

I Quaderno
SICESE – Sezione Italiana della
Comparative Education Society in Europe

realizzato in collaborazione con il Centro di ricerca
Europa e Umanesimo. Radici d'Occidente
del Dipartimento di Storia,
Patrimonio culturale, Formazione e Società
dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Italia-Europa: pensare l'Occidente

a cura di Carlo Cappa

Dire e dirsi, nonostante tutto

Carlo Cappa

*In questo paese tutti si richiamano alla tradizione
e la loro vera tradizione è di non rispettarne nessuna.*

Ennio Flaiano, *Diario notturno*, 1956

PENSARE L'OCCIDENTE

Nel quadro delle iniziative del 2025, la SICESE – Sezione Italiana della *Comparative Education Society in Europe*, in collaborazione con il centro EURO – *Europa e Umanesimo. Radici d'Occidente* del Dipartimento di Storia, Patrimonio culturale, Formazione e Società dell'Università degli Studi di Roma Tor Vergata, ha diramato la call dal titolo *Italia-Europa: pensare l'Occidente*, per realizzare il I Quaderno SICESE della rivista *I Problemi della Pedagogia*. Tale pubblicazione costituisce l'inizio di una serie, che avrà cadenza annuale, dedicata a ospitare contributi di taglio comparativo e con un forte accento posto su tematiche educative, ma senza rinunciare a un'apertura interdisciplinare, in continuità con la tradizione SICESE e grazie alla generosa disponibilità della prestigiosa sede editoriale. Tutti i Quaderni saranno unicamente in formato digitale, open access, e conterranno articoli in italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco; in occasione della pubblicazione di ciascun Quaderno, si terranno seminari con il coinvolgimento di autrici e autori. Tali iniziative sono rese possibili anche grazie al supporto dell'Editore Anicia, a cui si esprime riconoscenza per il costante impegno volto alla promozione culturale e scientifica in ambito educativo, nonché per la sensibilità dimostrata verso le attività della SICESE e del centro EURO.

La call del 2025, *Italia-Europa: pensare l'Occidente*, è nata con il desiderio di sollecitare riflessioni riguardo al complesso frangente nel quale eravamo e siamo immersi, in cui la rottura dell'ordine internazionale – ove si inseriscono anche i conflitti in Ucraina, Medioriente e, ora, Venezuela – sta ampliando le lacerazioni provocate da almeno tre precedenti crisi: economica, a causa del terremoto finanziario del periodo 2007-2009; pandemica, per la diffusione della COVID 19 dal 2020 al 2022;

politica, con un lento ma costante sgretolamento della legittimità delle democrazie rappresentative. Tale rottura e tali crisi mettono in tensione il modo con cui l'Occidente pensa sé stesso, tanto al suo interno quanto nelle relazioni con le altre tradizioni educative, culturali e politiche. La diffusione e l'affermarsi di partiti e movimenti che intrecciano populismo ed estremismo, lambendo spesso quel *fascismo eterno* già identificato trent'anni fa da Eco,¹ si riverberano in continui attacchi alla cultura e all'istruzione che, a seconda dei paesi, prendono le sembianze dello strapotere di un mercato al ribasso o dell'arcigna e rancorosa censura, puntellandosi grazie alla feroce marginalizzazione del ruolo degli esperti e degli intellettuali, sia come riferimento per il dibattito pubblico sia come voci critiche e pungolo per i decisori politici.

Tutti questi sono tra gli elementi più salienti che disegnano uno scenario inedito e inaudito – impensato e, fino a poco tempo fa, impensabile. La trama del reale appare sempre più logora e sfilacciata, con un intreccio che, capricciosamente, ora s'infittisce ora si lacera, eludendo qualunque tentativo di sbrogliarne la matassa per analizzarla e raccontarla criticamente. La radicale incertezza e il sofferto spaesamento che, nel secolo scorso, sono stati tratti preminenti dell'Occidente, facendone la patria di una strutturale crisi e avviando il tramonto delle grandi narrazioni, sembrano continuare a erodere le ambizioni di penetrare razionalmente le tumultuose trasformazioni a cui si assiste. Nel proliferare di impoverenti derive irrazionali e identitarie, mute a dire il presente e indifferenti a ogni promessa di futuro, tanto più urgente e decisiva si rivela essere la responsabilità di discernere il nostro tempo, per individuare il permanere di vecchie criticità e l'irrompere di nuove minacce, così come per soppesare la fragile permanenza di ideali di lungo corso e comprenderne l'innesto in una sempre più elusiva contemporaneità.

Gli studi comparativi nel loro complesso e, in particolare, quelli in educazione sono da sempre impegnati nell'interpretare i transiti e le trasformazioni delle idee e dei fenomeni che hanno percorso i diversi frangenti storici, riflettendone le continuità e le fratture. In ambito educativo, l'apertura al confronto con l'altro è stata una cifra costitutiva della sensibilità comparativa, favorendo la conversazione con altri

¹ Cfr. U. Eco, *Il fascismo eterno*, Milano, La nave di Teseo editore, 2017 (prima ed. in Id., *Cinque scritti morali*, Milano, Bompiani, 1997).

ambiti del sapere, tra cui la filosofia, la storia, la letteratura e la sociologia. Lontana da sterili specialismi e anguste classificazioni, tale postura intellettuale è un'eredità della cultura europea ed è l'asse portante di questo Quaderno.

CAMBIAMENTO E RAPIDITÀ: SAPER DOMANDARE

Con riferimento a tale cornice, in cui sono poste in discussione molte delle categorie con le quali si decifrava la specificità dell'Occidente, i contributi che compongono il Quaderno rappresentano istantanee di un mondo in fibrillazione. Emerge la consapevolezza dei rapidi cambiamenti che investono la nostra realtà, così come traspare la ricerca di strumenti per interrogare un orizzonte che, a tratti, appare irriconoscibile. In apertura, considerando la specificità di questa pubblicazione, ci è sembrato appropriato proporre un testo inedito di Lê Thành Khôi, importante studioso franco-vietnamita scomparso il 28 gennaio 2025: il suo contributo, inizialmente scritto per una pubblicazione mai realizzata, indaga la prospettiva culturale nell'educazione comparata. Per meglio comprendere lo spessore di Lê Thành Khôi e l'arricchimento che ha apportato agli studi comparativi, il suo testo è preceduto da un'approfondita presentazione scritta da Donatella Palomba, alla quale va la nostra riconoscenza per la circostanziata analisi e per aver condiviso con la comunità accademica le pagine finora sconosciute di Lê Thành Khôi.

Gli articoli successivi restituiscono un articolato quadro interdisciplinare, nel quale approcci differenti dialogano attraverso percorsi comparativi, centrati o tangenti rispetto alle tematiche educative, e grazie ai costanti riferimenti alla dimensione storica e culturale dell'Europa. Il contributo di Carlo Cappa, *Europa come singolarità plurale: l'avvenire della coincidentia oppositorum*, presenta un'indagine che s'immerge in alcuni tratti della cultura europea, rintracciandone in uno di questi, quello del dubbio come alimento di una specifica postura intellettuale ed esistenziale, gnoseologica ed etica, il *trait d'union* con la comparazione. In tale intima – seppure spesso inosservata – comunanza, si possono ravvisare le ragioni per cui, nonostante inerzie e difficoltà che, negli ultimi due decenni, hanno attraversato gli studi comparativi in educazione, rischiando d'indebolirne la capacità di penetrare nelle comples-

se dinamiche globali, essi, anche grazie alla loro costitutiva pluralità, continuano a rappresentare uno strumento euristico indispensabile per comprendere il presente e, forse, per contrastarne perniciose derive. L'articolo di Paola Cattani, *La Formazione dell'uomo moderno: obiettivi educativi democratici, secondo un convegno del 1935*, sceglie invece di illuminare uno snodo assai rilevante per l'Europa del secolo scorso, ricostruendo il dibattito in seno a un'occasione di confronto tra intellettuali di altissimo profilo, tra cui Thomas Mann, Paul Valéry, Henri Focillon, Karel Čapek e Salvador de Madariag. In particolare, l'autrice indugia sul concetto di *felicità*, mostrandone le ricadute per immaginare un'educazione che possa promuovere una comune vita democratica e costruire argini rispetto all'inferno tracimare di una visione dogmatica e totalitaria della formazione dell'essere umano.

A riprova dell'importanza avuta dagli anni tra le due Guerre mondiali, anche il contributo di Valentina D'Ascanio, *I transiti del cavaliere errante nella crisi d'Europa: l'umanesimo di Cervantes in José Ortega y Gasset e in Thomas Mann*, si sofferma su un testo di Mann, scritto proprio nel 1934, in cui il letterato tedesco dialoga a distanza con l'eredità di Cervantes, collocando la sua riflessione nel metaforico attraversamento dell'Oceano Atlantico, le cui acque separavano il continente dei totalitarismi dagli Stati Uniti della democrazia. Ed è proprio attraverso il Don Chisciotte che D'Ascanio evoca un'altra figura di spicco della cultura europea: Ortega y Gasset, autore, vent'anni prima, nel 1914, delle sue *Meditaciones*, consacrate proprio al tragico cavaliere errante. L'articolo di Domenico Elia, invece, *Educare al difficult heritage: nuove suggestioni di ricerca*, rivolge la sua attenzione alle tensioni culturali e educative di quei tasselli della nostra storia che, spesso, sono difficili da gestire, tanto individualmente quanto nella relazione educativa. In particolare, nel richiamare la centralità della memoria e del necessario dialogo con il passato, quand'anche portatore di episodi dolorosi o condannabili, Elia auspica la diffusione di progetti capaci di coinvolgere ampie fasce della popolazione, presentando alcune buone pratiche intraprese in contesti esteri.

Segue il denso contributo di Monica Ferrari, *Analisi critica dei fenomeni educativi e cultura dell'inclusione*, in cui, grazie all'approfondimento di specifici lineamenti delle educazioni della prima modernità, si dispiega una fitta analisi pedagogica. Si delineano così le polarità dell'esclusione e dell'inclusione, grazie alle quali si può tentare di decifrare alcuni snodi del pensiero educativo del Novecento, tra i quali John Dewey e Maria

Montessori. In tal senso, Ferrari mostra la vitalità di una pedagogia che, indagando il suo passato, vivifica il presente e mantiene aperto il futuro sotto l'egida del possibile. L'articolo di Daniele Grasso, *Dalle humanities all'eutrapelia: ripensare l'Occidente tra crisi e cambiamento*, sceglie invece di muovere dalla contemporaneità, per setacciarne alcuni tratti attraverso la conversazione con pensatori tra loro differenti ma di cui si tenta di porre in evidenza delle risonanze: Martha Nussbaum, Zygmunt Bauman, Achille Mbembe, Byung-Chul Han e Franco Ferrarotti. Tra i temi trattati, quello dell'eutrapelia, virtù sfuggente e di minore fortuna rispetto ad altre, è indicata come una possibile chiave per contrastare derive del nostro tempo.

Il penultimo articolo è a firma di Giuseppe Sellari e Anna Maria Bordin, *Le politiche inclusive nei conservatori di musica italiani e spagnoli: esordi e prospettive a confronto*. Mettendo in opera gli strumenti della pedagogia speciale e interpretando il paradigma dell'inclusione come impresa corale dell'istruzione, le pagine di questo contributo indagano le prospettive dell'Alta Formazione Artistica e Musicale, ponendo in dialogo le tradizioni italiane con quelle spagnole, e mostrando il precipitato dei modelli educativi nell'esperienza concreta dell'istruzione agita in classe. L'ultimo articolo è a firma di Pasquale Terracciano, *Occidente senza America? Western Civilization, genealogia europea e diaspora intellettuale*, costituisce un'acuta analisi del consolidarsi dell'idea di Occidente come spazio storico e culturale nel quale l'Europa e gli Stati Uniti risultano accomunati. Grazie alla ricostruzione dei corsi dedicati alla cultura occidentale istituiti nelle università statunitensi e, spesso, tenuti da intellettuali europei che dovettero abbandonare i loro paesi in seguito alle vicende belliche, Terracciano illumina il costruirsi di un paradigma che, tuttavia, non ha nulla di ineluttabile e sul quale occorre interrogarsi, senza dar per assodati punti di arrivo che, invece, a una più attenta indagine genealogica, possono rivelarsi solo tappe, per quanto di grande importanza.

In linea con la tradizione della rivista, anche in occasione di questa pubblicazione, abbiamo voluto inserire una sezione dedicata a dar conto di attività recentemente svoltesi o di iniziative culturali del mondo delle scienze dell'educazione che, pur in diverse maniere, hanno rilevanti punti di contatto con le tematiche del Quaderno. Questo volume, quindi, si conclude con due approfondimenti di iniziative riguardanti il mondo delle scienze dell'educazione: il primo pone al centro il festival *Andersen Forever*, che ha avuto luogo a Odense, in Danimarca, dal 4

agosto 2025 all'inizio dell'autunno dello stesso anno, per celebrare i 150 anni dalla morte di Hans Christian Andersen; il secondo approfondimento, invece, dà conto di quanto realizzato finora e di ciò che è previsto dal progetto *Per un'Agenda della Pedagogia Laica*, che ha già dato vita a due appuntamenti ai quali hanno partecipato circa duecento tra studiosi e studiosi di ambiti pedagogici, a Verona, il 21 marzo 2025, e a Roma, l'11 dicembre 2025.

Con l'intento di rinsaldare e rilanciare la tradizione degli studi comparativi in educazione che, in Italia, oltre alla SICESE, sono al centro degli interessi di due gruppi di lavoro, uno della Siped e uno del CIRSE, questo primo Quaderno permette a tale sensibilità intellettuale di disvariarsi, mantenendo salda la sua caratteristica pluralità di approcci e sorreggendo differenti declinazioni della comparazione. Essa, infatti, sorregge percorsi che, forse più di quelli intrapresi in altri ambiti, riescono a intessere dialoghi con discipline esterne alle scienze dell'educazione: dalla letteratura alla filosofia, dalla storia alla sociologia. Sono dialoghi interdisciplinari, certo, ma nei quali le discipline non si diluiscono e non perdono le loro specificità. Grazie all'afflato comparativo, infatti, esse possono condividere quella medesima sensibilità che, nell'incontro con l'altro – spesso non privo di asprezze – e nel rifiuto di mefitiche chiusure identitarie, trovano chiavi euristiche per interrogare il proprio presente, riannodando i fili del passato e guardando con speranzoso disincanto al futuro.

TEMPI FIN TROPPO INTERESSANTI

Condividendo la sorte che accomuna molti progetti editoriali di ambito accademico, anche questo Quaderno ha avuto una gestazione più lunga del previsto. Certo, come spesso accade in tali casi, a parziale scusante del colpevole ritardo, si possono evocare le mille incombenze tiranniche e stravaganti che, oramai da almeno vent'anni, si sono insinuate nella quotidianità dei docenti universitari, riducendo inesorabilmente il tempo dedicato allo studio. Date le tematiche a cui si è scelto di dedicare la call, però, sarebbe artificioso limitarsi ad additare questo capro espiatorio, tacendo delle ambasce in cui ci siamo trovati – e in cui troviamo – a causa delle numerose questioni che, negli ultimi mesi, la nostra attualità ha fatto irrompere nella riflessione di chi, a diverso

titolo, si occupa della cultura europea e, *lato sensu*, dell'Occidente. Nel volgere di poco tempo, quello che sembrava improbabile, se non impossibile, si è tramutato in brutale dato di fatto; quelle che erano considerate eventualità problematiche, finanche molto problematiche, sono oramai drammatiche evidenze.

Nel complesso e sfuggente concetto d'Occidente, infatti, sembrano oggi coesistere moti centrifughi e centripeti, in un'oscillazione vertiginosa che scuote le fondamenta dell'architettura politica, istituzionale e culturale nella quale, a volte con fatica, avevano trovato dimora i nostri ideali pedagogici. Non si può non riconoscere che è sempre più arduo fare affidamento sulle coordinate che, in passato, avevano permesso di mantenere la rotta dell'educazione saldamente rivolta all'emancipazione individuale e alla concordia collettiva; al contempo, nonostante le asperità, sarebbe esiziale abbandonare – smettendo di perseguirle o di interrogarle – le aspirazioni poste alla radice delle nostre idee di cultura e gelosamente conservate per secoli. L'Italia, un paese memore del suo essere avamposto europeo lanciato nel Mediterraneo, è un affollato crocevia delle tensioni che percorrono il mondo attuale e, in un frangente tanto delicato, può esserne sensibilissimo termometro. Anche per questo, si è ritenuto che fosse indispensabile cimentarsi, attraverso l'esercizio intellettuale di illuminarne minuti frammenti, nell'impresa di dar l'occasione alle nostre eredità di prendere nuovamente la parola. E lo si è fatto sorretti dalla speranza che la cultura possa continuare a essere un laboratorio nel quale forgiare, grazie alla dedizione di ciascuna e ciascuno, discrete strategie di resistenza contro le prepotenti derive che, dolorosamente, vorrebbero oggi avere la pretesa di ergersi come inevitabile destino comune.

Con la sua naturale pluralità, pronunciando parole misurate ma ferme, nelle intenzioni del suo curatore, questo Quaderno vuol anche esorcizzare e irridere quei fantasmi di posticce identità che proclamano lo strapotere o il tramonto dell'Occidente. Porsi in ascolto delle nostre tradizioni, invece, significa comprendere che non si tratta di trovare nuove certezze o approdi definitivi, bensì di saggiare il falotico movimento di un tempo fin troppo interessante, affinando una sagace discrezione che possa liberarci da preconcetti e dogmatismi, per comprendere e giudicare quel mondo di cui, con entusiasmo o con rammarico, siamo cittadine e cittadini.

Lê Thành Khôi
La perspective culturelle in educazione comparata
Donatella Palomba

PRESENTAZIONE

Si propone un testo originale di Lê Thành Khôi, studioso franco-vietnamita recentemente scomparso, sulla prospettiva culturale nell'educazione comparata; saggio risalente ai primi anni Duemila, ma tuttora inedito, in quanto scritto per un progetto di pubblicazione poi non andato a buon fine.

Nonostante la fama dell'Autore, la sua visione, pur suggestiva e ricca di spunti, è forse meno nota di quella di altri comparatisti. Fra l'altro, curiosamente, la prospettiva culturale è relativamente poco sviluppata nel suo manuale di educazione comparata del 1981, pubblicato poi anche in Italia,² mentre costituisce il fulcro di alcune delle sue più importanti opere successive. In particolare, la sua riflessione pone a tema e mette parzialmente in questione, come si vedrà, la contrapposizione (esplicitata ad esempio, fra gli altri, da M. Maurice³), fra il relativismo che si ritiene connaturato alla prospettiva culturalista e l'universalismo, tema quest'ultimo particolarmente sentito nell'ambito francofono, e dibattuto di recente anche in relazione alle problematiche coloniali e post-coloniali.⁴

In effetti, si può certamente dire che nel quadro della prospettiva culturale rispetto all'educazione comparata il contributo di Lê Thành Khôi abbia notevoli caratteri di originalità. Anche per questo, nono-

² Lê Thành Khôi, *L'éducation comparée*, Paris, Armand Colin, 1981 (tr. it. *L'educazione comparata*, Torino, Loescher, 1983).

³ M. Maurice, *Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales*, in "Sociologie du travail", XXXI [1989], n. 2, pp. 175-191.

⁴ Solo per fare alcuni esempi recenti, si vedano S.B. Diagne, *Universaliser. «L'humanité par les moyens d'humanité»*, Paris, Albin Michel, 2024; F. Wolff, *Plaidoyer pour l'universel*, Paris, Fayard, 2019; É. Balibar, *Des universels. Essais et conférences*, Paris, Galilée, 2016.

stante il tempo trascorso, ritengo che valga la pena di pubblicare questo saggio, non solo come omaggio a un grande studioso da poco scomparso, ma per la fecondità che mantiene, dovuta anche alla peculiarità della figura e della riflessione dell'autore, che ha incarnato in maniera singolare il dialogo e per certi versi la compenetrazione fra culture.

Non vorremmo ricorrere per lui all'immagine, ormai abusata, del «ponte»: si tratta piuttosto di una personalità che riflette e incarna la molteplicità, combinando una varietà di approcci, di culture, di interessi assai poliedrici ma sempre approfonditi. È questo un aspetto particolarmente suggestivo in un momento, come il presente, in cui qualunque interazione fra diversità si rivela tanto irta di ostacoli, e in cui la messa in questione del ruolo egemone dell'Occidente sul piano globale sfocia spesso in una delegittimazione della sua stessa cultura e della possibilità di dialogo fra diversi mondi. In tale contesto, assume un significato ancor più rilevante la collocazione di questo saggio in un Quaderno che ci invita a «pensare l'Occidente» con riflessioni di taglio comparativo.

Lê Thành Khôi nasce nel 1923 ad Hanoi,⁵ in quella che era allora l'Indocina francese, da una famiglia colta, con una tradizione che combinava elementi buddisti e confuciani, ma era anche permeata di cultura francese. Il padre insegnava in un liceo francese, che il giovane poi frequentò a sua volta. La sua prima inclinazione fu per gli studi letterari, come testimoniano fra l'altro alcune opere poetiche giovanili (1942); ma nel suo paese mancava la possibilità di approfondirli a livello universitario, e dunque decise di rivolgersi invece al diritto. La regolarità dei suoi studi venne però messa a rischio negli anni Quaranta quando il Vietnam, seguendo le vicende alterne del conflitto mondiale, divenne terra contesa fra Francia e Giappone, mentre era contemporaneamente percorsa da forti correnti anticoloniali e indipendentiste, largamente dominate dalle

⁵ Oltre ad attingere ad alcune note biografiche uscite recentemente in occasione della sua scomparsa (R. Malet, *Une vie au service de l'éducation comparée, de la promotion de la diversité et du dialogue des langues et des cultures. Lê Thành Khôi (1923-2025)*, <https://siteafec-ly0pv0zd9z.live-website.com/hommage-a-le-than-khoi/>; T. P. Nguyen, *Professor Lê Thành Khôi – he left behind a mass of «love-wisdom»*, <https://www.vietnam.vn/en/giao-su-le-than-khoi-ong-de-lai-mot-khoi-tinh-tue-my>), le informazioni qui riportate vengono in larga parte da una lunga intervista da lui rilasciata nel 2008 a Jean-François Sabouret del CNRS (<https://videotheque.cnrs.fr/doc=4392>), nonché, per alcuni dettagli, dalla mia conoscenza personale dello studioso.

forze di sinistra e comuniste appoggiate dalla Cina – soprattutto dopo la ‘Lunga Marcia’ di Mao del 1949 – e dall’Unione Sovietica.⁶

L’acutizzarsi della situazione conflittuale nel 1945 portò a una interruzione dei suoi studi, che ripresero poi a partire dal 1947, quando i genitori ebbero la possibilità di mandarlo a terminare la sua formazione in Francia, che divenne la sua residenza stabile per tutto il resto della sua lunga vita. Pur non accettando gli inviti, che pure ebbe, a rientrare nel suo paese, non rinnegò mai i suoi legami con la terra e la cultura d’origine, coltivandoli invece già a partire dagli anni Cinquanta con studi e pubblicazioni,⁷ che peraltro si sono via via estesi a una molteplicità di temi e culture, con una costante attenzione alla dimensione storica.

Nella sua opera si riflettono le sfaccettature delle sue esperienze di vita e culturali, che testimoniano come in un unico prisma possano interagire le diversità, a partire da quelle disciplinari. Una volta in Francia, in effetti, Lê Thành Khôi proseguì gli studi di Diritto e Scienze economiche, iniziati nel suo paese, conseguendo nel 1949 un dottorato in Economia, ma ebbe poi anche la possibilità di coltivare la sua vocazione letteraria, ottenendo una *licence* in letteratura e due diplomi di lingua e letterature cinese e vietnamita all’*École de langues orientales* di Parigi.

Successivamente, in un periodo in cui a livello mondiale si andava affermando la consapevolezza del rilievo dell’educazione per lo svilup-

⁶ Non possiamo qui soffermarci dettagliatamente sulle assai complesse e travagliate vicende che hanno segnato la storia del Vietnam durante e dopo la Seconda guerra mondiale. Basterà ricordare che agli inizi della guerra l’indebolimento della Francia aveva favorito l’invasione giapponese del paese, situazione che si rovesciò nell’agosto del 1945 con il crollo dell’Impero nipponico dopo Hiroshima. La Francia non riuscì però a consolidare la sua ritrovata egemonia coloniale, fieramente combattuta dalle forze Viet Minh, e dopo la sconfitta nella celebre battaglia di Dien Bien Phu (1954) la perse definitivamente. Gli Accordi di Ginevra del 1954 sancirono la divisione provvisoria del Vietnam lungo il 17° parallelo, con un Nord comunista e un Sud filoccidentale, in vista di una riunificazione del paese dopo elezioni previste per il 1956. Tuttavia, gli accordi furono poi infranti, le elezioni non si tennero e la divisione si radicalizzò, portando alla guerra fra il Nord sostenuto da Cina e URSS e il Sud appoggiato dagli USA: la guerra durò fino al 1975 (caduta di Saigon) e si concluse, come è noto, con la vittoria del Nord e l’istituzione della Repubblica socialista del Vietnam (1976).

⁷ Si vedano ad esempio *Le Viêt-Nam, histoire et civilisation*, Paris, Éditions de Minuit, 1955, nonché alcuni altri volumi sulla storia e civiltà del sud-est asiatico. Negli anni seguenti, fu poi anche molto attivo nell’Unione dei Vietnamiti in Francia.

po economico – in particolare per quello cui allora ci si riferiva come ‘Terzo Mondo’ – si impegnò nell’*Institut d’études du Développement Économique et Social* (IEDES) e nella rivista *Tiers Monde*, ad esso collegata.⁸ Negli anni Sessanta fu poi coinvolto in una intensa attività di consulenza per diversi organismi internazionali, in particolare l’UNESCO e il *Bureau International du Travail*, il che gli consentì di conoscere di prima mano, attraverso le molte missioni *in loco*, i sistemi formativi e le realtà concrete di numerosi paesi di tutti i continenti. Accanto a questa attività, o per meglio dire in un reciproco intreccio con essa, continuò i suoi studi, mettendo a fuoco la connessione fra educazione, formazione e lavoro da un punto di vista economico, tanto che venne considerato uno dei fondatori dell’economia dell’educazione in Francia. La tesi con la quale conseguì il *Doctorat d’État en lettres et sciences humaines*, verteva sull’insegnamento considerato come un’industria, con una tesi complementare sulla pianificazione dell’insegnamento, uno dei mantra di quegli anni.⁹ Non a caso dunque, quando all’inizio degli anni Settanta divenne professore a Paris V – René Descartes, gli furono affidati insegnamenti tanto di educazione comparata quanto di economia e politica dell’educazione; e in questo periodo iniziò anche la collaborazione con l’AFEC, *Association Francophone d’Éducation Comparée*, fondata nel 1973 da Michel Debeauvais, con cui aveva già lavorato all’UNESCO nell’ambito dell’educazione per lo sviluppo e della pianificazione educativa.

Potrebbe stupire il fatto che, con una simile biografia e un simile percorso formativo e professionale, una volta ‘incontrata’, per così dire, l’educazione comparata, in primo luogo attraverso le problematiche economiche e del lavoro, anche con una certa influenza del pensiero marxista, Lê Thành Khôi sia poi di fatto divenuto in qualche modo l’emblema dell’approccio culturale alle *civilisations* e abbia sviluppato i suoi studi privilegiando tale aspetto, nel cui ambito ha indubbiamente dato il più fecondo e originale apporto. Ma è proprio in questa inusuale

⁸ Successivamente, nel 2018, l’Istituto in questione, collegato alla Sorbona, divenne l’*Institut d’études du développement de la Sorbonne* (mantenendo l’acronimo IEDES); mentre la gloriosa testata *Tiers Monde* nel 2017 è divenuta la *Revue internationale des études du développement* (RIED).

⁹ La tesi fu pubblicata nel 1967 dalle *Éditions de Minuit* con il titolo *L’enseignement comme industrie*.

combinazione, che sfiora il paradosso, che risiede, a mio modo di vedere, il maggiore interesse di questa singolare figura di studioso.

Si tratta di un percorso di cui si trova chiaramente traccia nella sua produzione, che muove da un primo obiettivo di elaborare una teoria generale dell'educazione tendenzialmente onnicomprensiva, in cui si riscontrano alcuni caratteri di rigidità, verso un approccio che non rinuncia a «retrouver l'universel dans le particulier», ma è insieme più sfumato e più ricco. In effetti, oltre al volume del 1981 dedicato specificamente all'educazione comparata, che però, pur nella sua solidità e complessità, ha una natura sostanzialmente manualistica, sono le fondamentali pubblicazioni apparse fra il 1991 e il 2001 su culture e civiltà, tanto monumentali quanto affascinanti, che danno il contributo più ricco anche alla comprensione dell'educazione in dimensione comparativa.¹⁰ Viene qui a maturazione una riflessione che, anche sulla base del suo personale bagaglio culturale, faceva tesoro delle possibilità che aveva avuto di conoscere le molteplici forme che l'educazione assumeva nelle diverse culture, elaborando una concezione che vedeva appunto nelle *civilisations*, piuttosto che nelle istituzioni politiche o negli stati, il profilo di quella unità di comparazione su cui tanto ci si esercitava in quegli anni.¹¹

È un'opzione che può sembrare azzardata, e non a caso dà luogo a una trattazione assai densa, che prende pienamente in carico la multidisciplinarietà necessaria per un simile compito, e intende declinare in maniera originale, coniugando l'universalismo con una piena accettazione della differenza, l'eterno dibattito unitarietà/differenziazione che segna da sempre l'educazione comparata (e quanto a questo l'intera storia del pensiero occidentale). Secondo la sua visione – e qui la sua formazione si fa decisamente sentire – la comparabilità fra culture e civiltà che sono per tanti versi difformi risiede nella «unità di base» dello spirito umano:

¹⁰ *L'éducation: cultures et sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991 (tr. it., *L'educazione: culture e società*, Catania, Latessa Editore, 1996); *Éducation et civilisations. Sociétés d'hier*, Paris, Nathan – Unesco, 1995 (tr. it. *Educazione e civiltà. Le società di ieri*, Roma, Armando, 1999); *Éducation et civilisations. Genèse du monde contemporain*, Paris, Horizons du monde – Bruno Leprince – Unesco, 2001.

¹¹ *Éducation et civilisations*, cit., p. 9. Va notato peraltro che mentre l'A. dà una propria definizione di cultura, non fa altrettanto per la nozione di *civilisation*, lasciando al lettore il compito di comprendere i criteri che ne definiscono i confini.

ed è appunto su questa base che si può affermare la fecondità della comparazione per la conoscenza di sé e degli altri, su un fondamento di parità dialogica, «la reconnaissance de l'autre comme égal et différent». Come si dice nel testo che qui pubblichiamo: «Comparer, c'est approfondir sa connaissance de soi et se rendre compte du "particulier" de ce que l'on prenait pour universel ou, inversement, de l'"universel" de ce que l'on croyait "particulier"».

Pur nella sua brevità, il saggio che presentiamo riesce a restituire il senso della ricchezza e complessità del suo pensiero, a partire dall'accettazione (anzi dall'apprezzamento) delle contraddizioni presenti nell'educazione, per soffermarsi poi sul rilievo e sulla complementarità della storia e dell'antropologia, così come sull'importanza e le insidie del linguaggio, cui sono dedicate considerazioni fondamentali per il comparatista, prima fra tutte la cautela rispetto all'effettivo significato degli stessi termini che definiscono l'educazione. Senza dimenticare il fondamento sociale delle culture, in assenza del quale esse non esisterebbero neppure: ed è forse proprio questo il nodo in cui si vede al meglio l'incontro, se non la conciliazione, dei diversi filoni teorici presenti nel pensiero di Lê Thành Khôi.

Abbiamo citato solo alcuni dei tanti punti toccati nel testo – un «invito alla lettura», ovviamente senza nessuna pretesa di esaustività. Vorrei però concludere con una breve nota, legata a quella sorta di obbligo professionale del comparatista che è la contestualizzazione, con una particolare attenzione al contesto storico-politico.

Non posso fare a meno di considerare suggestivo il fatto che, negli stessi anni in cui Lê Thành Khôi elaborava la sua articolata riflessione sui rapporti fra culture e *civilisations*, affermandone la comparabilità e comunicabilità, in nome dell'unità di base dello spirito umano e di un sostanziale universalismo, uscivano, e facevano scalpore, i saggi dello studioso statunitense Samuel Huntington sul *clash of civilizations* – lo scontro di civiltà.

Si tratta di quegli anni Novanta del Novecento in cui il mondo si misurava con eventi che avevano scosso le fondamenta dell'assetto uscito dalla Seconda guerra mondiale, assetto che, pur fra squilibri e conflitti, aveva retto fino a quel momento: anni in cui si era dunque

in qualche modo obbligati a ripensare le prospettive di convivenza sul piano internazionale, da vari punti di vista e con conclusioni assai diverse a seconda degli autori. Ovviamente una analisi approfondita di queste posizioni richiederebbe un volume a sé, a partire dalle diverse accezioni di «cultura» e «civiltà»; ma non si può fare a meno di notare che la situazione globale che stiamo vivendo oggi potrebbe indurci a ritenere che la prospettiva di Huntington fosse forse la più realistica. A maggior ragione però soffermarsi sulla visione di Lê Thành Khôi sembra invece opportuno: in fondo, se ci si occupa di educazione, non ci si può negare la speranza... Ci si può dunque almeno augurare che, anche attraverso riflessioni comparative come quelle sollecitate in questo Quaderno, riacquisti un senso l'auspicio – ben noto, ma non per questo meno pressante – formulato decenni fa da Léopold Senghor, un altro grande autore e politico francofono, che a sua volta ha rappresentato e incarnato la compenetrazione fra culture e la dialettica delle diversità: «mesurer l'orgueil d'être différent au bonheur d'être ensemble».

La perspective culturelle

Lê Thành Khôi

Ce début de millénaire est caractérisé par une contradiction majeure: d'une part, la 'mondialisation' du mode de production et de consommation capitaliste, de l'autre, la revendication de l'identité et de la différence, certains pays invoquant l'«exception culturelle» pour s'opposer à telle ou telle 'globalisation'.

L'éducation, institution stable entre toutes, n'échappe pas à la contradiction. Partout, les systèmes scolaires et universitaires tendent à s'uniformiser en matière d'organisation, de division en cycles, en degrés successifs (préprimaire, primaire, secondaire, supérieur) et en filières (général, professionnel, technique, normal), de contenus scientifiques et technologiques, de techniques pédagogiques (audio-visuel, programmation et informatique), tandis que la langue anglaise prend une position dominante dans l'enseignement et la formation. La culture indigène résiste encore dans l'histoire, la géographie, la littérature, les arts, la philosophie.

La mondialisation facilite la comparaison des phénomènes contemporains quoiqu'il faille toujours se souvenir que tout emprunt à l'extérieur est constamment interprété, accommodé et modifié par l'environnement. Dans les pays où coexistent de nombreuses communautés, nationales et/ou immigrées, la perception des différences culturelles amène les enseignants à chercher à mieux comprendre les attitudes des élèves qui proviennent d'autres origines que la leur et à moduler en conséquence leur travail. La mondialisation a eu cet effet positif, de par l'essor des moyens d'information et de communication, d'élargir la vision du monde et la prise de conscience des problèmes communs à la planète, de faire reculer l'ethnocentrisme et la hiérarchisation des cultures en faveur d'une conscience des enrichissements réciproques par la connaissance et l'échange.

L'éducation comparée y contribue dans la mesure où son objet est une institution fondamentale de l'humanité et qu'elle-même n'est pas une discipline, mais un champ d'étude multidisciplinaire où les diver-

gences et les ressemblances ne peuvent s'expliquer d'un seul point de vue, mais de plusieurs, à cause de la complexité des faits qu'elle étudie. Certains auteurs ont même avancé que la comparaison culturelle est impossible car chaque culture est unique, dotée de traits propres, et que même si un phénomène se retrouve ici et là, son sens varie selon la société et le moment. Cette position n'est pas entièrement justifiée, car toute culture a subi et subit des influences étrangères et l'adoption d'un élément du dehors n'élimine pas forcément son sens original: c'est notamment le cas des grandes religions mondiales; à un niveau plus particulier, le système des concours littéraires venu de Chine au Viêt Nam, y jouait le même rôle de recrutement de fonctionnaires pour l'administration et d'instrument d'ascension sociale pour le peuple. La comparaison interculturelle est possible car il existe une unité de base de l'esprit humain, et, à côté de spécificités dues au milieu et à l'histoire, des caractéristiques communes dans l'espace et le temps. Si le relativisme était absolu, l'humanité serait composée d'une juxtaposition de cultures incompréhensibles l'une à l'autre puisque les idées et les croyances de l'une seraient inconcevables par l'autre. Comparer, c'est approfondir sa connaissance de soi et se rendre compte du caractère 'particulier' de ce que l'on prenait pour 'universel' ou, inversement, du caractère 'universel' de ce que l'on croyait 'particulier'.

À l'heure où toutes sortes de menaces pèsent sur la planète, qui viennent aussi bien de la pauvreté, de la faim et de l'ignorance de milliards d'êtres que de la soif de puissance et de profit d'une minorité hégémonique, l'éducation internationale et interculturelle contribuera à faire prendre conscience de la nécessité de préserver la vie et la paix par la reconnaissance de l'autre comme égal et différent, c'est-à-dire par le respect de tous les peuples et de toutes les cultures.

Deux disciplines sont spécialement utiles à cette fin: l'anthropologie et l'histoire. *L'anthropologie* repose sur la notion de culture. Il est important de la préciser pour éviter l'ethnocentrisme qui projette sur autrui ses idées et ses valeurs pour en faire des critères d'analyse et de jugement propres à l'inférioriser. Ainsi, définir la culture comme «l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation», c'est faire bon marché de toutes les richesses de l'oralité. L'Occident a érigé sa 'rationalité' en justification de sa domination mondiale parce que fondement de sa supériorité scientifique et technique, ravalant les autres continents au rang de «sociétés irrationnelles», l'Inde à la «stagnation millénaire» (Marx),

l'Islam parce que «Soumission à Dieu», etc. Mais le christianisme est-il 'rationnel' avec sa Trinité, son péché originel et son Paradis perdu par la faute d'une femme ? Lorsque le capitalisme raisonne sur des rapports coûts/bénéfices *individuels*, il ne tient aucun compte des coûts *collectifs* en termes d'exploitation du travail des enfants, des femmes, des hommes, de pollution et de destruction de l'environnement.

J'ai proposé de définir la culture comme «l'ensemble des productions matérielles et non-matérielles d'un groupe humain dans ses relations avec la nature et avec d'autres groupes, créations qui ont pour lui – ou pour la majorité de ses membres – un sens propre, dérivé de son histoire passée ou en train de se faire, sens qui n'est pas partagé par d'autres groupes».¹²

Cette définition suppose des communautés relativement homogènes. Lorsque les différenciations sociales, économiques et politiques, atteignent un certain seuil, il faut parler de culture dominante et de culture dominée, sans les séparer radicalement, car elles s'influencent réciproquement.

Un autre problème se présente lorsqu'on ne peut délimiter un domaine appelé par ce terme. Dans les sociétés 'premières' qui vivent près de la nature, il est impossible de distinguer le social, l'économique, le culturel. L'éducation n'y forme pas un 'secteur' à part ou presque à part comme dans les sociétés contemporaines, mais s'intègre à toutes les activités. L'enfant apprend non seulement auprès de ses parents, mais de tous les membres du village en les regardant vivre, penser, agir et travailler, et en recevant leurs observations. La méthode anthropologique permet aussi d'aller au-delà des descriptions formelles des systèmes éducatifs, de voir comment ils fonctionnent réellement, les représentations et les significations que leur attribuent les acteurs.¹³

L'*histoire* est également précieuse. Elle complète l'anthropologie, car elle montre les évolutions et les changements sous l'effet de facteurs internes et externes. Il n'y a d'«invariants» nulle part, y compris en matière

¹² Lê Thành Khôi, *L'éducation: Cultures et Sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991, p. 39 (tr. italienne: *L'educazione: Culture e Società*, par G. Pampanini, presentazione di A. Visalberghi, Catania, Latessa, 1996).

¹³ Cfr. C. Camilleri, *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris-Lausanne, Unesco-De-lachaux et Niestlé, 1985.

de religion, car les notions les plus sacrées font l'objet d'interprétations divergentes selon l'époque, le lieu, les groupes, les individus. Elles ne sortent pas du néant et du seul message du fondateur. Née dans un Orient hellénisé, l'éducation chrétienne a emprunté une grande partie de ses éléments à la Bible et à la pensée judéo-alexandrine, à la philosophie grecque (stoïcisme, platonisme et néo-platonisme), au monde hellénistique l'enseignement des sept arts libéraux (grammaire, rhétorique, dialectique, géométrie, arithmétique, astronomie, musique), à Rome le latin comme langue de communication. Le Moyen Âge voit la scission entre l'Orient byzantin où la *paideia* hellénistique se conjugue à une religion 'orthodoxe' soumise à l'empereur, et l'Occident latin où cette langue reste prépondérante grâce à la puissance de l'Église de Rome. Au XIII^e siècle, la montée de la bourgeoisie favorise l'enseignement profane (comptabilité, droit, langues étrangères) et la langue vulgaire, tandis que le contact avec Byzance et surtout avec l'Islam introduit des textes perdus (ceux notamment d'Aristote, avec les commentaires d'Ibn Sina-Avicenne, d'Ibn Rushd-Averroès, de Maïmonide), des structures (le collège, inspiré de la fondation islamique *maqf*), des méthodes et des enseignements (en droit, médecine, scolastique). Tous ces changements intellectuels ainsi que la corruption de l'Église suscitent une vague d'hérésies qui culminera dans la Réforme de Luther, ainsi qu'une nouvelle attitude de vie: l'humanisme. À partir de la Renaissance, l'éducation en Occident sera de moins en moins 'chrétienne' avec l'essor des États-nations, des langues vulgaires et du capitalisme.

On peut faire des remarques analogues concernant les deux autres grandes religions. Le bouddhisme rejette le système des castes hindou et les Veda, retient les notions de *karma* (tout acte, matériel ou mental, produit un fruit) et de *samsara* (le flux des existences et des renaissances). Chez lui, le *dharma* ne signifie plus le devoir selon la condition sociale, mais la Loi enseignée par le Bouddha. Trois grands courants émergèrent peu à peu: le Theravada qui revendique la plus grande fidélité aux origines; le Mahayana qui se veut le «Grand Véhicule» vers la Délivrance grâce en particulier aux nombreux Bodhisattva qui ont ajourné leur entrée au Nirvana en vue de sauver tous les êtres; et le Tantrisme (Tibet, Mongolie, Népal, Sikkim, Bhoutan) qui conçoit l'Absolu comme l'union du principe masculin, l'Esprit, et du principe féminin, la Sagesse, celui-ci jouant le rôle actif. Chaque courant comprend différentes écoles. Il en est de même en Islam où le chiisme s'oppose au

sunnisme, où la diversité est plus grande encore qu'ailleurs par suite de celle des peuples qui ont adopté le Coran, de leur histoire et de leur milieu, du Maghreb à l'Indonésie et de l'Asie centrale à l'Afrique méridionale, sans parler de l'éventail des attitudes dans les familles, du conservatisme au progressisme, avec toutes les nuances entre les deux. Mais les individus, comme les peuples et les nations, changent, et une relation entre deux phénomènes valable à un moment donné peut ne plus l'être à un autre.

CULTURES ET CONCEPTS

Dans la comparaison interculturelle, l'une des premières règles à suivre est de partir du langage utilisé. L'éducation reposant sur un processus de communication, la langue en constitue une base essentielle. Rattachant l'individu à la communauté, elle en révèle les conceptions fondamentales, d'abord celles de la civilisation et de la culture.

En Chine, elle est liée à l'*écriture*. Les deux sont désignées par le même terme *wen* qui signifie au sens étroit l'écriture et la littérature, au sens large l'ensemble de la culture: la musique, les rituels, les arts, etc. *Wen* a une connotation éthique, il est la marque de la civilisation: *wen hua*, qui veut dire littéralement la «transformation (culturelle) par l'écriture». Idée bien différente de l'idée occidentale de civilisation axée sur la ville (*civis*) qu'on retrouve en Islam. Le grand historien maghrébin Ibn Khaldun (XIV^e s.) associe la civilisation à la culture urbaine, les deux étant exprimés par le même terme: *umran*. C'est ainsi qu'il explique la différence entre l'Occident et l'Orient musulmans: le premier est rustre car resté proche de la vie bédouine (il pense surtout au Maroc) tandis que le second, urbanisé, voit prospérer les arts et les sciences. Au contraire, en Chine, la ville ne se différencie pas aussi radicalement de la campagne d'où sortent un grand nombre de lettrés-fonctionnaires, où ils conservent leurs attaches, où ils retournent après leur retraite. Comme l'idéogramme l'indique, elle est essentiellement un lieu de gouvernement entouré de murs, les activités économiques s'exerçant au dehors. L'écriture, elle, est un puissant facteur d'unification politique et de cohésion culturelle, instrument de l'éducation qui, par le système des concours littéraires, ouvre à tous les hommes la voie de l'ascension sociale par la fonction publique. En Inde, on trouve encore une autre

conception. Ici, l'écriture y est moins valorisée que la parole, car l'Absolu, le *brahman* est originellement parole efficace et créatrice, l'énergie d'où tout dérive. Toute la littérature sacrée des Hindous du *Rigveda* aux *Upanishad* est appelée *ṛuti*, de la racine *ṛu* qui signifie 'entendre', et les *sutra* postérieurs forment la *smṛiti* «ce qui a été conservé par la mémoire». Pendant des siècles, il a été considéré comme un sacrilège de mettre le *Veda* par écrit, car l'éducation ne consiste pas à lire, mais à se réaliser en écoutant le maître (n'était-ce pas aussi un moyen pour les brahmanes de se réserver le monopole du savoir, instrument de domination sur le peuple?). L'*ashram* où l'étudiant vit avec son *guru* se trouve généralement au bord d'une forêt, loin de l'agitation urbaine. Rabindranath Tagore a souligné cette importance de la forêt source de culture, car l'isolement dans l'espace, le calme et la solitude, n'a pas engendré l'inertie de l'esprit, il l'a plutôt stimulé. C'est la forêt qui a nourri les deux grandes époques du védisme et du bouddhisme initial. De même que les *rishi*, c'est là que le Bouddha a dispensé ses enseignements. «Le courant de la culture qui a coulé de ses forêts s'est répandu dans l'Inde tout entière».

On rencontre aussi des conceptions différentes de l'éducation. En Occident, le mot dérive du latin *educare* qui veut dire élever, former. Dans le confucianisme chinois qui s'est répandu en Corée, au Japon et au Viêt Nam, *jiao yu* implique une idée d'autorité du supérieur sur l'inférieur: la vertu est enseignée par le prince à ses sujets, le maître à ses disciples, le père à ses enfants. L'inférieur ne peut pas 'éduquer' le supérieur. En Islam, la science suprême (*ilm*) est celle qui mène à Dieu et qui est à son service. L'acquisition du savoir constitue une obligation religieuse. Le Prophète se disait envoyé par Dieu comme éducateur (*muallim*) car il a reçu la mission de transmettre Sa parole. Et il prescrit à tout croyant instruit d'instruire à son tour autrui.

Si l'étymologie précise le sens d'un mot, elle est de nature historique. Elle renseigne sur l'origine d'un concept, mais ne dit rien des évolutions et des changements. La 'mondialisation' et l'influence des organisations internationales ont entraîné partout un accord à peu près général sur la définition de l'éducation. Elle n'est plus conçue seulement, comme le faisait Durkheim au début de ce siècle, comme l'action des adultes sur les jeunes en vue de les socialiser, mais aussi celle des adultes sur les adultes ainsi que l'auto-formation par la vie et l'expérience à travers des processus formels aussi bien qu'informels.

Il reste que les traditions restent fortes et que certains concepts ne peuvent être traduits exactement parce qu'ils sont propres à telle ou telle culture, et qu'il vaut mieux, le plus souvent, dans une étude comparative, les garder dans leur langue et les expliquer. Ainsi la notion de Dieu n'existe que dans les monothéismes. Les Chinois croient ou croyaient au Ciel (*Tian*) qui n'est pas un Dieu personnel et créateur, mais une puissance transcendante impersonnelle et juste devant lequel le monarque terrestre est responsable du bien de ses sujets. Confucianistes et taoïstes emploient le même terme *Dao* qui signifie la *voie*: les premiers l'entendent comme une loi morale universelle, pour le peuple comme pour le prince, les seconds comme un principe cosmique selon lequel il faut vivre, en toute liberté et «sans agir», ce qui ne veut pas dire être inactif, mais vivre en se conformant à la nature, de façon simple, spontanée, dans la quiétude et la vacuité, «en se libérant du savoir et du désir».

En Inde, la notion courante est celle de *dharma* qui est le devoir d'état de chacun selon son statut: brahmane, *kshatriya* (guerrier), *vaishya* (paysan, artisan, commerçant), *śudra* (gens de service). Aussi le *kshatriya* doit-il faire la guerre. «Si tu ne livres pas ce juste combat, tu renonces à ton devoir d'état, à ton honneur et tu t'installes dans le péché» déclare dans la *Bhagavad Gita* le Dieu Krishna au héros Arjuna qui hésite à livrer bataille et tuer ses cousins qui sont dans l'autre camp. La sagesse consiste à agir sans s'attacher au fruit de l'action. Car «l'action est supérieure à l'inaction». Cependant, à côté des règles particulières à chaque classe, il existe des règles communes à toutes: ne pas faire le mal, dire toujours la vérité, s'abstenir de voler, être pur et réprimer ses sens.

Le mot *dharma* est aussi employé par le bouddhisme mais dans un sens différent, car il rejette le système des castes. Le *dharma*, c'est la loi bouddhique que les moines doivent enseigner aux laïcs. Elle consiste dans les Quatre Vérités que reconnaissent toutes les écoles (Theravada, Mahayana, Vajrayana): l'existence est douleur; l'origine en est la soif de jouissances; pour éteindre la douleur, il faut éteindre la soif, ce qui s'obtient par l'octuple chemin: compréhension juste, pensée juste, parole juste, action juste, moyens d'existence justes, effort juste, attention juste, concentration juste. Le Bouddha insiste sur la responsabilité individuelle: le salut ne dépend d'aucune grâce divine, lui-même ne fait que montrer la voie, son enseignement est comme un radeau fait pour traverser un fleuve et non pour être porté sur le dos. Il ne dépend pas de lui que le voyageur passe sur l'autre rive.

L'absence d'un terme ne signifie pas l'absence du phénomène qu'il désigne dans une autre langue. Certains auteurs ont prétendu que l'Europe seule a des philosophes. Évidemment puisque le mot est d'origine grecque ! Or il signifie «amour de la sagesse». S'ensuit-il que les Grecs ne connaissent que la sagesse? On parlait d'«écoles» en Grèce comme en Chine. Et a-t-on jamais affirmé que les Grecs n'avaient pas d'«art» puisqu'ils ne distinguaient pas l'art et l'artisanat? *Technè* exprimait pour eux la compétence qui permet à l'homme de donner forme à quelque chose de déjà présent dans la nature. La céramique était considérée à l'égal de la sculpture. Art vient du latin *ars* et a signifié d'abord «science, savoir», puis «moyen, méthode». Il n'a pris son sens actuel (l'ancien n'a pas disparu) qu'au milieu du XVIII^e siècle. Mais personne n'a réussi à en donner une définition satisfaisante!

Dans un même pays, l'éducation peut varier selon l'idéologie au pouvoir. Il suffit de citer Athènes et Sparte au Ve siècle avant notre ère. Athènes, où règne la démocratie (tout à fait relative puisqu'elle exclut les femmes, les métèques, les esclaves et les jeunes de moins de 18 ans, soit 90% de la population), a comme idéal le *Kaloskagathos*, l'«homme bel et bon»: il ne sépare pas le physique et le moral entendu dans un sens civique, l'obéissance aux lois de la cité. L'enseignement comprend les lettres, la musique et la gymnastique. Il est libre, ce qui favorise les riches. A Sparte le système social très hiérarchisé fonctionne au profit d'une minorité, les Pairs qui possèdent les meilleures terres et jouissent seuls des droits politiques: ils forment une caste militaire préparée dès l'enfance à la guerre. L'enfant n'appartient pas à ses parents, mais à la cité. S'il naît difforme, il est jeté dans un précipice.

Des dirigeants de même idéologie peuvent avoir des conceptions différentes. Lénine a le premier qualifié de *révolution culturelle* la transformation de l'école d'instrument de la domination bourgeoise en un instrument pour son renversement et la fondation de l'État prolétarien. Cette idée n'est pas absente de la pensée de Mao Zedong lorsqu'il déclenche en 1966 sa «Révolution culturelle», mais sa vision est plus large: il admet l'existence de contradictions dans la société socialiste, entre les classes sociales qui subsistent, entre le gouvernement et les masses. C'est pourquoi il faut «changer l'homme dans ce qu'il a de plus profond», «remettre» constamment le Parti «dans le moule» pour éviter la sclérose bureaucratique, l'éloignement des masses, la corruption. De même, en Islam, peut-on constater des différences d'interprétation du

Coran et de la Sunna (la tradition) notamment entre sunnites et chiïtes qui se répercutent sur la nature du régime politique, les rapports entre groupes sociaux, l'éducation religieuse, familiale, publique.

Ainsi, le même mot ne signifie pas la même chose. Chacun a des connotations différentes selon les époques, les classes, les individus. Certains concepts, issus d'un milieu donné, sont 'transférés' à d'autres pour des raisons souvent plus politiques que scientifiques. Un cas bien connu est celui de modernité et de modernisation. Ils ont été longtemps utilisés par des idéologues de l'Occident pour exalter son 'modèle' de développement et, en même temps, stigmatiser, implicitement ou non, l'arriération' des autres pays. Parmi ceux-ci, certains l'ont expressément adopté pour se renforcer et préserver leur indépendance, tel le Japon dans le dernier tiers du XIXe siècle: il sut équilibrer les différentes influences occidentales et devenir lui-même une puissance en triomphant de la Russie à Port-Arthur (1905). Au lendemain de la Deuxième guerre mondiale, de nombreux pays imitèrent l'Union soviétique, mais l'échec de la planification et la chute du 'modèle' les contraignirent à s'ouvrir à l'économie de marché. Celle-ci se traduisit, dans le domaine scolaire, par la fin de la gratuité sauf – généralement – dans le primaire, la création d'écoles privées, payantes, mais plus efficaces, particulièrement dans la formation en langues étrangères et à la gestion, ce qui contribue à l'accentuation des inégalités sociales.

GLOBALITÉ ET CONTRADICTIONS

L'éducation, comme tout phénomène social, ne peut être interprété sans référence à ceux qui l'accompagnent, c'est-à-dire à la globalité et à la complexité de la société. Elle est liée à tous ses éléments qu'elle influence tout en étant influencée par eux. L'importance de tel ou tel facteur varie selon les pays et les époques. Aujourd'hui l'économie est déterminant, l'enseignement sert principalement à préparer les jeunes au travail. Il n pas toujours été ainsi: aux origines dominait le religieux, ce terme étant pris dans son sens le plus large.

