. Allora non ci lanceremo troppo nella speculazione affermando che, per produrre come per conservare un'inibizione psichica, si richiede un «dispendio psichico» (ivi, p. 145). Dunque, il risparmio energetico, che sarà maggiore nel caso dell'ostacolo interno già presente, sfocerà in una scarica di piacere.

Il meccanismo del piacere è attivato anche dalla ricerca del piacere dell'assurdo, “del senso nel non senso”: «Il pensiero cerca il travestimento dell'arguzia perché si raccomanda in tal modo alla nostra attenzione, ci può apparire più significativo e pregevole, ma soprattutto perché questo abito corrompe e confonde il nostro senso critico» (ivi, p. 161). Il senso di soddisfacimento, che si ricava dalla manipolazione giocosa delle parole, segue le leggi del principio del piacere, e non quelle del principio di realtà; perciò in questo caso non possiamo parlare di sublimazione, perché non si tratta di una sostituzione della meta del desiderio, bensì di una soddisfazione immediata, che sorprende per la sua fulmineità (cfr. Capelli 2010, p. XLVIII).⁹ In breve, il principio del piacere è un principio economico, che mira alla gratificazione immediata, mentre il principio di realtà, che da un punto di vista temporale compare più tardi, è un principio regolatore con lo scopo di rinviare la gratificazione e di orientare le pulsioni verso mete più “convenienti” e facili da raggiungere.

9. «La parola *Witz* non ha, in italiano, un corrispettivo altrettanto incisivo e conciso. *Witz* evoca *Blitz*: lampo!», prosegue Nelly Capelli nella sua nota introduttiva al testo, «Freud usa *Witz* sia per definire la battuta di spirito, sia la facoltà che la origina» (Capelli 2010, p. XLVIII). Su questi temi la letteratura è assai vasta. Di recente, nell'ambito di una più ampia riflessione sul riso, cfr. Giachery 2018.

Date le sue caratteristiche di immediatezza e irrazionalità, il riso, forse ancor più delle parole, si rivela in tutta la sua “corporalità”. Come scrive Fausto Petrella: «L’espressione “morire dal ridere” è assai significativa. Diciamo anche sbellicarsi, sganasciarsi, scompisciarsi dalle risa, ridere a crepapelle e simili: tutti usi linguistici che rilevano con forza la *corporalità* del riso, il suo carattere d’impulso irrefrenabile soverchiante e non contenibile» (Petrella 2010, p. XXVI).

4. Lo spirito del motto come socialità

Oltre a procurarci piacere e a riportarci all’età infantile, in cui agivamo solo secondo il principio di piacere, il motto di spirito s’inserisce e ci inserisce in una cornice di socialità: per essere efficace deve essere attuale e pronunciato al momento opportuno, nel contesto più congruo.

Le sue relazioni non sono quindi solo interne, con l’inconscio: il motto si rivolge a un altro. Afferma Petrella: «Assai più del sogno, il motto è un prodotto sociale e vive entro una dimensione relazionale che ne rappresenta una sorta di *a priori* costitutivo» (ivi, p. XXXI).

Il motto di spirito ha un carattere squisitamente pluripersonale: infatti non è possibile fare una battuta in assenza di un interlocutore. «Sembra che nello scherzo sia trasferita all’altra persona la decisione se il lavoro arguto abbia adempiuto il suo compito, quasi che l’Io non fosse sicuro del proprio giudizio a riguardo» (Freud 2010 p. 175). Inoltre, sostiene ancora Freud: «ogni motto di spirito richiede quindi il suo pubblico, e il fatto di ridere delle stesse battute è una prova di grande accordo psichico» (ivi, p. 184).

La dimensione interpersonale del lavoro arguto rafforza ancor più il suo legame con l’identità della persona spiritosa, che fa uso di questa tecnica con un fine comunicativo specifico, inconsapevole di comunicare sempre anche qualcos’altro di sé, dei propri desideri e istinti.

La natura “fulminea” del motto di spirito, il suo arrivare sempre all’improvviso, fa sì che esso generi sempre sorpresa e spiazzati l’interlocutore, nonché sovente anche lo stesso locutore.

Esso si genera nel gioco tra preconsciouso e inconscio di chi lo produce, con un automatismo che può essere talvolta socialmente imbarazzante e trascurare le convenienze o le alleanze con una parte, se non con tutto l’uditorio, che pure è implicato nella sua produzione. Il *Witz* produce affratellamento tra gli uomini, ratificando un “patto di complicità tra emittente e destinatario”, che riguarda il non detto, il non

dicibile in quanto appartenente all'inconscio linguistico; ma al tempo stesso presuppone in grande misura l'intesa che rinforza (Petrella 2010, p. XXXI).

Questa sua caratteristica peculiare lo rende un momento "eccezionale" dell'interazione.

Per comprendere pienamente il valore sociale del motto di spirito, proviamo a guardare a esso anche attraverso una prospettiva psicosociologica. Ne *Il rituale dell'interazione*, Erving Goffman propone una «sociologia delle occasioni», un'analisi degli elementi rituali delle interazioni sociali. Il concetto fondamentale è che l'interazione sociale sia costituita da continui «giochi di faccia» e afferma: «Il termine *faccia* può essere definito come il valore sociale positivo che una persona rivendica per se stessa mediante la linea che gli altri riterranno che egli abbia assunto durante un contatto particolare» (Goffman 1988, p. 7). Ogni persona prova un «attaccamento sentimentale» per la propria faccia, che si impegnerà a salvaguardare in ogni situazione. Inoltre, «poiché ogni interlocutore è interessato, sia pure per vari motivi, a salvare la propria faccia e quella degli altri, sarà naturale che si realizzi una forma di tacita cooperazione» (ivi p. 32). Tuttavia, l'essere sfuggivo del motto di spirito sembra interrompere bruscamente il rituale dell'interazione, infrangendo, anche se temporaneamente, le sue regole. In realtà, il motto di spirito s'inserisce senza intoppi nelle dinamiche comunicative grazie a un'altra sua caratteristica: quella di essere un tipo di comunicazione non ufficiale.

Spiega Goffman: «In questo tipo di comunicazione non ufficiale la regola è che il mittente non agisca come se avesse inviato ufficialmente il messaggio a cui ha fatto allusione, mentre il destinatario ha il diritto e l'obbligo di agire come se non avesse ufficialmente ricevuto il messaggio contenuto nell'allusione» (ivi, pp. 33-34). La tacita intesa tra gli attori della comunicazione, riguardo alla "non serietà" delle parole espresse in determinati casi, ancora una volta salva la faccia, che forse sarebbe meglio chiamare "facciata", degli interlocutori.

Nonostante la battuta improvvisa all'interno di una conversazione abbia il potere di spiazzare i partecipanti (spesso gradevolmente colpiti, beneficiari del piacere sprigionato), questi, alleggerendo immediatamente le parole del loro peso, non esitano a uscire indenni dall'*impasse* delle nudità che il *Witz*, noncurante delle "facce", ama scoprire. Tuttavia, «le qualità positive attribuite alla propria faccia rendono l'uomo carceriere di se stesso; questo fatto costituisce una delle costrizioni sociali più rilevanti, anche se può accadere che ogni uomo ami la propria cella» (ivi, p. 12).

Si può provare a far dialogare quest'immagine proposta da Goffman con il paragrafo numero 115 di Wittgenstein: «Un'*immagine* ci teneva prigio-

nieri. E non potevamo venirne fuori, perché giaceva nel nostro linguaggio, e questo sembrava ripetercela inesorabilmente» (Wittgenstein 2014, p. 59).

Scherzare, far finta di perdere (o far perdere) la faccia o di non averla, ci porta per un attimo fuori dalle sbarre della nostra cella: d'altra parte l'inconscio, per definizione, non ha una faccia, ma muove il nostro corpo. Il motto di spirito ha il vantaggio di farci sperimentare il piacere della "libertà" senza il rischio di non poter più rientrare nella nostra cella, nella normalità dei nostri rituali. Ma questa libertà ha i secondi contati.

Wittgenstein descrive la prigionia dell'uomo da un altro punto di vista: qui il carceriere non è l'immagine di noi stessi che vogliamo conservare e proteggere, ma il linguaggio stesso o, meglio, una rappresentazione del linguaggio.

Possiamo affermare che Goffman affronta un caso specifico del discorso più ampio di Wittgenstein. Se, nel primo caso, evadere significa non sentirsi vincolati alla propria "faccia", nel secondo caso significa essere in grado di volgere lo sguardo verso più orizzonti possibili, consapevoli delle potenzialità infinite insite nel linguaggio. Secondo Wittgenstein, questo è il potere del linguaggio, che, come abbiamo mostrato, è corpo vivo, in trasformazione, indeterminato: svincolarci dalle idee e dai pensieri mono-logici per aprire il nostro orizzonte agli infiniti modi possibili di significare delle parole e del discorso. Il significato di una parola non è coesistente con il segno linguistico, non è una cosa, un "che": è un "come", come applichiamo una parola in un contesto vitale.

Il linguaggio porta alla luce degli elementi culturali, è una forma di vita: ogni diverso uso che se ne fa cambia forma al suo significato, questa trasformazione è ciò che le conferisce vitalità.

5. Lo spirito del motto come trasformazione esistenziale

Le proprietà trasformatrici del linguaggio investono il corpo, la sua soggettività e la sua intersoggettività. È la tesi principale di Watzlawick, già esplicitata nel titolo del volume *Il linguaggio del cambiamento. Elementi di comunicazione terapeutica*: «Scopo di questo libro è illustrare la grammatica del cambiamento e le varie tecniche attraverso cui renderlo possibile: paradossi, spostamenti di sintomi, giochi verbali, prescrizioni. Tutto ciò che appare immodificabile può, secondo Watzlawick, essere cambiato se si conoscono le opportune strategie» (Watzlawick 2014, quarta di copertina). L'autore si riferisce soprattutto al contesto clinico, ma le sue riflessioni sul linguaggio terapeutico si estendono ben oltre quest'ultimo e hanno implicazioni esistenziali.

Ciò che è modificabile è la nostra «immagine del mondo»;¹⁰ in particolare, pensando ai pazienti, Watzlawick illustra come sia possibile modificare «l'immagine del mondo che produce dolore» (*ibidem*). Il segreto, se così lo vogliamo chiamare, sta nel riuscire a giocare, a cambiare, a trasformare il proprio punto di vista “sfruttando” la plasticità del linguaggio.

Il motto di spirito, con le sue «sottili sfumature e spostamenti di significato» (ivi, p. 59), è anche, in questa sede, considerato

un'importante forma linguistica, la cui efficacia terapeutica supera spesso di gran lunga quella di certe serissime interpretazioni psichiatriche.

Parla in favore del potere e della genialità del motto di spirito il fatto che dittatori e regimi totalitari – e recentemente, nelle democrazie, anche i politici di animo troppo sensibile – lo temano come il diavolo l'acqua santa. [...] Proprio per il fatto di librarsi sovrano, facendosene beffa, al di sopra e al di là del senso e della logica di una determinata concezione del mondo, il motto di spirito scuote l'ordine di quel mondo e può dunque diventare strumento di trasformazione.

Ed è perciò sorprendente il fatto che Freud, che è l'autore di uno degli studi forse più classici su questo tema, *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, lo veda come “via a senso unico”, che porta cioè dall'inconscio al conscio; e che però non ne tragga la conseguenza più direttamente a portata di mano, vale a dire quella di impiegare, *inversamente*, il linguaggio del motto di spirito ai fini della comunicazione con l'inconscio (ivi, pp. 59-60).

Se adottiamo il punto di vista di Watzlawick, ci si spalancano porte che affacciano sulle ulteriori possibilità che il motto di spirito ci offre. Un adolescente, per esempio, potrebbe beneficiare del motto di spirito per ridimensionare, ridicolizzare l'«immagine del mondo» che (inconsciamente) produce paura, la quale, come è noto, è una delle emozioni più forti nel delicato periodo della crescita, delle trasformazioni.

Ma se queste trasformazioni fisiche e psichiche riescono a essere accompagnate dalle opportune trasformazioni linguistiche, certamente saranno più armoniche e meno preoccupanti.

Durante l'adolescenza, «corpo e attività immaginativa rimangono adese del pubertario; le parole sono messa in atto ed è vero anche il contrario. Quindi possiamo affermare che gli attacchi al corpo si accompagnano sem-

10. «Immagini del mondo» è il titolo del quinto capitolo de *Il linguaggio del cambiamento* (Watzlawick 2014, pp. 45-52), in cui si scrive, a proposito della pratica terapeutica: «chi viene a cercare aiuto da noi soffre in una qualche maniera del suo rapporto con il mondo. Con questo vogliamo intendere [...] che egli soffre per la sua *immagine* del mondo, per la contraddizione irrisolta fra il modo in cui le cose *sono* e come, secondo la sua immagine del mondo, *dovrebbero essere*» (ivi, p. 45).

pre ad aggressioni alla psiche» (Gutton 2014, p. 32). Viceversa, gli attacchi al corpo non avranno più senso d'essere, quindi scompariranno, quando il ragazzo o la ragazza avranno (saranno, incerneranno) le parole “giuste” per esprimersi (nota: esprimere se stessi senza il bisogno di “mettere in atto”, perché non trovano le parole) compresi, perché no, alcuni motti di spirito.

La scoperta delle parole avviene inevitabilmente nell'incontro, nel confronto, anche conflittuale: come sottolinea Gutton, «“Il soggetto è all'inizio un intersoggetto”. Questo adagio di René Kaës mi incita ad affermare che il lavoro di creazione soggettuale è all'inizio intersoggettuale: la sublimazione pubertaria sarebbe una co-sublimazione» (ivi, p. 38). È noto come l'adolescenza sia un'età avvolta da un pervasivo senso di incompiutezza, che ha i caratteri dell'ossimoro, perché il non essere compresi e il non comprendersi sono vissuti come condizione di senso fondante l'identità; al tempo stesso l'incompiutezza può essere per l'adolescente la spinta a sottrarsi a quella contraddizione paralizzante, sforzandosi di cercare, costruire e affermare un'identità non precostituita e rischiando la navigazione nel burrascoso mare di cambiamenti in cui è immerso (su questi temi cfr. Musil 1992). In mezzo a questa tempesta, i “maestri” sono, o dovrebbero essere, una figura di riferimento fondamentale,¹¹ non soltanto brillanti stelle nel cielo della vita, ma anche e soprattutto persone, corpi terreni trasudanti vitalità per i giovani che si allontanano dal mondo familiare dell'infanzia, alla ricerca di altre parole e di altre persone. Il legame con il maestro,¹² l'eros sprigionato dalla relazione,¹³ vissuto attraverso la conoscenza, dovrebbe diventare motore e gioiosa liberazione del desiderio.

Il senso che i ragazzi cercano così voracemente, spesso goffamente, ciecamente o violentemente, durante l'adolescenza si svela soltanto attraverso la scoperta di se stessi: un processo che, seppur estremamente intimo, non può essere solitario, ma necessita di relazioni intense per avviarsi e comin-

11. Si confrontino i concetti di “facilitatore dell'apprendimento” e di “apprendimento significativo” in Rogers 1973 e Bruzzone 2015.

12. Il tema del legame maestro-allievo è già ampiamente trattato in Erasmo da Rotterdam 1529.

13. «L'erotismo è uno degli aspetti della vita interiore dell'uomo. Non deve ingannarci il fatto che esso cerchi senza posa un oggetto del desiderio posto *al di fuori*. Ma questo oggetto corrisponde all'interiorità del desiderio. [...] *L'erotismo è, nella coscienza dell'uomo, ciò che mette il suo essere in questione*» (Bataille 1997, p. 29). L'incontro è il luogo fisico e metaforico in cui si inizia a scoprirsi (sorprendendo anche se stessi) e a mettere in crisi le proprie certezze. Perciò l'incontro con gli insegnanti si rivela un momento tipico per lo studente e per la sua formazione identitaria, che deve necessariamente passare attraverso la sperimentazione, la presa di coscienza dell'irruzione e del peso dell'erotismo (del suo legame con il piacere e con la morte) nella propria esistenza. Per questo il corpo (con il suo linguaggio) non dovrebbe mai essere trascurato, ma anzi dovrebbe essere parte integrante della relazione tra insegnante e studente, che altrimenti rischia di perdere di consistenza e vita.

ciare a essere avvolti dal tessuto intricato dell'esistenza. Le relazioni familiari non sono sufficienti per raggiungere questo scopo; anzi, la rete familiare tende a essere un ostacolo da cui occorre svincolarsi per poter riuscire a riconoscerne la presenza, pur sempre dall'interno, per iniziare a comprenderne i nodi.

Andare a scuola dovrebbe essere "uscire dalla rete"; gli insegnanti sono in genere i primi adulti "significativi" che i ragazzi incontrano al di fuori della famiglia. In particolare, gli anni della scuola secondaria di secondo grado hanno un peso particolarmente rilevante nella ricerca e nella scoperta del sé:¹⁴ l'insegnante dovrebbe essere l'adulto capace di spalancare orizzonti impreveduti e imprevedibili agli allievi, fino a quel momento ancora più o meno invischiati nella monogicità e monodirezionalità del senso; quest'ultimo spesso appare loro come "intoccabile", anche quando non è compreso o condiviso o spaventa, in quanto percepito come sicurezza irrinunciabile. Quest'età, infatti, è sovente costellata di ribellioni sterili che si esauriscono nella provocazione aggressiva, ma non riescono davvero a rivoluzionare la vita di chi si agita senza riuscire a spostarsi dal già conosciuto, a muoversi veramente verso una direzione.¹⁵ In questo turbinio che gira su sé stesso, l'incontro con l'insegnante dovrebbe essere ciò che spinge questo movimento trattenuto a librarsi in un tuffo che anela lo spazio, che può arrivare a non temere l'abisso: è lo sconvolgimento delle certezze, per la maggior parte acriticamente ereditate, il principio del dialogo con le esistenze. Per questo è fondamentale e cruciale la relazione tra insegnante e studente.¹⁶

Una vasta letteratura internazionale di ambito occidentale che affonda le sue radici in una certa idea di "attivismo" e che ha in Dewey¹⁷ uno dei suoi

14. Ad esempio, i programmi di educazione fisica per il grado secondario del 1982 sottolineano il fatto che «La travagliata ricerca di una identità personale, nella quale si realizza il passaggio all'età adulta, va seguita dal docente con attenzione facendo ricorso ai metodi di individualizzazione e ad una continua valutazione dello sviluppo e della differenziazione delle tendenze personali. Tale azione, ovviamente, investe le responsabilità di tutti i docenti della scuola secondaria superiore; ma in modo accentuato quella dei docenti di educazione fisica sia per l'immediatezza degli stimoli e delle relazioni che questa suscita, sia per la maggiore possibilità di osservazione e di verifica dei comportamenti che essa offre». Si veda «Nuovi programmi d'insegnamento di educazione fisica negli istituti di istruzione secondaria superiore, nei licei artistici e negli istituti d'arte approvati con d.p.R. 1° ott. 1982, n. 908» nell'antologia della normativa in Ferrari-Morandi 2015, p. 165.

15. Sul tema si veda Carlin *supra*.

16. Franz Bierlaire si riferisce alla ben nota frase di Erasmo nel *De pueris statim ac liberaliter instituendis*: «Il reciproco amore fra chi apprende e chi insegna è il primo e più importante gradino verso la conoscenza» (Bierlaire 2006, p. 64).

17. Dewey 1954. Quanto al concetto di "attivismo", alle riflessioni di Dewey si può accostare Montessori nella comune attribuzione di assoluta centralità al soggetto in apprendimento.

più significativi esponenti (se pure non certamente l'unico), sottolinea il compito formativo dell'insegnante per l'allievo che è protagonista del proprio processo/percorso di apprendimento. Non si dimentichi che Carl Rogers (cfr. Rogers 1973) affermerà nella seconda metà del Novecento l'importanza di una relazione "autentica" basata sul reciproco ascolto, mentre gli studi di Bateson (cfr. Bateson 1976) e di Bruner (cfr. Bruner 1997) si focalizzeranno su una cornice più ampia, quella culturale, all'interno della quale è necessario collocarsi per contestualizzare ogni metodo educativo.¹⁸

L'insegnante ha, dunque, un compito formativo indispensabile: far scoprire agli studenti gli aspetti "meta" della comunicazione e del linguaggio e metterli nelle condizioni di comprenderne e utilizzarne le dinamiche, in modo da permettere loro di trasformare e vivere la (e non essere vissuti dalla) propria esistenza.

Per comprendere gli aspetti metacomunicativi è importante sviluppare una consapevolezza della complessità della realtà: coltivare un'attenzione e una sensibilità al linguaggio consente di avvicinare la realtà da varie angolazioni e di poterne cogliere, così, le sfaccettature e le contraddizioni. Alle implicazioni pragmatico-esistenziali della comunicazione, Watzlawick, Beavin e Jackson hanno dedicato il celebre volume *Pragmatica della comunicazione umana* ed è significativo che due capitoli su sette siano interamente dedicati alla comunicazione paradossale e ai suoi effetti comportamentali (pragmatici) e terapeutici. Si rileggano alcuni passaggi:

Lo scopo di questo capitolo e di quelli seguenti è di dimostrare che c'è qualcosa nella natura del paradosso che ha per tutti noi un'importanza immediatamente pragmatica e anche esistenziale; il paradosso non solo pervade l'interazione e influenza il nostro comportamento e la nostra salute mentale, ma sfida anche la nostra fede nella coerenza, e quindi nella fermezza ultima, del nostro universo (Watzlawick-Beavin-Jackson 2008, p. 178).

E inoltre:

Ma questo non esaurisce affatto gli aspetti positivi del paradosso, perché è evidente che molte delle più nobili attività e conquiste della mente umana sono intimamente legate con la capacità che ha l'uomo di vivere l'esperienza del paradosso. La fantasia, il gioco, lo humor, l'amore, il simbolismo, l'esperienza religiosa nel senso più esteso del termine (dal rituale al misticismo) e soprattutto la *creatività*, sia nelle arti che nelle scienze sembrano essere sostanzialmente paradossali (ivi, p. 240).

18. Sul tema si veda Terna *supra*.

L'aria di sfida, l'elemento creativo, lo slancio vitale sono delle costanti della "esperienza del paradosso", che possiamo anche rintracciare, se pur con diverse sfumature, nella descrizione freudiana del motto di spirito.

Il paradosso, secondo gli autori sopracitati, il motto di spirito, secondo Freud, hanno in comune la proprietà di non far prendere troppo sul serio la "faccia" goffmaniana, propria e altrui, per non rimanervi quindi intrappolati; ancor più, nel caso si tratti di autoironia, la propria messa a nudo e la rinuncia alla propria "faccia" riescono a denudare, di riflesso, anche l'interlocutore, costringendolo a uscire da sé stesso (cfr. Goffman 1988, pp. 7-50).

Mettere seriamente in gioco la faccia del maestro spinge l'allievo a rivedere la propria faccia: un doppio movimento, che favorisce il contatto delle vite con i sentimenti, esperienza fondamentale nella formazione, dà spazio alla persona e alla relazione, rivolgendosi ai cuori pulsanti oltre che alle menti pensanti.

Watzlawick, Beavin e Jackson analizzano vari modelli di comunicazioni paradossali, che tendono a legare attraverso dilemmi illusori coloro che vi sono coinvolti: «Dall'esame di tutti questi modelli si può trarre la stessa conclusione: dall'interno non si può provocare nessun cambiamento, può verificarsi un cambiamento soltanto uscendo *fuori* dal modello» (Watzlawick-Beavin-Jackson 2008, p. 221). Ci si sottrae, insomma, alla caduta in un circolo vizioso soltanto se si riesce ad accedere a un livello di comunicazione diverso, che trascenda il "linguaggio oggetto", ossia il "metalinguaggio". Il motto di spirito, se così vogliamo chiamarlo, si rivela un mezzo pedagogico valido per stimolare la flessibilità mentale necessaria per scoprire e orientarsi ai vari livelli della lingua e della realtà.

Né padre con le sue aspettative e idiosincrasie, né terapeuta con lo squilibrio, l'asimmetria della relazione che fonda la cura, l'insegnante, non solo a mio parere, dovrebbe avere come obiettivo quello di far diventare l'informazione formazione, di parlare all'esistenza e non solo alla ragione che apprende, di provocare o, meglio, promuovere un cambiamento nella capacità critica dello sguardo degli allievi, attraverso un dialogo e un confronto stranianti rispetto ai reciproci ruoli.

Se l'insegnante deve insegnare, lasciare una traccia "dentro", forse il solo "segno", l'eredità più preziosa che possa lasciare ai suoi allievi è, non solo a mio avviso (si veda, ad esempio, Pennac 2008), quella così descritta da Rousseau nell'*Emilio*: «È questo il primo frutto delle cure che ho speso, dall'inizio della sua giovinezza, per formare in lui un cuore capace di amare» (Rousseau 2013, p. 588).¹⁹

19. Si veda Schieppati *supra*.

Infatti, a distanza di anni, Emilio, ancora colmo di riconoscenza, scrive una lettera al suo vecchio, forse deceduto, maestro: «Ero libero, ero felice, maestro mio! Tu mi avevi fatto un cuore capace di godere della felicità» (Rousseau 1992, p. 25). Lo strumento principe nelle mani di maestri per perseguire questo scopo è il linguaggio, la capacità del linguaggio di toccare e muovere i corpi, le menti e i cuori.

Come abbiamo visto, le tecniche e i mondi che il linguaggio apre sono infiniti e, di conseguenza, anche le possibilità di comunicare, di insegnare, di dialogare. Se è vero che l'elemento essenziale di una relazione di insegnamento è l'apertura di un dialogo, lo stabilire un confronto appassionato e appassionante, il linguaggio ironico (che permette di decentrare l'insegnante rispetto alla relazione e, quindi, di lasciare spazio di interazione agli allievi) dovrebbe far parte del "lessico familiare" scolastico, poiché «l'ironia dunque innanzitutto si produce nel dialogo, non nel puro atto osservativo di una realtà "là fuori", che ci è esterna, ma nell'interazione comunicativa con qualcun altro cui ci si rivolge».²⁰ Nietzsche ci dà un originale spunto di riflessione a riguardo:

372. *L'ironia*. L'ironia è al suo posto solo come mezzo pedagogico, da parte di un insegnante nei rapporti con allievi di qualsiasi specie: il suo scopo è di umiliare e di far provare vergogna, ma a quel modo salutare che fa risvegliare buoni propositi e che ci comanda di portare venerazione e gratitudine, come a un medico, a colui che ci ha così trattati. L'ironico si finge ignorante, e lo fa così bene, che gli allievi che con lui conferiscono si illudono, e credendo in buona fede di saperla più lunga, diventano sfacciati e si scoprono da tutte le parti; perdono ogni cautela e si mostrano come sono: finché a un certo momento il lume, che essi tenevano in faccia all'insegnante, non fa ricadere i suoi raggi in modo molto umiliante su loro stessi (Nietzsche 1977, p. 219).

L'ironia (con la sua doppia faccia che è bene tenere presente²¹) può divenire uno strumento molto efficace, non tanto per sancire la distinzione dei ruoli, quanto per "risvegliare", stimolare, scuotere gli studenti spiazzandoli, "costrin-

20. Cfr. Pancera 2008, p. 61. Inoltre, nel dialogare, «Con l'ironia si mostrano i limiti non solo del linguaggio, ma del *logos* stesso, e nel contempo paradossalmente, e questo è il punto, si mostra che il comprenderne i suoi limiti è una risorsa in più per l'intelligenza delle cose. Dunque con l'ironia si tratta di giocare sulla forzatura dei significati e/o del rapporto tra la realtà e le sue rappresentazioni» (ivi, p. 64).

21. Mi riferisco al doppio sguardo che caratterizza l'ironia: «Pur essendo mossa in prima istanza da empatia, da un sentimento di implicazione, richiede e induce contestualmente, e paradossalmente forse, la messa in atto di un processo di maggiore distanziamento, e lo sforzo di conseguire una riduzione degli effetti di una stretta identificazione, in modo infine da accettare di vedere le cose o sé medesimi, con uno sguardo più ampio, o da un'altra angolatura, inusitata, inaspettata [...]. Ricorrendo dunque a questo continuo riaggiustare la messa a fuoco» (Pancera 2008, p. 70).

gendoli” a un percorso di pensiero alternativo, stabilendo una tacita intesa.²²

Certo, se ne raccomanda un uso moderato e soprattutto consapevole: per esempio si potrebbe accostarla all’autoironia del maestro (uomo o donna), che mostrerebbe nel modo più arguto che “l’imperatore è nudo!” ovvero che “l’insegnante è umano, troppo umano” senza nulla togliere alla sua autorevolezza, capace però di porgere la mano all’allievo e di accompagnarlo per un tratto della strada poco illuminata che collega il mondo infantile al mondo adulto. Inoltre, è importante che i maestri conoscano i loro studenti e sappiano come interagire nel modo più opportuno con ciascuno di loro. Queste sono le premesse per seminare il desiderio del sapere in ciascuno studente e prendersene cura, insieme.

L’insegnante è l’adulto che mostra i limiti dell’adulto: il potere di cui si spoglia l’adulto diventa poter essere, potere di esprimersi per il giovane, oltre i limiti del senso di colpa. Nella nudità dell’imperatore lo studente vede riflessa anche la sua e si confronta con i suoi desideri e le sue pulsioni. In questo senso, consentire che gli allievi si impadroniscano della loro lingua madre, sappiano cioè manipolare il linguaggio significa renderli liberi di non avere paura a provare a “diventare ciò che sono” (al riguardo cfr. Nietzsche 1991); infatti, come afferma Francesconi, «Secondo Bion un soggetto può accettare i mutamenti catastrofici solo se possiede *fede in O*,²³ ovvero quella consapevolezza che una trasformazione è cosa profondamente diversa dalla scomparsa» (Francesconi 2004, p. 26).

La doppia relazione, con l’inconscio e con il conscio (cfr. Watzlawick

22. «Vi sono al proposito interessanti e note pagine di Freud sul motto di spirito che riguardano anche l’ironia che – scrive – “è particolarmente esposta al pericolo di non essere colta, ma a chi l’impiega offre il vantaggio di far aggirare facilmente le difficoltà delle espressioni dirette”. È inoltre importante conoscerla in quanto a suo avviso può facilitare un processo di maturazione e di evoluzione interiore (ecco un terzo risvolto educativo-formativo). Dunque l’ironia è un importantissimo modulo di conoscenza, cui non si può non educare chi sta apprendendo a conoscere il mondo circostante [...]. Quel filo sottile di Arianna che affidiamo ai figli come eredità culturale per orientarsi nella complessità, comprende indubbiamente l’ironia, dato che con essa tutto si gioca sul crinale della comprensione del metasignificato, e dunque del non prendere alla lettera i discorsi» (ivi, p. 71).

23. La lettera O maiuscola è utilizzata da Bion per indicare l’origine, il punto di partenza di qualsiasi processo di trasformazione. «Il segno O è applicato per estensione a tutto ciò che, in altri quadri di riferimento, può chiamarsi la “realtà ultima inconoscibile”, la “verità assoluta”, la “realtà”, la “cosa-in-sé”, l’“infinito”, l’“ignoto”» (Grinberg, Sor, Tabak de Bianchedi 2017, p. 64). Le trasformazioni catastrofiche o trasformazioni in O, a cui ci si riferisce, sono i processi attraverso i quali è possibile raggiungere la conoscenza più profonda e viva della realtà psichica. Per decidere di affrontare le turbolenze emotive connesse al cambiamento catastrofico è necessario avere fede nell’esistenza di una verità inconoscibile, che ha bisogno di essere trasformata per essere compresa.

2014), l'implicito e l'esplicito, del motto di spirito (a cui si accede attraverso la padronanza del linguaggio) potrebbe essere una delle chiavi che aprono porte in grado di rendere visibili orizzonti fino a quel momento inimmaginabili.

Come già abbiamo detto, senza alcun rispetto i motti di spirito si fanno beffe degli ordinamenti e delle immagini del mondo apparentemente imperturbabili. Forse questo spiega anche il motivo per cui le persone che soffrono di affezioni emozionali paiono averle già in parte superate quando riescono a ridere dei loro problemi. “Rideva per liberare il suo spirito dalla prigionia del suo spirito”, ebbe occasione di scrivere James Joyce. Il riso sembra presentarsi come la reazione più immediata quando, dopo una lunga notte in cui ci vedevamo senza vie d'uscita, fiutiamo la brezza mattutina della libertà (ivi, pp. 60-61).

Nella felicità della risata c'è il riverbero della felicità possibile; soffocata negli spazi angusti, perfettamente su misura, della letteralità, la felicità consiste proprio nell'infrangerne i limiti, nel superare i suoi confini e nell'andare sempre (anche) oltre: al di là del principio di letteralità verso le aperture del cambiamento.

Testi citati

- Bataille G. (1997), *L'erotismo*, trad. it. Milano, Es (ed. orig. 1957).
- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Milano, Adelphi (ed. orig. 1972).
- Bierlaire F. (2006), *Erasmus, Gesù e i bambini*, in Ferrari M. (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 49-64.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Bruzzone D. (2015), *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Firenze, Carocci.
- Capelli N. (2010), *Nota del curatore*, in Freud S., *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, trad. it. Bergamo, BUR Rizzoli, pp. XXXIX-XLIX.
- Cooter R. (2010), *The Turn of the Body: History and the Politics of the Corporeal*, in «Arbor», 743, pp. 393-405.
- Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, trad. it. Firenze, La Nuova Italia (ed. orig. 1897).
- Erasmus da Rotterdam (1529), *De pueris statim ac liberaliter instituendis*, Argentorati, apud Christianum Egenolphum.

- Ferrari M., Morandi M. (2015), *I programmi scolastici di “educazione fisica” in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Francesconi M. (a cura di) (2004), *L'appetito: un crimine? Adolescenza e cultura del limite*, Milano, FrancoAngeli.
- Freud S. (1984), *Tre saggi sulla sessualità*, trad. it. Roma, Newton Compton (ed. orig. 1905).
- Freud S. (2006), *Casi clinici 3. Dora*, trad. it. Torino, Bollati Boringhieri (ed. orig. 1905).
- Freud S. (2010), *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, trad. it. Bergamo, BUR Rizzoli (ed. orig. 1905).
- Fusini N. (2010), *Senso e non-senso tra psicoanalisi e letteratura*, in Freud S., *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, trad. it. Milano, BUR Rizzoli, pp. I-VI.
- Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Milano, Cortina.
- Gamelli I. (a cura di) (2012), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Milano, FrancoAngeli.
- Giachery G. (2018), *Tra riso e malinconia. Il motto di spirito di Freud*, in Madrusan E. (a cura di), *Il riso tra formazione, letteratura, comunicazione*, Como-Pavia, Ibis, pp. 143-171.
- Goffman E. (1988), *Il rituale dell'interazione*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1967).
- Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, trad. it. Firenze-Milano, Giunti (ed. orig. 1974).
- Grinberg L., Sor D., Tabak de Bianchedi E. (2017), *Introduzione al pensiero di Bion*, trad. it. Milano, Cortina (ed. orig. 1991).
- Gutton P. (2014), *La sublimazione del pubertario*, trad. it. in «Adolescenza e Psicoanalisi. Formazione», 2, pp. 31-47 (ed. orig. 2012).
- Jones E. (1953), *Sigmund Freud: Life and Work, I: The Young Freud 1856-1900*, London, Hogarth Press.
- Jones E. (1955), *Sigmund Freud: Life and Work, II: The Years of Maturity 1901-1919*, London, Hogarth Press.
- Jones E. (1957), *Sigmund Freud: Life and Work, III: The Last Phase 1919-1939*, London, Hogarth Press.
- Lacan J. (2007), *Il seminario. Libro X. L'angoscia 1962-1963*, Torino, Einaudi (ed. orig. 2004).
- Lumbelli L. (1981), *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al “ruolo” in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Milano, FrancoAngeli.
- Miller A. (2005), *La rivolta del corpo. I danni di un'educazione violenta*, Milano, Cortina.

