

Anno VIII, Numero 24
Giugno 2018

IL 68 "PEDAGOGICO" TRA CONTINUITÀ, REGRESSIONE ED EMANCIPAZIONE

"PEDAGOGICAL" 68
BETWEEN CONTINUITY, REGRESSION AND EMANCIPATION

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno VIII, Numero 24 – Giugno 2018

II 68 “PEDAGOGICO” TRA CONTINUITÀ, REGRESSIONE ED EMANCIPAZIONE

“PEDAGOGICAL” 68 BETWEEN CONTINUITY, REGRESSION AND EMANCIPATION

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore scientifico:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore della Scuola Internazionale di Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Responsabili di Redazione:

Andrea Potestio, Evelina Scaglia, Fabio Togni

Comitato di redazione:

Cristina Casaschi, Anna Gavazzi, Eleonora Florio, Mabel Giraldo, Francesco Magni, Andrea Rega, Alice Scolari

Consiglio scientifico:

Carmen Agut Garcia, Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Iaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Patrice Jalette, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Maria Luisa Hernandez Martin, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Francesca Morganti, Flavia Pasquini, Teodora Pezzano, Flavio Vincenzo Ponte, Andrea Potestio, Maria Luisa Rusconi, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Michele Tiraboschi, Fabio Togni, Stefano Tomelleri, Valeria Ugazio, Gaetano Zilio Grandi

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati due.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:

http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (E. Scaglia)	4
I saperi dell'educazione: note per una storia <i>The knowledge of education: notes for a story</i> (E. Becchi)	7
Lo sguardo critico di Pier Paolo Pasolini sul Sessantotto. Il Caos (1968-1970) <i>The critical vision of Pier Paolo Pasolini on Sixty-eight period. The Chaos (1968-1970)</i> (A. Criscenti)	18
Pier Paolo Pasolini, un educatore di fronte ai giovani del Sessantotto <i>Pier Paolo Pasolini, an educator facing the youth of 1968</i> (A. Mazzini)	30
Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico <i>The 1968 between Myth and Reality, Mystique and Illusion, Strategy of Tension and School Reform</i> (M. Attinà)	42
L'eredità del Sessantotto e la necessità di una riflessione pedagogica su antiautoritarismo e autorità educativa <i>The legacy of 1968 protest movement and the need for a pedagogical reflection on anti-authoritarianism and educational authority</i> (F. D'Aniello)	53
Lo 'spettro' del Sessantotto e l'epifania del 'nuovo spirito' capitalistico: effetti pedagogici 'non ricercati' <i>The 'spectre' of the Sixty-eight and the epiphany of the 'capitalistic new spirit': pedagogical effects 'not researched'</i> (P. Martino)	64
« Le droit à la métamorphose » : 50 ans après 1968, théories et pratiques de l'éducation métamorphique <i>«The right to metamorphosis»: 50 years after 1968, theories and practices of metamorphic education</i> (D. Moreau)	72

RECENSIONI

Introduzione.

Il 68 “pedagogico” tra continuità, regressione ed emancipazione

Introduction.

“Pedagogical” 68 between continuity, regression and emancipation

EVELINA SCAGLIA

Scrivere sul Sessantotto in occasione del primo cinquantenario comporta, innanzitutto, dover fare i conti con un evento multiforme, che da qualsiasi definizione lo si accosti – come “spartiacque”, “mito”, “frattura”, “caos”, “utopia” – necessita di uno sguardo multiprospettico capace di fare sintesi, per poterlo studiare con quell’occhio critico-riflessivo indispensabile per poterne formulare una teoria e, perché no, un primo bilancio storico. Senza la sintesi, cioè la rincoduzione ad una prospettiva di unitarietà in grado di farne cogliere originalità e conformità, luci e ombre, si rischia di perpetuare un discorso frammentario, asfittico, afasico.

Da qui la scelta di concentrarsi sugli aspetti di continuità, regressione ed emancipazione implicati da una «faglia nella storia educativa, sociale, politica, economica e culturale del secolo scorso», ora approfondendo alcune figure di intellettuali (si pensi a Pier Paolo Pasolini), ora mettendo a fuoco le principali conseguenze implicate sul piano educativo e scolastico. Su questo punto, va ricordato il fatto che nella pedagogia italiana il 1968 si colloca fra il 1967 di *Lettera ad una professoressa* a cura dei ragazzi della Scuola di Barbiana e il 1969 de *La ricerca come antipedagogia* di Francesco De Bartolomeis.

Critica al sistema e alle istituzioni, denuncia delle disuguaglianze e disvelamento dei loro meccanismi di riproduzione, rivendicazione dei diritti, avanzata di soluzioni alternative sono alcune delle istanze al centro della contestazione giovanile. C’è da capire se esse hanno contribuito a rendere o meno il Sessantotto una sorta di nuovo Quarantotto del XX secolo.

Come in tutte le rivoluzioni, gli effetti possono essere identificati e studiati nella loro complessità solamente in

una prospettiva *longue durée*, in grado di far cogliere le idee al di sotto delle ideologie, il sistematico al di sotto dell’emergenziale, le prassi consolidate al di sotto dell’interventismo. Ad essa va però accostata una seconda prospettiva, concentrata sulla ricerca del *lógos*, da intendersi nel suo duplice significato di “parola” (dunque di linguaggio, perché il Sessantotto è stato anche una rivoluzione linguistica) e di “ragione” (dunque di *ratio*, perché il Sessantotto è stato anche una rivoluzione della ragione). Il lavoro da condurre in tale direzione è appena cominciato.

Alla luce di tali consapevolezze, il fascicolo si apre con una testimonianza offerta da Egle Becchi, che nel tracciare le linee portanti del suo profilo biografico e accademico di studiosa dell’educazione nell’ultimo cinquantennio, incrocia quelle che sono state le principali sfide affrontate dalla formulazione di un sapere dell’educare che da esclusivamente pedagogico è divenuto oggetto di «scienze dell’educazione-pedagogizzata». Il Sessantotto, con il suo portato di contestazione del sapere istituzionale, di diffusione di contro-culture e contro-esperienze educative, ha contribuito nella studiosa milanese a riflettere sulla necessità di una cultura educativa pensata come sapere fondante per una pratica educativa nuova, in cui la dimensione teorica sia strettamente connessa a quella operativa, senza dimenticare le dimensioni epistemologiche implicate, nella consapevolezza che ad una cultura educativa si può pervenire da una pluralità di strade. Il riferimento all’impegno profuso, in tale direzione, da due riviste di orientamento scientifico e ideologico differente, come «Scuola e Città» e

«Orientamenti pedagogici», ha consentito all'autrice di mettere in luce come i saperi scientifici dell'uomo, soprattutto quelli psicologici, siano stati gradualmente visti in una prospettiva di collaborazione con la pedagogia su uno sfondo di carattere internazionale. Da qui è scaturita una nuova concezione di educazione come scienza in senso esteso, in quanto «campo di studio, di osservazione, di speculazione», grazie al contributo continuo e intenso offerto da altri saperi (non solo psicologici, ma anche sociologici e antropologici). Tale processo è stato incentivato anche dai cambiamenti avvenuti nel sistema scolastico ed educativo nazionale, con la sua apertura ad una molteplicità di soggetti fino ad allora esclusi (dai piccoli degli asili nido, ai disabili, alle persone di altre culture, fino agli adulti lavoratori), portatori di nuove esigenze formative, ma anche di «saperi sommersi» contenenti *in nuce* una nuova cultura dell'educazione.

Di particolare efficacia il messaggio con cui Egle Becchi chiude il suo intervento-testimonia, dalla forte valenza prospettica: «nel caso dell'educare, bisogna scorgere accanto a quello che c'è oggi di obsoleto, resiste a fatica, mostra la debolezza di ogni tradizione – anche la più splendida –, e rilevare il nuovo, selezionandolo e guardandolo con calma. In pochi tratti del vivere associato, se non nell'educare, questo intreccio è più mobile e fitto di variabili. Vediamolo con attenzione e diamogli fiducia; altrimenti rischiamo di perdere la sua storia» (ivi, p. 16).

A questo primo testo segue un articolo di Antonia Criscenti, dal titolo *Lo sguardo critico di Pier Paolo Pasolini sul Sessantotto. Il Caos (1968-1970)*, nel quale si analizzano alcune delle tematiche affrontate da Pasolini all'interno della rubrica settimanale *Il caos*, pubblicata dalla rivista «Tempo» fra il '68 e il '70. La scelta stessa del titolo, *Caos*, è nata dalla volontà del poeta di origini friulane di esplicitare quanto le questioni poste dall'emergente questione giovanile, dalle accuse contro il neocapitalismo, ecc. si ponessero in contrapposizione al *Cosmos*, nel senso di «ordine costituito». L'autrice sottolinea come, di fronte alla fatica di accogliere le «ragioni storiche» di processi occorsi cinquant'anni fa con il necessario distacco emotivo e culturale, permanga nella sua isticità la denuncia fatta da Pasolini di un '68 come «falsa rivoluzione, che si è presentata come marxista, ma che in realtà non era altro che una forma di autocritica

della borghesia, che si è servita dei giovani per distruggere i suoi vecchi miti divenuti obsoleti» (ivi, p. 22).

Alla figura di Pasolini-maestro di vita è dedicato anche il saggio di Alessandra Mazzini, *Pier Paolo Pasolini, un educatore di fronte ai giovani del Sessantotto*, che partendo da una ricostruzione dell'apprezzamento manifestato da Pasolini per la controcultura americana della *beat generation*, mette in luce lo sviluppo di una sua «vocazione pedagogica» nel e attraverso la ricerca di un risveglio delle coscienze nei giovani sessantottini italiani, al fine di offrire loro un nuovo «metodo di lettura» della realtà. Fra le ragioni della diversità della contestazione italiana rispetto a quella statunitense, che l'avevano resa una rivoluzione borghese, conformista e quindi una nuova faccia del moralismo, Pasolini annovera il fatto che «i giovani della contestazione italiana, dovendosi rifare agli schemi di quella “grande rabbia organizzata” che è stata la Resistenza, non possono sperimentare una loro propria rabbia, un moto autentico, libero da ogni preconconcetto tradizionale, rotto nel suo legame con i padri borghesi, strappato e proprio per questo originale» (ivi, p. 33). Nell'assunzione di un ruolo di *praeceptor* pubblico, mosso da una tensione che sfocerà nel periodo “corsaro”, Pasolini afferma quanto l'educazione si faccia lavorando per la *polis*, cioè in una prospettiva autenticamente politica (non partitica), che non esime dall'assumere i toni «squisitamente socratici» dell'*educère*.

Nell'intervento successivo, dedicato da Marinella Attinà a *Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico*, si parte dalla «polimorfia» del movimento del '68, considerato ormai un *tòpos*, per affrontare in prospettiva euristica le conseguenze che ha avuto sulla politica scolastica del decennio successivo. Il 1968, dominato da un processo di «de-borghesizzazione», ha rappresentato un «anno fatale» per la pedagogia, la scuola e la formazione. In particolare, sul piano della pedagogia della scuola ha visto l'inaugurazione di due concezioni, una a favore della descolarizzazione della società ed una, invece, di segno opposto. Il contributo di autori come Illich, Pasolini, don Milani ha consentito all'autrice di affrontare la controversa stagione delle riforme degli anni '70 nei primi segmenti della scuola di base, orientandosi all'interno dell'antinomia costituita dalla polarità della *débâcle* educativa e dalla polarità del processo di modernizzazione della scuola.

Fabrizio D’Aniello, nel contributo *L’eredità del Sessantotto e la necessità di una riflessione pedagogica su antiautoritarismo e autorità educativa*, ha analizzato come il ’68, vero e proprio punto di svolta della tardo-modernità, abbia sommerso molteplici «dimensioni esistenziali», compresi il sapere pedagogico, le relazioni educative, le istituzioni formative, per giungere ad affermare la descolarizzazione della società. «La stessa urgenza decostruttivo-ricostruttiva riscontrata a proposito della scuola si erge a misura di un’urgenza che investì la pedagogia e l’agire educativo *tout court*» (ivi p. 54). Ne deriva che una riflessione pedagogica sul post Sessantotto non possa non scontrarsi con quanto le tendenze riformistiche dovettero fare i conti con il sopravvento della dimensione libertaria su quella politica e con l’affermarsi del soggettivismo anche a livello sociale. Da qui l’ipotesi che il Sessantotto italiano non sia riuscito ad aprire la strada ad un «cambiamento risolutivo *in toto*», anche per la mancanza di una riflessività *a posteriori*, in grado di «ricomprendere le macerie e non disambiguando zone d’ombra di confusa indistinzione tra autoritarismo e autorità» (ivi, p. 57), tali da far sentire ancora oggi l’esigenza di cercare figure educativamente significative, cariche di autorevolezza e responsabilità.

Il tema delle conseguenze “pedagogiche” del ’68 è al centro anche dell’intervento di Paola Martino, *Lo ‘spettro’ del Sessantotto e l’epifania del ‘nuovo spirito’ capitalistico: effetti pedagogici ‘non ricercati’*, frutto di un’azione di «scavo diacronico» volta a recuperarne i «significati stratificati». La lettura di autori come Marcuse e Aron consente di constatare che «è probabilmente la spettralità paradossale a fare del Sessantotto un modello

storico-culturale molteplice e differenziale, che non può, però, non fare i conti con la riemersione dello spettro che, in modo inatteso, rischia di perpetuare» (ivi, p. 66). Fra i suoi principali “effetti” vanno annoverati l’assedio del dispositivo pedagogico attraverso l’attacco frontale alla scuola e all’università (di cui venne denunciata l’ideologizzazione), la «pedagogizzazione» del potere ad opera dei mezzi di comunicazione di massa, la mercificazione della scuola e il sacrificio della libertà positiva capace di produrre emancipazione in nome del primato dell’«anarchismo consumistico».

Il fascicolo si chiude con l’articolo di Didier Moreau, «*Le droit à la métamorphose*»: 50 ans après 1968, *théories et pratiques de l’éducation métamorphique*, nel quale è proposta una rilettura filosofica del Mai 68 attraverso la constatazione che la contestazione dell’autorità risulta inseparabile dalla costruzione di un nuovo rapporto con sé, reso possibile da una riappropriazione dell’invenzione etica e politica. È come se, filosoficamente parlando, il Mai 68 abbia visto risorgere in una forma inedita e inaspettata il conflitto fra logica della conversione e logica della metamorfosi, che struttura l’esperienza educativa. Il modello dell’educazione metamorfica ha avuto la meglio, come già si era manifestato nel Risorgimento, nella Modernità e nel processo di costruzione della *Bildung*.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

I saperi dell'educazione: note per una storia

The educational knowledge: notes for a history

EGLE BECCHI

Educational knowledge has many meanings in the pedagogical culture and the history of the period between the second half of the past century and present time shows the changes of this concept. Educational knowledge as connected with many sciences of man - psychology, sociology, cultural anthropology -, as product of teacher and pupil common work, as expression of new figures of the educational scene, is the cornerstone of the examples analyzed in this paper.

KEYWORDS: EDUCATIONAL KNOWLEDGE, SCIENCES OF MAN, TEACHER, EDUCATION, PEDAGOGY

Per un periodo lunghissimo ho parlato di 'pedagogia' nei miei corsi universitari. Ogni anno, scegliendo un argomento, mi chiedevo se il discorrere su quello specifico tema nelle aule universitarie grandi e piccole, - di Milano, Ferrara, Pavia, dove avevo insegnato per tanto tempo - avesse dei legami significativi con il termine appunto 'pedagogia' che, nelle bacheche, nei registri di corsi ed esami, nei documenti ministeriali definiva il mio lavoro magistrale. Nei primi anni, fin alla contestazione, ero venuta scegliendo autori o tematiche che avevano espresso problemi e progetti educativi in tempi passati lontani o recenti, pur sempre consapevole che una 'mia pedagogia' non ero capace di prospettarla in modo compiuto; ma che, in ogni caso, di 'pedagogia' dovevo trattare. E nei vari corsi che hanno costellato quei molti anni, mi incamminavo per strade piene di curve, o, meglio di buche, nelle quali finivo per cadere e dalle quali, bene o male, risalivo. Dopo la metà degli anni Ottanta, a Pavia, i corsi di pedagogia si erano svolti perlopiù all'insegna del sapere psicoanalitico: Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Bruno Bettelheim, Erik Erikson erano stati gli autori di cui leggevo e commentavo testi che secondo me avevano un senso pedagogico, uno spessore e un'originalità concettuali che non trovavo in altri. La scelta dell'argomento di ogni corso, quindi, era

tangenziale, rispetto all'uso corrente, nel mondo accademico, del termine di 'pedagogia', molto più specifica, di una natura monografica estrema. Era in ogni caso un tema che decidevo di scegliere in quanto ritenevo che varie forme di psicoanalisi fossero espressioni di un sapere capace di fondare uno specifico lavoro formativo. In altre parole, mi pareva che entrando nel discorso pedagogico con l'intento di mostrare come questo potesse legittimare una prassi dotata di specifici caratteri, ma, insieme, originale, densa di implicazioni concettuali, legata a determinate circostanze, e, pur sempre capace di valere anche per il presente, alcune tematiche di base della cultura psicoanalitica fossero la scelta più avveduta. Credo che buona parte degli studenti non fosse stata scontenta di queste mie opzioni.

Sarà, quindi, anche un filo autobiografico a legare insieme queste note, dedicate a un interrogativo che ancora mi inquieta, vale a dire, che cosa sia il sapere dell'educare, chiamiamolo così, senza disturbare il termine di 'pedagogia', da comprendersi nelle molte accezioni in cui è stato espresso negli ultimi cinquant'anni, in un lessico tutto da ricostruire, da capire, da annotare. Sapere che intendo, qui, senza pretese di compiuta correttezza formale, come un insieme di nozioni, di contenuti epistemici, di prospettazione di fini, di definizione, di

progettazione e di organizzazione di pratiche ritenute efficaci, e, in ogni caso, costituito sia dall'offerta che dalla domanda formativa, dalla cultura di chi educa/insegna e dalle obbligazioni circa quanto deve far apprendere, ma, in una, dalla cultura che chi apprende assimila nei contesti in cui vive fuori dall'aula - anzitutto dalla famiglia - e trasloca nella classe.

I saperi educativi della contestazione

Nell'anno accademico 1969-1970, il secondo per il calendario della contestazione all'Università Statale di Milano, avevo messo in cantiere e dato inizio a un corso su Pestalozzi. Ingenuamente pensavo che un autore come il Pedagogista zurighese non sarebbe stato indigesto a studenti di nuovo e antico regime, a mio avviso potenzialmente interessati alla chiave sociale del suo discorso, alla sua attenzione per una storia dell'umanità più bassa e per la sua redenzione nella comunità. Avevo torto, se anche alla Statale milanese, in quegli anni già università di massa, una parte dei giovani frequentava pedagogia al terzo, ma anche - per una modificazione interna dei piani di studio -, al primo anno, lo faceva con interessi vari e solo in parte in linea con il tema del mio corso. Circolava, nei gruppi più attivi degli studenti iscritti a filosofia che intendevano sostenere l'esame di pedagogia, un'idea non ben definita di educazione e di sapere che stava alla base dei processi formativi. Idea complessa, non tanto derivata da letture approfondite, quanto da informazioni su pratiche alternative nella scuola e alla scuola, di cui aveva notizia per sentito dire, da consultazioni rapide e parziali della *Lettera a una professoressa* di Don Milani, edita e Firenze nel 1967, di pagine del *Libretto Rosso* di Mao Tse-Tung. Nelle contestazioni, quasi ad ogni lezione, in cui si criticava la natura 'borghese' del mio corso, trapelava anche il tema dell'autoritarismo che era proprio dell'insegnamento universitario, cui il mio non faceva eccezione: lezioni dalla cattedra, orari fissi, definizione del tema da parte del docente, valutazione finale fatta dal docente stesso, inserito in una commissione composta da tre professori. Il corso andava scelto, non necessariamente frequentato, doveva concludersi con un esame su un programma che era quello delle lezioni oppure concordato con il titolare

del corso stesso. Per il pubblico che era presente nell'aula durante le mie lezioni, 'pedagogia', insomma, era un insieme di idee non chiare, che coesistevano in un complesso di circostanze accademiche altrettanto confuse, ma organizzate in modo ferreamente istituzionale. Fra gli studenti che seguivano, perlopiù in maniera irregolare, le mie lezioni, c'erano anche dei noti contestatori, che intervenivano ad ogni piè sospinto, cercando di insegnarmi che cosa ci fosse di sbagliato nel mio discorso, e dove andasse trovato il fondamento accettabile dell'educare. Fondamento non univoco, confuso, risultato di un sentito dire, ma anche - e in non pochi casi - di pratiche esercitate in doposcuola liberamente organizzati, localizzati in periferie lontanissime dal centro. In questi doposcuola, allestiti fuori dalle istituzioni ufficiali, parecchi giovani contestatori acculturavano - e indottrinavano - bambini perlopiù di famiglie immigrate di recente dal Sud, cui la scuola offriva un sapere di classe che - agli occhi dei giovani 'doposcuolisti' - non era pertinente alla loro condizione sociale, né li aiutava a emanciparsi. A un'incoativa cultura marxista degli studenti si intrecciavano elementi di marca antiautoritaria, da non esercitarsi solo nell'aula accademica, ma da trasferirsi anche in altri luoghi critici della comunità, certo non ultimo nella scuola in tutti i suoi gradi.

A ripensare a quei tempi, mi accorgo come a informare questa intricata richiesta di cultura educativa diversa da quella cui cercavo di dare risposta, ci fosse soprattutto una domanda di 'come fare' che animava molti di questi studenti impegnati, come ho detto, anche in forme variegata di prassi; un'esigenza di fare esperienze in prima persona, non come semplice esercizio di istruzione, ma anche - e forse soprattutto - come progetto e verifica di un sapere che si fa azione, ma che, anzitutto, va definito come sapere. Un sapere che si svolgeva entro due fronti, quello polemico contro le istituzioni formative esistenti - e di questo io avevo sotto gli occhi la lotta contro un'università considerata obsoleta e non democratica -, e quello che credo si potesse chiamare di esperienza personale, un sapere fondante per una pratica nuova, sia relazionalmente sia per quanto riguardava i contenuti, nella scuola degli emarginati, nelle Coree milanesi. Questo è quanto vedevo io dal mio osservatorio

di incaricata di pedagogia nella Facoltà di Lettere e filosofia della Statale milanese. Nel mio ruolo io ero, quindi, una figura obsoleta, capace di ascolto, di civile pazienza, di curiosità, ma pur sempre un soggetto di un *ancien régime*, destinata a finire sulle barricate accademiche.

Questo preambolo autobiografico per dare una cornice a un primo incontro con la molteplicità dei saperi che entravano - e tuttora entrano - in quella che negli statuti accademici era denominata 'pedagogia' - oggi 'pedagogia generale e sociale' -, e che forse sarebbe meglio indicare come 'educazione'. Intendo con questo costruito un insieme di pratiche legate da e a conoscenze di vario ordine epistemologico. Interesse nel fare, da parte degli studenti, ho ricordato, ma di un fare che avesse la sua, o meglio, le sue teorie, che non stavano solo nel *Libretto Rosso* di Mao, non nella *Lettera a una professoressa* di Don Milani ma in altri testi di progetti radicalmente antitradizionali, editi e diffusi tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio di quelli Settanta. Ci volevano proposte originali, nuove, all'altezza dei tempi, che avessero uno spessore teorico, non fossero solo progetti di tipo sociodidattico. Qui stava la novità della richiesta che gli studenti esprimevano in modo poco chiaro, e che io sono stata capace di decodificare solo molto tempo dopo, ignara, allora, disattenta, forse troppo implicata nel fronte polemico che si era definito contro di me, come contro un ridotto numero di docenti della Facoltà di lettere e filosofia dell'Ateneo milanese, specialmente capaci di ascolto, di riflessione, di liberalità. Quanto mi si chiedeva - in termini confusi, per me criptici - erano informazioni su un sapere che della pedagogia avesse insieme (e la sintesi è comunque difficile se non impossibile) la dimensione teorica e quella dell'operare: per questa complessa cultura andava chiesta una rifondazione che ne chiarisse, spiegasse, legittimasse il momento pratico e, nell'aula universitaria, il suo intreccio con quello teorico. Una soluzione sembrava quella che veniva proposta, proprio in quegli anni, da una voce *sui generis* del sapere psicoanalitico milanese, politicamente impegnata, culturalmente attenta. E questa proposta si era trovata - non ho informazioni se fosse stata prospettata dall'ideatore e animatore dell'impresa, oppure qualcuno degli studenti stessi l'avesse evocata - nell'iniziativa

milanese di Elvio Fachinelli, psicoanalista, noto non solo per le sue traduzioni di testi freudiani, ma anche per alcune sue riflessioni originali nel territorio della psicologia del profondo e, non ultime, di natura pedagogica¹. Fu lui il responsabile di un controcorso di pedagogia nell'anno accademico 1969-70, i cui studenti mi chiesero un esame sul programma svolto dalle loro discussioni con Elvio Fachinelli. La richiesta non venne soddisfatta, e, questa volta, a differenza di altre, fui irremovibile. Titolare dell'insegnamento ero io, e l'esame e il suo programma erano di mia responsabilità. Per chi non aveva potuto frequentare, il programma poteva essere concordato su testi diversi da quelli pestalozziani, pur sempre la loro definizione faceva parte delle mie responsabilità accademiche.

Non so come fosse organizzato il controcorso di Fachinelli, con tutta probabilità era costituito da una serie di incontri di discussione fra studenti e degli adulti, *in primis* Fachinelli stesso. Il discorso aveva il suo centro sui temi dell'autoritarismo, della vita pulsionale, dei ruoli nelle istituzioni formative, non ultimo nella scuola. E aveva la sua base operativa nella gestione pedagogica di una scuola dell'infanzia in una zona del centro di Milano, socialmente molto eterogenea, quella del quartiere Ticinese. Temi che di lì a qualche anno sarebbero stati ripresi in un convegno organizzato dallo stesso Fachinelli² e messi in bella copia nell'einaudiano *L'Erba voglio*³, in cui si resoconta l'esperienza dell'asilo autogestito di Porta Ticinese, e alla quale partecipavano anche intellettuali non solo milanesi. L'argomento di fondo erano la possibilità, il significato teorico, le modalità e i problemi di una prassi antiautoritaria in istituzioni educative di grado diverso, e la loro "prova" in un asilo autogestito da famiglie e educatori volontari in un quartiere centrale, ma socialmente svantaggiato di Milano, appunto quello di Porta Ticinese.

L'idea di un controcorso e il suo, per me, misterioso svolgimento, connesso con la richiesta di una sua legittimazione, mi offese. Sentimento che non avevo mai provato nei confronti degli studenti più accesi contestatori che intervenivano criticamente durante le lezioni; nel caso di Fachinelli era un intellettuale adulto che operava come maestro, in nome di un sapere "non

tradizionale” come era invece qualificato quello che io trasmettevo nelle mie lezioni⁴. E anche la lettera, diciamo autogiustificatoria, che ricevetti da Fachinelli alla fine dell’anno accademico, in cui si diceva addolorato che il suo corso fosse stato *contro* quello ufficiale, tenuto da me, non lenì la mia stizza. Ma a pensarci, a tantissimi anni di distanza, non era solo e tanto la mia irritazione per uno sfregio accademico, quanto la scoperta che a trattare di pedagogia ci si poteva arrivare per tante strade, e che quella cultura cui per tradizione, nelle istituzioni formative, veniva assimilata la pedagogia, era solo un’etichetta di comodo, un titolo vischioso, che andava analizzato criticamente, meglio elaborato. Questo processo di ripensamento e di analisi, per me è stato lungo, mi ha richiesto decenni di riflessione e innumerevoli momenti in cui il problema, - o come si dice oggi, l’insieme dei problemi e quindi “la problematica” - si ingarbugliava e sembrava irrisolvibile. A tutt’oggi non l’ho risolto.

Nel caso del controcorso di Fachinelli si trattava di un insieme di idee viste nel loro accadere nella pratica formativa. Di idee desunte da letture di testi freudiani, di Reich, di Vera Schmid - il cui *Asilo psicoanalitico di Mosca* circolava allora in una copia tradotta e ciclostilata⁵ -. Idee relative al corpo, alle relazioni di potere, alle dinamiche istituzionali nella scuola, ma anche nella famiglia, ai rapporti fra adulti e non adulti, alla diversità sociale e psichica nelle istituzioni, si mescolavano (come hanno testimoniato a breve distanza le pagine de *L’erba voglio*) senza organizzarsi in forma sistematica. Il che non diede risposta ai miei interrogativi degli anni successivi al periodo del controcorso, semmai complicò la questione. Se, in generale, per i temi dei corsi andavano scelti argomenti non tradizionali, questi andavano pur sempre definiti, dovevano esser dotati di chiarezza, e di spendibilità pratica. A quali saperi riferirsi quando si tratta di educazione? Quali erano e sono i quadri epistemologici di tali saperi? Come costruire il nesso teoria e prassi formativa?

Testi di sociologia delle istituzioni e di sociolinguistica, relativi ai grossi problemi dello sviluppo infantile, dello svantaggio, dell’eredità culturale, e al loro significato nelle istituzioni cardine della vita educativa (famiglia e scuola) vennero editi in quegli anni: Bourdieu⁶, e,

diversamente Bernstein⁷, e, da una prospettiva di psicoanalisi lacaniana, Maud Mannoni⁸ erano gli autori più noti, che ebbero un denso pubblico di lettori, fatto anche di studenti. In queste pagine si incontravano figure nuove dell’educare: gli svantaggiati, i diversamente abili, i contesti acculturanti della famiglia e della scuola tradizionale. Personaggi e agenzie fino allora inediti, che erano stati ignorati se non dalla pratica informale, certamente dalla riflessione educativa. Lo spettro degli interventi che abilitassero tali soggetti a crescere, contrastando gli impedimenti rispetto a una piena socializzazione, si veniva allargando e, intrecciato a questo, anche l’insieme dei saperi che offrivano competenze per gestirli. E quindi venivano cercati, indagati, messi a fuoco brani di nuovi saperi dell’educare, forme di competenza teorico-pratica utilizzabili in sede formativa.

Sul piano della costruzione di una cultura *up to date* dell’educare occorre, insomma, trascendere i confini tradizionali della pedagogia, trovare testi, analizzarli, commentarli nel loro possibile utilizzo educativo, vedere in che rapporto stavano con la voglia di far crescere, aiutare, riscattare, che in quegli anni, lo ricordo, era particolarmente acuta. Opere specialistiche di psicologia, sociologia, psicologia del profondo, antropologia culturale, vennero edite in progressione vistosa, tra la fine degli anni Sessanta e l’inizio dell’ultimo ventennio del secolo, facendo conoscere a un pubblico di educatori e di studiosi di problemi della formazione, quali potevano essere le circostanze culturali di un sapere dell’educare, fondato ed efficace.

Il teatro pedagogico si veniva facendo più vario, si spartiva in settori, si articolava in riflessioni accademicamente plausibili. I tentativi di pedagogia alternativa nell’insegnamento universitario che io avevo esperito nell’Università milanese della fine degli anni Sessanta, esprimevano un disagio diffuso, non si erano fermati a Milano. L’alternativo - nella prassi e nella teoria - si era espanso in altre realtà dell’educare, in luoghi allestiti come laboratori di idee diverse, di pratiche nuove, destinati a soggetti fino allora fatti crescere senza una riflessione previa e successiva. In questi casi, i destinatari privilegiati, accanto a quelli tradizionali, erano i più piccoli, i meno alfabetizzati, quelli psichicamente

più difficili. Si delineava in questo periodo un nuovo sapere educativo di marca alternativa, sapere che perlopiù non è cresciuto, non si è affermato, è rimasto come una serie di curiosità da studiare, rispetto al maturarsi delle quali gli anni successivi non hanno mostrato dei risultati solidi e socializzabili. Da noi, come in altri contesti del mondo, forme di istituzioni alternative sono ormai paragrafi di una storia che ha avuto i suoi fenomeni locali e temporali, ma non fa parte di un visibile divenire⁹. Si trattava di casi che perlopiù traevano spunto da idee psicoanalitiche, specie di marca reichiana, ma non attingevano esplicitamente a progetti e modelli di fare desunti da una pedagogia psicoanalitica che pure aveva avuto esempi significativi, esperienze note e resocontate, affatto originali e uniche.¹⁰

Le scienze dell'educazione

Ma c'erano altri percorsi di riflessione sull'educare, in corso da più anni, presentati in riviste pedagogiche, a quanto so di raro utilizzo accademico, e/o contenuti in testi. A partire dagli anni Cinquanta, a Firenze, per impulso di Ernesto Codignola si era costituito un gruppo di pedagogisti impegnati in un'opera di allargamento del discorso pedagogico oltre i confini nazionali e soprattutto oltre i confini di una prospettiva neoidealista. La cultura educativa americana, già presente sulla scena scolastica italiana per opera di C.W. Washburne, era stata fatta conoscere in una serie di opere pedagogiche di John Dewey, tradotte e inquadrare specialmente da Lamberto Borghi, che era tornato dall'esilio americano e orientava e sosteneva la scelta dei testi deweyani da tradurre, la rivista diretta da Ernesto Codignola e la casa editrice La Nuova Italia erano le agenzie animatrici di questa operazione, nel cui quadro, nel 1951 venne presentata al pubblico italiano la traduzione di un breve libro del Pensatore americano, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, pubblicato negli Stati Uniti nel 1929. Il testo, che sosteneva l'idea di una natura "scientifica" dell'educazione da intendersi in modo assai elastico, da considerarsi come "scienza in fase di transizione dallo stato empirico a quello scientifico"¹¹, non ebbe molta fortuna; negli articoli su «Scuola e città» – soprattutto in quelli di Borghi, che trattavano del suo pensiero -, non

venne mai citato, e si preferirono altre opere del filosofo americano, di più immediata fruizione nel progettare una nuova educazione per una nuova scuola. Pur sempre, nelle pagine della rivista, al tema delle scienze dell'educazione si riconosceva un posto di riguardo. Se ne occupavano oltre a Borghi, a Visalberghi, a Bertin, soprattutto De Bartolomeis, che nel 1953 pubblicò per la Nuova Italia un testo dal titolo *La pedagogia come scienza*, riedito varie volte. Scienza dell'educazione è costruito complesso, lontano da idee di marca positivista, non va inteso in senso riduzionistico, né tanto meno come teoresi di tipo speculativo. "Scientifico è[ogni] criterio adeguato rispetto a ciò che si intende conoscere"¹²; nel caso dell'educazione la sua pertinenza è relativa al "tema umano"¹³, e se l'educazione è scienza, lo è in quanto è "una struttura, [e] lo è in tutte le sue parti essenziali"¹⁴, vale a dire la crescita, i fini, l'organizzazione scolastica, il curriculum. In questa accezione la pedagogia risulta dotata di una natura composita¹⁵, vive nella collaborazione con altre scienze dell'uomo¹⁶. Le pagine di De Bartolomeis non erano limpide, mettevano sul tavolo più problemi di quanti non ne definissero e risolvessero e, senza entrare in merito allo statuto epistemologico delle scienze umane che avrebbero dovuto concorrere alla costituzione dell'educazione in termini di scienza, il discorso illustrava esempi di educazione tradizionale, di scuole nuove, di esperienze attivistiche. Ma apriva molte vie, che avrebbero costituito itinerari di ricerca e di messa a punto teorica negli anni successivi.

Quanto appariva già solidamente acquisito nel volume di De Bartolomeis, è che esistono delle scienze umane - psicologia, sociologia e antropologia culturale - le quali sono primarie nel compito collaborativo, che agevola l'educazione nella sua natura di scienza. In quegli anni sulle pagine di «Scuola e città» i vari autori insistevano sul fatto che l'educare non è un lavoro che fa i conti soltanto con se stesso, ma si avvale di altri saperi, anzitutto di quello psicologico, ma pure di quello sociologico e, seppure in tono minore, di quello dell'antropologia culturale. Siamo alla metà degli anni Cinquanta, la rivista discute i nuovi programmi della scuola elementare del 1955 e avvia il dibattito sulla scuola del preadolescente, e la psicologia risulta come

sapere privilegiato in questo impegno di cooperazione. Accanto ai saggi su «Scuola e città», vengono pubblicate dalla Nuova Italia, versioni di volumi, dove questo scambio appare chiaro in esempi e pagine teoriche: gli autori sono soprattutto Piaget, a partire dal testo in collaborazione con B. Boscher e A. Chatelet, *Avviamento al calcolo*, pubblicato nel 1956, seguito, negli anni tra i Cinquanta e i Settanta, da opere maggiori; e Susan Isaacs, le cui traduzioni hanno inizio a partire da *I ragazzi dai sette agli undici anni*, edito nel 1951, seguito da *Lo sviluppo intellettuale nei bambini al di sotto degli otto anni*, nel 1961 e da *Lo sviluppo sociale dei bambini* nel 1967, che resocontano l'esperienza della Malting House School, una scuola modello realizzata negli anni Venti a Cambridge, le cui idee ispiratrici sono attinte da pagine piagetiane e da testi psicoanalitici. La versione di queste e di altre opere mostrano al lettore l'importanza di un confronto fra la cultura pedagogica e quella psicologica, e, insieme, la loro possibile concorrenza. A «Scuola e città» cominciano a collaborare psicologi di mestiere: A. Massucco Costa, D. Origlia, che riflettendo sull'evoluzione del bambino e dell'adolescente italiano, specie in situazione scolastica, fanno conoscere testi e teorie di psicologie d'oltralpe e d'oltreoceano. Il contributo della psicologia a «un'adeguata trattazione dei problemi educativi nell'ordine sia teorico sia pratico è assolutamente indispensabile [...]». D'altra parte, quanto alla forma che l'aiuto di tali ricerche (quelle psicologiche) deve assumere per essere veramente proficuo regna una notevole confusione di idee», afferma De Bartolomeis nel 1956¹⁷. Il problema rimane aperto, ma costituisce stimolo per discussioni, ricerche, progetti, che nel gruppo di «Scuola e città» ha una destinazione non solo e tanto accademica, quanto di innovazione della scuola, della sua organizzazione, delle sue didattiche. Negli stessi anni (nel 1954), ha inizio la pubblicazione di una rivista edita dai Salesiani «Orientamenti pedagogici». La dirige Pietro Braidò, nell'elenco dei collaboratori c'è anche Raymond Buyse, che all'università cattolica di Lovanio dirige e anima, con larga partecipazione internazionale, il Laboratorio di pedagogia sperimentale. Il periodico «Scuola e città» è destinato soprattutto agli insegnanti, che vanno aggiornati anche per quanto riguarda problemi di psicologia applicata all'educazione.

Nella polemica, in quegli anni anche assai aspra, fra fronte laico e fronte cattolico, il periodico salesiano non appare in una posizione di parte, ma è soprattutto impegnato a far conoscere quanto, per gli insegnanti, si fa fuori d'Italia, specie nel mondo francofono. Saperi scientifici dell'uomo, quali soprattutto quelli psicologici, sono da vedersi in una prospettiva di collaborazione, specie quando si affrontano problemi di docimologia, di mezzi audiovisivi, di allievi in età adolescenziale. È Pietro Braidò, il responsabile della rivista, a impegnarsi in una denotazione di pedagogia scientifica, che affronta nel suo testo edito nel 1956 dal Pontificio Ateneo Salesiano di Torino, con il titolo *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*. In apertura l'autore si pone la domanda «critica» circa «la possibilità, natura e struttura del sapere pedagogico in quanto tale»¹⁸. Il termine di *sapere* dell'educare quale sinonimo di pedagogia ricorre di frequente, e viene discusso in via storica e teorica, come questione di «unità e di distinzione dei saperi che da vari punti di vista convergono intorno all'educazione»¹⁹. Un approccio complesso di riflessione sul sapere dell'educazione, che prende le mosse dall'analisi di posizioni storiche, a partire da Herbart fino ad arrivare a Vidari e a Calò, passa attraverso una trattazione della pedagogia cristiana, approda alla «difesa della pedagogia sperimentale» e si conclude presentando il programma dei corsi e delle specializzazioni dell'Istituto superiore di pedagogia (Pontificio Ateneo Salesiano, fondato a Torino nel 1937, ha carattere internazionale, la possibilità di erogare lauree, e all'interno una sezione di psicologia dell'educazione). Dichiaratamente epistemologico, il punto di vista da cui muove la trattazione va inteso nel senso di un'analisi delle varie modalità, teoriche e pratiche, che costituiscono il sapere pedagogico. La riflessione dei Salesiani sulla scientificità dei saperi dell'educazione è funzionale a un sostegno dell'opera dell'educatore, a una sua consapevolezza professionale, a una sua informazione circa l'attendibilità del suo fare. L'attenzione al carattere scientifico dell'educare continua per decenni, si dilata nell'intitolazione alle scienze dell'educazione di collane editoriali, ricche di testi tradotti, di corsi di laurea, di dipartimenti, dove accanto a insegnamenti di discipline educative, operano cattedre di

psicologia, specie dello sviluppo, di sociologia, di antropologia culturale. Ma sono in particolare gli studiosi di «Scuola e città» che negli anni Cinquanta, avevano posto sul tappeto la questione delle scienze dell'educazione, a tener desto l'interesse per questo approccio al sapere educativo. Nel 1974 Antonio Santoni Rugiu pubblica da Sansoni un testo *Guida alle scienze dell'educazione*, in cui il tema divenuto ormai classico nella cultura pedagogia delle scienze dell'educazione è ripreso in chiave sociale. Educazione è da intendersi non solo come processo che comprende, in modo transattivo, chi educa e chi è educato, ma è anche teoria e pratica, e insieme, episteme composita, grazie al contributo continuo e intenso di altri saperi - la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale -. Proprio per queste caratteristiche, essa non è un corpo unico e definito una volta per tutte, ma è “un complesso [...] di molteplici direzioni di ricerca e di sperimentazione che hanno in comune l'oggetto (i problemi educativi)”²⁰. In sintesi “le scienze dell'educazione studiano o sperimentano, attraverso approcci diversi, i processi individuali e collettivi che hanno voluto o vogliono o potranno volere un certo scopo educativo”²¹. Educazione è scienza in senso molto esteso in quanto “campo di studio, di osservazione, di speculazione”²². In sintesi, “le scienze dell'educazione studiano o sperimentano, attraverso approcci diversi, i processi individuali e collettivi che hanno voluto o vogliono o potranno volere un certo scopo educativo”²³.

