



Scuola Dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale
Sezione Pedagogia - XXV Ciclo

Narrazione autobiografica, politica e formazione

Dottoranda:
Silvia Nanni

Docente Guida:
Ch.ma Prof.ssa Carmela Covato

Coordinatore:
Ch.mo Prof. Massimiliano Fiorucci

Introduzione	6
Narrazione autobiografica: capitolo I	
Autobiografia e analisi di alcuni “incontri”	13
1. Breve storia (moderna) della narrazione di sé	13
2. Autobiografia e cura di sé	20
2.1 La <i>cura sui</i>	22
3. Autobiografia e pedagogia	24
3.1 La memoria autobiografica	29
4. Su alcuni aspetti problematici	35
5. Autobiografia e politica	40
5.1 La pedagogia della resistenza	43
6. Autobiografia e psicologia culturale	45
6.1 Il linguaggio narrativo per co-nascere al mondo	51
7. Genere, generi e sotto-generi: “le contaminazioni”	53
8. Autobiografia e storia di genere	58
Politica: capitolo II	
Una riflessione sull’<i>autobiografia</i> «<i>concepita politicamente</i>»	61
1. La pedagogia come opera politica	61
2. Il problema politico dell’ <i>autobiografia</i>	66

2.1 Un chiarimento: la nota gramsciana intitolata <i>Giustificazioni delle autobiografie</i>	70
3. Ritorno all'intellettuale organico?	72
3.1 Sul ruolo degli intellettuali. Un discorso <i>für ewig</i>	74
4. Il ruolo della memoria collettiva	79
4.1 I quadri sociali della memoria	81
4.2 Alcune precisazioni: memoria collettiva, memoria storica, memoria sociale	83
4.3 Memoria e identità	87
5. Sul rapporto tra memoria e oblio	90
5.1 I quadri sociali dell'oblio	93
5.2 A chi il dovere della memoria?	94
6. Il ruolo dell'esperienza	96
In appendice: Pierpaolo Pasolini e <i>Lettere Luterane</i>	100
Formazione: capitolo III	
La formazione autobiografica come percorso di “coscientizzazione”	105
1. Un esempio di autobiografia politica e sociale: <i>Attraverso due terzi di secolo. Autobiografia di Aldo Capitini</i>	105
2. La <i>dimensione prospettica</i> della Pedagogia del dissenso	122
2.1 La narrazione autobiografica e il processo di “coscientizzazione”	127

3. Narra-azione e forma-azione	130
4. Luoghi e voci della memoria	134
4.1 Luoghi: il ruolo formativo delle biblioteche	135
4.2 Voci: il ruolo formativo degli Archivi	137
4.2.1 L'archivio e la comunicazione nelle reti digitali. Alcuni nodi irrisolti	143
Appendice	
Attualità di una Pedagogia del dissenso in Italia. <i>Per una Pedagogia della Costituzione e della Resistenza</i>	147
Bibliografia	163

A chi ricomincia senza dimenticare ...

Alla mia città ...

Introduzione

Il concetto di narrazione a cui si richiama il titolo della ricerca richiede alcuni chiarimenti preliminari.

Il suffisso “-zione” (di narrazione), dal latino *-tione*, consente di ricavare un sostantivo da una base verbale, la cui matrice di provenienza, verbale appunto, fa sì che nel sostantivo derivato si conservi un'intrinseca connotazione dinamica: l'*actione* entra nel nome come parte integrante del suo significato e gli trasmette il tratto peculiare di *agere*, di atto, di azione¹.

La “narrazione” rispetto al “narrato” espande il suo valore semantico fondativo all’“agito”. Il narrato è di fatto un testo da considerare nelle sue componenti lessicali e semantiche, la narrazione invece si denota come un concetto fondamentalmente da analizzarsi nei suoi plurali aspetti contestuali.

È evidente che i due livelli non si escludono a vicenda ma risultano imprescindibilmente complementari al fine di comprendere in maniera soddisfacente il processo di comunicazione testuale (e non solo, anche orale).

Sarà questo l’approccio con il quale procederemo nel nostro studio in cui i due aspetti finiranno per sovrapporsi e intrecciarsi, non per approssimazione metodologica quanto piuttosto per affrontare l’analisi nel modo più organico possibile.

¹ Cfr. MARIA PIA ARRIGONI, GIAN LUCA BARBIERI, *Narrazione e psicoanalisi: un approccio semiologico*, Milano, Raffaello Cortina, 1998, pp. 1-17.

È importante collegare la narrazione al concetto di conoscenza, partendo dall'assunto che narrare significa "far conoscere qualcosa", *conditio* che distingue la narrazione da un semplice enunciato; il narrare, infatti, implica due corollari: la transitività, per cui si narra sempre qualcosa, e la finalità, per cui si narra sempre per qualcosa o per qualcuno. In altre parole si narrano storie per trasmettere conoscenza.

A tal proposito, secondo Cesare Segre, la narrazione è da considerarsi «una realizzazione linguistica mediata, avente lo scopo di comunicare a uno o più interlocutori una serie di avvenimenti, così da far partecipare gli interlocutori a tale conoscenza, estendendo il loro contesto pragmatico»².

In questo ambito, proprio come sottolinea Duccio Demetrio, lo specifico della narrazione di sé risulta una pratica che accompagna la storia dell'uomo occidentale sin dal tempo in cui i Greci coniarono la nota espressione *epimelestai eautou* (occupati di te stesso)³.

La pratica autobiografica è divenuta uno dei *topoi* della ricerca contemporanea in ambito letterario, psicologico, sociologico e, non ultimo, pedagogico per una ragione in particolare, che cercheremo di spiegare nel prosieguo: il ritorno al centro nella cultura post-moderna⁴ del soggetto, un soggetto che vive a pieno la propria crisi. Nel cuore di questo processo si inserisce la narrazione autobiografica, intesa come assunzione di responsabilità e "cura di sé", come interrogazione sulla propria identità di soggetto⁵.

² CESARE SEGRE, *Narrazione/narratività* in *Enciclopedia*, Einaudi, vol. 6, 1980, p. 690-701.

³ DUCCIO DEMETRIO, *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996, p. 43.

⁴ Cfr. J. FRANCOIS LYOTARD, *La condizione post-moderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 2002.

⁵ Cfr. FRANCO CAMBI, *L'autobiografia come metodo formativo*, Bari, Laterza, 2002.

L'autobiografia si presenta come uno strumento che permette di rimandare agli autori - e ai lettori - un senso di *empowerment*⁶ e di restituire loro il valore dell'unicità della propria esistenza.

Come spiega anche Demetrio, antesignano di questi studi, la narrazione autobiografica è un valido strumento per la ricomposizione della propria identità, un viaggio formativo necessario per accettare se stessi, un passo decisivo per recuperare il proprio potere personale⁷.

A ragione, quindi, la narrazione di sé è considerata un vero e proprio processo di *Bildung*⁸: è nel ripercorrersi e nel ripensarsi che risiede il tentativo auto-formativo di cercare un approdo di senso e di prendersi carico di se stessi.

⁶ Il concetto di *Empowerment* fa riferimento all'accrescimento spirituale, politico, sociale o della forza economica di un individuo o una comunità. Spesso tale concetto fa riferimento allo sviluppo della fiducia nelle proprie capacità.

L'empowerment può quindi definirsi come un processo che dal punto di vista di chi lo esperisce, significa "sentire di avere potere" o "sentire di essere in grado di fare". È un concetto multilivello, che rinvia ad un livello individuale e ad uno sociale e di comunità. Appare così il frutto del concorrere del senso di padronanza e di controllo raggiunto dal soggetto (livello psicologico), e delle risorse/opportunità offerte dall'ambiente in cui il soggetto vive (livello sociale e di comunità).

⁷ In un passaggio dell'*Uomo senza qualità*, Musil evidenzia le caratteristiche di un inesauribile bisogno umano di disporre, secondo un filo narrativo, le molteplici, spesso incongruenti, vicende della vita: «Quel che ci tranquillizza è la successione semplice, il ridurre a una dimensione, come direbbe un matematico, l'opprimente varietà della vita [...]. Beato colui che può dire “prima che”, “dopo che”! Avrò magari avuto tristi vicende ma appena gli riesce di riferire gli avvenimenti nel loro ordine di successione si sente così bene come se il sole gli riscaldasse lo stomaco. [...]. Nella relazione fondamentale con noi stessi, quasi tutti gli uomini sono dei narratori [...]. A loro piace la serie ordinata dei fatti perché somiglia a una necessità, e grazie all'impressione che la vita abbia un “corso” si sentono in qualche modo protetti in mezzo al “caos”. (ROBERT MUSIL, *Uomo senza qualità*, Einaudi, Torino, rist. 2005, p. 630).

Il lavoro che segue sarà suddiviso in tre sezioni rispettivamente riguardanti la narrazione autobiografica, la politica e la formazione, così da seguire e chiarire i tre “approdi” a cui tende il titolo della ricerca.

Nel primo capitolo si cercherà di assumere e sintetizzare alcune delle diadi che il comune denominatore della narrazione autobiografica stabilisce con altri termini ed elementi della riflessione non solo pedagogica ma anche delle scienze dell’educazione con cui inesorabilmente entra in relazione in un virtuoso “circolo ermeneutico”. L’*ouverture* è dedicata ad un breve *excursus* storico nel tentativo di contestualizzare ed evidenziare alcuni passaggi di svolta del congegno autobiografico dall’età moderna a quella contemporanea. L’intera prima sezione è attraversata da quesiti pedagogici fondativi di matrice etica e ontologica che hanno ispirato e indirizzato la trattazione tutta; anche l’approccio psicologico non è stato trascurato, ma anzi è risultato essere una fonte di primaria importanza specie riguardo alla relazione intercorrente tra narrazione e storia di genere, tra autobiografia e donne.

Il secondo capitolo, rappresentando il vero e proprio nucleo del discorso, tratterà e cercherà di sciogliere i nodi della nostra riflessione pedagogica che, partendo dalle parole di Antonio Gramsci, intende l’autobiografia «concepita politicamente». La narrazione autobiografica assume così la doppia valenza di formazione individuale (aspetto molto studiato e a tratti “abusato”), e collettiva, sociale, storico-culturale, prospettiva troppo spesso dimenticata a cui parrebbe non essersi ancora dedicata la giusta attenzione. Il lavoro non ha alcuna pretesa di esaustività né tanto meno vuole

⁸ Su questo argomento si vedano: RITA FADDA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Roma, Armando, 2002; FRANCESCO MATTEI, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell’educazione*, Anicia, Roma, 2009, EDDA DUCCI, *Approdi dell’umano*, Anicia, Roma, 1992.

assurgere a ruolo di “anello mancante”, piuttosto si prefigge l’obiettivo di fungere da stimolo, da *input*, a che si torni ad interrogarsi sulla formazione non più solo del singolo ma della società, attraverso la lente d’ingrandimento della pratica e della riflessione autobiografica.

Non a caso si è voluto prendere in esame il concetto di memoria, sia essa autobiografica, in continuità con il primo capitolo, sia essa collettiva, quest’ultima in particolare funzionante secondo meccanismi di tipo politico, dal momento che è proprio della classe dirigente organizzare come ricordare il passato in base alla visione del presente e alla progettazione del futuro.

In appendice, strettamente connesso con quanto detto, si proporrà il primo saggio del volume di Pierpaolo Pasolini *Lettere Luterane* (volume postumo e a carattere autobiografico) il cui titolo *La prima lezione me l’ha data una tenda* è quanto di più esemplificativo del ruolo dell’esperienza e della memoria dell’esperienza nella formazione dell’uomo.

Il terzo capitolo, relativo alla riflessione sul termine “formazione”, principia dall’intenzione di mettere in rapporto l’azione narrativa e quella formativa con un accento particolare al concetto, all’idea legata alla “formatività” umana, come percorso che continuamente si da e si fa tra l’azione, appunto, e l’evento, il caso, l’occasione che in genere produce, anche inconsapevolmente, il *blackout* narrativo.

La visione pedagogica definita “della resistenza” o “del dissenso”, termini richiamati a più riprese e che accompagnano l’intero lavoro, parte dall’assunto che resistere e dissentire sono posizioni che si riferiscono a quell’ampia e articolata visione ideologica del mondo che ha perseguito, e persegue, la finalità di progettare un “uomo

nuovo” e una realtà politica e sociale profondamente altra rispetto a quella omologante attuale, che unisce dialetticamente il singolo e la collettività. Pedagogia come scienza del dissenso, in quanto sguardo critico sulla società, perennemente rivolto in avanti, sul domani, sul possibile, sull’utopia.

L’esempio di Aldo Capitini, filosofo perugino e pedagogista del dissenso, di cui si riporta integralmente la sua autobiografia, palesa il suo sforzo di ricerca del cambiamento e del miglioramento, nella convinzione che quanto personalmente vissuto fosse necessario scriverlo, renderlo fruibile e quanto più condiviso possibile. Ecco, quindi, che la dimensione personale, di resistenza e di dissenso nel suo caso, diviene pensiero comune, movimento, partecipazione, una “scossa” per la collettività.

Le riviste, gli archivi, le biblioteche, concepiti come luoghi e strumenti di conservazione e diffusione della memoria, rivestono una delicatissima finalità pedagogica di formazione del soggetto, aiutando a stimolare ed alimentare quel processo che, a partire dalla riflessione di Paulo Freire, possiamo definire di “coscientizzazione” dell’uomo.

Se in questa fase storica “la Storia” rischia di non essere “più storia”, come abbiamo cercato di chiarire, e se la iper-produzione di informazioni e conoscenze rischia di rendere impossibile il lavoro di ricerca di senso di ciascun soggetto, la risposta non può che essere trovata nel faticoso impegno a favore del mantenimento della memoria e della sfida dell’oblio.

E’ interessante e doveroso evidenziare anche le declinazioni più attuali della riflessione italiana della resistenza: a tal proposito abbiamo riprodotto in appendice il documento elaborato dall’Istituto Pedagogico della Resistenza di Milano e presentato

al Convegno sul tema *Per una Pedagogia della Costituzione e della Resistenza* svoltosi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca il 23 febbraio 2011, a dimostrazione che una parte della cultura italiana, pedagogica o psicologica che sia, non ha mai smesso di occuparsi di temi relativi alla politica e alla resistenza (o al dissenso) in rapporto alla formazione e all'educazione dell'uomo. Semplicemente, come scrisse Piero Calamandrei con riferimento all'inizio della Resistenza italiana, «Era giunta l'ora di resistere; era giunta l'ora di essere uomini: di morire da uomini per vivere da uomini».

L'obiettivo dell'intero percorso di ricerca è stato quello di sottolineare il rapporto diretto, indissolubile e inesauribile che intercorre tra formazione dell'uomo e formazione della società attraverso uno sguardo eminentemente pedagogico, nella convinzione che questo non dovesse tralasciare il portato della politica - intesa non come esercizio del potere ma come progettualità democratica, di formazione e trasformazione dei soggetti e della società - e delle altre scienze dell'educazione, preso da quell'angolatura particolare offerta dalla narrazione autobiografica. Il “congegno” autobiografico collegato alla storicità si caratterizza, quindi, per una intrinseca politicità, per una progettualità pensata in funzione dell'emancipazione del soggetto intesa come «scelta di valore», come vettore guida della trasformazione della società e della formazione del soggetto.

Narrazione autobiografica

Capitolo I

Autobiografia e Analisi di alcuni “incontri”

1. Breve storia (moderna) della narrazione di sé⁹

*Il mondo è pieno di storie,
circostanze e situazioni curiose
che aspettano solo di essere raccontate.*

(Hannah Arendt)

Nel Settecento nasce in letteratura il genere della narrazione di sé proprio come la conosciamo oggi. Prima di tale secolo le autobiografie erano scritte da governanti, condottieri, santi, letterati illustri, ed erano elaborate spesso in chiave celebrativa verso il potente dal quale avevano ricevuto vitto e alloggio. La novità del Settecento è nell'idea che chiunque possa scrivere la propria autobiografia senza essere un re o un santo o un genio, purché il proprio percorso abbia un significato all'interno della società in cui vive.

Il Settecento è un'epoca culturale caratterizzata da una decisa affermazione di autonomia dell'io individuale, un secolo in cui anche lo sviluppo stesso del genere autobiografico raggiunge il suo grado più alto, per poi proseguire durante tutto

⁹ Cfr. FRANCO D'INTINO, *L'autobiografia moderna. Storia, forme, problemi*, Bulzoni, Roma, 1998.

l'Ottocento ed esaurirsi, almeno in parte, o cambiare forma e significato durante il Novecento.

Con il trionfo della *raison* borghese e della critica modellizzata da Rousseau si delinea un sé narrante, in continua tensione di ricerca, che si confessa, che si racconta e si interroga sulle questioni intellettuali e morali.

Storia di un'anima sono infatti le *Confessioni*¹⁰ proprio di Jean-Jacques Rousseau, pubblicate postume tra il 1782 e il 1789, prototipo dell'autobiografia moderna. Rousseau, come sant'Agostino, "si confessa", ma non più al cospetto di Dio: scrive di sé per analizzare e far affiorare, in tutte le pieghe nascoste e segrete, l'autenticità del proprio io individuale, irripetibile, assoluto¹¹. Egli confessa per autogiustificarsi e per eliminare la dimensione trascendente ed identificarla con l'io, compiendo così il primo grande tentativo moderno di riscrivere il percorso autobiografico a partire dalla memoria, ovvero non dalle "cose" ma dalle "immagini delle cose". La sua opera, fondata sulla centralità dell'io e sul recupero memoriale, dà impulso alla ricostruzione del passato individuale, al recupero dell'infanzia e al tema della memoria.

Starobinski¹², peraltro, indica la presenza nella narrazione autobiografica del ginevrino di due registri distinti: uno in cui si vede il passato come paradiso perduto, l'altro come il tempo delle debolezze. In altre parole, per Rousseau il passato può

¹⁰ Cfr. JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Le Confessioni*, BUR, Milano, (quinta ristampa), 2006.

¹¹ «La Confessione è il linguaggio di qualcuno che non ha annullato la sua condizione di soggetto; è il linguaggio del soggetto in quanto tale. Non sono i suoi sentimenti, né i suoi desideri, né le sue speranze; sono semplicemente i suoi sforzi di essere. È un atto in cui il soggetto si rivela a se stesso perché ha orrore del suo essere a metà e confuso». MARIA ZAMBRANO, *Le Confessioni come genere letterario*, Bruno Mondadori, Milano, 1997, p. 43.

¹² JEAN STAROBINSKI, *L'occhio vivente*, Einaudi, Torino, 1975.

essere ora oggetto di nostalgia, ora d'ironia, mentre il presente è sentito di volta in volta come uno stato o moralmente degradato o intellettualmente superiore.

Per meglio intenderci, Rousseau nella sua autobiografia interiore si dà il compito di ricercare la verità della propria natura, affermando il valore che ha la conoscenza di sé, in un mondo dominato dal divario tra essere e apparire. Data l'artificiosità che caratterizzano le relazioni tra gli individui e di ogni individuo con sé stesso, la trasparenza del cuore, la sincerità, non sono un dato di fatto, ma la meta di un percorso da compiere.

La cultura francese, a partire da Rousseau, è ricca di contributi al genere letterario autobiografico, sia nella forma diretta che negli studi critici e teorici.

Le ragioni di questo primato vanno ricercate nella storia evolutiva del pensiero che ha percorso questo paese dall'Illuminismo, alla Rivoluzione, dal Romanticismo al Naturalismo e al Decadentismo.

Autori come Proust, Sartre, De Beauvoir, Yorcenaur sono esempi magistrali di costruzione di senso del proprio vissuto ermeneuticamente strutturato all'interno della trama della narrazione stessa che attivano conseguentemente processi formativi di decostruzione e interpretazione.

Tale ricchezza di produzione narrativa aveva perso interesse nell'Ottocento, periodo in cui era prevalsa, piuttosto, la figura dell'eroe politico e civile e, di conseguenza, la letteratura aveva ridimensionato il genere autobiografico, per cui al centro non si trovava più il rapporto dialettico io-mondo bensì la rappresentazione della situazione storica e politica del tempo.

Fuori dalla tradizione francese, Goethe¹³, ad esempio, offre un panorama molto vasto dei principali avvenimenti storici e personaggi della sua epoca con i quali egli è venuto in contatto. Troviamo nella sua autobiografia una ricca galleria di ritratti di uomini importanti. Sebbene egli per lunghi tratti non parli né di se stesso né della propria opera, il suo racconto rimanda l'immagine di tutta un'epoca e di un'intera nazione di scrittori e pensatori entrati in contatto, a vario titolo, con la sua straordinaria parabola.

Già all'inizio del Novecento la narrazione autobiografica perde quell'ingenua aspettativa di raffigurare la personalità dell'individuo nel suo rapporto dialettico con le circostanze esterne: da una parte viene meno, prima con Nietzsche e poi con Freud, la fiducia nell'unitarietà di quel soggetto che dovrebbe rappresentare l'oggetto principale di questo genere; dall'altra, e contemporaneamente, si scopre sempre di più la profonda natura linguistica di questo soggetto, che non è dato prima della lingua, ma si costruisce attraverso di essa¹⁴.

Freud dà all'autobiografia un nuovo posto affrontando il problema dell'analisi di se stesso, impresa mai tentata prima con tale rigore.

¹³ *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* (titolo originale *Wilhelm Meisters Lehrjahre*) è un romanzo di JOHANN WOLFGANG VON GOETHE pubblicato per la prima volta fra il 1795 e il 1796. Il romanzo è suddiviso in otto libri.

¹⁴ Gabriele D'Annunzio, per esempio, influenzato da Nietzsche e dal suo *Ecce Homo*, dà voce alle inquietudini, ai frammenti disgregati di un sé problematico, sofferente, complesso, in profonda e perenne crisi attraverso la scrittura auto-referente.

La sua auto-analisi, le lettere all'amico Wilhelm Fliess¹⁵, porta l'avventura autobiografica ai suoi limiti estremi. Freud, attraverso l'analisi rigorosa dei sogni e delle associazioni libere, aveva inventato una forma particolare per dare nuova profondità alla lingua autobiografica. La teoria dell'inconscio permise a Freud di fondare un nuovo modo per parlare del Sé, dando quindi un impulso al progredire della conoscenza umana.

¹⁵ Cfr. SIGMUND FREUD, *Lettere a Wilhelm Fliess (1887-1904)*, a cura di JEFFREY MOUSSAIEFF MASSON, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.

Il lavoro d'introspezione, nell'esame di coscienza di sant'Agostino¹⁶, e ancor più nell'autoanalisi di Freud, ha il merito di aver spostato l'attenzione su un mondo intrapsichico, basato sui processi inconsci.

¹⁶ L'influenza del Cristianesimo sul genere autobiografico è stata senza ombra di dubbio determinante soprattutto nel rivendicare il valore intrinseco di ogni esistenza umana; nell'orientare verso l'analisi interiore il discorso su di sé; nel forgiare una concezione della vita come processo dinamico e drammatico, soggetto a modificazioni e sviluppi. Con le *Confessioni* di sant'Agostino la narrazione autobiografica svolge, per la prima volta, come storia dell'anima: ricostruzione della crescita morale e dell'attesa psicologica e spirituale dell'individuo nel continuo confronto con Dio. Sotto questo aspetto, la sua opera può considerarsi *la prima autobiografia moderna* ed è uno dei capolavori della letteratura mondiale.

[...] è inesatto dire che i tempi sono tre: passato, presente e futuro. Forse sarebbe esatto dire che i tempi sono tre: presente del passato, presente del presente, presente del futuro. Queste tre specie di tempi esistono in qualche modo nell'animo e non vedo altrove: il presente del passato è la memoria, il presente del presente la visione, il presente del futuro l'attesa.

Sant'Agostino fu il primo a costruire una forma adatta a rappresentare l'introspezione in maniera adeguata ad una sua trasmissione pubblica. Nella sua opera autobiografica egli ricostruisce l'itinerario della sua

conversione nel continuo confronto con Dio, esito di una grazia divina che gli apre la strada verso una nuova vita. Per Sant'Agostino "confessare" non è un parlare al fine di giustificarsi e auto-difendersi ma è un parlare di fronte a Dio, il rivelarsi dell'uomo nella sua nudità, Sant'Agostino, nella sua originale "autobiografia", compie dunque un atto di autoaccusa più che di auto-difesa. Egli inaugura un modo moderno di fare autobiografia, incentrato sull'auto-vigilanza del soggetto su se stesso, ma nella sua opera la soggettività è vissuta in un vincolo costitutivo a ciò che la trascende e la ingloba, cioè Dio. Per questo, le *Confessioni* di Sant'Agostino sono un'opera eccezionale. Il percorso autobiografico dal peccato alla grazia oltre a trattare gli errori religiosi offre un'analisi psicologica di grande modernità specialmente nelle esperienze del bambino e dell'adolescente.

La Contemporaneità fa dell'inquietudine, del dubbio le caratteristiche identificative del soggetto definito "debole"¹⁷ e fondativamente "sradicato" dalle proprie certezze ad opera di un processo di laicizzazione onnicomprensivo tale che il manifesto "bisogno di narrazione" dell'uomo contemporaneo possa risiedere proprio nella possibilità che offre la narrazione di sé di ritrovare lo spazio e il tempo della propria vita.

Nel Novecento, secolo importante per lo studio della narrazione autobiografica, si assiste, soprattutto intorno agli anni Venti e Trenta, ad un crescente interesse per le "storie di vita" nate con il fiorire di una quantità di ricerche sulla marginalità urbana nell'America del New Deal da parte della Scuola di Chicago, la cui prassi veniva espletata tramite la raccolta di autobiografie relative al disagio urbano, con lo scopo di mettere in comunicazione culture e subculture diverse.

Grazie al loro contributo il modello sociologico biografico, composto da interviste, testimonianze, schede autobiografiche, diventa un faro per le numerose metodologie attinenti la narrazione di sé e la scrittura diaristica.

La pratica autobiografica ebbe una ripresa negli anni Settanta dopo una fase di decadenza, in cui la narrazione di sé venne trascurata e in alcuni casi completamente dimenticata: in particolare, inizia a svilupparsi come corrente educativa, in situazioni di grande povertà e miseria esistenziale, intorno alla figura dello studioso brasiliano Paulo Freire¹⁸, che approntava una nuova pedagogia sociale, "della strada",

¹⁷ Su questo tema si veda anche: GIANNI VATTIMO, PIER ALDO ROVATTI (a cura di), *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano, 2010 in particolare il saggio di FABIO CRESPI, *Assenza di fondamento e progetto sociale*, pp. 243-259.

¹⁸ PAULO FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, (pubblicato dalla Mondadori, Milano nel 1971 e ristampato dalla EGA di Torino nel 2002), resta una delle opere principali con un portato pedagogico senza tempo.

raccogliendo e utilizzando le tragiche storie di vita dei *campesinos* nelle *favelas* brasiliane.

In Italia¹⁹, invece, tra la fine degli anni '80 e '90, si assiste ad un fiorire di narrazioni autobiografiche nell'ambito delle pratiche per l'educazione degli adulti: questo approccio riconosce la persona come autrice della propria realtà, la storia personale diventa, grazie alla narrazione, un percorso di riflessione e di apprendimento che, nello stesso tempo, consente al narratore di ragionare su alcuni eventi della propria vita.

Attraverso la consapevolezza acquisita con la scrittura, si possono porre le basi per riconsegnare nelle mani del soggetto la propria formazione portandolo verso un apprendimento auto-diretto, verso l'autoformazione. È un modo prezioso di prendersi cura di sé.

2. Autobiografia e cura di sé²⁰

Sebbene per gli adulti la pratica autobiografica rappresenti un esercizio interessato a ricostruire e a progettare se stessi e, diversamente, per gli adolescenti un esercizio di

¹⁹ Attraverso una veloce analisi comparativa della letteratura esistente si riscontra che i nomi attribuiti a tale metodo formativo, variano a seconda dell'area geografica in cui vengono utilizzati:

a - In area francofona si parla di *storie di vita* (e privilegia come soggetti della ricerca non più gli individui marginali bensì gli operai e gli artigiani e le loro famiglie).

b - Gli inglesi usano il termine di *auto-biografia*.

c - I nord europei lo definiscono: *approccio biografico e narrativo*.

d - In Italia, grazie a Duccio Demetrio, si parla di *metodo autobiografico*.

²⁰ Cfr. FRANCO CAMBI, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.

“avvicinamento” all’età adulta, in entrambi i casi vi è una medesima finalità trasformativa, educativa e auto-educativa per ogni soggetto che voglia prendere coscienza di sé sul piano percettivo, emotivo ed intellettuale.

La pedagogia, così, trova nella pratica autobiografica una metodologia di approccio all’educazione degli adulti, dei giovani e dei bambini in grado di porre i soggetti al centro della loro problematicità, un metodo formativo che incoraggia l’uomo nello svelamento della propria storia personale e lo sostiene in una ricerca permanente di senso.

Se alla funzione formativa, ed il raccontarsi è uno dei più alti atti formativi, si assegna, nella nuova ottica della formazione continua, un valore di *empowerment* e di *resilienza individuale*, di implementazione delle capacità, di riduzione della complessità o perlomeno di governo della complessità stessa, se è vero, come sostiene Daniel Taylor, che ognuno è il prodotto delle storie che ha ascoltato, vissuto e anche di quelle che non ha vissuto, allora risulta inevitabile nei contesti formativi trovare spazio per la narrazione autobiografica.

Alla base di questa ricerca di sé, di questa analisi che si divide fra compiutezza e incompiutezza, va collocata una categoria pedagogica che a più riprese e da più autori è stata sottolineata come costitutivamente formativa: quella della cura di sé, che risulta il requisito psicologico, etico, antropologico che genera la formazione e la orienta. «Cura di sé è prendere in custodia la propria esistenza, il proprio stato d’animo, il proprio destino. La cura di sé è prendersi cura e prendersi in cura. [...] L’autobiografia non si costituisce che da quest’ottica»²¹.

²¹ F. CAMBI, *op. cit.*, p. 119.

Si fa autobiografia spinti dalla cura di sé e si assume doppiamente la cura di sé: sia ripensando il sé in prospettiva di prendersi cura e di curarlo sia come approdo ad un sé più consapevole e formato.

Questo sguardo su di noi ci illude di una possibile finitezza del nostro dire di noi, un progetto paziente e parziale di ricostruzione di identità che ci restituisce, o dovrebbe farlo, a noi stessi e noi stessi.

Secondo Rita Fadda: «il concetto di cura è categoria [...] senza di cui né educazione né formazione sarebbero possibili, né l'uomo stesso sarebbe pensabile in quanto, sia la sua sopravvivenza biologica [...] sia la sua costituzione [...] il suo darsi forma umana e forma singola, individuale e unica, sono opera della cura, della dedizione, del sostegno [...] che l'altro o gli altri [...] costantemente gli prestano, ma anche della cura che ogni uomo rivolge a se stesso e alle cose del mondo».

La cura di sé è l'obiettivo e il fine ultimo, e insieme l'*a priori* di qualsiasi processo formativo, anche quello autobiografico.

2.1. La cura sui

Il precetto di «prendersi cura, occuparsi, di se stessi» era per i Greci uno dei principi basilari della vita, una delle regole fondamentali della condotta sociale e personale e dell'arte del vivere. Questo principio, a noi, risulta piuttosto sfumato, tanto che lo si associa al precetto, che invece ne deriva, del «conosci te stesso». La nostra tradizione filosofica ha attribuito maggiore rilievo a quest'ultimo piuttosto che al primo, originario, concetto di cura di sé. L'espressione *epimeleisthai heautou* è utilizzata in tutt'altro senso e, con la vera accezione, nell'*Alcibiade* dove Socrate spiega a quel

giovane ambizioso che è molto presuntuoso da parte sua volersi occupare e guidare la sua città se non ha prima imparato tutto ciò che è necessario sapere per governare: deve cioè occuparsi prima di tutto di se stesso.

Questo tema della *cura sui*, fuoriuscendo dall'ambito originario e allontanandosi dai suoi significati filosofici primari, ha conquistato progressivamente le forme di una vera e propria "cultura di sé"²².

Occorre comunque considerare che questa applicazione nei confronti di se stessi non richiede semplicemente un atteggiamento generale o un'attenzione diffusa: con il termine *epimeleia* si designa tutta una serie di occupazioni per le quali occorre "perdere tempo", dal momento che più che un esercizio di valutazione di sé da farsi ad intervalli regolari è un atteggiamento costante da prendere nei confronti di se stessi. Epitteto nel suo *Diatribè*, chiede si adotti nei confronti di se stessi il ruolo e la posizione di un "guardiano di notte" che vigila all'ingresso delle case e della città.

L'obiettivo comune della cura di sé può essere caratterizzato dal principio del tutto generale del ritorno a se stessi, non che si debba cessare qualsiasi altra forma di attività per consacrarsi interamente a se stessi ma è opportuno tenere presente che lo scopo principale da perseguire è da ricercarsi in se stessi e nel rapporto con sé. Ma la *conversio ad se* è soprattutto una traiettoria, attraverso la quale sfuggendo ad ogni tipo di asservimento e dipendenza, si finisce per raggiungerci. Questo rapporto, come sottolinea Foucault, risulta troppo spesso pensato sulla base del modello giurista del possesso: si è di se stessi, padroni di sé, ma d'altro canto attraverso questa forma il

²² Cfr. MICHEL FOUCAULT, II. *La cultura di sé* in ID., *La cura di sé. Storia della sessualità* 3, Feltrinelli, Milano, rist. 2006, pp.43-71.

rapporto con se stessi è definito come una relazione concreta. «Se effettuare questa conversione verso se stessi significa allontanarsi dalle preoccupazioni esterne, dalla smania di successo, dalle angosce del futuro ecco che ci si può rivolgere al proprio passato, operarne un ripensamento, ripercorrerlo con gli occhi del ricordo. E' l'esperienza di sé che si forma in questo possesso non è semplicemente quella di una forza padroneggiata, è un piacere che si trae da se stessi. Colui che è finalmente giunto a sé, a prendersi cura di sé, diviene per se stesso un oggetto di piacere»²³ e sempre in termini foucaultiani, rappresenta il raggiungimento degli obiettivi della quarta, ed ultima, tecnologia di sé che permette «agli individui di eseguire, con i propri mezzi e con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri, al comportamento, al modo di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza e saggezza»²⁴.

3. Autobiografia e pedagogia

Dal punto di vista teorico il racconto autobiografico apre un'interessante prospettiva che, a partire da Ricoeur, riconosce la centralità del problema linguistico per la identificazione di una persona. Il concetto di identità narrativa è divenuto patrimonio

²³ M. FOUCAULT, op. cit., p. 69.

²⁴ M. FOUCAULT, *Tecnologie del sé*, (a cura di Luther H. Martin, Huck Gutman, Patrick H. Hutton), Bollati Boringhieri, 1992, Torino, p. 13.

acquisito dalla ricerca teorica in pedagogia e la connessione di senso che istituisce il racconto di sé caratterizza lo specifico pedagogico dell'evento autobiografico.

Ci sembra comunque che il tema del racconto autobiografico sia troppo ampio e che contenga significati oltremisura complessi per poter essere *tout-court* risolto in un metodo o una tecnica di tipo investigativo o anche formativo. L'autobiografia, d'altronde, come abbiamo visto, ha caratterizzato un ampio tratto della cultura europea, finendo con l'occupare un posto di primo piano nella riflessione teorica non solo pedagogica e ponendo quesiti di spessore sulla "profondità" del congegno stesso.

Il primo di questi problemi riguarda lo statuto epistemologico del racconto autobiografico: quale livello di *verità* vi si attinge e qual è la condizione di *autenticità* di una narrazione svolta in prima persona?

Ed inoltre: qual è la *dimensione etica* dell'autobiografia? Il gesto autobiografico spontaneo o indotto ha una connotazione etica profonda: perché ad un certo punto dell'esistenza, per motivazioni interne o esterne, la ri-definizione di sé diventa una necessità? Qual è l'impegno che l'autobiografo assume verso di sé e verso gli altri?²⁵

Ed è su questo terreno specifico che il tema dell'autobiografia incrocia radicalmente la problematica pedagogica.

«Se è vero infatti che l'esperienza interiore è esattamente "la messa in questione di ciò che un uomo sa del fatto di esistere", la scrittura autobiografica altro non è che la precisazione, felice e dolorosa ad un tempo, della possibilità/limite della propria

²⁵ GIULIANO MINICHELLO, *Autobiografia e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2000 in particolare *Introduzione*, pp 5-10.

esistenza. Cos'è, d'altra parte, il processo educativo se non una costante scoperta del limite? E tramite tale scoperta una sterminata apertura verso l'ulteriorità?»²⁶.

Ogni ri-descrizione di sé implica la scoperta dell'inizio di un'"altra storia", è questo momento di rottura che impegna il divenire del singolo e porta alla luce non il semplice rimosso ma l'esistenza di una forma diversa di vita, i cui contorni si delineano nello stesso evento di (ri)scrittura della persona.