L'éducation est elle-même un phénomène global qui revêt des formes multiples. L'école n'en est que l'une d'entre elles. C'est l'éducation *formelle*, institutionnalisée et organisée en degrés successifs. À côté d'elle et avant elle, existe depuis toujours l'éducation *informelle*, l'en-

semble des processus par lesquels une personne acquiert des savoirs et des conduites par la famille, l'entourage, le métier, la vie en un mot. Enfin l'éducation dite *non-formelle* est une activité plus récente, organisée et systématique qui s'adresse, non pas (en principe) à tous les individus, comme l'école, mais à des groupes donnés, hommes ou femmes, jeunes ou adultes, en vue de leur fournir des chances nouvelles (formation pour trouver ou retrouver du travail) ou des connaissances négligées par l'école (santé, nutrition, arts, etc.).

Entre ces différentes formes peuvent exister des contradictions, notamment entre l'éducation formelle et informelle lorsque les média propagent des valeurs explicites ou implicites qui vont à l'encontre de celles enseignées par la famille, par la religion, ou même, par l'État. Du temps de la compétition entre l'Est et l'Ouest, la propagande de chaque 'bloc' vantait la supériorité de son système, 'libéral' ou 'socialiste', en diffusant les mythes liés à chacun de manière à se gagner le plus de partisans possibles dans le monde. Aujourd'hui, la 'globalisation' a fait émerger partout une classe 'transnationale' de managers orientés vers le profit, formés dans les mêmes manières de pensée et de raisonnement, les mêmes conceptions du travail et de son organisation, des relations entre l'individu et la société, qui, en dehors de l'Occident, n'ont rien à voir avec les traditions indigènes. Au niveau des pays, on peut observer des conflits parmi les minorités et entre elles, nationales et/ou immigrées.

La culture n'existe pas en soi. Elle est liée à un groupe humain, dans un environnement donné, à une époque donnée. Aucun n'est homogène, même dans les sociétés communautaires où l'absence de classes sociales n'entraîne pas l'absence de contradictions et de luttes en raison de l'âge, du sexe, de la position dans la hiérarchie, de la richesse et de la pauvreté. Dans l'Afrique ancienne, les contes qui servent à l'éducation des adultes comme des enfants, c'est-à-dire à leur intégration aux normes et aux valeurs de la communauté, ne cachent rien des antagonismes qui opposent l'homme et la femme, l'épouse et les co-épouses, l'oncle et le neveu, les frères entre eux, les jeunes et les vieux, les chefs et les sujets, tout ceci afin que tous les membres du village se pénétrant de la complexité des choses et de la dialectique du désordre nécessaire à l'ordre.

Les sociétés communautaires sont souvent des sociétés orales (mais il existe aussi des sociétés orales qui sont souvent fortement hiérarchisées, comme en Polynésie). Là toute action éducative est en même temps une action économique, religieuse, politique, etc., puisque c'est

par l'observation, l'imitation, la parole, que le jeune s'instruit auprès de l'ancien. Toute la société est éducative, car l'enfant est celui du groupe tout entier, et pas seulement de ses parents.

L'éducation est intégrée à la vie, parfaitement adaptée au milieu et répond à ses besoins à tous les points de vue. Utilisant la langue de tous les jours, elle est démocratique et n'a pas de 'déperditions'. Seule exception: certains savoirs ésotériques que les détenteurs ne transmettent qu'à ceux qu'ils jugent dignes de les comprendre et de les conserver, et qui peuvent être réservés au groupe dirigeant (le clan fondateur).

L'écriture fait passer à un autre stade. Son origine - à Sumer à la fin du IV^e millénaire - est économique; la nécessité pour les temples d'enregistrer leurs avoirs, leurs productions et leurs échanges. L'écriture entraîne l'école pour la formation des scribes qui se succèdent de père en fils. Elle introduit ainsi un facteur de différenciation entre ceux qui la possèdent et ceux qui ne la possèdent pas. Elle renforce les mécaniques de domination qui ne sont plus le fait de l'âge ou du sexe, mais de *classes sociales* plus ou moins fermées, la classe dominante tendant à imposer sa langue et son écriture comme seules légitimes. En Inde, les brahmanes développèrent leur *sanskrit* différent de la langue du peuple, le *prakrit*. Les castes inférieures, les *çudra* ou gens de service se virent refuser toute possibilité d'éducation supérieure, limitée aux «deux fois nés» (les brahmanes, les *kshatriya*, les *vaïçya*: agriculteurs et commerçants). En Chine, le *han* classique se détacha progressivement de la langue quotidienne et se figea ensuite: c'est un chinois littéraire incompréhensible à l'audition si on n'a pas le texte sous les yeux et si on n'a pas fait de longues études. Une situation analogue se rencontre avec l'arabe classique par rapport aux dialectes. En Europe, l'enseignement s'est fait longtemps en latin et non dans les langues vulgaires.

Mais l'écriture présente des avantages sans mesure. Elle substitue aux face à face interindividuels des relations impersonnelles fondées sur des textes, le recrutement de fonctionnaires par des examens, ce qui soustrait le fonctionnement de l'État, dans une mesure plus ou moins grande, à la pression des influences individuelles, familiales, régionales. D'un autre côté, l'écriture apporte une capacité nouvelle de stocker le savoir, de l'accroître, de le diffuser, et, surtout, de développer la pensée critique et scientifique. Elle entraîne en effet une manière autre de raisonner et de connaître. Certes, les sociétés orales n'ignorent pas l'esprit critique. Mais il est borné par ce que *voient* et *entendent* les gens. Il ne dépasse pas le seuil du

concret. L'écrit permet de réfléchir à loisir et le temps qu'il faut, de prendre en compte de nombreuses opinions, de les confronter, d'abstraire. C'est cette qualité qui permet la naissance de la science. L'un de ses instruments essentiels, les mathématiques, requièrent des opérations complexes inaccessibles au cerveau seul, à la parole seule. Tout ceci ne signifie pas l'existence de différences de 'nature' dans les mentalités, dans l'esprit humain. Si l'écriture n'a pas été inventée chez certains peuples, c'est simplement parce qu'ils n'en avaient pas besoin, à cause de la simplicité de leur économie, de la faiblesse de la population et de l'urbanisation. Dans de nombreuses études menées en Afrique, on a constaté que les performances des enfants scolarisés lors d'expériences tendant à mesurer l'aptitude à la pensée abstraite étaient plus proches de celles de leurs homologues européens ou nordaméricains que celles de leurs camarades non-scolarisés. Les différences de développement cognitif ne s'expliquent pas par des différences dans les processus fondamentaux de la pensée (catégorisation, déduction, abstraction), mais par des modes de communication et d'apprentissage (oral – écrit), ainsi que par les différences de milieu qui imposent des tâches différentes et valorisent différemment les capacités humaines. Les nomades, par exemple, ont besoin de concepts spatiaux, tandis que les agriculteurs sédentaires privilégient ceux de conservation, de quantité, de poids et de volume parce qu'ils doivent stocker et échanger leurs produits. Ainsi les Inuit requièrent-ils plus tôt que les Ebié le concept d'horizontalité, l'inverse ayant lieu pour celui de conservation, les Aborigènes d'Australie occupant une position intermédiaire.

À mesure que les structures et les mécanismes économiques et sociaux se développent, l'éducation devient elle-même plus complexe. Il se manifeste des contradictions tant entre l'éducation et les autres 'secteurs' de la société qu'au sein même de l'éducation, entre les institutions publiques et privées, entre ses fonctions: économiques, sociales, culturelles, politiques, etc. Examinons-les successivement.

CONTRADICTIONS ENTRE LA CULTURE ET L'ÉDUCATION

Les deux ne vont pas nécessairement ensemble, surtout lorsque l'éducation ne vient pas de la culture nationale, mais du dehors.

Il en était ainsi sous la colonisation lorsque l'école 'moderne' apportée par l'Occident propage une langue et des valeurs complètement dif-

férentes des valeurs traditionnelles de la société. Le colonisé a le choix entre trois attitudes: le refus, l'acceptation, l'adaptation.

Dans une étude sur le Nord du Cameroun, qui était (et est toujours) la partie la moins scolarisée du pays (phénomène général sur le continent africain où la colonisation a procédé des côtes vers l'intérieur), Jean-Yves Martin¹⁴ a distingué ces trois types de comportements qui font que la scolarisation est plus ou moins forte selon les groupes. Les Matakam réfugiés dans la montagne pour préserver leur identité, s'opposent au changement sur tous les plans: économique, politique, religieux et culturel, d'autant plus que l'école empêche les enfants de participer au travail agricole et porte atteinte à la cellule familiale. Ils n'ont, en 1968-69, que 14 élèves dans l'enseignement primaire pour mille habitants. À l'inverse, les Mundang des plaines ont accepté l'école (139 élèves pour 1000 habitants) de même que les innovations économiques: culture attelée, plantations commerciales. Le peuple majoritaire, les Foulbé islamisés, réticents au départ, se sont ensuite adaptés, car l'école permet l'accès à la fonction publique et la réussite dans le commerce, consolidant ainsi leur prééminence séculaire (48 élèves pour 1000 habitants).

Ce comportement se retrouve chez les Vietnamiens qui, enfermés au début dans une attitude de refus, ont pris très vite conscience, surtout après la victoire du Japon sur la Russie, qu'il fallait «emprunter à l'Occident ses propres armes pour le vaincre». Ces armes sont essentiellement l'école, la science et la technologie. L'adaptation est favorisée par la tradition confucéenne qui valorise les études, tant pour atteindre la vertu d'humanité, que pour servir l'État. Il s'y joignait le rejet du système monarchique qui avait mené le pays à la défaite et l'occupation. Dès les années 1920, l'offre (coloniale) d'enseignement est dépassée par la demande (vietnamienne). Mais les manuels de l'enseignement primaire, rédigés par des Vietnamiens, ne font qu'une place discrète à la présence française, symbolisée surtout par la modernité matérielle et quelques noms (Pasteur, Alexandre de Rhodes – celui qui a systématisé la romanisation de la langue –, etc.). Ce qui domine, c'est la vietnamité: l'inculcation des valeurs confucéennes, considérées comme garantes de

¹⁴ Cfr. J.-Y. Martin, *L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional*, in "Cahiers ORSTOM", Série Sciences Humaines, VIII [1971], n. 3, pp. 295-335.

la continuité de la nation et incarnées par des grands hommes et des héroïnes.¹⁵ Quel meilleur témoignage de l'autonomie relative de l'école par rapport au politique?

Certes, cette autonomie est plus ou moins grande selon les régimes. Elle est le plus limitée dans le système léniniste- stalinien où le parti communiste exerce le contrôle le plus étroit sur les contenus des manuels, à la fois par le choix des auteurs et la surveillance des écrits. L'autonomie apparaît essentiellement dans les résultats qui ne répondent pas forcément aux intentions, lorsque la réalité apparaît trop contraire au discours officiel. Toute école, qu'elle le veuille ou non, dispense des outils intellectuels d'analyse et l'inculcation idéologique ne peut rien contre ce qu'enseigne la réalité concrète. La pratique est toujours plus forte que la théorie.

Un autre type de contradiction, qui rappelle à certains égards, celui existant dans les pays coloniaux, se rencontre dans les familles du 'Sud' immigrées dans le 'Nord', surtout celles de travailleurs manuels. Le père, souvent illettré, ne remplit plus son rôle de chef de famille, que la mère ne peut assumer. Le jeune ne trouve plus au foyer de références solides alors que s'y introduisent des valeurs opposées (individualisme, liberté) par l'intermédiaire de l'école, de la radio, de la télévision, des livres, des journaux, et de tous les objets qui manifestent la supériorité matérielle de l'environnement. Plusieurs attitudes peuvent s'ensuivre: un rejet des parents et de la culture d'origine, et l'adhésion au modèle 'moderniste', particulièrement chez les filles, plus soumises que les garçons à l'autorité familiale; un refus tout aussi radical de la société d'accueil, accusée de discrimination et de racisme; un essai de vivre avec les deux cultures, en faisant une synthèse nouvelle, en se construisant une identité propre. Le partage entre ces choix dépend aussi des possibilités qu'offre le pays d'installation en matière d'éducation, de formation, d'emploi, de participation à sa vie sociale et politique. Lorsque la famille immigrée a un niveau culturel plus élevé, les problèmes d'adaptation se révèlent plus aisés, surtout lorsqu'elle a elle-même des traditions d'études et d'élévation sociale par l'étude - on pense notamment au confucianisme sous le régime duquel le diplôme donnait accès à la fonction publique, la carrière la plus prestigieuse dans l'ancien temps en Asie orientale.

¹⁵ Cfr. T. Van Thao, *L'école française en Indochine*, Paris, Karthala, 1995.

CONTRADICTIONS ENTRE DIFFÉRENTS TYPES D'ÉDUCATION

Le culturel est également à l'origine de contradictions au sein de l'éducation, entre l'école et d'autres types d'éducation, à l'intérieur de l'école elle-même.

On vient de donner un exemple de conflit de valeurs entre l'éducation familiale et l'éducation par le milieu, ce qu'on appelle l'éducation informelle. Dans de nombreuses sociétés de tradition écrite, il existe deux cultures: l'une lettrée, l'autre populaire. La première est le fait des classes dominantes, politiques et intellectuelles, qui peuvent être confondues (la bureaucratie des lettrés-fonctionnaires dans la Chine et le Viêt Nam confucéens), ou distinctes, mais alliées (les brahmanes et les kshatriya dans l'Inde ancienne). Si la culture lettrée influence fortement la culture populaire, elle n'avait pas réussi à la faire disparaître dans la classe paysanne, ni la conscience de la différence ni la critique du système existant. Au Viêt Nam, la littérature orale, faite de chansons, de contes, de fables, de proverbes, reflète la vie rurale, ses joies, ses peines, son humour, son irrévérence à l'égard des 'normes': le respect des mandarins et de la royauté, la soumission de la femme à l'homme. Voici quelques dictons significatifs:

Victorieux on est roi; vaincu, on est bandit.

Le mandarin est pressé, mais le peuple ne l'est pas. Si le mandarin est pressé, qu'il se mette à la nage et continue sa route.

Le mandarin fait sa tournée, que ceux qui ont des volailles les enferment bien!

L'éducation non-formelle est, comme l'éducation formelle (l'école), une activité organisée et systématique, mais qui, contrairement à elle, s'adresse à certains groupes de la population en vue d'apprentissages déterminés. Dans l'histoire, elle a été souvent employée par des peuples pour lutter contre une occupation étrangère ou par des classes défavorisées contre une classe ou une Église dominante. En Europe, au XIXe siècle, les ouvriers ont pris conscience que l'éducation 'populaire' inspirée par la bourgeoisie n'avait pour but que de les mieux intégrer au système en leur donnant des connaissances utiles à celle-là, en leur apprenant leurs 'devoirs': l'amour de la patrie, l'esprit de sacrifice et de dévouement. Les ouvriers s'efforceront de créer leurs propres presses, leurs propres écoles et Universités ouvrières, des sociétés de secours

mutuels et des bourses du travail qui servaient en même temps à leur formation pratique et politique.

Au XXe siècle, des situations analogues se présentent lorsque l'école officielle remplit surtout une fonction d'inculcation idéologique à l'égard de la masse et de formation seulement pour les classes privilégiées. On peut citer, par exemple, les cercles de culture de Paulo Freire et les efforts d'éducation de base des Églises progressistes en Amérique latine dans les années 1960 et 1970. Pour Paulo Freire, la démocratisation politique est inconcevable sans celle de la culture, c'est-à-dire sans l'alphabétisation des masses qui sont opprimées à cause de leur analphabétisme. L'éducation ne consiste pas à leur dispenser des connaissances, mais à les rendre capables d'apprendre grâce à la conscience critique de leurs conditions d'existence. La vocation de l'homme est d'être sujet et non objet. Il le devient par une réflexion sur sa situation, son historicité, sa faculté d'agir sur la réalité. L'éducation sera une libération au lieu d'être une domestication.¹⁶ Pour y arriver, il faut, d'abord, par une méthode fondée sur le dialogue, la participation et la formation du jugement, lui faire découvrir qu'il est créateur de culture par son travail. Il ressent alors la nécessité d'apprendre à lire et à écrire et devient l'agent de son propre apprentissage qui consiste à comprendre ce qu'on lit et écrire ce que l'on comprend. L'alphabétisation est ainsi une auto-formation progressant de l'intérieur vers l'extérieur. C'est pourquoi le vocabulaire enseigné provient de l'univers même de l'analphabète. On y choisit les *mots-clés* en fonction de leur valeur sémantique et syntaxique et de leur résonance socio-culturelle: terre, peuple, pauvreté, maison, brique, farine, sécheresse, travail, élection, etc. Paulo Freire commença cette «alphabétisation par conscientisation» en 1962, dans le Nordeste, la région la plus pauvre du Brésil. Le résultat obtenu, 300 travailleurs alphabétisés en 45 jours, impressionna profondément l'opinion et le mouvement s'étendit à l'ensemble du territoire national. Mais le coup d'État militaire de 1964 mit fin à l'expérience, du moins au Brésil, car dans d'autres pays, des éducateurs s'en inspirèrent. Moins 'avancé' que Freire, le Mouvement d'éducation de base des évêques du Brésil (1961-1971) propose une éducation populaire comme «instrument de la pro-

¹⁶ J. Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, tr. fr., Paris, Éditions de Minuit, 1978.

motion humaine» qui apporte une amélioration de la qualité de vie des populations rurales, tout en les préservant de la pénétration des idéologies contraires aux «principes chrétiens». Au Chili, sous la dictature militaire, un Programme de diffusion rurale a pu, pendant quatre ans (1977-1981), être lancé par des organisations non-gouvernementales et paysannes en vue de former les populations, par la radio, la presse et des *Cahiers du paysan* (*Cartillas campesinas*), aux problèmes de production, de santé et de vie familiale, et de renforcer les valeurs de solidarité et de corporation.

CONTRADICTIONS DANS L'ÉCOLE

Il y a enfin des contradictions *au sein de l'éducation formelle elle-même* dont l'école est la forme la plus répandue. L'éducation formelle est, rappelons-le, l'éducation institutionnalisée et organisée en degrés qui se suivent de façon continue. Les origines des contradictions sont multiples:

- l'existence d'un secteur public et d'un secteur privé qui peuvent ne pas avoir les mêmes buts, le second poursuivant, par exemple, la rentabilité ou l'inculcation religieuse;
- la pluralité des fonctions assumées: politique, économique, culturelle, etc. Il y a, par exemple, conflit entre efficacité et égalitarisme social. Si l'école met l'accent sur la première, elle tendra à devenir élitiste, car les meilleurs élèves viennent, statistiquement parlant, des milieux favorisés culturellement, c'est-à-dire des milieux urbains moyens et supérieurs et non de familles paysannes ou nomades, de castes 'inférieures', de minorités non 'acculturées', etc. Ainsi, au début, des États communistes (URSS, Pologne, etc.) ont édicté des quotas d'entrée dans l'enseignement supérieur en vue de favoriser les enfants d'origine ouvrière et paysanne. Mais devant la 'baisse du niveau', ils ont dû y renoncer et l'entrée s'est faite selon des critères académiques, ce qui ne pouvait que favoriser les enfants de l'intelligentsia. Partout, celle-ci a une représentation supérieure à celle des classes paysanne et ouvrière dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Il y a contradiction également entre le culturel et l'économique en matière de langue d'enseignement: si elle est étrangère et de grande

communication (l'anglais, le français), elle permet d'accéder rapidement à l'information scientifique et technique mondiale et de former des cadres de niveau international, mais elle coupe les étudiants de leur culture d'origine et encourage l'exode vers les pays développés; au niveau élémentaire, c'est un facteur de déperditions surtout dans les régions rurales.

D'autres contradictions viennent d'orientations contradictoires soit du régime politique, soit de la formation ou de l'idéologie des enseignants, qui se répercutent dans la rédaction des manuels. Ainsi a-t-on pu constater dans la période 1966-1978 en Iran des divergences entre les manuels de lecture et d'instruction civique d'une part, ceux d'instruction religieuse d'autre part, alors qu'il s'agit de manuels imposés, rédigés par des auteurs choisis par le ministère de l'Éducation nationale. Les premiers, se conformant à l'idéologie de la *révolution blanche* du Shah, assimilent 'nation' et 'royauté', exaltant à la fois le passé et l'Occident, centre de la science et de la civilisation modernes, parlent de la liberté religieuse, l'islam ne devant pas interférer avec la politique. Les manuels d'instruction religieuse, au contraire, identifient islam et religion sans laisser de place à la liberté de croyance: «Sous l'orientation de l'islam, l'unité de tous les peuples pourra se réaliser». Ces différences reflètent les contradictions du pouvoir qui essayait de se concilier la religion tout en la tenant à l'écart.¹⁷

Dans des pays employant deux langues comme véhicules de l'enseignement, ces langues proposent chacune un modèle culturel. Les deux peuvent se compléter, mais aussi s'opposer: le combat sera inégal si l'une des deux est plus valorisée que l'autre, ne serait-ce que par l'environnement technique, économique et social. On a ainsi relevé¹⁸ des contradictions entre les deux types de manuels utilisés dans l'enseignement primaire au Maroc, alors que les auteurs et les enseignants sont des nationaux, mais formés dans des écoles différentes ('originelles' et 'modernes'). Les manuels en français se soucient de l'enfant et de ses activités, ceux en arabe de glorifier Dieu et la civilisation islamique;

¹⁷ Cfr. A. Bayani, *Le contenu idéologique de l'enseignement primaire en Iran, 1966-1978*, Thèse de Sciences de l'Éducation, Université Paris V, 1980-81.

¹⁸ Cfr. J. Seux, *L'image de l'enfant et de la société à travers les manuels scolaires au Maroc*, Thèse de sciences de l'éducation, Université Paris V, 1983.

ils insistent moins sur ce qu'est l'enfant que sur ce qu'il doit devenir à l'aide de modèles de vertus: le Prophète, les califes, les héros. L'enfant oscille entre deux univers, celui du XXe siècle avec les manuels en français, celui du passé, de la religion et de la morale, avec ceux en arabe. On peut craindre que le second ne soit perçu de façon négative ou simplement sentimentale, alors que le premier est celui de la production, de la consommation, de la science et de la technologie et celui de la réussite sociale. Et ce, d'autant plus que l'enseignement secondaire se fera principalement en français.

Le cas de l'«enfant indien silencieux» montre que la culture autochtone peut empêcher la réussite à l'école lorsque celle-ci est fondée sur une pédagogie complètement étrangère. Dans les classes de l'Ouest américain, les enseignants qui avaient affaire à des enfants indiens s'étonnaient de leur indifférence à leur enseignement; ils répondaient par des syllabes à peine audibles à leurs questions: *oui, non, Je ne sais pas*. Ils en concluaient que leurs élèves souffraient de déficiences linguistiques dues à leur milieu et qu'il fallait leur appliquer une pédagogie de compensation. L'un d'eux cependant eut l'idée de faire appel à un anthropologue. Le résultat de sa recherche alla à l'encontre de l'impression première. Les enfants indiens n'étaient pas handicapés par la langue, mais perturbés par le propre comportement des instituteurs. Dans leur communauté, la norme est la participation égale de chacun à toutes les activités sans que personne ne domine. L'enfant ne comprenait pas qu'à l'école l'enseignant dispose d'un statut à part qui lui confère le droit de donner seul des ordres. Leur silence manifestait leur résistance !

Un dernier exemple concernera la dévalorisation de l'enseignement technique au profit de l'enseignement général dans de nombreuses sociétés. Elle s'explique 'traditionnellement' par le prestige du travail intellectuel par rapport au travail manuel: celui de l'esclave en Grèce (Aristote le définissait comme un 'instrument animé' et l'instrument comme un 'esclave inanimé'), celui des paysans, artisans et commerçants en Chine par rapport aux lettrés qui, seuls, pouvaient accéder aux charges de l'État et exercer le pouvoir. Mais la situation changera si l'enseignement technique procure plus d'emplois et des emplois mieux rémunérés que l'enseignement général, si le technique lui-même n'est plus manuel comme à notre époque où l'ordinateur envahit tout.

CONCLUSION

Soulignons, pour terminer, les limites de l'explication par la culture. Elles proviennent de plusieurs facteurs. D'une part, il y a des cultures qui dépassent les limites des États, qui sont liées à des religions, des systèmes économiques (la 'mondialisation' du système capitaliste), des théories philosophiques co-éducatives qui se sont propagées hors de leurs frontières d'origine (le confucianisme en Asie orientale). D'autre part, à l'intérieur d'un État, peuvent coexister des cultures majoritaires et des cultures minoritaires divergentes même lorsqu'elles s'influencent. Enfin, 'la' culture n'existe pas en soi. Elle est toujours interprétée, par les individus et les groupes sociaux, de façon différente selon les lieux et les époques. L'explication ne peut jamais être 'générale', mais 'relative' et 'concrète'.

Ainsi, comment rendre compte du contraste d'orientation entre la Chine et le Japon dans la deuxième moitié du XIX^e siècle face aux menaces occidentales, alors que dans les deux pays prédominait la même culture avec une même idéologie, le néo-confucianisme qui servait dans les deux cas d'instrument de gouvernement, de formation des administrateurs et d'éducation du peuple pour en faire des sujets loyaux et obéissants? La grande différence vient de la classe dominante: les samourais au Japon, les lettrés-fonctionnaires en Chine. Ces derniers vivaient dans le respect des traditions inculquées par le confucianisme qui était la source de leur légitimation en tant que classe. Ce n'était pas le cas des samourais pour qui il n'était qu'une importation utile. Élevés dans une culture livresque, la bureaucratie chinoise raisonnait en termes philosophiques et moraux, elle s'intéressait peu aux activités commerciales, techniques et militaires, qu'elle méprisait profondément. Au Japon, si une longue période de paix avait transformé les guerriers en administrateurs, ils n'avaient pas oublié leurs origines et étaient très sensibles à la supériorité technique et militaire des Occidentaux. Le Japon avait d'ailleurs une longue tradition d'emprunts à l'extérieur depuis le VI^e siècle (Corée, Chine). Il ne vit pas d'incompatibilité entre sa civilisation et d'autres apports, venus cette fois, de l'Ouest. Il s'y était intéressé dès le début du XVIII^e siècle. Les académies d'études occidentales ont joué un rôle important dans la modernisation en y préparant des hommes qui deviendront des dirigeants de la Restauration de Meiji (1868-1912).

Dans la perspective culturelle en éducation comparée, les deux approches: compréhension et explication, ne sont pas opposées, mais complémentaires, car le rationnel coexiste avec l'irrationnel dans les conduites humaines comme dans les institutions.

Europa singolarità plurale: l'avvenire della *coincidentia oppositorum* Carlo Cappa

*Quelque découverte que l'on ait faite dans le pays de l'amour-propre,
il y reste encore bien des terres inconnues.*

François de La Rochefoucauld, *Maximes*, 3, 1665

GIANO: EQUILIBRIO E AMBIGUITÀ

Nonostante le esplicite o malcelate aspirazioni a un algido rigore epistemologico, tutti gli ambiti di studio subiscono l'influenza di accadimenti che, quandanche esterni ai territori disciplinari di loro competenza, si susseguono nell'ampio e variegato palcoscenico delle società. Tali accadimenti, tuttavia, non hanno un eguale impatto a prescindere dalle specificità degli ambiti: per alcuni di essi, infatti, le ripercussioni si limitano a essere episodiche o indirette, mentre per altri, tra i quali gli studi comparativi in educazione, esse rappresentano vere trasformazioni degli orizzonti nei quali si situa la riflessione e, al contempo, ineludibili elementi che occorre indagare scientificamente. È opportuno ricordare che, nel caso della comparazione, ciò non deriva soltanto dall'intreccio con la pulsante dimensione educativa: l'essere in stretto dialogo con le trasformazioni che attraversano le diverse epoche, infatti, è connaturato sia alla storia – o, meglio, alle storie – della comparazione sia a un fecondo piglio critico che, in molte delle sue declinazioni, ne ha costituito un rilevante tratto distintivo.

Fin dai primi decenni del suo sviluppo storico, com'è noto, la comparazione è stata connotata anche da uno spiccato versante politico e istituzionale: le sue indagini hanno riguardato i contesti esteri e i loro sistemi d'istruzione, così da soppesare l'efficacia delle soluzioni iscritte nelle diverse tradizioni e aver contezza di innovazioni di recente introduzione. È questa l'immagine della comparazione a cui diedero corpo, tra gli altri, Marc-Antoine Julien de Paris (1775-1848), Victor Cousin (1792-1867) e Pasquale Villari (1827-1917), i quali iniziarono a sviluppare, con piglio pionieristico, un '*novum organum*' per percepire e interpretare le peculiarità educative e istituzionali degli stati nazionali

del loro tempo. Tale compresenza di sapere e politica non si limitava a essere propria della disciplina, bensì informò anche il profilo dei suoi interpreti: questi hanno spesso ricoperto ruoli istituzionali di primo piano, tanto nelle istituzioni in generale quanto in funzioni direttamente legate all'istruzione.

Nelle complesse trasformazioni del XIX secolo, la comparazione si fece strumento capace di recepire le nuove istanze di società che osservavano le loro sodali antagoniste e che, grazie a questo sguardo verso l'altro, riuscivano a forgiare uno specchio per meglio scrutare sé stesse. Una siffatta genesi, dunque, rende legittimo definire la comparazione una 'figlia del suo tempo': è stata generata in un'Europa che si avviava ad assumere una specifica fisionomia e che, in alcuni casi, si imbarcava in avventure coloniali. Ciò le ha permesso, nel corso del tempo, di rafforzarsi e consolidarsi, cosicché, da mera sensibilità, poté assurgere allo statuto di vero e proprio metodo. Un metodo che, liberatosi dalle più patenti ingenuità radicate nel positivismo e nelle entusiastiche spinte miglioristiche,¹ si articolò in approcci di grade raffinatezza,² dialogando fittamente con altre discipline, tra le quali la sociologia giocò e gioca tuttora un ruolo di primo piano. Dopo la Seconda guerra mondiale, nell'infittirsi della circolazione internazionale di studiose e studiosi degli ambiti compartivi,³ in consonanza con il diffuso desiderio di rinsaldare legami istituzionali che potessero essere in grado di scongiurare il ripetersi di tragedie come quelle appena superate, comparvero importanti realtà scientifiche come la CIES – Comparative & International Education Society (1956) e la CESE – Comparative Education Society in Europe (1961) e il WCCES – World Council of Comparative Education Societies (1970) che, dal 1973, collabora stabilmente con l'UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

¹ Cfr. M. Manzon (Ed.), *Origins and Traditions in Comparative Education*, Oxon – New York, Taylor & Francis, 2019.

² Per un quadro di molte tendenze dell'educazione comparata, si rimanda all'importante opera curata da R. Cowen e A. M. Kazamias, *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht – Heidelberg – London – New York, Springer, 2009.

³ Cfr. M. Manzon, *Comparative Education. The Construction of a Field*, Dordrecht – Heidelberg – London – New York, Springer, 2011; Ead., *Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions*, in "Comparative Education", XLIV [2018], n. 1, pp. 1-9, Ead., *Towards a comparative history of comparative education: a personal journey*, in "Comparative Education", LVI [2019], n. 1, pp. 96-110.

Il processo di progressiva istituzionalizzazione degli studi comparativi, con la nascita di cattedre universitarie e di società scientifiche nazionali a essa dedicate, risentì inevitabilmente sia delle tradizioni culturali e pedagogiche dei differenti contesti sia degli equilibri di potere e delle sfere d'influenza che, a livello internazionale, caratterizzarono i paesi occidentali nel complesso scacchiere della seconda metà del XX secolo. In Italia, come in altri paesi del sud Europa,⁴ la comparazione rappresentò un ambito di nicchia che, pur in stretto dialogo con le tendenze sviluppatesi nelle 'capitali' di questi studi, ove le risorse economiche e il supporto istituzionale erano maggiori,⁵ stentò ad affermarsi. Con specifico riferimento al nostro paese, ciò non ha significato che voci di primo piano della pedagogia siano state impermeabili alle tematiche comparative o che non le abbiano sapute interpretare in maniera originale: da Luigi Volpicelli ad Aldo Visalberghi, da Mauro Laeng a Vittorio Telmon e Lamberto Borghi, il nostro contesto accademico ha saputo posizionarsi nel dibattito internazionale, tanto da veder nascere, nel 1983, presso il CEDE – Centro Europeo dell'Educazione di Frascati, la Sezione Italiana della Comparative Education Society in Europe, che, dopo un periodo di consolidamento, ha iniziato le sue attività con il convegno di Garda, svoltosi dal 3 al 6 ottobre 1986. Ciononostante, anche per il rafforzarsi di una visione della comparazione come esplorazione qualitativa di contesti esteri o quale supporto alle ampie indagini quantitative internazionali, le tradizioni in cui la pedagogia era maggiormente radicata nella riflessione filosofica, storica e politico-istituzionale, spesso condotta individualmente e senza l'ausilio di grandi équipes, si sono trovate a svolgere, quantomeno istituzionalmente, ruoli ancillari nel palcoscenico mondiale.⁶

⁴ Riguardo alle peculiarità degli studi comparativi nei paesi europei del Mediterraneo, si rimanda al numero monografico curato da D. Palomba e C. Cappa, *Comparative Studies in Education in Southern Europe*, di "Comparative Education", LIV [2018], n. 4, pp. 435-561 e, in particolare, all'articolo A. Nóvoa, *Comparing Southern Europe: the difference, the public, and the common*, in "Comparative Education", LIV [2018], n. 4, pp. 548-561.

⁵ Solo a titolo d'esempio, si pensi al ruolo giocato dall'Institute of Education di Londra.

⁶ Cfr. C. Cappa, *Lost in abstraction. Modernity, Post-Modernity and (Comparative) Education*, in "I Problemi della Pedagogia", LXIII [2017], n. 1, pp. 151-170; Id., *Comparative*

Nel corso degli ultimi decenni,⁷ ancora una volta risentendo di tumultuosi mutamenti culturali e politici, l'educazione comparata è stata influenzata sia dall'affermarsi di nuovi paradigmi sia da tendenze più o meno effimere.⁸ se, da un lato, si è assistito alla benemerita proliferazione di ricerche volte ad approfondire minuti aspetti dell'educazione e dell'istruzione di realtà da noi distanti e si è potuto far affidamento su quantità di dati prima inimmaginabili, dall'altro, sembra che si sia tentennato nel preservare la capacità di leggere criticamente il proprio tempo, specie in un frangente di crisi come l'attuale, per le cui derive solo raramente si sono congegnati strumenti intellettuali capaci di penetrarle e contrastarle.⁹ La dinamica d'indebolimento del versante critico e di approfondita comprensione del presente non appartiene solo alla comparazione, sia chiaro: gli studi sociali e le discipline umanistiche sembrano aver smarrito il fragile equilibrio tra l'essere ambiti di studio al servizio delle istituzioni e il saper tracciare percorsi euristici per interrogare la tenuta degli ideali alla base della comune convivenza nelle democrazie avanzate.¹⁰ Affinché si possa vagliare quale sia, oggi, lo spazio di agibilità per degli studi comparativi in educazione che non si ripieghino in loro stessi e che siano in grado di recuperare una costitutiva duplicità, dunque, ritengo importante, dopo questa breve ricostruzione a grandi campate, soffermarsi su preoccupanti segnali d'allarme che provengono da recenti pubblicazioni di questo ambito, collocandoli nelle derive che esse denunciano, per poi rivolgere l'attenzione a quelle tradizioni culturali che, pur da sempre

studies in education in Italy. Heritage and transformation, in "Comparative Education", LIV [2018], n. 4, pp. 509-529.

⁷ Cfr. C. Callegari (a c. di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Roma, Anicia, 2016; C. Callegari, A. Gaudio (a c. di), *Current questions and perspectives in comparative education*, numero monografico di "Rivista di Storia dell'Educazione", V [2018], n. 2; D. Palomba, *Comparazione educativa. Riflessione teorica, impatto geopolitico e valenze etiche*, in "Scuola democratica, Learning for Democracy" [2023], n. 3, pp. 462-482.

⁸ Cfr. R. Cowen, *Comparative education: stones, silences, and siren songs*, in "Comparative Education", L [2014], n. 1, pp. 3-14.

⁹ Cfr. R. Cowen, *Post-socialism is not dead: (re)reading the global in comparative education*, in "Comparative Education", XLVII [2011], n. 4, pp. 539-540; Id., *Changing comparative education: interpreting foreigners, routinising research, and writing history*, in "Comparative Education", LVI [2020], n. 1, pp. 127-141; E. Klerides, S. Carney (Eds.), *Identities and Education: Comparative Perspectives in Times of Crisis*, London, Bloomsbury Academic, 2021.

¹⁰ Cfr. R. Riemen, *To Fight Against This Age. On Fascism and Humanism*, New York, W. W. Norton & Company, 2018.

presenti nella comparazione, sono passate in secondo piano negli ultimi decenni e la cui 'riattivazione' potrebbe ritessere la trama di una comunità accademica interlocutrice del proprio tempo.

DAGLI STATI UNITI ALL'ITALIA: L'INTERNAZIONALE IDENTITARIA

Sono ben noti i rischi insiti nell'impelagarsi in un'analisi di questioni strettamente legate all'attualità: l'eccessiva vicinanza può condurre a enfatizzare elementi di scarsa rilevanza o far smarrire il quadro d'insieme, impedendo di cogliere dinamiche di più ampio respiro. È forse preferibile, quindi, prendere le mosse da tre editoriali della rivista *Comparative Education Review* che, pubblicati nell'arco di un anno, da novembre 2024 a novembre 2025, fanno emergere con chiarezza alcuni aspetti problematici della situazione statunitense e delle sue intersezioni con l'educazione comparata. I testi sono tutti a firma di Florin D. Salajan e Tavis D. Jules, condirettori della prestigiosa rivista¹¹ che supporta ed è voce della Comparative & International Education Society, offrendo uno spaccato per molti versi doloroso ma di grande lucidità.

Nel primo,¹² pubblicato nello stesso mese della rielezione di Donald Trump, gli autori hanno espresso i loro timori per le linee politiche e culturali del *Project 2025*: questo è un programma di governo, per una sostanziosa trasformazione della società, di ben 925 pagine, elaborato dall'Heritage Foundation, *think tank* conservatore che si è avvalso di una rete di oltre cento altre realtà con simile orientamento. Ricostruendone i punti salienti con maggiori implicazioni educative, gli editorialisti allertano i loro lettori sulla possibile marginalizzazione dell'educazione comparata, allorquando si fossero realizzati i mutamenti ventilati, esortando a immaginare contromisure per fronteggiare una situazione inedita.¹³

¹¹ La rivista fa parte delle pubblicazioni edita da The University of Chicago University Press e il suo primo numero risale a giugno 1957.

¹² F. D. Salajan, T. D. Jules, *US Education in the Age of Trumpism, Project 2025, American Isolationism, and the Global Polycrisis: Charting a New Role for Comparative and International Education*, in "Comparative Education Review", LXVIII [2024] n. 4, pp. 519-537.

¹³ Ivi: «These proactive efforts would help preserve vital comparative research initiatives and foster resilience across American education by championing diversity and inclusion and highlighting the role US education continues to play in internation-

Accanto a questo accorato *cri de cœur*,¹⁴ ancor più condivisibile ora che, tristemente, si sono potute toccare con mano le sconsiderate e colpevoli scelte dell'amministrazione Trump, vi è un altro aspetto che merita di essere sottolineato: interrogandosi sulla scarsa percezione che l'educazione comparata statunitense ha avuto del processo di polarizzazione ideologica in atto da più di un decennio, in un frangente di «polycrisis», cioè con il sovrapporsi di crisi differenti e, a volte, interconnesse, gli autori passano in rassegna gli articoli pubblicati nella rivista fin dalla sua nascita; i risultati mostrano il peso del tutto marginale di lavori dedicati ad approfondire criticamente l'istruzione degli Stati Uniti.¹⁵ Per spiegare tale situazione, il riferimento più diretto è alla visione dell'educazione comparata delineata da suoi prestigiosi interpreti, tra cui George Bereday, che fu anche il primo direttore della rivista: l'accentuazione di uno sguardo strutturalmente 'globale' ha reso l'indagine del proprio contesto meno appetibile, minando l'equilibrio tra esplorazione di realtà estere e utilizzo di essa per pensare ciò che avveniva nei confini statunitensi.¹⁶

Il secondo editoriale, pubblicato ad agosto 2025,¹⁷ ha un tono profondamente differente, poiché è stato scritto potendo già aver con-

al comparisons. Moreover, scholars in the field of CIE can partner with university administrations to develop policies that safeguard academic freedom, especially for research related to race, gender, or equity», p. 532.

¹⁴ Seppure non esente da preoccupazioni, gli editoriali pubblicati nei mesi precedenti erano attraversati da una maggiore propositività; tra questi, si segnala: T. D. Jules, F. D. Salajan, *Navigating an Unbridled World: A Transformational Era Ahead for Comparative and International Education*, in "Comparative Education Review", LXVIII [2024], n. 1, pp. 1-14.

¹⁵ Con riferimento all'archivio della rivista, quanto emerge è che, di ben 1570 articoli scientifici, solo 53 fanno menzione degli Stati Uniti nel loro titolo e, spesso, solo come termine di comparazione rispetto ad altri contesti nazionali; cfr. *ivi*, pp. 520-521.

¹⁶ Tracciando la principale finalità dell'educazione comparata, Bereday la riassume in «to appraise educational issues from a global rather than an ethnocentric perspective, or in other words, to be aware always of other nations' points of view», *Comparative Method in Education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964, p. 6. Per una ricostruzione più ampia, si vedano R. L. Raby, *Fifty Years of Comparative Education Review Bibliographies: Reflections on the Field*, in "Comparative Education Review", LI [2007], n. 3, pp. 379-398 e C. C. Wolhuter, *Review of the Review: Constructing the Identity of Comparative Education*, in "Research in Comparative and International Education", III [2008], n. 4, pp. 323-344.

¹⁷ F. D. Salajan, T. D. Jules, *Academic Freedom Under Siege: The Global Fallout of US Authoritarianism and Its Threats to Comparative and International Education*, in "Comparative Education Review", LXIX [2025], n. 3, pp. 379-399.

tezza dei mutamenti impressi da Trump alla cultura e al clima sociale degli Stati Uniti. Il tema attorno a cui ruotano queste pagine è la libertà accademica: dopo averne mostrato le condizioni a livello internazionale, con riferimento all'UNESCO, e ad ampi contesti nazionali territoriali, tra cui Africa, America Latina e, ovviamente Unione Europea, l'analisi dei provvedimenti adottati dalla Casa Bianca sono presentati come «a threat» per gli studi in generale¹⁸ e per quelli comparativi in particolare.¹⁹ D'altronde, nei mesi precedenti, con differenti tattiche, quelle minacce che avevano caratterizzato la retorica dei conversatori²⁰ si erano tramutate in iniziative concrete, sferrando durissimi attacchi a diverse università, le quali hanno stentato a trovare una strategia comune per fronteggiare tali rabbiose intimidazioni.²¹ Gli autori concludono con un appello rivolto alla comunità scientifica, affinché vigili e costituisca un fronte coeso per salvaguardare la libertà accademica intesa come valore e diritto caratterizzato da una «still elusive universality»,²² seppure sia arduo comprendere a quali strumenti si ipotizzi di poter far ricorso per sperare di realizzare tale proposito.

¹⁸ Cfr. *ivi*, pp. 385-390.

¹⁹ Cfr. *ivi*, pp. 390-392.

²⁰ Si pensi al provocatorio discorso di J. D. Vance al National Conservatism Conference del 2021, in cui l'università era stata definita come una «hostile institution» che, avendo il potere di definire ciò che è vero e ciò che è falso, «gives credibility to some of the most ridiculous ideas that exist in this country», concludendo con l'esortazione: «We have to honestly and aggressively attack the universities». È significativo che, come titolo per questo discorso, Vance aveva scelto una citazione di Richard Nixon: «The Universities are the Enemy». La registrazione dell'intervento è interamente disponibile online: <https://www.youtube.com/watch?v=0FR65Cifnhw>.

²¹ In particolare, due prestigiosi atenei della Ivy League sembravano aver adottato contromisure simili: «Although Columbia's and Harvard's responses will serve as useful contrasting cases for organizational leadership studies, they nonetheless manifestly illustrate the precarious situation to which academic freedom has arrived in the United States at the hands of an authoritarian(izing) government», F. D. Salajan, T. D. Jules, *Academic Freedom Under Siege: The Global Fallout of US Authoritarianism and Its Threats to Comparative and International Education*, cit., p. 387. Successivamente, invece, la Columbia ha scelto di appianare i contrasti con il governo federale, accettandone diverse richieste, mentre Harvard è tuttora vittima di ricatti riguardo all'interruzione dei finanziamenti e a possibili cause legali.

²² Cfr. *ivi*, p. 392.

L'ultimo editoriale,²³ più breve e meno direttamente centrato sull'educazione comparata, è rivolto a denunciare il progressivo abbandono, intrapreso dagli Stati Uniti, degli accordi multilaterali in materia di educazione e istruzione. In tal senso, la scelta più eclatante e dirompente è stata quella compiuta il 22 luglio 2025: fuoriuscire, entro la fine del 2026, dall'UNESCO. Tralasciando l'ovvio clamore mediatico e la squallida pantomima del voler buttare nello stesso calderone dei programmi *Diversity, Equity and Inclusion* (DEI) anche quelli dell'UNESCO additandoli, per di più, come esterni agli 'interessi nazionali' del partito Repubblicano, tale decisione ha avuto un impatto immediato sull'influenza che la politica statunitense potrà esercitare nel condizionare e, a volte, determinare, tendenze e dinamiche mondiali.²⁴ Con evidenti ripercussioni nell'ambito dell'educazione comparata, inoltre, è anche il repentino e scomposto allontanamento degli Stati Uniti dai progetti volti a perseguire gli obiettivi dell'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite²⁵ e, in particolare, tra i suoi diciassette *Sustainable Development Goals* (SDG), il quarto: *Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning*.²⁶ Analizzando le conseguenze di queste politiche isolazionistiche sulla ricerca e sull'ambito educativo nella sua interezza, sia riguardo alla inevitabile diminuzione di fondi per ricerche comparative e per progetti di equità e inclusione sia rispetto all'erodersi delle reti internazionali indispensabili per la circolazione dei saperi e, dunque, per il dibattito scientifico, questo editoriale si conclude richiamando la comunità accademica alla necessità di chiarezza analitica e fermezza morale,²⁷ sollecitando a non dismettere

²³ F. D. Salajan, T. D. Jules, *The United States' Repudiation of Multilateral Educational Agreements: An Inauspicious Moment for Comparative and International Education*, in "Comparative Education Review", LXIX [2025], n. 4, pp. 545-558.

²⁴ Ivi: «The US government's decision to abandon UNESCO once again symbolizes less a principled stand than a self-inflicted diminishment of US influence», p. 546.

²⁵ A riguardo, si ricorda la posizione assunta da Edward Heartney, il 4 marzo 2025, nella sessione plenaria dell'assemblea generale delle Nazioni Unite: «a program of soft global governance that is inconsistent with US sovereignty and adverse to the rights and interests of Americans», cit. in ivi, p. 549.

²⁶ Cfr. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>.

²⁷ F. D. Salajan, T. D. Jules, *The United States' Repudiation of Multilateral Educational Agreements: An Inauspicious Moment for Comparative and International Education*, cit., p. 594: «CIE scholars must respond to this moment with both analytical clarity and moral re-

l'impegno verso quegli obiettivi di democraticità ed equità propri degli studi comparativi.²⁸

Il fosco scenario delineato da questi editoriali, oltre alla sua importanza per comprendere quanto stia avvenendo negli Stati Uniti, deve essere preso in considerazione per almeno altri tre aspetti: a) le possibili analogie con dinamiche dell'educazione comparata in Europa; b) l'influenza delle politiche culturali dell'estrema destra statunitense; c) le derive identitarie e irrazionalistiche che queste favoriscono anche nei nostri contesti nazionali, con specifica attenzione all'Italia. Riguardo al primo aspetto, negli ultimi anni, accanto a tematiche proprie dell'educazione comparata,²⁹ si sono potute registrare incursioni con un solido spessore critico sia nei confronti della pervasività dei 'numeri' derivanti dai sempre più frequenti 'esercizi valutative' e dalle tante indagini internazionali nel definire le politiche educative e l'agenda dei decisori politici.³⁰ Più recentemente, diversi studi si sono concentrati su alcuni gangli concettuali di questo ambito di studio e nelle loro ripercussioni nel definirne le tendenze. Forse, è proprio tra lavori animati da quest'ultima sensibilità³¹ che si può rintracciare

solve. The field cannot afford to treat the United States as an exempted case, immune from the authoritarian tendencies analyzed in other contexts».

²⁸ *Ibidem*. «In this sense, CIE scholars have a duty to continue examining the impact of the SDGs on educational progress and access, as they have consistently done over the past decade since the 2030 Agenda was launched».

²⁹ Tra le quali, spiccano: l'approfondimento di questioni educative in contesti 'altri', il dibattito sulla storia, sul profilo e sulle metodologie dell'ambito comparativo e le analisi dei rapporti di vicinanza o di tensione rispetto alle ampie indagini internazionali. Riguardo a queste ultime e il loro versante comparativo, si veda T. Nilsen, A. Stancel-Piatak, J.-E. Gustafsson (Eds.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. Perspectives, Methods and Findings*, Cham – Switzerland, Springer, 2022.

³⁰ Il tema è molto vasto, ma si ricordano almeno: S. Grek, *Governing by Numbers: the PISA 'effect' in Europe*, in "Europe. Journal of Education Policy", XXIV [2009], n. 1, pp. 23-37; S. Alain, *Governance by Numbers. The Making of a Legal Model of Allegiance*, Oxford, Bloomsbury-Hart Studies, 2017; E. Auld, J. Rappleye, P. Morris, *PISA for Development: how the OECD and World Bank shaped education governance post-2015*, in "Comparative Education", LV [2018], n. 2, pp. 197-219; M. Madsen, *Governance by Numbers and Human Capital in Education Policy Beyond Neoliberalism. Social Democratic Governance Practices in Public Higher Education*, Cham – Switzerland, Springer, 2022; S. Grek, *The New Production of Expert Knowledge. Education, Quantification and Utopia*, Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, 2023.

³¹ Si segnala, tra gli altri, il contributo di S. Carney, *Academic citizenship and a world in crisis*, in "Journal of Praxis in Higher Education", VI [2024], n. 2, pp. 23-33. In queste pagine, Carney si propone di supportare una riscoperta dell'apertura umanistica

il perturbante precipitato dei mutati equilibri internazionali. Tra diverse piste di ricerca, ritengo particolarmente rilevante quella che tenta di sottrarre l'educazione comparata da invadenti preconcetti, rivolgendosi ai delicatissimi argomenti del post-colonialismo e del de-colonialismo. In tal senso, diversi articoli richiamano l'opportunità di adottare chiavi interpretative che tengano pienamente conto della dimensione storica dello sviluppo della comparazione,³² affinché se ne possano contestualizzare i concetti, senza scivolare nell'artificioso – e ingenuo – utilizzo di principi resi assoluti e dogmatici per decretare asfittiche 'correttezze' culturali.³³ Ciò risponde all'idea di una strutturale apertura dell'educazione comparata³⁴ e al rivendicare il necessario impegno nella costante interrogazione dei concetti che si utilizzano.³⁵ Per ora, tuttavia, nonostante l'attenzione a tematiche assai vicine,³⁶ le questioni della libertà

dell'educazione, per sottrarsi allo sclerotizzarsi d'idee che cessano di essere indagate: «It is here that we return to the idea of the academic citizen, one participating in a space of dialogue and exchange where differences are recognized and the world is read through the lens of pluralism rather than over-confident commitments to social justice, human rights or some idealized commons that threatens yet another dominant/dominating worldview», *ivi*, p. 28.

³² Cfr. E. Vickers, *Critiquing coloniality, 'epistemic violence' and western hegemony in comparative education – the dangers of ahistoricism and positionality*, in "Comparative Education", LVI [2020], n. 2, pp. 165-189.

³³ Cfr. A. Bamberger, P. Morris, *Critical perspectives on internationalization in higher education: commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism?*, in "Critical Studies in Education", LV [2024], n. 2, pp. 128-146; E. Vickers, E. H. Epstein, *Trashing tradition: decoloniality and the rise of ideological dogmatism in comparative education*, in "Comparative Education", LXI [2025], n. 4, pp. 481-504; M. Carney, *Comparative education and its discontents*, in "Comparative Education", [2025], pp. 1-20; A. Bamberger, P. Morris, *Internationalization, global higher education and postcolonial critiques*, in "Comparative Education", LXII [2026], n. 1, pp. 18-43.

³⁴ Tale attitudine, una caparbia «intellectual openness», è anche un lascito del pensiero di Robert Cowen, come sottolineato da D. Palomba, *Re-Thinking and New Thinking in Comparative Education: A Legacy and a Challenge for the Future*, in "European Education", [2026], p. 13, pp. 1-14.

³⁵ In tale prospettiva, è interessante il lavoro critico di Elfert riguardo all'ambiguità di alcuni 'ideali' che sorreggono le politiche dell'UNESCO e dell'OCSE; cfr. M. Elfert, *Humanism and democracy in comparative education*, in "Comparative Education", LIX [2023], n. 3, pp. 398-415.

³⁶ Si pensi che l'ultimo congresso della CESE, svoltosi dal 7 all'11 luglio 2024 a Salonicco, ha avuto come titolo *Changing regimes of control in education. Comparative perspectives across time and space*.

accademica e della censura – più o meno esplicita – esercitata dal potere politico non ha ancora avuto una piena risonanza negli studi comparativi in educazione nel contesto europeo.