- Musil R. (1992), *I turbamenti del giovane Törless*, trad. it. Milano, Mondadori (ed. orig. 1906).
- Nietzsche F. (1977), *Umano troppo umano I*, in Id., *Opere*, IV, t. 2, trad. it. Milano, Adelphi (ed. orig. 1878).
- Nietzsche F. (1991), *Ecce Homo. Come si diventa ciò che si è*, trad. it. Milano, Adelphi (ed. orig. 1888).
- Nietzsche F. (2013), *Genealogia della morale*, trad. it. Milano, Adelphi (ed. orig. 1887).
- Pancera C. (2008), “*Eironeia*” tra distanziamento e coinvolgimento in Cambi F., Giambalvo E. (a cura di), *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno*, Palermo, Sellerio, pp. 60-82.
- Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 2008).
- Petrella F. (2010), *Freud, il riso e il motto di spirito*, in Freud S., *Il motto di spirito e la sua relazione con l'inconscio*, trad. it. Milano, BUR Rizzoli, pp. VII-XXXVII.
- Recalcati M. (2012), *Ritratti del desiderio*, Milano, Cortina.
- Rogers C.R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, trad. it. Firenze, Giunti Barbèra (ed. orig. 1969).
- Rousseau J.-J. (1992), *Emilio e Sofia o I Solitari*, trad. it. Scandicci, La Nuova Italia (ed. orig. 1780).
- Rousseau J.-J. (2013), *Emilio*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1762).
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (2016), *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MIT press (ed. orig. 1991).
- Watzlawick P. (2014), *Il linguaggio del cambiamento. Elementi di comunicazione terapeutica*, trad. it. Milano, Feltrinelli (ed. orig. 1977).
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D.D. (2008), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, trad. it. Roma, Astrolabio (ed. orig. 1967).
- Wittgenstein L. (2014), *Ricerche filosofiche*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1953).

L'educazione alla corporeità nel Metodo Stanislavskij

di Massimo Pilla*

Konstantin S. Stanislavskij (1863-1938), attore, regista e teorico teatrale russo, inizia a raccogliere una sterminata mole di appunti per l'elaborazione e la costruzione del suo celebre Metodo e a formulare osservazioni e riflessioni sul lavoro dell'attore a partire dai primi anni del Novecento.

Il suo "sistema" nasce in un momento di profonda e angosciata crisi professionale che Stanislavskij stesso descrive in alcune pagine de *La mia vita nell'arte* (1924): non si tratta solo di un'opera autobiografica, ma anche di una fondamentale premessa agli scritti successivi dello stesso autore, ossia *Il lavoro dell'attore su se stesso* (1938) e *Il lavoro dell'attore sul personaggio* (pubblicato postumo nel 1957).

1. Alla base del Metodo: la psicotecnica fra inconscio e reviviscenza, fra arte e pedagogia

A proposito della crisi professionale, da cui scaturirà poi l'esigenza di costruire il Metodo, e della critica al modo enfatico e convenzionale di stare in scena, nell'introduzione a *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, Fausto Malcovati riporta che Stanislavskij «un giorno, nel 1906, durante una replica di *Un nemico del popolo* di Ibsen nel quale interpretava il dottor Stockmann, uno dei suoi "cavalli di battaglia", si accorge di recitare meccanicamente, in modo distratto, ripetendo senza alcuna partecipazione gesti e intonazioni. Si sente un mestierante spregevole» (Malcovati 1999a, p. XIII). L'attore e teorico teatrale russo si rende conto che la sua è «una professione senza vera professionalità» (Malcovati 1999b, p. VII); fino ad allora, la formazione

* Tengo a ringraziare Anna Beltrametti e Silvia Gastaldi per la disponibilità e gli inviti alla lettura, Alice Ferraglio, Davide Schieppati e Valeria Imò per i confronti sul tema.

degli attori era affidata esclusivamente: all'osservazione diretta dei "maestri"; agli esempi, ai consigli e ai trucchi forniti ed indicati da questi ultimi; all'imitazione e alla riproduzione meccaniche delle tecniche dei colleghi più esperti; a pagine di indicazioni e notazioni che costituivano però una sorta di limitato, grezzo e artigianale fai-da-te.

Stanislavskij è intellettualmente onesto nel dichiarare che *Il lavoro dell'attore su se stesso* non contiene «nessuna pretesa di scientificità» (Stanislavskij 1999e, p. XLVII) e nel raccomandare al lettore di non sforzarsi «di trovare delle basi scientifiche» (ivi, p. XLVIII) nella terminologia interna al testo, giacché essa nasce dalla pratica di attori esordienti che hanno voluto definire in modo semplice e comprensibile le loro emozioni; tuttavia, egli avverte anche il bisogno di fare luce sui processi creativi nell'arte scenica e di trasmettere le esperienze e le conoscenze acquisite, nel corso della sua carriera, in qualità di attore, regista, insegnante ed educatore.

Puntualizza infatti l'autore: «È vero che noi ricorriamo a certi termini filosofici quali "inconscio" (*podsoznanie*) e "intuizione" (*intuicija*), ma non le usiamo in senso filosofico, quanto piuttosto nel loro valore più semplice e diffuso. Non è colpa nostra se il nostro campo creativo è stato trascurato dalla scienza e se ci mancano termini appropriati per descrivere in pratica il nostro lavoro creativo. Per superare l'ostacolo siamo ricorsi a strumenti nostri, come dire, fatti in casa (ivi, p. XLVIII)».

Pur nella non pretesa di scientificità e ammettendo che «la scuola teatrale di cui io parlo nel libro e le persone che ci lavorano non esistono nella realtà» (Stanislavskij 1999e, p. XLIX),¹ Stanislavskij sottolinea quanto la formazione e la professionalizzazione dell'attore necessitino di un'impostazione concreta, coerente e organica: il lavoro dell'attore su se stesso consiste nel cogliere e comprendere in modo sempre più profondo la propria natura ed essenza individuali, il proprio mondo interiore, la propria sfera emotiva, il proprio potenziale immaginifico, dato che è l'io dell'attore stesso al centro dell'atto creativo.

Non si diventa attori esclusivamente in virtù del talento naturale e della passione, ma servono anche dedizione e disciplina, occorre acquisire una specifica preparazione che si può raggiungere solo dopo anni di severo studio (corretta dizione, mimica, allenamento del corpo, interpretazione, canto, danza, improvvisazione, ecc.): proprio per questo scopo, il regista russo si prefigge di mettere a punto un metodo che abbia un'utilità pratica, ossia che consenta all'attore

1. È importante sottolineare che *Il lavoro dell'attore su se stesso* viene scritto in forma di diario da Kostantin Nasvanov, ossia un immaginario attore che frequenta la scuola di teatro del regista Arkadij Nicolaevic Torcov, nella quale apprende il Metodo, e che decide di trascrivere sistematicamente tutte le lezioni.

principiante di acquisire una sempre maggior professionalità partendo dal mero dilettantismo² e, attraverso la consapevolezza del suo mestiere scenico, lo sviluppo dell'immaginazione, dell'attenzione, del senso del vero e della memoria emotiva, di arrivare infine alla realizzazione del personaggio, dopo un approfondito lavoro su di sé e l'interiorizzazione delle fasi del suddetto Metodo.³

A sua volta, la costruzione del personaggio si compone delle quattro importanti fasi dichiarate nell'*incipit* de *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, ossia: «conoscenza, riviviscenza, personificazione e forza comunicativa» (Stanislavskij 1999c, p. 5); ci soffermiamo in particolare sulla seconda fase, proponendo innanzitutto una definizione generica del termine:

Reviviscenza [dal lat. tardo *reviviscentia(m)*, der. di *reviviscere* “rinascere, tornare in vita”] s.f. **1** Biol. La capacità di un organismo animale o vegetale di recuperare le funzioni utili dopo che queste si sono fermate per un certo tempo. **2** fig. lett. Risveglio, rinnovata attualità (Dardano 1982, pp. 1675-1676).

Secondo Stanislavskij, il processo della riviviscenza è e deve essere uno degli oggetti di studio fondamentali da parte dell'attore: «In russo, *pereživànie*: indica il processo mediante il quale un attore rievoca, analizza, comprende e rivive una sua esperienza personale analoga a quella del personaggio e se ne serve per immedesimarsi in esso» (Stanislavskij 1999d, p. 18). Nel manuale dedicato al lavoro sul personaggio, la riviviscenza è definita come «una successione di momenti, comprendenti la nascita dei desideri, delle aspirazioni, degli aneliti di creazione. Tutti questi desideri nascenti, queste aspirazioni, spinte interiori all'azione, e l'azione stessa sono i germi della successiva, ininterrotta riviviscenza» (Stanislavskij 1999c, p. 45).

Instaurando un paragone fra il regista russo e il romanziere francese Marcel Proust, Molinari scrive:

Come riassaporando il gusto delle *madeleines* Proust poteva ritrovare le perdute sensazioni dell'infanzia, così, compiendo un determinato gesto, assumendo un determinato atteggiamento, l'attore di Stanislavskij può richiamare alla mente un'emozione già vissuta, un sentimento già provato, una passione già esperita, e comportarsi quindi spontaneamente come chi tale emozione o sentimento o passione attualmente prova (Molinari 1999, pp. 248-249).

Nel Metodo, il percorso di ricerca che conduce all'atto creativo dell'attore è una via conscia e, nel contempo, procede verso l'inconscio: infatti,

2. «Dilettantismo» è appunto il titolo del primo capitolo della parte prima «Il metodo per attuare i sentimenti» de *Il lavoro dell'attore su se stesso*.

3. «Basi del sistema» e «Come utilizzare il sistema» sono i titoli dei capitoli conclusivi della parte seconda «Il metodo per creare i personaggi» de *Il lavoro dell'attore su se stesso*.

ciò che è richiesto all'attore è di saper risvegliare, senza forzarle, quelle passioni, sensazioni, emozioni che appartengono al suo personaggio e che sono fatti subconsci da suscitare e da richiamare, quando necessario, attraverso la memoria emotiva e il ricorso a particolare sistemi di psicotecnica che devono essere, innanzitutto, coscienti.

“Psicotecnica” è il termine con cui Stanislavskij si riferisce al suo Metodo e al «suo processo di ricerca ed è proprio questo concetto a contenere i due aspetti fondanti del sistema e cioè il suo alimentarsi e tendere ad aspetti psicologici, identificando nel mondo interiore e nella profondità dell'attore, come uomo, la fonte del processo creativo, e il suo essere tecnica, cioè pratica, esperienza sempre necessariamente aperta a risultati diversi e innovativi» (Signorini 2015, p. 20) Il regista russo paragona la sua psicotecnica – su cui si dovrà basare l'attività creativa dell'attore, la quale, a sua volta, scaturisce da una “forza subcosciente” – al lavoro di esperti ingegneri impegnati a dominare le forze impetuose della natura per piegarle alla volontà e alle necessità degli uomini:

Per sottomettere l'elettricità, l'acqua, il vento e tutte le altre forze libere della natura all'uomo ci vogliono ingegneri esperti ed intelligenti. Anche la nostra forza creativa subcosciente non può fare a meno di una specie di ingegnere: la psicotecnica cosciente. Solo quando l'attore capisce e sente che la sua vita interna ed esterna in scena si svolge (entro le circostanze che lo circondano) naturalmente e normalmente [...] secondo tutte le leggi della natura umana, i profondi segreti del subconscio si schiudono [...] ci dominano, guidandoci in una direzione imposta da qualcosa che è celato dentro di noi (Stanislavskij 1999d, p. 20).

Secondo Stanislavskij, l'apice per un attore consiste nell'essere completamente immedesimato con e trasportato dal personaggio, nel «rivivere la parte» in modo autentico e fluido, senza la necessità di notare continuamente cosa egli provi o di pensare meccanicamente a come egli debba agire e reagire; è come se tutto venisse «fuori incoscientemente. Ma purtroppo questo modo di creare non sempre si può controllare» (ivi, p. 19); tuttavia, nel tomo dedicato al lavoro sul personaggio, riguardo alla questione della padronanza dell'inconscio in maniera tecnicamente completa e al fine di consentire all'attore lo sviluppo dell'attenzione e della concentrazione, il regista russo fornisce alcuni interessanti suggerimenti pratici ispirati alle millenarie tecniche ascetiche e meditative dello *Yoga*:

L'unico mezzo per raggiungere l'inconscio passa attraverso ciò che è conscio, attraverso il reale, cioè attraverso *la natura* [...]. Gli yogi, che raggiungono un controllo straordinario dell'inconscio, ci forniscono parecchi consigli utili: all'inconscio giungono attraverso metodi preparatori coscienti, partono dall'elemento fisico per giungere allo spiri-

tuale, dal reale per l'irreale, dal naturale per l'astratto. Anche noi attori dobbiamo comportarci similmente. L'intero lavoro preparatorio su di noi e sul personaggio mira a preparare il terreno a una resa veritiera delle passioni umane naturali, e all'ispirazione stessa che sonnecchia nella zona dell'inconscio (Stanislavskij 1999c, pp. 76-77).

Proprio su queste basi Stanislavskij ha ideato e sviluppato i suoi sistemi di psicotecnica che «hanno il compito di stimolare il subconscio e di implicarlo, per vie coscienti e dirette, nella creazione. Non per niente uno dei fondamenti dell'arte della reviviscenza è “Creazione subcosciente della natura, attraverso la psicotecnica cosciente dell'attore”» (Stanislavskij 1999d, p. 19); impersonare un altro-da-sé sul palcoscenico, attraverso il processo della reviviscenza, coincide dunque con la «creazione organica di un essere umano vivente, analogo all'attore [...] è sinonimo di procreazione» (Guerrieri 1999, p. XIV).

La padronanza della psicotecnica consente di realizzare lo scopo fondamentale dello spettacolo e il fine ultimo dell'arte dell'attore «non è solo creare “*la vita spirituale e umana di una parte*”, ma anche comunicare esteriormente, in forma artistica, il problema che le corrisponde [...]. L'attore dovrebbe non solo rivivere interiormente la parte, ma anche incarnare esteriormente quello che ha vissuto» (Stanislavskij 1999d, p. 22) a partire da un'acuta percezione dei propri sentimenti, stati d'animo e umori, e dal risveglio dei sensi del proprio corpo.

Potremmo affermare che, per il regista russo, la scena teatrale sia anche scena educativa: l'efficacia del Metodo risiede nell'attenzione che l'attore deve dedicare alla e porre sulla propria natura organica che sta alla base dell'atto creativo e che deve essere valorizzata attraverso l'interpretazione del personaggio nello spazio e nel tempo scenici. A proposito del legame fra teatro e pedagogia e del teatro come grande metafora dell'educazione, Ivano Gamelli, uno dei riferimenti principali della “pedagogia del corpo” in Italia, riflette: «Luogo di azione e di parola, il teatro si è sempre trovato nella sua ricerca a interrogarsi e a sperimentare intorno a categorie che sono fondative della stessa educazione: il testo (la parola), il corpo, lo spazio, il tempo [...]. Ciò che è vero nel teatro lo è anche in educazione e viceversa» (Gamelli 2016, p. 35).

Sul rapporto fra il vero e la reviviscenza, nel volume dedicato al lavoro sul personaggio, Stanislavskij spiega che, se la prima delle quattro fasi, quella della conoscenza, può essere idealmente accostata al primo incontro e all'iniziale e imbarazzato corteggiamento fra due innamorati, la reviviscenza può essere paragonata «al momento di unione, inseminazione, concepimento, formazione del feto [...] il primo periodo ha arato il terreno, preparandolo al secondo, quando si getterà il seme della vita in quei brani del personaggio ancora atrofici [...] il periodo della conoscenza crea “le circostanze date”, il periodo di reviviscenza creerà “la verità delle passioni”,

l'anima del personaggio» (Stanislavskij 1999c, p. 41).

All'idea di recitazione intesa come sinonimo di ripetizione pedissequa e asettica delle battute, senza una piena comprensione del loro senso, senza una particolare intensità nel tono della voce, nella mimica corporea e nelle espressioni del viso, Stanislavskij contrappone una nuova accezione del termine: recitare “nel modo giusto” vuol dire «pensare, volere, desiderare, agire, esistere sul palcoscenico, nelle condizioni di vita di un personaggio e all'unisono col personaggio, regolarmente, logicamente, coerentemente e umanamente» (Stanislavskij 1999d, pp. 20-21).

Riflette ancora l'autore: «Chi, durante uno spettacolo, non “recita”, non forza ma agisce veramente in modo produttivo, coerente e senza interruzioni [...] e si mantiene in una costante atmosfera di vita, di verità, di convinzione, di “io sono”, costui vive sulla scena il “vero”» (ivi, pp. 139-140). La ricerca della verità è uno dei compiti fondamentali che Stanislavskij assegna ai propri attori nelle prove e in scena; attingendo anche dall'etimologia greca del sostantivo “dramma” – che ha origine dal verbo *drao*, cioè agisco – il regista sostiene la coincidenza fra arte e vita, descrive le caratteristiche essenziali dell'atto creativo e definisce come si debba intendere l'azione scenica.

La vita è in primo luogo azione, «perciò la nostra arte vera, viva, traendo origine dalla vita stessa, deve essere in sostanza attiva, impostata sull'azione» (Stanislavskij 1999c, p. 44); a sua volta, l'azione scenica non può limitarsi al semplice camminare sul palco oppure alla mimica delle mani, del viso e del corpo, a una rappresentazione artistica puramente esteriore, ma consiste «nel movimento interiore, spirituale, nelle aspirazioni [...] è un movimento che parte dall'anima per arrivare al corpo, che si muove dal centro verso la periferia, dall'interiore verso ciò che è esteriore, dalla reviviscenza alla personificazione (*ibidem*)»; infine, riguardo alla creazione, Stanislavskij scrive che essa «deve essere innanzitutto reale, attiva nel significato spirituale della parola [...] è scenico solamente ciò che è reale e attivo nel significato spirituale della parola» (ivi, p. 45).

Da uno stato passivo possono derivare infatti solo un'azione scenica spenta, una reviviscenza e una tecnica fini a se stesse e, sottolinea il regista, «una reviviscenza passiva non è mai scenica» (*ibidem*) e ha il limite di non raggiungere l'anima dello spettatore e di restare sempre confinata nell'attore stesso, non facendo quindi la propria comparsa nell'azione, sia interiore sia esteriore, del personaggio.

All'attore artificioso che fa ricorso a gesti stereotipati, che si limita a calarsi sul volto una maschera, a riprodurre in maniera meccanica, non convinta né convincente, le manifestazioni esteriori del suo personaggio, senza averne però interiorizzato il vissuto e le emozioni, il regista russo oppone quindi l'i-

dea di un attore capace di creare in scena la vita interna del personaggio, di adattare il suo sentire a un mondo e a una vita a lui estranei, ossia quelli del dramma da rappresentare, di rivivere la parte in modo naturale e veritiero non solo «una volta o due, mentre studia, ma, in grado maggiore o minore, ad ogni rappresentazione, sia essa la prima o la centesima» (Stanislavskij 1999d, p. 21).

Al fine di creare un uomo vivo e reale a partire da se stesso e di realizzare la verità, pur immerso in quella finzione che è la rappresentazione teatrale, l'attore deve educare se stesso, disciplinare e sviluppare costantemente, in un mai concluso itinerario di formazione e di esercizio, sia il suo apparato fisico, in quanto «voce e corpo devono comunicare con precisione, immediatezza ed estrema esattezza, sensazioni interne, sottilissime e quasi inafferrabili» (ivi, p. 22), sia il suo apparato interiore, in virtù del quale egli rivive il personaggio che interpreta sulla scena.

In questo senso, il Metodo Stanislavskij potrebbe essere considerato alla stregua di un percorso non solo artistico ma anche pedagogico: il regista e teorico russo non si accontenta esclusivamente di costruire uno spettacolo come prodotto per il pubblico, ma intende costruire, con i suoi attori, un vero e proprio processo di crescita e di consapevolizzazione *verso* lo spettacolo.

2. Aspetti pedagogici nel Metodo del lavoro dell'attore su se stesso

Nella prefazione a *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Malcovati sottolinea come, prima di Stanislavskij, quella dell'attore fosse una professione priva di professionalità; lo stesso Stanislavskij si accorge subito dell'impossibilità di «avviare un discorso di ricerca con gli attori del Teatro d'Arte,⁴ impegnati quotidianamente in prove e spettacoli» (Malcovati 1999b, p. VII) e del fatto che l'educazione e la formazione dell'attore, affidate unicamente alle ore trascorse sul palcoscenico, debbano essere coltivate in altri luoghi, in altri tempi e secondo diverse modalità.

Nelle prime pagine del “romanzo pedagogico” *Storia di una messinscena*, quarta sezione de *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, l'autore descrive, a tratti in modo spassoso e ironico, l'impostazione delle prove di uno spettacolo ai suoi tempi:

4. Ci stiamo qui riferendo al Teatro d'Arte di Mosca, fondato nel 1898 dallo stesso Stanislavskij e da Vladimir Nemirovič-Dančenko (1858-1943), regista, impresario teatrale e drammaturgo russo, e in cui confluirono attori dilettanti riuniti dal primo e i più promettenti allievi formati nella scuola diretta dal secondo.

prima lettura e distribuzione delle parti (ogni attore si scriveva le proprie battute su un quadernetto), subito dopo prova a tavolino con indicazioni sommarie del regista sull'impianto scenico e sui movimenti principali [...] e lettura del testo dal quaderno; la terza prova è già in palcoscenico, con gli attori in piedi ma con in mano il quadernetto, quarta prova senza quadernetto ma con suggeritore a piena voce, ultima prova con testo a memoria e suggeritore a mezza voce, infine "generale" e prima. Il tutto in una settimana. E sembrava già un'eternità (Malcovati 1999a, p. XII).

Preso atto del dilettantismo e della mancanza di un metodo da parte di molti attori suoi contemporanei, convinto della necessità di partire da un diverso rapporto con il testo e con i personaggi e di stimolare la creatività nella recitazione, Stanislavskij cerca di correre ai ripari, decidendo di costruire un sistema innovativo, fondato su principi rivoluzionari, al fine di conferire dignità professionale al suo mestiere.

Le sue teorie devono però essere messe alla prova, verificate concretamente nella pratica attoriale quotidiana: apre allora nel 1905, a Mosca, lo "Studio" di via Povarskaja, ossia un laboratorio di ricerca e di sperimentazione teatrale, affiancato da giovani talenti dell'epoca.

Lo Studio chiude lo stesso anno, ma Stanislavskij non demorde: si dedica al lavoro speculativo con l'intenzione di pubblicare un libro in cui saranno esposti il suo Metodo e i risultati ottenuti a partire dall'esperienza diretta sul campo, ossia dalle sue regie teatrali che saranno a loro volta impostate sui nuovi principi che va elaborando; successivamente fonda un nuovo studio, il *Primo Studio*, nel 1912, seguito dal *Secondo*, nel 1914, in collaborazione con colleghi e allievi.⁵

Da queste premesse ha inizio il percorso umano e artistico che porterà Stanislavskij a dare sempre più forma al suo progetto educativo e formativo e a diventare «in tutti i campi, ma soprattutto in quello teorico, un rivoluzionario, un contestatore, un insaziabile ricercatore»: da qui comincia «il moderno concetto di regia [...] il lavoro dell'attore [...] la storia della mesinscena contemporanea» (Malcovati 1999a, p. XII)

Per Stanislavskij, l'attore è un individuo che, prima di diventare altro-da-sé, attraverso il processo di immedesimazione nel personaggio e facendo «dilatare il suo io privato a io creativo» (Guerrieri 1999, p. XV) ha il compito di acquisire consapevolezza riguardo alla propria identità – chi egli sia e chi egli possa diventare –, di approfondire la conoscenza dei suoi meccanismi interiori, di concentrarsi sul suo sentire, di sviluppare la sua creatività e tutte le sue possibilità consce e inconsce: «questo è il senso e il fine del "lavoro

5. Per l'approfondimento di queste fondamentali tappe biografiche e artistiche di Stanislavskij, si rimanda alla lettura de *La mia vita nell'arte*, dello stesso autore, a Malcovati 1999a e b, ma anche a Molinari 1999.

dell'attore su se stesso" (e non solo quello di allenare la voce, il corpo e la memoria: la tecnica è importante ma non esclusiva)» (*ibidem*).

Tutti questi obiettivi sono però perseguibili e raggiungibili solo in virtù di un processo di autoeducazione da parte dell'attore: la consapevolezza non può nascere da altro se non da un'indagine personale e questo è il presupposto fondamentale dell'impianto pedagogico del grande regista e teorico teatrale russo.

Quando si sviluppa l'interesse di Stanislavskij per la pedagogia?

Probabilmente, durante la storia del primo decennio di vita del Teatro d'Arte di Mosca, la cui fondazione ricordiamo essere avvenuta nel 1898, quando «comincia la lotta sorda di un uomo contro un gruppo di attori» (*Nota biografica* 1999, p. XLIV): Stanislavskij cerca di proporre ai suoi colleghi l'adozione del suo Metodo incentrato sulla devozione e l'attenzione assolute nei confronti del personaggio e sul processo di autoanalisi che, a ogni nuova prova o messinscena, costringe l'attore a rimettersi sempre in gioco e a rimettere, costantemente, tutto in discussione.

Come spesso accade, la reazione di molti registi e attori dell'epoca consiste in un'ostile resistenza all'innovazione e nel rifiuto di fronte all'opportunità di cambiamento: «alcuni si ribellano, pochi lo capiscono, altri lo osteggiano, finché Stanislavskij è costretto a rivolgersi ai giovani [...] per saggiare e approfondire le proprie idee: nascono di qui i "laboratori", si sviluppa l'interesse per la scuola e la pedagogia» (*ibidem*).

I termini "educare" ed "educazione" ricorrono spesso nel primo grande tomo in cui il regista e scrittore illustra il suo Metodo e, nell'ambito della formazione attoriale, sono molteplici gli aspetti pedagogici su cui riflette Stanislavskij.

In occasione della sua prima regia, *Le lettere bruciano* di Gnedič, Stanislavskij annota che l'introduzione di un nuovo stile recitativo, più semplice, sottile ed immediato, sconosciuto sulla scena russa ma non di certo originale giacché copiato e introdotto dalla Francia, aveva spiazzato il pubblico presente in sala, di certo più abituato ai *clichés* teatrali; tuttavia, riflette il regista, «compito dell'attore è educare il pubblico» (ivi, p. XLI).

Relativamente al rapporto fra attore e pubblico, Gerardo Guerrieri (1999) ricorda che il volume che Stanislavskij intendeva dedicare all'argomento è rimasto purtroppo fermo allo stato di frammenti e di note e che alcune interpretazioni hanno concorso ad accreditare un'idea erronea: fautore del verismo e della "quarta parete", il regista russo non avrebbe creduto nella possibilità di creare questo legame e avrebbe insegnato ai suoi allievi a non tenere affatto conto degli spettatori.

Al contrario, la presenza del pubblico quale corpo collettivo, polo ricevente della comunicazione teatrale e anche «oggetto irresistibile» (Stanislavskij 1999d, p. 206) per gli attori, è un fatto rilevante dello spettacolo e induce

Stanislavskij a distinguere e a descrivere due diverse fasi, quasi contrastanti, nell'ambito di questo rapporto: l'attore deve essere in grado sia di non pensare al pubblico, di isolarsi da lui tramite l'attivazione di una serie di meccanismi di autocontrollo e di controllo scenico che vanno appresi ed esercitati, creando ad esempio un centro d'attenzione sulla scena o una situazione di «solitudine in pubblico» (ivi, p. 98), sia, nel contempo, di cogliere l'attenzione dello spettatore, di stabilire con lui un contatto, anche indirettamente, di guidarlo, trasmettendogli il contenuto e la profondità di una parte, le emozioni e la vita spirituale del personaggio.

La presenza del pubblico (il suo campo magnetico come diceva Jovet) produce, in un primo senso, effetti negativi sull'attore: lo ipnotizza, inibisce la sua fantasia, o al contrario sollecita in lui esibizionismi, narcisismi che interferiscono con la sua attività d'interprete [...]. Stanislavskij insegna come prima cosa all'attore a non essere succube del pubblico [...]. Fa parte di questa concezione la "strategia" indiretta anche nei confronti del pubblico: compito dell'attore è arrivare al pubblico non per via diretta ma attraverso la mediazione del personaggio [...]. Ma qui arriviamo al secondo punto. Il pubblico [...] integra e interpreta (qui Stanislavskij dà la mano al Pirandello di *Questa sera si recita a soggetto*) l'avvenimento scenico secondo suoi determinati processi mentali e strutture fantastiche, che l'attore deve sforzarsi di conoscere e di cui deve tener conto (Guerrieri 1999, p. XXVII).

Un altro importante aspetto educativo, che l'autore sottolinea a più riprese, riguarda l'adesione al vero e il perseguimento di una verità scenica e nell'azione quasi assolute, tali da «soppiantare i *clichés*, la recitazione enfatica e falsa» (Stanislavskij 1999d, p. 140): il ricorso a stereotipi nella recitazione, soprattutto quando si è all'inizio dello studio e del lavoro su un personaggio, è quasi inevitabile perché rappresenta una strada comoda, facile, priva di ostacoli rispetto a quello che potremmo definire il sentiero più aspro e tortuoso dell'immedesimazione, e l'attore «si sente a suo agio nella sfera degli stereotipi, che sono abituali, noti, familiari. Ma, a ben guardare, si tratta di una familiarità ingenerata dall'abitudine meccanica e non dall'affinità spirituale» (Stanislavskij 1999a, p. 314).

Quello che Stanislavskij esige da un attore è la verità del personaggio e dei suoi sentimenti, «sincerità di passione, verosimiglianza di sensazioni in circostanze date» (Stanislavskij 1999d, p. 54); al fine di realizzare questo obiettivo, bisogna «educare degli attori a comportarsi logicamente e coerentemente verso tutto quello che succede in scena, riguardo la commedia o la loro parte» (ivi, p. 148), abituandoli a sentire e a credere effettivamente al vero, sia fuori sia dentro loro stessi. Infatti, «la necessità di sentire e credere al vero, secondo la logica e la coerenza, si riflettono su tutti gli altri

“elementi” della creazione: pensiero, volontà, sentimento. La logica e la coerenza li disciplinano tutti e soprattutto l’attenzione» (*ibidem*).

Altresì rilevanti sono l’educazione del corpo e la distensione muscolare: la conoscenza del proprio corpo è propedeutica e fondamentale per tutto il successivo lavoro di personificazione e, a tal proposito, Stanislavskij sottolinea che «*la vita fisica è un terreno produttivo per tutti i tipi di semi della nostra vita spirituale*» (Stanislavskij 1999c, p. 138); la tensione fisica e la contrazione dei muscoli sono dannose per il processo creativo, oppongono resistenza al cambiamento, possono paralizzare «tutta la nostra attività [...] la vita psichica [...] il lavoro interiore e tanto più la rievocazione delle esperienze vissute. Finché c’è sforzo fisico non si può parlare di vere sensazioni, né di rivivere normalmente la vita spirituale di una parte» (Stanislavskij 1999d, p. 111). Proprio per questo motivo è necessario che un attore, prima di cominciare a creare, svolga adeguati esercizi di rilassamento dei muscoli, in modo tale che essi non intralcino la libertà d’azione.

Stanislavskij si rammarica del fatto che molte persone siano incapaci di servirsi del proprio apparato fisico, di mantenerlo tonico e in efficienza, di svilupparlo, a causa della mancanza di allenamento o di un impiego sbagliato dell’organismo.

Gli effetti negativi di questa pessima educazione fisica sono sotto gli occhi di tutti: «i muscoli sono flosci, l’ossatura debole, la respirazione disordinata» (ivi, p. 303), per cui non c’è nulla di strano nel fatto che il nostro corpo non riesca poi a svolgere in modo soddisfacente i compiti richiestigli e non assicuri determinate prestazioni in termini di forza, rapidità, elasticità e resistenza.

Se, nella quotidianità, molti di questi aspetti passano inosservati, «trasportati sul palcoscenico diventano insopportabili. A teatro l’attore è esposto allo sguardo di migliaia di spettatori fisso su di lui. Il suo corpo deve perciò essere bello, forte, con movimenti plastici e armonici» (*ibidem*); ecco perché diventano fondamentali gli esercizi fisici praticati quotidianamente prima di iniziare le lezioni o le prove: essi hanno appunto lo scopo di correggere, supportare e migliorare l’apparato esterno di personificazione degli attori per consentirgli di rappresentare al meglio le sensazioni interiori.

Al fine di migliorare le *performances* fisiche e la coordinazione nei movimenti, Stanislavskij consiglia di dedicarsi ad attività come la ginnastica, la scherma, l’atletica, l’acrobatica, giochi di prestidigitazione, danza, ritmica, oltre a ritenere necessaria per l’attore professionista la conoscenza di elementi di anatomia e fisiologia (respirazione).⁶

6. Si rimanda a Stanislavskij 1999b, ma anche, in particolare, alla sezione dedicata ai «Piani di studio e programmi per una scuola teatrale», p. 579.

Ognuna di queste attività presenta i suoi aspetti positivi e i suoi aspetti negativi: ad esempio, la ginnastica deve potenziare e rendere il corpo robusto ma senza irrigidirlo o deformarlo esageratamente; la danza può rendere più elastici e agili perché scioglie i gesti, «i movimenti della danza sono morbidi, completi e multiformi. Non bisogna esagerare naturalmente. Certi ballerini hanno movimenti così larghi, ricercati, che diventano affettati» (ivi, p. 308).

Il regista dedica una grande attenzione alla disciplina e alla cura del corpo; infatti, «la formazione corporea all'educazione e alla cura è formazione ad una presenza, una competenza a esserci» (Gamelli 2016, p. 29) che, nel caso di Stanislavskij, coincide con l'essere "qui-e-ora" dell'attore in virtù della consapevolezza acquisita riguardo al suo agire, alla sua fisicità, al suo dinamismo, alla sua postura sul palcoscenico.

Dedichiamo qui un breve approfondimento sul significato del termine "postura", considerato centrale nella pedagogia del corpo.