Siamo condotti di qui ad un'ultima decisiva questione che attiene allo *statuto ontologico-metafisico* della narrazione: chi scrive la storia?

La domanda implica la questione del rapporto fra soggetto e persona all'interno del racconto di sé. Non necessariamente le due realtà convivono nella forma autobiografica, esistendo narrazioni svolte da soggetti e altre imputabili alla persona. La differenza è riconoscibile dalla direzione che assume il racconto nei due casi: verso se stessi nel primo, fuori di (oltre) sé nel secondo.

L'autobiografia, dal canto nostro, non può che procedere per questa seconda via, non può che rappresentare un passaggio dall'io al Sé. Colui che si approccia al racconto deve ritornare problematicamente su se stesso, deve sì mettere in atto «quel processo che Gargani definisce di "spoliazione" [...] di *estinzione*, di semplificazione assoluta»²⁷ nei confronti di se stesso ma anche essere consapevole che la ricerca di noi non si costruisce esclusivamente nel confronto con l'Altro, con il cosiddetto Alter Ego - che potrebbe anche essere una pura proiezione dell'Ego del soggetto - quanto

²⁶ ANTONIO ERBETTA, *Autentico/Inautentico. La scrittura di sé come infinito intrattenimento con il limite della vita*, in IVANO GAMELLI (a cura di), *Il Prisma Autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano, 2003, pp. 51-64.

²⁷ G. MINICHELLO, *op. cit.*, p. 7.

piuttosto nella spoliazione/estinzione dell'Io che non giunge direttamente all'Altro ma assume una posizione "terza", (che può coincidere nella narrazione proprio con la terza persona del sistema grammaticale). Il Terzo non mantiene alcunché di narcisistico e soggettivo, anzi nell'impersonalità risolve la dialettica io-tu: è come se il soggetto riuscisse a guardarsi o ri-guardarsi dal di fuori»²⁸.

Al *cogito* cartesiano si contrappone lo scrivere come conservazione dell'essere: è come se la saturazione del vuoto di coscienza avvenisse mediante la scrittura.

«Scrivo dal momento che sono mortale» e, aggiungerei, sconfinatamente libero. Si tratta di una libertà ambigua, in cui l'Io diventa padrone di sé e in ciò risiede, ancora, la differenza originaria fra soggetto e persona. Il primo proprio perché disancorato, si realizza essenzialmente nell'azione, la seconda è segnata da un'inevitabile dipendenza che fa della sua autonomia una consegna di responsabilità. Il soggetto, a differenza della persona, è "confinato" nella storia, nella realtà mondana, nell'azione con il rischio che liberato dal peso dei valori della vita rimanga, come diceva Nietzsche in *Così parlò Zarathustra*, nella condizione degli animali del deserto.

Quest'uomo, ontologicamente svuotato non appena percepisce la vertigine dell'assenza di fondamento, riempie il proprio vuoto con un'attività demiurgica, attraverso la quale (ri-)crea se stesso.

La scrittura quindi può acquistare una funzione di supplemento ontologico.

Ricostruire la storia di formazione attraverso l'autobiografia significa riscoprire il valore delle proprie azioni, valorizzando la storia passata e con essa anche l'azione presente del raccontarla, quindi aprirsi al "circolo ermeneutico", prestando maggiore

²⁸ Ivi, p. 238.

attenzione agli effetti e alle retroazioni. Ci riferiamo all'esperienza di *connectedness*²⁹: ben lungi dall'essere un momento di compiacimento e ripiegamento sterile su se stesso, l'autobiografia può avere effetto diametralmente opposto, generando in noi l'esperienza anti-solipsistica di far parte di un tutto, dalla nostra nascita fino alla morte.

In questo modo si chiarisce anche il rapporto che intercorre tra pedagogia e racconto, tra processo di formazione e identità narrativa nel quale si colloca un'operazione che coincide con il “volere a ritroso” di cui parla Nietzsche, cioè con una narrazione che libera l'azione. Un esempio ci è offerto da Rousseau – nelle sue *Confessioni* – quando rievoca il famoso episodio dei pettini della Signora Lamercier, che pose fine «alla serenità della sua vita infantile». Si tratta del cosiddetto “momento cruciale”, quello che rende i cambiamenti chiari e visibili; la convenzione dell'esistenza di un momento in cui tutto si definisce contribuisce a quello che Foucault chiama “governo del sé”.

Il racconto di sé diventa una narrazione di “resistenza” per realizzare la quale occorre la presa di coscienza del “fallimento”, di un momento cruciale, appunto, in cui «il problema va affrontato riflettendo sul residuo etico che il tramonto del soggetto lascia intravedere»³⁰.

La volontà e la necessità di raccontare di sé, in taluni casi l'urgenza con cui si intraprende questo percorso, è direttamente proporzionale a quel senso di penuria

²⁹ LAURA FORMENTI, *La formazione autobiografica. confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Scientifica, Milano, rist. 2005, p. 116.

³⁰ G. MINICHELLO, op. cit., p. 238.

caratteristico dell'uomo che risiede nella consapevolezza, o meno, della scarsità di tempo.

«La tessitura dell'esistenza è il tempo, non staremmo qui a parlare di autobiografia se non ci fosse questa dimensione ontologica costitutiva dell'uomo. Noi siamo tempo, siamo storia e – quindi – la nostra storia. L'esperienza reale del tempo si ha attraverso la memoria»³¹. È apprezzabile il tentativo di Andrea Smorti³² di mettere in relazione l'aspetto individuale dell'autobiografia con quello altrettanto importante della dimensione collettiva, della memoria collettiva.

Nel racconto autobiografico i due livelli sono tutt'altro che distinguibili: quello individuale agisce intenzionalmente e opera lo “scarto” da cui la narrazione principia, quello sociale funge da sfondo a volte inintenzionale e da panorama politico di riferimento che contestualizza la scrittura di sé anche in chiave storica³³.

3.1. La memoria autobiografica

³¹ SALVATORE NATOLI, *Il saper dimenticare, il dover ricordare* in I. GAMELLI (a cura di), *op. cit.*, p. 41.

³² ANDREA SMORTI, *L'autobiografia tra memorie individuali e memorie collettive: un approccio culturale* in I. GAMELLI (a cura di), *op. cit.*, pp. 85-93.

³³ La memoria collettiva funziona secondo meccanismi di tipo politico perché è la classe dirigente che organizza il modo di ricordare il passato. Sulla base dell'interesse del presente si può ricostruire la storia d'Italia, quindi un modo diverso a seconda di come la classe politica concepisce il presente e progetta il futuro. Ciò emerge con evidenza dagli studi condotti su quei paesi durante la transizione da un assetto autoritario ad uno democratico con il rischio di una operazione di “rimozione collettiva” della memoria. Per un esempio tutto italiano si veda: LUCA LA ROVERE, *L'eredità del fascismo. Gli intellettuali, i giovani e la transizione al postfascismo 1943-1948*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.

La memoria autobiografica è una delle aree di studio più antiche e complesse della psicologia, perché è comunemente considerata la funzione umana che più di tutte permette un punto di incontro tra cognizione e personalità, in cui si intersecano, cioè, le funzioni cognitive, le componenti del sé, le capacità narrative e di regolazione affettiva dell'individuo. Quando parliamo di memoria autobiografica ci riferiamo in generale a tutti i ricordi che una persona ha delle sue esperienze di vita; nonostante una lunga storia di ricerca empirica, non esiste ad oggi un pieno consenso riguardo l'ontogenesi della memoria autobiografica, la sua struttura e la sua relazione con gli altri sistemi di rappresentazione dell'esperienza umana³⁴.

Il motivo di questa complessità dipende dal fatto che la memoria autobiografica presenta molteplici sfaccettature ed è stata indagata e studiata da diversi orientamenti teorici.

La convinzione più diffusa tra chi si occupa dello studio della memoria autobiografica è, piuttosto, che solo l'integrazione e l'armonia tra i contributi della neuropsicologia, della psicologia sociale, clinica e di personalità e dello studio delle narrazioni permetterebbe di definire un costrutto così ampio e multifaccettato.

Possiamo comunque tracciare l'inizio di un approccio empirico e sistematico allo studio della memoria autobiografica a partire dai lavori di Francis Galton e di Sigmund Freud, tra i primi a proporre metodi di analisi differenti dei processi di recupero dei ricordi personali.

³⁴ Cfr. A. SMORTI, *Narrazioni*, Giunti, Firenze, 2007.

Oggi in letteratura la memoria è comunemente considerata una funzione complessa, composta di più strutture e di diversi processi di immagazzinamento e di recupero che interagiscono tra di loro.

La prima distinzione significativa tra sistemi di memoria è stata proposta da Donald O. Hebb nel 1949, che ha ipotizzato l'esistenza di due magazzini di memoria: uno a breve e l'altro a lungo termine³⁵.

L'interesse della psicologia cognitiva per la definizione di memoria autobiografica nasce proprio a partire dalle prime differenziazioni riguardo ai magazzini di ricordi a lungo termine, infatti, la memoria autobiografica non sarebbe altro che una particolare componente della memoria, connotata in forma episodica e definita come “la capacità delle persone di ricordare le proprie vite”. In tal senso, il ricordo autobiografico permetterebbe una conoscenza *autonoetica* (cioè di se stessi) che si accompagna a un senso di se stessi nel tempo.

Nel corso dell'ultimo secolo, i contributi teorici ed empirici di filosofi, psicologi, psicoanalisti e neuroscienziati hanno animato il dibattito sulla relazione tra “sé” e memoria autobiografica: già secondo David Hume, la memoria era un modo attraverso il quale diamo continuità alle nostre percezioni per “diventare un'anima, un sé, e dissimulare così l'esistenza dei cambiamenti”.

In assenza di una definizione condivisa del se, lo studio della relazione tra sé e memoria autobiografica ha subito diverse fluttuazioni, nonostante la convinzione

³⁵ Per ulteriori approfondimenti in merito rimandiamo ad altri lavori di psicologia cognitiva e neuroscienze dedicati specificatamente alla costruzione e alla funzione della memoria fra cui: DONALD OLDING HEBB, *L'organizzazione del comportamento*, trad. it. Franco Angeli, Milano, 1975.

condivisa che “la memoria autobiografica riguardi il sé e garantisca un senso di identità e di continuità”.

Come riprenderemo più avanti nel discorso, «la memoria autobiografica, come sistema, cerca di trovare un significato ad ogni particolare ricordo, inserendolo dentro una trama più ampia, in modo da formare un tutto coerente»³⁶.

Tuttavia, questa coerenza non riguarda solo il rapporto di un ricordo con gli altri o di una dimensione del ricordo con l'altra (emozione e/o narrazione che sia), ma finisce per coinvolgere contesti ancora più ampi, relativi al sé: alla fine, la funzione della memoria non è solo quella di rappresentare la realtà ma anche quella di supportare un sé efficiente e coerente.

In più, ciò che la persona ricorda è parte della sua storia personale e di quella della cultura e della società nella quale è cresciuta. Lo sviluppo della memoria autobiografica implica necessariamente un'esperienza sociale e relazionale che permette la comparsa del senso del sé.

«È con l'avvento della rivoluzione cognitiva, con la presa in esame della cultura, con il transazionalismo e il contestualismo, che il sé è progressivamente uscito dalla mente dell'uomo per includere il suo ambiente circostante»³⁷.

³⁶ A. SMORTI, *op. cit.*, p. 94.

³⁷ *Ivi*, p.107.

Per il sociologo Maurice Halbwachs³⁸ la possibilità di trattare la memoria come una funzione psicologica dell'individuo, considerato come un essere isolato, è priva di fondamento. All'opposto egli sostiene non solo che la memoria di ciascuno sia costantemente aiutata, stimolata dai rapporti che intrattiene con quella di tutti gli altri membri di uno stesso ambiente sociale ma che propriamente il problema della memoria degli individui non sia affrontabile se non intendendo la memoria individuale come punto di intersezione di più flussi collettivi della memoria collettiva. La memoria collettiva costituisce l'insieme dei quadri³⁹ che consentono la conservazione, lo sviluppo dei contenuti della memoria dei singoli.

La memoria collettiva è collegata agli effetti sociali di un avvenimento, e fino quando questi perdurano difficilmente un gruppo sociale dimentica un certo avvenimento. Ad esempio, una guerra, può segnare la memoria collettiva di generazioni successive, anche dopo che si è spenta, per ragioni anagrafiche, la memoria individuale della perdita in guerra di un proprio caro. Si tratta però di un "prolungamento " della memoria sociale che dipende anche dall'importanza sociale

³⁸ Maurice Halbwachs (1877-1945), sociologo francese, di matrice durkeimiana ma con spiccate influenze bergsoniane – entrambi suoi maestri – a cui si deve, e di qui il nostro interesse nel riproporre il suo pensiero, il progressivo passaggio dallo studio della memoria come funzione psicologica a quello delle funzioni sociali della memoria. Si veda in particolare il suo lavoro postumo: *La memoria collettiva*, a cura di Paolo Jedlowski, Teresa Grande, Unicopli, Milano, rist. 2001.

³⁹ Per "quadro sociale" Halbwachs intende il ricordo in sé, come insieme di nozioni che in qualsiasi momento l'individuo può richiamare, ma anche i punti di riferimenti collettivi esterni. Ad esempio il ricordo di una persona è sempre legato a un evento: e il nostro giudizio sulla persona e sull'evento è condizionato, se non determinato, da quello che è il giudizio sociale diffuso, da noi interiorizzato nel tempo, sull'evento e dunque sulla persona. Il quadro sociale è una forma di memoria sociale stereotipata, il giudizio, che è dietro il ricordo individuale, cambia perciò nel tempo, seguendo il flusso dei giudizi sociali diffusi.

che viene data al ricordo collettivo del conflitto. In questo senso la memoria collettiva individuale "guarda" mentre quella sociale "vede", si potrebbe persino dire "provvede": nel senso che la società perpetua, trasformandoli in collettivi, i nostri ricordi individuali, seguendo, ovviamente, il filo dell'interazione tra collettivo e individuale, dove però, secondo Halbwachs, l'ultima parola finisce per essere, sempre quella, pronunciata dal gruppo sociale.

Per l'individuo ricordare corrisponde a riattualizzare la memoria di un gruppo sociale a cui appartiene o ha appartenuto in passato. Il sociologo francese infatti sostiene che il passato non si conserva affatto ma si ricostruisce. La memoria collettiva non è infatti reviviscenza del passato come tale ma essenzialmente ricostruzione del passato in funzione del presente. «Bisogna mostrare che i quadri collettivi della memoria non sono costituiti a posteriori e che non sono semplici forme vuote entro le quali i ricordi, venuti da fuori, verrebbero ad inserirsi, ma che questi sono al contrario proprio gli strumenti dei quali la memoria collettiva si serve per ricomporre un'immagine del passato che in ogni epoca si accorda con i pensieri dominanti della società»⁴⁰, così la memoria individuale è soggetta alle regole di formazione della memoria collettiva e spesso non fa altro che esprimere i bisogni ideali del gruppo sociale di appartenenza.

L'idea chiave di Halbwachs è dunque quella che ricordare sia attualizzare la memoria di gruppo. L'immagine del passato che il ricordo attualizza non è tuttavia qualcosa di dato una volta per tutte: se il passato si conserva, si conserva nella vita

⁴⁰ M. HALBWACHS, *Les cadres de la mémoire*, Paris, Mouton, 1975, p. XVIII in ID., *La memoria collettiva*, op. cit., p. 24.

degli uomini, nelle forme di coscienza che a queste corrispondono. Ricordare è un'azione che avviene nel presente e dal presente dipende. I contenuti della memoria collettiva costituiscono dunque un insieme “mobile” che può essere rivisitato a partire dalle esigenze dei gruppi sociali attivi o dominanti.

A proposito lo storico francese Jacques Le Goff osserva che tutta l'evoluzione del mondo contemporaneo fabbricata a caldo dagli strumenti di comunicazione di massa, procede verso la produzione di un numero sempre maggiore di memorie collettive: la cosiddetta “nuova storia” è in altre parole strettamente collegata al riconoscimento di una molteplicità di memorie collettive. Anche da ciò deriverebbero le innovazioni nei metodi e negli oggetti della storiografia⁴¹.

4. Su alcuni aspetti problematici

Nell'economia del nostro lavoro ci pare più che mai nevralgico provare a riflettere su alcuni nodi problematici del congegno autobiografico suggeritici dalla scuola di Francoforte e in particolare dalla lettura della *Dialettica negativa*⁴² di Theodor Adorno.

Il filosofo tedesco scrive: «Ricominciare da un immaginario punto zero è la maschera dello sforzo di dimenticare. E non gli è estrinseca la simpatia con la

⁴¹ Per questo si veda: LUISA PASSERINI (a cura di), *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg&Sellier, Torino, 1978.

⁴² THEODOR W. ADORNO, *Dialettica negativa*, (1966), tr. it. Einaudi, Torino, 1980.

barbarie»⁴³. Sentenza forte, lapidaria, propria dello stile e del rigore di pensiero del suo autore. Sentenza che pone una relazione significativa tra la volontà di ricominciare e lo sforzo di dimenticare⁴⁴: relazione che si connota negativamente, come simpatia con la barbarie e che, crediamo, debba essere esaminata accuratamente in relazione allo sforzo proprio della scrittura autobiografica. Detto altrimenti, la domanda che questa sentenza ci suscita: è presente, è inconsciamente insito in ogni sforzo autobiografico, in ogni riflessione che cerchi di riflettere sui percorsi della propria esistenza, il meccanismo descritto da Adorno, ossia una volontà di ricapitolazione delle proprie vicende al fine di superarle in un nuovo inizio? Come può il racconto autobiografico non essere una razionalizzazione della propria vicenda e, come tale, una sua freudiana rimozione?

Analizziamo l'affermazione di Adorno.

In primo luogo vi è da sottolineare l'azione del ricominciare, del cominciare da capo, di nuovo. In questa azione è già implicita, è già presente l'idea di una rottura, di uno scarto, di una frattura. Il ri-cominciare rinvia alla ripresa di un'azione dopo una pausa, un'interruzione, una sospensione: qualcosa non funziona più, qualcosa si è rotto, ha trovato un momento di sospensione e in questa sospensione si è aperto il varco del dubbio e della riflessione. Nel caso dell'autobiografia è il senso stesso della vita ad essere posto come un problema a noi stessi, a divenire interrogazione

⁴³ Ivi, p. 63.

⁴⁴ COSÌ MARTIN BUBER ne *I racconti dei Chassidim* (Garzanti, Milano, 1973, p. 56): «Se non ci fosse la dimenticanza l'uomo penserebbe continuamente alla propria morte e non costruirebbe cose e non intraprenderebbe nulla. Perciò Dio ha posto negli uomini la dimenticanza» cit. in GIOVANNI STARACE, *Il racconto della vita: psicoanalisi e autobiografia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004, p. 116.

esistenziale sul senso del proprio essere al mondo. Qualcosa è sorto, è intercorso come evento a determinare l'emergenza di questo orizzonte: l'autobiografia proprio come quella scrittura che tenta di ri-tracciare un segno che dia la direzione di marcia, che rimandi ad un senso che possa concatenare gli accadimenti precedenti, le azioni e le scelte trascorse. In questa prospettiva l'autobiografia corre il rischio di divenire meccanismo della dimenticanza, piuttosto che del ricordo e della consapevolezza di sé, pensiamo di quali dimenticanze si è nutrita e si nutre la storia. La storia, fatta dai vincitori, è intrinsecamente rimozione delle ragioni dei vinti. Analogamente l'autobiografia corre il rischio di essere la ricostruzione della propria vita filtrata alla luce di una determinata prospettiva di lettura, e ovviamente di senso: quanto non rientra in questa prospettiva, quanto di non conciliabile con essa cade nell'inevitabile oblio. La volontà di coerenza iscrive una vita nel meccanismo narrativo del romanzo di formazione, nel quale ogni accadimento acquisisce il proprio senso esclusivamente nella sua dipendenza dalla catena di eventi che deve produrre l'esito finale ipotizzato.

Questo ricominciamento – dice ancora Adorno – muove inoltre da un immaginario punto zero: vi è un punto zero, un punto di inizio che, come tale, è però solamente immaginario, ovvero illusorio. La possibilità di questo punto zero è solamente una chimera, un'illusione, è il prodotto dell'immaginazione, ossia è un punto zero immaginario, una pura finzione. Un'autobiografia, in quanto tale, sfugge al pericolo della finzione evitando quel processo di sottrazione e rimozione ricordato in precedenza, e lo fa assumendo un atteggiamento ermeneutico rispetto al proprio punto di vista, rispetto alla prospettiva d'analisi dalla quale l'autobiografia è condotta.

Viceversa la vita che viene narrata assomiglia appunto a quella maschera dello sforzo di dimenticare.

Alla vita si sostituisce la maschera, all'esistenza nella sua pienezza e nelle sue dolorose – a volte – contraddizioni si sostituisce il personaggio da romanzo. Alla poliedricità subentra la monoliticità, l'univocità di quell'uomo a una dimensione che costituisce il vero paradigma di riferimento dell'esistenza nell'epoca del tardo capitalismo⁴⁵. In questo risiede propriamente il rischio della barbarie al quale si riferiva Adorno, quel rischio di cui parlavano anche Deleuze e Guattari nel loro volume, *Che cos'è la filosofia?*, quando sintetizzavano la condizione di vita dell'età presente con una sentenza di lucidità pari a quella di Adorno: «I diritti dell'uomo non dicono nulla sui modi di esistenza immanenti dell'uomo provvisto di diritti. E la vergogna d'essere uomo non la proviamo soltanto nelle situazioni estreme descritte da Primo Levi, ma anche in condizioni insignificanti, di fronte alla bassezza e alla volgarità dell'esistenza che pervadono le democrazie, di fronte alla propagazione di questi modi di esistenza e di pensiero-per-il-mercato, di fronte ai valori, agli ideali e alle opinioni della nostra epoca»⁴⁶.

Il ridurre a maschera la propria esistenza, il ridurre a personaggio se stessi è il rischio che incombe su ogni autobiografia, rischio che si accompagna inevitabilmente – sulla scorta di quanto detto – a un implicito sostegno all'unidimensionalità: è il

⁴⁵ Il riferimento è evidentemente a HERBERT MARCUSE, *L'uomo a una dimensione*, tr. it. Einaudi, Torino, 1967.

⁴⁶ GILLES DELEUZE, FÉLIX GUATTARI, *Che cos'è la filosofia?*, (1991), tr. it. Einaudi, Torino, 1996, p. 101. Si rimanda anche alla lettura del contributo *Esperienza e racconto di sé: una via d'accesso al tema dei processi disoggettivazione*, pubblicato in «Società e conflitto», n. 29/32, gennaio 2004-dicembre 2005 in: http://www.cooperweb.it/societaeconflitto/punto_zero.html.

pensare a sé attraverso le categorie di quel pensiero che lo stesso Adorno chiama il pensiero amministrativo⁴⁷.

Quel pensiero che, per certi versi, è emblematicamente rappresentato dalle Confessioni di Sant'Agostino, nel quale l'autore recita a soggetto: vi è come una tesi di fondo da sostenere, da perseverare nell'intera stesura dell'opera. Il soggetto che deve emergere è già prefigurato, già dato, monolitico e quasi privo di contraddizioni, ogni deviazione rispetto al percorso è sempre riassorbita alla luce del fine ultimo che tutto assorbe. Lo spazio del dubbio, dell'incertezza forse anche della stessa vita viene riempito, seppellito, scompare per lasciare il posto a un'ingombrante pienezza della fede⁴⁸.

L'autobiografia di Agostino si presenta come un potente dispositivo di disciplinamento ed assoggettamento del proprio sé a una forma data, vi è come l'oggettivazione di una vita ad icona.

Di contro, la riflessione autobiografica nietzscheiana si muove in una direzione diametralmente opposta, appare piuttosto una pratica di incessante dissoluzione del gioco di maschere, dei meccanismi sociali istitutivi dei ruoli, nel tentativo di ridare voce ai molti Io. Il "meriggio" nietzscheiano rappresenta, da questo punto di vista, proprio il manifestarsi di questa pienezza, viceversa soffocata dall'univocità che raccoglie sempre le sfide del domani mai dimentica del proprio cammino:

⁴⁷ T. W. ADORNO, *Dialettica negativa*, op. cit., p. 29.

⁴⁸ È quanto scrive Serge: «L'autobiografia si potrebbe dire è il modo con cui un autore cerca di imporre una propria biografia, tracciata in modo da corrispondere meglio all'immagine ideale che si è proposto di realizzare» cit. in GIOVANNI STARACE, op. cit., p. 20.

«Il grande meriggio è quando l'uomo sta al centro del suo cammino tra l'animale e l'oltreuomo, e celebra il suo avviarsi alla sera come la sua speranza più elevata: giacché quella è la via verso un nuovo mattino»⁴⁹.

È con questi nodi critici e problematici che ogni percorso autobiografico deve confrontarsi e scontrarsi.

5. Autobiografia e politica

Affrontare un'analisi della politica e – anche – della sua *Krisis*, della partecipazione critica e democratica alla politica, e della crisi dell'educazione, della sua funzione normativa trasformatrice ed emancipatrice, in grado di offrire risposte o meglio ancora strumenti per affrontare le nuove sfide che la complessità e la globalità della società attuale pone, comporta l'individuazione delle specifiche responsabilità, ma anche la definizione delle correlazioni e, soprattutto, delle possibili sinergie tra questi due ambiti del vivere sociale⁵⁰. Ciò comporta il recupero del loro stretto rapporto originario per promuovere e sostenere una capacità di pensare e agire politicamente come soggetti criticamente consapevoli.

⁴⁹ FRIEDRICH NIETZSCHE, *Così parlò Zarathustra*, (1883-1885), tr. it. Adelphi, Milano, 1993, p. 87.

⁵⁰ Cfr. la recensione di Giovanna Del Gobbo al volume di Piero Bertolino, *Educazione e politica*, (Raffaello Cortina, Milano, 2003) edito sulla rivista internazionale on-line “LLL. Lifelong Lifewide Learning”, Anno I, n. 1, 2005: http://rivista.edaforum.it/numero1/recensione_bertolini.htm.

Piero Bertolini porta avanti un'analisi della realtà contemporanea, che paradossalmente appare dilatata e annullata nello spazio e “ristretta” nel tempo. Un “mondo che è dappertutto, ma da nessuna parte”, dove il senso di appartenenza a una comunità si perde e con esso rischia di perdersi la capacità del cittadino di sentirsi partecipe delle istanze, non solo culturali, della propria comunità. Una mancanza di “appartenenza” che impedisce di sentirsi responsabili e disponibili ad assumere un ruolo attivo nella gestione politica, e che rende anzi incapaci di reclamare tale ruolo con forza, a tutti i livelli. Nel mondo attuale l'attenzione sembra concentrarsi sul presente e sul “tempo privato”: si assiste ad una “amplificazione del presente” che, nel modo di intendere e attuare la politica, si traduce in un'operazione di seduzione degli individui per chiuderli o emarginarli “in un ‘presente’ dal piccolo respiro o dal prevalere di modesti interessi”. Una condizione che può determinare la nascita di pseudo-bisogni o di falsi interessi considerati tuttavia come traguardi irrinunciabili da soddisfare, da raggiungere, unici obiettivi validi da perseguire mentre si perde la prospettiva del futuro, trasformato in una dimensione irrealistica, astrattamente o falsamente utopica, di cui non si è responsabili, la cui realizzazione è prerogativa di altri, di chi ha nelle mani il potere. E a questi si delega.

Da qui la fuga nel “tempo privato” o comunque dallo “spazio pubblico”, una fuga non necessariamente connotata negativamente, ma anche potenzialmente positiva e costruttiva, a patto di diventare consapevoli delle sue implicazioni politiche. All'amplificazione del presente e alla considerazione egoistica ed egocentrica dei propri bisogni, alla radicale indifferenza per tutte le questioni che possono essere ricondotte alla necessità di dare un senso alla propria e all'altrui esistenza, sembra

contrapporsi infatti una forma diversa di fuga, che ha le caratteristiche di un rifiuto non del significato e del valore che ha occuparsi dell'altro da sé, ma del modo in cui questo sembra essere fatto. È una fuga dal politico, in quanto esperienza negativa di comportamenti che non hanno più valori da sostenere, nel tentativo di trovare risposte individuali o di gruppo, ma comunque “private”, per dare un senso al proprio “essere-nel-mondo”, attraverso la cura dell'altro. Il volontariato sociale, le manifestazioni per la pace, l'impegno per la difesa dell'ambiente: sono queste, secondo Bertolini, le espressioni del “tempo privato” da sostenere e su cui riflettere per individuare possibili linee di intervento per ridefinire la politica e il suo rapporto con l'educazione. Si rende necessario tuttavia fornire chiavi di lettura diverse di queste manifestazioni, che non ne accentuino la dimensione di rifiuto, ma quella di possibile alternativa per una riscoperta della soggettività umana intesa come «strutturale capacità di dare un senso (molteplici sensi) alla realtà». Questo pensare fenomenologico, che determina lo sviluppo della propria soggettività in termini di autonomia di pensiero e nel contempo comporta una riconquista dell'intersoggettività e di un livello comunitario, deve diventare consapevolezza della dimensione politica nella quale comunque si esplica.

«Il *tempo privato* in cui si sforzano di vivere tutte quelle soggettività che sono consapevoli della necessità morale di essere-nel-mondo-con-gli-altri e di dare un senso al proprio esistere, non può essere legittimamente considerato alternativo al *tempo pubblico* inteso come tempo politico, e neppure disgiungibile o separato da quest'ultimo»: i comportamenti positivi verso l'altro hanno un significato politico che, come tale, deve essere speso. Sono comportamenti che non debbono trovare esplicitazione solo in un sentire insieme, ma andare oltre il livello emotivo-affettivo,

strutturandosi a livello razionale per individuare le vie più valide e convincenti per risolvere i problemi da cui sono scaturiti, in forme consapevolmente e responsabilmente costruttive.

Come e in che misura indurre un avvicinamento alla politica per la costruzione di una politica diversa, resta un problema aperto, sul quale può e deve esprimersi l'educazione. Se è abbastanza evidente il modo in cui la politica può agire sull'educazione, non si può non riconoscere l'indubbia valenza politica del discorso educativo e anche pedagogico, in quanto ambito di riflessione che non può essere neutrale sia perché caratterizzato intrinsecamente da una sorta di istanza di rottura verso qualsiasi situazione politica che sia portatrice di offuscamenti e di contraddizioni, sia perché, nel contempo, responsabile della formazione di cittadini.

5.1. La pedagogia della resistenza

In merito «la pedagogia della resistenza nasce dal rifiuto netto nei confronti di uno stato di cose, di un determinato ordine socio-economico, delle sue conseguenze e dalla prospettiva di un suo possibile superamento»⁵¹. La pedagogia della resistenza affonda le sue radici in quelle regioni dell'indignazione e della non sopportazione delle ingiustizie e delle sopraffazioni che spingono la riflessione verso una dimensione inequivocabilmente politica.

⁵¹ RAFFAELE MANTEGAZZA, *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Città aperta, Enna, 2003, p. 12.

Le tecniche dell'assoggettamento passano attraverso la strutturazione di un soggetto già complice, al limite di un soggetto per il quale la questione della complicità non si pone nemmeno, il dominio infatti ha raggiunto l'ideale proprio quando è riuscito a colonizzare a priori tutti gli spazi, residuali, marginali, del divertimento, dell'industria della cultura (anche nelle sue propaggini più popolari), del consumo, dell'intrattenimento, etc... È stato lo scavalco del soggetto a costituire finora l'arma vincente del dominio, un soggetto non tanto obbediente quanto autoannichilentesi nella sua dimensione di progettualità, di intenzionalità, di critica.

Se la pedagogia non vuole ridursi a mera riflessione e contemplazione del reale estetizzante e consolatoria allora deve tornare – o cominciare – a pensarsi come scienza o sapere che studia le condizioni su cui possa formarsi il soggetto. Secondo Raffaele Mantegazza, questa consapevolezza «comporta la dolorosa presa di coscienza del suo essere potere e violenza e dunque del suo non potersi comprendere come scienza buona di fronte alle cattive tecnologie del sé – le altre scienze umane – e del mondo – le scienze naturali».

Si può ribadire allora la definizione di educazione come costituzione, assemblaggio e supervisione di quelle condizioni strutturali e storiche che rendono possibile la formazione del soggetto e di conseguenza torniamo a dare una definizione di pedagogia, che ci guiderà durante tutto il lavoro di ricerca, come scienza utopica che a partire dall'indagine intorno al campo esperienziale studia, decifra, smaschera i dispositivi materiali e inconsci del potere che permette la costituzione di una soggettività funzionale all'ordine sociale sussistente e che, soprattutto, a partire da questo smascheramento cerca di giungere alla definizione di una forma di soggettività

aperta ed elastica. Il *telos* della pedagogia della resistenza è evidentemente politico – viene per così dire dall'esterno – e questo genere di riflessione pone come centrale una questione che già ci siamo posti su chi sia il soggetto della pedagogia della resistenza: i soggetti della scelta politica di resistere sono singoli o comunità costituite da studenti, lavoratori, insegnanti, disoccupati, etc., tutti coloro che si pongono il problema del superamento dell'ordine di cosa esiste. Risolvere il problema della educazione relativo a *questo* ragazzo, a *questa* donna, a *questo* soggetto, getta un fascio di luce inatteso sulle opere di resistenza già presenti in latenza e le fa muovere all'esterno.

Ed è questo uno dei passaggi di maggiore interesse nella nostra trattazione, si potrebbe lavorare non più e non tanto sulle *singole storie di vita* narrate dai soggetti quanto sui *modelli* che le storie reali sottopongono alla nostra attenzione; lavorando su questi e non sulle vite reali dei singoli, la pedagogia della resistenza si assume la responsabilità di “categorizzare” il narrato pur non trattandosi di un narrato completo quanto piuttosto di frammenti o di scarti⁵² del mondo fenomenico.

Questa parte che Mantegazza definisce *pars construens* (successiva alla *pars destruens* = la parte riguardante l'analisi e la critica dei dispositivi in atto) si occuperà di rendere esportabili e generalizzabili le procedure di resistenza che i soggetti portano alla luce nella narrazione nonché di togliere quell'alone di episodicità ai romanzi di resistenza dei singoli facendone dei paradigmi per un'educazione generalizzabile.

6. Autobiografia e psicologia culturale

⁵² Cfr. MARIA GRAZIA CONTINI, *Elogio dello scarto e della resistenza*, CLUEB, Bologna, 2009.

Secondo lo psicologo statunitense Jerome Bruner l'attività narrativa è fondamentale a livello individuale e culturale: l'essere umano avrebbe infatti un'attitudine o meglio una predisposizione ad organizzare l'esperienza in forma narrativa. Questo processo, infatti, risponderebbe al bisogno di ricostruire la realtà dandogli un significato specifico a livello temporale e/o culturale. Ogni individuo, secondo Bruner, sente il bisogno di definirsi come soggettività dotata di scopi e intenzionalità e ricostruisce gli avvenimenti della propria vita in modo tale che siano in linea con questa idea di Sé.

Di contro, le esperienze umane non rielaborate attraverso il pensiero narrativo non producono conoscenza funzionale al vivere in un contesto socio-culturale ma rimangono, invece, semplici accadimenti ed eventi assolutamente non comprensibili all'interno di un universo di discorso e di senso, né tantomeno collocabili all'interno di un percorso che le renda parte viva e vitale di una storia - personale o collettiva che sia.

Bruner sottolinea la prospettiva culturale della narrazione in quanto attraverso i racconti è possibile negoziare significati comuni e veicolarli.: questo aumenterebbe la coesione del gruppo e la reiterazione del sistema di valori e credenze, il dispositivo narrativo risulta pertanto particolarmente efficace nella chiarificazione e comprensione di accadimenti, eventi, esperienze, situazioni umane connotate da forte intenzionalità in cui giocano un ruolo centrale i soggetti umani, le loro storie, le opzioni culturali, etiche, valoriali, le loro intenzioni, motivazioni, scelte e le relazioni intersoggettive che intessono sia su un piano cognitivo/culturale che su un piano affettivo/relazionale. Attraverso il dispositivo narrativo si riesce a rendere visibili, esplicite, consapevoli non

solo le intenzioni e le motivazioni delle azioni indagate e narrate, ma anche le strutture di conoscenza cui i soggetti si riferiscono nel pianificare e realizzare le loro azioni nonché i processi di costruzione delle strutture di conoscenza implicati nell'agire.

E sempre attraverso il dispositivo narrativo l'agire umano viene ad essere collocato in uno specifico tempo e spazio, viene attribuito ad un soggetto individuale e/o sociale, viene dotato di intenzioni e motivazioni, viene iscritto in rapporti di causa/effetto e/o di reciprocità con altre azioni ed eventi; viene, infine, connotato di un significato culturalmente riconosciuto e riconoscibile.