Tale situazione è determinata anche dalle specificità dell'Europa e delle sue realtà accademiche che, per ora e fortunatamente, risentono in misura minore delle derive politiche e culturali statunitensi. Tuttavia, l'influenza di queste ultime deve essere considerata con attenzione: in particolare, ritengo importante non sottovalutare le azioni intraprese nel nostro Continente proprio dalla Heritage Foundation che, come già ricordato, ha realizzato il *Project 2025*; pur senza alcuna pretesa di completezza, indicare alcune delle iniziative già realizzate o attualmente in corso d'opera è un'operazione indispensabile per comprendere fenomeni che, altrimenti, potrebbero apparire episodici o tra loro slegati. La Heritage Foundation, infatti, si è da tempo impegnata nella costruzione di una solida rete di relazioni con attori politici della destra e dell'estrema destra europea, portando avanti campagne incentrate su un forte identitarismo, con evidenti ripercussioni in ambito educativo, specie riguardo alle questioni di genere, all'inclusione, all'intercultura e ai diritti civili delle minoranze, promuovendo attivamente la delegittimazione di qualunque posizioni divergente o contraria, sia essa intellettuale o politica. È opportuno segnalare che i vertici dell'Heritage Foundation, il Presidente, Kevin Roberts, e il Vicepresidente, Roger Severino, hanno partecipato e sostengono il movimento Patriots for Europe, di cui, tra gli altri, fanno parte anche la Lega e il Rassemblement National di Marie Le Pen. Riguardo alle politiche ambientali e a quelle su temi legati alla natalità, inoltre, l'Heritage Foundation ha stretto rapporti con numerosi esponenti del Parlamento Europeo e dei governi nazionali, tra cui, in Italia, con la Ministra Roccella e il Sen. Lucio Malan. Essa, inoltre, ha spalleggiato proposte legislative in linea con l'ideologia Make America Great Again³⁷ e che, come sta avvenendo negli Stati Uniti, dimostrano indifferenza o aperta ostili-

³⁷ Per una ricostruzione dei rapporti tra l'Heritage Foundation e decisori politici del nostro paese, si rimanda all'articolo di H. Roberts, *The Heritage Foundation goes from MAGA to MEGA – Make Europe Great Again*, in "Politico", [2025], 10 novembre, <https://www.politico.eu/article/the-heritage-foundation-goes-from-maga-to-mega-make-europe-great-again-donald-trump-us-influence/>.

tà verso le posizioni delle comunità scientifiche, marginalizzandone il ruolo nel dibattito pubblico.³⁸

Questi due aspetti, il primo riguardante alcuni tratti dell'educazione comparata in Europa e il secondo centrato sull'influenza di politiche che giungono dagli Stati Uniti, permettono di comprendere meglio il terzo: le derive identitarie e irrazionalistiche presenti sia nel nostro continente sia in Italia. Volendo individuare una profonda radice comune a tali perniciose tendenze, ritengo che si dovrebbe rivolgere l'attenzione a un fenomeno assai evidente e sul quale vi sono già state numerose analisi,³⁹ cioè proprio quel composito processo di delegittimazione del sapere che, a seconda dei contesti, può diventare supporto del populismo,⁴⁰ tanto politico quanto culturale, o rivelarsi il miglior alleato del più stolido complotismo.⁴¹ Presentandosi sotto le false spoglie di un moto democratico, volto a contrastare non ben identificate *élites*, esso erode lo statuto di tutto ciò che è regolato dalle logiche dell'epistocrazia.⁴² Ciò si riverbera sia sulle istituzioni del sapere, tra cui, ovviamente, le università,⁴³ sia su singoli studiosi o intellettuali che, prima di quello della censura, sono costretti a fronteggiare i rischi del sospetto e dell'irrelevanza.⁴⁴

³⁸ Tale aspetto è strettamente legato all'attacco alle università e ha provocato risposte, individuali e collettive, di molti accademici, le cui prese di posizione sono state ospitate da prestigiose riviste scientifiche, tra le quali "Science" e "Nature".

³⁹ Cfr. T. Nichols, *The Death of Expertise. The Campaign against Established Knowledge and Why It Matters*, New York, Oxford University Press, 2017.

⁴⁰ Cfr. C. de la Torre, *Populism and Fascism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2025.

⁴¹ S. Taussig, *Le système du complotisme*, Paris, Éditions Bouquins, 2021.

⁴² Per una breve illustrazione dell'equilibrio costituzionale tra i ruoli propri di istituzioni democratiche e quelli delle istituzioni epistocratiche, si veda S. Cassese, *Intellettuali*, Bologna, Il Mulino, 2021.

⁴³ Non solo negli Stati Uniti, ma anche in tutti i paesi governati da coalizioni di estrema destra, le università sono oggetto di limitazioni e di riforme volte ad accentuare il controllo politico. Si pensi all'Ungheria di Orbán e, purtroppo, a diverse iniziative che stanno prendendo corpo in Italia: cfr., tra gli altri, T. Montanari, *Liberare università*, Torino, Einaudi, 2025 e C. Cappa, A. Gavosto, *Università sotto esame*, Bologna, Il Mulino, 2025.

⁴⁴ Negli Stati Uniti, gli intellettuali sono stati spesso visti con un disprezzo a stento trattenuto, come ben ricostruito da R. Hofstadter, *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Book/Alfred A. Knopf – Random House, 1962-1963 (tr. it. *L'odio per gli intellettuali in America*, Roma, Luiss University Press, 2024). In Italia, in passato, il fenomeno è stato differente, ma, oggi, vi sono significative analogie: cfr.

Questi continui smottamenti del terreno sul quale si era radicata, con altalenante solidità, l'idea stessa di Occidente non potevano che minare anche la fiducia in quella forma di governo ritenuta indissolubilmente legata alla visione dell'Europa: la democrazia. Incuneandosi nelle fratture e nelle contraddizioni delle attuali società, inquietudini sempre più evidenti hanno alimentato riflessioni volte a interrogarsi sulla tenuta del regime democratico, specie vagliandone il complesso rapporto con le *élites* e con mai sopite spinte reazionarie.⁴⁵ Appare arduo, oggi, cercare di contenere le forze centrifughe a cui si deve lo sparigliare di quei paradigmi che, senza con questo pacificarle, in passato sono riusciti a contenere e far coesistere posizioni differenti,⁴⁶ mentre è sempre più forte l'allarme per il ritorno di barbarie che, ottimisticamente, si erano considerate gravi ma inerti memorie del passato.⁴⁷

In tali vorticosi rivolgimenti, dove tutte le parti in causa s'appellano alla democrazia e alla libertà – con indecidibile vaghezza riguardo ai soggetti che dovrebbero esercitarla – per far valere le proprie ragioni, non

C. Galli, *I riluttanti. Le élites italiane di fronte alla responsabilità*, Roma-Bari, Laterza, 2013; G. Caravale, *Senza intellettuali. Politica e cultura in Italia negli ultimi trent'anni*, Bari-Roma, Laterza, 2023.

⁴⁵ Cfr. A. O. Hirschman, *The Rhetoric of Reaction. Perversity, Futility, Jeopardy*, Cambridge – MA and London, 1991; J.V. Femia, *Against the Masses. Varieties of Anti-Democratic Thought since the French Revolution*, Oxford, Oxford University Press, 2001; J. Rancière, *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005; H. Drochon, *Elites and Democracy*, Princeton – Oxford, Princeton University Press, 2026; M. Sawicka, A. Gruszczak, A. Zdeb (Eds.), *Democracy and Its Fragility. Mapping the Unstable Equilibrium*, New York and London, Routledge – Taylor & Francis, 2026.

⁴⁶ Christophe Charle, nelle conclusioni del suo ottimo lavoro, *L'Europe des intellectuels. XIX^e-XX^e siècle. Figures et configurations*, Paris, CNRS Éditions, 2024, segnala con preoccupazione le analogie riscontrabili tra l'attuale Europa quella degli anni successivi alla prima Guerra mondiale, ponendone in luce l'eguale smarrimento e similari incertezze: «La seule conclusion provisoire qu'on peut tirer de cette comparaison de divers moments traversés par l'Europe des intellectuels est que les périodes de plus grand pessimisme européen ont parfois été celles qui ont préparé les rebonds inattendus vers un autre futur. Espérons, sans trop y croire, qu'il en ira de même pour l'époque actuelle», p. 373.

⁴⁷ Riguardo alla diffusione di tale senso di pericolo, è particolarmente indicativo l'appello di numerosi vincitori del Premio Nobel, *We are Nobel laureates, scientists, writers and artists. The treat of fascism is back*, in "The Guardian", [2025], 13 June. Si veda anche G. Crainz, *Ombre d'Europa. Nazionalismi, memorie, usi politici della storia*, Roma, Donzelli editore, 2022 e A. Graziosi, *Il ritorno della razza*, Bologna Il Mulino, 2025.

sorprende affatto che quello educativo sia uno dei terreni su cui si consumano tra le più aspre contese e si conclamano inestricabili contrapposizioni. Seppure le tematiche oggetto di scontro siano numerose,⁴⁸ quelle più ricorrenti, ad esempio le questioni di genere, l'inclusione⁴⁹ e la libertà di espressione,⁵⁰ sembrano avere un preciso punto di fuga: l'impervio e sdruciolevole concetto di *identità*. Ed è proprio tale nodo del pensiero occidentale a rivelarsi, ancora una volta, caparbio vincolo che 'trattiene' le tessere dell'intricato mosaico della nostra contemporaneità.

EUROPA: LA RADICALE MODERAZIONE DELL'UMANO

Non è certo la prima volta e, auspicabilmente, non sarà l'ultima che la questione dell'identità, con le sue innumerevoli sfaccettature e con le sue strutturali tensioni, conquista una posizione preminente nel dibattito sull'Occidente e sull'Europa. Purtuttavia, a fronte di sempre più evidenti scricchiolii dei pilastri della visione che, dal secondo dopoguerra, ha definito la nostra civiltà, si può registrare l'accentuarsi di un dibattito venato da nuovi timori.⁵¹ Nell'incancrenirsi di giustapposizioni radicali e in una vera e propria 'guerra di parole',⁵² dove si decreta con livore

⁴⁸ Riguardo al delicato nodo della tolleranza, si veda l'interessante e originale lavoro di R. Massé, *La tolérance perversie*, Paris, Les Belles Lettres, 2022.

⁴⁹ Si veda il recente e interessante articolo di M. Ferrari, *L'educazione interculturale e l'analisi pedagogica*, in "Federalismi", [2026], n. 4, pp. 21-48.

⁵⁰ Per comprendere i contorcimenti politici e culturali riguardo a tematiche con immediate ricadute nelle scienze dell'educazione, si può rivolgere l'attenzione alla questione del *woke*: cfr. G. Rodwell, *Exploring Woke in Educational Policy and Practice. A Transnational Study of Impact in Schools and Colleges*, New York and London, Routledge – Taylor & Francis, 2026. Più in generale, enfatizzando episodici eccessi e sporadici cortocircuiti del politicamente corretto, si è condotta una campagna smaccatamente reazionaria per colpire anche civili conquiste volte al rispetto di minoranze. In tal senso, è esemplare L. Ricolfi, *Il follemente corretto. L'inclusione che esclude e l'ascesa delle nuove élites*, Milano, La nave di Teseo editore, 2024.

⁵¹ Si vedano, tra gli altri, A. Graziosi, *Occidenti e modernità. Vedere un mondo nuovo*, Bologna, il Mulino, 2023 e F. Cardini, *La deriva dell'Occidente*, Bari-Roma, Laterza, 2023; E. Todd, *Le défait de l'Occident*, Paris, Gallimard, 2024; A. Schiavone, *Occidente senza pensiero*, Bologna, Il Mulino, 2025.

⁵² Cfr. J.-C. Milner, *La destitution du peuple*, Paris, Verdier, 2022; B. Cassin, *La guerre des mots. Trump, Putin et l'Europe*, Paris, Flammarion, 2025.

ciò che è ammissibile e ciò che deve essere censurato, accentuando così, anche nei confronti scientifici, quei perniciosi stilemi di un regime comunicativo ebbro di rapidità e mancanza d'intermediazione,⁵³ tanto le critiche all'Occidente quanto le sue sperticate difese a oltranza si presentano con tratti fortemente liquidatori e identitari.

Seppure sia evidente quanto, negli ultimi anni, tali derive si stiano intensificando, sarebbe errato considerarle come fenomeni slegati da dinamiche di più lungo corso. Sono già numerosi, infatti, gli studiosi che, argomentando con gli strumenti dei loro rispettivi ambiti,⁵⁴ hanno segnalato un complessivo indebolimento dello statuto della cultura in Occidente:⁵⁵ le caratteristiche di questa crisi – avente tratti sistemici – la fanno apparire eterogenea a quanto avvenuto in precedenza. La lunga notte successiva al tramonto delle grandi narrazioni,⁵⁶ segnata dai graffi della decostruzione postmoderna, non sembra essere stata rischiarata dal baluginare di nuove libertà quanto, purtroppo, pare aver favorito il propagarsi di demagogia⁵⁷ e radicalismi. Tale processo ha avuto un'influenza capillare, ma il suo impatto è stato particolarmente accentuato su quei temi, come quello dell'identità, che attraversano più ordini del

⁵³ Si veda il felice e caustico pamphlet di M. Perniola, *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004.

⁵⁴ Cfr. P.-A. André, *Le nouvel âge de la bêtise*, Paris, Éditions de l'Observatoire, 2023; A. Finkielkraut, *L'après littérature*, Paris, Stock, 2021; B. Stiegler, *États de choc. Bêtise et savoir au XXI^e siècle*, Paris, Mille et une Nuits, 2012 e, con una nuance comparativa tra Cina ed Europa, M. Perniola, *Berlusconi o il '68 realizzato*, Milano – Udine, Mimesis, 2011.

⁵⁵ Per la questione degli intellettuali, si veda anche il numero monografico dal titolo *La République n'a pas besoin de savants...* della rivista "Ágalma", [2008], n. 15, marzo. Riguardo alle trasformazioni delle università, invece, tra gli altri, si rimanda a M. S. Roth, *Beyond the University. Why Liberal Education Matters*, New Haven and London, Yale University Press, 2014; N. B. Dirks, *City of Intellect. The Uses and Abuses of the University*, Cambridge – New York, Cambridge University Press, 2024; C. Cappa, *The twilight of the ivory tower: democracy and aristocracy of the spirit*, in "Pedagogia oggi", XXIII [2025], n. 1, pp. 18-25.

⁵⁶ Cfr. J.-F. Lyotard, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

⁵⁷ Riguardo ai tratti peculiari di questo frangente storico, M. Monti ha affermato: «L'età della demagogia però è qualcosa di diverso dalla mera riproposizione di schemi familiari nella storia. È un misto di scetticismo e passività», *Demagogia. Dove porta la politica delle illusioni*, Milano, Solferino, 2024, pos. 174 [ed. Kindle].

discorso – politico, scientifico, culturale, artistico – coinvolgendo comunità e singoli individui.

In questa cornice, l'identità ha conquistato una centralità inusitata⁵⁸ e, nonostante a essa siano dedicati rigorosi studi di grande qualità,⁵⁹ tale concetto è spesso preda di semplificazioni del tutto refrattarie a qualsiasi vaglio critico – e autocritico. Tra i fenomeni che contribuiscono a questo irrigidimento del discorso sull'identità, vi è senza dubbio l'assottigliarsi della sua dimensione storica: per alcuni versi paradossalmente, tanto interpretazioni che rivendicano una identità radicata nel passato, cristallizzandone un momento edenico estrapolato dal tumultuoso divenire delle epoche, quanto prospettive militanti che moltiplicano le identità, rendendole etichette per riassumere l'inesauribile specificità individuale, condividono un'adombrata indifferenza per la storia e per la sua immanenza contraria a qualunque idealismo.⁶⁰ Invece di renderli oggetto d'analisi, in questo modo, i concetti divengono elementi rispetto ai quali posizionarsi: che si tratti dell'io o di comunità di diversa ampiezza, l'identità si presta a essere occasione di riconoscimento e punto d'attrito tra visioni differenti – e, a volte, contrapposte – del mondo, facendo naufragare ogni possibilità di mediazione.⁶¹

⁵⁸ D'altronde, essa è l'asse portante anche di un libro come quello di E. Galli della Loggia e L. Perla, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Brescia, Scholé – Morcelliana, 2023, il cui primo capitolo è intitolato proprio *Chi ha paura dell'identità*, pp. 9-31.

⁵⁹ Tra cui, si segnalano i lavori di F. Remotti: *Contro l'identità*, Bari-Roma, Laterza, 2025 [1996¹]; *L'ossessione identitaria*, Bari-Roma, Laterza, 2017; *Somiglianze. Una via per la convivenza*, Bari-Roma, Laterza, 2022; *Identità*, in G. Matucci (a c. di), *Identità, Crisi di un concetto?*, Roma, Carocci, 2025, pp. 23-71. In maniera differente, la tensione tra individuale e collettivo, tra il sé e l'altro, è uno dei fili conduttori dell'ultimo lavoro di C. Ginzburg, *Il vincolo della vergogna. Letture oblique*, Milano, Adelphi, 2026.

⁶⁰ La debole sensibilità verso lo studio del versante storico dell'identità è stata sottolineata da A. Prosperi: «La dimensione storica delle culture registra la sua sconfitta inglobando dosi massicce di terminologia identitaria», *Identità. L'altra faccia della storia*, Bari-Roma, Laterza, 2018 [2016¹], p. VIII. Dello stesso autore, sempre sullo scarso peso della storia nelle società contemporanea, si veda anche *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Torino, Einaudi, 2021.

⁶¹ Approfondendo le questioni di genere, ho cercato di sintetizzare tale deriva oppositiva con la nozione di «concetto-faglia»: C. Cappa, *L'educazione comparata, gli studi di genere e l'argento vivo del mondo*, in S. Bauzon (a c. di), *Quale identità di genere?*, Pisa, Edizioni ETS, 2024, pp. 79-99.

Non diversamente da quanto avviene per le riflessioni sulla democrazia e sull'Occidente,⁶² viepiù contratte e di corto respiro,⁶³ anche quelle sull'identità si risolvono spessissimo in formule ossidionali maggiormente adatte a rinserrare le file dei propri sodali e stringere d'assedio gli avversari⁶⁴ che a dissodare dimensioni concettuali problematiche e a immergersi nella stratificata e contraddittoria contemporaneità.⁶⁵ Consapevolmente o no, ciò comporta uno scivolamento e una banalizzazione del portato metafisico del concetto di identità, strappandolo all'iperuranio delle idee fisse per farne un ritornello monadico. Nella storia europea, tale tentazione non è affatto una novità: la passione per un idealismo astratto che desidererebbe dar conto di verità sempiterne e che vorrebbe tacitare l'irrequieta interrogazione individuale, infatti, ha percorso tutto il pensiero occidentale, fin dalla filosofia platonica. Le sue tante incarnazioni, così come gli abusi e le tragedie da queste derivati, sono ben note; d'altronde, gli indicibili orrori dei totalitarismi novecenteschi al pari della barbarie ritornata dei nuovi esasperati nazionalismi e dei conflitti etnici e religiosi che insanguinano il nostro tempo sono tutti elementi innescati e sorretti da perverse retoriche identitarie.⁶⁶

⁶² La mancanza di un affilato spirito critico, risorsa fondamentale per la democrazia, è stata ben esplicitata da C. Galli: «Il realismo è critico perché getta luce sull'opacità con l'intento non di classificarla come un incomprensibile Male, ma di riconoscerne la consistenza. La critica – l'autocritica – è la prima ancora di salvezza delle democrazie; che hanno il loro principale nemico non nelle autocratie esterne, né nelle ideologie anti-democratiche, ma in sé stesse, nella mancata riflessione su sé stesse. Che è il loro primo dovere», *Democrazia, ultimo atto?*, Torino, Einaudi, 2023, p. 10.

⁶³ Per un'analisi dell'influenza della velocità comunicativa sulle strategie comunicative in ambito politico, si veda L. Pérez Rastrilla, P. Sapag M., A. Recio García (Eds.), *Fast Politics. Propaganda in the Age of TikTok*, Singapore, Spring Nature, 2023. Riguardo alla necessità di recuperare tempi più distesi per pensare, insegnare e apprendere, invece, si rimanda a L. Maffei, *Elogio della lentezza*, Bologna, il Mulino, 2014.

⁶⁴ Sono tratti tipici di un approccio illiberale e settario, come ricordato da M. Vargas Llosa, *La llamada de la tribu*, Madrid, Alfaguara, 2018.

⁶⁵ Sulla compresenza di molteplici tendenze e dinamiche in un solo periodo storico, facendo riferimento a Ernest Bloch, si è espresso recentemente R. Esposito: «da "contemporaneità" va intesa in maniera letterale come la compresenza di più tempi all'interno di un unico tempo», *Il fascismo e noi. Un'interpretazione filosofica*, Torino, Giulio Einaudi editore, 2025, pos. 186 [ed. Kindle].

⁶⁶ Solo pochi anni fa, M. Bettini, in *Homo sum. Essere "umani" nel mondo antico*, Torino, Einaudi, 2019, pp. 3-5, raffrontava la ricerca di un approdo, il porre il luogo – la to-

Soprattutto oggi, però, sarebbe errato e ingeneroso ridurre il ‘pensiero occidentale’ a questa smania di ipostatizzare la mutevolezza del reale nella fissità di concetti astratti: l’eredità europea e dell’Occidente non è né univoca né monocorde. Alle imperturbabili fughe metafisiche, nei secoli, hanno fatto da controcanto ben più terrene perlustrazioni della condizione umana, da Eraclito a Protagora e Isocrate, dall’etica aristotelica allo scetticismo di Pirrone, da Epicuro fino ai suoi insegnamenti messi in versi da Lucrezio. Forse, però, è solo nel maturare della ‘rinascita’ del XV e del XVI secolo che questa sensibilità si è davvero approfondita, riuscendo a diffondersi in molti ambiti differenti: ben consapevoli delle aberrazioni di un’*identitas* che, rivendicando l’essere *semper idem* e *semper unum*, bandiva il divenire nel tempo, la molteplicità nello spazio e la relazione con l’altro, gli umanisti della prima modernità, per navigare nelle fluttuose rivoluzioni della loro epoca, immaginarono strategie per emanciparsi da vincoli rivelatisi artefatti e poter così abitare convenientemente gli invalicabili limiti della nostra esistenza.⁶⁷ Tutto ciò non avvenne nell’ebbrezza di iconoclastici baccanali o per la dionisiaca seduzione di una gaudente *hybris*; con ben più tragica consapevolezza, i percorsi compiuti dagli umanisti principiarono dalla sofferta constatazione dell’inadeguatezza di quegli strumenti intellettuali che, pur salvaguardati dal deferente rispetto tributato all’*auctoritas*, si rivelarono malacconci per comprendere le procellose trasformazioni della loro epoca.

Vi è uno stesso filo rosso che cuce la trama delle ‘rivoluzioni’ culturali di questo periodo storico: la filologia, il dialogo, la ragion di stato, la decostruzione del soggetto e il metodo scientifico, infatti, furono tutti fenomeni legati da un approccio centrato nella rivalutazione dell’esperienza quale strumento euristico per comprendere un reale che, oramai, non poteva più essere forzato dentro categorie predefinite. La radicale contestazione del dogmatismo, quindi, fu un’operazione tanto gnoseologica quanto etica: fuoriuscire dalla metafisica per pensare e pensarsi nella

pothesia – dei classici, specie dell’*Eneide*, con la acre indifferenza con cui, ora, si guarda ai migranti che attraversano pericolosamente il Mediterraneo, constatando l’inaridirsi della nostra umanità. L’ignominia delle attuali politiche migratorie è un altro dei velenosi frutti di quell’identitarismo populista capace d’insinuarsi nelle società europee.

⁶⁷ Cfr. M. Ciliberto, *Pensare per contrari. Disincanto e utopia nel Rinascimento*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2005.

mondanità del proprio tempo significò accettare la coesistenza di verità tra loro in agonica contesa. Alla risolutezza del sillogismo scolastico si sostituì la duttilità della discrezione di Guicciardini, all'identità conchiusa e definita subentrò una singolarità in divenire: «Se la mia anima potesse stabilizzarsi, non mi saggerai, mi risolverei. Essa è sempre in tirocinio e in prova». ⁶⁸ Nella storicità della condizione umana, sia le culture sia l'individualità si trasformarono in singolarità in perpetuo cambiamento, da interpretare con delicata prudenza e le cui misure, mai definitive, potevano essere colte solo ricorrendo al flessibile metro di Lesbo. Nell'inseguirsi di virtuose eterofonie, mentre Niccolò da Cusa, nel *De docta ignorantia* (1938-40), grazie alla metafisica neoplatonica, esplorava la possibilità di oltrepassare la ragione, per intuire la coincidenza degli opposti nel divino, gli umanisti tentavano di barcamenarsi in un reale nel quale sembrava impossibile trovare un minimo comune denominatore, per il coesistere di tensioni ambivalenti o aporetiche di cui, non un'astratta ragione, ma solo una circostanziata prudenza avrebbe potuto dar conto.

Questa tradizione, plurale al suo interno, irrorò importantissime eredità sia permettendo il tracciare nuovi percorsi, nei quali il soggetto intraprendeva mimetiche strategie per una politica del sé, ⁶⁹ sia fornendo puntelli per concepire la tolleranza e la convivenza, sostenendo le riflessioni dei moralisti del XVII secolo e di pensatori come Locke e Hume. ⁷⁰ Essa, inoltre, costituì anche una delle radici della comparazione intesa come sguardo critico che, osservando l'altro da sé, poneva scetticamente in discussione le consuetudini date per assodate nel proprio contesto. La continua oscillazione dell'Europa tra derive definitorie e disincantate interrogazioni, tra risolte certezze e dubbi perturbanti, si ritrova anche nella sensibilità comparativa: fin dal XIX secolo, infatti, accanto a studi con finalità migloristiche, si può ravvisare una radicale apertura alla pluralità dell'esperienza vissuta senza reti di protezione. A tal riguardo, una

⁶⁸ M. de Montaigne, *Saggi*, III, II, tr. it., a c. di F. Garavini e A. Tournon, Milano, Bompiani, 2012, p. 1487 [ed. orig. 1588].

⁶⁹ Tra gli esempi più eclatanti di tale approccio vi furono le opere di Baltasar Gracián, in particolare *El héroe* (1637) e *l'Agudeza y arte de ingenio* (1648).

⁷⁰ M. Fumaroli: «C'est la vitalité des singularités, individuelles ou collectives, c'est leur naturel retrouvé et exercé avec prudence, avec plaisir, qui seuls préservent de verser dans la revendication violente d'identité», *Je est un autre: leurre de l'identité*, in "Diogène", [1977], n. 177, pp. 116-128, p. 128.

delle migliori sintesi di questo vertiginoso ampliamento del possibile e della sua irrequietezza è un capitolo di *Umano, troppo umano*:

Quanto meno gli uomini sono legati dalla tradizione, tanto maggiore diventa l'intimo agitarsi dei motivi, tanto maggiore ancora, corrispondentemente, l'irrequietudine esterna, il reciproco mescolarsi degli uomini, la polifonia delle aspirazioni. Per chi esiste, ancora oggi, una rigida costrizione a legare a un luogo se stesso e i propri discendenti?⁷¹

Già nel 1878, contribuendo alle celebrazioni per il centenario della morte di Voltaire, Nietzsche aveva colto l'intimo legame tra il possibile e l'incertezza, tra l'emancipazione dai legacci della metafisica e il rischio di un'esistenza irresoluta, tanto da poter affermare: «Questa è l'età della comparazione! È questo il suo orgoglio; ma, giustamente, anche la sua sofferenza!». ⁷² La *Wertfreiheit*, la libertà dei valori, che influenzò le riflessioni sullo statuto del sapere nel XX secolo, quindi, non rappresentò affatto una *tabula rasa* delle precedenti tradizioni, bensì ne offrì un'interpretazione aperta e antidogmatica, presupposto di un pensiero radicato nell'esperienza plurale e contraddittoria della condizione umana, nella quale muoversi con circospezione e prudenza.

In un momento che, per molti aspetti, presenta analoghi smarrimenti delle coordinate con cui si era soliti tacitare i dubbi più mordaci, richiamarsi alle implicature di questa tradizione è di vitale importanza, affinché non si ceda alle sibilanti promesse di nuovi dogmi categorici. ⁷³ Gli studi comparativi in educazione possono preservare un rigore duplice: etico, nel dar conto delle eccezioni che costituiscono il reale, e gnoseologico, nell'indagare liberamente le trasformazioni delle nostre società e della loro istruzione. ⁷⁴ Certo, ciò significa rivolgere il bisturi

⁷¹ F. Nietzsche, *Umano, troppo umano. Volume primo*, tr. it., Milano, Adelphi, 1992, p. 32 [ed. orig. 1878].

⁷² Ivi, p. 33. Nella traduzione italiana, S. Giametta ha scelto di rendere il termine tedesco *Vergleichung* con *paragone*, ma si ritiene più corretto optare per *comparazione*.

⁷³ Cfr. riguardo ai movimenti reazionari in Francia e in Europa, si vedano anche l'edizione ampliata del testo del 2024 di S. Saqué, *Résister, nouvelle édition revue et enrichie*, Paris, Payot, 2026, e A. Miranda, 2026 *Les Lumières sombres. Comprendre la pensée néoréactionnaire*, Paris, Gallimard, 2026

⁷⁴ In un bel testo da poco edito, Catherine Van Offelen ci ricorda l'importante ruolo della prudenza per trovare un giroscopio nell'attuale incertezza: «La *phronèsis*

della critica anche a quei concetti considerati acquisiti una volta per tutti, evitando di proiettare quello che crediamo essere il nostro Occidente sulla realtà che osserviamo, obnubilati da una sorta di “orientalismo domestico”, per parafrasare Said. Continuare a indagare laicamente la nostra storia, le nostre storie, per comprendere cosa siamo stati e cosa stiamo diventando, senza dimenticare cosa potremmo essere e cosa potremmo diventare: le contraddizioni e le incertezze, la barbarie e la nobiltà di spirito continueranno a convivere nella condizione umana, nelle comunità come nella singolarità che ciascuno di noi rappresenta, ma la comparazione può rappresentare un’ancora per attracchi momentanei, senza per questo ritenere conclusa la navigazione e, al contempo, senza farsi trascinare in derive esiziali.⁷⁵ L’Occidente ha sempre indagato sé stesso:⁷⁶ è un’impresa di coscienza critica interminabile, alla quale la comparazione può contribuire muovendosi nel mare aperto tra i boriosi continenti delle roboanti apologie, avendo l’accortezza di evitare le secche di astiosi e compiaciuti epicedi. Non è tempo per erigere marmoree e rassicuranti astrazioni, ma nulla impedisce di praticare minute e concrete virtù di umana convivenza.⁷⁷ E lo si può fare anche attraverso le maniere che, quotidianamente, ciascuno sceglie per vivere la conoscenza come professione.

n’est pas un catalogue de réponses prêtes à l’emploi. Elle s’éprouve dans le particulier, dans l’ici et maintenant, dans ce qui n’aura lieu qu’une fois», *Risquer la prudence*, Paris, Gallimard, 2025, pp. 167-168.

⁷⁵ Senza dimenticare, però, di temperare le speranze con le braci dell’ironia: «Quanto darei per sapere questo: cosa se ne fa tanta gente di un orizzonte allargato?», K. Kraus, *Detti e contraddetti*, tr. it., Milano, Adelphi, 1993, p. 206 [ed. orig. 1909-1918].

⁷⁶ Deridendo la banalizzante diffusione dell’*Emilio* di Rousseau, Flaubert inserì nel *Catalogue des idées chic* queste affermazioni: «*Idea chic*: “È massimamente evidente che le società europee di cultura altro non sono che pubbliche scuole di menzogna, e sicuramente vi sono più errori nell’Accademia delle Scienze che in tutta una nazione di Uroni” (J.-J. Rousseau, *Emilio*, III)», *Dizionario dei luoghi comuni – Album della Marchesa – Catalogo delle idee chic*, Milano, Adelphi, 2012, pos. 1827 [ed. Kindle] [ed. orig. 1913].

⁷⁷ Cfr. C. Ossola, *Trattato delle piccole virtù. Breviario di civiltà*, Venezia, Marsilio, 2019; Id., *La vie simple*, Paris, Les Belles Lettres, 2023.

La Formazione dell'uomo moderno: obiettivi educativi democratici, secondo un convegno del 1935

Paola Cattani

Nell'aprile del 1935, sono convocati a Nizza una ventina di scrittori e intellettuali europei, tra cui Thomas Mann, Paul Valéry, Henri Focillon, Karel Čapek e Salvador de Madariaga, per discutere, sotto l'egida dell'Istituto internazionale di Cooperazione intellettuale della Società delle Nazioni, di *Formation de l'homme moderne*.¹ Si tratta del quinto di una serie di *Entretiens*² organizzati dall'Istituto di cooperazione intellettuale della Società delle nazioni, e volti ad offrire un'arena di confronto e dialogo pacifico a intellettuali di paesi europei opposti, negli anni 1930, da tensioni politiche crescenti³. I presupposti ideologici di tali iniziative di cooperazione intellettuale concepite in seno alla Società delle

¹ *La Formation de l'homme moderne*, Entretiens de Nice, 1-3 avril 1935, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1936.

² Serie «Entretiens»: 1. *Sur Goethe à l'occasion du centenaire de sa mort*, Entretiens de Francfort-sur-le-Main, 12-14 mai 1932, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1932; 2. *L'Avenir de la culture*, Entretiens de Madrid, 3-7 mai 1933, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1933; 3. *L'Avenir de l'esprit européen*, Entretiens de Paris, 16-18 octobre 1933, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1934; 4. *L'Art et la réalité. L'art et l'État*, Entretiens de Venise, 25-28 juillet 1934, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1935; 5. *La Formation de l'homme moderne*, Entretiens de Nice, 1-3 avril 1935, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1936; 6. *Vers un nouvel humanisme*, Entretiens de Budapest, 8-11 juin 1936, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1937; 7. *Europe - Amérique latine*, Entretiens de Buenos Aires, 11-16 septembre 1936, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1937; 8. *Le Destin prochain des lettres*, Entretiens de Paris, 20-24 juillet 1937, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 1938.

³ Sul tema, mi permetto di rinviare a P. Cattani, "Letteratura e attualità. Gli scrittori a congresso, 1919-1946", *Lettere Italiane*, Vol. 74, No. 2 (2022), pp. 233-257, e *Un'idea di Europa*, Venezia, Marsilio, 2024.

Nazioni si richiamano, di fatto, all'internazionalismo di matrice liberale; i dibattiti sono informati da un solido anti-totalitarismo, ancorché coinvolgano esponenti dell'intelligenza italiana e tedesca organica al potere di Mussolini e di Hitler (al convegno sulla Formazione dell'uomo moderno partecipano, ad esempio, il giornalista italiano Francesco Coppola, direttore filofascista, dal 1919, del periodico di politica estera *Politica*, e lo storico dell'arte Josef Strzygowski, dalle discusse posizioni razziste e antisemite).

Per gli organizzatori del convegno di Nizza, tra cui figura in particolare il poeta francese Paul Valéry, che si fa carico di accogliere l'evento nel Centre universitaire méditerranéen di cui aveva preso la direzione nel 1933, discutere di educazione significa affrontare una questione prettamente politica, convinti come sono che ogni formazione sia funzionale ad un ideale di uomo e di società: «quel est l'homme que nous voulons faire?»,⁴ si chiede lo storico dell'arte Henri Focillon, sollevando un quesito che sarà il *refrain* del convegno, insieme al suo inverso, «l'homme à ne pas faire», espresso per primo dal romanziere Jules Romains.⁵ Sullo sfondo dei poderosi sforzi educativi dispiegati dai totalitarismi fascista e comunista, l'interrogativo sottoposto ai relatori nella lettera di invito verte essenzialmente sui principi educativi che debbano presiedere in contesto democratico alla «plénitude de la personnalité humaine»,⁶ nel rapporto tra benessere individuale e collettivo, tra realizzazione del singolo e progresso dell'umanità, per «déterminer les principes d'éducation qui, en permettant de développer dans sa plénitude la personnalité humaine et d'assurer à l'individu le bénéfice des acquisitions dues au progrès général, seraient susceptibles de donner en même temps le maximum de valeur à son apport personnel».⁷

Le declinazioni dell'interrogativo contemplate nel convegno sono numerose, e tutte provviste di un'immane attualità agli occhi del lettore del XXI secolo. Anzitutto, viene sollevato il problema del rapporto tra educazione e progresso tecnico-scientifico. La rivoluzione dei trasporti e delle comunicazioni della fine dell'Ottocento stava gene-

⁴ *La Formation de l'homme moderne*, cit., p. 11.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ivi*, p. 7.

⁷ *Ibidem*.

rando trasformazioni di notevole impatto sulla vita quotidiana e sulle relazioni sociali: gli organizzatori si chiedono quali obiettivi formativi l'educazione può o deve darsi, per stare al passo con i tempi. La domanda è di duplice articolazione: da un lato, si tratta di capire come arginare i pericoli della specializzazione eccessiva procurata dall'ingente accrescimento della massa delle conoscenze; dall'altro lato, ci si chiede come assicurare la sopravvivenza della cultura generale a fronte della proliferazione e del perfezionamento dei saperi specialistici. Tra i presupposti che reggono questi interrogativi, l'idea che la parcellizzazione del sapere comprometta la comprensione reciproca, finendo quindi per minacciare direttamente la sopravvivenza della comunità; e l'idea che possa manifestarsi un'antitesi tra progresso collettivo e crescita individuale, ovvero che quest'ultima tenda ad essere messa in ombra e diminuita nel suo valore dal progresso scientifico e tecnologico che investe la società nel suo complesso. In altri termini, ci si chiede quale posto sia fatto all'individuo, inteso come persona – torneremo a breve sulla differenza tra questi due concetti – nel mondo moderno; e come si possano comporre tra loro (o siano tra loro commensurabili) le doti richieste dal perfezionamento tecnologico e le capacità di sviluppo morale.

In parte, dunque, la discussione va impostandosi sulla falsariga delle opposizioni tra uomo seriale/uomo come *unicum*, masse/*élites*, irrazionale/razionale, che informavano il contemporaneo studio di José Ortega y Gasset *La Ribellione delle masse* (ripreso ad esempio esplicitamente da Thomas Mann nel suo contributo), e a partire dal quesito sui destini della cultura in una civiltà di massa. Tuttavia, questo è lungi dall'essere il solo o prevalente spunto esplorato. Un'altra, cruciale, prospettiva riguarda le differenze tra nuovo umanesimo e umanesimo classico. È in particolare il romanziere ceco Karel Čapek a sollevare il problema di quali nuove e concrete incarnazioni l'ideale classico-rinascimentale umanistico possa o debba trovare in un mondo profondamente cambiato; a tale ideale culturale altri, e soprattutto Josef Strzygowski, oppongono, strizzando l'occhio agli irrazionalismi contemporanei, un primitivismo che celebra, roussovianamente, l'uomo «simple et naturel».⁸ E ancora, ci si chiede se sia ancora possibile un «*idéal commun*», in un mondo in cui l'individuo intrattiene una relazione sempre più difficile

⁸ Ivi, p. 24.

con la collettività; è in questo caso lo storico dell'arte rumeno George Oprescu, a cui fa eco Paul Valéry, a formulare l'interrogativo.⁹ Tra le diverse questioni sollevate – tutte di peso –, ce n'è una su cui vorrei in particolare soffermarmi.

Nel convegno, la discussione viene a poco a poco a vertere, inospettabilmente, sul concetto di felicità. A prima vista si tratta di un concetto filosofico che può parere estraneo alla questione educativa democratica, ma un buon numero di scrittori ritiene i due temi strettamente legati tra loro. Il diplomatico e scrittore spagnolo Salvador de Madariaga, tra i fondatori del Collegio d'Europa nel 1949, e che l'anno seguente al convegno di Nizza, nel 1936, lascerà, da democratico liberale qual è e figura di spicco della Seconda Repubblica spagnola, la Spagna franchista per un lungo esilio,¹⁰ innesca il dibattito sulla felicità, imbastendo nel suo intervento una riflessione sulla libertà individuale a partire dalla nozione di felicità.

Il XIX secolo è stato a suo avviso un secolo tutt'altro che stupido (al contrario di quanto aveva sostenuto Léon Daudet in un fortunato pamphlet del 1922, *Stupide XIX^e siècle*), ed eroico semmai, ma incappato più o meno inconsapevolmente in un gravissimo errore: l'aver «adopté comme critère de la finalité de l'homme sur la terre la recherche du bonheur». ¹¹ Per Madariaga, la felicità è un'«intuizione» strettamente legata al concetto di equilibrio: essa rinvia ad uno stato ideale di bilanciamento tra le facoltà che la creatura umana possiede e le resistenze che l'ambiente oppone all'esercizio di tali facoltà. ¹² In quanto tale, la felicità dunque è una condizione fragile ed effimera, sia perché continuamente esposta allo squilibrio, sia perché identifica in verità più un'aspirazione che uno stato: si tratta di un'esca di cui la natura si serve per condurre l'uomo verso altri fini. La finalità ultima dell'uomo è secondo Madariaga comprendere, trovare e situare sé stesso attraverso l'esperienza («résoudre, pour autant que cela lui est possible, l'énigme de la vie par sa

⁹ Ivi, pp. 33-34.

¹⁰ Sulla figura di S. de Madariaga, cfr. C. Blanco Sío-López, *Salvador de Madariaga and the "Solidarity of Being": Limits and Potential of an Imagined "Free Movement of Persons" in Post-WWII Europe*, in "EuropeNow Journal", LX [2021], March (online).

¹¹ *La Formation de l'homme moderne* cit., p. 72.

¹² *Ibidem*.

propres expériences»¹³): ricercare l'esperienza nella libertà significa poter e saper scegliere, anche eventualmente il male («choisir entre son devoir et ce qui n'est pas son devoir»¹⁴). L'idea di felicità contribuisce in maniera sostanziale all'avventura della libertà individuale nella misura in cui funge da sprone e da guida; essa è tuttavia da considerare sempre un coadiuvante, e mai come l'obiettivo reale: se innalzata a criterio intriso di finalismo, diviene fonte di un tirannico potere di condizionamento, individuale e collettivo.

Il cattolico svizzero Gonzague de Reynold, intervenendo nel dibattito dopo Madariaga, plaude all'avversione manifestata da quest'ultimo verso l'idea di felicità: anche a suo avviso la felicità non può rappresentare un fine, ma deve se mai essere considerata come un mezzo in vista del fine supremo, da lui identificato con l'«Amore» cristiano di matrice agostiniana, rivolto all'Altro nelle sue diverse incarnazioni (la famiglia, il paese, l'umanità).¹⁵

Se questi autori si impegnano a screditare la felicità come ideale, è per confutare uno dei pilastri stessi della moderna società liberale, che pare, anche agli occhi di liberali come Madariaga e Reynolds, da ripensare profondamente. Non è solo la componente egoistica dell'individualismo liberale, così minacciosa per la sopravvivenza della società, ad essere investita; il giusnaturalismo stesso è contestato, nella misura in cui annovera, tra i diritti fondamentali dell'uomo, oltre alla libertà e alla sicurezza, anche la felicità, intesa come massimo soddisfacimento individuale e collettivo. Si tratta una felicità moderna molto diversa dall'*eudaimonìa* degli antichi, che designava invece la pienezza della vita attiva, l'autosufficienza e la realizzazione di sé nell'attività pratica e relazionale.¹⁶ Il contrattualismo, raccogliendo la sfida a creare una società a partire dagli individui isolati (di contro all'organicismo antico, per cui la comunità è prioritaria rispetto all'individuo),¹⁷ tende in effetti a stabilire

¹³ Ivi, p. 73.

¹⁴ Ivi, p. 74.

¹⁵ Ivi, p. 81.

¹⁶ Per una definizione di felicità secondo gli antichi cfr. M. Vegetti, *L'etica degli antichi*, Roma, Laterza, 1989, p. 173 e sgg.

¹⁷ Cfr. N. Bobbio, *Liberalismo e democrazia* cit., p. 27, e Id., *Organicismo e individualismo: un'antitesi*, in *Individuale e collettivo. Decisione e razionalità*, a c. di A. M. Petroni e R. Viale, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1997, pp. 179-192.

un'equazione tra felicità e soddisfacimento egoistico dei desideri e delle pulsioni. L'utilitarismo del primo Ottocento aveva tentato di attenuare il potenziale disgregante delle premesse contrattualiste ripensando la felicità come obiettivo collettivo prima ancora che individuale, definito cioè come la media della soddisfazione generale, secondo una valutazione quantitativa. Ma la soluzione si era rivelata solo teorica, e del tutto insoddisfacente: molte pagine di Croce, ad esempio, esprimono lucidamente l'insofferenza che le declinazioni utilitariste del liberalismo ingenerano in svariati liberali di inizio Novecento. La «decadenza dell'ideale liberale» deriva per Croce tanto dalla blasfemia delle numerose forme di antistoricismo che sorgono e prosperano nella società europea (in particolare l'irrazionalismo, sul piano filosofico, e l'imperialismo, il nazionalismo, il socialismo marxista sul piano politico – altrettante forme a suo avviso di impoverimento morale),¹⁸ quanto dall'affermazione storica di interpretazioni del liberalismo nate nel solco dell'utilitarismo inglese: egli dedica attenzione, per confutarle, alle definizioni del liberalismo in chiave utilitaristica organizzate attorno all'idea di felicità e proposte da Jeremy Bentham e James Mill.¹⁹

Ma estromettere la felicità dal novero dei valori coincide allora col predicare una morale eroico-aristocratica improntata all'auto-sacrificio? Quando la felicità come soddisfacimento dei desideri individuali era stata promossa ad ideale morale, nel corso del Settecento, l'obiettivo era introdurre una svolta rispetto alla morale degli antichi imperniata sull'opposizione tra vizi e virtù, e organizzare una società più razionale ed efficiente a partire dall'opposizione tra passioni utili e passioni distruttive: «Gli antichi cercavano la virtù, i moderni la felicità», recitava Humboldt,²⁰ precludendo all'esaltazione di una libertà e felicità tutte private, fondate sull'interesse personale, teorizzate tra gli altri da Benjamin Constant. Il liberalismo, privato della sua componente egoistico-utilitarista, implicherebbe d'altro canto, secondo un'accusa frequente, un'e-

¹⁸ B. Croce, *Antistoricismo*, in «La Critica», XXVIII [1930], pp. 401-408; ora in Id., *Discorsi di Oxford*, a cura di E. Giammattei e con un saggio di G. Sasso, Roma, Trecani, 2023, pp. 17-27.

¹⁹ B. Croce, *Principio, ideale, teoria* (1939), in Id., *Il carattere della filosofia moderna*, Bari, Laterza, 1941.

²⁰ W. von Humboldt, *Idee per un tentativo di determinare i limiti d'attività dello Stato*, postfazione di R. Pozzo, Milano, Mimesis, 2019, p. 14.

tica elitista, adatta a pochi spiriti superiori, capaci di mettere da parte le proprie convinzioni per aprirsi a quelle dell'altro, transcendendo sé stessi e il proprio utile (ovvero il proprio interesse e la propria felicità), a vantaggio del collettivo.²¹

In realtà i partecipanti al convegno del 1935 che rifiutano di considerare la felicità un valore, non accreditano affatto la coppia oppositiva felicità-sacrificio: non preconizzano un eroico ritorno alla virtù classica (capace secondo Platone di condurre al Bene²²), né intendono ripristinare il complesso valoriale-morale dell'eroismo aristocratico fondato sull'«oubli de soi».²³ Agli antipodi della rincorsa alla felicità sta, per questi autori, non il sacrificio, ma la misura e l'umiltà. Per Thomas Mann, fin dalle *Considerazioni di un impolitico* (1918), la felicità che una politica democratica da lui ironicamente definita 'illuminata' vorrebbe assicurare, è non solo irraggiungibile, ma anche «tutt'altro che desiderabile, anzi, del tutto indegna dell'uomo»;²⁴ contro un simile obiettivo materiale e sociale, che «non insegna altro che invidia, spudoratezza e avidità», Mann pensa la libertà autentica come una questione spirituale, intimamente associata all'umiltà. La libertà è sempre «una via, non una meta raggiunta; che significa apertura, duttilità, disposizione verso la vita, umiltà, e anche cercare e tentare, dubitare e sbandare; che significa una via, ripeto, verso Dio o, se volete, magari verso il demonio».²⁵ L'uomo dovrebbe perseguire piuttosto che la 'felicità' concreta e mondana, l'obiettivo dell'equilibrio interiore (che «può verificarsi solo nella sfera della personalità, mai in quella dell'individuo»²⁶), prodotto dalla pacificazione tra il sé e la propria sfida personale, il proprio progetto di vita. Entra in gioco qui la distinzione tra individuo e persona già evocata, che ha fortuna non solo negli ambienti del cattolicesimo modernista, ma anche tra liberali laici come Mann, che finiscono col preferire la nozione di *persona* a quella di *individuo* perché focalizzata non sulla singolarità e autonomia dell'unità minima indivisibile della specie

²¹ Cfr. N. Matteucci, *Il liberalismo*, Bologna, Il Mulino, 2005, e R. Dworkin e S. Maffettone, *I fondamenti del liberalismo*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

²² Platone, *Repubblica*, 519-520.

²³ Cfr. A. de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, vol. I, Paris, Flammarion, 1981, p. 155.

²⁴ T. Mann, *Considerazioni di un impolitico*, Milano, Adelphi, 1997, p. 266.

²⁵ Ivi, p. 533.

²⁶ Ivi, p. 267.

(«individuo» viene dal latino *in-dividuus*, cioè «non ulteriormente separabile», traduzione del greco *atomos*), bensì sulla titolarità di ruoli e funzioni sociali detenuta dal singolo. Più che gli interessi, a costituire la cifra identificativa della persona è infatti qualcosa di più complesso e sfuggente: l'insieme delle qualità e delle determinazioni, non necessariamente coerenti, che il singolo assume attraverso le proprie esperienze, la propria vita e anche le proprie sofferenze.²⁷

Nella folgorante critica che Mann formula contro Rousseau e contro il «tipo giacobino» che questi incarna, viene contemplato un altro capo dell'opposizione tra perfezione e umiltà. Rousseau avrebbe teorizzato una «ricerca della felicità» di eccessiva semplicità, caratterizzata da un ottimismo e un'ingenuità che Mann definisce «tremenda», ovvero da un «fanatismo» e una «spavalderia» inaccettabili, in un «pasticcio di radicalismi, sentimentalismo e premurosità umanitarie».²⁸ La libertà spirituale che urge secondo Mann di ritrovare è anche una liberazione dalla pericolosa tirannia dell'ideale astratto, del concetto: l'uomo deve sforzarsi di essere «libero, morbido, plasmabile, accessibile, umile e aperto all'offesa e al pericolo».²⁹ Un'altra forma dell'umiltà è dunque la moderazione del realismo misurato e paziente che si oppone al radicalismo ottimista e all'idealismo intransigente. Laddove la ricerca della felicità è anelito verso l'utopia perfezionista, la libertà spirituale è apertura ad ogni stimolo e iniziativa, attitudine etico-pratica di accoglienza ed umiltà che consente di navigare attraverso il disordine costitutivo della realtà con le sue asperità.

Al cospetto di quello che Valéry, con il suo solito pessimismo anti-modernista, definisce, durante i dibattiti, il «naufage de la civilisation moderne»,³⁰ l'indicazione di cosa cercare di salvare della civiltà ereditata emerge nitida. Secondo numerosi partecipanti al convegno, bisogna salvaguardare l'idea di individuo, rimettendola però in connessione con la nozione di felicità intesa secondo l'accezione degli antichi. Tale è

²⁷ Ivi, p. 492: «La personalità, unica cosa interessante al mondo, è sempre il risultato di un qualche miscuglio e conflitto [...] La personalità consiste nell'essere qualcuno, non nell'avere opinioni, ché quando essa si provasse ad averne una, si avverrebbe di essere fatta di dissidi e di non avere dunque la stoffa per propagandare ciò che è soltanto nuovo e, sul piano spirituale, strettamente legato al momento».

²⁸ Ivi, p. 390 e sgg.

²⁹ Ivi, p. 394.

³⁰ *La Formation de l'homme moderne* cit., p. 41.

la radicale critica alla società moderna che prende forma attraverso i dibattiti, e che imprime ai problemi posti dall'opposizione tra «culture d'élite, culture du plus grand nombre, culture d'ensemble» una configurazione particolare. Il problema non è tanto, o non solo, come armonizzare queste tre componenti, che appaiono confliggere nella società di massa; ma, piuttosto, rifondare la collettività attorno a nuovi obiettivi condivisi che possano virtuosamente presiedere ad un'organizzazione comune armonica e sostenibile. Certo, il ragionamento da educativo si fa morale, secondo un movimento tuttavia già implicito nel quesito stesso che percorre anzi origina il convegno, quello sull'ideale di uomo da perseguire e coltivare. Se è evidente che educazione e politica sono profondamente legate tra loro, il convegno pone anche il quesito, ineludibile e delicato, dei rapporti tra educazione e morale.

Il dibattito ad ogni modo accoglie al suo interno voci ideologicamente discordanti, e non tutte in linea con questa riflessione. L'intervento del filosofo Francesco Orestano, vicino al regime fascista, espone un punto di vista alternativo, facendosi portavoce di uno sguardo sulla crisi del mondo moderno completamente diverso, di ascendenza meno schiettamente umanistica e votato più al realismo che all'idealismo. Se da un lato Orestano riconosce l'utilità dello sforzo per individuare quello che definisce un «continuum supérieur capable de rétablir la continuité interrompue» tra i diversi sistemi di valori umani – affinché essi non si combattano per escludersi a vicenda –, egli nondimeno osserva che i valori «se justifient par leur réalité et leur fécondité, non pas par des raisonnements à priori».³¹ Orestano fu del resto un fine studioso del realismo filosofico; a Nizza, egli pone il problema dei rapporti tra l'idea di razza e le idee di civiltà ed educazione, suggerendo implicitamente che non si possa non tener conto dei nuovi valori condivisi che vanno articolandosi nella società, e proponendo un diverso approccio al problema dell'utilitarismo liberale, a partire non dal concetto di felicità, ma da quello di «prosperity» (evocato da lui in inglese), che sostituisce alla prospettiva etico-filosofica quella economico-sociologica con tutti i suoi importanti risvolti politici, e che minacciosamente Orestano presenta come nuovo «principe d'ordre».³²

³¹ Ivi, p. 67.

³² Ivi, p. 68.

È allora particolarmente interessante esaminare la reazione di Valéry al discorso di Orestano. In qualità di presidente dei lavori, Valéry si sforza di rilanciare la discussione attorno ad uno dei vari punti sollevati da Orestano, ovvero la difficoltà a reperire valori universali, mostrandosi tuttavia attento a raccogliere più il quesito sulla possibilità di ritrovare un tale principio di unità, che non la temibile declinazione che di esso era appena stata proposta. A margine della lezione di realismo di Orestano, Valéry invita dunque a riaprire, nonostante tutto, la riflessione sulla «*recherche de l'homme que nous voulons faire et de l'homme à ne pas faire*», non senza un volontarismo che non può che istradare la discussione sul piano morale, l'unico in fondo suscettibile di articolare una risposta valida, ancorché con tutta probabilità inefficace. È proprio rispondendo a questo invito di Valéry che Madariaga prende la parola, aprendo il dibattito sulla felicità. Esso va pertanto interpretato come una riflessione sugli obiettivi educativi democratici e liberali, che prende forma nel tentativo di arginare, strutturalmente, le argomentazioni e gli appetiti educativi totalitari.

I transiti del cavaliere errante nella crisi d'Europa: l'umanesimo di Cervantes in José Ortega y Gasset e in Thomas Mann

Valentina D'Ascanio

*Por la libertad, así como por la honra,
se puede y debe aventurar la vida*

Miguel de Cervantes, *Don Quijote*, 1605

L'invito a riflettere sull'Europa, guardando alla sua sfaccettata e multiforme tradizione, è occasione per esplorare campi variamente intrecciati: la filosofia, la pedagogia, le arti e la letteratura, nei modi propri, hanno contribuito a pensare la condizione umana.

Nel corso dei secoli, tale ricerca ha generato assonanze e disaccordi, punti di contatto o fratture, scambi e delimitazioni, disegnando un'evoluzione plurale, nelle voci, negli ideali e influenze, tanto da potersi dire cifra europea.

La storia del nostro continente è stata costellata da una continua e incerta mediazione tra l'anelare a un comune rispecchiarsi e il riconoscimento del particolare e, in siffatto incedere, l'educazione ha costituito sia lo specchio in cui vedere riflesso il volto plurale dell'Europa sia il tramite per coltivare maniere per tendere verso un equilibrio, mai certo e definitivo.¹

Da qui, la scelta di porre in primo piano il concetto di transito, per guardare ai movimenti, alle trasformazioni e agli scarti nei modi e nei fini che hanno alimentato gli ideali educativi: in particolare, gli studi comparativi in educazione, impegnati nella decifrazione dei processi di transfert-trasformazione e traduzione, sono particolarmente attenti nel sottolineare come il passaggio di modelli, idee e prassi comporti un cambiamento, derivante dall'incontro con l'altro da sé.²

¹ C. Cappa, P. Paesano, P. Terracciano (a c. di), *La singolarità europea. L'umanesimo tra crisi e futuro*, Pisa, Edizioni ETS, 2020.

