

quaderni di dianoia 2

Le parole del male

Materiali per un lessico della violenza



a cura di Francesco Cerrato

Estratto

Mucchi Editore

Le parole del male **Materiali per un lessico della violenza**

a cura di Francesco Cerrato

STEM Mucchi Editore

Questo volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Filosofia e Comunicazione dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Immagine di copertina: dettaglio del *Trittico del Giardino delle Delizie*, Hieronymus Bosch (1480-1490 circa) - Museo Nacional del Prado, Madrid

isbn 978-88-7000-906-4

quaderni di dianioia 2 (nuova serie)

Grafica Mucchi Editore (MO), stampa Legodigit (TN)

© STEM Mucchi Editore - 2021

Via Jugoslavia, 14 - 41122 Modena

info@mucchieditore.it

www.mucchieditore.it

facebook.com/mucchieditore

twitter.com/mucchieditore

instagram.com/mucchi_editore

I edizione pubblicata nel mese di novembre 2021.

INDICE

- 7 Violenza: le ragioni di uno studio a più voci
Prefazione
Francesco Cerrato
- 11 Abbondanza
Genesi del valore e legittimazione della proprietà
nell'economia neoclassica
Gennaro Imbriano
- 39 Carattere nazionale
Forme e metamorfosi di un concetto
Alberto Burgio
- 59 Educazione
Alla radice di una società violenta
Marina Lalatta Costerbosa
- 79 Perdono
Le risposte al dilemma morale di Simon Wiesenthal
di fronte alle atrocità compiute da un giovane nazista
Marcella Hannà Ravenna
- 105 Pulizia
I pericoli della contaminazione
Paul Corner
- 119 Sacrificio
Gentile e la violenza dei fascisti
Francesco Cerrato
- 141 Salute
Noi sani, loro malati: la biologizzazione dell'altro come
lato oscuro del benessere
Chiara Volpato, Roberta Rosa Valtorta
- 161 Gli autori

Educazione

Alla radice di una società violenta

Marina Lalatta Costerbosa

We have often wondered how it could happen that at the time of Nazism, normal fathers and mothers collaborated in the most atrocious violence, then managed to return home to their children as if nothing had happened. In this essay we would like to propose again this question, starting from the idea that an authoritarian educational model, such as the German one at the beginning of the twentieth century, fueled the violence that pervaded that society, had to do with its generation, its stabilization and the its proliferation.

Keywords: social violence, Nazism, Black pedagogy, children, evil.

Felicità raggiunta, si cammina
per te su fil di lama.
Agli occhi sei barlume che vacilla,
al piede, teso ghiaccio che s'incrina;
e dunque non ti tocchi chi più t'ama.

Se giungi sulle anime invase
di tristezza e le schiari, il tuo mattino
è dolce e turbatore come i nidi delle cimase.
Ma nulla paga il pianto del bambino
a cui fugge il pallone tra le case.

Eugenio Montale, *Ossi di seppia*

1. *I figli del carnefice*

Ci si è spesso chiesti come potesse accadere che al tempo del nazismo, normali padri e madri di famiglia commettessero o collaborassero alle più atroci violenze, riuscendo poi a tornare a casa come nulla fosse dai loro figli.

In queste pagine vorremmo riformulare questa ricorrente domanda, mai esaurita una volta per tutte in modo soddisfacente. Non perché sia mal posta, ma per contribuire, questo l'auspicio, ad arricchire la risposta. Alla base è la convinzione che l'oggetto al quale tale domanda guarda: la famiglia comune tedesca della prima metà del Novecento, vada indagata non solo dal punto di vista del genitore, ma anche dei figli, non solo di chi acconsente ai crimini più efferati e vigliacchi e torna a casa con naturalezza e, almeno apparente, leggerezza d'animo, ma anche di chi vede tornare a casa adulti che tali fatti malvagi hanno compiuto¹.

Presupposto di questo saggio è l'idea che un contesto educativo che si regga sul principio di autorità – tratto dominante negli uomini e nelle donne coinvolte e compromesse con il regime totalitario nazista – e che presenti come normali e giusti atti, discorsi e offese ai danni dei più vulnerabili, o di gruppi di persone rese tali, alimenti la violenza che innerava e pervade quella società, abbia a che fare con il suo generarsi, il suo stabilizzarsi e il suo proliferare. Il sistema educativo, la famiglia *in primis*, ma anche le istituzioni che a esso partecipano, come la scuola, gli scout, le associazioni giovanili, plasma personalità disponibili più di altre alla violenza. Una costellazione di fattori (economici, politici, psico-sociali, culturali, casuali) converge nel determinare lo scatenarsi della violenza. Questa nuova violenza, la familiarità con essa, le argomentazioni ideologiche tese a legittimarla, il suo essere esercitata da figure di riferimento e psicologicamente autorevoli (i genitori, i preti, le suore, gli insegnanti) influenza caratteri di bambini e di adolescenti in formazione, guadagnandoli alla logica della mera forza. La violenza ne esce vincitrice, al di là del carattere degli obiettivi ai quali si consegna. La violenza viene vista e interiorizzata come possibile, e spesso preferibile, via di uscita, come rimedio, come modalità di relazione (ovvero come sua distruzione).

¹ In questa prospettiva vanno le interviste ai figli dei carnefici raccolte in D. Bar-On, *Legacy of Silence. Encounters with Children of the Third Reich*, Cambridge/Mass.-London, Harvard University Press, 1989.

Sulla rivista «Der deutsche Erzieher» nel giugno del 1937 uscì un articolo in cui la referente presso il ministero dell'istruzione nazista, Marie Tscherning, membro della NSDAP dal 1930², evidenziò il fatto che la figura materna fosse il simbolo della Germania nazista. All'apparenza questa osservazione potrebbe apparire oggi in contrasto con la nostra riflessione. In verità vale esattamente il contrario. Associare maternità e nazionalsocialismo, asserire che «il concetto di nazionalsocialismo coincide con la parola maternità»³, non suggerisce il trasferimento di qualità materne al regime, ma al contrario di qualità proprie di una dominazione totale alle madri. È per lo snaturamento della maternità che tale coincidenza poté esser predicata. E difatti il testo continua aggiungendo che la maternità «non è nulla di sentimentale, di tenero: procreare è qualcosa di simile all'acciaio. La donna nazionalsocialista è materna e agguerrita»⁴, nell'esercizio del suo ruolo educativo e di "cura".