Il pensiero narrativo, attraverso il quale, quindi, interpretiamo la vita quotidiana, è tutt'altro che un pensiero “minore” o “illogico”, né è una semplice modalità della comunicazione: è, invece, una forma di comprensione della realtà parallela a quella logica e di pari dignità. Di questo ci si rende conto ormai da tempo anche in ambito scientifico: «Gli sviluppi metodologici della ricerca e la riflessione epistemologica hanno reso in gran parte infondata e obsoleta [...] l'opposizione fra spiegazione storico-clinica (narrativa) e spiegazione naturalistica (causale)»⁵³. Basti pensare solo a quanto scriveva Thomas Kuhn sul ruolo delle metafore nello sviluppo delle concezioni scientifiche⁵⁴, confrontando il pensiero logico - definito “paradigmatico” - e quello narrativo⁵⁵.

⁵³ WALTER MARCO BATTACCHI, *Presentazione*, in ANDREA SMORTI, *Il sé come testo: costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, 1997.

⁵⁴ Cfr. T. KUHN (1962), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr. it. Einaudi, Torino, 1978.

⁵⁵ A. SMORTI, *Il pensiero narrativo: Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze, 1994, p. 92.

Il primo è tipico del ragionamento scientifico e consiste nel mettere sempre in relazione un caso individuale con categorie generali secondo un processo verticale di subordinazione.

«Le costruzioni narrative, diversamente dalle costruzioni generate da procedure logiche e scientifiche, che possono venire falsificate, possono raggiungere solo la “verosimiglianza”. I racconti sono dunque una versione della realtà la cui accettabilità è governata dalla convenzione e dalla “necessità narrativa”, anziché dalla verifica empirica e dalla correttezza logica»⁵⁶.

Il pensiero narrativo però non è privo di falsificazioni. Come scrive Smorti: «Anche il pensiero narrativo ha le sue procedure di validazione: la storia deve persuadere chi la costruisce e chi l’ascolta, ciò significa che deve apparire verosimigliante in due sensi»⁵⁷.

Il ragionamento narrativo è insomma falsificato dall’inverosimile così come quello logico dalla contraddizione. «Non c’è la verità da scoprire ma dei racconti di vita da valutare in base a criteri formali o pragmatici (coerenza, semplicità, persuasività, efficacia)»⁵⁸. «[...]Il pensiero paradigmatico o logico scientifico persegue l’ideale di un sistema descrittivo ed esplicativo formale e matematico[...] L’uso creativo dell’altro modo di pensare, quello narrativo produce invece buoni racconti, drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente veri. Il pensiero narrativo si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell’uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati, che ne contrassegnano il corso, con l’ intento

⁵⁶ JEROME BRUNER, *Psicologia della conoscenza*, Roma, Armando, 1990, p. 17.

⁵⁷ A. SMORTI, *Il pensiero narrativo: Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, cit, p. 92.

⁵⁸ Cfr. A. SMORTI, *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, cit..

di calare i propri prodigi atemporali entro la particolarità dell'esperienza e di situare l'esperienza nel tempo e nello spazio⁵⁹».

Entrambe le modalità di pensiero convivono nell'individuo ma assolvono a funzioni diverse. Il primo tipo, quello paradigmatico, è tipico del ragionamento scientifico e si traduce nell'atteggiamento finalizzato alla categorizzazione della realtà con lo scopo di semplificare il più possibile numero di variabili e la quantità di dati che se ne traggono. Il secondo tipo, quello narrativo, trova invece espressione nelle situazioni in cui il soggetto cerca di comprendere la realtà simbolica che lo circonda e si occupa delle azioni e delle vicissitudini umane attraverso l'interpretazione. Questo secondo tipo permette all'uomo di strutturare la sua esperienza, dargli senso e comprendere il comportamento di chi lo circonda; si basa quindi sulla creatività e la reinterpretazione dell'esperienza propria e altrui. L'organizzazione degli eventi che avviene principalmente in forma di racconti ci fa capire l'importanza delle narrazioni in quanto coinvolgono l'essere umano fin dalla primissima infanzia conferendo significato alla sua vita. Quest'ultima affermazione è fondamentale perché riassume due concetti basilari e utili alla nostra trattazione: il primo è che nella teoria bruneriana la narrazione rappresenta una forma cognitiva di organizzazione mentale che dà significato alla nostra esistenza, o meglio che definisce il Sé⁶⁰; il secondo considera il bambino per nulla estraneo al pensiero narrativo⁶¹. Per quanto concerne il primo concetto, è utile ricordare la distinzione che Bruner fa del Sé: egli suggerisce un modello dialogico in cui il Sé si costruisce attraverso le relazioni con gli altri individui

⁵⁹ J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1993, pp.17-18.

⁶⁰ Cfr. J. BRUNER, *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando, 1983.

⁶¹ Cfr. J. BRUNER, *La Fabbrica delle storie*, Bari, Laterza, 2002.

in particolari contesti che definisce *microclimates*, ed introduce inoltre il termine di Sé transazionale per indicare la predisposizione dell'essere umano a condividere i significati, e di Sé distribuito riferendosi all'idea di un sé situato sia nella persona che al di fuori di esso, l'autore parla di pezzi di mondo che la narrazione si incarica di rielaborare per portarli all'interno del soggetto. Per tale motivo egli vede nella narrazione autobiografica lo strumento metodologicamente più adatto a costruire l'identità del soggetto. L'autobiografia riesce infatti ad unire i copioni e gli schemi del nostro vissuto, l'individuo mediante l'atto autobiografico non fa solo un resoconto della sua vita ma si presenta a se stesso e riflette sui cambiamenti della sua esistenza. Il momento della narrazione di sé viene allora a configurarsi come atto di costruzione dell'identità di chi si narra, ovvero come uno sforzo interpretativo mosso dalla necessità di conferire senso al proprio vissuto. Tale racconto introspettivo si colloca in un universo temporale che partendo dalle esperienze passate le rielabora nel presente e le proietta verso il futuro. Questa autocollocazione porta l'uomo a prendere il proprio posto in uno spazio e in un tempo ed ad identificarsi nella società di appartenenza: a tal proposito, Bruner ci parla dei processi narrativi come responsabili della rielaborazione della cultura.

Il filosofo francese della post-modernità Lyotard, però, fa notare che in effetti il ricorso al narrativo è presente fino a quando le grandi metanarrazioni hanno avuto la meglio; l'era postmoderna sembra di fatti segnare un'esplosione della funzione narrativa che «ha ormai perso i suoi grandi eroi, grandi peripli e grandi fini» disperdendosi in «una nebulosa di elementi linguistici narrativi»⁶². L'incredulità nei

⁶² Ivi, p.6.

racconti portanti della storia dell'uomo va ad intaccare lo statuto narrativo del sapere che si ridefinisce all'interno di quello che Lyotard chiama *paralogia*⁶³. Con tale neologismo egli si riferisce alle piccole narrazioni, quelle che non pretendono di giustificare tutte le conoscenze in un discorso onnicomprensivo, ma piuttosto traducono appieno il loro continuo bisogno di essere riviste e rielaborate. Il sapere postmoderno, in continuo fermento, sfugge da tutto quello che pretende di incapsularlo in un unità.

La narratività quindi solo abbracciando tale complessità, può continuare ad essere un fattore chiave per la riflessione sullo statuto del sapere.

6.1. Il linguaggio narrativo per co-nascere al mondo

Attraverso il linguaggio, e specificatamente attraverso le storie, l'uomo non solo conosce (nel senso di *gnosis*, conoscenza fattuale) il mondo ma letteralmente, prendendo in prestito il termine coniato da Merleau Ponty, "co-nasce" al mondo, si inserisce in un contesto che è composto da significati, si apre ad una valorizzazione culturalmente condivisa dalla sua famiglia e poi via via da contesti sempre più ampi: società e culture. È attraverso le narrazioni che l'uomo nel suo sviluppo ottiene le "informazioni" più importanti, i significati, sono le narrazioni a generare valore, ad avvolgere ogni donazione di senso, ogni percezione. Filosofi postmoderni come Jacques Derrida, Francois Lyotard o psicanalisti come Jacques Lacan, hanno portato

⁶³ Ivi, p.110.

alle estreme conseguenze questi presupposti definendo gli individui come letteralmente “prodotti” dalla narrazione e precisamente dal linguaggio.

Approfondendo il concetto di significato, Jerome Bruner colse come la sua costruzione «non fosse semplicemente il prodotto dell’attività cerebrale, qualcosa che il cervello “computa” quando viene fornito l’*input* adeguato ma piuttosto un’attività interpretativa socialmente condivisibile».

Da questo principio discende una conseguenza fondamentale: la centralità dei significati. Ciò che viene scambiato in una cultura e in ogni contesto sociale è proprio l’attribuzione di significato.

Questo Sé nasce e vive avvolto in una cultura, che attraverso il linguaggio propone ai singoli soggetti delle valorizzazioni e lo fa tramite delle narrazioni cariche di significati, le storie appunto. Ovviamente ciascuno di noi ha spazi di azione ampi nei confronti degli stimoli e delle attribuzioni di significato che riceve, ciascuno di noi produce e mette in circolo nuove narrazioni. A questo punto diventa chiaro come noi non “scopriamo” noi stessi nella narrazione ma piuttosto “creiamo” noi stessi nella narrativa.

Il termine “storie” è volutamente utilizzato in maniera ambigua.

Il discorso vale infatti sia per le narrazioni che ciascuno di noi produce su se stesso, sia per quelle socialmente condivise da una famiglia (i “miti familiari” per esempio), su una istituzione o su uno Stato. In questo senso “storia” è sovrapponibile al termine “ideologia”, anche parte dell’attività formativa e informativa di una società consiste nel produrre, mantenere vive, arricchire e adeguare delle storie socialmente condivise,

tanto che «alcune istituzioni della nostra società possono essere guardate come macchinari per produrre una versione definitiva e consensuale di una serie di eventi»⁶⁴.

7. Genere, generi e sotto-generi: “le contaminazioni”

Secondo il saggista francese Lejeune, che per primo ha classificato i generi di scrittura autobiografica nel suo testo *Il patto autobiografico*⁶⁵ - divenuto pietra miliare per chiunque si approcci allo studio delle narrazioni di sé – l'*autobiografia* è definita come il «racconto retrospettivo in prosa che una persona reale fa della propria esistenza, quando mette l'accento sulla sua vita individuale, in particolare sulla storia della sua personalità»⁶⁶. Uno dei più sicuri elementi di riconoscimento è l'identità tra il nome del narratore e quello dell'autore e al centro del racconto il personaggio principe non è altro che lo stesso autore-narratore. Una seconda caratteristica è il tempo che intercorre tra gli eventi narrati e il tempo della narrazione, distanza che può variare da qualche mese a diversi anni ma tale da obbligare l'autore a riferirsi ad un passato più o meno prossimo.

In ciò l'autobiografia si distingue dal *diario*. L'autore, il narratore e il personaggio principale sono anche qui coincidenti ma il racconto è fatto giorno per giorno – anche

⁶⁴ ALESSANDRA FASULO, CLOTILDE PONTECORVO, *Il bisogno di raccontare. Analisi di narrazioni nel contesto familiare*, in A. SMORTI (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, cit, pp. 180-214.

⁶⁵Cfr. PHILIPPE LEJEUNE, *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna, 1986, *Prima parte: il patto*, pp.11-50.

⁶⁶ Ivi, p. 12.

se la redazione può non essere quotidiana, la scrittura è discontinua e senza dubbio gli eventi interiori (sensazioni, emozioni, etc..) sono mescolati a quelli esteriori o alla Storia con la maiuscola cosa che avvicina questo genere a quello memoriale.

In quest'ultimo, quello delle *memorie*, l'autore e il narratore sono ancora una sola persona ma questa volta è solo un testimone degli eventi narrati e non il personaggio principale giacché l'accento si sposta sul racconto degli avvenimenti storici e non su quelli di una vita singola.

Il *racconto di vita* fa il suo ingresso nel genere della scrittura autobiografica intorno agli anni '30 quando soprattutto sociologi o psicologi cominciarono ad intervistare i "non scrittori": contadini, artigiani, operai, testimoni di un gruppo sociale e di una sub-cultura prossimi a scomparire. Il testo del racconto perciò in genere non è scritto dal protagonista del racconto.

Nel *romanzo autobiografico*, l'eroe del racconto, che talvolta si identifica con il narratore, alcune altre no, a seconda che il testo sia scritto in prima o terza persona non è comunque l'autore: hanno nomi differenti ma il lettore ha fondate ragioni per supporre l'esistenza di somiglianze tra i due.

In realtà è molto difficile tenere ferma questa classificazione e attribuire un testo a questo o quel genere o sotto-genere autobiografico. L'autobiografia mantiene in ogni sua forma una fondante ambiguità che attraversa, non potrebbe essere altrimenti, il pronome "Io" e che consente all'autore di alimentare un'infinita contaminazione di generi. L'esplosione del genere autobiografico, soprattutto nel XX secolo, in tanti "sotto-generi" ci spinge a parlare di scritture o narrazioni autobiografiche in senso lato invece che di autobiografia *strictu sensu*. Pertanto la dimensione storica delle

narrazioni autobiografiche non resta circoscritta al genere memoriale ma tutte mantengono una duplice funzione: storiografica e autobiografica insieme⁶⁷, dato che ogni vita è un frammento della Storia e molte scritture risultano testimonianze di un'epoca e di un particolare *milieu* sociale che permettono di mettere in luce la complessità della identità individuali e collettive, dei conflitti e delle ambiguità che hanno alimentato i percorsi di vita, quindi anche formativi, dei “soggetti comuni”⁶⁸. Varcando le soglie della vita privata, dei sentimenti, delle emozioni a lungo nascosti e protetti da paradigmi che ne negavano ogni dignità conoscitiva è possibile ricostruire le storie di vita (vere) e la Storia con la maiuscola, in cui l'aspetto individuale e collettivo abbiano costituzionalmente pari dignità⁶⁹.

Ridare voce a soggetti confinati in un silenzio protrattosi per secoli significa sottrarre anche la soggettività femminile, a lungo “schiacciata” da paradigmi maschili dominanti, ad una presunta “neutralità” che maschera l'accettazione acritica del

⁶⁷ Quella funzione che il sociologo FRANCO FERRAROTTI definisce «momento idiografico nella standardizzazione nomotetica ma anche quell'istante di felice coincidenza tra biografia individuale e momento storico», cioè a dire come la storia di vita rappresenti un momento di «mediazione tra il sociale e l'individuale»: (*Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981, p. 4).

⁶⁸ Per un approfondimento si faccia riferimento all'esperienza de l'Ecole des Annales, un importante gruppo di storici francesi del XX secolo che divenne celebre per aver introdotto rilevanti innovazioni metodologiche nella storiografia. Il nome deriva dalla rivista, fondata nel 1929 da Marc Bloch e Lucien Febvre, “Annales d'histoire économique et sociale”, tuttora esistente e pubblicata dal 1994 con il titolo di “Annales. Histoire. Sciences sociales”.

⁶⁹ Cfr. CARMELA COVATO (a cura di), *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Guerini, Milano, 2010, pp. 9-13.

predominio del soggetto maschile, così come esso si è andato affermando a livello politico e giuridico soprattutto in età moderna⁷⁰.

La discussione intorno alle diverse modalità di scrittura personale e di rappresentazione della vita delle donne ha avuto inizio soltanto nei primi anni Ottanta del Novecento⁷¹. Sollevata soprattutto da studiose della letteratura, fra cui Virginia Wolf, è stata poi animata specialmente da storiche di lingua inglese, pur contando interessanti contributi da parte di storiche francesi e tedesche. Come per altri settori dell'indagine sull'esperienza storica delle donne, l'avvio di una riflessione sulle fonti autonarrative femminili ha comportato innanzitutto una presa di distanza e una messa in discussione della tradizione teorico-metodologica e interpretativa del genere autonarrativo, incentrata soprattutto sulle autobiografie prodotte da uomini e, tra questi, soprattutto da statisti o comunque da figure di rilievo in diversi ambiti della vita pubblica.

L'ascolto diretto della loro voce è dipeso dalla loro possibilità d'accesso ai mezzi di comunicazione. «Le donne, ha scritto Bock, sono rimaste invisibili perché loro stesse, le loro esperienze e attività, i loro spazi non apparivano degni di interesse storico. La nuova visione», cioè quella della storiografia di genere, «ha dovuto rovesciare ciò che era considerato importante e non importante»⁷². Ma al fine di evitare che la storia delle donne restasse circoscritta in ambiti separati è stato necessario non assolutizzare la

⁷⁰ Cfr. C. COVATO, *Un'identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma, 1996.

⁷¹

⁷² GISELA BOCK, *Storie, storia delle donne, storia di genere*, Estro strumenti, Firenze, pp. 14-15 in C. COVATO, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, cit., p. 14.

categoria del femminile, anche la stessa Bock evidenzia infatti «la necessità di arginare schematismi di vario tipo tra cui una visione teleologica della presenza delle donne nella storia, considerate oppresse da sempre e “fatalmente” proiettate verso un futuro migliore»⁷³. Questo ed altri limiti sono propri di quelle indagini che hanno separato la storia delle donne dalla storia generale o considerato la storia generale, quella degli uomini, scissa dalla storia delle donne e hanno oscurato la fecondità della prospettiva di una storia di genere, di soggetti femminili che si raccontano, si autorappresentano e si autodefiniscono.

Al contrario, per le donne, scrivere di sé si rivela un gesto non più di espressione quanto di potenza: «la necessità» era «di mostrare per la prima volta “l’anima femminile moderna”», così scrive Sibilla Aleramo nel 1906 parlando del suo libro-manifesto *Una donna*, ispirato chiaramente al genere del romanzo di formazione. Si tratta di una delle prime autobiografie femminili che per Emilio Cecchi, che ha curato la prefazione alla riedizione del 1950, è «un documento per taluni aspetti unico nella sua epoca»⁷⁴ in cui la nostra Rina Faccio⁷⁵ racconta la via *crucis* della sua solitudine che per ragioni diverse è poi simile a quella di tante altre «creature muliebri». Emerge prepotente da questa narrazione di sé il diritto di una donna ai mezzi per svolgere compiutamente la sua individualità e di operare scelte anche contrarie alla condotta morale comunemente sentita.

⁷³ Ivi, p. 15.

⁷⁴ SIBILLA ALERAMO, *Una donna*, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 167.

⁷⁵ Vero nome della nostra scrittrice che si firmò con lo pseudonimo di Sibilla Aleramo al momento di dichiarare pubblicamente chi fosse l’autrice del romanzo.

8. Autobiografia e storia di genere

Le esperienze di crescita e di identità delle donne si sono nel tempo sedimentate attraverso percorsi di narrazione che, se in un primo momento sono sorti dalla ricerca autonoma, da una nuova diversa identità di genere⁷⁶ (anche attraverso il processo dell'autocoscienza) hanno poi finito per rappresentare, per tante altre alla ricerca del proprio sé, dei veri e propri percorsi di rispecchiamento e di esempi da seguire. Sono storie educative perché narrano vicende di persone e di cambiamenti culturali. I rapporti che per secoli erano sopravvissuti negli spazi della vita quotidiana alla ricerca costante di soddisfacimento dei codici maschili, diventano invece spazio e tempo politico in cui sperimentarsi e sperimentare una nuova soggettività e un nuovo progetto, individuale e collettivo insieme. Strumento di lotta politica la relazione fra donne si carica di nuovi significati, trasformandosi in uno spazio di libertà, di autonomia e di consapevolezza. Il femminismo rappresentò l'irruzione, nelle storie di queste donne, di una nuova dimensione dell'"essere al mondo in quanto tali" e per alcune la parola divenne inesorabilmente parola scritta.

Scrittura concepita come un nuovo modo di dirsi e capirsi ed è interessante come questa esperienza di maturazione politica ed esistenziale ebbe forti similitudini per una intera generazione di donne dal Regno Unito, agli Stati Uniti, alla Francia.

⁷⁶ Cfr. MARGARETE DURST (a cura di), *Identità femminili in formazione. Generazioni e genealogie delle memorie*, Franco Angeli, Milano, 2005 in SIMONETTA ULIVIERI, IRENE BIEMMI (a cura di), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guerini Scientifica, Milano, 2011, p. 21.

Fare autocoscienza ha significato operare uno scarto non solo dal mondo maschile ma anche da una tradizionale modalità relazionale tra donne e ha coinvolto la costruzione di uno “spazio altro” che consentisse l’emergere di un pensiero nuovo e di una nuova progettualità politica fra donne. Si trattava di un progetto politico di cambiamento, della costruzione di una nuova cittadinanza al femminile che ebbe per le più giovani un alto valore pedagogico, soprattutto nel promuovere processi di autostima e consapevolezza. «Come sottolinea Maria Schiavo, nel raccontare la sua esperienza, l’autocoscienza è probabilmente “una forma di confessione nel senso moderno del termine, un rendiconto, innanzitutto davanti a noi stesse, con una idea dominante – la nostra liberazione – intorno alla quale cominciava a organizzarsi quel che si definiva in quegli anni il *vissuto*”»⁷⁷.

Ci troviamo di fronte alla conquista di un universo – anche - autobiografico che pone in discussione la vita di ciascuna donna, scrive infatti Duccio Demetrio che «l’autocoscienza è quella pratica discorsiva, politica e formativa, attraverso la quale un ordine di interrogativi rimette in questione l’esserci di ogni donna, il proprio soggiorno nel mondo, rimuovendo ogni schema di riferimento tradizionale ed abituale. [...] l’autocoscienza è una sorta di ricerca continua, un lavoro di decostruzione/ricostruzione della propria identità che si realizza nella catartica fatica e penosa impresa della retrospezione»⁷⁸.

Le narrazioni di sé di donne hanno avuto un effetto positivo sulla formazione di una nuova identità femminile, promuovendo autostima e consapevolezza, favorendo la

⁷⁷ MARIA SCHIAVO, *Movimento a più voci. Il femminismo dagli anni Settanta attraverso il racconto di una protagonista*, Franco Angeli, Milano, p. 20 in SIMONETTA ULIVIERI, IRENE BIEMMI (a cura di), op. cit., p. 34.

⁷⁸ D. DEMETRIO, *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma, 1998, p. 10.

trasformazione dei ruoli femminili sia pubblici sia privati. La parola è il *medium* non solo per far venire al mondo la coscienza di sé ma si fa strumento di liberazione nel momento in cui si concretizza sulla pagina scritta e diventa patrimonio comune e condivisibile. Francesca Marone sottolinea che «scrivendo le donne riescono a ritagliarsi non solo spazi di espressione ma anche di riflessione sulla propria condizione. Lo spazio della narrazione, pertanto, è spazio della formazione, che ha il carattere utopico del disvelamento di orizzonti ulteriori ed è denso di impliciti pedagogici»⁷⁹.

Se il racconto verbale, per quanto fecondo ed efficace, rimane momentaneo, la scrittura ha indubbiamente reso possibile ad altre donne di identificarsi, di ritrovarsi e riconoscersi in quel racconto, permettendo anche alle giovani generazioni di donne di “rispecchiarsi” nel passato «con la conseguenza che ricordare non è solo un diritto ma diventa un dovere sociale e politico. Si tratta di solidarietà retrospettiva e di alleanza intergenerazionale»⁸⁰.

⁷⁹ FRANCESCA MARONE, *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi*, Unicopli, Milano, 2003, p. 228.

⁸⁰ D. DEMETRIO, *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 41.

Politica

Capitolo secondo: una riflessione sull'*autobiografia «concepita politicamente»*

1. La pedagogica come opera politica

Nell'affrontare il complesso nesso fra pedagogia e politica, non resta che sottolineare, ancora una volta, come la politica sia una dimensione immanente della pedagogia; si tratta di una politica a matrice etica che orienta la prassi stessa della politica; senza dubbio la politicità dell'educazione di cui ci occupiamo ha un compito esplicitamente regolativo⁸¹.

Ad una veloce ma necessaria analisi dello *status quo* appare che la società “educante” attuale ha rivelato i suoi limiti, il suo rischio di pianificazione fideistica e coatta e l'educazione alla politica ha, d'altro canto, mostrato nettamente il suo portato di ideologismo, massimalismo, se non di dogmatismo⁸².

Si tratta ora per la pedagogia come opera politica di far agire nel presente – nel suo statuto di precarietà e postmodernità – i vettori dell'emancipazione, dell'uguaglianza, dell'impegno politico ma senza pre-definirli. Essi dovranno essere ripensati e vissuti

⁸¹ Cfr. F. CAMBI, *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1994, pp. 101-104.

⁸² Il capitalismo, a parere non solo di chi scrive, non ha sradicato il “vecchio” modo di fare politica, ma anzi lo ha adottato a pieno, creando una rete ideologica e di controllo sulle persone, le loro azioni e il loro pensiero.

nel nostro tempo, dentro una condizione di complessità e di de-centramento, di pluralismo democratico, di attenzione al soggetto e ai suoi diritti.

Per la pedagogia ciò vuol dire che il suo congegno, legato com'è alla storicità (al piano storico-sociale), si dovrà caratterizzare – di nuovo - per una intrinseca politicità. Tale aspetto è sempre più chiaro all'interno del modello democratico, concepito non sottoforma di tecnica socio-politica bensì come progetto di cittadinanza. L'etica pertanto si colloca dentro il politico e vi funge da regolatore («seppur» come ci ricorda Cambi «in funzione “meta”, cioè che non produce massime, bensì criteri per elaborare massime per l'azione»)⁸³.

⁸³ A proposito dei diritti umani su cui la pedagogia democratica dovrebbe interrogarsi si veda il monografico dal titolo *La Costituzione per la formazione della persona o l'educazione della persona per la Costituzione?* della rivista “*CQIA Rivista Formazione, Persona, Lavoro*” (<http://cqiarivista.eu>) uscito in occasione del 150° anniversario dell'Unità d'Italia:

«Etica della responsabilità, universalità dei diritti, comunità e legame sociale sono tutti aspetti imprescindibili che qualificano e orientano la dimensione democratica dei gruppi umani. Una riflessione pedagogica può cercare di condurre a unitarietà le tante dimensioni che definiscono il concetto di cittadinanza, da quella giuridica a quella etica, da quella politico-sociale a quella culturale, da quella privata a quella pubblica, da quella singolare a quella plurale, da quella nazionale a quella sovranazionale. Solo in questa chiave l'educazione alla cittadinanza, può scongiurare il pericolo, per dirla con Bauman, che le ragioni organizzative si contrappongano alla dimensione morale o etico-sociale, rendendoci incapaci di immaginarci nei panni dell'altro, facendoci perdere insomma quella dimensione dell'alterità che qualifica e identifica l'umanità della persona.

Avere riguardo per un'educabilità che passa attraverso l'assunzione di comportamenti rispettosi delle norme e degli altri significa aderire ad un concetto di responsabilità non meramente giuridico [...].

È la dimensione etica che interpella ogni cittadino affinché partecipi attivamente alla formazione di una società nella quale l'universalità dei diritti della persona possa prevalere sul mero principio di cittadinanza. È questa la *mission* dell'educazione del terzo millennio che non può più nutrirsi di quel tradizionale civismo dei sentimenti ma che dovrebbe rappresentare piuttosto un 'cantiere aperto' per un soggetto in grado di vivere le

Nella post-modernità, nell'epoca della fine delle grandi narrazioni⁸⁴, si è aperta una fase che riattiva improcrastinabilmente il problema politico partendo dalla riflessione di e su un uomo deprivato e disorientato ormai consapevole di doversi far carico della ricostruzione del suo mondo storico-politico. La pedagogia è coinvolta e il suo dialogo con il politico si riaccende secondo nuovi paradigmi di tipo non dogmatico, quali

proprie appartenenze, nazionali e sovranazionali, in termini di riconoscimento di un universo valoriale e culturale eticamente orientato al rispetto delle diverse identità etniche, religiose, culturali e linguistiche. In questo modo il concetto di cittadinanza si libera dei contenuti della tradizione e si afferma come condizione interiore di colui che nel rivendicare una propria specifica identità avverte che il suo compimento sta nel riconoscersi in una più ampia comunità, il cui patrimonio etico, civile e politico sia la sintesi di una pluralità di prospettive, di visioni del mondo tale da rappresentare una garanzia per tutti all'effettivo esercizio della cittadinanza. Ciò rappresenta un percorso di crescita della persona alla ricerca della propria identità e quindi un percorso educativo in cui il singolo realizza il proprio benessere personale e sociale insieme.

Il valore dell'etica appare in questa prospettiva come una strategia di convivenza tra persone diversamente ispirate e orientate e di sopravvivenza di un'umanità sempre più minacciata dalle conseguenze dei propri comportamenti. L'accento della nostra riflessione si sposta quindi dall'intenzionalità – che resta ineliminabile per qualificare l'azione umana – alla responsabilità, ossia alla valutazione della qualità della vita di ciascuno e della società civile e delle conseguenze delle proprie scelte.

Giuseppe Spadafora a conclusione del suo saggio di apertura dell'omonimo volume *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, auspica la nascita di un «nuovo umanesimo che si basi sul ripensamento del soggetto-persona in relazione [...] alla ricerca di una nuova democrazia». Il soggetto-persona è descritto come unico, particolare, irripetibile e sempre diverso nel tempo e nello spazio in cui vive e opera. Questo tema del soggetto-persona è caratterizzato continuamente da una tensione tra la sua particolarità e la sua universalità e la pedagogia è considerata proprio il sapere che criticamente analizza e orienta questa tensione. Il fine dell'educazione sta quindi nella possibilità di emancipazione del soggetto-persona dalla sua situazione specifica verso valori universali – i diritti umani - inclusivi della cultura e del gruppo di appartenenza. Una pedagogia critica dell'emancipazione, che analizza il possibile equilibrio tra particolare e universale, non può che legarsi alla costruzione democratica secondo una prospettiva non solo politica ma culturale e, come tale,

emergono dal reale e non dall'ideologia.

La politica torna connotata da un forte senso etico-morale tale da risultare ad ogni buon conto lontana dal puro esercizio del potere.

«Dovremmo essere di fronte a uno sforzo orientato a dar vita ad una società civile che si organizzi intorno alla partecipazione e “all’opinione pubblica” costituita non dall’*élite* ma da un vasto sistema di gruppi, associazioni, partiti»⁸⁵, di intellettuali alla Gramsci.

«Si tratta di una posizione troppo sofisticata o troppo fragile per una società di massa? Ma è proprio questa la sfida che la pedagogia può contribuire a far passare dall’utopia alla storia»⁸⁶.

L’opzione pedagogica è, dunque, intesa come sfida politica che raccoglie la spinta democratica «di una democrazia che non sia né formale né sostanziale, ma, potremmo dire “integrale” (se il termine non fosse così abusato e carico di significati inequivocabilmente spiritualistici), nel senso di realizzata nella società civile e poi nello Stato».

Una sfida, questa, di cui l’educazione è la chiave di volta.

ispirata ad ideali di uguaglianza sostanziale, di pluralismo, di partecipazione diretta alle scelte che orientano la collettività. «La “difficile scommessa” nel nostro tempo» scrive l’autore «deve essere letta come la riproposizione del rapporto tra l’educazione e la democrazia. Non può esistere educazione senza democrazia e, parimenti, non può esistere democrazia senza educazione». Cit. contributo di SILVIA NANNI, *Educare alla cittadinanza attraverso l’etica della responsabilità*, pp. 236-238.

⁸⁴ Cfr. FRANCESCO MATTEI, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma, pp. 9-70.

⁸⁵ F. CAMBI, *op. cit.*, p. 138.

⁸⁶ *Ibidem*.

Pensare politicamente se non si traducesse in agire politicamente, rischierebbe di perdersi in un vuoto formalismo, in uno dei soliti modi in cui si trastulla magari ritenendo ingenuamente di potere così testimoniare una personale capacità di padroneggiare le situazioni. L'agire politicamente senza poter contare su un pensiero capace di prospettare idee, finalità e grandi progetti, e capace di procedere a un continuo controllo oltre che ad una costante azione di stimolo, rischierebbe di perdersi in un agire la cui unica prospettiva sarebbe quella di agire per il semplice piacere di agire. [...]. Pensare politicamente e agire politicamente significa dunque riscoprire il senso della politica, la responsabilità dell'educazione, la necessità che queste due esperienze dell'uomo sappiano rapportarsi l'una all'altra, e significa la possibilità di scoprire o riscoprire la gioiosa fatica di pensare e agire sensatamente. Tutto ciò per non accontentarsi di essere umani [...] ovvero per puntare con tutte le proprie forze a diventare umani, non disdegnando di aiutarci reciprocamente in una simile impresa, che rappresenta il modo forte più eticamente valido di intendere la politica⁸⁷.

La pedagogia democratica, per sua stessa natura, non può essere neutrale. La sua storia si connota per la necessità di schierarsi dalla parte dei meno fortunati, per stimolare, promuovere e attivare quei meccanismi e quei circuiti di riscatto e di emancipazione senza i quali il mondo pare perennemente a rischio, non solo perché con l'ingiustizia dell'emarginazione e dell'esclusione si alimentano e si incentivano tutti i tipi di "integralismo", ma soprattutto in ragione del fatto che una buona parte del mondo viene tagliata fuori dai processi di sviluppo della conoscenza e della diffusione del benessere.

Prendere posizione in pedagogia vuol dire svolgere quel ruolo politico che si rende operativo attraverso l'educazione, proponendo testimonianze ed esperienze, avanzando proposte efficaci in rapporto anche ai problemi della formazione degli ambienti lontani

⁸⁷ P. BERTOLINI, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003, pp. 161-163.

dalla cultura ufficiale, avviando ed incrementando il dialogo con le tante “diversità”, per nessun motivo circoscrivibili e/o categorizzabili⁸⁸. La forma autobiografica può svolgere questa funzione.

2. Il problema *politico* dell'autobiografia

Proporre testimonianze ed esperienze attraverso la pratica autobiografica al fine di educare anche quegli ambienti lontani dalla cultura ufficiale, vuol dire credere ed attuare un programma pedagogico preciso che include una riflessione sul problema politico dell'autobiografia, intesa come narrazione del processo di comprensione critica di sé stessi, come narrazione del processo storico in atto, comprensione della propria funzione storica in tale processo ed acquisizione progressiva di autocoscienza.

In questa nostra convinzione ci viene in aiuto Antonio Gramsci⁸⁹ che guarda all'autobiografia come ad un problema, come ad una tensione morale costruttiva di sé e del processo storico, che coniuga tensione all'autoeducazione, alla responsabilità morale e alla formazione “molecolare” della personalità. Lo stesso Gramsci il 7 marzo del 1932, in carcere, scrive a Tania: «si può trovare una serenità anche nello scatenarsi

⁸⁸ STEFANO SALMERI (a cura di), *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia*, Città Aperta, Enna, 2009, pp. 73-74.

⁸⁹ Antonio Gramsci (1891-1937) è stato un politico, filosofo, giornalista e critico letterario italiano. Fu tra i fondatori del Partito Comunista Italiano (PCI). Venne incarcerato dal regime fascista nel 1926, nel 1934, in seguito a un peggioramento delle sue condizioni di salute, gli venne concessa la libertà condizionata e fu ricoverato in una clinica, nella quale trascorse gli ultimi anni della sua vita.

delle più assurde contraddizioni e sotto la pressione delle più implacabili necessità, se si riesce a pensare storicamente, dialetticamente e a identificare con sobrietà intellettuale il proprio compito» (LC 545).

L'autobiografia è, quindi, concepita politicamente non solo come documento del carattere molecolare dei processi storici di trasformazione, ma anche di formazione della personalità⁹⁰.

In questo senso tutti gli scritti di Gramsci sono, come dice Valentino Gerratana - uno dei suoi più grandi studiosi ed organizzatori - percorsi di tentazioni autobiografiche, che appaiono però ogni volta frenate: non c'è mai il deposito della propria esperienza ma una tensione alla comprensione e costruzione di sé che si traduce in una tensione narrativa.

⁹⁰ Cfr. *Autobiografia* in *Dizionario gramsciano. 1926-1937* (a cura di Guido Liguori, Pasquale Voza), Carocci, Roma, 2009, pp. 57-59.

E così in quelle che Gramsci chiama esplicitamente *Note autobiografiche*⁹¹ la narrazione della propria “esperienza” diventa racconto e il racconto di sé diventa storia: l’autoanalisi è al contempo individuale e collettiva, insieme di riflessioni sui processi di trasformazione della persona e della società, comprensione e costruzione del processo storico in atto attraverso la comprensione critica di se stesso, mai

⁹¹ Citazione per esteso:

«Come ho cominciato a giudicare con maggiore indulgenza le catastrofi del carattere. Per esperienza del processo attraverso cui tali catastrofi avvengono. Nessuna indulgenza per chi compie un atto contrario ai suoi principî «repentinamente» e intendo repentinamente in questo senso: per non aver pensato che il rimaner fermi in certi principî avrebbe procurato sofferenze e non averle prevedute. Chi, trovatosi d’un tratto dinanzi alla sofferenza, prima ancora di soffrirla o all’inizio della sofferenza, muta atteggiamento, non merita indulgenza. Ma il caso si pone in forme complesse. È strano che di solito si sia meno indulgenti coi mutamenti «molecolari» che con quelli repentini. Ora il movimento «molecolare» è il più pericoloso, ché, mentre dimostra nel soggetto la volontà di resistere, «fa intravedere» (a chi riflette) un mutamento progressivo della personalità morale che a un certo punto da quantitativo diventa qualitativo: cioè non si tratta più in verità, della stessa persona, ma di due. Si è formato il principio che un capitano non debba abbandonare la nave naufragata che per ultimo, quando tutti si sono salvati, anzi si giunge in alcuni ad affermare che in tali casi il capitano «deve» ammazzarsi.