² J. Beech, *Policy spaces, mobile discourses and the definition of educated identities*, in "Comparative Education", XLV [2009], n. 3, pp. 347-364; R. Cowen, *The transfer, translation*

Sulla base di tali premesse, si desidera impiegare il *Don Chisciotte*, «una selva di mondi possibili»³ e fonte di interpretazioni e citazioni, rielaborazioni e adattamenti,⁴ per analizzarla attraverso le letture di José Ortega y Gasset e Thomas Mann: entrambi, infatti, tornano all'eredità comune dell'umanesimo, personificato nel cavaliere di Cervantes, per portarlo nel loro tempo e spazio, cercandovi e aggiungendovi nuove possibilità di significato.

In particolare, in *Meditaciones del Chisciotte*,⁵ Ortega pone i nuclei del suo itinerario filosofico – il rapporto tra vita e cultura e l'idea di circostanza – e, insieme, la sua proposta politico-pedagogica per salvare la Spagna dall'arretratezza culturale in cui versava, la cui soluzione era l'Europa. Data alle stampe nel 1914, l'opera pare esclusivamente legata alla circostanza spagnola, tuttavia, ad uno sguardo più attento si riconosce il profilo di Ortega, decano dell'idea d'Europa e acuto diagnostico dei primi sintomi di una cultura vieppiù astratta e sclerotizzata, lontana dalla carne viva dell'essere umano.

Venti anni separano l'opera del filosofo spagnolo da *Una traversata con «Don Chisciotte» (Meerfahrt mit «Don Quijote»)*:⁶ il saggio di Thomas Mann è, infatti, pubblicato nel 1934, in un frangente cupo per la civiltà europea, dopo il crollo del mondo della sicurezza,⁷ e doloroso per lo scrittore, in esilio in Svizzera, poiché invisibile nella sua Germania avvelenata dalla barbarie nazista.

Sminuita come «divertente cosuccia»,⁸ la *Meerfahrt* ha la forma di un resoconto di viaggio, in cui la lettura del romanzo di Cervantes è caden-

and transformation of educational processes: and their shape-shifting?, in “Comparative Education”, XLV [2009], n. 3, pp. 315-327; E. Klerides, S. Carney (Eds.), *Identities and education: comparative perspectives in times of crisis*, London, Bloomsbury Academic, 2022; D. Palomba, *Studi comparativi in educazione: la dimensione teorica*, in C. Callegari (a c. di), *L'educazione comparata tra storia ed etnografia*, Roma, Anicia, 2016, pp. 23-49.

³ C. Segre, *Le strutture e il tempo*, Einaudi, Torino, 1974.

⁴ Tra i tanti, si rimanda a: J. Borges, *Finzioni. L'aleph*, Milano, Feltrinelli, 1985; E. Canetti, *Auto da fé*, Milano, Adelphi, 2007; Id., *Il gioco degli occhi. Storia di una vita (1931-1937)*, Milano, Adelphi, 1995; M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli, 1998; A. Schütz, *Don Chisciotte e il problema della realtà*, Roma, Armando, 2008.

⁵ J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote* (1914), Madrid, Cátedra, 2014.

⁶ T. Mann, *Una traversata con «Don Chisciotte»* (1934), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, i Meridiani, Mondadori, 2015, pp. 788-840.

⁷ S. Zweig, *Il mondo di ieri. Ricordi di un europeo*, Milano, Garzanti, 2022.

⁸ Mann ne parla in tali termini nei *Diari 1933-1934*, come riportato in T. Mann, *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., p. 1692.

zata sugli undici giorni trascorsi sul piroscalo *Volendam*, diretto verso New York, dove Mann era stato invitato dal suo editore per pubblicizzare la tetralogia biblica dedicata a Giuseppe, ferma al secondo libro.

In realtà, l'ambientazione sulla nave è fittizia, ma Mann se ne serve per alleggerire la gravità di riflessioni che portano in primo piano il timore per le sorti del Vecchio Continente, «perché chi sa mai che fa l'Europa non appena uno le volta le spalle?»;⁹ un'apprensione che, come in un gioco di specchi, è anche palpabile preoccupazione per il destino della Germania e per la sua *Kultur*.

Vicini per età, Ortega e Mann sono accomunati dall'ideale di vita *nobile* e dal tenere insieme, nella loro produzione, l'unità e il particolare. In una lettera indirizzata al suo editore ceco Fučík, che gli chiedeva in merito al suo europeismo, Mann rispondeva:

Ciò che io devo alla tradizione spirituale tedesca e quanto io sia radicato in essa mi è del tutto chiaro e non sfuggirà a nessuno che se ne intenda. Ma la mia fede in una più alta unitarietà della cultura occidentale è, più che una fede, una chiara e semplice convinzione. [...] Sono perfettamente del parere di Ortega y Gasset, che nel suo libro *La ribellione delle masse* dice: «Se noi provassimo a immaginare di vivere soltanto con ciò che per noi è "naturale", se, ad esempio, provassimo a spogliare il tedesco medio di tutti i lati, i pensieri, i sentimenti ch'egli ha ricevuto da altri paesi del globo, resteremmo costernati vedendo quanto sia impossibile una simile esistenza; quattro quinti della nostra proprietà sono patrimonio comune europeo».¹⁰

Sicché, il profondo vincolo con i propri Paesi, che farà dire a Ortega che tutta la sua opera è inseparabile dalla circostanza spagnola¹¹ e a Mann, «dove sono io è la Germania»,¹² è stato accompagnato e sostenu-

⁹ T. Mann, *Una traversata con «Don Chisciotte»* (1934), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., p. 824.

¹⁰ T. Mann, *Lettere*, intr. di I. Alighiero Chiusano, Milano, i Meridiani, Mondadori, pp. 236-240, pp. 236-237.

¹¹ «Toda mi obra y toda mi han sido servicio de España. Y esto es una verdad inconvencible, aunque objetivamente resultase que yo no había servido de nada». J. Ortega y Gasset, *Prólogo a una edición de sus obras* (1932), in Id., *Obras Completas*, 10 voll., vol. V, Madrid, Fundación Ortega y Gasset/Taurus, 2004-2010, p. 96.

¹² Dichiarazione rilasciata da Mann in occasione del suo arrivo a New York nel febbraio 1938, data che segna l'inizio del suo esilio americano. Ripresa in: D. Conte, *Viandante nel Novecento. Thomas Mann e la storia*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2019, p. 230.

to da un altrettanto avvertito legame con la cultura europea¹³ e con l'umanesimo, quale frutto tra i più fecondi, legame che informa, in modi peculiari, i loro transiti verso il *Chisciotte*.

È particolarmente suggestivo che il genio letterario di Cervantes abbia inaugurato il romanzo moderno nella soffocante aria della Contro-riforma, sovvertendo i codici stilistici e la rappresentazione della realtà e lasciando in eredità una riflessione sull'uomo, sull'etica e sulla sua formazione, dove i confini tra letteratura e filosofia, tra romanzo e saggio sono sfumati. Questione dibattuta è l'influenza di Erasmo sulla genesi del *Quijote*: si pensi a Marcel Bataillon, il quale parla di *parentesco spirituale*¹⁴ tra l'umanista e lo scrittore, vedendo ne *L'elogio della Follia* la fonte della caratterizzazione del fido scudiero Sancho e di Don Chisciotte, rispettivamente, «los dos extremos contrapuestos de la necesidad y de la locura».¹⁵ Seppur rimanga dubbia la lettura diretta da parte di Cervantes delle opere del teologo di Rotterdam, ciò non rende meno evidente l'assonanza con i temi erasmiani collegati all'educazione del singolo, al mondo come teatro, al dualismo e alla verosimiglianza.¹⁶

La monumentalità della creazione letteraria di Cervantes è anche nel suo rimanere ambigua, dando vita a inediti transiti e originali trasformazioni. Con altre parole, George Steiner, saggiando le grammatiche della creazione, così si esprimeva:

Tutti i testi, tutte le opere d'arte e di musica che derivano la loro forza dalla sopravvivenza e dalla trasmissione, e possono rinascere o essere rinno-

¹³ È, d'altro canto, necessario ricordare come il rapporto con la tradizione europea abbia avuto fasi e percorsi distinti nella vita e nel pensiero di Ortega e di Mann: nel primo, il legame con la cultura europea è presente sin dai primi momenti, rappresentando l'humus della propria formazione e rappresentato il tramite per far uscire la Spagna dalla crisi in cui versava. Nei primi anni '20, Ortega vi vedrà un'eredità da tutelare e da rinnovare di fronte all'erompere dei nazionalismi e al disorientamento culturale e morale dell'Europa; in Mann, la condanna dell'ondata reazionaria seguente alla Grande guerra e la strumentalizzazione e degenerazione degli elementi notturni e romantici della *Kultur* hanno innescato la nota svolta democratica, retta da un concetto umanistico di cultura, via spirituale per superare i separatismi ed edificare un ideale cosmopolita.

¹⁴ Ivi, IV, p. 799.

¹⁵ Ivi, IV, p. 801.

¹⁶ Cfr. ivi; A. Villanova, *Erasmo, Sancho Panza y su amigo Don Quijote*, in "Cervantes. Bulletin of the Cervantes Society of America", Special Issue [1988], pp. 43-92.

vati attraverso la ricezione, possiedono un valore che le opere successive non possono rendere caduco né annullare. [...] La collocazione di un'opera nella vita dell'eredità culturale cambia. [...] Ma se hanno in sé una forza vitale e un'insolubilità sufficienti, se continuano con insistenza a porre a sé stesse e a noi domande alle quali non si può rispondere, queste opere riemergono, spesso con un impatto raddoppiato.¹⁷

L'hidalgo, il cavaliere dalla triste figura, continua a errare nei tempi, negli spazi e nei linguaggi della cultura occidentale, tessendo un ordito di diramazioni, traduzioni e conversazioni sempre aperto e mutevole che non cessa di suggestionare e affascinare.

L'EDUCAZIONE DELLO SGUARDO E L'AVVENTURA DELL'EROE

Un ancor giovane ma già conosciuto Ortega y Gasset intraprende la sua navigazione filosofica puntando la rotta verso *Don Quijote de la Mancha*, opera che più definisce la *plenitud española*.¹⁸ gli anni precedenti alla pubblicazione delle *Meditaciones del Quijote* sono stati segnati, infatti, da una febbrile preoccupazione per le sorti della Spagna, *invertibrata*, divisa al suo interno da clientelismi ed estranea alle tendenze che animavano la cultura europea, la quale, per Ortega, era il faro per uscire dalle sacche dell'oscurantismo, del provincialismo e dell'arretratezza che arrestavano la vita spagnola.

Sin dagli inizi, il *compromiso* orteghiano si era nutrito del confronto con le altre figure della ben nota *Generación* del '98, tra cui Azorín, Antonio Machado, Pio Baroja, Miguel de Unamuno, convinte, con vigore differente, che la rigenerazione spagnola passasse per una ripresa dei caratteri nazionali e per un rinnovamento nello stile e nel linguaggio della prosa e della poesia. Caratterizzato da disaccordi variamente profondi, il rapporto tra Ortega e la Generazione del '98 trovò nell'eredità di Cervantes un comune e fertile terreno per rispondere alla domanda: *Que es España?*, esprimendo una precipua maniera di accordare la relazione tra vita e cultura, tra tradizione spagnola ed eredità europea.

¹⁷ G. Steiner, *Grammatiche della creazione*, Milano, Garzanti, 2014, ed. digitale, pos. 3709.

¹⁸ J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote* (1914), cit., p. 173.

Continuando ad alimentare studi e commenti, le *Meditaciones* appaiono labirintiche, in quanto scritte con uno stile originale e attraversate da numerose aperture teoriche: riflessione filosofico-culturale sul “chisciottismo”, proposta pedagogico-politica, analisi estetica sul romanzo. Ad accrescere i dubbi degli interpreti è l'incompiutezza dello scritto, mancante di quelle che, nelle intenzioni iniziali, avrebbero dovuto essere la seconda e la terza meditazione, rispettivamente, *Cómo Miguel de Cervantes solía ver el mundo?* e *El alcionismo de Cervantes*, che, pur nella enigmaticità dei titoli, contengono riferimenti diretti al celeberrimo autore.

Un chiarimento pare provenire da *meditación*, termine presente in non pochi titoli della vasta produzione orteghiana,¹⁹ il cui significato etimologico è diversificato: dove nel greco ha la radice in *medomai*, ovvero meditare, riflettere, inventare, nel latino, implica anche l'atto di esercitarsi, con una evidente valenza retorica e pedagogica; ulteriore significato proviene dalla corrente del misticismo, per la quale l'ascesi comprende i tre livelli della *cogitatio*, *meditatio* e *contemplatio*.²⁰ Trasposta nel testo orteghiano, la scelta di siffatta parola vuole indicare il fine di edificare una nuova filosofia *creatrice*, vale a dire ricettiva nei confronti degli influssi filosofici ma capace di rielaborarli con esiti originali.

Lo sforzo di raccogliersi dentro di sé – *ensimismamiento* –, per procedere negli interstizi del reale, è ciò che definisce, secondo Ortega, l'atto del meditare, atto proprio dell'essere umano. Ed è il *Quijote* fulgido esempio di una parola letteraria che non si presta a una subitanea interpretazione, libro che dietro la prima sembianza cela strati di profondità.

È attraverso «el quijotismo del libro»,²¹ pertanto, che si coglie la *maniera cervantina di mirar las cosas*: da qui, si può comprendere la scelta di offrire un *Breve tratado de la novela* nella prima meditazione e la genesi della riflessione su Cervantes in alcuni saggi dedicati alla letteratura e alla poesia, in particolare *Adán en el Paradiso*.²²

¹⁹ Si citano a mo' d'esempio: *Meditación de la técnica*; *Meditación del pueblo joven*; *De Europa meditatio quaedam*.

²⁰ Cfr. G. Cacciatore, *Il posto della parola: lo stile filosofico di Ortega tra meditazione e saggio*, in G. Cacciatore, C. Cantillo (a c. di), *Omaggio a Ortega: a cento anni dalle meditazioni del Chisciote (1914-2014)*, Napoli, Guida Editori, 2016, pp. 30-46, p. 30.

²¹ J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote* (1914), cit., pp. 84-85.

²² J. Ortega y Gasset, *Adán en el Paradiso* (1910), in Id., *Obras Completas*, I, pp. 473-493.

Nello stile di Cervantes, Ortega scorge una filosofia, una scienza, una morale e una politica,²³ poiché, attraverso l'ironia, egli può burlarsi del dogmatismo del suo tempo, degli ideali cavallereschi che, ormai, non sono più in grado di orientare l'uomo e di qualsivoglia pretesa di giungere a una verità determinata, specchio del reale. Questo, al contrario, si rifrange in una «infinitud de puntos»²⁴ ed è, tale visione prospettica, secondo Ortega, la chiave ermeneutica per comprendere la tensione tra l'ideale e il reale, tra il tragico e il comico, una tensione che ha un ritmo graduale nelle aspirazioni eroiche di Don Chisciotte, che insegue l'ideale, associato al tono del tragico, e nei fallimenti, continui scontri con il reale, ma ridimensionato attraverso il comico. Nel *Quijote*, l'essere umano, quale eroe tragico, si muove in questa continua girandola di tentativi e fallimenti, non smettendo di voler realizzare la sua vita:

Si se nos dice que Don Quijote pertenece íntegramente a la realidad, no nos enojaremos. Solo haríamos notar que con Don Quijote entraría a formar parte de lo real su indómita voluntad. Y esta voluntad se halla plena de una decisión: es la voluntad de la aventura. Don Quijote, que es real, quiere realmente las aventuras. Como él mismo dice: «Bien podrán los encantadores quitarme la ventura, pero el esfuerzo y el ánimo es imposible». Por eso con tan pasmosa facilidad transita de la sala del espectáculo al interior de la patraña. Es una naturaleza fronteriza, como lo es, en general, según Platón, la naturaleza del hombre.²⁵

D'altro canto, vita, immediato, realtà sono solo altri nomi per indicare quella circostanza in cui a ciascuno è stato dato di vivere, giacché «la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre».²⁶

²³ Cfr. J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Chisciotte*, cit.

²⁴ J. Ortega y Gasset, *Epistolario completo Ortega-Unamuno*, cit., pp. 161-162.

²⁵ J. Ortega y Gasset, *Las Meditaciones del Quijote* (1914), cit., p. 213. La citazione riportata da Ortega è tratta dal II libro, cap. XVII: *De donde se declaró el último punto y extremo adonde llegó y pudo llegar el inaudito ánimo de Don Quijote, con la felicemente acabada aventura de los leones*. Nel capitolo, si narra dell'incontro con due leoni trasportati in gabbia per essere donati al Re di Spagna. Non appena li vede, Don Chisciotte pretende che la gabbia sia aperta per poter sfidare gli animali e dare prova del suo valore. Benché i presenti tentano di dissuaderlo, uno dei leoni è liberato, tuttavia, il felino si limita a sbadigliare e a sdraiarsi nuovamente nella gabbia. Nonostante le sue insistenze, i presenti lo convincono di aver dimostrato il suo valore e così Don Chisciotte, orgoglioso del proprio successo, decide di cambiare il proprio appellativo da Cavaliere dalla triste figura a Cavaliere dei leoni.

²⁶ Ivi, p. 75.

Di fronte a tale compito, è richiesto un *ver activo*, uno sforzo interpretativo e di distanziamento critico, sapendo che il punto di vista dal quale osservo è sempre parziale. Sicché, con l'efficace metafora del bosco,²⁷ il filosofo presenta le due componenti della realtà, la profondità e la superficie, chiarendo il loro rapporto:

La dimensión de profundidad, sea espacial o de tiempo, sea visual o auditiva, se presenta siempre en superficie. De suerte que esta superficie posee en rigor dos valores: el uno cuando la tomamos como lo que es materialmente; el otro cuando la vemos en su segunda virtual. En el último caso la superficie, sin dejar de serlo, se dilata en un sentido profundo. Esto es lo que llamamos *escorzo*.²⁸

Organo della profondità visuale, lo scorcio traduce il guardare obliquo proprio di colui che, non accontentandosi del già dato, tenta di rispondere a un imperativo intellettuale ed etico, affannandosi di comprendere la propria circostanza nei suoi caratteri contraddittori e ambigui, così come fatto da Cervantes con il *Quijote* «libro-escorzo por excelencia».²⁹

Attento studioso del pensiero orteghiano, San Martín scorge nelle *Meditaciones* il nucleo germinale della filosofia della cultura che, da qui in poi, abbandonerà qualsivoglia residuo idealistico, per essere calata nella radicalità della vita e posta al servizio di questa.³⁰

Si tratta, per Ortega, di ripensare la fede in una ragione assolutizzata e la pretesa di una verità sovraordinata e immutabile, nel momento in cui si assiste a un disorientamento che ormai riguarda la civiltà occidentale, «porque no sabe qué estrella vivir».³¹

²⁷ Attraverso la metafora del bosco, Ortega introduce la questione dell'educazione dello sguardo poiché, lungi da essere puramente soggettivo, tuttavia, si può cogliere solo una porzione del bosco, a seconda della propria prospettiva, mentre altre rimangono celate. Tuttavia, le zone visibili e quelle nascoste costituiscono il bosco nella sua interezza, un'interezza che rimane latente, ma, come sottolinea il filosofo, «la invisibilidad, el hallarse oculto no es un carácter meramente negativo, sino una cualidad positiva que, al verterse sobre una cosa, la transforma, hace de ella una cosa nueva», J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, cit., p. 103.

²⁸ Ivi, pp. 117-118.

²⁹ Ivi, p. 119.

³⁰ J. San Martín, *Fenomenología y cultura en Ortega. Ensayos de interpretación*, Madrid, Tecnos, 1998.

³¹ J. Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (1923), Madrid, Revista de Occidente – Alianza Editorial, 2006, p. 138.

In particolare, intorno alla contrapposizione tra mediterraneità e germanesimo, il filosofo spagnolo porta in luce la dialettica vitale costitutiva della cultura europea, dell'uomo europeo e del divenire stesso dell'Europa:³² il primato dell'impressione, la preminenza della presenza e dell'immanenza, una disposizione realista e naturalista definiscono la cultura mediterranea, al contrario, quella germanica scava nella profondità attraverso il concetto e seguendo l'imperativo della chiarezza. Tuttavia, non si tratta di stabilire una supremazia, ma di muovere verso una loro necessaria e fruttifera *integración*.³³

La preoccupazione per l'Europa acquista sempre più spazio nella meditazione orteghiana, come provano alcuni articoli riuniti nel progetto editoriale *El Espectador*, pensato per un pubblico «de amigos de mirar».³⁴ Nel primo, *Verdad y perspectiva*, la ripresa dei temi sviluppati nel volume sul *Quijote* si allarga per proporre amare considerazioni sulla guerra che incendia gli orizzonti del vecchio Continente e sullo stato della cultura:

La pasada centuria [...] ha sido una cultura de medios. La guerra ha sorprendido al europeo sin nociones claras sobre las cuestiones últimas, aquellas que sólo puede aclarar un pensamiento puro e inútil.³⁵

Tuttavia, ciò non deve condurre verso un pensiero astratto, al contrario, «sobre la vida espontanea debe abrir, de cuando en cuando, su clara pupila la teoría»,³⁶ la quale deve tenere al suo intero tanto la *pureza* quanto la *tragedia*.

Il raziovitalismo orteghiano, che riceverà piena formulazione ne *Il tema de nuestro tiempo*, costituisce l'abito del ragionare per un'individualità che continua a realizzarsi in una data circostanza, ove, anche la verità ha

³² J. M. Sevilla, *Ortega e la filosofia del Sud*, in G. Cacciatore e Cantillo, cit., p. 251.

³³ J. Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote* (1914), cit., p. 165.

³⁴ Il concetto si trova espresso ne *La Repubblica* di Platone, come lo stesso Ortega precisa: «En su República concede una misión especial a lo que él denomina φιλοθεάμονες – amigos de mirar. Son los especulativos, y al frente de ellos los filósofos, los teorizadores, - que quiere decir los contemplativos», J. Ortega y Gasset, *Verdad y Perspectiva* (1916), in Id., *El Espectador* I y II, Madrid, Alianza Editorial, 2016, pp. 25-34, p. 28.

³⁵ Ivi, p. 26.

³⁶ Ivi, p. 29.

un volto cangiante e sfaccettato.³⁷ Una ragione giocoforza problematica, perché è la vita stessa a esserlo e, insieme, storica, in quanto l'uomo non è natura, ma è divenire, così come sono storici i valori morali, estetici, politici e religiosi, i quali, secondo Ortega, appartengono a una certa cronologia vitale. Ecco perché, la crisi di un'epoca è, inesorabilmente, la crisi della cultura, della ragione e del senso stesso della storia.

Senza cadere in esiti irrazionalistici o spinte vitalistiche e partecipando alla critica al riduzionismo scienziato, la riflessione orteghiana si sostanzia in un adempimento etico nella forma di compiere quella missione che sono i tempi a richiedere.

Tragici per la Spagna e per l'Europa, gli anni Trenta fanno da cupo sfondo a una sempre più chiara formulazione del nesso tra crisi, cultura e storia: è un Ortega ormai riconosciuto come *the people's pedagogue*,³⁸ colui che tiene lezioni e conferenze animate dal richiamo a prendere atto della crisi delle istituzioni, *in primis* dell'università,³⁹ e della delezione della *minoría selecta*, derivate da arginare mediante una riforma dell'intelligenza.⁴⁰ Accostato ai pensatori della decadenza dell'Occidente, per il filosofo madrileno, la crisi è sia ontologica, poiché elemento derivante dalla tragicità della vita stessa, sia condizione che riguarda l'individuo e la sua epoca, una lettura, questa, in cui si possono distinguere echi vichiani.⁴¹

Lontano dal ripiegamento nichilistico, proprio del filone noto come *Kulturpessimismus*, il pessimismo orteghiano appare quale amara constatazione per alimentare il dubbio, per porsi domande e non voltarsi

³⁷ Giuseppe Cacciatore vede nel prospettivismo, derivante dalla concezione della vita come qualcosa da realizzare, «un efficace antidoto, da un lato contro il monismo dogmatico di una ragione pura e rarefatta e, dall'altro, contro il particolarismo di una ragione relativa, o meglio, relativizzata che affermando l'irriducibilità dei punti di vista, e con essa la loro essenzialistica compattezza, perde ogni rapporto con la verità. G. Cacciatore, *La «zattera della cultura»*. *Filosofia e crisi in Ortega y Gasset*, in Id., *Sulla filosofia spagnola. Saggi e ricerche*, Bologna, il Mulino, 2013, pp. 47-77, p. 52.

³⁸ R. McClintock, *Man and his Circumstances. Ortega as Educator*, New York, Teachers College Press, 1971, p. 149.

³⁹ Cfr. J. Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* (1930), in Id., *Obras Completas*, V, pp. 529-568.

⁴⁰ Cfr. J. Ortega y Gasset, *La reforma de la inteligencia* (1926), in Id., *Goethe desde dentro*, *Obras Completas* V, pp. 205-211.

⁴¹ Cfr. J. M. Sevilla, *Prolegómenos para una crítica de la razón problemática. Motivos en Vico y Ortega*, presentación de E. Hidalgo-Serna, Barcelona, Anthropos, 2011.

davanti ai problemi del tempo e da qui compiere quel movimento energetico per andare dall'oscurità vespertina alla luce dell'alba.

L'ENIGMA, LE STRATIFICAZIONI E GLI ABUSI DELLA STORIA

La produzione saggistica di Thomas Mann costituisce un ricco bacino dal quale attingere per ricostruire i temi che attraversano l'arte e la vita dell'uomo: natura e spirito, il rapporto tra l'artista e il suo tempo, l'eredità tedesca e il suo posto nella cultura europea, il dissidio tra *Kultur* e civilizzazione. È comunemente accettato, tra gli interpreti dell'opera manniana, che romanzi e saggi siano propaggini gli uni degli altri, in un suggestivo motivo di richiami, filiazioni culturali e riflessioni sulla propria produzione.

In questo certosino *Lebenswerk*, anche la *Traversata con «Don Chisciotte»* si distingue per le allusioni simboliche e i livelli prospettici, artefici impiegati nelle opere letterarie e ripresi anche in questo breve ma denso saggio per dissimulare, con la brillante ironia manniana, la gravità delle considerazioni di fronte a un'*Europa che fa paura*.⁴²

Travagliata e sofferta, la gestazione della *Meerfahrt* iniziò col ritorno a Zurigo, dove Mann era in esilio con la sua famiglia e, come riportato nei *Diari 1933-1934*, essa doveva unire la riflessione sul Don Chisciotte con la descrizione di una traversata.

Le ragioni della profonda incertezza sono da ricercare nei truci eventi del tempo – tra cui la tristemente nota notte dei coltelli – e nel conseguente tormento di Mann, diviso tra il prendere una posizione netta contro il nazionalsocialismo e il continuare la stesura della tetralogia biblica su Giuseppe. L'evidente indecisione, deprecata dalla sua famiglia, nasceva anche da valutazioni materiali, il patrimonio e la pubblicazione dei libri in Germania, nondimeno, scuoteva nel profondo l'uomo:

Ho cercato di continuare a scrivere al *Giuseppe*, ma non sono andato al di là di qualche rigo, - stanchezza, confusione, eccitazione me lo hanno impedito.

⁴² T. Mann, *Tagebücher 1933-1934*, herausgegeben von P. de Mendelssohn, Frankfurt a.M., S. Fischer Verlag, 2003, p. 246 (annotazione del 20 giugno 1934). Ripreso in D. Conte, *Viandante nel Novecento. Thomas Mann e la storia*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2019, p. 261.

Troppo penso ad altro. L'idea di scrivere sulla Germania, di salvare la mia anima con una chiara lettera aperta al «Times», attraverso cui scongiurare il mondo e in particolare la renitente Inghilterra a mettere fine al regime di vergogna di Berlino, quest'idea, [...] non mi abbandona, mi occupa profondamente.⁴³

Alla domanda rivolta a sé stesso, «che sia proprio io a poter contribuire alla svolta necessaria e a riportare la Germania nella comunità dei popoli civili?»,⁴⁴ Mann risponderà camuffando l'inquietudine e l'indignazione attraverso il tono gentile e la *verve* comica che percorre tutta la *Meerfahrt*. Si potrebbe dire che lo scrittore ondeggi tra i due piani compositivi, il Chisciotte e la descrizione del viaggio, tenuti insieme dal loro essere *Welt*: «un libro mondiale»⁴⁵ (*Weltreise*) per un «viaggio mondiale»⁴⁶ (*Weltbuch*). Sin dai primi passaggi, Mann tesse rimandi tra la sua figura e Cervantes, tra il *Chisciotte* e le sue opere – la *Montagna magica* e la tetralogia su Giuseppe: ad accomunarle è l'universalità, afflato del cavaliere dalla triste figura, ma anche della storia di Hans Castorp e del mito di Giuseppe.⁴⁷

I riferimenti allo *Zeitroman* appaiono nell'agitazione del viaggiatore, un debuttante alla sua prima navigazione transoceanica, condizione analoga provata dall'ignaro ingegnere Hans Castorp sul treno che lo portava verso il sanatorio di Davos. Montagna e oceano sono due luoghi non-luoghi,⁴⁸ capaci di suscitare una dilatazione del tempo e dello spazio, tanto da far perdere il conto dei giorni o far venir meno ogni punto fermo. E come Hans Castorp, anche il suo padre letterario deve acclimatarsi, seppur non per l'aria rarefatta dell'alta quota, ma a ragione del dondolio, causa della sonnolenza e del mal di mare avvertiti nei primi giorni di navigazione.

⁴³ T. Mann, *Tagebücher, 1933-1934*, cit., p. 488.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ T. Mann, *Una traversata con «Don Chisciotte»* (1934), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., p. 793.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cfr. T. Mann, «Giuseppe e i suoi fratelli». *Una conferenza* (1942), in Id., *Giuseppe e i suoi fratelli*, a cura e con un saggio introduttivo di F. Cambi, tr. it. di B. Arzeni, voll. 2, Milano, Mondadori, 2001; Id., *Saggio autobiografico* (1930), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., pp. 1448-1494.

⁴⁸ Cfr. S. Barbera, *Postfazione*, in T. Mann, *Una traversata con Don Chisciotte*, Milano, Il Saggiatore, 1995, pp. 68-78.

La difficoltà a rimanere desti riporta alla mente la grande ebetudine di tutta un'epoca, inducendo un'amara riflessione su un'Europa vieppiù ammalata dal primitivismo e dall'irrazionalismo, concetti contenuti nell'idea di natura, la quale percorre, come un *fil rouge*, il saggio. Mann gioca con i contrasti, cosicché la forza e l'imprevedibilità degli elementi è contrapposta al *comfort* del bastimento: gli arredi e i corridoi ben laccati, l'abbondanza dei pasti senza regole, i giochi a disposizione della variopinta umanità, descritta con tono beffardo e ironico. Sono i doni della civilizzazione, eppure, questi non possono nulla contro «il frastuono spaventoso, infernale»⁴⁹ che fa perdere l'equilibrio al cameriere, il cui traballante incedere diviene esemplificativo della condizione dell'uomo europeo:

Deve attendere il suo momento, quel preciso momento in cui la situazione mondiale gli permetterà di far approdare al tuo letto la pietanza con ampio gesto, se non dominato, almeno ben calcolato. Ecco, sente che il momento è giunto, agisce con coraggio e intelligenza, lo slancio sembra riuscirgli. Ma in quel medesimo secondo la situazione mondiale è mutata, nel senso e con la conseguenza che tu vedi il vassoio, pancia all'aria, adagiato sul letto di tua moglie. Non è possibile...⁵⁰

L'amara analisi manniana, su di un mondo che ha sacrificato il progresso intellettuale e morale sull'altare della modernizzazione, è parte di un orizzonte ove sono riconoscibili, tra gli altri, Valéry, critico acuto della crisi dell'intelligenza e della deriva del *macchinismo*,⁵¹ e Musil, lapidario nel denunciare la bancarotta metafisica⁵² e la conseguente supremazia della tecnica nella civiltà europea. Nondimeno, per Mann, la demoralizzazione spirituale porta in primo piano la dicotomia tra natura e spirito: consapevole della «smania ovunque imperversante di "irrazionalismo"»,⁵³ egli non esita ad affermare di non nutrire alcuna stima verso colui che, «di fronte allo spettacolo della natura selvaggia, si

⁴⁹ Ivi, p. 791.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ P. Valéry, *Considerazioni sull'intelligenza* (1925), in Id., *In morte di una civiltà. Saggi quasi politici*, ed. italiana a c. di M. Carloni, Torino, Aragno Editore, 2018, pp. 33-51, pp. 37-38.

⁵² Cfr. R. Musil, *Europa inerme*, a c. di V. Vitiello e F. Valagussa, Bergamo, Moretti & Vitali, 2015.

⁵³ *Ibidem*.

abbandona soltanto all'ammirazione lirica di quella «grandiosità», senza avere coscienza della crudele e indifferente ostilità di essa». ⁵⁴

Iniziato con il tuono della Grande Guerra, caduto nella *miseria generale*, ⁵⁵ il Novecento rappresenta la cieca esaltazione delle forze telluriche e primigenie e dell'irrazionalismo, prodromi all'avanzata del fascismo e del nazionalsocialismo. ⁵⁶ Una diagnosi storica che trova ragione nella svolta democratica nel solco del rapporto con Goethe e con Nietzsche: dal primo, di cui Mann si sentirà erede, deriverà l'idea di medietà, il confronto col secondo condurrà a un ripensamento, motivato anche dalla disonesta appropriazione ideologica da parte dei rappresentanti della morbosità romantica, ⁵⁷ così stigmatizzata sin dagli anni '20. Una messa in discussione tribolata e, per alcuni aspetti, sofferta, di cui si ha traccia già nei passaggi della *Meerfahrt* dove Mann muove verso il *Chisciotte* e porta in primo piano l'umanità, l'enigma al quale rispondere, rifondando un nuovo umanesimo. ⁵⁸ Così, si può comprendere perché, nel giudizio di Mann, l'episodio del leone ⁵⁹ costituisca «il culmine del romanzo intero», ⁶⁰ dove Cervantes sgonfia l'eroismo del cavaliere, il quale, diviso tra temerità e codardia, rappresenta la «fatale antinomia naturale di ogni vita moralmente superiore». ⁶¹ Senonché, egli sposta l'attenzione dal protagonista al suo padre letterario, vedendo nella volontà di Cervantes, di avvilire e innalzare il suo eroico *hidalgo*, il chiaro segno di virtù cristiane. Per Mann, si tratta di riconoscere nel Cristianesimo, «fiore dell'ebraismo, [...] uno dei pilastri su cui poggia la civiltà occidentale» ⁶² insieme all'antichità mediterranea.

⁵⁴ Ivi, p. 790.

⁵⁵ T. Mann, *Saggio autobiografico* (1930), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., 1448-1494, p. 1484.

⁵⁶ Cfr. D. Conte, *Viandante nel Novecento. Thomas Mann e la storia*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2019, p. 341.

⁵⁷ Cfr. M. Freschi, *Thomas Mann*, Bologna, il Mulino, 2005, p. 121.

⁵⁸ Cfr. T. Mann, *Una traversata con «Don Chisciotte»* (1934), cit.

⁵⁹ L'episodio è narrato nel II libro, Cap. XVII, dal titolo: *De donde se declaró el último punto y extremo adonde llegó y pudo llegar el inaudito ánimo de don Quijote, con la felicemente acabada aventura de los leones*. Si desidera far notare che è lo stesso episodio ripreso da Ortega nelle *Meditaciones*, il quale, tuttavia, pone l'analisi sul personaggio e non sull'autore.

⁶⁰ T. Mann, *Una traversata con «Don Chisciotte»* (1934), cit., p. 822.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² T. Mann, *Una traversata con «Don Chisciotte»* (1934), cit., p. 823.

Su tale energica difesa si misura il distanziamento da Nietzsche, tacciato di essere stato mosso da una lotta *febbrile*, alla quale, Mann preferisce il «più felice equilibrio e maggiore libertà psichica»⁶³ di Goethe, capace di riconoscere nel Cristianesimo «una potenza moralizzatrice».⁶⁴ Il poeta di Weimar, «figlio della natura»,⁶⁵ è altresì esemplare, poiché ha cercato «di liberarsi da ciò che oscuro e vincolante è nell'elemento naturale»:⁶⁶ problematicità, negazione, contraddizione e dubbio radicale, tutti caratteri che richiedono una continua disciplina per scendere nel fondo limaccioso della condizione umana senza rimanerne invischiati.

Una riflessione che si lega, a doppio filo, al difficile addio alla sua Germania, riverberandosi anche nell'opera letteraria, con lo spostamento geografico dall'Europa dei *Buddenbrook*, di *Altezza reale* e della *Montagna magica* alla tetralogia biblica,⁶⁷ e ampliando l'analisi sulla condizione dell'uomo e sul suo posto nella storia grazie al mito e alla psicoanalisi di Freud. A questi, «grande indagatore dell'umano»,⁶⁸ e del «lato notturno della natura e dell'anima»,⁶⁹ si deve l'individuazione della via terapeutica, primo passo per «un'umanità liberata e cosciente».⁷⁰

Tema di vivo interesse, il mito funge da lente per guardare alle stratificazioni della storia che, come mostrato dagli eventi, può essere oggetto di indebite appropriazioni e rivelarsi priva di senso. Non è d'altro canto casuale che una delle più suggestive introduzioni alla tetralogia biblica si trovi nella conferenza tenuta nel 1936 e dedicata a Freud,

⁶³ *Ibidem*. È da notare che nell'epistolario tenuto con Kerényi, Mann parli di sé stesso come «un partigiano dell'equilibrio». In T. Mann, K. Kerényi, *Dialogo. Lettere 1934-1955*, a c. di A. Alessandri, pref. di D. Conte, tr. it. di M. Traini, Roma, Editori Riuniti University Press, 2013, p. 69.

⁶⁴ T. Mann, *Una traversata con «Don Chisciotte»* (1934), cit., p. 824.

⁶⁵ T. Mann, *Goethe e Tolstoj. Frammenti sul problema dell'umanità* (1924-1925), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., pp. 30-156, p. 46.

⁶⁶ Ivi, p. 47.

⁶⁷ A. Landolfi, *Introduzione*, in T. Mann, *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., pp. XLVII-LXIX, p. LIII.

⁶⁸ T. Mann, *Cavaliere tra la morte e il diavolo* (1931), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., pp. 1376-1377, p. 1376.

⁶⁹ T. Mann, *La posizione di Freud nella storia dello spirito moderno* (1929), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., pp. 1349-1375, p. 1354.

⁷⁰ Ivi, p. 1375.

dove Mann, ben consapevole della necessità di liberare il mito dalle forze oscurantiste,⁷¹ ne rimarca il carattere fondativo:

Mito è infatti fondazione di vita: è lo schema senza tempo, la formula religiosa in cui la vita, dopo aver attinto dall'inconscio i tratti del mito e averli riprodotto, confluisce. [...] nella vita dell'umanità il mito rappresenta infatti uno stadio primitivo e remoto, ma nella vita del singolo uno tardo e maturo.⁷²

Lungi dall'essere linearità e progresso, la storia è *Ur*, ricerca dell'origine, occorre quindi scendere negli abissi del tempo che poi sono quelli dell'anima,⁷³ scandagliandone i pertugi e ricostruendone i significati, rispondendo a un imperativo etico-morale, se si vuole preparare l'avvenire, senza cedimenti e mascheramenti:

Per preparare l'avvenire non basta essere «attuali» seguendo un movimento cui ogni asino partecipa gonfiandosi d'orgoglio e sprizzando scherno contro il liberale retrogrado, che pure la sa più lunga di lui. Bisogna avere in sé il proprio tempo in tutta la sua complessità e contraddittorietà, giacché il molteplice, non il semplice, prepara l'avvenire.⁷⁴

Nella *Meerfahrt*, il passo sopra riportato apre la strada alla lettura del capitolo LIV:⁷⁵ la scena del moro Ricote, vittima del decreto di espulsione nei confronti dei *moriscos*, offre evidenti analogie con la sorte degli Ebrei e mostra una vicinanza tra la strategia dissimulatoria attribuita a

⁷¹ Questa necessità è affermata anche in: T. Mann, «*Giuseppe e i suoi fratelli*». *Una conferenza* (1942), in T. Mann, *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., p. 1470.

⁷² T. Mann, *Freud e l'avvenire* (1936), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., pp. 1378-1404, p. 1391.

⁷³ Cfr. T. Mann, *Saggio autobiografico* (1930), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., pp. 1448-1494, p. 1487.

⁷⁴ T. Mann, *Una traversata con «Don Chisciotte»* (1934), in Id., *Nobiltà dello spirito e altri saggi*, cit., pp. 826-827.

⁷⁵ Contenuto nel II libro, il Cap. LIV, dal titolo, *Que trata de cosas tocantes a esta historia, y no a otra alguna*, rappresenta uno degli episodi più elaborati del Don Chisciotte per via, anche, del chiaro riferimento all'espulsione dei Mori dalla Spagna, voluta da Filippo III nel 1609. Infatti, la vicenda narra il casuale incontro tra Sancio e Ricote, bottegaio nel paese natale dello scudiero, colpito dal decreto e costretto a vagare, indossando abiti da pellegrino, tanto da non venire inizialmente riconosciuto. La lunga conversazione tra i due è l'espedito per far raccontare a Ricote la sua condizione di esule e i suoi piani per ricongiungersi con la moglie e con la figlia, dalle quali si era dovuto separare.

Cervantes e quella dello stesso Mann, il cui profilo appare in controluce. Infatti, sottolineando l'equilibrismo con il quale Cervantes, «povero letterato senza indipendenza»,⁷⁶ mette in bocca a Ricote l'approvazione della decisione di Sua Maestà e, al contempo, gli fa rimpiangere la Spagna, Mann fa notare come, in tal maniera, biasimi «la crudeltà di quei decreti che pure ha approvato, [...] non direttamente, ma insistendo sull'amor di patria degli espulsi».⁷⁷

A ragione, molti interpreti vi hanno distinto una riflessione che, dal popolo ebraico, abbraccia tutti coloro che hanno sperimentato la perdita della propria libertà, compresi quegli esuli di cui fa parte anche lo scrittore e come lui un'intera generazione. Una dolorosa condizione, vissuta da Cervantes, radicata nell'Ebraismo e personificata da Zarathustra, il quale, come descritto nel finale del saggio, compare nelle profonde regioni oniriche – e non poteva essere altrimenti – a un Mann ancora *trasognato*.

Il richiamo al Cristianesimo e a un'umanità minacciata dalla perdita della libertà piacque molto a Benedetto Croce,⁷⁸ con il quale era già iniziato un cortese scambio epistolare, alimentato dal comune riconoscersi nella *nobiltà dello spirito*, l'ideale sul quale Mann ha edificato la propria opera e la sua condotta di vita, una nobiltà che rimane tale solo se nutrita.

Nel 1936, anno che sancisce la rottura con la Germania, l'amara constatazione degli sconvolgimenti ai quali si è assistito è seguita da una muscolare reprimenda rivolta all'Europa:

Ciò che oggi sarebbe necessario è un umanesimo militante che avesse imparato che il principio della libertà e della tolleranza non deve lasciarsi sfruttare da un fanatismo senza vergogna, ma che ha il diritto e il dovere di *difendersi*. L'Europa è un concetto strettamente legato all'idea umanistica. Ma l'Europa sarà soltanto se l'umanesimo scoprirà la sua forza virile, se imparerà a indossare la corazza e agirà secondo il principio che la libertà non deve essere un privilegio per coloro che mirano a distruggerla.⁷⁹

⁷⁶ Ivi, p. 829.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ Benedetto Croce volle tradurre personalmente i passi della *Meerfahrt* dedicati a riconoscere il valore del Cristianesimo e la necessità di tutelare la libertà, trovando in questa la ragione per non inchinarsi alla brutalità e all'ingiustizia. In B. Croce, *Da un nuovo libro di Thomas Mann*, in "La Critica", XXXIV [1936], p. 76.

⁷⁹ Ivi, p. 506.

È il richiamo a un'assunzione di responsabilità per tutelare i valori ereditati nel segno del rispetto per la dignità di ciascuno, con la consapevolezza di quanto, questo, sia un compito tanto e sempre necessario.

Educare al *difficult heritage*: nuove suggestioni di ricerca

Domenico Francesco Antonio Elia

IL *DIFFICULT HERITAGE* E IL RITORNO DELLA RAZZA

La pubblicazione dell'opera *Difficult Heritage*, scritta nel 2009 dall'antropologa Sharon Macdonald, ha sollevato una serie di questioni relative alla dimensione e al ruolo di questo patrimonio materiale e immateriale, inteso, secondo l'autrice, come «un passato che è riconosciuto significativo nel presente, ma che è anche contestato e scomodo per la riconciliazione pubblica con un'identità contemporanea positiva e autoaffermativa».¹ All'interno del *difficult heritage* un posto di rilievo è occupato dal fenomeno storico del colonialismo: «un tempo fonte di grande orgoglio nazionale per i paesi colonizzatori, si è trasformato in un'eredità problematica e persino vergognosa»,² anche se non mancano, a questo proposito, iniziative di segno opposto. Queste ultime interessano i monumenti che celebrano la memoria dei soldati caduti in Africa³ e che faticano a essere sottoposti, come già accaduto, invece, in Germania,⁴ a un processo di preservazione critica che tuteli questa eredità materiale a condizione che la conservazione sia sottoposta a un'operazione di contestualizzazione, trasformazione e desacralizzazione delle testimonianze materiali.⁵ In molti Stati che un tempo furono colonizzatori è in atto, del

¹ S. Macdonald, *Difficult Heritage. Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond*, London and New York, Routledge, 2009, p. 1 [TdA].

² Ivi, p. 2 [TdA].

³ Cfr. B. Falcucci, *Ricordare l'impero nella Repubblica: luoghi di memoria per i soldati caduti nelle colonie dagli anni Cinquanta a oggi*, in “Qualestoria. Rivista di storia contemporanea”, LII [2024], n. 1, pp. 21-46.

⁴ Cfr. H. Höckerberg, *The Monument to Victory in Bolzano: Desacralisation of a Fascist Relic*, in “International Journal of Heritage Studies”, XXIII [2017], n. 8, pp. 759-774.

⁵ Cfr. H. Malone, *Legacies of Fascism: architecture, heritage and memory in contemporary Italy*, in “Modern Italy”, XXII [2017], n. 4, pp. 445-470, p. 452.

resto, un processo di amnesia – comune alla stessa Unione Europea⁶ – nei confronti dei fenomeni imperialistici che si susseguirono nel corso dell'età contemporanea, a tutto vantaggio, al contrario, di «un'esaltazione dell'opera civilizzatrice»⁷ condotta oltremare dai Paesi colonizzatori. Alla base di questo approccio, infatti, vi sarebbe una «certa riluttanza ad affrontare gli aspetti di quel passato che risultano essere inquietanti, ossia “difficili”»⁸ nell'accezione offerta da Macdonald.

Sulla base di queste suggestioni euristiche l'obiettivo del contributo è quello di indagare le interconnessioni esistenti fra il *difficult heritage*, le pratiche di una memoria non ancora autocritica nei confronti del colonialismo⁹ – che rivela ansie e priorità del tempo presente¹⁰ – e il rigurgito del razzismo, intrinsecamente legato all'esperienza imperialistica.¹¹

Un recente volume di Graziosi,¹² infatti, ha richiamato l'attenzione della comunità accademica nei confronti di un fenomeno che negli ultimi anni ha assunto proporzioni sempre più ampie: il ritorno della questione razziale,¹³ non più formulata, come accadeva in passato, su basi «biologiche» che risulterebbero ormai inaccettabili per la società odierna, quanto al contrario, fondata su un approccio culturale.¹⁴ Si ren-

⁶ Cfr. A. Sierp, *EU Memory Politics and Europe's Forgotten Colonial Past*, in “Interventions”, XXII [2020], n. 6, pp. 686-702, p. 699.

⁷ Cfr. F. Focardi, A. Pes, *Il colonialismo e l'Europa tra memoria e uso pubblico della storia*, in “Memoria e Ricerca”, XXXI [2023], n. 2, pp. 215-220, p. 217.

⁸ S. Macdonald, *Is 'Difficult Heritage' Still 'Difficult'? Why Public Acknowledgment of Past Perpetration May No Longer Be So Unsettling to Collective Identities*, in “Museum International”, LXVII [2015], nn. 1-4, pp. 6-22, p. 6 [TdA].

⁹ Cfr. P. Jedlowski, R. Siebert, *Memoria coloniale e razzismo*, in A. Mammone, N. Tranfaglia, G.A. Veltri (a c. di), *Un paese normale? Saggi sull'Italia contemporanea*, Milano, Dalai, 2011, p. 232, pp. 231-251.

¹⁰ Cfr. J. Andall, D. Duncan, (a c. di), *Italian Colonialism: Legacy and Memory*, Oxford, Peter Lang, 2005.

¹¹ Cfr. M. Jerónimo, *Posfácio: As gramáticas da diferença que o racismo nomeou*, in J.G. Henriques (a c. di), *Racismo em português: o lado esquecido do colonialismo*, Lisboa, Tinta da China, 2016, pp. 215-224, p. 218.

¹² Cfr. A. Graziosi, *Il ritorno della razza. Alle radici di un grande problema contemporaneo*, Bologna, il Mulino, 2025.

¹³ Cfr. A. Rapini, *Antifascism and antiracism: a new turn?*, in “Modern Italy”, [2025], n. 30, pp. 220-237.

¹⁴ Cfr. P.-A. Taguieff, *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.

de necessario, pertanto, focalizzare l'attenzione degli studiosi sul «punto di intersezione della razza con ulteriori assi di oppressione (quali il genere, la classe, la sessualità ed altri)»,¹⁵ per comprendere «l'evidenza di una ereditarietà trasmessa dalla storia passata a quella presente».¹⁶

L'approccio con l'Altro, dunque, appare minacciato dal timore di un contagio che risulterebbe non più applicato alla «stirpe, ma alla cultura che, in questa retorica fondamentalista, diventa sempre più solida, tangibile, uniforme»¹⁷ e dalla sopravvivenza di un

meccanismo di sudditanza psicologica innescato dal colonialismo [...] che si avvale di due soggetti opposti e complementari: il colonizzatore, ovvero colui che proietta ed esercita la propria presunta superiorità, e il colonizzato che interiorizza e assimila la propria inferiorità immaginata.¹⁸

Sulla base di queste riflessioni diviene necessario interrogarsi su quale ruolo sarebbe opportuno attribuire agli studi storico-educativi perché possano contribuire al disvelamento dei processi diacronici responsabili della diffusione di messaggi razzisti che sono stati un formidabile sostegno del colonialismo. L'urgenza di offrire una risposta a questa domanda si caratterizza come tale riflettendo sulla denuncia operata da Flores in un recente volume nel quale l'autore si è interrogato sugli effetti apportati dalla proliferazione di iniziative tese a rinsaldare «l'egemonia della memoria nel rapporto con il passato»,¹⁹ i cui risultati, tuttavia, appaiono in gran parte deludenti: nonostante eventi come l'Olocausto siano stati

oggetto di capillari attività commemorative [...] negli ultimi vent'anni il razzismo e l'intolleranza sono aumentati a dismisura proprio nei paesi in cui le politiche della memoria sono state implementate con maggior vigore.²⁰

¹⁵ G. Fabbri, *La produzione teorica su razza e razzismo dal 1990 a oggi. Una panoramica sul caso italiano*, in "Novecento Transnazionale. Letterature, Arti e Culture", V [2021], n. 2, pp. 189- 212, p. 206.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ M. Aime, *L'altro*, in M. Aime, D. Papotti (a c. di), *Piccolo lessico della diversità*, Treviso, Fondazione Benetton Studi Ricerche con Antiga Edizioni, 2018, pp. 11-24, p. 20.

¹⁸ F. Ruggiero, *La "nostra" Africa. Rappresentazioni sociali e immaginario collettivo in Italia dal colonialismo a oggi*, Roma, tab edizioni, 2024, pp. 22-23.

¹⁹ M. Flores, *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, il Mulino, 2020, p. 113.

²⁰ V. Pisanty, *I guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani, 2020, p. 5.

COMPRENDERE IL *DIFFICULT HERITAGE*. L'EFFICACIA DELLA PEDAGOGIA DELLE MEMORIE

Assume così una necessità stringente intervenire sui processi di comprensione del *Difficult Heritage*, evitando il ricorso massiccio a una serie di celebrazioni della memoria rivelatesi inefficaci nel migliorare la conoscenza degli eventi storici che sono oggetto delle pratiche di ricordo. A rendere ancora più inefficienti questi processi, bisogna considerare, del resto, la difficoltà che accomuna gli Stati europei nell'«ammettere il portato di violenza, ingiustizia, diseguaglianza della propria politica di occupazione; e una tendenza, invece, a rivendicare come moderna e portatrice di progresso la propria azione».²¹ In merito a questo aspetto, Flores proponeva una soluzione efficace nel campo degli studi storici contemporanei, che necessiterebbe, tuttavia di ulteriori riscontri nel settore delle ricerche storico-educative:

tornare alla storia – sosteneva l'autore – per rafforzare, con un'informazione e una preparazione più adeguata, la consapevolezza morale che la memoria – senza un sapere autentico del passato – non riesce del tutto a trasmettere.²²

Si può senz'altro condividere il monito lanciato dallo storico in merito alla necessità di tornare alla conoscenza degli eventi storici, avendo chiaro che memoria e conoscenza storica non sono sinonimi:²³ a differenza di quest'ultima, infatti, alla prima è demandato l'obiettivo di assegnare un senso alla dimensione diacronica al cui interno si svolgono le esperienze proprie degli individui ovvero delle comunità.²⁴ La soluzione avanzata da Flores, tuttavia, necessita di un confronto su piani diversi di comunicazione e di insegnamento della storia, che si articolano all'interno dei contesti di apprendimento formale, non formale e informale.²⁵ Sotto

²¹ V. Deplano, *Gli studi sul colonialismo italiano e la storiografia sul fascismo: rapporti, influenze, convergenze*, in "Italia contemporanea", [2023], n. 303, pp. 212-225, p. 222.

²² M. Flores, *Cattiva memoria*, cit., p. 101.

²³ Cfr. K.L. Klein, *On the Emergence of Memory in Historical Discourse*, in "Representations", [2000], n. 69, pp. 127-150.

²⁴ Cfr. E. Keightley, *Remembering research: memory and methodology in the social sciences*, in "International Journal of Social Research Methodology", XIII [2010], n. 1, pp. 55-70.

²⁵ Cfr. D. Callini, *Società post-industriale e sistemi educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 51.

questo aspetto sembra opportuno presentare una nuova metodologia di approccio, che potrebbe offrire una soluzione degna di nota nel favorire un apprendimento della storia che faciliti processi di conoscenza più articolati rispetto a quelli proposti dalle celebrazioni della memoria.