Efficace per sintetizzare questo pensiero è un luogo della testimonianza di Erika Mann, consegnata, dagli Stati Uniti, ove si era rifugiata con il padre e la famiglia, al saggio *La scuola dei barbari. L'educazione della gioventù nel Terzo Reich*. Nello scritto si legge:

È fuor di dubbio: le conseguenze, le ripercussioni che un trattamento di tal sorta suscita nella vita dei bambini ebrei sono terrificanti. Tuttavia, ben più tremende sono a nostro parere le conseguenze dell'educazione nazista sui bambini 'tedeschi', i rampolli 'ariani', poiché, mentre questi ultimi vengono *corrotti*, i bambini ebrei vengono perlomeno 'soltanto' *angariati*. Mentre taluni dei 'non ariani' escono risanati o addirittura temprati dalle vessazioni subite negli anni di infanzia, gli 'ariani' ci sembrano irrimediabilmente compromessi. Sono privi di ogni considerazione per quanto riguarda i diritti e l'umanità, mancano per ora del senso che sovrintende alla nostra vita e determina il no-

² Cfr. W. Schubert, W. Schmid, J. Regge (a cura di), *Akademie für Deutsches Recht 1933-1945. Protokolle des Ausschüsse*, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1989, Bd. III, 2, p. 51.

³ E. Mann, *Die Schule der Barbaren* (1938); trad. it. e postfazione di M. Margara, *La scuola dei barbari. L'educazione della gioventù nel Terzo Reich*, introduzione di T. Mann, Firenze, Giuntina, 1997, p. 127.

⁴ *Ibidem*.

stro equilibrio, grazie al quale andiamo a testa alta nel mondo: il senso della verità⁵.

Erika Mann scrive queste parole nel '38 e da lontano. Gli orrori indicibili patiti dai bambini probabilmente l'avrebbero resa più cauta, ma il senso dell'affermazione rimane ed è chiaro.

Ma questo circolo vizioso della violenza comincia a operare ben prima dell'avvento del nazismo, e non solo in Germania; a riprova del fatto che le comode spiegazioni deterministiche non convincono, che poteva andare diversamente e che, se non è andata diversamente, è perché vi sono state delle scelte, dei cedimenti morali, degli smottamenti valoriali. La poca resistenza, la scarsa indignazione morale di fronte alla vertiginosa *escalation* di sangue genocidario non trovano nell'educazione autoritaria, prevalente da molto tempo, e nella visione del bambino a essa legata la propria causa; ma un alleato performativo nell'inconscio collettivo di quella società crediamo di sì. Questo convincimento induce ad attardarsi su tale immagine dell'infanzia, su questo preciso modello pedagogico-culturale, a ritrarlo nei suoi caratteri essenziali, a porlo insomma sotto osservazione. Al termine di questa disamina vedremo se sarà possibile trarre conclusioni affidabili per rispondere alla questione del rapporto tra violenza sociale estrema e vissuto infantile dei protagonisti. Se troveremo conferme dell'ipotesi secondo la quale l'infanzia rappresenti un ponte verso la società futura, nel bene e nel male. Se avremo qualcosa di più da dire per rispondere alla domanda dalla quale siamo partiti: cosa ha significato per quei bambini e per quella società vedere arrivare a casa genitori che erano sino a pochi minuti prima tra i partecipanti (o persino tra i protagonisti) di un articolato sistema generatore di cieca brutalità.

⁵ *Ibidem.*

2. L'infanzia come laboratorio sociale

Il controllo della violenza attraverso la sua razionalizzazione e la sua istituzionalizzazione ha riguardato negli ultimi cinque secoli anche i bambini e gli adolescenti, compressi e costretti in un modello educativo che si è progressivamente definito e rafforzato, sino ad assumere un carattere schiettamente autoritario: in modo più o meno esplicito, più o meno visibile, più o meno direttamente, tale da coinvolgere la corporeità dei soggetti.

Secondo Norbert Elias è stato il Settecento europeo a segnare un passaggio epocale unico, di portata mondiale⁶. Il processo di civilizzazione in Occidente ha determinato un'inedita diffusione ed espansione di interdipendenze e l'istituzione di monopoli onnipervasivi della forza, capaci di coinvolgere masse di persone di dimensioni senza precedenti nella storia dell'umanità⁷. Certo l'Illuminismo è stato un momento di rivoluzione culturale di segno positivo e progressista, tuttavia il processo di civilizzazione, la modernizzazione europea, ha comportato un mutamento di atteggiamento e di sensibilità non lineare né continuo e soprattutto non intelligibile in termini meramente teorici come realizzazione progressiva di un'idea o puramente storici come successione concatenata di accadimenti. "*Struttura dei rapporti umani*" e "*habitus psichico*" – sono locuzioni di Elias⁸ – s'intrecciano in modo complesso e non di rado paradossale nel delineare le trasformazioni. La consapevolezza della positività dei Lumi non deve dunque semplificare il quadro del suo effettivo dispiegarsi nella realtà.

Ombre e contraddizioni debbono essere registrati: bifronte è la modernizzazione, con i suoi «frustranti paradossi»⁹. Il Settecento ha avuto altresì un impatto ambivalente sulla dimensione psichica degli individui. Anco-

⁶ N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation* (1939); trad. it. *Il processo di civilizzazione*, Bologna, il Mulino, 1988³, p. 639.

⁷ Ivi, p. 658.

⁸ Ivi, p. 641.