Queste affermazioni sono meno irrazionali di quanto potrebbe sembrare. Certo non è escluso che non ci sia nulla di male a che un capitano si salvi per il primo. Ma se questa constatazione diventasse un principio, quale garanzia si avrebbe che il capitano ha fatto di tutto: 1) perché il naufragio non avvenga; 2) perché, avvenuto, tutto è stato fatto per ridurre al minimo i danni delle persone e delle cose? (danni delle cose significa poi danno futuro delle persone). Solo il principio, divenuto «assoluto», che il capitano, in caso di naufragio, abbandona per ultimo la nave e anzi muore con essa, dà questa garanzia, senza cui la vita collettiva è impossibile, cioè nessuno prenderebbe impegni e opererebbe abbandonando ad altri la propria sicurezza personale. La vita moderna è fatta in gran parte di questi stati d’animo o «credenze» forti come i fatti materiali.

La sanzione di questi mutamenti, per tornare all’argomento, è un fatto politico, non morale, dipende non da un giudizio morale, ma da uno di «necessità» per l’avvenire, nel senso che se così non si facesse, danni maggiori potrebbero venire: in politica è giusta una «ingiustizia» piccola per evitarne una più grande ecc.

autobiografismo, né corrivo intimismo⁹². Ed è proprio questa la chiave della nostra proposta di ricerca che vuole emancipare la riflessione autobiografica dalla mera pratica o dallo psicologismo intimistico per aprire una riflessione sulla funzione e sui risvolti politici del congegno narrativo a due livelli, individuale e sociale, quest'ultimo troppo spesso omissso o semplicemente non considerato dagli studi di settore.

Dico che è «moralmente» più giustificabile chi si modifica «molecolarmente» (per forza maggiore, s'intende) che chi si modifica d'un tratto, sebbene di solito si ragioni diversamente. Si sente dire: «Ha resistito per cinque anni, perché non per sei? Poteva resistere un altro anno e trionfare». Intanto in questo caso si tratta del senno di poi, perché al quinto anno il soggetto non sapeva che «solo» un altro anno di sofferenze lo aspettava. Ma a parte questo: la verità è che l'uomo del quinto anno non è quello del quarto, del terzo, del secondo, del primo ecc.; è una nuova personalità, completamente nuova, nella quale gli anni trascorsi hanno appunto demolito i freni morali, le forze di resistenza che caratterizzavano l'uomo del primo anno. Un esempio tipico è quello del cannibalismo.

Si può dire che al livello attuale della civiltà, il cannibalismo ripugna talmente che una persona comune è da credere quando dice: – messo al bivio di essere cannibale, mi ammazzerei. Nella realtà, quella stessa persona, se dovesse trovarsi dinanzi al bivio: «essere cannibale o ammazzarsi» non ragionerebbe più così, perché sarebbero avvenute tali modificazioni nel suo io, che l'«ammazzarsi» non si presenterebbe più come alternativa necessaria: egli diventerebbe cannibale senza pensare per nulla ad ammazzarsi. Se Tizio, nel pieno delle sue forze fisiche e morali viene messo al bivio, c'è una probabilità che s'ammazzi (dopo essersi persuaso che non si tratta di una commedia ma di cosa reale, di alternativa seria); ma questa probabilità non esiste più (o almeno diminuisce molto) se Tizio si trova al bivio dopo aver subito un processo molecolare in cui le sue forze fisiche e morali sono andate distrutte.

Così vediamo uomini normalmente pacifici, dare in scoppi repentini di ira e ferocia. Non c'è, in realtà, niente di repentino: c'è stato un processo «invisibile» e molecolare in cui le forze morali che rendevano «pacifico» quell'uomo, si sono dissolte. Questo fatto da individuale può essere considerato collettivo (si parla allora della «goccia che ha fatto traboccare il vaso» ecc.). Il dramma di tali persone consiste in ciò: Tizio prevede il processo di disfacimento, cioè prevede che diventerà...cannibale, e pensa: se ciò avverrà, a un certo punto del processo mi ammazzo. Ma questo «punto» quale sarà? In realtà ognuno fida nelle sue forze e spera nei casi nuovi che lo

2.1 Un chiarimento: la nota gramsciana intitolata *Giustificazioni delle autobiografie*

«Giustificazione dell'autobiografia.

Una delle giustificazioni può essere questa: aiutare gli altri a svilupparsi secondo certi modi e verso certi sbocchi. Spesso le autobiografie sono un atto di orgoglio: si crede che la propria vita sia degna di essere narrata perché «originale», diversa dalle altre, perché la propria personalità è originale, diversa dalle altre, ecc. L'autobiografia può essere concepita «politicamente». Si sa che la propria vita è simile a quella di mille altre vite, ma che per un «caso» essa ha avuto uno sbocco che le altre mille non potevano avere e non ebbero di fatto. Raccontando si crea questa possibilità, si suggerisce il processo, si indica lo sbocco. L'autobiografia sostituisce quindi il «saggio politico» o «filosofico»: si descrive in tolgano dalla situazione data. E così avviene che (salvo eccezioni) la maggior parte si trova in pieno processo di trasformazione oltre quel punto in cui le sue forze ancora erano capaci di reagire sia pure secondo l'alternativa del suicidio.

Questo fatto è da studiare nelle sue manifestazioni odierne. Non che il fatto non si sia verificato nel passato, ma è certo che nel presente ha assunto una sua forma speciale e... volontaria. Cioè oggi si conta che esso avvenga e l'evento viene preparato sistematicamente, ciò che nel passato non avveniva (sistematicamente vuol dire però «in massa» senza escludere naturalmente le particolari «attenzioni» ai singoli). È certo che oggi si è infiltrato un elemento «terroristico» che non esisteva nel passato, di terrorismo materiale e anche morale, che non è sprezzabile. Ciò aggrava la responsabilità di coloro che, potendo, non hanno, per imperizia, negligenza, o anche volontà perversa, impedito che certe prove fossero passate. Contro questo modo di vedere antimoralistico c'è la concezione falsamente eroica, retorica, fraseologica, contro la quale ogni sforzo di lotta è poco».

⁹² GIANSIRO FERRARA, NICCOLÒ GALLO (a cura di), *2000 pagine di Gramsci*, Il Saggiatore, Milano, 1964. «Dei quattro volumi che compongono [l'opera], il II [- Lettere inedite e edite (1912-1937) -] è il più autobiografico e, nel miglior senso, il più narrativo. E mostra fra l'altro come in Gramsci l'autobiografia non si deteriora in autobiografismo, né il ragguaglio anche intimo in corvivo intimismo» (seconda di copertina).

atto ciò che altrimenti si deduce logicamente. È certo che l'autobiografia ha un grande valore storico, in quanto mostra la vita in atto e non solo come dovrebbe essere secondo le leggi scritte o i principi morali dominanti»⁹³.

In questa nota Antonio Gramsci attribuisce valore all'autobiografia come concepita politicamente, non sulla base del presupposto narcisistico e individualistico dell'originalità ma col fine specifico di aiutare gli altri a svilupparsi secondo certi modi e verso certi sbocchi, raccontando la propria vita in quanto simile a quella di altre vite ma con uno sbocco che quest'ultime non potevano avere. Dunque Antonio Gramsci giustifica l'autobiografia in quanto segnata da un fine politico-pedagogico-storico.

L'importanza di questa funzione di testimonianza del “particolare” è tanto più grande quanto più in un paese la realtà effettuale è diversa dalle apparenze, i fatti dalle parole, il popolo che fa dagli intellettuali che interpretano quei fatti (Cfr. Q.14, 64, 1773-4). L'autobiografia come documento di storia aiuta a comprendere il rapporto fra formazione individuale e collettiva.

Nei paesi particolarmente «ipocriti», per la distanza fra leggi e costumi, «le autobiografie sono “stilizzate”, strettamente personali e individuali» (ivi, 1724). È quanto avviene, per esempio, in Italia: «sono rari gli autobiografi» perché «manca l'interesse per l'uomo vivente, per la vita vissuta». Gramsci legge questo come «un altro segno del distacco degli intellettuali dalla realtà nazionale-popolare» (Q.6, 29, 707).

⁹³ ANTONIO GRAMSCI, *Giustificazione dell'autobiografia* raccolto in *Passato e presente* (QUADERNO 14).

La storia si può comprendere attraverso le autobiografie e al contempo l'autobiografia è comprensione della propria funzione “molecolare” nel processo storico di trasformazione.

Non a caso Gramsci si sofferma, nella riflessione sulle riviste, sull'importanza delle «autobiografie politico-intellettuali» come momento «di grande efficacia formativa», utili a descrivere le «lotte interiori, per raggiungere una personalità superiore storicamente», e dunque a «suggerire, in forma vivente, un indirizzo intellettuale e morale, oltre che essere un documento dello sviluppo culturale in certe epoche» (Q.24, 3, 2266).

Colui che scrive funge da educatore, da “intellettuale” al fine di formare (= dare una forma a) l'individuo e la società tutta.

3. Ritorno all'intellettuale organico?

La soluzione del filosofo e sociologo ungherese Karl Mannheim, che non soltanto teorizzava ma fondava o credeva di fondare criticamente la tesi della diversità tra ruolo di mediazione e di politica a lunga scadenza e ruolo politico immediato degli intellettuali, era diametralmente opposta alla tesi che in quegli stessi anni Antonio Gramsci stava elaborando nelle sue riflessioni dal carcere. Mannheim si trovava sulla linea che parte dalla separazione fra impegno intellettuale e impegno politico, Gramsci invece continuava, se pure con spirito critico, la linea che aveva caratterizzato la storia dell'intellettuale rivoluzionario, della identità d'impegno politico e impegno culturale.

In una lettera dal carcere del marzo 1927 annuncia per la prima volta alla cognata il proposito di occuparsi di "una ricerca sugli intellettuali italiani, le loro origini, i loro raggruppamenti, ecc.", riprendendo un problema già trattato, sebbene di sfuggita, nel saggio *Alcuni temi della questione meridionale* dell'ottobre precedente (la parte più importante delle note sugli intellettuali è del 1932). Come Mannheim, anche Gramsci presenta un abbozzo di sociologia degli intellettuali, e ne delinea a grandi tratti la storia. Ma, diversamente da Mannheim, egli rifiuta la tesi, che avrebbe considerata astratta e speculativa se l'avesse conosciuta, di un unico ceto degli intellettuali, e distingue due gruppi contrapposti, quello degli intellettuali tradizionali e quello degli intellettuali organici. La tesi dell'intellettuale organico è la risposta critica alla tesi dell'intellettuale indipendente: se ogni classe ha i suoi intellettuali organici, anche la nuova classe avrà o dovrà avere i suoi intellettuali organici, ma saranno diversi da quelli tradizionali. L'intellettuale tradizionale, infatti, è l'umanista, il letterato, l'oratore, il cui modo d'essere essenziale è l'eloquenza, mentre il nuovo intellettuale sarà insieme specialista (o tecnico) e politico (Gramsci usa la nota formula tecnico + politico). Ma come la figura dell'intellettuale indipendente aveva due facce, una buona, l'altra cattiva, secondo cui l'indipendenza era da intendersi come un porsi o al di sopra della mischia per trovare una soluzione più adeguata al conflitto o al di fuori della mischia in un atteggiamento d'aristocratica indifferenza rispetto al dramma della storia, così ha sempre avuto due facce anche la figura dell'intellettuale impegnato: da un lato l'avanguardia delle masse in cammino, dall'altro lato lo zelante portavoce delle direttive del partito⁹⁴.

⁹⁴ Cfr. NORBERTO BOBBIO, *Politica e cultura*, Einaudi, Torino, 2005.

In altre parole gli intellettuali sono coloro che hanno sia il diritto che il dovere di agire come “coscienza collettiva” della nazione e di trascendere, quindi, tanto le divisioni specialistiche nei propri ranghi quanto le divisioni settoriali legate a interessi particolari all'interno della nazione, della quale tutelano e promuovono i valori. Essere un intellettuale significa pertanto svolgere un ruolo peculiare nella vita della società. Gli intellettuali sono tali in virtù di questo ruolo, non in quanto membri della “classe colta” o in virtù dei titoli formali conseguiti nel corso della loro carriera o dell'appartenenza a uno specifico gruppo professionale.

3.1 Sul ruolo degli intellettuali. Un discorso *für ewig*

Antonio Gramsci considerava la “società civile” l'autentico fondamento della stabilità e della continuità dello Stato, come un ambito controllato principalmente dagli intellettuali, produttori e distributori di idee egemoniche⁹⁵ che vanno dalle formule filosofiche dominanti sino al folklore popolare della vita quotidiana.

L'idea centrale gramsciana era quella di portare avanti un discorso *für ewig* “per l'eterno” - secondo una complessa concezione del Goethe⁹⁶ - sul ruolo degli

⁹⁵ Riguardo al concetto di egemonia facciamo riferimento ovviamente a quello formulato da Gramsci secondo cui il potere è basato sulla presenza contemporanea di forza e di consenso. Se prevale l'elemento della forza, si ottiene il dominio, se prevale il consenso si ha l'egemonia. L'egemonia è quindi la forma di potere basata essenzialmente sul consenso cioè sulla capacità di conquistare con la forza delle convinzioni l'adesione a un determinato progetto politico e/o culturale.

⁹⁶ Che riguardava un tipo di scrittura “disinteressata”, intesa come tentativo romantico di sopravvivere al tempo in una sorta di “amortalità storica” che per Gramsci voleva dire tramandare alle generazioni future le sue

intellettuali, come era accaduto nell'autunno del 1926 con il saggio sulla *Questione meridionale*, rimasto incompleto a causa del suo arresto l'8 novembre di quello stesso anno ad opera dei fascisti nel quale vi è su tutte un'idea: quella del rapporto intellettuali-popolo. La classe contadina, secondo Gramsci, è integrata in un blocco storico dove gli intellettuali medi diffondono una *Weltanschauung* borghese, una concezione di vita elaborata dai grandi intellettuali della classe dominante. Per separare il contadino dal proprietario terriero, è necessario favorire la formazione di un nuovo strato di intellettuali che respingano la *Weltanschauung* borghese e, al suo posto, creino e diffondano una cultura proletaria.

I *Quaderni* sono la prosecuzione e l'ampliamento del saggio sulla *Questione meridionale*, in essi lo studio della funzione degli intellettuali nella storia d'Italia, sino alla formazione dello stato unitario, c'è la critica delle filosofie che danno un fondamento teorico al dominio borghese, in particolare di quella di Benedetto Croce, c'è la lotta alle interpretazioni economicistiche, meccanicistiche e positivistiche del marxismo, c'è l'elaborazione di una nuova *Weltanschauung* proletaria, di una nuova concezione di vita opposta a quella borghese e sostitutiva d'essa nella coscienza delle classi sfruttate⁹⁷.

Il tema centrale dei quaderni è, dunque, quello degli intellettuali, visti come lo strumento attraverso cui, in ogni società, la classe dominante esercita sulle classi subalterne la propria egemonia, quella che Gramsci definisce direzione intellettuale e morale delle masse. Lo Stato, inteso come società politica e società civile, come

riflessioni per farne una testimonianza perenne di pensiero e azione.

⁹⁷ Cfr. GIUSEPPE FIORI, *Vita di Antonio Gramsci*, Bari, Laterza, 1966, pp 272-275.

apparato giuridico-coercitivo e apparato egemonico-educativo, utilizza gli intellettuali per ottenere il consenso, per diffondere una concezione della vita e per elaborare una coscienza collettiva uniforme⁹⁸.

Ogni blocco storico, ogni ordine costituito, ha i suoi punti di forza non solo nella violenza della classe dominante, nella capacità coercitiva dell'apparato statale, ma anche nell'adesione dei governati alla concezione del mondo che è propria della classe dominante.

«Una classe è dominante in due modi, è cioè “dirigente” e “dominante”. E' dirigente delle classi alleate, è dominante delle classi avversarie. Perciò una classe già prima di andare al potere può essere “dirigente” (e deve esserlo); quando è al potere diventa dominante ma continua ad essere anche “dirigente”»⁹⁹.

L'intera vita di Gramsci è stata dedicata alla promozione e alla realizzazione di una “superiore concezione di vita” che favorisse l'emancipazione culturale, morale e materiale delle masse, che le portasse alla conquista del potere politico e che le facesse uscire da una condizione di perenne minorità.

Ma per raggiungere uno scopo così alto era indispensabile avvalersi, a suo avviso, dell'ausilio di un “nuovo tipo” di intellettuale, capace di interessarsi seriamente alle concrete esigenze del proletariato, che avrebbero dovuto stabilire un “rapporto egemonico” con esso. Per rapporto egemonico egli intendeva una relazione pedagogica attiva, reciproca e dialettica, simile a quella tra insegnante e allievo in

⁹⁸ Cfr. MARIO ALIGHIERO MANACORDA, *Introduzione*, in *L'alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1972, p. XXII.

⁹⁹ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, a cura di Valentino Gerratana, vol I, Torino, Einaudi, 1975, [=Quaderni, I] p. 41.

ambito scolastico, finalizzata all'arricchimento vicendevole, che coinvolgesse la società intera e, quindi, "governanti e governati", "élites e seguaci", "dirigenti e diretti", "avanguardie e corpi di esercito" e che interessasse anche le altre nazioni.

In quest'ottica anche l'intellettuale era chiamato alla crescita e alla messa in discussione, perché l'ambiente culturale così modificato fungeva esso stesso da "maestro" in quanto, acquisito un maggior senso storico-critico, era in grado di reagire su di lui ponendo interrogativi e problemi sempre diversi¹⁰⁰.

Gramsci definisce gli intellettuali non come una classe, bensì come una categoria organica a ogni classe, utilizzata da quella dominante per elaborare una coscienza di sé e per imporla alle classi subalterne. Una volta formatasi, però, tale categoria tende a cristallizzarsi: nei primi decenni del Novecento, esistevano intellettuali tradizionali o di casta (il clero), intellettuali organici alla borghesia, quindi alla classe all'epoca dominante e, infine, i nuovi intellettuali organici al proletariato, cioè alla classe che si avvia a conquistare l'egemonia sociale¹⁰¹.

Egli stesso, già nel 1919, con la fondazione della rivista l'"Ordine Nuovo", dalla quale nascerà il movimento dei consigli di fabbrica, perseguiva fortemente l'intento di formare degli intellettuali di "nuovo tipo", nei quali fosse forte il nesso teoria-pratica che possedessero conoscenze sia di tipo tecnico-scientifico sia conoscenze di tipo storico-umanistico, senza dubbio maggiormente funzionali alle esigenze della grande industria dell'epoca moderna.

¹⁰⁰ Cfr. A. GRAMSCI, *op. cit.*, vol II, pp. 1131-1132.

¹⁰¹ Cfr. M. A. MANACORDA, *op. cit.*, p. XXII.

Il vecchio tipo di intellettuale è rappresentato dall'avvocato, dall'impiegato, dal letterato, dal filosofo, dall'artista, ecc., il cui compito era fondamentalmente quello di convincere e di persuadere le masse popolari. Nel mondo moderno, dice Gramsci, l'educazione tecnica è strettamente connessa al lavoro industriale e forma il nuovo tipo di intellettuale: il tecnico legato alla produzione industriale.

Non è più l'eloquenza a caratterizzare il nuovo intellettuale, ma una formazione teoretica e pratica. Nel mescolarsi alla vita pratica, l'intellettuale di nuovo tipo è organizzatore, è costruttore, è "persuasore permanentemente"; "dalla tecnica-lavoro arriva alla tecnica-scienza e alla concezione umanistico-storica".

L'educazione umanistico-storica è per Gramsci irrinunciabile poiché, senza di essa, si rimane specialisti e non si diventa dirigenti, ossia produttori e intellettuali insieme. Il dirigente è perciò lo "specialista più il politico".

Ma il nucleo fondante del discorso gramsciano risiede nella convinzione che ogni uomo, al di fuori della propria professione, è portatore di valori, di una propria morale, di una personale concezione della vita, di un proprio gusto poetico, letterario, artistico. Ogni uomo è, quindi, un filosofo, un artista, esplica un'attività intellettuale e contribuisce a suscitare nuovi modi di pensare e, dunque, a promuovere e a modificare una determinata concezione del mondo.

Secondo Gramsci ci sono diversi gradi di attività specifica intellettuale. Non c'è attività umana da cui si possa escludere ogni intervento intellettuale, non si può separare l'*homo faber* dall'*homo sapiens*. Ogni uomo al di fuori della propria professione esplica una qualche attività intellettuale, è cioè un "filosofo", un artista,

partecipa di una concezione del mondo, quindi contribuisce a sostenerla o a modificarla, cioè suscita nuovi modi di pensare.

Il modo di essere del nuovo intellettuale non può più consistere nell'eloquenza ma nel mescolarsi attivamente alla vita pratica come costruttore, organizzatore e «persuasore permanente»¹⁰².

4. Il ruolo della memoria collettiva

A questo punto del lavoro si apre un'interessante riflessione sulla memoria – in particolare su quella collettiva – oggetto di tanti racconti autobiografici di uomini e di intellettuali.

Siamo d'accordo con Maurice Halbwachs secondo la quale la possibilità di trattare la memoria come una funzione psicologica dell'individuo, considerato come un essere isolato, è priva di fondamento. All'opposto egli sostiene non solo che la memoria di ciascuno sia costantemente aiutata, stimolata dai rapporti che intrattiene con quella di tutti gli altri membri di uno stesso ambiente sociale ma che propriamente il problema della memoria degli individui non sia affrontabile che intendendo la memoria individuale come punto di intersezione di più flussi collettivi della memoria collettiva. La memoria collettiva è collegata agli effetti sociali di un avvenimento, e fino a quando questi perdurano difficilmente un gruppo sociale dimentica un certo

¹⁰² Cfr. A. GRAMSCI, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma, 2000, cap. I, *Per una storia degli intellettuali*, pp. 3-23.

avvenimento. Ad esempio, una guerra, può segnare la memoria collettiva di generazioni successive, anche dopo che si è spenta, per ragioni anagrafiche, la memoria individuale della perdita in guerra di un proprio caro. Si tratta però di un "prolungamento " della memoria sociale, che dipende anche dall'importanza sociale che viene data al ricordo collettivo del conflitto, la società perpetua, trasformandoli in collettivi, i nostri ricordi individuali.

La memoria collettiva non è infatti reviviscenza del passato come tale ma essenzialmente ricostruzione del passato in funzione del presente. «Bisogna mostrare che i quadri collettivi della memoria non sono costituiti a posteriori e che non sono semplici forme vuote entro le quali i ricordi, venuti da fuori, verrebbero ad inserirsi, ma che questi sono al contrario proprio gli strumenti dei quali la memoria collettiva si serve per ricomporre un'immagine del passato che in ogni epoca si accorda con i pensieri dominanti della società»¹⁰³, così la memoria individuale è soggetta alle regole di formazione della memoria collettiva e spesso non fa altro che esprimere i bisogni ideali del gruppo sociale di appartenenza.

Gramsci per esempio sottolinea che: «I gruppi umani creano le glorie secondo le necessità e non secondo i meriti»¹⁰⁴.

Siamo di fronte alla storia scritta dai vincitori e un metodo autobiografico serio non può fare a meno di intraprendere un lavoro ermeneutico di traduzione del testo narrato procedendo con la malizia dell'archeologo che *sente*, sotto la superficie, l'esistenza di qualcosa di imprevisto capace di ridisegnare il conosciuto. Il frammento ritrovato, "lo

¹⁰³ M. HALBWACHS, *op. cit.*, p. 24.

¹⁰⁴ A. GRAMSCI, *Passato e Presente*, Editori Riuniti, Roma, 2000, p. 282.

scarto” deve essere liberato dalle costruzioni storiche, attraverso un’operazione che da un lato interrompe la continuità delle narrazioni ufficiali, e dall’altro restituisce il reperto a una nuova collocazione¹⁰⁵.

Di memoria si parla molto, sottolineandone spesso il valore storico: si sente dire che l'educazione alla memoria è importante e necessaria, purtroppo però, ci si dimentica spesso che la memoria collettiva nasce dalle memorie individuali.

Educare alla memoria significa infatti, prima di tutto, partire dalla storia di ogni persona, dalle narrazioni personali per aprirsi alle storia degli altri, al linguaggio, alla comunicazione. Sviluppare questa capacità, questo bisogno di raccontarsi, equivale a sviluppare la capacità di riconoscere sé stessi, riconoscersi nelle storie degli altri e nelle narrazioni degli altri, perché attraverso la nostra storia personale riconosciamo di far parte della Storia innanzitutto, ma anche di un territorio, di una cultura, di un'epoca.

4.1 I “quadri sociali” della memoria

Se una delle posizioni fondamentali del sociologo francese è quella secondo cui la memoria individuale è socialmente condizionata allora, secondo l’eredità di Durkheim, bisognerà studiare i processi di memoria come fenomeno collettivo trascendente il singolo, come “fatto sociale”: per comprendere al meglio la memoria dell’individuo, la sua strutturazione e conservazione bisogna ricondurre tutto questo ai cosiddetti

¹⁰⁵ GIORGIO AMATO, *Pedagogia critica e modello autobiografico. Un recupero di Walter Benjamin*, Bonanno Editore, Roma, 2004, pp. 26-27.

“quadri sociali”, ovvero a delle categorie sociali senza le quali sarebbe impossibile tanto la fissazione, quanto il riconoscimento dei ricordi personali. Ciò vuol dire che i ricordi individuali perderebbero di intensità, diventerebbero sempre più sfocati, fino al punto da non riuscire più a rientrare negli orizzonti della coscienza del singolo se non operassero continuamente strutture, processi e dinamiche sociali proprie di un gruppo in grado di fungere da riferimento e cornice per il loro richiamo e riconoscimento.

«È solo nella società e dalla società cioè che il singolo acquisisce i suoi ricordi, li richiama, li fissa, li ritrova. Il che implica che questa memoria è una sorta di sovrastruttura che va al di là delle memorie individuali e abbraccia una massa di ricordi e di immagini che, anche se nessun individuo è in grado di padroneggiare, gli permettono pur tuttavia, nell'*abitarla*, di condividere un universo di significato comune»¹⁰⁶.

Se l'interesse di Halbwachs per la memoria deve molto all'accento posto da Bergson – suo maestro - su questo tema, pur tuttavia le posizioni del primo vanno lette in aperta opposizione alla tesi del secondo, per la quale la memoria individuale è una sorta di deposito, di archivio – laddove la sede di tale archivio è l'inconscio – nel quale si sedimentano le tracce di tutti gli eventi passati, i ricordi, che possono poi essere richiamati e riattualizzati attraverso uno sforzo riflessivo.

Invece, secondo Halbwachs, «è nella misura in cui si è legati a delle immagini di significato sociale, e che ci rappresentiamo correttamente per il solo fatto di essere

¹⁰⁶ M. HALBWACHS (1925), *I quadri sociali della memoria*, Ipermedium, Napoli-Los Angeles, 1997, p. VII.

membri della società, che noi siamo ancora in possesso delle nostre antiche disposizioni interne e che possiamo, almeno in parte, ricostruirle»¹⁰⁷.

Si tratta di un approccio che, seppur tra qualche revisione e aggiustamento, continua a essere impiegato nella sua formulazione originaria ancora oggi.

Molto di recente, infatti, Eviatar Zerubavel ha sostenuto che: «La memoria non è la semplice riproduzione mentale del passato, come si può capire dal fatto che non ricordiamo ogni singola cosa che ci è successa. Ma non è neppure un processo del tutto casuale. In realtà, gran parte di essa è modellata in una maniera altamente strutturata che plasma e altera ciò che di fatto riusciamo a conservare mentalmente del passato. Come vedremo, gran parte di questi *modelli* mnemonici sono inequivocabilmente sociali»¹⁰⁸.

Inoltre, esistono dei *quadri* che presentano un grado di generalità superiore ad altri, categorie che detengono lo statuto di forme *a priori* – in senso durkheimiano –, cioè categorie di origine sociale e pre-esistenti all'individuo, quindi non si tratta di istanze innate o di costanti universali: essi sono il tempo e lo spazio sociali e il linguaggio. I primi due permettono l'ancoraggio e il riconoscimento dei ricordi, il terzo, con il suo carattere culturalmente determinato, ma cogente, ne consente la rappresentazione, l'interpretazione e la comunicazione.

4.2 Alcune precisazioni: memoria collettiva, memoria storica, memoria sociale

¹⁰⁷ M. HALBWACHS, *op. cit.*, p. 23.

¹⁰⁸ EVIATAR ZERUBAVEL, *Mappe del tempo. Memoria collettiva e costruzione sociale del passato*, Il Mulino, Bologna, 2005, p. 27.

Halbwachs, raccogliendo le osservazioni e alcuni rilievi critici che furono mossi all'impostazione dei suoi *Quadri sociali*¹⁰⁹ – che tuttavia egli stesso considerava, in parte, ancora problematica – approfondisce la differenza e il rapporto tra *memoria collettiva* e *memoria storica* (o storia *tout-court*).

La prima – forse la più attuale e originale, tra le nozioni formulate dall'autore francese – è considerata come un fattore di coesione sociale di un gruppo o di una comunità e, piuttosto che rappresentare una conoscenza “oggettiva” di un passato comune, funge da mediazione tra questa e i bisogni attuali dei gruppi: essa è «una corrente di pensiero continuo, di una continuità che non ha niente di artificiale, in quanto non ritiene del passato che ciò che è ancora vivo o capace di vivere nella coscienza del gruppo di cui fa parte»¹¹⁰.

Più esplicitamente, «la memoria collettiva di un gruppo è, per Halbwachs, un insieme di rappresentazioni del passato che vengono conservate e trasmesse fra i suoi membri attraverso la loro interazione. Insieme di eventi e di nozioni ricordati, ed essa rappresenta anche un modo condiviso di interpretarli. Aneddoti, racconti, storie di vita, istruzioni per la vita pratica, modi di dire e simboli comuni diventano insieme di elementi che sorgono nell'interazione e si impongono a ciascuno come risorsa in qualche modo codificata, quadro entro cui i suoi racconti assumono forma narrabile e le sue azioni un ordine che è dato per scontato nella misura in cui si riferisce a norme,

¹⁰⁹ In particolare da Charles Blondel e Marc Bloch che recensirono *I quadri sociali della memoria* rispettivamente in un numero della *Revue Philosophique* del 1926 e nel numero della *Révue de synthèse Historique* del dicembre 1925.

¹¹⁰ M. HALBWACHS, *La memoria collettiva*, op. cit., p. 70.

valori e simboli condivisi e tramandati»¹¹¹. E proprio a proposito di questa forma narrabile che gli individui e i gruppi danno agli eventi del passato, c'è chi, ribadendo il carattere sociale della memoria collettiva, sostiene appunto che: «Una delle più importanti caratteristiche della mente umana è la sua capacità di trasformare stringhe di eventi fondamentalmente non strutturate in *narrazioni storiche* coerenti. [...]»¹¹².

La memoria non registra fedelmente il passato, ma di questo trattiene solo quanto è utile a un determinato gruppo nel presente, mentre la storia non può fare a meno di perseguire l'oggettività dei fatti storici; la memoria è la continuità del passato nel presente, laddove la storia deve necessariamente operare una netta separazione tra passato e presente e porsi in quest'ultimo per poter cogliere quello *dall'esterno*. La memoria collettiva è “fluida” e continua, incapace di tracciare confini ben definiti, al contrario della storia che invece divide, schematizza, classifica, si pone fuori dai gruppi¹¹³. La memoria è la vita, mentre la storia è la ricostruzione sempre incerta e incompiuta di ciò che è passato, la memoria “sacralizza” il ricordo laddove la storia delegittima il passato vissuto. Mentre la storia è unica, le memorie collettive, proprio

¹¹¹ P. JEDLOWSKI, *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*, op. cit., pp. 50-51.

¹¹² Ivi, p. 51.

¹¹³ C'è da dire che questa concezione della storia di stampo positivistico che l'autore ha in mente, decaduta l'idea di uno sviluppo lineare e unidirezionale dei fatti storici e dell'esistenza di un fine ultimo da raggiungere, è oggi superata a favore di una impostazione più “sociologica”: il senso della storia come disciplina va rintracciato nella sua capacità di mostrare la pluralità delle opzioni possibili, il carattere non prestabilito degli eventi, le condizioni che portano le società a configurarsi in un determinato assetto piuttosto che in un altro, facendo così risaltare il carattere “aperto” delle vicende umane e il processo di conoscenza storica come un vero e proprio atto di conoscenza creativa. Ciononostante lo iato tra fatti storici e memoria permane: i primi, privati del radicamento in un gruppo specifico e della capacità di strutturare le identità, non si trasformeranno mai nella seconda.

per quanto detto fin'ora a proposito del loro radicamento nei gruppi, sono tante e diversificate. Ciò è tanto più vero nelle società moderne contrassegnate dalla divisione del lavoro e dalla stratificazione sociale che portano il singolo individuo a muoversi tra diversi sotto-gruppi, condividendone le differenti memorie collettive. Questo è un punto di grande rilevanza, in quanto ci consente di sostenere che in una stessa società coesistono talvolta in maniera conflittuale – molteplici rappresentazioni del passato, differenti memorie collettive e che, se è possibile parlare di una memoria dell'intera società, ciò deve essere fatto, secondo Halbwachs, nei termini marxiani di una memoria che tenderà a rispecchiare gli interessi e le idee del gruppo o dei gruppi dominanti. A questa si opporranno memorie alternative, ovvero tutte le diverse memorie dei gruppi subalterni¹¹⁴. Resta ora da esplicitare in cosa consista la memoria sociale¹¹⁵: con questa locuzione s'intende una memoria più ampia di quella collettiva, una sorta di insieme di tracce del passato che si offrono ai gruppi come materiale potenziale per la costruzione delle diverse memorie collettive e delle rispettive identità, un insieme appartenente, quindi, a tutta la società nel suo complesso e a nessun gruppo in particolare.

L'utilizzo o meno di tale serbatoio dipende dalla congruenza che i suoi elementi possono avere con gli interessi e i progetti che una comunità ha nella sua attualità.

¹¹⁴ Ebbene, nonostante la straordinaria carica innovativa – o forse proprio per questa – e il valore ancora intatto dell'intera opera di Halbwachs, non sono mancate note critiche e obiezioni. A rimanere, innanzitutto, problematico è proprio il rapporto tra memoria individuale e collettiva, o meglio la totale risolvibilità della memoria individuale nei quadri sociali.

¹¹⁵ Cfr. P. JEDLOWSKI, MARITA RAMPAZI (a cura di), *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*, op. cit., pp. 91-106.

«Troviamo qui un'ulteriore specificazione dell'idea di memoria collettiva: se da un lato questa rappresenta un insieme di elementi del passato che i membri di un gruppo hanno vissuto, almeno in parte, in comune, dall'altro essa è costituita dall'approvazione da parte del gruppo di determinati elementi del passato sociale». In questa ottica la memoria sociale è sicuramente più affine alla memoria storica che non alla memoria collettiva.

4.3 Memoria e identità

A questo punto, ricordando quanto più sopra affermato a proposito del legame tra memoria e identità, non possiamo esimerci dall'esplicitare, seppur nell'economia del presente lavoro, in cosa consista la relazione tra queste due entità.

Se, come avviene con una certa convergenza tra i vari studiosi nell'ambito delle scienze sociali¹¹⁶, si accetta il fatto che l'identità può essere analiticamente scomposta in alcune fondamentali dimensioni costitutive, tra cui è fondamentale –quella temporale. In relazione alla nostra angolatura argomentativa, la memoria fornisce a ogni individuo – nell'unitarietà di una biografia ricomposta attraverso una narrazione di sé, un «racconto d'identità», una «totalizzazione esistenziale»¹¹⁷ – un quadro interpretativo all'interno del quale assumono armonia e linearità gli eventi del passato, del presente e anche del futuro. In altre parole, la memoria è ciò che consente la costruzione e il mantenimento di un'identità nel tempo a dispetto dei continui e

¹¹⁶ Per un quadro aggiornato ed esaustivo, cfr. GIANFRANCO PECCHINENDA, *Dell'identità*, Ipermedium libri, Napoli, 1999.