Gli storici dell'educazione Bencini e Bravi, infatti, hanno elaborato il concetto di percorso educativo della memoria, composto dalla narrazione storica – ossia dalla storicizzazione – e da una metodologia basata su strumenti didattici – luoghi e oggetti – che si rivelano strategici nello sviluppare un racconto del passato capace di contribuire alla lotta contro i pregiudizi di carattere razziale.²⁶

La storicizzazione del luogo Auschwitz, cui è dedicato uno dei capitoli del volume, sotto questo aspetto, appare fondamentale per formare le nuove generazioni a una memoria attiva e non a una generica memoria emotiva, anche con l'ausilio degli «oggetti di massa»²⁷ rinvenuti al suo interno o nelle sue vicinanze, che «gridano», a distanza di ottant'anni, le tragiche esperienze vissute da coloro che vi furono rinchiusi.

L'obiettivo che propongono Bencini e Bravi, dunque, è quello di «attraversare Auschwitz»,²⁸ non semplicemente di visitarlo, trasformandolo da monumento a strumento di formazione: un modello di approccio, suggeriscono, che si può applicare per qualsiasi altro luogo di memoria, la cui vicenda possa essere utilizzata, in chiave educativa, formativa e didattica, come base di apprendimento trasformativo per costruire, mediante percorsi di memoria attiva, processi di piena cittadinanza che intendano integrare, in un rapporto proficuo per i discenti, la conoscenza del passato con le riflessioni provocate dagli eventi a loro coevi.²⁹

Gli autori, dunque, hanno inteso promuovere una «pedagogia delle memorie»³⁰ capace di attivare un processo di narrazione caratterizzato dall'essere plurale e democratico, che possa evitare i rischi connessi all'avanzare dei nazionalismi e dei razzismi e scongiurare il rischio della *loneliness*,³¹

²⁶ Cfr. S. Bencini, L. Bravi, *Auschwitz. Percorsi di memoria attiva. Luoghi e oggetti tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, 2025, p. 10.

²⁷ Cfr. *ivi*, pp. 59-60.

²⁸ Cfr. *ivi*, pp. 25-39.

²⁹ Cfr. *ivi*, p. 82.

³⁰ Cfr. *ivi*, pp. 97-98.

³¹ «È proprio la solitudine, spiega Arendt [ne *Le origini del totalitarismo*, NdA], ad essere in grado di costruire e sostenere i totalitarismi [...] perché costruisce un nemi-

proseguendo così il racconto dei testimoni anche quando quest'ultimi non saranno più viventi.

L'IMPEGNO DELLE *CITIZEN HUMANITIES* NELL'ATTIVARE NUOVI PROCESSI DI COMPrensIONE DEL *DIFFICULT HERITAGE*

Sembra evidente, tuttavia, che quest'approccio potrebbe accrescere la propria utilità se utilizzato in sinergia con una serie di iniziative che attribuiscono ai cittadini, soprattutto a quelli di età adulta, un ruolo più attivo nei processi di conoscenza storica. Mi riferisco, in particolare, ai progetti afferenti alle *citizen humanities*: quest'ultimi si ispirano ai principi della *citizen science*,³² che si basano sulla valorizzazione delle comunità, sulla necessità di avviare una responsabilità condivisa e di stabilire distinzioni tra attività partecipative e delegate. L'obiettivo comune a entrambi gli ambiti progettuali è quello di coinvolgere l'*ordinary people*, la gente comune, per generare, nei confronti dei rispettivi settori di ricerca, «consapevolezza e accresciuta responsabilità»³³ e ridurre così il divario venutosi a creare tra la comunità accademica e la società.³⁴ Sussistono, tuttavia, anche profonde differenze tra i due settori, sulle quali sarà opportuno soffermarsi per comprendere la loro utilità rispetto alla possibilità di incrementare la conoscenza della storia. I progetti delle *citizen humanities*, infatti, contemplano

la curatela, la trascrizione e la localizzazione di risorse da integrare nelle collezioni e negli archivi esistenti; la creazione di nuovi materiali divulgativi attingendo alla documentazione storica e ai dati biografici; e, infine, l'arricchimento della descrizione di luoghi storici con informazioni inedite.³⁵

co che è individuato in coloro che non sono conformi al modello: allontana i “diversi” [...] e contestualmente li rende più soli minandone l'essenza umana e la propria capacità di fare». Ivi, p. 100.

³² Cfr. A. Irwin, *Citizen Science. A Study of People, Expertise and Sustainable Development*, London and New York, Routledge, 1995.

³³ P. Crucitti, *Citizen Science. Fare scienza in modo partecipato. Principi, esempi e prospettive di un fenomeno in crescita costante*, in “Scienze e Ricerche”, [2016], n. 32, pp. 1-13, p. 12.

³⁴ Cfr. J.-O. Gransard-Desmond, *Science educators: bridging the gap between the scientific community and society*, in “World Archaeology”, XLVII [2015], n. 2, pp. 299-316.

³⁵ P. Pierroux, P. Hetland, L. Esborg, *Traversing citizen science and citizen humanities*:

Alla base della promozione di iniziative che supportano un'istruzione umanistica si colloca la necessità di sostenere l'utilità di queste discipline, tra le quali la storia, perché «plasmano gli “agenti” civici che partecipano alla creazione dell'opinione pubblica e alla definizione dell'interesse pubblico».³⁶ Le *citizen humanities* hanno una storia recente: i primi riferimenti a queste attività sono stati utilizzati all'interno delle discipline umanistiche digitali per indicare una serie di progettazioni di infrastrutture analoghe a quelle della *citizen science*.³⁷ In seguito la definizione delle *citizen humanities* è stata utilizzata in ambito archivistico e nella tutela del patrimonio culturale³⁸ – che rientrano nella sfera di pertinenza del *difficult heritage* – per le attività di *crowdsourcing*.³⁹ Quest'ultimo termine, mutuato dall'ambito aziendale nel quale indica la pratica di esternalizzare il lavoro svolto in precedenza da un dipendente al suo interno,⁴⁰ è stato adottato nelle *citizen humanities* per designare l'attività prestata gratuitamente da un volontario che si impegna a collaborare con musei o altre organizzazioni che si occupano di beni culturali per preservare il patrimonio documentario di riferimento.⁴¹ Musei e archivi, dunque, tendono a utilizzare strategicamente il *crowdsourcing* per sensibilizzare e aumentare il coinvolgimento del pubblico.⁴² All'interno delle *citizen humanities*

Tacking stitches, in P. Hetland, P. Pierroux, L. Esborg (a c. di.), *A History of Participation in Museums and Archives. Traversing Citizen Science and Citizen Humanities*, London and New York, Routledge, 2020, pp. 3-24, p. 4 [TdA].

³⁶ K.H. Bhabha, *Migration, Rights, and Survival: The Importance of the Humanities Today*, in “From the European South”, [2018], n. 3, pp. 7-12, p. 7 [TdA].

³⁷ Cfr. A. Neimanis, C. Åsberg, J. Hedrén, *Four Problems, Four Directions for Environmental Humanities: Toward Critical Posthumanities for the Anthropocene*, in “Ethics and the Environment”, XX [2015], n. 1, pp. 67-97.

³⁸ Cfr. M. Terras, *Crowdsourcing in the Digital Humanities*, in S. Schreibman, R. Siemens, J. Unsworth (a c. di.), *A New Companion to Digital Humanities*, Chichester, Blackwell, 2016, pp. 420-439.

³⁹ Cfr. M. Dobрева, *Collective Knowledge and Creativity: The future of citizen science in the humanities*, in S. Kunifuj, G.A. Papadopoulos, A.M.J. Skulimowski, J. Kacprzyk (a c. di.), *Knowledge, Information and Creativity Support Systems*, Munich, Springer International Publishing, 2016, pp. 565-573.

⁴⁰ Cfr. J. Howe, *The rise of crowdsourcing*, in “Wired magazine”, XIV [2006], n. 6, pp. 176-183.

⁴¹ Cfr. P. Pierroux, P. Hetland, L. Esborg, *Traversing citizen science and citizen humanities*, cit., p. 4.

⁴² Cfr. L. Carletti, *Participatory Heritage: Scaffolding Citizen Scholarship*, in “International Information & Library Review”, XLVIII [2016], n. 3, pp. 196-203.

assumono un'importanza crescente le iniziative volte ad assicurare la decolonizzazione del patrimonio culturale conservato all'interno delle istituzioni museali occidentali,⁴³ che hanno trovato larga diffusione negli ultimi anni.⁴⁴ L'obiettivo è quello di sviluppare attività di collaborazione basate sulla conoscenza dei manufatti esposti nelle sale dei musei per generare, nell'ambito della nuova museologia sorta alla fine del Novecento,⁴⁵ una maggiore consapevolezza dell'eredità coloniale delle collezioni museali,⁴⁶ e, allo stesso tempo, un approccio critico capace di produrre storie 'alternative' che incoraggino il pubblico a riflettere sulla necessità di ribaltare le rappresentazioni stereotipate dell'alterità. All'interno di questi processi un peso crescente nel mettere in crisi l'immaginario tradizionale potrebbe attribuirsi ai rappresentanti delle comunità di provenienza dei manufatti, che possono essere invitati a curare le raffigurazioni del proprio patrimonio, favorendo così un processo di museologia collaborativa.⁴⁷ In questa direzione sarebbe possibile sviluppare progetti capaci di coinvolgere una triplice polarità, rappresentata dagli studiosi accademici, dai gruppi con specifici interessi nei confronti degli oggetti conservati all'interno di archivi o musei, a lungo esclusi dalle logiche sottese alle pratiche di rappresentazione del *difficult heritage* e, infine, dal pubblico – costituito anche dalle scolaresche ovvero da altri soggetti interessati da processi di istruzione formale – che potrebbe apprezzare i cambiamenti intercorsi all'interno di queste raffigurazioni, assecondando e implementando un approccio conoscitivo, a differenza del passato, integralmente educativo.⁴⁸ I partecipanti, in questo modo, diventerebbe-

⁴³ Cfr. G. Grechi, *Decolonizzare il museo. Mostrazioni, pratiche artistiche, sguardi incarnati*, Mimesis, Milano-Udine 2021 e M.P. Guermandi, *Decolonizzare il patrimonio. L'Europa, l'Italia e un passato che non passa*, Roma, Castelveccchi 2021.

⁴⁴ Cfr. P. Pierroux, M. Bäckström, B. Brenna, G. Gowlland, G. Ween, *Museums as sites of participatory democracy and design*, in P. Hetland, P. Pierroux, L. Esborg (a c. di.), *A History of Participation in Museums and Archives*, cit., pp. 27-45, p. 36.

⁴⁵ Cfr. P. Vergo, *The New Museology*, London, Reaktion Books, 1989.

⁴⁶ Cfr. I. Grosvenor, 'Can art save the world?' *The colonial experience and pedagogies of display*, in "Paedagogica Historica", LV [2019], n. 4, pp. 642-649, p. 644.

⁴⁷ Cfr. M. Reilly, *Curatorial Activism: Towards An Ethics of Curating*, London, Thames & Hudson, 2018.

⁴⁸ Cfr. P. Aucott, H. Southall, C. Ekinsmyth, *Citizen science through old maps: Volunteer motivations in the GB1900 gazetteer-building project*, in "Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History", LII [2019], n. 3, pp. 150-163, p. 162.

ro, a loro volta, studiosi, anziché limitarsi alla raccolta di dati: l'approccio alla ricerca storica, archivistica e museologica potrebbe così trasformarsi in un'attività complessa che permetterebbe loro di incrementare competenze e conoscenze,⁴⁹ sconfessando la tragica e semplicistica affermazione relativa alla presenza di identità nazionali forti contrapposte a quelle deboli⁵⁰ che il ritorno della razza vorrebbe riattivare.

CONCLUSIONI: RISIGNIFICARE IL *DIFFICULT HERITAGE*

Il *difficult heritage* coloniale e razziale non può essere cancellato, ma è opportuno che sia risignificato, contestandone il retaggio:⁵¹ alla luce delle osservazioni esposte in questo contributo, tuttavia, si ritiene che una tale operazione potrebbe ottenere risultati migliori qualora fosse accompagnata dalla diffusione di pratiche attinenti alle *citizen humanities*, capaci di «mettere al centro dello spazio e del discorso pubblico un pezzo di storia d'Italia troppo a lungo silenziato».⁵² Il coinvolgimento dell'*ordinary people* all'interno di progetti interessati allo studio delle collezioni museali e degli archivi italiani potrebbe rilevarsi fondamentale «per ri-memorare e riconoscere l'esistenza ancora oggi, di storie e culture silenziate dalle narrazioni dominanti».⁵³ La conoscenza del *difficult heritage*, inoltre, potrebbe rendere possibile decolonizzare l'ambiente cittadino, costituendo «l'occasione per i movimenti sociali di reclamare e riappropriarsi dello spazio urbano, rendendo visibili i conflitti post-coloniali che animano la società italiana ed europea».⁵⁴ Non

⁴⁹ Cfr. J.A. Barnes, *Public archaeology is citizen science in Arkansas*, in "Journal of Community Archaeology & Heritage", V [2018], n. 1, pp. 4-16, p. 14.

⁵⁰ Cfr. A. Caramella, *Curiosità e Spaesamento*, in M. Aime, D. Papotti (a c. di), *Piccolo lessico della diversità*, cit., pp. 133-144, p. 143.

⁵¹ Cfr. L. Bruti Liberati, *Storia dell'Impero britannico, 1785-1999*, Milano, Bompiani, 2022, pp. 270-271.

⁵² F. Casales, *Un popolo di colonizzatori? Un itinerario nella storiografia sul colonialismo italiano*, in "Laboratoire italien", [2025], n. 34, pp. 1-12, p. 8.

⁵³ F. De Rosa, *Genealogia dell'Alterità. L'Africa e i documentari coloniali portoghesi*, Napoli, Paolo Loffredo Editore, 2020, p. 190.

⁵⁴ A. Frisina, M. Ghebremariam Tesfau, *Decolonizzare la città. L'antirazzismo come contro-politica della memoria. E poi?*, in "Studi culturali", XVII [2020], n. 3, pp. 399-412, pp. 404-405.

bisogna trascurare, infine, le potenzialità didattiche di queste attività.⁵⁵ un progetto affine alle *citizen humanities* è rappresentato, infatti, da *Our History*, svoltosi tra il 2021 e il 2024 in Danimarca, che ha coinvolto gli studenti del secondo e del terzo anno delle scuole superiori locali con l'obiettivo di indagare i cambiamenti sociali vissuti dalle generazioni danesi più anziane tra il 1960 e il 1980. Nella fase di raccolta dei dati gli studenti impegnati in questo progetto hanno reclutato persone informate in merito a quegli eventi, condotto interviste semi-strutturate e, infine, caricato queste ultime, provviste dei rispettivi metadati, all'interno di un archivio online. A questa fase è seguita quella di analisi, nella quale gli studenti coinvolti hanno interpretato le interviste raccolte e condiviso tali riflessioni in un poster scientifico presentato a una commissione di studiosi dell'area di riferimento del progetto.⁵⁶ Le interviste, dunque, valutate come fonti proprie della storia orale,⁵⁷ possono essere interpretate positivamente come scienza partecipativa.⁵⁸

La descrizione di *Our History* offre la possibilità di immaginare un analogo indirizzo progettuale nel caso italiano di studio nell'ambito delle *citizen humanities* rivolte ad approfondire la conoscenza del colonialismo nazionale. Premesso che è ancora vivente una generazione di italiani e italiane nata negli anni precedenti la proclamazione dell'Impero nel 1936, sembra opportuno avviare, nel più breve tempo possibile, un progetto di *citizen humanities* che, coinvolgendo il corpo studentesco fre-

⁵⁵ Cfr. M. Lüsse, F. Brockhage, M. Beeken, V. Pietzner, *Citizen science and its potential for science education*, in "International Journal of Science Education", XLIV [2022], n. 7, pp. 1120-1142.

⁵⁶ Cfr. M.F. Haastrup, L.L. Corydon, B.E. Alving, T. Kaarsted, *INSPIRE: authentic and student-centred activities within citizen humanities targeting high school students*, in "International Journal of Science Education, Part B", XV [2025], n. 3, p. 419, pp. 415-432.

⁵⁷ Sulle modalità di raccolta delle interviste cfr. Associazione italiana di storia orale, *Le Buone pratiche per la storia orale*, seconda versione, 2020, in <https://www.aisoi-talia.org/buone-pratiche/> (24 ottobre 2025). Per un inquadramento generale sul tema cfr. A. Portelli, *Storia orale. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2007 e C. Benelli, *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità*, in G. Bandini, S. Oliviero (a c. di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 65-76.

⁵⁸ Cfr. M. Haklay, *Citizen science and volunteered geographic information: Overview and typology of participation*, in D.Z. Sui, S. Elwood, M.F. Goodchild (a c. di), *Crowdsourcing geographic knowledge. Volunteered Geographic Information (VGI) in Theory and Practice*, Dordrecht, Heidelberg, New York, London, Springer, 2013, pp. 105-122.

quantante le scuole superiori di secondo grado, raccolga le testimonianze orali e materiali di quegli individui che conobbero l'ultima fase del colonialismo italiano per comprendere quali ricordi,⁵⁹ a distanza di sessant'anni dalla fine della presenza italiana in Africa, siano sopravvissuti. In ultima analisi si potrebbe incidere positivamente sulla comprensione degli eventi storici cui quella generazione fu associata, con l'auspicio di una revisione delle loro convinzioni in merito alla politica coloniale e razziale condotta dall'Italia oltremare. Si tratta di un'occasione irripetibile, da un punto di vista anagrafico, capace di ribaltare il punto di vista di chi sostiene che i progetti delle *citizen humanities* sono riservati prevalentemente a soggetti dotati di un livello di istruzione avanzata,⁶⁰ dinanzi alla quale qualsiasi altro atteggiamento ispirato a disinteresse costituirebbe una grave dimostrazione di incuria dal punto di vista storico ed educativo. All'interno delle grandi sfide⁶¹ che l'umanità dovrà affrontare in futuro ritengo possa essere inserita a pieno titolo anche la questione rappresentata dal ritorno della razza, simbolo di un *difficult heritage* che crea memorie contrastanti:⁶² attingendo, tuttavia, «all'entu-

⁵⁹ Nel 2014 fu avviata da Grechi e Gravano l'iniziativa intitolata *Immaginari (post) coloniali. Memorie pubbliche e private del colonialismo italiano* che aveva lo scopo di «costruire una sorta di archivio “affettivo”, condiviso del colonialismo italiano» destinato ad accogliere «oltre i dati tecnici [delle testimonianze materiali], l'eventuale racconto che il proprietario dell'oggetto vorrà condividere», G. Grechi, V. Gravano, *Immaginari (post) coloniali. Memorie pubbliche e private del colonialismo italiano*, in G. Grechi, V. Gravano (a c. di), *Presente imperfetto: eredità coloniali e immaginari razziali contemporanei*, Milano-Udine, Mimesis 2016, pp. 23-38, p. 25. Questo progetto, tuttavia, stando al sito <https://www.routesagency.com/portfolio/immaginari-postcoloniali/> non sembra essere stato aggiornato di recente. Maggiore successo, invece, ha riscosso l'iniziativa *Memorie coloniali. Returning and Sharing Memories*, che, a partire dal 2006, si è proposta «di raccogliere, restituire e condividere le tracce di memoria privata che testimoniano il passato coloniale del nostro paese», <https://www.memoriecoloniali.org/mission/>. Cfr. P. Bertella Farnetti, *Archivi privati e memoria coloniale: il progetto Returning and Sharing Memories*, in G. Grechi, V. Gravano (a c. di), *Presente imperfetto*, cit., pp. 133-138.

⁶⁰ Cfr. T. Causer, V. Wallace, *Building a Volunteer Community: Results and Findings from Transcribe Bentham*, in “Digital Humanities Quarterly”, VI [2012], n 2, <https://dhq.digitalhumanities.org/vol/6/2/000125/000125.html> (24 ottobre 2025).

⁶¹ Cfr. T.D. Sadler, Z. Xu, D. Fortus, *Restructuring the science curriculum around grand challenges*, in “International Journal of Science Education”, XLVII [2025], nn. 15-16, pp. 2093-2112.

⁶² Cfr. D.F.A. Elia, *Razzismo e difficult heritage: il ruolo delle memorie coloniali*, in “Educazione Aperta”, [2025], n. 18, pp. 57-81.

siasmo, alla passione e alle conoscenze dei cittadini»⁶³ che prestano volontariamente il loro tempo e impegno a favore dei progetti di ricerca delle *citizen humanities*, quest'ultime «possono fornire nuovi canali per la scoperta di soluzioni inedite alle complesse minacce mondiali»,⁶⁴ senza trascurare, allo stesso tempo, le ragioni sottostanti il successo ovvero il fallimento di queste iniziative.⁶⁵ L'attivazione di questo progetto renderebbe possibile, inoltre, divulgare a un pubblico più vasto le conoscenze maturate in seguito al fiorire, seppure tardivo rispetto ad altri contesti nazionali,⁶⁶ degli studi sul colonialismo,⁶⁷ travasandole «in rituali pubblici di riconoscimento»⁶⁸ all'interno della memoria collettiva.

⁶³ I.R. Hodgkinson, S. Mousavi, P. Hughes, *New development: Citizen science – discovering (new) solutions to wicked problems*, in “Public Money & Management”, XLII [2022], n. 2, pp. 133-136, p. 136 [TdA].

⁶⁴ *Ibidem*.

⁶⁵ Cfr. F. Polletta, *Participatory enthusiasms: a recent history of citizen engagement initiatives*, in “Journal of Civil Society”, XII [2016], n. 3, pp. 231-246, p. 243.

⁶⁶ Cfr. S. Ponzanesi, *La “svolta” postcoloniale negli studi italiani*, in C. Lombardi-Diop, C. Romeo (a c. di), *L'Italia Postcoloniale*, Le Monnier, Milano 2014, pp. 48-62, p. 48.

⁶⁷ Cfr. V. Deplano, A. Pes, *Storia del colonialismo italiano. Politica, cultura e memoria dall'età liberale ai nostri giorni*, Roma, Carocci, 2024, p. 11.

⁶⁸ A. Scacchi, *Negro, nero, di colore o magari abbronzato. La razza in traduzione*, in T. Petrovic Njegosh, A. Scacchi (a c. di), *Parlare di razza. La lingua del colore tra Italia e Stati Uniti*, Verona, ombre corte, 2012, pp. 254-283, p. 262.

Analisi critica dei fenomeni educativi e cultura dell'inclusione

Monica Ferrari

Per secoli il paradigma educativo che ha dominato la cultura di quello che in Europa si suole definire 'Occidente' è stato caratterizzato da modalità esclusive ed escludenti, coerenti con una organizzazione dell'ordine sociale di tipo piramidale e gerarchico,¹ con una data cultura del dominio e della supremazia. A regimi monarchici, di fatto fragili perché intrinsecamente minacciati da questioni dinastiche o di potere, da rapporti di forza e da antinomie che hanno preparato dall'interno la loro disfatta (si pensi alle scelte di Luigi XIV nei confronti della nobiltà di sangue), si sono alternati regimi aristocratici o oligarchici comunque dilaniati da lotte per la supremazia. Anche ove, come nelle *poleis* greche della classicità, si è parlato di democrazia, utilizzando un termine destinato ad avere grande fortuna nei secoli successivi, non si trattava certo di un governo di tutti e per tutti: sappiamo bene che si trattava invece di un mondo pieno di conflitti nel quale la schiavitù era largamente presente. Resta da vedere, nell'oggi, cosa si intende per democrazia nel nostro mondo globalizzato dove l'economia di mercato detta le scelte politiche di fondo, dove si lamenta l'assenza di una filosofia morale che possa intervenire al riguardo,² mentre permangono atteggiamenti nazionalisti e colonialisti che minano seriamente la pace e la speranza di una buona vita per tutti.

¹ Cfr. per un approfondimento e una bibliografia M. Ferrari, *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2020; Ead., *Oltre le frontiere scientifico-disciplinari: alla ricerca delle forme del paradigma dell'esclusione*, in F. De Giorgi, D. De Salvo, C. Lepri, L. Salvarani, S.A. Scandurra, C. Sindoni (a c. di), *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni*, Messina, Messina University Press, 2025, pp. 277-285; M. Ferrari, M. Morandi (a c. di), *Pedagogie dell'esclusione/Pedagogie dell'inclusione*, Brescia, Scholé, 2024.

² Cfr. M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 2012 (ed. orig. 2011).

Se tale quadro può sembrare semplicistico o semplificato, non è difficile sostanziarlo di esempi concreti in ottica comparata sul lungo periodo, grazie a specifici studi di caso capaci di dilatare poi la questione da ambiti microsistemici e circoscritti contestualmente (ad esempio i costumi educativi e di vita in una singola corte italiana nel XV secolo) a livelli macrosistemici (la rete di relazioni internazionali nei quali quella corte era inserita e di cui al contempo era espressione). Credo sia utile partire da qui per comprendere il lungo cammino percorso nella storia dell'umanità da un paradigma inclusivo che ancora oggi stenta ad affermarsi e circa il quale le categorie dell'analisi critica dei fenomeni educativi possono dare un importante contributo, tra teoria e prassi anche nei termini di quell'esercizio di «coscientizzazione», caro a Paulo Freire, capace di cambiare le persone a partire dall'idea che ciascuno di noi ha di sé stesso e con essa, dunque, la storia.

COMUNITÀ ESCLUSIVE/COMUNITÀ INCLUSIVE: UNA QUESTIONE DI PARADIGMI

I paradigmi educativi,³ intesi come un sistema di pratiche connesse a significati culturalmente condivisi in un dato contesto e tuttavia non sempre espliciti e dichiarati, si radicano in comunità a carattere più o meno formale che partecipano di certe prassi e di certi 'costumi'. Nel controverso concetto di paradigma, che porta con sé etimologicamente l'idea del mostrare, dell'esemplificare ma anche del costruire modelli rappresentativi di idee e comportamenti che incidono sull'immaginario collettivo, confluiscono visioni del mondo e universi concettuali più o meno dichiarati, costellazioni discorsive e modi di fare. Ma tutto ciò è frutto di congegni interagenti, di un insieme di dispositivi⁴ orientati da programmi d'azione insiti negli

³ Sul concetto di paradigma in educazione la letteratura è assai vasta. Si veda almeno: F. Cambi, *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bologna, Clueb, 1986. Per un commento cfr. M. Ferrari, M. Morandi, *Esclusione e inclusione: paradigmi pedagogici in gioco sul lungo periodo*, in M. Ferrari, M. Morandi (a c. di), *Pedagogie dell'esclusione/pedagogie dell'inclusione*, cit., pp. 5-18.

⁴ Per una definizione del concetto di dispositivo, a partire da una rilettura di Mi-

usi condivisi di 'cose' caricate di senso sociale⁵ in dati ambienti reali o virtuali. I paradigmi educativi contribuiscono alla formazione/trasformazione di individui e gruppi sociali all'interno di un universo di significati comuni e si radicano in comunità a carattere più o meno formale che partecipano di certe prassi e di certi «costumi educativi».⁶ Le comunità di pratiche,⁷ più o meno inclusive, li implementano nell'uso, li risignificano nell'interscambio, capace di dar valore alla comunità stessa e dunque ai suoi membri: si tratta, ad esempio, di questioni connesse all'identificazione professionale delle persone o ai loro ruoli nella comunità. Domandiamoci ad esempio quali siano le modalità grazie alle quali si impara un mestiere, una professione intesa anche in maniera ampia come un esercizio di competenze largamente riconosciuto nel sociale. In cosa consistono, tra ieri e oggi, gli itinerari di professionalizzazione?⁸

Il concetto di comunità educante in senso inclusivo, tra aspetti più o meno formali pertinenti a quella organizzazione del sociale, è giovane tanto quanto lo è il concetto di inclusione nel rapporto con una consapevolezza della diversità e dell'eterogeneità come dato costitutivo dei gruppi umani che non priva nessuno della propria dignità.⁹ Non solo nella storia dell'Occidente, per un lungo arco temporale, il concetto di 'comunità', lo ricorda Livia Romano nel 2022, è stato sovente inteso in ottica esclusiva ed escludente, «guidata da una logica individualistica e utilitaristica».¹⁰ Spesso le comunità umane si sono costituite in nome di una appartenenza esclusiva a un gruppo sociale, che praticava un dato stile di vita, che si riconosceva in una cultura, fatta di riti, rituali, prati-

chel Foucault cfr. G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo, 2006.

⁵ Sul concetto di congegno nei processi educativi cfr. M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁶ Per una definizione di «costume educativo» cfr. E. Becchi, *Premessa*, in "Quaderni della Fondazione Giangiacomo Feltrinelli", [1983], n. 23, pp.1-5.

⁷ Sul tema della comunità di pratiche, si veda almeno E. Wenger, R. Mc Dermott, W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, tr. it., Milano, Guerini, 2007 (ed. orig. 2002).

⁸ Cfr. M. Ferrari, E. Becchi, *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", XXV [2018], pp. 229-242.

⁹ Cfr. M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione ad oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

¹⁰ L. Romano, *Comunità*, Brescia, Scholé, 2022, p. 6.

che formative e trasformative capaci di ribadire un sistema ordinato di ruoli.¹¹

L'analisi pedagogica in ottica diacronica si impone allora a mio avviso come necessità in quanto esame scientifico e sistematico (*critico*, appunto) dei fenomeni educativi espliciti e latenti che orientano la vita delle comunità. Ho scelto di utilizzare anche la locuzione *analisi critica dei fenomeni educativi* perché mi pare utile a disambiguare il significato di una indagine problematizzante che concerne ogni aspetto della vita delle comunità e degli individui che le costituiscono, dato il significato che si attribuisce nell'uso corrente al termine *critica*, connesso alla sua etimologia.¹² Tale percorso di analisi e di ricerca può interrogare, tramite lo studio di caso, gli elementi costitutivi di pratiche e rituali formativi e trasformativi radicati nella vita delle comunità culturali tramite paradigmi educativi. Si tratta di quei singoli aspetti del vivere che strutturano, grazie alla loro articolazione in un sistema, il nostro panorama interiore, il senso dell'ordine e del disordine di cui siamo intessuti, le cornici che danno significato al nostro mondo grazie all'uso e alla manipolazione di dispositivi, a loro volta ricompresi in un ambiente fatto di cose e di persone oltre che di relazioni tra cose e persone, tra cose e tra persone nel *fil rouge* che domina i nostri processi di individuazione.¹³ Clifford Geertz richiama Max Weber e scriveva che l'essere umano è «un animale impigliato nelle reti di significato che egli stesso ha tessuto». Per questo

¹¹ Cfr. Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2003 (ed. orig. 2001); M. Aime, *Comunità*, Bologna, Il Mulino, 2019. La parola 'comunità' è al centro di un vastissimo dibattito e, tra l'altro, è uno dei termini discussi nel progetto PRIN 2022 *Universal design for education: legal perspectives for a new conception of inTErcultural education* (UNITE) dedicato al ripensamento dei percorsi di educazione interculturale a partire dalle parole per l'inclusione, tra pedagogia e diritto, con riferimento all'unità pavese coordinata da Giuditta Matucci: cfr. M. Ferrari (a c. di), *Comunità. Un nuovo senso di appartenenza*, Roma, Carocci, 2025. Sul termine 'cultura', in questa prospettiva, ad esempio cfr. G. Matucci (a c. di), *Cultura. Nuovi significati nella società globale*, Roma, Carocci, 2025.

¹² Al concetto di *analisi*, che rimanda per la sua etimologia (*analuo*) alla ricerca degli elementi semplici e costitutivi delle cose (lo sottolinea il *Vocabolario Treccani* on line), fino a sbrogliare la matassa che nel suo insieme ne costituisce il senso, si accosta spesso nell'uso corrente anche l'idea della *critica* in quanto la derivazione dal verbo greco *crino* sottolinea infatti il senso di «esame rigoroso a cui la ragione sottopone le cose» ricordato dal *Nuovo dizionario* on line a cura di Tullio De Mauro. In tal senso userò anche la locuzione di *analisi pedagogica* alla quale farò alternativamente riferimento.

¹³ Cfr. M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose*, cit.

afferitava che «la loro analisi è [...] una scienza interpretativa».¹⁴ E tale rete di significati che connotano di senso il nostro esistere si esprime nel nostro mondo, tra ieri e oggi, in un congegno pedagogico fatto di elementi più semplici, ricombinantisì secondo un'agentività inscritta nelle cose che usiamo e che ci usano in modo sovente contraddittorio e imprevedibile agli esordi.¹⁵ D'altro canto già Jean-Jacques Rousseau, nel suo *Emilio*, avvertiva circa la usuale contraddittorietà delle istanze intervenienti nei processi educativi (la natura, gli uomini, le cose) e ne sottolineava l'intrinseca pluralità.¹⁶

Domandiamoci allora di quali elementi si tratta, su quali elementi insomma può concentrarsi lo sguardo problematizzante dell'analisi critica dei fenomeni educativi che ha un compito a mio avviso imprescindibile se si vuole dischiudere l'orizzonte della cultura dell'inclusione: quello di cogliere, in ottica diacronica e mirando al futuro, tutto ciò che forma, mette in forma e trasforma, più o meno consapevolmente, gli individui e i gruppi sociali.

A PARTIRE DALLA CORTE: OSSERVATORI PRIVILEGIATI DI PROCESSI ESCLUSIVI

Vorrei partire dal mondo delle corti tra tardo medioevo ed età moderna, in un arco di tempo compreso tra il XV e il XVII secolo, tra Italia e Francia soprattutto. E vorrei farlo per diverse ragioni. Anzitutto perché si tratta di un microcosmo che può essere considerato un osservatorio privilegiato di laboratori educativi (esclusivi ed escludenti, ritualizzati ma non istituzionalizzati e formali) rivolti a tutte le figure che le abitano, di diversa età e posizione sociale.¹⁷ E, non ultimo, perché si tratta di un percorso di ricerca che mi ha profondamente coinvolta, contribuendo a radicare in me la convinzione di una analisi pedagogica

¹⁴ C. Geertz, *Interpretazione di culture*, tr. it., Bologna, Il Mulino, 1998, p. 11 (ed. orig. 1973).

¹⁵ M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose*, cit.

¹⁶ J. J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, tr. it., Scandicci, La Nuova Italia, 1995 (ed. orig. 1762).

¹⁷ Sul tema e sulla vastissima bibliografia senza pretesa di esaustività: M. Ferrari (a c. di), *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, Pavia, Pavia University Press, 2010.

che si realizza, in ottica sempre diacronica, all'interno di un inevitabile circuito ermeneutico, al quale occorre dare spazio di indagine, oltre le barriere scientifico disciplinari che ci siamo inventati,¹⁸ ma anche in una prospettiva ecologica e sistemica, capace di dilatare lo sguardo lungo l'asse del tempo e in ottica comparata.

Per meglio definire i modi del radicarsi di tale paradigma esclusivo ed escludente vorrei qui tentare di individuare alcune categorie di analisi scaturite da specifici percorsi di ricerca e precisamente: i *ruoli sociali* nel rapporto con gli *esercizi* pedagogici che li informano, la *lingua* (parlata, scritta, visibile nell'immagine),¹⁹ i *congegni formativi*.

- *Ruoli e relazioni*. Nelle corti italiane del XV secolo, ad esempio, la riscoperta dell'antico diviene l'occasione di una nuova fioritura umanistica che si esprime elettivamente in nuovi progetti formativi che dovrebbero *rendere libero* chi li attraversa. Ancora una volta prevale tuttavia la ricerca della distinzione, di un primato culturale e politico in un secolo che al contempo vede svanire, nel 1453, con la caduta di Costantinopoli, le ultime vestigia dell'Impero Romano d'Oriente, mentre nel 1492 la scoperta delle Americhe apre nuovi orizzonti e sposta il baricentro della ricchezza delle nazioni europee verso nuove logiche di dominio. Si palesa così un altro volto dell'Umanesimo.²⁰ La corte (sia che si tratti dell'Italia nel XV secolo sia che si tratti della Francia nel XVII) è – lo si è detto in precedenza – una comunità di persone che ruotano intorno a un *princeps* e a una dinastia, in un complesso di relazioni che, nel ribadire l'appartenenza, escludono chi non vi appartiene e sottolineano la posizione di ciascuno in un complicato sistema di ruoli volto a legittimare il potere di pochi sui molti. Nella corte tutto educa al ruolo sociale nella corte stessa e dunque nel mondo, tutto educa tutti e il *princeps* non è escluso da una educazione al senso di sé in quello spazio. Si tratta di un percorso

¹⁸ M. Ferrari, *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, cit.; Ead., *Che cos'è l'analisi pedagogica? Problemi e questioni di metodo*, Brescia, Scholé, 2023; Ead., *Oltre le frontiere scientifico-disciplinari*, cit.

¹⁹ Una delle parole chiave del percorso di ricerca Prin 2022 sopra ricordato: cfr. G. Matucci (a c. di), *Lingua. Fra identità e integrazione*, Roma, Carocci, 2025.

²⁰ M. Cacciari, *Ripensare l'umanesimo*, in R. Ebgi (a c. di), *Umanisti italiani. Pensiero e destino*, Torino, Einaudi, 2016, pp. VII-CI.

che parte dall'infanzia, grazie al rapporto con esercizi di distinzione che lo abitua precocemente a stare sulla scena della corte, a recitare da bambino orazioni in pubblico nel Quattrocento italiano, a gestire i rituali della Pasqua nel Seicento francese mostrando a tutti gli astanti un'eccellenza che per i reali di Francia si voleva di origine divina. E tutti coloro che ruotano intorno al *princeps* vengono preparati al proprio ruolo (lo ricorda tra gli altri Erasmo da Rotterdam e la letteratura emblematica che fiorisce nelle corti Europee tra Quattro e Seicento) da un corredo di testi fatti, in un sistema di rimandi, di parole, cose, immagini e rituali *ad hoc* capaci di ribadire la legittimità di una disuguaglianza su cui si fonda il fragile ordine sociale, non di rado scosso dalle fondamenta da rivalità dinastiche e congiure.²¹

- *Esercizi pedagogici di distinzione sociale.* Nelle corti – e più tardi nei collegi d'educazione – per i maschi, specie per i primogeniti, ma anche per gli altri figli e per le principesse, merce di scambio nelle alleanze politiche e matrimoniali, si inventeranno esercizi pedagogici di distinzione sociale, forme di preparazione al ruolo mutate dall'antico: la recitazione di una orazione in volgare e in latino, la trascrizione di glosse sotto dettatura, la composizione di una lettera, a volte *manu propria*, l'addestramento alla grazia nella danza o alla guerra ritualizzata in un esercizio di equitazione. E tutto questo accade per i principi e per le *élites* in un'esistenza costantemente sorvegliata da servi, maestri, governatori, medici e da tutti coloro che popolano questa comunità all'interno di un gioco panottico e di specchi che rimanda l'immagine di uno che comanda su molti in virtù di una diversità intesa come superiorità avvalorata dal sangue, dal rango di una educazione esclusiva.²²
- *La lingua parlata, scritta e l'universo del visibile.* Nel mondo delle corti i meccanismi identitari di una comunità, quelli che cioè ribadiscono l'appartenenza a un gruppo sociale, sono sovente stati intesi in maniera esclusiva, grazie a una serie di simboli e rituali significati cul-

²¹ La letteratura al riguardo è assai vasta. Per un'analisi e una bibliografia cfr. M. Ferrari, M. Morandi, F. Piseri (a c. di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2019; M. Ferrari, *L'educazione esclusiva*, cit.

²² Si vedano i saggi di M. Ferrari e P. Rosso in M. Ferrari, M. Morandi, F. Piseri (a c. di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica*, cit.

turalmente da una lingua e da una storia che la accompagna. Ma la lingua, parlata e scritta, è connessa a complicati sistemi di rappresentazione degli individui e dei gruppi sociali tramite imprese e icone, in un onnipervasivo discorso del visibile e della spettacolarizzazione del potere,²³ interpretabile a diversi livelli di profondità, radicato da secoli in progetti iconografici che caratterizzano tutti gli spazi della vita associata e non solo delle *élites*. A tali programmi di rappresentazione di poteri e di saperi lo sviluppo dell'emblematica darà nuovo impulso a partire dal Cinquecento, dalla pubblicazione dell'*Emblematum liber* di Andrea Alciati (1531) e della *Iconologia* di Cesare Ripa (1593). Sempre considerando come punto di partenza il crinale tra Quattrocento e Cinquecento, analogo significato esclusivo attraversa in Occidente i processi educativi formali che cominciano a strutturare i collegi d'educazione del Cinquecento. E i collegi del Cinquecento trovano nel *contubernium* degli umanisti italiani del Quattrocento²⁴ un momento genetico nella sua contaminazione con il *modus parisiensis* dell'università medievale. Così il latino resta e diviene per secoli, lo ricorda Françoise Waquet, la lingua delle *élites* politiche e culturali nelle università, nelle corti e soprattutto nei collegi d'educazione ove si forma la classe dirigente,²⁵ i «principi degli studi».²⁶

- *Ancora sulla lingua: l'educazione linguistica*. La lingua e l'educazione linguistica sono elementi essenziali dei processi identitari, giocati sovente, nella storia d'Europa, in senso esclusivo ed escludente.²⁷ In nome della lingua è stata fatta nell'Ottocento l'Unità d'Italia che ha appunto unificato e non di rado omologato popoli e culture che parlavano mille e una lingue diverse. E quando, nel 1919, è stato smem-

²³ Sul tema, con riferimento al Seicento francese, cfr. L. Marin, *Le portrait du roi*, Paris, Les Éditions du Minuit, 1981; J.-M. Apostolidès, *Le roi machine. Spectacle et politique au temps de Louis XIV*, Paris, Les Éditions du Minuit, 1981.

²⁴ Cfr. per un primo riferimento bibliografico M. Ferrari, G. Tognon (a c. di), *L'Umanesimo ri/formativo. Leggere, scrivere, vivere nel Quattrocento italiano*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", XXVII [2020].

²⁵ F. Waquet, *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2004 (ed. orig. 1998).

²⁶ B. Falconi, S. Onger, A.M. Zuccotti (a c. di), *Principi degli studi. Ritratti di allievi nei collegi dell'Ottocento*, Milano, Skira, 2005.

²⁷ La letteratura al riguardo è assai vasta, pertanto rimando solamente a T. De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

brato l'impero austriaco, nelle scuole del Sud Tirolo è stato forzatamente imposto l'italiano, fino a spingere la popolazione all'apertura delle 'scuole catacombe' in cui si cercava di continuare a parlare tedesco a proprio rischio.²⁸ Dunque proprio chi in nome della lingua aveva voluto l'Unità di un Paese, disgregato in mille identità locali, negava ad altri la possibilità di continuare a imparare a scuola quello che consideravano il proprio idioma di riferimento primario. La storia dei Ladini delle Dolomiti, tra ieri e oggi, è ancora diversa. Si tratta di un altro percorso, oggi al centro di saggi e studi, che, dopo il 1948, ha dato luogo a occasioni formative inclusive strutturate in un organizzato sistema formativo, orientato da una precisa volontà di dialogo pluriculturale e di pariteticità nel trilinguismo. Per questo nuovo orizzonte di educazione plurilinguistica e culturale inclusiva che si è aperto tali vicende sono molto importanti e non solo per meglio comprendere quanto è accaduto tra ieri e oggi alle minoranze linguistiche nel nostro Paese.²⁹

- *I congegni formativi*. I miei primi interessi di ricerca si sono concentrati sulla storia dell'infanzia e sul 'sentimento dell'infanzia' nei secoli, grazie alla lettura di quel complicato volume pionieristico di Philippe Ariès (1960)³⁰ che ci ha spinto a ricercare, «à la croisée de plusieurs chemins»,³¹ nuove fonti, non ultime quelle iconografiche, per comprendere il divenire degli atteggiamenti mentali collettivi nei confronti delle età della vita e delle agenzie educative primarie, la famiglia anzitutto, nei suoi rapporti con le istituzioni educative

²⁸ A. Augschöll Blasbichler, *L'italianizzazione e la fascistizzazione dei nuovi territori statali a sud del neonato confine del Brennero dopo il 1918: la scuola stretta nella morsa nazionalistica*, in "Quaderni di intercultura", X [2018], pp. 144-154.

²⁹ Per uno studio di caso sulla scuola dell'infanzia e primaria e una bibliografia cfr. M. Ferrari, E. Ploner (a c. di), *Storie di inclusione. Il trilinguismo nella scuola dell'infanzia e primaria nelle valli ladine in provincia di Bolzano*, Brescia, Scholé, 2024.

³⁰ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, tr. it., Bari, Laterza, 1968 (ed. orig. 1960).

³¹ Se in passato si è usata appunto appunto tale locuzione per connotare un particolare tipo di approccio al sentimento dell'infanzia, oggi si parla nello specifico anche di intersezionalità cfr. al riguardo M. Bjelland Kartzow, *Slave Children in the First-Century Jesus Movement*, in R. Aasgaard, C. Horn, O.M. Cojocar (eds.), *Childhood in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds*, London-New York, Routledge, 2018, pp.111-126, specie pp. 114-115.

extradomestiche, con la scuola ad esempio, così importante per la definizione stessa delle età della vita. Gli studi che ho compiuto, a partire dalle prime riflessioni sulla formazione di Luigi XIII, dei suoi figli e dei suoi nipoti, tra XVII e XVIII secolo, mi hanno aiutato a comprendere, nell'intrico delle fonti – *journaux* e *mémoires* di membri della corte (medici e precettori ad esempio, ma anche di nobili o governatori di principi), testi composti *ad hoc* in vista di queste educazioni principesche (*institutions* o *fables*, opere rimediate *ad usum Delphini* tra parola e immagine) – gli aspetti espliciti e/o latenti di un congegno formativo complicato, talora contraddittorio e antinomico, ma certo mirato alla formazione di uno solo e alla sottolineatura della sua diversità 'naturale', in virtù dei 'diritti del sangue'. Marc Bloch (1924) e Ernst H. Kantorowicz (1957)³² ci hanno insegnato a studiare la finzione giuridica che sta alla base, tra Medioevo ed età moderna, del fondamento stesso del potere in Francia e in Inghilterra, un potere che si vuole direttamente derivato da Dio, che non muore mai poiché si dice transiti di padre in figlio, ribadito in rituali e cerimonie e nel quotidiano vivere dei piccoli principi, che possiamo studiare, ad esempio, grazie al *Journal* di Jean Heroard.³³ Nell'esclusione e nella distinzione, nell'interiorizzazione della diversità di uno solo, intorno a cui ruota quella grande comunità chiusa che è la corte, si legittima così per secoli una disuguaglianza che si incrinerà per la prima volta solo nel 1789 con la Rivoluzione francese, non a caso intitolata alla libertà, all'uguaglianza e alla fraternità. E nello studiare, a ritroso, i modelli culturali e i paradigmi educativi che sono stati importanti per tutta l'Europa moderna, dunque quelle corti italiane del XV secolo alle quali facevo prima riferimento nel divenire di una riscoperta dell'antico che riporterà nuove 'divinità' nei sistemi e nelle icone del potere in età moderna, è possibile reperire, nella

³² M. Bloch, *I re taumaturghi. Studi sul carattere sovranaturale attribuito alla potenza dei re particolarmente in Francia e in Inghilterra*, tr. it., Torino, Einaudi, 1973 (ed. orig. 1924); E. H. Kantorowicz, *I due corpi del re. L'idea della regalità nella teologia politica medievale*, tr. it., Torino, Einaudi, 1989 (ed. orig. 1957).

³³ Su tali tematiche la letteratura è assai vasta. Solo ad esempio e per una bibliografia M. Ferrari, *La paideia del sovrano. Ideologie, strategie e materialità nell'educazione principesca del Seicento*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; Ead., *Lo specchio, la pagina, le cose*, cit.; Ead., *L'educazione esclusiva*, cit.; M. Foisl, *L'enfant Louis XIII*, Paris, Perrin, 1996.

rete della corrispondenza tra genitori e figli, tra genitori e *familiars*, tra principi e tra gli stessi genitori impegnati nel crescere gli eredi di una dinastia, altre numerose tracce di un'educazione al primato sociale e politico.³⁴ Proprio questa educazione al primato espressa da un complicato sistema formativo fatto di aspetti espliciti e di aspetti latenti, nell'intrico di occasioni educative organizzate *ad hoc* ma anche sovente informali, contribuirà a minare dall'interno il potere in quelle stesse corti, spingendo ad esempio le famiglie a dilaniarsi, in una ragnatela di rapporti di forza.

L'ANALISI PEDAGOGICA E I SUOI SGUARDI

Sono convinta che l'analisi critica dei fenomeni educativi sia utile a disambiguare i meccanismi esclusivi ed escludenti che hanno governato per secoli il nostro mondo. E questo perché, se orientata in ottica diacronica e non contingente, ha un triplice sguardo allargato tra culture e universi valoriali e sul lungo periodo, capace di interrogare il passato a partire dal presente, ritornando al presente avvertita dal passato per poter fare una proposta di futuro.³⁵ Di seguito alcuni esempi che ci portano dall'universo delle corti all'età contemporanea, avvertendoci delle *minacce al paradigma inclusivo dissimulate nei processi educativi del nostro mondo*.

A scuola si educa alla democrazia? L'analisi di John Dewey

Molti anni dopo le vicende alle quali abbiamo fatto allusione parlando delle corti europee tra medioevo ed età moderna, nel 1916, John Dewey pubblica *Democrazia e educazione*.³⁶ Nella premessa invita a una analisi pedagogica capace di individuare le tracce di quello che con-

³⁴ Anche per una analisi della bibliografia in costante incremento sul tema cfr. solo ad esempio M. Ferrari, M. Morandi, F. Piseri, P. Rochwert-Zuili, H. Thieulin-Pardo (a c. di), *Scriver dei figli. Lettere 'eccellenti' tra Medioevo ed età moderna (XIV-XVIII secolo)*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

³⁵ Cfr. M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica?*, cit. Sul rapporto tra presente e passato nello studio della storia cfr. L. Romano, *Storia*, Brescia, Scholé, 2024.

³⁶ Qui ho fatto riferimento all'edizione di Sansoni (Milano, 2008).

fligge con la democrazia in un mondo autodefinitosi democratico, ove tuttavia i costumi educativi sono ancora impregnati di quei meccanismi autoritari ed escludenti di lunghissimo periodo, che minano, dall'interno delle istituzioni educative formali 'inventate' socialmente, il senso stesso della democrazia perché non educano al libero pensiero critico, al «pensiero riflessivo».³⁷ Proprio in quegli anni, infatti, si apre un'epoca in cui le monarchie che connotano l'Europa da secoli verranno ben presto soppiantate da regimi totalitari capaci di evocare il senso di comunità proprio sulla base dell'esclusione del 'diverso', di una propaganda onnipervasiva in tale direzione,³⁸ di una sistematica formazione a quel «disgusto proiettivo» di cui ci parla Martha Nussbaum e che conduce, ieri come oggi, alla giustificazione della guerra.

Si educa alla pace o alla guerra? Le analisi di Maria Montessori

Nelle sue conferenze sull'educazione alla pace Maria Montessori ricorda come questi meccanismi competitivi, esiziali per il genere umano proprio perché ne riconfigurano l'idea, si celino nelle pieghe della vita della classe e della famiglia. In una conferenza tenuta a Copenaghen il 22 maggio 1937 Montessori afferma:

L'educazione, come oggi è intesa, incoraggia gli individui all'isolamento e al culto dell'interesse personale: oggi si insegna agli scolari a non aiutarsi l'un l'altro, a non suggerire a chi non sa, a preoccuparsi solo della promozione, a conquistare un premio nella competizione con i compagni. E questi poveri egoisti, stanchi mentalmente, come è stato dimostrato dalla psicologia sperimentale, si trovano poi nel mondo l'uno accanto all'altro come granelli di sabbia nel deserto: ciascuno è isolato dall'altro e tutti sono sterili; se si scatena un vento potente, questi pulviscoli umani, privi di una spiritualità che li vivifichi, verranno travolti e formeranno un turbine sterminatore.³⁹

³⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Milano, La Nuova Italia-RCS Libri, 2000 (ed. orig. 1933).

³⁸ Si tratta di una vera e propria 'pedagogia dei totalitarismi' che ha caratteristiche ricorrenti in diversi contesti, cfr. L. Cerasi, *La scuola dei totalitarismi*, in N. S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (a c. di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Brescia, ELS La Scuola, 2016, pp. 153-185.

³⁹ M. Montessori, *Educazione e pace*, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori, 2004, pp. 39-40.

Che cos'è l'hidden curriculum?

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, negli anni Sessanta del Novecento, quando a livello internazionale si inizia a difendere il diritto alla dignità e alla diversità nell'uguaglianza, mentre tragicamente permangono purtroppo, nei fatti, razzismi, odio e divisioni, si conducono nuove ricerche su ciò che accomuna e su ciò che rende differenti in classi sociali fortemente connotate da meccanismi di appartenenza esclusiva. In tal modo l'analisi pedagogica apre nuove vie di ricerca sul concetto di *hidden curriculum* che pervade le reti di relazione, i modi della comunicazione, il linguaggio da un lato (Fred L. Strodbeck e Basil Bernstein)⁴⁰ e il mondo della scuola dall'altro (Philip W. Jackson),⁴¹ mentre si indaga su ciò che la scuola non insegna, sul curriculum «nullo» (Elliot W. Eisner),⁴² sulla creatività e il pensiero divergente. Dentro e fuori le istituzioni e i contesti educativi, tra passato e presente, si analizzano gli aspetti impliciti delle proposte pedagogiche, radicati nelle circostanze dell'educare e nei modi della comunicazione, in aspetti latenti, che esprimono rapporti di forza, concezioni di sé nella relazione con gli altri nei quali ci rispecchiamo continuamente nei processi di individuazione. E si scopre che il curriculum latente, coniugandosi con il curriculum nullo, influenza, sovente in maniera esclusiva ed escludente, i percorsi con i quali ancora oggi diamo significato al nostro divenire adulti, orientando di fatto le nostre vite in determinate direzioni.

Esiste un «programma occulto» delle istituzioni?

Ivan Illich, al contempo, analizza il «programma occulto» delle istituzioni per proporre una nuova idea di convivialità solidale.⁴³ E proprio le istituzioni educative formali (scuola e università), tra ieri e oggi, si sono

⁴⁰ F.L. Strodbeck, *Il curriculum latente della famiglia delle classi medie* e B. Bernstein, *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in A. H. Passow, M. Goldberg, A. J. Tanenbaum (a c. di), *L'educazione degli svantaggiati*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 1971, pp. 118-140 e pp. 90-117 (ed. orig. 1967).

⁴¹ P. W. Jackson, *Life in Classrooms*, New York and London, Teachers College Press, 1990 (ed. orig. 1968).

⁴² Sul tema cfr. M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica?*, cit.

⁴³ I. Illich, *Descolarizzare la società*, tr. it., Milano-Udine, Mimesis, 2010 (ed. orig. 1971).

fatte espressione soprattutto di uno stato sociale di fatto (lo denunciano i ragazzi della scuola di Barbiana nel 1967) o veicolo di dispositivi di controllo. Tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta del Novecento vengono pubblicati alcuni testi che decostruiscono le modalità del fare educazione tra società di antico regime e contemporaneità. Michel Foucault, Ivan Illich, Paulo Freire, don Lorenzo Milani, tra gli altri, mettono in luce come le istituzioni educative formali, tanto ieri quanto oggi, si siano fatte veicoli di dispositivi di omologazione e controllo sociale, mentre si inizia a studiare i nuovi *media* che orientano il nostro immaginario.