Le scienze dell'educazione non sono dei concomitanti, semmai tecnicamente più ferrati, del sapere educativo, sono quelle “scienze” - psicologia, sociologia, antropologia - che unitarie ognuna nei propri intenti, e diverse fra loro nell'affrontare i problemi costituiscono l'educazione.

È del 1975 un numero monografico di «Scuola e città», di cui mi ho avuto la responsabilità, a tornare sul tema delle scienze dell'educazione. Chiamati a partecipare all'iniziativa sono studiosi e studiosi diversi, che si occupano di psicologia, sociologia, antropologia culturale, psichiatria, architettura. Problema centrale non è l'interdisciplinarietà del sapere e del fare educativo, che collabora con altre - e sempre più numerose - scienze che studiano l'uomo, ma la modalità per cui lo

‘scienziato’ di discipline da lungo tempo prossime, concorrenti, cooperanti con l'educatore, “lavora” in situazioni pedagogiche²⁴, e, d'altra parte, come l'operatore formativo prospetta il suo fare e lo esegua, “lavora” quindi alla luce di indicazioni, aiuti, intrusioni da parte di studiosi di competenza considerata tradizionalmente diversa. Saperi quindi eterogenei in un lavoro coerente, dove i fini sono comuni, i mezzi differenti, e che in questo lavoro rivelano e mettono alla prova e confrontano idee di uomo, di crescita, di scopi, di mezzi. Una *pedagogizzazione* delle scienze umane, insomma, come “concomitante imprescindibile della scientificizzazione della pedagogia e dell'educazione”²⁵; e, insieme, un processo che non può non svolgersi se non in contesti sociali da potenziare nelle loro qualità, ma il più delle volte, da modificare. Un lavoro comune, senza supremazie o asservimenti; un lavoro politico, non di laboratorio perfetto perché fuori dal mondo, né di assoggettamento all'esistente.

Una terza iniziativa editoriale serve infine a definire meglio la locuzione di scienze dell'educazione e rendere tale costruito, se non del tutto chiaro, pur sempre più ricco di significati. È il testo, edito, da Mondadori nel 1978 e diretto da Aldo Visalberghi con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*. L'approccio al problema della scientificità dell'educazione e dei suoi rapporti con altre scienze viene delineato considerando l'educazione come “scienza giovane”, dotata di “scarsa strutturazione concettuale sistematica”, non ancora suscettibile “di definizione univoca”²⁶, in quanto manca di “un sistema ipotetico deduttivo ben sviluppato”²⁷. Preoccupazione prioritaria di Visalberghi è la competenza dell'educatore, che deve avvalersi, nella sua professione - dove la dimensione di ricerca è considerata irrinunciabile -, di conoscenze ben strutturate, di scienze dell'educazione. Queste egli le unifica in una rappresentazione schematica che denomina “Enciclopedia pedagogica”²⁸, comprensiva di operatività culturali assai varie, che vanno dalla pedagogia speciale alla logica, dalla docimologia alla teoria del curriculum alla psicomotricità all'epistemologia genetica. Il buon educatore, quindi, opera al centro di questi saperi, fornito di competenze specialistiche; e si tratta di saperi che se in alcuni casi sono “scienze” per

lunga tradizione epistemologica, sia relativamente a nozioni di base e a metodologie, non di rado sono i saperi che sono ben lontani da pretese di scientificità, ma non per questo meno importanti nel suo lavoro.

Il sapere di chi apprende, il sapere di chi educa

La discussione, in fondo accademica, seppure essenziale, circa il sapere dell'educare e la sua natura epistemologica, è nata e si è intrecciata in Italia con le vicende e i problemi della scuola. Una scuola che nel suo sistema nazionale è stata fortemente modificata proprio nel periodo dagli anni Cinquanta alla fine degli anni Ottanta. Istituzione della scuola media unica (1962), creazione della scuola materna statale (1968), liberalizzazione degli accessi all'Università (1969), realizzazione dell'asilo nido pubblico gestito dagli enti locali (1971), integrazione degli alunni portatori di handicap nella scuola di tutti (fra la prima e la seconda metà degli anni '70), avvio delle 150 ore (1974) sono gli avvenimenti maggiori, che in ogni caso hanno riconosciuto l'ingresso nelle istituzioni pubbliche di nuove utenze, di allievi di età, di cultura e di esperienza diversa. Accanto a queste figure, Oltreoceano, si vengono affrontando da almeno ventanni, i problemi educativi di portatori di saperi sessualmente diversi indicati negli Stati Uniti con l'acronimo LGBTQ, da tradursi come *lesbiche, gay, bisessuali, transgender*, soggetti nel loro insieme *queer*, vale a dire eccentrici rispetto alle definizioni di normalità tradizionalmente codificate²⁹, e i vocaboli dell'acronimo si riferiscono non solo a chi sta nella scuola come allievo, ma anche chi ha il compito di educare; e vive nell'aula, e pure in circostanze sociali meno istituzionalizzate, ma non per questo al di fuori di circuiti formativi. Figure cui in Italia è stata data un'attenzione civile, ma quasi nulla sul piano delle istituzioni formative.

Nuovi soggetti da educare, quindi: preadolescenti che non hanno dietro a sé una cultura scolarizzata, e sovente sono spostati dai territori di origine in zone culturalmente diverse; studenti che entrano nelle Facoltà universitarie dotati di un sapere che non è sempre funzionale all'insegnamento accademico; uomini e donne fatti, che tornano a scuola in età adulta, portandovi un sapere del

lavoro che necessariamente incide sull'offerta istruzionale; figure del disagio psichico e fisico che dalle scuole e classi differenziali, e dai centri socioeducativi e non di rado sanitari, sono accolti nelle classi di tutti e per i quali la proposta didattica deve essere variata; piccoli e piccolissimi per i quali vanno inventate formule educative originali e pertinenti. Ognuna di queste categorie importa nell'istituzione formativa un variegato sapere, che gli educatori che se ne fanno carico non conoscono per studio e per esperienza. Una serie di contenuti mentali, di sintassi epistemiche, di modalità comportamentali, di linguaggi e soprattutto relazioni, la quale entra nel fare educazione e vi entra portandovi esigenze su cui devono riflettere chi insegna e chi ne legge il realizzarsi, riconoscendo il proprio bisogno di venir dotati di competenze fino allora non conosciute. E mentre da un lato ci si confronta con problemi di ingegneria istituzionale, si modificano e organizzano gradi scolari nuovi, programmi di studio, e la preparazione magistrale si viene cambiando, la collaborazione con le scienze dell'educazione assume caratteri diversi. Si affrontano non solo e non tanto questioni di cooperazione, di supremazia, di sudditanza, quanto di ascolto e di assunzione di idee educative fino allora inedite, ma anche psicologiche e sociologiche, alcune delle quali mostrano la loro attendibilità nello spiegare le variazioni spesso drammatiche nell'utenza di chi popola sezioni, classi, aule universitarie.

Sono soprattutto i soggetti che esprimono i loro contenuti psichici in modo non facilmente comprensibile agli agenti delle istituzioni nuove o fortemente modificate, a creare imbarazzo. I più piccoli che non sanno ancora parlare, o che cominciano a farlo; i personaggi ignoti fuori dal mondo familiare, i cui linguaggi non solo vanno educati lungo il filo dello sviluppo, ma devono anche esser decifrati per capire i loro bisogni, i loro desideri, le loro esigenze relazionali; giovanissimi e giovani che provengono da mondi della povertà e/o dell'alterità culturale, che sono stati etichettati come svantaggiati, tradizionalmente estranei ai circuiti dell'alfabetizzazione o al loro margine; quelli che oggi vengono detti "diversamente abili", che fino a poco prima nella scuola erano tenuti in posizione quasi estranea, e ora sono accolti nell'aula di tutti; adulti avvezzi ai linguaggi del

lavoro, della fabbrica, dell'ospedale, del sindacato, della famiglia, fatti di parole efficaci e di frasi svelte, che non indugiano nelle sintassi differenti delle discipline della scuola secondaria. Qui vanno certamente consultate pagine di scienze diverse, che tra la fine del Novecento e gli inizi del nuovo millennio sono state generose nello spiegare le dinamiche psichiche, la vita della mente, l'esperienza relazionale, la competenza linguistica di figure che apparivano incomprensibili e non coinvolgibili, se non in via riabilitativa. Non basta: assieme a questi specialisti di altri saperi, vanno anche inventate insieme imprese formative che non lascino tali soggetti fuori dal mondo di tutti coloro che devono venir fatti crescere. Occorrono casi inventati e gestiti in modo originale, che dimostrino la praticabilità di saperi nuovi, non solo la loro ben organizzata teoria. Esempi da proporsi al proprio agire, da cui trarre ispirazione, da adattare "al proprio caso".

Lentamente, nei decenni tra la conclusione del Ventesimo secolo e gli inizi del nuovo millennio ci si avvede che una quota non infima delle scienze dell'uomo, ha assunto una curvatura educativa, si è - uso il vocabolo adottato nel numero di «Scuola e società» del 1975, dedicato alle scienze dell'educazione - *pedagogizzata*. Sono soprattutto psicologi dello sviluppo che mettono a punto situazioni educative per i più piccoli³⁰, ma in genere le scienze dell'uomo aiutano saperi educativi che si sono rinnovati, articolati in direzioni diverse, fatti più consapevoli che le circostanze dell'educare sono diventate altre. Che, insomma, l'enciclopedia delle scienze pedagogiche quale l'aveva prospettata Visalberghi alla fine degli anni '70 non era più la stessa.

Non vanno trascurate iniziative realizzate anche nell'ufficialità, non sempre iniziate da questa. Progetti animati da impegno e da fantasia, tutti da studiare in questa che direi un'epoca di mezzo, che vede il passaggio da un assetto ufficiale, pesante, volto a inseguire pattern di modernità male intesi - penso all'uso didattico non sempre plausibile di materiale informatico nella scuola³¹ - a esperienze formative nell'aula e probabilmente anche nella casa -, ispirate a giuste emozioni educative che si fanno saperi. Un mondo ancora sommerso, tutto da scoprire, studiare, che stimola saperi connessi con quelli dell'educare, attivandoli e nutrendoli, invitandoli al

grande gioco formativo che in ogni generazione nasce e cresce. Ha fatto velo a una comprensione più piena di queste novità, la burocratizzazione dell'agire nella scuola³², la diffusa pochezza di molte iniziative ufficiali, la timidezza a farsi conoscere di molte realtà avanzate e originali. In questa terra di mezzo vanno colte spie di saperi nuovi, creati nell'aula, e nel privato della casa, nell'incontro fra chi insegna e chi apprende, in situazioni in cui la trasmissione è la creazione di un sapere nuovo, che attinge alla cultura ufficiale (letteraria, storica, matematica e fisica) ma la trasforma per venir comunicata e appresa³³. Il sapere della scuola, vale a dire quello che in essa si produce e che la scuola stessa produce - ma questo accade, seppure in termini diversi, anche nella famiglia - non è la ripetizione semplificata di brani di sapere "alto" che viene adattato a seconda dell'età degli allievi e delle competenze di chi insegna, rispettando le finalità della specifica istituzione scolastica dove la si trasmette, seguendo un principio per cui "il compito degli educatori [...] consiste nel mettere a punto i metodi che consentiranno agli allievi di assimilare il più presto possibile e al meglio la parte più cospicua possibile della scienza di riferimento"³⁴. Non si tratta della comunicazione di uno specifico sapere, declinato per vari gradi di difficoltà a seconda dell'età degli allievi, ma di operazioni poietiche, di produzioni culturali vere e proprie. Le discipline scolastiche sono prodotti di natura eminentemente creativa, fenomeni di un sapere *sui generis*, solo in parte contenuto nei manuali e nei libri di testo, ma di fatto "creazioni spontanee e originali" del sistema scolastico³⁵; sono dei saperi nuovi, insomma, nella cui costituzione entrano plurime variabili, proprie di chi insegna e di chi apprende, relative ai fini acculturanti assegnati a ogni specifica disciplina.

Non ultimo: ci sono anche saperi sommersi nel silenzio della scuola e nella privatezza della famiglia, nascosti rispetto a ufficialità e costume, non tutti assurdi, probabilmente germi, talora irrinunciabili seppure precari, di una cultura nuova. Parlare di crisi attuale in senso negativo, secondo me ha senso solo se si guarda a quei saperi e a quelle competenze - della classicità, della lettura del libro, dell'emancipazione dei giovani dai legami domestici, tanto per fare degli esempi - che oggi

sembrano smarriti. In ogni caso occorre situarsi nel proprio momento storico - e ogni storia è fatta di tempi critici - e analizzarlo nelle sue dimensioni di perdita e di vantaggio. Nel caso dell'educare, bisogna scorgere accanto a quello che c'è oggi di obsoleto, resiste a fatica, mostra la debolezza di ogni tradizione - anche la più splendida -, e rilevare il nuovo, selezionandolo e guardandolo con calma. In pochi tratti del vivere associato, se non nell'educare, questo intreccio è più mobile e fitto di variabili. Vediamolo con attenzione e

diamogli fiducia; altrimenti rischiamo di perdere la sua storia.

EGLE BECCHI
University of Pavia

¹ *Il bambino dalle uova d'oro*, Feltrinelli, Milano, 1974

² "Esperienze non autoritarie nella scuola", Milano, 20-21 giugno 1970

³ E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani, G. Sartori (a cura di), *L'erba voglio, Pratica non autoritaria nella scuola*. Einaudi, Torino, 1971.

⁴ Ivi, p. 29

⁵ V. Schmidt, *L'asilo psicoanalitico di Mosca*, trad. it., Emme Edizioni, Milano, 1972

⁶ P. Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, trad. it. in M. Barbagli (a cura di) *Istruzione, legittimazione, conflitto*, il Mulino, Bologna 1972, pp. 283-310.

⁷ B. Bernstein, *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in A.A.V.V. *L'educazione degli svantaggiati*, FrancoAngeli, Milano, 1971, pp. 90-117.

⁸ M. Mannoni, *Educazione impossibile. Con un contributo di Simone Benhaim, R. Lefort, e di un gruppo di studenti*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1974.

⁹ Per quanto riguarda il contesto italiano, ricordo due saggi a mia firma, che raccontano di esperienze nuovissime, brevi in tempi e localizzate in spazi particolari, sull'educazione dell'aprimissima età. Cfr. E. Becchi e M.E. Tambini Doughty, *Per un asilo-nido alternativo*, in S. Mantovani (a cura di) *Asili-nido. Psicologia e pedagogia*. FrancoAngeli, Milano, 1976, pp. 201-229, e E. Becchi, *Ripensare l'alternativo*, in G. Tassinari (a cura di) *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi. Università di Firenze. Facoltà di Magistero, 8-9 ottobre 1986*, Le Monnier, Firenze, 1987, pp. 161-166.

¹⁰ Per un quadro complessivo, rimando al mio saggio *Dall'infanzia svelata all'adulto consapevole: la costruzione dell'uomo nuovo nella pedagogia di Freud*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 9, 2002, pp. 167-190.

¹¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p. 7

¹² F. de Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 18

¹³ Ivi, p. 18.

¹⁴ Ivi, p. 31.

¹⁵ Ivi, p. 37.

¹⁶ Ivi, p. 413.

¹⁷ F. De Bartolomeis, *Alcune prospettive di orientamento sulla psicologia contemporanea in rapporto al rinnovamento pedagogico ed educativo*, in «Scuola e città», VI, 11, Novembre 1956, p. 396.

¹⁸ P. Braidò, *Introduzione alla pedagogia*, Pontificio Ateneo Salesiano, Torino 1956, p. 9.

¹⁹ Ivi, p. 10.

²⁰ A. Santoni Rugiù, *Guida a Le scienze dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1974, p. 29.

²¹ Ivi, p. 30.

²² Ivi, p. 26.

²³ Ivi, p. 30.

²⁴ E. Becchi, *Competenze diverse in un comune lavoro educativo*, in «Scuola e città» XXVI, 4-5, aprile- maggio 1975, p. 145.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione* (con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi), Mondadori, Milano 1978, p. 17.

²⁷ Ivi, p. 26.

²⁸ Ivi, p. 21.

²⁹ *LGBTQ Issues in education, Advancing a Research Agenda*, edited by George L. Wimberly, Washington, AERA, 2015.

³⁰ Rimando al bellissimo testo in cui si riferiscono esempi di educazione prescolare ispirati alla psicologia piagetiana, R. De Vries, with L. Kohlberg, *Programs of Early Education. The Constructivist View*. New York& London, Longman, 1987.

³¹ Cfr. A. Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, il Mulino, Bologna 2015.

³² Rimando a W. Tucci, *La scuola, le api e le formiche. Come salvare l'educazione dalle ossessioni normative*, Donzelli, Roma 2015.

³³ A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

³⁴ Ivi, p. 13.

³⁵ Ivi, p. 17.

Lo sguardo critico di Pier Paolo Pasolini sul Sessantotto. *Il Caos* (1968-1970)

The critical vision of Pier Paolo Pasolini on Sixty-eight period. *The Chaos* (1968-1970)

ANTONIA CRISCENTI

Pasolini's writings analyzed, published in the weekly column of The chaos of "Tempo" in the initial years of the "Movement". The student protests and the fight for civil rights have given rise to fundamental reflections for the writer's "Corsara" season: the polemics against television, the emerging youth question, the position of the Church, the accusations against capitalism.

KEYWORDS: STUDENT PROTEST, PASOLINI'S WRITING, INTELLECTUAL ROLE, PEDAGOGY FREEBOOTING

La contestazione studentesca e il Festival di Sanremo, Praga e il Giro d'Italia, lo sbarco sulla luna e la Callas, la Chiesa e il PCI, la "diversità" e l'"orrendo universo" del potere e del consumo: su questi e altri temi, Pasolini condusse tra il '68 e il '70 un discorso serrato, lucido, fatto di attacchi polemici e riflessioni problematiche. Un discorso di grande impegno civile, scandito ogni settimana sulla rivista «Tempo» nella rubrica *Il caos*, che dà titolo alla raccolta che oggi proponiamo, a testimonianza, non tanto, dell'attualità, quanto, dell'intuizione, degli anticipi, degli smascheranti che rendono viva la voce di un Pasolini interprete anticonformista, controcorrente, dissacrante del "nuovo" che si affacciava alla storia; e si trattava di un corso carico di contraddizioni e ovvietà messi in luce negli interventi che datano gli anni della 'contestazione', del 'movimento studentesco', indicati ovunque, paradigmaticamente, del 'Sessantotto'. Da quegli scritti, spesso sottovalutati da studiosi, intellettuali, politici del tempo, proviamo a ricavare qualche lezione di metodo e di merito, a circa mezzo secolo dalla sua morte¹.

Diamo per acquisito che l'opera complessiva di Pasolini non possa essere separata e che le sue parti varie – di poesia, di saggistica letteraria e sociale, di cinematografia – costituiscano un sistema di pensiero unitario e molto complesso, tuttavia, noi decidiamo, qui, di selezionare quei particolari scritti attraverso cui, più che altrove, è esplicita la sua posizione rispetto al panorama sociale

emergente. Pasolini ha sempre ritenuto di dover intervenire in modo diretto sulle questioni italiane, e non come semplice commentatore, ma, direi, da professore, suggerendo sempre una 'tirata' pedagogica² alle sue uscite pubbliche, non solo quelle che lo vedono in ideale, e spesso reale, dialogo con i lettori di varie testate giornalistiche: scrive sistematicamente su «Vie Nuove», tra il 1960 e il '64, sul «Tempo», fra il 1968 e il '70 e, infine, sul «Corriere della Sera» fra il 1974 e il '75, ponendo temi di politica, società, cultura, educazione, ambiti questi pervasi eclatantemente dall'ondata della 'contestazione al Sistema'.

Per i cinquant'anni che ricorrono oggi dall'anno del movimento sessantottino, siamo indotti, nell'immediatezza della riflessione, a percepire, a misurare il senso del tempo: lungo o breve, e, alla maniera di Braudel, ci interroghiamo per capire se troppo breve la durata per coglierne tutti i risvolti. In effetti, a ben guardare, e penso sia accaduto a molti di noi, ci si rende conto che sono pochissimi gli anni trascorsi, e, a parte qualche errore o malvagità della natura, siamo tutti vivi, i testimoni di quegli anni. Eppure, quando ci riferiamo al '68 pensiamo si tratti di 'epoca storica' nel senso di vecchia, superata, ormai alle spalle. Nelle rievocazioni televisive, un senso di fastidio invade se ascoltiamo discorsi, o vediamo immagini che secondo noi non corrispondono ai fatti. Ecco, troppo breve il periodo trascorso, troppo coinvolti emotivamente, e anche

culturalmente, nelle vicende che ancora riscaldano la nostra memoria su quegli anni. Non siamo distaccati – come leggendo le gesta di Carlo Magno o di Napoleone Bonaparte – e, dunque, non obiettivi. Ovvero, non siamo disposti ad accogliere le ragioni storiche, lo sviluppo e gli esiti della concatenazione degli avvenimenti. Mi è capitato quando ho discusso, in sedi varie, e scritto, su Peppino Impastato, il '68 in Sicilia, sulle occupazioni universitarie, sulla rilevanza del dissenso e sul Gran Rifiuto, sull'autorità e la famiglia³. Mi capita oggi, perché ho deciso di ri-leggere chi, più e meglio di altri, ha contestato la contestazione: Pier Paolo Pasolini.

I temi della scuola e del sapere, la trasmissione della cultura, la metodologia e la tecnica della prassi educativa, e tutto quanto riguarda l'educazione, i giovani, la famiglia, le relazioni, l'autorità, come si sa, sono cruciali risvolti degli anni del Movimento. Dagli interventi scritti di Pier Paolo Pasolini su *Il caos*, vorrei trarre ispirazione per riflettere sul tema proposto da Giuseppe Bertagna, che sottolinea, nelle sue ragioni di interesse, se, rispetto alla faglia prodotta nella storia politica, sociale, economica, educativa, ecc., il cosiddetto Sessantotto abbia avuto un esito emancipativo o, piuttosto, regressivo/nichilista e quale responsabilità sia da attribuire ai modelli educativi e pedagogici, allora spacciati come magnifici e progressivi. Ecco perché la scelta di Pier Paolo Pasolini, quale ideale interlocutore, per quel che ha detto e scritto, in quegli anni, coincidenti, appunto, con i suoi interventi sulle pagine del «Tempo», in relazione – diretta e non – alla pedagogia, alla formazione, alle pratiche socializzanti di certi orientamenti 'anti-sistema', o supposti tali.

Qui, c'è da chiarire che specifici, puntuali, interventi finalizzati a discutere proprio dell'educazione – tradizionale, borghese, strutturata soprattutto nella più importante agenzia istituzionale, la scuola –, Pasolini li scrive, in più luoghi e circostanze, di cui brevemente diremo, tra il '74 e il '75. Pertanto, non discuterò a fondo questo approccio pedagogico 'maturo', perché resta fuori dal lasso di tempo in cui egli scrive gli articoli su *Il Caos* ('68-'69, a gennaio del '70 si interrompe), oggetto della nostra ricerca-analisi. D'altra parte, senza voler ingabbiare un pensiero, che ovviamente evolve nel tempo e nelle situazioni, aver circoscritto ad un solo volume (*Il Caos*) la mia riflessione sul '68 di Pasolini, asseconda la *ratio* del dossier 2018 di «Formazione, lavoro, persona»

(*Il Sessantotto tra continuità, regressione ed emancipazione*), che definisce il 1968 l'anno in cui esplode il Movimento, sia pur anticipato dai fermenti universitari del '67, e seguito da quei rigurgiti significativi registrabili solo in Italia, e interroga su ragioni e esiti su quella «faglia introdotta nella storia educativa, sociale, politica, economica e culturale del secolo scorso».

È indubbiamente rilevante che le riflessioni sull'educazione siano poste in periodo successivo, perché, in qualche modo attenuati gli accenti *anti-potere contestativo*, Pasolini si dà con interesse e metodo al problema educativo e scolastico. Esacerbato e critico rispetto all'educazione tradizionale, egli la considera cellula di trasmissione di valori e norme etiche che tendono a stabilizzare sistema e potere, autoriproducendosi, proprio grazie all'educazione. La pedagogia pasoliniana è *in re*, irriducibile, ancorché parziale, se confinata all'idea di educazione dell'uomo: la *paideia* è rivoluzione. Pasolini attende pedagogicamente, si potrebbe dire, alla sua critica verso il sistema, con forte proiezione anti-borghese. E qui che si coglie la funzione dell'intellettuale come connotata intrinsecamente di vocazione pedagogica:

Il compito dell'intellettuale è una riduzione a formula binaria della funzione: il pedagogico e il demiurgico [...] ma servire la vita da pedagogo e da demiurgo determina un'estensione della funzione di intellettuale⁴.

Laddove, educazione e umanità sono elementi particolari nel sistema dell'intelligenza pedagogica dell'Autore: il mondo è una *totalità educabile*, e il fronte primo dell'intellettuale, il suo compito originario è sorvegliare il lato della luce. Pasolini, infatti, in un'intervista del 1975, rilasciata poco prima della sua morte violenta, senza mezzi termini, esaspera la sua posizione:

[...è una tragedia questa] educazione comune, obbligatoria e sbagliata, che ci spinge tutti dentro l'arena dell'avere tutto a tutti i costi. In questa arena siamo spinti come una strana e cupa armata, in cui qualcuno ha i cannoni e qualcuno ha le spranghe. Allora, una prima divisione, classica, è "stare con i deboli". Ma io dico che in un certo senso tutti sono vittime. E tutti sono colpevoli, perché tutti sono pronti al gioco del massacro. Pur di avere.

L'educazione ricevuta è stata: avere, possedere, distruggere⁵.

La fonte più esplicita della sua intellettualità strutturalmente pedagogica è quel «trattatello pedagogico» Gennariello («Io sto scrivendo nei primi mesi del 1975»), che riferisce le sue intenzioni connotate da contro-pedagogia istituzionale. Pasolini parla con il suo allievo ideale, il ragazzo napoletano da educare attraverso la realtà, la sola capace di educare, perché parla direttamente all'uomo; egli sa che l'educazione 'naturale' fornita dalle cose è una 'pedagogia totalitaria' inattaccabile da qualsivoglia volontà pedagogica. Sa che il metodo, come discorso critico sulla realtà, è giunto alla fine.

Poiché tu sei il destinatario di questo mio trattatello pedagogico, che qui esce a puntate – rischiando naturalmente di sacrificare l'attualità all'esecuzione progressiva del suo progetto – è bene, prima di tutto, che io ti descriva come ti immagino. È molto importante, perché è sempre necessario che si parli e si agisca in concreto.

Come il tuo nome immediatamente suggerisce, sei napoletano. Dunque, prima di andare avanti con la tua descrizione, poiché la domanda sorge impellente, dovrò spiegarti in poche parole perché ti ho voluto napoletano⁶.

Gennariello è la *pedagogia*, intenzionalmente descrittiva, il trattato pedagogico, contro-pedagogico; Gennariello – alla maniera di *Émile* – è un teste, costituisce una 'prova a carico' della funzione diseducante della scuola: «[...] nell'irrefutabile distanza tra la coscienza del pedagogo e la realtà del discente, il linguaggio delle 'cose' manifesta l'idea del perduto»⁷.

La breve digressione temporale, rispetto ai temi che in apertura abbiamo dichiarato di voler sviluppare, ci ha consentito di rendere esplicita quella intrinseca natura pedagogica del pensiero e dell'opera pasoliniani, che negli scritti del e sul Sessantotto non si evince con la forza degli scritti posteriori: da *Gennariello*, a *Volgar' eloquio* del 1975 – dove si attacca direttamente la scuola e il suo ruolo diseducante –, a *Romàns* del 1974, dove l'Autore prende posizione sull'attivismo pedagogico. Nei testi de *Il Caos* che prendiamo in esame, pubblicati fra il '68 e il '69, Pasolini non parla sistematicamente di educazione, di pedagogia, di scuola, a meno che

accadimenti e situazioni, come vedremo, non ne diano ragione e motivo: le assemblee autogestite, la contestazione studentesca, i fatti di Valle Giulia a Roma, ecc.

Per rientrare, quindi, nel periodo preso in esame, con gli scritti della fase sessantottina, provo a sintetizzare le mie connessioni, non tanto, ovviamente, il pensiero dell'Autore, consapevole della difficoltà e dei pericoli di ogni operazione semplificatrice. Mi rendo conto, infatti, della aristocraticità del pensiero pasoliniano, e delle asperità del suo linguaggio, si tratti di quello verbale, simbolico, rappresentativo, o per sistema di immagini, che fanno della sua battaglia, di pensiero e di azione, coraggiosa e solitaria, un modello atipico. Modello che non può trovare estimatori o seguaci empatici, proprio per quella indole complessa e fragile che non gli consente compromessi, ma neanche condivisioni. Pasolini non ama essere amato, non ambisce trainare sull'onda emotiva, ma cerca in ogni modo di rendere chiaro agli altri ciò che rimane dopo lo «smascheramento»⁸. Per tale ragione, è compreso da intellettuali di rango, che riescono a interpretare le pieghe strettissime delle sue connessioni mentali, e da popolani che raggiungono, con la semplicità dell'immediatezza, i significati diretti, svestiti, denudati della complessità del suo discorso e del suo linguaggio. A noi, che stiamo in mezzo, tra gli uni e gli altri, non rimane che leggere e rileggere, per tentare sintesi di un pensiero che non può essere sintetizzato, raccolto, chiuso. Tanto da impoverire, ciò che farò qui, purtroppo, quel suo messaggio interrotto, per «ricavarne la lezione»: di cultura, di etica, di politica, di formazione.

Scomodo per la Sinistra, per il 'Movimento', troppo puro nel suo anticonformismo, contraddittorio per molti, da generare una fitta schiera di detrattori⁹, su Pasolini è caduto un silenzio generazionale, anche a causa di un adattamento di comodo, giustificativo - per molti, all'epoca-, di quanto si scrisse sulla sua oscura morte, che così oscura pare non sia stata, nonostante depistaggi e menzogne¹⁰. Difficile da leggere, da capire, da tradurre, da semplificare, Pasolini non può essere socializzato: o lo si cerca, oppure, non arriva da solo con la forza delle parole, dell'arte, della poesia, del racconto, della bellezza, così tanto celebrata, oggi, così ricercata dallo scrittore.

Pasolini "corsaro" non scriveva solo contro il potere, ma anche contro e per coloro che, all'opposizione del potere,

sono il “futuro” del potere. “Guardiamo con uno spavento misto di ammirazione o odio chi osa dire qualcosa di opposto all’opposizione istituita?” Anche questa era una domanda difficile. Il corsaro non è forse all’opposizione dell’opposizione? È uno status difficile. Perché non è uno status. E’ un movimento continuo, permanente della critica. È doloroso. Il dolore, inutile in sé, è utile se fa nascere “conoscenza”. E non è “l’infelicità” delle troppe coscienze felici [...]. Pasolini non parlava da “cittadino”. Ma da corsaro. Era il-legale, eslege, diverso, non-cittadino¹¹.

Siamo convinti che interrogare Pasolini per analizzare e comprendere il ’68 sia un azzardo che rischia di complicarne la lettura storica, ma sappiamo che significa ascoltare una voce fuori dal coro, non *blasé*, critica, al punto da essere interpretata come falsa: falsa sinistra, falsa anarchica, falsa contestatrice. E Pasolini rappresenta, fra le tante voci, quella che meglio può orientare il nostro sguardo a cogliere le contraddizioni, le delusioni annunciate, le forzature, insomma, a leggere anche le molte ombre di un movimento che ha modificato, e anche, in qualche caso, mortificato, la cultura della società italiana.

È il momento di venire in chiaro di quel che cerchiamo e che pensiamo di trovare negli articoli su *Il caos* che possano stimolarci a ripensare la nostra pedagogia, la nostra educazione, il nostro fare formazione, oggi. È soprattutto l’atteggiamento di Pasolini di fronte alla contestazione studentesca, e l’evoluzione che lo caratterizza, a fornire esplicitazioni e conferme di vario interesse, col suo intero curriculum di quegli anni.

Nelle prime rubriche¹², si trova la sua presa di posizione più nota: il “terrorismo” giovanile come “fascismo di sinistra”, come “contraddizione” interna che l’onnicomprendivo e onnivoro «sistema borghese è in grado di assorbire, al pari di qualsiasi altra opposizione». È una visione, insomma, che si inquadra in quella dell’«universo orrendo» ormai imminente. Il potere degli studenti finisce dunque per rientrare nella problematica del potere *tout court*, così come la loro contestazione «puramente negativa finisce per diventare il risvolto autodistruttivo dell’integrazione e del votante DC». E, in generale, tutto appare regolato da un immobilismo naturale, che si manifesta come «odio razziale o contagio morboso».

Lo scrittore denuncia la complicità del Movimento del Sessantotto con i processi di omologazione e americanizzazione sempre più inarrestabili nella modernità, perché la loro lotta contro la tradizione aiuterebbe il sistema a rigenerarsi cancellando il suo passato, per perpetrarsi, rin vigorito e metamorfosato, nel futuro, sotto forme concilianti che bene risponderebbero all’autentica vocazione riformistica e non rivoluzionaria della contestazione studentesca¹³. Se Habermas parlò di «fascismo di sinistra», Pasolini postula, infatti, l’esistenza di una «restaurazione di sinistra», i cui «Capi invisibili videro con soddisfazione / che il LORO Passato cominciava a venir distrutto»¹⁴. Non avendo il coraggio di adempiere al loro dovere di essere intellettuali fino in fondo, gli studenti diventano, nella loro opposizione alla cultura, strumenti del Capitale.

Ben presto, però, il giudizio di Pasolini sui movimenti giovanili si fa più articolato, si arricchisce e si complica, arrivando anche ad accentuare elementi di giustificazione e di comprensione, o di simpatia, prima solo accennati: aveva parlato, per esempio, di un «potere» istitutosi «malgrado loro», o della lezione politica, nonostante tutto, interna a quella aggressività. Il che contribuisce a confutare ulteriormente il luogo comune superficiale e riduttivo di un Pasolini nemico dei movimenti giovanili di contestazione. In particolare, le rubriche successive¹⁵ indicano, nel fenomeno, una serie di spinte al tempo stesso pericolosamente «terroristiche e aggressive», e attivamente anti-centralistiche e anti-autoritarie. Questo atteggiamento complesso e contraddittorio trova poi nuove sottili implicazioni, quando si intreccia ai motivi più intimi dell’esperienza intellettuale e del discorso letterario pasoliniano (*Teorema* e *Trasumanar e organizzare*¹⁶). Ecco allora l’odio-amore¹⁷, quasi gridato, per gli studenti contestatori, sentiti, volta a volta, come portatori di una «disperazione incolpevole, e anzi purissima nel suo radicalismo», o come «figli troppo precocemente adulti» per essere considerati tali: cui corrisponde, specularmente da parte di Pasolini, un senso di senilità colpevole, di antiche mitologie giovanili perdute, ecc.

Così, Il *Trasumanar* dei sessantottini sarebbe un’ubriacatura di astrazione teorica destinata a farsi esaltazione della pratica, ma non permetterebbe loro, invece, la commozione dettata dalla bellezza dell’arte. In

quelle tane dove ormai «si parla in gergo», quello basso dei «sociologi senza ideologia (o dei babbi burocrati)», ogni altro gergo e il gergo letterario del poeta in particolare, diventa «fonte di noia»¹⁸.

In quei tratti, la rivolta del '68 è stata una falsa rivoluzione, che si è presentata come marxista, ma in realtà non era altro che una forma di autocritica della borghesia, che si è servita dei giovani per distruggere i suoi vecchi miti divenuti obsoleti. La rivoluzione neocapitalistica era già avvenuta nella struttura; ora bisognava che fosse perfezionata la rivoluzione a livello sovrastrutturale-culturale: questa è la più feroce critica di Pasolini al '68. Per rivoluzione neocapitalistica si intende il passaggio all'«omologazione consumistica»: non più le vecchie culture (contadina, borghese, proletaria ecc.), bensì un'unica cultura, quella del consumo ed anzi di identici consumi per tutti, così da produrre il livellamento e la fine della critica. Ogni gioventù, ha diritto alla ribellione. Ma questi giovani contestatori hanno avuto solo l'illusione della ribellione, hanno già trovato la strada spianata da coloro (la vecchia borghesia che si stava riorganizzando per approdare al neocapitalismo) che volevano contestare la tradizione. Quindi, la rivolta non fu provocata da questi giovani, ma fu instillata in loro dai padri, o meglio dalla nuova cultura neocapitalistica. Erano i padri che volevano farla finita col loro passato, con la loro storia. Il capitalismo aveva bisogno di mutare radicalmente, e *strumentalizzò i suoi figli* per raggiungere l'obiettivo. Fu una ribellione voluta dall'alto e i ribelli ingenui vi si buttarono furiosamente pensando di esserne i veri promotori. Così, Pasolini, a seguito degli scontri romani a Valle Giulia, nel marzo 1968, scatena il suo attacco contro gli studenti, che reputa ignari strumenti di quel potere che inutilmente contestano:

Avete le facce di figli di papà. Buona razza non mente. Avete lo stesso occhio cattivo. Siete paurosi, incerti, disperati (benissimo!) ma sapete anche come essere prepotenti, ricattatori e sicuri: prerogative piccolo-borghesi, amici. Quando ieri a Valle Giulia avete fatto a botte coi poliziotti, io simpatizzavo coi poliziotti! Perché i poliziotti sono figli di poveri. Vengono da periferie, contadine o urbane che siano [...]. Sì i vostri orribili slogan vertono sempre sulla presa di potere. Leggo nelle vostre barbe ambizioni impotenti, nei vostri pallori snobismi disperati, nei vostri occhi sfuggenti dissociazioni sessuali, nella troppa salute prepotenza, nella poca salute

disprezzo (solo per quei pochi di voi che vengono dalla borghesia infima, o da qualche famiglia operaia questi difetti hanno qualche nobiltà: conosci te stesso e la scuola di Barbiana!) Riformisti! Reificatori!¹⁹.

Ecco, allora, che Pasolini apre la finestra sul 'prospetto': invita ad andare oltre, a proiettare immagini e ruoli, idee e programmi, oltre il presente, oltre il possibile, per trovare l'equilibrio tra speranza e illusione, in una fase storica in cui sembra compiuto tutto e che all'uomo non resta che integrare entro il sistema, ormai globale, ogni progetto, per farlo esaurire nel già fatto, già dato, già pensato. Sì, Pasolini è forse la nostra assicurazione contro la banalità delle mode, contro il conformismo, contro la passività, in qualunque fase storico-politica di esistenza. Di più, egli interpreta e incarna quello spirito critico, o della coscienza consapevole, che la 'pedagogia scientifica e critica', a lungo cercata nella sua prassi educativa, riesce a realizzare, per quel tentativo sistematico di *smascheramento delle negazioni deontologiche ed etiche* che stanno alla base dell'educazione omologante contemporanea²⁰.

Nell'incipit della rubrica *Il caos* (6 agosto 1968), Pasolini dichiara la volontà di contraddire la sua naturale e, insieme, enigmatica, tendenza al conformismo ([ho] «bisogno di *disobbedire a Budda*», che insegna distacco e disimpegno²¹), e sottolinea la «necessità *civile di intervenire*», ma senza l'autorevolezza che gli deriva – suo malgrado – dall'essere considerato 'immagine pubblica', e, intende scrivere e denunciare «senza protezione e senza scrupoli»²². Già, il titolo – *caos* – Pasolini lo sceglie ed usa per avversare *cosmos*, l'«ordine fatale», che si manifesta come «autorità» e «terrore»; infatti, un ideale sottotitolo potrebbe essere «contro il terrore»; l'autorità – spiega – è sempre terrore anche quando è dolce²³: «[...] ecco perché questa rubrica non avrà – almeno nelle mie intenzioni – nulla di autorevole [...] nessun timore di contraddirmi, o di non proteggermi abbastanza»²⁴. E qui Pasolini apre con la sua esplicita determinazione pedagogica:

Un padre dice dolcemente [...] a un figlio [...] 'Non calpestare le aiuole' [...] questo comandamento negativo entrerà a far parte di un insieme di comandamenti negativi che regoleranno il comportamento di quel bambino; sicché la buona educazione, essendo in gran parte fondata su una

serie di regole negative, è, per sua natura, terroristica: infatti essa, quasi a risarcire i sacrifici dell'obbedienza, diventa immediatamente un diritto e, in nome di tale diritto, il bambino, ben educato, divenuto grande, eserciterà i suoi ricatti morali²⁵.

In un saggio introduttivo ad un volume dedicato alla pedagogia pasoliniana, Neil Novello sottolinea che

La diade pedagogia/uomo è di certo il fronte primo dell'intellettuale. Il suo compito originario è sorvegliare il lato della luce. Il fronte contro-pedagogia/uomo è il fronte avverso occupato dal potere. È il lato dell'ombra. Nel sistema dialettico esteso tra tra l'intellettuale e il potere, pedagogia e contro-pedagogia si contendono l'educazione dell'uomo, [...] e che] educazione e umanità sono soltanto elementi particolari nel sistema dell'intelligenza 'pedagogica' del poeta²⁶.

Dunque, lo schema «intellettuale/pedagogia, uomo-realtà-uomo, contro pedagogia/potere»²⁷ sottende al «Caos» a fine anni Sessanta, ed è il tentativo di Pasolini di riportare la funzione dell'intellettuale alla sua originaria radice demistificante e, appunto, educativa: o l'uomo viene educato dall'intellettuale o è *dis-educato* dal potere²⁸. O l'intellettuale interpreta la realtà per l'uomo (proiezione pedagogico-umanistica), o il potere plagia la realtà per l'uomo (proiezione neo-capitalistica)²⁹.

Prende le distanze, Pasolini, dalla nuova sinistra («snobismo estremistico») che si esprime con un atteggiamento di adesione incondizionata al movimento; si dichiara «isolato, con rabbia, dolore, umiliazione», e lotta contro l'autorità e ogni forma di terrore, da solo, e quindi – egli ritiene – in maniera «oggettiva». Per questa ragione, afferma che combatterà violentemente la borghesia che considera non una classe, ma una vera «malattia» sociale³⁰. E tenta di definire il ruolo dell'intellettuale, in tale momento di attacco dal «vampiro borghese»: «Quanti operai, quanti intellettuali, quanti studenti sono stati morsi [...] dal vampiro e, senza saperlo, stanno diventando vampiri anche loro!»³¹. Infatti, il sistema borghese è in grado di assorbire ogni contraddizione, anzi crea esso stesso le contraddizioni, per sopravvivere, superandosi.

