

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



www.edizioniconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola,
nell'università, nella ricerca, nella formazione

SOMMARIO

Editoriale

1/Il mondo salvato dalle donne?

Cambiare è possibile

ANNA MARIA VILLARI

Lo scrigno

2/Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLA

Mercurio

3/Dei cenoni di Natale e Capodanno

ERMANNO DETTI

Attualità

4/Per non perdere il treno del cambiamento

Verso next generation eu

7/Cambiare il Paese, investire in istruzione e formazione

Verso next generation eu

FRANCESCO SINOPOLI

14/Teste ben fatte e complesse, non solo piene

Verso next generation eu

MAURO CERUTI

18/Una ripartenza carica di incertezza

Verso next generation eu

DARIO MISSAGLIA

20/Le scelte di oggi per il futuro

Verso next generation eu

MAURIZIO LANDINI

24/La scuola restata a casa

Un'indagine sulla didattica ai tempi del Covid-19

INTERVISTA A EMANUELE TOSCANO DI ELISA SPADARO

27/L'Italia fuori dall'Italia

Scuole, corsi e lettori italiani all'estero

MASSIMILIANO DE CONCA

31/La scuola del popolo.

Mutuo soccorso educativo

Un'iniziativa della FLC Cgil e delle Camere del Lavoro

Ivo Vacca

Pedagogie e didattiche

34/Attualità del pensiero di Maria Montessori

Inclusione e democrazia

per una rivoluzione pedagogica

VANNA IORI

37/Il rovesciamento del rapporto con l'allievo

Montessori: un diverso ruolo per il docente

TIZIANA PIRONI

42/Educazione ed emancipazione

L'impegno politico e femminista

di Maria Montessori

FRANCESCA BORRUSIO

48/ Dall'educazione alla pace alla non violenza

Maria Montessori:

un diverso rapporto adulto-bambino

GIORGIO CRESCENZA

Osservatorio sull'università

54/La conoscenza non è un algoritmo

Il sistema universitario: equilibrio o eccellenza?

FABIO MATARAZZO

La ricerca in campo

62/È anche una questione di soldi

La spesa pubblica al servizio della scienza

ALBERTO SILVANI

Comunicazione e linguaggi

68/ Parole e frasi nella ragnatela

della comunicazione online

Gli analfabeti della lingua italiana

MARCO RICUCCI

Tempi moderni

71/Da stalla e chivaca der monno a capitale d'Italia

150 anni nel nome dell'Unità Nazionale

DAVID BALDINI

77/Roma luogo dello spirito

L'immagine della capitale secondo Federico Fellini

ALESSANDRO D'ALOISIO

81/Un avvenimento carico di significati

I giochi olimpici del 1960 a Roma

DARIO RICCI

84/Il grande tessitore

I protagonisti/Camillo Benso, Conte di Cavour

AMADIGI DI GAULA

85/La Roma che resiste

La specola e il tempo/Una cronaca

della battaglia di Porta san Paolo

A CURA DI ORIOLO

86/75 anni fa cominciava

la breve esperienza del "Politecnico"

ORIOLO

Studi e ricerche

87/Non è un Paese per bimbi

Rapporto Istat sui servizi all'infanzia

PINO SALERNO

89/Il lavoro da remoto e il suo futuro

Incontro ravvicinato con lo smart working

EMANUELA BOLOGNA

Cultura

94/La paura della macchina

e il potere della politica

Festival filosofia di Modena

PINO SALERNO

Cinema

97/Soffiare nel salvagente bucato

"2020" - La radiografia di un possibile non-futuro

GIULIO TONELLI

99/La realtà e il suo simulacro

Il gabinetto del dottor Caligari: mistificazione e verità

ALESSANDRO D'ALOISIO

Arte: il medium è il messaggio

103/Da poeta maledetto

a sciamano della settimana arte

L'affascinante storia di un grande maestro di cinema

INTERVISTA A ROBERTO LEONI DI MARCO FIORAMANTI

Libri

107/Una rilettura della storia

I nostri ultimi 80 anni

FRANCESCA BALDINI

108/Tessere di vita vissuta

Tra storia, pedagogia e politica

NADIA PETRUCCI

110/Sentire i colori per vedere la musica

Le arti e la vita

PAOLA PARLATO

111/Quell'antientropica isola degli Ingegnør

"République Boréale. Cronache, miti e leggende"