Tuttavia alcuni laboratori dell'educare, sovente sorti tra mille difficoltà, e alcune esperienze hanno saputo farsi, al contrario, veicolo di nuove opportunità per tutti e hanno ispirato tante delle nostre riflessioni odierne in tema di inclusione, mentre resta da analizzare oltre a quello che la scuola insegna in maniera esplicita o latente, quello che la scuola non insegna (lo suggerisce Eisner⁴⁴): dove si apprende la creatività? dove si apprende quell'*habitus* di pensiero che Dewey chiama *riflessivo* e che garantisce la consapevole e meditata assunzione di responsabilità in democrazia? E poi resta da analizzare una vita quotidiana dell'istituzione fatta dalla voce e dai vissuti di singole persone che non sono avvezze a raccontare di sé e di cui conosciamo troppo poco.

L'analisi critica dei fenomeni educativi ha dunque di fronte una molteplicità di vie da percorrere, se intesa come occasione di ricerca ma (anche e soprattutto) di coscientizzazione circa il divenire degli atteggiamenti mentali collettivi, per dirla con gli studiosi della scuola delle *Annales*. Tra la storia delle mentalità⁴⁵ e l'attuale discussione sulla *public history*⁴⁶ emergono nuovi oggetti, nuovi metodi, nuove fonti della ricerca storica e storico-educativa capace di far luce sul divenire degli atteggiamenti mentali collettivi, sulle credenze delle persone sulla 'cultura della scuola',⁴⁷ sulla

⁴⁴ E. W. Eisner, *The Educational Imagination*, New York, MacMillan, 1985².

⁴⁵ Cfr. senza pretesa di esaustività J. Le Goff, P. Nora (sous la direction de), *Faire de l'histoire*, 3 voll, Paris, Gallimard, 1974; P. Ariès, *Storia delle mentalità*, in J. Le Goff (a c. di), *La nuova storia*, tr. it., Milano, Mondadori, 1980, pp. 141-166 (ed. orig. 1979).

⁴⁶ Per un primo riferimento al vasto dibattito cfr. G. Bandini, S. Oliviero (a c. di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

⁴⁷ Tema caro a A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998 e oggi al centro di numerosi studi e ricerche.

voce di tutti e di ciascuno. Ad esempio, oggi nell'esperienza di tanti allievi e insegnanti, pur se mediata dal ricordo intessuto di emozioni, nelle loro idee e opinioni, finanche nelle loro credenze, va ricercata una storia delle istituzioni educative e della sua cultura che potrebbe mostrare esiti imprevedibili dei complicati processi educativi. Più in generale, studiare le 'mentalità', gli atteggiamenti mentali collettivi come pure la 'cultura della scuola', cioè il modo in cui si sono costituiti canoni e discipline e in cui la scuola ha contribuito a costruire una data proposta culturale nel confronto con le credenze e le opinioni di allievi e docenti, oltre che dar voce ai vissuti e alle esperienze delle persone può aiutare a far luce sui processi educativi nella lunga durata e nell'oggi contribuendo a rafforzare la cultura dell'inclusione che passa dalla coscientizzazione.

Tuttavia spesso quello che manca nella pratica educativa è la consapevolezza del perché si fa quello che si fa, di quello che si fa e di quello che si crede di fare, tra l'obbligo delle disposizioni normative e le idee individuali di insegnamento/apprendimento, di relazione educativa provenienti dal nostro passato di studenti.⁴⁸ Ancora una volta l'analisi pedagogica si prospetta come un'ineludibile operazione ermeneutica a carattere circolare e triplice, che aiuta cioè a rileggere idee, teorie e prassi, tra ieri e oggi, con uno sguardo al futuro e questo se si vuole, classicamente, garantire la *buona vita* per tutti. Penso che sia importante tematizzare questo specifico approccio interpretativo ai fenomeni culturali e sociali onnipervasivi della vita delle persone di qualunque età e in qualunque circostanza, una sensibilità problematizzante, insomma, fondata su un circuito retroattivo tra presente vissuto e passato interrogato, capace di non rinunciare al futuro.⁴⁹

QUALE CULTURA DELL'EDUCATIONAL EVALUATION?

Il tema della valutazione è un altro interessante osservatorio al riguardo, in quanto esprime le idee di valore che caratterizzano la vita comunitaria a scuola e in società, esprime cioè il progetto politico sotteso alla formazione dei cittadini nell'arco della vita; non a caso è stato al centro

⁴⁸ Al riguardo cfr. F. Zambelli, G. Cherubini (a c. di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

⁴⁹ M. Ferrari, *Che cos'è l'analisi pedagogica?*, cit.

di un vasto dibattito nel Novecento e nell'oggi. Valutare significa, come sottolinea Michael Scriven, assegnare un giudizio di valore a un fenomeno di una qualche entità.⁵⁰ Noi viviamo dentro quella che è stata definita una «società della valutazione»,⁵¹ ma ogni universo culturale è di fatto un intrico di giudizi di valore che ha presa sui comportamenti dei soggetti, sugli atteggiamenti mentali collettivi, sui sistemi dell'immaginario sociale, sul nostro modo di conoscere il mondo.⁵² Ogni apprezzamento, inteso come assegnazione di valore o di pregio a una entità qualsiasi, nel suo coniugarsi con i concetti di merito e di virtù, ci porta, tra ieri e oggi, nei più diversi laboratori dell'educare e dell'immaginario nei quali si formano e si trasformano gli esseri umani, all'interno di complicati orizzonti valoriali che danno senso alle nostre vite.

Quanto alle istituzioni dell'educare, le varie 'generazioni' della valutazione del Novecento sono state studiate da Egon G. Guba e Yvonna S. Lincoln, che nel 1989⁵³ auspicano una quarta generazione, orientata in senso democratico e partecipativo. A tale stagione della valutazione formativa e trasformativa di quelle piccole comunità che sono i team nelle agenzie educative extradomestiche e nelle scuole ho partecipato anch'io insieme a tanti colleghi, con ricerche volte ad adattare alla situazione italiana o a co-costruire strumenti di *self-evaluation* per avviare occasioni di confronto e di *empowerment*, di crescita in consapevolezza nei gruppi dei professionisti dell'educazione⁵⁴ e di miglioramento condiviso della qualità dell'offerta formativa.

Come ricordano Angélique Del Rey (2013) e Bénédicte Vidaillet (2013),⁵⁵ ora stiamo vivendo, nelle scuole e nel mondo del lavoro, un'altra

⁵⁰ Cfr. M. Scriven, *La valutazione: una nuova scienza*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a c. di), *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2000, pp. 27-41.

⁵¹ P. Dahler-Larsen, *The Evaluation Society*, Stanford, Stanford University Press, 2012.

⁵² J. Dewey, *Teoria della valutazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1963 (ed. orig. 1939).

⁵³ E. G. Guba, Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park-London-New Delhi, Sage, 1989.

⁵⁴ Cfr. M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, 2018.

⁵⁵ A. Del Rey, *La tirannia della valutazione*, tr. it., Milano, Elèuthera, 2018 (ed. orig. 2013); B. Vidaillet, *Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*, tr. it., Aprilia, Novalogos, 2018 (ed. orig. 2013).

(nuova?) stagione della valutazione standardizzata e omologante su larga scala che, diversamente dalla *self-evaluation* a carattere formativo,⁵⁶ sempre situata e contestuale, rischia di divenire acritico controllo decontestualizzato di *skills* e competenze utili a un dato meccanismo di produzione della ricchezza, sulla base di dati presunti oggettivi. Si ribadiscono così finalizzazione di una formazione orientata alla formazione di 'capitale umano' in un dato meccanismo di produzione della ricchezza oltre che esclusione e primato di alcuni, in un sistema formativo che, al contrario, è caratterizzato, ieri come oggi, da una pluralità di lingue e di culture. E di questo è invece ben consapevole un vasto dibattito internazionale in tema di *intercultura* e di *pedagogia interculturale*, a cui si accompagnano sempre nuove disposizioni normative e documenti programmatici sui bisogni educativi speciali di tutti e di ciascuno. Si impone pertanto la necessità di andare oltre i meccanismi coloniali di classificazione delle persone presenti in un paradigma dell'esclusione che per secoli ha legittimato la logica del dominio, del nazionalismo e dell'imperialismo, reificando appunto coloro che si volevano dominare. Si tratta di categorie di selezione che Davide Zoletto, ad esempio, discute criticamente in molti studi recenti dedicati alla «superdiversità» a scuola e alla «formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali».⁵⁷ Per questo Charles Hadji parla di una «valutazione dal volto umano»,⁵⁸ che sappia mettere la persona al centro di un percorso di fioritura, mentre Martha Nussbaum, in *Creare capacità*, critica il concetto di Pil come indicatore di ricchezza di una nazione... Ancora a proposito di uno di quegli elementi cruciali dei sistemi formativi che è la lingua pensiamo come sia importante tematizzare la questione della valutazione in rapporto a proposte educative plurilinguistiche e pluriculturali e non applicare in maniera irriflessa a scuola solo meccanismi di valutazione pensati per individui immersi dalla nascita in contesti monolingustici.⁵⁹

⁵⁶ Cfr. sul tema ad. es. A. Bondioli, M. Ferrari (a c. di), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*, Azzano San Paolo, Junior, 2004.

⁵⁷ D. Zoletto, *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Brescia, Scholé, 2023; Id., *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*, Pisa, ETS, 2011.

⁵⁸ C. Hadji, *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*, tr. it., Brescia, Scholé, 2023 (ed. orig. 2021).

⁵⁹ Su questi temi cfr. G. De Angelis, *Multilingual Testing and Assessment*, Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2021.

Stare dentro o stare fuori da un gruppo sociale, istituzionale o no, significa entrare in una rete che dona un senso al nostro mondo in relazione a una serie di ‘costumi educativi’, prassi e pratiche, più o meno latenti, che ci formano e ci trasformano nell’interazione con gli altri. Domandiamoci se ne siamo consapevoli, se sappiamo andare oltre la cornice che ci inquadra.⁶⁰ Vogliamo mettere davvero ogni persona al centro di un progetto di «fioritura» delle proprie *capabilities*,⁶¹ come esorta a fare Martha Nussbaum, o piuttosto educiamo ancora al disprezzo dell’altro, alla competizione e al primato? Siamo davvero convinti del fatto che siamo tutti uguali nella nostra umanità e nelle nostre diversità, in pari dignità? Vogliamo inaugurare orizzonti di senso inclusivo nello stare insieme nella nostra costitutiva eterogeneità, in pari dignità? Cosa intendiamo per qualità della vita e per progresso? Per tornare al tema della valutazione educativa, pensiamo come sia cruciale al riguardo la questione della valutazione a scuola in rapporto a proposte plurilinguistiche e pluriculturali. Ciò significa, ad esempio, smontare l’idea di una necessaria omologazione linguistica per essere accettati in una comunità scolastica monolingua e chiusa, esclusiva.⁶² Significa aprire la strada di una «educazione linguistica democratica»⁶³ e cambiare una certa scuola, offrendo occasioni plurilinguistiche a tutti, così importanti per rilanciare nuovi stimoli e nuove opportunità a livello cognitivo e non solo culturale.

UN PROGETTO DI LAVORO

Da più parti si discute oggi del tema di comunità inclusive, parola chiave di tanti progetti di ricerca, mentre si fa strada la questione della

⁶⁰ Rimando al riguardo al volume di M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalla cornice di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

⁶¹ Sul tema cfr. M. Baglieri, *Martha Nussbaum: la fioritura delle capacità*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

⁶² Il dibattito sul tema è vivace nell’ambito dell’educazione linguistica e della sociolinguistica (I. Fiorentini, *Sociolinguistica delle minoranze in Italia. Un’introduzione*, Roma, Carocci, 2022) che analizza il concetto di superdiversità, discusso anche da D. Zoletto in ambito pedagogico (*Superdiversità a scuola*, cit.) mentre cresce l’interesse per tali questioni in ottica diacronica e comparata: J. L. Le Cam, E. Le Pipec (sous la direction de), *L’école et les langues dans les espaces en situation de partage linguistique. Approche historique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2024.

⁶³ T. De Mauro, *L’educazione linguistica democratica*, cit.

felicità che riemerge in nuovi saggi e studi, come un fiume carsico che attraversa la storia dell'Occidente inquieto.

Nel 2022 Livia Romano ribadisce il valore di una comunità educante,⁶⁴ che educa cioè al senso di appartenenza e solidarietà e nel 2023 Franco Cambi⁶⁵ riprende la questione della felicità in rapporto all'analisi pedagogica; in ambito internazionale si discute da tempo di comunità che non separano ma accolgono e di ciò che rende la vita degna di essere vissuta. bell hooks parla di «insegnare comunità» riproponendo l'invito di Paulo Freire a una «pedagogia della speranza» e ammonisce contro il cinismo proprio della «cultura del dominio» che spinge alla guerra.⁶⁶ Edgar Morin sostiene che, a partire dal radicamento in una comunità e in quella umanità che ci è essenziale, si può dilatare il senso di appartenenza alla grande comunità della Terra (penso a *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*).⁶⁷ Richard Sennett, nel suo *Insieme*, discute dei rituali di una collaborazione che può combattere la disuguaglianza, che recupera il modello del lavoro artigianale nella bottega, dell'interscambio di saperi fondato sulla capacità di entrare in un rapporto costruttivo con gli altri e mette in guardia circa alcuni meccanismi che favoriscono i processi di interiorizzazione di un certo senso di sé, affermando: «intorno ai dieci anni, il bambino si troverà ad attraversare uno spartiacque per ciò che riguarda l'interiorizzazione di queste realtà esterne; nel giro di pochi brevi anni, il suo senso di identità sarà stato plasmato dalla realtà economica e dalle istituzioni della società».⁶⁸ Da qui a divenire consumatori passivi, come egli ricorda, il passo è breve; «questo enorme mercato – ribadisce Sennett – mira a convincere i giovani consumatori di avere bisogno delle cose che non posseggono ovvero, con le parole di Juliet Schor, a indurre i ragazzini a credere che si è quello che si ha»,⁶⁹ fino a

⁶⁴ Cfr. L. Romano, *Comunità*, cit.

⁶⁵ Cfr. F. Cambi, *Formarsi alla felicità: qualche riflessione teorica e pratica*, in “Studi sulla formazione”, XXVI [2023], n. 2, pp. 173-183.

⁶⁶ bell hooks, *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, tr. it., Milano, Meltemi, 2022 (ed. orig. 2003).

⁶⁷ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001 (ed. orig. 1999).

⁶⁸ R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2012, p. 157 (ed. orig. 2012).

⁶⁹ Ivi, p. 158.

costruire tramite i social network una «commercializzazione dell'amici-zia»⁷⁰ e nuovi meccanismi di esclusione.

D'altro canto, l'approccio delle capacità invita a non rinunciare a quelle dieci capacità centrali⁷¹ che rendono la vita degna di essere vissuta per tutti e per ciascuno, ripartendo dal coltivare il senso dell'umanità e rifuggendo da atteggiamenti culturali che trasformano le persone in cose. Domandiamoci allora se e come l'analisi pedagogica possa aiutare a sviluppare solidarietà⁷² umana in senso inclusivo, a costruire nuove opportunità, innalzando la qualità della vita delle persone. Forse la risposta sta proprio nella ricerca di quell'atteggiamento, di quella postura, di quell'attenzione ai semplici elementi che strutturano le reti di relazioni formative e trasformative, i condizionamenti contestuali in cui siamo immersi, senza trascurare un processo problematizzante di incessante andirivieni tra presente e passato. E forse si tratta allora, ad esempio, nell'oggi di far luce su quell' «individualismo di massa» di cui parla Alessandro Baricco nel volume *The game* scritto prima della pandemia (2018):⁷³ una forma di individualismo che si è caricata di nuove valenze grazie a una didattica improvvisata forzosamente a distanza oltre che da disposizioni legate all'emergenza pandemica che ci hanno allontanato gli uni dagli altri per almeno due anni. Cosa è rimasto di quella esperienza nelle nostre pratiche didattiche, come sono cambiati i paradigmi educativi?

Ma l'individualismo di massa è esasperato da una valutazione che, come sottolineano in molti, rischia di divenire occasione di separazione e di frazionamento, di comparazione e di competizione, tra scuola e lavoro, non di concreto miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei processi di apprendimento. Per questo autori come Michael Sandel⁷⁴

⁷⁰ Ivi, p. 160.

⁷¹ Le elenca M. Nussbaum in *Creare capacità*, cit., pp. 39-40: «Vita, salute fisica, integrità fisica, sensi, immaginazione e pensiero, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, altre specie, gioco, controllo del proprio ambiente (politico e materiale)». Cfr. S. F. Magni, *Creare capacità e funzionamenti: i presupposti della sfida educativa di Amartya Sen e Martha Nussbaum*, in "Civitas educationis", VIII [2019], n. 1, pp. 57-70.

⁷² Altra parola chiave di quel progetto PRIN 2022 già presentato. Cfr. G. Matucci (a c. di), *Solidarietà. Un impegno senza confini?*, Roma, Carocci, 2026.

⁷³ A. Baricco, *The Game*, Torino, Einaudi, 2018.

⁷⁴ M.J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2021 (ed. orig. 2020).

discutono il radicarsi di un concetto di merito che, nel coniugarsi con la meritocrazia prefigurata da Michael Young nella nota distopia *The rise of meritocracy* (1958), ribadisce supremazia ed esclusione sociale, dando legittimità a nuove forme di disuguaglianza.⁷⁵ Ancora una volta in questione è il grande tema della formazione dell'identità,⁷⁶ al centro di una rete di relazioni e di rapporti, una rete culturale insomma che non sempre ci ha educato al bene di tutti, alla consapevolezza «di un comune destino planetario».⁷⁷

Nel suo volume *Insegnare comunità. Per una pedagogia della speranza*,⁷⁸ sopra ricordato, bell hooks si pone il problema della costruzione di comunità di apprendimento nei contesti istituzionali e scrive: «Il nostro gruppo si è trasformato in una comunità di apprendimento perché abbiamo privilegiato il rispetto e la responsabilità, considerandoli valori necessari in un contesto in cui il punto di vista di una persona può danneggiare l'autostima e il benessere di qualcun altro. Gli studenti hanno dovuto imparare la differenza tra “distruggere” qualcuno e qualcosa, e offrire un'attenta critica». E, come anche Daniel Pennac nel suo *Diario di scuola*⁷⁹ o Massimo Recalcati ne *L'ora di lezione*,⁸⁰ bell hooks parla dei sentimenti di affetto che non possono restare esclusi dai contesti educativi. Non a caso, secondo Daniel Goleman e Peter Senge,⁸¹ un cambiamento importante nelle nostre istituzioni educative passa anche da una migliore consapevolezza del significato delle emozioni nei processi di apprendimento. Non certo ultimo, Carl Rogers sottolinea questo tema a più riprese nei suoi studi sulle relazioni di aiuto e sull'apprendimento significativo, libero e liberante (si pensi a *Freedom to Learn*, 1969).⁸²

⁷⁵ Per una discussione e una bibliografia cfr. M. Ferrari, A. Maranesi (a c. di), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Brescia, Scholé, 2023.

⁷⁶ Questione cruciale oggi cfr. ad esempio, F. Remotti (a c. di), *Sull'identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2021. 'Identità' è un'altra parola chiave del PRIN 2022 già citato. Cfr. G. Matucci (a c. di), *Identità. Crisi di un concetto?*, Roma, Carocci, 2025.

⁷⁷ L. Romano, *Comunità*, cit., p. 31 e p. 55.

⁷⁸ bell hooks, *Insegnare comunità*, cit., p. 174.

⁷⁹ D. Pennac, *Diario di scuola*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008 (ed. orig. 2007).

⁸⁰ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

⁸¹ D. Goleman, P. Senge, *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, tr. it., Milano, Rizzoli ETAS-RCS libri, 2016 (ed. orig. 2014).

⁸² C. R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, tr. it., Firenze, Giunti-Barbèra, 1973 (ed. orig. 1969).

Credo che per costruire comunità democratiche, solidali e inclusive possiamo e dobbiamo fare molto, come pedagogisti e come educatori proprio grazie all'analisi pedagogica. Infatti, a mio avviso, se non vogliamo rinunciare alla scuola e costruire a partire da lì occasioni per «coltivare l'umanità».⁸³

- possiamo dare un contributo a studi in ottica diacronica sui congegni culturali che ci orientano a partire dalle pratiche educative più o meno esplicite in atto in contesti formali, non formali e informali;
- possiamo sollecitare una comune riflessione sull'idea di allievo, di insegnante, di scuola e di società non sempre esplicitamente dichiarata nei documenti programmatici e nelle disposizioni normative e partecipare attivamente a tale analisi in prospettiva inclusiva;
- possiamo incrementare le analisi sistematiche e teoricamente fondate del quotidiano vivere nelle nostre scuole e nelle nostre università e fare ricerca sul tema insieme a tutti i diversi professionisti dell'educazione implicati nella prassi;
- possiamo lavorare con gli insegnanti e con gli educatori per sviluppare una cultura della valutazione formativa e umanistica orientata alla buona vita per tutti e per ciascuno, in gruppi cooperativi e mai esclusivi;
- possiamo riflettere sulle pratiche didattiche utili a innescare nuove consapevolezze, riproponendo il dialogo e l'ascolto, la partecipazione come passi verso la comprensione e il reciproco rispetto.
- possiamo promuovere un plurilinguismo consapevole che significa pluriculturalismo e apertura alle più diverse culture del nostro mondo, superando definitivamente un'ottica coloniale delle relazioni tra i popoli e le persone che per secoli ha giustificato la guerra e la lotta per la supremazia, mascherando le vere ragioni dei conflitti;
- possiamo iniziare a ripensare, su queste basi, radicalmente, il curriculum delle nostre scuole in ottica planetaria, mai nazionalistica, mettendo davvero al centro ogni singola persona;

⁸³ M. Nussbaum, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, tr. it., Roma, Carocci, 2006 (ed. orig. 1997).

- possiamo dare un contributo critico sulla struttura e sull'organizzazione delle istituzioni educative per centrare il lavoro sui problemi e non sulle 'materie',⁸⁴ cercando di sviluppare un'attitudine problematizzante, un «pensiero riflessivo», critico, libero, creativo, nell'ottica di quell'apprendimento continuo, di quell'imparare a imparare di cui si parla anche nelle Raccomandazioni europee relative alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente* dal 2006 al 2018, attitudine che sola spinge al miglioramento di tutti e di ciascuno nel rispetto delle peculiarità individuali e del benessere comune.

Credo insomma che il lavoro che attende l'analisi pedagogica, tra ricerca e pratica educativa, sia molto e molto importante per lo sviluppo di una cultura dell'inclusione, per quella che a mio parere può e deve essere una speranza di felicità per tutti, nessuno escluso. Tenere aperto l'orizzonte del possibile per tutti e di tutti, nel comune rispetto della dignità umana e del benessere di ciascuno, nella speranza di felicità data dalla liberazione della nostra voce genuina nell'ascolto autentico dell'altro, è una scommessa di futuro alla quale l'analisi critica dei fenomeni educativi in ottica democratica, solidale e inclusiva non può a mio parere rinunciare, pena la perdita di senso.

⁸⁴ Da molto tempo le pedagogie dell'attivismo prima e della liberazione poi, da Dewey e Montessori fino a Freire e Don Milani, al lavoro del Movimento di cooperazione educativa, di Mario Lodi, di Alberto Manzi... indicano questa via da percorrere. Quanto al Duemila ricorderò, a mero titolo esemplificativo: E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000 (ed. orig. 1999).

Dalle *humanities* all'eutrapelia: ripensare l'Occidente tra crisi e cambiamento

Daniilo Grasso

INTRODUZIONE

Nell'attuale cornice storica, dinamica e complessa, è necessario riflettere sui pericoli che attanagliano i repentini mutamenti sociali, politici e culturali europei. Si rivela l'urgente e pressante responsabilità di cogliere tali trasformazioni come opportunità per ripensare l'Occidente, tra crisi e cambiamento.

Una riflessione, questa, che delinea un sostanziale riorientamento delle categorie ermeneutiche che hanno plasmato l'Occidente. I consolidati modelli pedagogici, focalizzati e finalizzati alla cura e alla centralità della persona e allo sviluppo di un pensiero critico, autonomo e resiliente, convergono nell'inarrestabile dinamismo odierno.

Si delinea, dunque, l'opportunità di rileggere e riscrivere la realtà attuale, a partire da un approfondito studio dei modelli educativi e un'apertura al dialogo e al confronto sulle sfide emergenti nel panorama italiano ed europeo.

Lo stesso Husserl sottolinea un quadro della realtà contemporanea consapevole e concreta,

sappiamo già sempre del nostro mondo presente e sappiamo di vivere in esso, sempre circondati da un orizzonte aperto e infinito di realtà ignote. Questo sapere, questa certezza dell'orizzonte non costituiscono un sapere appreso, un sapere che una volta sia stato attuale e che poi si sia spostato verso lo sfondo, sprofondando nel passato; per essere esplicitata tematicamente la certezza dell'orizzonte dev'essere già stata; noi la presupponiamo per il fatto stesso che vogliamo sapere ciò che non sappiamo ancora. Il non-sapere concerne il mondo ignoto, che pure esiste preliminarmente per noi in quanto mondo, in quanto orizzonte di tutti i problemi del presente e quindi anche di tutti i problemi specificamente storici. Sono problemi che concernono gli uomini, quegli uomini che agiscono e creano

insieme, nella comunità, e che trasformano costantemente il volto culturale del mondo.⁸⁵

Dalle parole di Husserl si evince una prospettiva fenomenologica, attraverso cui ogni individuo ha una profonda coscienza della propria realtà, dell'orizzonte presente in cui vive, aperto e infinito verso tutto quello che non si conosce. L'orizzonte dell'ignoto, del non-sapere, genera nuove conoscenze che accomunano gli esseri umani, agendo come comunità capace di trasformarsi ed evolvere.

In tale prospettiva, obiettivo cruciale è individuare e favorire lo sviluppo di un approccio inclusivo e interdisciplinare, essenziale per coltivare nuove competenze utili per la vita e per la formazione di cittadini europei eredi della cultura europea.

Muovendosi dalle teorie e dagli approcci prassici, elaborati e consolidati da autorevoli voci pedagogiche, particolare attenzione si pone nella disamina dei contributi di Martha Nussbaum,⁸⁶ Zygmunt Bauman,⁸⁷ Achille Mbembe, Byung-Chul Han⁸⁸ e Franco Ferrarotti.⁸⁹ In tutti i modelli teorici elaborati si evince una diagnosi comune di crisi nel territorio europeo, declinato in specifici ambiti e prospettive, diverse ma convergenti.

L'OCCIDENTE TRA CRISI E CAMBIAMENTO: PROSPETTIVE TEORICHE E MODELLI PEDAGOGICI CONSOLIDATI

Le crescenti criticità del presente europeo delineano una sempre più pressante urgenza di creare, rinnovare e promuovere le *capabilities*, le peculiarità e potenzialità di ogni individuo. Dalle capacità del singolo, Martha Nussbaum, nata nel 1947 a New York, focalizza i suoi studi sul *capability approach*, nonché sullo sviluppo delle abilità e delle competen-

⁸⁵ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, tr. it., Milano, il Saggiatore, 2008, pp. 400-401.

⁸⁶ Cfr. M. Nussbaum, *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2001.

⁸⁷ Cfr. Z. Bauman, *Voglia di comunità*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

⁸⁸ Cfr. B.-C. Han, *Contro la società dell'angoscia. Speranza e rivoluzione*, Einaudi, Torino, 2025.

⁸⁹ Cfr. F. Ferrarotti, *Verso un mondo post-urbano e policentrico: La città del XXI secolo*, Roma, Armando editore, 2024.

ze sociali, cognitive ed emotivo-relazionali di ogni persona. Nussbaum evidenzia, attraverso la sua profonda esperienza nella politica e nella didattica, come il contesto europeo viva un pressante periodo di crisi, dove per il cittadino europeo, democratico e resiliente, risulta fondamentale valorizzare le *humanities* nel suo percorso esistenziale.

Nel panorama democratico attuale, tuttavia, si riscontra un sostanziale e progressivo indebolimento delle *humanities*, riconducibile a una significativa mancanza di empatia, di riconoscimento dell'alterità e di misura, che porta inevitabilmente all'incremento di fragilità umana e sociale.

Risulta pertanto necessario ristabilire una giusta misura, un equilibrio socioculturale, che garantisca la costruzione di un ambiente in cui coltivare nuove competenze e virtù basilari, quali l'eutrapelia.⁹⁰

Muovendosi da valori essenziali, volti a riconoscere l'importanza e la rilevanza delle capacità e delle *humanities*, Nussbaum sottolinea l'esigenza di una riconfigurazione dell'educazione umanistica, sempre più in crisi, con l'intento di preservare ed evolvere gli ideali di pluralismo, democrazia e *welfare*, individuandone gli elementi per realizzare un'Europa rinnovata.

La stessa autrice rileva che

anche se fosse vero che i diritti umani sono storicamente occidentali, questo fatto di per sé non costituirebbe un motivo valido per renderli inadatti ad altre nazioni. Le persone fanno proprie le cose altrui in continuazione, e l'abilità con cui le culture traggono vantaggio da materiali originariamente esterni è uno dei connotati più significativi della storia umana.⁹¹

In tale prospettiva, rilevante è notare la marcata riflessione che concerne le capacità, le abilità che trovano fondamento in tutte le culture, in un'ottica culturale pluralista. È sull'importanza del pluralismo che la filosofa Nussbaum rafforza la sua concezione di ideale cosmopolita,⁹² sostenendo in particolar modo come

⁹⁰ Cfr. C. Cappa, *Misurarsi col mondo: per un'educazione fuori dai cardini*, in "Syzythesis", [XI] 2024, pp. 221-242.

⁹¹ M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012, p. 100.

⁹² Cfr. M. Lazzaro, *Il Neo-aristotelismo di Amartya Sen e Martha Nussbaum. L'approccio delle capacità e il finalismo aristotelico*, in "Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania", XXII [2023], pp. 81-93.

il rispetto del pluralismo è dunque, secondo noi, totalmente diverso dal relativismo culturale o dalla deferenza verso la tradizione: esso richiede alla società di prendere posizione a favore di certi valori generali che garantiscono tutti i cittadini nelle loro scelte.⁹³

Il rispetto e il riconoscimento dell'alterità e di una visione plurale facilita la promozione di una cultura umanistica, dove l'individuo assume una posizione centrale, al fine di sviluppare un'educazione focalizzata sull'apprendimento e l'acquisizione di capacità umane, valori indispensabili di democrazia e solidarietà, per accrescere le latenti potenzialità soggettive.

Per coltivare l'umanità e l'ideale di pluralismo culturale, è necessario contrastare il progressivo declino di una cultura etica ed empatica, per riorientare e riconoscere la giusta priorità agli studi umanistici. Nussbaum, riprendendo gli studi classici di latini e greci, individua come un modello educativo democratico si costituisca

all'interno della famiglia, ma anche la scuola e addirittura il college e l'università svolgono una funzione importante. Per assolvere a questo compito, le scuole devono assegnare un posto di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche, coltivando una partecipazione di tipo partecipativo che attivi e perfezioni la capacità di vedere il mondo attraverso gli occhi di un'altra persona.⁹⁴

Coltivare le capacità umane per ogni persona vuol dire esprimere e valorizzare le proprie competenze in un contesto sociale adatto a rispondere alle esigenze del singolo. Nel panorama europeo, per sviluppare le peculiarità e le *capabilities* individuali, Nussbaum delinea alcune priorità e capacità, essenziali per transcendere il timore di un passato che diventa sempre più presente.

La prima è l'attività socratica del promuovere la capacità di ogni persona di auto-esaminarsi e auto-chiarirsi, favorendo una cultura pubblica deliberativa più riflessiva, in cui si sia meno influenzati di quanto lo siamo ora dagli altri, dall'autorità e dalla moda. La seconda è la capacità di pensare come "cittadini del mondo", con una conoscenza adeguata della storia del mondo, dell'economia globale, e delle principali religioni mondiali. La terza è coltivare l'im-

⁹³ M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit., p. 107.

⁹⁴ Ead., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2011, p. 112.

maginazione simpatetica. Già i bambini sono capaci di immedesimarsi nella posizione degli altri, ma questa capacità ha bisogno di essere sviluppata, se deve rendere i cittadini capaci di pensarsi al di fuori del loro circolo ristretto e assumere le posizioni di gente molto diversa da loro. Una democrazia non può durare molto senza queste tre abilità. E non possiamo assumere che esse compariranno magicamente dal nulla, senza che vengano deliberatamente coltivate attraverso l'educazione.⁹⁵

Attraverso le tre capacità individuate, basilari per ogni persona, Nussbaum adotta come punto essenziale del proprio pensiero politico una chiave morale e educativo-umanistica, dove l'autocognizione, l'ideale cosmopolita, la solidarietà e l'empatia determinano lo sviluppo delle *capabilities*, al fine di ripensare e costruire una visione non 'liquida' dell'Europa.

Il fautore del concetto di modernità liquida è Zygmunt Bauman.⁹⁶ Nell'espressione coniata dal filosofo e sociologo, si denota un profondo senso di incertezza, di consumismo e di precarietà esistenziale, dove ogni persona vive in uno *status* di ansia e turbamento, privato delle certezze della propria quotidianità. La liquidità⁹⁷ si trasforma in assenza di stabilità, di ricerca di concretezza e di solidità istituzionale. In quest'ottica, Bauman sottolinea come il contesto sociopolitico europeo e, più in generale come

la politica democratica non può sopravvivere a lungo di fronte alla passività dei cittadini che si alimenta dell'ignoranza e dell'indifferenza politica. Le libertà dei cittadini non sono beni acquisiti una volta per tutte, non sono al sicuro se rinchiusi in casseforti private. Esse sono piantate e radicate in un suolo socio-politico che richiede di essere concimato quotidianamente ed è destinato ad inaridirsi e sbriciolarsi se non viene coltivato giorno dopo giorno dalle azioni informate di un pubblico competente ed informato.⁹⁸

Dalle parole di Bauman si evidenzia come il panorama sociale, politico e culturale europeo necessita di una sostanziale revisione, volta a garantire e preservare la libertà del singolo e a coltivare valori fondamentali per costruire uno scenario trasformativo stabile e consapevole.

⁹⁵ Ead., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, cit., p. 109.

⁹⁶ Cfr. Z. Bauman, *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, Polity Press, 2007 (tr. it. *Modernità liquida*. Laterza, Roma Bari, 2012).

⁹⁷ Cfr. Id., *La società individualizzata*, Bologna, Il Mulino, 2002.

⁹⁸ Id., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006, p. 144.

Nella modernità liquida, per restaurare gli antichi valori fondanti di una società, come l'eutrapelia, enucleati nel pensiero di Aristotele così come in Platone e Socrate, risulta evidente porre certezze e importanza nella costruzione di legami.

La relazione tra i singoli individui di una società consente di ripensare il concetto stesso di comunità, inteso non come un mero vincolo tra più persone per un fine condiviso, bensì come un gruppo sociale e culturale solidale, inclusivo e capace di fronteggiare le sfide di oggi e del domani.

In tale visione prospettica, Bauman rivela come

‘comunità’ è oggi giorno l'ultimo residuo delle antiche utopie della buona società; rappresenta ciò che resta dei sogni di una vita migliore condivisa con persone migliori tutte pronte a ubbidire a regole di coabitazione migliori. L'utopia dell'armonia si è così più realisticamente ridotta all'ambito del proprio vicinato. Non sorprende che la ‘comunità’ sia un prodotto estremamente appetibile.⁹⁹

Riconoscendo la dimensione sempre più ridotta di comunità, Bauman riflette sulla condizione di fragilità umana, che attanaglia l'inarrestabile processo di globalizzazione e che, come sottolineato da Nussbaum, rivela un significativo declino della dimensione umana, favorendo un progressivo implemento di quella materiale, liquida.

In tale convergenza, emerge uno scenario di profonda vulnerabilità dell'essere umano, che necessita di un equilibrio e di una giusta misura nel vivere quotidiano, mediante valori e competenze quali l'eutrapelia. È proprio nella ricerca e nella riscoperta di tale virtù che le persone, nel loro individualismo, rivelano la propria intima precarietà.

Il nuovo individualismo, l'affievolirsi dei legami umani e l'inaridirsi della solidarietà sono incisi sulla faccia di una moneta che dall'altro lato mostra i contorni nebulosi della ‘globalizzazione negativa’. Nella sua forma attuale, puramente negativa, la globalizzazione è un processo parassitario e predatorio, che si nutre della forza succhiata dai corpi degli Stati-nazione e dei loro sudditi.¹⁰⁰

Muovendosi da uno scenario critico, materiale e liquido del panorama europeo, Achille Mbembe declina il proprio pensiero sul contesto sociale attuale in una prospettiva necrotica, contraddistinta da morte, violenza e sovranità.

⁹⁹ Id., *Modernità liquida*, cit., p. 100.

¹⁰⁰ Id., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Roma-Bari, Laterza, 2008, p. 26.

Nell'ottica dell'inarrestabile processo di globalizzazione, il pensiero postcoloniale di Mbembe risulta cruciale. Il filosofo camerunese delinea una radicale critica alle politiche coloniali dell'Occidente e alla cultura sovranista europea, elaborando una disamina generalizzata sul territorio e sul pensiero occidentale. L'autore sottolinea come

dovremmo infatti ricordare innanzitutto che di regola l'esperienza dell'Altro – o *il problema dell'“To” di altri esseri umani che percepiamo estranei a noi* – ha posto quasi sempre la tradizione filosofica e politica dell'Occidente dinanzi a difficoltà praticamente insuperabili. Che si occupasse dell'Africa o di altri universi non-europei, infatti, questa tradizione ha negato a lungo l'esistenza di un qualunque “sé” diverso dal proprio. [...] E l'Africa, proprio perché era e rimane una sorta di fenditura fra ciò che l'Occidente è, ciò che pensa di rappresentare e ciò che pensa di significare non fa soltanto *parte delle* sue significazioni immaginarie – ma è *una* di queste significazioni.¹⁰¹

Dalle parole di Mbembe si evince una rilevante riflessione critica sul potere sovrano e totalizzante dell'Occidente, declinato nella visione politica nota come necropolitica.¹⁰²

Inteso come generatore di morte e violenza, il concetto di necropolitica rischia di inglobare al suo interno ogni categoria o individuo che abbia origini europee e trascendendo la sempre più diffusa odierna cultura pluralista e globale occidentale.¹⁰³

Il paradigma eurocentrico, proprio di una visione coloniale, viene sovvertito dal modello postcoloniale elaborato, volto a evidenziare le negative peculiarità e mentalità attraverso cui l'Europa ha colonizzato il territorio africano. L'autore, pertanto, individua nel vissuto trauma del colonialismo una delle cause fondanti della perdita di identità, personale e territoriale, africana. Nel modello teorico di Mbembe si riscontra una convergenza con il pensiero di Bauman. In entrambi si individua una rilevante critica riflessiva alla società odierna, subordinata da una logica del mercato e delle risorse, umane e materiali, che pone in crisi l'identità del singolo, incerta, liquida e vulnerabile.

Il radicalismo del postcolonialismo di Mbembe si pone in netta contrapposizione con la visione più ottimistica del futuro di Nussbaum. Per

¹⁰¹ A. Mbembe, *Postcolonialismo*, Roma, Meltemi editore, 2005, pp. 8-9.

¹⁰² Cfr. Id., *Necropolitics*, Durham, Duke University Press Books, 2019.

¹⁰³ Cfr. Id., *At the Edge of the World: Boundaries, Territoriality, and Sovereignty in Africa*, in “Public Culture”, XII [2000], n. 1, pp. 259-284.

l'autrice è nello sviluppo delle *capabilities* e nelle *humanities* che la società europea può ritrovare gli antichi valori, come l'eutrapelia aristotelica, intravedendo in una crisi dell'umano una possibilità di trasformazione.

Per il filosofo camerunese il potere e la cultura occidentale hanno depauperato le soggettività africane, individuando una necropolitica che non termina con il colonialismo, ma risulta ancora presente nelle menti e nelle ideologie socioculturali.

In tale critica e radicale prospettiva emerge uno scenario negativo, dominato da una visione politica che, secondo il pensiero di Mbembe, si fonda sulla violenza e sulla morte. Lo stesso autore sottolinea come

L'atto di colonizzare assomiglia a un miracolo. [...] Nell'economia del miracolo nulla è, in linea di principio, inattuabile, irrealizzabile: non ci sono limiti al possibile. Il miracolo annichisce il non-essere, facendo venire alla luce qualcosa dal nulla. Svuota ciò che è pieno, trasformandolo in altro da ciò che era. Riempie di contenuto ciò che era del tutto vuoto.¹⁰⁴

La colonizzazione diventa strumento di de-soggettivazione, considerando il colonizzato come individuo senza contenuti e colmo di negatività. Mbembe prosegue evidenziando come

L'atto di colonizzare è una delle espressioni più complete di quella particolare forma di arbitrarietà rappresentata dal desiderio e dalla velleità. Terrore assoluto del desiderio e della velleità – ecco di cosa è fatto tale atto. Come atto miracoloso il colonialismo libera il conquistatore dalle prigioni del diritto, della ragione, del dubbio, del tempo, della misura. Così essere stati colonizzati significa, in un certo senso, aver vissuto in prossimità della morte.¹⁰⁵

La profonda e significativa riflessione di Mbembe sulla società europea e sulla cultura occidentale trova terreno fertile nel pensiero di Byung-Chul Han.

L'autore sottolinea una profonda crisi della vita contemplativa, dell'*otium*, che si pone in piena dicotomia con l'ideologia neoliberale occidentale fondata sull'iperattività, produttività e prestazione.

Gli individui vivono in una società sempre più dinamica e trasformativa, dove la cura del sé, della propria interiorità e autenticità hanno perso valore e significato.

¹⁰⁴ Ivi, p. 222.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

Il 'prendersi una pausa', ritagliarsi momenti di riflessione personale e di attenzione alla propria persona risulta improduttivo e, pertanto, le persone si mostrano incapaci di vivere senza una costante produzione di stimoli.¹⁰⁶

Questa esigenza manifesta, secondo il pensiero di Han, una profonda tensione esistenziale che scaturisce in ansia, *burnout*, depressione e costante senso di incertezza e precarietà, individuando esclusivamente la funzionalità e non la profondità nella costruzione di un rapporto con l'altro.

In tal senso, si ravvisa una convergenza di pensiero tra Han e Nussbaum. Nell'attuale panorama europeo si evidenzia una crisi dell'umanità, dell'identità, della relazione con l'altro e dell'ideale di comunità, come sottolineato da Bauman. La crisi della vita contemplativa diventa specchio della crisi dell'umanità. La progressiva perdita dell'essere umano vive in parallelo con l'inesorabile trascorrere del tempo.

Se ci si orienta esclusivamente sulla meta, l'intervallo spaziale che separa dal punto di arrivo è soltanto un impedimento che occorre superare il più rapidamente possibile [...]. Se l'intervallo spazio-temporale viene percepito soltanto secondo la negatività della perdita e del ritardo, gli sforzi si concentreranno nel farlo scomparire completamente.¹⁰⁷

Il tempo vissuto e lo spazio percorso da ogni individuo diventano, usando un'espressione di Bauman, liquidi, consumati, non contemplati e attesi. Amare, creare, riflettere sono espressioni peculiari dell'essere umano, essenziali per ritrovare un equilibrio e vivere secondo l'eutrapelia.

Per superare la crisi della vita contemplativa, Han delinea come sia necessario ripensare la vita quotidiana di ogni persona in un'ottica meditativa, più attenta e concentrata sulla propria interiorità e sul rapporto con l'alterità.

Nell'incessante e necessario dialogo tra educazione e società, volto a contrastare la crisi che ristagna nell'attuale contesto sociale, culturale e politico europeo, emerge la prospettiva critica di Franco Ferrarotti.¹⁰⁸

Considerato il fondatore della sociologia italiana, l'autore evidenzia come l'impegno nel sociale e le relazioni con l'altro costituiscono il fondamento di una società sempre più in crisi esistenziale, convergendo con la crisi delineata da Han.

¹⁰⁶ Cfr. B.-C. Han, *La salvezza del bello*, trad. di V. Tamaro, Milano, Nottetempo, 2019.

¹⁰⁷ B.-C. Han, *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, pp. 46-47.

¹⁰⁸ Cfr. F. Ferrarotti, *Lineamenti di storia del pensiero sociologico*, Donzelli, Roma, 2002.

In tale prospettiva, Ferrarotti manifesta il suo disappunto sulla rapidità e l'eccessiva dinamicità dei processi sociali europei attuali, rimarcando la necessità di ripensare l'Occidente in uno scenario trasformativo, dove le *humanities* di Nussbaum divengono centrali e cruciali per trascendere la mentalità liquida e iperproduttiva. Per Ferrarotti si rileva come

la sociologia è la scienza del sociale, certamente, e quindi è la scienza delle uniformità tendenziali che lo caratterizzano, ma è nello stesso tempo la scienza delle crisi del sociale, cioè dei suoi momenti di tensione, di interno dinamismo e di cambiamento, in senso sia oggettivo-strutturale che psicologico-culturale. Non dovrebbe riuscire troppo difficile, a questo punto, comprendere perché il concetto sociologico di società sia un concetto singolarmente complesso.¹⁰⁹

Dalle parole di Ferrarotti si evince come il concetto di società sia complesso e, tale complessità, si ripercuota all'interno del panorama europeo. Lo stesso autore nel testo *L'Europa al bivio*¹¹⁰ pone in luce la crisi della comunità europea, legata da un rapporto politico e monetario, ma al contempo contraddistinta da un dilemma esistenziale che pone in crisi la sua unità, nonché i suoi valori cardini e fondanti.

Nella condivisa visione di una generale crisi della modernità, delineata dagli autori precedentemente richiamati, si evidenziano tra loro significative differenze. Nel pensiero di Nussbaum e di Ferrarotti si individua il ruolo centrale e propositivo dell'educazione, con la progettazione e la realizzazione di nuovi possibili orientamenti, in linea con le esigenze sociali e collettive europee. Per Bauman, Han e Mbembe la crisi della contemporaneità si colloca in una dimensione di profonda instabilità, oppressione e disumanizzazione. Se in Nussbaum la cultura occidentale rappresenta una speranza e un modello di un'ideale democrazia in crisi, in Mbembe emerge una significativa e radicale critica alla cultura dell'Occidente, violenta e intenta a colonizzare e sottomettere altri popoli.

Tale profonda crisi dell'umanità e della vita contemplativa, come delineato da Han e da Bauman, comporta un inarrestabile senso di liquidità strutturale ed esistenziale, fonte di depressione, malessere e vuoto senso della vita. A differenza di Han e Bauman, Ferrarotti intravede con criticità la possibilità di sovvertire le complesse e contraddittorie

¹⁰⁹ F. Ferrarotti, *Che cos'è la società*, Roma, Carocci editore, 2003, p. 48.

¹¹⁰ Cfr. F. Ferrarotti, *L'Europa al bivio*, Chieti, Solfanelli, 2013.

crisi odierne attraverso l'educazione e la formazione continua, a partire dall'istituzione scolastica, per porre le basi di una nuova società.

La modernità per Nussbaum e per Ferrarotti vive una crisi, umana e sociale, attraverso cui risulta possibile costruire un ponte per un domani migliore, consapevole e resiliente, che consenta ad ogni individuo di potersi emancipare. Per Bauman, Han e Mbembe, l'attualità occidentale è giunta ad un momento critico, contraddistinta da incertezza, alienazione, mancanza di cura del sé e necropolitica, per cui risulta necessario decostruire le politiche di dominio del sé e della società, proprie della cultura occidentale odierna. La modernità occidentale si rivela divisa tra la speranza nell'educazione e nel ritorno ad una società umanizzante e la progressiva perdita della propria soggettività e del senso di comunità, fondamento del modello socioculturale occidentale.

Unità e comunità sono elementi cruciali per individuare nella crisi del mondo occidentale una possibile evoluzione, un cambiamento che si generi dall'umanità, mediante la ricostruzione di una società comunitaria, capace di aprirsi al dialogo e al confronto sulle sfide sociali, politiche, culturali e pedagogiche emergenti.

L'EUROPA AL BIVIO: L'EUTRAPELIA COME EREDITÀ DELLA CULTURA EUROPEA

L'Europa è al bivio, divisa tra la crisi di natura sociale, culturale, politica ed economica, e l'opportunità di cambiamento, di trasformazione, di evoluzione del proprio *status quo* attuale.

In tale prospettiva, obiettivo comune è la realizzazione di un approccio mentale interculturale e interdisciplinare, capace di generare e coltivare nuove *skills* e antichi valori, quali l'eutrapelia, per formare cittadini europei, eredi consapevoli della propria cultura.

L'eutrapelia¹¹¹ è una virtù di origina aristotelica. Citata per la prima volta nel secondo e poi nel quarto libro dell'*Etica Nicomachea* di Aristotele, questa antica virtù rivela l'opportunità di vivere la propria esistenza nella giusta misura, valore fondamentale per fronteggiare e superare le odierne crisi che l'Occidente vive. L'eutrapelia si configura come virtù

¹¹¹ Cfr. C. Casagrande, *Affabilità, verità, eutrapelia. Le virtù della communicatio in alcuni commenti all'Etica nicomachea dei secoli XIII e XIV*, in "Philosophical Readings", XII [2020], n. 1, pp. 139-149.

dinamica, necessaria per vivere in società e si pone nel mezzo tra l'eccesso di leggerezza e di serietà. Lo stesso Aristotele individua

tre medietà che riguardano il modo di vivere, e tutte riguardano la vita sociale fatta di conversazioni e di azioni [...] differiscono perché l'una riguarda la verità, le altre il piacere, e di queste l'una riguarda i divertimenti, l'altra riguarda le frequentazioni che si hanno nel resto della vita.¹¹²

Nel corso dei secoli successivi, molti autori hanno individuato l'importanza di tale virtù, tra cui Alberto Magno e Tommaso D'Aquino,¹¹³ Dante Alighieri nel *Convivio*,¹¹⁴ Guicciardini¹¹⁵ e Montaigne¹¹⁶ nei suoi *Essais*.

Dante, in particolar modo, riprendendo l'*Etica Nicomachea* di Aristotele, sottolinea tra le virtù più rilevanti per quanto concerne l'*ars retorica* come

l'ottava si è Affabilitate, la quale fa noi ben convenire con li altri. La nona si è chiamata Veritate, la quale modera noi dal vantare noi oltre che siamo e da lo diminuire noi oltre che siamo, in nostro sermone. La decima si è chiamata Eutrapelia, la quale modera noi ne li sollazzi facendo, quelli usando debitamente.¹¹⁷

Nelle varie opere in cui l'eutrapelia viene menzionata, si evidenzia una ricorsiva interpretazione di tale virtù come misura nel *ludus*, nei *dicta et facta*. Sia nel gioco, che nelle parole e nelle azioni, risulta rilevante promuovere, educare e adoperare come virtù l'eutrapelia per ogni individuo, divenendo eredità senza tempo della cultura occidentale.

In tal modo, si rivela la possibilità di vivere in comunità con saggezza, profondità e spensieratezza, instaurando sane relazioni con l'altro, senza mai eccedere e volgendo al bene¹¹⁸ ogni azione e situazione vissuta. Si può così ripensare l'Occidente.

¹¹² Aristotele, *Etica Nicomachea*, a cura di C. Natali, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 1167.

¹¹³ Cfr. I. Zavattero, *Ratio practica in Alberto Magno e Tommaso d'Aquino. Una ricognizione lessicografica*, in "Bulletin de Philosophie Médiévale", LXVI [2024], n. 1, pp. 3-30.

¹¹⁴ Cfr. D. Alighieri, *Il convivio*, I, in Id., *Opere minori*, vol. II, a cura di F. Chiappelli-E. Fenzi, Torino, UTET, 1986.

¹¹⁵ Cfr. D. Bergamo, *Fra norma e interdetto: le pratiche ludiche nel De remediis utriusque fortune (I XXIV-XXXII)*, in "Petrarchesca", XIII [2025], pp. 109-121.

¹¹⁶ Cfr. M. de Montaigne, *Saggi*, cccv, I, a cura di F. Garavini-A. Tournon, Bompiani, Milano 2012.

¹¹⁷ Ivi, pp. 273-274.

¹¹⁸ Dall'etimologia greca della parola *eutrapelia*: dal greco antico *eu*, che significa bene, e *trephò*, volgere, da cui l'espressione «volgere al bene».

Le politiche inclusive nei Conservatori di musica italiani e spagnoli: esordi e prospettive a confronto

Giuseppe Sellari, Anna Maria Bordin*

INTRODUZIONE

A quasi cinquant'anni dall'emanazione della prima normativa sull'inserimento scolastico delle persone con disabilità¹ e nell'ampia accezione del concetto di inclusione maturato nel corso degli anni,² il sistema di istruzione italiano si configura come un modello fondato sul principio di *responsabilità*, inteso nella sua duplice dimensione individuale e collettiva. Tale principio si traduce nell'impegno a promuovere, attraverso processi educativi, pratiche solidali volte a prevenire fenomeni di emarginazione ed esclusione, in particolare nei confronti di quanti³ si trovano in condizioni di fragilità.⁴ Nonostante permangano criticità strutturali e organizzative che, a diversi livelli, ostacolano in alcuni casi la piena realizzazione dei valori di equità, accoglienza e partecipazione,⁵

* Il contributo è stato ideato e sviluppato in maniera collaborativa dagli autori. Tuttavia, Giuseppe Sellari è autore dei paragrafi *Il Sistema dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e coreutica, Il Sistema di Inclusione in Spagna, La tradizione inclusiva nella storia dei conservatori musicali italiani*; Anna Maria Bordin è autrice dei paragrafi *Introduzione, Il caso di Gabriele, Conclusioni*.

¹ Legge n. 517 del 1977.

² C. Cappa, *Educazione, inclusione e dimensione internazionale: tra buone pratiche e tensioni*, in C. De Luca, G. Domenici, G. Spadafora (a c. di), *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*, Roma, Anicia, 2023, pp. 167-182.

³ Nel presente saggio l'utilizzo del genere maschile è da intendersi esclusivamente per ragioni di praticità redazionale e include, salvo diversa indicazione, anche il genere femminile.

⁴ Cfr. G. Sellari (a c. di), *Verso una scuola inclusiva. Percorsi storici e normativi in Italia*, Roma, Anicia, 2025.

⁵ A. Canevaro, *Le vicende dell'integrazione nel nostro Paese*, in A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera (a c. di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Trento, Erickson, 2021, pp. 31-59.

l'Italia rappresenta tuttora un caso unico nel panorama europeo per la coerenza con cui ha perseguito il modello dell'inclusione integrale.⁶ Tale prospettiva ci colloca, rispetto ad altri contesti europei in cui persistono sistemi educativi separati o misti,⁷ in una posizione privilegiata per proiettare lo sguardo verso un futuro fondato su una rinnovata visione di civiltà e di giustizia sociale.

Il presente contributo esamina il sistema italiano dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e coreutica (AFAM), ricostruendone l'evoluzione normativa e istituzionale: dal riconoscimento a livello universitario alla recente integrazione con il Ministero dell'Università e della Ricerca. Attraverso un'analisi comparata con il modello spagnolo e la presentazione del *primo* caso emblematico di effettiva integrazione accademica realizzata in Italia,⁸ lo studio esplora le potenzialità pedagogiche, culturali e sociali dell'istruzione musicale mettendone in luce la valenza innovativa, la funzione di promozione dell'equità formativa e il ruolo nella valorizzazione della diversità all'interno dei conservatori di musica.