¹¹⁷ JOËL CANDAU, *La memoria e l'identità*, op. cit., pp. 85-97.

incessanti cambiamenti che in esso si susseguono e che fanno sì che gli individui cambino costantemente: in questo senso l'identità sarebbe la percezione che un soggetto ha di essere sempre lo stesso, o meglio identico a se stesso, avendo la certezza che colui che agisce oggi è lo stesso individuo che era ieri e che sarà anche domani. Una continuità che è soltanto il frutto di una “finzione” della nostra mente, «Le diverse strategie della memoria che usiamo per facilitare l'illusione della continuità storica implicano l'atto mentale di “gettare un ponte”. Come classico artificio per l'integrazione di spazi non contigui, il ponte è una metafora perfetta dello sforzo mnemonico per integrare le manifestazioni temporali non contigue di ciò che noi consideriamo “la stessa” entità (persona, organizzazione, nazione)»¹¹⁸. La memoria, questa particolare forma che racchiude il senso della durata e della continuità, fornisce stabilità, permanenza e coerenza all'identità, «centrata sull'autocoscienza, la memoria pone l'identità come integrazione del sé». Dunque, la memoria è decisiva per il nostro senso d'identità poiché ricordare il passato ci permette di confermare ciò che siamo; quello che “io sono” si fonda su, e deriva sempre da, quello che “io sono stato”, ragion per cui «in un certo senso un individuo non *ha* una storia, ma *è* una storia»¹¹⁹.

Una storia che però – è importante sottolinearlo – non è sempre uguale, ma assume, ogni volta che viene narrata e riattualizzata, una fisionomia, una coloritura emotiva e dei significati diversi che cambiano fortemente in quanto vengono influenzati dal contesto, dalle situazioni e dalle contingenti esigenze del presente. Ciò che si è nel

¹¹⁸ E. ZERUBAVEL, *Mappe del tempo*, op. cit., p. 71.

¹¹⁹ G. PECCHINENDA, op. cit., p. 176.

momento dell'evocazione provoca una retroazione sulla scelta degli elementi del passato e sul senso ad essi attribuito, in un intreccio continuo del piano individuale con quello collettivo: ciò vuol dire che quanto si narra del passato non corrisponde mai esattamente a ciò che si sta rievocando. «Il lavoro della memoria è dunque una maieutica dell'identità, sempre rinnovata a ogni narrazione»¹²⁰.

È per questo che si dice che l'identità è sì fatta di memoria, ma anche di oblio, che, lungi dall'essere un difetto, una carenza delle facoltà mnemoniche umane, ne costituisce un indispensabile contraltare, la funzione che consente l'opera di selezione, di discernimento di quanto è necessario conservare nel campo del memorabile e quanto, invece, va abbandonato al fine di costruire e preservare la stabilità dell'identità ancora una volta individuale e collettiva. Senza una selezione, infatti, non avremmo a disposizione quell'insieme di esperienze particolarmente e soggettivamente dotato di senso identificandoci con il quale soltanto possiamo dar forma e consistenza alle nostre identità, le quali, altrimenti, sarebbero un coacervo di dati indistinti e indistinguibili, di elementi puramente accidentali senza quella interconnessione personalmente rilevante che sola, come abbiamo appena visto, costituisce e nutre l'identità.

A questo punto, sarà meglio chiarire il fatto che il termine “memoria” viene usato per designare indistintamente due concetti ben diversi tra loro, quello di memoria come archivio o deposito (*mneme*) e quello di reminiscenza intesa come riflessione, rievocazione e rielaborazione del passato (*anamnesis*). L'esistenza di un archivio – soprattutto se in forme esteriorizzate e oggettivate attraverso mezzi e supporti

¹²⁰ J. CANDAU, op. cit., p. 95.

tecnologici – non è affatto condizione sufficiente all’appropriazione di un’identità; è piuttosto l’*anamnesis* a svolgere un ruolo decisivo per la costruzione del sé. Nonostante le enormi potenzialità di conservazione del passato offerte oggi dalle tante innovazioni tecnologiche, molti studiosi concordano nel sostenere la grande rilevanza di queste ultime per la *mneme* e la quasi totale ininfluenza per l’*anamnesis* e, «laddove acquistano significato, lo fanno nella tendenza opposta a quella che comunemente si crede: esse fanno cioè ridurre, e non aumentare, le capacità di *anamnesis*». Infine, crediamo che giovi ribadire e sottolineare quanto già si è sostenuto, cioè che probabilmente è sbagliato pensare alla memoria e all’identità come due fenomeni distinti, l’uno preesistente all’altro, dal momento che «anche se ontogeneticamente e filogeneticamente la memoria viene necessariamente prima rispetto all’identità – quest’ultima non è che una rappresentazione o al massimo uno stato acquisito, l’altra è una facoltà presente fin dalla nascita e dall’apparizione della specie umana – diventa difficile accordare la preminenza all’una o all’altra non appena consideriamo l’uomo in società. Infatti, memoria e identità si compenetrano. Indissociabili, esse si rafforzano reciprocamente, dal momento del loro emergere fino alla loro ineluttabile dissoluzione. Non c’è ricerca identitaria senza memoria e, inversamente, la ricerca memoriale è sempre accompagnata da un sentimento d’identità»¹²¹.

5. Sul rapporto tra memoria e oblio

¹²¹ Ivi, pp. 20-1.

Come già accennato in precedenza, è impossibile discutere di memoria - così come di identità – senza far luce sull'altra faccia della medaglia: l'oblio. I discorsi sulla selettività della memoria mostrano non solo la rilevanza delle funzioni dell'oblio ma anche proprio la natura di questo processo, il quale è tutt'altro che una lacuna, un'insufficienza o un limite della memoria¹²². Al contrario l'oblio al pari di quest'ultima, contribuendo alla selezione degli eventi soggettivamente e collettivamente significativi partecipa in maniera attiva al processo di costruzione dell'identità e delle rappresentazioni pubbliche del passato. Esso può essere l'esito auspicabile di una censura vitale per la stabilità e la coerenza della rappresentazione che un individuo o che i gruppi fanno di se stessi, così come una facoltà positiva di cancellazione senza la quale la coscienza, intasata da troppe tracce del passato, non potrebbe disporsi a recepire niente di nuovo. L'oblio, dunque, non è semplicemente un elemento passivo, un impedimento all'emersione dei ricordi, non è un qualcosa che si oppone alla memoria, quanto piuttosto un elemento che ricopre una funzione di integrazione rispetto al passato indispensabile ai fini dell'equilibrio dell'identità di ciascuno e, più in generale, dell'identità collettiva. «In altre parole, è come se la *presenza* del sé, della coscienza che abbiamo della nostra identità, non potesse realizzarsi se non attraverso l'assenza di una qualche parte di questo stesso sé, ovvero grazie all'*assenza* di alcuni elementi costitutivi della nostra biografia»¹²³. Ed è plausibile pensare che tale “assenza” sia favorita da una funzione, che definirei latente, dei ricordi: quella di «non far riconoscere ciò che abbiamo dovuto dimenticare al fine

¹²² P. JEDLOWSKI, *Memoria, esperienza e modernità*, cit., p. 100; P. JEDLOWSKI, M. RAMPAZI, *Il senso del passato*, cit., p. 55.

¹²³ G. PECCHINENDA, op. cit., p. 173.

di poter elaborare e costruire un'identità ben equilibrata. In tal senso, i ricordi servirebbero, tra le altre cose, a mascherare l'oblio necessario alla costruzione di un passato utilizzabile, che abbia senso e significato»¹²⁴.

La dimenticanza può essere inoltre utile, se non indispensabile, per evitare di vivere con inedia il presente oppressi da un passato sempre troppo vivo, per eludere quello che Nietzsche ha indicato come il rovinoso danno della storia – «febbre divorante», «virtù ipertrofica»¹²⁵ – per la vita. Un passato troppo presente può inibire l'azione e i progetti attuali, può far perdere di vista le esigenze e i fini che richiedono il nostro impegno attivo.

Così compreso, l'oblio è fonte di libertà e di creazione. Trova giustificazione nella misura in cui è “necessario alla vita”. Per investirsi nel futuro, per avvicinarsi a nuovi progetti, l'uomo deve potersi alleggerire dal peso del passato. Una coscienza troppo pesante di memoria è incapace di cogliere le nuove possibilità che offre il presente e rinuncia a trasformarsi. [...].

Una tale funzione “terapeutica” individuale dell'oblio si verifica, in molte circostanze e a determinate condizioni, anche a livello collettivo. Circostanze e condizioni che vanno esplicitate e chiarite attentamente, altrimenti potrebbe apparire quanto meno irresponsabile, se non criminoso, invocare e prescrivere le virtù dell'oblio in un'epoca che ha visto, e vede ancora, la perpetrazione di stragi, di stermini, di genocidi e che ha spesso dovuto respingere i vari tentativi di revisionismo e “negazionismo”. Il riferimento è dunque a tutte quelle situazioni in cui il ricordo

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Cfr. FRIEDRICH NIETZSCHE, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano, 1994.

ossessivo di un passato talvolta lontanissimo e mitizzato, di antichi conflitti, di vecchie divisioni e contrasti serve solo a tenere in vita e a rinfocolare il risentimento, l'odio, il desiderio di rivalsa. Al cospetto di ogni passato problematico, di tutte le memorie tragiche, bisognerebbe sempre domandarsi che uso si debba fare del ricordo, in che modo vada costruito il ricordo stesso e, parallelamente, quale ruolo affidare all'oblio e in che misura esso sia auspicabile, ovvero quale sia la soglia oltre la quale la dimenticanza diventa oltraggiosa per le vittime, confonde le identità delle comunità e le rende vulnerabili nei confronti del ritorno del male.

5.1 I quadri sociali dell'oblio

Come già fatto per la memoria, possiamo operare, anche in questo caso, il passaggio dal livello d'analisi individuale al livello collettivo. Se è vero, come afferma il sociologo John Urry, che «l'oblio è strutturato socialmente al pari del ricordo» e che «sono implicate retoriche complesse nei discorsi relativi alla memoria come lavoro sociale», allora è necessario rivolgere l'attenzione proprio verso le dinamiche sociali che rendono possibile l'oblio, cioè verso quei processi di rimozione pubblica del passato che sottostanno ai meccanismi di ricostruzione richiamati nel paragrafo precedente. Ciò che interessa rilevare – anche e soprattutto per l'analisi del caso empirico – sono le condizioni sociali e istituzionali che favoriscono o, al contrario, limitano la possibilità che dei soggetti, dei gruppi, intere comunità o società dimentichino un certo passato.

In questa direzione, un quadro teorico di riferimento di fondamentale importanza è quello tracciato da Mary Douglas, la quale ha fatto rilevare, parlando delle «forme di

amnesia istigate strutturalmente», come la dimenticanza sistematica sia un processo connaturato a tutte le istituzioni¹²⁶. Possiamo asserire, dunque, che accanto all'oblio individuale – quello che riguarda il singolo attore sociale – sussiste anche una sorta di oblio istituzionale – cioè riguardante un'intera organizzazione che lavora attivamente affinché nelle pratiche sociali della vita organizzativa non si sedimenti traccia del passato che si vuole dimenticare. In questo le istituzioni mostrano un potere molto forte e sia la capacità di influenzare in maniera determinante le rappresentazioni sociali del passato che di intervenire non solo nella formazione di idee e credenze circoscritte, ma anche nella costruzione di intere visioni del mondo. Per analizzare memoria e oblio come risultanti delle attività delle istituzioni bisogna indirizzarsi agli artefatti culturali in cui si cristallizza il passato, ai simboli in quanto “luoghi della memoria” e alle pratiche sociali della commemorazione. Paul , inoltre, sostiene la distinzione tra forme di oblio attive e passive, le prime essendo vere e proprie cancellazioni o falsificazioni del passato operate sotto il controllo di gruppi di potere; le seconde, invece, sono esemplificate dai casi in cui dimenticare rappresenta un modo per scrollarsi di dosso un passato doloroso, difficile da sopportare. Dal punto di vista della sociologia della memoria, dunque, i processi del dimenticare sono considerati come esito di un complesso intreccio di pratiche sociali, di volontà istituzionali e individuali che meritano di essere indagate ed esplicitate

5.2 A chi il dovere della memoria?

¹²⁶ MARY DOUGLAS, *Come pensano le istituzioni*, Il Mulino, Bologna, 1990.

A chi compete, dunque, il dovere della memoria? Ai testimoni diretti di un evento storico, ai protagonisti di un particolare pezzo del passato? Riguarda gli studiosi di certe discipline? È piuttosto un dovere civico di ogni singolo individuo per la sua appartenenza all'umanità in generale? Una prima idea è che coloro che l'hanno "scampata" siano particolarmente investiti dal dovere di ricordare, di testimoniare. I "salvati" lo devono prima di tutto a chi non ha più voce perché non è sopravvissuto: «Coloro che sono ancora vivi ricevono un mandato da coloro che restano silenziosi per sempre. Non possono assolvere il proprio dovere se non cercando di ricostruire con precisione lo stato dei fatti così come era, separando il passato dalle finzioni e dalle leggende». In questa affermazione viene posta in risalto principalmente la funzione di "resistenza" che hanno i racconti dei superstiti contro ogni falsificazione e ogni tentativo di revisionismo, negazione o cancellazione della storia. Non si tratta più soltanto di evitare che si ripetano orrori già perpetrati in passato, ma di far sì che all'ingiustizia del crimine subito non si aggiunga una seconda offesa, quella rappresentata dall'oblio. Un dovere che i sopravvissuti sentono tanto più marcato quanto più è intenso uno stato emotivo, una singolare responsabilità nei confronti delle vittime, che sembra tipico di queste situazioni¹²⁷.

Voci autorevoli si sono spese ad affermare la necessità del ruolo dello storico nella trasmissione del passato come, ad esempio, quella di Ricoeur, il quale, riferendosi alla

¹²⁷ La convinzione per esempio di Primo Levi è che i veri depositari di un messaggio da trasmettere sarebbero coloro che sono scomparsi, data la dubbia moralità di quanti si sono salvati (per lo più egoisti, violenti, insensibili, collaboratori) – per lo meno in riferimento all'esperienza che egli ha vissuto, quella dei campi di concentramento nazisti. Cfr. PRIMO LEVI, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino, 1986.

funzione della storiografia, attribuisce a questa un dovere che è innanzitutto morale e poi scientifico, sostenendo che in certe circostanze, in particolare quando lo storico si confronta con l'orribile il rapporto di debito si trasforma nel dovere di non dimenticare.

Ma la presunta universalità di tutte lezioni della storia, di ogni circostanza in cui si è assistito alle derive dell'odio e della violenza – suggerisce che ogni individuo dovrebbe essere destinatario degli insegnamenti che vengono dal passato custodendone anche singolarmente la memoria e sviluppando, a partire da questa, la coscienza civica necessaria a edificare un presente e un futuro scevri da ogni scelleratezza. Il problema è che la funzione di prevenzione del dovere della memoria presenta dei limiti di non poco conto: semplicemente osservando l'esistenza e la persistenza attiva in tutto il mondo di ancora numerosi gruppi, movimenti, partiti, associazioni paramilitari e tanti semplici individui connotati fortemente da ideologie estremiste, è che forse la diffusione di una coscienza collettiva fatta di umanità e responsabilità civile, non è ancora diffusa in maniera così capillare come occorrerebbe. Narrare di sé, della propria esperienza risulta quindi un dovere – un dovere della memoria – affinché riflessioni di questo genere non vengano etichettate come utopia – utopia della memoria.

6. Il ruolo dell'esperienza

Parlare di ricordo, “di scarto”¹²⁸ e di memoria sottintende il parlare del vissuto, dell’esperienza da ricordare e da rendere in narrazioni¹²⁹.

«Ogni discorso sulla esperienza deve oggi partire dalla constatazione che essa non è più qualcosa che ci sia ancora dato di fare. Poiché [...] l’uomo contemporaneo è stato espropriato della sua esperienza: anzi l’incapacità di fare e trasmettere esperienza è forse, uno dei pochi dati certi di cui egli disponga su se stesso»¹³⁰.

Walter Benjamin, che già nel 1933, aveva diagnosticato con precisione questa povertà d’esperienza e ne indicava le cause nella catastrofe della guerra mondiale dai cui campi di battaglia «la gente tornava ammutolita...non più ricca ma più povera di esperienze percepibili...»¹³¹. Noi oggi sappiamo, sostiene Agamben, che raccoglie l’indicazione del programma benjaminiano, che, per la distruzione dell’esperienza, una catastrofe non è in alcun modo necessaria e che la pacifica esistenza quotidiana in una grande città è, a questo fine, perfettamente sufficiente.

¹²⁸ Lo “scarto” viene inteso come la distanza tra la progettualità educativa e i suoi esiti, tra i tempi delle nostre parole e i tempi delle risposte dei nostri interlocutori educativi, tra quello che, noi e loro, siamo, e l’orizzonte del possibile che, aperto, prospetta a noi e a loro altri spazi, altri percorsi, nuove identità. Lo scarto funziona da risorsa inattuale, scarsamente visibile rispetto alla convenzionalità e alla prescrittività delle interpretazioni e delle condotte. Cfr. M. G. CONTINI, *op. cit.*...

¹²⁹ Ricordiamo in ogni caso che biografie ed esperienze di vita della gente comune ci aiutano a ricostruire l’esperienza soggettiva della storia: come sono stati possibili i grandi avvenimenti collettivi, come sono stati vissuti i grandi sconvolgimenti, ma anche come si pongono i giovani, oggi. Per una traccia in tal senso: NADIA BAIESI, ELDA GUERRA (a cura), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Clueb, Bologna, 1997.

¹³⁰ GIORGIO AGAMBEN, *Infanzia e storia. Distruzione dell’esperienza e origine della storia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, 2001, p. 5.

¹³¹ *Ibidem*.

La giornata dell'uomo moderno non contiene quasi più nulla che sia ancora traducibile in esperienza, egli torna a casa sfinito da una serie di eventi ma nessuno dei quali è diventato esperienza ed è proprio questa incapacità di tradursi in esperienza che rende oggi insopportabile l'esistenza quotidiana e non una pretesa cattiva qualità della vita contemporanea rispetto a quella del passato. Se bisogna aspettare il secolo XIX per incontrare le prime manifestazioni letterarie di questa oppressione del quotidiano e se alcune celebri pagine di Heidegger in *Essere e Tempo* sulla banalità del quotidiano non avrebbero avuto semplicemente senso anche solo un secolo prima, ciò è perché il quotidiano – e non lo “straordinario” – costituiva la materia prima dell'esperienza che ogni generazione trasmetteva alle successive. «L'esperienza ha il suo necessario correlato [...] nella parola e nel racconto»¹³², contro l'omologazione a favore del ritorno delle particolarità, delle subculture e delle loro identità da tramandare alle giovani generazioni per mezzo dell'esperienza e del racconto di questa¹³³.

Ecco in quale chiave occorre ripensare la narrazione autobiografica come veicolo legittimo di esperienza, di vissuto come parole e testimonianza di esperienza da condividere.

Porre al centro della riflessione il problema dell'esperienza significa per ciascuno riappropriarsi della propria soggettività ma al contempo esige anche l'allargarsi dello sguardo al contesto. In questo senso, l'autobiografia è uno strumento politico, di

¹³² Ivi, p. 6.

¹³³ Cfr. PIERPAOLO PASOLINI, *Scritti Corsari*, Garzanti, Milano, 2001.

emancipazione che insiste e sottolinea la dimensione di libertà del soggetto e tende a riannodare i legami sociali di tutti gli attori sociali.

Da Proust a Benjamin a Adorno e oltre, occorre seguire le tracce di una «pedagogia critica impegnata ad evidenziare le connessioni fra il declino dell'esperienza e il dominio del pensiero unico, un pedagogia della Resistenza intesa come «lo studio della possibile costruzione di un *setting* pedagogico che [...] torni a parlare del soggetto a (far) parlare il soggetto contrapponendolo al linguaggio di una formazione diffusa ed anonima¹³⁴ che nomina il soggetto per meglio espropriarlo».

Il recupero delle capacità di narrare assume la funzione di potente mezzo di condivisione sociale e di produzione, tutta formativa, di storie capaci di dare voce a un'umanità non rassegnata a vivere o a sopravvivere¹³⁵.

¹³⁴ Cfr. F. MATTEI, *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione e anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2009.

¹³⁵ Walter Benjamin ha dedicato pagine importanti alla crisi delle capacità di narrare e alla conseguente necessità di ritrovare la memoria sconfitta dai “padroni del presente”. La vita quotidiana secondo....., sottoposta al dominio delle merci favorisce la separazione dei vissuti dalla propria risonanza affettiva, generando quindi l'oblio o una memoria magazzino connotata dal solo aspetto utilitaristico. L'elaborazione del vissuto e quindi la portata pedagogica del ricordo è invece affidata alla gratuità della memoria involontaria, cioè il suo apparente divaricarsi dalla ragione del presente.

Si vedano per es. W. BENJAMIN, *Infanzia berlinese*, tr. it., Einaudi, Torino, 1982 in G. AMATO, *op. cit.*; REMO BODEI, *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*, Feltrinelli, Milano, 2002.

In appendice:

Pasolini e *Lettere Luterane*

L'opera postuma (forse a sfondo autobiografico) di Pier Paolo Pasolini *Lettere luterane* si presenta come la parte conclusiva degli *Scritti corsari*: raccoglie infatti gli articoli di giornale originariamente pubblicati sul "Corriere della Sera" e sul "Il Mondo" tra il marzo 1975 all'ottobre dello stesso anno. Partendo dall'analisi delle mutazioni culturali, Pasolini rintracciava i segni di un inarrestabile degrado: la crisi dei valori umanistici e popolari, le lusinghe del consumismo, più forte e corruttore di qualsiasi altro potere, le distruzioni operate dalla classe politica, un'invincibile e generalizzata "ansia di conformismo", le mistificazioni di certi intellettuali autoproclamatisi progressisti.

La prima parte del volume è composta da un "trattatello pedagogico" destinato a Gennariello, un immaginario ragazzo napoletano, scelto «perché in questo decennio i napoletani non sono molto cambiati: sono rimasti gli stessi napoletani di tutta la storia». Nel "trattatello" Pasolini analizza le fonti educative del ragazzo e ne mette in rilievo gli errori e gli orrori, le armonie e le disarmonie, passando in rassegna il linguaggio pedagogico delle cose, i compagni, i genitori, la scuola, la stampa e la televisione. Il "trattatello" risulta incompleto per il sopravvenuto assassinio dello scrittore.

Di seguito riportiamo uno dei passaggi in cui Pasolini cerca di delineare, con estrema essenzialità e potenza, il valore e il portato dell'esperienza, del ricordo

dell'esperienza e del racconto dell'esperienza nella formazione dell'uomo, del suo Gennariello.

*La prima lezione me l'ha data una tenda*¹³⁶

«I primi ricordi della vita sono ricordi visivi. La vita, nel ricordo, diventa un film muto. Tutti noi abbiamo nella mente un'immagine, che è la prima, o tra le prime, della nostra vita. Quell'immagine è un segno e, per l'esattezza, un segno linguistico. Dunque se è un segno linguistico, comunica o esprime qualcosa. Ti faccio un esempio, Gennariello, che a te napoletano suonerà esotico. La prima immagine della mia vita è una tenda, bianca, trasparente, che pende, credo immobile, da una finestra che dà su un vicolo piuttosto triste e scuro. Quella tenda mi terrorizza e mi angoscia: non come qualcosa di minaccioso o sgradevole, ma come qualcosa di cosmico. In quella tenda si riassume e prende corpo tutto lo spirito della casa in cui sono nato. Era una casa borghese a Bologna. Infatti, le immagini che concorrono con la tenda per il primato cronologico sono: una stanza con una alcova (dove dormiva mia nonna); dei pesanti mobili perbene; una carrozza, per strada, su cui volevo montare. Queste immagini sono meno dolorose di quella della tenda, tuttavia anche in esse è rappreso quel qualcosa di cosmico in cui consiste lo spirito piccolo-borghese del mondo dove sono nato. Ma se negli oggetti e le cose le cui immagini mi sono rimaste fisse nel ricordo, come quelle di un sogno indelebile, precipita e si concentra tutto un mondo di

¹³⁶ PIERPAOLO PASOLINI, *Lettere Luterane*, Garzanti, Milano, rist. 2009, pp. 46-49.

«memorie» che da quelle immagini è rievocato in un solo istante, se cioè quegli oggetti e quelle cose sono contenenti dentro cui è raccolto un universo che io posso estrarre da essi e osservare, nel tempo stesso, quegli oggetti e quelle cose sono anche qualcos'altro che un contenente.

Sono, appunto, dei segni linguistici, che, se a me personalmente rievocano il mondo dell'infanzia borghese, tuttavia, in quei primi momenti, mi parlavano oggettivamente facendosi decifrare come nuovi e sconosciuti. Ad essi non si sovrapponeva infatti il contenuto dei miei ricordi: il loro contenuto era soltanto loro. Ed essi me lo comunicavano. La loro comunicazione era dunque essenzialmente pedagogica. Essi mi insegnavano dove ero nato, in che mondo vivevo e, soprattutto, come dovevo concepire la mia nascita e la mia vita. Trattandosi di un discorso pedagogico inarticolato, fisso, incontrovertibile, esso non poteva essere, come si dice oggi, che autoritario e repressivo. Ciò che mi ha detto e insegnato quella tenda non ammetteva (e non ammette) repliche. Con essa non era possibile né ammissibile alcun dialogo né alcun atto autoeducativo. Ecco perché ho creduto che tutto il mondo fosse il mondo che quella tenda mi insegnava: ho creduto cioè che tutto il mondo fosse perbene, idealistico, triste, ascetico, un po' volgare: insomma, piccolo-borghese.

Altri «discorsi di cose» sono intervenuti poco dopo, e poi per tutta l'infanzia e la giovinezza. Spesso tali nuovi «discorsi di cose» (specie dopo la primissima infanzia) erano in contraddizione con quelli iniziali. Ho visto oggetti rustici in cortili di case povere; ho visto suppellettili e mobili proletari e sottoproletari; ho visto paesaggi non cittadini, ma suburbani o poveramente campestri eccetera, eccetera. Ma quanto ci è voluto, mio caro Gennariello, perché quei primi discorsi venissero messi in dubbio ed

esplicitamente contestati dai successivi! La loro repressività e il loro spirito autoritario per molti anni sono stati invincibili: ho presto capito, è vero, che oltre al mio, piccolo-borghese, così cosmicamente assoluto, c'era anche un altro mondo, anzi c'erano altri mondi. Ma mi è sempre sembrato, per molto tempo, che l'unico mondo vero, valevole, insegnatomi dagli oggetti, dalla realtà fisica, fosse il mio: mentre gli altri mi sembravano estranei, diversi, anomali, inquietanti e privi di verità.

L'educazione data a un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica - in altre parole dai fenomeni materiali della sua condizione sociale - rende quel ragazzo corporeamente quello che è e quello che sarà per tutta la vita. A essere educata è la sua carne come forma del suo spirito.

La condizione sociale si riconosce nella carne di un individuo (almeno nella mia esperienza storica). Perché egli è stato fisicamente plasmato dall'educazione appunto fisica della materia di cui è fatto il suo mondo.

Le parole dei genitori, dei maestri e infine dei professori si sovrappongono, cristallizzandolo, su ciò che a un ragazzo hanno già insegnato le cose e gli atti. Solo l'educazione ricevuta dai suoi compagni sarà molto simile a quella che gli è stata impartita dalle cose e dagli atti: sarà cioè altrettanto puramente pragmatica, nel senso assoluto e primo della parola. È perciò che l'insegnamento dei tuoi compagni - come ti ho già accennato e come vedremo - ha avuto più importanza di tutti gli altri: come le cose parlano senza parole, anche i ragazzi tuoi compagni ti hanno sostanzialmente educato in quanto «esempi».

Anticipo inoltre subito che è enorme l'importanza dell'insegnamento della televisione, perché anch'essa altro non fa che offrire una serie di «esempi» di modo di

essere e di comportamento. Anche se annunciatori, presentatori e altra feccia del genere parla (e parla orrendamente), in effetti il vero linguaggio della televisione è simile al linguaggio delle cose: è perfettamente pragmatico e non ammette repliche, alternative, resistenza.

Scusami questa anticipazione: ma posso permettermela perché dobbiamo restare ancora per qualche «lezione» sul linguaggio delle cose, visto che ciò che realmente importa è l'insegnamento che le cose hanno impartito a te: io ho fatto riferimento alla mia personale esperienza solo per giungere a esperienze attuali, appunto come la tua, stabilendo sia pur blandamente e un po' idillicamente, i dati di uno dei più terribili salti di generazione che la storia ricordi».

10 aprile 1975

Formazione

Capitolo III

La formazione autobiografica come percorso di “coscientizzazione”

1. Un esempio di autobiografia politica e sociale: *Attraverso due terzi di secolo. Autobiografia di Aldo Capitini*

Aldo Capitini (Perugia 1899-1968) - «personaggio quasi inedito nella nostra vita civile e letteraria, tanto da non aver ancora avuto diritto d’asilo nel patrimonio delle nostre lettere, mentre è visto con sospetto, quando non con dispetto, dagli stessi filosofi e sociologi»¹³⁷, il 19 agosto del 1968, quasi presentando la sua fine prossima, si preoccupò di stendere un bilancio della sua esperienza esistenziale, di ciò che aveva visto, scritto e fatto *Attraverso due terzi del secolo*. Lo scritto - precisa il filosofo a Guido Calogero a cui lo affida per la pubblicazione - è necessariamente impostato sull’io, un bilancio per aiutare qualcuno a fare lo stesso.

L’autobiografia di Capitini, che dialetticamente procede nella rilettura a ritroso di sé con uno sguardo prospettico, “al poi”, alla funzione sociale, fu pubblica nello stesso anno dalla Rivista “La Cultura”, fondata nel 1881 da Ruggero Bonghi, soppressa nel 1936 dal governo fascista e rinata nel 1963 per iniziativa proprio di Guido Calogero Gennaro Sasso¹³⁸, l’attuale direttore.

¹³⁷ CATERINA FOPPA PEDRETTI, *Spirito profetico ed educazione in Aldo Capitini. Prospettive filosofiche, religiose e pedagogiche del post-umanesimo e della compresenza*, Vita&Pensiero, Milano, 2005, p.7.

¹³⁸ “La Cultura” è fra i periodici che meglio consentono di ricostruire parti importanti della storia culturale italiana ed europea. Nella sua lunga storia la rivista ha tenuto insieme con rigore molteplici campi del sapere, da

Attraverso due terzi del secolo. Autobiografia di Aldo Capitini

Sono nato a Perugia il 23 dicembre 1899, in una casa nell'interno povera, ma in una posizione stupenda, perché sotto la torre campanaria del palazzo comunale, con la vista, sopra i tetti, della campagna e dell'orizzonte umbro, specialmente del monte di Assisi, di una bellezza ineffabile.

Mio padre era un modesto impiegato comunale, e custode del campanile; suonava anche le campane comunali, e tutti noi in casa sapevamo farlo. Mia madre, che veniva dal vicino villaggio di Brufa, lavorava instancabile per la casa e come sarta, per altri. Avevo un fratello, maggiore di me.

I primi venti anni della mia vita si sono svolti secondo un modello tipico. Precoce come sensibilità, riflessività e interesse per la lettura e anche per la poesia, non avevo nessuna guida, sicché mi fu una grande scossa l'incontro con la letteratura futurista, i suoi manifesti, i suoi programmi innovatori che mi presero per un po' di tempo, dal 1913 al 1916, associandosi al nazionalismo di adolescente (leggevo fin da piccolo i giornali), e in contrasto col fondo del mio carattere, che invece preferiva letterati e poeti meditativi e moralisti, come Boine, Slataper, Jahier, e specialmente Ibsen.

Fu il periodo dei molti amici, delle esperienze varie e anche troppo varie e sciocche, della mescolanza di poesia e di grossa polemica, finché mi avviavo alla «conversione» che avvenne negli anni 1918-1919 dalla vita di «esperienze» all'austerità, dal nazionalismo all'umanitarismo pacifista e socialista, dalle letture contemporanee allo studio delle lingue e letteratura latina e greca, che cominciai con la massima tensione nel 1919 da zero, visto che, per povertà, ero stato indirizzato agli studi dell'istituto tecnico.

quelli più tradizionali a quelli d'avanguardia, sempre indagati in stretta connessione tra storia e storiografia. Fu diretta da alcuni dei nomi più prestigiosi del panorama culturale italiano.

Autodidatta accuratissimo, in condizione di povertà per le grammatiche e i classici che compravo ad uno ad uno, sottoponevo la mia gracile costituzione fisica (che mi aveva risparmiato il servizio militare e la guerra) ad uno sforzo che mi portò all'esaurimento e alle continue difficoltà del sonno e della digestione: così oltre il classicismo letterario e quasi filologico, la conoscenza della Bibbia e la vicinanza al Leopardi, acquisii in quegli anni l'esperienza della finitezza umana, del dolore fisico, dell'inattività sfinita in mezzo alle persone attive, un'esperienza che con la componente della costruzione culturale, era la componente della ricerca etico-religiosa, già da anni indipendente dalla religione tradizionale.

Sapevo bene gli erramenti che mi ero lasciato alle spalle, che furono anche quelli del primo ventennio del secolo in Italia. Avevo imparato perché il «classico», il «morale», le beatitudini evangeliche, la democrazia e il socialismo, erano dei valori, ci ero arrivato dopo l'eversione, il disordine, il dannunzianesimo, il marinettismo, le «parole in libertà».

Avevo un senso così serio, umano e autentico delle «strutture», che il fascismo non mi prese minimamente, e se non partecipai attivamente alle iniziative politiche opposte fu soltanto perché ero tutto preso alla mia costruzione culturale e dai malanni. Oggi mi pare quasi impossibile che né la «Rivoluzione liberale», né i socialisti né Gramsci mi abbiano preso, tra il 1921 e il 1924, e io lo attribuisco anche al fatto che la fragilità della salute mi aveva indotto ad andare in campagna per rimettermi (facevo il precettore), e questo mi staccò dalle ripercussioni dirette della politica, che pur seguivo.

O forse si potrebbe dire che io dovevo «fare» solo quando avrei potuto dare «aggiunte» singolari e diverse, e in quegli anni veramente non ero ancora capace di dare qualche cosa, che doveva invece maturare per successivi momenti.

Nel ventennio dal 1924 al 1944 ho potuto mettere a frutto quel senso etico-classico dei valori e della vita, in un modo che indicherei mediante quattro punti:

1. negli studi universitari a Pisa dal 1924, letterari all'inizio secondo l'impulso del primo ventennio e della conversione del 1919, passai sempre più agli studi filosofici specialmente dal 1933, che

meglio mi servivano per costruire le giustificazioni dell'opposizione al fascismo e della costruzione libero-religiosa;

2. alla posizione di intellettuale associato, dopo la Conciliazione e la vista del tradimento del Vangelo, il lavoro pratico di propaganda di idee, di cercare altri, di formare gruppi, lavoro che cominciai alla Normale di Pisa, dove ero segretario, nel 1931 e continuai con Claudio Baglietto (morto poi a Basilea nel 1940, esule e obiettore di coscienza), uniti nel diffondere nuovi principi di vita religiosa, teistica, nonviolenta (avevamo conosciuto la non collaborazione di Gandhi), antifascista; da allora io sono principalmente il ricercatore e il costituente di una vita religiosa, in contrasto con quella tradizionale, leggendaria, istituzionale, autoritaria, e compromessa fino al collo con la guerra, i privilegi, le oppressioni delle società attuali; da allora ho sempre meglio chiarito per me e per gli altri che cosa significasse la più profonda apertura a tutti (sono stato colui che più ha usato nel periodo fascista il termine di « apertura », anche nei libri allora pubblicati;

3. presa da Gandhi l'idea del metodo nonviolento impostato sulla non collaborazione, potevo avere una guida per dir «no» al fascismo (quando Giovanni Gentile mi chiese la tessera fascista per conservarmi nel posto della Normale), e soprattutto un modo per realizzare concretamente quel certo francescanesimo a cui tendevo da fanciullo, col vantaggio che mentre San Francesco era prima dell'Illuminismo, Gandhi veniva dopo il Settecento, con la serissima applicazione dei principi della libertà, fratellanza, eguaglianza (più che non abbiano fatto i borghesi che li avevano annunciati), e del valore fondamentale della ragione critica e della coscienza anche in religione; per oppormi alle guerre che Mussolini preparava, presi la decisione vegetariana, nella convinzione che il risparmio delle vite di subumani inducesse al rifiuto di uccidere esseri umani;

4. la mia spinta alla politica, viva fin dalla fanciullezza (e dico prima dei dieci anni) finalmente si veniva concretando, anche per opposizione alla dittatura, in una sintesi di libertà e di socialismo, criticando nel liberalismo la difesa dell'iniziativa privata capitalistica e nel socialismo vittorioso la trasformazione in stalinismo non aperto al controllo dal basso e alla libertà di informazione e di critica per ogni cittadino, anche proletario.