MARCO FIORAMANTI

112/Recensioni

A CURA DI ANITA GARRANI

verso next generation eu

CAMBIARE IL PAESE, INVESTIRE IN ISTRUZIONE E FORMAZIONE

FRANCESCO SINOPOLI

La crisi pandemica ci impone un ripensamento delle scelte e dei modelli fin qui perseguiti. Un modello di sviluppo senza limiti non è più compatibile con la sopravvivenza della specie umana come ci hanno ricordato i giovani di *Fridays for Future*. Proprio la pandemia ha messo in luce la stretta connessione fra salute, clima, ambiente, lavoro, giustizia sociale, sistema produttivo e stili di vita. Se ciò è vero ha ragione, ancora una volta, papa Bergoglio: non serve verniciare la casa ma ripensarla dalle fondamenta, se necessario abatterla e ricostruirla. Un nuovo umanesimo fondato sull'ecologia integrale è la strada da percorrere perché non servono piccole correzioni, aggiustamenti, cambiamenti progressivi, serve una vera rivoluzione dei presupposti teorici e materiali su cui si è basato l'attuale modello di creazione e distribuzione della ricchezza. Ci sono beni che non sono mercificabili, diceva Polanyi, nella grande trasformazione, e Bergoglio gli fa eco nei discorsi ai movimenti popolari, agli ultimi degli ultimi, *Tierra Techo y Trabajo* non sono merce, il bene vita non è una merce e non può mai essere uno scarto. Così come non lo è l'istruzione, non a caso rilanciata come la via per «costruire insieme un futuro di giustizia e di pace, una vita degna per ogni persona»; per «impegnarci a studiare per trovare altri modi di intendere l'economia, la politica», la crescita e il progresso, perché siano davvero «al servizio dell'uomo e dell'intera famiglia umana nella prospettiva di un'ecologia integrale». L'istruzione, come l'acqua, non può essere sottratta da nessuno e non può essere negata a nessuno, perché è un diritto universale e inalienabile, e rende libere le persone, come sosteneva Gramsci, come voleva renderle libere Samuel Paty, ucciso barbaramente perché svolgeva la sua professione.

Per affrontare le sfide che abbiamo di fronte è necessario decidere le priorità verso cui indirizzare gli investimenti. La prima, per noi, è l'istruzione. Lo strumento europeo di emergenza per la ripresa (il *Next Generation EU*) è l'occasione per invertire la rotta che ha caratterizzato un lungo periodo in cui più che un investimento verso il futuro, l'istruzione è stata considerata una voce del bilancio da contenere o tagliare.

Per beneficiare del dispositivo per la ripresa e la resilienza, gli Stati membri devono presentare i loro progetti all'interno di piani di ripresa e resilienza (*PNRR*).

Si apre una fase in cui saranno necessarie sia le proposte concrete sia le mobi-

lizzazioni affinché una parte importante di queste risorse serva a superare le criticità del settore dell'istruzione e della ricerca. Da questo punto di vista i segnali non sembrano particolarmente positivi. L'aspetto più preoccupante è l'assenza di proposte progettuali pluriennali, almeno proposte da noi conosciute, da parte del Ministero dell'Istruzione. Serve una visione che non può ridursi alla digitalizzazione senza aggettivi. Serve aumentare i livelli complessivi di istruzione attraverso scelte nette.