Dalla mia solitudine di cittadino, io dunque cercherò di analizzare questa borghesia *come male* dovunque essa si

trovi: cioè ormai quasi dappertutto [...] Sintomo sicuro della presenza del male borghese è appunto il terrorismo, moralistico e ideologico: anche nelle sue forme ingenuie (per es. tra gli studenti). Mi caccio con questo, lo so, in un'impresa ingrata e disperata; ma è naturale, è fatale, del resto, che, in una civiltà in cui conta più un gesto, un'accusa, una presa di posizione, che un lavoro letterario di anni, uno scrittore scelga di comportarsi in questo modo. Deve pur cercare di essere presente [...] cacciato, come *traditore* dai centri della borghesia, *testimone esterno* al mondo operaio: dov'è l'intellettuale, perché e come esiste³²?

Oggi, dunque, dove sta l'intellettuale, che per specifica funzione snida gli inganni del potere, avventurandosi oltre l'ovvietà dell'osservazione? Quell'intellettuale la cui passione è sufficiente a trovare un pubblico che ascolta e che può in qualche modo essere cambiato: non solo dotato di coscienza civile, ma anche sottratto, a livello individuale, dall'anonimato e dallo sfruttamento³³. Oggi, l'intellettuale non è più guida spirituale, ma si è mercificato e sta dove l'industria culturale lo colloca, come lo vuole il mercato³⁴.

La posizione, forse più interessante Pasolini la assume quando parla degli studenti che rivendicano il diritto alla libertà dell'occupazione delle aule³⁵, per le assemblee da tenere dentro la scuola, ovvero, in luoghi chiusi, funzionali, di potere tradizionale, per pretendere dai superiori quella libertà che, per l'attuazione di un diritto, diventa cosa vana perché senza risultato. Dovrebbero, invece, pretendere da se stessi di essere la parte più importante e reale dell'opinione pubblica:

Perché pretendere e ottenere dai «superiori» questa libertà? [...] Io so questo: che chi *pretende* la libertà, poi non sa cosa farsene. Penso perciò che gli studenti dovrebbero lottare non per pretendere, dall'autorità, attuazioni di diritti [...] ma per pretendere, da se stessi, di essere la parte più importante e reale dell'opinione pubblica³⁶.

E, ancora:

A nessuno di noi [...] è sfuggito che è diventato ossessivo l'uso della parola «sistema» e della sua negazione (il «dissenso», la «contestazione»): è una situazione tipica delle società molto avanzate [...] L'odio ossessivo, cieco, indiscriminato, totale, intimidatorio verso chi non lo condivide (tale da creare una sorta di conformismo

terroristico della contestazione), può essere espresso sinteticamente in una nozione-guida, le cui origini dirette sono in Marcuse, per cui il «sistema» finisce sempre con l'assimilare tutto, con l'integrare ogni «possibile» diversità naturale o contestazione razionale, ecc. Questa nozione, fondamentalmente giusta, si è irrigidita [...] in una specie di formula ossessiva, che rende insieme furenti e impotenti³⁷.

Allarga lo spazio argomentativo e modifica la prospettiva, Pasolini passa dalla strada della rivoluzione (rimasticata) dei diritti a quella della *costruzione di un orizzonte di pianificazione* delle libertà condivise, dei diritti reali. Così, in risposta alla lettera, piena di entusiasmo, ma anche di ingenua e ottusa speranza, di un insegnante della scuola carceraria degli Istituti penali di Parma, che chiedeva sostegno per portare a buon fine l'idea di un giornale mensile «Il Dialogo», frutto della collaborazione tra la direzione della scuola carceraria e la direzione del carcere, Pasolini risponde infastidito, respingendo il 'modello' di costruzione dell'iniziativa, e ribaltando la prospettiva, perché «*il dialogo si costruisce in due*» e tener fuori gli attori del processo di recupero è cosa inutile e demagogica. In quel giornale sarebbero stati affrontati e trattati problemi inerenti al *recupero graduale dei valori umani e sociali del recluso*, e tale iniziativa avrebbe avuto la collaborazione degli stessi detenuti, tuttavia, obietta lo scrittore:

[...] se questa rivista nasce per decisione dall'alto, senza l'intervento dei carcerati, ed è opera illuminata, non può trovarmi consenziente [...] i valori, cui il recupero si ispira, nascono in modo più complesso e scandaloso. Non è detto che a creare la realtà dei valori non possa contribuire lo spirito che ha portato alcuni uomini a delinquere e a mettersi fuori dalla legge³⁸.

Negli anni successivi, e fino alla morte, il tono di Pasolini sul «Corriere della Sera» (1973-1975), diretto allora da un 'innovatore', Piero Ottone, è ancora più aspro, accanito, apocalittico, come ad aver maturato la certezza della «rivoluzione conformistica», dell'«omologazione culturale», della «mutazione antropologia» degli italiani, per cui le sollecitazioni, seppur scandalose, degli scritti del '68, ora appaiono accuse totalizzanti e scoraggiate. È del novembre 1974 la sua ammissione di impotenza,

mentre spiega tutte le ambiguità dei movimenti mirati alla 'stabilizzazione' della democrazia:

Io so, perché sono un intellettuale, uno scrittore, che cerca di seguire tutto ciò che succede, di conoscere tutto ciò che se ne scrive, di immaginare tutto ciò che non si sa o che si tace; che coordina fatti anche lontani, che rimette insieme i pezzi disorganizzati e frammentari di un intero coerente quadro politico, che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero. Tutto ciò fa parte del mio mestiere e dell'istinto del mio mestiere³⁹.

«Mentre Pasolini stava cercando di rivelare qualcosa di nuovo, i suoi interlocutori non facevano che difendere nozioni acquisite»⁴⁰. I *concetti diventavano evidenze fisiche* per Pasolini; l'immaginazione sociologica e la sua intelligenza consentivano ormai, superata la confusione magmatica del 68-69, di ritrovare uno spazio che sentiva perduto negli anni precedenti, e usava la propria ragione autobiografica in modo diretto per parlare in pubblico del destino presente e futuro della società italiana, della sua classe dirigente, della fine irreversibile e violenta di una storia secolare.

Pasolini era pericolosamente vicino alla verità, non poteva continuare a pensare, a scrivere, a denunciare, bisognava che anche *quella testa*, ancora una volta nella storia italiana, *smettesse di funzionare*... Così, egli, – interpretiamo senza forzatura eccessiva – inconsapevolmente presago di un futuro simile, celebra l'intelletto immortale di Gramsci, condividendone angosce e segregazioni: dalla vita esterna, dagli affetti, dalla politica. Pasolini canta Gramsci, come lui straniero in patria, in quello stesso mondo che ha costretto entrambi all'esilio permanente e alla solitudine. E, in solitario, immaginato colloquio, davanti alla sua tomba nel cimitero acattolico di Roma (detto 'degli artisti e dei poeti'), recita:

Lì tu stai, bandito e con dura eleganza non cattolica, elencato tra estranei morti: Le ceneri di Gramsci [...] tra speranza e vecchia sfiducia, ti accosto, capitato per caso in questa magra serra, innanzi alla tua tomba, al tuo spirito restato quaggiù tra questi liberi [...] E, da questo paese in cui non ebbe posa la tua tensione, sento quale torto – qui nella quiete delle tombe – e insieme quale ragione – nell'inquieta sorte nostra – tu avessi, stilando le supreme pagine nei giorni del tuo assassinio. [...] Non puoi, lo

vedi?, che riposare in questo sito estraneo, ancora confinato⁴¹.

Se dovessimo, in qualche misura, trarre un indirizzo, per evitare celebrazioni inutili, ma ricavare vantaggiose costruzioni, in questa fase incerta e ambigua della democrazia nazionale, in cui vengono confuse promesse con proposte e condivise logiche di aggiustamenti di potere, in luogo di prospettive di civiltà, tale indirizzo potremmo ricavarlo dal modello di intellettuale proposto da Pasolini, la cui ricerca, incessante, non è mai paga, e mai prona. L'intellettuale ricerca e lavora perché il

«*genocidio culturale*» non si compia; si tratta di ricerca intesa come trascendimento del presente storico in direzione di un *dover essere possibile e verosimile*. Significa, quindi, assumere le 'negatività deontologiche ed etiche' come luogo di scavo perché venga bloccato quell'*intellettualismo formale* e quel politicismo, diffusi nella cultura di sinistra, di allora, e, oggi, nella cultura *tout court*⁴².

ANTONIA CRISCENTI
University of Catania

Bibliografia di riferimento

- P. P. Pasolini, *Le ceneri di Gramsci. Poemetti*, Garzanti, Milano 1957
 Id., *Teorema*, Garzanti, Milano 1968.
 Id., *Il Pci ai giovani*, «L'Espresso», 16 giugno 1968, ora in *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di Walter Siti e Silvia De Laude, to. I, Milano, Mondadori, 1999.
 Id., *Trasumanar e organizzar*, Garzanti, Milano 1971.
 Id., *Lettere Luterane*, Einaudi, Torino 1976.
 Id., *Volgar' eloquio*, Athena, Napoli 1976.
 Id., *I dialoghi*, a cura di Giovanni Falaschi, Editori Riuniti, Roma 1992.
 Id., *Romàns*, Guanda, Parma 1994.
 Id., *Petrolio*, a cura di Maria Cureri e Graziella Chiarocci, con una nota di Aurelio Roncaglia, Einaudi, Torino 1992 (1993,1996).
 Id., *Il caos*, a cura di G.C. Ferretti, Editori Riuniti, Roma 1995.
 Id., *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1996⁶.
 Id., *Petrolio*, a cura di Silvia De Laude, Mondadori, Milano 2005.
 Id., *La rabbia*, a cura di Roberto Chiesi, Cineteca Bologna, Bologna 2009.
 Id., *Il caos*, Garzanti, Milano 2015.
 Id., *Petrolio*, Prefazione di Paolo Di Stefano, Collana *Opere di Pasolini*, Milano, RCS MediaGroup, 2015.
-
- Th. W. Adorno, *Teoria dell'Halbbildung*, trad. it. Il Melangolo, Genova 2010.
 D. Bellezza, *Morte di Pasolini*, Mondadori, Milano 1994.
 B. Casati, *Il 1968: Pasolini aveva ragione o no?*, In «Gramsci oggi», n. 2, 2018, pp. 13-15.
 A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, CUECM, Catania 1996.
 Id., *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM, Catania 2010.
 Id., *L'utopia pedagogico-rivoluzionaria di Peppino Impastato (1968-1978)*, in C. Betti-F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Unicopli, Milano 2010, pp. 151-158.
 Id., *Dai critici del sistema, ai descolarizzatori, ai tentativi di democrazia partecipata. Bilancio di un progetto politico, sociale e pedagogico*, in L.Todaro (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Anicia, Roma 2018, pp. 47-66.
 G. D'Elia, *Il petrolio delle stragi. Postille a «L'eresia di Pasolini»*, Effigie, Milano 2006.
 G. C. Ferretti, *Pasolini, l'universo orrendo*, Editori Riuniti, Roma 1976.
 F. Gioviale, *L'incubo del potere. Didattica giovanile nelle estreme giornate di Sodoma*, in *Scenari del racconto*, Sciascia, Caltanissetta 2000.
 E. Golino, *Pasolini: il sogno di una cosa. Pedagogia, eros, letteratura dal mito del popolo alla società di massa*, Il Mulino, Bologna 1985.

- J. S. Imbornone, *Pasolini, la modernità e il '68*, in <http://www.italianisti.it/upload/userfiles/files/Imbornone%20Jole%20Silvia.pdf> consultato il 30 marzo 2018.
- A. Leone de Castris, *Sulle ceneri di Gramsci. Pasolini, i comunisti, e il '68*, Datanews, Roma 1997.
- G. Meacci, *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*, Minimum Fax, Roma 1999.
- N. Naldini, *Pasolini, una vita*, Einaudi, Torino 1989, p. 410.
- Id., *Mio cugino Pasolini*, Bietti, Milano 2000.
- N. Novello, *Al trionfo dell'esserci. Teoria e prassi nell'ultimo cinema di Pier Paolo Pasolini*, Manent, Torino 1999.
- J.-P. Pourtois-H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, trad.it. Edizioni del Cerro, 2005.
- L. Raimondi, *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Sampognaro & Pupi Editori Associati, Florida 2006.
- Id., *Nient'altro che un sogno. Pasolini e la «Trilogia della vita»*, prefazione di F. Gioviale, Bastogi, Foggia 2005.
- Id., *Il testamento di un poeta: l'abiura della «Trilogia della vita»*, in *Mostri e maestri. Tracce di cinema e letteratura*, MURO Edizioni, Siracusa.
- M. Recalcati, *Corpo e linguaggio in Pasolini*, Genova, Palazzo Ducale, 20 novembre 2015, Rassegna PASOLINI OGGI. <http://www.psychiatryonline.it/node/5927>.
- G. Scalia, *Discorso parlato su Pasolini "corsaro"*, numero speciale dedicato a Pasolini, a. III, n.1, 1976, ora in *La mania della verità*, Cappelli, Bologna 1978.
- B. D. Schwartz, *Pasolini Requiem*, tr. it. Marsilio, Venezia 1992.
- G. Zigaina, *Hostia. Trilogia della morte di Pier Paolo Pasolini*, Marsilio, Padova 1995.

¹ Pier Paolo Pasolini (Bologna 1922 - Ostia 1975), scrittore, poeta, regista. Tra le sue opere poetiche: *Le ceneri di Gramsci* (1957), *La religione del mio tempo* (1961), *Trasumanar e Organizzar* (1971); tra le opere di narrativa: *Ragazzi di vita* (1955), *Una vita violenta* (1959); tra i film: *Accattone* (1961), *Il Vangelo secondo Matteo* (1964), *Uccellacci uccellini* (1966), *Il Decameron* (1971), *Salò e le 120 giornate di Sodoma* (1975). Per la nostra lettura, ci siamo avvalsi di: Pier Paolo Pasolini, *Il caos*, Garzanti, Milano 2015; l'editore, in nota redazionale, avverte: «I titoli dei testi raccolti nel volume sono tutti redazionali, scelti specificamente per questa nuova edizione. Redazionali sono anche le note a piè di pagina. Una prima edizione di questi articoli è comparsa in *I dialoghi* a cura di Giovanni Falaschi, Editori Riuniti, Roma 1992», ivi, p. 6. In una nota all'edizione del 1995 (Pier Paolo Pasolini, *Il caos*, a cura di G.C. Ferretti, Editori Riuniti, Roma), a sua volta, l'editore avverte: «si ripubblica qui l'edizione del 1979 dei testi tratti dalla rubrica pasoliniana "Il caos", a cura di Gian Carlo Ferretti. La raccolta completa dei testi della rubrica stessa è stata pubblicata in *I dialoghi*, a cura di Giovanni Falaschi e con prefazione di Gian Carlo Ferretti, sempre presso gli Editori Riuniti, nel 1992», ivi, p. 4.

² Si vedano, sulla vena implicitamente pedagogica di Pasolini: F. Gioviale, *L'incubo del potere. Didattica giovanile nelle estreme giornate di Sodoma*, in Id., *Scenari del racconto*, Sciascia, Caltanissetta 2000; L. Raimondi, *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Sampognaro & Pupi Editori Associati, Florida 2006; Id., *Per un'educazione corsara e luterana. Pedagogia di Pasolini*, 2012, riedizione, in formato Kindle, del volume del 2006; E. Golino, *Pasolini: il sogno di una cosa. Pedagogia, eros, letteratura, dal mito del popolo alla società di massa*, Bologna, Il Mulino 1985; G. Meacci, *Improvviso il Novecento. Pasolini professore*, Minimum Fax, Roma 1999.

³ A. Criscenti, *L'utopia pedagogico-rivoluzionaria di Peppino Impastato (1968-1978)*, in C. Betti-F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Unicopli, Milano 2010; Id., *Dai critici del sistema, ai descolarizzatori, ai tentativi di democrazia partecipata: Bilancio di un progetto politico, sociale, pedagogico*, in L. Todaro (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Anicia, Roma, 2018.

⁴ N. Novello, *Il penitente e l'agorà*, in L. Raimondi, *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, Sampognaro & Pupi Editori Associati, Florida 2006, p. 5.

⁵ Cfr. Intervista a Furio Colombo, *Siamo tutti in pericolo*, «Tuttolibri», 8 novembre 1975, ora in N. Naldini, *Pasolini, una vita*, Einaudi, Torino 1989, p. 410.

⁶ Gennariello, in *Lettere luterane, Paragrafo primo: come ti immagino*, 6 marzo 1975, Einaudi, Torino 1976, p. 15.

⁷ N. Novello, *Il penitente e l'agorà*, cit., pp. 5-9 passim.

⁸ È chiaro, per esempio, nel discorso apparso su «Corriere della sera», *Contro i capelli lunghi*, 7 gennaio 1973: «Insomma capii che il linguaggio dei capelli lunghi non esprimeva più cose di Sinistra, ma esprimeva qualcosa di equivoco, Destra-Sinistra, che rendeva possibile la presenza dei provocatori. [...] Una decina d'anni fa [...] avremmo smascherato subito, [...] oggi] nessuno al mondo potrebbe distinguere dalla presenza fisica un rivoluzionario da un provocatore. Destra e Sinistra si sono fisicamente fuse [...]»; in P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 1996, pp. 9 e passim.

⁹ Interessante la consultazione di A. Leone de Castris, *Sulle ceneri di Gramsci. Pasolini, i comunisti, e il '68*, Datanews, Roma 1997; anche, con diverso registro di lettura: B. Casati, *Il 1968: Pasolini aveva ragione o no?*, In «Gramsci oggi», n. 2, 2018, pp. 13-15.

¹⁰ David Grieco, amico e aiuto regista di Pier Paolo e autore del film *La macchinazione*, dà conto degli atti del convegno di Pisa sul mistero che circonda il romanzo cui da tempo lavorava Pasolini, *Petrolio*, 'sparito per 17 anni', in Atti del convegno "Petrolio 25 anni dopo", Università di Pisa, 9-10 novembre 2017. *Petrolio* è un romanzo rimasto incompiuto, pubblicato postumo nel 1992 da Einaudi. La prima ideazione dell'opera risale alla primavera del 1972 e su di essa Pasolini ancora lavorava quando violentemente scomparve, nel 1975. Di *Petrolio* sono rimaste 522 pagine scandite in «Appunti», con una numerazione progressiva, che si configurano in un insieme di frammenti più o meno estesi e di soli titoli; le varie edizioni, fin qui: *Petrolio*, a cura di Maria Cureri e Graziella Chiaricossi, con una nota di Aurelio Roncaglia, Einaudi, Torino 1992 (1993, 1996); *Petrolio*, a cura di Silvia De Laude, Mondadori, Milano 2005; *Petrolio*, Prefazione di Paolo Di Stefano, Collana Opere di Pasolini, Milano, RCS MediaGroup, 2015. Sull'opera, si vedano, fra gli altri: G. D'Elia, *Il petrolio delle stragi. Postille a «L'eresia di Pasolini»*, Effigie, Milano 2006; G. Zigaina, *Hostia. Trilogia della morte di Pier Paolo Pasolini*, Marsilio, Padova 1995; D. Bellezza, *Morte di Pasolini*, Mondadori, Milano 1994.

¹¹ G. Scalia, *Discorso parlato su Pasolini "corsaro"*, numero speciale dedicato a Pasolini, a. III, n.1, 1976, ora in *La mania della verità*, Cappelli, Bologna 1978, p. 11.

¹² P. P. Pasolini, *Il caos*, cit.; ci riferiamo agli interventi, rispettivamente, del 6 (*Dov'è l'intellettuale, perché e come esiste?*) e 20 agosto (*L'odio razziale*) e del 3 settembre (*Una lettera sgradevole*) 1968; ma anche a quella del 12 aprile (*Si brucino i municipi e le prefetture ...*) 1969; cfr., rispettivamente, ivi, pp. 7-11; 15-18; 25-26; 158-162.

¹³ Cfr. P. P. Pasolini, *Il Pci ai giovani*, «L'Espresso», 16 giugno 1968: «Chiedete solo ciò a cui avete diritto (da bravi figli borghesi): una serie di improrogabili riforme, l'applicazione di nuovi metodi pedagogici, e il rinnovamento di un organismo statale» (ora in *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di Walter Siti e Silvia De Laude, to. I, Milano, Mondadori, 1999, p. 1444).

¹⁴ *La restaurazione di sinistra e chi*, ivi, to. II, p. 148.

¹⁵ P. P. Pasolini, *Il caos*, cit.; ci riferiamo agli interventi, rispettivamente, del 21 settembre (*Lettera al Presidente del Consiglio*, ivi, pp. 34-38), del 5 ottobre (*La risposta del presidente del Consiglio Giovanni Leone; Risposta al presidente Leone*, ivi, pp. 42-48), del 7 dicembre (*Diario per un condannato a morte*, ivi, pp. 82-86) 1968.

¹⁶ *Teorema*, Garzanti, Milano 1968; ebbe due versioni, quella cinematografica, portata a termine nel 1968, e un'altra, in forma di romanzo, scritta durante la lavorazione del film e pubblicata l'anno successivo. Il testo, inframmezzato da interventi poetici, è l'impetosa descrizione dei comportamenti e dei conflitti in un interno borghese, durante un momento di crisi, e insieme una parabola sull'irruzione del religioso nell'ordine familiare e sulle sue dirompenti conseguenze. *Trasumanar e organizzar*, Garzanti, Milano 1971; l'ultima raccolta di versi di Pasolini, uscita nel 1971, ordina le poesie scritte durante la lavorazione di *Medea* e alcuni versi precedentemente pubblicati sulla rivista «NuoviArgomenti».

¹⁷ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit.; ci riferiamo agli interventi, rispettivamente, del 27 agosto (*Il mondo salvato dai ragazzini*, ivi, pp. 21-22); del 9-16-30 novembre (*La volontà a non essere padre*, ivi, pp. 60-68; *Lettera a Silvana Mangano*, pp. 69-73; *Panagulis*, ivi, pp. 77-82) 1968; del 12 aprile 1969 (*Daniel Cohn-Bendit*, ivi, p. 162).

¹⁸ J. S. Imbornone, *Pasolini, la modernità e il '68*, in <http://www.italianisti.it/upload/userfiles/files/Imbornone%20Jole%20Silvia.pdf> consultato il 30 marzo 2018, p. 2.

¹⁹ I versi di Pasolini 'dedicati' agli scontri di Valle Giulia, che hanno scatenato dure repliche fra gli studenti, allora, pubblicati su «L'Espresso», *Il Pci ai giovani*, cit.

²⁰ Diffusamente, su questi temi, abbiamo argomentato in A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, CUECM, Catania 1996.

²¹ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit., p. 7 (6 agosto 1968).

²² *Ivi*, p. 8 (6 agosto 1968).

²³ Con simili pieghe, tra 'violenza simbolica' e 'persuasione clandestina', ne hanno discusso anche J.-P. Pourtois-H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, trad. it. Edizioni del Cerro, 2005.

²⁴ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit., p. 8 (6 agosto 1968).

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ N. Novello, *Il penitente e l'agorà*, in L. Raimondi, *Il pensiero pedagogico di Pier Paolo Pasolini*, cit., p. 3.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Il richiamo forte alla teoria dell'*Halbbildung* di Theodor Wiesengrund Adorno suggerisce qui solo un rimando citazionale: «[...] l'uomo] trascorre la propria esistenza ingabbiato in un sistema sociale che lo rende un individuo inconsapevole di se stesso e un consumatore di merci», e l'ottundimento generato dall'industria culturale e dell'informazione si traduce in progressiva «stupidità». La denuncia di Adorno riguarda l'industria culturale, la reificazione della coscienza, la mercificazione della cultura, l'illibertà esistenziale e la *de-formazione* dell'uomo. La *Bildung* ha smarrito la propria essenza, la propria coscienza, la propria libertà di autodeterminazione e il proprio fondamento umanistico e, pertanto, si dà pericolosamente incompiuta e manchevole, lacunosa e frammentaria, dimezzata e difettiva, *Halbbildung*, appunto. Cfr. Adorno W. Theodor, *Teoria dell'Halbbildung*, trad. it. Il Melangolo, Genova 2010, p. 71.

²⁹ Cfr. N. Novello, *Il penitente e l'agorà*, cit., p.3.

³⁰ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit., p. 10 (6 agosto 1968).

³¹ *Ibidem*.

³² *Ivi*, p. 11.

³³ Cfr. B. D. Schwartz, *Pasolini Requiem*, tr. it. Marsilio, Venezia 1992.

³⁴ P.P. Pasolini, *Il caos*, cit., p. 12 (13 agosto 1968).

³⁵ *Ivi*, p. 86 (14 dicembre 1968).

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ivi*, pp. 22-23 (3 settembre 1968).

³⁸ *Ivi*, p. 226 (30 agosto 1969).

³⁹ *Che cos'è questo golpe?*, «Corriere della sera», 14 novembre 1974, poi in P.P. Pasolini, *Scritti corsari*, cit. p. 88, col titolo *Il romanzo delle stragi*. In quell'articolo, Pasolini spiegava tutte le ambiguità dei movimenti mirati alla 'stabilizzazione' della democrazia: «Io so. Io so i nomi dei responsabili di quello che viene chiamato *golpe* (e che in realtà è una serie di *golpes* istituitasi a sistema di protezione del potere). Io so i nomi dei responsabili della strage di Milano del 12 dicembre 1969. Io so i nomi dei responsabili delle stragi di Brescia e di Bologna dei primi mesi del 1974. Io so i nomi del "vertice" che ha manovrato, dunque, sia i vecchi fascisti ideatori di *golpes*, sia i neofascisti autori materiali delle prime stragi, sia, infine, gli "ignoti" autori materiali delle stragi più recenti. Io so i nomi che hanno gestito le due differenti, anzi opposte, fasi della tensione: una prima fase anticomunista (Milano 1969), e una seconda fase antifascista (Brescia e Bologna 1974). Io so i nomi del gruppo di potenti che, con l'aiuto della CIA (e in second'ordine dei colonnelli greci e della mafia), hanno prima creato (del resto miseramente fallendo) una crociata anticomunista, a tamponare il 1968, e, in seguito, sempre con l'aiuto e per ispirazione della Cia, si sono ricostituiti una verginità antifascista, a tamponare il disastro del referendum. Io so i nomi di coloro che, tra una messa e l'altra, hanno dato le disposizioni e assicurato la protezione politica a vecchi generali (per tenere in piedi, di riserva, l'organizzazione di un potenziale colpo di Stato), a giovani neofascisti, anzi neonazisti (per creare in concreto la tensione anticomunista) e infine ai criminali comuni, fino a questo momento, e forse per sempre, senza nome (per creare la successiva tensione antifascista). Io so i nomi delle persone serie e importanti che stanno dietro a dei personaggi comici come quel generale della Forestale che operava, alquanto operettisticamente, a Città Ducale (mentre i boschi bruciavano), o a dei personaggi grigi e puramente organizzativi come il generale Miceli. Io so i nomi delle persone serie e importanti che stanno dietro ai tragici ragazzi che hanno scelto le suicide atrocità fasciste e ai malfattori comuni, siciliani o no, che si sono messi a disposizione, come killers e sicari. Io so tutti questi nomi e so tutti questi fatti (attentati alle istituzioni e stragi) di cui si sono resi colpevoli. Io so. Ma non ho le prove. Non ho nemmeno indizi. Io so perché sono un intellettuale, uno scrittore, che cerca di seguire tutto ciò che succede, di conoscere tutto ciò che se ne scrive, di immaginare tutto ciò che non si sa o che si tace; che coordina fatti anche lontani, che rimette insieme i pezzi disorganizzati e frammentari di un intero coerente quadro politico, che ristabilisce la logica là dove sembrano regnare l'arbitrarietà, la follia e il mistero. Tutto ciò fa parte del mio mestiere e dell'istinto del mio mestiere. Credo che sia difficile che il "progetto di romanzo" sia sbagliato, che non abbia cioè attinenza con la realtà, e che i suoi riferimenti a fatti e persone reali siano inesatti. Credo inoltre che molti altri intellettuali e romanzieri sappiano ciò che so io in quanto intellettuale e romanziere. Perché la ricostruzione della verità a proposito di ciò che è successo in Italia dopo il 1968 non è poi così difficile. Tale verità - lo si sente con assoluta precisione - sta dietro una grande quantità di interventi anche giornalistici e politici: cioè non di immaginazione o di finzione come è per sua natura il mio». *Ivi*, pp. 88-93, passim.

⁴⁰ A. Berardinelli, *Prefazione* a P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, cit., p. VIII.

⁴¹ La citazione nel testo sta in P. P. Pasolini, *Le ceneri di Gramsci. Poemetti*, Garzanti, Milano 1957, III, p. 87. Il poemetto del 1954, che dà il titolo alla raccolta di undici poesie già pubblicate su riviste o in plaquette tra il 1951 e il

1956, era stato pubblicato su “Nuovi Argomenti”, n. 17-18, novembre-febbraio ’55-’56. Interessante la lettura di M. Recalcati, *Corpo e linguaggio in Pasolini*, Genova, Palazzo Ducale, 20 novembre 2015, Rassegna PASOLINI OGGI. <http://www.psychiatryonline.it/node/5927>, consultato il 6 marzo 2018.

⁴² Ci siamo occupati della questione in A. Criscenti Grassi, *Pedagogia critica e complessità sociale*, in particolare, *Le ‘negazioni deontologiche’*, pp. 64 ss.; ed anche in Id., *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, CUECM, Catania 2010.

Pier Paolo Pasolini, un educatore di fronte ai giovani del Sessantotto

Pier Paolo Pasolini, an educator facing the youth of 1968

ALESSANDRA MAZZINI

At the end of the Sixties the young people of the Italian protest became the recipients of the educational and ethical sensitivity of Pier Paolo Pasolini. In his works of these years we find, in fact, that pedagogical vocation of the Pasolini-teacher of life, which will then reach its peak in the Seventies. The article traces a reflection on the vision that the poet has of these young people, trying to offer them a new method of reading reality.

KEYWORDS: PIER PAOLO PASOLINI, PEDAGOGY, EDUCATION, STUDENT UPRISINGS, SIXTIES

La contestazione tra arrabbiati e rivoluzionari

I saw the best minds of my generation destroyed by madness, starving hysterical naked, dragging themselves through the negro streets at dawn looking for an angry fix, Angel-headed hipsters burning for the ancient heavenly connection to the starry dynamo in the machinery of night¹.

È il 1955 quando Allen Ginsberg legge in pubblico le prime bozze di *Howl*. Dieci anni dopo, grazie alla traduzione di Fernanda Pivano, l'opera giunge in Italia. Pier Paolo Pasolini ne è folgorato. Nelle parole del poeta statunitense si scopre un'America inedita, fatta di una controcultura e di un'arte vive e in pieno fermento nel cercare nuovi stati di coscienza, nel tracciare una via alternativa e anticonformista. È la *beat generation*. Giovani profeti del pacifismo e del libero andare oltre il conosciuto. Pasolini non può resistere e l'anno seguente visita per la prima volta New York, «una città magica, travolgente, bellissima. Una di quelle città fortunate che hanno la grazia»². La Grande Mela ha su di lui un frastuono affascinante: la esplora, la vive, si immerge nel dedalo delle sue strade, quelle di Harlem e del Greenwich Village dove nemmeno la polizia osa entrare. Per lui è una visione dalla bellezza indescrivibile e irraggiungibile, come «Gerusalemme che appare agli occhi del Crociato»³. Un intricato labirinto di contagiosa

libertà dove i giovani sono i veri protagonisti. Solo loro sembrano poterla comprendere fino in fondo e, tra di essi, solo Ginsberg sembra averla potuta raccontare⁴.

Ma non è solo la sua bellezza fisica che conta. È la sua gioventù. È una città di giovani, la città meno crepuscolare che abbia mai visto. E quanto sono eleganti i giovani, qui. [...] Hanno un gusto favoloso: guarda come sono vestiti. Nel modo più sincero, più anticonformista possibile. Non gliene importa nulla delle regole piccolo-borghesi o popolari. Quei maglioni vistosi, quei giubbotti da poco prezzo, quei colori incredibili. Non si vestono mica, si mettono in maschera: come quando da piccola ti mettevi la palandrana della nonna. E così mascherati se ne vanno orgogliosi, coscienti della loro eleganza che non è mai un'eleganza mitica o ingenua. Ti vien voglia di imitarli e magari li imiti perché dove puoi vestirti così? A Roma? A Milano? A Parigi? Io là ho sempre paura che la gente si volti, mi guardi. Qui non ho alcun complesso⁵.

Nelle parole a Oriana Fallaci l'America è una terra promessa ed euforica che lo travolge. Proprio nel Paese padre del consumismo il «marxista convinto», il «cristiano arrabbiato» scopre una lezione di politica molto meno ideologica di quella che si usava in Italia. Proprio l'incontro con questa America dà il là a Pasolini per una vera e propria seconda tappa del suo impegno educativo, iniziato con l'insegnamento a Casarsa. Alla fine degli

anni Sessanta sono i giovani della contestazione italiana a diventare i destinatari della sensibilità educativa ed etica del poeta, che cerca di offrire loro un nuovo metodo di lettura della realtà, «che si sviluppa come sfida e in nome di una “verità che emerge dalla difesa dell’uomo e dalla demistificazione del potere, economico o ideologico-politico che sia»⁶. È nelle opere di questi ultimi squarci degli anni Sessanta che si ritrova, infatti, quella vocazione pedagogica del Pasolini-maestro di vita, che raggiungerà poi il suo apice negli anni Settanta, con i saggi degli *Scritti corsari* e delle *Lettere luterane* fino all’incompiuto *Petrolio*. Un’attitudine che condurrà Pasolini a quello spirito di denuncia e insieme di incalzante ricerca del risveglio delle coscienze, proprio del suo ultimo percorso di vita e che qui ha i suoi inizi. L’entrare in contatto con la controcultura americana, con la gioventù idealista e contestatrice degli Stati Uniti, regala al poeta il senso di un impegno globale che egli non riconosce in Italia.

Questa America che ho ritrovato è un’America giovane, disperata, idealista. V’è in loro un gran pragmatismo e allo stesso tempo un tale idealismo. Non sono mai cinici, scettici come lo siamo noi. Non sono mai qualunquisti, realisti: vivono sempre nel sogno e devono idealizzare ogni cosa⁷.

Un moto di ribellione naturale, la lotta di una generazione ingaggiata, impegnata profondamente e spiritualmente nel tentativo di dilatare il mondo di tutte le arti e con esso le coscienze.

Grande è il tuo spiritualismo, America!
Ma sarà ancora più grande quando sarà sfatata la sua
innocenza!
Io amo Ginsberg:
era tanto che non leggevo poesie di un poeta fratello –
credo dai tempi, in quel paese di temporali e di primule,
in cui ho letto i canti greci di Tommaseo, e Machado.
Nessun artista in nessun paese è libero.
Egli è una vivente contestazione⁸.

Un vero e proprio sentimento collettivo rivoluzionario incarnato nella persona e nell’opera di Ginsberg, che è agli occhi di Pasolini il “vero” contestatore, il poeta estraneo alla società, il “diverso” con cui si sente unito da un sentimento fraterno. Lo ribadirà anche il 18 novembre sulle pagine di «Paese Sera»: «Era dai vecchi tempi di

Machado, che non facevo una lettura fraterna come quella di Ginsberg»⁹. L’articolo, dal titolo *L’America di Pasolini* e con l’occhiello alquanto significativo *Le violente impressioni del primo incontro con il nuovo mondo*, è la replica alla reazione di un lettore di Certaldo (Firenze), professione barbiere. Sergio Luschi aveva scritto infatti una lettera al direttore di «Paese Sera» – riportata in capo all’articolo di Pasolini – in merito all’intervista rilasciata da quest’ultimo a Oriana Fallaci. Al centro alcune frasi del poeta riportate dalla giornalista:

Il vero momento rivoluzionario di tutta la Terra non è in Cina, non è in Russia: è in America. Mi spiego? Vai a Mosca, vai a Praga, vai a Budapest e avverti che la rivoluzione è fallita: il socialismo ha messo al potere una classe di dirigenti e l’operaio non è padrone del proprio destino. Vai in Francia, in Italia, e ti accorgi che il comunista europeo è un uomo vuoto. Vieni in America e scopri la sinistra più bella che un marxista, oggi, possa scoprire¹⁰.

Leggendo le pagine di «Paese Sera» ci si accorge che l’inizio dell’articolo è diverso rispetto a quello pubblicato nella raccolta del 1972 *Empirismo eretico* e poi riportato nei *Saggi sulla letteratura e sull’arte* a cura di W. Siti e S. De Laude ed editi da Mondadori¹¹. Pasolini è chiaro: l’operazione della Fallaci è stata «eufemistica e divulgativa», e aggiunge:

Detto questo, devo aggiungere che non uscirebbe mai dalla mia bocca, neanche sotto la minaccia di una pistola, una frase come quella citata dal bravo Luschi dall’intervista della Fallaci. Si tratta veramente di una frase «tradotta». [...] La cosa più importante da dire, però, è che le osservazioni contenute in questa frase [...] non sono osservazioni mie¹².

Una presa di posizione netta, che tuttavia non impedisce a Pasolini di identificare e riportare più volte le differenze tra il movimento di contestazione americano e quello neonato italiano. I giovani oltreoceano gli paiono più “veri”, vestiti di un entusiasmo non manipolato, di una coscienza civile autentica, politica ma mai partitica, che fin dal 1966 Pasolini non coglie invece in Italia e nei suoi giovani.

Dunque, anziché negli scioperi o nelle altre forme di lotta di classe, la coscienza della propria realtà sociale albeggia nelle manifestazioni pacifiste e non violente, dominate, appunto, da un intelligente spiritualismo. Che è del resto, oggettivamente, almeno per me, un fatto stupendo, che mi ha fatto innamorare dell’America¹³.

L’innamoramento di Pasolini, come lui stesso evidenzia sia nell’intervista alla Fallaci sia su «Paese Sera», sembra racchiudersi proprio in quella intelligente spinta spirituale che gli aveva fatto respirare un clima di lotta costruttiva vicino a quello che l’Italia e l’Europa avevano sperimentato durante la Resistenza.

Ora, io vivo in una società appena uscita dalla miseria, e aggrappata superstiziosamente a quel po’ di benessere che ha raggiunto, come a uno stato stabile: portando in questo nuovo corso della sua storia un buon senso, che poteva andar bene in mezzo ai campi, alle greggi o nei negozietti artigiani: ma che si rivela, invece stupido, vile e meschino oggi, nel nostro mondo. Una società irredimibile, irrimediabilmente borghese senza tradizioni rivoluzionarie neanche liberali. [...] Non posso così non essermi innamorato della cultura americana, e non aver intravisto, in seno ad essa, una ragione letteraria piena di novità: un nuovo tempo della Resistenza¹⁴.

In una società come quella italiana, imperniata su un macroscopico e acritico sviluppo del capitalismo, sul vertiginoso e alienante incremento della produzione economica e dell’espansione dell’industria, tutto sembra essersi imborghesito, appiattito sulla meschinità priva di parole e di militanza politica e culturale. I tempi della Resistenza appaiono quanto mai lontani. In queste parole riecheggia la disillusione di Pasolini. Si colgono in queste frasi lo sconcerto, la diffidenza di un uomo di cultura, che per la prima volta constata uno scarto tra gli interessi della politica e quelli della comunità. La politica, anche quella comunista, a cui Pasolini era legato fin dagli anni friulani, aveva dimostrato di essere ben lontana dal farsi progetto politico per il bene comune e per la società, dall’essere strumenti atti a risvegliare, coltivare e promuovere la coscienza civile dei cittadini. Una rivelazione improvvisa e traumatica – con cui Pasolini aveva fatto i conti fin dai cosiddetti “fatti di Ramuscello” e dalla espulsione dal

Partito –, quella che i politici seguono logiche proprie, partitiche, lontane dall’essere pieno lavoro per la polis¹⁵.

Non resta che la stupidità di una generazione che ha perso ogni sentimento rivoluzionario. Pasolini lo ribadirà ripubblicando l’articolo sull’ultimo numero di quell’anno di «Nuovi Argomenti», con il titolo *Appendice. Allegato I*, in allegato al saggio *La fine dell’avanguardia*¹⁶. Nell’ottobre del 1967, infatti, Ginsberg è a Milano; il giorno dopo il loro incontro Pasolini gli scrive una lettera:

Caro, angelico Ginsberg, ieri sera ti ho sentito dire tutto quello che ti veniva in mente su New York e San Francisco, coi loro fiori. Io ti ho detto qualcosa dell’Italia (fiori solo dai fiorai). La tua borghesia è una borghesia di PAZZI, la mia una borghesia di IDIOTI. Tu ti rivolti contro la PAZZIA (dando fiori ai poliziotti): ma come rivoltarsi contro l’IDIOZIA?¹⁷

Se Ginsberg aveva visto le «migliori menti distrutte dalla pazzia», Pasolini non ha dubbi: non è il germe della follia a intaccare le membra e le menti dei giovani contestatori italiani, ma la pura «idiozia». Pasolini guarda a loro con spietato furore: sono disorientati, divorati da una borghesia che fagocita tutto quanto, condizionati dalla natura oppressiva e alienante dell’espansione capitalistica e da una società subalterna al profitto. Non sono liberi come i protagonisti della *beat generation*, ma incatenati agli schemi e a una storia alla quale non possono sottrarsi. Di conseguenza anche la loro “rabbia”, quella espressa nelle manifestazioni e nelle occupazioni, non è vera, libera rabbia, ma, agli occhi del poeta, è solo un tentativo impossibile.

Ma quali sono i motivi sottesi a una tale differenza tra la contestazione americana e quella italiana? Pasolini lo spiega nel documentario *Pasolini l’enragé* realizzato da J.-A. Fieschi e A. Bazin nella serie *Cinéastes de notre temps*, dove identifica due ragioni, entrambe proprio di carattere storico:

In Italia, a differenza che nelle grandi borghesie europee, non ci sono casi di arrabbiati, di rabbia, di *beatniks*. Ora, io credo che la prima ragione di questo, di questa mancanza di arrabbiati, sia dovuta al fatto che in Italia c’è una piccola borghesia e quindi non può esserci, contro la borghesia, che una piccola rabbia. Cioè soltanto le grandi borghesie industriali, come la borghesia di

Parigi, di Stoccolma, di Londra o di New York, possono suscitare casi quasi istituzionalizzati di rabbia rilevanti. In Italia no, perché la borghesia è piccola e allora direi per ragioni di proporzione anche la rabbia contro la borghesia è provinciale, è piccola, è limitata¹⁸.