La pedagogia del corpo anela a un cambiamento di postura. La postura, nella sua tradizionale definizione biomeccanica, è la configurazione statica del corpo nello spazio [...]. Per un pedagogista del corpo, il termine postura descrive piuttosto un'azione, e va quindi intesa in senso dinamico: un prodotto dell'apprendimento in senso globale che si riconduce alla complessità della funzione neuromuscolare, cioè al modo in cui si sono organizzate le emozioni, l'intenzione, la motivazione, la direzione e l'esecuzione dell'atto mentre l'atto stesso viene compiuto (ivi, pp. 29-30).

Nel novero delle attività finalizzate all'educazione, allo sviluppo e a un controllo maggiormente consapevole del proprio corpo, Stanislavskij inserisce anche «la mimica del viso» (Stanislavskij 1999d, p. 308), che va quotidianamente esercitata per migliorare l'apparato espressivo dell'attore in scena.

L'abitudine all'esercizio fisico e alla distensione muscolare del corpo e del viso

deve essere elaborata giornalmente, sistematicamente, non solo durante gli esercizi a casa o in classe, ma anche nella vita normale, fuori della scena, quando si va a letto, ci si alza, si mangia, si passeggia; nel lavoro e nel riposo, in una parola, in tutti i momenti della nostra esistenza. È indispensabile innestare questo controllo muscolare alla nostra natura, farlo diventare una seconda natura. Solo a questa condizione esso potrà aiutarci nel momento della creazione (ivi, p. 114).

Tuttavia, non si agisce solo con il corpo ma anche con la voce e con le parole: la costruzione della professionalità e il perfezionamento della tecnica recitativa di un attore non possono prescindere dall'utilizzo consapevole del

proprio apparato vocale; a tal proposito, l'apprendimento di efficaci tecniche di respirazione e lo studio della dizione e del canto consentono di educare e di migliorare il nostro modo di parlare, così da acquisire la capacità «di esprimere sia gli accenti profondi della tragedia, sia il linguaggio semplice, intimo e nobile della commedia e del dramma» (ivi, p. 329).

L'attenzione che il regista dedica a questo aspetto è motivata dal fatto che la voce è lo strumento per antonomasia degli attori, ma anche, aggiungiamo noi, di chiunque si occupi di educazione; eppure «quasi mai si è formati all'uso di questo strumento, considerato com'è alla stregua di un semplice veicolo della comunicazione [...] Chi parla male respira male, si muove male, pensa male. Il nostro modo di usare la voce riflette il nostro modo di respirare, parlare, muoverci» (Gamelli 2016, p. 33).

In questo senso, riflette Gamelli, lavorare ed esercitarsi sulla voce, sugli aspetti fonici che precedono quelli semantici, esattamente come Stanislavskij insegnava ai propri allievi, può produrre

effetti straordinari sia sul piano personale sia su quello relazionale. Sul piano personale ciò comporta il ritrovare nel proprio corpo, nel proprio respiro, le radici della propria voce. Significa scoprire che esiste la possibilità di (ri)educare la propria voce [...] per arrivare a scoprire quanto questo lavoro porti cambiamenti profondi nel proprio modo di essere al mondo [...] Sul piano relazionale poi, non possiamo dimenticare che l'esperienza del mondo e degli altri soggetti ci viene sempre incontro [...] in forma ritmico-musicale (ivi, p. 34).

La relazione fra l'attore da una parte e, dall'altra, la sua voce e la parola scenica è fondamentale e insieme complessa: il regista pretende che i suoi allievi si esercitino con costanza per conoscere e utilizzare nel migliore dei modi il loro "strumento", per padroneggiarne estensione, ritmo e musicalità, affinché riescano, attraverso di esso, a dare un senso compiuto al testo dell'opera e a esprimere in modo convincente, nella loro interpretazione, i sentimenti e i pensieri del personaggio.

Il testo scritto di un'opera drammatica [...] è il mezzo di trasmissione dei sentimenti e dei pensieri dell'autore attraverso gli eroi della sua opera. Sotto ogni singola parola [...] si cela o il sentimento o il pensiero che lo giustifica. Le parole vuote, come concetti privi di contenuto, sono inutili e dannose [...]. Fino all'attimo in cui l'attore non sosterrà ogni parola del testo scritto con un sentimento vivo, giustificandole, esse rimarranno morte e superflue (Stanislavskij 1999c, p. 88).

Per quanto riguarda la parola, essa è per Stanislavskij l'espressione più completa del pensiero umano, ma occorre anche precisare che «la parola singola, presa in se stessa e priva di un sostanziale significato interiore, non è altro che

un appellativo esteriore» e che un «testo costituito unicamente di appellativi del genere non è che un seguito di suoni vuoti» (Stanislavskij 1999d, p. 350).

Una parola è vuota quando non è legata ad alcuna immagine piacevole, quando non è carica di emozione e, in scena, le parole prive del loro contenuto non hanno alcuna funzione né alcun valore, così come non sono necessarie quelle parole che non sono in grado di sortire degli effetti, di accendere delle passioni, di suscitare delle sensazioni, di richiamare dei ricordi, di stimolare i sensi: «le parole devono eccitare, nell'attore e nel suo compagno (e attraverso loro nello spettatore), ogni possibile sensibilità, volontà, riflessione, ogni aspirazione interiore, ogni immagine della fantasia, la vista, l'udito» (ivi, p. 351).

Nella messa a punto di un programma di studio ideale per una scuola di teatro, sotto la voce “parola”, Stanislavskij annota «impostazione della voce, dizione, canto, regole di corretta pronuncia, accentazione, cadenze provinciali» e, al fine di allenare e potenziare la «parola espressiva», ritiene fondamentale conoscere «le leggi della parola. Intonazione logica e emotiva. Teoria della prosa e della poesia (stilistica, retorica)» (Stanislavskij 1999b, p. 579).

L'educazione al rapporto con il pubblico, al vero, alla logica, alla coerenza, e poi ancora quella del corpo, della voce e della parola che abbiamo fin qui descritto confluiscono in quell'aspetto centrale che è l'educazione dell'«attenzione ad osservare come funzionano i vostri apparati creativi interiori ed esteriori» (Stanislavskij 1999d, p. 460).

Stanislavskij è cosciente del fatto che «la via al personaggio parte dall'io dell'attore» (Guerrieri 1999, p. XIV): qualunque esercizio, anche quello più apparentemente specifico, non può essere slegato dalla coscienza delle proprie dinamiche interiori e il lavoro tecnico finalizzato alla costruzione dell'identità del personaggio – lavoro costruito sulle battute, sui gesti, sui movimenti, sulla mimica facciale, sull'intonazione della voce, sull'espressività e sul sentire del personaggio stesso – ha inizio dal suo interprete ed è intrecciato a doppio filo all'atto creativo, alla *forma mentis*, alla visione del mondo, alle emozioni dell'io individuale dell'attore.

3. La costruzione dell'identità del personaggio

Per Stanislavskij, l'identità del personaggio va ricostruita, passo dopo passo, attraverso un paziente lavoro di analisi e di autoanalisi che viene definito dallo stesso autore «*processo conoscitivo dell'opera e del personaggio*» (Stanislavskij 1999c, p. 137): questo processo è fondato sia sull'approfondimento del personaggio da rappresentare, al fine di comprendere i suoi tratti e caratteri distintivi, la sua natura interiore ed esteriore, sia sullo studio

delle situazioni e degli avvenimenti salienti dell'opera, in quanto essi possono influenzare la vita spirituale e umana del ruolo.

Questo percorso conoscitivo deve sempre partire dall'introspezione psicologica, dalla ricerca della verità nell'io dell'attore stesso, quale fondamento e ponte verso il personaggio: va chiarito che il regista russo non si riferisce all'io quotidiano e privato dell'interprete che, invece, deve essere arricchito, migliorato e sviluppato nel suo "io creativo" in virtù di emozioni desiderati, impulsi, esperienze vissute nella realtà analoghe a quelle che potrebbe aver vissuto il suo personaggio.

La strada che conduce alla definizione dell'identità del personaggio è dunque «un processo di conoscenza nei due sensi (conoscenza del personaggio attraverso di sé, e conoscenza di sé attraverso il personaggio). Si stabilisce così una tensione continua, triangolare tra io privato, io creativo e io-personaggio» (Guerrieri 1999, p. XVI).

Il lavoro tecnico dell'attore non deve essere impostato sulla finzione o sulla mera imitazione, ma su una verità interiore e vissuta di cui si abbia consapevolezza: l'interpretazione ideale è quella in cui l'attore è credibile e i muri dell'apparenza si dissolvono, proprio perché «apparire, mostrare non basta: occorre essere» (ivi, p. XVII), a partire dal lavoro di riflessione sulla propria natura personale e sui percorsi esperienziali di costruzione della propria identità.

A tal proposito, scrive Maria Chiara Signorini:

La professionalità dell'attore stanislavskijano, quindi, si basa su una materia prima pregiata e rara: l'unicità della sua natura personale, arricchita e rivelata attraverso un approfondito lavoro su di sé. L'attore che nasce dagli Studi stanislavskijani ha dunque maggiore consapevolezza del proprio mondo interiore e del proprio potenziale creativo. [...] Con Stanislavskij il teatro diventa "un'alchimia mentale che trasforma uno stato d'animo in un gesto". E ciò che si applica all'attore si applica al Metodo [...]. Il Metodo si configura, sin dalla sua nascita, come un processo teso a una continua ricerca del cambiamento (Signorini 2015, p. 20).

Fondandosi sull'assunto della possibilità di una continua evoluzione individuale, sempre secondo Signorini, il Metodo «si sviluppa e rimane ancor oggi espressione costante di una messa in discussione di se stessi e delle proprie abitudini personali e culturali. Non essendo una codificazione compiuta di regole definite [...] apre le porte a continue sperimentazioni e sviluppi, sia in ambito teatrale che psicologico» (*ibidem*).

Come già sottolineato nei precedenti paragrafi, nell'ambito del processo di sviluppo della propria identità e di quella del personaggio attraverso il lavoro su se stesso, l'apertura al cambiamento e l'adattamento dinamico, Stanislavskij esige dall'attore l'adesione al vero, sincerità di passione e ve-

rosimiglianza di sensazioni in circostanze date, là dove con l'espressione "circostanze date" s'intende «l'intreccio della commedia, i fatti, gli avvenimenti, l'epoca, il momento e il posto dell'azione, le condizioni di vita; la nostra interpretazione personale [...] la messa in scena, l'allestimento, le scene e i costumi, l'arredamento, le luci, i suoni e i rumori» (Stanislavskij 1999d, pp. 54-55).

In sintesi, le circostanze date costituiscono l'insieme di quanto è stato immaginato dall'autore dell'opera e delle direttive del regista, ossia tutto ciò che viene affidato agli attori affinché lo interpretino, per consentire loro di sviluppare l'azione e di definire il mondo interiore e l'immagine esteriore dei personaggi che dovranno portare in scena, anche in quegli aspetti e dettagli che non compaiono nel testo.

Infatti, non sempre l'autore cita l'antefatto o fornisce un quadro esaustivo della vita, delle esperienze e delle motivazioni alla base del comportamento di tutti i personaggi, e può inserire solo brevi didascalie relative alle azioni e ai contesti; il testo stampato non rappresenta nella sua interezza l'opera che, per la sua messinscena, necessita del contributo creativo e dell'ingegnosità dei suoi interpreti, della loro capacità di andare oltre alle parole al fine di ritrovare e riscoprire il vissuto, «di ricostituire i pensieri, le immagini, le varie linee d'azione: quello che Stanislavskij chiama il sottotesto, il tessuto preverbale che sottintende il testo verbale dell'autore» (Guerrieri 1999, p. XIX).

Il testo stampato della commedia non rappresenta tutta l'opera che è completa solo quando è realizzata dagli attori in scena, ravvivata dai loro vivi sentimenti umani [...]. Appena l'interprete (del dramma o della sinfonia) esprime il sottotesto dell'opera rivissuto dentro di sé, si scopre il segreto spirituale sia dell'opera che dell'artista, il contenuto per il quale essa è stata creata. Il significato dell'opera sta tutto nel *sottotesto*. Senza il *sottotesto* le parole non avrebbero ragione di esistere in scena (Stanislavskij 1999d, p. 351).

Potremmo affermare che, per il regista russo, ogni testo, in quanto sistema, significa sempre molto di più della mera somma delle parole che lo compongono e che le battute riportate sul copione non valgono in se stesse, quanto piuttosto per il loro significato, per il loro contenuto interiore che deve essere rivissuto ed espresso dall'attore. Riguardo al significato polisemico del termine "testo" e alla questione dell'interazione con e della rielaborazione di un testo, Monica Ferrari riflette:

In tale ottica la nozione di testo si dilata e quello che conta appare essere soprattutto il lavoro di chi interagisce con il testo, producendolo o riproducendolo, di chi lo costruisce e lo interpreta, compiendo una costruzione del dato (e del testo) che è sempre e comunque culturale. Si palesa qui l'importanza dell'analisi dei confini e delle cornici

di un testo, dei processi, più o meno taciti, che hanno condotto a inserire porzioni di quell'unità comunicativa definita "testo" nella pagina di un libro (Ferrari 2011, p. 66).

L'auspicio di Stanislavskij è che, sulla base dello studio e dell'analisi testuali, e percorrendo le tappe del suo Metodo, gli attori riescano a «definire e determinare le proprie azioni, perché il tutto risulti perfettamente bilanciato: tutto ciò che è descritto nel dramma deve esser rivissuto da loro come esperienza personale e non solo come un'idea astratta, uno schema da seguire passivamente» (Stanislavskij 1999c, p. 171).

Come sottolinea Guerrieri, nell'ambito del rapporto fra attore e autore in Stanislavskij risulta sempre più evidente una «contrapposizione di vissuto e scritto, di preverbale e di verbale» (Guerrieri 1999, p. XIX): «quello dell'attore è il regno del preverbale, e quello col testo verbale dell'autore è solo un incontro, una saldatura finale, che avviene a cose fatte» (*ibidem*). «In tal modo l'attore gareggia con l'autore, si fa romanziere del suo personaggio» (ivi, p. XXIV).

Sulla questione del rapporto fra autore, interprete e personaggio, si esprime anche Luigi Pirandello in un articolo del 1899:

le figure s'eran mosse parlando. Dalle pagine scritte del dramma i personaggi, per prodigio d'arte, dovrebbero uscire, staccarsi vivi, semoventi [...] Ora questo prodigio può avvenire a un solo patto: che si trovi cioè la parola che sia l'azione stessa parlata, la parola viva che muova, l'espressione immediata, connaturata con l'azione, la frase unica, che non può esser che quella, propria a quel dato personaggio in quella data situazione: parole, espressioni, frasi che non s'inventano, ma che nascono, quando l'autore si sia veramente immedesimato con la sua creatura fino a sentirla com'essa si sente, a volerla com'essa si vuole (Pirandello 1973).

Secondo il drammaturgo italiano, esattamente come l'attore sulla scena, anche l'autore deve entrare in un profondo e simbiotico contatto con la sua opera: «il processo di immedesimazione, di reviviscenza o di personificazione rappresenta l'elemento centrale di un metodo di apprendimento delle tecniche di recitazione elaborato e compiutamente sperimentato proprio negli anni in cui l'autore dei *Sei personaggi* ricercava forme, senso ed espressione dell'"attore nuovo" [...] Tale metodo è noto come "sistema Stanislavskogo", sistema di Stanislavskij» (Baselica 2013).

Sia la pagina scritta sia la scena teatrale sono dunque "testi" in senso ampio, «tessuti di parole (sovente di immagini), "enunciati complessi" [...] in taluni casi sono occasione di trasposizioni e di sperimentazione dell'altrove a partire dal noto; qui si palesano inediti nessi tra oggetti usuali» (Ferrari 2011, p. 65). Inoltre, possono essere considerate anche un luogo di costruzione e di confronto di identità, «il contesto concreto dell'evoluzione di un

sistema dinamico, all'interno del quale ogni elemento si rivela compiutamente attivo: l'autore, l'attore o traduttore, il pubblico, seppure in momenti diversi [...] intervengono ognuno autonomamente, attribuendo all'opera rappresentata sulla scena o tradotta sulla pagina un senso proprio, spesso particolare e, soprattutto, sempre nuovo» (Baselica 2013). Nel Metodo, la costruzione dell'identità del personaggio passa dunque e necessariamente dalla capacità dell'attore di decodificare la literalità delle battute, di far rivivere le “parole morte” di una sceneggiatura e di farle percepire come vibranti e vere, di individuare e di far proprio quel sottotesto – di cui l'attore diventa quindi autore – che costituirà il fondamento vitale per la futura nascita del personaggio, proprio perché il sottotesto è

la “vita spirituale”, palese e interiormente sentita “di una parte”, la vita che scorre ininterrotta sotto le parole del testo [...] comprende tutte le innumerevoli linee interiori della parte e del dramma, tracciate dai “se” magici e non magici, dalle finzioni dell'immaginazione, dalle circostanze date, dall'attenzione interiore, dagli oggetti dell'attenzione, dal vero, grande o piccolo che sia, e dalla convinzione che sia vero, dagli adeguamenti e da tutti gli altri elementi (Stanislavskij 1999d, p. 350).

Se le circostanze date consentono di sviluppare l'azione, serve anche un punto di partenza per avviarla: Stanislavskij si riferisce al “magico se”, ossia all'ipotesi creativa alla base della creazione artistica: «il “se” comincia sempre l'azione [...] dà l'avvio all'immaginazione addormentata, e le “circostanze date” giustificano il “se”. Insieme e separate esse aiutano a creare lo scatto interiore» (ivi, p. 55), si compenetrano e si completano.

Il “magico se” consiste nel domandarsi e nell'immaginare cosa si proverebbe e come ci si comporterebbe nei panni di un altro-da-sé e nelle sue medesime condizioni: l'attore deve arrivare a considerare il mondo fittizio del dramma e della scena come se si trattasse di una situazione vera, concreta, reale; nell'impersonare il suo personaggio, ha il compito di «credere sinceramente che possa esistere una vita simile nella realtà» (*ibidem*) e fare in modo tale che questa esistenza estranea gli diventi familiare, sua propria, in un «continuo intersecarsi di due vite parallele» (Guerrieri 1999, p. XXV).

A un'attrice che gli chiede schiarimenti, alle prime prove, sul personaggio di Ofelia, Stanislavskij risponde: “Cominci innanzitutto a immedesimarsi nella parte. Allora i suoi elementi le si riveleranno. Ma non è ancora giunto il momento di parlare di ciò che è Ofelia. Mostri prima quel che lei stessa è in quella parte, e allora le si dirà quel che deve essere la sua Ofelia”. La sua Ofelia e non l'Ofelia in generale: e il principio non è affrontare subito il personaggio di Ofelia, “fare come se fossi Ofelia”, ma “se io fossi nelle condizioni di Ofelia, che cosa farei?” (ivi, p. XIV).

Molinari spiega che, secondo il Metodo, l'immedesimazione nel personaggio richiede che esso sia ben noto all'attore, non soltanto durante le rappresentazioni, ma in tutto il corso della sua vita. A questo scopo, risulta dunque fondamentale la raccolta di dati e di informazioni mediante cui l'attore dovrà allargare la coscienza che ha del personaggio e arrivare a conoscere approfonditamente «la società nella quale il personaggio viveva, la sua casa, la sua città, i suoi amici, il suo passato, dovrà cioè inventare tutta la storia della sua vita, in funzione della quale si giustificano gli atti che egli compie nel dramma» (Molinari 1999, p. 249).

Relativamente alla creazione della vita del personaggio, la concezione di Stanislavskij è dunque schiettamente biografica:

si tratta di ricostruire la vita del personaggio nella totalità: dotarlo di una vita interna, di una linea di pensieri e visioni e idee, di un futuro e di un passato: riempire i vuoti lasciati dal testo dell'autore, in modo che la vita del personaggio sia compatta, senza soluzioni di continuità; esercitando la fantasia in situazioni immaginarie. Questo per conoscerlo e viverlo più a fondo, e per trovare sempre nuovi punti di identità. Saggiandone le reazioni in contesti diversi, moltiplicando le sue possibilità di reazione (Guerrieri 1999, p. XXIII).

Ricorrendo alla sua immaginazione, alla sua memoria emotiva, alla sua capacità di analisi, e anche attraverso il lavoro sul corpo e le azioni fisiche, l'attore dovrà appropriarsi del suo personaggio individuando dei punti di contatto tra le loro vite, cercando a ritroso nelle sue esperienze personali al fine di rintracciare poi nel suo animo «quei sentimenti, quelle reviviscenze, quegli elementi che potrebbero avere qualche affinità con il personaggio» (Stanislavskij 1999c, p. 137).

Questo processo si sviluppa nell'ambito di un realismo scenico che, in Stanislavskij, «è in funzione del realismo psicologico, realismo che può definirsi un processo conoscitivo, emozionale dell'attore nei confronti del personaggio. E si tratta di un realismo assoluto in quanto ciò che lo spettatore vede non è una finzione, ma una realtà psicologica che si sta svolgendo sotto i suoi occhi» (Molinari 1999, p. 249).

La costruzione della vita psicologica ed emotiva del personaggio avviene dunque all'interno di una ricostruzione biografica e di un processo analitico ed analogico che attraversa determinate fasi:

- parte dal periodo propedeutico della conoscenza, fondata sulla lettura e sull'analisi del testo, sulla ricerca di informazioni e di indicazioni intratestuali ed extratestuali utili per dare vita al personaggio, sulla costruzione dei punti di contatto tra il mondo interiore dell'attore e quello del personag-

gio; Stanislavskij spiega che questo primo periodo prepara «il terreno spirituale adatto alla nascita del desiderio creativo» (Stanislavskij 1999c, p. 79);

- attraversa la fase della reviviscenza che consente lo sviluppo di questo desiderio verso un'azione creativa e in cui l'attore dovrà attingere dalla propria memoria intellettuale, affettiva, visiva, auditiva, muscolare, e dal proprio bagaglio emotivo per recuperare e rivivere i sentimenti del personaggio; proprio in vista di questo fine, Stanislavskij consiglia ai suoi allievi di arricchire e rifornire costantemente i “depositi del loro materiale creativo” con esperienze formative variegata: l'attore «deve studiare, leggere, meditare, viaggiare, essere al corrente della vita contemporanea sociale, religiosa, politica ecc...» (ivi, p. 78);

- infine, approda all'azione fisica esteriore, ossia la personificazione del personaggio: l'attore trasferisce le proprie emozioni e le esperienze realmente sperimentate nel corso della propria vita, richiamate attraverso il processo della reviviscenza, nelle circostanze immaginarie vissute dal personaggio che deve interpretare. La personificazione è il terzo periodo di creazione ed «è simile alla nascita e alla crescita di una giovane coscienza. Adesso hanno preso forma i desideri, i compiti, le aspirazioni e si può quindi passare alla loro attuazione; è indispensabile agire non solo interiormente, spiritualmente, ma anche esteriormente» (ivi, p. 80).

Stanislavskij ha quindi delineato un percorso di avvicinamento dell'io dell'attore all'io del personaggio che è un processo di procreazione e di crescita organiche e naturali di un essere umano vivente, analogo all'attore stesso, e in cui sono coinvolti l'autore del dramma, l'interprete e il regista:

La creazione per noi è concepire e portare in seno una creatura viva: l'uomo-personaggio [...]. Come nella natura esso passa attraverso gli stessi stadi di gestazione dell'uomo. C'è “Lui” (l'autore). C'è Lei, la donna (cioè l'interprete, uomo o donna, gravido della parte: il seme, germe della sua opera, ricevuto dall'autore). C'è il frutto, il figlio (la parte realizzata). C'è il momento del primo incontro (dell'attore con la parte) e il periodo in cui si avvicinano, s'innamorano, il litigio, il disaccordo, la riconciliazione, l'unione, la fecondazione, la gravidanza. Il regista segue e aiuta queste fasi [...] diventa l'ostetrico, la levatrice (Stanislavskij 1999d, pp. 293-294).

Non si tratta dunque di immedesimazione intesa come la scomparsa dell'attore nel personaggio, né di un annullamento o della perdita di sé, bensì siamo di fronte a quella che potremmo definire come una “nascita”: la nascita di una creatura scenica contraddistinta da una sua identità e una sua interiorità ben definite e costruite per via analogica, figlia di una sintesi dia-

lettica tra la vita interiore dell'attore e quella del personaggio, e, soprattutto, prova dopo prova, replica dopo replica, in continua evoluzione.

Testi citati

- Baselica G. (2013), *Metodo Stanislavskij con dizionari. È di scena la traduzione*, in «Tradurre. Pratiche teorie strumenti», 5, <https://rivistatradurre.it/2013/11/metodo-stanislavskij-con-dizionari>.
- Dardano M. (1982), *Dizionario della lingua italiana*, Roma, Curcio.
- Ferrari M. (2011), *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Gamelli I. (2016), *Il corpo e la sua pedagogia*, in Morandi M. (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 24-39.
- Guerrieri G. (1999), *Introduzione*, in Stanislavskij K.S., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, trad. it. a cura di G. Guerrieri, Roma-Bari, Laterza, pp. XIII-XXXIX.
- Malcovati F. (1999a), *Introduzione*, in Stanislavskij K.S., *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, trad. it. a cura di F. Malcovati, Roma-Bari, Laterza, pp. XI-XXIV.
- Malcovati F. (1999b), *Prefazione*, in Stanislavskij K.S., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, trad. it. a cura di G. Guerrieri, Roma-Bari, Laterza, pp. VII-XII.
- Molinari C. (1999), *Storia del teatro*, Roma-Bari, Laterza (1^a ed. 1972).
- Nota biografica* (1999), in Stanislavskij K.S., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, trad. it. a cura di G. Guerrieri, Roma-Bari, Laterza, pp. XL-XLV.
- Pirandello L. (1973), *L'azione parlata*, http://www.classicitaliani.it/pirandello/saggi/pirandello_azione_parlata.htm (1^a ed. 1899).
- Signorini M.C. (2015), *Terapia Stanislavskij. Studio e sperimentazione sulla ricchezza del Metodo in TeatroTerapia e Counseling*, Roma, Armando.
- Stanislavskij K.S. (1999b), *Appendice*, in Id., *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, trad. it. a cura di F. Malcovati, Roma-Bari, Laterza (ed. orig. 1957), pp. 303-319.
- Stanislavskij K.S. (1999a), *Appendice*, in Id., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, trad. it. a cura di G. Guerrieri, Roma-Bari, Laterza (ed. orig. 1938), pp. 542-596.
- Stanislavskij K.S. (1999d), *Il lavoro dell'attore sul personaggio*, trad. it. a cura di F. Malcovati, Roma-Bari, Laterza (ed. orig. 1957).
- Stanislavskij K.S. (1999c), *Il lavoro dell'attore su se stesso*, trad. it. a cura di G. Guerrieri, Roma-Bari, Laterza (ed. orig. 1938).
- Stanislavskij K.S. (1999e), *Introduzione*, in Id., *Il lavoro dell'attore su se stesso*, trad. it. a cura di G. Guerrieri, Roma-Bari, Laterza (ed. orig. 1938), pp. XLVII-LI.
- Stanislavskij K.S. (2009), *La mia vita nell'arte*, trad. it. a cura di F. Malcovati, Roma, La casa Usher (ed. orig. 1924).

Il laureato in scienze motorie: confini identitari e sfide della professione

di Matteo Morandi e Matteo Taiana*

A vent'anni dall'istituzione degli specifici corsi di laurea e di diploma (d.lg. 8 maggio 1998, n. 178), la figura del laureato in scienze motorie resta più che mai incerta quanto agli sbocchi lavorativi e, ancor più, ai confini identitari della professione, intesi come aree d'intervento per la figura stessa. La confusione generata da norme contrastanti e dallo stesso profilo disegnato dal percorso di studi, come pure l'incertezza definitoria del professionista in questione (per il quale i nomi oggi si sprecano, da *motricista* – o *psicomotricista* – a *motologo* a *chinesiologo*, ovvero pur sempre esperto del movimento¹) ha fatto sì che, a lungo, lo studente si sia trovato, una volta fuori dall'università, a vantare un titolo che a stento corrispondeva – e corrisponde – a un chiaro inquadramento professionale, possedendo di fatto competenze che per la legge avrebbe a fatica applicato nell'esperienza quotidiana, a volte addirittura poco riconosciute dal mercato del lavoro.

1. Sapere plurale, incerti destini

Di nuovo ci troviamo di fronte alla necessità d'infrangere il nesso tradizionale, epistemologicamente pericoloso, “un sapere = una professione”,

* Il saggio trae spunto dalle ricerche condotte da Matteo Taiana in occasione della sua tesi di laurea triennale in Educazione motoria preventiva ed adattata, dal titolo *La figura del laureato in scienze motorie*, Università di Pavia, Facoltà di medicina e chirurgia, a.a. 2010-2011, rel. L. Marin. Interamente ripensato dai due autori e aggiornato alla situazione odierna, esso è da attribuire a Matteo Morandi per quanto riguarda il primo paragrafo e la revisione complessiva e a Matteo Taiana per il secondo e il terzo paragrafo. Gli autori ringraziano Matteo Vandoni per i suggerimenti e la lettura dell'intero contributo.

1. Da *kinesis*, movimento, e *logia*, studio relativo a: cfr. Angelucci 2015, pp. 76 ss. Ugualmente incerta è apparsa nel tempo, specie negli ultimi anni, la denominazione della materia a essi affidata nella scuola: sul punto si rimanda a Ferrari-Morandi 2015, specie pp. 47 ss., oltre che a Cecilian-Polato-Secli 2012 e 2013 e a Moliterni 2013, pp. 196 ss.

sul quale è ancorata, in genere, la storia delle professioni ordinistiche di affermazione otto-novecentesca. Se nel caso dei profili “storici” (avvocati, medici, ingegneri, ragionieri...) tale presupposto si rivela totalmente realizzato, oggi l’affermazione di forme di monopolio soprattutto da parte di figure più recenti e “flessibili” appare meno definita, per quanto sussista pur sempre per qualsivoglia gruppo professionale l’impegno programmatico «di proporsi nel sociale come riferimento elettivo e privilegiato per l’erogazione di una prestazione» (Bosio 2004, p. 26).

In tal senso, il laureato in scienze motorie costituisce un esempio emblematico di professione “disabilitante”, per riprendere l’efficace formula di Ivan Illich (2008), creata dalle istituzioni educative nel nome di un bisogno inizialmente non richiesto dal mercato e dunque chiamata, per forza di cose, a espropriare di certe attività gli uomini che fino a quel momento le avevano praticate.

La nascita del primo Isef a Roma nel 1952 (d.m. 18 settembre), risultato di una lunga e tormentata vicenda che aveva riguardato la formazione degli’insegnanti di ginnastica, poi educazione fisica, già a partire dall’ultimo quarto dell’Ottocento (cfr. Alfieri 2017), non faceva che perpetuare il carattere empirico, anziché scientifico, della professione. Scienza, che a detta di Michele Di Donato, fra i principali storici e cultori della materia (cfr. Di Donato 1998), non avrebbe comunque dovuto rinunciare in alcun modo agli aspetti esperienziali e addestrativi, secondo l’assunto che il docente di educazione fisica «deve apprendere a “diagnosticare” scientificamente i mezzi e le possibilità del proprio educando, e sapere concludere, nella mirabile “sintesi umanistico-biologica” [...] ciò che “è” e che “dovrà essere”. È necessario quindi evitare il facile errore di creare dei professionisti con un considerevole bagaglio teorico, ma senza alcuna esperienza», tanto nell’area pedagogica quanto in quella ginnico-sportivo (cit. in Di Donato 1998, p. 12).

Sappiamo, in realtà, quanto il delicato passaggio dagli’Istituti superiori di educazione fisica agli attuali corsi di laurea in scienze motorie abbia inaugurato, o forse riaperto, il dibattito accademico sulla natura complessa e articolata delle conoscenze fisico-motorie e del loro statuto teorico: scienze al plurale, fra teoria e prassi, che partecipano da sempre di diversi saperi, senza tuttavia averne mai prodotto uno proprio (cfr. Dellabiancia 1996, Refrigeri 1998, Magnanini 2006, Morandi 2016), in grado in qualche modo di ricomprendere l’intera dimensione corporea non soltanto afferente al movimento. Una cosa è infatti, per limitarci al versante educativo, parlare di educazione fisica o motoria (a scuola, meglio in palestra) e un’altra ragionare in termini di “pedagogia del corpo”, direbbe Ivano Gamelli, «territorio aperto, costitutivamente trasversale, disponibile al confronto e alla contaminazione con altri saperi sensibili, a un’autentica messa in gioco dei sog-

getti e al superamento gerarchico dei linguaggi all'interno della relazione educativa» (Gamelli 2012, p. 9).²

A ciò si aggiunge una contesa che ha riguardato, soprattutto nei primi anni d'istituzione dei nuovi corsi di laurea, la figura del vecchio diplomato Isef e quella del più recente scienziato motorio: uno scontro che ha avuto origine da un diverso modo d'intendere l'identità professionale di entrambi, indubbiamente più chiara per il primo, «seppur con tutti gli “imperdonabili” difetti e problemi», a partire dalla «natura di “diploma universitario” (anziché di vera laurea), come se l'educazione fisica fosse una disciplina minore per il suo raggio d'azione troppo ristretto all'insegnamento scolastico e per la visione dello sport troppo empirica», e più offuscata per il secondo, al cui titolo «si possono muovere critiche pressoché speculari: un orientamento a trecentosessanta gradi che rende impossibile affrontare ogni aspetto con la dovuta profondità (e che, peraltro, arriva a confondere e creare false aspettative circa le reali competenze) e un approccio troppo teorico-scientifico» (Angelucci 2015, pp. 79-80).

Semmai, l'aggravante della minore pratica sta nell'approfondimento talvolta esasperato di insegnamenti di marcata pertinenza medica: dalla patologia generale alle varie fisiopatologie degli apparati attraverso la traumatologia, la farmacologia, la diagnostica per immagini, la neuroanatomia, l'endocrinologia, la medicina fisica e riabilitativa. Ne deriva una situazione in cui tutti hanno ragione e tutti hanno torto: i diplomati Isef, che sottolineano la loro maggiore preparazione pratica e che rimpiangono un'identità bistrattata ma chiara; i laureati in scienze motorie, che rimarcano l'evoluzione necessaria per la quale la loro preparazione [...] è decisamente superiore nelle conoscenze tecnico-scientifiche (ivi, pp. 80-81).