Su questi temi si è cimentato in più occasioni anche il Governatore della Banca d'Italia, Ignazio Visco, con riflessioni da noi condivise. «La bassa spesa in ricerca è accompagnata da investimenti insufficienti nell'istruzione» – afferma Visco. «Per quanto riguarda la dimensione quantitativa, i dati mostrano che gli italiani non frequentano la scuola abbastanza a lungo. La dimensione qualitativa del problema educativo investe il fatto che gli studenti italiani sembrano non imparare abbastanza». Difficile essere più chiari ed efficaci di così. Allo stesso tempo il Governatore evidenzia uno dei problemi storici del sistema produttivo italiano e cioè il suo essere strutturalmente e morfologicamente incapace di condizionare positi-

vamente il sistema di istruzione. Cito testualmente: «Anche le imprese private hanno un ruolo chiave da svolgere. La loro reazione all'enorme trasformazione indotta dal progresso tecnologico e dalla globalizzazione durante gli anni '90 si è riflessa in una richiesta di costi del lavoro inferiori, invece che in investimenti più elevati e adeguati in nuove tecnologie. Ciò avrebbe stimolato la domanda di manodopera altamente qualificata, innescando forse un circolo virtuoso di domanda e offerta di istruzione superiore». Innovazione e formazione «sono plasmate dalla struttura del sistema produttivo estremamente frammentato in Italia». Questa affermazione, voglio ribadirla, è di enorme importanza, non perché ci dica cose nuove ma perché viene dal governatore della Banca d'Italia proprio mentre ha inizio la discussione sulle risorse su *Next Generation EU* e mentre si affastellano progetti da parte dei diversi ministeri, di cui stentiamo per ora a vedere un disegno unitario e coerente. Visco indica una strada chiara su cui noi insistiamo da tempo: istruzione e ricerca sono le uniche chiavi per ricostruire il nostro sistema produttivo e non possono rispondere alle domande immediate che esso pone essenzialmente in una visione di corto respiro. Esse devono plasmare il sistema produttivo e per farlo hanno bisogno di una strategia di lungo periodo che solo lo Stato può determinare, partendo da un incremento sostanziale degli investimenti diretti in questi settori. L'opposto delle richieste che ascoltiamo da una parte del sistema delle imprese e ora dalla *leadership* di Confindustria: dateci incentivi per abbattere il costo del lavoro e del resto ci occupiamo noi. Una via miope e già dimostratasi fallimentare in stagioni anche più semplici di quella attuale. Il mercato non riforma sé stesso senza un orienta-

mento forte dello Stato, il quale, oggi più che mai, deve avere al centro non solo la crescita in quanto tale ma la sua qualità, i suoi contenuti, la sua effettiva e reale sostenibilità. Non è tempo di correzioni a margine, ma di una inversione radicale di rotta. Se facciamo un bilancio di ciò che è avvenuto nella pandemia, non possiamo essere tranquilli rispetto alle scelte che il governatore Visco evoca. Soprattutto se le priorità reali del governo sono quelle degli ultimi mesi.

Noi abbiamo iniziato a declinare alcune richieste chiare già negli Stati generali a Palazzo Chigi: *Next generation EU* può essere lo strumento con cui sostenere un complessivo innalzamento delle condizioni culturali e democratiche del nostro Paese, a partire da un progetto di qualificazione del sistema scolastico che consenta di estendere l'obbligo scolastico da 3 a 18 anni, ampliare il tempo scuola, definire nuove politiche per la formazione secondaria e le qualifiche professionali, favorire l'accesso all'istruzione terziaria e guardare a un sistema di formazione permanente. I nostri riferimenti ideali sono prima di tutto nella carta costituzionale. Non solo quindi recuperare i guasti provocati dai tagli dei vent'anni che abbiamo alle spalle, ma l'occasione di un grande rilancio. Pensiamo a una scuola per tutti e per ciascuno, per il cittadino, per la persona e per il lavoratore, come sancito nell'articolo 3 della nostra Costituzione, potente strumento di emancipazione e di costruzione egualitaria della cittadinanza, condizione fondamentale per una società con più uguaglianza e libertà.

Tempo scuola e inclusione

Il tempo scuola è un fattore decisivo per recuperare le differenze sociali e culturali e promuovere pari opportunità che sa-



rebbero negate ad alunni e studenti di ceti sociali più deboli, soprattutto se in aree territoriali svantaggiate, come alcune periferie di grandi città e ampie zone del Mezzogiorno. Lo spopolamento del Mezzogiorno e delle aree interne è stato incentivato dalle politiche di contenimento della spesa su scuola e sanità.