Dal 1933 al 1943 ho fatto propaganda girando in molte città e con frequentissimi incontri a Perugia, specialmente tra i giovani, per costituire gruppi di antifascismo; forse in quel periodo ho avvicinato più giovani di ogni altro in Italia: questo era noto, tanto che un amico mi disse enfaticamente «le donne partoriscono per te», e lo ricordo per insegnare il valore dell'attività nonviolenta che cerca e stabilisce le solidarietà, e può contare sull'esempio (in quel caso, il mio «no» al fascismo) e sulla parola.

Questa fu aiutata da molti fogli che facevo circolare, e da tre libri che pubblicai in quel periodo: gli *Elementi di un'esperienza religiosa* (da Laterza, 1937), *Vita religiosa* (da Cappelli, 1942), *Atti della presenza aperta* (da Sansoni, 1943).

Il primo libro fu fatto stampare dal Croce, che avevo conosciuto, mediante Luigi Russo, a Firenze (Adolfo Omodeo scrisse a Luigi Russo il 20 ottobre 1936: «Don Benedetto è tornato molto soddisfatto di un lavoro filosofico di un tuo scolaro di Perugia e me lo vuol far leggere»; ma non fui mai scolaro di Luigi Russo).

Mentre l'opposizione politica antifascista rinnovava i suoi sforzi, ed era continuamente stroncata dalle uccisioni e dagli arresti (Gramsci e i Rosselli morirono nel 1937), e mentre Mussolini vinceva in Africa e in Spagna, il mio antifascismo, con le sue ragioni religiose, aveva la forza di demitizzare le influenze esteriori e di chiedere tutta l'anima.

Senza che io ponessi la nonviolenza come necessaria conseguenza; tanto è vero che i gruppi, specialmente dopo l'accordo che feci con Walter Binni prima, e poi con Guido Calogero, erano nettamente di indirizzo politico nei fini e nei mezzi, e per alcuni l'indirizzo fu esplicitamente di «liberalsocialismo».

Il mio proposito dal 1931, da «profeta» e «apostolo» religioso, che l'Italia si liberasse dal fascismo mediante la non collaborazione nonviolenta, proposito reso sempre più difficile dalla stretta collazione col fascismo della Chiesa romana, della Monarchia e dell'esercito, del Gentile e della maggioranza degli intellettuali, diventava non previsione, ma lezione.

I miei amici si prospettavano i modi nei quali sarebbe stato possibile rovesciare la dittatura; e la guerra europea ne preparava l'attuazione; io non potevo che associarmi con loro nella diffusione dell'opposizione (e andai per mesi in prigione), ma, nello stesso tempo, non attenuavo per nulla il mio proposito.

Anzi nella prigione e durante l'esplicazione della rivolta partigiana (a cui non partecipai) mi si concretò l'idea dello stretto rapporto intersoggettivo che si esprimeva nella nonviolenza, e, nascosto in campagna mentre si sentivano i tedeschi passare nella notte lungo le strade, scrissi quel libretto *La realtà di tutti* (nella primavera del 1944), che completa la mia tetralogia antifascista, con un supremo appello alla compresenza di tutti.

Certo, io ero uno sconfitto. Ma soprattutto perché la mia attività non era stata capace di costituire «gruppi» di nonviolenti. Con persuasione nonviolenta c'erano stati, oltre me, amici fin dal momento pisano del 1931-32 e poi con Alberto Apponi ed altri, e perfino tra i partigiani ci furono alcuni, come Riccardo Tenerini e come Alberto Giuriolo, che non tolse mai la sicura al suo fucile. Ma eravamo sparsi, e nulla sapemmo organizzare che fosse visibilmente coerente, efficiente e conseguente ad idee di nonviolenza.

La lezione era che bisogna preparare la strategia e i legami nonviolenti da prima, per metterla in atto quando occorre; e nessuno può negare che in Italia nel 1924, al tempo del delitto Matteotti, e in Germania nel 1933, una vasta e complessa azione dal basso di non collaborazione nonviolenta sarebbe stata occasione di inceppamento e di caduta per i governi.

Nel quadro della spiritualità italiana e della formazione culturale ed etico-politica il mio lavoro si presentò, fin dall'inizio, come molto critico dello storicismo: fui tra i primi a fronteggiarlo, a mostrarne le insufficienze etiche. La mia provenienza era diversa, con un'apertura alle singole individualità e alla loro finitezza, con una severa considerazione dei mezzi rispetto ai fini, con la tendenza a vedere il rapporto intersoggettivo e la comunità di tutti anche oltre la realtà della vita e della morte.

Se si dovesse accennare a vicinanze culturali, ne nominerò tre: la filosofia etica del Kant, una ripresa (più spontanea che derivata) dei temi «moralisti» di alcune figure del primo ventennio: Michelstaedter, Boine, Clemente Rebora; un'apertura, alla molteplicità del tu-tutti, della teogonia dell'atto gentiliano.

Se i miei *Elementi* del '37 potevano appartenere ad una letteratura esistenzialistica, per altro verso il richiamo al singolo era inquadrato, appunto in nome dell'«apertura» e di una escatologia. Il libretto degli *Atti della presenza aperta* espresse, nella forma letteraria di salmi molto sintetici, questa posizione costruttiva di apertura.

Mi pare che si realizzasse così quanto era stato cercato dai «moralisti» in Italia dall'inizio del secolo. E la mia disciplina costante era stata di utilizzare il Croce per ciò che egli poteva dare per la distinzione e la conoscenza dei valori, specialmente estetico, ma di non accettare l'immanentismo del suo umanesimo, e la sua etica e politica.

Mi pareva anche che io avessi fatto un notevole passo in avanti rispetto al modernismo e ai tentativi spiritualistici di riforma religiosa da Ernesto Bonaiuti a Piero Martinetti, due persone per cui avevo una profonda amicizia, ma che mi riuscivano, il primo, troppo esposto a illudersi sul cattolicesimo, il secondo, pur con contributi culturali notevolissimi, non atto a portarsi in un lavoro comune di riforma.

Con gli *Elementi* era apparsa la fiducia nella costituzione di attivi «centri» per una riforma religiosa, e ne era indicato, in fondo, già sorto uno, di una ricerca che da allora non si sarebbe interrotta, legato alla mia attività.

E dal punto di vista politico si era delineato un tipo di opposizione antifascista diversa da quella rappresentata successivamente dal Gobetti, dal Croce, dal Gramsci, dai Rosselli, dal Calogero. Qui non si tratta più di collocazione cronologica, del fatto che il mio antifascismo fosse già alle origini, ma dell'essersi esso costituito in tutte le sue giustificazioni e articolazioni separatamente da quelle altre forme, tutte di tipo umanistico.

Il mio sopraggiungeva non tanto per togliere a quelli, quanto per aggiungere una visuale sui mezzi e sui fini che quelli non avevano. La mia fiducia era che l'umanesimo del laicismo e del marxismo avrebbe avuto bisogno, un giorno, di un'ulteriore trincea, quella neo-religiosa, e mentre quell'umanesimo suscitava, anche nell'antifascismo, tante forze, io mi promettevo un discorso ulteriore. Quando vedo lo sviluppo che hanno preso oggi tre temi a me cari e congiunti in unità: il rifiuto di ogni guerra, la democrazia diretta con il controllo dal basso, la proprietà resa pubblica e aperta a tutti; e vedo le crescenti discussioni circa i temi cattolici, penso che avessi ragione ad aspettare da un periodo post-fascista la piena utilizzazione nel mio contributo.

Se io fossi morto nel 1944, dopo avere scritto in primavera *La realtà di tutti*, avrei già, con i quattro libri e le sollecitazioni portate personalmente, delineato una posizione teorico-pratica di riforma suscettibile di utilizzazioni, forse la più compatta dopo quella mazziniana dell'Ottocento.

Si è visto poi bene, nel successivo ventennio che il campo doveva essere occupato in buona parte da due potenti istituzionalismi, quello della Chiesa romana che ebbe una ripresa di potere in un clima di restaurazione, quello del partito comunista, che aveva il compito di volgarizzare il marxismo e di mantener viva una opposizione politico-sociale.

Fino al 1944 io non avevo formato, per la mia riforma, nulla di veramente istituzionale, ed ero isolato, fors'anche più di quanto alcuni pensassero. Se fossi morto, non ci sarebbe stato che ciò che avevo detto e scritto, e alcuni atti e decisioni; cioè il centro era stato una persona. Non potevo considerare il movimento del liberal-socialismo al quale avevo lavorato, costituendolo insieme con Guido Calogero, come la realizzazione della riforma come la volevo io.

Quello era stato un collegamento che poté attuarsi per qualche anno, mentre *Giustizia e Libertà* era esausta per le persecuzioni, e noi portammo temi freschi, una tattica accorta e penetrante, una duttilità fortunata. Ma quella era politica, e sempre più lo sarebbe diventata, fino alla costituzione in partito, che io non approvai, vagheggiando un lavoro più largo e di massa (come ho raccontato nel libro *Nuova socialità e riforma religiosa*).

L'impeto politico derivante dalla Resistenza armata, diverso dalla mia posizione di religioso nonviolento fino al sorgere di equivoci non agevolmente comprensibili, il fatto che io non fossi di nessun partito (forse fui il primo ad usare in Italia l'espressione «indipendente di sinistra»), portarono al mio progressivo isolamento, alla nessuna utilizzazione da me fatta del posto avuto in dieci anni di attivissima opposizione antifascista (in personale rapporto con tutti gli antifascisti significativi e clandestini in Italia), al disinteresse generale, o ignoranza, per il mio nome e i miei libri.

Ricominciavo veramente da una posizione di centro individuale, e mai forse parola è stata più adatta alle mie iniziative. Non posso negare che restava, almeno, una trama larghissima di amicizie, che non posso elencare perché occuperei pagine, e l'ho fatto, in parte, in altri scritti.

Nel campo intellettuale, nel campo politico specialmente dei laici, dei socialisti e dei comunisti, avevo avuto moltissimi contatti, sia stando a Pisa fino al 1933, sia a Perugia o altrove dal 1933 al 1944.

Dal 1944, in poco più che un ventennio, dovevo valermi delle condizioni di libertà e di tutte le agevolazioni che avrei potuto incontrare, tra cui quelle venutemi con l'insegnamento universitario, prima come incaricato a Pisa di filosofia morale, e poi come professore di ruolo di pedagogia dal 1956, prima a Cagliari e poi a Perugia.

Subito, dopo la liberazione di Perugia, nel luglio 1944 costituì il Centro di orientamento sociale (C.O.S.) per periodiche discussioni aperte a tutti, su tutti i problemi amministrativi e sociali. Fu un'iniziativa felice, che convocava molta gente e le autorità (tra cui il prefetto e il sindaco), molto desiderata da tutti per l'interesse ai temi e per la possibilità di «ascoltare e parlare»; e si diffuse nei rioni della città, in piccole città dell'Umbria, e in città come Firenze e Ferrara.

Nessuna istituzione la diffuse e la moltiplicò, e il mio sogno che sorgesse un C.O.S. per ogni parrocchia, era molto in contrasto con il disinteresse e l'avversione che, dopo pochi anni, sorse in molti contro un'istituzione così indipendente, aperta, critica; né si poteva dire che l'organizzazione ne fosse difficile; ci sarebbe voluta tuttavia voluta una virtù: la costanza.

Quella fu la prima iniziativa che presi per valermi della libertà e per preparare la «riforma» come la vedevo e la vedo. Tanto è vero che, dopo le difficoltà che portarono nel 1948 alla fine dei C.O.S., anche dopo una breve loro ripresa nel 1957, ho svolto e svolgo lo stesso tema mediante un foglio mensile *Il potere è di tutti*, che propugna la democrazia diretta (o omnicrazia, come la chiamo), il controllo dal basso in ogni località e in ogni ente, i consigli di quartiere e i centri sociali, i comitati e le assemblee, la libertà di informazione e di critica, permanente e per tutti. Il tema si riconduce, come dirò poi, a quella riforma che io propugno in nome dello sviluppo della «realità di tutti».

Non lo Stato antifascista, ma molto meno quello che seguì nel 1948, erano in grado di valersi dei C.O.S. ed inserirli nella struttura pubblica italiana, ad integrazione della limitata democrazia rappresentativa del parlamento e dei consigli comunali e provinciali. Né le forze dell'opposizione di sinistra, tese nella speranza di una presa del potere, si curarono di apprestare uno strumento così elementare per la convocazione della popolazione e dell'opinione pubblica, anche in considerazione della insufficiente diffusione dei giornali.

Si aprì invece il periodo in cui le ricche destre avrebbero rovesciato sugli italiani, e specialmente sugli strati meno politicizzati come quello delle donne, tonnellate di periodici illustrati; sostanzialmente di gusto antirivoluzionario ed evasivo.

Un'altra iniziativa fu quella del «Movimento di religione». Nell'ottobre del 1946, d'intesa con l'ex-prete Ferdinando Tartaglia, convocammo a Perugia un Primo convegno sul problema religioso attuale. Era una cosa nuova, insolita, inattesa per quanti non avessero percepito che nell'opposizione antifascista, nella tensione di aggiornare l'Italia al mondo, c'era anche, più o meno esplicito, il tema di portare il laicismo al punto di produrre la sostituzione di una nuova vita religiosa a quella tradizionale, derivante dalla Controriforma.

Al Convegno vennero molti e diversi amici (Spini, Pettazzoni, Mazzetti, Marcucci, Assagioli, Binni ed altri). Le relazioni introduttive furono di me e di Tartaglia: io indicai il lavoro religioso come consistente nella ripresa, nell'etica contemporanea, dei temi della mitezza, del perdono, della nonviolenza, e nell'apertura massima alla realtà di tutti, alla compresenza di tutti gli esseri;

Tartaglia lo indicò nella tensione a porre un «puro dopo» la realtà e le società attuali, in una tramutazione di tutta la nostra vita, nella creazione di «atti nuovi».

Al convegno di Perugia seguirono altri fino al 1948; avemmo il modo di incontrare molti, di far gravitare su problemi vari, come quello della libertà religiosa in Italia e della situazione degli ex-preti (prova della durezza illiberale della Chiesa romana) e quello dell'obiezione di coscienza e della pace internazionale. Pubblicammo libri e articoli.

Quando Tartaglia si volse al lavoro personale della ricerca speculativa e sistematica sulle sue idee religiose (e promise di darne conto in libri), io continuai il Movimento per una riforma religiosa in Italia per anni e anni fino al 1954. Un congresso tenuto a Roma nell'ottobre 1948, molto affollato e con la presenza di molte forze del laicismo e del protestantesimo, si era voluto intitolare, a due anni di distanza dal Convegno di Perugia che era stato di assaggio, Congresso per la riforma religiosa, che naturalmente per noi, per Tartaglia e per me, non era interna al cristianesimo, ma su prospettive più larghe e indipendenti dai temi tradizionali.

Tartaglia poi si appartò, ed io continuai i convegni, specialmente romani, presentando l'approfondimento dei miei temi della realtà di tutti, dell'antistituzionalismo religioso, della nonviolenza, e altri facendo affluire i temi del laicismo più deciso e più largo. Ma, francamente, l'interesse veniva declinando, e gli amici ormai si volgevano ad altri impegni o religiosi, o politici, o culturali.

Nel 1955 l'uscita del mio libro *Religione aperta*, messo all'Indice da Pio XII, segnò il punto di arrivo della Riforma religiosa da me impostata, riassumendone i temi e affidandola ormai alle posizioni del tutto personali di ciascuno.

Nello stesso tempo, anzi fin dal 1952, la costituzione a Perugia, in Via dei Filosofi, di un Centro di orientamento religioso (C.O.R.) per periodiche conversazioni e di un Centro per la nonviolenza aveva a poco a poco sostituito la convocazione di convegni romani con la sollecitazione a costituire centri, *come a Perugia*, il che poi nessuno ha fatto in modo continuato e aperto come a Perugia.

Se si pensa che da sedici anni fino ad oggi una volta la settimana si è discusso un tema solitamente di carattere religioso, si ha un'idea di quale stimolo e addestramento abbiano potuto beneficiare gli organizzatori, gli amici, i frequentatori spesso mutevoli. Io mi sento gratissimo a quel lavoro settimanale fatto non al livello dell'erudizione, ma della formazione di un orientamento di vita.

Le ragioni della critica storica neotestamentaria, l'utilizzazione di apertura anche nelle religioni istituzionali, il nesso della religione da un lato con la nonviolenza, dall'altro con la riforma della società, l'esigenza costante della libertà anche nella vita religiosa, sono stati temi ed esigenze ritornanti spontaneamente tante volte nelle nostre conversazioni, e creati qualche cosa di comune tra noi di diverse posizioni, libero religioso io, altri evangelici, cattolici, bahai, ebrei, laici, marxisti. Abbiamo toccato temi ed argomenti, anche del giorno, di ogni genere.

Fino al momento di oggi, nel quale potrebbero avvenire cambiamenti, il mio lavoro religioso di decenni ha avuto, nella sua fedeltà, questi periodi e questi aspetti:

Dal 1931 al 1944 ha costituito il nucleo di una riforma, di limitata diffusione anche per le condizioni della dittatura, ispirata da una libera articolazione del gandhismo, in sintesi con elementi occidentali, da uno sviluppo dell'apertura anche nel campo di una nuova società.

Dal 1944 al 1968 ha fatto il più che ha potuto per creare strumenti di collaborazione sulla base dell'interesse religioso (Movimento di religione, Movimento per una riforma religiosa in Italia, religione aperta, Centro di orientamento religioso); ha delineato meglio gli aspetti teorici dal tema dell'apertura al tema della compresenza, in libri, articoli e «lettere di religione»; ha diffuso anche opere di polemica religiosa (con Pio XII, sul battesimo, sul Concordato).

Se la mia tensione in questo campo è stata ed è continua, e posso dire di avere aiutato molti a chiarirsi problemi particolari, e di avere sparso idee e termini, è bene riconoscere che il mio scrupolo di non forzare e di non istituzionalizzare, crescente negli anni, è stato tale da non tenere conto delle «adesioni», e di portare avanti piuttosto l'enunciazione di una vita religiosa come «centro» e non altro.

Dopo i movimenti degli anni dopo la Liberazione, sono arrivato negli ultimi anni, e fino a questo punto, ad un proposito di tenace approfondimento per me, per capire ed essere sempre più un ricercatore-costruttore e un fedele libero religioso, ma lasciando ogni incontro collaborativo al tempo e agli altri. Se la mia vita religiosa è risolutrice e utile, altri la rifaranno, e meglio di me. Io non chiedo che di condurla bene, con autenticità.

Una prova di questo aver diffuso temi e stimoli senza averne raccolto precise e fedeli risposte, sta non solo nel vedere come si svolge la problematica religiosa oggi, ma specialmente nel fatto che per la « religione » non posso citare quei contatti e quelle influenze che posso indicare per altri tre campi: la nonviolenza, la scuola, le idee sociali.

Nel campo della nonviolenza, dal 1944 ad oggi, posso dire di aver fatto più di ogni altro in Italia. Ho approfondito in più libri gli aspetti teorici, ho organizzato convegni e conversazioni quasi ininterrottamente, ho lavorato per l'obiezione di coscienza, ho promosso, attraverso il Centro di Perugia per la nonviolenza, convegni Oriente-Occidente, la Società vegetariana italiana, la Marcia della pace da Perugia ad Assisi del 24 settembre 1961, e poi il Movimento nonviolento per la pace e il periodico *Azione nonviolenta* che dirigo. Della Consulta italiana per la pace, una federazione di organizzazioni italiane per la pace sorta dopo la Marcia di Assisi, sono ancora presidente.

Sono, insomma, riuscito a far dare ampia cittadinanza, nel largo interesse per la pace, alla tematica nonviolenta. Come teoria e come proposte di lavoro, la nonviolenza in Italia ha una certa maturità. E qui, come dicevo, ho avuto più occasioni d'incontro che con la pura e semplice religione. In fondo, quando sono andato due volte a Barbiana, a parlare con Don Lorenzo Milani e la sua scuola, la discussione e l'esposizione non è stata altro che sulla nonviolenza, per la quale egli mi disse di convenire con me.

Per Danilo Dolci la cosa è stata più complessa. Sapevo di lui e gli scrissi quando egli fece il suo primo digiuno a Trappeto, per la morte di una bambina di stenti. Gli dissi che non aveva il diritto, prima che egli avesse informato sufficientemente noi tutti della situazione, e lo pregai perciò di sospendere il digiuno. Così siamo diventati amici e ho sempre seguito il suo lavoro; ho fatto conoscere a Danilo tutti i miei amici laici da Calamandrei a Bobbio, e tanti altri (egli era in

partenza cattolico), l'articolazione dell'apertura religiosa e della nonviolenza, i miei articoli sul piano sociale e sul lavoro dal basso, mediante centri di educazione degli adulti e di sviluppo sociale.

Vi sono anche due campi nei quali ho lavorato con continuità, e che qui accenno senza illustrare: quello della libertà religiosa in Italia, stabilendo collaborazioni con laici, dal mio punto di vista di libero religioso per cui la libertà è indispensabile per tutti; e quello della difesa della scuola pubblica dalla pressione e dall'invasione confessionale, un campo nel quale promossi un'associazione che ha avuto anni di buona efficienza, l'A.D.E.S.S.P.I. (Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica italiana). Né intendo qui illustrare il lavoro per i problemi educativi, pedagogici (con una mia pedagogia diversa da quella umanistico-empirista), scolastici (con l'iniziativa di una Consulta di professori universitari di pedagogia), ai quali ho dedicato l'attività dell'insegnamento, e libri, tra cui i due recenti volumi di *Educazione aperta*.

Ma un campo, ancor più strettamente connesso con la profezia e l'apostolato religioso, è quello della trasformazione della società, per cui, rifiutando ogni carica offertami nel campo politico, ho piegato la politica, e l'interesse in me fortissimo per essa, alla fondazione di un lavoro per la democrazia diretta, per il potere di tutti o omnicrazia (come lo chiamo).

Per me è intrinsecamente connesso con la religione, che, per me, è più della compresenza che di Dio; e perciò la compresenza di tutti (religiosamente dei viventi e dei morti) deve continuamente realizzarsi, come ho già detto, nell'omnicrazia; e chi è centro della compresenza, è centro anche di omnicrazia; ed è intrinsecamente connesso con la nonviolenza, di cui è l'idea politico-sociale. Il lavoro per i C.O.S., per il pacifismo integrale, per la proprietà pubblica aperta a tutti e creante continue eguaglianze, non sono che effettuazioni dell'interesse per l'omnicrazia.

Se dovessi indicare i punti dove ho espresso la tensione fondamentale, da cui tutte le altre, del mio animo per l'interesse inesauribile agli esseri e al loro animo, e perché ad essi sia apprestata una realtà in cui siano tutti più insieme e tutti più liberati, segnalerei due righe di un mio libro poetico, *Colloquio corale* (sulla festa), nel quale ho ripreso accentuando la compresenza, un modo di esprimermi lirico, già presentato negli *Atti della presenza aperta*. Il *Colloquio corale* (1955) è così

poco noto (il libro di cui ho più copie nel mio magazzino di carte!), ed è invece così espressivo, che non mi oppongo alla tentazione di citare qualche cosa da esso piuttosto che da altri libri.

La mia nascita è quando dico un tu.
Mentre aspetto, l'animo già tende.
Andando verso un tu, ho pensato gli universi.
Non intuisco dintorno similitudini pari a quando penso alle persone.
La casa è un mezzo ad ospitare.
Amo gli oggetti perché posso offrirli.
Importa meno soffrire da questo infinito.
Rientro dalle solitudini serali ad incontrare occhi viventi.
Prima che tu sorridi, ti ho sorriso.
Sto qui a strappare al mondo le persone avversate.
Ardo perché non si credano solo nei limiti.
Dilagarono le inondazioni, ed io ho portato nel mio intimo i bimbi travolti.
Il giorno sto nelle adunanze, la notte rievoco i singoli.
Mentre il tempo taglia e squadra cose astratte, mi trovo in ardenti secreti di anime.
Torno sempre a credere nell'intimo.
Se mi considerano un intruso, la musica mi parla.
Quando apro in buona fede l'animo, il mio volto mi diviene accettabile.
Ringraziando di tutti, mi avvicino infinitamente.
Do familiarità alla vita, se teme di essere sgradita ospite.
Quando tutto sembra chiuso, dalla mia fedeltà le persone appaiono come figli.
A un attimo che mi umilio, succede l'eterno.
La mente, visti i limiti della vita, si stupisce della mia costanza da innamorato.
Soltanto io so che resto, prevedendo le sofferenze.
Ritorno dalle tombe nel novembre, consapevole.
Non posso essere che con un infinito compenso a tutti.

Il discorso fatto fin qui, prevalentemente di «prassi», non ha affrontato il mio lavoro filosofico. Ho approfondito soprattutto, nell'ultimo ventennio, la conoscenza del Kant e dello Hegel, e il singolare è che, malgrado le mie simpatie per il primo e per certi aspetti del suo pensiero etico, religioso e circa i valori, lo Hegel mi ha interessato profondamente, e l'ho studiato per anni e anni. Ciò che mi ha attratto, oltre la forte complessità del suo pensiero, è stato principalmente il proposito di calare gli elementi ideali nella realtà.

Ho spiegato largamente altrove (e specialmente nel libro *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*) questo tema. Mi è parso che proprio questo suo programma «realistico» fosse attuato, nel suo umanesimo immanentistico, in modo insufficiente, facendo condizionare gli elementi «ideali» da elementi «reali» assunti come insuperabili, quali lo Stato, la proprietà privata, la violenza, la morte degli individui singoli. E che invece spetti proprio ad un programma religioso impostare «la discesa» degli elementi ideali (la compresenza di tutti nella produzione dei valori) nella natura e in una nuova storia.

Questo spiega anche il mio atteggiamento riguardo al marxismo, che ha avuto tanto sviluppo in Italia nell'ultimo ventennio. In quanto immanentismo di tipo hegeliano esso non va oltre lo stoicismo dell'individuo che si immola per l'avvento di una umanità liberata, ma in quanto pone il tema della «discesa» degli elementi ideali nell'umanità e in una tensione escatologica, il marxismo può essere un passo verso una concezione religiosa della compresenza.

E' da rilevare anche come si presenta l'apertura religiosa alla compresenza: fuori di ogni pretesa ontologica di tipo vecchio, autoritario e sistematico, che «costringa» gli altri, ma come libera aggiunta alla base di ogni realtà, vedendo ogni essere nascere nella compresenza per sempre, oltreché nella natura che lo consuma; un'apertura pratica come ipotesi di lavoro, modesta e senza armi immanenti o trascendenti; un'ipotesi che è fuori da ogni verifica scientifica.

Bisognava che la concezione religiosa tradizionale, appoggiata dall'istituzione, entrasse nella crescente crisi che la dissolve, malgrado la vittoria sul modernismo e l'appoggio dello Stato fascista e del successivo. Specialmente dopo il Concilio, altro che modernismo si diffonde! e altro che intangibilità dei dogmi! Bisognava anche che le si contrapponesse la concezione marxistica, e

che il popolo italiano, specialmente in alcuni strati e in alcune zone, si politicizzasse attraverso un laicismo comunista.

Si è visto poi che la cosa non era così semplice come pareva ad alcuni stalinisti nel primo decennio dopo la Liberazione; oggi, vista la rivoluzione violenta inattuabile e cresciuta l'esigenza di un'articolazione democratica in cui il «basso» conti effettivamente, ferventi comunisti arrivano a scrivere la formula «socialismo e libertà».

Dico questo delle due forze di massa in Italia, perché nel ventennio esse hanno occupato, anche con una larga produzione libraria, il campo in Italia. Perché si arrivasse a capire il valore e l'efficienza della sintesi da me proposta (di riforma religiosa, di metodo nonviolento, di democrazia diretta e proprietà pubblica) era necessario che dessero quanto potevano, mostrando i loro limiti, le due concezioni etico-politiche precedenti.

Difatti oggi erompono più chiare, anche se di gruppi limitati, le esigenze religiose e sociali, perlomeno nella forma di richieste più indipendenti e più severe di prima. Con ciò non voglio dire affatto che proprio le mie proposte religiose e politiche troveranno chi le farà sue e le svolgerà. Tutt'altro che questo!

Si vedrà molto del laicismo anche notevolmente critico accettare prima o poi l'influenza americana, anche se essa si farà meno democratica, ma giudicata da quei laici pur sempre il male minore, in una certa circolazione di culture e di beni. Si vedrà anche la spinta rivoluzionaria farsi sempre più estremista, attuando anche colpi violenti se non di guerra, di guerriglia, fino alla speranza di un controimpero che spazzi tutto il vecchio.

Dopo i due terzi di secolo siamo arrivati ad un punto da cui si vede tutto questo. Nell'ultimo terzo del secolo Croce e anche Gramsci saranno meno presenti nella nostra spiritualità. L'Europa, unita al Terzo Mondo e al meglio dell'America, elaboreranno la più grande riforma che mai sia stata comune all'umanità, quella riforma che renderà possibile abolire interamente le disuguaglianze attuali di classi e di popoli, e abolire le differenze tra i «fortunati» e gli «sfortunati».

Non con piani di assistenza e di elargizione sarà possibile costituire una nuova società nel mondo, in cui tutto sia di tutti, con la massima naturalezza, superando il vecchio individualismo borghese che ho visto così fiorente all'inizio di questo secolo. Ci vorrà una profonda concezione religiosa che abbia arricchito l'uomo, e fors'anche una grande semplificazione nella vita, che non impedirà ai più alti valori di avere il primato, perché diventi conseguente un modo di trattare tutti, nel modo più aperto, con crescenti uguaglianze, con la gioia di portare gli ultimi tra i primi. Questa comunità nella società sarà la premessa di una vittoria sulla stessa natura, diventata al servizio di tutti.

Non molto lontano dai settant'anni, e in un momento in cui meno che in ogni altro posso prevedere se potrò anche nell'ultimo terzo del secolo dare un contributo, questa visione religioso-sociale di tutti mi eleva. Ho insistito per decenni ad imparare e a dire che la molteplicità di tutti gli esseri si poteva pensare come avente una parte interna unitaria di tutti, come un nuovo tempo e un nuovo spazio, una somma di possibilità per tutti i singoli, anche i colpiti e annullati nella molteplicità naturale, visibile, sociologica. Questa unità o parte interna di tutti, la loro possibilità infinita, la loro novità pura, il loro « puro dopo » la finitezza e tante angustie, l'ho chiamata la compresenza.

Aldo Capitini

Perugia, 16 agosto 1968.

2. La dimensione prospettica della Pedagogia del dissenso

Aldo Capitini, intellettuale, filosofo ed educatore perugino, che fonda il suo pensiero non violento e critico sull'apertura, sulla compresenza e sull'omnicrazia, è tra i pochi esponenti annoverati fra quelli facenti parte della cosiddetta “pedagogia del dissenso”.

Virgilio Zangrilli¹³⁹ in una pagina del suo saggio *Aldo Capitini, o le ragioni del dissenso* pubblicato sulla rivista “Trimestre” nel 1967 scrive:

«Dissentire per lui [per Capitini] significa anticipare le leggi di domani offrire nuovi elementi al legislatore, collaborare con la storia. Ciò partendo dalla premessa che si ha il diritto e il dovere di non collaborare solo quando si sa con che cosa si collaborerebbe e quale legge si sosterebbe al posto di quella che trionfa. E’ evidente che riesce meno difficile ubbidire che opporsi pagando di persona»¹⁴⁰.

Questa ricca definizione appare giunta ai nostri giorni edulcorata e sfrondata di ramificazioni profonde e acute. Così la definizione che offre del termine “dissenso” Pietro Bertolini nel *Dizionario di Pedagogia e scienze dell’educazione* da lui curato, fra l’altro uno dei pochi che ne mantiene almeno la sopravvivenza:

«Tradizionalmente e secondo una accezione letterale, il termine indicava il disaccordo espresso da un individuo nei confronti di un’opinione o di un’azione altrui. Recentemente invece, esso viene sempre più frequentemente usato per definire tutti quei movimenti di idee che in vari settori tendono a trasformare la contestazione in un fatto culturale ufficiale oltre che positivo. Il comune denominatore di essi consiste, su di un versante negativo, nel rifiuto di ciò che diventa statico, che si riduce a vuoto formalismo, facile strumenti di interessi di parte. Su di un versante positivo, consiste nello sforzo di difendere l’uomo e i suoi prodotti da una incombente alienazione, nella

¹³⁹ Virgilio Zangrilli (1925-1970), direttore didattico e educatore sociale.

¹⁴⁰ *Aldo Capitini, o le ragioni del dissenso*, in VIRGILIO ZANGRILLI, *Pedagogia del dissenso*, a cura di GIACOMO CIVES, Firenze, La Nuova Italia, 1973, p. 25.

ricerca dell'autenticità soprattutto morale e sociale, nella costruzione di valori finalmente validi per tutti [...]»¹⁴¹

E' quanto mai evidente, quindi, che il concetto del dissentire è declinato in chiave collettivista, tutt'altro che angustamente assunto come personale, torna ripetutamente infatti negli scritti di Capitini il tema del “coltivare il proprio orticello” in un orizzonte di totalità, ognuno si impegna responsabilmente per quello che può ma sempre a beneficio della società intera e del progetto politico.

Il potere di tutti, in quella che lo stesso autore in seguito definirà “azione dal basso”, non ha ragione di essere senza una informazione adeguata, un'educazione all'etica, alla sincerità e alla libera discussione e una coeducazione che è, secondo il filosofo perugino, un processo di incessante liberazione e autenticazione, «sincronizzazione» nel tempo e nello spazio per tutti, cioè apertura del presente al senso del futuro nella valorizzazione del passato.

I valori progressisti¹⁴² che la pedagogia del dissenso veicola si inseriscono nel quadro di una pianificazione riguardante l'educazione, sia scolastica, sia permanente: solo attraverso questa è possibile svegliare le coscienze, formarle criticamente, far sì che venga acquisito e partecipato quel senso di responsabilità che è pre-requisito indispensabile per una società civile.

Ad avvalorare la tesi della prioritaria importanza formativa che riveste l'educazione nel percorso di costruzione di un mondo diverso, nuovo Danilo Dolci sosteneva che «Il

¹⁴¹ P. BERTOLINI, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996, p. 155.

¹⁴² Sul concetto di “progresso”, che credo sintetizzi tutto lo sforzo di sintesi del presente lavoro, si rimanda alla lettura e all'analisi delle differenze tra lo *sviluppo* e il *progresso* proposte da Pier Paolo Pasolini nell'articolo inedito dal titolo *Sviluppo e progresso*, appunto, pubblicato nella raccolta *Scritti Corsari* (op. cit.).

maggior impedimento alle guerre, l'unico vero impedimento, sarà [...] determinato dalla raggiunta maturità degli uomini che non le vorranno»¹⁴³.

La “pedagogia del dissenso” - di cui Aldo Capitini, Danilo Dolci, Don Lorenzo Milani, sono stati e sono esponenti - non si configura come un paradigma epistemologico, un contenitore di saperi o di nozioni, né tantomeno come una corrente, questa angolatura educativa sta piuttosto ad indicare un sentire e un partecipare, un pensiero e un atteggiamento, una commistione costante di essere e dover essere, insomma di teoria e prassi.

La “pedagogia del dissenso” in Italia nacque nella seconda metà del novecento, in risposta a una situazione – profondamente radicata nel nostro paese – di distribuzione assolutamente non uniforme dei diritti e delle possibilità tra tutti i cittadini, evidenziando una stratificazione sociale caratterizzata da una bassissima mobilità. Tale processo ebbe inizio nel Risorgimento, allorché la classe dirigente concentrò maggiormente gli sforzi nell'impresa di realizzazione dell'unità nazionale, lasciando al margine il pur dichiarato proposito di liberazione di tutte le coscienze, vagheggiato al fine di promuovere «[...] quella “rinascita dell'uomo” senza la quale sarebbe stata effimera ogni trasformazione istituzionale. [...]. È ben noto che la classe lavoratrice, specialmente nelle campagne, rimase estranea al Risorgimento. La separazione fra intellettuali e popolo, che era stata una caratteristica saliente del Rinascimento, non fu abolita»¹⁴⁴, e raggiunse poi il proprio apice con la dittatura fascista. Si evinse già dalla Riforma della scuola varata dal Ministro dell'Educazione Nazionale Giovanni Gentile

¹⁴³ DANILLO DOLCI, *Verso un mondo nuovo*, (Giulio) Einaudi, Torino, 1964, p. 19.

¹⁴⁴ LAMBERTO BORGHI, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze, s. d., p. 4.

nel 1923, tant'è che a proposito di essa Antonio Gramsci asserì: «La riforma Gentile ha il grave torto di separare la scienza dalla tecnica, il lavoro intellettuale da quello manuale» e questo contribuì inevitabilmente a rafforzare le aspre disuguaglianze già esistenti tra le diverse classi sociali.