PROSPETTIVE INCLUSIVE NELL'AFAM: DAL QUADRO EUROPEO ALLA REALTÀ ITALIANA

Poiché il sistema dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e coreutica (AFAM)⁹ è stato formalmente riconosciuto come parte integrante del comparto dell'Istruzione superiore, con piena equipollenza dei titoli

⁶ D. Anastasiou, J.M. Kauffman, S. Di Nuovo, *Inclusive education in Italy: Description and reflections on full inclusion*, in "European Journal of Special Needs Education", XXX [2015], n. 4, pp. 429-443.

⁷ R. Ciambrone, *La via italiana all'inclusione. Il confronto con altri Paesi europei e le prospettive dell'inclusione scolastica*, in A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera (a c. di), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, cit., pp. 109-145.

⁸ A.M. Bordin, *Quando la musica supera i confini*, Torino, Daniela Piazza Editore, 2003.

⁹ Per gli effetti della Legge n. 508 del 21 dicembre del 1999, il Sistema dell'Alta Formazione Artistica, Musicale e coreutica (AFAM) «è costituito dai conservatori statali, dalle accademie di belle arti (statali e non statali), dagli istituti musicali ex pareggiati promossi dagli enti locali, dalle accademie statali di danza e di arte drammatica, dagli istituti statali superiori per le industrie artistiche, nonché da ulteriori istituzioni private autorizzate dal Ministero al rilascio di titoli aventi valore legale». Per ulteriori approfondimenti si consulti il sito web del MUR: <https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/afam>.

li di studio, a esso si applica la medesima normativa vigente nelle università italiane in materia di tutela dei diritti delle persone con disabilità e DSA. In questa prospettiva, la Legge n. 17 del 1999¹⁰ ha introdotto disposizioni specifiche volte a garantire l'integrazione di tali studenti, prevedendo l'attivazione di servizi dedicati e di interventi strutturali finalizzati alla rimozione di ostacoli didattici e organizzativi. La normativa stabilisce, per questo scopo, la destinazione di una quota vincolata del *fondo di finanziamento ordinario* (FFO) e l'obbligo per ciascun ateneo – e, per estensione, per ogni conservatorio o accademia artistica – di nominare un delegato del rettore (o del direttore, nel caso dell'AFAM) per la disabilità incaricato del coordinamento, del monitoraggio e del supporto di tutte le iniziative per assicurare la piena accessibilità.

Le attuali disposizioni rappresentano l'esito di un lungo processo di elaborazione culturale e politica sull'inclusione universitaria, maturato nel contesto dei dibattiti internazionali degli anni Ottanta e Novanta del Novecento, che hanno progressivamente affermato il principio delle pari opportunità e la necessità di promuovere l'inserimento economico e sociale delle persone con disabilità per favorirne la piena partecipazione e l'autonomia nella vita quotidiana.¹¹ Attraverso questo percorso si è giunti ad accordi intergovernativi di collaborazione per cui è stato possibile sostenere una serie di programmi per i percorsi di istruzione superiore. È il caso, ad esempio, dei piani *Helios I* e *Helios II* promossi dalla Commissione Europea tra il 1988 e il 1996 che hanno avuto, tra gli altri scopi, lo sviluppo di una politica di cooperazione e il miglioramento delle attività di scambio e di informazioni tra gli Stati membri e le organizzazioni non governative (ONG) sulle esperienze di inserimento basate su pratiche innovative ed efficaci. Analoghi obiettivi sull'attuazione di sistemi di istruzione inclusivi furono conseguiti a Grenoble nel 1996 con l'istituzione dell'*European Agency for Development in Special Needs Education* a opera degli Stati membri dell'Unione Europea in occasione della *Conference on higher education and disability* organizzata dall'*Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD).¹²

¹⁰ Oltre alla Legge n. 104 del 1992 e alla Legge n. 170 del 2010.

¹¹ Cfr. M. Giraldo, *Adolf Ratzka, volano del Movimento per la Vita Indipendente in Europa*, in "L'integrazione scolastica e sociale", XXIII [2024], n. 4, pp. 49-78.

¹² Per maggiori approfondimenti si consulti il volume di G. Caruso, *La ricerca artistica musicale. Linguaggi e metodi*, Lucca, LIM, 2022.

La Dichiarazione di Bologna, sottoscritta il 19 giugno del 1999 da ventinove Paesi, ha inoltre dato luogo a profonde riforme dell'alta formazione in Europa e dell'organizzazione dei conservatori e delle accademie. Seppure l'obiettivo iniziale fosse principalmente quello di agevolare il riconoscimento dei diplomi all'interno dell'Unione con una struttura generale di *bachelor-master*, alcune istituzioni stabilirono una serie di regole che, a partire dai primi anni del nuovo secolo, hanno prodotto effetti considerevoli sul cambiamento organizzativo e sostanziale dei corsi erogati. I conservatori delle Fiandre, in particolare, attraverso il Decreto di strutturazione (*Structure Decree*) adottato dall'anno 2004/2005, hanno avviato l'«accademizzazione» della formazione musicale e della ricerca e istituito il diploma di dottorato.

Anche l'AFAM, per gli effetti della Legge n. 508 del 1999, ha introdotto un'articolazione simile a quella universitaria con l'istituzione dei diplomi di laurea triennale (primo livello) e biennale (secondo livello), «nonché di perfezionamento, di specializzazione e di dottorato di ricerca in campo artistico e musicale». Tuttavia, alcuni provvedimenti – tra cui l'attuazione delle tutele previste dalle leggi per le persone con disabilità e DSA¹³ e l'attivazione del terzo livello di istruzione superiore –, con un imperdonabile ritardo rispetto agli altri Paesi europei, sono rimasti disattesi per oltre vent'anni. Dopo il recente D.Lgs. n. 1 del 2020, che ha formalmente unificato (al di là della Legge 17/1999) il sistema AFAM a quello di *Higher Education* con l'istituzione del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), è stato possibile avviare anche in Italia l'accreditamento del dottorato¹⁴ e realizzare una serie di azioni sulla promozione dell'inclusione e del recupero in riferimento agli studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento.¹⁵

Ciononostante, il processo di inclusione nell'AFAM è un fenomeno ancora in fase embrionale che potrebbe costituire un campo di indagine e di innovazione pedagogica e didattica particolarmente stimolante e paradigmatico. Malgrado l'intollerabile indugio degli ultimi decenni, questo settore dell'Istruzione superiore potrebbe da una parte avvantaggiarsi del cambiamento culturale e sociale e dell'evoluzione della di-

¹³ Oltre alla normativa indicata nel corso del testo, si fa riferimento al DPCM del 9 aprile 2001, alla Legge n. 4 del 9 gennaio del 2004 e al D.Lgs. 68 del 29 marzo.

¹⁴ D.M. 226 del 2021, art. 15.

¹⁵ D.M. 752 del 2021.

dattica inclusiva sviluppata nell'ambito del diritto agli studi universitari e soprattutto scolastici, dall'altra, per recuperare terreno, contribuire in maniera determinante al superamento del dibattito nazionale¹⁶ e internazionale sui bisogni educativi speciali. In altre parole, il sistema di accademie e conservatori, per la particolare natura della loro pratica culturale, potrebbero apportare soluzioni originali in grado di tracciare, con rinnovato slancio, il sentiero verso il riconoscimento e la valorizzazione dell'unicità umana a beneficio dell'intera società.

IL SISTEMA DI INCLUSIONE IN SPAGNA

In Spagna, nonostante il diritto all'istruzione sia essenziale e irrinunciabile per tutti, ravvisato e tutelato dall'articolo 27 della Costituzione, esistono due modalità distinte: la formazione *ordinaria* e la formazione *speciale*. Nel 2013 la legge organica per il miglioramento della qualità dell'istruzione (LOMCE) ha garantito il diritto a una formazione inclusiva gratuita e di alta qualità per le persone con BES, con l'obiettivo di garantire la non discriminazione e l'effettiva uguaglianza nell'accesso e nella permanenza nel sistema educativo. Nel caso in cui i 'bisogni speciali' degli alunni non possano essere soddisfatti nella scuola ordinaria, sono previste le *unità educative specifiche* o le *scuole speciali*. Le prime sono classi all'interno delle scuole ordinarie in cui vengono inseriti un numero ristretto di studenti che richiedono adattamenti significativi del piano formativo, ma partecipano comunque alle attività di socializzazione della scuola comune; le scuole speciali, invece, sono istituti che forniscono agli studenti con disabilità risorse, servizi e misure non previste nelle scuole ordinarie.

Nel 2019 la LOMCE è stata sostituita dalla LOE (legge organica dell'educazione) promossa dal partito socialista operaio spagnolo (PSOE) e dal Ministero dell'Istruzione al fine di garantire l'uguaglianza di accesso all'istruzione, di migliorarne la qualità e di favorire l'inclusione sociale e educativa di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro condizioni sociali ed economiche. La LOMLOE¹⁷ è la legge organica

¹⁶ Cfr. Nota MIUR n. 1143 del 2018.

¹⁷ La normativa in materia di istruzione, denominata LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, Ley Orgánica de Educación), comunemente conosciuta come

di modifica della LOE che regola l'attuale sistema educativo nazionale. Questa legge prevede una serie di modifiche nel sistema educativo spagnolo, tra cui l'introduzione di nuovi strumenti per combattere la segregazione scolastica e promuovere l'inclusione e l'uguaglianza, nonché l'adozione di misure specifiche per l'educazione speciale e il supporto ai bisogni educativi speciali. L'effettiva e piena inclusione degli studenti con disabilità nel sistema educativo, nonostante le aperture delle ultime leggi, rimane comunque una sfida ancora aperta.

Contrariamente a quelli italiani, i conservatori di musica spagnoli, non fanno parte del comparto di *Higher Education*, ma godono di un quadro giuridico autonomo e specifico. Sono accademie specializzate articolate in corsi di durata variabile suddivisi in tre distinti livelli: *elementare*, *medio* e *superiore*. Il loro sistema prevede infatti una formazione differente e, pertanto, i titoli di studio rilasciati non sono equipollenti alle lauree universitarie. Analogamente a quanto avviene in Italia, l'ammissione richiede il superamento di una prova selettiva seppure nel contesto spagnolo non sono previste misure specifiche di tutela rivolte alle persone in condizione di disabilità.

Un'importante eccezione a tale modello è costituita dal Conservatorio Professionale di Musica di Torrent (Valencia), dove, a partire dall'anno accademico 2004/2005 con l'autorizzazione del Ministero dell'Istruzione, è stato avviato un progetto sperimentale denominato *Tots músics, tots diferents*. L'obiettivo dell'iniziativa, tuttora in corso di sviluppo, consiste nel favorire la partecipazione degli studenti con bisogni educativi speciali ai corsi di musica di livello elementare, mediante strategie di individualizzazione e adattamento delle prove di ammissione, nonché attraverso un costante monitoraggio del processo di insegnamento e apprendimento:

Partimos de la convicción de que las enseñanzas regladas de música pueden ser cursadas por alumnas con discapacidades, puesto que las aptitudes musicales están presentes en el ser humano con independencia otros factores. La historia de la música nos ofrece numerosos ejemplos de magníficos músicos con algún tipo de discapacidad. Las enseñanzas de música ayudan a formar no solo buenos músicos, sino también mejores personas y ciudadanos. Este proyecto no tiene un carácter asistencial. Encaja perfectamente con el fin

Legge Celaá, dal nome del ministro dell'Istruzione appartenente al Partito Socialista Obrero Español (PSOE), è stata promulgata il 29 dicembre 2020, ma la sua effettiva entrata in vigore è avvenuta a partire dall'inizio dell'anno scolastico 2022/2023.

de las enseñanzas de música regladas en el sistema educativo y proporciona una educación artística de calidad. Se trata de adaptar, de facilitar el acceso al currículum, buscar alternativas metodológicas, incrementar los recursos, pero en ningún caso desvirtuar estas enseñanzas que expiden títulos oficiales capacitando para el ejercicio profesional. Los alumnos con discapacidad que superan las Enseñanzas Elementales disfrutaran de las mismas capacidades y competencias que el resto del alumnado.¹⁸

Successivamente, nel 2011, il Conservatorio Professionale di Musica “Maestro Chicano Muñoz” di Lucena (Córdoba) ha introdotto, a seguito dell’approvazione del Parlamento dell’Andalusia, un programma pionieristico di innovazione educativa denominato *MusIntegrate*.¹⁹ L’iniziativa, giunta fino ai nostri giorni, mira a promuovere l’integrazione degli studenti con disabilità all’interno della formazione musicale di base. Nel corso degli ultimi anni la sperimentazione è stata estesa ad altri conservatori spagnoli raccogliendo a oggi l’adesione di altre 13 istituzioni. Tali progetti risultano di particolare interesse poiché testimoniano una rilevante apertura verso la partecipazione di allievi in situazione di vulnerabilità, sebbene limitatamente al livello formativo ‘elementare’.

LA TRADIZIONE ‘INCLUSIVA’ NELLA STORIA DEI CONSERVATORI MUSICALI ITALIANI

A riprova di quanto la musica – indipendentemente dal grado di predisposizione naturale e dalle potenzialità individuali, anche in un’ottica professionale – sia una dotazione genetica comune e possa rappresentare un mediatore particolarmente straordinario ed efficace per promuovere processi di inclusione e lo sviluppo di competenze trasversali,²⁰ si pone la sua dimensione storica e sociale. Sin dall’antichità, infatti, la musica ha svolto una funzione paideutica di straordinaria importanza. Presso i greci, la *mousiké* era una cultura orale che si diffondeva nelle pubbliche esecuzioni in un connubio tra melodia, parola e gesto dove le arti e le emozioni erano legittimate nella loro funzione complementare.

¹⁸ <https://portal.edu.gva.es/cpmt/es/integracio-es/projecte-tmtd-es/>.

¹⁹ Per maggiori dettagli consultare la pagina web: <https://cpmtenllado.es/main/informacion-administrativa/acceso/musintegrate/>.

²⁰ Cfr. G. Sellari, *La Musica, la voce e il canto nel curricolo inclusivo 0-6 anni. Mille sfumature di cielo*, Roma, Anicia, 2021.

L'arte dei suoni è l'arte liberale per eccellenza e il legame tra educazione e musica è quanto mai consolidato nell'identità stessa della pedagogia occidentale.²¹ La produzione vocale e strumentale italiana ed europea ha una lunga e prospera tradizione che, da elemento fondante della *paideia* greca e dell'*humanitas* latina, è divenuta nel corso dei secoli un ambito di indagine prezioso nel panorama degli studi umanistici.

Il binomio conservatorio e fragilità umane è insito sin nell'etimologia del termine. 'Conservatorio' infatti deriva da 'conservare', 'preservare' con l'accezione non solo di mantenimento, custodia e trasmissione dell'ingente patrimonio musicale italiano, ma anche con il valore di tutelare in forma collegiale i giovani indigenti e bisognosi di accudimento (orfani, trovatelli, poveri e 'disagiati' in genere) ai quali veniva insegnato un mestiere o un'arte in grado di garantire la loro sussistenza. Da un lato, infatti, almeno fino al Settecento compreso, l'Italia fu percepita in tutta Europa come 'la vera Università della musica' per cui molti tra i più importanti musicisti della scena internazionale come Händel e Mozart visitarono il nostro Paese non solo per ascoltare dal vivo le opere, ma anche per studiare composizione con i più importanti maestri nostrani come Giovanni Battista Sammartini o il francescano Giovanni Battista Martini. Dall'altro, i conservatori di musica sorsero dalle antiche istituzioni 'assistenziali' di epoca romana e successivamente dai collegi e dagli 'istituti d'arti e mestieri' dove, accanto all'insegnamento di professioni quali il sarto, il cappellaio, l'ebanista, l'orefice e il calzolaio, fu incluso anche il 'mestiere' di musicista,²² quando soprattutto divenne un'arte sufficientemente remunerativa.

Per il suo carattere assistenziale, il conservatorio ebbe anche una dimensione di vero e proprio 'ospizio' per poveri (per cui veniva solitamente denominato 'ospitale') dove i bambini orfani venivano educati alla musica e al canto. Verso la fine del 1300 se ne trovano alcuni esempi lungimiranti a Venezia (dove l'insegnamento musicale costituiva un aspetto assai rilevante nella formazione dei fanciulli) e nel Quattrocento a Roma presso l'Ospedale di S. Spirito. Uno dei casi più noti fu quello dell'"Ospedale della Pietà" dove trovarono ospitalità (al

²¹ C. Cappa, *La musica: un'educazione dell'ozio*, in C. Cappa, G. Sellari (a c. di), *Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, Pisa, ETS, 2018, pp. 7-40.

²² Ne è un esempio edificante il Conservatorio di S. Maria di Loreto a Napoli sorto nel 1585.

pari dei conservatori di Napoli e Palermo) orfani, ‘illegittimi’ e malati. In questa sede, famosa era l’attività musicale svolta dalle fanciulle che si distinguevano nelle categorie di *choro* e di *comun*. Celate allo sguardo del pubblico da una grata, le cantanti e le strumentiste si esibivano dando sfoggio della loro rinomata destrezza in gran parte dovuta agli insegnamenti del loro illustre maestro Antonio Vivaldi che vi operò dal 1703 subito dopo essere stato ordinato sacerdote. A partire dal 1700, conseguentemente alla nascita della dimensione pubblica della musica e allo straordinario sviluppo della didattica musicale dovute all’esigenza di soddisfare la richiesta di una produzione vocale e strumentale sempre più vasta e diffusa, l’attività assistenziale dei conservatori si trasformò in attività musicale e favorì nell’Ottocento l’istituzione in Italia dei conservatori pubblici.²³ Il primo istituto pubblico sorto per l’istruzione e la formazione musicale fu il Liceo Filarmonico di Bologna nel 1804 – successivamente denominato Conservatorio ‘Giovann Battista Martini’ – al quale fecero seguito altri conservatori storici quali Milano (1807), Napoli (1826), Palermo (1861), Firenze (1861), Parma (1863) e Roma (1875). In tale rinnovata configurazione, le istituzioni vennero progressivamente privandosi della loro originaria valenza ‘inclusiva’, assumendo invece un carattere sempre più selettivo e orientato alla professionalizzazione. I progressi scientifici e le conquiste normative dell’età contemporanea possono rappresentare, pertanto, non solo un’opportunità di recupero dei principi universali della dignità umana, ma anche un traguardo fondamentale verso l’affermazione del diritto all’«educabilità» e alla «perfettibilità» di ogni individuo, in particolare attraverso la mediazione formativa e culturale offerta dalla musica.

IL CASO DI GABRIELE

All’alba del processo di riforma dei conservatori italiani, negli stessi anni in cui in Spagna prendeva forma il progetto *Tots músics, tots diferents* – in un contesto istituzionale e normativo con significative affinità

²³ G. Sellari, *Il ruolo della musica d’insieme nell’educazione alla convivenza e alle relazioni di fiducia, cooperazione e reciprocità*, in C. Cappa, G. Sellari (a c. di), *Musica è Emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado*, cit., pp. 87–106.

rispetto alla precedente legislazione italiana²⁴ – il Conservatorio ‘Franco Vittadini’ di Pavia si distinse per aver accolto e sostenuto uno studente con autismo e ipovisione, assumendo una posizione pionieristica nell’ambito delle strategie inclusive del sistema AFAM. Questa apertura dell’istituzione alla sperimentazione didattica e alla personalizzazione dei percorsi formativi rappresentò un modello di riferimento, oggi non più pienamente replicabile, poiché sviluppato all’interno del precedente quadro regolamentare, durante la complessa fase di transizione verso la normativa attuale. Ciononostante, tale esperienza conserva un valore orientativo per le pratiche inclusive odierne, in virtù dei suoi elementi costitutivi di successo formativo e di collaborazione istituzionale. Lo studente in questione presentava una condizione rara, caratterizzata dalla coesistenza di straordinarie abilità musicali e di significative difficoltà sensoriali, cognitive e comportamentali,²⁵ riconducibili a una diagnosi di autismo ad alto funzionamento e di grave ipovisione. La progettazione di un percorso formativo sperimentale non solo ne ha reso possibile l’integrazione, ma ha consentito il pieno sviluppo del suo potenziale cognitivo e la completa espressione del suo talento musicale.

Il cammino educativo di Gabriele – questo il nome dello studente – ha messo in discussione numerosi modelli pedagogici tradizionali, orientando la didattica verso prospettive realmente innovative, capaci di accogliere la sua unicità e di valorizzarne la diversità. Tale esperienza costituisce tuttora un caso di studio di grande rilievo, non solo per la pedagogia e la didattica musicale inclusiva, ma anche per la ricerca sui disturbi del neurosviluppo. Il diario didattico di tale esperienza, pubblicato integralmente nel volume *Quando la musica supera i confini*,²⁶ costituisce una fonte pedagogica di particolare valore, dimostrando come l’accesso alla formazione musicale nei conservatori non possa essere vincolato a criteri valutativi standardizzati, ma debba fondarsi su un’attenta analisi delle potenzialità individuali e sull’impiego di strumenti didattici flessibili e personalizzati. L’esperienza di Gabriele ha inoltre

²⁴ N. Spirito, *Disciplina giuridica dei Conservatori di musica (Istituti di Alta Formazione Artistica e Musicale)*, Torino, Giappichelli Editore, 2012.

²⁵ D.A. Treffert, *Savant syndrome: Realities, myths and misconceptions*, *Journal of autism and developmental disorders*, in “*Journal of Autism and Developmental Disorders*”, XLIV [2014], n. 3, pp. 564-571.

²⁶ A.M. Bordin, *Quando la musica supera i confini*, cit., 2003.

inaugurato nuove linee di indagine nell'ambito delle neuroscienze cognitive della musica su soggetti autistici e ipovedenti e ha promosso una riflessione critica sull'adeguatezza dei modelli educativi tradizionali e sulla necessità di una pedagogia musicale capace di accogliere le specificità e le esigenze degli studenti plusdotati.

Dopo un iniziale periodo di studi privati, intrapreso nel 1999 e proseguito sino al 2005, Gabriele ha avviato il proprio iter formativo istituzionale presso il Conservatorio 'Vittadini' di Pavia, portandolo a compimento nel 2013, al termine di otto anni di corso, con il conseguimento del diploma in pianoforte (vecchio ordinamento). Si tratta del primo caso, a livello nazionale, di studente con necessità di sostegno intensivo a raggiungere tale traguardo, peraltro con esiti di assoluto rilievo.²⁷

Il progetto formativo si è avvalso della collaborazione di partner istituzionali di alto profilo scientifico, che hanno garantito competenze specialistiche e approcci interdisciplinari: il Dipartimento di Scienze Sanitarie Applicate dell'Università di Pavia (per le consulenze relative all'autismo e all'ipovisione), la Roehampton University di Londra²⁸ (dove è stato possibile avvalersi della collaborazione di Adam Ockelford, impegnato in quegli anni nei suoi studi pionieristici sui *savant* musicali)²⁹ e l'Institute of Education di Londra (in cui le ricerche di Ockelford trovavano applicazione in ambito psico-pedagogico). Gabriele ha potuto conseguire pienamente le competenze previste dal curriculum accademico grazie a un'attenta personalizzazione dei metodi didattici e valutativi, attuata in conformità con la Legge n. 104 del 1992 che, come è noto, tutela il diritto all'integrazione e all'individualizzazione dei per-

²⁷ Il percorso di Gabriele si è sviluppato attraverso le tappe tipiche dell'ordinamento previgente: nel 2007 ha sostenuto l'esame di teoria e solfeggio con una valutazione di 8,75/10, nel 2009 il compimento inferiore di pianoforte con una valutazione di 8,50/10, nel 2010 quello di armonia complementare con 9,50/10, nel 2011 storia della musica con 9/10, nel 2012 il compimento medio di pianoforte con 8,75/10 e infine nel 2013 il diploma di pianoforte con 9,25/10.

²⁸ Anna Maria Mazzeschi, all'epoca studentessa Ph.D. alla Roehampton University, ha accolto il caso di Gabriele nel campione dei *savants* musicali della sua tesi pubblicata successivamente in A.M. Mazzeschi, *Exploring perception, learning and memory in a prodigious musical savant through comparison with other savants and 'neurotypical' musicians with absolute pitch*, Doctoral dissertation, UCL Institute of Education, 2015.

²⁹ A. Ockelford, *Music, language and autism: Exceptional strategies for exceptional minds*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2013.

corsi formativi. Tale esperienza, allora percepita come eccezione piuttosto che come diritto, anticipò una riflessione più ampia sulla necessità di pratiche realmente inclusive nell'alta formazione artistica. Il caso di Gabriele evidenzia, infatti, i limiti dei modelli didattici tradizionali e dimostra come l'educazione musicale debba aprirsi a modalità cognitive plurali, fondate su percezione, intuizione e sensibilità artistica. Il suo percorso formativo, pertanto, si è sviluppato all'interno di un quadro di costante riflessione pedagogica, sperimentazione metodologica e ricerca interdisciplinare, che ne ha accompagnato ogni fase evolutiva.

In tale contesto, l'esame complementare di storia della musica ha rappresentato una delle prove più complesse e al contempo uno dei risultati più emblematici del suo iter. Il primo ambito di studio ha riguardato la costruzione di un percorso didattico mirato a individuare strategie cognitive capaci di sostenere un corretto orientamento storico e una percezione coerente della dimensione temporale musicale.³⁰ Le teorie di Francesca Happé,³¹ fondate sull'ipotesi di modalità atipiche di apprendimento basate su aree cognitive specializzate, hanno fornito il quadro teorico di riferimento, valorizzando la memoria,³² le abilità altamente specifiche e la tendenza alla strutturazione rigorosa delle esperienze concrete.³³ Parallelamente, gli studi di Fabio Levi,³⁴ sui processi percettivi dei soggetti ipovedenti, hanno suggerito una modalità conoscitiva analitica, fondata sulla ricomposizione graduale dei dettagli, analoga alla costruzione di un mosaico. Su tali basi, il percorso sperimentale di storia della musica – supervisionato dal Dipartimento di Scienze Sociali Applicate dell'Università di Pavia – ha consentito a Gabriele di raggiungere risultati eccellenti.³⁵ Le ri-

³⁰ M. Casassus, E. Poliakoff, E. Gowen, D. Poole, L.A. Jones, *Time perception and autistic spectrum condition: A systematic review*, in "Autism Research", XII [2019], n. 10, pp. 1440-1462.

³¹ F. Happé, *Autism: cognitive deficit or cognitive style?*, in "Trends in cognitive sciences", III [1999], n. 6, pp. 216-222.

³² A. Ockelford, *A music module in working memory? Evidence from the performance of a prodigious musical savant*, in "Musicae Scientiae", XI [2007], n. 2 suppl., pp. 5-36.

³³ M.J. Howe, *Separate skills or general intelligence: The autonomy of human abilities*, in "British Journal of Educational Psychology", LIX [1989], n. 3, pp. 351-360.

³⁴ D. Siragusa, *Con gli occhi del passato. Didattica della storia e disabilità visiva*, in "Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History", [2022], n. 4, pp. 27-52.

³⁵ A.M. Bordin, M. Boso, *Perception of time and historical thought in a musical "Savant". A learning model for the history of music*, in "Quaderni della SIEM", XXV [2011], nn. 1-2, pp. 1-21.

cerche successive hanno approfondito le relazioni tra improvvisazione, linguaggio e temporalità,³⁶ fino a indagare la plusdotazione e le carenze strutturali del sistema dei conservatori nella valorizzazione dei giovani talenti. Tra le cause principali di queste criticità si colloca l'assenza di un sistema formativo musicale pienamente consapevole della sua funzione professionalizzante. In questo senso, l'esperienza di Gabriele risulterebbe oggi difficilmente replicabile: con la piena attuazione della riforma istituzionale avviata dalla L. 508/1999 e il definitivo superamento del precedente ordinamento, un giovane con il suo profilo cognitivo e musicale non avrebbe accesso ai corsi AFAM. Oltre alle considerazioni sul potenziale inclusivo ancora inespresso delle istituzioni artistiche e musicali italiane, si evidenzia un paradosso emblematico: Gabriele, grazie a un percorso formativo eccezionale e atipico, oggi svolge la propria attività professionale come accompagnatore al pianoforte in un liceo musicale, a testimonianza di come la flessibilità e l'ingegno individuale riescano talvolta a compensare le rigidità di un sistema che, pur animato da finalità inclusive, non sempre riesce a tradurle in pratiche effettive.

CONCLUSIONI

La tradizione storica dei conservatori italiani, che sin dalle origini antecedenti al XIX secolo si è contraddistinta per la funzione educativa e per la capacità di accogliere le diversità e le molteplici condizioni umane, unita ai più recenti programmi di sperimentazione didattica sviluppati in Spagna (*Tots músics, tots diferents* e *MusIntegrate*) e in Italia, a partire dal Conservatorio "Vittadini" di Pavia, evidenzia l'urgenza di promuovere a livello europeo un sistema virtuoso capace di garantire un'effettiva inclusione negli studi musicali accademici per tutti gli studenti con bisogni educativi speciali. Sebbene l'Italia presenti un quadro normativo avanzato rispetto ad altri Paesi, permangono rischi di disuguaglianza e forme di esclusione. È pertanto auspicabile che la solidità dell'impianto legislativo e l'ampliamento di pratiche fondate su eviden-

³⁶ M. Imberty, *La protonarrativité, un concept entre neurosciences et musique*, in C. Maede e M. Reybrouck (a c. di), *Sémiotique et vécu musical: Du sens à l'expérience, de l'expérience au sens*, Leuven, Leuven University Press, 2016, pp. 25-48.

ze scientifiche consentano di assicurare a ogni discente – anche in condizioni di vulnerabilità – non solo l'accesso ai percorsi formativi, ma anche la disponibilità di fattori ambientali facilitanti per il pieno sviluppo delle proprie potenzialità. In questa fase sperimentale, il recupero e la valorizzazione dei risultati dei progetti innovativi pregressi possono costituire un punto di partenza significativo per l'elaborazione di nuovi percorsi di ricerca, volti a garantire il diritto allo studio e l'accessibilità – fisica, culturale e didattica – nell'ambito dell'Alta Formazione Artistica e Musicale.

Occidente senza America? *Western Civilization*, genealogia europea e diaspora intellettuale

Pasquale Terracciano

INTRODUZIONE

L'attuale frattura dell'ordine internazionale, resa manifesta dal riemergere della guerra in Europa e nel Medio Oriente, e acuita da classi dirigenti scettiche sulle sorti della democrazia liberale, quando non manifestamente ostili, non costituisce soltanto una crisi geopolitica. Essa mette in questione, più radicalmente, l'architettura simbolica attraverso cui l'Occidente ha pensato sé stesso nel corso del Novecento. Tra i presupposti oggi più fragili vi è l'identificazione quasi automatica di ciò che viene definito come Occidente con la sua configurazione atlantica e, in particolare, con la centralità statunitense. Tale identificazione, assunta nel dibattito pubblico, anche dai critici, come dato naturale o come esito necessario di una lunga storia comune, è in realtà il risultato di una costruzione storica specifica relativamente recente. È una storia in buona parte nota, che sempre più spesso negli ultimi anni viene ripercorsa, da prospettive diverse e talora antagonistiche, ma, come vedremo, con alcuni basilari punti di convergenza. Per l'ampiezza del tema, alcuni passaggi saranno necessariamente sintetici in questa sede; la selezione adottata risponde al taglio interpretativo qui proposto.

Questo saggio muove da alcune ipotesi. Innanzitutto, nella consapevolezza che la saldatura tra Europa e Stati Uniti nella rappresentazione dell'Occidente sia stata prodotta anche da dispositivi culturali (sebbene, come è chiaro, non solo da essi), si intende mettere in luce il ruolo importante che vi ebbe il corso di *Western Civilization* che ha caratterizzato le facoltà umanistiche e sociali delle università americane. Quello che talvolta si sottovaluta è quanto in quel curriculum abbiano avuto un ruolo gli intellettuali europei migrati per motivi politici o di razza nel corso degli anni Trenta.

Si intende inoltre suggerire che quella saldatura, pur storicamente reale, non è né inamovibile né indiscutibile. Ciò non significa negare la storia

atlantica, né indulgere in nostalgie o revanscismi. Significa piuttosto esercitare una *epoché* genealogica, e interrogare l'Occidente come costruzione storica plurale, frammentata, non riconducibile a un unico canone.

GENEALOGIE DELL'OCCIDENTE

Ciò che chiamiamo Occidente è il risultato di stratificazioni storiche, tradizioni culturali, appropriazioni. Una costellazione in movimento, il cui profilo è mutato a seconda dei contesti, delle relazioni di forza e degli orizzonti di senso entro cui è stato mobilitato. Soprattutto, una costellazione recente; per molti versi davvero recente.

Nella storiografia anglosassone, in cui la battaglia su questa ricostruzione si è fatta spesso infuocata, l'emergere della categoria di Occidente, il *West*, come nozione non meramente geografica ma specificamente socio-politica viene in genere collocata nel corso del XIX secolo.¹ Su questo c'è abbastanza consenso. Il dibattito riguarda piuttosto le faglie storiche entro cui tale concetto prende forma: per alcuni autori si tratta di un'invenzione tardiva, legata agli ultimi decenni del secolo e all'età dell'imperialismo maturo; per altri, essa è già operante nelle prime fasi dell'Ottocento, sebbene in modo frammentario e non sistematico. In genere il nocciolo duro di questo *West* è innanzitutto l'idea di una unità culturale dell'Europa occidentale, costruita anche in funzione difensiva e oppositiva, ad esempio, secondo alcuni rispetto all'ingresso della Russia nel sistema politico e simbolico europeo a partire dalle riforme di Pietro il Grande.²

¹ K.A. Appiah, *The Lies that Bind: Rethinking Identity: Creed, Country, Colour, Class, Culture*, London, Profile Books, 2018; C. GoGwilt, *The Invention of the West: Joseph Conrad and the DoubleMapping of Europe and Empire*, Stanford, Stanford University Press, 1995; A. Bonnett, *The Idea of the West: Culture, Politics and History*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004; N. Ferguson, *The West and the Rest*, New York, Penguin, 2011; J. Osterhammel, *The Transformation of the World: A Global History of the Nineteenth Century*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2014. Altri riferimenti verranno fatti nel corso del testo.

² G. Varouxakis, *When Did Britain Join the Occident? On the Origins of the Idea of "the West" in English*, in "History of European Ideas", XLVI [2020], n. 5, pp. 563-581; p. 570: «Some rare uses that do grope towards a distinction between Western Europe and other parts, beyond, did begin to emerge more clearly in the latter part of the eighteenth century. They appeared in the context of suspicion of the newcomer into the political and cultural table of 'Europe', Russia».

Più nello specifico, secondo la più recente sintesi di Georgios Varouxakis³ l'Occidente si afferma nei primi decenni dell'Ottocento, quando comincia a emergere come soluzione concettuale a un problema semantico e politico: l'insufficienza della nozione di Europa. A partire dagli anni Quaranta del XIX secolo, la categoria viene promossa in modo sistematico — in particolare da Auguste Comte, in un quadro paradossalmente e dichiaratamente anti-imperialista — per evitare le ambiguità, le esclusioni e le fratture implicite nell'uso di Europa. Occidente ed Europa restano in parte sovrapposti, ma non coincidono: il primo consente, da un lato, di prendere le distanze da alcuni 'altri' interni al continente europeo (a grandezza variabile) e, dall'altro, di includere le Americhe entro una stessa cornice simbolica e civile. In questo senso, Occidente nasce come categoria relazionale e selettiva, più che come dato *civilizzatorio* compatto.

Altri lavori recenti — e il fatto che siano recenti interessa innanzitutto come termometro della discussione — hanno smontato l'idea stessa di un'origine unitaria e lineare dell'Occidente, guardandolo nella lunga durata. In particolare, Josephine Quinn ha radicalmente decostruito la narrazione di una civiltà occidentale nata in Grecia e trasmessa senza soluzione di continuità a Roma e poi all'Europa moderna.⁴ Nelle sue ricostruzioni, il Mediterraneo antico non appare come la culla di una tradizione omogenea, bensì come uno spazio densamente relazionale, attraversato da flussi di persone, saperi, tecnologie, culti e pratiche politiche. Fenici, Greci, Romani, Etruschi, insieme a popolazioni nordafricane e mediorientali, partecipano a un medesimo campo di interazioni, rendendo insostenibile qualsiasi idea di origine 'pura' o di trasmissione esclusiva. L'Occidente sorge già ibrido, frutto di contaminazioni e di traduzioni reciproche, non di una linea di discendenza unica.

Si tratta, certo, di novità solo relative che non stupiscono gli studiosi dell'età classica e moderna. Ed è chiaro che questa genealogia dell'Occidente — così come si consolida nella storiografia e nel discorso politico anglosassone — non è universalmente condivisa.

³ G. Varouxakis, *The West. The History of an Idea*, Princeton, Princeton University Press, 2025.

⁴ J. Quinn, *How the World Made the West: A 4,000-Year History*, London, Bloomsbury Publishing, 2024.

Tracce di attestazioni di un Occidente non geografico, ma valorialmente identitario possono facilmente ritrovarsi in fase precedenti, e non certo in luoghi oscuri della storia filosofica.⁵ Pure, nel mondo latino e mediterraneo la costruzione simbolica dell'identità collettiva 'occidentale' ha seguito un percorso in parte differente, privilegiando categorie alternative e semanticamente non sovrapponibili. Alessandro Vanoli ha ulteriormente arricchito questa prospettiva, mostrando come il termine e l'immaginario dell'Occidente possano essere retrodatati all'età delle esplorazioni del Quattrocento, e diversamente interpretati. In questa lettura, l'Occidente si costituisce non tanto come erede di un passato classico, quanto come orizzonte di espansione, strettamente legato alla nascita di uno sguardo atlantico e alla ridefinizione dei confini del mondo conosciuto. In tale snodo l'Occidente si salda alla sua dimensione di alterità rispetto all'Oriente, non soltanto come spazio culturale distinto, ma come polo di potere, di mobilità e di proiezione globale, con una marcata vocazione coloniale.⁶ Non però un'essenza, quanto un nome della differenza, definito costantemente in opposizione a un Altro – l'Oriente, l'Islam, il barbaro, il non-moderno – che è al tempo stesso esterno e interno, costitutivo e minaccioso.

Questa brevissima ricognizione preliminare di alcuni tra i più recenti contributi sul tema mette dunque in luce l'ampiezza e la dispersione del dibattito sulla stratificazione genealogica della parola 'Occidente': le definizioni sono molteplici, talvolta divergenti, e non di rado difficilmente conciliabili. E tuttavia, al di là di queste differenze, è possibile individuare un nucleo ricorrente, un punto di condensazione concettuale che emerge con particolare forza nel mondo anglo-americano.

L'idea di Occidente che si afferma in questo contesto – e che finirà per imporsi come senso comune globale – prende forma, infatti, come un ripensamento selettivo dell'Europa: una scelta mirata di tradizioni,

⁵ Basterà segnalare che per gli usi francesi del termine «l'Occident» si può vedere l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*, nouvelle impression en fac-similé de la première édition de 1751–1780, Stuttgart-Bad Cannstatt, 1988, vol. XI, p. 331. Per quanto riguarda il mondo inglese Thomas Hobbes faceva riferimento a «these Western parts, that have received their Morall learning from Rome, and Athens», T. Hobbes, *Leviathan*, Richard Tuck (ed.), Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 254.

⁶ A. Vanoli, *L'invenzione dell'Occidente*, Roma-Bari, Laterza, 2024.

valori e momenti storici considerati esemplari, ricomposti entro una nuova cornice narrativa. Il *West* americano nasce cioè come Europa reinterpretata, prima attraverso il filtro britannico e poi mediante la traduzione statunitense. In questa operazione, l'Occidente viene pensato come la storia progressiva di alcune conquiste – politiche, culturali, morali – isolate dal loro contesto originario e riorganizzate in una sequenza coerente, orientata implicitamente verso il presente: l'idea di libertà individuale, la tolleranza religiosa, il costituzionalismo, il primato della legge, il controllo del potere, la legittimazione del dissenso. Si tratta di elementi che maturano appunto nel contesto europeo moderno – tra Riforma, Illuminismo e rivoluzioni politiche – e che vengono rielaborati come narrazione coerente dello sviluppo della civiltà: come cuore di una certa Europa prima, come nocciolo dell'Occidente poi. A questo nucleo politico-istituzionale si affianca una seconda linea, altrettanto decisiva, che riguarda la legittimazione epistemologica della modernità: il consolidarsi dello spirito critico, del metodo scientifico, dell'idea di razionalità come strumento di emancipazione dal dogma e dalla tradizione autoritaria. In alcune letture, soprattutto di matrice liberale, a questo processo viene associata anche l'affermazione del libero mercato come spazio di libertà, di iniziativa individuale e di autoregolazione sociale. Europa e Occidente in alcune fasi convivono, ma non sempre. Per una parte non minoritaria dei pensatori europei quel nocciolo è l'Europa, e l'Occidente statunitense è invece qualcosa di diverso, caratterizzato dalla tecnica, dall'eguaglianza, dalla velocità (si pensi a Tocqueville). Per altri invece il *West* non è solo l'Europa 'oltre l'Atlantico', ma una sua rilettura, orientata a costruire un racconto coerente della modernità come emancipazione lineare.

In ogni caso quando avverrà la saldatura l'Occidente anglo-americano non erediterà l'Europa nella sua interezza, ma estraendone e universalizzandone alcuni tratti, alcune tradizioni, marginalizzandone altre: certamente vi era il mondo classico, la Riforma e l'illuminismo. Forse in bilico, fino a una certa data, rimase l'umanesimo, come vedremo.

HEY HEY, HO HO, WESTERN CIVILIZATION HAS GOT TO GO

L'Occidente, come abbiamo visto, ha un'origine contesa e non unitaria. Non sorprende che questa stessa sorte tocchi anche al nostro

secondo – e meno sfuggente – oggetto di analisi: i corsi universitari di *Western Civilization*. Qui compare, come si vede, una seconda parola, non meno carica, importante e problematica della prima: e cioè *civilization*. Senza entrare nella vasta disputa tra *Kultur* e *Civilisation*, è sufficiente ricordare, seguendo indicazioni ormai classiche (da Starobinski in avanti), che anche questo lemma si consolida, dapprima in francese, tra la fine del XVIII e il XIX secolo, come categoria storica e normativa insieme, capace di designare tanto un processo quanto un ideale.⁷

Civilization, associata a *Western* è invece una autonoma creatura statunitense. Una formula molto in voga, molto contestata. Partiamo dalle contestazioni. Nel 1987, circa cinquecento studenti manifestarono a Stanford, guidati da Jesse Jackson, sotto lo slogan «Hey hey, ho ho, Western Civilization has got to go». Il bersaglio della protesta era infatti il corso introduttivo obbligatorio di ‘Civiltà occidentale’, accusato di riflettere un canone ristretto ed escludente. La protesta ebbe successo e al suo posto venne istituito un corso intitolato *Cultures, Ideas and Values*. L’episodio non fu isolato, e segnò simbolicamente una frattura profonda e duratura in quella che era una delle discipline più caratteristiche dell’università americana. Ancora oggi, la controversia intorno al superamento o al ripristino dei corsi di *Western Civilization* resta aspra e irrisolta.

Come ha mostrato Gilbert Allardyce, in un articolo ormai classico, il corso di *Western Civilization* non nasceva come una semplice sintesi storiografica.⁸ Esso si affermò tra la Prima guerra mondiale e la Guerra fredda come risposta culturale e pedagogica a una crisi: da un lato, la frammentazione crescente del sapere prodotta dalla specializzazione disciplinare e dall’estensione del cosiddetto sistema elettivo (che consentiva agli studenti universitari di personalizzare i propri curriculum); dall’altro, l’esigenza di fornire una narrazione storica unitaria capace di orientare studenti e cittadini. In questo senso, la *Western Civilization* si configurerebbe fin dall’inizio come un dispositivo di *general education*, volto a rendere uniforme il curriculum universitario attraverso una storia di lungo perio-

⁷ *Civilisé* – che significava *distinto* o *raffinato* – era usato in Francia fin dal Cinquecento. J. Starobinski, *Le mot “civilisation”*, in “Le Temps de la réflexion”, IV [1983], p. 13, afferma che il primo a usare la parola in questo senso fu il marchese di Mirabeau nel 1759.

⁸ G. Allardyce, *The Rise and Fall of the Western Civilization Course*, in “The American Historical Review”, LXXXVII [1982], June, n. 3, pp. 695-725.

do, incentrata sul mondo classico e sulla modernità europea, interpretata come progresso della libertà, della razionalità e delle istituzioni.

Il successo di questo curriculum non è spiegabile, evidentemente, soltanto in termini accademici. Come insiste Allardyce, esso risponde anche a esigenze di integrazione nazionale, di educazione civica e di legittimazione internazionale. Attraverso il racconto della storia europea, il corso di *Western Civilization* offriva infatti agli studenti americani una genealogia culturale che rendeva intelligibile – e legittimo in quelle faglie cruciali – il ruolo degli Stati Uniti come eredi e custodi di una civiltà comune, e tali dunque da doversi mobilitare per difendere tale eredità. In questo senso, si può dire che attraverso la *Western Civilization* l'America impara a pensarsi come Occidente; che è nelle aule universitarie che si consolida questa appartenenza.

Una svolta decisiva avvenne dunque con la Prima guerra mondiale. Nel 1918 il governo statunitense istituì, all'interno dello *Students Army Training Corps*, il *War Issues Course*, un insegnamento obbligatorio volto a spiegare ai coscritti le cause e il significato del conflitto. Fu un esperimento senza precedenti di educazione generale per decreto governativo, finalizzato a saldare ideologicamente gli Stati Uniti alle democrazie europee. Da questa esperienza nacque poi nel 1919 alla Columbia University, il corso di *Contemporary Civilization*, che Allardyce individuava come il vero capostipite dei corsi di *Western Civilization*, cui seguirono negli anni successivi analoghi esperimenti in altri college. Fu poi nel secondo dopoguerra, nel 1949, che questo percorso trovò una codificazione ufficiale nel congresso dell'American Historical Association. Tuttavia – ed è questo uno dei punti centrali di Allardyce – le idee organizzatrici della *Western Civilization* non nacquero improvvisamente nel 1919: esse erano già presenti, in forma latente, nella coscienza storica americana. Ciò che mutò fu il loro significato politico in concomitanza con l'uscita degli Stati Uniti dall'isolazionismo.

Questo dispositivo pedagogico ebbe così un effetto profondo. Generazioni di studenti furono educate a concepire la storia non come una pluralità discontinua di esperienze, ma come un'unica 'civiltà occidentale' culminante, in senso teleologico, nella democrazia americana. Attraverso di essa, la storia europea cessava di essere un patrimonio esterno o erudito e diventava la preistoria necessaria dell'identità americana. L'Occidente europeo e statunitense non veniva solo studiato, ma interiorizzato come spazio di appartenenza. Nelle versioni

più compitamente egemoniche, gli Stati Uniti guidavano una civiltà atlantica fondata su una storia condivisa, minacciata da nemici comuni e orientata verso un futuro comune. Il canone culturale si snocciolava così lungo un percorso «from Plato to Nato».⁹

A partire dalla fine degli anni Sessanta, questo paradigma, come noto, entra in crisi. La decolonizzazione, i movimenti studenteschi, le critiche postcoloniali e femministe mettono in discussione l'universalismo occidentale così come era stato codificato. Il corso di *Western Civilization*, da elemento fondativo (o, se si preferisce, dispositivo egemonico), diventa oggetto di contestazione. La sua pretesa di neutralità appare ideologica; la sua narrazione lineare, escludente. Un mondo più vasto che quello delle origini europee rivendica un canone diverso, più ampio. Si arriva così alla protesta di Stanford citata in apertura, e al suo successo. Nel 2010, nessuna delle 50 top università statunitensi prevedeva più *Western Civilization* come corso obbligatorio, e solo sedici lo offrivano come opzione.

Secondo i difensori del corso di *Western Civilization*, nel corso degli ultimi anni sempre più folti e agguerriti,¹⁰ la posta in gioco non è soltanto accademica ma eminentemente civica. La tradizione occidentale costituisce infatti la matrice storica dei principi fondativi degli Stati Uniti; studiarla non significherebbe celebrare un canone esclusivo, ma fornire ai cittadini gli strumenti per comprendere l'origine delle libertà politiche e delle istituzioni liberali. In questa prospettiva, i principi di libertà, uguaglianza giuridica e governo rappresentativo, maturati all'interno della civiltà occidentale, continuerebbero a rappresentare la base più solida per una possibile riconciliazione nazionale oltre le fratture di razza, etnia e religione.¹¹ Da questo punto di vista, dunque, la critica

⁹ D Gress, *From Plato to Nato: The Idea of the West and Its Opponent*, New York, The Free Press, 2004.

¹⁰ Si veda ad esempio il network della *National Association of Scholars*, un'associazione indipendente di accademici, per lo più conservatori, la cui missione è preservare «the Western intellectual heritage». Tra gli ultimi lavori degli associati si segnala A. Guelzo, J. Hankins, *The Golden Thread. A History of the Western Tradition*, vol. I, New York, Encounter Books, 2025 di cui al podcast *Ho, Hey! Western Civ Is Here to Stay* (<https://lawliberty.org/podcast/ho-hey-western-civ-is-here-to-stay/>).

¹¹ Utilizzo come paradigmatico S. Kurtz, *The Lost History of Western Civilization. A Report by the National Association of Scholars*, New York, National Association of Scholars, 2020.

storiografica che ha ridotto l'idea stessa di Occidente a un'invenzione ideologica novecentesca viene considerata non solo errata, ma fuorviante. In particolare, lo sarebbe la tesi qui esposta di Gilbert Allardyce secondo cui il concetto di *Western civilization* sarebbe stato elaborato a partire dalla Prima guerra mondiale. In tale ricostruzione si legge la volontà di depotenziare, storicizzandola, la missione del corso di *Western Civilization*, alla luce di una precisa agenda politica, mirante a giustificare lo smantellamento, sostituiti da programmi di *World History* o da versioni fortemente globalizzate della storia europea e americana.

L'insegnamento dei valori della civiltà occidentale negli Stati Uniti precederebbe invece di molto il Novecento e l'idea stessa di eccezionalismo americano sarebbe incomprensibile senza il suo correlato europeo. L'America, fin dalle origini, si sarebbe pensata simultaneamente come continuazione e come deviazione rispetto alla storia europea: una storia di discendenza e di distacco, non di isolamento. Contro l'immagine di un Ottocento americano chiuso in sé stesso, i difensori della *Western Civilization* invitano a riconsiderare la storia dei curricula statunitensi, per svelare come l'idea di 'civiltà europea' – seppure sotto questa denominazione – sarebbe già pienamente operante nel primo Ottocento, ben prima che l'espressione «Western civilization» entrasse in uso. Già nei primi decenni dell'Ottocento, il pubblico colto americano disponeva di narrazioni progressive della civiltà europea, nelle quali prendevano forma anche i valori destinati a essere riconosciuti come 'occidentali'. La storia antica, medievale e moderna dell'Europa era infatti letta negli Stati Uniti nelle pagine di *A View of the Progress of Society in Europe from the Roman Empire to the Beginning of the Sixteenth Century* di William Robertson (1769) ed era parte del curriculum di Harvard dopo la riforma degli studi storici promossa da Jared Sparks negli anni Venti dell'Ottocento. Gli stessi ambiti costituivano inoltre l'oggetto della celebre *History of Civilization in Europe* di François Guizot (1828), tradotta in inglese da William Hazlitt nel 1846, che contribuì in modo decisivo a consolidare una visione evolutiva e unitaria della civiltà europea.

In questa prospettiva, la distinzione netta tra un'America ottocentesca eccezionalista, indifferente all'Europa, e un'America novecentesca improvvisamente riscopertasi occidentale e atlantica, viene giudicata insostenibile. Vi sarebbe piuttosto una continuità concettuale. In tal senso, 'riabilitare' il corso non significherebbe restaurare un canone propagandistico, ma recuperare una consapevolezza storica ritenuta indispensabile

per comprendere tanto l'America quanto l'Europa; costituirebbe inoltre un antidoto all'odio antioccidentale, diffuso nello stesso Occidente, una delle cui cause viene attribuita alla scarsa conoscenza di tale percorso.

DIASPORA INTELLETTUALE E TRASLAZIONE DEL CANONE

Abbiamo lasciato in sospeso quanto accadde a cavallo della Seconda Guerra Mondiale. È il momento di ritornarvi. Tanto nelle ricostruzioni critiche quanto in quelle apologetiche dei corsi di *Western Civilization*, un elemento decisivo tende a rimanere sullo sfondo: il ruolo svolto dalla diaspora degli studiosi europei, in buona parte ebrei tedeschi, giunti negli Stati Uniti tra gli anni Trenta e Quaranta.

È storia nota come negli Stati Uniti venne istituito, già alla fine degli anni Trenta, un comitato di assistenza per gli studiosi espulsi o perseguitati in Europa – l'*American Emergency Committee for Displaced Scholars* – sostenuto anche dalla Rockefeller Foundation, che rese possibile il collocamento di centinaia di intellettuali nei numerosi college e università del paese. Attraverso questi canali giunsero nel mondo angloamericano figure decisive come Felix Gilbert, rifugiatosi prima in Inghilterra (1933–1936) e poi negli Stati Uniti, Hans Baron, Raymond Klibansky – che trovò una stabile sistemazione a Montréal – e, poco dopo, anche Paul Oskar Kristeller, approdato alla Columbia University dall'Italia grazie a una rete di appoggi che coinvolse, tra gli altri, Giovanni Gentile e Roland Bainton. Erwin Panofsky, che già da tempo insegnava periodicamente negli Stati Uniti, vi si stabilì invece in modo definitivo.¹²

L'insediamento degli studiosi europei negli Stati Uniti non ebbe effetti soltanto sul piano della ricerca specialistica, ma incise in profondità sull'architettura stessa del curriculum universitario, e in particolare sui corsi di *Western Civilization*. Proprio questi corsi – ormai centrali nei programmi di *general education* – costituirono il principale spazio di assorbimento e di valorizzazione delle competenze portate dagli esuli. Non tutti questi studiosi insegnarono direttamente in quei corsi, ma i

¹² Per quanto segue si fa riferimento a P. Terracciano, *Il Rinascimento tra gli esuli*, in *L'età nuova. Umanesimo e Rinascimento*, direzione scientifica di M. Ciliberto, 4 voll. Pisa-Firenze, Edizioni della Normale-Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento, 2026, pp. 487-498.

loro stessi prodotti storiografici contribuirono a ridefinire il contenuto del curriculum. La loro collocazione nei grandi insegnamenti introduttivi consentiva infatti di tradurre saperi altamente specialistici in narrazioni di ampio respiro, destinate a un pubblico studentesco vasto e non disciplinarmente definito.

In questo senso, l'arrivo di figure come Cassirer, Kristeller, Baron, Gilbert, Kantorowicz, Panofsky e Strauss contribuì a trasformare dall'interno il contenuto e l'orizzonte intellettuale della *Western Civilization*. I corsi, che fino ad allora avevano offerto una ricostruzione prevalentemente classica e liberale della modernità occidentale, vennero progressivamente arricchiti da una maggiore attenzione alla storia delle idee, alla tradizione umanistica continentale, alle forme politiche repubblicane e alle culture civiche dell'Europa medievale e rinascimentale. L'Umanesimo e il Rinascimento, in particolare, assunsero un ruolo sempre più rilevante come momento genealogico essenziale per la comprensione dei valori moderni di libertà, razionalità, individualismo e cittadinanza.