⁹ K. Polanyi, *The Great Transformation* (1944); trad. it. *La grande trasformazione*, Torino, Einaudi, 1974, p. 109.

ra un'ombra. Uno degli aspetti più salienti del processo di civilizzazione europeo è – scrive Elias – la «modificazione dell'apparato psichico»¹⁰, la quale può essere adeguatamente compresa solo se la si considera nella sua genesi, oltre che nella sua dinamica di attuazione. Si tratta di un peculiare cambiamento della condizione psichica dell'individuo moderno la quale si distingue per il suo venire «inculcata all'individuo *fin da piccolo* come una sorta di automatismo, come un'autocostrizione a cui egli non può sottrarsi, anche se interiormente lo desidera»¹¹.

Siamo al cospetto di un sistema educativo presente tanto nella dimensione familiare quanto nell'esperienza dell'istruzione, come reazione al disordine, alla violenza latente; una risposta affidata a meccanismi di controllo: uniformità, omologazione, oppressione, negazione delle diverse personalità, distruzione dei bisogni esistenziali del bambino. Un esercizio di violenza organizzata, resa paradigmatica, la quale per reazione può favorire la formazione di soggetti agenti adulti, inclini alla reiterazione di nuova violenza. Non si tratta di un epilogo deterministico, ma di indizi importanti, pesanti, relativi alla disponibilità all'esercizio della violenza progressivamente indotta.

Alla consapevolezza della differenza del bambino dall'adulto corrisponde per un verso la nascita del sentimento verso l'infante, ma vi corrisponde pure, per l'altro verso, l'affermazione di una (presunta) necessità del bambino di essere plasmato, affinché possa compiersi il suo destino, affinché egli possa diventare un uomo «civile»¹². La percezione della specificità del bambino rispetto all'adulto conduce così alla formazione (in Europa) di monopoli della costrizione fisica e istituzionale, all'origine dell'entrata in azione di «quell'apparato di condizionamento sociale che – osserva Elias – abitua l'individuo *fin da piccolo* a un costante ed esattamente regolato controllo di sé»¹³. Hannah Arendt in *Tra*

¹⁰ N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, cit., p. 641.

¹¹ Ivi, p. 643.

¹² Ivi, p. 644.

¹³ Ivi, p. 645.

passato e futuro rilevava come il dramma – anzi, il «tradimento» – del bambino in età moderna si compia con l’instaurarsi, a mezzo tra la sfera pubblica e quella privata, di «un ambiente sociale in cui il privato diventa pubblico e viceversa»¹⁴. Tale processo si verifica a danno dei bambini, «i quali – così Arendt – hanno bisogno della sicurezza del nascondimento per poter maturare indisturbati»¹⁵. La reazione alla peculiare identità del bambino conduce al suo imbrigliamento nella griglia istituzionale di un potere che presume di saperla e di poterla guidare, dirigere, controllare, ma soprattutto plasmare. Arendt sottolinea al riguardo come si tratti di un progetto che non batte la via della persuasione – una via incerta, faticosa e potenzialmente fallimentare –; «convinti della superiorità assoluta dell’adulto», si interviene bensì «in maniera dittatoriale»¹⁶.

Per tutta la vita vengono esaminati i progressi. L’ordine forma gli uomini e promuove le loro capacità, ammaestra, riduce al silenzio, indottrina. Questa coercizione all’educazione viene giustificata in base all’ipotesi che l’educazione induca presto o tardi a mettere giudizio¹⁷.

«Non solo la spada, ma anche il libro, l’abecedario e il pastorale sono strumenti del potere»¹⁸. La connaturata doppiezza della cura è dunque anche fonte di vulnerabilità – avvertiva Foucault in *Volontà del sapere*¹⁹ e *Sorvegliare e punire*²⁰ – e di necessaria «correzione del soggetto educativo»²¹.

¹⁴ H. Arendt, *Between Past and Future* (1961); trad. it. *Tra passato e futuro*, Milano, Garzanti, 2017, p. 245.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ivi*, p. 232.

¹⁷ W. Sofsky, *Traktat über die Gewalt* (1996); trad. it. *Saggio sulla violenza*, Torino, Einaudi, 1998, p. 11.

¹⁸ *Ivi*, p. 12.

¹⁹ M. Foucault, *La volonté de savoir* (1976); trad. it. *La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli, 1990, pp. 86 ss.

²⁰ M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (1975); trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2005, pp. 158 ss.

²¹ E. Becchi, *L’Ottocento*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell’infanzia*, vol. II: *Dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 132-206: 143.

3. «Solo tu mi mancavi!»

La familiarità dell'infanzia con la guerra è l'esito non accidentale

di un lavoro antico quanto costante che aveva caratterizzato i differenti processi di nazionalizzazione ottocenteschi e si completava con diverse velocità nel nuovo secolo, definendo un'identità nazionale, patriottica e militare nella quale l'infanzia rivestiva un valore e un ruolo crescenti²².

Questo andamento «si radicalizzò durante la mobilitazione per la guerra. Tuttavia, aveva le sue origini nelle istituzioni e nelle pratiche sperimentate prima del 1914 e in Germania prima che in tutte le altre nazioni e di tutti gli altri Stati»²³. Per questa via, ma sarebbe meglio dire, china, l'ambivalenza che caratterizza il rapporto tra società adulta e minori espone i bambini e gli adolescenti a strumentalizzazioni più o meno consapevoli. Il modello autoritario, stalmente sostenuto e promosso, che si afferma e si istituzionalizza nell'Ottocento europeo si avvale proprio della debolezza, della suggestionabilità, della fiducia e dell'ingenuità del bambino, approfitta del ruolo di guida che gli pertiene e della perversione di una dinamica pedagogica che più esercita potere più ottiene giovani adulti disponibili a esercitarlo, che costruisce dinamiche di dominazione e ubbidienza acritica²⁴.

Il percorso è stato lungo, costante, pervasivo, ha attraversato il primo conflitto mondiale e ha avuto un'accelerazione negli anni dello squadrismo, dell'incattivirsi del nazionalismo, dell'affermazione anche propagandistica di un'ideologia fatta di *Blut und Boden*, di programmi di arianizzazione e di "liberazione". Come ricordava Thomas Mann nella conferenza del 1945, *Germany and the Germans*, i tedeschi avevano:

²² B. Maida, *L'infanzia nelle guerre del Novecento*, Torino, Einaudi, 2017, p. 95.