Tempo pieno nella scuola primaria e tempo prolungato nella scuola secondaria favoriscono l'inclusione e sono un'argine alla dispersione scolastica, l'abbandono degli studi è ancora molto alto nel nostro paese, sia in corso d'anno sia nel passaggio tra il primo e il secondo ciclo. Secondo i dati *EUROSTAT 2019* in Italia il tasso di dispersione è del 14,5% della popolazione scolastica (dai 15 ai 24 anni) a fronte di una media europea del 10%. Il tasso di diffusione del tempo pieno in Italia è pari al 37% ma in alcune aree del Mezzogiorno, ad esempio in Molise, sta al 7% (dati fonte Mi).

Anche per questo è necessario estendere l'obbligo formativo dai 3 ai 18 anni.

Tutto ciò comporta un sistema diffuso e

verso next generation eu



funzionante di formazione permanente e il ripristino del tempo scuola ante riforma Gelmini. Una diversa organizzazione del tempo scuola comporta una ricaduta sulla didattica e sulla sua articolazione, lasciando più spazio al lavoro laboratoriale, al rapporto col territorio e con le famiglie, ampliando così la partecipazione anche degli adulti al sistema educativo.

Classi “pollaio” e dimensione delle scuole

Una conseguenza deleteria delle politiche liberiste sulla scuola è stato l'innalzamento del numero di alunni per classe che va drasticamente abbassato. Si è parlato fin troppo di “classi pollaio”, è l'ora di realizzare classi con massimo 20 alunni e con un numero inferiore nel caso siano presenti disabili. Tale riduzione diventa ineludibile se si vuole rendere effettivo l'obiettivo fondamentale della scuola che è quello di aiutare ogni singolo allievo e ogni singola allieva a svilupparsi intellettualmente, affettivamente, socialmente al meglio delle sue possibilità.

Anche l'accorpamento (il cosiddetto dimensionamento) – misura mirata più al risparmio che a razionalizzazioni – ha portato a maxiscuole con migliaia di alunni, magari con un solo dirigente costretto a fare la spola tra una sede e l'altra, e con esperienze educative e progetti diversi. Il numero ottimale di alunni per unità scolastiche deve oscillare tra 600 e 900.

Il diritto alla scuola dell'infanzia

Le disuguaglianze si combattono a partire dall'infanzia. Povertà economica e povertà educativa si alimentano a vicenda. Le politiche educative e di cura per l'infanzia possono contribuire a interrompere l'ineluttabilità di questo circolo vizioso. Investire in servizi educativi per la prima infanzia, favorendone la diffusione soprattutto nelle aree del Paese dove sono più carenti, significa non solo affermare un diritto delle bambine e dei bambini, ma anche contribuire ad aumentare e qualificare la partecipazione femminile al mondo del lavoro, nell'interesse delle donne e del Paese. Si stima che circa 90mila bambine e bambini appartenenti soprattutto alle fasce sociali più povere non accedono alle scuole d'infanzia. In molte zone del Paese, infatti, la carenza di scuole statali, costringe le famiglie o a orientarsi verso le paritarie, spesso confessionali, con costi anche molto consistenti o a rinunciare alla frequenza.

Per riconoscere a bambini e bambine il diritto alla formazione e alle pari opportunità e alle famiglie la libertà di scelta, è necessario implementare le sezioni di scuola dell'infanzia statale dove permangono liste di attesa, dove ancora l'offerta statale per i bambini da 3 a 6 anni non è adeguata e, contestual-

mente, prevederne l'obbligatorietà, al fine di legittimare dal punto di vista sociale e pedagogico questo primo segmento del sistema pubblico di istruzione, attribuendo i caratteri dell'universalità, della gratuità, della laicità, che costituiscono i valori su cui si fonda la scuola di tutti e per tutti.

Formazione permanente e formazione degli adulti

Un modello di crescita del Paese, eco-compatibile, competitivo e democratico, non può prescindere da una prospettiva di formazione per tutto l'arco della vita. È indispensabile, oggi, possedere strumenti di natura multidisciplinare per essere in grado di risolvere problemi e di utilizzare, anche nell'ambito del lavoro, linguaggi, concetti e strumenti di analisi, di sintesi e di verifica che richiedono la padronanza di competenze tecniche e professionali, a volte, anche tradizionalmente estranee allo specifico campo di appartenenza.