Se il primo motivo è di carattere proporzionale, legato alle dimensioni che il fenomeno della borghesia ha preso in Italia, il secondo guarda all'esperienza della Resistenza italiana, creatrice di un vero e proprio linguaggio della rivoluzione che tanta parte ha giocato negli anni Quaranta, ma nelle cui maglie oggi i giovani sono invischiati, impossibilitati nel muoversi autonomamente. Essi sono incardinati entro le coordinate di una memoria condivisa su cui si è costruito il Paese, ma che ora assume i caratteri di una barriera che impedisce alla loro rabbia di esprimersi liberamente.

Però c'è un'altra ragione ancora, secondo me più interessante: in Italia si ha avuto la Resistenza che è un caso piuttosto unico in tutta Europa. La Resistenza italiana è stata molto diversa dalla Resistenza francese o jugoslava ecc. La Resistenza italiana ha significato non soltanto una lotta contro lo straniero o contro il fascista ma ha significato la revisione e – diciamo così – la rivolta, il rivoluzionamento di tutte le idee che gli italiani avevano su se stessi e sulla propria storia, almeno sulla storia moderna. E allora in fondo la Resistenza è stata una sorta di grande rabbia organizzata, impiantata soprattutto sull'ideologia marxista. E allora quando un giovane italiano ha delle critiche da fare alla borghesia, anche se borghese ovviamente, si rivolta contro la borghesia, trova già in un certo senso una strada aperta, la strada aperta della Resistenza. Non reinventa la propria rabbia ma trova degli schemi di critica alla società che sono stati preparati dalla Resistenza e dalla cultura marxista italiana¹⁹.

La rivoluzione è tale solo quando inventa un proprio linguaggio. I giovani italiani invece, «appaiono come intrappolati nel loro stesso gergo natale. Una società immobile e vischiosa li tiene a bada; fornisce loro parole per ogni evenienza, ma non li fa mai essere liberi»²⁰.

Al contrario i giovani americani hanno potuto costruire un nuovo linguaggio, libero e scevro da schemi prestabiliti e, proprio per questa ragione, pienamente arrabbiato e

dunque integralmente rivoluzionario. Lo stesso concetto è ribadito anche nella lettera a Ginsberg:

Ecc. ecc., queste sono state le nostre chiacchiere. Molto, molto più belle le tue, e te l'ho detto il perché... perché tu sei costretto a inventare di nuovo e completamente – giorno per giorno, parola per parola – il tuo linguaggio rivoluzionario. Tutti gli uomini della tua America sono costretti, per esprimersi, ad essere inventori di parole! Noi qui invece (anche quelli che hanno adesso sedici anni) abbiamo già il nostro linguaggio rivoluzionario bell'e pronto con dentro la sua morale²¹.

Sono questi giovani che hanno così potuto riempire con una nuova coscienza spirituale il vuoto storico degli Stati Uniti, rappresentato dalla mancanza di una cultura marxista, sperimentando un nuovo modo di comunicare e di comunicarsi:

[...] Il vuoto, immenso, che si apre come una voragine nei singoli americani e nell'insieme della società americana - ossia la mancanza di una cultura marxista - come ogni vuoto, pretende violentemente di essere riempito. È riempito, così, da questo spiritualismo che dicevo, che fattosi prima radicalismo democratico rivoluzionario è percorso ora da mia nuova coscienza sociale, che non accettando il marxismo ancora esplicitamente, si presenta come totale contestazione e disperazione anarchica. È da ciò, non da altro, che nasce l'Altra America²².

I giovani della contestazione italiana, dovendosi rifare agli schemi di quella «grande rabbia organizzata» che è stata la Resistenza, non possono sperimentare una loro *propria* rabbia, un moto autentico, libero da ogni preconetto tradizionale, rotto nel suo legame con i padri borghesi, strappato e proprio per questo originale.

Tuttavia naturalmente questi schemi sono invecchiati, come tutti gli schemi. Sono diventati in un certo qual modo ufficiali. E allora succede questo: appena in Italia c'è un arrabbiato, sente immediatamente il dovere di non essere arrabbiato ma rivoluzionario. Ed essere rivoluzionari in questo momento in Italia significa assumere un'altra forma di moralismo. Anche i comunisti rivoluzionari italiani sono tutto sommato ancora in questo momento dei borghesi o dei piccolo-borghesi in doppio

petto che anziché avere alle spalle a rassicurarli i dogmi del cattolicesimo o del conformismo borghese, hanno i dogmi dell'ideologia marxista²³.

La formula inventata della borghesia non lascia scampo. Il *background* rivoluzionario in possesso della cultura italiana, lo storicismo, possono arrivare a indebolire.

la guerra partigiana da noi è stata una cosa importante, una rabbia vera, drammatica. Una generazione vi ha dato il meglio, altre hanno creduto in buona fede, ragionevolmente, che quello fosse il canale, il modello di una rabbia seria, organizzata, esente da teatralità. È stato un bene per alcuni anni e poi forse è stato un male, ha impedito nuove e più sincere manifestazioni, ha chiuso energie giovani nel bozzolo dell'antifascismo generico²⁴.

Per quanto, infatti, i passeggeri del treno chiamato Italia si mobilitino, se la macchina va a trenta all'ora essi non potranno correre più velocemente²⁵. La rabbia non può che diventare così rivoluzione borghese, conformista tanto quanto quel mondo verso cui rivolge il proprio disappunto. Pertanto la rivoluzione non è che una nuova faccia del moralismo e Pasolini lo ribadirà anche nel febbraio del 1967 in un'intervista a Manlio Cancogni: «Noi invece in Italia, e in Europa abbiamo tutto già fatto. Dobbiamo ripeterci, c'è già pronto il linguaggio liberale-radical-marxista, da cui non si scappa. Si diventa per forza conformisti»²⁶.

Una differenza culturale e socio-politica quindi, quella fra contestazione italiana e americana, che interroga furiosamente in quegli anni Pasolini, fino a sfociare nel marzo del 1968 in quel controverso, "arrabbiato" e, proprio per questo, carico di tensione educativa, *Il PCI ai giovani!!*

Ecco,
gli Americani, vostri adorabili coetanei,
coi loro schiocchi fiori, si stanno inventando,
loro, un linguaggio rivoluzionario 'nuovo'!
Se lo inventano giorno per giorno!
Ma voi non potete farlo perché in Europa ce n'è già uno:
potreste ignorarlo?²⁷

Un'invettiva, questa verso gli studenti di Valle Giulia con le «facce di figli di papà», ma allo stesso tempo un

accorato richiamo alla loro coscienza. È direttamente a quei giovani con l'«occhio cattivo», «pavidi, incerti, disperati», ma anche «prepotenti, ricattatori, sicuri e sfacciati»²⁸, che Pasolini si rivolge con questi «brutti versi»²⁹, come un maestro, in un vero e proprio appello educativo alla consapevolezza che una mutazione borghese e antropologica sta animando i loro atti e sta rivestendo ormai ogni fibra del loro essere.

È qui che, infatti, si coglie *in nuce* l'esperienza di Pasolini come "educatore di massa", una tensione in direzione etico-politica che intende richiamare all'impegno, una tensione che poi caratterizzerà pienamente il periodo "corsaro", in cui l'intento pedagogico si farà esplicitamente politico e l'impegno etico si caricherà di un significato antropologico e culturale³⁰.

Tuttavia, anche l'entusiasmo per i giovani americani è destinato a durare poco: nel 1969 Pasolini torna negli Stati Uniti, ma quel sentimento di autentica "rabbia", che aveva scoperto tre anni prima, sembra essersi appassito:

Nuova York resta una città sublime, è certo il vero ombelico del mondo, dove il mondo mostra ciò che in realtà è. Tuttavia rispetto a tre anni fa, tutto sembra sospeso e come morto. Dove è scomparso Ginsberg? E Bob Dylan? È solo una questione di moda passata? E dove sono scomparsi i cortei di pacifisti e i ragazzi che cantano sulla chitarra, come se questo accadesse per la prima volta nel mondo, canzoni contro la guerra? [...] Tutto è cessato: ne è rimasto il folclore come la stupenda squama di un serpente sgusciato via, sottoterra, underground, a lasciare capelloni spenti, piccoli gangster, folle di disperati a popolare l'America di Nixon³¹.

Il 1966 sembra lontano e anche a New York tutto pare essere rientrato nella "norma", integrato e assimilato. Resta solo la consapevolezza che Ginsberg e i giovani della *beat generation* sono gli unici che hanno saputo interpretare e fare proprie la forza innovatrice e l'esigenza di libertà, traducendole in un'energia poetica "disperatamente" autentica. Un pensiero che accompagnerà Pasolini fino alla fine e un contesto che il poeta continuerà a vagheggiare, come racconterà anche a Jean Duflot negli anni Settanta, nella celebre intervista *Il centauro*:

Bisogna tornare al contesto degli anni intorno al '65. Sono gli anni della *beat generation*. Ginsberg, Ferlinghetti, Kerouac negli Stati Uniti e alcuni movimenti di contestazione poetica, lanciano definitivamente una corrente di poesia che esalta la disperazione. È in quei tempi che culmina, nel campo della poesia e delle arti la rivolta contro il dominio della società del benessere³².

Una generazione di «praticoni»

Il deciso rifiuto dell'ideologia, dell'azione e della cultura dei sessantottini, legati, in modo imprescindibile al potere, come piccoli ribelli borghesi e conformisti, che obbediscono pur disobbedendo³³, infiamma Pasolini. Ma è ancora una volta con occhi paterni che li guarda, gli occhi di un educatore che compie una «invocazione partecipe e sconsolata a una generazione che si è lasciata strumentalizzare»³⁴. «Oh generazione sfortunata!»³⁵ li appellerà: una generazione che agisce senza «rabbia» proprio perché, dopo aver fatto diventare ossessivo l'uso della parola «sistema», ha resa ossessiva, e dunque insignificante, anche la sua negazione, ovvero il dissenso, la contestazione.

L'odio ossessivo, cieco, indiscriminato, totale, intimidatorio verso chi non lo condivide (tale da creare una sorta di conformismo terroristico della contestazione), può essere espresso sinteticamente in una nozione-guida, le cui origini dirette sono in Marcuse, per cui il "sistema" finisce sempre con l'assimilare tutto, con l'integrare ogni «possibile» diversità naturale o contestazione razionale ecc. Questa nozione, fondamentalmente giusta, si è irrigidita, ripeto, in una specie di formula ossessiva, che rende insieme furenti e impotenti³⁶.

Accade così, scrive nella rubrica *Il caos* pubblicata sulla rivista «Tempo» su cui Pasolini inizia a scrivere a partire dall'agosto del 1968, che «tra il signor Rossi, votante Dc, e integrato nel sistema con la stessa naturalezza con cui un pesce è integrato al mare, e lo studente di architettura Muratori, oppositore disperato, non c'è soluzione di continuità, ma c'è soltanto gradazione»³⁷.

Il poeta guarda alla generazione dei contestatori, furenti e insieme impotenti, come a giovani incapaci di essere liberi proprio perché hanno trasformato il dissenso in un rifiuto generalizzato e acritico, rendendo anche la contestazione una lotta cieca e ordinata verso un generico passato e, quindi, nient'altro che un ulteriore ingranaggio del sistema. Dove sono, si chiede Pasolini, la passionalità autentica e il sublime? Dov'è la rabbia?

Pasolini, come si è detto, aveva già messo in evidenza, nel documentario francese *Pasolini l'enragé* e in un'intervista a Giorgio Bocca per «Il Giorno», le grandi ragioni storiche di tale situazione: «la Controriforma, la rivoluzione liberale imitata, posticcia, la rassegnazione, l'abitudine secolare all'irresponsabilità»³⁸. Resta solo una rivoluzione rivendicata «a tutti i costi, senza coscienza né responsabilità»³⁹; restano le strumentalizzazioni dei giovani della contestazione che il poeta tornerà ad apostrofare ne *La poesia della tradizione*:

tu hai cercato salvezza nell'organizzazione
(che non può altro produrre che altra organizzazione)
e hai passato i giorni della gioventù
parlando il linguaggio della democrazia burocratica
non uscendo mai della ripetizione delle formule,
ché organizzar significar per verba non si poria,
ma per formule sì,
ti troverai a usare l'autorità paterna in balia del potere
imparlabile che ti ha voluta contro il potere,
generazione sfortunata!⁴⁰

Una denuncia e insieme un cordoglio, un'accusa e insieme un atto che pare assumere i tratti della paternità e che riprende, parodiandoli quasi con sarcasmo, i versi del Canto I del Paradiso dantesco: «Trasumanar significar per verba / non si poria: però l'esempio basti a cui esperienza grazia serba»⁴¹.

Se per Dante è il «trasumanar», la trasumanazione, ovvero l'oltrepassare i limiti della natura umana, passando da una condizione umana a una condizione paradisiaca, che non si può spiegare per mezzo delle parole, secondo Pasolini è per l'organizzazione che il linguaggio diventa insufficiente. E non basta nemmeno l'esempio, di cui invece doveva accontentarsi il lettore di Dante che poi attraverso la Grazia divina avrebbe fatto esperienza diretta della beatitudine eterna. Per comprendere quel fenomeno, ironicamente definito sovraumano, e dunque proprio per

questo «imparlabile», che è l'organizzazione, ai giovani della contestazione non restano che le formule, ovvero la lingua burocratica del sistema. Nella convinzione ostinata di portare avanti la lotta, la generazione del Sessantotto è stata indotta a seguire la corrente e a integrarsi da quello stesso potere che andava osteggiando.

Lo stesso verso dantesco diventa ancor più sarcastico in un'altra poesia: «Manifestar significar *per verba* non si poria ma per urli sì / e anche per striscioni; o canzoni»⁴². Non è un caso quindi che nel 1971 Pasolini dedicherà una raccolta di liriche proprio al *Trasumanar e organizzar*, espressione che è un fulminante ossimoro: il poeta intende, infatti, evidenziare che «l'altra faccia della "trasumanizzazione", ossia dell'ascesa spirituale, è proprio l'organizzazione»⁴³. Da un lato il fare, l'azione cieca, impetuosa e furente dei giovani sessantottini, dall'altra il disperato e autentico misticismo: «e vado scoprendo sempre più in proposito, man mano che studio i mistici, che l'altra faccia del misticismo è proprio il "fare", l' "agire", l'azione»⁴⁴.

Pasolini lo aveva compreso bene fin dal dicembre 1969, quando sulle pagine della sua rubrica *Il caos* aveva sottolineato: «Ho capito di colpo che cosa è oggi il Movimento Studentesco. Esso è un movimento politico la cui ascesi consiste nel fare»⁴⁵. Alcune settimane prima in un articolo non firmato apparso su «Potere Operaio» Pasolini aveva ritrovato questo concetto: «Solo chi si dà praticamente a "organizzare" la lotta, subordinando al momento organizzativo tutti gli altri momenti, si trova veramente nel corso rivoluzionario»⁴⁶. Il riferimento è alla citazione di Fidel Castro «L'azione prima della coscienza» e la strada indicata è dunque quella di una contestazione fatta per puro impeto ideologico, per puro ardore giovanile, senza subordinare il fare al pensare, senza assoggettare l'azione alla cultura e alla teorizzazione. Pasolini guarda a questi giovani con spirito quasi paterno, li ascolta, li osserva, se ne interessa: essi «sono venuti a rifare il mondo / e, manifestando, se ne dichiarano all'altezza / La forza è nella virilità, come una volta / Ma la gentilezza è perduta»⁴⁷. Rifiutando ciecamente e acriticamente il passato si sono lasciati depredare della cultura e della «poesia della tradizione», che Pasolini intende non nel suo carattere di passività inerte, di inazione, ma come vera e propria vita in atto. Il poeta si domanda allora che cosa accadrà quando la classe

dirigente sarà composta da questi stessi studenti. La risposta suona come un'amara profezia:

vi troverete vecchi senza l'amore per i libri e la vita:
perfetti abitanti di quel mondo rinnovato
attraverso le sue reazioni e repressioni, sì, sì, è vero,
ma soprattutto attraverso voi, che vi siete ribellati
proprio come esso voleva, Automa in quanto Tutto⁴⁸;

I ragazzi della generazione del Sessantotto hanno lottato zelantemente contro un sistema che, tuttavia li voleva automi, specialisti nel fare, inteso come operazione meccanica, abili, ma privi di quelle caratteristiche che rendono tale abilità un'azione umana pienamente intesa, dotata cioè di intenzionalità, *lògos*, libertà e responsabilità⁴⁹. Gente cioè «che non si pone la domanda del "perché" di quanto si fa e se come lo si fa è anche come lo si dovrebbe fare per farlo davvero bene, dandone le ragioni»⁵⁰.

Penso che la principale caratteristica di questi giovani contestatori è di essere «sottosviluppati» sul piano culturale... Di qui a fare della propria ignoranza una specie di ideologia, il passo è breve: la mitizzazione del «pragma» (organizzativo) che ne deriva, è poi l'atteggiamento richiesto... dal neocapitalismo: un buon tecnico deve ignorare il passato; deve amare soltanto il «fare». Distruggendo la propria cultura, la massa informe dei contestatori distrugge la cultura della società borghese: ed è quello che la società borghese oggi vuole⁵¹.

«Praticoni», dunque, per dirla con Platone o «empirici»⁵² secondo Aristotele, capaci cioè di «fare» senza tuttavia saper dare le ragioni di questo fare. «Se infatti *téchne* ed *epistéme* sono ambedue saperi che intendono spiegare qualcosa, non soltanto descrivere ciò che vedono (la *theoría*) o prefigurare ciò che creano (la *téchne*)»⁵³, il vero padrone della *téchne* è solo colui che «sa epistemicamente il fare», non chi si limita a «fare», ma chi ricerca anche il perché di questo fare.

Eppure Pasolini, che fin dal novembre del 1968 aveva dichiarato la sua «volontà di non essere padre»⁵⁴ di quegli studenti della contestazione, non abbandona il dialogo con loro, non rinuncia al suo messaggio da comunicare, a quella sua autentica vocazione pedagogica che aveva

maturato fin dagli anni friulani e che ora si esprimeva solo tramite un'altra forma e in un nuovo luogo.

come padre, vivo in un mondo (diciamo: il vecchio mondo umanistico, sia pure in crisi, e cosciente della crisi): mentre essi, i figli, vivono in un altro mondo (chiamiamolo post-umanistico, anziché tecnico o tecnologico, o tecnocratico, perché è preferibile, per esattezza, mantenersi sulle generali)⁵⁵.

Pasolini rimprovera alla generazione dei ribelli di essere divenuti contestatori senza essersi resi conto di quella omologazione tecnocratica di cui ormai il loro tempo era intriso e di cui essi stessi facevano parte. Un'esaltazione della pratica, intesa come pragmatica, che avrebbe condotto i giovani a «una specie di rattrappimento delle facoltà intellettuali e morali»⁵⁶ e all'impossibilità di cogliere che «c'era stato un cambio di qualità, c'era stata una rivoluzione interna al capitalismo»⁵⁷ dirà ancora Pasolini nel 1974, in un'inchiesta-dibattito di «Roma giovani».

A me pare che non provino un gran bisogno di cultura, non so se per esserne già sazi o per non avvertirne l'urgenza... Non hanno bisogno di loro poeti, di loro scrittori, di loro artisti... O per lo meno si comportano come se ne facessero naturalmente a meno. Credo di poter affermare che una delle ragioni essenziali della grande inquietudine dei giovani di oggi è appunto l'ignoranza di cui si compiacciono⁵⁸.

La lotta contro la tradizione, cancellando il passato, aiuterebbe perciò il sistema neocapitalista a rafforzarsi e a rigenerarsi, servendosi delle sue stesse armi, l'ignoranza e la tecnocrazia. Un cerchio che anziché spezzarsi, la contestazione ha rinsaldato e dunque perpetrato⁵⁹.

L'impegno dell'educere

Pasolini guarda, dunque, oltre i falsi miti di cui si fa portatore il Sessantotto e, al di là delle esasperazioni, lancia un allarme assai preciso, ma soprattutto per lui umanamente sofferto⁶⁰. Un lamento apocalittico sulla degenerazione della propria epoca? In un «tempo, che cancella impietosamente dal mondo la bellezza e le sue

tracce, [...] la diagnosi [...] non potrà che essere quella di un pessimismo senza redenzione»⁶¹, di un declino senza sacro e senza speranza. Eppure Pasolini non smette in questi anni di «agire», come vero «educatore di massa», dilatando la sua azione nella società civile come una voce che, inquietando, risveglia. E lo fa nella convinzione che sia necessario «attuare un rifiuto e una conversione negli individui e nelle istituzioni»⁶². È qui che sta il fulcro della vocazione pedagogica di Pasolini in questi ultimi anni Sessanta.

Al bivio tra emarginazione totale e integrazione con il sistema, il poeta si interroga sul suo ruolo nella società ed è, ancora una volta sulle pagine di «Tempo», in dialogo diretto con i lettori, che precisa una consapevolezza che ormai ha ben chiara: egli non è più investito della responsabilità di essere la «guida spirituale dell'aristocrazia operaia e anche della borghesia colta»⁶³, come erano stati gli intellettuali degli anni Cinquanta, ma, nell'era neocapitalistica, non può che ritrovarsi «nelle mani dell'industria», in quanto «l'intellettuale è dove l'industria culturale lo colloca: perché e come il mercato lo vuole»⁶⁴. Tuttavia Pasolini non pensa di cedere al ricatto del sistema, come invece hanno fatto i giovani sessantottini, che suonano «“il piffero” intorno ai problemi rivoluzionari posti dalla politica»⁶⁵. Egli non vuole allinearsi meccanicamente con le direttive di quel nuovo partito che è il neocapitalismo, ma nemmeno rinunciare all'azione per l'inerzia, costringendosi come un «reietto»⁶⁶ che il sistema ha cacciato al di fuori di se stesso, «relegato nel ghetto dove stanno i poeti»⁶⁷. Pasolini sa bene di essere solo, ma non ama questa solitudine:

Io non sono un qualunquista, e non amo neanche quella che (ipocritamente) si chiama posizione indipendente. Se sono indipendente, lo sono con rabbia, dolore e umiliazione: non aprioristicamente, con la calma dei forti, ma per forza. [...] Il mio non è qualunquismo né indipendenza: è solitudine⁶⁸.

E ancora su «Paese Sera» la coscienza di essere rimasto in uno stato di isolamento:

Il mondo della cultura - in cui io vivo per una vocazione letteraria, che si rivela ogni giorno più estranea a tale società e a tale mondo - è il luogo deputato della

stupidità, della viltà e della meschinità. Non posso accettare nulla del mondo dove vivo: non solo gli apparati del centralismo statale, - burocrazia, magistratura, esercito, scuola, e il resto - ma nemmeno le sue minoranze colte. Nella fattispecie, sono assolutamente estraneo al momento della cultura attuale. Sono sordo all'eversione puramente verbale delle istituzioni dello establishment, che non dicono nulla su chi le opera, e sono sordo al revanscismo puristico e neo-letterario. Diciamo pure, sono rimasto isolato, a ingiallire con me stesso e la mia ripugnanza a parlare sia di impegno che di disimpegno⁶⁹.

Ma ancora una volta è il richiamo della tensione educativa a prevalere, quella del «praeceptor» pubblico che «proprio per innestare nell'impossibile del presente la sua parola è costretto ad accettare una certa compromissione con quanto di peggio c'è in esso»⁷⁰.

Alla passività Pasolini sceglie allora la rabbia, quell'unica rabbia disperata e autentica, che resta all'Italia, una rabbia «non catalogabile» e non rivoluzionaria, una rabbia che è insieme «solitudine, amore, timidezza, incontinenza, paura, genio»⁷¹:

Ecco perché il mio tipo di rabbia non catalogabile si presenta in realtà come uno dei pochi casi di rabbia in Italia. Vorrei aggiungere che per me l'arrabbiato ideale, il meraviglioso arrabbiato della tradizione storica è Socrate. Non credo ci sia caso di rabbia più sublime di questo. Tuttavia la società ateniese era a suo modo sublime. C'erano comunque in questa società i Meleto che accusavano ingiustamente i Socrate in nome del conformismo del tempo. Socrate ha risposto a tutto questo in quel modo che si sa, senza tuttavia essere un rivoluzionario ma restando semplicemente quello che oggi si chiama un arrabbiato, uno straccione che andava in giro da una palestra all'altra di Atene, alla periferia di Atene⁷².

Per poter «agire nella città» Pasolini comprende, dunque, che l'integrazione è indispensabile, perché «è nella città e non contro di essa che bisogna cambiare la vita»⁷³. L'azione educativa si può, infatti, compiere soltanto dall'interno, lavorando per la *polis* così come faceva Socrate, perché solo la città-stato intesa alla maniera greca, caratterizzata dall'autogoverno, permette a Socrate di svolgere il suo insegnamento⁷⁴, ma egli, a sua volta, è

disposto a morire per «rispettare le leggi di un sistema che pure consente la vita del suo accusatore Meleto»⁷⁵.

Pasolini sceglie allora di essere un novello Socrate, «al punto di rinunciare alla vita serenamente»⁷⁶ pur, come scriverà Zanzotto, di «divenire veramente pubblico, messo sulla piazza, sull'arena mortale». Pertanto «per poter sopravvivere come pedagogo «dotato di ascolto» aveva dovuto sacrificare al presente, alla paranoica violenza dei suoi mezzi-media, le ragioni stesse della propria sopravvivenza»⁷⁷.

Ed è a questo che allude quando, parlando ancora una volta dei giovani della contestazione, nel 1968 scrive:

Per questo io penso che la disperazione è oggi l'unica reazione possibile all'ingiustizia e alla volgarità del mondo, ma solo se individuale e non codificata. La codificazione della disperazione in forme di contestazione puramente negativa è una delle grandi minacce dell'immediato futuro (come l'atomica o la cultura di massa)⁷⁸.

È la stessa disperazione che aveva visto dipinta sui volti dei giovani americani, che aveva letto nelle parole di Ginsberg, una disperazione ben lontana dall'essere passività ma che, al contrario, diventa l'unica via possibile, la chiave per colpire il sistema da dentro.

Sapeva di non potere, di non dover fuggire dalla città [...] dalla preminente realtà di oggi, per somigliarle, quasi, fino a lasciarsi insozzare e annichilire [...] entro quelle fauci, per ferirle, per incepparle⁷⁹.

Si gioca qui la partita dell'educazione politica di Pasolini, intesa come educazione per la *polis*, ovvero come «impegno «sulla» società, elaborazione e potenziamento di un progetto globale di ricostruzione socio-culturale», ma anche come «impegno «sull'uomo»»⁸⁰. Quando, infatti, Pasolini pensa e si rivolge ai giovani del Sessantotto, li fissa nella loro identità personale, cercando «un punto d'attacco e di connessione fortemente personalizzato», proprio come aveva fatto ne *Il PCI ai giovani!!* e nella *Poesia della tradizione*. Il poeta non guarda a questi studenti come a «chissà quale entità o categoria, ma come le molte singolarità diverse tra loro e imprevedibili, polo del discorso etico-pedagogico «venturo», polo attivo e non passivo»⁸¹.

Ed è proprio guardando alla singolarità di ogni giovane come persona unica in sé stessa, autonoma e proprio per questo costruttrice di sé, che Pasolini raggiunge il vertice del suo agire pedagogico come “educatore attivo”, in grado, cioè, di accompagnare la persona umana in un percorso di crescita e di formazione integrale.

Se il sistema guarda all'uomo non come un soggetto, né tanto meno come persona, ma come mero consumatore⁸², Pasolini vuole, invece, mettere al centro dell'azione pedagogica l'unicità e l'autonomia che caratterizzano ogni persona⁸³, che è da lui vista quindi come libera e, perciò, responsabile.

Con l'*ars maieutica* il poeta si incarica quindi, come un contemporaneo *gouverneur*, di condurre ognuno a realizzare sé stesso, di guidare per mano il giovane *Émile* in modo del tutto personalizzato, aiutandolo a comprendere le ragioni di tutto ciò che esperisce⁸⁴.

Con toni «squisitamente socratici»⁸⁵, come ha evidenziato Franco Cambi, Pasolini intende pertanto scortare ogni studente sessantottino verso quell'orizzonte di vita spirituale che egli aveva intravisto nei giovani della *beat generation* americana, sollecitandolo a prendersi cura di sé, o, ancora più, a “educarsi”. Quello individuato da Pasolini è, infatti, un rapporto educativo teso all'autoformazione, dove è l'autonomia stessa della persona a divenire costruttrice. Compito del Pasolini pedagogista è, dunque, indicare la via, educare, inteso come *educēre*, ponendo al centro dell'azione umana la persona stessa e aiutandola a “tirar fuori” quanto di più profondo possiede.

Da tale punto di vista privilegiato è chiaro che ogni presunta agenzia educativa o formativa, che si presenti

come omologante, obbligatoria, statalista e comune per tutti e che neghi la singolarità della persona umana, viene vista dal poeta come un ulteriore braccio del sistema, come un potere che nega la libertà dell'uomo, il diritto al pluralismo e alla diversità. Non è un caso quindi, che negli ultimi giorni della sua vita Pasolini giungerà ad ipotizzare, in un articolo che apparirà sul «Corriere della sera» il 18 ottobre 1975, proprio le due proposte «swiftiane»⁸⁶: l'abolizione della scuola media dell'obbligo e della televisione. Due strutture del riduzionismo statalista⁸⁷, che non guarda all'uomo come «intero assoluto», come un'integralità autonoma, libera e responsabile, unica e irripetibile, ma come cittadino frazionario, un pezzo di una totalità che è il sistema neocapitalista e il cui valore è solo in rapporto all'intero⁸⁸. Provocatorie e iperboliche tali proposte, ma, allo stesso tempo, apice di quell'urgenza di confrontarsi con una pluralità di voci, di persone, di scuole, che diventerà l'ultimo impegno di Pasolini. Il 2 novembre verrà ritrovato senza vita al Lido di Ostia.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

¹ «Ho visto le menti migliori della mia generazione distrutte dalla pazzia, affamate nude isteriche, trascinarsi per strade di negri all'alba in cerca di droga rabbiosa, hipsters dal capo d'angelo ardenti per l'antico contatto celeste con la dinamo stellata nel macchinario della notte». A. Ginsberg, *Jukebox all'idrogeno* (1956), a cura di Fernanda Pivano, Guanda, Parma 2001, pp. 102-103.

² O. Fallaci, *Un marxista a New York*, «L'Europeo», 13 ottobre 1966, poi in P.P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, a cura di W. Siti, S. De Laude, Milano, Mondadori, 1999, p. 1598.

³ *Ivi*, p. 1599.

⁴ «Su New York esistono solo le poesie di Ginsberg». *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ F. Cambi, *Tensioni su Pier Paolo Pasolini: e la pedagogia?*, «Studi sulla formazione», 1(2012), p. 238.

⁷ O. Fallaci, *Un marxista a New York*, cit., p. 1600.

⁸ P.P. Pasolini, *Poeta delle ceneri* (con una nota di Enzo Siciliano), «Nuovi Argomenti», 67-68 (nuova serie) luglio-dicembre 1980, p.8, poi in Id., *Tutte le poesie*, a cura di W. Siti, II, Mondadori, Milano 2003, p. 1267.

⁹ P.P. Pasolini, *L'America di Pasolini*, «Paese Sera», 18 novembre 1966, p. 9.

- ¹⁰ O. Fallaci, *Un marxista a New York*, cit., p. 1601.
- ¹¹ P.P. Pasolini, *L'America di Pasolini*, «Paese Sera», 18 novembre 1966, p. 9, poi pubblicato modificato in *Empirismo eretico* con il titolo *Guerra civile*, poi in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, I, a cura di W. Siti, S. De Laude, Milano, Mondadori, 1999, p. 1438. La questione si trova anche nelle *Note e notizie sui testi* contenute in P.P. Pasolini, *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, II, cit., pp. 2956-2957.
- ¹² Id., *L'America di Pasolini*, «Paese Sera», cit., p. 9, poi in *ivi*, p. 2957.
- ¹³ *Ibidem*, poi in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, I, cit., p. 1436.
- ¹⁴ *Ibidem*, poi in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, I, cit., pp. 1437-1438.
- ¹⁵ A. Asor Rosa, *Il grande silenzio. Intervista sugli intellettuali*, a cura di Simonetta Fiori, Laterza, Roma-Bari 2009, p. 57.
- ¹⁶ P.P. Pasolini, *Appendice. Allegato I*, «Nuovi Argomenti», 3-4 (nuova serie) luglio-dicembre 1966, pp. 299-306.
- ¹⁷ Id., *A Allen Ginsberg* – New York, Milano, 18 ottobre 1967, poi in Id., *Lettere (1955-1975)*, a cura di N. Naldini, Torino, Einaudi, 1988, pp. 631-632.
- ¹⁸ P.P. Pasolini, nel documentario realizzato da J.-A. Fieschi e A. Bazin, *Pasolini l'enragé* (Francia 1966), nella serie *Cinéastes de notre temps* (Registi del nostro tempo). Il documentario venne realizzato nel luglio 1966 e la prima trasmissione avvenne il 15 novembre 1966 (ORTF - Office de Radiodiffusion Télévision Française, Francia).
- ¹⁹ *Ibidem*.
- ²⁰ E. Lavagnini, *Il racconto di un'eterna gioventù*, in R. Carnero, A. Felice (a cura di), *Pasolini e la Pedagogia*, Centro Studi Pier Paolo Pasolini Casarsa della Delizia, Marsilio, Venezia 2015, p. 139.
- ²¹ P.P. Pasolini, *A Allen Ginsberg* – New York, Milano, 18 ottobre 1967, poi in Id., *Lettere (1955-1975)*, cit., p. 631.
- ²² Id., *L'America di Pasolini*, cit., p. 9,
- ²³ Id., nel documentario realizzato da J.-A. Fieschi e A. Bazin, *Pasolini l'enragé*, cit.
- ²⁴ Id., «*L'arrabbiato sono io*», «Il Giorno», 19 luglio 1966 (intervista di Giorgio Bocca), poi in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., pp. 1594-1595.
- ²⁵ Id., *Se nasci in un piccolo paese sei fregato*, «La Fiera Letteraria», XXII, 50, 14 febbraio 1967 (intervista rilasciata a Manlio Cancogni), poi in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 1617.
- ²⁶ *Ibidem*.
- ²⁷ Id., *Il PCI ai giovani!!* (Appunti in versi per una poesia in prosa seguita da una «apologia»), «Nuovi Argomenti», 10 (nuova serie) aprile-giugno 1968, p. 21, poi in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, I, cit., pp. 1440-1450.
- ²⁸ *Ivi*, p. 17.
- ²⁹ *Ivi*, p. 24.
- ³⁰ F. Cambi, *Pier Paolo Pasolini e la pedagogia*, «Scuola e città», XXXII, 8, 31 agosto 1981, p. 329.
- ³¹ P.P. Pasolini, *Incontro con il Living*, «Tempo», n. 16 a. XXXI, 19 aprile 1969, (tratto dalla rubrica *Il caos* tenuta da Pasolini nel biennio 1968-1970), poi in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 1206-1207.
- ³² Id., *Il centauro in Il sogno del centauro*, poi in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., pp. 1476-1477.
- ³³ Id., *La poesia della tradizione*, in *Trasumanar e organizzar*, ora in Id., *Tutte le poesie*, II, a cura e con uno scritto di Walter Siti, Milano, Mondadori, 2003, p. 139.
- ³⁴ E. Golino, *Pasolini: il sogno di una cosa*, il Mulino, Bologna 1985, p. 145.
- ³⁵ P.P. Pasolini, *La poesia della tradizione*, cit., p. 138.
- ³⁶ Id., *La paura di essere mangiati*, «Tempo», n. 36, a. XXX, 3 settembre 1968 (tratto dalla rubrica *Il caos* tenuta da Pasolini nel biennio 1968-1970), ora in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 1108.
- ³⁷ *Ivi*, p. 1109.
- ³⁸ Id., «*L'arrabbiato sono io*», cit., p. 1594.
- ³⁹ Id., *La contestazione*, in *Il sogno del centauro*, poi in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 1457.
- ⁴⁰ Id., *La poesia della tradizione*, cit., p. 140.
- ⁴¹ D. Alighieri, *La Divina Commedia. Paradiso*, con pagine critiche a cura di Umberto Bosco e Giovanni Reggio, Le Monnier, Firenze 2002, p.19
- ⁴² P.P. Pasolini, *Manifestar (appunti)*, in *Trasumanar e organizzar*, ora in Id., *Tutte le poesie*, II, cit., p. 204.
- ⁴³ Id., *La contestazione*, cit., p. 1462
- ⁴⁴ *Ibidem*.
- ⁴⁵ Id., *Fare e pensare*, «Tempo», n. 49, a. XXXI, 6 dicembre 1969.
- ⁴⁶ *Ibidem*.
- ⁴⁷ Id., *Manifestar (appunti)*, cit., p. 204.
- ⁴⁸ Id., *La poesia della tradizione*, cit., p. 140.
- ⁴⁹ Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, pp. 244-277.

- ⁵⁰ Id. (ed.), *Fare Laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 54.
- ⁵¹ P.P. Pasolini, *...e i contestatori*, in *Il sogno del centauro*, poi in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., pp. 1463-1464.
- ⁵² Platone, *Gorgia* 465a; Aristotele, *Metafisica* I, 980b-981a.
- ⁵³ G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 80-82.
- ⁵⁴ P.P. Pasolini, *La volontà di non essere padre*, «Tempo», n. 46, a. XXX, 9 novembre 1968.
- ⁵⁵ *Ibidem*.
- ⁵⁶ Id., *Scritti corsari*, Garzanti, Milano 2007, p. 24.
- ⁵⁷ Id., *Un sorriso anche al Sud*, «Roma giovani», I, 15 novembre 1974 (dibattito con la redazione per un'inchiesta sui giovani), poi in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 843.
- ⁵⁸ Id., *...e i contestatori*, cit., p. 1463.
- ⁵⁹ *Ivi*, p. 1465.
- ⁶⁰ F. Cambi, *Pier Paolo Pasolini e la pedagogia*, cit., p. 330.
- ⁶¹ R. Kirchmayr, *Pasolini, gli stili della passione*, «Aut aut», 345, gennaio-marzo 2010, p. 41.
- ⁶² F. Cambi, *Pier Paolo Pasolini e la pedagogia*, cit., p. 330.
- ⁶³ P.P. Pasolini, *Il caso di un intellettuale*, «Tempo», n. 33, a. XXX, 13 agosto 1968.
- ⁶⁴ *Ibidem*.
- ⁶⁵ E. Vittorini, *Politica e cultura. Lettera a Togliatti*, «Il Politecnico», III (1947), 35, p. 106, poi in *Letteratura arte società. Articoli e interventi 1938-1965*, a cura di R. Rodondi, Einaudi, Torino 2008, p. 413.
- ⁶⁶ Id., *Gli studenti di «Ombre rosse»*, «Tempo», n. 51, a. XXX, 14 dicembre 1968.
- ⁶⁷ Id., *Il caso di un intellettuale*, cit.
- ⁶⁸ Id., *Nessun patto o patteggiamento*, «Tempo», n. 32, a. XXX, 6 agosto 1968.
- ⁶⁹ Id., *L'America di Pasolini*, cit., p. 9.
- ⁷⁰ A. Zanzotto, *Pedagogia* (1977), in Id., *Scritti sulla letteratura. Aure e disincanti nel Novecento letterario*, Mondadori, Milano 2001, p. 149 (Il corsivo è mio).
- ⁷¹ Giorgio Bocca nell'articolo-intervista a P.P. Pasolini *«L'arrabbiato sono io»*, cit., p. 1591.
- ⁷² P.P. Pasolini, nel documentario realizzato da J.-A. Fieschi e A. Bazin, *Pasolini l'enragé*, cit.
- ⁷³ Id., *...e i contestatori*, cit., p. 1467.
- ⁷⁴ Id., *Se nasci in un piccolo paese sei fregato*, cit., p. 1616.
- ⁷⁵ Id., *«L'arrabbiato sono io»*, cit., p. 1593.
- ⁷⁶ *Ibidem*.
- ⁷⁷ A. Zanzotto, *Pedagogia*, cit., p. 149.
- ⁷⁸ Id., *La paura di essere mangiati*, cit.
- ⁷⁹ A. Zanzotto, *Pedagogia*, cit., p. 152.
- ⁸⁰ F. Cambi, *Pier Paolo Pasolini e la pedagogia*, cit., p. 330.
- ⁸¹ A. Zanzotto, *Pedagogia*, cit., p. 148.
- ⁸² C. Di Bari, *Dopo gli apocalittici. Per una media education "integrata"*, Firenze University Press, 2013, p. 97.
- ⁸³ A. Mariani, La vocazione pedagogica di Pasolini, «Aut aut», 345, gennaio-marzo 2010, p. 137.
- ⁸⁴ J.-J. Rousseau, *Emilio*, a cura di Andrea Potestio, Libro III, Studium, Roma 2016, pp. 265-332.
- ⁸⁵ F. Cambi, *Pasolini à part entière*, «Studi sulla formazione», 2 (2015), p. 272.
- ⁸⁶ P.P. Pasolini, *Aboliamo la tv e la scuola dell'obbligo*, «Corriere della sera», 18 ottobre 1975.
- ⁸⁷ Cfr. G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna. S. Ulivieri (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive*, Studium, Roma, 2017, pp. 34-111.
- ⁸⁸ J.-J. Rousseau, *Emilio* (1762), I, cit., p. 76.

Il Sessantotto tra mito e realtà, mistica ed illusione, strategia della tensione e riformismo scolastico

The 1968 between Myth and Reality, Mystique and Illusion, Strategy of Tension and School Reform

MARINELLA ATTINÀ

The memory of 1968 settled over the last 50 years has seemingly become a topos, a common place around which you devote, during occurrences and anniversaries rhetorically celebrated between nostalgia and denunciation, mental and paper energies. In successive notes, an attempt will be made to set the perimeter, if possible, around some 1968 key ideas pointing out their boundaries and torn edges and endeavouring a pedagogical declination of that movement along a heuristic line whose reflective focus is on school policy in the next decade.

KEYWORDS: SIXTY-EIGHT, PEDAGOGY, STRATEGY OF TENSION, SCHOOL REFORM

Polimorfia di un movimento

La memoria del Sessantotto sedimentatasi in questo cinquantennio sembra essere divenuta un *topos*, un luogo comune intorno al quale spendere, in occasione di ricorrenze ed anniversari retoricamente celebrati tra nostalgie denuncia, energie mentali e cartacee.