²³ A. Donson, *Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914-1918*, Cambridge/Mass.-London, Harvard University Press, 2010, p. 3.

²⁴ Cfr. E. Canetti, *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend* (1977), Frankfurt a.M., Fischer, 1992, pp. 107-108.

una concezione fondamentalmente sciagurata della libertà. [...] Il concetto tedesco di libertà fu sempre rivolto soltanto all'esterno; intendeva il diritto di essere tedesco e nulla di diverso, nulla che lo oltrepassasse; era un concetto aggressivo di difesa autocentrata contro tutto quanto tentasse di condizionare e limitare l'egoismo etnico, domandolo e costringendolo a servire la comunità, a servire l'umanità. [...] Il nazionalsocialismo portò questo squilibrio tra il bisogno esterno e quello interno di libertà fino al pensiero di poter ridurre il mondo in schiavitù per mezzo di un popolo come quello tedesco che a casa propria era privo di libertà²⁵.

Fonte di grande interesse per un ritratto in presa diretta di questo universo intriso di dinamiche di potere, acrobazie concettuali, vessazioni e brutalità, del rafforzarsi costante di una «pedagogy of obedience»²⁶, è la collezione di interviste e testimonianze di insegnanti, alunni, presidi di scuole e membri di associazioni giovanili, raccolte a caldo e pubblicate nel 1943 da Gregor Ziemer (per una decina di anni, sino al 1939, aveva infatti ricoperto il ruolo di direttore dell'*American School* di Berlino). La natura perspicua di quegli incartamenti e di quelle dichiarazioni indusse i giudici della Corte di giustizia insediata a Norimberga a impiegarli per corroborare le accuse contro Baldur von Schirach, il capo della *Hitler-Jugend*²⁷, che tante e tali responsabilità ebbe nell'operato della macchina genocidaria nazista da ottenere dal Tribunale la condanna a venti anni di reclusione, da scontare nel carcere di Spandau.

Assai efficace è anche il racconto di Thomas Bernhard che narrando della propria madre, e in fondo dello spaccato di un'epoca, ci trasmette tutta la ferocia psicologica di cui anche lui tra i tanti venne investito da bambino. (In verità ci narra anche della figura soccorrevole del nonno, sempre

²⁵ T. Mann, *Germany and the Germans* (1945); trad. it. *La Germania e i Tedeschi* in Id., *Moniti all'Europa*, a cura di L. Mazzucchetti, Milano, Mondadori, 2018, pp. 315-336: 324-325.

²⁶ A. Donson, *Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914-1918*, cit., pp. 20 ss.

²⁷ Cfr. G. Ziemer, *Education for Death. The Making of the Nazi* (1943); trad. it. a cura di B. Maida, *Educazione alla morte. Come si crea un nazista*, Roma, Castelvecchi, 2016.

complice, dalla sua parte, probabilmente una rara e anticonformista ancora di salvezza). Scrive Bernhard:

Ma siccome in definitiva le punizioni corporali mi hanno sempre scarsamente impressionato, cosa che a lei non è mai sfuggita, mia madre cercava di mettermi in ginocchio urlandomi dietro le ingiurie più atroci e ferendomi nel profondo dell'anima ogni volta che diceva: *Solo Tu mi mancavi! Oppure: Sei Tu la mia disgrazia! Che il diavolo Ti porti! La mia vita l'hai distrutta Tu! È tutta colpa Tua! Tu mi fai morire! Tu vali uno zero, mi vergogno di Te! Sai chi sei Tu? Un buono a nulla come Tuo padre! Tu non vali niente! Sei solo uno spargizzania, Tu! Tu sei solo un bugiardo!* Questa è solamente una scelta delle tante contumelie che mia madre lanciava contro di me cambiandole di volta in volta²⁸.

Assomigliava alla signora Bernhard anche la madre di Helga Schneider, che abbandonò i suoi figli per prestare la propria opera per il regime, non rientrava a volte di notte, neppure avvertiva, lasciava i bambini in attesa di lei, e non comprava libri di fiabe «non ce n'erano, ma in compenso al centro della stanza troneggiava un ingombrante scatolone pieno di copie del *Mein Kampf*. Forse – annota Helga – mia madre aveva l'incarico di distribuirlo»²⁹.

Ma le testimonianze si possono naturalmente moltiplicare. Pensiamo ad esempio alla storia di Ursula Mahlendorf e della piccola città dell'allora Slesia tedesca. Così nel suo racconto:

Un giorno d'autunno del 1932 lo zio Willi e io, all'età di circa tre anni, ci stavamo recando a casa di zia Lene quando vedemmo di fronte al pub di via Münsterberger una folla di lavoratori della cava. Lungo via Nimpscher verso la Münsterberger marciava un manipolo di uomini delle SA (*Sturm Abteilung*) naziste con le loro divise color senape. Si scambiarono colpi e mio zio mi spinse dentro l'atrio di casa della zia Lene. Mi sembra ancora di sentire i fischi delle pallottole. Lì, di fronte a quella casa, davanti al pub, venni introdotta alla violenza politica³⁰.

²⁸ T. Bernhard, *Ein Kind* (1982); trad. it. di Renata Colomi, *Un bambino*, Milano, Adelphi, 1994, p. 36.

²⁹ H. Schneider, *Lasciami andare, madre*, Milano, Adelphi, 2001, p. 37.

³⁰ Si segnala l'interessante racconto autobiografico di U.R. Mahlendorf, *The Shame of Survival. Working Through a Nazi Childhood*, University Park, The Pennsylvania State University Press, 2009, in particolare il primo capitolo "My

Non si tratta però solo di casi singoli e privati, ma di un vero e proprio sistema pedagogico dominante, supportato da una letteratura e da una manualistica che tra gli ultimi decenni dell'Ottocento sino alla metà del Novecento conosce voci di dissenso solo assai minoritarie, parentesi in una vicenda coesa³¹.