È all'interno di questo clima d'incertezza teorica e sociale, nel quale è comunque maturato tale significativo *turn* epistemologico afferente il corpo «come dimensione unitaria e originaria dell'uomo che ha nell'atto motorio la sua specificità, la sua dimensione autentica, naturale e cruciale insieme» (Farné 2002, p. 16), che proprio la pedagogia del corpo ha saputo tracciare «nuove traiettorie di sviluppo professionale» (Iavarone 2013): nelle relazioni di cura, anche in condizioni di malattia o comunque di trasformazione della fisicità,³ nella promozione della salute (Bottari 2014), nel dispiegarsi

2. Più in generale, cfr. Gamelli 2011.

3. «Un anziano che, per le più svariate ragioni, si trova a confrontarsi con una rilevante mutazione della percezione della propria immagine corporea non è poi in una situazione somatopsichica così differente da quella di un bambino che non può dispiegare appieno la propria presenza corporea nel mondo». È anche vero che i cambiamenti si generano oggi «artificialmente nel ricorso alla chirurgia cosiddetta estetica, fenomeno in continua crescita che va ormai oltre ogni frontiera culturale, economica e di genere. Si cambia aspetto per non

delle potenzialità espressive e formative del movimento (teatro, danza, judo educativi), nella ricerca di un benessere veicolato dalla piena padronanza del concetto di corporeità (Iavarone 2016), anche – e forse soprattutto – in situazioni informali, ludiche e d'intrattenimento.⁴

Quel che il modello igienico-sanitario separa, nel nome di una razionalità scientifica essenzialmente analitica,⁵ il paradigma educativo, col suo agire sincretico e speculativo, unisce, integra, problematizza. Il che vuol dire che, così concepito, il fisico «rivela la sua alta dignità alla luce della persona vista nella completezza della sua formazione. Corpo educabile, quindi, e nel contempo atto a educare l'intero Io», in tutte le età e situazioni della vita (Zedda 2006, pp. 71-72).

Non solo il professionista motorio è chiamato a *prevenire* patologie e condizioni di decadimento delle capacità motorie – tema di per sé pedagogico, che ha a che fare col prendersi cura e, più in generale, con la dimensione relazionale tra gl'individui (Beccastrini-Nannicini-Piras 1991, Blezza 2009) –, ma soprattutto è invitato a *promuovere* sani stili comportamentali, occasioni, valori (Isidori-Fraile 2008, Isidori 2016). E appunto la promozione del benessere, proprio e altrui, assume valenze formative nella misura in cui si fa progetto di vita, cioè si coltiva non in circostanze di emergenza, ma nei più svariati contesti della quotidianità.

2. Un professionista dello sport per tutti

Sta di fatto, comunque, che buona parte dell'attività del laureato in scienze motorie resta legata alla componente medico-preventiva, nonostante

cambiare lo sguardo su di sé» (Gamelli 2011, pp. 154-155), oppure per idealizzarlo sulla base delle mode del momento (sulla chirurgia estetica come dispositivo distopico, Schieppati 2018). Circa il punto, anche Iavarone 2013.

4. Si segnala al riguardo, a mero titolo d'esempio e perché ancora poco studiato, il profilo dell'operatore sportivo per il turismo, non solo in quanto esperto tecnico a fianco degli staff d'animazione nei villaggi vacanze, ma anche per le sue auspicabili competenze in tema di efficacia comunicativa e intrattenimento nelle fasi di soggiorno e relax. Sulla figura dell'animatore turistico esiste al momento una letteratura assai esigua, specie di consiglio, "guide" rapide volte a formare e professionalizzare sulla scorta di sedimenti buone pratiche: cfr. Ferrarese 2011. Più in generale riguardo alle «professioni dello sport» si rinvia, comunque, anche a quanto già scriveva Lolli 1997.

5. Si pensi alla distinzione tra "uomo rosso" e "uomo bianco", ovvero tra vita vegetativa e vita di relazione negli esseri umani, con cui il medico Maria Montessori apre il suo capitolo su «L'educazione dei movimenti» ne *La scoperta del bambino* (Montessori 2000, pp. 84-87). Ciò non senza precisare, però, che «senso, centro nervoso e muscoli costituiscono tutto un insieme» (p. 87).

il suo profilo non figura fra quelli sanitari. Nei suoi riguardi è stata anzi spesso rivolta l'accusa di "abusivismo", specie dai fisioterapisti, coi quali sarebbe, al contrario, auspicabile una cooperazione all'interno di ben sanciti confini. Ciò dipende dal confuso profilo identitario dello scienziato motorio di cui si è detto, al quale si accompagna lo scarso riconoscimento sociale degli operatori del movimento, frutto di quella «svalutazione del non-razionale» che ha sempre ostacolato l'emancipazione di una generale educazione fisica (Refrigeri 1989).

Il già ricordato decreto 8 maggio 1998, n. 178, istitutivo dei corsi di laurea in scienze motorie e della rispettiva figura professionale, specificava gli ambiti culturali e metodologici del nuovo professionista (didattico-educativo, «della prevenzione e dell'educazione motoria adattata», tecnico-sportivo e manageriale), negando tuttavia, all'art. 2 comma 7, qualsiasi abilitazione «all'esercizio delle attività professionali sanitarie di competenza dei laureati in medicina e chirurgia e di quelle di cui ai profili professionali disciplinati ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n. 502, e successive modificazioni e integrazioni».

Norme seguenti definivano ulteriormente le figure sanitarie e le modalità di regolamentazione dei servizi da parte di enti privati o del Sistema sanitario nazionale, sempre escludendo il laureato in scienze motorie. A partire dal 2006 (legge 1° febbraio, n. 43) lo Stato ha, ad esempio, riconosciuto alle Regioni la competenza «nell'individuazione e formazione dei profili di operatori di interesse sanitario non riconducibili alle professioni sanitarie» infermieristiche, ostetriche, riabilitative e tecnico-sanitarie, che svolgono, «in forza di un titolo abilitante» statale, «attività di prevenzione, assistenza, cura o riabilitazione» (art. 1, commi 1-2). Da qui si è assistito a diversi tentativi, da parte di singole Regioni, d'inserire lo scienziato motorio in un più definito ambito professionale: in particolare, tra il 2006 e il 2007 la Puglia (legge regionale 4 dicembre 2006, n. 33) e la Toscana (regolamento 13 febbraio 2007, n. 7, attuativo della legge regionale 31 agosto 2000, n. 72) hanno introdotto norme che prevedono obbligatoriamente in tutte le strutture sportive la presenza di un laureato in scienze motorie con funzioni di "responsabile tecnico". Ciononostante, la normativa continuava a consentire alle strutture sportive affiliate alle relative Federazioni (e dunque riconosciute dal Coni) di autoregolarsi in merito alla formazione del personale, per cui moltissimi scienziati motori operanti in campo agonistico o tendenti allo sport professionistico restavano privi di tutela, nel senso della difesa di un'esclusività di categoria lontana dall'essere riconosciuta.

In assenza di un quadro giuridico chiaro, e più ancora di un albo professionale, chiunque possedeva un certificato o brevetto, peraltro riconosciuto

da enti privati, poteva svolgere l'attività propria del laureato in scienze motorie e prescrivere programmi di attività fisica adattata. Ancora nel 2011, anno di una nostra precedente ricognizione normativa (Taiana 2010-2011),⁶ la situazione restava invariata, per cui le associazioni sportive non agonistiche, fuori dal controllo del Coni, continuavano a essere dispensate dall'obbligo di prevedere uno scienziato motorio tra il proprio personale, con la conseguenza che intere strutture venivano gestite da figure ancora non formate dall'università.

A ciò si aggiunga che l'attività fisica adattata, tra i possibili ambiti occupazionali del laureato in scienze motorie, consente un risparmio in termini di spesa ospedaliera: i lavori fin qui pubblicati, opera di studiosi, enti di ricerca, riviste specialistiche e Coni, affermano all'unanimità come in casi di patologie specifiche (es. ipertensione arteriosa) l'attività fisica adattata sia inversamente proporzionale all'utilizzo di farmaci, consentendo un'elevata riduzione della spesa pubblica, oltre che del singolo paziente. Uno studio condotto nel 2011 da StageUp, azienda specializzata in prodotti e servizi evoluti nel *business* dello sport, su *Il risparmio ospedaliero derivante dalla pratica sportiva continuativa in provincia di Bologna* ha dimostrato come ogni sportivo che praticasse attività fisica almeno due volte a settimana sotto la supervisione di un esperto contribuirebbe a un risparmio di circa 303 euro l'anno, per un totale di 88,5 milioni di euro complessivi se calcolato sull'intera popolazione bolognese fisicamente attiva (Fogacci 2011).

Non quantificabili, ma ugualmente oggetto di analisi, erano e sono i benefici dell'esercizio fisico sul piano psicosociale e preventivo per la forza lavoro del Paese. In una situazione in cui si assiste ovunque al progressivo innalzamento dell'età pensionabile, è e sarà compito anche dei laureati in scienze motorie mantenere i soggetti sempre più idonei al lavoro, riducendo il consumo di farmaci, le prestazioni sanitarie a carico del contribuente e l'intera spesa pubblica. La popolazione italiana è ancor oggi una delle più sedentarie d'Europa, oltretutto poco consapevole dell'importanza del movimento come strumento preventivo. Malattie croniche, invecchiamento, patologie da inattività e stress sono solo alcune delle conseguenze di tale emarginazione dell'attività fisica, la quale rimane assente o saltuaria in quasi la metà degli italiani (Fortuna 2017).⁷

6. L'elaborato di tesi di Taiana era organizzato intorno a tre aspetti fondamentali: quello sociale (aspettative, reputazione, giudizi della società nei confronti delle scienze motorie e dei suoi professionisti), quello giuridico (normativa che regola la figura del laureato in scienze motorie) e, infine, quello economico (in termini tanto d'interessi che animano la categoria quanto di risparmio sociale a cui lo scienziato motorio può contribuire).

7. Inoltre, cfr. Correale-Vandoni 2018.

Degno di menzione è il provvedimento che ha introdotto in Veneto le “palestre della salute” (legge regionale 11 maggio 2015, n. 8, art. 21), strutture riconosciute e certificate dalla Regione ai fini della promozione di un «esercizio fisico strutturato e adattato come strumento di prevenzione e terapia in persone affette da patologie croniche non trasmissibili, in condizioni cliniche stabili» (comma 1) (cardiopatici, broncopneumopatici, diabetici, nefropatici, ecc.) I programmi, prescritti dal medico, devono essere svolti «sotto il controllo di un laureato magistrale in scienze motorie con indirizzo in attività motoria preventiva e adattata» (comma 2).

Detto ciò, quale quadro legislativo nazionale interessa oggi la figura dello scienziato motorio?

Certamente da ricordare è l'atto di ricorso spedito nel settembre 2013 al Ministero della Salute a seguito di una riunione fra alcuni senatori in cui si chiedeva esplicitamente la «normalizzazione» del laureato in scienze motorie, considerata anche la dura campagna contro l'abusivismo condotta dalla Regione Emilia Romagna. Nella stessa direzione è andato il disegno di legge Lorenzin 1324 istitutivo di un albo per tutte le professioni sanitarie, nel quale includere anche i laureati in scienze motorie. Il disegno, poi ritirato, è stato ripresentato in data 24 maggio 2016 senza che vi fosse più alcun cenno alla figura dello scienziato motorio. Il senatore Maurizio Romani (Italia dei valori), vicepresidente della Commissione sanità, ne ha esplicitamente domandato la reintroduzione tra i richiedenti albo, ma attualmente nulla si è fatto.

Ancora degno di nota è il disegno di legge 2475, «Disposizioni in materia di riconoscimento e regolamentazione delle professioni relative alle attività motorie, nonché delega al Governo per l'istituzione della figura di insegnante specializzato in attività motorie», presentato in Senato il 13 luglio 2016 dai senatori Romani, Bencini, Molinari, De Pietro, Bisinella, Bignami, Fucksia, Mastrangeli. Recita il testo:

La figura del laureato in scienze motorie, da sempre impegnato nella promozione della prevenzione della salute, è ad oggi ancora senza riconoscimento professionale. Il presente disegno di legge mira dunque a identificare i laureati in scienze motorie quali professionisti dell'esercizio fisico nell'ambito della prevenzione della salute, prevedendo il riconoscimento professionale delle competenze acquisite durante il percorso universitario ed individuando le attività e gli ambiti nei quali è necessario impiegare personale appositamente formato.

Il disegno di legge prevede quindi l'istituzione di diverse figure professionali, disciplinate sulla base delle diverse competenze acquisite durante i differenziati percorsi universitari. In primo luogo viene istituita la figura del chinesologo di base, per la quale è necessario aver conseguito la laurea in scienze motorie di primo livello. In secondo luogo si prevede l'istituzione della figura professionale del chine-

siologo sportivo e del *manager* dello sport, rispettivamente regolamentate sulla base delle conoscenze acquisite durante il corso di laurea magistrale in scienze e tecniche dello sport ed in *management* dello sport.

L'approvazione di quest'ultimo disegno avrebbe comportato non soltanto l'individuazione delle competenze e delle applicazioni occupazionali del laureato in scienze motorie, ma anche la specificazione delle figure a esso collegate, con l'inserimento del profilo nel quadro delle professioni sanitarie mediante l'istituzione del «chinesiologo clinico» (art. 4).

Nel frattempo, in questo clima d'incertezza normativa, la recente proposta di legge «Delega al Governo in materia d'insegnamento curricolare dell'educazione motoria nella scuola primaria», presentata inizialmente da parlamentari di Forza Italia (primo firmatario l'ex schermidore olimpionico Marco Marin), ha aggregato varie altre proposte, diventando un testo unitario condiviso da diversi gruppi parlamentari e destinato a un rapido *iter*: approvato dalla Camera il 18 dicembre 2018, è attualmente all'esame del Senato.

Del resto, già il rapporto Eurydice *Educazione fisica e sport a scuola in Europa* del 2013 (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150IT_HI.pdf), sottolineando la mancanza di linee guida nazionali e di un adeguato numero di ore dedicate all'educazione fisica nel grado primario, ci poneva come fanalino di coda nel continente. Non si dimentichino, inoltre, le sollecitazioni derivanti dal *Libro bianco sullo sport* (Bruxelles, Commissione delle Comunità europee, 2007), come pure il progetto nazionale *Sport di classe*, promosso dal Coni in collaborazione col Ministero della Salute, avente come obiettivo quello d'integrare le lacune del sistema scolastico e dare più possibilità agli scolari di partecipare a programmi di attività fisica mirati (<http://www.progettosportdiclasse.it>).

3. Processi di professionalizzazione e implicazioni pedagogiche

Il problema principale resta comunque, lo abbiamo detto, l'assenza di una comune idea degli interessati riguardo alle proprie competenze e alle relative aree di applicazione.

Uno studio condotto nel 2010 da Francesca Vitali e Lucia Spoltore, pubblicato sul «Giornale italiano di psicologia dello sport» e organizzato come una *randomized trial* (senza gruppo di controllo), analizza le risposte date dai partecipanti – tutti laureati in scienze motorie – ad appositi que-

stionari sulla loro stessa percezione del processo di professionalizzazione vissuto dalla categoria. L'indagine, sostengono le autrici, è stata condotta «con finalità generale di porre l'accento sulla difficile corrispondenza tra le richieste sociali (non sempre debitamente considerate) e le risposte fornite dalle agenzie per la formazione universitaria e professionale nell'ambito delle Scienze Motorie». La discussione è interessante, ma non pienamente rassicurante.

Non tutti i rispondenti dimostrano infatti, secondo lo studio, piena soddisfazione, al momento dell'ingresso nel mercato del lavoro, circa le competenze acquisite nel percorso universitario, dimostrando altresì incapacità di gestire la propria figura. Alcuni non si sentono sufficientemente preparati, altri approfondiscono soltanto una parte degli ambiti professionali che dovrebbero, invece, essere in grado di coprire. Per quanto, tutto sommato, ci sia «una buona percezione di utilità sociale verso tale professione» (Vitali-Spolto 2010), mancano le capacità comunicative per potenziarne i contenuti. Particolare è poi lo stato emergente di quello che le autrici definiscono «il processo di professionalizzazione» dei laureati in questione, attualmente esercitanti una «semi-professione» (sul concetto cfr. Etzioni 1969, Prandstraller 1980, Sarchielli 2000, Lisimberti 2006, Becchi-Ferrari 2009).

Nonostante ciò, è da assumere come positivo che il Parlamento si sia di recente mosso in una direzione condivisa, segno di un desiderabile cambiamento nella percezione del valore aggiunto delle scienze motorie. Questo non toglie che spetti pur sempre ai singoli laureati e all'intero gruppo prender parte attiva in tale processo. Di fronte a un «disomogeneo e non ancora compiuto percorso di professionalizzazione» (Vitali-Spolto 2010), lo scienziato motorio dev'essere pronto a rappresentare la categoria nelle proprie aree di competenza, avendo un'idea chiara delle proprie capacità e potenzialità, sapendole applicare e nello stesso tempo comunicare nei più svariati ambiti del sociale.

L'auspicio è che, con l'avanzare del riconoscimento professionale, si proceda anche verso una più comune formazione a livello nazionale, in grado di favorire impieghi meglio definiti. In tutto questo la pedagogia, tra le discipline costitutive delle scienze motorie, non può rimanere estranea: una pedagogia, oltretutto, in grado di accompagnare la formazione a una professione come formazione della professione stessa.⁸ Formarsi nella so-

8. Al riguardo si veda, da ultimo, almeno Becchi-Ferrari 2018, dove si dà conto dell'itinerario di ricerca che ha accompagnato la «Storia pedagogica delle professioni» da esse diretta, frutto di seminari organizzati presso il Collegio Ghislieri di Pavia a partire dal 2005 e confluiti in volumi pubblicati dall'editore FrancoAngeli di Milano tra il 2009 e il 2016.

cietà per formare la società. Questo è il futuro che auguriamo ai laureati in scienze motorie.

Testi citati

- Alfieri P. (2017), *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia.
- Angelucci M. (2015), *Il paradosso dello sport in Italia*, Frankfurt am Main, Biblioteca Italiana-Italienische Bibliothek.
- Beccastrini S., Naccini M.P., Piras G. (1991), *Pedagogia della salute. Saggio sull'educazione sanitaria*, Napoli, Liguori.
- Becchi E., Ferrari M. (2009), *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Eaed. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-27.
- Becchi E., Ferrari M. (2018), *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25, pp. 229-242.
- Blezza F. (a cura di) (2009), *Pedagogia della prevenzione*, Torino, Centro scientifico editore.
- Bosio A.C. (2004), *Introduzione: i motivi e il background della ricerca*, in Id. (a cura di), *Professioni psicologiche e professionalizzazione della psicologia*, Milano, FrancoAngeli, pp. 15-30.
- Bottari C. (2014), *Le prospettive occupazionali del laureato in Scienze motorie*, in Bottari C., Maietta Latessa P., Paruto G., *Organizzazione e gestione delle strutture per il benessere fisico. Palestre, Centri fitness, Strutture sportive*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, pp. 73-86.
- Ceciliani A., Polato S., Secli P. (2012), *Educazione fisica*, in Cerini G. (a cura di), *Passa... parole. Chiavi di lettura delle Indicazioni 2012*, Faenza, Homeless Book, pp. 120-123.
- Ceciliani A., Polato S., Secli P. (2013), *Educazione fisica: chiamiamola così*, in Cerini G. (a cura di), *Le nuove Indicazioni per il curricolo verticale*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli, pp. 133-140.
- Correale L., Vandoni M. (2018), *Stile di vita attivo, esercizio e motivazione*, in «La Ricerca», n.s. 14, pp. 62-64.
- Dellabiancia M.P. (1996), *Linee di pedagogia e di epistemologia dell'educazione fisica*, <http://www.dellabiancia.it/lineepedagogiche.htm>.
- Di Donato M. (1998), *Storia dell'educazione fisica e sportiva. Indirizzi fondamentali*, Roma, Studium (1ª ed. 1962).
- Etzioni A. (ed.) (1969), *The Semi-Professions and Their Organisation. Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.

- Farné R. (2002), *Introduzione all'edizione italiana*, in Arnold P., *Educazione motoria, sport e curricolo*, trad. it. Milano, Guerini, pp. 11-19.
- Ferrarese B. (2011), *L'animatore turistico. Guida pratica per essere un professionista*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (2015), *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli.
- Fogacci M. (2011), *In provincia di Bologna la pratica sportiva fa risparmiare in spese ospedaliere 88,5 milioni l'anno*. in «Coninforma», 4 aprile, pp. 1-2.
- Fortuna E. (2017), *La sedentarietà in Italia: l'analisi dell'ISTAT*, <https://www.ani-feurowellness.it/la-sedentarieta-in-italia-lanalisi-dellistat>.
- Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Milano, Cortina.
- Gamelli I. (2012), *Parlare del corpo, parlare dal corpo. Una riflessione in forma di premessa*, in Id. (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-20.
- Iavarone M.L. (a cura di) (2013), *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. (2016), *Incorporare il benessere: per una cura educativa competente*, in Morandi M. (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 182-195.
- Illich I. (2008), *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*, con Zola I.K. et al., trad. it. Trento, Erickson (ed. orig. 1977).
- Isidori E. (2016), *I valori dello sport*, in Morandi M. (a cura di), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 164-181.
- Isidori E., Fraile A., *Educazione, sport e valori. Un approccio pedagogico critico-riflessivo*, Roma, Aracne.
- Lisimberti C. (2006), *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano, Vita e pensiero.
- Lolli S. (1997), *Le professioni dello sport. La situazione italiana*, Milano, FrancoAngeli.
- Magnanini A. (2006), *Didattica e Scienze Motorie al vaglio della Scienza dell'Educazione*, in Genovesi G. (a cura di), *Scienza dell'educazione: il nodo della Didattica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 70-83.
- Moliterni P. (2013), *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Roma, Armando.
- Montessori M. (2000), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti (1^a ed. 1948).
- Morandi M. (a cura di) (2016), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Prandstraller G.P. (a cura di) (1980), *Sociologia delle professioni*, Roma, Città Nuova.
- Refrigeri G. (1989), *Scienza e pedagogia dell'educazione fisica*, Teramo, Giunti e Lisciani.

- Refrigeri G. (1998), *La laurea in scienze corporee*, in «Annali della pubblica istruzione», 64, 1-2, pp. 85-136.
- Sarchielli G. (2000), *Orientatore: una professione emergente. Rappresentazioni, esigenze del compito e sistemi di competenze*, in Soresi S. (a cura di), *Orientamenti per l'orientamento. Ricerche ed applicazioni dell'orientamento scolastico-professionale*, Firenze, Giunti, pp. 9-21.
- Schieppati D. (2018), *Sono più brutto del mio avatar*, in «La Ricerca», 14, pp. 59-61.
- Taiana M. (2010-2011), *La figura del laureato in scienze motorie*, tesi di laurea triennale in Educazione motoria preventiva ed adattata, Università di Pavia, Facoltà di medicina e chirurgia, rel. L. Marin.
- Vitali F., Spoltore L. (2010), *Da una esigenza sociale ad una figura professionale: competenze e spazi occupazionali del laureato in Scienze Motorie*, in «Giornale italiano di psicologia dello sport», 8, pp. 32-42.
- Zedda M. (2006), *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, Pisa, Ets.

Le palestre popolari di pugilato in Italia come comunità formative

di Marco Lazzari

Una premessa appare doverosa, al fine di comprendere e far chiarezza su quali siano gli sport da combattimento e in particolare i cosiddetti “sport da ring”. Preso atto che anche il rugby è considerato sport da combattimento, mi limiterò a elencare quelli che, in senso stretto, più si identificano con questa categoria, ovvero: il pugilato, di cui parleremo in questo saggio, la kickboxing (mix di soli pugni e calci), la thaiboxe (mix di pugni, calci, ginocchiate, gomitate, e *clinch*, cioè una trattenuta dell’avversario al fine di poterlo offendere maggiormente disorientandolo per portare ginocchiate al corpo), il K1 (mix di pugni e calci, consentita solo la trattenuta in *clinch* per portare una e una sola ginocchiata), le MMA, la cui sigla sta per *mixed martial arts*, una miscela degli sport da combattimento appena menzionati, nonché un non esiguo bagaglio di arti marziali se detenuto, abbinato a tecniche anche di lotta a terra, brasilian jiu-jitsu, grappling (lotta a terra), di conseguenza prese agli arti superiori e inferiori, leve, proiezioni, con il fine di opporsi all’avversario e costringerlo alla resa, la shootboxe (anche in questo caso mix di calci e pugni, proiezioni, afferramenti, trattenute, lasciando più libero spazio alla massima espressione dell’arte marziale in un combattimento sportivo dove è ammesso il k.o.) e tante altre varianti meno conosciute al grande pubblico.

Il pugilato è un antichissimo sport da combattimento, detto anche “la nobile arte”, poiché richiede ai suoi praticanti coraggio, forza, intelligenza e velocità, affonda le sue radici nella storia culturale del nostro mondo e, quanto all’Occidente, ricordo solo che se ne trova traccia nell’antica Grecia.¹ Ne è testimone anche il portale della FPI (Federazione pugilistica italiana), che ci aiuta a ripercorrere la storia di questo sport. La FPI, nata nel 1916,

1. Nell’*Iliade*, durante i giochi funebri per Patroclo, Epeo sconfigge Eurialo in uno scontro di pugilato (pp. 829-831 dell’ed. 2013); così pure avviene nelle *Argonautiche*, all’inizio del secondo libro, tra Polluce e Amico, re dei Bebrici (pp. 249-259 dell’ed. 2010).

rimane il punto di riferimento del Coni, nonostante alti e bassi dovuti a periodi non sempre felici di reclutamento e scoperta di atleti, anche di altissimo livello mondiale e olimpico del panorama professionistico e dell'agonismo dilettantistico: ciò testimonia la capacità del pugilato di regalare molte emozioni e grandi soddisfazioni di appartenenza e connotazione identitaria.

In questo saggio discuterò delle palestre di pugilato come realtà utili non solo ad apprendere uno sport da ring, ma anche un forte senso di appartenenza a un gruppo, innescando processi identitari e di autorealizzazione. Tengo a precisare che ho potuto realizzare questo percorso di riflessione² soprattutto grazie alle persone che si sono rese disponibili alle interviste di cui riferirò e che tutte ringrazio. Infine, descriverò, sulla base delle interviste con gli atleti e gli istruttori che ho realizzato tra il dicembre 2016 e il gennaio 2017, quanto le palestre popolari di pugilato possano offrire ai giovani e alle famiglie, ma anche a tutti gli abitanti dei quartieri suburbani e degradati, privi di servizi ai cittadini, riqualificando le zone e gli edifici, restituendo così ai giovani una speranza e divenendo per tutti un punto di riferimento grazie alla creazione di una comunità come luogo di aggregazione capace di valorizzare la diversità e promuovere l'uguaglianza.

1. L'approccio non direttivo

L'obiettivo che mi sono posto includeva il fatto di esercitare il non facile ruolo di mediatore empatico tra tutti i miei interlocutori, al fine di creare un ambiente, adatto, di fiducia reciproca: volevo che tutti coloro che ho intervistato si sentissero sempre se stessi e avessero modo di esprimere pienamente il loro punto di vista.

Ritengo opportuno definire il mio metodo di lavoro facendo chiarezza sui punti salienti che ho toccato nei quattro giorni trascorsi a Roma nella palestra popolare di pugilato "Revolution" – condotta e gestita da un ex atleta e "prima serie" di pugilato (categoria d'esperienza del pugilato) – e nei cinque giorni trascorsi a Palermo nella palestra popolare di pugilato "ExKarcere", condotta da un ex atleta agonista di pugilato. Qui ho potuto conoscere e provare di persona allenamenti, tecniche, preparazione degli istruttori e *coaches*, sedute d'allenamento durissime e ricche di spunti, al fianco di atleti agonisti e professionisti.

2. Confluito nella mia tesi di laurea in Scienze motorie dal titolo *Le palestre popolari di pugilato in Italia come comunità formative*, Università di Pavia, Dipartimento di Sanità pubblica, medicina sperimentale e forense, a.a. 2015-2016, rel. M. Ferrari.

Le interviste che intendevo effettuare avrebbero dovuto essere di tipo non direttivo: sarebbe stato cioè l'intervistato a raccontare se stesso. L'intervistatore si sarebbe limitato a porre una generica domanda iniziale, consentendo all'interlocutore di avviare il suo racconto e aiutandolo nel dialogo con riprese del discorso o con eventuali domande supplementari, tali da permettergli di non distrarsi e non uscire dal proprio discorso. Particolare importanza, c'insegna uno dei padri fondatori della comunicazione non direttiva, Carl Rogers, ha qui l'approccio con la persona da intervistare, che dev'essere basato su alcuni elementi chiave, su un particolare atteggiamento di chi vuole promuovere il colloquio (e la relazione di aiuto). Nello specifico, vorrei sottolineare «l'atteggiamento di accettazione incondizionata privo di ogni traccia di valutatività» (Lumbelli 2007, p. 9), a cui si unisce l'empatia che aiuta a cogliere il punto di vista dell'intervistato e che implementa «la fiducia incondizionata nell'interlocutore», come argomenta Lucia Lumbelli (ivi, p. 10).

Recentemente, sono stati riassunti i tre elementi di un approccio comunicativo efficace secondo Rogers:

1. *Congruenza e genuinità*: il terapeuta [l'intervistatore nel nostro caso] genuino è sé stesso. Egli è onesto e si presenta al cliente [l'intervistato nel nostro caso] com'è, senza maschera alcuna. È in grado di creare un rapporto di fiducia con il cliente fondato sulla reciproca sincerità. [...]

2. *Considerazione positiva incondizionata*: si realizza nel momento in cui il terapeuta riesce a trasmettere un grande senso di accettazione al cliente, un'accettazione totale e incondizionata che implica l'assenza di qualsiasi forma di giudizio verso valori anche deprecabili. [...]

3. *Comprensione empatica*: essere empatici equivale a percepire le esperienze e il loro significato per il cliente, mettersi nei suoi panni pur rimanendo sé stessi, accettando la sua sensibilità e la sua logica. Attraverso questa capacità il terapeuta è in grado di comprendere i problemi della persona che gli sta di fronte e di entrare in contatto con le sue emozioni, con il suo modo di vedere le cose e con il suo modo di interpretare la realtà (Caselli 2012).

È molto importante riflettere su ciò che Rogers dice riguardo alla comunicazione non direttiva: egli sottolinea la necessità di promuovere una comunicazione autentica, che esprima il vissuto e la soggettività di un individuo. Tale situazione comunicativa è resa possibile da un atteggiamento di ascolto avalutativo da parte di un interlocutore, che, messa da parte la sua particolare visione del mondo, si mette nei panni dell'altra persona e cerca di comprenderlo. Si tratta di un "ascolto attivo", come dice Thomas Gordon nel suo volume *Insegnanti efficaci* (1991) e come sottolineano Bondioli, Gusmini, Schietroma in un saggio del 2006: un ascolto

capace di restituire all'interlocutore, come in uno specchio, i contenuti – cognitivi ed emotivi – della sua comunicazione, mediante segnali fatici e rimandi verbali che dimostrano che quanto espresso è stato compreso. Ciò consente a chi parla di prendere coscienza di quanto va esprimendo, e, man mano che la comunicazione prosegue e la comprensione si fa più profonda, di chiarificare a se stesso il suo pensiero, le sue articolazioni, le emozioni che lo colorano, fino a giungere, in maniera autonoma, senza alcun suggerimento o condizionamento, a una sorta di “riorganizzazione percettiva”, una modalità differente, più articolata, sfaccettata e ordinata, di “vedere” i propri contenuti di coscienza. Ciò consente, d'altra parte, a chi ascolta – ed è questa secondo Rogers l'unica via possibile – di comprendere il punto di vista di un'altra persona, di accedere alla soggettività altrui, seguendo gli imprevedibili percorsi di un pensiero che si elabora cammin facendo (Bondioli-Gusmini-Schieltromba 2006, pp. 168-169).

Le autrici sopra ricordate ci spiegano inoltre che si tratta di

un sapere su se stessi che si costruisce attraverso un'esteriorizzazione dei propri vissuti, un “pensare ad alta voce” facilitato dalla comprensione empatica dell'interlocutore che si traduce in un “vedere” più chiaramente se stessi e in se stessi attraverso una sorta di specchio riflettente. Ma anche un sapere dell'“altro” e sull'“altro”, la cui chiave di accesso è un ascolto spregiudicato, un'autentica avventura di decentramento al fine di “vedere il mondo” con gli occhi di un'altra persona, di coglierne la prospettiva unica e irripetibile. Tuttavia non si tratta di due diversi tipi di “sapere”: la conoscenza che ne scaturisce, nata in una dimensione interpersonale, si configura come una reciproca attribuzione e condivisione di significato (ivi, p. 169).

Tengo a precisare però che, nonostante il mio atteggiamento sia stato quello dell'intervistatore tendenzialmente “non direttivo”, le interviste non si possono definire del tutto tali: qualche volta sono intervenuto con domande mirate nel corso del dialogo, pur lasciando la massima libertà espressiva all'intervistato. Le trascrizioni, poi, non sono del tutto letterali. Ne sono uscite, quindi, interviste che definirei mediate dall'intervistatore quanto alla forma, ma non quanto alla sostanza. Preciso inoltre che tutti gli intervistati, da me interpellati a lavoro finito, si sono riconosciuti nella propria intervista e che ho dato a tutti modo di vederla e di discuterne con me.

1.1. *Tempi e metodi tra teoria e prassi*

Un altro aspetto della mia ricerca è consistito nell'acquisizione di informazioni riguardo al territorio, all'inserimento e all'integrazione della popolazione extracomunitaria, all'ambiente circostante la struttura sportiva, agli eventuali collegamenti con i servizi sociali, alla stratificazione pedago-

gica di esperienze e di vissuti che hanno alle spalle i frequentatori e i rappresentanti delle palestre popolari.

*Il territorio.*³ Una volta arrivato a Roma nel gennaio 2017 ed essermi sistemato in un bed and breakfast non lontano dalla palestra, decido di fare un sopralluogo preparatorio alle mie interviste per conoscere coloro che gestiscono lo spazio dedicato. Giunto in zona mi rendo subito conto di non essere in un quartiere residenziale, ma al confine tra le costruzioni di edilizia privata e quella popolare; poi conosco il “conduttore” della palestra popolare. Egli non fa altro che confermare la mia impressione facendomi notare, mentre passeggiamo nei dintorni, una linea di demarcazione immaginaria, ma ben visibile, quasi un solco sociale, tra le strutture private e quelle di edilizia popolare che trasudano frustrazione, lavori pesanti, disoccupazione, scarsa istruzione, spesso anche malaffare e omertà, ma altrettanto spesso dignità, onore, volontà, impegno e umiltà. Il degrado certo non manca, ma i rapporti umani che spesso caratterizzano e si intrecciano tra loro in queste zone hanno una fortissima connotazione di unità, coesione e verità, data anche e soprattutto da una conoscenza reciproca tramandata di generazione in generazione che ha vissuto, costituito e formato il quartiere stesso. Il progetto della palestra popolare di Roma nasce dalla riqualificazione di spazi abbandonati e degradati per restituirli al quartiere e alla città proprio grazie a una certa idea di sport per tutti.