Si proverà nelle note successive a perimetrare, se possibile, alcune idee-chiave del Sessantotto, precisandone confini e slabbature e tentando una declinazione pedagogica del movimento lungo una linea euristica che abbia il suo focus riflessivo sulla politica scolastica del decennio successivo.

È difficile argomentare del Sessantotto in una prospettiva critico-problematica. Solo una lettura, alquanto superficiale e mistificatoria, può assumere come proprio bersaglio di ricerca la sola rivolta studentesca variamente interpretata, vuoi come epocale processo storico di trasformazione globale della società, vuicome folata velleitaria connotata da violenze e contraddizioni, vuoi mero sogno utopistico di una generazione senza passato e senza futuro.

Il Sessantotto, è bene ricordarlo nell'incipit di queste note, non è solo il Sessantotto degli studenti ma è anche il Sessantotto del movimento operaio, è anche il Sessantotto della psichiatria e della medicina alternativa, è il Sessantotto della magistratura, della scuola, della rivendicazione dei diritti delle donne, del movimento conciliare della Chiesa.

Molte, dunque, le variabili nelle componenti e nelle dinamiche interne al movimento: dall'occupazione contro la riforma universitaria alle manifestazioni contro la guerra nel Vietnam, dal terzomondismo alla scoperta dei dannati della terra, dalla Scuola di Francoforte al rapporto tra studenti ed operai, dalla denuncia dello sfruttamento operaio ai volantinaggi davanti alle fabbriche, fino al risvegliarsi del femminismo che esploderà poi negli anni successivi.

E non sembra inopportuno richiamare alla memoria anche quel movimento del situazionismo che trova nel libro di Guy Debord del 1967, *La société du spectacle*, il suo precursore ed il suo più rappresentativo esponente. Nel testo citato l'autore intuisce la centralità dello spettacolo nella società contemporanea mettendo in chiaro come concetti quali alienazione, mercificazione, sfruttamento, deriva consumistica, non vivano più nella società capitalista sviscerata da Marx, ma, piuttosto, nel 'regno liquido e cromatico' dello spettacolo e denuncia come il passaggio dalla semplice merce alla merce-spettacolo (quello che Marx aveva chiamato il feticismo delle merci) compia un salto qualitativo e la realtà, completamente de-realizzata, venga sostituita dal regno dell'apparire, dominato dalla visibilità spettacolare dove il fruitore è ridotto a spettatore alienato: un mondo, dunque, la cui facoltà immaginativa e creativa viene soffocata dallo spettacolo collettivo, privo di autonomia individuale.

Un Debord che sembra fornire nutrimento alle rivolte del Maggio francese ed anticipare quei fatti, pur riconoscendo

che il progetto di andare oltre il fatto estetico verso una reale rivoluzione proletaria si rivelerà ben presto un'illusione di cui già si conoscevano e si delineavano i limiti. Ma la polimorfia del movimento non è rinvenibile solo sul piano dei diversi contenuti e delle diverse forme che abitavano e sagomavano i profili del Sessantotto. Esso, infatti, appare frastagliato anche sul piano geografico: il Maggio francese, l'aprile tedesco, la primavera di Praga ed il suo tragico epilogo del 21 agosto cecoslovacco, che vide l'intervento militare e la sottomissione al dominio brezneviano, sono esempi di un movimento che, sul piano europeo, ha spinte ed esiti diversi. Ed ancora, spingendo lo sguardo all'orizzonte internazionale, occorre rilevare quanto fosse diverso, diversissimo quel Sessantotto americano iniziato a cavallo tra gli anni Cinquanta-Sessanta, segnato dalle proteste contro il nucleare e successivamente dalle proteste contro la guerra in Vietnam. Basti semplicemente ricordare lo *Students for a Democratic Society*, presieduto dal sociologo Todd Gitlin, che divenne piattaforma culturale della cosiddetta *New Left*, la sinistra radicale americana. Pur riconoscendo che il movimento studentesco del Maggio francese, italiano e tedesco presenta delle significative similitudini, occorre evidenziare come sia abbastanza diverso il movimento studentesco spagnolo svoltosi prevalentemente nel contesto repressivo della dittatura franchista e come sia ancora più lontano il movimento studentesco messicano che si confrontava con il sottosviluppo del paese¹.

L'*ethos* comune che animava i molteplici Sessantotto era forse da rinvenire, al di là delle contraddizioni manifestatesi in quella grande congerie di esperienze, in un'istanza di cambiamento dal basso, alimentata da una sorta di gestazione della speranza che, come una massa magmatica, si insinuava e si disperdeva in molti settori cruciali della società, prefigurando un passaggio evolutivo della cultura e della *Weltanschauung* di riferimento.

Non ci soffermeremo, in tale spazio espositivo, sulle diverse e diversissime anime europee ed internazionali del Sessantotto, ma si tenterà una più modesta circoscrizione del campo di indagine all'interno della realtà nazionale, che vede già nel gennaio del 1966 l'occupazione dell'Università di Trento da parte degli studenti del Corso di Laurea in Sociologia e il cui esempio sarà

successivamente seguito dagli studenti di altri Corsi di Laurea.

Il richiamo al 1966 appare significativo perché funzionale a chiarire come il biennio 1966-1967 sia da considerare l'inizio di una contestazione giovanile che fungerà da incubatrice della contestazione studentesca. Sono gli anni di quella rottura generazionale, non la prima sicuramente, che trova le sue forme espressive in nuovi codici: nuovi generi musicali (quello dei Beatles, per intenderci), nuovi capi di abbigliamento (jeans ed eskimo per i ragazzi, zoccoli e gonnello niper le ragazze), nuove mode (dai capelli lunghi per esibire il rifiuto di un corpo militarizzato, rude, aggressivo, fino all'uso di un linguaggio fatto di slogan).

Comunque sarà il 1968 l'anno che segnerà il dilagare della contestazione studentesca sconfinando i suoi precedenti limiti geografici (Trento, Torino, Milano, Roma):

ad ovest da Pavia, dove viene rioccupata lettere e viene occupata medicina, a Genova ed a Modena dove vengono occupate rispettivamente lettere e chimica, ad est da Padova, dove viene rioccupata chimica e viene occupato per la prima volta il Magistero, fino a Trieste dove viene occupata lettere; da Bologna dove viene occupata lettere, a Firenze, dove l'occupazione si estende dal Magistero alle altre facoltà umanistiche, fino a Roma, dove vengono occupate lettere, architettura, e a Napoli dove vengono occupate agraria ed architettura².

E proprio Roma fece da sfondo a quell'evento deflagratore rappresentato dai noti fatti di Valle Giulia il 1° marzo del 1968, epilogo in realtà di una serie di vicende concatenate svoltesi a Roma nei giorni appena precedenti³.

Molte, diverse e controverse, le prese di posizione e le successive riflessioni assunte e condotte intorno a Valle Giulia, ieri come oggi a cinquant'anni di distanza. Posizioni e riflessioni condotte spesso con le lenti di un ideologismo di parte che, in quanto tale, non riesce a pervenire ad un organico giudizio storico. Proprio per dribblare tali rischi si preferisce in questa sede mettere a confronto alcuni versi di una canzone di Pierangelo Bertoli, canzone destinata a diventare una sorta di inno degli studenti, ed alcuni versi di una poesia, certamente più nota, di Pier Paolo Pasolini. Linguaggi diversi che mettono a nudo prospettive di diversissima natura.

I versi della canzone di Bertoli, Valle Giulia:

E all'improvviso poi è successo
Un fatto nuovo, un fatto nuovo, un fatto nuovo,
non siam scappati più,
non siam scappati più,
non siam scappati più

appaiono come una sorta di celebrazione epocale ed apologetica di quell'evento e, nella reiterazione dei versi indicati, un invito ed un'iniziazione al coraggio.

Di segno diametralmente opposto appaiono i versi della poesia di Pier Paolo Pasolini, *Il PCI ai giovani* qui forzosamente selezionati:

Avete facce di figli di papà.
Vi odio come odio i vostri papà.
Buona razza non mente.
Avete lo stesso occhio cattivo.
Siete pavid, incerti, disperati
(benissimo!) ma sapete anche come essere
prepotenti, ricattatori, sicuri e sfacciati:
prerogative piccolo-borghesi, cari.
Quando ieri a Valle Giulia avete fatto a botte
coi poliziotti,
io simpatizzavo coi poliziotti.
Perché i poliziotti sono figli di poveri.
Vengono da periferie, contadine o urbane che siano.
Quanto a me, conosco assai bene
il loro modo di esser stati bambini e ragazzi,
le preziose mille lire, il padre rimasto ragazzo anche lui,
a causa della miseria, che non dà autorità.
umiliati dalla perdita della qualità di uomini
per quella di poliziotti (l'essere odiati fa odiare).
[...] I ragazzi poliziotti
che voi per sacro teppismo (di eletta tradizione
risorgimentale)
di figli di papà, avete bastonato,
appartengono all'altra classe sociale.
A Valle Giulia, ieri, si è così avuto un frammento
di lotta di classe: e voi, cari (benché dalla parte
della ragione) eravate i ricchi,
mentre i poliziotti (che erano dalla parte
del torto) erano i poveri. Bella vittoria, dunque,
la vostra!

[...] Questo, cari figli, sapete.
E lo applicate attraverso due inderogabili sentimenti:
la coscienza dei vostri diritti (si sa, la democrazia
prende in considerazione solo voi) e l'aspirazione
al potere.
Sì, i vostri orribili slogan vertono sempre
sulla presa di potere.

[...] Smettetela di pensare ai vostri diritti,
smettetela di chiedere il potere.

[...] Così parlando,
chiedete tutto a parole,
mentre, coi fatti, chiedete solo ciò
a cui avete diritto (da bravi figli borghesi):
una serie di improrogabili riforme
l'applicazione di nuovi metodi pedagogici
e il rinnovamento di un organismo statale. I Bravi! Santi
sentimenti!

Che la buona stella della borghesia vi assista!

Parole pesantissime, versi infuocati, questi di Pasolini che non mancarono di innestare una polemica dai toni asprissimi che vide, su fronti ideologici quanto mai diversificati, confrontarsi figure come Vittorio Foa, Claudio Petruccioli, Alberto Moravia, Francois Revel, Franco Fortini, Goffredo Parise.

Prescindendo da un giudizio estetico-letterario-politico, ciò che colpisce di Pasolini, della sua 'disperata vitalità'⁴, è la sua immaginazione e la sua intelligenza sociologica nel cogliere una visione d'insieme del suo tempo, il suo essere un sismografo della temperie culturale coeva. Pasolini coglie profeticamente le spie e le contraddizioni del moto tellurico di quell'iniziale processo di destrutturazione dei valori, dei soggetti e degli spazi della nuova ontologia sociale della modernità. Le intuisce, le coglie e ne farà bersaglio di critica nei successivi *Scritti Corsari*⁵ ed in particolare ne *L'articolo delle lucciole* del 1975 apparso sul Corriere della Sera col titolo: *Il vuoto del potere in Italia*. In tale scritto la critica sociale, congiunta alla critica politica, si fa serrata ed incalzante. Le lucciole, straordinaria metafora per indicare i valori dell'universo agricolo e paleocapitalistico, sono scomparse:

Chiesa, patria, famiglia, obbedienza, ordine, risparmio, moralità non contano più. [...] A sostituirli sono i 'valori' di un nuovo tipo di civiltà, totalmente altra rispetto alla civiltà contadina e paleo industriale. [...] Gli italiani sono divenuti in pochi anni un popolo degenerato, ridicolo, mostruoso, criminale. Basta soltanto uscire per strada per capirlo. [...] Ho visto dunque coi miei sensi il comportamento coatto del potere dei consumi ricreare e deformare la coscienza del popolo italiano, fino a una irreversibile degradazione⁶

Pasolini, dunque, rispetto allo scenario culturale segnato dal movimento studentesco del Sessantotto ed al fallimento di una politica legata a doppio filo all'ascesa di un neocapitalismo sicuro di sé ed alla sua progressiva

evoluzione, si pone come intellettuale che attua una critica radicale, come intellettuale che intende andare oltre gli stessi 'miti dell'anno degli studenti' per focalizzarsi sulla diagnosi dei mali sociali rappresentati dall'omologazione delle culture e dalla metaforica morte delle lucciole.

Voci, dunque, diverse quelle che, già allora, si alterneranno sul movimento studentesco. Un movimento che, a distanza di cinquant'anni, continua a far parlare di sé, sia in termini emancipativi, sia in termini regressivi.

E tali oscillazioni di giudizio si ripercossero e continuano a ripercuotersi fatalmente su quell'istituzione formativa per eccellenza, che è la scuola, oggetto delle successive riflessioni.

La scuola del 'post' Sessantotto

Occorre evidenziare in tale sede che, se le prime contestazioni del 1966 erano ispirate da intenti di tipo corporativo e quelle del 1967 da intenti ancora più radicali e politici, ma sempre interni alla struttura-sistema dell'istituzione universitaria, con il 1968 si assiste ad una marcatura educativa degli stessi obiettivi politici tesa a trasformare tutta la scuola in una prospettiva antiautoritaria ed egualitaria della società.

Anche nel declinare un versante più specificamente pedagogico-scolastico del movimento del Sessantotto si è costretti a constatare come esso risulti un tema ancora una volta sospeso tra mito retorico e posa snobistica, realtà ed illusione, figure queste che, nel loro complesso, mettono capo non tanto ad una serena argomentazione dialettico-critica, quanto, piuttosto, ad un chiacchiericcio molesto, sempre strumentale rispetto ad obiettivi ideologicamente ispirati.

Pur riconoscendo tale rischio e assumendo la consapevolezza di poterlo dribblare solo parzialmente, nel voler circoscrivere il campo di indagine sulla scuola, alcune considerazioni preliminari appaiono necessarie.

Lo si voglia o no, lo si creda o no, nel bene e nel male, l'anno mito del Sessantotto è stato per la pedagogia, per la scuola, per la formazione un 'anno fatale': per alcuni considerato una frattura, per altri uno spartiacque emancipativo ma, in ogni caso, una svolta nella storia dell'educazione e della scuola.

Come sottolineato da Franco Cambi la scuola fu luogo dove si confrontarono due diverse categorie critico-

ideologiche difficilmente coniugabili sul piano dei modelli proposti:

Da un lato la scuola apparve come luogo di trasmissione di sapere sì, ma anche di modelli ideologici, visioni-del-mondo- e lì fatti assimilare in modo quasi spontaneo, certamente inavvertito, attraverso l'organizzazione interna (teorica e reale) dell'istituzione-scuola [...] Per altri, sempre partendo da questi presupposti, andava distrutta per dar posto a altre vie più libere di formazione, inerenti alla società educante⁷.

Queste premesse portarono, da un lato, all'indebolimento della scuola che stentava a prefigurarsi come luogo di formazione di un soggetto libero e critico, partecipe e attivo di un reale processo di miglioramento del patrimonio consolidato dell'umanità, secondo la migliore lezione deweyana, da un altro lato, le stesse premesse davano la sponda per alimentare quel successivo movimento descolarizzatore che, attraverso autori quali Illich, Freire, Husén, ed attraverso la metafora del *Panopticon* messa in campo da Foucault⁸, che assimilava l'istituzione scuola a quella carceraria, proponeva una sua immediata eliminazione per dar luogo ad altri modelli formativi.

Su un altro fronte, ancora seguendo l'analisi di Franco Cambi, la scuola veniva 'de-borghesizzata', resa più egualitaria, capace di dare emancipazione a tutti. Proprio per questa sua spinta emancipatrice ed in ragione di essa, una volta smascherate le sue diverse incrostazioni ideologiche, la scuola 'andava mantenuta'.

Descolarizzare la scuola da un lato, mantenerla dall'altro. Queste sembrarono le prospettive inaugurate dal Sessantotto sul versante di una pedagogia della scuola.

Prospettive diverse, dunque, che vanno minimamente circoscritte per tentare di capire le ragioni di quella stagione di riforme scolastiche degli anni Settanta, che cambieranno radicalmente la fisionomia della scuola.

Per quanto concerne la prima prospettiva, l'analisi di Illich, questo 'profeta postmoderno', secondo la bella definizione di Angelo Gaudio⁹, nel noto testo del 1971, *Descolarizzare la società*, si configura come critica al curriculum implicito dell'istituzione scuola e va letta come un primo capitolo di una più generale critica alle istituzioni della modernità e dello sviluppo. Il modello alternativo di 'società conviviale' proposto da Illich, si presenta come una sorta di invettiva contro

l'istituzionalizzazione, teso com'è a valorizzare gli educatori esemplari piuttosto che le istituzioni. Il dibattito su Illich e la descolarizzazione diventa pertanto:

Una sorta di grande catalizzatore della fine della fiducia nello sviluppo illimitato, dell'istruzione, ma non solo, e inconsapevolmente anticipa svolta del discorso pubblico sull'istruzione, dalla stagione della quantità a quella della qualità, successiva alla crisi petrolifera e alla fine della ideologia dell'ottimismo sviluppatista¹⁰

Lungo tale linea si pone l'analisi critica di Pasolini sulla scuola. Si tratta di una critica che Pasolini condivide nelle premesse ma si distanzia nella radicalità della proposta: se Illich puntava non tanto e non solo all'abolizione della scuola quanto soprattutto alla sua delegittimazione, Pasolini, che ha letto Illich, sia quello di *Descolarizzare la società*, sia quello de *La Convivialità*, nell'ultimo intervento sul Corriere della sera *Le mie proposte su scuola e TV*, nel rispondere a Moravia, ribadisce la sua radicale e utopistica proposta di chiudere la scuola dell'obbligo e la TV, ma chiarisce in modo inequivocabile che 'si tratta di una sospensione in attesa di una radicale riforma'.

Pasolini dunque comprende con straordinaria preveggenza alcune criticità della scuola, ma non azzarda una completa descolarizzazione perché, evidentemente, crede in essa o, meglio, crede nella figura di un pedagogo che non impartisce lezioni ma risveglia la coscienza, che si rende maieutico rispetto al compito di scalfire certezze. La seconda prospettiva, quella relativa ad un processo di de-borghesizzazione, sembra voler prefigurare il volto di una scuola capace di dare, operativamente e non solo formalmente, risposte all'istanza di un diritto allo studio che, nei fatti, appare costantemente tradito da un persistente processo di selezione sociale, implicita ed esplicita, nonostante la L. 1859 istitutiva della scuola media unica ed obbligatoria. Basti a tal fine citare, solo a titolo esemplificativo, il testo del 1969 di M. Barbagli e M. Dei *Le vestali della classe media*, luogo letterario dove il *j'accuse* alla scuola è condotto sociologicamente attraverso interviste somministrate ai docenti e dalle quali emerge una traumatica presa di coscienza della realtà della scuola italiana di quel tempo.

Di appena due anni prima è la pubblicazione di *Lettera ad una professoressa* di don Milani che, nell'immaginario collettivo, non privo di superficialismo e di

pressapochismo, si presenta come il 'manifesto pedagogico' del Sessantotto, perché in essa sembra materializzarsi la denuncia del carattere classista dell'istruzione tradizionale.

La figura di don Milani, questo 'prete inclassificabile'¹¹, è figura spesso controversa nel dibattito pedagogico, strumentalizzata ideologicamente e non sempre adeguatamente contestualizzata. Talvolta assunto come icona del progressismo pedagogico, talvolta vituperato come responsabile di una sorta di oblio educativo post Sessantotto, don Milani è stato spesso trasfigurato e ridotto a mera immagine caricaturale.

Queste derive hanno alimentato un 'donmilanismo' che certamente non rende ragione rispetto all'eredità formativa ed al bilancio del suo operato. Certamente l'aspra denuncia di don Milani ha, di fatto, introdotto il tema della selezione scolastica e degli esiti sociali conseguenti, il tema dell'uguaglianza delle opportunità, il tema dell'inganno nascosto in un sistema scolastico che cela sotto l'aurea della generalizzazione della scolarizzazione di massa, l'intento reale di perpetuare il potere del ceto dominante sui ceti subalterni.

Ma don Milani, a dispetto di un'approssimazione velleitaria, non è esempio di controscuola e neppure di scuola permissiva. Come efficacemente sottolineato da Giorgio Chiosso, le riflessioni degli allievi di Don Milani, scambiate spesso per *pamphlet* antiscolastico, si discostavano dalla carica anti-istituzionale propria del Movimento del Sessantotto:

Pur criticando il sistema scolastico in vigore, don Milani era tuttavia lontano da ogni forma di spontaneismo, sosteneva il valore pieno della scuola (da riformare, non da abbattere) rivendicava la presenza attiva del maestro e giudicava il rapporto educativo (nella forma del rapporto interpersonale) l'unica forma attraverso cui poteva maturare la coscienza personale. Gli si poteva rimproverare, se mai, un eccessivo ottimismo nella capacità della scuola di rinnovarsi, una proposta culturale talvolta un po' semplificata nello sforzo di metterla a disposizione dei ceti popolari, una identificazione quasi totale con le ragioni dei poveri che rischiava di non tenere nel conto dovuto la complessità delle dinamiche sociali¹²

È agevole individuare a tal proposito come l'analisi critica di don Milani, pur essendo vicina a quella di Illich e Pier Paolo Pasolini si discosti sensibilmente nella sua dimensione progettuale. Se la tesi illiciana tendeva a

descolarizzare e se, ancora, la tesi pasoliniana tendeva a sospendere momentaneamente la scuola dell'obbligo 'in attesa di una radicale riforma', assolutamente diversa era la proposta di Don Milani, tesa a nutrire un'idea di scuola a tempo pieno incentrata sul fattore motivazionale dell'apprendimento, sulla centralità della relazione interpersonale maestro-alunno, nella convinzione profonda e, forse, ingenuamente ottimistica, che 'più scuola, più tempo a scuola potesse essere funzionale ad una maggiore formazione ed a garantire, quindi, una democrazia autentica e non solo formale'¹³.

La controversa stagione delle riforme degli anni Settanta: *débâcle* educativa o modernizzazione della scuola?

Sembra opportuno segnalare nell'incipit di queste ultime note riflessive la necessità di non assumere prospettive monoculari nella logica dell'aut-aut ma piuttosto di sposare una prospettiva critico-problematica nella logica dell'et-et. Forse solo seguendo tale logica è possibile distanziare lo sguardo sulla deriva sessantottesca considerata sul piano sociopolitico, dallo sguardo su quegli snodi pedagogico-normativi, che andranno a puntellare la storia della scuola negli anni Settanta.

Perché tale distanziamento?

Perché si è personalmente convinti che la scuola e, segnatamente la scuola dei primi segmenti della scolarizzazione, non sia stata coinvolta e travolta dagli esiti nefasti che segneranno la frattura psico-politica della rivoluzione del Sessantotto. Non è possibile sottacere, infatti, che l'ondata Sessantottesca fu la fucina culturale e politica di quegli 'anni di piombo' che culminarono con il rapimento e l'uccisione di Aldo Moro e degli uomini della sua scorta, visto nella logica di quel progetto, come il parricidio simbolico dello Stato. Il decennio degli anni Settanta, come sottolineato da Giuseppe Acone, con i suoi orrori e le sue ferite dolorose, vide il vanificarsi di tutti i sogni ideologici divenuti allora incubi: l'utopia impazzita e farneticante finisce in quegli anni per portare con sé il sogno della perfezione e trasformarlo in tragedia, travolgendo non solo il 'progetto' ma anche il sentimento perenne della 'speranza'¹⁴.

È vero che il Sessantotto attaccò la scuola, attaccò la famiglia nella sua struttura tradizionale d'impianto etico-

religioso, è vero che attaccò l'università come cinghia di trasmissione del sapere accademico consolidato e come cinghia di trasmissione del sapere accademico dominante, è vero che sul versante strutturalmente pedagogico il lascito sessantottesco si rivela nella formula auto-contraddittoria di ogni permissivismo, sintetizzabile nel semantema del vietato vietare, ma è vero anche che il Sessantotto è anno cruciale, dal quale prende avvio un processo di innovazione e di modernizzazione del sistema scolastico che non può essere sottaciuto. Il decennio degli anni Settanta è, infatti, un decennio che vede radicalmente trasformare l'assetto pedagogico-normativo della scuola di base.

Un decennio variamente interpretato: vuoi in termini di riformismo alla deriva (F. Ravaglioli), vuoi in termini di un riformismo 'intenzionalmente orientato' ad un passaggio dalla scuola di tutti alla scuola alla scuola di ciascuno. Comunque sia, il decennio degli anni settanta appare inequivocabilmente segnato da un clima riformistico che costellerà la vita scolastica in termini soprattutto di una 'compensazione' etica e didattica.

Basti citare, per comprendere il fervore innovativo di questo periodo, la legge 820 del 1971 che introduce nel curriculum già previsto dai Programmi del 1955 le attività integrative e gli insegnamenti speciali, allo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione del tempo pieno. L'istanza dell'ampliamento del tempo scuola era stata già avanzata nel Convegno di Frascati del maggio del 1970 che vide, tra i molti esperti, la partecipazione di Aldo Visalberghi, Salvatore Valitutti, Giovanni Maria Bertin che, nel confrontarsi sui diversi aspetti dell'istruzione secondaria, sottolineavano la necessità di una più ampia fruizione della cultura da parte di tutta la società ed agganciavano il tema del tempo scuola alla più ampia prospettiva dell'educazione permanente e ricorrente.

Motivazioni sociali e pedagogiche spingono all'istituzionalizzazione della scuola a tempo pieno, intesa a superare quelle motivazioni meramente assistenzialiste che avevano caratterizzato la Legge n. 261 del 4 marzo del 1958 sul riordinamento dei patronati scolastici: motivazioni sociali che vanno ben oltre l'istanza custodialistica e centralizzano l'ampliamento del tempo scuola come occasione di contrasto alla disuguaglianza; motivazioni pedagogiche o, meglio, psico-pedagogiche

che guardano all'apprendimento in termini di costruzione ed elaborazione di saperi interdisciplinari. La scuola a tempo pieno si andrà prefigurando, dunque, non come semplice riforma ordinamentale, ma come 'rivoluzione' ideale, contenutistica e organizzativa.

A distanza di due anni, mentre nel Paese si diffonde la strategia terroristica delle brigate rosse, la Legge delega 30 luglio 1973 n. 477, prefigura all'art. 2 una scuola adeguata: «[...] alle esigenze personali e sociali ed una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura, ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio». Sulla base di queste premesse verranno redatti ed emanati i Decreti Delegati del 1974 (D.P.R. n. 416, 417, 418, 419, 420) che, nel loro complesso, disegnano il volto della scuola come 'comunità che agisce con la più vasta comunità sociale e civica'. I Decreti Delegati, oltre ad offrire un nuovo stato giuridico, fanno proprie: «alcune esigenze sollevate proprio dalla Contestazione con la costituzione degli Organi Collegiali, con i quali la scuola intende aprirsi al sociale, recependone le istanze e al tempo stesso volendo essa stessa incidere sul sociale. Inoltre esprimono chiaramente il contributo delle scienze dell'educazione -ossia di una pedagogia in stretta interazione con la psicologia, la sociologia, l'antropologia- attraverso la sperimentazione e la ricerca educativa. E' l'intera scuola a mutare, sotto spinte maturate in anni difficili e variamente interpretate¹⁵». Prendendo a prestito il titolo del testo di Luciano Corradini *Democrazia scolastica*¹⁶ e facendo proprie le analisi e le riflessioni dell'autore, preme evidenziare come il processo di democratizzazione della scuola abbia costituito la 'risposta ideale pedagogica e politica' alla Contestazione del Sessantotto. Si ritorna oggi, a distanza di un quarantennio, su questo saggio del 1976, considerato curiosamente nella pubblicistica commerciale contemporanea saggio 'vintage'¹⁷ perché, ad uno sguardo attento, esso pone in tutta evidenza la connessione tra riforma della scuola, impegno di democratizzazione e contestazione studentesca.

Nella prospettiva del pedagogo sopra citato il mondo studentesco, resosi capace di interpretare il disagio di una vicenda scolastica che diverse voci da tempo definivano

ormai inadeguata rispetto all'evoluzione sociale, cominciò a 'martellare' con formule inattese e con agitazioni sistematiche le fatiscenti strutture della scuola italiana. Si trattava di una sfida lanciata al mondo scientifico, al mondo dei docenti, alle famiglie:

Si è trattato di una sorta di 'tafano socratico' che, rimettendo in discussione un 'sistema' che sembrava indiscutibile, ha irritato con il suo verboso ronzio, ha ferito con la sua violenza provocatoria, ma soprattutto ha immesso nella coscienza una inquietudine radicale circa il significato e il valore delle scelte culturali e sociali su cui la scuola e la società si reggono.[...] Se la debolezza di tutto il movimento contestativo sta nella carenza di mediazioni, che consentissero di uscire dall'utopismo, attraverso una sintesi storicamente possibile tra ideale e reale, la sua forza, che sopravvive oltre la vicenda storica in cui si è inaridito, sta nell'essere ancora una spina nel fianco, una domanda che attende una risposta e provoca il pensiero e l'azione a muoversi nella direzione di ciò che deve essere fatto¹⁸

L'invito di Corradini, oggi ancora condivisibile, è, pertanto, invito a comprendere come il movimento del Sessantotto che sembrava ridurre tutta la vita alla dimensione politica ed alla lotta per il potere fosse in realtà animato da un assoluto bisogno di coerenza, come il no alla realtà fosse giustificato da un richiamo intransigente al dover essere. Vale la pena sottolinearlo oggi, scrive Corradini, mentre «il diffondersi delle critiche al facilismo contestativo rischia di addormentare l'opinione pubblica riconciliandola con la realtà»¹⁹.

Dal 1974 al 1978 l'Italia conosce la stagione più tragica del terrorismo²⁰: strage di Piazza della Loggia a Brescia (28 maggio 1974) e del treno Italicus (4 agosto 1974), il rapimento di Aldo Moro ed il suo assassinio (1978), considerato come 'attacco al cuore' dello Stato. Sono anni in cui il terrorismo ha volti e matrici diverse ma obiettivi e modalità simili.

Due magistrati, Francesco Coco e Vittorio Occorsio, sono uccisi nel 1976, il primo dalle Brigate Rosse, a Genova, e il secondo a Roma, da un militante di Ordine Nuovo. Il vicedirettore de La Stampa, Carlo Casalegno, viene ucciso dalle Brigate Rosse nel 1977.

Solo per ricordarne alcuni.

Siamo al culmine della strategia della tensione fatta propria da sigle terroristiche e gruppi eversivi di destra e sinistra che mettono in discussione e minacciano con

attentati, stragi e uccisioni, l'intera istituzione repubblicana e gli uomini a sua difesa.

Qui la scrittura riflessiva e ragionata, si interrompe e quei ricordi che affiorano lentamente in una personale, personalissima biografia, reclamano 'voce'. Per chi scrive, figlia dell'anno del baby boom e, pertanto, figlia di una generazione *borderline*, di una generazione, che per ragioni anagrafiche, rispetto a grandi sconvolgimenti sociali, è stata costretta spesso 'a guardare' perché sempre 'fuori tempo' ed a non capire contestualmente cosa e perché stessero accadendo quei fatti, i ricordi sono, seppur confusi, abbastanza nitidi per ri-avvertire quel senso di smarrimento colmato dall'iper-protettivismo della famiglia di appartenenza: il padre e gli altri padri che irrompono a scuola quando viene rapito Aldo Moro interrompendo le lezioni e, ancora, quando lo stesso viene ritrovato nella Renault in Via Caetani, altri genitori che chiedono di prelevare a scuola i propri figli. Un clima di generale stordimento che avvolge tutti: genitori, figli, docenti. Solo a distanza di anni sarà possibile, per la mia generazione, comprendere i comportamenti, le ossessioni genitoriali, giustificare scelte che sembravano allora, agli occhi di un'adolescente al primo anno di liceo, 'paranoiche'.

Al di là di questa brevissima concessione-pausa autobiografica, ciò che preme sottolineare è che mentre la rottura degli argini politico-sociali-istituzionali si dispiegava in tutta la sua drammaticità, la legislazione scolastica relativa ai primi segmenti della scuola di base, registrava nel 1977 la promulgazione della Legge 517, ove si legge che «il fine della scuola risiede nell'agevolare il diritto allo studio e la promozione della piena formazione dell'alunno».

Numerose sono le innovazioni introdotte: le 'classi aperte', la 'flessibilità del tempo scolastico', non più rigidamente fissato, ma flessibile ed aggiornabile, l'abolizione delle classi speciali e l'inserimento degli alunni portatori di handicap in classi comuni, la programmazione curriculare, la sostituzione di una valutazione fiscale (esami finali e voti) con una valutazione formativa e sommativa, formulata secondo logiche diagnostiche e prognostiche, la ricerca-sperimentazione che, sulla scia ed a completamento di quanto già definito nel D.P.R. 419, darà il via (soprattutto nell'allora scuola elementare da sempre sensibile alle

conquiste della ricerca psico-pedagogico-didattica ed attenta alle sollecitazioni/istanze del contesto sociale) ad una serie di cambiamenti ordinamentali ed a forme di sperimentazione di nuovi contenuti e di nuovi metodi dell'insegnamento e, infine, la collegialità dei docenti, che rappresenta la premessa organizzativa di questo complesso ed articolato corpus innovativo.

Il fervore sperimentale/innovativo, caratterizzante il clima scolastico negli anni Settanta, al di là dell'interrogativo se rispondesse ad una teoria della scuola, se, cioè, fosse frutto di una vera e propria progettualità pedagogico-didattica, intersecava, in realtà, il paradigma psicologico ed un primo livello evolutivo del paradigma sociologico della ricerca educativa facendo proprie le istanze delle diverse scienze dell'educazione. L'asse di riferimento dell'intero sistema scolastico ruota intorno all'alunno, alle sue strutture cognitive, al suo background socio-culturale, carico potenzialmente di condizionamenti sui futuri esiti scolastici. È all'alunno che l'istituzione scolastica guarda con attenzione, ed è sull'alunno che la scuola cerca di sagomare le sue strutture, le sue metodologie, le sue modalità valutative, alla luce delle forti suggestioni offerte dalla psico-pedagogia di matrice statunitense (da Bruner a Bloom).

In altri termini, il paradigma psicologico viene assunto come piattaforma di riferimento di una teoria pedagogica della scuola degli anni Settanta che farà del 'riformismo scolastico' il suo vessillo pedagogico-educativo di riferimento. Un riformismo secondo alcuni alla 'deriva', come precedentemente evidenziato, secondo altri 'intenzionalmente orientato' verso nuovi indirizzi antiautoritari e non direttivi da un lato, e verso obiettivi di uguaglianza di opportunità, dall'altro lato. Proprio la compresenza della componente antiautoritaria ed egualitaria, noterà Mauro Laeng, l'una sostenuta scientificamente, l'altra sostenuta politicamente, darà un'eccezionale ripresa ai nuovi temi dell'educazione modificandone, certamente, alcuni tradizionali contorni²¹. Il decennio degli anni Settanta qui preso in considerazione²², si chiude con i Programmi del 1979 della scuola media, che culturalmente e pedagogicamente, si pongono in linea di continuità con le istanze della legislazione precedente. Valutazione, programmazione, interdisciplinarietà, socializzazione diventano le parole

chiave di una scuola che sposta la sua attenzione dai contenuti alle forme ed alle modalità di apprendimento.

Il 1980 chiude questo decennio: anno drammatico quest'ultimo, che vede il 12 febbraio l'assassinio a Roma di Vittorio Bachelet ed ottantacinque morti in seguito all'esplosione di una bomba nella stazione di Bologna in un afosissimo 2 agosto.

Non è possibile, in questa sede, spingere lo sguardo sugli snodi normativo-pedagogici che costelleranno la scuola dei decenni successivi ma solo ricordare che sarà ancora l'orientamento, derivato dall'intersecarsi del paradigma psicologico e sociologico quello che guiderà la stesura, durante gli anni Ottanta, dei testi programmatici della Scuola Elementare del 1985 (e della connessa Riforma dell'Ordinamento della Scuola elementare del 1990) e dei Nuovi Orientamenti della Scuola per l'infanzia del 1991.

Preme in realtà sottolineare come nel decennio successivo al Sessantotto vi sia questo strano e continuo (quasi 'contraddittorio') alternarsi di vicende politico-sociali (qui scarnamente indicate) contrassegnate da violenze proprie della strategia della tensione, e, nel contempo, la trasformazione delle forme della scuola nella direzione di un fervore innovativo che, al di là del giudizio storico che se ne darà a-posteriori, introducono nella scuola di base motivi di democratizzazione e di emancipazione.

Come spiegare questa contraddittorietà, questa ambivalenza?

Si possono avanzare, in questa sede, solo alcune ipotesi, nella convinzione che possano essere stati fattori diversi a rendere la scuola quasi un luogo protetto rispetto alle derive del post Sessantotto.

Sicuramente una classe magistrale particolarmente sensibile, per sua formazione e vocazione, ad innovazioni e sperimentazioni che seguivano non la strategia della tensione e della conflittualità permanente, quanto piuttosto una 'strategia del confronto'. Un confronto che diventa metodo per agire, per dialogare dialetticamente e criticamente sulla natura, sulle funzioni di un'istituzione scolastica che cerca di trovare una sua personale ed originale via, quasi una via parallela, per trovare uno slancio riformatore, teso a modificare l'assetto della scuola e, specificamente, del primo segmento di istruzione.

Sicuramente una valorizzazione dell'infanzia e dell'adolescenza fortemente sostenuta dalla ricerca psico-pedagogica che tematizza i processi di apprendimento ed i fattori motivazionali connessi.

Sicuramente un *establishment* pedagogico accademico che, seppur con diverse prospettive euristiche, angolazioni ideologiche (nell'accezione più nobile che si dà al termine ideologico), spiega, legittima, sostiene, accompagna i diversi fotogrammi normativi sopramenzionati. Dibattiti, confronti, talvolta anche aspri e polemici ma, comunque, costruttivi sul piano della circolazione delle idee, animano molte sedi universitarie italiane da Nord a Sud.

Sicuramente il ruolo di formazione e di aggiornamento svolto dall'instancabile lavoro delle Riviste: si pensi alle riviste *Pedagogia e Vita*, *Scuola Materna*, *Scuola Italiana Moderna*, *Scuola e didattica* alla rivista *Scuola e città*, alla rivista *Infanzia*, alla rivista *La Vita scolastica*, alla rivista *I problemi della Pedagogia e Scuola di Base*, alla *Rivista dell'Istruzione*, da *L'Educatore Italiano ad Avio*, solo per citarne alcune. Sono riviste, queste come altre, che hanno puntellato la vita della scuola di quegli anni, che hanno 'formato' non solo didatticamente ma anche culturalmente quelle che sarebbero state le 'teste ben fatte' dei futuri docenti, direttori, presidi. Riviste che ospitarono i nomi dei Maestri della Pedagogia italiana di quel tempo che, occorre sottolineare non senza un certo sentimento nostalgico, ponevano i loro studi, le loro ricerche, i loro scritti, 'a servizio' della scuola.

Sicuramente il ruolo giocato dall'associazionismo professionale che contribuisce ad implementare processi di innovazione metodologico-didattica lungo forme espressive ancora inesplorate. Si pensi, solo a titolo esemplificativo, al Movimento di Cooperazione Educativa, attivo dal 1951, teso a costruire processi educativi e sociali capaci di contribuire alla costruzione e al rafforzamento di una società più democratica, libera e aperta al cambiamento, che annovera nomi come Mario Lodi, Bruno Ciari, Gianni Rodari, solo per citarne alcuni.

Si è ben consapevoli che ognuna di queste semplicatissime *slides* meriterebbe ben altra attenzione e rigore storiografico. L'averle qui richiamate è semplicemente funzionale al tentativo di trovare una possibile spiegazione sottesa a quest'idea di scuola come 'area protetta' rispetto alle derive del post-Sessantotto nel decennio degli anni Settanta.

Provare adesso a fare un bilancio del Sessantotto appare un'operazione che rischia di essere terribilmente retorica. Ha ancora senso, a cinquant'anni dal Sessantotto, domandarsi ancora quale sia il lascito del Sessantotto in termini di sconfitte e conquiste, derive e legittime rivendicazioni?

È vero che il presente si comprende attraverso il filtro del passato, ma demonizzare o mitizzare il Sessantotto oggi non sembra più operazione culturalmente, socialmente e politicamente pertinente.

Nella prospettiva, qui privilegiata, di una pedagogia della scuola non appare condivisibile il *j'accuse* mosso al Sessantotto da fronti diversi per spiegare una fenomenologia della *débâcle* attuale della scuola. I cinquant'anni trascorsi sono anni costellati da avvicendamenti politici che hanno fatto della scuola il loro campo di scontro ideologico, dando vita ad un accanimento riformistico spesso privo di una seria *scolastic view* che potesse fungere da piattaforma culturale e pedagogica condivisa e ascrivibile piuttosto a una conflittualità politica nervosa, se non addirittura 'nevrotica', che ha negato il tempo fisiologico per la sedimentazione dell'innovazione.

Infatti, i progetti di riforma che di volta in volta si sono succeduti hanno, ciascuno per un verso, tentato di costruire un nuovo volto di scuola che appare però sganciato da una qualsiasi piattaforma culturale-politico-ideologica, che rende 'orfani' gli insegnanti di una possibile 'giustificazione' del loro operare. La scuola si depolitizza, ma nell'accezione negativa, nel senso cioè, di una perdita di referenti educativi in grado di farsi bussola ermeneutica ed orientativa.

Se volgiamo lo sguardo agli ultimi documenti programmatici e normativi riferiti alla scuola non è possibile sottacere una sorta di accartocciamento della scuola sul versante di un unilateralismo economicista, sbilanciato sul paradigma del 'capitale umano', che vede l'uomo ridotto a mezzo, in vista della realizzazione di finalità esclusivamente economico-aziendalistiche, ponendo in un cono d'ombra il paradigma dello 'sviluppo umano' che, alla luce delle suggestioni di Amartya Sen, guarda piuttosto all'economia non come finalità totalizzante ma come mezzo per l'espansione delle libertà sostanziali di cui godono le persone.

Le problematiche messe in luce ad esempio da Massimo Baldacci relative ad un approccio funzionalistico/aziendalistico/economicistico della Buona Scuola, si inscrivono in una preliminare e più ampia prospettiva critica che denuncia l'eclissi dell'elaborazione di un'idea esplicita di scuola, un'idea coesa ed unitaria²³, capace di prefigurarsi come sintesi pedagogica in grado di fornire riferimenti identitari per i protagonisti di quella particolare relazione educativa che è la relazione scolastica.