Pensiamo, sul versante del dissenso, alla figura di Leonard Nelson, il quale elaborò un contromodello per un'educazione mite. Nel suo progetto di riforma del 1920 scriveva al riguardo:

Una cosa è voler educare all'adempimento del dovere attraverso l'ubbidienza, un'altra attraverso la promessa di premi o minacce di punizione. Eppure anche se si tratta di due modelli in principio diversi, essi si incontrano: tanto l'uno quanto l'altro già in sé e per sé contraddicono lo scopo dell'educazione. L'adempimento del dovere è possibile solo sulla base della comprensione propria dell'agente di ciò che è il suo dovere. Questo è il principio dell'*autonomia* morale³².

In una linea di pensiero progressista e democratica si era pure mossa l'altra grande figura dell'illuminismo weimariano, Gustav Radbruch, il quale aveva tentato anche di tradurre in legge, grazie alla sua attività istituzionale a capo del ministero della giustizia tra il 1922 e il 1923, istanze liberali volte alla protezione e al riconoscimento dell'identità dei minori³³.

Family and the Nazi. 1929-1936", nel quale narra l'educazione ricevuta nella cerchia domestica di una famiglia integrata nella società tedesca del tempo.

³¹ Per una ricostruzione di questa storia con riferimento precipuo alla Germania, rinviando a A. Donson, *Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914-1918*, cit.

³² L. Nelson, *Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen*, II ed. ampliata, Leipzig, Verlag der neue Geist/dr. Peter Reinhold, 1922, pp. 82-83. Sempre di Nelson, si può vedere *Eerziehung zum Führer*, Leipzig, Der neue Geist-Verlag/Dr. Peter Reinhold, 1920 e *Vom Bildungswahn. Ein Wort an die proletarische Jugend*, Leipzig, Der neue Geist-Verlag/Dr. Peter Reinhold, 1923. Gli scritti sul tema pedagogico e di etica applicata sono stati raccolti in un unico volume dei *Gesammelte Schriften: Sittlichkeit und Bildung*, a cura di G. Heckmann, Frankfurt a.M., Felix Meiner Verlag, 1971.

³³ Si rinvia qui ai diversi interventi e saggi radbruchiani pubblicati nella *Gesamtausgabe*, Bd. 13: "Politische Schriften aus der Weimarer Zeit II. Justiz,

Un intero sistema, dicevamo, nel quale le pubblicazioni sono numerose e convergenti nel ritrarre una metodologia educativa oppressiva e violenta e preliminarmente l'immagine di un bambino cattivo, perverso, corrotto, simile a un nemico, dal quale ci si deve guardare e che si deve «raddrizzare»³⁴.

L'educazione si presenta allora come una delle relazioni di potere maggiormente influenti nel processo di strutturazione della società nella sua interezza.

La logica alla quale viene ricondotta in questo distopico mondo pedagogico è duplice: gerarchica ed essenzialistico-naturalistica. Il criterio per la gradazione gerarchica è scandito dalla forza e dall'autorità stabilita per natura. Là dove l'adulto, il genitore, l'educatore, l'insegnante non si comportano con la forza che la loro posizione prevede e offre, bensì con debolezza, l'ordine delle cose viene stravolto ed è la rovina. «I bambini ostinati»³⁵, «la malvagità, la caparbieta, il disappunto del bambino sorgono soltanto a causa – così si sosteneva con tenacia – della sconsiderata debolezza di coloro che gli permettono di ottenere l'oggetto desiderato, laddove potrebbero impedirglielo»³⁶. Di coloro che non sono in grado di «affermare quel sovrappiù di autorità che può soverchiare tutti gli stimoli della disobbedienza»³⁷. L'immagine è quella di un conflitto, di una tensione latente, quando non di una guerra in atto tra forze contrapposte.

Bildungs-, Religionspolitik", a cura di A. Baratta, Heidelberg, C.F. Müller Juristischer Verlag, 1993.

³⁴ Per un approfondimento ci permettiamo di rinviare a M. Lalatta Costerbosa, *Il bambino come nemico. L'eccezione humboldtiana*, Roma, DeriveApprodi, 2019.

³⁵ H. Grünewald, *Über den Kinderfehler des Eigensinns* (1899), in *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (1977), a cura di K. Rutschky; trad. it. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, con saggio introduttivo di Paolo Peticari, Milano-Udine, Mimesis, 2015, p. 636.

³⁶ T. Ziller, *Die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende* (1857); trad. it. in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit., p. 365.

³⁷ J. M. Sailer, *Über Erziehung für Erzieher* (1809²); trad. it. in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit., p. 413.

I moti irrazionali della volontà infantile diventano ancor più pericolosi per l'ordinamento sociale se il volere del bambino si rafforza tanto più quanto più spesso egli [raggiunge] la sua meta e quanto più certa diventa, di conseguenza, l'aspettativa che la stessa cosa [continui] a verificarsi anche in seguito³⁸.

Rischiosissimo e deleterio è che «il bambino affermi la sua volontà di fronte a un adulto, il forte [soccomba] al debole»³⁹. Questo il pensiero dominante.

A emergere è dunque l'idea secondo cui prima è il male, poi *deve* essere l'ubbidienza, infine *può* essere l'amore. Il male nel bambino è un fatto; l'ubbidienza dentro di lui un dovere⁴⁰; l'amore verso di lui una conseguenza da meritare; la punizione e la disciplina indispensabili; certa «l'impotenza pedagogica delle parole»⁴¹. In questo scenario sottosopra, la madre in quanto donna ha il ruolo più nefasto, essa stessa va "corretta" nella sua natura e reinventata nel suo ruolo genitoriale. L'*Affenliebe* (l'amore da scimmia), che è quanto di più vicino riuscivano a immaginare per descrivere il tipo di relazione diffusa e malsana tra madre e figli, andava, a detta degli educatori del tempo, combattuto con fermezza e severità. La madre doveva essere relegata a margine del percorso di crescita del bambino, in un certo senso, posta in condizione di non nuocere, se la propria natura viene lasciata a se stessa. Alla donna era imputabile solo la capacità di diseducare, per la madre non vi era possibilità di *erziehen*, bensì

³⁸ T. Ziller, *Die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studierende* (1857); trad. it. in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit., p. 365.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Sull'obbedienza come componente indispensabile per una corretta educazione cfr. K.A. Schmid (a cura di), *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, 10 voll.: IX (1887); trad. it. in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit., p. 260; H. Rolfus, A. Pfister (a cura di), *Realenzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien*, 5 voll.: II (1872²); trad. it. in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit., p. 298.