Anche a Palermo, pochi giorni dopo, la mia sistemazione non lontana dalla palestra mi consente di effettuare un colloquio preparatorio alle interviste. Previa telefonata di conferma, mi dirigo sempre a piedi verso la struttura, chiedendo qua e là qualche informazione ai passanti locali, i quali si dimostrano cordiali, ma è palpabile una buona dose di diffidenza che rende tutto molto più freddo e formale. Palermo, a differenza di Roma, pur essendo una grande città, mi sembra un enorme paese, dove tutti si conoscono e non appena arriva “il forestiero”, quest’ultimo rischia di sentirsi immediatamente osservato e valutato. Il quartiere che ospita la palestra popolare di Palermo è una sorta di ghetto che si insinua tra le più fitte strade del budello del centro storico della città e incute una miscela di rispetto per il vissuto e la connotazione storica del posto e tristezza per l’abbandono e il degrado attuale. Si tratta di uno dei quartieri più popolosi di Palermo, ma in esso sembrano mancare i più elementari servizi sociali come luoghi di aggregazione giovanile, scuole, palestre e presidi sanitari.

3. Le informazioni sul rapporto tra palestra e territorio sono certamente derivate dal dialogo con i protagonisti delle mie interviste e con i responsabili delle palestre, ma anche dalle mie impressioni personali e dalle esperienze di vita quotidiana che ho compiuto con loro.

A Milano invece la palestra popolare che ho visitato nei primi giorni di febbraio 2017 è inserita in un contesto cittadino riqualificato come il quartiere Isola, in una zona non lontana dalla *movida* notturna milanese e recentemente rimessa a nuovo da un lavoro enorme di ristrutturazione e ammodernamento di certe aree dismesse, dove però non mancano, come già segnalato a Roma, linee di demarcazione immaginarie ma ben percepibili, che denotano l'alternarsi di zone degradate e zone riqualificate.

La palestra e l'annesso centro sociale si trovano proprio a ridosso dell'imponente restauro, dalla parte popolare, in un contesto di case di ringhiera, cortili ampi, in cui i bambini giocano ancora con il pallone e da cui, alzato lo sguardo, si possono vedere i panni stesi e sentire il profumo misto di spezie e odori locali e non, con i muri scrostati e le scale di pietra.

L'inserimento e l'integrazione della popolazione extracomunitaria. Gli ambienti delle palestre popolari di Roma, Milano e Palermo risultano del tutto estranei alle differenze legate al colore della pelle: quel che conta è allenarsi, non isolare o ghettizzare sulla base dell'etnia, del sesso, della religione e anche della disabilità. Per intenderci, non è mal vista la persona con un diverso colore della pelle o che presenta una forma di disabilità, ma piuttosto colui che ha cattive intenzioni, che vuole distruggere anziché costruire.

*L'ambiente circostante la struttura sportiva.*⁴ Si caratterizza come quello di ogni grande città o metropoli, quale può essere Roma, ma i quartieri lontani dai monumenti e dai turisti sono come piccoli paesi, dove si vive il quotidiano della comunità e scompare l'indifferenza tra le persone. Il progetto della palestra popolare "Revolution" di Roma nasce dalla ristrutturazione di un luogo che era diventato un non-luogo (Augé 1993), riqualificato sulla base di sport di qualità accessibile a tutti. Si legge sul sito Comitatodisviluppocale.org (consultato il 15 gennaio 2017): «La palestra popolare Revolution si inserisce insieme ad altre realtà nell'ambizioso progetto di riqualificazione portato avanti dal Comitato di sviluppo locale che si pone l'obiettivo di una gestione collettiva del patrimonio pubblico inutilizzato per migliorare la qualità della vita in periferia».

Facendo un giro a piedi accompagnato dal responsabile della palestra, tra i piccoli esercizi commercianti della zona, noto con piacere che i romani

4. Gli approfondimenti qui descritti sono frutto delle conversazioni tenute sul posto con alcuni dei protagonisti, oltre che della consultazione della pagina internet del centro sociale "ExKarcere" di Palermo, del centro sociale "PianoTerra" di Milano e del CSL (comitato di sviluppo locale) di Roma.

hanno una naturalezza intrinseca nell'approccio umano: certo, una stretta di mano non va confusa con la fiducia, che occorre sempre e comunque guadagnarsi in ogni ambito.

Invece sul sito della palestra palermitana si afferma:

In un quartiere come l'Albergheria dove la disoccupazione è vista ormai come la normalità e la precarietà è il miglior destino possibile, la palestra popolare vuole rappresentare un ulteriore momento in cui i proletari autogestiscono un proprio bisogno trasformandolo in pratica quotidiana. La palestra popolare rappresenta per i giovani del quartiere Albergheria l'occasione di mostrare al resto del popolo palermitano una cosa molto semplice: è possibile all'interno dei quartieri popolari autogestire gli spazi trasformandoli in spazi del quartiere per il quartiere. Le caratteristiche che muovono le attività e le relazioni all'interno della palestra sono l'antifascismo militante, l'antirazzismo, l'antisessismo, il rispetto e la solidarietà di classe.⁵

E ancora, sulla palestra milanese leggiamo:

La palestra di Pianoterra è uno spazio occupato, libero e autogestito.

La palestra popolare è uno spazio di cultura, sport e socialità che rigetta sessismo, fascismo e razzismo.

Lo sport che si pratica al Pianoterra è condivisione e divertimento, non ci interessa il culto della prestazione o della vittoria.

Se scegli di allenarti al Pianoterra sei responsabile di te stesso e di chi pratica con te.⁶

Gli eventuali collegamenti con i servizi sociali. Il Comitato di sviluppo locale (CSL) del quartiere Piscine di Torre Spaccata a Roma è attivo dal 2013. Ce lo dicono i rappresentanti dello stesso CSL in un volantino che esplicita l'obiettivo della riqualificazione del quartiere attraverso la partecipazione e il coinvolgimento dei suoi cittadini. Di conseguenza, in accordo con il Municipio di zona, si è deciso di utilizzare l'immenso patrimonio pubblico abbandonato, presente nel quartiere stesso, assegnandolo a una rete di associazioni, cooperative, artigiani, commercianti e giovani disoccupati del territorio per creare sviluppo. Con il sostegno ricevuto dal Comune di Roma, il progetto dei mesi successivi alla mia visita sarebbe stato quello di aprire locali e riattivare i box del mercato rionale perché in zona ci possano essere servizi alle persone, nonché attività sportive, culturali, commerciali, spazi di aggregazione per anziani e giovani, questi ultimi assenti da molto tempo. Negli ultimi anni il Comitato ha già comunque aperto locali e organizzato

5. [Http://www.uonna.it](http://www.uonna.it), che fa capo a Uonna club associazione culturale Modem, consultato il 25 gennaio 2017. Cfr. anche <https://www.infoaut.org>, consultata il 26 gennaio 2017.

6. <http://www.pianoterralab.org>, consultato il 22 febbraio 2017.

eventi per il quartiere, collaborando con le scuole e i servizi già esistenti. Sicuramente il CSL, se guidato dalle persone giuste, avrà la possibilità, insieme al Comune, di raggiungere gli obiettivi sperati e desiderati.

Il centro sociale “ExKarcere” di Palermo si racconta sul web:⁷ qui apprendiamo che esso è stato sede in cui erogare servizi sociali e spazio da cui lanciare lotte e vertenze, dallo sport al doposcuola popolare, dalle lotte ambientali a quelle per i diritti alla casa e al reddito. Infine, “ExKarcere” viene presentato, nella storia recente di Palermo, come luogo centrale di produzione culturale, teorica e artistica. Si tratta di un luogo descritto come vivo di esperienze e di emozioni, grazie a dibattiti, presentazioni, mostre e festival, occasioni per condividere saperi e linguaggi, per sperimentare il nuovo.

Della palestra popolare di Milano, che fa capo al centro sociale “Pianoterra”, leggiamo:

un osservatorio dove opporsi alle dinamiche di Expo, rispondere alla precarizzazione dei territori, appropriarsi dei beni comuni e dei diritti dell’abitare. Punto di ritrovo per discutere, conoscere, resistere, nella Milano dei grattacieli e della crisi.

Un luogo di raccolta per il quartiere; per i ragazzi che, tra uno stage e un’università consumata troppo in fretta, vogliono scambiare idee davanti ad un caffè oppure trovarsi in un’accogliente sala studio wi-fi; uno spazio per tutti quelli che vogliono mettersi in gioco e riscrivere la geografia della città.

Un momento di incontro delle diverse realtà di lavoratrici e lavoratori che si uniscono e si organizzano indipendentemente dalle appartenenze politiche e sindacali. Per la costruzione dal basso delle mobilitazioni. Per il sostegno a tutte le lotte che attraversano la metropoli e il panorama nazionale. [...]

Una palestra dove poter allenare a costo quasi zero anche i muscoli oltre al cervello. Dove tirare di boxe, divertirsi e prepararsi per un nuovo round di vita precaria.

Uno spazio per tutti quelli che vogliono mettersi in gioco per riappropriarsi e riscrivere la geografia della città.⁸

Una certa connotazione ideologica caratterizza le palestre che ho visitato, come si evince dai loro siti: si cerca di offrire degli spazi alternativi di scambio e confronto interculturale. La struttura che, in apparenza, risulta meno influenzata dagli espliciti riferimenti ideologici generalmente identificanti i centri sociali è quella di Roma, ovvero, la palestra popolare “Revolution”, dove si respira un’aria che riconduce in prima istanza solo allo sport, dall’amatoriale all’agonistico fino al professionismo. A Palermo invece, già dal primo approccio visivo noto un modo diverso di usufruire degli spazi: se pure la

7. Su Internet si trovano diversi blog e siti relativi a questa realtà: <http://exkarcere.blogspot.it>.

8. Informazioni acquisite da volantini e nel corso di colloqui sul posto con le persone operanti nel centro: cfr. <http://www.pianoterralab.org>, consultato il 22 febbraio 2017.

parola chiave è sempre sport, si delinea immediatamente una precisa connotazione ideologica, a partire da alcune effigi e murales posti sulle pareti interne ed esterne. Il luogo in cui, al contrario, una specifica idea di comunità sembra quasi prevalere sulla tipologia di attività sportiva è, almeno a mio parere, Milano.

La stratificazione pedagogica. Vorrei anzitutto riflettere su una definizione della pedagogia sociale come scienza in relazione al mio progetto di tesi. Sappiamo che la pedagogia è un sapere inevitabilmente connesso, in Occidente, fin dalle sue origini, alla filosofia e da sempre interessato allo studio dei processi formativi degli individui e dei gruppi sociali. Ma non basta. Sempre e comunque si tratta di politica quando si tratta di pedagogia: ne abbiamo discusso tante volte tra di noi anche in occasione della preparazione di questo libro comune e l'introduzione a cura di Monica Ferrari lo ribadisce. Non a caso afferma Mario Pollo, in riferimento alla pedagogia sociale come specifico ambito disciplinare: «la pedagogia sociale è la scienza della società educante, volta a promuovere nei gruppi e nelle istituzioni sociali la conoscenza della loro funzione [...] oltre a questa conoscenza e a questa azione la pedagogia sociale promuove le attività specializzate di educazione sociale in grado di sostenere la prevenzione e il recupero delle situazioni di devianza, marginalità o portatrici di problemi esistenziali» (Pollo 2004, p. 23).

Ed è proprio ricollegandoci a queste parole che possiamo riferirci alle palestre popolari di pugilato come luoghi in cui poter provare a restituire anche con lo sport il valore individuale, un'appartenenza alla comunità sociale come incentivo al progresso e alla dignità dell'uomo partendo proprio da quegli agglomerati urbani dove vive il moderno proletariato e lo strato più basso della nostra società. Tale luogo parte dai vissuti e dalle esperienze formative dei singoli individui che lo attraversano per aiutare le persone a trovare la propria strada nella comunità, sviluppa un senso di appartenenza e diventa una palestra pedagogica e identitaria molto influente sulle storie di vita di tanti. Molti di questi spazi sono stati recuperati e sottratti all'abbandono per esser messi a disposizione dei cittadini: le palestre popolari nascono dalla volontà di riappropriarsi degli spazi che giorno dopo giorno vengono sottratti per proporre un modello di gestione condivisa e collettiva delle nostre città. Su questi temi sono preziose le indicazioni di Davide Zoletto che, nel volume *Il gioco duro dell'integrazione*, riflette sul cricket (e non solo) aiutandoci ad approfondire il concetto di contesti educativi eterogenei e multiculturali. Domandiamoci, con Zoletto, quali sono dunque, in concreto, i valori che prevalgono nei nostri percorsi pratici di educazione alla cittadinanza a partire dallo sport. Tanti progetti interculturali ci parlano, proprio

grazie allo sport, di solidarietà, di partecipazione, di dialogo (cfr. Zoletto 2010 e 2016). Riprendendo poi un passaggio del *Libro bianco sullo sport* (2007) dell'Unione europea, ritengo che utilizzare il potenziale dello sport per l'inclusione sociale, l'integrazione e le pari opportunità sia proprio uno degli scopi primari delle palestre popolari che ho visto e frequentato.

Lo sport contribuisce in modo significativo alla coesione economica e sociale e a una società più integrata. Tutti i componenti della società dovrebbero avere accesso allo sport: occorre pertanto tener conto delle esigenze specifiche e della situazione dei gruppi meno rappresentati, nonché del ruolo particolare che lo sport può avere per i giovani, le persone con disabilità e quanti provengono da contesti sfavoriti. Lo sport può anche facilitare l'integrazione nella società dei migranti e delle persone d'origine straniera, e sostenere il dialogo interculturale.

Lo sport promuove un senso comune di appartenenza e partecipazione e può quindi essere anche un importante strumento d'integrazione degli immigrati. Per questo, è importante mettere a disposizione spazi per lo sport e sostenere le attività relative allo sport, affinché immigrati e società di accoglienza possano interagire positivamente.

La Commissione [europea] ritiene possibile sfruttare meglio il potenziale dello sport come strumento per l'inclusione sociale nelle politiche, nelle azioni e nei programmi dell'Unione europea e degli Stati membri. Ciò vale anche per il contributo dello sport alla creazione di posti di lavoro e alla crescita e alla ripresa economica, in particolare nelle zone svantaggiate. Le attività sportive senza scopo di lucro che contribuiscono alla coesione sociale e all'inserimento sociale delle categorie vulnerabili possono essere considerate servizi sociali d'interesse generale.

Il metodo aperto di coordinamento in materia di protezione e inclusione sociale continuerà ad annoverare lo sport fra i propri strumenti e indicatori, e gli studi, i seminari, le conferenze, le proposte di politiche e i piani d'azione terranno conto dell'accesso allo sport e/o dell'appartenenza alle strutture sociali dello sport in quanto elemento fondamentale di analisi dell'esclusione sociale.⁹

2. Le interviste: formazione e costruzione dell'identità

Ma cos'è una "palestra popolare" e come funziona? Le palestre popolari nascono solitamente nei centri sociali autogestiti e negli spazi occupati in genere, dove, oltre alle attività ludiche e sociali "classiche", ha trovato ampio spazio e una collocazione sempre più radicata il pugilato. Non ci sono grandi schermi e di solito la musica arriva da un vecchio impianto stereo che ha portato un "compagno di botte". L'ambiente è essenziale, c'è quanto serve, mentre quel che contraddistingue la palestra popolare di pugilato è

9. Tratto da *Il libro bianco sullo sport*, disponibile on-line e consultato il 22 gennaio 2017.

l'impegno costante e la dedizione dei suoi frequentatori, che giorno dopo giorno si appassionano e letteralmente si innamorano di questo sport, facendolo diventare uno sfogo, un allenamento o un modo per imparare un po' di "autodifesa" e, al tempo stesso, uno "stile", applicando le stesse regole alla vita di tutti i giorni in un percorso non solo fisico e tecnico ma anche interiore, fatto di sacrifici, di colpi presi e dati, di atterramenti e risalite, fatto di battaglie, ripresa dopo ripresa, nonostante gli infortuni e le sconfitte.

2.1. La palestra popolare di pugilato come luogo dell'impegno e della dedizione

Di seguito alcuni stralci della mia prima intervista realizzata con il "conduttore" della palestra popolare di pugilato "Revolution" di Roma. Con lui mi sono confrontato su una serie di punti legati alla specificità e alla tecnica sportiva, lui mi ha mostrato l'ambiente circostante e l'orgoglio di una struttura che, con l'aiuto di tutti i frequentatori, è diventata un punto di riferimento per il quartiere. Con una disponibilità e un'accoglienza disarmanti mi parla di quanto la pratica pugilistica, gli aspetti e i valori ad essa connessi abbiano influito nel suo percorso di vita.

Chiedo quindi a X [nome omissso per motivi di *privacy*]:

Come si è inserito il pugilato nel tuo percorso di vita da quando eri ragazzino, come e quanto pensi possa aver influito?

[...] Non ti so dire perché mi sono appassionato... ti posso solo dire le mie sensazioni e le mie emozioni; dopo circa un mese che andavo là uscivo dalla palestra "morto", stremato ma pensavo: ma perché non ci sono arrivato prima?... mi sentivo felice... quella felicità genuina che cercavo da anni e a cui non avevo mai pensato". [...]

Ho vinto un titolo regionale e ho militato in prima serie [categoria del pugilato, ndr], ho fatto delle cose modeste però ne ho prese di botte (*ride*) e ne ho date. Ho fatto anche un *match* internazionale e sinceramente qualche soddisfazione me la sono tolta, qualche trasferta "caruccia" l'ho fatta. Più che altro ho avuto modo di conoscere da vicino, in prima persona, un buon livello. Ho fatto un corso di istruttore federale e a tutt'oggi sono istruttore federale e da aspirante tecnico nel 2009, quando ero ancora in attività, poi, dopo dieci anni di attività agonistica, ho conseguito il diploma di tecnico della FPI e un giorno speriamo di conseguire il titolo di maestro, al quale ambisco a diventare, perché appunto si è aperto questo nuovo capitolo a 34 anni. Già essere riusciti ad aprire una palestra e lavorare con il pugilato, comunque riuscire a portare avanti un progetto di sport popolare a Roma per me è un'occasione bellissima, è quello che ho sempre desiderato fare da quando ho messo piede in palestra. [...] Non è che noi salviamo le persone, per carità, però se uno vuole venire qua a dare tutto se stesso senza sentirsi giudicato noi ci siamo hai capito?! Anche io ho la mia identità, io qui mi sento un maestro.

In questa intervista si evince quanto possa essere importante, in un percorso di crescita e di costruzione dell'identità, l'approccio a un modello di aggregazione positivo, pulito e che riesca a trasmettere valori alle persone che ne usufruiscono al fine di poter scongiurare possibili scenari di un percorso pedagogico-identitario fallimentare.

Ecco la mia domanda a una delle atlete della palestra romana:

Come ti sei avvicinata a questo sport e quanto ha influito nel tuo percorso di vita?

Avevo 13-14 anni quando sono entrata per la prima volta e ho detto al maestro: "Io voglio fare il pugile!" e lui mi ha risposto. "Eccola, è arrivata!!... un giorno che sei qui e vuoi fare il pugile!..." Dopo circa otto mesi... dopo aver perso quasi 20 kg, proprio in quel periodo, grazie all'impegno e ai duri allenamenti, sono riuscita a fare il mio esordio sul ring da cadetta [categoria d'esperienza del pugilato, ndr] e niente... ho preso una "sveglia" infinita perché l'avversaria era talmente brava e d'esperienza che mi ha inferto una bella lezione. Ma da lì è scattato tutto. [...] Questo è uno sport che... intanto quando ne parlo mi brillano gli occhi... lo racconto a tutti, è uno sport che nella vita ti aiuta a superare qualsiasi tipo di situazione, bella o brutta che sia, in ogni momento della tua esistenza. [...] Ovviamente io sono di parte, ma ti posso garantire che, anche per quanto riguarda la formazione del carattere di un ragazzino è tutto, perché insegna il rispetto anche per le persone che non te ne portano, soprattutto nella vita fuori dal ring, dove gli schiaffi arrivano senza rispetto, non solo a livello fisico, aiutandoti ad affrontare i problemi con orgoglio e onore. [...] Le persone che insegnano qui sono estremamente competenti e preparate sia a livello teorico che pratico, nonché ricche dei fondamenti d'esperienza, perché hanno partecipato come "secondi" [figura professionale del pugilato che assiste all'angolo i pugili che combattono] all'angolo di pugili che gareggiavano con in palio titoli europei e mondiali e credo di poter acquisire da loro utili insegnamenti per il mio futuro.

La palestra popolare di pugilato risulta essere un valore aggiunto per molte persone, specie per quei ragazzi e quelle ragazze, giovani e meno giovani, che sono nati e cresciuti in contesti urbani di periferia, lontano dagli agglomerati residenziali o di centro città dove prosperano palestre considerate d'*élite*. Dico "considerate" perché non è scontato trovare personale competente e qualificato all'interno di una di queste palestre. Spesso le quote mensili elevate dipendono qui dalla buona posizione, dall'ampiezza degli ambienti e, soprattutto, dagli attrezzi e dai *comforts*: il grande schermo piatto davanti al *treadmill* (altrimenti detto *tapis roulant*), le ventole predisposte sull'attrezzo per soffiare aria sul viso mentre si sta correndo, il gran numero di macchinari per accontentare tutti, le docce grandi e gli spogliatoi confortevoli, infine la possibilità di fare più sport o attività nella stessa struttura (ad esempio, piscina, sauna, ballo, crossfit, zumba, ecc.).

Tutto quanto appena menzionato non ha nulla a che vedere con il mo-

dello sportivo proposto dalle palestre popolari che conosco, le quali promuovono l'aggregazione, valorizzano la diversità e mettono in primo piano le capacità, la passione, il sudore e la fatica che valorizza il raggiungimento degli obiettivi. Nelle palestre popolari di pugilato di Roma e Palermo, dove ho anche avuto la possibilità di allenarmi, non manca di certo lo spazio e tuttavia ciò che viene messo in primo piano non sono le strutture o gli attrezzi, ma gli individui. Con le loro storie, i loro trascorsi, le loro realtà quotidiane, magari fatte di sacrifici, rinunce, violenze, abusi e soprusi, e anche sbagli. A volte, il pugilato è riuscito ad attrarre le persone che avevano ormai perso la speranza di poter essere reinserite nella società: agli emarginati, perché magari troppo aggressivi, è riuscito a donare più equilibrio, agli estromessi per troppa timidezza o insicurezza è riuscito ad "accendere un fuoco". Essere diverso in una palestra popolare è spesso un valore aggiunto, non un motivo di disagio.

Y, pugile agonista di 27 anni, militante in prima serie, raccontandoci la sua storia ci fa riflettere sulla palestra popolare di pugilato e sulle sue valenze:

[...] La mia famiglia è composta da me, mio fratello e mia sorella e basta diciamo... e poi mi fermo qui perché non mi va di ricordare... Quando stavo a Roma vivevo a Torre Angela, però ho girato parecchio con il fatto che non avevamo famiglia dovevi girare spesso tra istituti, collegi, e strutture di questo tipo. [...] Ogni tanto scappavi da uno, ma poi ti prendevano ed entravi in un altro, insomma diciamo che ne ho frequentati parecchi, Roma, Tivoli, Santa Marinella, Civitavecchia. [...] Una volta scappati da lì ci hanno preso e ci hanno portato nelle Marche e hanno separato me e i miei fratelli, mandando me in affidamento con una famiglia, che poi non ti dico i dettagli ma è stata un'esperienza molto negativa; dopo circa due anni e mezzo hanno riunito me e mio fratello in una comunità d'accoglienza molto bella, dove ho visto la gente più bella, fino a 18 anni. Mi piaceva molto, era diventata come una famiglia. Un'estate mi sono avvicinato alla palestra popolare di pugilato di un centro sociale che si chiamava "Corto circuito", più che altro perché sapevo che si spendeva poco (*ride*). E proprio lì ho incontrato X [nome omissso per motivi di *privacy*], attuale conduttore della palestra popolare dove mi alleno adesso, il quale mi ha fatto fare una lezione di prova con lui alla quale mi sono subito appassionato. Da quel giorno non sono più riuscito a staccarmi da questo sport e da questo ambiente[...] La sensazione che ti dà questo sport, l'adrenalina, la paura, ansia buona, settimanale, nell'attesa dello *sparring*, del *match*, è unica. Secondo me questo sport non ha la caratteristica di darti qualcosa, ma di riuscire a tirar fuori qualcosa che hai già dentro, perché sul ring riesco a tirar fuori la persona che veramente sono. [...] Le palestre popolari se le scelgono da sole le persone. [...]

Considerato che sono sposato e ho una bambina, sono contento e soddisfatto di quello che ho fatto. La palestra popolare di pugilato mi ha dato un'occasione per realizzarmi, per sentirmi inserito e accettato nel contesto sociale.

2.2. La palestra popolare di pugilato come luogo del cambiamento e della costruzione identitaria

Pensiamo quanto possa essere importante uno sport come il pugilato nella metamorfosi che un individuo affronta dalla nascita all'età adulta, nella costruzione dell'identità. Vorrei riprendere quanto ha scritto di recente Emanuele Isidori:

La gara e la competizione sportiva vengono spesso viste come *performances* sociali, nelle quali attori sociali (gli atleti, ad esempio) si scontrano per affermare la loro superiorità come individui o come gruppo. Con questi attori sociali tendono a identificarsi grandi masse di soggetti interessate ad affermare la superiorità (non in termini di abilità e competenze) del loro "io" individuale o di gruppo. Queste masse vogliono prevalere sugli altri "io" visti come alterità e diversità concepite secondo una logica oppositiva (o contra-oppositiva), che ha il suo punto di partenza nel desiderio di affermazione di un'identità forte. [...]

Lo sport è lo specchio della società e dei suoi valori. Sport e società si trovano in una situazione di osmosi e formano un unico sistema valoriale. Si è convinti che lo sport sia, in un certo senso, la cartina al tornasole dei valori della società, e che sviluppando l'educazione sportiva nelle giovani generazioni si possano ottenere stili di vita, abiti e comportamenti utili alla società, alla convivenza democratica tra i suoi membri. [...]

Tenendo conto di come l'esperienza dello sport si presenta individualmente, è possibile individuare dunque i nuovi significati dello sport sulla base di tre principali nuclei, rappresentati

1. dai valori legati allo stare insieme;
2. dai valori legati al gioco, alla festa, alla ricreazione;
3. dai valori legati al benessere e alla pienezza della vita.

Si tratta di valori che l'educazione democratica, attraverso gli strumenti metodologici messi a disposizione della pedagogia, persegue. Questi valori sono legati a specifici diritti. Al pari della formazione e dell'educazione, infatti, lo sport è di per se stesso un diritto umano, che dev'essere promosso, sviluppato e acquisito attraverso la formazione e l'educazione (Isidori 2016, pp. 170-172).

Proprio a partire da queste considerazioni vorrei riprendere l'analisi delle interviste. Ecco la mia domanda a una delle atlete della palestra romana:

Come ti sei avvicinata a questo sport e quanto ha influito nel tuo percorso di vita?
Ciao, sono Z [nome omissso per motivi di *privacy*], ho quasi 26 anni e ho cominciato 12 anni fa con il pugilato e avevo appena 13-14 anni. Mi sono avvicinata a questo sport un po' per caso e un po' per destino. Ero una ragazzina sovrappeso, non mi sentivo per niente bene. Non praticavo sport, ne ho fatto qualcuno saltuariamente, ma mai con così tanta passione rispetto a quella che metto nel pugilato, insomma diciamo che, per gioco, ho visto una manifestazione legata allo sport, ai Castelli Romani dove io vivo. Tra le tante palestre che si esibivano c'era anche una

palestra di pugilato, e lì mi sono detta subito: “Tu farai questo sport!”... Io abito in una frazione dei Castelli Romani, è un paese molto bello, è il paese del vino, ma i ragazzi non hanno molta scelta... Ho avuto la fortuna di partecipare a questa manifestazione sportiva attraverso la quale ho potuto vedere con i miei occhi il pugilato. Perché un conto è sentirne parlare o vederlo in tv e un conto è vederlo praticare a poca distanza da te. I miei genitori, appena hanno saputo della mia decisione al riguardo mi hanno subito deriso dicendomi: “Ma dove vai?!... non ti ci vedo proprio a fare pugilato... vedrai che ti pestano...” Per fortuna la mia amica del cuore mi ha detto: “Non ti preoccupare, ti ci porto io”. Arrivati alla palestra, mi accorgo di essere finita proprio nella “tana delle tigri”, stile Rocky Balboa o una cosa simile, una puzza incredibile di sudore ma anche di sacrificio, piccola, quella non era una palestra dove potevi andare a fare “il fighetto”, là ci andavi per fare il pugilato, punto e basta.

[...] Sono arrivata alla palestra popolare di Roma tramite il mio insegnante V., che insegna qui alla “Revolution”. Purtroppo ho cambiato molti maestri per incompatibilità di carattere e me ne pento. Però posso dire che quando sono arrivata qui ho trovato aggregazione e condivisione in ogni cosa e sotto ogni punto di vista a partire dalla parte pugilistica, l’approccio al *match*, la preparazione fisica. Qui c’è l’approccio giusto, la condivisione per tutto e con tutti, non solo per la parte tecnica, ma anche riguardo alla ristrutturazione della palestra. In quale palestra trovi persone che ti dicono: ti aiuto io a pulire... a cambiare i sacchi... ad aggiustare il rubinetto... a imbiancare i muri... Qua è così, per esempio, se a casa ho un pesetto da un chilo che non uso, lo porto qui e lo usiamo tutti.

Sono un’agonista professionista da circa un anno. Ho fatto il mio esordio proprio sul ring della palestra popolare *Revolution* di Roma, devo tutto a loro, tra l’altro, trovala tu una palestra che, nonostante le difficoltà economiche in cui si trova il pugilato italiano, ti aiuta e ti organizza l’esordio, cerca e contatta l’avversaria, la paga, le paga l’albergo dove sistemarsi perché arriva da lontano... Tutto questo perché io dovevo combattere. Non l’hanno fatto per mettere un *match* in più, ma per me. Tutti si sono impegnati per far sì che io combattessi, mi hanno fatto anche una sorpresa, indossando tutti, quel giorno, la maglietta con il mio nome. Per me è stata una cosa stupenda!!!... una cosa così non la trovi da nessuna parte; è una famiglia. Per me sono fratelli, sorelle, non sono solo compagni di palestra.

Tutto ciò che aggrega è fatto di pensieri, emozioni, momenti forti legati alle situazioni, ai luoghi, ai periodi storici, ma chi costituisce le aggregazioni sono le persone che, a seconda dei loro interessi, delle loro necessità, delle loro possibilità mettono in atto situazioni e dinamiche attraverso passioni, dolori, vissuti, condividono il quotidiano, interagiscono in molti modi, utilizzando non solo le parole ma anche il linguaggio del corpo. I luoghi di aggregazione però sono anche sedi in cui crescere insieme, imparare, giocare, fare sport. Esistono anche luoghi di aggregazione che potremmo definire forzata (case di reclusione, centri di accoglienza per migranti, ospedali), i quali di solito hanno una grande valenza sociale. Qui parliamo di un luogo di aggrega-

zione quale la palestra popolare di pugilato in Italia, nata dalla gente per la gente. Sembra uno *slogan* politico, ma se non è (come di solito accade) strumentalizzato per accogliere consensi, al contrario, rende molto bene l'idea.

Perché la palestra popolare è o dovrebbe essere proprio questo, un luogo di aggregazione che nasce dalle persone, dei centri sociali o dai comitati di sviluppo locale per ridare dignità e un'opportunità ai cittadini, ma soprattutto ai giovani di vivere il loro quartiere in modo pulito avvicinandosi a uno sport sì duro e di sacrificio, ma allo stesso tempo capace di regalare grandi soddisfazioni.

Attraverso una mia idea, scaturita e maturata con l'esperienza, la dedizione e la passione per gli sport da combattimento e in particolare per il pugilato e gli sport cosiddetti "da ring", ho cercato di fornire qualche spunto di riflessione sulle questioni di carattere pedagogico-identitario che originano dalle palestre popolari di pugilato in Italia e da tutto quello che esse possono rappresentare. Ho cercato di raccogliere le idee per fornire qualche contributo di novità sul tema attraverso interviste, sopralluoghi, raccolta di informazioni, colloqui e chiacchierate con i vari addetti ai lavori, allenatori, atleti, avvocati, assistenti delle palestre, dei centri sociali e di sviluppo locale, grazie anche alla disponibilità, all'ospitalità e all'intelligenza di tutte le persone che hanno collaborato al mio progetto fin dall'inizio, dalla prima telefonata esplorativa. Tante persone mi hanno aiutato a realizzare il progetto di ricerca, indirizzandomi verso i soggetti da intervistare, permettendomi di allenarmi all'interno delle loro strutture, regalandomi momenti del loro vissuto quotidiano. Tutto per poter raccontare e per far emergere una realtà ancora troppo nascosta, ma di grande interesse sociale e pedagogico.

Le palestre popolari di pugilato nascono nei sobborghi di periferia, tra le mura delle case popolari e le strade, con le vie prive dei servizi minimi per i cittadini, per gli anziani, per i giovani. Si formano così luoghi di aggregazione, che, attraverso i centri sociali o di sviluppo sociale autogestiti e indipendenti, occupano intere zone abbandonate, edifici vuoti, vecchi carceri, per riqualificarli e ridare alla zona e ai suoi abitanti uno spazio ancora vivo, organizzando e riproponendo mercati rionali, palestre, strutture per anziani e bambini, aree per giovani adolescenti che si possano cimentare a seconda delle loro capacità, attitudini o talenti in vari sport piuttosto che attività ricreative aperte a tutti senza distinzione di razze, sesso, disabilità, sia cognitive sia fisiche, abbattendo i muri di emarginazione e disegualianza.

Sulla base della mia esperienza, posso dire che le palestre popolari di pugilato sono luoghi dove le persone riescono a realizzarsi, a trovare o a ritrovare una loro identità, per avere una possibilità, sia per cambiare vita sia per provare a perseguire e a realizzare un sogno. Le palestre popolari di pu-

gilato sono ormai un punto fermo nella realtà sportiva italiana e annoverano tra i loro atleti anche giovani professionisti che militano e hanno militato e gareggiato in contesti di livello nazionale e internazionale, ma anche atleti non agonisti che si appassionano a questo sport, ai suoi valori, alla metodologia dell'allenamento, fatta di sudore, tanto impegno, sacrifici, al fine di ottenere risultati fisici ma anche psicologici, ritrovando equilibrio, tranquillità mediante lo sfogo delle frustrazioni che giorno dopo giorno logorano la nostra sfera psicofisica personale.

Condotte e gestite per lo più da ex atleti agonisti o professionisti con qualifiche all'insegnamento e professionalmente preparati, le palestre popolari che qui ho raccontato si collocano nel panorama sportivo italiano come una vera alternativa allo sport collettivo, ma soprattutto accessibile a tutti. Non dimentichiamo la loro forte connotazione antirazzista, che vuole valorizzare le diversità e favorire l'uguaglianza: le palestre popolari vogliono collocarsi anche tra i luoghi dove poter praticare sport in armonia e senza pregiudizi.

I ragazzi e i giovani che approcciano alle palestre popolari di pugilato, magari con timidezza o diffidenza riescono ben presto, anche a detta degli intervistati, a integrarsi e a trovare in tale sport, grazie ai valori e allo spirito di aggregazione che contraddistingue questi luoghi, una loro dimensione, sentendosi subito protagonisti, attraverso anche una pressoché immediata socializzazione con gli atleti più esperti.