Occorre partire dall'estensione dell'obbligo scolastico a 18 anni, in un generale contesto di revisione della struttura dei cicli senza che questo equivalga alla riduzione di un anno di istruzione, fino alla costituzione di un vero e proprio sistema di formazione permanente che, partendo dai Centri per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), guardi al mondo del lavoro, alla contrattazione e all'integrazione dei migranti. La formazione permanente assume un valore straordinario e va sostenuta anche prevedendo che, a parità di salario, parte dell'orario di lavoro possa essere dedicato ad attività formative di carattere sia professionale che culturale, favorendo così la partecipazione del mondo adulto al patto formativo per tutta la vita.



Stabilità del personale e riforma dei sistemi di reclutamento

A corollario di quanto detto sopra c'è la politica degli organici. Questo significa il superamento della precarietà che provoca la continua sostituzione di docenti nei primi mesi dell'anno scolastico. Ma significa anche adeguare il personale, soprattutto docente, ma non solo, al maggior numero di classi e a modelli didattici più aperti e transdisciplinari.

Oggi ai docenti si chiede una formazione che va oltre le discipline e che impone un aggiornamento continuo e competenze più ampie anche in campo tecnologico, come dirò in seguito. La fase storica che stiamo vivendo da mesi ha posto con una velocità senza precedenti il tema della implementazione dei processi di digitalizzazione all'interno della quotidiana attività educativa e amministrativa delle istituzioni scolastiche. Il tema della digitalizzazione è peraltro uno degli assi portanti che l'Unione Europea ha posto alla base delle politiche di resilienza e ripresa a seguito del covid-19. Tralasciando gli interventi infrastrutturali

generali che riguardano la diffusione della banda larga (un sogno per molte istituzioni scolastiche) o la stessa connessione internet soprattutto nelle aree interne periferiche o ultra periferiche, qualsiasi intervento strategico sul digitale a scuola deve partire da alcune consapevolezza:

- le misure messe in campo in questi anni volte a promuovere le competenze digitali non si inquadrano in un approccio organico al problema del "digital gap" della scuola italiana;
- la mancanza di una visione strategica delle reali problematiche da affrontare ha premiato le istituzioni con maggiori capacità di presentare progetti, piuttosto che la scelta di investire nelle situazioni più difficili o nei progetti più innovativi;
- l'esplosione della didattica a distanza, di quella digitale integrata, ecc. non deve essere confusa con l'attivazione e lo sviluppo del digitale a scuola;
- considerare la riproduzione di lezioni "frontali" più o meno in *streaming* quale elemento qualificante dei processi di implementazione del digitale nella didattica è una sciocchezza.

I processi di digitalizzazione nell'ambito dei sistemi di istruzione e alta formazione sono un campo di elaborazione fondamentale per la FLC anche per contrastare coloro che intendono utilizzarli per incrementare le diseguaglianze e i grandi gruppi di pressione e di interesse che li considerano solo un'occasione senza precedenti di guadagno.

Salari

Il prossimo contratto dovrà sanare il forte *gap* salariale tra i nostri e i docenti di altri paesi europei simili all'Italia.

Una scuola di qualità, altamente tecnologica, in presenza

La riapertura delle scuole dopo il *lock-down* ha drammaticamente evidenziato la grave situazione dell'edilizia scolastica. Occorre mettere mano a un progetto straordinario in questo campo, lontano da logiche speculative e di consumo di suolo, ma con la prospettiva della rigenerazione urbana con particolare riferimento alle aree degradate e alle periferie.

Il patrimonio edilizio scolastico si compone di 40.658 edifici, quasi la metà dei quali costruita prima del 1975, ossia prima della normativa tecnica relativa alle costruzioni edilizie dedicate all'istruzione scolastica. Molti investimenti nazionali negli ultimi anni hanno consentito di intervenire principalmente sulla parte strutturale degli edifici, trascurando gli aspetti energetici.