Questo processo si innestava perfettamente nella logica del cosiddetto *usable past*: il passato europeo non veniva studiato come oggetto autonomo, ma come repertorio selettivo di esperienze e categorie utili a spiegare l'identità storica degli Stati Uniti.¹³ Si trattava di un passato caricato di una forte valenza normativa, dominato da una lettura *whig* e protestante della storia, all'interno del quale tuttavia trovavano spazio – come eccezioni significative rispetto alla matrice anglosassone – sia la storia antica sia quella rinascimentale.¹⁴ Le ricerche degli esuli, lette e spesso semplificate all'interno dei manuali e dei syllabi di *Western Civ*, fornivano una base storica più solida e sofisticata a una narrazione già orientata in senso teleologico.

Il contesto statunitense offriva un terreno storiografico favorevole a un dialogo immediatamente fecondo. La *New History* di Frederick Jackson Turner e James Harvey Robinson, con la sua critica alla storia esclusivamente politica o biografica e la sua apertura all'interdisciplinarietà e alla dimensione socioeconomica e culturale, costituì un quadro

¹³ A. Molho *Italian History in American Universities*, in *Italia e Stati Uniti d'America: concordanze e dissonanze*, Atti del convegno (Roma, 11-12 febbraio 1980), a cura di A. Bartole e A. Dell'Omodarme, Roma, Il Veltro, 1981, pp. 201-224, p. 211.

¹⁴ E. Miur, *The Italian Renaissance in America*, in "The American Historical Review", C [1995], pp. 1095-1118.

entro cui la tradizione della *Kulturgeschichte* tedesca poté innestarsi con relativa rapidità, mostrando la produttività dei propri approcci.

All'inizio degli anni Quaranta videro così la luce lavori destinati a segnare profondamente la ricerca dei decenni successivi.¹⁵ Si trattava spesso di testi pensati per presentare al pubblico statunitense 'Rinascimento' e 'Umanesimo' e le loro principali problematiche: da un lato essi recuperavano nodi interpretativi già acquisiti nel contesto europeo di origine, semplificandone però le linee essenziali; dall'altro, definivano con maggiore nettezza le ipotesi teoriche che ciascun autore intendeva sviluppare nel nuovo ambiente intellettuale, anche in funzione delle aspettative e delle categorie del contesto americano in cui si trovavano a operare. Tra i punti decisivi, proprio a cavallo del '45, vi fu la riscoperta centralità della dignità dell'uomo, e la sua inerente tragicità: un elemento di disincanto ma pure di fiducia rispetto alla violentissima, bestiale, crisi che aveva attraversato l'Europa.

La *translatio studiorum*, il trasferimento degli studi e del sapere dall'Europa all'America, non fu dunque solo un salvataggio fisico di studiosi, ma assunse quasi le sembianze di una rifondazione simbolica dell'umanesimo.

Ne risultò una convergenza produttiva: le competenze filologiche e teoriche degli esuli trovarono nei corsi di *Western Civilization* un dispositivo pedagogico capace di amplificarne l'impatto, mentre il curriculum stesso acquisì una profondità intellettuale che ne accrebbe l'autorevolezza accademica.

In tal modo, la diaspora degli studiosi europei contribuì in modo decisivo a stabilizzare la *Western Civilization* come grande narrazione formativa. Il curriculum divenne così il luogo in cui ricerca, pedagogia e costruzione identitaria si saldarono, gettando un ponte tra le due sponde

¹⁵ E. Cassirer, *Giovanni Pico della Mirandola. A Study in the History of Renaissance Ideas*, in "Journal of the History of Ideas", III [1942], pp. 123-144; Id., *Appendix: Of the Dignity of Man. Oration of Pico della Mirandola* (tr. ingl. di E. Livermore Forbes), in *Giovanni Pico della Mirandola. A Study in the History of Renaissance Ideas*, in "Journal of the History of Ideas", III [1942], pp. 319-354; Id., *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*, New Haven, Yale University Press, 1944; P.O. Kristeller, *The Place of Classical Humanism in Renaissance Thought*, in "Journal of the History of Ideas", IV [1943], pp. 59-63; Id., *The Philosophy of Man in the Italian Renaissance*, in "Italica", XXIV [1947], pp. 93-112; E. Panofsky, *Renaissance and Renascences*, in "The Kenyon Review", VI [1944], pp. 201-236.

dell'Atlantico e fissando quell'immagine dell'Occidente come spazio storico unitario, sebbene solcato da tensioni e differenze. Il passaggio è nondimeno decisivo, anche sul fronte europeo, perché molti di questi esuli venivano direttamente da tradizioni consolidate in cui l'America era un mondo altro – in termini di civiltà – rispetto all'Europa. Si pensi ad Heidegger, peraltro mentore di Kristeller; ma si pensi anche a Spengler che accettava di inserire gli USA come fase ultima dell'Occidente, ma usava la parola «civilizzazione» (*Zivilisation*) nel senso negativo di decadenza.

Forse proprio questa tensione contribuisce a spiegare il carattere duplice dell'impatto esercitato dagli esuli. Da un lato, essi rielevarono il Rinascimento e l'Umanesimo in una chiave nuova e fortemente orientata. Hans Baron, ad esempio, attraverso la categoria di *umanesimo civile*, interpretò la resistenza della Repubblica fiorentina al dispotismo visconteo come un'anticipazione della lotta delle democrazie occidentali contro i totalitarismi del Novecento. In un momento in cui l'Europa reale appariva in fiamme e preda della barbarie, l'America poteva così presentarsi come il luogo in cui la 'vera' Europa – quella dell'umanesimo, della libertà civica e della dignità umana – sopravviveva e prosperava. L'Occidente atlantico si consolidò in tal modo non solo sul piano militare e politico, ma anche su quello epistemologico: l'America divenne l'Occidente perché si fece carico della memoria umanistica che l'Europa sembrava aver tradito. Dall'altro lato, però, questo stesso movimento produsse un effetto speculare: nel trasferire l'eredità europea nel contesto americano, gli esuli contribuirono anche a inscrivere gli Stati Uniti all'interno di una storia occidentale più lunga e più profonda, sottraendoli alla loro presunta estraneità civile. In questo senso, nel 'salvare' l'Europa per l'America, essi finirono anche per 'occidentalizzare' l'America stessa, legandola in modo strutturale a una genealogia storica che ne ridefiniva il ruolo e la legittimità. Proprio per questo, gli esuli furono lontanissimi dall'essere meri esecutori di un canone già stabilito, ma mediatori culturali in senso forte.

Senza voler negare ovviamente il contesto ideologico in cui ciò avveniva, va dunque pure detto che la *Western Civilization* del secondo dopoguerra non appare dunque come la semplice prosecuzione di una tradizione autoctona americana. Essa emerge piuttosto come il risultato di una convergenza storica specifica. Trascurare questo passaggio significa perdere di vista uno dei meccanismi concreti attraverso cui gli Stati Uniti non solo hanno segnato e insegnato l'Occidente, ma lo hanno anche rielaborato.

A MO' DI CONCLUSIONE

L'Occidente – ciò che per definizione tramonta – non è una realtà perenne né un'identità destinata a conservarsi invariata nel tempo. Non è 'sempre esistito', né è detto che continui a esistere. La vicenda del curriculum di *Western Civilization* e il ruolo svolto dagli esuli europei mostrano con particolare chiarezza come l'Occidente sia, anche in questo caso, il risultato di operazioni storiche contingenti: traduzioni selettive, ricomposizioni genealogiche, scelte pedagogiche e filosofiche che hanno conferito coerenza a ciò che, in origine, era frammentario e plurale. Certo, il tutto condito da una dose massiccia di economia e politica militare.

Gli Stati Uniti non si sono limitati a ricevere un'eredità europea: attraverso il dispositivo della *Western Civilization* sono stati essi stessi collocati entro una storia occidentale che ne ha ridefinito l'identità e la legittimità. Questo processo ha prodotto un Occidente atlantico storicamente efficace, ma anche concettualmente fragile, perché fondato su un perimetro ideale che richiede di essere costantemente riaffermato. Se quel perimetro viene meno – se vengono meno le idee di libertà critica, di pluralismo, di responsabilità storica, di mediazione razionale del conflitto – la categoria di Occidente non decade: degrada e scompare.

È a partire da questa consapevolezza che gli studi comparativi in educazione assumono un rilievo decisivo. Essi consentono di osservare come ogni configurazione dell'Occidente sia storicamente situata, né naturale né necessaria, e come i modelli educativi che la sostengono siano sempre il prodotto di scelte culturali e politiche determinate. La comparazione non serve qui a legittimare un nuovo centro, ma a rendere visibile la possibilità di configurazioni alternative: spazi culturali non più organizzati attorno a un asse unico, ma articolati come costellazioni di tradizioni, storie e pratiche in relazione. L'educazione diventa allora il luogo in cui questa possibilità viene messa alla prova: non come trasmissione di un'identità già data, ma come spazio critico in cui si decide se l'Occidente debba continuare a esistere – e, soprattutto, a quali condizioni.

Convegni e congressi

Valentina D'Addazio, *L'Europa: la storia, la fiaba e la memoria*

Nel 2025 la città di Odense, in Danimarca, ha reso omaggio a Hans Christian Andersen nel 150° anniversario della sua morte, con un programma ambizioso e ricco di eventi. L'*Andersen forever* questo il titolo del progetto, la cui data di inizio è stata il 4 agosto e si è poi protratta fino ad autunno inoltrato, ha visto coinvolti più di venti grandi istituzioni culturali e altri importanti centri culturali della città. L'invito, come si legge sulla pagina web di *visit odense*, è riscoprire o, meglio, esplorare, l'esistenza complessa e controversa dell'autore, attraverso mostre, dialoghi, performance e installazioni interattive.

Eguale, nel nostro Paese, a Sestri Levante, dal 5 all'8 giugno 2025, l'*Andersen Festival*, ha celebrato il lascito culturale dello scrittore danese, promuovendo la letteratura per l'infanzia, l'arte e la creatività attraverso un evento internazionale che si valorizza la narrativa contemporanea, ma crea idealmente un dialogo interculturale tra l'Italia e la Danimarca, innescando un circolo virtuoso di buone pratiche culturali e formative, i cui precipitati desiderano ricordare e celebrare il patrimonio fiabesco europeo e, altresì, trasmettere i valori propri dell'Europa.

Appare significativa la dichiarazione d'intenti del festival della città di Odense, nella quale, in linea con la figura di Andersen, è indicata l'avventura dell'esplorazione di luci e ombre della vita, in un contesto, quello europeo, che sembra essere attraversato metaforicamente dalle stesse dicotomie: un Continente percorso da innumerevoli conflitti le cui ombre ne mettono in pericolo la cifra identitaria. Ancora, la vita dell'autore danese, di cui sono noti i numerosi viaggi e soggiorni in Europa, lo rende simbolo e base fondante della tradizione culturale tardo-moderna del Vecchio Continente.

Le crisi (economica, pandemica e politica) che da circa un ventennio interessano e minano gli equilibri geopolitici europei conducono necessariamente, come si legge nella call della rivista, *Italia-Europa: pensare l'Occidente*, a mettere in discussione il modo con cui l'Occidente:

«pensa a sé stesso, al suo interno e nelle relazioni con le altre tradizioni educative, culturali e politiche». Se è giusto ripensare i confini come cifra identitaria e non come limite, nello stesso tempo appare necessario perimetrare la sostanza e il contenuto di quei confini provando a ridisegnare idealmente una sorta di *pangea culturale*, la cui matrice non può che essere, appunto, la cultura, intesa come deposito stratificato di memoria, immaginari e forme narrative condivise. È in questo senso che il pensiero di Jacques Le Goff offre una chiave di lettura particolarmente interessante. Secondo lo storico francese, l'Europa ipnotizzata dalla crisi economica,¹⁶ trascurò il proprio punto di forza, ovvero la ricchezza culturale, un patrimonio fecondo di storie, tradizioni, credenze e simboli. L'Europa si può dunque configurare come un immaginario inesauribile al quale attingere per poter ri-definire un orizzonte di senso entro il quale decifrare le categorie del mondo occidentale. Significativo è quanto lo stesso Le Goff affermò nel suo agile saggio, *L'Europe expliquée aux jeunes*:

Sono convinto che la realizzazione di un'Europa bella e buona è il grande progetto offerto alla vostra generazione. Si ha bisogno, soprattutto quando si è giovani, di un grande fine che sia un ideale e una passione. Siate appassionati della costruzione europea, essa lo merita. Se contribuite a realizzarla per bene, vi appagherà, anche se dovrete affrontare delle sfide. Nulla di grande si ottiene senza sforzo. E non dimenticate neppure, per favore, che nulla di buono si realizza senza memoria, e che la storia è destinata a offrirvi una memoria corretta, la quale, attraverso il passato, illuminerà il vostro presente e il vostro futuro.¹⁷

In tale opera, dedicata alle nuove generazioni, l'autore pone una serie di interrogativi ai suoi giovani lettori, ma, soprattutto, li esorta a impegnarsi, a *s'engager*, per l'Europa nella quale essi vivranno da adulti. Sono loro, egli dice, che dovranno farsi archeologi dell'Europa, affinché, scavando nella memoria, nelle radici e nel passato, possano interpretare le categorie del presente e orientarsi in quelle del futuro. Il concetto di storia che emerge da questa riflessione non può tuttavia

¹⁶ Cfr. D. Messina, *Lo storico Jacques Le Goff: l'Europa prenda esempio dall'Italia unita*, in "Corriere della sera", 23 maggio 2012.

¹⁷ J. Le Goff, *L'Europe expliquée aux jeunes*, Paris, Édition du Seuil, 2007, p. 142 [tr. dell'Autrice]. Cit. in B. Laghezza, *Raccontare l'Europa e l'Unione Europea*, in "Narrativa", XLVII [2025], p. 91, pp. 91-105.

essere ridotto a una semplice cronaca del passato. La storia si configura piuttosto come un processo di interpretazione, attraverso il quale ciò che è accaduto si sedimenta nella memoria individuale e collettiva, diventando patrimonio culturale condiviso. Risuona qui forte l'eco delle riflessioni rinvenute in un articolo di Leonardo Acone, in cui si sostiene che la storia può essere intesa come *accadimento narrato*: un evento che, solo attraverso la narrazione, acquista senso, si trasmette e produce formazione. In questa prospettiva, pedagogia della storia, pedagogia della memoria e pedagogia della narrazione appaiono come ambiti inscindibili, accomunati dalla funzione di dare forma al tempo umano e di renderlo comprensibile.¹⁸

L'Europa, memoria culturale dell'Occidente, delineata da Le Goff può essere allora pensata come una sorta di «baule dei sogni»,¹⁹ un territorio di frontiera nel quale reperire gli strumenti per ricostruire la trama del reale, un intreccio da dirimere grazie alla capacità «di interpretare i transiti e le trasformazioni delle idee e dei fenomeni». È proprio in questo spazio che la fiaba e, più in generale, la letteratura per l'infanzia, assumono un ruolo centrale, configurandosi come uno dei luoghi privilegiati di deposito e trasmissione della memoria culturale europea. Attraverso la fiaba, infatti, si conservano e si trasmettono desideri, paure, simboli e archetipi che incidono profondamente nei processi di formazione umana, proprio perché radicati in una memoria collettiva condivisa e capace di rinnovarsi nel tempo. L'eredità della storia allora, intesa come memoria, non può che innestarsi «in quella forma di tes-

¹⁸ Cfr. L. Acone, *Pedagogia della narrazione*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education" XIX [2024], n. 2, p. 23. Le riflessioni di L. Acone si riferiscono a contributi presenti in P. Levrero (a c. di), *Pedagogia della Storia*, Genova, il melangolo, 2016.

¹⁹ Cfr. M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, in "Graphos. Rivista internazionale di Pedagogia e didattica della scrittura", I [2022], pp. 77-95. In questo articolo le autrici definiscono così la letteratura per l'infanzia: «Con la letteratura per l'infanzia ci si addentra in un territorio di frontiera [...]. Si sconfina in territori che hanno le radici nel passato, restano ancorate talvolta nel presente ma, senza indugio, spesso strizzano l'occhio verso il futuro; sempre però senza la pretesa di difendere un territorio, magari con l'aiuto dei mezzi corazzati delle teorie o con la copertura aerea delle definizioni. Stare alla frontiera, dunque, come afferma Pino Boero, è importante per trovare zone franche, spazi di libertà tra generi e temi dedicati al mondo dell'infanzia», pp. 9-10.

situra umana che è la narrazione, la quale più che risolvere o afferrare, mostra e crea ciò di cui parla, crea identità e diversità».²⁰

Pensare l'Europa attraverso la letteratura per l'infanzia

Le celebrazioni consacrate ad Andersen²¹ e alla sua dimensione internazionale, in un gioco di specchi, dischiudono una complessità che è perfettamente percorsa dal volume collettaneo *Da genti e paesi lontani*.²² Lungi dall'essere un esercizio di pura retorica, è un tentativo di ancorare *La fiaba tra canone, metamorfosi e risonanze*, sottotitolo del volume in analisi, in una riesaminazione simmetrica e speculare del significato della celebrazione stessa: la produzione letteraria e fiabesca di Hans Christian Andersen è un canone, una cornice; è poi una metamorfosi, una trasformazione, quella propria dei suoi personaggi; ed è, infine, una risonanza, un'eco che da un tempo lontanissimo giunge, oggi, ai giorni nostri con l'intento di mostrare quanto questo genere letterario, quello della fiaba, sia universale e, pertanto, eterno. Rinnovabile, passibile di letture e interpretazioni stratificate e molteplici a seconda del luogo e del tempo, tenuto a margine da una letteratura altra, ma in ogni caso persistente e capace di rigenerarsi perché connesso all'archetipo tanto umano, quanto ineludibile, del narrare e del costruire storie. Il prezioso contributo del testo in esame risiede nel proprio fondamento epistemologico, ossia quello di una pedagogia della narrazione, ovvero di uno «sguardo pedagogico proiettato sulla letteratura, ed in particolare sulla letteratura per l'infanzia».²³

All'interno di un dibattito pedagogico ormai consolidato che riconosce alla fiaba una funzione narrativa, letteraria e formativa, questo volume fornisce al lettore un orizzonte di senso: «Un testo – come ben sottolinea Franco Cambi nella prefazione – quindi, sì pedagogico-formativo, ma anche storico e fenomenologico a più livelli, relativo a quella forma

²⁰ L. Agostinetti, *Introduzione*, in G. Zago, S. Polenghi, L. Agostinetti (a c. di), *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, p. 12.

²¹ In occasione di questo anniversario, sono stati avviati diversi progetti editoriali, tra cui A. Nobile, C. Camicia (a c. di), *Hans Christian Andersen, principe della letteratura per l'infanzia. L'uomo, lo scrittore, l'opera*, Brescia, Morcelliana, (in corso di stampa).

²² L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, Venezia, Marcianum Press, 2023.

²³ L. Acone, *Pedagogia della narrazione*, cit., p. 22.

narrativa che oggi riconosciamo come la più universale e fondante perfino nel patrimonio letterario e nella coscienza dell'io stesso».²⁴

Le maschere del fiabesco: il rapporto tra fiaba e infanzia

Nel primo saggio del volume, Grandi cita *L'oceano dei fiumi e dei racconti*, un poema sanscrito concepito nel Kashmir dal brahmano Somadeva nell'XI secolo con lo scopo di dilettere una regina affaticata e una corte colta e raffinata. La presenza del femminile nelle fiabe è, secondo l'autore, un *leitmotiv* con una forte valenza pedagogica: non solo la regina del Kashmir, ma la stessa Shahràzad de *Le mille e una notte* del medioevo islamico, così come le laide narratrici accompagnate dalla principessa Zosa de lo *Cunto de li cunti* della Napoli seicentesca di Basile,²⁵ non dimenticando le balie venute a servizio presso gli aristocratici francesi nel Settecento, da cui Perrault orecchiò le sue storie.

Grandi traccia una mappa della fiaba partendo, innanzitutto, dalla morfologia del racconto fiabesco. Dopo aver illustrato le teorie di Vladimir Propp (1895-1970) e di Walter Benjamin (1892-1940), è riportata una definizione dello studioso contemporaneo Jack Zipes, secondo il quale la fiaba è una narrazione irresistibile che si è diffusa globalmente, perché è assimilabile a un *mime* capace di installarsi nelle menti delle persone e di replicare il racconto fiabesco in forme sempre nuove. Il rapporto tra fiaba e infanzia, secondo Grandi, passa attraverso un'incubatrice intergenerazionale che vede le fiabe dapprima appartenere a forme di narrazione tradizionale destinate sia a bambini che agli adulti. È con *Lo Cunto de li cunti* di Giambattista Basile (1583-1632) e, in modo più esplicito, con Perrault, con le sue *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités* (1697), noto anche come *Les Contes de ma mère l'Oye*, che la fiaba inizia a orientarsi verso una doppia destinazione: intrattenimento aristocratico e edificazione dei bambini. Ma è nell'Ottocento romantico che la fiaba fa il suo ingresso nel mondo dell'infanzia a opera dei fra-

²⁴ F. Cambi, *Presentazione*, in L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, cit., pp. 13-14.

²⁵ Per la presenza del femminile come elemento capace di veicolare la letteratura mitologica per l'infanzia Cf. W. Grandi, *La dimensione femminile della letteratura mitologica dell'infanzia in Italia*, in "AOQU", V [2024], n. 2, pp. 189-207.

telli Grimm. Essi, nutrendo di storie le giovani generazioni, ancorano il patrimonio ancestrale fondativo tedesco ai valori della famiglia tradizionale borghese: *Kinder-Und Hausmarcärchen* (ovvero *Racconti per bambini e famiglie*), entra a buon diritto tra i racconti tesi a inneggiare e celebrare i valori germanici.²⁶

Riguardo alla valenza del maschile nelle fiabe, Grandi ne sottolinea il nascondimento, inteso come espediente letterario a opera di Basile, Perrault e degli stessi fratelli Grimm, ma soprattutto considerato quale cifra esistenziale per un autore come Hans Christian Andersen. Per quest'ultimo, non fu solo espressione letteraria ma soprattutto esigenza di vita. Così come la *Sirenetta* acquista dei piedi per stare vicino all'uomo che ama, allo stesso modo egli era costretto a camminare nel mondo nascondendo la propria omosessualità.

Nella parte finale del saggio, la riflessione di Grandi si rivolge al valore edonistico della fiaba. Qui, l'autore, dopo aver tracciato un vero e proprio itinerario attraverso il mondo fiabesco, sancisce che la fiaba non può essere una *gabbia*, ma deve fungere da porta di passaggio in grado di condurre bambino verso un altrove, inteso come stupore, meraviglia, rapimento e scoperta di un mondo autentico.

La fiaba: una forma semplice

Nel secondo saggio, Barsotti propone una ricognizione storico-critica delle principali raccolte fiabesche europee, leggendo la fiaba come *forma semplice* nell'accezione delineata da André Jolles. Brevità, struttura regolata e trasmissibilità orale sono i tratti che accomunano fiaba, mito e leggenda, generi che si intrecciano nel processo evolutivo della cultura occidentale.

²⁶ Non ci sembra qui azzardato istituire un parallelismo tra la diffusione della fiaba nell'Ottocento europeo ad opera dei fratelli Grimm e la diffusione di collane mitologiche dedicate alla letteratura per ragazzi nell'Italia della riforma Gentile (1923). Il mito, inteso come esempio per le nuove generazioni di giovani lettori e lettrici, consolidò la propria presenza editoriale e si diffuse come genere letterario per i più piccoli attraendo anche autori che, all'epoca, godevano già di una buona visibilità letteraria; sicuramente fattori importanti per l'affermazione di questo genere furono, appunto, la riforma Gentile con la sua base umanistica e il fascismo con la sua idea di romanità. Cfr. Grandi, *La dimensione femminile della letteratura mitologica dell'infanzia in Italia*, cit.

Secondo Barsotti, dunque, il carattere migratorio della fiaba, che risiede nelle potenzialità di ri-nar-razione portate a galla dal lavoro di narratori e autori, si manifesta anche nei tratti della propria origine: un insieme variegato di testi che ha attraversato le produzioni scritte e che da esse si è al contempo lasciato attraversare in un *continuum* di intrecci, rimandi, ritorni indietro e avanti del materiale orale.

La grammatica attraverso la quale ci conduce Barsotti tramite la leggenda, i miti e le favole è tesa a decifrare ed esplicitare le parti di contatto che la fiaba ha con gli altri due generi, ossia la leggenda e il mito. Per Barsotti il tratto distintivo della fiaba è quello legato alla narrazione *stricto sensu* e al particolare modo di trasmissione orale dei racconti.²⁷ Centrale è l'analisi del passaggio dall'oralità alla scrittura, con particolare attenzione all'uso dei tempi verbali, intesi come segnali guida per la ricezione del testo. Riprendendo Harald Weinrich, Barsotti individua nella fiaba il luogo privilegiato dei tempi narrativi, introdotti dall'imperfetto come segnale del mondo narrato.

Un aspetto messo in evidenza da Barsotti è inoltre il *meraviglioso* presente nelle fiabe, poiché tutto nella fiaba è concesso, in quanto vi sussiste una sorta di *naturale dell'impossibile*, in una logica straordinaria fatta di elementi magici, tappeti volanti, animali parlanti e trasformazioni repentine che non destano meraviglia all'interno del racconto, ma sono necessariamente appartenenti all'elemento fiabico. Dunque, il meraviglioso si costituisce come una sorta di elemento metanarrativo insito nel testo per la natura stessa della fiaba, ma nello stesso tempo capace di generare lo stupore di chi ascolta.

Una rilettura di testi fiabeschi celebri

Nel suo saggio, Barsotti individua in *Lo Cunto de li cunti* di Giambattista Basile la prima raccolta organica di fiabe in ambito europeo.

²⁷ Cfr. S. Barsotti, "Il luogo di tutte le ipotesi": Gianni Rodari e la fiaba, in "Ricerche Pedagogiche", LIV [2020], luglio-dicembre, nn. 216-217, pp. 151-166. In questo articolo, l'autrice afferma che la fiaba è, prima di tutto, racconto, quindi parola, ed è storia. È questa trasmissione del sapere, resa necessaria dall'esigenza di ricordare gli avvenimenti e tramandarli, che ha garantito una continuità tra le generazioni conferendo potere e identità a colui che ne era artefice. La particolarità del testo fiabesco consiste, quindi, nella sua genesi connessa alla parola parlata, all'oralità.

Composto in dialetto napoletano e pubblicato postumo tra il 1634 e il 1636, *Lo Cunto* non ebbe un esordio felice, in quanto emarginato dalla società letteraria. Esso presenta due elementi centrali: quello del cambiamento di condizione e quello del viaggio. Se il cambiamento di status era l'ossessione del letterato di corte qual era lo stesso Basile, il tema del viaggio ha radici profonde nella storia dell'evoluzione dell'umanità.²⁸ Dunque, il viaggio si configura non solo come spostamento fisico ma, soprattutto, come modello di trasformazione dell'individuo, capace di agire e trasformare l'individuo stesso. Altro elemento che Barsotti evidenzia è la capacità de *Lo Cunto* di essere un canovaccio, una sorta di copione teatrale per le successive rielaborazioni europee: un testo della tradizione dell'oralità capace poi di attivare una secolare moda di racconti fiabeschi; un esempio su tutti sono *Les Contes de ma mère l'Oye* (1697) di Charles Perrault, intrisi degli umori del mondo popolare che caratterizzano la Francia del Re Sole. La fonte alla quale attingono entrambi gli autori è quella delle narrazioni orali e popolari. Tuttavia, Perrault innesta i suoi *Contes* tra le pieghe della società aristocratica francese con un duplice intento: fornire un esempio morale e pedagogico per i più piccoli ed esaltare il 'meraviglioso possibile' che trova i propri confini all'interno del mondo cortigiano.

Altro esempio di spinta identitaria che Barsotti ravvisa attraverso il mezzo fiabesco è quello a opera dei fratelli Grimm. *Le fiabe del focolare* (1812) nascono con l'intento di esaltare il *Volke*, il popolo, termine con il quale essi non intendevano i ceti subalterni della società, ma piuttosto la collettività, percepita come senso di appartenenza ai valori della tradizione germanica. È stato più volte evidenziato che i Grimm rimasero abilmente i racconti dell'oralità appartenuti ai contadini e alle classi popolari, con l'intento di una borghesizzazione letteraria.

Barsotti esplicita poi un focus di interesse nella trattazione delle fiabe russe. *Fiabe popolari russe* (1855-1864), di Aleksandr N. Afanasjev (1826-1871), è la prima edizione scientifica di fiabe popolari russe che assunsero un valore letterario e artistico. La figura interessante di que-

²⁸ Cfr. J. Zipes, *The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2012. L'autore attribuisce alla fiaba tratti di irresistibilità, individuati in quell'aspetto di fascinazione che lega il racconto fiabesco alla storia dell'umanità. Cfr. S. Barsotti, "Il luogo di tutte le ipotesi": *Gianni Rodari e la fiaba*, cit., p. 154.

sto patrimonio fiabesco è la baba-jaga. Essa è un personaggio complesso e mai univoco, poiché può incarnarsi tanto nella strega quanto nella fata e presenta delle risonanze, se non una netta identificazione, con l'archetipo junghiano del guardiano della soglia, ovvero colui che mette alla prova l'eroe generando ostacoli e difficoltà che il protagonista deve prepararsi a fronteggiare. Solo superando la prova, l'eroe o l'eroina del racconto, potranno iniziare il viaggio, facendo il proprio ingresso nel mondo straordinario. Relativamente alla figura della baba-jaga, Barsotti sottolinea anche la valenza dei luoghi di soglia: la capanna della baba-jaga, la casa di Pollicino, la casa nel bosco della strega di Hänsel e Gretel; lo stesso bosco in cui entra Pin, il protagonista de *Il sentiero dei nidi di ragno* (1947) di Italo Calvino. La persistenza dei *topoi* fiabeschi, siano essi il giardino, il bosco, la capanna o le montagne buzzatiane risulta essere un *leitmotiv* dei tre saggi in analisi che ne mostrano la continuità simbolica attraverso epoche, forme narrative e modalità espressive differenti.

L'analisi si conclude con le *Fiabe italiane* (1956) di Calvino, opera ibrida che risponde a un'esigenza di identità culturale nazionale. Calvino, consapevole della scarsa scientificità del proprio lavoro, privilegia la snella costruzione narrativa e intraprende un'operazione di sottrazione linguistica. Definite da Rodari come: «Il primo grande corpo nazionale, in lingua della Fiaba italiana»,²⁹ appare chiaro che l'intento delle *Fiabe italiane* fosse quello di sopperire a tali mancanze nel panorama nazionale trascrivendo tutte le fiabe di cui è documentata l'esistenza nei dialetti italiani e rappresentare tutte le regioni italiane. Dunque, l'opera di Calvino appare ancorata a una tradizione alla quale si possono ascrivere Basile, Perrault e i Grimm, ossia una tradizione che ha effettuato l'innesto tra materiale popolare e genere letterario della novella, coniando il termine fiaba.

Fiaba in filigrana: quando traspare la meraviglia. Collodi, Calvino e Buzatti

Nel terzo e ultimo saggio, Acone analizza quei testi che non sono propriamente ascrivibili al registro fiabesco; se, nelle due precedenti

²⁹ G. Rodari, in P. Angelucci, C. Codignola (a c. di), *Fiabe sul potere*, Roma, Savelli, 1978, cit. in Barsotti, *Uno sguardo al nostro Paese: le Fiabe italiane di Italo Calvino*, in L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, cit., p. 143.

indagini, abbiamo assistito a ricognizioni epistemologiche e storico-letterarie della fiaba, qui l'autore indirizza il proprio sguardo pedagogico verso il movimento carsico che è possibile ravvisare nel registro fiabesco: secondo Acone, questo genere ha la capacità di riaffiorare come *un corso d'acqua fatata*, con elementi di stupore, incanto e magia ravvisabili anche nei testi che propriamente fiabe non sono.

Per una rilettura della fiaba in filigrana, la prima riflessione proposta da Acone è *Pinocchio* (1883) di Carlo Collodi. Secondo l'autore, Collodi fa un uso provocatorio e volutamente stucchevole del materiale fiabesco per irridere l'ipocrisia del mondo adulto, ossia quella di un contesto storico piccolo borghese e popolare della Toscana dell'Ottocento. Acone sottolinea inoltre come il libro di Collodi sia una sorta di snodo letterario che usa il registro fiabesco per rendere testimonianza della prossimità tra mito, favola, fiaba, proverbio e molto altro; possiamo qui rincontrare quella *forma semplice* che Jolles³⁰ attribuiva alla fiaba, capace cioè di riannodare i fili della narrazione umana in un continuum di intrecci e rimandi.

Sulla persistenza della fiaba il saggio di Acone prosegue con l'analisi de *I nostri antenati* di Italo Calvino, trilogia che si colloca in un decennio di proficua produzione fiabesca dell'autore. *Il visconte dimezzato* (1952), *Il barone rampante* (1957) e *Il cavaliere inesistente* (1959) nascono negli stessi anni delle *Fiabe italiane* (1956), tanto che, come ben evidenziato, fin dall'introduzione alle *Fiabe*, Calvino dichiarerà l'impossibilità di rimettere del tutto i piedi sulla terra. Ognuno di questi tre romanzi presenta un tema fondante che, nella lettura in filigrana di Acone, ben si ricollega al registro fiabesco.

Se, nel *Visconte*, il tema esistenziale del doppio si innesta fin quasi da subito in un'aura di meraviglia e stupore fiabesco, nel secondo romanzo della trilogia, *Il barone rampante*, scritto dopo l'immersione nelle *Fiabe Italiane*, riporta quale dato fiabico la valenza della natura o, meglio, è la natura stessa che esonda nella fiaba: il barone Cosimo acquisisce una natura arborea con la sua casa sull'albero, *topos* letterario per eccellenza del registro fiabesco. Infine, sarà con il terzo romanzo della trilogia, *Il cavaliere inesistente*, in cui Calvino, pur rimanendo sulla soglia tra realtà e mondo fiabesco, riuscirà a sfumare i contorni del romanzo cavalleresco

³⁰ A. Jolles, *Forme semplici. Leggenda sacra e profana, mito, enigma, sentenza, caso memorabile, fiaba, scherzo*, tr. it., Milano, Mursia, 1980.

con le tinte del meraviglioso e della sospensione narrativa. Quello che caratterizza la trilogia calviniana, secondo Acone, è la cifra dell'azione, della prova, intesa come cammino iniziatico attraverso cui si conquista l'accesso a una dimensione adulta dell'esistere.

Se le storie dei protagonisti de *I nostri antenati* sono storie di una ricerca di completezza umana, diversa è la condizione di Marcovaldo, un antieroe alla ricerca dell'agognata natura, in contrapposizione al grigiore e alla desolazione della città. In *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città* (1963), Acone ravvisa una latenza fiabica di fondo: la sua esistenza è ostinatamente fiabesca, perché egli si serve della sua fantasia come antidoto alla grigia realtà metropolitana.

Acone individua poi i riaffioramenti della fiaba in Buzzati. Nel primo romanzo per ragazzi, *Il segreto del bosco vecchio* (1935), ci sono elementi in cui è possibile una ricognizione del registro fiabesco: la natura e, in particolare, il bosco inteso come personificazione che diviene elemento scenico in cui si muovono animali parlanti e personaggi metamorfici. Un ulteriore dato che riconnette la produzione buzzatiana al registro fiabesco, è quello dello sdoppiamento umano di calviniana memoria. Nel caso de la *Famosa invasione degli orsi in Sicilia* (1945), romanzo scritto e illustrato da Buzzati e inizialmente pubblicato a puntate sul *Corriere dei Piccoli*, Acone evidenzia l'impossibilità di sottrarre il testo agli stili della fiaba. Il *topos* fiabesco delle montagne assume le sembianze di un luogo incantato nel quale difendere fanciullezza e innocenza. La narrazione riporta un dualismo che si fa contrapposizione tra gli orsi, le montagne e l'incontaminata natura e, dall'altra parte, in una favola al rovescio, la città e gli uomini con i loro vizi. Il testo buzzatiano capovolge lo stesso tema iniziatico del viaggio: quello dei protagonisti, gli orsi, è un ritorno alle origini, all'incontaminato, mentre la città appare una deviazione e una negazione del mondo adulto che essi decidono di abbandonare pur di far salva la propria autenticità. Acone chiude l'analisi di Buzzati in chiave fiabica con *Poema a fumetti* (1969) e con *I miracoli di Val Morel* (1971). Nel primo pionieristico *graphic novel* c'è una rilettura in chiave moderna del mito di Orfeo ed Euridice, tra boschi, montagne, ombre e fantasmi, mentre nel secondo l'autore approda in un mondo mitologico e immaginifico, dunque fiabesco.

Il saggio si rivolge poi a una lettura in filigrana di tre grandi classici della letteratura internazionale: *Alice nel Paese delle meraviglie* (1865) di Lewis Carroll, *Peter Pan* (1906) di James Matthew Barrie e *Il Piccolo Prin-*

cipe (1943) di Antoine de Saint-Exupéry. Quella di Carroll è, nelle parole di Acone, una *contro-fiaba*, trasfigurata dalla lentezza della dimensione onirica. È infatti il sogno a generare e tenere insieme quel bestiario umano e fantastico che l'autore ingegna e sarà poi il risveglio di Alice a ricondurre ogni elemento fantastico al proprio posto, dissolvendo l'universo fiabesco con un battito di ciglia.

L'universo fiabesco in *Peter Pan*, per Acone, è ravvisabile in una *topografia dell'incanto notturno*: così come nel sogno Alice vive la propria onirica avventura, allo stesso modo, quando si fa sera, nella fiaba di *Peter Pan*, prendono vita tutti gli elementi magici, un corredo non umano di interlocutori del piccolo protagonista, bambino perduto per sempre, perché «troppo umano per spiccare il volo fanciullo e leggero degli uccelli e troppo *volatile*, nella sua fuga dalla vita vera, per essere considerato un bambino normale». ³¹ Infine, Acone non dimentica *Il Piccolo Principe*, individuando tale opera quale sperimentazione in cui generi e poetiche s'intrecciano in una trama originalissima, spaziando tra favola, fiaba, racconto e avventura, fino a far baluginare le immaginifiche stelle dalla fantascienza.

Nella sua complessità, questo volume risulta essere un'opera organica e capace di fornire una pluralità di *sensi* iscrivibili nell'ampio universo del fiabesco. Con discrezione o con tratti più marcatamente pedagogico-letterari, il testo traccia i percorsi di un genere che incanta, stupisce, meraviglia, ma, soprattutto, *insegna*, ossia imprime *segn*i. ³² Ciò può avvenire grazie alla sua appartenenza a una categoria universale, la cui finalità pedagogica è radicata e declinata nell'archetipo universale del narrare.

Così Natalia Ginzburg, sulla necessità dell'esistenza delle fiabe, scriveva: «Della vita fantastica i bambini hanno fame e sete, le fate e i maghi abitano nel loro pensiero e il fatto che non esistano nella realtà è per loro giustamente irrilevante [...]. Nei regni della vita fantastica anche le immagini più crudeli generano felicità. Si sa bene che la felicità è fatta

³¹ L. Acone, *Ovunque la fiaba: finestre sul mondo e prospettive*, in L. Acone, S. Barsotti, W. Grandi, *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, cit., p. 212.

³² Riguardo alla letteratura rodariana, Acone afferma: «Il suo racconto *insegna*, nel rispetto pieno di un'etimologia che risale alla possibilità di imprimere *segn*i, di indicare prospettive, di aprire orizzonti», *Pedagogia della narrazione*, cit., p. 28

anche di spavento e di angoscia. Sopprimere lo spavento e l'angoscia, significa sopprimere anche la felicità». ³³

Carlo Cappa, *Una questione di maniera: la laicità e la pedagogia*

Dopo numerose conversazioni informali che, in maniera trasversale ai posizionamenti individuali, hanno fatto emergere un diffuso interesse nella comunità accademica, il 31 marzo 2025, a Verona, presso l'Università degli Studi di questa città, si è tenuto il convegno *Per un'Agenda della Pedagogia Laica. Una ricerca partecipata di Temi, Prospettive, Responsabilità*. L'appuntamento, aperto dai saluti istituzionali di Luigina Mortari e dalle relazioni introduttive di Massimo Baldacci, Gabriella Agrusti e Maria Grazia Riva, ha potuto contare sull'adesione di circa duecento studiose e studiosi di diversi ambiti delle scienze dell'educazione, dimostrando quanto fosse condivisa la necessità di trovare spazi e tempi per riflettere, assieme, su una ricca tradizione pedagogica italiana, così da vagliarne le eredità e affrontare le questioni che, oggi, scandiscono la nostra travagliata quotidianità.

La principale finalità di questa iniziativa era individuata nell'avviare un approfondimento critico del concetto di *laicità*, declinandolo nel rispetto delle differenti sensibilità dei partecipanti e mostrandone diramazioni passate e presenti nelle scienze dell'educazione. Per questo, si è strutturata un'architettura sorretta dalle sollecitazioni di tre gruppi tematici: 1. *Democrazia, uguaglianza e differenze*, coordinato da Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio; 2. *Scuola, società, cultura, didattica*, coordinato da Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini; 3. *Comunità, soggetti, impegno*, coordinato da Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca. Il confronto sviluppatosi ha condotto alla creazione di ben sedici sottogruppi articolati come specificazioni dei tre gruppi tematici: quattro sottogruppi per il primo gruppo, sei sottogruppi per il secondo e per il terzo gruppo.

³³ N. Ginzburg, *Senza fate e senza maghi*, in *Vita immaginaria*, a c. di D. Scarpa, Torino, Einaudi, 2021, p. 121. In questo articolo del 1972, Ginzburg si riferisce alla collana *Tantibambini* edita da Einaudi e diretta da Bruno Munari. La riflessione della Ginzburg nasce in contrapposizione all'intento dell'editore Einaudi di pubblicare una raccolta di fiabe prive di elementi fantastici, credendo che tale accorgimento potesse essere non solo al passo con i tempi, ma anche in grado di formare le generazioni future.

Nei mesi successivi, gruppi e sottogruppi hanno lavorato per elaborare la prima stesura di un documento che, accogliendo i contributi di tutte e tutti, ha sviluppato e argomentato diverse *tesi*. L'ampio documento, a cui hanno lavorato più di centocinquanta studiose e studiosi, è stato al centro dell'incontro svoltosi l'11 dicembre 2025, presso l'Università degli Studi Roma Tre: la fitta giornata ha visto succedersi le relazioni dei coordinatori dei gruppi che, riportando i risultati conseguiti, hanno introdotto un ricco confronto volto a definire quelli che sarebbero stati i successivi passi dell'iniziativa. In particolare, si è ritenuto opportuno cercare di sintetizzare le tesi emerse, poiché il carattere e la postura di un' *Agenda della Pedagogia Laica* la proiettano naturalmente nel tessuto del dibattito pubblico e, dunque, accanto agli stilemi accademici, occorre adottare anche un linguaggio e una forma più stringata e divulgativa, per non rischiare di limitarsi a un'interlocuzione circoscritta nel perimetro delle mura universitarie. Questo lavoro di compendio costituirà il contenuto di un canovaccio che, secondo programma, sarà discusso collettivamente, il 27 febbraio 2026, in un webinar dal titolo *Per un Manifesto della pedagogia laica*. Il Manifesto vorrebbe rappresentare una piattaforma tematica snella e rivolta tanto all'accademia quanto alla società civile, in modo da sollecitare un dibattito franco e scevro da cascami ideologici e identitari.

Tante voci, tante accezioni, un concetto polisemico

Sarebbe velleitario e ingeneroso voler sintetizzare con piglio draconiano le tante posizioni emerse, durante le due giornate e nel ribollire dei confronti in seno alle riunioni dei sottogruppi. Ciononostante, è opportuno sottolineare almeno un elemento che attraversa le diverse sensibilità dei partecipanti a questo progetto: pur avendo piena consapevolezza dei rischi di un'operazione siffatta,³⁴ con un pizzico di coraggio o di incoscienza, si è condivisa l'urgenza di ribadire e rilanciare le coordinate concettuali che, per molti decenni, hanno costituito preziosi riferimenti per il pensiero pedagogico italiano – spesso in dialogo con tendenze internazionali. In tal senso, ritrovarsi per discutere della lai-

³⁴ Cfr. R. Farné, *Pensieri e parole a proposito di una "Pedagogia laica"*, in "Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education", XXV [2025], n. 71, pp. I-III.

cità non è mai stato inteso come un movimento di contrapposizione rispetto a chi esprime intimi convincimenti religiosi o come un attacco a quei paradigmi educativi che, in varia misura, sono radicati nella fede verso credenze trascendenti. Ben altrimenti, ciò che si è messo in comune è stato il desiderio di riannodare i fili di una trama complessa e che, specie a causa di polarizzazioni viepiù esasperate, corre il rischio di sfrangiarsi e di perdere tenuta e coerenza.

Redigere un'Agenda che legga la pedagogia con gli strumenti intellettuali della laicità e che su essa scommetta quale chiave per un'educazione capace d'intervenire positivamente nel reale, specie oggi, deve cercare di porsi nel segno del dialogo e dell'accoglienza di posizioni differenti. Di tale approccio si possono riscontrare evidenti tracce in molti dei concetti attorno ai quali ruotano le tesi elaborate: da inclusione a relazione, da comunità a territorio. D'altronde, uno dei tratti più distintivi della laicità è proprio il suo carattere antidogmatico, poiché essa è difesa contro qualsivoglia imposizione preconcepita e irrazionale. Tale caratteristica ha permesso al pensiero laico di porsi come volano dell'emancipazione individuale e collettiva,³⁵ nutrendo la cultura europea e, in particolare, permettendo di elaborare un'istruzione capace di includere soggettività sempre più eterogenee. Certo, gli ideali della laicità non hanno compiuto un cammino sempre lineare: vi sono state incertezze e contraddizioni, tanto per inciampi interni alle prospettive laiche, quanto, spesso, come sta accadendo anche ora, a causa del ritorno di ideologie violente e discriminatorie.

A tal riguardo, considerando che, all'interno di questa iniziativa, assieme a Emiliano Macinai ed Elena Malaguti, coordino il primo sottogruppo, dal titolo *Identità, comparazione, differenze*, del gruppo tematico 1, mi si permetta di aggiungere alcune riflessioni più personali. Non v'è dubbio che l'Agenda nasca senza l'intento di creare attriti con il variegato mondo delle pedagogie confessionali; al contempo, soprattutto negli ultimi anni, in Occidente, la religione è stata ed è brandita come un maglio per colpire opinioni e soggettività non iscritte in un'asfitti-

³⁵ A riguardo, è interessante constatare l'interesse verso la figura di Lamberto Borghi: cfr. G. Landi (a c. di), *Dossier Lamberto Borghi. Per una pedagogia libera, laica, libertaria*, in "A – Rivista anarchica", XLVII [2017], n. 419, pp. 89-115; R. Bazzani, C. Betti, F. Cambi, P. Giorgi (a c. di), *Lamberto Borghi e le carte fiorentine (La digitalizzazione del fondo "Lamberto Borghi" dall'Archivio Pedagogico Italiano del Novecento)*, in "Dossier di Storia dell'educazione. Collana dell'Archivio storico Indire", VI [2024], num. monografico.

ca visione identitaria. Di questa deriva si hanno chiari riscontri tanto all'estero, si pensi a Orbán e a Trump, quanto in Italia, come nel caso di numerose dichiarazioni di politici della maggioranza di governo.³⁶ Pur restando vero che la laicità è strutturale apertura al dubbio e alla libera interrogazione di tutte le posizioni in campo, essa deve vigilare con attenzione riguardo alle traiettorie di questi ritorni identitari che, strumentalmente, asserviscono e sviliscono la religione a mero simulacro di una tradizione che vorrebbe assurgere a essere unica, escludendo tutte le altre dallo spazio del lecito. Non si tratta – e non potrebbe mai trattarsi – di osteggiare le religioni, a meno di non trasformare anche la laicità in un ritornello di rancorosa rivalsa; ben più seriamente, occorre che la cornice di un pensiero laico sia mantenuta, per permettere a tutte le idee e a tutte le differenze che percorrono la nostra società di circolare liberamente. E questo è un compito altamente pedagogico e che preserva quella pluralità alla radice dell'idea stessa di Europa.

Nell'incertezza, l'architrave del diritto

Auspicando che aver notizia di tale iniziativa possa suscitare l'interesse e la partecipazione di Colleghe e Colleghi, non solo degli ambiti delle scienze dell'educazione ma anche delle tante discipline che potrebbero dare il loro contributo all'indagine della laicità e delle sue risorse per la società odierna, nelle battute conclusive di questa nota, desidero soffermarmi su un versante che meriterebbe una più ampia trattazione: mi riferisco alla sfera del diritto nel contesto italiano. Non meno dell'istruzione, infatti, il diritto rappresenta uno dei tratti che segnano il profilo di qualunque

³⁶ Tra le tante esternazioni discutibili dal punto di vista costituzionale, spicca quella dell'On. Rossano Sasso che, nell'aula della Camera dei Deputati, il 3 dicembre 2025, discutendo un provvedimento riguardante l'istruzione, ha affermato che per lui e per la maggioranza di governo: «Dio, patria e famiglia non è uno slogan ma un credo, un credo che guida la nostra azione politica», cfr. <https://www.fanpage.it/politica/sasso-lega-in-aula-evoca-dio-patria-e-famiglia-e-un-credo-politico-che-ci-guida/>. Non sorprende, quindi, che Sasso sia anche l'autore del libro *Il gender non esiste. Giù le mani dai nostri figli*, Firenze, Passaggio al Bosco, 2025. Si noti che l'editore scelto da Sasso è proprio quello al centro delle polemiche scatenatesi in occasione della fiera *Più libri più liberi* (Roma, 4-8 dicembre 2025), poiché ha – verrebbe da dire fieramente – nel suo catalogo opere che celebrano ideologie e personaggi di stampo fascista e nazista.

paese, regolandone la vita civile ed essendo quell'indispensabile collante che accomuna individui altrimenti slegati: cultura educativa e cultura del diritto partecipano congiuntamente a forgiare le cittadine e i cittadini di domani. Proprio per questo e nonostante gli scomposti schiamazzi di tanti politicanti e opinionisti strenuamente impegnati, per tornaconto personale, nell'erodere i delicati vincoli di umanità che ci uniscono e nel rilanciare esiziali spinte centrifughe, educazione e diritto dovrebbero scongiurare o mitigare, finanche grazie a un'inerzia conservativa che le caratterizza, i più gravi smottamenti della nostra civiltà.

D'altronde, l'intreccio tra dettato costituzionale, anch'esso oggetto di continua interrogazione, educazione e laicità è fortemente evocativo e deve essere quella fonte con cui irrorare il confronto accademico e il dibattito pubblico. Nella Costituzione dell'Italia repubblicana, lo si deve ricordare, a differenza di quanto non avvenga in altre carte costituzionali, tra cui quelle statunitense, francese, portoghese, tedesca e spagnola, è impossibile rintracciare un'esplicita affermazione che sancisca la matrice laica del nostro ordinamento. Ciononostante, come ribadito dalle riflessioni a riguardo di tale elemento, esso emerge con nitore da diversi articoli (in particolare dagli articoli: 2, 3, 7, 8, 19 e 20). Nel corso degli ultimi decenni, inoltre, la Corte costituzionale si è espressa con grande nettezza circa il principio di laicità. È indicativo che una tra le sentenze maggiormente rilevanti nel chiarire e ribadire questo tratto della nostra carta nasca proprio da un contenzioso circa l'istruzione e, più in dettaglio, sull'insegnamento della religione; ci si riferisce alla sentenza 203/1989, contenente un giudizio di legittimità costituzionale in via incidentale, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 16 del 19 aprile 1989. Tra i diversi punti delle considerazioni in diritto, il numero 5 così recita:

Per intendere correttamente a qual titolo e con quali modalità sia conservato l'insegnamento di religione cattolica nelle scuole dello Stato non universitarie entro un quadro normativo rispettoso del principio supremo di laicità, giova esaminare le proposizioni che compongono il testo del denunciato art. 9, numero 2, della legge n. 121 del 1985.

La laicità è quindi sancita quale *principio supremo* che il quadro normativo deve rispettare. Da allora, si sono succedute altre sentenze che hanno ripreso e approfondito il ruolo cardine di tale principio. Tra esse, è opportuno ricordare almeno la sentenza 329/1997, che ha avuto come redattore Gustavo Zagrebelsky e che è stata pubblicata nella Gazzetta

Ufficiale n. 47 del 19 novembre 1997. Sempre nelle considerazioni di diritto, nel punto n. 2, si richiama la precedente sentenza, specificando l'approccio sotteso al principio della laicità, poiché qualunque norma volte a trattare diversamente le religioni:

inciderebbe sulla pari dignità della persona e si porrebbe in contrasto col principio costituzionale della laicità o non-confessionalità dello Stato, affermato in numerose occasioni da questa Corte (sentenze n. 203 del 1989, n. 259 del 1990 e n. 195 del 1993): principio che, come si ricava dalle disposizioni che la Costituzione dedica alla materia, non significa indifferenza di fronte all'esperienza religiosa ma comporta equidistanza e imparzialità della legislazione rispetto a tutte le confessioni religiose.

A quasi trent'anni da tale sentenza, è prezioso ricordare che l'equidistanza, il pluralismo e l'imparzialità della legislazione,³⁷ per non restare sepolte nella lettera delle norme, devono costituire la filigrana delle azioni e di un vivo pensiero pedagogico, senza per questo diventare un'aggressione ai convincimenti ultimi di tutte le soggettività coinvolte, a diverso titolo, nell'istruzione del nostro paese. È con questo afflato, nel quale si congiungono pieno rispetto costituzionale e avanzata ricerca pedagogica, che l'Agenda laica desidera incontrare la voce di chi volesse contribuire criticamente a tracciare i possibili cammini della nostra scuola e della nostra università, nella speranza di obliterare quelle arcigne sirene che, pretestuosamente, vorrebbero inficiare le conquiste di libertà e di emancipazione, a cui tanto deve una rilevante parte delle nostre tradizioni culturali e politiche. Ed è proprio per queste ragioni che si è ritenuto necessario dare notizia di tale iniziativa in un Quaderno che, in un frangente tanto delicato e critico come l'attuale, vuol pensare l'Italia e l'Europa quali singolari e interdipendenti laboratori di civiltà,³⁸ rifiutando con risolutezza sia le sperticate celebrazioni degli stolidi cantori di un Occidente caricaturale e vanesio sia i mesti lamenti di chi, con malcelata soddisfazione, si pasce in greppie traboccanti di funebri epitaffi degli ideali del nostro Continente e della plurale identità dell'Umanesimo.

³⁷ È importante sottolineare che la laicità comporta per lo Stato anche un attivo impegno per assicurare il pluralismo religioso, ideologico e culturale; cfr. M. Madonna, G. Matucci, *Presentazione. Per un pluralismo sostenibile*, in Q. Camerlengo (a c. di), *Pluralismo. Una coesione sostenibile*, Roma, Carocci, 2025, pp. 11-14.

³⁸ Cfr. A. Barbera, *Laicità. Alle radici dell'Occidente*, Bologna, Il Mulino, 2023.