⁴¹ W. Rein (a cura di), *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 7 voll.: IV (1897); trad. it. in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit., p. 572.

solo di *verziehen* (deviare, dirottare, male educare)⁴². Veniva considerato da rigettare il detto comune secondo il quale «la 'buona' madre si [farebbe] guidare dagli strilli del neonato», perché – così “sentenziava” un manuale del 1887 –

in tal modo, il bambino si abitua fin dall'inizio al disordine nell'alimentazione, tende facilmente alla brama, alla ricerca del piacere, diventando con il tempo goloso, ingordo, più disposto a comandare che a obbedire, e non raramente, in particolare quando la *debole mamma*, per altro con grande sollecitudine, toglie dal lettino il piccolo urlatore e se lo porta in giro per casa, diventa un autentico seccatore per lei stessa, e meritatamente⁴³.

Attraverso questa “scuola per barbari”, scuola in senso metaforico ma anche proprio, attraverso un dispositivo ideologico avvolgente, non venivano risparmiati neppure i libri per piccoli⁴⁴. Si giunge in pieno Novecento a vedere bambini che hanno perso la loro delicatezza, anche interiore, a bambini due volte vittime, vittime comunque perché hanno subito l'intima trasformazione in potenziali carnefici. A essere portata a compimento è “la costruzione di un sistema di valori che l'infanzia dovrà incarnare”⁴⁵; come testimoniato dai contenuti del testo cardine per la formazione di una generazione nuova di nazisti, il libro *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*⁴⁶, uscito a firma di Johanna Haarer (autrice nel 1939 anche di *Mutter, erzähl von Adolf Hitler!*), il quale esercitò un'influenza non certo marginale, tanto da divenire all'epoca, siamo negli anni Trenta, un vero bestseller.

Con il passare degli anni e il radicalizzarsi di tale mentalità, gli adolescenti, ancora bambini, non erano più, tra i

⁴² K.A. Schmid (a cura di), *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, 10 voll.: IX (1887); trad. it. in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit., p. 254.

⁴³ Ivi, p. 257.

⁴⁴ B. Maida, *L'infanzia nelle guerre del Novecento*, cit., p. 132. Si può vedere inoltre P. Aley, *Jugendliteratur im Dritten Reich. Dokumente und Kommentare*, Gütersloh, Betelsmann, 1967.

⁴⁵ B. Maida, *L'infanzia nelle guerre del Novecento*, cit., p. 17.

⁴⁶ J. Haarer, *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*, München, J.F. Lehmann, 1934.

civili, gli inermi, vittime passive e indifese, bensì vittime offensive e violente, usate per produrre direttamente nuova efferata violenza. Nelle riviste e nei libri per ragazzi la guerra viene glorificata, viene espunto dalla sua rappresentazione ciò che vi è di terribile e sanguinario, ne viene santificato il senso e rarefatta la brutalità⁴⁷. Nei bambini soldato gioco e realtà si confondono, rendendo esplosiva la commistione, pericolosa per la costruzione della società futura⁴⁸. I giochi si fanno giochi di guerra e la guerra sembra un gioco terribile. Il gioco seduce, attrae e diviene via di accesso privilegiata per conquistare i bambini, per coinvolgerli nella vita pubblica, per guadagnarli alla propria "logica", per "arruolarli"⁴⁹.

4. *L'educazione come veicolo del "contagio del male"*

Il fatto che la dimensione della vita psichica ed emotiva del bambino venga in parte «anestetizzata(a) dalla specifica struttura dell'intreccio di relazioni in cui l'individuo è inserito fin dall'infanzia»⁵⁰ conduce in taluni, non rari casi, a realtà adulte caratterizzate da molteplici profili di problematicità, più o meno patenti, più o meno consce. Spesso la compressione delle pulsioni e delle tendenze rimane silente per l'intera esistenza; in «altri casi [...] – a causa dei gravi conflitti in cui il *piccolo essere* si trova inevitabilmente trascinato dalla sua natura spontanea, affettiva e passionale, durante questo processo di condizionamento che mira a farne un essere 'civile'» – tale compressione può trovare uno sbocco soltan-

⁴⁷ «Youth war literature portrayed an exciting war of movement and a home front of celebrations and national harmony – a gross distortion of the ugly war of attrition that increasingly divided the populace» (A. Donson, *Youth in the Fatherless Land. War Pedagogy, Nationalism, and Authority in Germany, 1914-1918*, cit., p. 9).

⁴⁸ B. Maida, *L'infanzia nelle guerre del Novecento*, cit., pp. 40, 112-114, 116, 149 ss.

⁴⁹ Purtroppo in molte parti del mondo tutto questo è quotidianamente una prassi consolidata, come nei paesi africani tormentati da bande di terroristi, recente il caso di Boko Haram in Nigeria, che regolarmente rapisce e spesso arruola bambini e bambine dando loro armi o usandoli come merce per riscattare, ignari, poveri, straziati kamikaze.

⁵⁰ N. Elias, *Il processo di civilizzazione*, cit., p. 654.

to «in sotterfugi, in atti incontrollati e in altre manifestazioni patologiche»⁵¹.

A dover essere riconosciuta è la dimensione di violenza, non sempre esplicita, esercitata da un sistema sociale e pedagogico che impone regole prestabilite; che accudisce influenzando e uniformando; che si ispira a modelli universalistici di correttezza ma proprio per questo coniuga la cura con l'imposizione di un ordine e della disciplina; che finalmente considera indispensabile «fare uso di violenza e di mezzi di costrizione» al fine di «privare» i bambini «della loro volontà», posto che per natura l'anima vuole «avere una volontà propria» della quale il bambino dev'essere tuttavia privato⁵².