Occorre:

- realizzare progetti di risanamento strutturale degli edifici scolastici, finalizzati al miglioramento delle prestazioni energetiche e al miglioramento della risposta sismica. (Servirebbero 8 miliardi e 5 anni di tempo + 3 miliardi per l'efficientamento energetico);

verso next generation eu

- costruire 3.500 nuovi edifici scolastici per la sostituzione edilizia di strutture vetuste, tenendo conto dell'esigenza di veri e propri spazi educativi funzionali. (Servirebbero 7 miliardi e mezzo e 5 anni di tempo).

È necessaria una gestione integrata delle risorse, una cabina di regia che ne ottimizzi l'uso e che fornisca agli Enti locali, generalmente proprietari degli immobili, le competenze tecniche utili alla progettazione e alla predisposizione delle gare di appalto.

Servono un progetto e una visione che rilancino innanzitutto i "nostri sud" e le aree interne e affrontino le vere grandi emergenze del nostro tempo, a partire da quella ambientale e da quella demografica, sempre più aggravate, come dimostrano i dati SVIMEZ.

Un investimento economico ma non solo

In sostanza aumentare i livelli complessivi di istruzione e ricerca nel nostro paese come antidoto a un declino che è iniziato prima di questa crisi, ma anche di quella del 2008, non è impresa da poco, ma se non la si percorre ora, difficilmente potrà essere realizzata in tempi di penuria di risorse. E potrebbe essere una delle risposte possibili all'interrogativo di Ignazio Visco sul perché «gli italiani frequentano la scuola troppo poco» e perché in Italia «gli studenti non imparano abbastanza».

Dai 20 ai 30 miliardi di euro, questa la cifra necessaria per interventi sull'insieme del sistema, compreso l'ammmodernamento delle infrastrutture.

I seminari e le occasioni aperte di discussione che stiamo realizzando in questo periodo hanno lo scopo di puntare un faro particolare, oltre che sulla

scuola e sul sistema di istruzione come infrastruttura fondamentale, anche sui contenuti e sul senso dell'insegnamento, dell'apprendimento, della conoscenza. Fanno parte del cantiere aperto da CGIL e FLC per disegnare la "scuola che vogliamo", nel solco della Costituzione repubblicana e democratica del 1946.

Dinanzi a noi abbiamo tanti interrogativi sulla scuola, di oggi e di domani, che reclamano risposte serie dai soggetti del cambiamento e dalla comunità intellettuale. E dinanzi a noi vi sono nuove generazioni che sperimentano quotidianamente bisogni cognitivi inediti, pongono domande di peso notevole, sia sul piano individuale che su quello delle relazioni intersoggettive e sociali. Infine, dinanzi a noi vi è una strategia che punta a sterilizzare questi interrogativi, imponendo ideologie, schemi, modelli già vecchi e desueti, ma che tendono a creare un nuovo genere di persone subalterne e sottoposte. Insomma, davanti a noi abbiamo una enorme sfida, soprattutto di natura culturale, su come cambiare la scuola: una sfida dialettica, per così dire, tra la complessità del reale, della conoscenza, della ragione e della persona in quanto tale, e la significativa e per ora egemonica deriva semplificatrice di tutti gli agenti della comunicazione sociale. La risposta alla crisi della conoscenza e dei modelli pedagogici purtroppo dominanti nel Novecento (l'idealismo di Gentile, le teorie neoliberiste, la tecnica dell'assoggettamento neo autoritario dei mezzi di comunicazione) può assumere una duplice natura: o ci si accosta con umiltà e ascolto alla cultura della complessità, come forma e sostanza del cambiamento radicale, oppure ci si avvia, adeguandosi, verso una concezione dominante, iperspecialistica ed elitistica del sapere. È questo, in sin-