Da tutte le interviste che ho potuto effettuare sia a Palermo che a Roma è emerso che la palestra popolare di pugilato ha un ruolo molto importante dal punto di vista formativo, all'interno di quei contesti in cui la popolazione più giovane tende a perdersi nel periodo tra la pubertà e l'adolescenza, ma anche oltre l'adolescenza, offrendo con lo sport una possibilità di crescita e di formazione personale basata su principi sani e valori come la lealtà, il rispetto, l'umiltà. Una scuola dopo la scuola, che possa insegnare a crescere sia individualmente sia all'interno delle dinamiche di gruppo e a imparare con metodi non necessariamente convenzionali, ma di grande impatto, attraverso l'emulazione dei maestri insegnanti che, dando il buon esempio, trasmettono a tutti gli atleti le corrette informazioni per un percorso di crescita fatto di scelte sane.

Ma la palestra popolare può essere anche un luogo di redenzione attraverso la fatica e i duri allenamenti che contraddistinguono la crescita atletica e tecnica di un atleta di pugilato. Molti si avvicinano alla palestra popolare perché sono sovrappeso, o perché vogliono smettere di fumare, altri magari perché, dopo un percorso di disintossicazione, vogliono ritrovare la forma perduta, alcuni per stare lontano dalle strade. Le palestre popolari che ho

potuto visitare e vivere di persona sono delle vere e proprie “famiglie” che accolgono giovani e meno giovani appassionati a questo sport e che, grazie allo spirito di aggregazione che le contraddistingue, danno vita a un processo di coesione che permette loro, con il tempo, di trasmetterlo e metterlo in atto con tutti, anche al di fuori della palestra stessa.

Testi citati

Apollonio Rodio, *Le argonautiche*, 2010, Milano, BUR.

Augé M. (1993), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, trad. it. Milano, Eleuthera (ed. orig. 1992).

Bondioli A., Gusmini M.P., Schietroma E. (2006), *La comunicazione non direttiva: dalla formazione dell'insegnante di sostegno all'uso didattico*, in Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, pp. 163-201.

Caselli G. (2012), *Il colloquio psicologico: il colloquio tra Rogers e Carkhuff*, <http://www.stateofmind.it/2012/12/colloquio-psicologico-rogers-carkhuff>.

Gordon T. (1991), *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, trad. it. Firenze-Milano, Giunti (ed. orig. 1974).

Isidori E. (2016), *I valori dello sport*, in Morandi M. (a cura di), *Corpo educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 164-181.

Libro bianco sullo sport (2007), <https://eur-lex.europa.eu>.

Lumbelli L. (2007), *Il contributo di Carl Rogers alla metodologia del colloquio*, in Rogers C., *La Terapia centrata sul cliente*, Molfetta, La Meridiana, pp. 7-26.

Omero (2013), *Iliade*, trad. it. Torino, Einaudi.

Pollo M. (2004), *Manuale di pedagogia sociale*, Milano, FrancoAngeli.

Zoletto D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Cortina.

Zoletto D. (2016), *Lo sport in contesti educativi eterogenei e multiculturali*, in Morandi M. (a cura di), *Corpo educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli, pp. 148-162.

Identità di un corpo docente e della sua scuola: processi di documentazione autovalutativa

di Massimo Pilla e Federico Piseri*

La valutazione è un aspetto intrinseco alla vita umana.¹ Ogni scelta è il risultato di un processo di valutazione in cui vengono soppesati e comparati vari valori al fine di orientare una decisione. La valutazione non è, però, solo un processo che ognuno di noi opera, ma siamo abituati fin dalla più tenera età a essere valutati: fra i tanti luoghi in cui le nostre *performances* subiscono un simile processo vi è la scuola. La stessa scuola, a qualunque ordine o grado appartenga, è oggi oggetto di valutazione disciplinata da specifiche norme. Non si tratta solo di una valutazione istituzionale, “ufficiale”,² ma di una valutazione sociale che precede, anche cronologicamente, le operazioni di cui si discuterà nella seconda parte di questo contributo.³ Ogni istituto scolastico (ma più in generale formativo) è oggi ed è stato in passato oggetto di una valutazione da parte della società e della realtà in cui si trova a esistere e che a sua volta ha plasmato, formandone i membri: una scuola “prestigiosa”, una selettiva, una “di somari”, una che prepara bene al mondo del lavoro... sono tutte etichette che definiscono l’identità di una comunità scolastica e, di conseguenza, di un corpo insegnante, ma che, allargate, contribuiscono a segnare l’identità di un’intera comunità locale.

* La breve introduzione e il primo paragrafo si devono a Federico Piseri, i seguenti paragrafi a Massimo Pilla.

1. «Evaluation is an inevitable part of any human undertaking [...]. Evaluation is inevitable» (JCSEE 1981, p. 5): cfr. Ferrari 2018, p. 20.

2. Al riguardo rimando a Ferrari-Morandi-Falanga 2018.

3. D’altronde, Peter Dahler Larsen (2015), nel definire l’*evaluation society*, scrive: «We do live in a society where evaluation, accreditation, auditing, benchmarking, performance management, quality assurance and similar documentation practices produce datascares as an important dimension in social life» (p. 21).

1. Documentare l'identità, documentare le valutazioni: gli archivi della scuola come osservatorio sul farsi di un'immagine istituzionale

Negli ultimi decenni, per obbligo di legge o per attrarre un maggior numero di studenti, le scuole italiane hanno prestato particolare attenzione alla loro immagine, costruita «partendo da un progetto secondo finalità educative e didattiche (POF, Carta dei servizi) che si delinea in un arco di tempo discretamente ampio e che prevede verifiche ed adeguamenti delle strategie» (Ferrari 2001, p. 69). Questa documentazione crea «consapevolezza e [...] senso di appartenenza», impegnando «tutte le componenti a rendere sempre più visibile e apprezzabile l'idea di scuola e la realtà di scuola proposta» (*ibidem*). Gli *open days* e le iniziative di orientamento (in entrata e in uscita) definiscono, attraverso una fitta rete relazioni, la posizione di una scuola in un contesto sociale, culturale e produttivo: «una scuola radicata nel presente e viva sul territorio sa stabilire relazioni e collaborazioni con la realtà esterna al fine di contribuire per la propria parte alla costruzione di una “città dell'uomo” sempre migliore». ⁴ Al momento dell'iscrizione a una scuola, quindi, uno studente sceglie, anche, da che corpo docente essere valutato, contribuendo così alla costruzione di un'identità collettiva e indirizzando in modo significativo la costruzione della propria identità individuale. Ovviamente ogni identità cambia con il tempo e, anche se lentamente, l'immagine di una scuola muta insieme alla società che plasma e da cui è plasmata e al suo contesto storico e geografico.

Al fine di ricostruire questa immagine si possono utilizzare varie fonti. La memoria collettiva è una di queste, utilissima e tuttavia spesso mediata, che si forma attorno alla medesima immagine, legata alla produzione di egodocumenti. Per comprendere le tracce che una scuola in quanto istituzione lascia di sé nella storia, però, è necessario ricostruirne l'identità nel suo fluido modificarsi nel corso degli anni, anche e soprattutto attraverso le carte prodotte dall'istituto stesso e conservate nel tempo, per scelta del corpo docente, per obbligo di legge, per vicende dovute al caso che comunque testimoniano della documentazione prodotta in un dato momento. Giorgio Cencetti, con un'affermazione decisamente radicale e per questo molto discussa, «arriva a dire, seppure *en passant*, che l'archivio più che rispecchiare l'ente 'è l'ente medesimo'» (Valenti 2000, p. 168) o, più moderatamente, lo rispecchia. ⁵ Senza dubbio, a distanza di anni, decenni o secoli, l'archivio di

4. Ferrari 2001, p. 99. Si fa qui riferimento agli item del *GAQUIS*.

5. Sulle critiche a Cencetti si veda anche Pavone 1970.

un ente è sicuramente un osservatorio privilegiato per guardarne la storia. Tale osservazione deve svolgersi però nella consapevolezza del fatto che un archivio, nelle condizioni in cui arriva allo storico, è figlio della sua organizzazione e del suo ordinamento originario, filtrato attraverso eventuali operazioni di scarto e una gestione che può essere più o meno accurata in modo assolutamente accidentale.⁶ Quello che giunge ai posteri è il risultato di un processo che vede l'ente e chi lo rappresenta nel tempo come responsabile dell'organizzazione della propria memoria e dell'identità che vuole trasmettere o che scaturisce per obbligo di legge da una produzione comunque dovuta e conservata per diverse ragioni e vicende.

La documentazione scolastica, accanto a una mole di carte strettamente amministrative che accomuna un istituto scolastico a qualunque altro ufficio dello Stato, presenta delle tipologie peculiari che permetteranno agli storici di ricostruire l'immagine che la scuola ha dato di sé e, in parte, quanto questa immagine abbia corrisposto ai fatti. Questi stessi documenti, *a posteriori*, possono permettere una valutazione educativa *sui generis*, cioè «la valutazione riferita a fenomeni educativi», «orientata [...] alla decisione contestuale, non generalizzabile in quanto mira a produrre nuove conoscenze riguardo a un *setting* specifico» (Ferrari 2018, p. 22): in altre parole, applicando un lessico scientifico e storiografico, uno studio di caso. Facendo riferimento a un'esperienza di ricerca diretta, il caso dell'Istituto "Sofonisba Anguissola" di Cremona è esemplare da questo punto di vista (cfr. Ferrari-Ferrari-Lepore 2014). L'archivio è ben conservato e tuttora nell'istituto: anche questo ha un significato sociale, legato al senso di appartenenza che ha spinto di recente un gruppo di docenti a scrivere la storia dell'istituzione. La documentazione ha permesso di ricostruire, nel tempo, le vicende del corpo docente e con esso della progettualità scolastica (cfr. Bellini-Ferrari-Mussi 2014b), il mutare degli insegnamenti e con essi dei programmi (cfr. Bellini-Ferrari-Mussi 2014a), l'acquisto di libri per la biblioteca e di materiali didattici, scientifici e pedagogici, e infine, ovviamente, i risultati degli studenti raccolti nei registri annuali e degli esami finali (cfr. Piseri 2014). In tali carte vengono toccati tutti i punti chiave del dibattito sulla valutazione, che «a partire da una pratica di *assessment* della *performance* dello studente» si è volta alla «valutazione di programmi, progetti, materiali educativi, al fine di analizzare un'offerta formativa» (Ferrari 2018, p. 25).

Nella scuola di oggi, questi punti cardine del processo valutativo trovano

6. Per quanto riguarda le operazioni di scarto si veda il *Piano di conservazione e scarto per gli archivi delle Istituzioni scolastiche (massimario)*, http://www.soprintendenzaarchivistica.toscana.beniculturali.it/fileadmin/materiali/Scuole_-_Piano_di_conservazione.pdf.

testimonianza nella documentazione destinata alla conservazione illimitata secondo il *Piano di conservazione e scarto per gli archivi di istituzione scolastica*. In particolare entreranno nell'archivio storico:

- «Progetti formativi (teatro, musica interventi di recupero, inserimento alunni stranieri, orientamento, sport, patentino, ecc)»;
- «Progetti operativi nazionali (PON); Progetti operativi regionali (POR)»;
- «Piano Educativo Individualizzato (PEI)», la cui conservazione è illimitata insieme al fascicolo dell'alunno;
- «Convenzioni per attività formative e parascolastiche»;
- «Annuari, rassegna stampa e pubblicazioni varie della scuola».⁷

A queste si aggiungono le «norme e regolamenti interni», le «certificazioni di qualità e accreditamenti».⁸

I materiali educativi utilizzati, dai libri agli strumenti tecnologici, dagli strumenti scientifici alle cartine geografiche,⁹ sono conservati:¹⁰

- «Registri dei contratti per fornitura di materiali, espletamento di servizi, assunzione personale»;
- «Registro cronologico dei contratti»;
- «Immobili di proprietà»;
- «Immobili in uso»;
- «Impianti ed attrezzature durevoli: disegni tecnici, progetti».

Gli esiti della valutazione, infine, sono, ancora una volta conservati tra la documentazione ufficiale dell'attività didattica nei «registri dei profili degli alunni redatti dai Consigli di classe», nei «registri di classe», negli «elaborati delle prove scritte, grafiche per gli esami di Stato».¹¹

Se questa documentazione ci consegna un'immagine dell'istituto, quella legata alle persone, i fascicoli degli studenti e del personale docente permettono di ricostruire le due componenti principali del processo insegnamento-apprendimento. Chi vive e fa vivere la scuola è anche chiamato a riflettere sull'istituto e sulla corrispondenza della documentazione che la descrive, ha la responsabilità di consegnare ai posteri un'immagine dell'istituzione e, soprattutto, di migliorare l'offerta di un ente che non è un semplice fornitore di servizi, ma che ha oggi come *mission* la preparazione di cittadini consapevoli e pronti per la vita democratica del Paese. In ogni caso la scuola

7. Ivi, pp. 21-24.

8. Ivi, p. 7.

9. Al riguardo si vedano Ferrari-Morandi-Platé 2011, Ferrari-Morandi 2017 e, in particolare sugli archivi e i musei che raccolgono i materiali didattici, Piseri 2017a e b.

10 *Piano di conservazione e scarto*, pp. 21-14

11 Ivi, pp. 21-22.

come istituzione del sociale, nel corso del tempo, ha sempre avuto a che fare con i processi identitari che presiedono alla costruzione della *civilitas* e ai problemi della cittadinanza. L'autovalutazione quindi può contribuire nell'oggi, attraverso un processo riflessivo, a sviluppare, plasmare e modificare l'identità di una scuola, ad aumentare la consapevolezza e lo spirito di appartenenza,¹² nell'ambito di una più vasta comunità civile. Nell'ampio dibattito sulla documentazione della scuola e nella scuola, s'inserisce dunque a pieno titolo la riflessione sviluppata anni fa da un gruppo di ricercatori (cfr. Ferrari-Morandi 2007) che hanno sottolineato, proprio a partire dallo strumento di autovalutazione (il *SASI-S*) da cui deriva quello di cui si discuterà (il *SASI-S TS*) (Ferrari-Pitturelli 2008b), l'importanza del "valutare per documentare" (a questo proposito cfr. Pitturelli 2007, Bondioli-Ferrari 2007). Si è scelto dunque, ad anni di distanza, di ripartire da qui per mostrare, grazie a uno studio di caso, la valenza formativa dell'autovalutazione nei processi di riconoscimento/disconoscimento di un'immagine di sé come corpo docente.

Non sarà irrilevante ripercorrere la storia di questo strumento, per comprendere le finalità di un processo di valutazione che se ne avvale. Il *SASI-S*, acronimo per *Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia → Secondaria)*, è stato messo a punto sulla base della rivisitazione del *GAQUIS, Griglia per l'Analisi della Qualità Intrinseca della Scuola* (risultato di un lavoro di ricerca cremonese dal 1997 al 1999 e pubblicato nel 2001), che, a sua volta, aveva alle spalle l'adattamento italiano di uno strumento spagnolo degli anni Ottanta: il *QUAFES, Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola* (Darder-López, 1998). Si tratta di uno strumento che consente di riflettere su aspetti significativi della qualità di un contesto educativo attraverso la valutazione di una serie di dimensioni organizzative e gestionali presenti nella scuola, da quella dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. L'attenzione a questa molteplicità di aspetti è testimoniata dal notevole numero di item: infatti, l'indice dello strumento conta 10 aree per un totale di 57 item di tipo Likert, tutti corredati da un breve premessa che ne illustra sinteticamente le caratteristiche principali. Ogni item è suddiviso in 5 situazioni, ma sono declinati solo i livelli 1, 3 e 5, sulla base di una scala ordinale che permette di individuare la presenza di elementi e aspetti di qualità all'interno di un determinato contesto scolastico. Sulla scorta delle analisi relative alla struttura e al funzionamento del *SASI-S*, successivamente ad approfondite discussioni fra docenti e ricercatori circa la rivisitazione del dispositivo, la stesura di un nuovo indice e di un nuovo foglio di risposta che consentissero una prova sul campo (poi effettuata nel-

12. Sul tema, per quanto riguarda il gruppo di ricerca pavese, rimando a Pitturelli 2007.

la primavera del 2007, grazie alla preziosa collaborazione di un Circolo didattico della provincia di Milano), nasce il *SASI-S TS*. In confronto ai 57 item del *SASI-S*, si potrebbe considerare il *SASI-S TS* come un'evoluzione più sintetica giacché è articolato in soli 34 (effettivamente 35, considerando lo sdoppiamento dell'item 6 *formazione permanente e aggiornamento* in: 6a. l'organizzazione e 6b. le strategie). Rispetto a ognuno di essi, ciascun valutatore sceglie la situazione esplicitata dall'item – alla quale è associato un punteggio – che, a suo avviso, meglio descrive ciò che realmente esiste nella scuola. In tal modo, tutti coloro che sono coinvolti nel processo di valutazione esprimono non solo un grado di accordo o di disaccordo relativamente alle situazioni proposte ma anche la misura, il livello, l'intensità del loro accordo. Lo strumento a *total score*, in virtù della sua modalità di attribuzione del punteggio, permette dunque di ridurre la variabilità delle risposte, risulta utile per attivare una riflessione comune in scuole dello stesso territorio o circolo o istituto comprensivo e anche per promuovere confronti su più larga scala che coinvolga contesti diversificati. Il lungo processo sopra descritto mostra come, negli anni, alcune prospettive di pedagogia sociale legate alla teoria e alla pratica della valutazione possano essere ridiscusse, riconfigurate e ricomposte, coinvolgendo via via diversi soggetti.

2. Il *SASI-S TS*: uno strumento di autovalutazione della qualità di contesti educativi

Il percorso di ricerca sul campo, risalente al 2010, di cui si darà conto in questa sede è stato effettuato attraverso differenti incontri di presentazione, di somministrazione e di restituzione dei risultati del *SASI-S TS*, laddove *TS* sta per *Total Score*, presso un polo scolastico, non esplicitato per ragioni di *privacy*, che all'epoca comprendeva tre istituti: liceo, istituto tecnico, istituto professionale.¹³

Il *SASI-S TS* rappresenta l'evoluzione di un dispositivo precedente, il *SASI-S*,¹⁴ a seguito di un processo di validazione statistica e appartiene a una “famiglia” di strumenti che si collocano in una prospettiva di valuta-

13. A partire da qui, il saggio riprende il mio lavoro di tesi triennale in Scienze filosofiche dal titolo *La valutazione formativa della qualità nei contesti educativi fra teoria e prassi*, Università di Pavia, a.a. 2015-2016, rel. M. Ferrari. Ringrazio qui tutti i docenti coinvolti.

14. Per approfondire lo studio degli strumenti valutativi sopra citati, la storia della costruzione del *SASI-S* e le molteplici implicazioni che hanno condotto alla messa a punto del *SASI-S TS*, si rimanda a Ferrari-Pitturelli 2008b.

zione formativa della qualità dei contesti educativi, pensati appositamente per la situazione italiana, messi a punto da ricercatori che fanno capo agli insegnamenti pedagogici dell'attuale Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Pavia e che hanno a loro volta collaborato con gli insegnanti nell'ottica di una co-costruzione o di un perfezionamento dei dispositivi stessi.¹⁵

SASI-S e *SASI-S TS* sono strumenti nati sulla base di presupposti teorici (che coincidono con la funzione formativa e trasformativa attribuita alla valutazione e al processo “transattivo” al momento della restituzione e della riflessione sui risultati) e di criteri esplicitati e condivisi con chi lavora nella scuola, e costruiti per misurare «lo scarto tra ciò che è effettivamente presente e ciò che dovrebbe essere» (Ferrari-Pitturelli 2008a, p. 20) all'interno di un determinato contesto educativo, ossia per valutare le sue diverse componenti e dimensioni organizzative e gestionali e la sua qualità intrinseca.

Il concetto di “contesto educativo” merita un approfondimento: con esso s'intende «l'insieme delle risorse materiali, umane e simboliche che un'istituzione organizza e mette in gioco allo scopo di produrre una ricaduta formativa sui destinatari dell'azione educativa» (Bondioli 2004, p. 33). Gli aspetti forti della precedente definizione riguardano «l'idea di contesto come “insieme complesso”, costituito da livelli ecologici differenti che, nel loro insieme e nelle reciproche relazioni, influenzano la vita e le opportunità evolutive dei destinatari di qualsiasi impresa formativa; l'idea che non sia costituito solo da elementi concreti [...] ma anche da aspetti simbolici: aspirazioni, convincimenti, intenzioni; l'idea infine che esso sia definito per la sua finalità specifica, formativa» (Bondioli 2015, p. 43). Il contesto¹⁶ educativo è dunque il luogo, lo sfondo fisico costituito dagli elementi materiali, ossia spazio, tempo, attrezzature, pratiche, in cui e con cui si realizzano i processi di insegnamento-apprendimento e, nel contempo, è l'ambiente relazionale caratterizzato dalla presenza di diversi individui (insegnanti, educatori, studenti) che agiscono, condividono finalità ed esperienze, attuano strategie, si mettono in gioco all'interno di una rete di sguardi. Il ricono-

15. Per una riflessione al riguardo, Bondioli-Ferrari 2004, Ferrari-Ledda 2012, Ferrari-Morandi-Falanga 2018.

16. Sul significato di “contesto” e sui “contesti educativi”, non possiamo non citare gli studi di Urie Bronfenbrenner e la sua teoria dei sistemi ecologici, definita anche “teoria dello sviluppo in un contesto” o “teoria dell'ecologia umana”. Pubblicando nel 1979 *Ecologia dello sviluppo umano*, lo psicologo statunitense si propone di studiare lo sviluppo dell'essere umano e delle sue capacità, competenze e potenzialità sulla base delle modificazioni introdotte nell'ambiente e, soprattutto, sulla base del rapporto bilaterale fra l'organismo e l'ambiente stesso, inteso come una serie di “cerchi concentrici” fra di loro interrelati (microsistema, mesosistema, ecosistema, macrosistema).

scimento e la promozione dei livelli di qualità di un determinato contesto educativo necessitano dell'utilizzo di dispositivi di valutazione ecologicamente corretti, cioè pertinenti rispetto al livello e alla tipologia di contesto analizzato. Il processo di analisi, restituzione, riflessione sui dati con tutti i partecipanti all'esperienza valutativa risulta fondamentale perché non solo permette di individuare e di far emergere le diverse peculiarità del contesto in esame, ma anche perché esso può ispirare l'agire formativo di tutti gli attori sociali al suo interno, far luce sulle loro aspirazioni, intenzioni e idee di qualità, indicare nuovi obiettivi da perseguire e azioni migliorative da attuare: in un certo senso, gli strumenti di valutazione potrebbero essere considerati come veri e propri programmi d'azione finalizzati all'innovazione e al cambiamento.

Ritornando al *SASI-S TS*, la sua validazione si è concretizzata in un percorso di ricerca sui dati raccolti tramite la somministrazione del *SASI-S* a diversi attori sociali (dirigenti, coordinatori, ricercatori, insegnanti), al tempo stesso attori protagonisti e destinatari di una duplice esperienza di ricerca e di formazione. Il risultato di questo percorso è un nuovo strumento che, rispetto ai 57 item del *SASI-S*, ne conta soli 35: si tratta di una sintesi che lo ha reso più incisivo e sintetico, rispetto al *SASI-S*, per ricostruire il profilo organizzativo di una scuola. Esso è dunque un dispositivo di autovalutazione della qualità gestionale di una scuola e gli item (di tipo ordinale) da cui è costituito hanno la funzione di promuovere una riflessione individuale dapprima e poi collettiva di un gruppo docente rispetto alle caratteristiche che s'intendono rilevare: il ruolo e l'importanza dei suddetti item, in virtù delle loro esemplificazioni concrete, consistono nel proporre e far emergere un modello di scuola di qualità che, nel contempo, faccia riferimento a un sistema di valori esplicitati da chi li ha costruiti e discussi apertamente da chi utilizza lo strumento.

Per ragioni di sintesi scegliamo di non soffermarci in questa sede sulle diverse situazioni contemplate e descritte dal dispositivo, sulle modalità del suo impiego e di assegnazione dei punteggi per ogni singolo item, sullo *scoring* (il calcolo del punteggio), sulla struttura e sulla compilazione dei fogli di risposta.¹⁷ Tuttavia, relativamente all'utilizzo dello strumento vi sono alcune modalità di lavoro che riteniamo importante segnalare perché funzionali alla realizzazione di un processo di autovalutazione capace di far riflettere i propri attori sull'identità di una scuola e sulla propria identità di docenti, nel confronto aperto con uno strumento non imposto dall'alto, se pure costruito da altri al fine di essere discusso e provato sul campo. Prima

17. Si rimanda, per un approfondimento di tutti questi aspetti, a Ferrari-Pitturelli 2008b.

della somministrazione del *SASI-S TS* è consigliabile: organizzare un incontro propedeutico con il gruppo dei docenti per presentare il dispositivo; illustrarne caratteristiche, contenuti ed utilizzo; discutere dei tempi dell'operazione, del significato che si vuole attribuire al suo uso e della spendibilità dei dati; anticipare la necessità di un incontro di restituzione; infine, affinché i dati siano significativi, «è essenziale che il foglio di risposta venga compilato individualmente (e, se lo si ritiene opportuno, anonimamente) dal singolo valutatore» (Ferrari-Nucera-Pitturelli 2008, p. 321). Successivamente all'elaborazione dei dati è dunque necessario organizzare un incontro di restituzione, le cui modalità devono essere concordate nella riunione preliminare; è fondamentale inoltre documentare le fasi di suddetto incontro e il lavoro svolto con relazioni di sintesi. Proprio in virtù delle caratteristiche elencate, giacché permette di lavorare su dati concreti/numerici di sintesi (lo *score* totale) e di interrogarsi collegialmente sulle tendenze e sulle percezioni emerse nell'ambito della valutazione individuale, il *SASI-S TS* offre un duplice e significativo vantaggio.

In primo luogo, data la sua trasversalità e la molteplicità delle situazioni sulle quali è possibile riflettere, il dispositivo è stato messo a punto dai suoi autori proprio per favorire la costruzione di un lessico comune tra insegnanti di scuole di diverso ordine e grado (o di istituti comprensivi e poli didattici, potremmo dire oggi), utile ad acquisire maggior consapevolezza professionale e per negoziare una progettualità condivisa finalizzata a un cambiamento migliorativo; in secondo luogo, l'utilizzo del *SASI-S TS* conferma come sia possibile realizzare una congruenza fra i diversi punti di vista e le differenti percezioni dei valutatori sulla qualità del contesto in cui lavorano.

Va inoltre ricordato che, nella previsione di migliorare lo strumento attraverso il suo uso e di aprire davvero un confronto intersoggettivo tra tutti gli attori sociali, la somministrazione del *SASI-S TS* non si esaurisce con la compilazione del foglio di risposta per la valutazione della scuola, ma prevede anche altri due questionari finalizzati a promuovere una riflessione critica sul dispositivo stesso e sull'esperienza valutativa: ciò permette di confrontare sia il profilo della scuola e la qualità del contesto così come percepita dai compilatori sia il giudizio degli stessi relativo allo strumento, alla sua funzionalità, alla condivisibilità degli item, alla loro spendibilità nel concreto, all'immagine di scuola di qualità da essi descritta. Di seguito il foglio di risposta per la valutazione della scuola (cfr. Ferrari-Pitturelli 2008b, pp. 323-326).

Situazione	1	2	3	4	5	Aspetti carenti/ osservazioni
Punteggio	0	1	2	3	4	
ITEM						
1. Funzionamento del servizio	<input type="checkbox"/>					
2. Organizzare l'impiego del tempo	<input type="checkbox"/>					
3. Fruibilità del servizio	<input type="checkbox"/>					
4. La gestione delle risorse	<input type="checkbox"/>					
5. Collegialità e decisione	<input type="checkbox"/>					
Formazione permanente:	<input type="checkbox"/>					
6a. Formazione permanente e aggiornamento: l'organizzazione	<input type="checkbox"/>					
6b. Formazione permanente e aggiornamento: le strategie	<input type="checkbox"/>					
7. I gruppi di discussione, di formazione e di ricerca	<input type="checkbox"/>					
8. La documentazione	<input type="checkbox"/>					
9. Compresenza e continuità	<input type="checkbox"/>					
10. Tirocinio	<input type="checkbox"/>					
11. Valutazione di contesto: il punto di vista degli esterni (ispettori, ricercatori, dirigenti e operatori di altre scuole)	<input type="checkbox"/>					
12. Valutare il contesto: il punto di vista dei genitori	<input type="checkbox"/>					
13. Valutazione del profitto	<input type="checkbox"/>					
14. I progetti	<input type="checkbox"/>					
15. Fare ricerca nella scuola	<input type="checkbox"/>					
16. Sviluppo e promozione dell'immagine della scuola	<input type="checkbox"/>					
17. Spazi e arredi per il comfort	<input type="checkbox"/>					
18. Spazio per i genitori	<input type="checkbox"/>					
19. Spazio per il personale della scuola	<input type="checkbox"/>					
20. Materiali e arredi didattici di base	<input type="checkbox"/>					
21. Igiene, manutenzione e sicurezza	<input type="checkbox"/>					
22. Rapporti tra il personale e la dirigenza scolastica/ coordinamento pedagogico	<input type="checkbox"/>					
23. Rapporti tra il personale insegnante e il personale tecnico e ausiliario	<input type="checkbox"/>					
24. Relazioni interne tra gli insegnanti	<input type="checkbox"/>					
25. Relazioni interne al personale ATA	<input type="checkbox"/>					
26. La partecipazione dei genitori alla vita della scuola	<input type="checkbox"/>					
27. Rapporti tra famiglie e operatori scolastici	<input type="checkbox"/>					
28. Rapporti tra famiglie e dirigenza/coordinatore pedagogico	<input type="checkbox"/>					
29. Accoglienza e inserimento degli alunni	<input type="checkbox"/>					
30. Rapporti con e inserimento di alunni stranieri	<input type="checkbox"/>					
31. Rapporti con e tra alunni	<input type="checkbox"/>					
32. La relazione educativa	<input type="checkbox"/>					
33. La diversità: le responsabilità delle diverse componenti della scuola	<input type="checkbox"/>					
34. Rapporti con altre scuole dello stesso ordine e grado	<input type="checkbox"/>					

2.1. La prova sul campo del SASI-S TS

La prova sul campo del *SASI-S TS* è avvenuta in differenti incontri di presentazione del dispositivo, somministrazione dei questionari, restituzione dei risultati, che si sono tenuti, nel periodo compreso fra maggio e luglio 2010, presso un polo scolastico qui non esplicitato per ragioni di *privacy*. Il polo in questione si articolava, all'epoca, su diversi Comuni e comprendeva tre scuole secondarie di secondo grado: un istituto professionale, un Itis e un liceo; un unico dirigente scolastico era responsabile della gestione unitaria, della gestione delle risorse e di quella collegiale, delle relazioni con il territorio, della rappresentanza legale relative ai tre istituti.¹⁸ Va detto che non era ancora uscita la normativa sul RAV (Rapporto di autovalutazione), e dunque i processi di autovalutazione della qualità dei contesti educativi, centrati sulle caratteristiche organizzative e gestionali dei servizi, si svolgevano, nella scuola secondaria, soprattutto per impulso delle singole realtà. Non esisteva ancora, insomma, uno schema strutturato diffuso a dimensione nazionale.¹⁹

A partire da accordi pregressi, venne organizzato, a inizio maggio 2010, un incontro di presentazione del *SASI-S TS*, avvenuto in presenza del dirigente scolastico e di alcuni insegnanti dei tre istituti; proprio il dirigente stesso e diversi insegnanti avevano in precedenza contattato Monica Ferrari, esprimendo il loro interesse riguardo alla possibilità di utilizzare, coadiuvati da un facilitatore esterno, uno strumento di autovalutazione di contesti educativi-istituzionali per determinare la qualità organizzativa e gestionale delle loro scuole e, alla luce dei dati raccolti, per riflettere sui punti di forza, sulle carenze e sui possibili miglioramenti da apportare. Durante il primo incontro furono brevemente illustrati, volume alla mano, la storia del *SASI-S TS*, la filosofia di fondo alla base dello strumento, i suoi criteri di costruzione e gli item, nonché il ruolo dei valutatori, rispondendo anche a diversi quesiti inerenti gli oggetti della valutazione, le modalità di utilizzo del dispositivo e l'attribuzione dei punteggi.

Fin dall'inizio, l'interesse del dirigente e di diversi insegnanti era concentrato, soprattutto, sulla ricaduta pratica del processo autovalutativo e sulle effettive possibilità di attuare un cambiamento migliorativo in quel determinato contesto scolastico, a seguito della riflessione sui risultati.

Successivamente all'incontro propedeutico, il dirigente e gli insegnanti hanno avuto a disposizione due settimane di tempo per consultare il volume sopra citato (Ferrari-Pitturelli 2008b) e familiarizzare con lo strumento che avrebbero di lì a poco utilizzato.

18. Specifichiamo che i dati inerenti all'organizzazione del polo scolastico s'intendono riferiti al 2010.

19. Sul RAV cfr. Falanga 2018.

Nella seconda metà di maggio, per la durata di circa tre ore, si svolse l'incontro di autovalutazione in presenza di 37 valutatori (36 insegnanti, più il dirigente scolastico che compilò tre questionari per ognuno dei tre istituti di cui era responsabile), ai quali vennero consegnati il foglio di risposta per la valutazione della scuola, il foglio di risposta per la valutazione del *SASI-S TS* e il questionario di riflessione sul *SASI-TS*. I soggetti interessati espressero anonimamente una valutazione circa la qualità della loro scuola, in base alle caratteristiche esplicitate dagli item del dispositivo. Raccolti i fogli di risposta, sono stati effettuati lo spoglio dei dati, l'analisi dei risultati e dei commenti, la stesura di una relazione per ogni singola scuola e di una complessiva per il polo scolastico, sulla base degli esiti delle valutazioni, fino all'incontro di restituzione previsto per la metà di giugno 2010 presso la sede del liceo.

A ciascuna scuola furono restituiti: una tabella contenente, per tutti e 35 gli item, le valutazioni di ogni singolo compilatore in forma anonima, il punteggio medio, il valore della moda e della deviazione standard, la media del punteggio riportato nelle diverse aree; una relazione sinottica per interpretare i risultati ottenuti; un commento analitico relativo agli item "notevoli" (quelli con punteggi medi più elevati, punteggi intermedi e punteggi minimi), ai punti di forza rilevati e alle carenze constatate dai compilatori all'interno del loro istituto.

Infine, si segnala che all'incontro di restituzione per l'istituto professionale presero parte 4 degli 11 valutatori; per l'Itis parteciparono 4 dei 10 valutatori; per il liceo presenziarono 7 dei 18 valutatori. Inoltre, per ognuno dei tre gruppi di valutatori, furono considerate le seguenti caratteristiche: qualifica professionale, anni di servizio in ruolo, anni di servizio continuativo nella scuola esaminata, esperienze pregresse nell'utilizzo di strumenti di valutazione della qualità della scuola, titoli di studio conseguiti, sesso, età. Non fu effettuato l'incontro plenario con il dirigente e i valutatori dei tre istituti del polo scolastico.