Questo la Germania per più di mezzo secolo non solo lo ha assunto come metodo e modello (perché già esisteva e avrebbe continuato a operare, non solo peraltro in terra tedesca), ma lo ha anche concretamente perseguito con straordinaria efficienza e dura determinazione. L'effetto perverso di questo fenomeno ha raggiunto il suo acme infatti negli anni Venti del Novecento, accompagnando l'*idem sentire* di un'intera società sino alle sponde dei fascismi.

Veniamo così al nesso tra pedagogia – modelli educativi e loro presupposti ideologici – e violenza: negazione dei diritti dei minori *in primis*, ma anche produzione e riproduzione della violenza sul piano sociale e politico-storico. Per afferrare concettualmente il tema Katharina Rutschky, intellettuale tedesca al crepuscolo della Scuola di Francoforte, nel 1977 ritenne di dover coniare una nuova espressione *ad hoc* e si inventò *schwarze Pädagogik* (pedagogia nera), per indicare precisamente quale fosse la natura della pedagogia europea, per smascherarne il volto nascosto e denunciare la catena dei suoi nefasti.

Il concetto di «pedagogia nera» individua il perimetro semantico e normativo del modello in gioco nella real-

⁵¹ Ivi, p. 655.

⁵² Così già in *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder* di J. Sulzer (1748); trad. it. in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit.

tà storico-sociale che stiamo indagando, ne illustra la mentalità educativa egemone fortemente autoritaria. Non si tratta della logica e della pratica di un modello pedagogico tra gli altri. Ma di un modo generale di essere, di porsi e di comportarsi con i bambini che veicola abusi, dissimulazioni, manipolazioni e violenze, che genera dolore e abbandono nel silenzio. E che generalizza – questo per noi, qui, il punto – una negazione radicale di diritti fondamentali, responsabile a sua volta dell'incardinarsi nella società di una violenza pervasiva e strutturale.

Per Rutschky l'educazione rappresenta l'anello di congiunzione mancante tra potere e male; la pedagogia nera costituisce «la più potente macchina di distruzione del mondo, attraverso l'insegnamento»⁵³, una modalità drammatica di interpretare l'educazione come relazione di potere, qualcosa che per questo può trovare nell'espressione «pedagogia velenosa» un buon sinonimo⁵⁴.

Era un sistema sofisticato ed efficiente, in grado di incidere nelle biografie una «cicatrice» capace a sua volta di ridurre la sensibilità e di raffreddare il senso di compassione; una ferita capace di innescare «la catena invisibile del veleno» e di diffondere di generazione in generazione il «contagio del male»⁵⁵. Ad anticipare queste conclusioni erano stati, prima di Rutschky, Horkheimer e Adorno che chiudono *Dialettica dell'illuminismo* definendo la stupidità una «cicatrice»: «Il simbolo dell'intelligenza è – osservano con una metafora difficile da dimenticare – l'antenna della chiocciola 'dalla vista tastante', che [...] si ritira subito, davanti all'ostacolo, nella custodia protettiva del corpo». Questo meccanismo è innato nel bambino, che dunque, ove si scontri con ostacoli brutali e duri, li scansa dirigendosi altrove. Eppure, sebbene il bambino abbia questa capacità intrinseca di autotutela, «è facile che resti, nel punto in cui la voglia è stata colpita, una cicatrice impercettibile, una piccola callosità, dove la superfi-

⁵³ P. Peticari, *Introduzione*, in *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di K. Rutschky, cit., p. 34.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ Ivi, pp. 9, 160, 155.

cie è insensibile». Per Horkheimer e Adorno «queste cicatrici danno luogo a deformazioni». Possono creare «caratteri», duri e capaci, possono rendere «stupidi», segnando le «stazioni» nelle quali si sono arrestate la speranza e la loro vitalità: «attestano, nella loro pietrificazione, che tutto ciò che vive è sotto un bando»⁵⁶.

Il modello pedagogico egemone nell'Europa civilizzata in generale, e in Germania in particolare, esercita un'influenza enorme sul futuro dei suoi figli, quindi sul futuro dell'intera società.

«Tutto ciò che capita al bambino nei suoi primi anni di vita si ripercuote inevitabilmente sull'intera società», scrive la psicologa polacca, naturalizzata svizzera, Alice Miller nel suo fondamentale *Am Anfang war Erziehung* (All'inizio vi fu l'educazione)⁵⁷. Questo si verifica in situazioni nelle quali sono state poste in essere metodologie e pratiche riconducibili alla «pedagogia nera», a quel tipo di educazione che istituisce (e si fonda su) logiche rigidamente gerarchiche, scandite dal principio di autorità e di cieca ubbidienza, da punizioni e mortificazioni. Le conseguenze di tutto ciò sono disastrose per l'adulto e per la società.

Se il bambino impara a concepire anche le punizioni fisiche come “misure necessarie” contro i “malfattori”, nell'età adulta cercherà di proteggersi con l'obbedienza dalle punizioni e al tempo stesso non avrà alcuna remora a collaborare con il sistema punitivo.

E presto è compiuto per questa via l'accesso alla «mancanza di empatia», all'«indifferenza ai valori»⁵⁸, all'indisponibilità alla fiducia, alla condizione di quelli che un'altra figura-chiave dell'intellettualità critica tedesca della metà

⁵⁶ M. Horkheimer, T.W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (1944); trad. it. a cura di C. Galli, *Dialettica dell'Illuminismo*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 274-275.

⁵⁷ A. Miller, *Am Anfang war Erziehung* (1980); trad. it. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, p. X.

⁵⁸ Ivi, pp. 38, 54, 55.

del '900, Günther Anders, definiva «analfabeti affettivi»⁵⁹. «In tale sistema è già immanente una relativizzazione dei valori morali tradizionali: sono in ultima analisi l'ordine gerarchico e il potere di cui si dispone a decidere se un'azione sia da considerare buona o cattiva»⁶⁰.