Imputare al Sessantotto l'attuale fenomenologia della crisi educativa e scolastica sembra una radicalizzazione ideologica non pienamente condivisibile.

Non condivisibile appare, ad esempio, l'istanza di "rovesciare il Sessantotto", condotta da Marcello Veneziani. L'attuale *débâcle* educativa e scolastica denunciata dallo scrittore non è derivabile solo dall'autunno del Sessantotto, giudicato come: «[...] virus di un'epoca riassunto nella superstizione di una cifra»²⁴. Molte, troppe le variabili politiche, culturali, sociali che rendono oggi la scuola non più luogo formativo ma sempre più luogo tendenzialmente 'performativo', a dispetto di quell'idealità progettuale che aveva informato ed animato il dibattito pedagogico-politico proprio del decennio successivo al Sessantotto.

È vero: il Sessantotto come progetto rivoluzionario è destinato a fallire ma non 'muore', come sottolineato da Angela Covato, dal punto di vista di una coscienza critica di cui siamo ancora, volenti o meno, eredi, non muore dal punto di vista della denuncia delle ingiustizie sociali, non muore dal punto di vista dello svelamento dei meccanismi di segregazione, di razzismo, e di altre forme di dominio sociale²⁵.

C'è da chiedersi, allora, chi e cosa ha tradito il Sessantotto. Perché se è vero che le derive della contestazione sono, sicuramente, molte, molti saranno anche i tradimenti ad essa inferti nell'ultimo cinquantennio. L'interrogativo che chiude queste note rimane interrogativo sospeso.

MARINELLA ATTINÀ
University of Salerno

¹ Cfr. M. Bontempelli, *Il Sessantotto. Un anno ancora da capire*, Cuec, Cagliari, 2008.

² Ivi, p.33. Per una ricostruzione dei fatti di cronaca dal 1967 al 1969 si veda in particolare il contributo di F. Papalia, Cronologia, in Supplemento a Micromega n. 1 /2008, *Sessantotto: mito e realtà*, Roma, pp.127-174.

³ Solo per dovere di cronaca: lo spazio di Valle Giulia, compreso nell'ara di Villa Borghese diventa, in tale data, luogo di scontri di eccezionale durezza tra millecinquecento studenti diretti alla Facoltà di Architettura per occuparne la sede e cinquecento poliziotti dei reparti Celere, inviati a sbarrare loro la strada. Negli scontri rimangono ufficialmente feriti 150 studenti (perché registrati presso i presidi ospedalieri) e 228 poliziotti. Per una ricostruzione vedi l'articolo *La battaglia di Valle Giulia* di Gianpaolo Bultrini e Mario Scialoja apparso sull' *Espresso* il 10 marzo 1968 e riprodotto su Micromega 1/2018 pp.181-185.

⁴ Cfr. A. Amendola, M. Attinà, P. Martino (a c. di), *Una disperata vitalità. Pier paolo Pasolini: sguardi interdisciplinari e tensioni pedagogiche*, Pensa, Lecce, 2017.

⁵ Cfr. P. P. Pasolini, *Scritti Corsari*, Garzanti, Milano, 2016.

⁶ Ivi, pp.130-131.

⁷ F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli apparati ideologici di stato*, in C. Betti, F. Cambi (a c. di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Unicopli, Milano, 2011, pp. 28-29.

⁸ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire, Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 2014.

⁹ Cfr. A. Gaudio (a c. di), *Illich. Un profeta postmoderno*, La Scuola, Brescia, 2012.

¹⁰ Ivi, p.16.

¹¹ Cfr. G. Fornari, *L'eredità di un prete inclassificabile*, «Nuova Secondaria», 06 febbraio 2018, pp.11-15.

¹² G. Chiosso, *Novecento Pedagogico*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 333.

¹³ Per un confronto tra Illich, Pasolini e Don Milani ci si consenta di rinviare a M. Attinà, *Pier Paolo Pasolini: un involontario pedagogista*, in A. Amendola, M. Attinà, P. Martino (a c. di), *Una disperata vitalità. Pier Paolo Pasolini: sguardi interdisciplinari e tensioni pedagogiche*, cit., pp. 113-128.

¹⁴ G. Acone, *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storia ed autobiografia. Colloquio-intervista*, a cura di P. Martino, O. Trotta, E. Visconti, Pensa, Lecce, 2013, p. 37.

¹⁵ H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Le Lettere, Firenze, 2013, p.246.

¹⁶ Cfr. L. Corradini, *Democrazia Scolastica*, La Scuola, Brescia, 1976.

¹⁷ Si veda a tal proposito il sito IBS dove il libro compare come 'libro vintage'.

¹⁸ L. Corradini, *Democrazia Scolastica*, cit., pp. 10- 11.

¹⁹ Ivi, p.10.

²⁰ Cfr. S. Zavoli *La notte della Repubblica*, Mondadori, Milano, 1992. Dal 1974 al 1988 le Brigate Rosse hanno rivendicato 86 omicidi. La maggior parte delle vittime era composta da agenti di polizia e carabinieri, magistrati e uomini politici. A questi vanno aggiunti i ferimenti, i sequestri di persona e le rapine compiute per 'finanziare' l'organizzazione.

²¹ Cfr. M. Laeng, *La pedagogia contemporanea in Italia*, in *I contemporanei*, Giunti Barbera, Firenze, 1979.

²² Per correttezza espositiva occorre sottolineare che il decennio degli anni Settanta era stato preceduto nel 1968 dall'istituzione della Scuola Materna Statale con la Legge n. 444 e successivi Orientamenti del 1969.

²³ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano, 2014; M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin, *La buona scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, Franco Angeli, Milano, 2015.

²⁴ M. Veneziani, *Rovesciare il '68. Pensieri contromano su quarant'anni di conformismo di massa*, Mondadori, Milano, 2008, p. 208.

²⁵ Cfr. A. Covato, *Contro l'educazione: la critica dell'ideologia e la speranza antiautoritaria*, in C. Betti, F. Cambi, *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, cit.

L'eredità del Sessantotto e la necessità di una riflessione pedagogica su antiautoritarismo e autorità educativa

The legacy of 1968 protest movement and the need for a pedagogical reflection on anti-authoritarianism and educational authority

FABRIZIO D'ANIELLO

The outcomes of the 1968 anti-authoritarian protest movement, which has involved education in general, require a pedagogical reflection aimed at understanding their repercussions on the formative level and asserting the usefulness of a specific educational authority based on the principle of responsibility, especially in the face of post-1968 taking root of new authoritarianisms that atrophy the design desire of young people.

KEYWORDS: 1968 MOVEMENT PROTEST, AUTHORITARIANISM, EDUCATIONAL AUTHORITY/AUTHORITATIVENESS, DESIRE AND PLEASURE, RESPONSIBILITY.

Scuola, pedagogia, educazione e antiautoritarismo

Riassumere il senso di una stagione quale quella del Sessantotto è estremamente difficile in poche righe. E forse, più che difficile, sarebbe impossibile anche in centinaia di righe, vista la portata e la complessità del fenomeno, le luci e le ombre che lo hanno pervaso, le divisioni nell'opinione pubblica che ha generato. È, però, indubbio che il Sessantotto, da Berkeley 1964 (momento aurorale del movimento) fino al Maggio parigino (momento apicale), passando per vari paesi del mondo ed altrettante cifre contestative, sia stato un punto di svolta della tardo-modernità. (Su uno specifico intendimento di tale punto tornerò più avanti).

Nel bene o nel male, a seconda delle visioni, è stata intaccata la concezione dello stato e delle istituzioni, del rapporto tra governanti e governati, delle dinamiche generazionali, della famiglia. È stata attaccata la dialettica tra capitale e lavoro, la rappresentazione dello stesso capitalismo borghese, l'impostazione taylor-fordista del lavoro insieme ai suoi effetti alienanti. È stato domandato un nuovo spazio per l'infanzia e uno spazio inedito per l'adolescenza, la giovinezza, il gruppo, i movimenti. Sono stati invocati e ottenuti nuovi diritti. È stata nondimeno alimentata una rinnovata rappresentazione dell'uomo e

della donna, dell'immagine di quest'ultima, della relazione tra i sessi, del matrimonio medesimo, della vita di coppia in senso lato, dello sviluppo del soggetto in generale e del suo ruolo nella società. È stata sollecitata la liberalizzazione dei costumi, la libertà sessuale, la liberazione da conformismi di differente risma.

Come un'onda anomala, il Sessantotto ha sommerso molteplici dimensioni esistenziali: politica, economica, ideologica, culturale, sociale, religiosa, ecc. Parimenti, ha inondato giocoforza anche la pedagogia, l'educazione, la scuola, l'università, non tralasciando ripensamenti epistemologici, revisione di modi, forme e luoghi, istanze di democratizzazione e partecipazione, spesso e volentieri impattando seccamente sul rapporto tra sapere e potere e sugli scogli dell'autoritarismo, del classismo, del disciplinamento.

Vari autori vengono ripescati ed altri si impongono, lì e subito dopo, in ordine al dibattito sui temi e obiettivi in parola e su quanto potesse concorrere a un cambiamento culturale, specie in chiave antidogmatica e antiautoritaria: Rousseau, Illich, Freire, Neill, Freinet, Lapassade, Snyders, Rogers, Marcuse, Adorno, Horkheimer, Cooper, Freud, Lacan, Reich, Marx, Gramsci, Althusser, Bourdieu, Passeron, Foucault, ecc. È il tempo – annota Cambi – della crescita dei razionalismi critici, dello

strutturalismo, del pensiero psicoanalitico, della sociologia critica in luogo di quella meramente descrittiva, dell'istituzionalizzazione specificatamente italiana delle scienze umane e, soprattutto, della rilettura antropologica, inquieta e problematica del marxismo, ossia dei modelli critici di marxismo. A muovere da molti degli autori elencati, dagli investimenti teorico-disciplinari e, in particolare, dal marxismo critico si procederà, come accennato, anche in direzione di una rivisitazione del sapere pedagogico, delle relazioni educative e delle istituzioni formative, fino a ipotizzare la doverosa distruzione della scuola stessa¹ e, per dirla con Illich, la descolarizzazione della società².

La scuola, in effetti, fu «il primo e più organico terreno di battaglia», posto al centro di due fuochi incrociati. «L'uno de-mistificava, l'altro trasformava. L'uno radicalizzava e distruggeva, l'altro applicava il criterio hegeliano dell'*aufgeben*»³. Detto altrimenti, da una parte abbiamo la denuncia della funzione riproduttiva della scuola (sul piano ideologico e socio-economico-produttivo), il suo svelamento e l'aspra condanna, fino ad arrivare, come indicato, a una petizione di disintegrazione scolastica; dall'altra parte, registriamo il tentativo di superarne le aporie, di liberarla dalle incrostazioni antidemocratiche e di recuperarla, ideologicamente smarcata e trasformata nel profondo, in vista dell'emancipazione di ciascuno e della formazione di capacità critico-creative.

Posto e noto che questo secondo fuoco restauratore attenzionò ugualmente e con forza non minore l'università⁴ (luogo di nascita del Sessantotto italiano), ciò che più mi preme porre in rilievo non è tanto l'approfondimento dell'una o dell'altra posizione, oppure della loro integrazione con l'esclusione delle tesi demolitrici⁵, quanto il rimarcare che il discorso sulla dialettica riproduzione-emancipazione si estende dal versante prettamente scolastico a quello più largamente pedagogico ed educativo. Come anticipato, la stessa urgenza decostruttiva-ricostruttiva riscontrata a proposito della scuola si erge a misura di un'urgenza che investì la pedagogia e l'agire educativo *tout court*.

Certo, la scuola fu primariamente nel mirino, in quanto ritenuta agenzia di condizionamento e costruzione di precise mentalità, di perpetuazione dello *status quo*, di gerarchizzazione sociale, di affermazione di una determinata classe dominante, nonché strumento di

controllo per un docile assoggettamento o una funzionale soggettivazione⁶: da qui, solo per richiamare alcuni autori menzionati e aggiungerne altri, l'appiglio a *Le pédagogie non direttive* di Snyders⁷; alla teoria e alla prassi dell'autogestione pedagogica di Lapassade e il suo gruppo, unitamente allo sfaldamento del mito dell'adulto⁸; all'educazione libertaria con a capo Neill⁹; alla teorizzazione della cosiddetta pedagogia istituzionale su basi freinetiane e rogersiane da parte della Vasquez e di Oury¹⁰; alle esperienze di pedagogia antiautoritaria di Bernardini¹¹, Ciari¹², Lodi¹³, ecc.; e pure all'idea e alla realtà di scuola di Don Milani¹⁴. Tuttavia, non furono sicuramente esenti da accuse la natura stessa della pedagogia – da cui quell'istanza antipedagogica che trovò uno dei suoi principali interpreti in De Bartolomeis¹⁵ –, così come la conformazione dei rapporti educativi familiari – sulla base degli studi di Horkheimer e de *La morte della famiglia* di Cooper¹⁶ – e l'educazione degli adulti: in questo senso basti pensare a come taluni ambienti della sinistra tesero a identificare il progetto dell'educazione permanente con un sostegno al disegno produttivisticamente condizionato dell'immodificazione capitalistica¹⁷.

Insomma, una certa pedagogia ed educazione, nel loro complesso, furono chiamate a farsi da parte per lasciare spazio a una pedagogia e a un'educazione 'nuove', dirette a dar vita ad un «'uomo nuovo': emancipato, libero, felice», il cui avvento era auspicato sia da marxisti sia dai terzomondisti, dai libertari e dai cattolici del dissenso clericale¹⁸. Ad un tempo, è pacifico che il principio animatore del 'nuovo' si saldasse con il bersaglio precipuo della contestazione, ossia la gestione del 'potere', quindi ed essenzialmente: l'autoritarismo accademico e baronale, sostanziato dalle relazioni di potere all'interno dell'università e dalla trasmissione autoritaria del sapere¹⁹; l'autoritarismo di cui era intrisa la struttura scolastica, come detto, connesso inoltre con il primato di una selezione sociale ancora non espunto dall'introduzione della scuola media unica nel 1962 e con un diffuso pregiudizio aristocratico che vi albergava²⁰; l'autorità in genere istituzionale e degli insegnanti, degli adulti, degli anziani, del padre, dei genitori, ecc., dunque l'autoritarismo di un'ingerenza dall'alto che domandava ai giovani di sottoporsi acriticamente a imposizioni circa il modo di comportarsi, di pensare, di concepire la realtà.

Proprio intorno al rigetto dell'autorità focalizzerò l'argomentazione a venire.

Il post-Sessantotto e la necessità di una riflessione pedagogica

Come osserva Chiosso, a seguito del terremoto del Sessantotto, negli anni Settanta alcune tematiche sospinte dalle forze che si riconoscevano negli ideali della sinistra radicale furono riprese in chiave riformista entro il sistema scolastico. Tra le altre cose – il tempo pieno, l'ingresso dei genitori nei consigli scolastici con l'obiettivo di concretare l'idea di una scuola della società civile e non dello stato, nuove modalità di votazione –, con il decreto sulla sperimentazione del 1974 si stabilì la possibilità di aprire le porte a nuovi modelli didattici e nuovi contenuti in antitesi alla retorica umanistica gentiliana. Al contempo, mentre la didattica si sganciava da una 'metafisica influente' e acquistava maggiore centralità – Macchietti parla di «eclissi dell'educativo» e di riduzione dell'educazione ad apprendimento²¹ –, la stessa si riempiva di significati politici e procedeva in direzione di una 'sgerarchizzazione' dei rapporti personali, andando incontro all'avvaloramento di presupposti libertari. Di lì a poco, tuttavia, non solo le prove diversificate di una 'scuola nuova' impattarono nell'incapacità di un disegno realizzativo e finalistico chiaro, naufragando sostanzialmente nel nulla, ma, soprattutto, la dimensione libertaria prese il sopravvento su quella politica e cominciò ad affermarsi un soggettivismo, anche a livello sociale, che pose in dubbio la praticabilità dell'individuazione di valori collettivi favorendo una debolezza relativistica²².

Parallelamente, la pedagogia, mentre si barcamenava tra posizioni ideologiche, anti-ideologiche o di mediazione, si trovò rapidamente a constatare l'irrompere sulla scena di teorie psicopedagogiche centrate sui processi d'insegnamento e apprendimento e di una cultura educativa, politicamente scevra, di tipo tecnico-pragmatico e di stampo anglosassone. Progressivamente si stava affacciando un nuovo paradigma, quello delle scienze dell'educazione, intrecciato con una nuova temperie culturale, animata da un forte individualismo e dall'occupazione del vuoto lasciato dal crollo degli ideali marxisti, così come di altri ideali o grandi narrazioni

lyotardiane, da parte di una ideologia altrettanto pervasiva: il neoliberismo, con tutto il suo portato di distorsioni etico-economiche e iperconsumo, di autoregolazione instabile dei mercati e precarietà occupazionale-esistenziale, di incapacità di ancorarsi al passato e progettare il futuro, di policentrismo veritativo, di narcisismo, di soggettivismo²³.

È sufficiente fermarsi qui per cercare di comprendere come il Sessantotto sia stato sì un terremoto che ha determinato varie conquiste, durature o effimere, ma anche che, come ogni terremoto, ha generato macerie, forse 'rimosse' con troppa fretta. Il Sessantotto italiano ha prodotto libertà civili e partorito nuovi diritti, ha reclamato la 'presa di parola', il rispetto della partecipazione democratica e dell'autodeterminazione individuale e collettiva, ha rivendicato la fine dell'educazione come atto/fatto di forza e l'importanza della costruzione di personalità critiche e creative. Ma la scossa non è stata così potente da aver dato il la a un cambiamento risolutivo *in toto*. Giusto a partire dalla scuola, solo per fare un esempio, molti dei miraggi rivoluzionari e utopistici si sono dissolti nell'aria degli anni successivi, riassorbiti da quella stessa società che doveva essere trasformata, «cedendo il posto alla disperazione e al nichilismo»²⁴.

Dalla euforia alla disperazione. O alla depressione, come scrive Riva, la quale asserisce che tra gli opposti si sia incuneato un «difetto di riflessione socio-culturale, politica e pedagogica da parte della società nel suo complesso». In altre parole, è venuto meno il

sostare in una pensabilità dello scarto tra l'esaltazione contestataria che solleticava l'onnipotenza individuale e collettiva [...] e la depressione impotente, scaturita dalla constatazione che la spallata, ritenuta radicale, invece non era stata tale.

Nella zona di passaggio bipolare sono state così dimenticate le macerie predette, non ponderate e metabolizzate, ma sospese in un limbo che ha appesantito il terreno di crescita dei medesimi sessantottini fino ai giovani dei giorni nostri²⁵.

La pedagogia, anche a distanza di cinquant'anni, o meglio perché dopo cinquant'anni la 'rimozione' di certi fantasmi si lega a doppio filo con marcate opacità del presente, ha il compito di sollecitare e sostanziare siffatta opera

riflessiva. Come teoria/*theoria* dell'educazione e della formazione, giustappunto facendo tesoro delle critiche allora riservate in vista di un'autentica liberazione del potenziale umano, ha il 'dovere' innanzitutto di indugiare su dimensioni e valenze (simboliche e non) messe nell'angolo e non digerite, a cominciare dal rapporto con l'autorità. Come scienza umana e sociale che mira a nutrire una progettualità esistenziale personale e comunitaria in ordine a premure realizzative che si 'confondono' in orizzonti di senso aperti, la pedagogia ha da prendersi cura del disorientamento suscitato dal tracollo di modelli tradizionali, restituendo significato all'attuale complessità che ne discende e libertà sostanziali d'essere e fare (come funzionamenti seniani). Pensabilità come consapevolezza, quindi e prioritariamente. Coscienza della fragilità, d'una storia di fragilità originale e accresciuta, e coscienza di possibilità d'azione-reazione nella fragilità. In definitiva, la pedagogia come «apparato per pensare»²⁶. Giacché sapere ermeneutico, per di più la pedagogia come apparato per interpretare l'interconnessione tra micro e macro-eventi di risonanza o fattualità educativa, e per pensare. Apparato per interpretare, pensare e aiutare conseguentemente gli uomini e le donne a comprendere lo smarrimento nella liquidità baumaniana e a comprendersi nello smarrimento, rispondendo al bisogno di orientarsi e ristrutturarsi a seguito della perdita di punti di riferimento. A cominciare, di nuovo, dal rapporto con l'autorità.

Autorità e desiderio, l'altra grande scoperta del Sessantotto. Desiderio disancorato dal bisogno e libertà. Dietro le trame ordite tra questi elementi si cela il punto di svolta della tardo-modernità, agevolato dal Sessantotto in quanto stura della post-modernità, in particolare viatico per il neoliberismo e il suo capitalismo, i suoi legami precari, il suo trionfo dell'unità individualistica e dell'autosufficienza, la sua libertà di autoaffermazione concorrenziale, la sua esasperazione narcisistica, la sua errabonda estetizzazione della vita, la sua pressante assenza di limiti²⁷. L'aspirazione sessantottina alla libertà nelle sue molteplici sfaccettature è calamitata da una 'verità' economica che modella una concezione funzionale e distorta della libertà stessa e del desiderio. Ma procediamo con ordine.

Antiautoritarismo, crisi dell'autorità 'paterna' e trionfo del godimento

Giallongo scrive: «L'antiautoritarismo, che rappresenta uno degli aspetti più emblematici e problematici del '68, non è stato privo di contraddizioni e di eccessi», fino ad arrivare a originare quell'«inarrestabile processo [...] che ha oggi reso indistinguibile la linea di confine fra un sensato principio di autorità [fondato sul rispetto della persona e su fini condivisi] e un autoritarismo inaccettabile»²⁸. La storica, poi, prosegue richiamando l'attenzione sulla previsione di fine anni sessanta dello psicoanalista Mitscherlich circa il verificarsi, a seguito della reazione ai modelli autoritari, di una società senza padre priva di tutele e inadeguata a rinvenire di nuove.

Il tema della scomparsa del padre, però, non è stato affrontato solo dallo psicoanalista citato. Dopo averla trattata in riferimento ai totalitarismi degli anni trenta, Lacan ritorna sulla tematica del padre negli anni della contestazione, evocando la sua evaporazione. Per Lacan il padre è l'elemento fondante il corpo sociale oltre che la famiglia, è colui che distacca il figlio dalla madre, che lo sposta da un piano di dipendenza a uno di autonomia, che ne canalizza positivamente l'aggressività in direzione anti-autodistruttiva e lo prepara al sano desiderio²⁹. Come sostiene Ferrari, seguendo Lacan, il padre «aiuta i figli ad 'essere se stessi'»³⁰. Se per Mitscherlich, dopo il Sessantotto, l'indebolimento della società e la progressiva deriva dell'io sono da attribuirsi ai colpi inferti all'autorità paterna in qualità di attivatrice del principio di realtà, necessariamente conflittuale e disciplinare³¹, e se per lo junghiano Zoja la rarefazione del padre disinnescava l'onere della responsabilità e acuisce la fragilità dei figli³², per Lacan la negazione del nome 'regolatore' del padre e, dunque, l'assenza di un limite al godimento ('materno'), non può che produrre una società fatta di segregazioni e moltiplicazioni di barriere³³.

Il lacaniano Recalcati precisa meglio i termini della questione simbolica in gioco. Contrariamente alla versione freudiana, il ruolo del padre non è solo proibitivo, bensì costituisce simbolicamente quell'alleanza tra legge e desiderio che garantisce l'espressione identitaria del figlio. La sua evaporazione invalida il limite edipico al principio di godimento assoluto, il quale non è né desiderio né, tanto meno, prova

di libertà: «l'esercizio simbolico della paternità assicura al figlio la possibilità di sganciarsi dalla palude indifferenziata del godimento e di avventurarsi verso l'assunzione singolare del proprio desiderio»³⁴.

Uscendo dal circuito psicoanalitico, possiamo avanzare una prima lettura del godimento come incapacità di desiderare e crescere, come perdita di una tensione etica in favore di una persistenza nella circolarità interminabile dell'adesso estetico, come soddisfazione 'im-mediata' di un non-desiderio.

Precisato questo, diversamente da Lacan, Recalcati non pensa che il movimento sessantottino abbia frainteso il senso della legge/autorità. Ha giustamente combattuto l'autoritarismo e, con esso, il 'discorso del padrone' di Lacan. Come per Riva e Giallongo, l'errore è avvenuto successivamente, non permanendo in una riflessività capace di ricomprendere le macerie e non disambiguando zone d'ombra di confusa indistinzione tra autoritarismo e autorità, lasciando che si accantonasse l'intera *imago* dell'autorità e lasciando, viceversa, che si imponessero nuovi autoritarismi: su tutti il 'discorso del capitalista', sempre di lacaniana memoria.

Il tramonto del padre, a ben vedere, è coesistente allo sviluppo del neoliberismo e di un nuovo capitalismo (come in un certo modo hanno messo in evidenza Deleuze e Guattari ritornando, anche finanziariamente, sullo svincolamento del desiderio dalla legge³⁵). Di quello stesso capitalismo che riemerge dalle ceneri della protesta sessantottina – nella saldatura tra studenti e operai – e ingloba e sussume nel suo apparato metamorfizzato e gradualmente globalistico le istanze di libertà, autonomia, creatività e femminilizzazione del lavoro³⁶. Capitalismo neoliberista, 'deregolatore', alleato di un *homo oeconomicus* evoluto, foucaultiana unità-impresa in eterna competizione³⁷, alla ricerca del proprio interesse e di una 'felicità privata'³⁸ nell'esperienza consumistica. Capitalismo edipico, dal parricidio all'incesto, cioè al godimento illimitato rintracciabile primariamente nell'unica cosa persistente entro uno scenario di immobile precarietà occupazionale-esistenziale: la merce³⁹. Involontariamente e paradossalmente, quel Sessantotto che si era opposto al capitalismo e al consumismo, si ritrova a spianare la strada ad un capitalismo non più propenso a compromessi sociali, ad un desiderio che si dilegua nel godimento impoverente e a una libertà che si

trasfonde nell'autoalienazione in una situazione di costante pressione performante e in un perenne stato estetico kierkegaardiano.

In proposito, Cavallera afferma che il Sessantotto, unitamente ad altre cose, è stato soprattutto un «momento di liberalizzazione, una liberalizzazione che poteva condurre a sbocchi non solo comunisti o anarchici, ma anche liberisti»⁴⁰. Per lo studioso, infatti, l'antiautoritarismo si è fuso con il progetto di un nuovo liberalismo e le radici di questa fusione risiedono già nelle tendenze anti-adultiste degli anni cinquanta del *boom* economico, quando la domanda di liberazione dei costumi incontra l'offerta della logica di mercato, la quale punta oltremodo sull'edonismo giovanile. Gli esiti del Sessantotto, dopo una fase di sinistra estrema e poi moderata, riabbracciano questo incontro (anche al di là della sfera giovanile), dando nomi nuovi alla libertà: da una parte godimento e dall'altra efficienza performante, per l'appunto. A fare la propria parte, in questa partita di pseudo-libertà, è anche la pedagogia, dagli anni settanta e ottanta (si rammenti l'eclissi dell'educativo) fino a oggi, con il paradigma del *lifelong learning*, giacché sempre più incline a servire i mezzi apprenditivi, segnatamente rispetto all'economico e le sue esigenze, e sempre meno a favorire una dimensione teleologica disinteressata, propriamente educativa. Questo, attualmente, anche a causa di politiche funzionalistiche, a cominciare dalla governance universitaria, che tendono a trasformare l'istituzione in azienda⁴¹ e, parimenti, con Baldacci, alle politiche della scuola, che tendono a trasformare anch'essa in azienda⁴².

Ora, in base alla predominanza della sfera economico-consumistica – ulteriormente rafforzata dal nesso precarietà occupazionale-ciclicità del presente-imperativo consumistico del 'godì ora'⁴³ – appare lecito ampliare la prima lettura del godimento come 'im-mediatezza' della soddisfazione nella dispersione del soggetto nell'oggetto, anzitutto di consumo, la cui abbondanza e infinita variazione e sostituzione induce peraltro rinnovate mancanze per altrettante voglie di godimento⁴⁴. È intuibile come questo oggetto – estendendo la *vis* della semantica consumistica – possa identificarsi nondimeno in un *target* di aggressività in ragione di una logica di possesso consumerico dell'altro e delle cose (prevaricazione, bullismo, violenza, vandalismo, ecc.), o

nell'oggetto di consumo sessuale, o ancora nel consumo di sostanze. Per quanto avanzato in primissima lettura, alla dispersione del soggetto nell'oggetto va infine associata, anche con rimando lato alla domanda di 'farsi performante', la dispersione nell'oggetto-forma dell'apparenza e nell'oggetto-immagine della popolarità, assunte nell'ottica della vendibilità di sé. Per tutto questo, il discorso sul padre non può che assumere un significato assai rilevante all'interno della riflessione pedagogica.

In cerca di figure educativamente significative

L'evanescenza del padre, tradotta sul piano pedagogico, è l'evanescenza di figure adulte educativamente significative. Figure capaci di rianimare l'alleanza tra legge e desiderio. Rifuggendo l'autoritarismo (di qualsivoglia natura e matrice), ma recuperando il valore educativo dell'autorità che si evolve in autorevolezza e 'presenza' autorevole. Così come recuperando il valore educativo del limite, inteso come costitutivo di un desiderio trasformativo e non annichilente e come distanziamento di cura nel rapporto educativo, in grado di valorizzare un'asimmetria che si fa spazio di testimonianza possibile in vista dell'accoglienza di un'eredità esperienziale e di sapere capace di raccordare passato, presente e futuro.

Significatività educativa, quindi, concetto e premura che investe gli insegnanti al pari dei genitori. Specialmente se si riscontra, fuori dal clinico-patologico, il diffondersi, tra i genitori, di atteggiamenti narcisistici che tendono a invadere i figli quali terreno di proiezione affermativa di sé⁴⁵, ipotizzandone peraltro e lecitamente la correlazione con le summenzionate pretese di 'prestazione'⁴⁶ che attanagliano l'individuo neoliberista imprenditore di sé, con i suoi bisogni di riconoscimento, approvazione, gratificazione, relazionalità strumentale e manipolazione emotiva indotti da una competizione esasperata. Specialmente se tali atteggiamenti riducono il distanziamento di cui sopra in mero disinteresse compromesso con la pulsione all'autocentratura, lasciando che l'assenza – invece della presenza – sia colmata da altri o dai media. E specialmente, altresì, se il passaggio da una famiglia normativa a una affettiva, pur con tutti i meriti attribuibili a quest'ultima, adombra il configurarsi di simmetrie fusionali tra genitori e figli,

pariteticità disfunzionali, iperprotezionismi, lacunosità di conflittualità positive e difficoltà generative riguardo al manifestarsi di un'indipendenza filiale⁴⁷.

La quotidianità di ciascuno di noi, insieme alla cronaca, offrono casi ben esemplificativi della necessità di un ritorno a un principio di autorità educativa e a una presenza educativa autorevole e significativa. Vale la pena ribadirlo, non si tratta di ritornare a modelli autoritari o paternalistici. Si tratta di ripristinare una relazione consapevole con lo smarrimento di un *framework* e l'occorrenza di ripartire da lì per costruire un'autorità che si fa dono di senso.

Gli ultimi due rapporti sulla condizione giovanile redatti dall'Istituto Iard prima della sua riorganizzazione e successivamente dall'Istituto Toniolo fino al 2016⁴⁸ pongono in risalto una gioventù immersa nel presente, refrattaria al futuro, percepito come minaccia, diretta a promuovere l'immagine di sé e a rafforzare una tensione espressiva di superficie, intenzionalmente debole, sfiduciata nei confronti delle istituzioni in genere, connotata dal rifiuto della responsabilità, tesa a eludere le regole. Inoltre, giovani inclini a individuare come punto di riferimento prevalente i pari età, a vedere nella scuola uno strumento utile all'acquisizione di conoscenze e abilità molto più che per affrontare la vita, a intendere la famiglia come un rifugio o una punizione o un semplice luogo dove vivere, anziché uno spazio di scambio. Giovani, ancora, che patiscono un rapporto intergenerazionale in stallo e, come risulta da un approfondimento del curatore dei rapporti dell'Istituto Toniolo, che avvertono l'esigenza di «una persona che si metta in sintonia e sia supportiva in modo disinteressato, che fornisca comprensione e aiuti a far capire i propri errori senza far pesare il giudizio»⁴⁹: in breve, una figura educativa significativa. In conclusione, una gioventù in equilibrio precario: da un lato tendente alla demotivazione, alla frustrazione, al disimpegno, dall'altro, però, con voglia di mettersi in gioco, di trovare il proprio spazio, di soddisfare il bisogno di autonomia e identità.

Proprio in questo equilibrio precario e fluido Bellingeri rinviene «un terreno fertile per le scelte morali», sollecitando in questo senso «il ritorno del padre in educazione». A sostegno dell'argomentazione fin qui addotta, il pedagogista rimarca lo svanire del desiderio

che si immola alla supremazia del godimento dopo essersi affrancato dal bisogno e la crisi non superata dell'autorità causata dalla contestazione, cedendo spazio all'impossibilità degli educatori di una «trasmissione generativa e generazionale di sé». Questo stato di cose consegna un esito triplice: l'incapacità di guardare al futuro rimanendo impantanati nelle sabbie mobili di un ricorrente presente estetico, una concezione relativistica dell'esistenza e il trionfo di una introiezione liberistica della libertà⁵⁰.

Pertanto, a fronte di quanto osservato in merito alle problematiche attuali, al loro annodarsi con le vicende del passato, alla preoccupazione di conquistare una sintesi metabelica e alla situazione giovanile, il rimando a figure educative significative non è soltanto necessario, ma ineludibile. Alleanza tra legge e desiderio, di nuovo. Conseguenzialmente, è educativamente significativa quella figura (insegnante o genitore) che evoca ed invoca il senso educativo del limite quale freno al godimento e grimaldello che spalanca le porte al desiderio. Con tale 'regol-azione' restituisce al desiderio la sua potenza trasformativa, come anticipato. Questa, secondo il significato di un'accensione progettuale strettamente ancorata alla permanenza inesauribile del possibile autorealizzativo, laddove il futuro s'impone sulla sterilità del presente grazie alla forza rinviante del desiderio medesimo, il quale si rivivifica ogni qualvolta viene raggiunto un obiettivo della progettualità attesa e sempre in divenire. L'educatore significativo' è, per ciò stesso, colui che apre l'orizzonte di senso dell'educando trascendendo l'immanenza esistenziale, le sue criticità e le sue lacune; con l'indicazione del limite egli offre la vista della praticabilità di vivere appieno il proprio potenziale di umanità oltre le secche di un godimento dettato dall'intrappolamento in un desiderio desertificato dalla fissità nell'oggi sempiterno. L'educatore significativo' è colui che, nella differenza e pur nel confronto conflittuale che nutre la strutturazione identitaria, si espone e si porge per costruire e mediare insieme una dimensione valoriale condivisa su cui impiantare il desiderio di crescita e la libertà come capacità di agire la propria vita (agentività). È, dunque, colui che rispecchia il 'padre testimone', capace di testimoniare la fatica dell'essere al mondo, la sofferenza innegabile, ma anche la riuscita di una sopravvivenza, tenendo saldi nelle mani legge e

desiderio⁵¹, mettendo a disposizione la propria memoria, il proprio vissuto, la propria conoscenza. L'educatore significativo', in ultima analisi, è l'educatore che si fa testimone nel segno della responsabilità.

Si può abbandonare una dimensione estetica, una tensione superficiale legata al godimento e la voglia di perdersi nell'oggetto se si vive la responsabilità testimoniandola, si sente la responsabilità dell'educare e si educa alla responsabilità. I giovani, lo abbiamo constatato, sono innanzitutto disorientati. Spesso delusi, se interpretiamo i rapporti sulla loro condizione nel modo corretto. Delusi da istituzioni deboli, incapaci o disinteressate ai loro problemi, da genitori che non sanno offrire un ponte generazionale perché anche loro disorientati, forse anche dalla scuola perché dà apprendimenti ma non li prepara adeguatamente alla vita. I giovani, pertanto, hanno bisogno di qualcuno che si metta in sintonia e li supporti, ossia di qualcuno che possa rispondere alla loro richiesta di senso, che sia per l'appunto 'responsabile', abile a rispondere, e che, per giunta, sia in grado di darsi come presenza autorevole giacché moralmente responsabile. D'altra parte i giovani hanno da essere educati alla responsabilità, in quanto luogo di esercizio della libertà non liberistica e condizione d'autonomia, tutti macro-fini di un'identità in costruzione⁵². Il saper educare alla responsabilità e il testimoniare la responsabilità, allora, sono i principali tratti che contraddistinguono una figura educativamente significativa, permettendo la coltivazione di quel terreno di scelte morali dianzi richiamato.

Autorità/autorevolezza educativa e responsabilità

Invalicabilità del limite e responsabilità dell'azione appaiono ragionevolmente come due facce della stessa medaglia. Il limite chiama di per sé la responsabilità. Se non c'è un limite non c'è libertà, ma solamente libertà spuria, non rispettosa delle persone e del bene comune, libertà liberistica appunto, e se non c'è libertà autentica, quella che s'inchina all'«impegno» nei confronti degli altri, non c'è responsabilità. Prima facevo appello a casi di cronaca. Riportarne un paio dà modo di comprendere l'emergenza della responsabilità in assenza di una 'libertà per le persone'.

2004, Milano: un liceo è devastato da un'occupazione studentesca, nessun intervento disciplinare. La questione

del limite, di un senso che non sia quello del suo superamento, dell'incapacità di rispondere e della libertà sfilacciata nel godimento come possesso (consumerico-distruttore) della cosa, con incuria del bene comune e delle persone che la dovrebbero abitare, si erge in tutta la sua limpidezza. Idem, sebbene con altri risvolti, per il secondo caso. 2017, Roma: ancora un liceo devastato dall'occupazione e presunta circolazione di droga. Il dirigente ha preso provvedimenti ma è anche incorso in querele da parte dei genitori degli alunni. Gli esempi potrebbero proseguire con quello che è successo da poco ad Avola, nel 2015 ad Aversa, nel 2011 all'università di Pisa, ecc. Tutti casi che, benché diversi tra loro, raccontano della mancanza di responsabilità e dello scioglimento della libertà in liberticidio, sostanzialmente. Il primo aspetto che contrassegna la responsabilità, l'educazione alla responsabilità, è quindi il suo rapporto dinamico e vincolante con la libertà, concepita come facoltà di agire in consonanza etica con il rispetto della persona e del bene comune⁵³.

Sul solco dell'adesione a simili valori si colloca il secondo aspetto, quello della coscienza e della sua educazione. In proposito, risulta quanto mai attuale l'invito di Stefanini a un attivismo endogeno che irrobustisca il «nucleo interiore dell'energia». Difatti, «di fronte al caleidoscopio di un'esperienza disordinata e convulsa» – quale quella presente – egli considerava opportuno rivolgersi a un'educazione focalizzata sull'«anima che vaglia, elabora, discrimina, elegge, rifiuta e rimane se stessa»⁵⁴. Promuovere un sentirsi in profondità, una presenza vigile dell'io a se medesimo che mantenga salda la consapevolezza del proprio valore di persona come fine, è il primo passo per giungere alla formazione di una coscienza morale che, prima di tutto, è coscienza ermeneutica. Il nascere alla coscienza di sé, per parafrasare una felice espressione di Agazzi⁵⁵, è, dunque, un rinascere nella coscienza di una dignità personale e di una irriducibilità che si fanno metri di giudizio della scelta e dell'agire, nell'avvertimento della finitezza individuale e del limite segnalato dall'interdipendenza umana, ma anche dei propri poteri autonomi rispetto ai vari fattori d'influenza che vogliano rovesciare il primato del valore e della dignità della persona. Porsi in dialogo cosciente con il riconoscimento di questo primato conduce naturalmente al porsi in ascolto della realtà

storica, a costituire gadamerianamente un ponte di mediazione e interpretazione con i contesti di vita per avvicinarsi sempre più al vero significato⁵⁶ di ciò che è bene per i singoli, implementando una coscienza ermeneutica che è garanzia di una coscienza morale. L'anima che vaglia è, brevemente, l'anima che interpreta alla luce del principio-persona, determinando e avallando l'azione.

Il terzo e ultimo aspetto che voglio sottolineare riguarda ancora la libertà, kantianamente intesa come *ratio comunicandi*, e nello specifico il legame che intercorre tra libertà e creazione di rapporti etici. Se la relazione educativa che si instaura tra due o più soggetti è una relazione tra soggetti liberi, allora la relazione tra questi soggetti è una relazione tra fini, mai subordinabile a una comprensione strumentale. In merito, Xodo afferma che è un rapporto etico quello «che si sviluppa tra due soggetti liberi nella reciproca considerazione della legittimità e del valore del proprio modo di essere che per questo va rispettato»⁵⁷. Di qui, è chiaro che la costruzione di rapporti etici rinvia alla responsabilità verso l'altro, la quale rinvia a sua volta alle tematiche dell'educazione interculturale in senso lato, all'accoglimento della differenza, alla convivialità, alla collaborazione, alla solidarietà, a quella cura del tu senza il quale non si dà alcun io e, per di più, alcun noi su cui radicare un bene comune.

Da questa rapida digressione derivano almeno due considerazioni. La prima concerne il fatto che l'autorità/autorevolezza educativa che fa leva sulla responsabilità nutre un individuo in grado di arginare certi riduzionismi economici e consumistici, perché lo porta ad assicurarsi entro una posizione critica rispetto a tutti quei funzionalismi che minano istanze di realizzazione di una pienezza propriamente umana, sostanziata da ricchezza antropologica. Libertà per le persone, coscienza e responsabilità verso se stessi e gli altri richiamano la tensione assiologica di un'educazione all'impegno, a un prendere posizione e, coerentemente, l'impulso a creare/ricreare le condizioni per staccarsi da un vincolo di libertà adulterata. Riprendendo Spranger, l'affermazione umana è strettamente connessa con i suddetti poteri decisionali autonomi e, di conseguenza, con la volontà e il dovere di prendere posizione riguardo a contenuti di valore storicamente e culturalmente stabiliti⁵⁸. Il

prendere posizione, così, è l'impegno – che andrebbe appreso ed esercitato sia a scuola che in famiglia – a vivere il proprio sviluppo e la relazione con gli universi circostanti all'interno di una dimensione morale ed etica di scelta ed azione coerente con la possibilità stessa di un'affermazione autenticamente umana. In discussione, in sintesi, c'è l'anelito sessantottino, non trascurato, alla presa di parola e alla formazione di personalità critiche e creative, aggettivo, quest'ultimo, che ha a che vedere con l'allargamento e il rinnovamento 'impegnato' degli orizzonti esistenziali e di desiderio (progettuale).