2.2. La restituzione dei dati

Gli strumenti di autovalutazione della qualità dei contesti educativi, secondo il particolare "modello" di valutazione formativa nel quale si inserisce il *SASI-S TS*, «sono, anche nell'uso "formativo" [...] pretesto di un esercizio riflessivo» e, con essi, s'intende «rimandare agli attori stessi» che si muovono sulla scena di tali contesti «un'immagine di sé da cui trarre spunto per un confronto con gli altri. Occasione di un esercizio di decentramento e di analisi della pratica didattica, tali strumenti non avevano e non hanno, però, alcuna pretesa di esaustività e non hanno senso al di fuori di un'interazione dialogica tra le diverse anime di una Scuola e tra i diversi attori» (Ferrari 2011, pp. 8-9).

La restituzione, in tale percorso, non può essere davvero efficace se non è innanzitutto negoziata e transattiva. "Restituire" (Ferrari 2004), in ambito

valutativo, non significa semplicemente comunicare e verificare i punteggi numerici assegnati attraverso un certo dispositivo, bensì consiste nel mettere in relazione e nel confrontare fra di loro i differenti punti di vista dei valutatori, e nel portare alla luce, in senso maieutico, le motivazioni implicite o esplicite dei diversi modi di valutare, al fine di tracciare efficacemente una sintesi del profilo funzionale e organizzativo di un determinato contesto (lavorativo, educativo, ecc.). Potremmo ancora aggiungere che

il modello della *responsive evaluation* disegnato da Stake presuppone, ad esempio, la programmazione di un intervento attento alle circostanze in cui si situa, una serie di osservazioni mirate volte a raccogliere dati e opinioni relativi all'intervento, il pieno coinvolgimento di altre figure rispetto a quella del valutatore esterno – figure chiamate a raccogliere sistematicamente dati rispetto alla situazione da esaminare – ed infine una restituzione delle informazioni di base sufficientemente “aperta” da consentire e sollecitare reazioni e proposte innovative anche rispetto all'intervento valutativo e non solo alla situazione di partenza (Bondioli-Ferrari 2000, p. 103).

Realizzare una restituzione efficace, tenere conto dei diversi punti di vista di chi è coinvolto nella valutazione e assegnare la priorità ai significati che le persone attribuiscono alle cose, oltre che nella *responsive evaluation*, rientrano nel processo di negoziazione che ha visto somministrare ai valutatori dell'istituto professionale, dell'Itis e del liceo in esame, non solo il foglio di risposta sulla qualità della scuola, ma anche gli altri due questionari finalizzati a promuovere una riflessione critica riguardo al dispositivo stesso.

Ecco, quindi, che, nel nostro caso, l'autoriflessione e l'autoanalisi relative al contesto educativo si accompagnano così a una valutazione riguardo allo strumento: i compilatori possono esprimere le loro preferenze sugli item più chiari, di più facile utilizzo, maggiormente funzionali e spendibili nel concreto, oppure il loro disaccordo su altri item che appaiono ambigui o meno condivisibili.

Si tratta di creare un circuito virtuoso fondato su una vivace negoziazione e sul confronto dinamico fra tutti coloro che sono coinvolti nel processo di autovalutazione, facilitatore/ricercatore esterno compreso; si favorisce così l'acquisizione di una maggiore consapevolezza che permette nel contempo ai docenti di trasformare il contesto in cui operano, attuando dei cambiamenti migliorativi, e ai ricercatori di ripensare al dispositivo, grazie all'utilizzo e al giudizio espresso da parte dei valutatori.

Alla luce delle valutazioni espresse dai docenti dell'istituto professionale, dell'istituto tecnico e del liceo e dei punteggi da loro assegnati ai 35 item dello strumento, durante gli incontri di restituzione con i tre gruppi separati di insegnanti è stata consegnata loro una breve sintesi dei dati, di comparazione dei risultati delle diverse scuole, di riflessione sui medesimi: per tutti e tre gli

istituti sono stati sottolineati gli item ricorrenti con i punteggi più elevati, quelli con i punteggi inferiori, infine presentati alcuni confronti fra gli item “anomali”.

Relativamente agli aspetti “forti”, ossia a quegli aspetti legati agli item coi punteggi più elevati, gli insegnanti dei tre istituti concordavano sulla possibilità di realizzare con successo progetti educativi e didattici tali da promuovere e migliorare l’immagine della scuola e della fruibilità del servizio (l’accessibilità dei documenti programmatici e delle informazioni riguardanti la scuola, oppure la chiara definizione di tempi e modalità delle occasioni di scambio tra insegnanti e famiglie degli alunni ad esempio) (item 14). Punteggi superiori al 2,8 sono stati ottenuti sui temi della fruibilità del servizio (item 3), dei progetti (item 14), dello sviluppo e promozione dell’immagine di scuola (item 16). Si evince da qui l’importanza che rivestono per i docenti coinvolti l’organizzazione del lavoro di gruppo, la collaborazione e l’efficacia della comunicazione fra le diverse figure professionali che operano all’interno di ogni istituto: si tratta di componenti fondamentali per garantire l’accessibilità dei documenti programmatici, definire tempi-modalità-occasioni d’incontro e di condivisione tra insegnanti e insegnanti o tra insegnanti e famiglie, realizzare progetti educativi e didattici, per migliorare la percezione dell’immagine della scuola sia all’interno che all’esterno della stessa.

Gli elevati punteggi e il valore della deviazione standard pari o inferiore a 0,7 riguardo alla fruibilità del servizio e, in due casi, inferiore a 1 riguardo allo sviluppo dell’immagine della scuola sono indicatori determinanti per cogliere il *modus operandi* condiviso all’interno dell’istituto professionale, dell’istituto tecnico e del liceo: ogni scuola, secondo i docenti che l’hanno autovalutata, regola e garantisce l’accesso alle informazioni sia a favore degli utenti esterni che di tutte le componenti della scuola stessa; gli organismi collegiali e di rappresentanza s’interrogano e si accordano sistematicamente sull’identità e sugli scopi della scuola; i documenti programmatici sono disponibili a tutti e costruiti in modo tale da contenere informazioni precise e dettagliate riguardo all’area didattica ed educativa e i servizi amministrativi; tutti i criteri relativi allo svolgimento delle singole discipline e delle attività formative sono comuni e chiaramente esplicitati; si organizzano incontri fra gli insegnanti e la dirigenza scolastica per fissare gli obiettivi e per fare il punto sulla situazione inerente alla correttezza delle informazioni indirizzate all’esterno e all’immagine percepita dall’opinione pubblica.

Non devono invece trarre in inganno gli elevati punteggi medi relativi all’item 14. I progetti (3,273 per l’istituto professionale; 3,3 per l’istituto tecnico; 3 per il liceo): si potrebbe ipotizzare una valutazione coesa, ma gli elevati valori della deviazione standard (pari a 1,3 per l’istituto professionale; a 1 per l’istituto tecnico; a 1,3 per il liceo) ci suggeriscono ben altro, ossia

la possibilità di migliorare ulteriormente la pianificazione, il coordinamento, le modalità di attuazione dei progetti e gli aspetti organizzativi connessi.

Gli aspetti critici rilevati sono utili a compiere molteplici riflessioni, in primo luogo a proposito dell'item 12 (*Valutare il contesto, punto di vista dei genitori*): il suddetto ricorre in tutte e tre le colonne, con punteggi medi notevolmente bassi giacché vicini allo zero (0,818 per l'istituto professionale; 0,9 per l'istituto tecnico; 0,778 per il liceo) e con minime deviazioni standard (pari, rispettivamente, a 0,6 per l'istituto professionale; a 0,7 per l'istituto tecnico; a 0,8 per il liceo). Con le loro risposte, i compilatori si sono mostrati concordi nel sottolineare l'esigua partecipazione dei genitori alla vita della scuola: negli istituti esaminati, non si promuovono con sistematicità e con metodo azioni valutative di contesto da parte dei genitori e, inoltre, questi ultimi non usufruiscono assiduamente dei giorni e degli orari di ricevimento degli insegnanti per informarsi sull'andamento scolastico dei figli, sulle attività didattiche ed educative.

Per quanto i valutatori siano coscienti dell'importanza del punto di vista di un esterno quale contributo alla riflessione sulla qualità del contesto educativo e per accrescere la consapevolezza dell'immagine della scuola così come viene percepita dall'opinione pubblica, i bassi punteggi degli item 11, 26 e 34 (11: *Valutazione di contesto: il punto di vista degli esterni*; 26: *La partecipazione dei genitori alla vita della scuola*; 34: *Rapporti con altre scuole dello stesso ordine e grado*) ci rivelano una diffusa difficoltà nel coinvolgere non solo i genitori ma anche gli esterni in genere (ispettori, ricercatori, dirigenti, operatori di altre scuole) nei progetti formativi.

Mancano, secondo i docenti coinvolti, esperienze di valutazione o di autovalutazione dei genitori e degli allievi; rare sono le occasioni che consentono di coinvolgere figure esterne e di lavorare in sinergia con altre scuole dello stesso ordine e grado presenti nel territorio, al fine di realizzare iniziative culturali d'interesse comune oppure proposte di aggiornamento o di autoaggiornamento.

Sono stati altresì espressi punteggi minimi sugli item che riguardano gli spazi e gli arredi disponibili per gli insegnanti, per i genitori, per il personale della scuola e che sono considerati aspetti critici.

Nelle scuole esaminate, non mancano ambienti e attrezzature; tuttavia, gli spazi di comfort per gli allievi e per gli insegnanti, ossia quegli spazi nei quali si esplicano fondamentali funzioni educative e formative connesse all'apprendimento e alla socializzazione, sono considerati inadeguati.

Non si dispone di ambienti specifici per accogliere e ospitare le riunioni dei genitori, per permettere a genitori e alunni di assumere iniziative e di partecipare attivamente alla vita della scuola; gli insegnanti hanno a disposizione spazi di ridotte dimensioni e poco attrezzati per conservare il materiale didattico.

Gli spazi, i materiali e gli arredi sono ritenuti al tempo stesso come patrimonio da gestire, ma anche come criticità da affrontare e da risolvere.

Vanno menzionati, quali item con punteggi minimi, il 6b (*Formazione permanente e aggiornamento: le strategie*), il 10 (*Tirocinio*) e il 15 (*Fare ricerca nella scuola*); tuttavia, essi sono anche item anomali/problematici: infatti, essi compaiono nell'elenco delle situazioni critiche (hanno ottenuto le valutazioni più basse dai compilatori) dell'istituto tecnico e del liceo ma non fra quelle dell'istituto professionale.

Tali questioni sono considerate estremamente rilevanti e delicate, giacché l'esperienza del tirocinio, la frequenza di corsi di formazione e di aggiornamento, la volontà di investire maggiormente nella ricerca pedagogica e scientifica alimentano il sapere, il progresso, la possibilità di aprire nuovi orizzonti e di fornire approcci differenti nell'ambito della risoluzione di problemi noti, la messa a punto di originali strategie didattiche e pedagogiche.

I loro bassi punteggi rappresentano uno specchio dei tempi, giacché la difficoltà nell'organizzare la fondamentale esperienza del tirocinio, ossia il supporto essenziale fornito ai "novizi" nel loro itinerario di crescita professionale ma non solo, e nel condurre progetti ed esperienze di ricerca in campo educativo, sono addebitabili a cause esterne legate alla mancanza di fondi, ai tagli alla scuola pubblica, a un problematico contesto socio-politico orientato verso altre questioni e priorità.

La presenza di tali anomalie dimostra come lo stesso polo raggruppi delle realtà scolastiche in cui si possono sviluppare percezioni assai differenti riguardo alla qualità di un medesimo aspetto e si verifica perché la "qualità" è un concetto polisemico, orientato da diversi fini in vista.²⁰

La qualità è un concetto strettamente connesso con la pratica della valutazione, e ha un carattere non assoluto e rigido ma multidimensionale, dinamico, soggettivo; «è costruito relazionale, a costruire il quale entrano più soggetti, sia coloro che sono chiamati ad apprezzare una data istituzione e coloro che vi operano, sia coloro che vi lavorano [...] è il risultato di più negoziazioni, di plurime e inesauste transazioni fra tali soggetti [...] deve avere un significato dichiarato e univoco e pertanto alla sua definizione deve sovrintendere un esperto della valutazione, che ne garantisca appunto la non ambiguità».²¹

Anche l'idea di qualità della scuola rimandata da uno strumento di valu-

20. Sul punto cfr. Ferrari 2018, p. 40, nota 80. Inoltre, si vedano Harvey Green 1993, Becchi 2000, Ferrari 2002.

21. *Interventi speciali per la valutazione di qualità nella scuola – documento di programma*, archivio.invalsi.it/ri2003/quasi/progetto5/snqi_5.htm (pagina consultata nel mese di gennaio 2012).

tazione è complessa e polisemica, perché riguarda molteplici dimensioni e condizioni in cui entrano in gioco più soggetti, portatori di svariate esigenze, e in cui si realizzano diversi rapporti, progetti e strategie formative.

A questo proposito, l'utilizzo del *SASI-S TS*, in virtù della sua impostazione e delle situazioni chiaramente descritte da uno strumento di autovalutazione pensato per l'utilizzo dei docenti e dello staff di dirigenza, dunque ad uso *interno* alla scuola,²² tracciando in modo chiaro e coerente le linee organizzative e gestionali dell'istituzione scolastica, non solo consente di operare una riflessione critica sulla qualità e sull'identità di un contesto educativo, ma anche di condividere collegialmente le differenti percezioni dei valutatori durante la fase di restituzione e di considerare l'ambiente della scuola come frutto di un'attività consapevole di progettazione da parte di chi vi opera quotidianamente.

Durante le diverse fasi di restituzione dei risultati e dei commenti sulla scorta delle valutazioni espresse dagli insegnanti degli istituti esaminati, le loro domande, obiezioni e critiche costruttive, già espresse nel questionario di riflessione sul *SASI-S TS*, portavano alla luce quelli che a loro avviso erano i punti deboli e le carenze dello strumento.

Diversi valutatori hanno sottolineato ad esempio:

- l'ambiguità dell'item 9 (*Compresenza e continuità*), giacché abbina due aspetti che, secondo molti, dovrebbero essere analizzati separatamente;
- l'ambiguità dell'item 7 (*I gruppi di discussione, di formazione e di ricerca*), descritto come generico ed eterogeneo giacché raggruppa situazioni considerate differenti fra loro;
- il fatto che, in riferimento all'item 12, ci siano poche possibilità di esprimersi circa il punto di vista dei genitori, dati i rapporti molto spesso sporadici con questi ultimi;
- come determinati aspetti della scuola – ad esempio quelli descritti dagli item 9 (*Compresenza e continuità*), 10 (*Tirocinio*), 15 (*Fare ricerca nella scuola*), 17 (*Spazi e arredi per il comfort*) – possano essere eccessivamente influenzati dalla carenza, se non addirittura dall'assenza, di risorse economiche, su cui non c'è margine di intervento o di miglioramento.

Tuttavia, è anche opportuno sottolineare che l'utilizzo del *SASI-S TS* si è rivelato una preziosa occasione per far emergere, durante l'incontro di restituzione, il “non detto” circa gli aspetti essenziali della quotidianità scolastica e alcune sostanziali differenze fra alcune valutazioni espresse: in altre parole, quanto alla valutazione della scuola, sono emersi i diversi punti di vista sulle

22. Su questi aspetti e sulle diverse forme di autovalutazione si veda Ferrari 2018, pp. 61-62, e inoltre Chapman-Sammons 2013.

stesse tematiche da parte dei soggetti coinvolti nell'esperienza valutativa e questo percorso non può non avere influenza sulla percezione dell'identità di un gruppo sociale, di un corpo docente in un polo didattico che, in quanto aggregazione di scuole diverse, fatica a costruire appunto dei processi identitari. L'importante è che il processo autovalutativo non sia imposto e continui nel tempo ad alimentare un confronto e un dibattito dapprima interno al corpo docente, capace poi, da qui, di dilatarsi anche in altri ambiti.

Per quanto poi tutti i valutatori condividano, nella sostanza, l'immagine di scuola di qualità delineata dallo strumento *SASI-S TS*, è diffuso il timore di non riuscire a realizzare effettivamente dei processi di miglioramento nel contesto scolastico considerato: operare tali cambiamenti potrebbe infatti richiedere la disponibilità di risorse finanziarie fuori dalla portata degli insegnanti e delle altre figure che operano all'interno degli istituti esaminati; perciò il rischio è che l'immagine di scuola prospettata dallo strumento, per quanto e condivisibile, si fossilizzi nella sfera dell'ideale.

Purtroppo, un dato notevole è che, dei 37 partecipanti all'incontro pro-pedeutico di presentazione e a quello di somministrazione dei questionari legati allo strumento, solo 15 totali (ossia meno della metà) presero successivamente parte agli incontri di restituzione, durante i quali emerse la difficoltà di riconoscersi nell'immagine che essi stessi avevano contribuito a delineare e soprattutto a dividerla, a ridiscuterla insieme. A mio avviso, emerge anche in questa come in altre occasioni²³ la necessità di continuare in un percorso autovalutativo che non si sovrapponga a esigenze di rendicontazione sociale, meramente finalizzato cioè alla crescita in consapevolezza dall'interno dell'istituzione, grazie alla partecipazione di singoli individui che possano iniziare a sviluppare anche così un senso di appartenenza a un gruppo sociale in un contesto determinato.

Tale esperienza permette di riflettere sull'importanza di costruire occasioni di autovalutazione con dispositivi pedagogici mirati a promuovere una crescita in consapevolezza grazie a incontri di restituzione e di interscambio (cfr. Ferrari 2004 e 2018): la riflessione derivata dall'uso di questi strumenti concorre infatti a far scaturire una nuova consapevolezza dei valutatori riguardo alla qualità e l'identità dei contesti in cui essi operano oltre che un senso di appartenenza a tali ambienti e gruppi umani e una profonda riflessione sulla propria identità di professionisti dell'educazione, non ultimo può favorire il confronto in vista dell'attuazione di strategie finalizzate a un miglioramento concreto dei contesti stessi e degli strumenti utilizzati per valutarli.

23. Cfr. Ferrari 2008 a proposito dell'uso dell'*AVSI*.

Infine, non si può non ricordare che proprio il tema della consapevolezza è alla base della “teoria delle capacità” di Sen e Nussbaum:²⁴ in questo senso, la possibilità del confronto “interculturale” tra diversi abiti di pensiero, consentita ad esempio da vari strumenti di autovalutazione utili a favorire occasioni di confronto e di interscambio tra docenti di realtà differenti, oltre che sulla tematica dell’attitudine interculturale dei docenti e della “scuola”,²⁵ si rivela essere prezioso incremento di “capacità” per l’insegnante nell’acquisizione di consapevolezza relativamente a metodi e scopi didattici e relazionali e nella definizione della propria identità professionale e dell’identità del contesto entro il quale egli opera.

Testi citati

- Becchi E. (2000), *La qualità educativa: punti di vista e significati*, in Bondioli A., Ghedini P.O. (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*, Junior, Azzano San Paolo, pp. 39-54.
- Bellini M.S., Ferrari A., Mussi M. (2014a), *Insegnamenti e programmi per un curriculum in divenire (1862-1915)*, in Ferrari M., Ferrari A., Lepore A. (a cura di), «*Il prezioso acquisto della scienza e della virtù*». *La Scuola magistrale “Sofonisba Anguissola” di Cremona: uno studio di caso*, Pisa, Ets, pp. 81-111.
- Bellini M.S., Ferrari A., Mussi M. (2014b), *La vita nella Scuola dal 1862 al 1915*, in Ferrari M., Ferrari A., Lepore A. (a cura di), «*Il prezioso acquisto della scienza e della virtù*». *La Scuola magistrale “Sofonisba Anguissola” di Cremona: uno studio di caso*, Pisa, Ets, pp. 171-190.
- Bondioli A. (2004), *Valutare*, in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo, Junior, pp. 11-58.
- Bondioli A. (2015), *Promuovere dall’interno: un’estensione dell’approccio del valutare, riflettere, restituire*, in Bondioli A., Savio D. (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l’infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*, Parma, Junior-Spaggiari, pp. 41-56.

24. Per un approfondimento, Nussbaum 2012.

25. Penso, ad esempio, a un lungo percorso compiuto in questo senso da ricercatori dell’Ateneo pavese, percorso nel quale si inscrivono il *SASI-S* e il *SASI-S TS*: dal *QUAFES* (Darder-López 1998) al *SAPIENSSII*, acronimo per *Strumento per l’Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado* (Ferrari-Ledda 2012), costruito per i docenti che operano in quel contesto particolare, elaborato durante un lungo itinerario di ricerca, interno all’Università di Pavia, fra il 2008 e il 2011, anni in cui la scuola italiana è stata soggetta a una serie di repentini cambiamenti di assetto.

- Bondioli A., Ferrari M. (2000), *Valutazione formativa e restituzione*, in Ead. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, pp. 99-113.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo Junior.
- Bondioli A., Ferrari V. (2007), *Documentare nella scuola*, in Ferrari M., Morandi M. (a cura di), *Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi tipologica delle fonti*, Azzano San Paolo, Junior, pp. 233-277.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1979).
- Chapman Ch., Sammons P. (2013), *School Self-evaluation for School Improvement: What Works and Why*, CfBT Education Trust, Reading.
- Dahler-Larsen P. (2015), *The Evaluation Society: Critique, Contestability and Skepticism*, in «Spazio filosofico», pp. 21-36.
- Darder P., López J.A. (1998), *QUAFES. Questionario per l'analisi del funzionamento educativo della scuola*, adattamento it. di M. Ferrari, Milano, FrancoAngeli (ed. orig. 1989).
- Falanga M. (2018), *La norma. Il Sistema nazionale di valutazione: soggetti e azioni*, in Ferrari M., Morandi M., Falanga M., *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, pp. 115-149.
- Ferrari M. (a cura di) (2001), *GAQUIS. Griglia di Analisi della Qualità Intrinseca della Scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2002), *Apprezzare e promuovere la qualità della scuola dell'infanzia: requisiti minimi e principi guida*, in «Cadmò», 28, pp. 19-30.
- Ferrari M. (2004), *Restituire*, in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo, Junior, pp. 59-91.
- Ferrari (2008), *Discutere l'AVSI: un percorso di metaevaluation*, in Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *AVSI. Autovalutazione della scuola dell'infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*, Azzano San Paolo, Junior, pp. 315-379.
- Ferrari M. (2011), *Strumenti valutativi per riflettere sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria*, in Ead. (a cura di), *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di VALutazione elaborati dalla SILSIS – Sezione di Pavia*, Pavia, Pavia University Press, pp. 1-16.
- Ferrari M. (2018), *Il concetto. Idee di valutazione, di scuola, di società*, in Ferrari M., Morandi M., Falanga M., *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, pp. 11-72.
- Ferrari M., Ferrari A., Lepore A. (a cura di) (2014), *«Il prezioso acquisto della*

- scienza e della virtù». *La Scuola magistrale “Sofonisba Anguissola” di Cremona: uno studio di caso*, Pisa, Ets.
- Ferrari M., Ledda F. (2012), *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (a cura di) (2007), *Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi tipologica delle fonti*, Azzano San Paolo, Junior.
- Ferrari M., Morandi M. (a cura di) (2017) *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova.
- Ferrari M., Morandi M., Falanga M. (2018), *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola.
- Ferrari M., Morandi M., Platé E. (2011), *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Junior-Spaggiari.
- Ferrari M., Nucera A., Pitturelli D. (2008), *Consigli d'uso per lo strumento a Total Score*, in Ferrari M., Pitturelli D. (a cura di), *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia → Secondaria)*, Milano, FrancoAngeli, pp. 319-326.
- Ferrari M., Pitturelli D. (2008a), *Introduzione*, in Iid. (a cura di) *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia→Secondaria)*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-21.
- Ferrari M., Pitturelli D. (a cura di) (2008b), *SASI-S. Strumento di Autovalutazione della Scuola (Infanzia→Secondaria)*, Milano, FrancoAngeli.
- Harvey L., Green D. (1993), *Defining Quality*, in «Assessment and Evaluation in Higher Education», 18, 1, pp. 9-34.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) (1981), *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*, New York [etc.], McGraw-Hill.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 2011).
- Pavone C. (1970), *Ma è poi tanto pacifico che l'archivio rispecchi l'istituto?*, in «Rassegna degli Archivi di Stato», 30, 1, pp. 145-149.
- Piseri F. (2014), *Dalla fonte allo strumento: criteri e problemi della digitalizzazione dei registri storici*, in Ferrari M., Ferrari A., Lepore A. (a cura di), «*Il prezioso acquisto della scienza e della virtù*». *La Scuola magistrale “Sofonisba Anguissola” di Cremona: uno studio di caso*, Pisa, Ets, pp. 157-169.
- Piseri F. (2017a), *La co-costruzione di prodotti culturali a scuola. Un percorso tra le proposte didattiche nel fondo Cesare Lazzarini dell'Archivio di Stato di Mantova*, in Ferrari M., Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itine-*

rari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica, Mantova, Comune di Mantova, pp. 98-108.

Piseri F. (2017b), *La vita materiale della scuola on-line. Musei e collezioni: una breve sitografia ragionata*, in Ferrari M., Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, pp. 186-199.

Pitturelli D. (2007), *Valutare per documentare*, in Ferrari M., Morandi M. (a cura di), *Documenti della scuola tra passato e presente. Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi tipologica delle fonti*, Azzano San Paolo, Junior, pp. 213-232.

Valenti F. (2000), *Nozioni di base per un'archivistica come euristica delle fonti documentarie*, in Id., *Scritti e lezioni di archivistica, diplomatica e storia istituzionale*, a cura di D. Grana, Roma, Ministero per i Beni e le attività culturali, Ufficio centrale per i beni archivistici.

L'identità come itinerario di ricerca: alcune possibili risposte della Storia dell'educazione

di *Matteo Morandi*

Questo libro partecipa di una storia che è bene raccontare. Ogni libro, sappiamo, è frutto di una vicenda che s'intreccia con quella del contesto culturale in cui è immerso, oltre che dei suoi autori e – ci ha insegnato Chartier (ad es. 1988) – dei suoi imprevedibili lettori: la nostra parte almeno, sul lato storico, dal 2005.

In quell'anno, presso il Collegio Ghislieri di Pavia, s'inaugurava un ciclo di seminari di taglio interdisciplinare dedicati alla storia delle professioni. Pedagogica, precisarono da subito le ideatrici Egle Becchi e Monica Ferrari, intendendo con essa non solo lo studio dei percorsi espliciti e latenti di acculturazione professionale nei più svariati ambiti del vivere sociale, ma la ricerca dei meccanismi stessi di costruzione di un mestiere/arte/professione e, insieme, il tentativo di prospettare una definizione diacronica in chiave formativa, di ricomporre le dinamiche di accumulo e trasmissione dei saperi caratterizzanti, di rintracciare la loro spendibilità pubblica.¹

1. Lo specchio della professione

Punto di partenza dichiarato (Becchi-Ferrari 2009b) era, già allora, l'intricata questione della preparazione iniziale dei docenti, in un momento in cui in tutta l'Università italiana, a norma del d.m. 26 maggio 1998, s'inaugurava da un lato la formazione superiore dei maestri del grado infantile e

1. Il ciclo ha prodotto numerose occasioni d'incontro e sette volumi: Becchi-Ferrari 2009a (su sacerdoti, principi ed educatori), Arisi Rota 2009 (su diplomatici e politici), Ferrari-Mazzarello 2010 (sulle figure della sanità), Ferrari-Ledda 2011 (sulla cultura militare), Ferraresi-Visioli 2012 (su architetti, ingegneri e artisti), Morandi 2013 (su commercianti e contabili), Ferrari-Fumi-Morandi 2016 (sui saperi della cascina). Inoltre, si veda Becchi-Ferrari 2018.

primario (cfr. Betti 2006) e dall'altro si testava l'esperienza delle Ssis, Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (cfr. Luzzatto 1999, Ulivieri 2006). La necessità di architettare, specie su quest'ultimo versante, inedite proposte istruzionali e didattiche rivolte a un pubblico meno abituale dei consueti studenti di Filosofia e di Scienze dell'educazione, lanciava alla pedagogia nuove sfide (cfr. ad es. Ferrari 2003), spronandola a interrogarsi sulle condizioni di sfruttabilità del suo bagaglio teorico e pratico, al pari di quanto era avvenuto grossomodo, a cavallo tra Otto e Novecento, a fronte della nascita e dell'eclissarsi delle Scuole di magistero per gli aspiranti insegnanti del grado secondario (1875-1920) prima e dei Corsi pedagogici per i licenziati delle scuole normali, avviati alle carriere direttive e ispettoriali (1905-1909), poi. La biografia intellettuale di Saverio De Dominicis, professore di Pedagogia nell'Ateneo pavese dal 1881 al 1920, aveva peraltro mostrato negli anni Novanta alla stessa Becchi (1991 e 1995) un esempio concreto di tale meticciamiento, il cui rischio – lo si notava bene in tal caso – era stato quello di «sconnettere [...] l'impostazione del [...] messaggio educativo da premesse speculative» (Becchi 1995, p. 401).²

A essere chiamata in causa non era soltanto la pedagogia generale, lanciata verso la dimensione operativa. Anche il legame fra storia della pedagogia (e della scuola) e formazione degli insegnanti, elementari ma non solo, non era nuovo. Com'è stato ampiamente mostrato (Becchi 1987 e 1988, Zago 2016), la disciplina scontava infatti, anche al di fuori dell'Italia, una solida tradizione “magistrale”, volta a tradurre, per così dire, il sapere nel saper fare didattico, piegandolo alle necessità di una rappresentazione sociale della professione stessa, secondo un destino comune a tutte le storie particolari presenti nei curricula di professionalizzazione (Storia del diritto, Storia della medicina, Storia dell'architettura, ecc.). E sempre per rispondere a questa logica, Luigi Credaro, agli inizi del Novecento, denunciava il bisogno di affiancare alla storia delle idee quella delle istituzioni, delle norme e delle pratiche scolastiche, nell'ambito di una più generale istanza di riforma dei fondamenti teorici della pedagogia (cfr. Bellatalla 1999 e D'Arcangeli 2004, pp. 322-340).

Appunto nel tentativo di rispondere alle più diverse domande di professionalizzazione si è mossa, da quel momento in avanti, la Storia dell'educazione (cfr. Polenghi-Bandini 2016). Non è certo questa la sede per ripercorrerne le tappe. Basti dire, ancora una volta, che il fenomeno ha interessato vari Paesi del mondo occidentale (Herbst 1999, Depaeppe 2001) e anche dell'Africa postcoloniale (Paulley 2013, Abdulrahman 2017, Ikurite-Wosu

2. Sul magistero pavese di De Dominicis mi permetto di rinviare anche a Morandi 2017.

2018, tutti sulla Nigeria), determinando una concentrazione di studi sulla scuola, più che su altre agenzie educative, limitati quasi sempre all'età contemporanea. È sintomatico che il settore più indagato, almeno in Italia, sia stato da subito quello elementare e popolare,³ data l'antica e mai discussa *liaison* fra materie pedagogiche e formazione magistrale, così come è altrettanto vero che il fiorire dei nuovi percorsi di formazione docente successivi al grado primario ha generato, più di recente, un discreto aumento dei lavori sulla scuola secondaria (ad es. Santoni Rugiu 2007, Lacaita-Fugazza 2013, Carrattieri-Castagnetti-Ferraboschi 2014, Morandi 2014⁴).

Il discorso non cambia se osserviamo gli studi che, sotto il profilo più specificamente identitario, al centro di questo volume, si sono occupati degli stessi insegnanti. Chi essi fossero e quali *patterns* sottostessero alla loro preparazione, organizzazione e professionalizzazione è stato oggetto dello sguardo degli storici soprattutto in tempi a noi vicini, anche a seguito della fondazione del Cirse (Centro italiano per la ricerca storico-educativa) nel 1980. Di nuovo maggiormente esplorati sono stati i maestri,⁵ di cui si è posta in luce la lenta, ma progressiva evoluzione dal modello vocazionale di ascendenza religiosa al delinarsi e rafforzarsi, tra XIX e XX secolo, di una consapevolezza acquisita specialmente *in itinere*, nel quotidiano esercizio del mestiere, mediante l'esperienza associazionistica e la militanza editoriale, sulle grandi e piccole testate di categoria. Di tali «battaglie magistrali», titolo di un periodico pavese pubblicato dal 1919 al 1925, ci parla in questo libro Giulia Bianchi Arrigoni (cfr. anche 2017), richiamandosi più che altro agli studi di Giorgio Chiosso sulla stampa scolastica italiana fra Risorgimento e fascismo (cfr. Chiosso 1989, 1992, 1993, 1996, 1997, 2008, 2009).

Se ne ricava, in particolare, il malfermo definirsi di un'identità categoriale sospesa fra mestiere, professione e semiprofessione, concetto quest'ultimo mutuato dalla sociologia (Etzioni 1969 e Prandstraller 1980) e ripreso nel ciclo di seminari pavesi citato in apertura. Per le ideatrici Becchi e Ferrari, il costruito di “semiprofessione” (altrove si parla di professione «incerta»: Rugge 2009) poneva una serie di questioni che richiamavano la loro domanda iniziale «relativa alla progettazione di itinerari formativi plausibili per i docenti di scuola secondaria, dove – anche nelle Ssis [...] – ci si trovava di fronte a un'eterogeneità marcata e preoccupante, forse indizio [...] di una

3. Si vedano, fra le più recenti, le rassegne di Bianchi 2001, De Fort 2002, Sani 2003 e Barausse 2008.

4. Nello specifico, sulla storiografia relativa al grado secondario nell'Italia unita rinvio a Morandi 2014, pp. 15-22.

5. Anche in questo caso rimando all'ottima rassegna di Betti 2016.

“marginalità professionale” per gli insegnanti oltre che di una carenza di elaborazione deontologica e identitaria di rilievo» (Becchi-Ferrari 2009b, pp. 16-17). Lo stesso che è avvenuto e avviene a un'altra professione dai contorni sfuocati, assai meno risalente rispetto all'insegnante, qui studiata da Matteo Taiana insieme a me. Mi riferisco al laureato in scienze motorie, complesso plurale di discipline orientato, in teoria, proprio a sistematizzare un “sapere motorio e sportivo” in chiave professionalizzante, ma in realtà ancora privo di uno statuto epistemologico che possa legittimare pienamente l'ingresso dei suoi cultori nel mercato delle professioni.