Il dissenso, allora, riguardò il rifiuto del “male” che in Italia si era andato configurando come privilegio di pochi a discapito dei più, come non collaborazione con l'autorità quando questa si mostrava sorda ad ogni forma di cooperazione volta al progresso. Entrambe poste in essere nelle forme della nonviolenza. Appunto quest'ultimo, quello della nonviolenza, è un aspetto cruciale della “pedagogia del dissenso”: bisogna servirsi «[...] del metodo nonviolento per trasformare la società senza la distruzione degli avversari»¹⁴⁵. La ragione preminente della nonviolenza è il «[...] costante proposito di un metodo d'agire che non porti danno all'esistenza, alla sensibilità, allo sviluppo, alla libertà di ogni essere»¹⁴⁶.

Il progresso cresce attraverso il dialogo, il confronto e la cooperazione, ogni comunità dovrebbe dotarsi di spazi dedicati a queste funzioni, solo così può avvenire la vera crescita. Aldo Capitini lo fece attraverso i COS – Centri di Orientamento Sociale – mentre Danilo Dolci organizzò delle riunioni periodiche con i pescatori e i contadini della Sicilia occidentale, in un'opera costante di “capacitazione” di questa gente. Don Milani, invece, nella sua scuola mise in atto il metodo della scrittura collettiva, cui affiancava dei momenti comunitari nei quali, ad esempio, si leggeva il giornale e se ne discuteva apertamente, tutti insieme. Virgilio Zangrilli collaborò

¹⁴⁵ ALDO CAPITINI, *Educazione aperta*, vol. I, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 43.

¹⁴⁶ Ivi, p. 36.

attivamente al Movimento di Cooperazione Educativa – MCE – fu formatore per i Centri di Esercitazione ai Metodi dell’Educazione Attiva – CEMEA – e fu attivamente impegnato anche nel Sindacato Nazionale Autonomo della Scuola Elementare – SNASE. Ognuno di essi, insomma, promosse “dall’interno”, la vita comunitaria, la forma di espressione privilegiata della democrazia, dato che incoraggia attivamente e “dal basso” le azioni di scuotimento degli ordini sociali vigenti, al fine di migliorare le condizioni di vita per una crescente parte della popolazione e raggiungere il progresso sociale.

In *Educazione aperta* Aldo Capitini ritorna sovente sul motivo di una “rottura” con la realtà e la società così come sono, pur non rifiutando il legame col passato né tantomeno la dimensione storica di ciò che siamo diventati, sull’apertura, in direzioni tutte nuove, dell’animo e del mondo nel quale viviamo.

Un passato che ci arricchisce, ma non per questo tale da smorzare ogni tensione creatrice del nuovo. Capitini non perviene a questa *dimensione prospettica* muovendo da posizioni storiche, illuministiche o pragmatiche ma da una prospettiva dichiaratamente escatologica – come ci chiarisce in più passaggi Virgilio Zangrilli - che non tralascia di “trasformare” il mondo a favore – anche - dei deboli, degli indifesi, delle minoranze a scapito di una visione esclusivamente vitalistica della realtà.

L’atto di educare rappresenta questo salto, questa scommessa, anticipazione di una società migliore e apertura ad un futuro di liberazione.

2.1 La narrazione autobiografica e il processo di coscientizzazione

Se partiamo dall'assunto che la pedagogia, che si impegna nella liberazione dell'uomo, abbia le sue radici proprio in quegli uomini che cominciano criticamente a pensarsi, che Paulo Freire nel suo testo *La Pedagogia degli oppressi*¹⁴⁷ direbbe "inconclusi", allora principia così qualsivoglia processo formativo e liberatorio dell'uomo, dalla coscienza che si ha della propria "mancanza".

La vocazione educatrice si afferma nell'aspirazione alla libertà ma mai individualistica bensì costantemente in dialogo con gli altri in quel percorso di coscientizzazione che un'educazione permanente deve pre-supporre e post-porre, in quanto risorsa e obiettivo dell'intero progetto "umanizzante".

Tale declinazione pedagogica freireiana, del dissenso, fa il paio con il movimento culturale e educativo italiano della "Pedagogia del dissenso" che, ad oggi, si riverbera in una rinascita critico-formativa, definita "Pedagogia della resistenza".

Tutte hanno al centro l'uomo libero, l'idea fondante della partecipazione e del dialogo, il processo mai concluso della coscientizzazione dell'uomo, il progresso sociale collettivo.

Paulo Freire sostiene che: «l'educazione liberatrice non può essere l'atto di narrare, trasferire, trasmettere le conoscenze agli educandi, piuttosto è un atto di conoscenza»¹⁴⁸.

L'ulteriore passaggio che si vuole stabile in favore della nostra tesi lega con un filo rosso la *mission* della narrazione autobiografica, a nostro parere emancipante e di

¹⁴⁷ Paulo Freire (1921-1997), pedagogista e teorico dell'educazione brasiliano, autore fra gli altri del volume tradotto in tutto il mondo, *La Pedagogia degli Oppressi*, (Gruppo Abele, Torino, rist. 2011).

¹⁴⁸ P. FREIRE, op. cit., p. 61.

formazione sociale, e quella pedagogica nella chiave di quegli apporti (alternativi?) con cui abbiamo basato il nostro lavoro.

Il semiologo Cesare Segre ha sottolineato che il concetto di narrazione autobiografica è legato al concetto di conoscenza, di formazione dell'uomo e della società, pertanto se praticata a sostegno di una Pedagogia della Resistenza potrebbe trovare una collocazione tutt'altro che forzata, anzi adeguata al punto da rafforzare le finalità del movimento educativo stesso.

Anche la narrazione autobiografica, e questo lavoro cerca di riflettere in tale direzione, va considerata come strumento di coscientizzazione cioè come metodo che cerca di dare all'uomo l'opportunità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza ma non nel chiuso della propria stanza, anzi nell'apertura all'altro, come momento di riflessione collettiva.

Le riviste, gli archivi, le biblioteche – per esempio – fungono indiscutibilmente da conservatori e diffusori di cultura e di narrazioni. L'autobiografia di Aldo Capitini può avere ancora una ricaduta sociale in quanto pubblicata su “La Cultura” e conservata in biblioteca; gli archivi sono ricchi di documenti, scritti, narrazioni che in taluni casi gli attori stessi hanno donato nel tentativo di non lasciar perduta la propria esperienza di vita.

Nella consapevolezza che non tutto possiede l'autorevolezza e rivesta l'interesse necessario a modificare il corso della formazione di una persona e nella necessità di “filtrare” la continua produzione di narrazioni autobiografiche quelle che superano, secondo Franco Cambi, il rischio insito di soggettivismo, di ideologia e non ultimo di

mitizzazione assumono valore in quanto dentro la Storia dell'uomo e dentro i suoi processi.

Le narrazioni tanto più “stanno in situazione” tanto più aiuteranno gli uomini a pensare criticamente il loro “stare” e ad agire su quello.

3. Forma-azione e narra-azione

È importante collegare, una volta di più, la narrazione al concetto di conoscenza, partendo dall'assunto che narrare significa “far conoscere qualcosa”, condizione che connota la narrazione rispetto ad un semplice enunciato. La narrazione di sé si presenta come uno strumento che permette di rimandare agli autori - e ai lettori - un senso di *empowerment* e di restituire loro il valore della propria esistenza.

Narrare è, infatti, l'atto della mente che permette di ripercorrere e organizzare i vissuti, reali o immaginari, che abbiamo attraversato, è dunque quel percorso di rielaborazione della vita mentale, che concorre a ridefinire la nostra identità nella sua continuità.

L'uomo da sempre ha avuto l'esigenza di ascoltare, di raccontarsi e di entrare in relazione con gli altri mediante atti comunicativi, questo bisogno, oltre ad essere funzionale all'identità del singolo uomo, è in senso più ampio un bisogno che intreccia l'intera collettività la quale si costruisce proprio attraverso connessioni narrative. Jean-François Lyotard¹⁴⁹ parla della preminenza del pensiero e della forma narrativa nella costruzione del sapere, assegnando quindi la funzione di trasmissione e di elaborazione

¹⁴⁹ Cfr. JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, *La condizione Postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.

delle conoscenze alla narrazione. Il filosofo nella sua relazione sul sapere annuncia la crisi dei grandi racconti¹⁵⁰ che hanno da sempre organizzato i saperi in maniera gerarchica e della conseguente impossibilità di dare una rappresentazione esaustiva della realtà attuale definita, appunto, come “post-moderna”.

Il concetto di narrazione come rappresentazione, come modo di percepire ed organizzare la realtà rendendola interpretabile, è ovviamente intimamente legato alla formazione di ogni uomo. Il processo formativo è infatti peculiarmente narrativo: si racconta e ci si racconta, altrimenti il sapere sarebbe riassumibile in semplici supporti cartacei o elettronici, la formazione è intrinsecamente relazionale e nella relazionalità la negoziazione del proprio sé con quello altrui è elemento di vitale importanza, in questo la narrazione trova la sua validazione quale strumento formativo.

Il paradigma narrativo e quello autobiografico risultano pertanto le modalità più consone a sviluppare le capacità individuali, indirizzare i soggetti verso la riflessione, la metacognizione, l'autonomia, nonché a promuovere l'attribuzione di senso e la valutazione delle risorse oggettive e contestuali proprie del processo di orientamento.

Il senso di questa affermazione risulta ancora più chiaro se si considerano insite nell'autobiografia due componenti: l'ermeneutica, cioè quel processo inesauribile di interpretazione teso all'attribuzione di significato attraverso cui ridisegniamo la nostra identità, e la componente esperienziale, per cui non c'è apprendimento se non si coinvolge il piano dell'esperienza, deducendone che la narrazione, l'autobiografia e la formazione sono intimamente connesse tanto che, pur potendo costituire dei nuclei indipendenti, a volte è molto difficile definirne i confini.

¹⁵⁰ Ivi p. 6.

Una riflessione quanto più possibile attenta al processo di formazione dell'uomo, nell'accezione di *Bildung*, non può omettere o trascurare il concetto di responsabilità, a cui risulta indissolubilmente legato, e che richiama l'aspetto autoformativo dell'uomo.

«L'uomo diventa ciò che ne fa l'educazione solo quando, oltre l'allevamento che proprio l'uomo vive in comune con gli animali, si riconduca l'educazione a quella dimensione di cultura che mette l'uomo in grado di vivere come un ente libero. Perché la cultura può essere il vero scopo dell'esistenza»¹⁵¹. La formazione dell'uomo non esiste *a priori* ma si determina nel corso di un processo evolutivo e corrisponde alla struttura dell'essere umano.

È più che mai opportuno parlare di formazione in quanto si indica il processo attraverso il quale l'esistenza umana assume una forma, la ricerca di una forma come condizione di vita dell'uomo diventa pertanto il compito pedagogico dell'uomo che intenda realizzar-si.

Non c'è formazione se non a partire della propria personale vocazione e dalla propria esperienza. Attraverso la *Bildung* l'uomo è destinato a realizzare se stesso in quanto cultura, per cui la *Bildung* viene intesa non solo come ideale formativo ma anche come processo di realizzazione dell'esistenza che affidi all'uomo il suo vero compito di libertà e di responsabilità.

La formazione conduce l'uomo lungo quel percorso che Carl Gustav Jung definisce processo di individuazione¹⁵²; processo unico e irripetibile insito in ogni individuo attraverso il quale avviene l'unificazione dei complessi che formano la personalità.

La persona diventa veramente umana e il processo di formazione dell'uomo veramente efficace quando il soggetto riesce a modellare la propria vita compiuta in cooperazione, responsabilità e reciprocità con gli altri.

¹⁵¹ Ivi, p. 23.

¹⁵² Ivi, p. 154.

4. Luoghi e voci della memoria

La pedagogia del dissenso, che sotto molti aspetti si pone in continuità con il contemporaneo movimento della pedagogia della resistenza, potrebbe identificarsi, alla luce anche di quanto detto in questo lavoro di ricerca, con la riflessione pedagogica *tout court*, con la pedagogia generale, ma in società dove esistono o persistono derive anticostituzionali, spinte repressive e omologanti del pensiero si rende oltremodo necessario il complemento di specificazione, in qualità di rafforzativo della direzione critica ed emancipatoria del processo educativo e formativo dell'uomo¹⁵³.

La presunta debolezza della pedagogia del dissenso o della pedagogia (in) generale rende necessario che questa per legittimarsi si avvalga di “strumenti” di conservazione e diffusione della cultura e della memoria a che si possa portare avanti il difficile processo della alfabetizzazione e coscientizzazione degli uomini. Si proporrà, all'occorrenza, un approfondimento dei due ambiti presi in considerazione per profondità, capillarità e gratuità del servizio: le biblioteche e gli archivi, che

¹⁵³ A tal proposito restano illuminanti le considerazioni di Martha C. Nussbaum sul concetto di “compassione” e di etica in rapporto con «una forma di *liberalismo politico*, ossia una concezione politica che cerchi di conquistare un *consenso per intersezione* tra cittadini di molti diversi tipi», MARTHA C. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004, p. 479 (in generale si fa riferimento al capitolo ottavo del volume, *Compassione e vita pubblica*, pp. 479-540). Nussbaum si ispira agli scritti di Rawls, in particolare in questo passaggio: JOHN RAWLS, *Liberalismo politico*, Comunità, Torino, 1999.

conservano e rendono consultabile la Storia, le storie, le narrazioni, i racconti, in una parola la Cultura.

4.1 Luoghi: il ruolo formativo delle biblioteche

Le biblioteche esercitano innegabilmente un ruolo importante nella formazione dell'uomo. Lo scopo principale è quello di promuovere l'alfabetizzazione come chiave di accesso all'istruzione, alla conoscenza, all'uso delle strutture di pubblica lettura e dei loro servizi¹⁵⁴. La definizione di alfabetizzazione è complessa e include lo sviluppo e la pratica della lettura, della scrittura e la capacità di calcolo, competenze che favoriscono «l'autonomia, la curiosità e la formazione continua di individui e di gruppi», che in tal modo sono in grado di contribuire «alla salute economica, sociale e culturale delle comunità e delle nazioni in cui vivono», alla partecipazione attiva, alla coscientizzazione¹⁵⁵.

Le biblioteche, in particolare quelle pubbliche, hanno il compito prioritario di rendere disponibile a chiunque ogni tipo di informazione, scritti, narrazioni, tenendo conto anche di quanti sono limitati da ragioni fisiche, ma anche culturali e sociali. Considerare i bisogni dei lettori più fragili, sia per impedimenti del corpo (disabili

¹⁵⁴ International federation of library associations and institutions, *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*, trad. it. a cura della Commissione nazionale biblioteche pubbliche dell'AIB, Associazione italiana biblioteche, Roma 2002, <http://archive.ifla.org/VII/s8/news/pg01-it.pdf>, p. 20.

¹⁵⁵ Cfr. *Libri e riviste d'Italia*, “Periodico di cultura editoriale e promozione della lettura”, anno XIII, 1/2012 (gennaio-marzo), Sistema Modus, Roma.

motori e sensoriali) sia per difficoltà di lettura e di comunicazione (analfabeti di ritorno e dislessici) o perché vivono in situazioni di svantaggio sociale (detenuti e ricoverati negli ospedali o nelle case di cura), costituisce il modo migliore per soddisfare i bisogni di ogni altro lettore.

Il contributo che i libri e la lettura forniscono a sostegno dell'integrazione e della formazione degli individui è indubbio. La fruizione del sapere aiuta anche a superare i propri limiti, incrementa le opportunità di trovare soluzioni, favorisce l'inserimento nel mondo del lavoro e nella dimensione degli affetti, in quanto migliora le capacità di interazione e comunicazione, questo è il processo di coscientizzazione, di progresso personale e sociale di cui stiamo trattando.

L'accesso alla cultura, alla letteratura e all'informazione è un diritto di tutti¹⁵⁶ sancito a tutti i livelli. L'accesso ai beni della conoscenza e la promozione della lettura sono sostenuti a livello internazionale, come dimostra la documentazione prodotta dall'Unesco (*Manifesto Unesco per le biblioteche pubbliche*, edito nella sua terza versione nel 1994, che definisce la biblioteca pubblica come via di accesso locale alla conoscenza e che in breve ne enuncia i principi fondamentali e i compiti), dall'International publisher association e dall'International book committee (la *Carta*

¹⁵⁶ «L'accesso all'informazione e la sua comprensione sono un diritto umano fondamentale e mai come ora nella storia umana la disponibilità di informazioni è stata così vasta. In quanto servizio aperto a tutti, la biblioteca pubblica ha un ruolo decisivo nel raccogliere, organizzare e sfruttare l'informazione, così come nel garantire l'accesso a un'ampia gamma di risorse informative» (cfr. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*, trad. it. a cura della Commissione nazionale biblioteche pubbliche dell'AIB, cit., p. 21).

del lettore del 1994), dall'International federation of library associations (IFLA)¹⁵⁷. Nel 2001 l'IFLA e l'Unesco pubblicano le nuove linee guida per lo sviluppo del servizio bibliotecario pubblico (*The public library service: IFLA/Unesco guidelines for development*), che aggiorna i precedenti documenti. La nuova edizione tiene in considerazione anche dei profondi cambiamenti introdotti nel settore dell'informazione e della comunicazione, in seguito allo sviluppo delle nuove tecnologie e di internet, che hanno mutato anche il contesto in cui le biblioteche operano¹⁵⁸.

4.2 Voci: il ruolo formativo degli archivi

¹⁵⁷ La Federazione internazionale delle associazioni e istituzioni bibliotecarie è un'organizzazione non governativa e senza fini di lucro, i cui membri (oltre 1.750) sono diffusi in 150 paesi del mondo. Lo scopo della sua attività è promuovere la nascita e la diffusione di servizi bibliotecari e informativi di elevata qualità e la loro conoscenza, in linea con l'articolo 19 della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (United Nations, *Universal declaration of human rights*, 1948), che sostiene la libertà dell'individuo di «cercare, ricevere e diffondere informazioni e idee attraverso ogni mezzo e senza riguardo ai confini» (ed. italiana, a cura di Amnesty International - Sezione Italiana, art. 19, p. 8. <http://www.amnesty.it/dichiarazione-universale-diritti-umani-uomo.html>) (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*, trad. it. a cura della Commissione nazionale biblioteche pubbliche dell'AIB, cit., p. 9).

¹⁵⁸ «La rapida crescita quantitativa dell'informazione disponibile e la continua evoluzione tecnologica, modificando radicalmente le forme di accesso all'informazione stessa, hanno già prodotto notevoli effetti sulle biblioteche pubbliche e sui loro servizi. L'informazione è molto importante per lo sviluppo individuale e sociale e le tecnologie dell'informazione offrono grandi opportunità a chi sa accedervi e usarle» (cfr. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*, trad. it. a cura della Commissione nazionale biblioteche pubbliche dell'AIB, cit., p. 22).

I documenti d'archivio, in quanto giacimenti di memoria e di rappresentazioni storiche, rappresentano fonti preziose per la creazione di una coscienza civile e collettiva, se resi però opportunamente fruibili e, ad oggi, multimediali.

Ragionare sinteticamente sul ruolo formativo degli archivi è molto complesso, innanzitutto perché non esiste una riflessione sedimentata e matura su questi temi. In questi anni sono maturate numerose e interessanti esperienze, ma sono mancati un coordinamento efficace e la sedimentazione di riflessioni sistematiche. Inoltre (e forse questa è la ragione principale di questi ritardi) gli archivi non si traducono immediatamente in materiali per la formazione e in contenuti riusabili: molteplici sono le difficoltà oggettive legate alla natura intrinseca delle fonti archivistiche, il cui utilizzo al di fuori dei canali dedicati della ricerca storica richiedono un impegnativo lavoro di analisi, recupero, preparazione, comprensione e interpretazione delle fonti, con la conseguente necessità di investire risorse notevoli e qualificate per rendere l'archivio un bene fruibile per un pubblico di non specialisti.

E' inquietante (ma certamente conosciuto e continuamente sperimentato) lo *status quo* descritto, fra molti, da Roberto Moro in un articolo per la rivista online "Storia e futuro", una delle più interessanti iniziative recenti di riflessione sulla storiografia contemporanea che include (non a caso) una sezione sugli archivi e una sezione dedicata alla didattica, con l'obiettivo assolutamente condivisibile di parlare alle nuove generazioni, definite nella presentazione della rivista «Immerse in un presente che corre senza sosta verso i mutamenti incessanti del futuro, ... generazioni [che] sembrano aver reciso ogni legame con i processi della storia, con il faticoso costruirsi nei secoli delle diverse fasi attraversate dalla civiltà nel suo farsi continuo, con i

richiami alla passata fisionomia dei rapporti collettivi, là dove pure inevitabilmente stanno le radici del nostro vivere odierno»¹⁵⁹.

Dal punto di vista fin qui suggerito, l'archivio ha evidentemente (non ci sarebbe neanche bisogno di ricordarlo) e di per sé una finalità formativa generale che tuttavia implica (per la sovrabbondanza delle fonti e in quanto memoria interna ai soggetti produttori di documenti, spesso di oscuro significato per utenti esterni) una capacità di lettura, di organizzazione, di comprensione dei contesti, di interpretazione dei contenuti che a sua volta rinvia a iniziative di formazione pensate con anticipo, costruite e comunicate con maestria e competenza. Questo pur evidente requisito fatica tuttavia a tradursi in progetti spendibili e produttivi di risultati concreti e qualificati.

La mia riflessione parte quindi dall'idea che l'utilizzo (mediato e qualificato) delle fonti archivistiche a fini di educazione e rafforzamento del patto sociale di una comunità democratica sia indispensabile nel mondo contemporaneo (e lo è oggi più che nei decenni passati), come viene del resto frequentemente ricordato con una certa retorica dagli archivisti stessi, dagli storici, dal mondo della ricerca.

Dar conto seriamente dell'impegnativo assunto iniziale - la democrazia vive e prospera anche grazie a una memoria documentaria correttamente conservata e resa disponibile alla consultazione - richiederebbe un'impegnativa analisi di merito e di metodo che è in questa sede impossibile approfondire. Mi limiterò ad alcune considerazioni complessive.

¹⁵⁹ ROBERTO MORO, *Tempo, memoria, linguaggio. Riflessioni patafisiche tra Grande scienza e piccola Storia*: http://www.lastoria.org/pdf/tempo_memoria_linguaggio.pdf.

Preliminarmente è utile sottolineare come la ricerca (qualunque tipo di ricerca) sui documenti (quindi anche un uso delle fonti documentarie per la formazione dei giovani, dei lavoratori, dei cittadini che vivono in un determinato territorio) permetta e favorisca una comprensione creativa e partecipata della propria storia, aiuti a rispondere con maggiore concretezza alle difficili sfide dei nostri anni, e, soprattutto, consenta di superare quello straniamento, quel senso di inconsistenza e perdita di orizzonti ben evidenziate dalle efficaci riflessioni sul rapporto tra archivi ed etica della memoria nella società di oggi che molti studiosi del nostro tempo oggi sottolineano. La precedente citazione di Roberto Moro merita di essere ancor più evidenziata nel passaggio in cui il riferimento diventa «un mondo sempre nuovo nel quale nulla sembra essere conseguenza del passato e tutto si presenta come una compresenza del futuro». «Nel nostro presente – ricorda sempre lo studioso - non solo produciamo più conoscenze di quante se ne possano individualmente acquisire e gestire, ma produciamo più eventi di quanti se ne possano indagare e narrare. Per effetto delle nuove potenzialità dei linguaggi comunicativi stiamo realizzando innumerevoli galassie di eventi che si espandono, scompaiono all'orizzonte delle memoria e forse sfuggono, nella loro istantaneità, ad ogni possibile archiviazione e interpretazione: gli eventi non sono più “storici”, i fatti non fanno più Storia. O, se si preferisce, la Storia non è più storia, ma un universo di ambienti virtuali nei quali si ospitano e prendono vita infiniti racconti possibili. Storie».

Se “la Storia” rischia di non essere “più storia” e se la iper-produzione di informazioni e conoscenze rischia di rendere impossibile (o di far sembrare irrilevante e sempre parziale) il lavoro di ricostruzione del ricercatore ma anche di tutti coloro che

non intendono rinunciare alla ricerca di senso, la risposta non può essere trovata che nell'impegno della ricerca documentaria, non perché i documenti siano testimonianze di verità ma perché costituiscono gli strumenti con cui la memoria degli uomini sfida l'oblio: mostrandoci le luci e le ombre di ogni passato (e quindi di ogni presente), le sue derive e le tensioni positive che ci aiuteranno ad affrontare e illuminare il futuro.

Sulle ragioni di questa distrazione e sulla necessità di superarla si sono espressi in molti, anche se l'analisi si è concentrata quasi esclusivamente sul lavoro della ricerca scientifica, accademica, amministrativa e sulla formazione dei giovani¹⁶⁰.

La riflessione più difficile ma anche più promettente sia dal punto di vista delle istituzioni della memoria che da quello dei formatori (quella più carente), riguarda le ragioni che determinano la rilevanza di una formazione estesa a tutti i cittadini (e anche, se non soprattutto, a coloro che nei diversi ruoli dovrebbero guidare i processi di governo e di innovazione di una comunità, alle classi dirigenti) e un'opinione pubblica più avvertita nella pratica della memoria (di una memoria che è esercizio paziente di verifica del passato per affrontare meglio e più consapevolmente le criticità del presente e le paure/le potenzialità del futuro) e quindi nella lettura e uso delle fonti.

La formazione dei cittadini e del personale dipendente di un'organizzazione costituisce un nodo cruciale che da non molto è stato riconosciuto per la sua funzione sociale ed etica (quindi politica) in grado di esercitare. Come emerge dal sito della Fondazione Di Vittorio, nelle pagine dedicate all'Educazione, al centro di nuove e

¹⁶⁰ Per una bibliografia sul tema cfr SALVINA BOSCO, *Scuola, archivi e didattica della storia: il laboratorio e la formazione dei docenti*, in EMILIA CENTO, LUCIANA DI RUSCIO (a cura di), *Didattica della storia dell'800 e 900. Un modello per la fruizione e la valorizzazione delle fonti documentarie*, San Miniato, Archilab Titivillus, 2005, p. 128, n. 1.

rilevanti iniziative troviamo la necessità di «ricostruire il valore dei saperi, delle esperienze formative, della cultura, come diritto fondamentale della persona per tutto l'arco della vita»¹⁶¹.

Tra i temi cruciali del nostro tempo la Fondazione riconosce (non a caso e anche con molta chiarezza) il bisogno di ridare senso ed importanza alle esperienze formative e culturali nell'epoca del mercato global, di ricostruire le domande di formazione alimentando il capitale sociale dei territori, le esperienze che nascono fuori dai circuiti istituzionali, i saperi del lavoro e delle associazioni e movimenti che incrociano il lavoro, la formazione, la partecipazione sociale.

In particolare, il filone storico trova proprio nell'archivio i contenuti e gli strumenti per documentare e riutilizzare “i saperi informali espressi dall'esperienza storica del movimento sindacale, dal patrimonio delle sue lotte, dai suoi gruppi dirigenti e militanti, dai suoi strumenti di informazione e di formazione”.

In una delle strutture più attente ai nodi della memoria dei lavoratori si riconosce, insomma, che senza archivi correttamente conservati e soprattutto consapevolmente fruiti si corrono pericoli che vanno ben al di là di una debole visione del passato: si determinerebbe la perdita di una memoria comune, ovvero di ciò che costituisce l'identità e l'appartenenza di una comunità sociale¹⁶², da non confondersi con una memoria divisa, bensì con “la consapevolezza della molteplicità degli approcci al

¹⁶¹ Cfr <http://www.fondazionedivittorio.it>.

¹⁶² GIUSEPPE RICUPERATI, *Mnemoryne e Anamnesis: discipline della memoria e conoscenza storica fra passato e futuro*, in *Il futuro della memoria: la trasmissione del patrimonio culturale nell'era digitale*, Torino, csi piemonte, 2005, p. 43.

mondo” e della trasformazione della nostra identità “con l’allargarsi della cittadinanza”.

In questa fase di grande e generale incertezza le fonti d’archivio delle organizzazioni pubbliche e private possono costituire uno strumento prezioso di formazione interna anche in termini di coesione sociale.

Gli archivi delle organizzazioni sindacali e associative, ma anche delle imprese¹⁶³ e delle pubbliche amministrazioni, documentano in modo incontrovertibile (ma non sempre comprensibile senza processi qualificati di avvicinamento guidato all’uso e alla lettura delle fonti) le dinamiche di trasformazione delle strutture e della società. Un archivio in grado di documentare con trasparenza i processi espliciti di cambiamento costituisce di per sé uno strumento di democrazia, di coesione interna, di appartenenza.

4.2.1 L’archivio e la comunicazione nelle reti digitali. Alcuni nodi irrisolti

Un ultimo aspetto merita di essere, infine, trattato (anche se non approfondito considerata la sua complessità) e riguarda le trasformazioni che i processi formativi subiscono nel campo specifico dell’uso delle fonti se la comunicazione avviene all’interno delle reti digitali.

La dimensione digitale della comunicazione modifica il rapporto con gli utenti anche nei processi di formazione, divulgazione e promozione delle risorse documentarie in quanto cresce il grado di libertà dell’utente nella scelta dei modi e dei tempi della fruizione, l’esplorazione delle fonti non è necessariamente lineare, la

¹⁶³ Cfr. GIULIA BERTONE, CHIARA DOGLIONE, MASSIMILIANO SPANO, *Ricordi d’archivio. Il progetto Olivetti nella memoria e nel territorio*, ScriptaWeb, Napoli, 2010.

progettazione delle iniziative di comunicazione può essere orientata all'utente con maggiore flessibilità della dimensione tradizionale.

Le tecnologie per la formazione in archivio si arricchiscono di nuovi strumenti che naturalmente richiedono anche specialisti dedicati e investimenti che ne garantiscano l'efficienza in termini di aggiornamento continuo. Tra questi si possono citare a titolo di esempio:

- i portali di strumenti e risorse telematiche per la didattica delle fonti (per lo specialista),
- le visite guidate telematiche agli archivi (siti vetrina o percorsi specializzati),
- la presentazione di programmi didattici e laboratori (per la comunicazione di iniziative),
- dossier di fonti documentarie digitalizzate (per la fruizione di fonti),
- laboratori virtuali (per la comprensione dei fenomeni documentati e del loro contesto).

L'uso massiccio di tecnologie per la formazione determina conseguenze che devono essere ulteriormente indagate e comunque governate, inclusa la crescita di un divario tra chi dispone di strumenti e conoscenze adeguati per l'uso e la comunicazione in rete delle fonti e chi invece è ancora privo di queste competenze (e probabilmente lo sarà a lungo). Si modifica sensibilmente la linea di demarcazione tra ricerca e comunicazione sia per chi produce l'informazione e mette a disposizione i documenti sia per chi fruisce dei materiali stessi.

Nel mondo contemporaneo dominato da media che re-inventano quotidianamente il passato per renderlo compatibile con il presente, quanto margine rimane per la

formazione del senso storico e ancor più per un presente e un futuro che sappiano/vogliano nutrirsi di memoria sedimentata ovvero documentata?

Roberto Moro, nel saggio già citato, sembra quasi negare questa possibilità: «oggi il futuro si è scaricato sul presente cambiandone la sostanza e al funzione. Probabilmente a livello di comune sentire non vi è più tempo per il passato e il passato non ha più un tempo perché necessariamente consumato dalla procedura dell'oblio. Il futuro reale nel quale siamo immersi non sembra, infatti, essere il frutto dell'esperienza della memoria sedimentata, ma il prodotto dell'immaginazione congetturale e della memoria breve».

In questi orientamenti – è stato opportunamente sottolineato da Stefano Vitali - sono evidenti i rischi o le tentazioni di sostenere o assecondare «politiche identitarie, oggi così diffuse, basate su interpretazioni semplificate e spesso mitizzate del passato»¹⁶⁴.

Altri, tuttavia, esprimono giudizi meno drastici ricordando che una delle idee in gioco oggi – ad esempio in occasione delle giornate della memoria con cui si ripercorre l'orrore dell'Olocausto anche attraverso la lettura di documenti d'archivio – è quella che «il passato reclami attenzione per invitarci a investigare il senso di ciò che è avvenuto, per farci riparare i torti che abbiamo commesso, per insegnarci a far sì che questi non si ripetano»¹⁶⁵. E' pur vero che Paolo Jedlowski, cui si deve la citazione ora ricordata, conclude un suo bel saggio su *Il passato mediato* riconoscendo che non si tratta di un atteggiamento diffuso, anche se costituisce comunque parte rilevante della costellazione culturale attraverso cui oggi guardiamo alla memoria.

¹⁶⁴ STEFANO VITALI, *Memorie, genealogie, identità*, in LINDA GIUVA, STEFANO VITALI, ISABELLA ZANNI ROSIELLO, *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, Mondadori, Milano, 2007, p. 133.

¹⁶⁵ P. JEDLOWSKI, M. RAMPAZI (a cura di), *op. cit.*, p. 106.

Non c'è dubbio, tuttavia, che la rilevanza di questa visione consapevole e matura possa crescere solo a condizione che maturino progetti di memoria che sappiano guardare al futuro attraverso percorsi seriamente documentati, rispettosi dell'etica della verità, della fatica dei processi conoscitivi e della critica storica e filologica. Oppure attraverso progetti che utilizzino le fonti archivistiche in iniziative formative di adeguata qualità. Perché questo sia possibile, per evitare il rischio della strumentalizzazione di parte o di interpretazioni volutamente ambigue dei documenti-testimonianza si richiede da parte delle istituzioni della memoria un ruolo attivo che si concretizzi anche, se non soprattutto, nei processi di mediazione formativa di cui si è discusso, senza dimenticare che essi traggono linfa vitale dagli stessi grandi temi che sono sempre stati al centro della ricerca storica. Da questo punto di vista non si può negare che le istituzioni della memoria hanno abitudine e tradizioni consolidate anche non sempre infrastrutture adeguate e personale sufficiente per sostenere tale impegno in solitudine.

Il potere degli archivi non si esaurisce oggi solo nel loro valore culturale e simbolico ma comporta ulteriori dimensioni di carattere etico per farne uno strumento per difendere i diritti dei cittadini e operare a beneficio della collettività.

Appendice: Attualità di una Pedagogia del dissenso in Italia

Di seguito si riporta il documento elaborato dall'Istituto Pedagogico della Resistenza di Milano e presentato al Convegno sul tema *Per una Pedagogia della Costituzione e della Resistenza* svoltosi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca il 23 febbraio 2011 a dimostrazione che una parte della cultura italiana, pedagogica o psicologica che sia, non a mai smesso di occuparsi di temi relativi alla politica e alla resistenza (o al dissenso) in rapporto alla formazione e all'educazione dell'uomo. Come scrisse Piero Calamandrei in riferimento all'inizio della Resistenza italiana, semplicemente «*Era giunta l'ora di resistere; era giunta l'ora di essere uomini: di morire da uomini per vivere da uomini*».

Una pedagogia della Costituzione e della Resistenza

E' possibile oggi, con riferimento al problema di un pieno adeguamento della nostra scuola ai suoi fondamentali compiti educativi, parlare di una Pedagogia della Costituzione e della Resistenza? La risposta a questa domanda ci sembra debba essere senz'altro positiva, e ciò per almeno due ragioni: una di carattere generale e storico, l'altra di carattere più contingente.

1.

La prima si fonda sulla considerazione che la Resistenza non può essere intesa solo come un evento storico limitato agli ultimi due anni della guerra mondiale, ma anche e soprattutto, come un modo etico (e quindi perenne) di porsi di fronte alle situazioni e agli eventi di rilevanza sociale e politica. E' quel modo di porsi che era già stato assunto da chi aveva continuato a opporsi attivamente al Fascismo anche dopo la sua conquista del potere, e che ha caratterizzato poi i protagonisti della Resistenza armata. Esso costituisce una preziosa eredità della lotta antifascista per tutti noi, e in particolare per le giovani generazioni. E' in questo senso profondo, infatti, che va intesa l'espressione proposita da Piero Calamandrei: "Ora e sempre Resistenza".

Questo modo di porsi di fronte alla realtà sociale e politica si qualifica sia per i valori e gli obiettivi che lo ispirano, sia poi per le modalità del lavoro e della lotta da mettere in atto per difenderli e dare ad essi una piena attuazione.

a) I valori e gli obiettivi, anzitutto. Essi sono quelli che hanno animato la Resistenza e hanno poi trovato un loro riconoscimento nella Premessa della nostra Costituzione. Il valore della libertà, nelle sue varie forme (e pertanto anche l'obiettivo di garantirla a tutti); il valore dell'uguaglianza, sul piano dei diritti e dei doveri, fra i cittadini e fra i popoli, al di là delle differenze di religione, o di etnia, o sessuali, o sociali, unito al rispetto e alla valorizzazione delle diversità culturali intese come motivo di arricchimento; il valore rappresentato dal pieno sviluppo delle potenzialità esistenti in ciascun individuo, possibile solo se vengono garantite pari opportunità di partenza e viene poi anche offerto l'aiuto che si rendesse necessario; il valore della solidarietà, intesa sia come condivisione fra tutti degli obblighi che derivano

dall'appartenenza a una società organizzata, sia come sostegno ai più deboli; il valore del lavoro, considerato come dovere e come diritto; il valore della partecipazione democratica alla vita della comunità; il valore della non-violenza fra i cittadini o i gruppi sociali e politici, e della pace fra i popoli.