La seconda considerazione concerne un elemento di sprone sul piano dell'agire educativo, specificatamente a scuola, riallacciandomi a quanto sopra esposto e perfino alla dialettica riproduzione-emancipazione. Parlare di significatività educativa e di responsabilità nella sua (parziale) articolazione costitutiva, non comporta in alcun modo l'estinzione sullo sfondo della questione antropologica e teleologica. È un dato che si desume facilmente dal discorso approntato. L'attenzione sui mezzi è necessariamente ricompresa entro un più generale disegno educativo che, dall'insegnamento-apprendimento e dalla funzionalità del sapere, si estende al significato e al senso dell'apprendimento per chi apprende e alle domande che l'educatore ha da porsi circa chi vuole educare e perché, onde fornire risposte al servizio del miglioramento degli uomini e delle donne. Senza rientrare nel merito della materia, perché si staglia limpido sul panorama dei ragionamenti fatti, ciò che va invece ribadito è che la responsabilità educativa di una figura educativamente significativa va al di là di uno scarso adeguamento prassico e professionale a una esigenza esterna, cimentandosi di converso in un impegno (anche qui) che si traduce in onere personale di mediazione e posizionamento critico, certo, ma pure in ragionevole richiesta di corresponsabilità educativa, a partire dal rapporto partecipato con le famiglie fino ad allargarsi alla comunità educante sulla scorta della propria agentività politica.

C'è ulteriormente una terza considerazione, originata dall'ultima, ma trasversale. Più che una considerazione, un rimando doveroso alla testimonianza dell'educatore. Che sia un genitore o un insegnante, non può ambire a ricoprire un ruolo di autorità/autorevolezza educativa se non si erge a modello testimoniale di responsabilità attraverso la congruenza tra parole, gesti e comportamenti. In quest'ottica, l'offerta di sé già ricordata è essenzialmente donazione di sé per facilitare una processualità educativa che ha da convertirsi in stimolo per una processualità autoeducativa.

Concludendo, siamo partiti forse dal lascito più rilevante trasmesso dal Sessantotto, la lotta all'autoritarismo in diverse sue forme, per cercare di evidenziare come una riflessione pedagogica sugli esiti della stessa possa aiutare a comprendere determinate evoluzioni e rivendicare la funzione di una precisa autorità educativa. La marginalizzazione dell'idea di autorità, confusamente invischiata con il giusto rigetto dell'autoritarismo, ha prodotto problematiche formative e lubrificato le vie di scorrimento di macro-autoritarismi economici. Questo contributo ha pertanto inteso far risaltare la non convenienza di una paura preventiva dell'autorità, almeno quando si attesta come autorevolezza diretta al bene degli educandi. La pedagogia ha i mezzi teorici (ma anche metodologici ed operativi) per coltivare tale autorevolezza nelle scuole e nelle famiglie. Lo scopo è restituire ai giovani un futuro-promessa in luogo di un futuro-minaccia⁵⁹, nella consapevolezza che, pur nell'era della precarietà esistenziale, dell'individualismo competitivo, del relativismo etico-morale e della crucialità del godimento, si possa comunque rinvenire nella relazione educativa, permeata da fermezza e tenerezza⁶⁰ a un tempo, uno strumento per alimentare principi e valori rispettosi della dignità delle persone e mirare, dunque, ad arricchenti orizzonti di senso.

FABRIZIO D'ANIELLO
University of Macerata

¹ Cfr. F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato". I modelli e gli effetti*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano 2011, pp. 27-28.

² Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*, Mondadori, Milano 1972.

³ F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato". I modelli e gli effetti*, cit., p. 28.

- ⁴ Cfr. A. Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, Clueb, Bologna 2013.
- ⁵ F. Cambi, *La cultura del '68 e la critica degli "apparati ideologici di stato". I modelli e gli effetti*, cit., p. 31.
- ⁶ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1976 e Id., *Microfisica del potere*, Einaudi, Torino 1977.
- ⁷ Cfr. G. Snyders, *Le pedagogie non direttive*, Editori Riuniti, Roma 1975.
- ⁸ Cfr. G. Lapassade (a cura di), *L'autogestione pedagogica. Ricerche istituzionali*, FrancoAngeli, Milano 1973 e Id., *Il mito dell'adulto. Saggio sull'incompiutezza dell'uomo*, Guaraldi, Bologna 1971.
- ⁹ Cfr. A.S. Neill, *Summerhill. Una proposta contro la società repressiva*, Rizzoli, Milano 1979.
- ¹⁰ Cfr. A. Vasquez, F. Oury, *L'educazione nel gruppo classe. La pedagogia istituzionale*, EDB, Bologna 1975. Una diversa concezione della pedagogia istituzionale, ancora all'interno dell'ambito francese, è maturata dallo stesso Lapassade: cfr. G. Lapassade, *Analisi istituzionale*, Isedi, Milano 1974. Sulla differenza tra le due impostazioni cfr. M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma 2012, pp. 247-248.
- ¹¹ Cfr. A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, La Nuova Italia, Firenze 1968.
- ¹² Cfr. B. Ciari, *La grande disadattata*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- ¹³ Cfr. M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.
- ¹⁴ Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967.
- ¹⁵ Cfr. F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.
- ¹⁶ Cfr. D. Cooper, *La morte della famiglia*, Einaudi, Torino 1972.
- ¹⁷ F.M. De Sanctis, *Educazione in età adulta*, Editori Riuniti, Roma 1975, p. 65.
- ¹⁸ G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, p. 124.
- ¹⁹ Cfr. A. Breccia (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit.
- ²⁰ Cfr. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, Il Mulino, Bologna 1969.
- ²¹ S.S. Macchietti, *Educazione e formazione*, in S.S. Macchietti, F. d'Aniello (a cura di), *Parole e questioni dell'educazione*, Aras, Fano 2015, pp. 24-25.
- ²² G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., pp. 134-136.
- ²³ *Ivi*, pp. 138-142, 156-162, 164-167.
- ²⁴ A. Giallongo, *La pedagogia anti-accademica. Tra critica e utopia*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, cit., p. 88.
- ²⁵ M.G. Riva, *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*, «Education Sciences & Society», 1, 2012, p. 41.
- ²⁶ *Ivi*, p. 43.
- ²⁷ Su una critica densa e articolata al neoliberismo cfr. P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma 2013.
- ²⁸ A. Giallongo, *La pedagogia anti-accademica. Tra critica e utopia*, cit., p. 79.
- ²⁹ Cfr. J. Lacan, *Dei Nomi-del-Padre* seguito da *Il trionfo della religione*, Einaudi, Torino 2006.
- ³⁰ G. Ferrari, *Padri a distanza*, in S. Busciolano, L. Degiorgis, D. Galli, C.M. Garavini (a cura di), *Paternità e padri. Tra regole e affetti*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 155.
- ³¹ Cfr. A. Mitscherlich, *Verso una società senza padre. Idee per una psicologia sociale*, Feltrinelli, Milano 1970.
- ³² L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p. 230.
- ³³ J. Lacan, *Nota sul padre e l'universalismo* (1968), «La Psicoanalisi», 33, 2003, p. 9.
- ³⁴ M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 27.
- ³⁵ Cfr. G. Deleuze, F. Guattari, *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino 1976.
- ³⁶ M. Revelli, *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Einaudi, Torino 2001, pp. 129-138.
- ³⁷ M. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 186.
- ³⁸ G. Lipovetsky, *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, Raffaello Cortina, Milano 2007, pp. 20 e 25-26.
- ³⁹ Su tutti questi punti mi permetto di rinviare anche al mio *Le mani sul cuore. Pedagogia e biopolitiche del lavoro*, Aras, Fano 2015, in particolare al capitolo secondo.
- ⁴⁰ H. Cavallera, *Una svolta storiografica?*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, cit., p. 93.
- ⁴¹ *Ivi*, pp. 93-98.
- ⁴² M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 124-125 e Id., *I punti critici del documento La Buona Scuola*, in M. Baldacci, B. Brocca, F. Frabboni, A. Salatin, *La Buona Scuola. Sguardi critici dal Documento alla Legge*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 11-38.
- ⁴³ Non essendo questa la sede per una disamina approfondita, mi limito soltanto a far presente che esiste un nesso specifico che tiene insieme precarietà occupazionale e godimento. L'insicurezza provocata dallo sfaldamento dei tradizionali modelli di riferimento e dalla loro sostituzione con l'egida del capitalismo neoliberista (e dei suoi valori), nonché acuita dalla precarietà occupazionale di cui esso è massimamente latore, è un'insicurezza su cui prospera il mercato, come ci rammenta il Bauman de *La solitudine del cittadino*

globale. La dittatura del tempo presente, guidata in primis dall'incertezza dell'occupazione, dall'incapacità di scorgere e programmare un domani, collima perfettamente con l'imperativo consumistico del 'godì ora' (cfr. testo a nota 44). Sprofondamento precario nella ciclicità del presente e 'tempo puntinizzato' del consumo (ancora Bauman: *Consumo, dunque sono*) sembrano, invero, incatenati a vicenda.

⁴⁴ M. Giorgetti Fumel, *Il desiderio non ha prezzo*, in M. Giorgetti Fumel, F. Chicchi (a cura di), *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*, Mimesis, Milano-Udine 2012, p. 85.

⁴⁵ M.G. Riva, *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*, cit., pp. 37 e 46-47.

⁴⁶ Sulla liceità di tale ipotesi cfr. F. Chicchi, A. Simone, *La società della prestazione*, Ediesse, Roma 2017.

⁴⁷ M.G. Riva, *Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica*, cit., p. 46.

⁴⁸ Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. De Lillo (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2002; Id. (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 2007; Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2013*, Il Mulino, Bologna 2013; Id., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2014*, Il Mulino, Bologna 2014; Id., *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2016*, Il Mulino, Bologna 2016.

⁴⁹ A. Rosina, *NEET. Giovani che non studiano e non lavorano*, Vita e Pensiero, Milano 2016, p. 19.

⁵⁰ A. Bellingreri, *La sfida dell'educativo nella società liquida*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 20 e 22-24.

⁵¹ Cfr. M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013.

⁵² M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 31-40.

⁵³ A. Chionna, *Scelta e responsabilità: le sfide educative del ventunesimo secolo*, in G. Elia (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, cit., p. 53.

⁵⁴ L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Fratelli Bocca, Roma 1955, pp. 62-63.

⁵⁵ A. Agazzi, *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia 1951, p. 188.

⁵⁶ Sul concetto di interpretazione, all'interno del circolo ermeneutico, come progettazione e riprogettazione di senso per giungere al vero significato, cfr. H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983, p. 312 e sgg.

⁵⁷ C. Xodo, *La natura etica dell'educazione e della formazione*, «Studium Educationis», 3, 2003, p. 598.

⁵⁸ E. Spranger, *Educazione e diseducazione involontaria*, Armando, Roma 1964, p. 75.

⁵⁹ Sulla visione del futuro come minaccia, in luogo di un futuro-promessa che sostanzialmente i giovani di oggi non hanno conosciuto, cfr. M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 29.

⁶⁰ Luigina Mortari definisce la tenerezza come «sentimento essenziale alla costruzione di spazi relazionali capaci di accogliere l'altro nella sua alterità» (L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006, p. 140).

Lo ‘spettro’ del Sessantotto e l’epifania del ‘nuovo spirito’ capitalistico: effetti pedagogici ‘non ricercati’

The ‘spectre’ of the Sixty-eight and the epiphany of the ‘capitalistic new spirit’: pedagogical effects ‘not researched’

PAOLA MARTINO

Interrogating the present, the essay tries to focus the spectrality of Sixty-eight. The essay intends to show how the new capitalism has taken advantage, in a parasitic way, of some critic requests of the protesting movement (autonomy, creativity, transformation) ending in translating and transforming the libertarian ideology into liberalist ideology. The hypothesis of this essay is that the new spirit of the capitalism does not even spare school and university, that put themselves progressively at the service of the market to become, through a disarmament of the critique and upon the push of an efficientist economic functionalism that tends to corporatization, the ideal ‘good’ for capitalistic business.

KEYWORDS: SIXTY-EIGHT, NEW SPIRIT OF CAPITALISM, SCHOOL, PEDAGOGY, AUTONOMY

“Le azioni individuali ispirate da buone intenzioni possono,
combinandosi tra loro per composizione,
produrre effetti non ricercati”
(R. Boudon, *Effetti perversi dell’azione sociale*)

“Mi ribello dunque siamo”
(A. Camus, *L’uomo in rivolta*)

Premessa tutelare: la distanza necessaria

Qual è il tempo debito che consente il bilancio critico di una cesura storica? Probabilmente il senso del Sessantotto non poteva essere colto pienamente nell’orizzonte della sua contemporaneità, ma retrospettivamente mediante una dis-giuntura, un’azione di scavo diacronico capace di recuperarne, attraverso un’opera di montaggio e smontaggio ermeneutico, i significati stratificati. A cinquant’anni di distanza il Sessantotto si presta ad essere pensato come passato da scandagliare alla luce del presente e proprio il nostro essere moderni, dell’adesso, probabilmente ci attrezza per mettere a fuoco, con la distanza critica necessaria, alcuni effetti imprevedibili del movimento contestatario.

Il Sessantotto non sfugge ad una certa ambiguità, offre spunti riflessivi molteplici e a volte intrappolati in un certo manicheismo incapace di cogliere le sfumature, intrappolato com’è nella mistificazione dei suoi sostenitori e nella desacralizzazione dei suoi detrattori. È ingenuo guardare al Sessantotto attraverso un caleidoscopio capace di restituire, mediante avvicendamenti fantasmagorici, la mera estetica rivoluzionaria, ma è altrettanto imprudente, soprattutto se si tenta di ricostruire una sorta di storia degli effetti, una messa a fuoco monoculare tendente a liquidare una stagione del pensiero e dell’azione complessa e articolata, che ha lasciato baluginare forze di cambiamento e pratiche emancipatrici, come «immenso sfogo»¹, «psicodramma»², «irruzione di barbari inconsapevoli della loro barbarie»³.

Il Sessantotto è stato la sponda teorica di diverse e opposte considerazioni critiche, alcune hanno finito per ‘coccolare’ il conformismo dei sostenitori ed altre per acuire l’asprezza critica dei detrattori⁴.

L’economia di queste note introduttive non ci consente di render conto delle molteplici posizioni che hanno preso forma, obbedendo spesso all’*aut aut* pro/contro, possiamo diversamente provare a delineare rapidamente una tribuna dialettica che non ambisce ad alcuna sintesi, ma che tenta

di restituire le ragioni dei fautori e dei denigratori attraverso due posizioni esemplari: Marcuse e Aron. Se, da una parte, la teoria critica francofortese marcusiana si pone come vera e propria prospettiva euristica capace di favorire la stessa autocomprensione del Sessantotto, dall'altra, la sociologia aroniana fornisce non pochi espedienti riflessivi per la sua destrutturazione.

Marcuse, l'«ulisside della ragione»⁵, per richiamare una bella e fortunata immagine di Giuseppe Acone, è probabilmente il principale teorico della «formazione cognitiva» di quell'attore collettivo che è stato il movimento del Sessantotto. Rispecchiamento e autonomia, dominio e conflitto, società totalitaria e razionalità tecnologica, sono alcune delle parole cerniera della filosofia marcusiana e «L'uomo a una dimensione»⁶ è il trattato pedagogico che educa e in cui si riconosce una generazione che intende rifiutare la con-formazione della società industriale avanzata. Quest'ultima, da una parte, attraverso il suo apparato produttivo e tecnologico totalitario, «paralizza» la critica mediante un controllo sociale capillare capace di respingere ogni tentativo di ribaltamento dell'esistente e, dall'altra, non riesce a reprimere, però, completamente alcune forze, non assoggettate e assimilate dai modelli di dominio (gruppi di dissenso), in grado di porsi come soggetto rivoluzionario. Gli uomini non «desublimati repressivamente», capaci di intravedere mondi altri possibili, di trascendere la realtà, costituendosi come «Grande Rifiuto», incarnano la cultura pre-tecnologica capace di difendere l'altra dimensione dell'umano. La generazione del Sessantotto fa propria l'istanza critica marcusiana e s'impegna nell'attualizzazione di un «pensiero negativo» capace di sottrarsi alle logiche di dominio di una razionalità tecnologica che si pone/impone come «ultima incarnazione dell'idea di Ragione».

Aron, diversamente da Marcuse, non accarezza il sogno rivoluzionario, accusa il Sessantotto di aver aperto una «breccia» in cui si sono insinuate forze irrazionali e irragionevoli alimentate da un «nichilismo da esteti»⁷ incapace di fondare un ordine libertario, richiuso com'è in una sorta di mistica della distruzione dell'ordine, orfana di un progetto di ricostruzione, destinata a diffondere «caos» mascherato, attraverso una sinistra mitologia, da rivoluzione. La tensione al cambiamento, al

rovesciamento trova le sue cause profonde, seguendo ancora il sociologo francese, in ragioni «cardiache»: affettive ed emozionali⁸. La generazione del Sessantotto appare ad Aron come una «folla solitaria» e carnevalesca⁹ inadatta a costruire una società nuova, ma piuttosto sospesa tra esigenze passatiste e futuriste proprie di una «commedia rivoluzionaria»¹⁰ intrappolata nel motivo ricorrente della contestazione e ostile ad una «razionale discussione politica» che vada oltre meri slogan inneggianti alla democratizzazione universitaria e non.

Oltre un memorialismo che rischia, contaminato dalle passioni, di inquinare con entusiasmi soggettivi l'analisi di ciò che viene presentato come «mito fondatore», oltre un pensiero del rifiuto e del risentimento, nutrito da critica acrimoniosa, proveremo a ricercare la sobrietà di una parola pedagogicamente orientata e impegnata a cogliere luci e ombre, limiti e opportunità del Sessantotto, senza cedere alla tentazione di porci come «rivoluzionari della stilografica»¹¹ né come «crociati» di una «ragione» che non ha smarrito la sua «astuzia».

Interrogare il presente

Il Sessantotto è stato sicuramente un catalizzatore capace di pro-vocare e dinamizzare, attraverso il «contagio rivoluzionario», eventi epocali (operaismo, femminismo, antipsichiatria, scuola antiautoritaria, ma anche brigatismo, autunno tedesco etc.), ha fatto dialogare istanze molteplici, fluide, disomogenee e radicali¹², ma qual è la sua eredità storica soprattutto in un tempo che non ha cessato di mostrare benjaminianamente una «povertà d'esperienza»? Il maggio francese con le sue barricate, la marcia su Bonn, l'occupazione della Columbia University e di Palazzo Campana, la battaglia di Valle Giulia, la Primavera di Praga, sono eventi divenuti esperienza storica e condivisa o, piuttosto, il rifiuto dell'autorità, vero «correlato» di ogni esperienza, ne ha comportato l'espropriazione e la scomparsa? Il «rifiuto delle ragioni dell'esperienza» propria dei movimenti giovanili testimonia la tendenza del tempo presente a trovare il fondamento di ogni autorità nell'«inesperibile»¹³.

È qui che s'intravede la marcatura utopica della stagione contestataria, che non risiede soltanto nella tendenza ad

immaginare un sistema alternativo, salvifico, autarchico¹⁴ e ideale, ma nello sforzo di pensare l'alterità, la differenza in modo radicale, recuperando così il fondamento dialettico necessario e inaggirabile tra identità e differenza proprio di ogni utopismo politico. Il Sessantotto tiene insieme tensioni utopiche e creative: affronta criticamente e problematicamente l'«utopia possibile» di una generazione capace di fronteggiare il non-ancora e promuove un pensiero creativo capace di portarsi al di là del presente, di anticipare, prefigurare scenari emancipativi. L'utopia provocando attese, ibridando idealità e progettualità, lascia scorgere possibilità esistenziali originali e alterità radicali.

Il Sessantotto, così, se, da una parte, sembra tenere a battesimo una generazione tendenzialmente orientata ad abitare il presente nel tentativo di ripensare il futuro inteso sartrianamente come prassi e progetto, dall'altra, si pone come compendio epocale capace di dischiudere una progettualità inedita, una progettualità non solo orientata dai futuri verbali, ma da un radicale ripensamento del passato. Una temporalità anfibia e sovrapposta, giocata tra passato e futuro, messa a fuoco attraverso uno strabismo dello sguardo che custodisce, tentandone l'oltrepassamento, memoria e progetto.

Il passato, dissolto e recuperato attraverso una archeologia delle eredità, cede il passo ad un futuro che prende forma mediante un estremo ripensamento del presente. Quest'ultimo non può riemergere che da un'opera di scavo sul passato, di fatto, come afferma Agamben sulla scia di Foucault, «l'indagine sul passato non è che l'ombra portata di un'interrogazione rivolta al presente»¹⁵. È proprio dalla ristrutturazione della categoria di presente che probabilmente bisogna muovere per comprendere i limiti e le opportunità di un futuro pensato, auspicato, gridato e, forse, tradito. Il presente, inteso come ordine sociale esistente, è il vero «convitato di pietra» del movimento sessantottino e il futuro, inteso e problematizzato come negazione dell'ora, come negatività interna all'ora e ad esso non estranea, come sua sottrazione e insieme come immediatamente presente, lascia emergere lo «spettro» di un presente che consegna possibili inferenze per il futuro, ma non scompare, non è assente, ma ritorna e probabilmente minaccia la possibilità di arrestare la continuità storica e l'ordine simbolico in esso incarnato. La discontinuità radicale tra

presente e futuro è superata in nome di un'«assolutizzazione del presente» che non ammette differimenti per la conquista rivoluzionaria tiranneggiata com'è dall'urgenza¹⁶.

È probabilmente questa spettralità paradossale a fare del Sessantotto un modello storico-culturale molteplice e differenziale, che non può, però, non fare i conti con la riemersione dello spettro che, in modo inatteso, rischia di perpetuare.

La società industriale avanzata – orizzonte storico restrittivo del Sessantotto che ne ridefinisce la portata mondiale¹⁷ – fa sicuramente da cornice alla progressiva espansione dei mezzi di comunicazione di massa, questa estensione-diffusione contribuisce non solo a favorire l'emersione di una generazione capace di creare, attraverso stili di consumo, una propria immagine in grado di segnare la distanza e la discontinuità con quella della generazione dei padri, ma concorre a produrre una cultura alternativa e antagonista a quella delle élites (controcultura giovanile), cultura questa che, però, non è stata estranea al rischio di essere cooptata e riassorbita, mediante un «disarmo della critica», dal sistema sociale capitalistico che intendeva sovvertire.

Se il Sessantotto ha trovato nello spirito di «accumulazione di capitale» uno dei suoi obiettivi polemici privilegiati (bersaglio quest'ultimo contestato attraverso una serie di azioni volte a promuovere la «disorganizzazione della produzione»), se ha, ancora, denunciato l'esigenza di autonomia e autogestione, anche attraverso l'appello ad un'istanza creativa capace di innervare la vita di ciascuno oltre un certo paternalismo autoritario, questa esigenza rivendicata di sperimentazione antiautoritaria mediante la riscrittura del concetto di autonomia in quello di flessibilità, attraverso l'abbandono di forme gerarchizzate e l'affermazione di strutture reticolari, mediante il passaggio da un modello keynesiano-fordista ad uno di accumulazione flessibile¹⁸, ha paradossalmente nutrito e alimentato il «nuovo spirito del capitalismo». Come mostrato efficacemente da Luc Boltanski e Ève Chiapello, il capitalismo fa proprie le istanze critiche e la «retorica egalitaria e antigerarchica» del Sessantotto e se ne avvantaggia in modo parassitario, finendo per tradurre e metamorfare l'ideologia libertaria in ideologia liberista¹⁹.

Il Sessantotto è, seguendo questo solco interpretativo, il mito di fondazione di un nuovo capitalismo post-borghese e post-proletario in cui trionfa la liberalizzazione dei costumi della società capitalistica²⁰.

La gerarchia ideale di valori neoliberisti sembra essere ritessuta a colpi di forbici nella matassa dell'assiologia sessantottina: il neoliberismo progressivamente fa proprio il linguaggio contestatario (rivoluzione, trasformazione, fantasia), si appropria di alcune parole d'ordine del movimento e le distorce in nome di un avido desiderio disciplinare mirante a governare ed addomesticare produttivamente gli individui²¹.

L'assimilazione capitalistica dei valori dei suoi contestatori, appropriazione che lascia spazio alla progressiva affermazione di un capitalismo tecnonichilista²² capace di assecondare la sensibilità soggettivistica del suddito consumatore reificato a macchina desiderante, sembra portare alle estreme conseguenze le intuizioni pasoliniane: cifra regressiva della politica culturale sessantottina, mutazione antropologica, genocidio culturale²³.

Il nuovo spirito del capitalismo non risparmia nemmeno la scuola e l'università, che progressivamente si pongono al servizio del mercato²⁴. Alcuni dei temi di denuncia fondanti una certa 'retorica libertaria' (antistatalismo, denuncia del 'monopolio della violenza simbolica' delle istituzioni formative) non tardano a mostrare la loro anima liberista²⁵. Se il Sessantotto ha contribuito a inserire nell'agenda politica l'istanza di una formazione più partecipativa, paritetica e libertaria, questa istanza, però, attraverso una sorta di controffensiva, 'controrivoluzione liberista' ha condotto alla progressiva flessibilizzazione dell'istruzione divenuta la 'merce ideale' del 'business capitalistico'²⁶.

Gli eredi efficienti della 'rivoluzione indifferente': un'analisi a partire dalla pedagogia

Gli 'anni del '68 favorirono l'emergere di un rinnovato dibattito pedagogico impegnato a reinterpretare le agenzie paidetiche (famiglia, scuola, etc.) e a promuovere teorizzazioni inedite, capaci di denunciare la matrice ideologica di molti modelli educativi.

L'educazione ritenuta strumento di perpetuazione e riproduzione ideologica, pratica del potere, deve essere

ripensata. La pedagogia è ora chiamata ad assumere problematicamente la lezione di 'maestri del sospetto' come Marx e Freud, ad individuare una «'via educativa' all'emancipazione»²⁷.

Il dispositivo pedagogico è assediato attraverso l'attacco frontale a quelle che sono ritenute le massime istituzioni ordinate a perpetuare l'ideologia capitalistica: la scuola e l'università²⁸.

Il Sessantotto, però, non si limita a denunciare l'ideologizzazione delle istituzioni educative, ma smaschera i rischi della pedagogizzazione del potere ad opera dei mezzi di comunicazione di massa, che estendono in modo capillare l'azione con-formativa ben oltre la scolarizzazione della società, servendosi di una concezione articolata di potere non repressivo, ma permissivo, apparentemente liberante e ideologicamente tollerante. È contro questa pedagogia diffusa, disseminata, impersonale, persuasiva, è contro questo potere eretto a «sistema educativo» del cittadino consumatore che pensatori come Adorno, Marcuse e Pasolini fanno sentire la loro voce²⁹.

La critica radicale all'ideologismo della pedagogia, il disvelamento della sua matrice autoritaria, non condussero, però, al suo rifiuto né alla negazione del suo essere un "sapere sempre schierato", ma favorirono l'indicazione del senso di percorrenza da seguire, suggerirono la posizione da assumere: «La pedagogia [...] deve scegliere di schierarsi per l'emancipazione, per la liberazione dell'uomo»³⁰.

Malgrado la provocatoria denuncia di Luisa Muraro, che ipoteca la possibilità di progettare una pedagogia capace di non ripetersi e perpetuarsi, nonostante il ricorso al prefisso anti- o a sostantivi come nuova, critica³¹, la pedagogia, nella temperie culturale degli anni Sessanta, ripensa se stessa attraverso una tensione creativo-libertaria e dà spazio ad una serie di modelli 'alternativi' a quelli direttivi e autoritari. Prendono progressivamente forma 'laboratori' di revisione pedagogica radicale: la pedagogia rivoluzionaria dell'autogestione e dell'autonomia (Lapassade, Lobrot, Fachinelli); la pedagogia della descolarizzazione (Illich, Freire, Goodman) e della controscuola (Milani), la pedagogia della differenza (Schérer)³².

L'orizzonte storico-culturale entro il quale queste proposte alternative vennero formulate era assai variegato

e articolato. La scuola italiana, ad esempio, nel corso degli anni Sessanta e Settanta, assume un nuovo volto e una nuova funzione: non più ‘vestale’ della selezione, ma custode di una trasformazione geopolitica che scommette su una più ampia frequenza e partecipazione scolastica. L’Italia viveva in quegli anni la massima espansione della scolarizzazione e l’istituzione della scuola media unica (Legge del 31 dicembre 1962 n. 1859) segna il passaggio pedagogico-politico dalla ‘scuola selettiva’ alla ‘scuola aperta a tutti’³³. L’allargamento della base democratica della scuola, anche attraverso l’istituzione della scuola materna di stato (Legge 444 del 1968) posto come primo segmento, pur non obbligatorio, del sistema scolastico, non fu, però, l’esito della ricezione delle istanze sessantottine, che per molti versi non furono recepite formalmente³⁴ se non–attraverso la Legge 910 del 1969 (Legge Codignola) che liberalizzava gli accessi universitari, affermando di fatto l’idea dell’università aperta a tutti, e per mezzo della legge-delega del 1973 n. 477 e i decreti delegati del 1974, che favorirono una più democratica e collegiale partecipazione alla vita della ‘comunità’ scolastica delineando simultaneamente una nuova fisionomia del docente. Quanto detto sin qui sembrerebbe confermare l’ipotesi di Crainz, che attribuisce il mancato ammodernamento del Paese allo scollamento tra i movimenti sociali e una politica incapace di far proprie le istanze contestatarie e governare la trasformazione in atto³⁵.

Malgrado questa premessa, il ‘liberismo pedagogico’ sotteso alle nuove scienze dell’apprendimento sembra essere, invece, almeno seguendo l’analisi di Adolfo Scotto di Luzio, l’effetto dell’ ‘offensiva’ alla scuola tradizionale promossa dal Sessantotto, offensiva che ha avuto come suo estremo risultato la «subordinazione dell’educazione agli imperativi dell’economia»³⁶: efficienza e produzione di massa della creatività. Un ‘integralismo populista’ obbediente al ‘pregiudizio del tempo’ (progressiva delegittimazione dell’inattuale in nome di un presente ripensato attraverso l’ ‘utopia comunitaria’) anima, seguendo Adolfo Scotto di Luzio, il ‘lungo Sessantotto italiano’. Come sottolineato dal pedagogista napoletano:

Il lungo Sessantotto italiano si protrae nella scuola attraverso due direttrici principali: la progressiva

dismissione delle ragioni dell’autonomia del magistero docente e della sua specificità a vantaggio della rappresentazione sindacale corporativa dell’identità dell’insegnante; la profonda avversione ideologica nei confronti del principio selettivo meritocratico. La scuola dell’ultimo scorcio del XX secolo ha interiorizzato un profondo antielitarismo che viene spacciato per rispetto nei confronti dell’espressione personale e del sostegno dell’autostima degli adolescenti [...] La scuola come spazio di assistenza sociale cui ossessivamente tendono le pedagogie democratiche della seconda metà del Novecento è il luogo privilegiato di applicazione del paradigma della cura, consumando così l’estremo paradosso di un’istituzione che mira a produrre autonomia personale nelle forme di una relazione di dipendenza³⁷.

Non è dissimile il bilancio critico sul Sessantotto di Hervé A. Cavallera, che vede nell’affermazione spinta del liberismo uno degli esiti del movimento che, lungi dal favorire un certo ‘utopismo politico’, ha alimentato l’affermazione di un’educazione funzionalistica obbediente alle richieste del mercato:

il ’68 in primo luogo non è stato tanto (o soltanto) il momento dell’ideologia – per quanto una certa ideologia se ne sia lentamente impadronita – quanto il momento della liberalizzazione, una liberalizzazione che poteva condurre ad esiti non solo comunisti e anarchici, ma anche liberisti³⁸.

Il neocapitalismo permissivo procede ad una progressiva ‘mercificazione globale’ del patrimonio collettivo e la stessa istruzione diviene un bersaglio, una merce ideale per formare gli eredi efficienti di quella che Lipovetsky ha definito la ‘rivoluzione indifferente’³⁹. La nostra epoca ha proceduto all’eliminazione dell’ ‘escatologia rivoluzionaria’ attraverso la realizzazione di una rivoluzione permanente dell’individuo e del quotidiano, che ha condotto all’affermazione della civiltà del desiderio⁴⁰ e dell’individualismo libertario. In una simile *Stimmung* la stessa ‘insoddisfazione’, come suggeriva Debord, è diventata una merce e l’utopia di una scuola democratica capace di sfidare l’esistente è schiacciata da un’inattesa antipedagogia neocapitalistica che, attraverso la marcusiana ‘desublimazione repressiva’, educa il ‘turboconsumatore’.

Lo spettro del Sessantotto *a-venire* non esita a mostrarsi. Questioni *redive* tornano con un’inattesa bizzaria per

mano di un neocapitalismo miope impegnato a mercificare, in una prospettiva economicista obbediente alla legge della produzione, la stessa scuola e il suo protagonista ‘assunto’ ora, mediante una revisione radicale del concetto di autonomia-autorealizzazione, come imprenditore di se stesso.

Il Sessantotto, così, ci consegna la visione sfocata di un fitto germogliare di processi molteplici inattesi, che emergono ai bordi delle strade maestre della contestazione e che sembrano sacrificare l’istanza più nobile del movimento: l’affermazione di una libertà positiva capace di produrre emancipazione. La controrivoluzione liberista ha, infatti, confinato la libertà entro i margini del consumo e tradotto la sfida della

fantasia al potere attraverso il primato di un ‘anarchismo consumistico’. La stessa scuola cessa di essere un bene comune e comunitario, capace di promuovere una convivenza partecipata, e diviene, dietro la spinta di un funzionalismo economico efficientista tendente all’aziendalizzazione-commercializzazione, una forma di capitale⁴¹, una merce-servizio da consumare.

PAOLA MARTINO
University of Salerno

¹ R. Aron, *La rivoluzione introvabile*, trad. it. Rubbettino, Milano, 2008, p. 28.

² Ivi, p. 30.

³ Ivi, p. 8.

⁴ Per una ricostruzione della letteratura critica sul movimento contestatario utile appare la bibliografia ragionata della biblioteca cantonale Bellinzona: *Eppure il vento soffia ancora. Il '68 quarant'anni dopo*. Cfr. <https://www.sbt.ti.ch/bcb/home/risorse/bibliografie/68.pdf>

⁵ Cfr. G. Acone, *Herbert Marcuse: ulisside della ragione*, Ed. Beta, Salerno, 1970. Per un approfondimento sul Sessantotto come questione politica, culturale e pedagogica nel pensiero di Acone, cfr. G. Acone, *Di generazione in generazione. Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica ed autobiografia. Colloquio-intervista*, a cura di P. Martino – O. Trotta – E. Visconti, Pensa, Lecce, 2013.

⁶ Cfr. H. Marcuse, *L'uomo ad una dimensione*, trad. it. Einaudi, Torino, 1967, Id., *Saggio sulla liberazione. Dall'uomo a una dimensione all'utopia*, trad. it. Einaudi, Torino, 1969. Nella prefazione a *Saggio sulla liberazione* (saggio dedicato ai giovani contestatari) Marcuse dichiara di aver scritto il volume prima del maggio francese e non dissimula la sua sorpresa nel constatare la coincidenza di alcune idee da lui proposte nel saggio e quelle promosse dai giovani militanti. Malgrado il riconoscimento di una sorta di filiazione ideale, Marcuse scrive: «Il carattere radicalmente utopico delle loro richieste sorpassa di molto le ipotesi del mio saggio; pure, quelle richieste emersero e furono formulate nel corso stesso dell'azione – espressione di pratica politica concreta. I militanti hanno invalidato il concetto di 'utopia' – hanno denunciato i vizi di un'ideologia. Comunque si possa chiamare la loro azione, una rivolta, o una rivoluzione fallita, essa costituisce ormai un punto di svolta. Nel proclamare la 'contestazione permanente', la 'istruzione permanente', il 'grande rifiuto', essi hanno riconosciuto il marchio della repressione sociale anche nelle più sublimi manifestazioni della cultura tradizionale, anche nelle più spettacolari manifestazioni del progresso tecnico» (Ivi, p. 12).

⁷ R. Aron, *La rivoluzione introvabile*, cit., p. 8.

⁸ Aron dichiara icasticamente ad Alain Duhamel: «È un'interpretazione priva di poesia, ma per comprendere la rivolta di maggio faremo male a concentrare la nostra attenzione sui discorsi pronunciati dai giovani; bisogna invece cogliere e discutere gli stati emozionali che sono stati all'origine degli atti e delle parole. La discussione ragionevole condotta con giovani inebriati dalle loro imprese non ci condurrà a niente. Cerchiamo piuttosto di spiegare le circostanze nelle quali gli studenti, disposti all'avventura, hanno vissuto lo psicodramma: all'inizio con uno straordinario slancio d'entusiasmo, poi con delle crescenti inquietudini; forse un domani proveranno, con il ricordo di un sogno, anche l'amarezza delle disillusioni» (Ivi, p. 54).

⁹ Ivi, p. 30.

¹⁰ Ivi, p. 49.

¹¹ R. Aron, *Memorie: 50 anni di riflessione politica*, trad. it. Mondadori, Milano, 1984, p. 488.

¹² Roberto Mazzetti ricerca le ragioni radicali di quello che definisce il ‘maggio troppo lungo’ italiano. Ciò che il decennio che va dal 1968 al 1978 lascia intravedere è un ‘radicalismo secondo’ esito della contaminazione e della degenerazione delle *categorie metastoriche*, delle posizioni radicali prime: «la contaminazione tra la radice di Cristo e la radice di Marx, che potremmo chiamare cristianesimo marxista; la contaminazione fra la radice di Marx e la radice di Freud che potremmo chiamare marx-freudismo; la contaminazione della ragione degli illuministi e la sua assolutizzazione dei singoli, con la radice di Marx e il suo fulcro

collettivistico, che potremmo chiamare radical-marxismo» (R. Mazzetti, *Genesi e sviluppo del terrorismo in Italia. Il maggio troppo lungo*, Armando, Roma, 1979, p. 11). Il 'radicalismo secondo' imperante, alimentato da atteggiamenti magico-utopici, conduce alla progressiva distruzione dell'esistente, in nome di una 'cultura del no' che non tarda a mostrare il suo volto nichilistico e terroristico: «[...] il nichilismo, per il suo totalitarismo esige quel processo anch'esso magico-utopico avente alla base una gamma di desideri deliranti, il senso infantile dell'onnipotenza della parola e del pensiero, una esplosione schizofrenica, per dir la cosa con Deleuze e Guattari, che si concreta con la segreta, clandestina, immanente e imminente minaccia di togliere la vita ai singoli o ai gruppi che impersonano, a vari livelli, il cuore dell'esistente, e cioè dal cuore dello Stato esistente ai tessuti e alle funzioni che al cuore dell'esistente sono connessi» (Ivi, p. 12).

¹³ Cfr. G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino, 2001.

¹⁴ L'utopia, come evidenziato da Dahrendorf, dispiega lo spazio di un possibile chiuso in sé, autosufficiente: «All'utopia appartiene l'idea dell'autarchia, cioè della completezza, interpretata troppo spesso come perfezione. L'utopia non ha bisogno né di un mondo esterno, né di cambiamenti interni. Di più: l'utopia non li tollera entrambi [...] L'utopia è un sistema chiuso divenuto monumento» (R. Dahrendorf, *Uscire dall'utopia*, trad. it. Il Mulino, Bologna, 1971, pp. 3-4).

¹⁵ G. Agamben, *Creazione e anarchia. L'opera nell'età della religione capitalistica*, Neri Pozza, Vicenza, 2017, p. 9.

¹⁶ Cfr. F. Cassano, *Mutare il codice*, in P. Bevilacqua, *A che serve la storia? I saperi umanistici alla prova della modernità*, Donzelli, Roma, 2011, pp. 105-131.

¹⁷ Cfr. M. Tolomelli, *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Milano, 2008.

¹⁸ Cfr. D. Harvey, *La crisi della modernità*, trad. it. Il Saggiatore, Milano, 2010.

¹⁹ Il capitalismo mostra, seguendo Luc Boltanski e Ève Chiapello, un inedito spirito che gli consente di fagocitare la critica mediante un'inattesa appropriazione dei valori dei suoi contestatori (autonomia, autorealizzazione, mobilità). Scrivono gli autori: «Voltando le spalle alle rivendicazioni sociali che avevano dominato la prima metà degli anni settanta, il nuovo spirito si mostra ricettivo nei confronti delle critiche che denunciavano all'epoca la meccanizzazione del mondo (la società postindustriale contro la società industriale), la distruzione degli stili di vita favorevoli al pieno dispiegamento delle potenzialità propriamente umane e, in particolare, della creatività, sottolineando l'insopportabilità di metodi oppressivi che, senza necessariamente derivare direttamente dal capitalismo storico, erano stati messi a profitto dai dispositivi capitalistici di organizzazione del lavoro» (L. Boltanski – E. Chiapello, *Il nuovo spirito del capitalismo*, trad. it. Mimesis, Milano, 2014, p. 282. Foucault aveva colto con insolita attualità lo 'stretto' legame esistente fra governamentalità e capitalismo (Cfr. M. Foucault, *Sicurezza, territorio, popolazione*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 2005; Id., *Nascita della biopolitica*, trad. it. Feltrinelli, Milano, 2005). Interessante per la ricostruzione delle modalità di edificazione della soggettività neoliberale, in una prospettiva che muove dal filosofo francese, è il lavoro critico di Dardot e Laval (Cfr. P. Dardot – C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberale*, trad. it. DeriveApprodi, Roma, 2013).

²⁰ Cfr. J. P. Le Goff, *Mai 68: l'héritage impossible*, La Découverte, Paris 1998; C. Preve, *L'enigma dialettico del Sessantotto quarant'anni dopo*, in M. Baldassari – D. Melegari, *La rivoluzione dietro di noi. Filosofia e politica prima e dopo il '68*, Manifestolibri, Roma, 2008, Id., *L'alba del Sessantotto. Un'interpretazione filosofica*, CRT, Pistoia, 1998.

²¹ Cfr. J. Revel, *Se réappropriar la révolution*, Le Monde, 25 Gennaio 2018.

²² Cfr. M. Magatti, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano, 2009.