Lo stesso può accadere – occorre ricordarlo – anche in presenza di pratiche di «pedagogia bianca», di comportamenti e modalità di relazione che condizionano in modo negativo la formazione e il rapporto con il senso di colpa. Come ha evidenziato nei suoi studi Donald Winnicott, il senso di colpa possiede anche un volto costruttivo nella costituzione della personalità, a patto che esso non venga declinato nel senso di una colpevolizzazione irreparabile, dalla quale il bambino non può affrancarsi ponendo rimedio, esprimendo il proprio disagio e la propria preoccupazione⁶¹. «Se non gli viene data possibilità di riparare, la reazione del bambino sarà di perdere la capacità di sentirsi in colpa e, infine, di perdere anche quella di amare»⁶². Così vengono definite quelle consuetudini educative in cui la vitalità del bambino, questa volta, viene uccisa con una forma di violenza meno smaccata e diretta, ma sempre devastante: la violenza della mortificazione moralistica e religiosa, la colpevolizzazione etica, l'oppressione dei «buoni sentimenti» e del dovere del «sacrificio per gli altri», la rinuncia al proprio piacere e all'espressione schietta della propria personalità⁶³. In comune vi è l'effetto della distruzione dell'energia interiore del bambino, del suo slancio vitale.

⁵⁹ G. Anders, *Wir Eichmanns Söhne* (1964); trad. it. *Noi figli di Eichmann*, Firenze, Giuntina, 1995, p. 34.

⁶⁰ A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, cit., p. 55.

⁶¹ Cfr. ad esempio D. W. Winnicott, *Psycho-Analysis and the Sense of Guilt* (1956), in Id., *The Collected Works of D.W. Winnicott*, vol. 5: "1955-1959", a cura di L. Caldwell e H. Taylor Robinson, New York, Oxford University Press, 2016, cap. 7, pp. 135-148.

⁶² R. Gaddini De Benedetti, *Dal biologico al mentale. Lineamenti di Neuropsichiatria infantile per Pediatri, Psicologi e Neuropsichiatri*, Roma, Lombardo Editore, 1984, p. 156. Rimandiamo anche al libro del pediatra italiano M. Bernardi, *Educazione e libertà*, Milano, Fabbri Editori, 2002, pp. 140 ss.

⁶³ A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, cit., pp. 80-89.

«Noi non sappiamo mai come vorrà o dovrà agire un bambino nei confronti delle ingiustizie patite, perché esistono infinite 'tecniche' per venirne a capo». Per ciò stesso, in positivo, «non sappiamo ancora quale aspetto potrebbe assumere il mondo, se i bambini potessero crescere senza subire umiliazioni, se venissero rispettati come esseri umani e presi sul serio»⁶⁴. Se Arendt era arrivata a riflettere sulla crisi dell'educazione muovendo dall'esperienza della guerra⁶⁵, Miller giunge per altra via alla medesima conclusione: la costruzione della pace non può che passare attraverso il recuperato rispetto della libertà dell'infanzia. Rispettare l'infanzia, per le due pensatrici, significa entrare in comunicazione, costruire un rapporto di scambio con l'altro, tra l'adulto e il bambino, un rapporto che non sia di mera soggezione. Se, come pare, «la storia delle persecuzioni subite nella prima infanzia è stata memorizzata da qualche parte»⁶⁶, se essa lascia una «cicatrice impercettibile», allora, la considerazione del «condizionamento precoce subito nell'infanzia», il prenderlo sul serio, l'attenzione rivolta «alle implicazioni fenomeniche reali»⁶⁷, potrebbe offrire un contributo significativo alle ricerche sulla pace⁶⁸.

A riemergere è allora l'idea che la violenza sul bambino sia una delle concause del costituirsi di società disponibili alla violenza. Accogliere a casa un padre o una madre il cui animo sia consentaneo e il cui agire sia complice con un sistema di violenza feroce e organizzata, esercitata su deboli e inermi concittadini, amici, vicini di casa, compagni di giochi, genera cicatrici nel bambino, le quali possono, se lasciate al loro destino, innescare nel tempo spirali di violenza sempre nuove. E così l'ipotesi iniziale, secondo la quale l'educazione costituirebbe una delle parole chiave per una riflessione sulla violenza sociale, ci sembra aver trovato in conclusione una chiara conferma.

⁶⁴ Ivi, pp. 158-159.

⁶⁵ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 18.

⁶⁶ A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, cit., p. 130.

⁶⁷ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, cit., p. 38.

⁶⁸ A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, cit., p. 130.

Non sempre la violenza viene percepita come tale. Spesso si nasconde alle spalle di teorie capaci di legittimarla, altre volte si accompagna a retoriche in grado di celarla. E così viene accettata, normalizzata, alimentata. Scavando nella storia sociale e politica e nella struttura semantica di alcuni termini chiave, i saggi raccolti in questo libro esemplificano la pericolosa ambiguità di pratiche e parole utilizzate, in passato come oggi, in queste strategie dell'inganno. E suggeriscono l'urgenza di una sistematica ricognizione critica dei nostri lessici.

FRANCESCO CERRATO insegna Storia della filosofia nel Dipartimento di Filosofia e Comunicazione dell'Università di Bologna e dirige il CRIVISPE (Centro di ricerca sulla violenza sociale, politica, economica) dello stesso Ateneo.

Tra le sue pubblicazioni: *Cause e nozioni comuni nella filosofia di Spinoza* (Macerata, 2008), *Un secolo di passioni e politica. Hobbes, Descartes, Spinoza* (Roma, 2012), *Liberare la modernità. Spinoza in Italia tra Risorgimento e Unità* (Soveria Mannelli, 2016), *Stili di vita. Fonti, forme e governo nella filosofia spinoziana degli affetti* (Milano-Udine, 2016).

isbn 978-88-7000-906-4



9 788870 009064

€ 18,00 i.c.