E' chiaro che una pedagogia che si ispiri ai valori ora richiamati (e ai corrispondenti obiettivi di difesa e realizzazione) può essere definita anche come una "pedagogia della Costituzione". Che cosa si può aggiungere a tali valori, rendendo così preferibile parlare anche di una "pedagogia della Resistenza?" Sono, appunto, le modalità dell'attività che va dispiegata per affermarli o difenderli.

b) Consideriamo tali modalità. Di esse la Costituzione non parla, mentre sono invece chiaramente deducibili dalle caratteristiche che ha assunto la lotta antifascista, sia nel periodo che ha preceduto la Resistenza armata sia nel corso di quest'ultima. Esse si fondano su tre atteggiamenti di base, che furono presenti a quel tempo in coloro che presero parte agli eventi resistenziali dell'epoca, ma possono essere presenti anche oggi in ciascuno di noi in quanto cittadini, e dovrebbero in particolare venire sviluppati e coltivati nei bambini, nei ragazzi, negli adolescenti che crescono nella nostra scuola.

- Il primo è un atteggiamento di costante attenzione verso ciò che accade sia nell'ambiente vicino sia nel più vasto mondo, accompagnato dalla capacità di indignarsi ogni volta che dei valori vengono violati, negati, calpestati, ogni volta che viene compiuta un'ingiustizia o una sopraffazione, anche quando tali violazioni o ingiustizie non colpiscono direttamente noi o le persone che ci sono vicine. E'

implicito che la capacità di indignarsi presuppone la capacità di individuare anche atteggiamenti, provvedimenti e azioni che nascondono in modo subdolo ingiustizie e sopraffazioni. Al tempo dell'ascesa del Fascismo, gli antifascisti seppero assumere, e in forma non solo temporanea, un tale atteggiamento di indignazione nei confronti delle violenze squadriste, delle leggi liberticide, della cialtroneria in campo educativo e culturale, delle discriminazioni razziali, dell'esaltazione della guerra; al tempo della Resistenza i partigiani manifestarono lo stesso atteggiamento nei confronti del comportamento del Re fuggiasco, della tracotanza manifestata dalle truppe tedesche occupanti e dalle formazioni fasciste, delle deportazioni, delle rappresaglie e degli eccidi che caratterizzarono la vita quotidiana di quei terribili mesi.

- A questo primo atteggiamento se ne deve gioco forza accompagnare anche uno più di iniziativa, consistente nell'individuare e nel mettere in atto azioni volte a eliminare le situazioni ingiuste e violente che hanno suscitato l'indignazione. Anche questo atteggiamento fu costantemente presente durante la Resistenza: i partigiani non attesero una cartolina-precetto per prendere la via delle montagne, e fu la capacità di iniziativa che permise loro di trovare le armi di cui avevano bisogno, di ottenere il sostegno della popolazione, di organizzarsi in brigate, di elaborare strategie e tecniche adatte alla guerriglia, di liberare dei territori e di promuovervi la nascita di amministrazioni democratiche.

- E vi è poi un terzo atteggiamento, che completa i primi due. E' quello consistente nel non cedere mai di fronte agli eventuali insuccessi cui si può andare incontro con le iniziative intraprese, o di fronte alle contro-azioni poste in atto dai responsabili delle ingiustizie o dei soprusi ai quali ci si sta opponendo, e nel continuare invece a operare

con costanza, pur se in modi diversi, anche quando tutto sembra andare per il verso sbagliato, per modificare la situazione e creare le premesse per un futuro successo. Anche questo insegnamento ci viene dalla Resistenza. Ricordiamo, ad esempio, che nel periodo del fascismo ormai trionfante molti antifascisti, nelle carceri o al confino, o riparati all'estero, continuarono a operare e a battersi allo streguo, ponendo così le basi per la successiva rinascita. I fratelli Rosselli, prima di rifugiarsi in Francia dove furono alcuni anni dopo uccisi su mandato fascista, avevano fondato con Gaetano Salvemini, Ernesto Rossi ed altri un giornale clandestino a cui avevano dato un titolo emblematico: "Non mollare". E ricordiamo pure che, durante la lotta armata, le formazioni partigiane, anche dopo le sconfitte più dure (pensiamo, ad esempio, ai rastrellamenti della Valgrande o del Grappa, o alla caduta della Repubblica dell'Ossola) seppero ogni volta riprendersi, riorganizzarsi, tornare a combattere.

Questi tre atteggiamenti sono stati assunti, da molti cittadini, anche negli anni successivi a quelli della Resistenza, ed in quelli che stiamo attualmente vivendo. Non sono certo mancate occasioni atte a suscitare indignazione: basti pensare al terrorismo, alla mafia, alla corruzione, al malcostume, al rinascente razzismo. E vi è stato e vi è ampio spazio, per molti cittadini, di far seguire all'indignazione iniziative concrete, individuali o collettive: dalla protesta corale alle manifestazioni di solidarietà, alla sottoscrizione di un documento, a forme concrete di opposizione portate avanti nel rispetto delle leggi, e talvolta (come nel caso del terrorismo e della mafia) anche con il rischio della vita. E pure in loro è stata ed è presente la convinzione della necessità di continuare a battersi anche quando le iniziative poste in atto non giungono a dare a breve termine i risultati sperati.

2.

Quali riflessi può avere, sul piano del concreto intervento educativo, il fatto di tenere presente questa eredità politica ed etica (i valori, gli atteggiamenti) che la Resistenza ci ha lasciato? Quali caratteri può cioè avere una “Pedagogia della Resistenza”?

a) Un importante riflesso riguarda anzitutto il primo degli obiettivi educativi che un insegnante dovrebbe porsi. Tale obiettivo, davvero fondamentale, dovrebbe cioè essere quello di aiutare i propri allievi a crescere “come persone”.

Che significa “crescere come persona”? Significa, a livello individuale, sviluppare un’immagine positiva di sé, un senso di auto-efficacia (inteso come consapevolezza di avere già certe abilità, e di essere però anche in grado, assumendo un atteggiamento di iniziativa, di acquisirne altre che ancora non si posseggono). Significa acquisire una crescente capacità di operare in modo autonomo e di programmare il proprio futuro vicino e lontano, affrontando con impegno le difficoltà e reagendo in modo positivo agli insuccessi senza arretrare o rinunciare bensì analizzando le cause che li hanno determinati e riprovando con più forza e migliore preparazione. E significa acquisire una varietà di interessi e ampliare sempre più il proprio orizzonte esistenziale e culturale.

A livello di rapporti sociali, “crescere come persona” significa apprendere a comunicare in modo efficace, imparare a collaborare con gli altri o a competere con loro in modo leale sulla base di regole condivise; significa sviluppare dei sentimenti di empatia e pertanto anche la capacità di sentire come propri certi problemi degli altri, e di avvertire un dovere di solidarietà. E significa, nelle interazioni con gli altri, e nel processo di progressivo inserimento nella società degli adulti, lasciarsi guidare dai grandi valori indicati nella Costituzione, da un sentimento di indignazione nei casi in cui essi vengano violati accompagnato da iniziative volte a impedire o ad annullare tale violazione, e da uno spirito critico che protegga sia da adesioni puramente conformistiche a regole o abitudini vigenti in una comunità sia da indebite pressioni esercitate da quest’ultima.

Questo aiuto a crescere come persone può essere dato a livello di gruppo, creando nella propria classe un’atmosfera democratica (fondata sull’alternarsi, nel docente, di un atteggiamento di ascolto dei bisogni di crescita degli allievi e dei loro stati d’animo, e di un atteggiamento di guida consistente nel proporre attività che soddisfino tali bisogni, o ne facciano nascere altri) o, ancor più, giungendo a dare alla classe anche una struttura democratica (con riunioni assembleari di programmazione, attribuzioni di responsabilità a singoli o a piccoli gruppi costituiti in commissioni di lavoro e periodiche valutazioni collegiali dei risultati conseguiti; con frequenti occasioni di compiere insieme certe attività, come una ricerca, una recita, un coro, un’uscita sul territorio), e aprendo anche frequenti “finestre” sugli avvenimenti che accadono nella realtà esterna alla scuola e nel mondo.

Tale aiuto può poi essere dato anche a livello di rapporto personale con ogni singolo allievo, attraverso un atteggiamento di facile accessibilità, un ascolto empatico dei suoi problemi, una disponibilità a dargli l'assistenza di cui ha bisogno, e una frequente valorizzazione delle sue prestazioni e della sua persona.

In questo aiuto a crescere come persone giocano un ruolo importante certi modelli con i quali essi possano commisurarsi per prendere consapevolezza di certi aspetti della loro persona (nell'ambito della progressiva costruzione di un'idea di sé organica ed unitaria), e anche per avvertire il desiderio di migliorare tali aspetti, di acquisire nuove abilità, di sviluppare nuovi interessi e atteggiamenti. L'insegnante stesso può proporsi come modello, e ciò può avvenire se, attraverso l'atteggiamento che assume con gli allievi e il modo con cui svolge il proprio insegnamento è riuscito a conquistarsi la loro stima e il loro affetto. Egli, però, può anche richiamare l'attenzione su quegli altri possibili modelli che possono emergere nel corso dell'insegnamento della storia, o della letteratura, o delle scienze, tutte le volte che viene in primo piano l'uomo (come protagonista di eventi storici che lo hanno visto prendere delle decisioni importanti, come personaggio di rilievo nelle grandi opere della narrativa o del teatro, come scrittore o poeta, come artista, come esploratore, come scienziato impegnato nella ricerca e talvolta in lotta contro resistenze e pregiudizi).

b) Un altro importante riflesso sul piano educativo riguarda il secondo obiettivo fondamentale che un insegnante dovrebbe cercare di perseguire giorno per giorno, quello cioè di aiutare i propri allievi a crescere intellettualmente e culturalmente.

Si tratta di due forme della “crescita” che sono legate fra loro da un rapporto circolare. “Crescere” intellettualmente significa divenire sempre meglio capaci di osservare la realtà con atteggiamento analitico, di scoprire o stabilire dei rapporti, di porsi dei problemi e di cercare delle risposte, di progettare una ricerca o un esperimento, e soprattutto di seguire o compiere di persona ragionamenti sempre più articolati e rigorosi, dando ad essi una formulazione verbale appropriata. E’ chiaro però che queste abilità intellettive di base non possono venire sviluppate nel vuoto, bensì ogni volta operando su materiali concreti, costituiti dalle situazioni e dalle conoscenze che formano il contenuto dei vari insegnamenti (la lingua e la letteratura, la storia, le scienze, la matematica, ecc.). La circolarità del rapporto sta nel fatto che lavorando su certi contenuti si mettono in attività e si potenziano certe abilità della mente, cosa questa che, per converso, pone quest’ultima in grado di affrontare poi contenuti più complessi.

L’insegnante può favorire lo sviluppo intellettuale non soltanto proponendo attività di apprendimento e contenuti culturali che siano alla portata degli allievi (o, ancor meglio, si collochino a un livello lievemente superiore a quello in cui essi si trovano) e privilegiando quelli che hanno maggiori potenzialità formative, ma anche creando le condizioni perché gli allievi, nello svolgimento di tali attività e nell’acquisizione di tali contenuti, assumano ogni volta quell’atteggiamento di iniziativa che prima è stato richiamato e che dovrebbe divenire così, via via, un tratto stabile della loro personalità.

Questi obiettivi possono essere perseguiti mediante una didattica attiva, che favorisca l’acquisizione di consapevolezza e si basi sulla progettazione di situazioni nelle quali siano gli allievi stessi a costruire insieme, guidati dall’insegnante, il proprio

sapere. Situazioni che prevedano il “fare” e la riflessione su quanto si è fatto, e siano generatrici di problemi ai quali poter dare anche più risposte che prospettino la complessità della realtà; situazioni nelle quali l’errore, quando si verifichi, venga utilizzato davvero come una risorsa. Una didattica così connotata può risultare fortemente stimolante per gli studenti ma anche per gli insegnanti.

L’atteggiamento di iniziativa può qui prendere varie forme, che vanno dall’abitudine di porre a se stessi, e all’insegnante, domande riguardanti i vari aspetti del mondo naturale e umano (“Perché...?”, “Come mai....?”, “In quale modo...?”), al coraggio di formulare delle ipotesi esplicative, all’individuazione dei modi adatti per verificare tali ipotesi e trovare una risposta soddisfacente, all’avvio e all’esecuzione delle attività individuali o di gruppo volte a conseguire tale risposta e a verificarne l’adeguatezza. Può manifestarsi anche come volontà di sostenere attraverso un ragionamento un’opinione personale, e di ascoltare con attenzione e senza preconcetti altre opinioni diverse dalla propria.

E soprattutto può manifestarsi come sensibilità ai problemi epistemici, ovvero come vivo interesse per i procedimenti attraverso i quali è stata acquisita una certa conoscenza, per i dati di fatto sui quali si fonda una certa affermazione. E’ una sensibilità che può venire sviluppata e affinata attraverso lo studio della storia compiuto anche con l’analisi delle fonti, o lo studio delle scienze accompagnato dalla conoscenza dei procedimenti seguiti dai ricercatori. Essa può però venire risvegliata e alimentata anche attraverso l’analisi delle informazioni fornite dalla stampa quotidiana o dalla televisione e l’individuazione delle fonti e dei fatti su cui esse si basano. Ed è una sensibilità la quale, oltre che essere una manifestazione del fondamentale

atteggiamento di iniziativa, costituisce una difesa essenziale contro ogni tentativo di indottrinamento, e contro ogni adesione acritica alle opinioni prevalenti in un gruppo.

c) Un insegnamento che stimoli l'iniziativa degli allievi invitandoli a porre o a scoprire dei problemi (sulla base di un'attenta e analitica osservazione di certe realtà), o a trovare una risposta a problemi proposti dal docente, attraverso le discussioni di gruppo o le ricerche individuali o collettive, permette poi di raggiungere anche un terzo obiettivo fondamentale che un docente dovrebbe quotidianamente porsi, quello cioè di motivare positivamente gli allievi alle varie attività di apprendimento, ottenendo che si dedichino a tali attività con interesse e impegno. Il problema della motivazione è basilare in una scuola che voglia favorire in misura piena la crescita degli allievi "come persone" così come la loro crescita intellettuale e culturale. Quando è presente una motivazione positiva per una certa attività di apprendimento (l'ascolto di una storia o di una spiegazione, l'organizzazione di una ricerca, l'osservazione di un fenomeno, ecc.), un allievo concentra su tale attività, in modo spontaneo, e per tutto il tempo necessario, gran parte della sua energia psichica, e pertanto quell'attività lascia tracce profonde e durevoli, che garantiscono la crescita. La costante attivazione di motivazioni positive, inoltre, colora in senso favorevole l'intera esperienza scolastica; la scuola può più facilmente venire vissuta dagli allievi come un luogo in cui ogni giorno si possono compiere esperienze interessanti, e vivere con frequenza anche dei momenti di "felicità" (quella felicità che si prova quando si ascolta una bella storia, si trova la risposta a un problema, si vede valutata positivamente una propria prestazione, si acquisiscono conoscenze e abilità vissute come significative, si formano amicizie

fondate su una collaborazione gratificante, si avverte con frequenza il senso di “crescere”).

d) In un’attività educativa e d’insegnamento intesa nei modi sopra delineati, assume una grande importanza il graduale sviluppo di una consapevolezza storica relativa ai vari saperi. La Storia, anzitutto, intesa nel senso di analisi del processo di civilizzazione (e naturalmente anche degli principali eventi sociali, politici, o militari che hanno segnato i vari momenti di tale processo o il passaggio da un’epoca a un’altra) ci permette di conoscere come l’uomo abbia dato risposta a certi problemi perenni (procurarsi il cibo, difendersi dalle intemperie, raccogliere le informazioni, viaggiare, comunicare a distanza, organizzarsi socialmente, e così via), affrontandoli nella forma in cui essi si sono presentati nei vari “quadri di civiltà” e dando loro soluzioni che sono in rapporto con le condizioni tecniche, culturali, politiche, sociali che hanno caratterizzato ciascuno di tali “quadri”. La Storia permette di vedere come i grandi valori indicati nella nostra Costituzione sono via via emersi nel corso dei secoli, come sono stati più volte disattesi e negati, come sono stati riconquistati.

A questo riguardo sembra evidente che in un tempo come il nostro, che vede una crescente apertura dell’Italia all’Europa e al mondo intero, il fenomeno della trasformazione in senso multietnico della nostra società e della nostra scuola può e deve essere considerato un’occasione preziosa per superare la visione fortemente eurocentrica della Storia comunemente insegnata nel nostro Paese.

La consapevolezza storica può, poi, essere coltivata ponendo in evidenza la dimensione storica delle varie discipline (la matematica, la biologia, la fisica, la

geografia astronomica o fisica, la lingua, il diritto, ecc.), e cioè ponendo in evidenza come le varie conoscenze di cui si compongono sono state conseguite in circostanze e momenti diversi. Attivare anche in questi vari campi del sapere tale consapevolezza contribuisce in modo determinante allo sviluppo di quell'interesse epistemico che, come già si è detto, è una delle forme in cui può manifestarsi l'atteggiamento di iniziativa degli allievi.

3.

Vi è poi, come si è accennato all'inizio, una seconda ragione che permette di parlare di una "Pedagogia della Resistenza". E' una ragione più contingente, ed è rappresentata dall'esperienza educativa dei Convitti Scuola della Rinascita, un'esperienza che si è svolta essenzialmente fra il 1945 e il 1952 ed ha presentato tutti i caratteri che, come prima si è visto, dovrebbe avere una scuola che si ispira alla Costituzione e alla Resistenza.

Tale esperienza educativa ha avuto le sue radici già nel corso stesso della Resistenza, quando nell'Ossola alcuni partigiani che erano laureati o studenti universitari iniziarono a utilizzare i momenti di tregua per introdurre i loro compagni meno scolarizzati ai grandi temi della storia e della letteratura, vagheggiando l'idea di una futura Scuola strutturata democraticamente, volta alla formazione di "persone" animate da sentimenti di solidarietà e dotate di spirito critico e capacità di iniziativa.

Una istituzione con questi caratteri prese poi corpo subito dopo la Liberazione, con la fondazione, a Milano, nel luglio del 1945, del primo Convitto-Scuola per ex

partigiani. Si trattò di una scuola che vide impegnati nello studio e nell'organizzazione della comunità scolastica, con la collaborazione e la guida di un gruppo di insegnanti che avevano preso parte alla lotta antifascista, giovani ex combattenti che si erano distinti per capacità di iniziativa ed alto senso di responsabilità durante i mesi della lotta in montagna ma avevano solo la licenza elementare avendo dovuto andare precocemente al lavoro. La vita di questo Convitto-Scuola fu fin dall'inizio caratterizzata da una piena partecipazione di tutti alla soluzione dei vari problemi (organizzativi, finanziari, di rapporti con l'esterno, culturali) che via via si presentavano, discussi periodicamente in assemblea e affrontati attraverso commissioni di lavoro nelle quali studenti e insegnanti collaboravano con spirito fraterno.

Questo Convitto-Scuola si aprì dopo pochi mesi anche ai reduci e agli orfani dei caduti e sul suo esempio in altre città italiane (Torino, Bologna, Reggio Emilia, Cremona, Genova, San Remo, Roma, Novara, Venezia) se ne costituirono altri, che si diedero uno Statuto comune e assunsero tutti la denominazione di Convitti Scuola della Rinascita, anche per sottolineare la volontà di contribuire, attraverso la preparazione culturale, professionale e umana di nuove leve di giovani, alla ricostruzione del Paese, che stava per avere inizio. Uno degli obiettivi era anche quello di contribuire al rinnovamento della scuola italiana, e a questo riguardo (e in armonia con quanto era disposto dal loro Statuto, ove era detto che “uno scopo dei Convitti Rinascita è anche quello di porre tutti i lavoratori e i figli di lavoratori su un piano di effettiva parità per quanto riguarda lo sviluppo culturale”) l'Ufficio Scuole dell'ANPI, sotto il cui patrocinio i Convitti operavano, mise allo studio un piano per

aprirne altri (uno almeno in ogni provincia italiana) che fungessero da stimolo e da sede di sperimentazione educativa e didattica.

Purtroppo il profondo cambiamento nel clima politico che si verificò verso la fine degli anni Quaranta, con il venir meno di quella solidarietà tra forze antifasciste che aveva permesso, subito dopo la Liberazione, di dare vita a governi di unità nazionale e di raggiungere traguardi come il referendum istituzionale, l'elezione di un'Assemblea Costituente e l'approvazione della Costituzione repubblicana, e con il diffondersi anche in Italia del clima della "guerra fredda", quel generoso progetto venne bloccato, e anche l'aiuto che il governo aveva assicurato ai Convitti esistenti venne a mancare, così che uno dopo l'altro essi furono costretti a chiudere.

Sopravvisse agli altri, per qualche anno, quello di Milano, e sopravvisse la Scuola Media Rinascita che in esso era nata, e che divenne Statale, conservando il carattere di scuola sperimentale e continuando a ispirarsi agli ideali della Resistenza.

E per ricordare e valorizzare l'esperienza dei Convitti Rinascita, e fare in modo che le indicazioni positive che da essa erano venute contribuissero a rinnovare la nostra scuola pubblica, ex insegnanti ed ex allievi di tali Convitti fondarono, nel 1975, l'Istituto Pedagogico della Resistenza, che ha sede a Milano ed ha operato ed opera, da molti anni ormai, in continuo contatto con il mondo della scuola.

Oltre che sui motivi generali prima ampiamente illustrati, è, dunque, anche sul ricordo dell'esperienza dei Convitti Rinascita, sulla concreta attività educativa svolta attualmente dalla Scuola Rinascita, e sull'attività dispiegata dall'Istituto Pedagogico,

che si fonda la possibilità di parlare di una “Pedagogia della Resistenza e della Costituzione”.

Qualora condividiate il contenuto del presente documento, vi preghiamo di trasmetterlo anche a persone che considerate sensibili ai temi in esso trattati.

Per l’Istituto Pedagogico della Resistenza

Angela Persici & Guido Petter

Bibliografia

ADORNO W. THEODOR, *Dialettica negativa*, (1966), tr. it. Einaudi, Torino, 1980.

AGAMBEN GIORGIO, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, 2001.

AGAZZI ELENA, CANAVESI ANGELO, *Il segno dell'io. Romanzo e autobiografia nella tradizione moderna*, Campanotto, Udine, 1992.

ALERAMO SIBILLA, *Una donna*, Feltrinelli, Milano, 2009.

AMATO GIORGIO, *Pedagogia critica e modello autobiografico. Un recupero di Walter Benjamin*, Bonanno Editore, Roma, 2004.

ARRIGONI MARIA PIA, GIAN LUCA BARBIERI, *Narrazione e psicoanalisi: un approccio semiologico*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

Autobiografia in Liguori Guido, Voza Pasquale, *Dizionario gramsciano. 1926-1937*, Carocci, Roma, 2009 (pp. 57-59).

BAIESI NADIA, ELDA GUERRA (a cura), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, Clueb, Bologna, 1997.

BATESON GREGORY, *Una sacra unità*, Adelphi, Milano, 1997.

BATTISTINI ANDREA, *Lo specchio di dedalo. Autobiografia e biografia*, Il Mulino, Bologna, 1990.

BAUMAN ZYGMUNT, *La decadenza degli intellettuali: da legislatori a interpreti*, Bollati Boringhieri, Torino, 2007.

BENELLI CATERINA, *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Unicopli, Milano, 2006.

BERGSON HENRI, *Materia e memoria. Saggio sulla relazione tra il corpo e lo spirito*, Laterza, Roma, 2009.

BERTOLINI PIERO, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, 1996.

BERTOLINI P., *Educazione e politica*, Raffaello Cortina, Milano, 2003.

BERTONE GIULIA, CHIARA DOGLIONE, MASSIMILIANO SPANO, *Ricordi d'archivio. Il progetto Olivetti nella memoria e nel territorio*, ScriptaWeb, Napoli, 2010.

BOBBIO NORBERTO, *Politica e cultura*, Einaudi, Torino, 2005.

BOCK, GISELA, *Storia, storia delle donne, storia di genere*, Estro strumenti, Firenze, 1988

BODEI REMO, *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*, Feltrinelli, Milano, 2002.

BORGHI LAMBERTO, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze, s. d..

BROCCOLI ANGELO, *Educazione e politica*, La Nuova Italia, Firenze, 1968

BRUNER JEROME, *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando, Roma, 1983.

BRUNER J., *Psicologia della conoscenza*, Armando, Roma, 1990.

BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993.

BRUNER J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2001.

BRUNER J., *La Fabbrica delle storie*, Laterza, Bari, 2002.

- BURZA VIVIANA, *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando, Roma, 2007.
- CAMBI FRANCO, FRAUENFELDER ELISA, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994.
- CAMBI F., *Libertà da...L'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.
- CAMBI F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- CAMBI F. (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Carocci, Roma, 2009.
- CANDAU JOËL, *La memoria e l'identità*, Ipermedium libri, Napoli, 2002.
- CAVARERO ADRIANA, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- CAPITINI ALDO, *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze, 1951.
- CAPITINI A., *Educazione aperta*, vol. I, La Nuova Italia, Firenze, 1967.
- CAPITINI A., *Attraverso due terzi di secolo*, "La Cultura", 1968.
- CAPITINI A., *Il potere di tutti*, La Nuova Italia, Firenze, 1969.
- CARACCILO ALBERTO, *Politica e autobiografia*, Morcelliana, Brescia, 1993.
- CENTO EMILIA, LILIANA DI RUSCIO (a cura di), *Didattica della storia dell'800 e del 900. Un modello per la fruizione e la valorizzazione delle fonti documentarie*, Archilab Titivillus, San Miniato, 2005.
- CONTINI MARIA GRAZIA, *Elogia dello scarto e della resistenza*, CLUEB, Bologna, 2009.
- CONTORBIA FRANCO, LEA MELANDRI, ALBA MORINO (a cura di), *Sibilla Aleramo. Coscienza e scrittura*, Feltrinelli, Milano, 1986.
- COVATO CARMELA, *Memorie di cure paterne*, Unicopli, Milano, 2002.

COVATO C. (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano, 2006.

COVATO C., *Memorie discordanti, Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano, 2007.

COVATO C., *Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, Guerini Scientifica, Milano, 2010.

D'INTINO FRANCO, *L'autobiografia moderna*, Carucci, Roma, 1989.

D'ORSI ANGELO, *Intellettuali del Novecento italiano*, Einaudi, Torino, 2001.

DEMETRIO DUCCIO, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

DEMETRIO D., *Pedagogia della memoria: per se stessi, con gli altri*, Meltemi, Roma, 1998.

DEMETRIO D., *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

DOLCI DANILO, *Verso un mondo nuovo*, (Giulio) Einaudi, Torino, 1964.

DOUGLAS MARY, *Come pensano le istituzioni*, Il Mulino, Bologna, 1990.

DUCCI EDDA, *Approdi dell'umano*, Anicia, Roma, 1992.

ERBETTA ANTONIO, *Il paradigma della forma. Studi pedagogici*, Anicia, Roma, 1992.

Etica dell'impegno (monografico) in "Paideutika. Quaderni di formazione e cultura", n. 10, a. V, 2009.

FADDA RITA, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma, 2002.

FERRARA GIANSIRO, NICCOLÒ GALLO (a cura di), *2000 pagine di Gramsci*, Il Saggiatore, Milano, 1964.

FERRAROTTI FRANCO, *L'Italia tra storia e memoria. Appartenenza e identità*, Donzelli, Roma, 1997.

FERRAROTTI FRANCO, *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma-Bari, 1981.

FIORI GIUSEPPE, *Vita di Antonio Gramsci*, Laterza, Bari, 1966.

FOPPA PEDRETTI CATERINA, *Spirito profetico ed educazione in Aldo Capitini. Prospettive filosofiche, religiose e pedagogiche del post-umanesimo e della compresenza*, Vita&Pensiero, Milano, 2005.

FORMENTI LAURA, *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Scientifica, Milano, 2005.

FOUCAULT MICHEL, *Tecnologie del sé*, (a cura di Luther H. Martin, Huck Gutman, Patrick H. Hutton), Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

FOUCAULT M., II. *La cultura di sé* in Id., *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano, rist. 2006.

FREIRE PAULO, *Coscientizzazione e rivoluzione. Conversazione con Paulo Freire*, Pistoia, IDAC, 1973.

FREIRE P. *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973.

FREIRE PAULO, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino, rist. 2011.

GAGLIANO GIUSEPPE, *La pedagogia del dissenso tra Ottocento e Novecento*, UNI Service, Trento, 2010.

GALLINO LUCIANO, *Globalizzazione e disuguaglianza*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

GAMELLI IVANO (a cura di), *Il prisma autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*, Unicopli, Milano, 2003.

GIUVA LINDA, STEFANO VITALI, ISABELLA ZANNI ROSIELLO, *Il potere degli archivi. Usi del passato e difesa dei diritti nella società contemporanea*, Mondadori, Milano, 2007.

GRAMSCI ANTONIO, *Giustificazione dell'autobiografia* raccolto in *Passato e presente* in A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, (Quaderno 14), Einaudi, Torino, 1975.

GRAMSCI A., *Note autobiografiche* in A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, (Quaderno 15), Einaudi, Torino, 1975.

GRAMSCI A., *Passato e Presente*, Editori Riuniti, Roma, 2000.

GRAMSCI A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Editori Riuniti, Roma, 2000.

HALBWACHS MAURICE (1925), *I quadri sociali della memoria*, Ipermedium, Napoli-Los Angeles, 1997.

HALBWACHS M., *La memoria collettiva*, (a cura di) PAOLO JEDLOWSKI, TERESA GRANDE, Unicopli, Milano, 2001.

[http://www.fondazione](http://www.fondazionedivittorio.it)

http://www.lastoria.org/pdf/tempo_memoria_linguaggio.pdf

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS, *Il servizio bibliotecario pubblico: linee guida IFLA/Unesco per lo sviluppo*, trad. it. a cura della Commissione nazionale biblioteche pubbliche dell'AIB, Associazione italiana biblioteche, Roma 2002 in <http://archive.ifla.org/VII/s8/news/pg01-it.pdf>.

IRIGARAY LUCE, *Tra Oriente e Occidente. Dalla singolarità alla comunità*, Manifestolibri, Roma, 1997.

JATOSTI MARIA, *Tutto d'un fiato*, Eretica, Roma, 2012.

JEDLOWSKI PAOLO, MARITA RAMPAZI (a cura di), *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*, Franco Angeli, Milano, 1991.

JEDLOWSKI P., *Memoria, esperienza e modernità. Memorie e società nel XX secolo*, Franco Angeli, Milano, 2001.

KANEKLIN CESARE, GIUSEPPE SCARATTI, *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.

KNOWLES MALCOLM S., *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

KUHN THOMAS, tr. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1978.

La Costituzione per la formazione della persona o l'educazione della persona per la Costituzione? della rivista "CQIA Rivista Formazione, Persona, Lavoro", <http://cqiariivista.eu>.

LA ROVERE LUCA, *L'eredità del fascismo: gli intellettuali, i giovani e la transizione al postfascismo, 1943-1948*, Bollati-Boringhieri, Torino, 2008.

LASCH CHRISTOPHER, *La cultura del narcisismo: l'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Bompiani, Milano, 1982.

LEJEUNE PHILIPPE, *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna, 1986.

LEVI PRIMO, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino, 1986.

Libri e riviste d'Italia, "Periodico di cultura editoriale e promozione della lettura", anno XIII, 1/2012 (gennaio-marzo), Sistema Modus, Roma.

LYOTARD JEAN-FRANÇOIS, *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano, 2002.

MADRUSSAN ELENA, *La parola nuda. Scrittura di confessione e pedagogia del disvelamento*, Tirrenia Stampatori, Torino, 2003.

MANACORDA MARIO ALIGHIERO, *L'alternativa pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1972.

MANTEGAZZA RAFFAELE, *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Unicopli, Milano, 1995.

MANTEGAZZA R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Città aperta, Enna, 2003.

MANTEGAZZA R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Città aperta, Enna, 2003.

MARCUSE HERBERT, *L'uomo a una dimensione*, (1964), tr. it. Einaudi, Torino, 1967.

MARIANI ALESSANDRO, *La decostruzione in pedagogia*, Armando, Roma, 2008.

MARONE FRANCESCA, *Narrare la differenza. Generi, saperi e processi formativi*, Unicopli, Milano, 2003.

MARX KARL, *L'alienazione* (a cura di Marcello Musto), Donzelli, Roma, 2010.

MATTEI FRANCESCO, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Anicia, Roma, 1998.

MATTEI F., *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Anicia, Roma, 2009.

MINICHELLO GIULIANO, *Autobiografia e pedagogia*, La scuola, Brescia, 2000.

MORO ROBERTO, *Novecento. Il trionfo della contemporaneità e la possibilità dell'oblio. Per un'autobiografia della modernità*, G. Giappichelli, Torino, 1998.

MORO ROBERTO, *Tempo, memoria, linguaggio. Riflessioni patafisiche tra Grande scienza e piccola Storia*, http://www.lastoria.org/pdf/tempo_memoria_linguaggio.pdf.

MUSIL ROBERT, *Uomo senza qualità*, Einaudi, Torino, 2005.

MUZI MARIELISA (a cura di), *Pedagogia critica in Italia*, Carocci, Roma, 2009.

NIETZSCHE FRIEDRICH, *Così parlò Zarathustra*, (1883-1885), tr. it. Adelphi, Milano, 1993.

NIETZSCHE F., *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*, Adelphi, Milano, 1994.

NUSSBAUM MARTHA C., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna, 2004.

PASOLINI PIERPAOLO, *Scritti corsari*, Garzanti, Milano, rist. 2001.

PASOLINI P., *Lettere Luterane*, Garzanti, Milano, rist. 2009.

PASSERINI LUISA (a cura di), *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg&Sellier, Torino, 1978.

PASSERINI L., *Memoria e utopia. Il primato dell'intersoggettività*, Bollati Boringhieri, Torino, 2003.

PECCHINENDA GIANFRANCO, *Dell'identità*, Ipermedium libri, Napoli, 1999.

PETTER GUIDO, *Ci chiamavano banditi*, Giunti, Firenze, 2007.

RICUPERATI GIUSEPPE, *Mnemoryne e Anamnesis: discipline della memoria e conoscenza storica fra passato e futuro*, in *Il futuro della memoria: la trasmissione del patrimonio culturale nell'era digitale*, csipiemonte, Torino, 2005.

ROUSSEAU JEAN-JACQUES, *Le confessioni*, BUR, Milano, 2006.

ROVATTI PIER ALDO, VATTIMO GIANNI, *Il pensiero debole*, Feltrinelli, Milano, 1984.

SALMERI STEFANO (a cura di), *Pedagogia e politica. Per le buone pratiche educative e per la formazione del cittadino in democrazia*, Città Aperta, Enna, 2009.

SANT'AGOSTINO, *Le Confessioni*, Garzanti, Milano, 2008.

SARSINI DANIELA (a cura di), *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano, Unicopli, 2005.

SCHETTINI BRUNO, *Le memorie dell'uomo. Il lavoro narrativo della mente fra retrospettiva, prospettività e autobiografia*, Guerini studio, Milano, 2004.

SEGRE CESARE, *Narrazione/narratività in Enciclopedia*, Einaudi, vol. 6, 1980.

SMORTI ANDREA, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze, 1994.

SMORTI A., *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti, Milano, 2007.

SPADAFORA GIUSEPPE, *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per l'emancipazione*, Carocci, Roma, 2010.

STARACE GIOVANNI, *Il racconto della vita: psicoanalisi e autobiografia*, Bollati Boringhieri, Torino, 2004.

STAROBINSKI JEAN, *L'occhio vivente*, Einaudi, Torino, 1975.

TOURAINÉ ALAIN, *La globalizzazione e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano, 2008.

TAYLOR DANIEL, *Le storie ci prendono per mano*, Frassinelli, Piacenza, 1999.

ULIVIERI SIMONETTA, IRENE BIEMME, *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guerini scientifica, Milano, 2011.

ZAMBRANO MARIA, *La confessione come genere letterario*, Bruno Mondadori, Milano, 1997.

ZANGRANDI RUGGERO, *Il lungo viaggio attraverso il fascismo*, Mursia, Milano, 1998.

ZANGRILLI VIRGILIO, *Pedagogia del dissenso*, a cura di GIACOMO CIVES, La Nuova Italia, Firenze, 1973.

ZERUBAVEL EVIATAL, *Mappe del tempo. Memoria collettiva e costruzione sociale del passato*, Il Mulino, Bologna, 2005.