²³ Cfr. P. P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società*, a cura di W. Siti e S. De Laude, Mondadori, Milano, 1999; Id., *Petrolio*, Mondadori, Milano, 2005. Riportiamo qui di seguito lo stralcio di una lettera aperta a Panella (*Pannella e il dissenso*), pubblicata sul Corriere della sera il 18 Luglio del 1975, in cui la condanna dei giovani sessantottini da parte del corsaro bolognese è netta: «[...] per tutti questi giovani vale la figura o "modello" del "disobbediente". Non c'è nessuno di essi che si consideri "obbediente". In realtà, semanticamente, le parole hanno rovesciato il loro senso scambiandoselo: in quanto consenziente all'ideologia "distruttrice" del nuovo modo di produzione, chi si crede "disobbediente" (e come tale si esibisce) è in realtà "obbediente"; mentre chi dissente dalla suddetta ideologia distruttrice - e, in quanto crede nei valori che il nuovo capitalismo vuole distruggere, è "obbediente" - è dunque in realtà "disobbediente". I giovani del '68 hanno già fornito un modello di "disobbedienza" (mancanza di rispetto, irrisione, disprezzo della pietà, teppismo ideologico "somatizzato") che ora vale soltanto in realtà per i criminali comuni, che sono una massa, e per le masse di quei criminali potenziali che sono sempre coloro che, come dicevo, hanno subito da poco una perdita di valori (cfr. le truppe proletarie delle SS tedesche)» (P. P. Pasolini, *Pannella e il dissenso*, in Id., *Saggi sulla politica e sulla società*, cit., p. 608).

²⁴ Cfr. G. Chiosso, *Il sogno infranto del Sessantotto*, in Nuova Secondaria, 3/2017, p. 5.

²⁵ Cfr. L. Boltanski – E. Chiapello, *Il nuovo spirito del capitalismo*, cit..

²⁶ Cfr. P. Bernocchi, *Benicomunismo. Fuori dal capitalismo e dal 'comunismo' del Novecento*, Massari, Bolsena, 2012.

²⁷ R. Mantegazza, *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1998, p. 132.

²⁸ Contro la capitalistica 'passione per l'ineguaglianza' e il suo servirsi dell'insegnamento per perpetuare la divisione classista della società, si muove l'intelligenza filosofica di Rancière che, recuperando il 'metodo d'insegnamento universale' dell'intellettuale-rivoluzionario Joseph Jacotot, lascia intravedere una pedagogia della liberazione e dell'emancipazione. Il 'maestro ignorante' centralizza l'uguaglianza delle intelligenze in una prospettiva emancipativa tendente a superare l'aporia di ogni insegnamento, il

‘mito della pedagogia’: l’affermazione dell’inuguaglianza tra ‘spiriti sapienti e spiriti ignoranti’ (Cfr. J. Rancière, *Il maestro ignorante*, trad. it. Mimesis, Milano, 2008).

²⁹ Ci permettiamo di rimandare al nostro P. Martino, *Il coraggio di scandalizzare. La pedagogia aleturgica e poetica di Pier Paolo Pasolini*, in A. Amendola, M. Attinà, P. Martino (a cura di), *Una disperata vitalità. Pier Paolo Pasolini: sguardi interdisciplinari e tensioni pedagogiche*, Pensa, Lecce, 2017, pp. 127-148.

³⁰ F. Cambi, *La pedagogia del Novecento*, Laterza, Bari, 2006², p. 114.

³¹ *La scimmia pedagogia* di Luisa Muraro raccoglie, tra gli altri, alcuni interventi pubblicati dalla filosofa femminista sulla Rivista *L'erba voglio* (2/1971). Il volume si apre con un'introduzione dell'Autrice, che sin dalle prime battute non dissimula la sua scarsa fiducia rispetto alla possibilità che si dia una pedagogia alternativa, antiautoritaria ed emancipativa: «Questo è un discorso contro la pedagogia, non è una critica della pedagogia. Quelli che fanno la critica, finiscono regolarmente per proporre ancora altra pedagogia, che chiameranno ‘nuova’, ‘critica’, ‘della liberazione’ o ‘antipedagogia’. Non si può infatti fare la critica della pedagogia senza cadere nella sua ripetizione: entrando in polemica con il suo discorso, cambiando le idee e gli argomenti, ma si continua ad insistere sulle ragioni fondamentali che fanno esistere il discorso stesso. È il modo più sicuro perché la pedagogia possa perpetuarsi. Ed è così che avanza e cresce, con le sue pretese: essere la scienza dell’educazione; e i suoi effetti: deviare sui problemi pedagogici il discorso critico sulla società. Alla pedagogia bisogna togliere lo spazio che l’ha fatta sorgere e le ragioni che la tengono in piedi. Per questo è tempo perduto seguire i lunghi e fumosi discorsi particolari dei suoi autori. Si può invece fare la critica della società e della cultura che hanno permesso a questo discorso di formarsi e gli hanno assegnato uno spazio in cui espandersi. La pedagogia è un discorso parassita» (L. Muraro, *La scimmia pedagogica*, Emme Edizioni, Milano, 1972, p. 5).

³² Cfr. F. Cambi, *La pedagogia del Novecento*, cit.; C. Betti – F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Unicopli, Milano, 2011; P. Mottana, *Cattivi maestri. La controeducazione di René Schérer, Raoul Vaneigem e Hakim Bey*, Castelveccchi, Roma, 2014.

³³ Cfr. M. Castoldi – G. Chiosso, *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Mondadori, Milano, 2017.

³⁴ Seguendo l’analisi di Giuseppe Ricuperati, il Sessantotto inaugura una fase di stallo riformistico che «nasceva anche dalla radicalità di un modello di rivolta che, dopo una prima vocazione antiautoritaria, avrebbe considerato il terreno della scuola un fronte del tutto secondario fino ad aprire la stagione degli anni di piombo e del terrorismo» (G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, La Scuola, Brescia, 2015, p. 4).

³⁵ Cfr. G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma 2005.

³⁶ A. Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Il Mulino, Bologna, 2015, p. 112.

³⁷ A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna, 2007, pp. 361-362.

³⁸ H. A. Cavallera, *Una svolta storiografica?*, in C. Betti – F. Cambi (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, cit., p. 93.

³⁹ Cfr. G. Lipovetsky, *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*, trad. it. Luni Editrice, Milano, 1995.

⁴⁰ Cfr. G. Lipovetsky, *Una felicità paradossale. Sulla società dell'iperconsumo*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2007.

⁴¹ Cfr. T. W. Schultz, *Investment in Human Capital. The Role of Education and of the Research*, Collier-Macmillan, New York, 1971; F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia, 2010; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano, 2014; M. Baldacci – B. Brocca – F. Frabboni – A. Salatin, *La buona scuola. Sguardi critici dal documento alla legge*, Franco Angeli, Milano, 2016; P. Bernocchi, *Benicomunismo*, cit.; Id., *Per una critica del '68*, Massari Editore, Bolsena, 1998. La progressiva liberalizzazione della scuola, che trova tra i suoi principi ispiratori l’antistatalismo sessantottino, è stata paradossalmente avviata da un certo riformismo di sinistra (De Mauro, Berlinguer).

« Le droit à la métamorphose » : 50 ans après 1968, théories et pratiques de l'éducation métamorphique

«The right to metamorphosis»: 50 years after 1968, theories and practices of metamorphic education

DIDIER MOREAU

The paper deals with the conflict between the paradigm of conversion and the schema of metamorphosis, that structures the field of educational theories and practices. It tries to show how May 1968 has participated in the affirmation of the "right to metamorphosis" and its emancipatory power

KEYWORDS: PEDAGOGY, EDUCATION, METAMORPHOSIS, MAY 68, FORMATION

Ce qu'il y a de très instructif, dans l'évocation actuelle de la période de Mai 68, se trouve également dans les discours de ses contempteurs, de ce qu'ils communiquent de peurs et d'intolérance, dans une lucidité confortée par le sentiment qu'ils ont d'être toujours victimes, même s'ils semblent avoir emporté une victoire politique : au fond, ils savent très bien que la véritable lutte politique ne concernait pas les institutions de pouvoir, mais bien plutôt, la politique de soi et les capacités d'émancipation de sujets engagés dans un nouveau rapport au monde et à eux-mêmes.

J'en trouve l'illustration dans les propos publics d'un auteur qui fit de la liquidation de « l'héritage de Mai 68 » une activité centrale, jusqu'à en devenir ministre de l'éducation d'un gouvernement Chirac : Luc Ferry, co-auteur de *La Pensée 68*. Interrogé récemment au cours d'une émission de radiophonie sur ses sentiments actuels relatifs à Mai 68, il répondit en substance qu'il considérait que les événements introduisaient une épochalité dans la pensée éducative car 68 avait détruit le respect de l'autorité, introduit un individualisme hédoniste, et saccagé jusqu'à la grammaire qui, n'étant plus enseignée, protégeait jusqu'à sa disparition les normes, les règles et les lois. La « grammaire inclusive » étant, bien sûr la cible cachée de ses propos.

Je pense qu'il faut prendre au sérieux sa plainte nostalgique, à condition bien sûr de la séparer de sa référence obligée à une certaine lecture de Tocqueville

croisée de l'interprétation d'un texte d'Hannah Arendt sur l'éducation, dont on a montré depuis qu'il était circonstanciel et peu apte à être transposé dans un contexte distinct de celui des USA des années 60.

Cette plainte dit une chose importante : que la contestation de l'autorité est inséparable d'un nouveau rapport à soi qui se conduit par une réappropriation de l'invention éthique et politique. De ce point de vue, Mai 68 est, philosophiquement, la résurgence, sous une forme inédite et inouïe d'un conflit qui structure l'expérience éducative. Il ne faut pas se méprendre sur cette formule : il ne s'agit pas d'invoquer des essences éternelles, des puissances secrètes agissant dans l'arrière-plan des pratiques éducatives : plus simplement de mettre en évidence des logiques qui organisent l'éducation.

Mes travaux se concentrent sur le conflit qui oppose dans le champ des idées et des pratiques éducatives la logique de la métamorphose à celle de la conversion. Ces logiques produisent d'un côté un schème, le schème métamorphique, et de l'autre, un paradigme, celui de l'anamorphose ou conversion. Je vais présenter brièvement ce conflit.

Le conflit Conversion/ métamorphose, au cœur des perspectives éducatives.

Ces deux perspectives se sont ouvertes dans l'indécision platonicienne au sujet de la Paideia, telle qu'on peut la mesurer, par exemple, dans le Livre VII de la *République* de Platon.

La première perspective correspond à la construction du paradigme de l'*épistrophé*, de la conversion du regard vers la vérité des essences, vers l'Absolu, donc. Il s'agit de retourner l'âme vers le Bien, l'Inconditionné, vers ce qui constitue sa seule source de réalité. L'éducation est pensée, et l'Allégorie de la Caverne l'illustre puissamment, comme un arrachement au sensible, un renoncement aux simulacres, une purification du désir. La conversion du regard ne fonctionne vraiment, Heidegger le souligne dans son commentaire du passage dans sa conférence de 1942, que comme une conduite stabilisée, obtenue par la répétition de l'épreuve de l'éblouissement face à la lumière de l'alétheia. C'est pourquoi cette conversion ne s'effectue que sous l'effet d'une violence, explicité par le même Heidegger dans son précédent commentaire du cours de 1931 : « l'homme doit avoir recours à la violence pour être mis, d'abord, en état de s'enquérir de lui-même »¹.

Or l'hésitation platonicienne tient à la source de cette violence : est-elle extrinsèque ? Mais qui s'empare du prisonnier pour le faire sortir de la Caverne ? Est-elle intrinsèque ? Mais comment s'origine-t-elle en l'homme ? Sauf à recourir à un autre mythe, celui de l'anamnèse du Ménon et du choc électrique de la torpille.

La violence extrinsèque qualifie l'institution éducative comme libératrice : c'est le paradigme de la conversion contrainte du regard à la vérité. Sa reprise par Augustin construira la figure de la *metanoïa*, de cette renaissance nécessaire dans la surnature. Mais le paradigme est alors structuré : la conversion supposera toujours une autorité extérieure, qui administre la vérité et organise son accès, tel le *Magister* chez Augustin dont l'enseignement est le moniteur de la vérité que le Maître intérieur a disposé dans l'âme. Ce paradigme est dominant dans l'histoire des idées éducatives, il culmine encore chez Durkheim pour qui l'éducation est une conversion de la conscience à la vérité du Tout social.

Mais il y a une autre lecture de l'origine de la violence qui permettra la libération du prisonnier. Ce sont les Stoïciens qui l'entreprennent : la souffrance précède la libération, elle tient à l'état dans lequel se trouve l'homme privé de son rapport à lui-même. Heidegger commente ainsi cette libération du rapport à soi, qui a lieu dans l'Allégorie de la Caverne : « L'allégorie nous apprend encore quelque chose : l'essence de l'homme ne se laisse pas recueillir simplement sur un être vivant, s'affairant n'importe où sur cette planète. Nous ne pouvons découvrir cette essence que si l'homme vient lui-même en mouvement, - c'est-à-dire de quelque manière devient ce qu'il peut être, que ce soit ainsi ou autrement. Nous n'approchons de l'être humain que comme d'un être lié à ses propres possibilités, un être qui, sur le mode d'une telle liaison, libère lui-même, chaque fois, l'espace de jeu au sein duquel s'ouvre à lui son propre être ainsi ou autrement »². A vrai dire cette autre perspective fonctionne aussi chez Platon, dans l'*Alcibiade* ou le *Timée*, par exemple, dans l'énigme de la *Khôra*, abordée par Derrida. Mais ce sont les Stoïciens, Cicéron, Sénèque surtout, qui vont le développer, en disqualifiant toute institution qui se prétendrait éducative : la violence est celle que l'homme éprouve du fait d'être séparé, non de l'Absolu, mais de ses propres possibilités d'être à soi. Et le cause de cette violence est la *Stultitia*, cette folie collective dont nous sommes co-responsables et qui nous prive de notre présent, de notre pure présence à l'être. Le geste par lequel nous répondons à cette violence, par lequel nous nous guérissons de cette souffrance, est le schème de la formation de soi-même, qui nous restitue notre présent. La vie morale, comme formation de soi-même, est donc une éthicité concrète dans laquelle les choix (*skopos-telos*) sont renouvelés et enrichissent à leur tour l'action morale. C'est une éthique du bonheur. Le bonheur s'obtient par la découverte de l'opportunité de l'action (*kairos*): savoir ce que l'on doit faire et tenter de le faire correctement. C'est une réconciliation du sujet et de son action (*conciliatio*, chez Sénèque : être à soi). Mais pour y parvenir, nulle conversion violente à une vérité transcendante, un chemin de formation de soi-même, lent, patient, et stimulant, explicité par Sénèque dans la *Lettre VI à Lucilius* : « je sens que je m'améliore, une métamorphose s'opère en moi ». La preuve du perfectionnement de l'âme, pour Sénèque, est qu'elle peut

voir ses défauts, qu'elle ne savait pas avoir. C'est donc une éducation de soi-même.

Ainsi, la métamorphose est le parcours par lequel le sujet se transforme dans l'expérience qu'il fait du monde, car le savoir qu'il construit le transforme et transforme sa propre vision du monde et de lui-même. Michel Foucault retrouve ce conflit, selon les modes de subjectivation qu'il expose dans l'*Herméneutique du sujet* : du côté de la conversion, la vérité sur le sujet, détenue par une institution coercitive extérieure, du côté de la métamorphose, la vérité du sujet qui est sa propre découverte de son aptitude à s'affranchir en se transformant. C'est l'émancipation éducative par excellence.

Pour mieux figurer le conflit, on peut en présenter les logiques.

Paradigme de la conversion :

L'éducation par la conversion du sujet à la vérité de son essence, détenue par une institution coercitive, usant de violence. La conversion est fulgurante et sans gradation. Cette vérité est transcendante. Cette vérité est obtenue par l'obéissance à une autorité à un maître qui fait naître un désir de soumission et de renoncement à soi. Ce maître est un modèle. L'éducation produit des résultats inégaux en vertu de la capacité des sujets à accéder au vrai et à la science.

L'accès à la Vérité est purifié de tous les savoirs d'expérience : le renoncement au monde est un renoncement aux sensations. Les seules connaissances sont abstraites et formelles, ce qui renforce le pouvoir du maître pour orienter l'apprentissage et un rejet des humanités. L'instruction devient élémentaire avec Augustin : lire et écrire sont les seuls savoirs légitimes pour découvrir la vérité en vue du Salut de l'âme (source de l'antihumanisme augustinien).

Elle instaure et légitime une distribution hiérarchisée et inégalitaire des bénéfices de l'éducation. Les institutions éducatives ont une fonction de contrôle mutuel des conduites, sur le modèle augustinien des communautés cénobitiques.

De ce point de vue, l'élève doit être transparent pour le maître et ne rien lui celer. Cela implique une logique de séduction éducative.

Schème de la métamorphose :

l'éducation par la transformation que le sujet entreprend de sa propre vie analysée comme aliénation du temps et de ses capacités à s'appartenir : « vindica te tibi » (*Lettre 1 à Lucilius*, Sénèque).

Cette transformation est lente et progressive, mais reste peu visible pour le sujet (« je sens que quelque chose se transforme en moi », dit Sénèque).

Cette métamorphose se construit par l'effectuation des exercices de soi : *meditatio*, *askesis*, c'est-à-dire le lire-écrire et l'exposition au monde, guidés par un maître qui n'est pas un modèle (car lui-même continue à se perfectionner) mais un exemplum : un patron sur lequel on se règle pour mesurer les rapports entre ses propres savoirs et ses actions.

Il n'y a donc pas de vérité transcendante, mais la construction progressive d'un savoir cohérent vérifiable dont l'usage est pratique. Le norme de la progression éducative est alors la cohérence obtenue entre agir et penser.

De ce point de vue, le maître doit faire preuve de *parrésia* et expliciter à l'élève ce qui est insuffisant ou incohérent dans ses savoirs et leur effectuation pratique.

La métamorphose suppose l'appui sur les savoirs d'expérience et l'examen de leur effectuation. L'expérience est partagée, c'est celle de la culture humaine. C'est la base même de l'humanisme chez Cicéron.

C'est l'élève qui fait choix du maître le plus apte à le former (*porrigere manum*, dit Sénèque, on me tend la main mais c'est moi qui la choisis).

L'éducation comme formation de soi-même émancipatrice présuppose un axiome d'égalité, comme le montre Rancière.

Mai 68 et le conflit éducatif

Je vais présenter en quoi Mai 68 peut être considéré comme une résurgence du schème de l'éducation métamorphique, comme il y en eut à la Renaissance, à la Modernité, dans la construction de la *Bildung*, etc.

Dans une formule qu'il emploie dans son commentaire de l'œuvre de Michel Foucault, Gilles Deleuze déclare : « La lutte pour la subjectivité moderne passe par une résistance

aux deux formes actuelles d'assujettissement : l'une qui consiste à nous individuer d'après les exigences du pouvoir, l'autre qui consiste à attacher chaque individu à une identité sue et connue, bien déterminée une fois pour toute »³. La philosophie politique contemporaine s'est plus intéressée, semble-t-il, à la première forme d'assujettissement, parce qu'elle met en scène des processus politiques plus visibles et assignables au regard critique, mais c'est, à notre avis, la seconde forme d'assujettissement qui produit les subjectivités les plus consentantes et résignées face aux exigences des institutions politiques, comme l'a montré toute la tradition philosophique issue du *cura sui* de l'Antiquité, reprise par Emerson et Nietzsche à l'achèvement de la modernité. Pour Deleuze, la structure de la métamorphose correspond à un processus de désidentification – qui se produit selon la logique de la différence. Deleuze poursuit sa réflexion – et il ne commente plus Foucault – : « la lutte pour la subjectivité se présente alors comme droit à la différence et droit à la variation, à la *métamorphose* »⁴.

Le propre de la critique philosophique contemporaine est donc d'articuler, comme le fit Foucault, la logique des institutions de pouvoir avec la possibilité d'une émancipation de soi-même, sans attendre nécessairement un Salut transcendant octroyé par ces mêmes institutions devenues miraculeusement source de liberté dans le rapport à soi.

Dans la structure de gouvernementalité moderne, toutes les institutions de gouvernementalité des hommes ont une fonction éducative « diffuse », par laquelle l'apparente discrétion des institutions relève en réalité d'un déplacement des procédures de subjectivation qu'elles mettent en œuvre

Selon Foucault, l'idée d'un gouvernement des hommes est une conception de l'Orient chrétien, inconnue du monde grec et romain⁵.

Cette conception trouve sa réalisation dans l'organisation du pouvoir pastoral, situé précisément entre les hommes et la transcendance divine. D'une manière générale, ce gouvernement pastoral, qui s'applique à une multitude en mouvement, a pour fonction de l'orienter dans l'attente de son salut, temporalité que le pouvoir politique peut alors administrer.

Le gouvernement pastoral est ainsi, à l'origine, un pouvoir « bienveillant », qui se manifeste dans une tâche continue de subsistance et d'entretien⁶, pouvoir transitionnel vis à vis de la transcendance, pouvoir « individualisant », produisant un mode de subjectivation tout à fait nouveau et caractérisant de façon décisive l'histoire de l'Occident depuis le christianisme : « C'est un pouvoir qui vise à la fois tous et chacun dans leur paradoxale équivalence, et non pas l'unité supérieure formée par le tout »⁷. Ce pouvoir, conclut Foucault, est « la forme la plus étrange et la plus caractéristique de l'Occident, celle qui devait être aussi appelée à la fortune la plus large et la plus durable... »⁸.

Mais d'une manière plus précise, l'analyse foucauldienne explicite cette « étrangeté » du pastorat comme mode de relations interindividuelles et intra-individuelles dont la fonction globale est d'assurer la dimension transitionnelle du pouvoir pastoral, que le pasteur n'exerce que dans un abandon et un renoncement de soi au profit du salut de la communauté devant la transcendance.

C'est paradoxalement cet effacement de la coercition directe du pasteur qui rend possible l'obéissance collective, mode de subjectivation que Foucault nomme « l'obéissance pure ». « La catégorie générale de l'obéissance n'existe pas chez les Grecs. (...) Le pastorat chrétien, lui, a organisé quelque chose de tout à fait différent et étranger à la pratique grecque [du respect des lois et de la persuasion rhétorique], c'est ce qu'on pourrait appeler l'instance de l'obéissance pure, l'obéissance comme type de conduite unitaire, conduite hautement valorisée et qui a l'essentiel de sa raison d'être en elle-même »⁹.

Il faut comprendre que cette « obéissance pure » n'est pas l'assujettissement à la volonté d'un directeur qui y est déjà soumis par sa fonction, mais la garantie du découplage entre la conduite et la sanction, l'accès à un mode de véridicité du sujet.

Ainsi, cette obéissance pure prépare-t-elle l'avènement de l'État moderne dont le caractère coercitif ne pourra s'évaluer exactement qu'*in foro interno*, par la médiation des institutions de gouvernementalité dont le pouvoir transitionnel croîtra à la mesure de la sécularisation du gouvernement pastoral.

L'accès à la conversion n'est permis qu'à ceux qui sont devenus absolument obéissants, dans une obéissance sans but, sans projet ni bénéfice immédiats. L'attente pure justifie l'obéissance pure dans le renoncement à soi. Cette « dépendance intégrale de quelqu'un à quelqu'un », comme l'analyse Foucault¹⁰ est radicalement distincte de la relation pédagogique du Stoïcisme dans laquelle, comme je l'ai dit, le maître est un *exemplum*, choisi librement et dont il conviendra de s'écarter dès que le progressant aura su s'extraire de la *stultitia*¹¹.

Ainsi le gouvernement pastoral réalise-t-il, selon Foucault, l'inversion de la relation pédagogique émancipatrice des Stoïciens et Épicuriens : « C'est une individuation qui ne va pas s'opérer par l'affirmation d'une maîtrise de soi sur soi, mais par tout un réseau de servitudes, qui implique la servitude générale de tout le monde à l'égard de tout le monde, et en même temps l'exclusion du moi, l'exclusion de l'ego, l'exclusion de l'égoïsme comme forme centrale, nucléaire de l'individu. C'est donc une individuation par assujettissement. (...) elle ne va pas s'acquérir par le rapport à une vérité reconnue, mais par la production d'une vérité antérieure, secrète et cachée »¹².

On peut imaginer que la clef herméneutique de la gouvernementalité pastorale chez Foucault lui a été octroyée par une réflexion rétrospective sur Mai 68, les institutions répressives, punitives et assujettissantes. La plainte nostalgique d'un Ferry est donc légitime : quelque chose s'est produit, au sein des pratiques éducatives, qui a provoqué une sortie hors de la *stultitia* : les institutions semblent plus bienveillantes, mais elles n'ont pas cessé d'assujettir par conversion, et restent aussi violentes, en exposant les éduqués au risque et à la précarité, dont ils seraient seuls responsables. L'Autorité s'est désincarnée, mais elle reste aussi puissante quand elle est diffuse et connectée en réseaux.

C'est pourquoi il me semble qu'un des enjeux actuels de la philosophie de l'éducation est d'explorer des perspectives de réflexion et des pistes pratiques pour restituer à l'exercice de soi comme technique émancipatrice, sa puissance critique dans l'éducation contemporaine. C'est ce qu'avaient compris les lycéens de 68 : si l'on examine le compte-rendu du n°6 des Cahiers Pédagogiques de Septembre 1968 : *Des lycéens vous parlent*, leurs critiques ne portaient pas sur le statut même des institutions, mais sur la capacité de l'enseignement à rendre possible une véritable formation de soi-même. En ce sens, les pratiques de Mai 68 ont contesté deux piliers fondamentaux de la conversion éducative : la position de l'obéissance absolue à une autorité n'ayant pas de compte à rendre, et le rejet de l'expérience du monde en vue d'une purification des désirs. Il ne s'agit donc pas, comme l'affirment les commentateurs effrayés, d'un « individualisme hédoniste », mais de l'affirmation d'une appartenance à un monde pluriel, hétérogène, dans lequel personne n'a de place prédéterminée par une distribution inégalitaire mais où au contraire tous concourent à la formation de chacun en vue d'une émancipation collective.

DIDIER MOREAU
University of Paris 8

¹ M. Heidegger, *De l'essence de la vérité*, Gallimard, Paris 2001, p. 97.

² Ibidem.

³ G. Deleuze, *Foucault*, Minuit, Paris 2004, p. 113.

⁴ Ibidem. C'est moi qui souligne.

⁵ M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, Le Seuil-Gallimard, Paris 2004, p. 127.

⁶ Ivi, p. 131.

⁷ Ivi, p. 133.

⁸ Ivi, p. 134.

⁹ Ivi, p. 177.

¹⁰ Ivi, p. 179.

¹¹ Cfr. D. Moreau, « Former pour l'éducation tout au long de la vie : enjeux philosophiques, éthiques et politiques », Actes du Colloque AFIRSE, Lisbonne, Février 2013.

¹² M. Foucault, *Sécurité, territoire, population*, cit., p. 187.

RECENSIONI

A. R. Berner, *Non scuola ma scuole. Educazione pubblica e pluralismo in America*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 245 [Introduzione e traduzione di Francesco Magni]

Qual è il senso di proporre oggi, in Italia, la traduzione di un saggio statunitense sul tema (non di gran moda) del pluralismo educativo? Lo spazio pubblico, quando si tratta di educazione e scuola, pare oggi dominato da rivendicazioni sindacali e opposizioni più o meno competenti a questa o a quella riforma: due propensioni che di frequente si saldano e che, non a caso, sono accumulate dal loro carattere sostanzialmente “reattivo”. Fatta salva la buona fede di ciascuno, al centro della scena difficilmente stanno riflessione e ampio respiro, e già questo puro dato di fatto giustifica come meritoria la scelta di rilanciare sulle questioni di fondo: interrogarsi, come fa Ashley Rogers Berner, «su come dovremmo educare nostro figlio e perché», riconoscendo che queste domande «implicano necessariamente visioni più profonde della natura umana, del significato della vita umana, della fonte dell'autorità, della responsabilità morale e di quale sia una società giusta».

Domande inattuali eppure decisive: inattuali perché, in tempi di frenetiche superficialità, sono portatrici di riflessioni che si misurano coi tempi medi e lunghi del cambiamento profondo. Decisive perché ineludibili: uno dei meriti di questo saggio sta proprio metterci di fronte al fatto che la scelta di un modello educativo porta con sé una risposta a queste domande («nessun aspetto della scuola può essere veramente neutrale» scrive Berner, citando Charles Glenn). E questo è vero sia che lo si ammetta apertamente, sia che ci si trincerò dietro la pretesa neutralità di un modello di scuola statale in ipotesi uguale per tutti.

Al centro della riflessione della Berner, vice-direttore del *Johns Hopkins Institute for Education Policy*, è dunque una dichiarata scelta di campo: una scelta a favore di un pluralismo educativo accompagnato da una proposta di curriculum rigorosa nei suoi contenuti culturali. Nell'articolata analisi dell'autrice, infatti, le inefficienze del sistema di istruzione americano sono dovute a due scelte sbagliate collocate tra XIX e inizio XX secolo: la decisione «di favorire una struttura del sistema educativo uniforme rispetto ad una pluralistica» e «l'abbandono del tradizionale curriculum scolastico».

Per Berner tre presupposti sbagliati ingessano il dibattito e le scelte politiche sul sistema di istruzione negli Stati Uniti: i primi due sono l'idea che solo le scuole statali «possano formare buoni cittadini» e «possano offrire pari opportunità per tutti i bambini», il terzo è «che ogni altro assetto ordinamentale sia di per sé da guardare con sospetto». Secondo Berner è invece necessario superare l'assetto presente, in cui i bambini americani frequentano in maggioranza scuole gestite dallo Stato, scelte dalle famiglie sulla base della vicinanza geografica: un'uniformità di offerta educativa «problematica» perché poco brillante «in termini di apprendimento degli studenti, ma anche per la sua distanza dal principio americano della libertà».

A sostegno della sua tesi l'autrice conduce un'ampia ricognizione delle ragioni di ordine filosofico e storico-politico che hanno portato gli Stati Uniti ad abbandonare, nel corso del XIX secolo, il pluralismo educativo per abbracciare una visione uniforme il cui

fine ultimo voleva essere garantire la creazione di «attitudini comuni, lealtà e valori, tutto ciò sotto la direttiva centrale dello Stato». Una prospettiva che avrebbe portato da un lato a trascurare l'insegnamento di abilità scolastiche basilari, considerate di fatto meno rilevanti della formazione di un'identità nazionale condivisa; dall'altro a perdere di vista e infine dimenticare i benefici di una istruzione pubblica diversificata.

Eppure, argomenta Berner, l'idea che una scuola uniforme gestita direttamente dallo Stato possa essere neutrale è ingannevole: ogni scelta educativa e didattica impone infatti l'adozione – sia pure implicita – di una visione filosofica e politica, mentre l'apertura al pluralismo educativo rappresenta l'occasione per rendere palesi e consapevoli le diverse visioni, facendo maturare la capacità di scelta delle famiglie e assicurando supporto a molteplici tipologie di scuole all'interno di una cornice comune di democrazia e responsabilità pubblica.

Con possibili significative ricadute anche su un altro sintomo di crisi: la caduta di credibilità che colpisce la figura dell'insegnante. A questo proposito Berner individua una via d'uscita diversa da quelle che più spesso si affacciano nel dibattito pubblico: l'autrice propone infatti di considerare la diminuita «considerazione professionale» e «autonomia morale degli insegnanti» proprio come un portato dell'uniformità educativa. Ciò accadrebbe perché le opinioni dei docenti «circa la dimensione pedagogica, il rapporto con gli allievi e l'intero progetto educativo sono messi in ombra dalla struttura

della scuola in cui insegnano o dal programma di formazione iniziale che hanno seguito per diventare docenti; i genitori non hanno l'opportunità di dare un giudizio sulle scuole, a meno che - naturalmente - non abbiano abbastanza soldi per spostarsi in un distretto scolastico "migliore" o pagare le tasse per le scuole private [...]. Gli amministratori delle scuole perdono la possibilità di creare una reale comunione di intenti all'interno dell'istituzione scolastica; non possono assumere gli insegnanti sulla base di una dedizione comune, né possono riferirsi a regole più ampie per guidare l'indirizzo culturale della scuola».

Quella condotta in Non scuola ma scuole risulta una riflessione rilevante: non soltanto perché rappresenta uno spaccato profondo di quanto si agita nel mondo dell'educazione statunitense, ma anche per la capacità di suscitare continue riflessioni nel lettore italiano. Se è infatti vero che alcune analisi di Berner – in particolare quelle relative al rapporto tra curriculum e competenze – restano legate ad alcune specificità degli Stati Uniti e difficilmente possono calzare al nostro scenario nazionale, sono invece evidenti le analogie tra il panorama italiano e quello USA rispetto alla povertà di pluralismo educativo e alle resistenze

con cui deve misurarsi ogni tentativo di riforma in direzione di un maggior pluralismo. È certamente vero che anche in Italia, come e forse più che negli Stati Uniti, la stessa legittimità di una scuola pubblica ma non statale venga guardata con sospetto, mentre l'idea di un pluralismo educativo sembra restare confinata ai margini di un sistema di istruzione che, nonostante le leggi su autonomia e parità, pare ancora tendere inconsapevolmente a neutralità e uniformità. Da qui occorre ripartire.

EMANUELE CONTU

Dirigente Tecnico - Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia

V. De Cesaris, *Spiritualmente semiti. La risposta cattolica all'antisemitismo*, Guerini e associati, Milano 2017, pp. 195

Non è la prima volta che Valerio De Cesaris, associato di Storia contemporanea all'Università per stranieri di Perugia, affronta una simile tematica: le numerose pubblicazioni precedenti ne fanno un esperto di storia dei rapporti ebraico cristiani.

La sua ultima ricerca intende delineare, sulla scorta di un'ampia bibliografia, l'approccio che nei secoli la Chiesa cattolica, più latamente il cattolicesimo stesso, ebbe nei confronti delle varie forme di antiebraismo. Il titolo, che riprende una celebre definizione di Pio XI datata 1938 ovvero l'anno di promulgazione delle leggi razziali in Italia, inquadra l'ottica prettamente contemporaneista nella quale si pone l'Autore, sebbene non esaurisca la materia appiattendola nel pur denso e tragico contesto novecentesco. Difatti il volume, provvisto d'una nutrita prima parte nella quale l'occhio dello storico scandaglia sin dal tardoantico, si presenta come un punto d'arrivo, pur non definitivo, di un'annosa questione (pp. 9-11).

L'opera si presenta suddivisa in tre ampie aree tematiche, l'una mirante alla definizione nei secoli di un'alterità ebraica, la seconda focalizzantesi sull'evoluzione dell'antisemitismo nel periodo tra le due guerre, e la terza, più breve, concentrata sul secondo conflitto mondiale e la successiva ricostruzione. Precede il tutto una densa introduzione con l'obiettivo tra gli altri di determinare, in chiave di terminologia storiografica e sociologica, analogie e differenze tra giudeofobia, antiebraismo, antigioaismo ed antisemitismo: una premessa

fondamentale per comprendere complessi fenomeni che nascono da radici diverse seppur simili, sovrapponendosi o distinguendosi man mano, accomunati dalla gravità delle loro manifestazioni (pp. 8-9).

A tal proposito, uno dei nodi storiografici maggiormente pregnanti del volume viene affrontato nel primo capitolo, dove l'Autore ripercorre, con dovizia di dettagli e supporti documentali anche se non inediti, i modi stereotipati dei cristiani di dipingere gli ebrei nel corso dei secoli. Al tornante della Rivoluzione francese, e della conseguente emancipazione degli ebrei dai ghetti, gli antichi pregiudizi di matrice religiosa, che ad esempio facevano leva sulla classica accusa di deicidio, si saldano con il timore della modernità scristianizzante, di cui l'ebreo è visto come principale fautore. Questo processo dà vita, soprattutto negli ambienti cattolico sociali mitteleuropei, ad un antiebraismo marcatamente complottista, con l'ampia rivitalizzazione di antichi stereotipi riguardanti ad esempio l'ebreo usuraio. Si rafforza il timore che l'ebreo cospiratore intenda colpire la società cristiana dall'interno: si inizia dunque a dubitare delle conversioni, scivolando dal piano religioso al piano razziale, per cui in fondo un ebreo rimane sempre tale. Tematiche che, sebbene non trovino mai l'avvallo pontificio, continuano a fermentare a livello locale.

Tali processi trovano una sublimazione a cavallo tra XIX e XX secolo, coniugandosi con un nazionalismo

esasperato (pp. 90-99), prodromo della mistica fascistoide, nel quale l'ebreo viene percepito come altro da sé, non-nazione privo di possibilità di assimilazione, in ultimo corpo estraneo da estirpare. È in tale ottica che inizia a collocarsi una sempre più decisa risposta cattolica, con quella che il volume definisce l'ultima battaglia di Pio XI (pp. 115-126). Anche in questo caso permane tuttavia, soprattutto a livello popolare, la dottrina di un supposto sano antigioaismo di matrice religiosa, da opporre alla concezione biologico razziale, anzi sempre più mistico nazionalista, del fascismo. Che il clima ormai non consenta più di tenere facilmente separati i due piani è emblematicamente dimostrato dal caso de «La Civiltà cattolica», ricostruito anche tramite fonti inedite (pp. 77-86). La tragedia della Shoah spinge nel secondo dopoguerra i cristiani ad un deciso ripensamento, determinando un progressivo crollo di tutte le teorie antiebraiche, anche quelle di un sano antigioaismo: un processo già in atto da tempo, ma che subì un'accelerazione definitiva. In tale ottica il volume si conclude con l'apertura del Concilio vaticano II, che condurrà ad una sorta di svolta (pp. 183-188), non senza avere prima inquadrato l'esperienza turca di Roncalli, primo vero approccio con l'alterità ebraica del futuro pontefice (pp. 177-182).

EMILIO CONTE
University of Bergamo

A. Porcarelli, *Percorsi e materiali per il concorso a cattedra IdR, Insegnanti di Religione. Con espansioni e aggiornamenti OnLine*, SEI, Torino 2018, pp. 482.

«Prepararsi a diventare Idr comporta un duplice atteggiamento mentale. Da un lato è necessario acquisire le conoscenze e le competenze necessarie per superare il Concorso e questo testo è pensato espressamente per tale obiettivo, inserendo tutto ciò che ho ritenuto necessario per prepararsi ad affrontarne le prove. In ogni caso, mentre ci si prepara per il concorso, è importante porsi anche in prospettiva professionale, provare ad immaginare i vari costrutti pedagogico-didattici che vengono presentati, proiettandoli “in situazione” educativa e didattica. Oltre a rendere più “vivo” e meno pesante il lavoro di preparazione, questo secondo atteggiamento mentale vi darà la possibilità di rielaborare meglio ed apprendere più stabilmente anche i contenuti culturali proposti in questo volume» (p. XI). Così l’Autore delinea l’ambiente mentale in cui si colloca il presente volume, che è dichiaratamente un testo per la preparazione al concorso a cattedra per gli Idr, ma non si limita ad offrire un supporto “tecnico” per rispondere a dei quesiti, ma offre un vero e proprio percorso culturale, che si propone di “accompagnare” l’insegnante in un cammino verso il concorso che è anche un cammino di approfondimento riflessivo di un’identità professionale.

Il volume, già ad un primo sguardo, appare “robusto” con quasi cinquecento pagine tra testo e Appendici, più la premessa iniziale che ne presenta la struttura. Il percorso proposto agli insegnanti prende le mosse (cap. 1) dagli Elementi essenziali di cultura

pedagogico-didattica, che possono essere gli strumenti concettuali essenziali per un insegnante, di qualsiasi disciplina, a partire dall’identità della pedagogia come scienza, l’analisi della missione della scuola e quella che viene definita “arte di insegnare”, a cui si collegano i temi della progettazione didattica e valutazione degli apprendimenti. Nel secondo capitolo l’Autore fornisce una breve e schematica “carta di identità” dei tre soggetti (UNESCO, OCSE, Unione Europea) che – a livello internazionale – hanno prodotto le indicazioni e raccomandazioni più significative e presenta alcuni dei documenti più citati ed influenti, di cui spesso si sente parlare ... ma non sempre si sa di che cosa si tratti. Nel terzo capitolo si affrontano alcuni Elementi essenziali di legislazione scolastica, soffermandosi principalmente sui quadri di insieme e le riforme di sistema, a partire dalle “basi costituzionali” del sistema scolastico italiano. Il quarto capitolo è in stretta connessione e continuità diretta con il terzo (Elementi essenziali di Pedagogia della scuola e organizzazione del sistema scolastico) e riguarda alcune delle questioni più “calde” per la vita di un insegnante, dal significato del PTOF, all’integrazione delle persone con disabilità o BES, l’orientamento, l’educazione alla cittadinanza, l’alternanza scuola-lavoro. Il quinto e il sesto capitolo sono quelli più specifici per questo concorso, infatti il quinto capitolo riguarda L’insegnamento religioso in Italia: percorso storico. Esso propone un’analisi puntuale delle

principali norme che hanno riguardato l’insegnamento della Religione, in Italia, dallo Statuto albertino ad oggi, soffermandosi in modo particolare sulla normativa concordataria che si è sviluppata dopo gli accordi di revisione del Concordato del 1984. Il sesto capitolo si concentra invece sulla situazione attuale (L’Irc oggi: identità giuridica ed elementi pedagogici), sempre avendo sullo sfondo la normativa specifica, ma senza la preoccupazione di ricostruirne il percorso storico, bensì presentando le principali questioni che riguardano l’organizzazione dell’Irc attraverso il “combinato disposto” delle diverse norme attualmente in vigore. Particolarmente interessante è la chiave di lettura pedagogica con cui ci si pone di fronte all’identità dell’Irc oggi, cercando di mettere in luce l’anima educativa di questa disciplina.

Il testo è certamente ben calibrato per gli obiettivi che si propone, cioè accompagnare gli aspiranti insegnanti di religione nel cammino in preparazione al concorso ed aiutare i formatori a strutturare i percorsi di formazione, ma da una lettura attenta si coglie una sua utilità anche per coloro che si stanno preparando ad altri concorsi (quello per Dirigenti Scolastici e quello per l’accesso ai FIT per insegnanti), perché la parte dedicata alla normativa ed alla pedagogia della scuola rappresentano davvero una lettura preziosa per tutti coloro che desiderano avere un quadro pedagogico completo della scuola di oggi.

MARIO TROMBINO