La questione della professionalizzazione docente s'intreccia, in aggiunta, a una storiografia al femminile sull'argomento (cfr. ancora Betti 2016, pp. 89-91) interessata da più di vent'anni ad approfondire il fenomeno secondo una prospettiva di genere. In questo volume il tema è trattato da Alice Michela Virtuani in un saggio dedicato alla professoressa di scuola secondaria, figura ancora per molti versi inesplorata,⁶ oggetto di una stereotipia negativa di lunga tradizione ripresa, sia pur diversamente, dopo la celebre *Lettera della Scuola di Barbiana* (1967) e l'altrettanto pungente ricerca di Barbagli e Dei sulle *Vestali della classe media* (1969). Interpellando di persona professoressa in pensione o in carriera, Virtuani s'interroga soprattutto sui modelli d'insegnante vissuti e veicolati dalle protagoniste: se è vero infatti, come afferma Egle Becchi, che «fin oltre la preadolescenza l'allievo/a delle nostre scuole è esposto quasi esclusivamente a una cultura pedagogica al femminile» (Becchi 2007, p. 185), nel grado secondario superiore, dove la «scalmanata» ricerca di un'identità personale da parte degli allievi coincide con il difficile passaggio all'età adulta (se ne occupa nelle pagine precedenti Davide Carlin), maschile e femminile s'intercalano. La più matura fra le intervistate (classe 1937) riconosce il suo debito nei confronti di un uomo, «esempio validissimo» – dice – di un modo “sano” di vivere la professione: «Tutte le volte che salivo in cattedra pensavo a lui, perché ha smitizzato una professione che, allora, sembrava avere quasi un che di divino». Mentre un'altra, di una generazione successiva (n. 1960), riflette al contrario sugli alunni e su cosa significhi, per lei, insegnare a ragazze e ragazzi: «Vedo che soprattutto in questi ultimi anni nelle classi al femminile si verificano stati d'ansia, crisi di panico, difficoltà a sostenere gli insuccessi. I maschi sono più rozzi nell'affrontare la scuola, ma hanno una funzione, secondo me, di equilibrio».

Il saggio di Virtuani, il cui principale obiettivo è quello di cogliere, dalla medesima voce delle insegnanti, i significati sottesi ai processi di costruzione

6. Ne offre, ad esempio, un'analisi Di Bello 2009, all'interno del ciclo di seminari sulla storia pedagogica delle professioni sopra ricordato.

della professione (Ferreira Thives 2007), si avvale di una metodologia comune ad altri contributi interni al libro. Si tratta del cosiddetto “colloquio non direttivo” di matrice rogersiana, la cui diffusione nei contesti educativi come strumento di ricerca e strategia formativa (cfr. Lumbelli 1972) si è fatta anche importante congegno euristico per una storia “orale”. Fondata sulla parola, si tratta di una tecnica «che ha le caratteristiche di una relazione interpretativa, e cioè di un tentativo di comprendere l'*idion*, il proprio dei soggetti, attraverso ciò che i soggetti producono, all'interno di un dialogo intersoggettivo» (Bondioli-Gusmini-Schietroma 2006, p. 170). Da sempre far parlare di sé è un modo usato per rilevare atteggiamenti e valori (Addeo-Montesperelli 2007): se nel caso di Virtuani la cultura esaminata è quella dei docenti (*delle docenti*), nelle pagine di Carlin sono gli adolescenti a mostrarsi «allo specchio».

Il saggio di Lazzari, dedicato alle palestre popolari di pugilato come comunità formative, mostra sotto questo aspetto l'importanza che il linguaggio non verbale assume in una comunicazione non direttiva. Prima e dopo i colloqui, l'autore visita i locali, si allena con gl'intervistati, passeggia per le strade dei quartieri accompagnato dai suoi ospiti, con ciò creando un *feeling* con le persone e favorendo un atteggiamento di ascolto avalutativo. Dagli stralci di conversazione si ricava non solo la qualità pedagogica della boxe (come del calcio studiato da Mantegazza 1999, del basket studiato da Calamai 2008, del cricket studiato da Zoletto 2010, del rugby studiato da De Cilia 2015, ecc.), ma anche, e soprattutto, il valore dei luoghi, intrisi di sudore, passione e sacrificio: «quel che conta – nota l'autore a commento – è allenarsi, non isolare o ghetizzare sulla base dell'etnia, del sesso, della religione e anche della disabilità».

2. Lo specchio del luogo

Quelle descritte da Lazzari sono forme di coscientizzazione contemporanea di un'appartenenza a un corpo comune (Carlin parla di “branco”) distanti dalla società del moderno, «intesa come la società della nazione, della classe, del progresso senza aggettivi» (Benigno 2013, p. 40). Di fronte a quest'incertezza, l'identità si è fatta, perciò, «strumento concettuale e analitico, e anzi il più importante che le scienze sociali si sono date negli ultimi lustri per uscire dal *cul-de-sac* di descrizioni sociali costruite a priori e rivelatesi gravemente inadatte a interpretare un mondo che non vi si rispecchiava più» (ivi, p. 56). In questo, la lezione di Bourdieu sulla distinzione (1983) ha contribuito a riportare lo sguardo sulla cultura, più che sulla situazione economica. Monica Ferrari, in apertura del volume, ci offre, in tal senso,

esempi illuminanti di costruzione dell'immagine del principe in contesti cortigiani costitutivamente basati sulla disuguaglianza,⁷ mentre Federico Piseri ricostruisce i principali congegni formativi volti all'interiorizzazione di *habitus* comportamentali attraverso il corpo nella società "delle buone maniere", tra Quattro e Cinquecento. Ciononostante, in Italia è ancora una volta l'epoca postunitaria a essere stata oggetto dei principali studi in materia d'identità. Il 150° anniversario della proclamazione dello Stato unitario, nel 2011, ha certamente offerto agli studiosi l'occasione per delineare con maggior precisione il ricco e articolato scenario immaginifico del Risorgimento nelle sue declinazioni locali,⁸ il che ha favorito, anche nell'ambito della storia dell'educazione, un vero e proprio *local turn* (Montino 2011, D'Ascenzo 2016 e 2018).

La storia della scuola ne è stata, di nuovo, la principale protagonista. Non solo per il fiorire di ricerche concentrate sulla sua vita «interna», come scrivevano la Formiggini Santamaria (1912) e Manacorda (1913) agli inizi del Novecento, ovvero sulla sua "scatola nera", come si usa dire oggi (Julia 1996, Braster-Grosvenor-del Pozo Andrés 2011), ma anche per la valorizzazione dei suoi archivi e il sorgere incessante di musei e collezioni digitali.⁹ L'una e l'altro sono stati a loro volta indice di una richiesta identitaria degli istituti d'istruzione da un lato, complice l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica, e delle città dall'altro, spesso eredi di tradizioni educative considerevoli e feconde. Ne è un esempio Mantova, illustre sul piano pedagogico da Vittorino a Ferrante Aporti, impegnata dal 2008 con l'Università di Pavia in un progetto di ricerca sulla "lezione delle cose", vale a dire sull'azione formativa degli oggetti e degli ambienti che li contengono nei processi di soggettivazione di singoli e gruppi.¹⁰

La città, da sempre "ambito identitario" nel senso espresso da Fulvio De Giorgi (1999),¹¹ laboratorio fertile di pedagogia civile come anche i lavori editi a cavallo del 2011 hanno dimostrato, si è confermata dunque osservatorio privilegiato per uno studio del passato *sub specie educationis*. La sua

7. Della stessa si veda, da questo punto di vista, anche Ferrari 2019.

8. Per quanto mi riguarda, mi limito a ricordare Morandi 2009.

9. Sugli archivi scolastici cfr. almeno Ferrari-Panizza-Morandi (2008); su musei e collezioni, Piseri (2017).

10. Il riferimento è al filone di ricerca inaugurato da Monica Ferrari e dal suo gruppo di lavoro, per cui si rimanda, almeno, a Ferrari-Morandi-Platé 2008 e 2011, Ferrari 2014, Morandi 2016b, Ferrari-Morandi 2017.

11. A lui si deve, in particolare una riflessione approfondita sul *cultural turn* che ha attraversato la storia dell'educazione: cfr. De Giorgi 2004 e Pazzaglia-De Giorgi 2005. L'apertura ai "contesti identitari" ha toccato anche la pavese storia pedagogica delle professioni: si veda Ferrari-Fumi-Morandi 2016.

funzione, ha riconosciuto di recente Egle Becchi, «non è soltanto quella di servire da mondo ospitante, occorre guardarla e conoscerla, la città, nella sua qualità agentiva, nelle sue azioni specifiche di progetto e di intervento, cura, prevenzione dei pericoli, suscitatrice di bisogni di grandi e di piccoli» (Becchi 2016, p. 86).¹² Spesso il suo potere pedagogico sta nella capacità di produrre una ben precisa immagine di sé,¹³ talora falsata, divisa (ed è qui che scatta quella “schizotopia” di cui parla il sociologo Heinz Hengst 2006), ma pur sempre performante. Come ricorda nel volume Davide Schieppati sulla scorta di Foucault, ogni luogo trasuda una disciplina, a cui tutti, bene o male, devono adeguarsi: «formare un soggetto di cui si può avere un controllo pressoché totale è dunque un compito squisitamente pedagogico e necessita di luoghi e ambienti creati e pensati proprio a quello scopo». Ora viene da chiedersi, alla luce del passato e di nuove categorie interpretative, quale sia oggi il ruolo della città, tra utopia e distopia, nell’era dei non-luoghi (Augé 1993) e del World Wide Web.

3. Lo specchio del corpo

Alla luce di quanto detto finora (minima cosa rispetto al complesso di sollecitazioni giunte negli ultimi anni alla Storia dell’educazione e, quindi, dalle sue possibili risposte), va da sé che la domanda da cui siamo partiti, riguardante i percorsi di acculturazione professionale degli’insegnanti, non può che allargarsi. Provocatoriamente, ma non tanto, potremmo interrogarci sul *target* a cui è chiamato a rivolgersi il cultore di discipline storico-pedagogiche quando scrive e insegna e, prendendo a prestito l’altro saggio di Schieppati sull’*Emilio* di Rousseau, chiederci se la sua sia «un’opera per pochi, per molti o per uno solo».

Per noi che da tempo teniamo corsi a Scienze motorie, al problema della libertà (se ne occupa qui Letizia Terna, facendo dialogare Dewey e Rogers), così come alla logica dell’inclusione (Luca Carotenuto, in relazione all’autismo) e a molte altre questioni eterne e nuove a un tempo per la pedagogia, si è affiancato prepotente il tema della corporeità. Saperla riconoscere come presenza costitutiva della persona umana e, insieme, valore da trasmettere a

12. Sul tema, si veda anche il numero monografico della rivista «Ricerche di pedagogia e didattica», 12, 1, dedicato a *The child’s experience of the city*, a cura di Raffaele Milani e Rossella Raimondo (2017). Per un caso specifico, applicato alla storia dell’infanzia, cfr. Morandi 2015.

13. Cfr., ad esempio, Dottor 1998 e De Vincenzi 2002-2003.

chiunque è divenuto da qualche decennio obiettivo specifico della “pedagogia del corpo” (cfr. Zedda 2006, Gamelli 2011, Iavarone 2013, Morandi 2016a), a cui si è accostato in parallelo, grazie a un’emergente attenzione, anche in Italia, per la storia del curriculum scolastico, una significativa ricollocazione storiografica dell’educazione fisica (cfr. Alfieri 2017). Ne tratto io stesso nel volume, e dunque non mi dilungherò. Ricordo però solo che il corpo si è reso finalmente presente non solo a scuola – e pertanto, da lì, nella storia delle istituzioni scolastiche – come invocato negli anni Settanta dal Movimento di cooperazione educativa (Alfieri et al. 1974), ma in qualsivoglia situazione di *Bildung*. Ne danno un bell’esempio nel volume i saggi di Beatrice Zuffi, che trattando delle relazioni tra corpo, parola e identità sulla scorta della lettura di Freud affronta la questione dell’educazione o alfabetizzazione sentimentale mediante il potere contagioso dell’interazione umoristica, che permette di scardinare in un istante i rapporti di forza che ostacolano la costruzione di un’intimità capace di scuotere, formare e trasformare le esistenze, e Massimo Pilla, il quale si sofferma sul metodo elaborato dall’attore e regista russo Konstantin S. Stanislavskij evidenziandone la forte carica formativa.

Naturalmente, un approccio storico-pedagogico al corpo – alla sua educazione, ma anche alla sua punizione/frustrazione/repressione – non può non partire da Foucault (1976). Eppure già Rousseau concepiva l’educazione quale «reticolo invariante di situazioni, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione» (Massa 1990, p. 109). Ripensare la storia dell’educazione alla luce del corpo, dei suoi bisogni e delle sue pulsioni tra natura e cultura, ci aiuterebbe, forse, a riconsiderare alcune verità che abbiamo fin qui dato per assodate.

Il libro si conclude ciclicamente – almeno per il taglio che ho voluto dare a questa mia rilettura – con un “corpo” che non è il corpo fisico di cui abbiamo detto finora. Il “corpo docente” di Federico Piseri e Massimo Pilla ha origine e significato associazionistici di lunga durata: rimanda cioè all’idea di corporazione, a un legame fra gl’individui stretto nel nome della professione. Scansiamo ogni dubbio: «dal punto di vista della struttura scuola questa ambivalenza o contraddizione non esiste, perché il corpo dei docenti a scuola non entra. Al suo posto entra un fantasma, un simulacro, un involucro» (Vitale 2012). Difatti, nulla si dice del loro corpo reale, messaggero di una storia personale; nulla neppure della loro voce. In quanto assente, esso non è contemplato negli strumenti di autovalutazione della scuola (in questo caso, il *SASI-S TS*), i quali però, ancora una volta, offrono allo storico nuovi spunti di riflessione metodologica. Perché questi documenti (cfr. Ferrari-Morandi 2007) consentono di cogliere, tra essere e dover essere, immagini

dei contesti scolastici odierni e dei loro protagonisti. Oltretutto, la loro vicenda c'informa del grado di consapevolezza dei docenti, chiamati quotidianamente a valutare. Probabilmente anche la sua talora insufficienza è indice di quella «marginalità professionale» e «carenza di elaborazione deontologica e identitaria di rilievo» evidenziata da Egle Becchi e Monica Ferrari nel 2009. Ed ecco che il cerchio si chiude, proprio dove non avremmo voluto.

Testi citati

- Abdulrahman Y.M. (2017), *Relevance of History and Educational History in Teacher Education in the 21st Century*, University of Port Harcourt, Nigeria, <https://www.academic.edu>.
- Addeo F., Montesperelli P. (2007), *Esperienze di analisi di interviste non direttive*, Roma, Aracne.
- Alfieri F. et al. (1974), *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia.
- Alfieri P. (2017), *La ginnastica come disciplina della scuola elementare negli anni dell'unificazione italiana. Una proposta di "ri-contestualizzazione" storiografica*, in «Espacio, tiempo y educación», 4, 2, pp. 187-208, disponibile on-line all'URP <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6417178.pdf>.
- Arisi Rota A. (a cura di) (2009), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, Milano, FrancoAngeli.
- Augé M. (1993), *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*, trad. it. Milano, Eleuthera (ed. orig. 1992).
- Barausse A. (2008), *I sentieri di Clío. Bilanci e nuove prospettive di ricerca nella storia della scuola oggi*. Inaugurazione dell'a.a. 2008-2009, Campobasso, Università del Molise (disponibile on-line all'URP <http://docplayer.it/12719372-Universita-degli-studi-del-molise.html>).
- Barbagli M., Dei M. (1969), *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, Il Mulino.
- Becchi E. (1987), *Introduzione*, in Ead. (a cura di), *Storia dell'educazione*, Scandicci, La Nuova Italia, pp. 1-30.
- Becchi E. (1988), *Retorica e didattica nella storiografia manualistica dell'educazione*, in Ead. (a cura di), *Atti del Seminario «Storia della pedagogia: problemi di metodo» (Pavia-Reggio Emilia, maggio-novembre 1988)*, «Annali. Istituto Antonio Banfi», 2, pp. 91-107.
- Becchi E. (1991), *Francesco Saverio De Dominicis all'Università di Pavia: 1881-1920*, in «Bollettino della Società pavese di storia patria», n.s. 43, pp. 301-311.

- Becchi E. (1995), *Studi pedagogici all'Ateneo pavese durante il magistero di De Dominicis (1880-1920)*, in «Annali di storia pavese», 22-23, pp. 399-404.
- Becchi E. (2007), *Allevare, curare, istruire, educare nel segno della donna: da casa a scuola*, in Olivieri S. (a cura di), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*, Milano, Guerini, pp. 181-197.
- Becchi E. (2016), *A proposito di un libro di storia dell'infanzia*, in «Rivista di storia dell'educazione», 3, 2, pp. 83-91.
- Becchi E., Ferrari M. (a cura di) (2009a), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli.
- Becchi E., Ferrari M. (2009b), *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Eaed. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 7-27.
- Becchi E., Ferrari M. (a cura di) (2018), *Professionalizzare. Una storia pedagogica con quattro esempi*, sezione monografica degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25.
- Bellatalla L. (1999), *Classici e storia della pedagogia: una lezione di Credaro del 1903*, in Cives G., Genovesi G., Russo P. (a cura di), *I classici della pedagogia*. Atti del Seminario Cirse (Cassino, 3-4 dicembre 1997), Milano, FrancoAngeli, pp. 109-124.
- Benigno F. (2013), *Parole nel tempo. Un lessico per pensare la storia*, Roma, Viella.
- Betti C. (2006), *La formazione universitaria dei maestri*, in Di Bello G. (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*. Atti del Convegno di studi (Firenze, 9-10 novembre 2004), Firenze, Firenze University Press, pp. 29-40.
- Betti C. (2016), *Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, in «Annali online della didattica e della formazione docente», 12 suppl., pp. 79-96 (disponibile on-line all'URP <http://annali.unife.it/adfd/issue/view/239>).
- Bianchi A. (2001), *La storia della scuola in Italia dall'Unità ai giorni nostri*, in Pazzaglia L., Sani R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, pp. 499-529.
- Bianchi Arrigoni G. (2017), *Battaglie magistrali e lezioni delle cose a Pavia*, in Ferrari M., Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, pp. 111-117 (disponibile anche on-line all'URP <http://pubblicaistruzione.comune.mantova.it/content/section/15/141>).
- Bondioli A., Gusmini M.P., Schietroma E. (2006), *La comunicazione non direttiva: dalla formazione dell'insegnante di sostegno all'uso didattico*, in Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I. (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, Milano, FrancoAngeli, pp. 163-201.

- Bourdieu P. (1983), *La distinzione. Critica sociale del gusto*, trad. it. Bologna, Il Mulino (ed. orig. 1979).
- Braster S., Grosvenor I., del Pozo Andrés M.d.M. (eds.) (2011), *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*, Brussels, Peter Lang.
- Calamai M. (2008), *Uno sguardo verso l'alto. Un progetto di pallacanestro sperimentale con ragazzi disabili*, Milano, FrancoAngeli.
- Carrattieri M., Castagnetti N., Ferraboschi A. (a cura di) (2014), *Una provincia che fa scuola. Aspetti dell'istruzione secondaria a Reggio Emilia (1962-2012)*, Parma, Diabasis.
- Chartier R. (1988), *Letture e lettori nella Francia di antico regime*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1987).
- Chiosso G. (a cura di) (1989), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, FrancoAngeli.
- Chiosso G. (a cura di) (1992), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (a cura di) (1993), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (1996), *La formazione dei maestri in alcune riviste scolastiche e pedagogiche del primo Novecento*, in Genovesi G., Russo P. (a cura di), *La formazione del maestro in Italia. Atti dell'VIII Convegno nazionale Cirse (Cassino, 8-11 novembre 1995)*, Ferrara, Corso, pp. 69-90.
- Chiosso G. (a cura di) (1997), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola.
- Chiosso G. (2008), *La stampa scolastica e l'avvento del Fascismo*, in «History of Education & Children's Literature», 3, pp. 257-282.
- Chiosso G. (2009), "Valenti, mediocri e meno che mediocri". *I maestri alla conquista della loro professione*, in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 419-453.
- D'Arcangeli M.A. (2004), *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Roma, Anicia.
- D'Ascenzo M. (2016), *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, in «Espacio, tiempo y educación», 3, 1, pp. 249-272, <http://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/93>.
- D'Ascenzo M. (2018), *Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia*, in «Rivista di storia dell'educazione», 5, 1, pp. 153-171 (disponibile on-line all'URP <https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/RS-E/article/view/142>).
- De Cilia N. (2015), *Pedagogia della palla ovale. Un viaggio nell'Italia del rugby*, [Roma], Edizioni dell'asino.

- De Fort E. (2002), *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in Sega M.T. (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova dimensione, pp. 31-70.
- De Giorgi F. (1999), *La storia locale in Italia*, Brescia, Morcelliana.
- De Giorgi F. (2004), *La storia dell'educazione come storia culturale*, in «Contemporanea», 2, pp. 263-286.
- Depaepé M. (2001), *A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jürgen Herbst's the State of the Art Article*, in «Paedagogica Historica», 37, pp. 631-640.
- De Vincenzi L. (2002-2003), «*Foresti*» a parte. *Sestri Levante: fenomeni turistici e rappresentazione locale in un approccio storico-etnografico*, tesi di laurea, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Facoltà di Sociologia, a.a. 2002-2003.
- Di Bello G. (2009), *La professionalizzazione delle insegnanti della secondaria*, in Becchi E., Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 492-499.
- Dottor C. (1998), *Immagine e immagini*, in Carle L. (a cura di), *L'identità urbana in Toscana. Aspetti metodologici e risvolti operativi di una ricerca pluridisciplinare. XVI-XX secolo*, Venezia, Marsilio, pp. 93-123.
- Etzioni A. (ed.) (1969), *The Semi-Professions and Their Organisation. Teachers, Nurses, Social Workers*, New York, The Free Press.
- Ferraresi A., Visioli M. (a cura di) (2012), *Formare alle professioni. Architetti, ingegneri, artisti (secoli XV-XIX)*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (a cura di) (2003), *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2014), *Usi e lezioni delle cose. Prospettive di analisi pedagogica in ottica diacronica*, in Corsi M. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 67-78.
- Ferrari M. (2019), *La pedagogia umanistica a Milano, Mantova e Ferrara: pratiche pedagogiche ed esercizi di distinzione tra essere e dover essere nel XV secolo*, in Ferrari M., Morandi M., Piseri F. (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, pp. 33-52.
- Ferrari M., Fumi G., Morandi M. (a cura di) (2016), *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Ledda F. (a cura di) (2011), *Formare alle professioni. La cultura militare tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Mazzarello P. (a cura di) (2010), *Formare alle professioni. Figure della sanità*, Milano, FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (a cura di) (2007), *Documenti della scuola tra passato e*

- presente. *Problemi ed esperienze di ricerca per un'analisi tipologica delle fonti*, Azzano San Paolo, Junior.
- Ferrari M., Morandi M. (a cura di) (2017), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, pp. 111-117 (disponibile anche on-line all'URP <http://pubblicaistruzione.comune.mantova.it/content/section/15/141>).
- Ferrari M., Morandi M., Platé E. (2008), *La lezione delle cose. Oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Mantova, Comune di Mantova-Publi Paolini.
- Ferrari M., Morandi M., Platé E. (2011), *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Junior-Spaggiari.
- Ferrari M., Panizza G., Morandi M. (a cura di) (2008), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, sezione monografica degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15.
- Ferreira Thives P. (2007), *Na voz do professor, a constituição de sua identidade*, in «Atos de Pesquisa em Educação», 2,2, pp. 274-282 (disponibile on-line all'URP <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/579>).
- Formiggini Santamaria E. (1912), *L'istruzione pubblica nel Ducato estense (1772-1860)*, Genova, A.F. Formiggini.
- Foucault (1976), *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, trad. it. Torino, Einaudi (ed. orig. 1975).
- Gamelli I. (2011), *Pedagogia del corpo*, Milano, Cortina.
- Hengst H. (2006), *Schizotopia. Appunti sullo spazio sociale dilatato dei bambini di oggi*, in Bondioli A. (a cura di), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 208-221.
- Herbst J. (1999), *The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America*, in «Paedagogica Historica», 35, pp. 737-747.
- Iavarone M.L. (a cura di) (2013), *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Ikurite N., Wosu J.I. (2018), *The Changing Values of History of Education in Nigeria: Matters Arising*, in «International Journal of Research and Innovation in Social Science», 2, 7, pp. 55-60 (disponibile on-line all'URP <http://www.rsisinternational.org/journals/ijriss/Digital-Library/volume-2-issue-7/55-60.pdf?x49905>).
- Julia D. (1996), *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle istituzioni scolastiche*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 3, pp. 119-147.
- Lacaita C.G., Fugazza M. (a cura di) (2013), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita, 1861-1901*, Milano, FrancoAngeli.

- Lumbelli L. (1972), *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al “ruolo” in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Milano, FrancoAngeli.
- Luzzatto G. (1999), *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Roma, Carocci.
- Manacorda G. (1913), *Storia della scuola in Italia, I.2: Il Medio evo. Storia interna della scuola medioevale italiana. Dizionario geografico delle scuole italiane nel Medio Evo*, Palermo, Sandron.
- Mantegazza P. (1999), *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*, Milano, Unicopli.
- Massa R. (1990), *Lo scenario dell'educare: la formazione di Émile come mito originario della pedagogia moderna*, in «Studi di letteratura francese», 16, pp. 107-110.
- Milani R., Raimondo R. (2017), *The Child's Experience of the City*, numero monografico di «Ricerche di pedagogia e didattica», 12, 1.
- Montino D. (2011), *La storia della scuola e delle istituzioni educative in una prospettiva locale*, in Id. (a cura di), *La storia dietro l'angolo. Luoghi e percorsi della ricerca locale*, Millesimo, Istituto internazionale di studi liguri – Savona, Società savonese di storia patria.
- Morandi M. (2009), *Garibaldi, Virgilio e il violino. La costruzione dell'identità locale a Cremona e Mantova dall'Unità al primo Novecento*, Milano, FrancoAngeli.
- Morandi M. (a cura di) (2013), *Formare alle professioni. Commercianti e contabili dalle scuole d'abaco ad oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Morandi M. (2014), *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Morandi M. (a cura di) (2015), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti*, Cremona, Kiwanis Club Cremona.
- Morandi M. (a cura di) (2016a), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, Milano, FrancoAngeli.
- Morandi M. (2016b), *La lezione delle cose in prospettiva ermeneutica*, in Bobbio A., Traverso A. (a cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*, Pisa, Ets, pp. 35-48.
- Morandi M. (2017), *Saverio De Dominicis e l'insegnamento della Pedagogia*, in Mantovani D. (a cura di), *Almum Studium Papiense. Storia dell'Università di Pavia, II, t. 2: Dalla Restaurazione alla Grande guerra*, Milano, Cisalpino, pp. 1275-1276.
- Paulley F.G. (2013), *The Relevance of History of Education in Teacher Preparation. The Nigerian Experience*, in «Journal of Education in Developing Areas», 21, 1, pp. 268-275 (disponibile on-line all'URP <https://www.slideshare.net/jokhep/jeda-vol-21-march-2013>).
- Pazzaglia L., De Giorgi F. (2005), *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 12, pp. 133-153.

- Piseri F. (2017), *La vita materiale della scuola on-line. Musei e collezioni: una breve sitografia ragionata*, in Ferrarini M., Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, pp. 186-199 (disponibile anche on-line all'URP <http://pubblicaistruzione.comune.mantova.it/content/section/15/141>).
- Polenghi S., Bandini G. (2016), *The History of Education in Its Own Light: Signs of Crisis, Potential for Growth*, in «Espacio, tiempo y educación», 3, 1, pp. 3-20 (disponibile on-line all'URP <http://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/113>).
- Prandstraller G.P. (a cura di) (1980), *Sociologia delle professioni*, Roma, Città Nuova.
- Rugge F. (2009), *L'incerta professione. Politica professionale e costituzione contemporanea*, in Arisi Rota A. (a cura di), *Formare alle professioni. Diplomatici e politici*, Milano, FrancoAngeli, pp. 184-194.
- Sani R. (2003), *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in Sani R., Tedde A. (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e pensiero, pp. 3-17.
- Santoni Rugiu A. (2007), *La lunga storia della scuola secondaria*, Roma, Carocci.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina.
- Ulivieri S. (2006), *La formazione degli insegnanti della Secondaria e l'esperienza della SSIS*, in Di Bello G. (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*. Atti del Convegno di studi (Firenze, 9-10 novembre 2004), Firenze, Firenze University Press, pp. 41-58.
- Vitale S. (2012), *Corpo docente*, <https://ecolecorpi.wordpress.com/2012/03/13/corpo-docente>.
- Zago G. (2016), *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, in «Espacio, tiempo y educación», 3, 1, pp. 203-234 (disponibile on-line all'URP <http://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/75>).
- Zedda M. (2006), *Pedagogia del corpo. Introduzione alla ricerca teorica in educazione fisica*, Pisa, Ets.
- Zoletto D. (2010), *Il gioco duro dell'integrazione. L'intercultura sui campi da gioco*, Milano, Cortina.

Gli autori

Giulia Bianchi Arrigoni ha conseguito una laurea magistrale in Filosofia presso l'Università di Pavia.

Davide Carlin si è laureato in Filosofia presso l'Università di Pavia.

Luca Carotenuto ha conseguito una laurea magistrale in Filosofia presso l'Università di Pavia.

Monica Ferrari, dottore di ricerca in Pedagogia, è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia, dove insegna anche Filosofia dell'educazione e Storia della pedagogia.

Marco Lazzari, tecnico federale di pugilato, trainer di K1 style e thai boxe, ha conseguito una laurea triennale in Scienze motorie presso l'Università di Pavia.

Matteo Morandi, dottore di ricerca in Storia e in Istituzioni, idee, movimenti politici nell'Europa contemporanea, è ricercatore di Storia della pedagogia presso l'Università di Pavia, dove insegna Pedagogia generale e sociale nel corso di laurea in Scienze motorie.

Massimo Pilla ha conseguito una laurea triennale in Scienze filosofiche presso l'Università di Pavia.

Federico Piseri, dottore di ricerca in Storia medievale, è cultore della materia di Pedagogia e Storia della pedagogia presso l'Università di Pavia, dov'è professore a contratto di Pedagogia generale e sociale e di Didattica e pedagogia speciale nel corso di laurea in Scienze motorie.

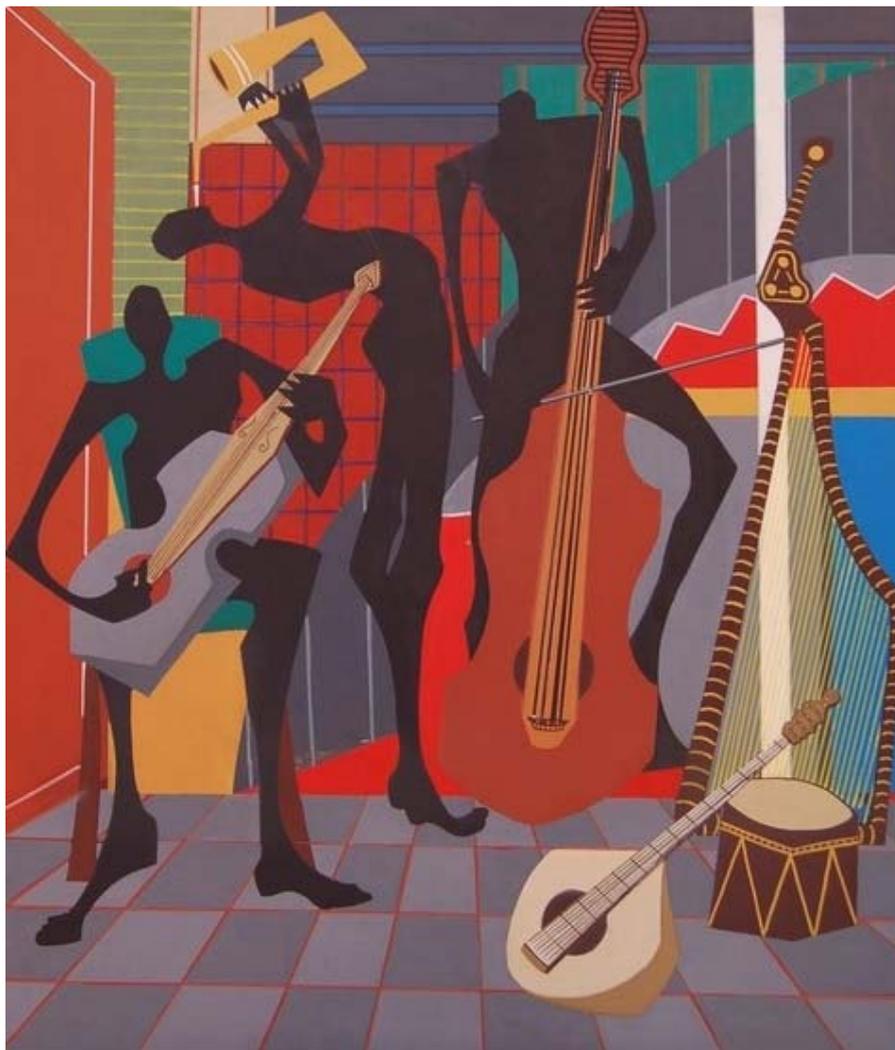
Matteo Taiana ha conseguito una laurea triennale in Educazione motoria preventiva ed adattata presso l'Università di Pavia e un *bachelor of science* in Fisioterapia all'University of Applied Sciences di Amsterdam, città nella quale lavora come fisioterapista e chinesologo.

Davide Schieppati ha conseguito una laurea magistrale in Filosofia presso l'Università di Pavia.

Letizia Terna ha conseguito una laurea triennale in Filosofia presso l'Università di Pavia.

Alice Michela Virtuani ha conseguito una laurea magistrale in Filosofia presso l'Università di Pavia.

Beatrice Zuffi ha conseguito una laurea triennale in Linguaggi dei media presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e una laurea triennale in Scienze e tecniche psicologiche presso l'Università di Pavia.



Alfredo Alfei (1917-2007), *Il concerto*, collezione privata

ESPRESSIONI DELL'IDENTITÀ

Il volume sviluppa una riflessione, comune ai suoi autori, circa alcuni fenomeni pedagogici che hanno interessato e interessano singoli e gruppi sociali del passato e del presente, grazie ad analisi teoriche ed empiriche centrate su studi di caso e articolate su un duplice fronte. Da un lato, si parla infatti di dispositivi identitari connessi a specifici processi formativi, tra essere e dover essere; dall'altro, si affronta il tema del corpo come osservatorio privilegiato e regione identitaria. Diverse esperienze di ricerca confluiscono qui in un percorso condiviso, rivolto a un pubblico attento ai processi educativi di ieri e di oggi, nei suoi rapporti con il controverso concetto d'identità.

Monica Ferrari, dottore di ricerca in Pedagogia, è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Pavia, dove insegna, tra l'altro, Storia della pedagogia e Filosofia dell'educazione.

Matteo Morandi, dottore di ricerca in Storia e in Istituzioni, idee, movimenti politici nell'Europa contemporanea, è ricercatore di Storia della pedagogia nello stesso Ateneo, dove insegna anche Pedagogia generale e sociale.

Tra le loro pubblicazioni più recenti: *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica* (a cura di, Comune di Mantova 2017), *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma* (con M. Falanga, ELS La Scuola 2018) e *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto* (con G. Matucci, FrancoAngeli 2019).