tesi, lo scontro teorico in atto nel mondo, non solo in Italia. Nel corso di un'intervista a "Le Monde", nell'ormai "lontano" 2013, venne chiesto a Edgar Morin quale fosse la missione dell'insegnante nel XXI secolo. E la risposta del filosofo fu, come sempre, semplice ma diretta e indiscutibile: «La missione essenziale dell'insegnamento è quella di prepararci a vivere. Tuttavia, oggi manca all'insegnamento l'orizzonte di fornire conoscenze vitali. Così, non s'insegna cos'è l'essere umano, i saperi sono dispersi e compartimentati tra scienze umane e scienze biologiche. S'insegna il cervello in biologia, e la psiche in psicologia, mentre essi sono un tutt'uno. Le domande che oggi pone il mondo pretendono saperi polidisciplinari per formulare le risposte. Allo stesso tempo è necessario insegnare la parte del rischio e delle illusioni inerenti alla conoscenza. Questo è il senso della scuola primaria, dove si deve insegnare a partire dall'errore e dai chiarimenti dell'alunno». Ecco perché secondo Morin per effetto della pluridisciplinarietà del suo sapere il maestro della primaria è più ricettivo alla «interpenetrazione delle conoscenze dei docenti di liceo o delle università, così gelosi della sovranità disciplinare». Cosa bisogna insegnare oggi? Certamente a comprendere che viviamo in una stagione dove le certezze sono molto meno dei rischi come ci ricorda questo virus. L'incertezza resta intrinseca alla condizione umana.

Il lavoro che cambia

Bruno Trentin colse perfettamente questo legame tra complessità e insicurezza e ne fece oggetto di una battaglia culturale e politica, soprattutto a sinistra, dove invece dominavano le simpatie semplificatrici per le "magnifiche sorti e

progressive" dell'apparato tecnico-capitalistico contemporaneo. Vorrei qui rammentare, accanto alla lezione straordinaria di Morin, la grande saggezza di Trentin, che nel 2002 aveva compreso il ciclo storico del XXI secolo. È in corso il tramonto del lavoro astratto senza qualità, disse a chi lo ascoltava all'Università di Venezia in occasione della laurea *honoris causa*. La rivoluzione tecnologica e industriale in atto contiene l'esigenza di ridefinire spazi di libertà, di creatività, di autorealizzazione della persona e spezza le barriere che dividevano il lavoro salariato dal lavoro autonomo, il lavoro astratto dal lavoro concreto. Il dato nuovo, avvertì Bruno Trentin, è che la qualità e la creatività del lavoro sta diventando un fattore insostituibile della competitività delle imprese e anche delle nazioni. Per questa ragione va combattuta la dilagante precarietà, perché il precario non è mai una persona libera, e porta a un secondo mercato, quello del lavoro povero, che si riduce a uno spreco di risorse umane e professionali. E dunque, accettiamo anche la sfida di Trentin proprio alla radice: la minaccia di una profonda frattura sociale tra chi è padrone di un sapere e chi ne è escluso. È la formazione, la riqualificazione continua, la *lifelong learning*, la garanzia per il lavoratore di nuove tutele e di sicurezza economica. È così che i luoghi di lavoro, nella straordinaria utopia di Trentin, diventano anche luoghi della conoscenza, quella autentica, quella che ti apre alla complessità del reale, dei processi produttivi, delle relazioni industriali, e del vissuto non alienato. Ma per raggiungere questo obiettivo, occorre rivalutare la scuola, e investire davvero su di essa, sottraendola ai tentativi di farne solo una delle voci di spesa. La diffu-

sione della conoscenza produce liberazione, per questo in certi settori del potere essa fa paura. Il nuovo umanesimo passa anche da qui. Se conosci sei libero (come d'altronde sosteneva già Gramsci) e se sei libero puoi gettare sul potere un'azione critica, reclamare diritti e tutele, uscire dallo stato di soggezione e subalternità nel quale certa civiltà capitalistica dominante vorrebbe gettarci tutti a suon di semplificazioni e di mezzi di comunicazione. Credo che una buona riforma della scolarizzazione di massa debba ripartire dai suoi fondamenti di senso, che ho cercato di riepilogare citando Morin e Trentin.

Strategie didattiche, comunità e rapporti col territorio

Tuttavia, in questa fase ci interessa anche alimentare una riflessione collettiva su quello che sta accadendo nel concreto farsi della didattica quotidiana, sommersa oggi dai rischi dell'epidemia, e soprattutto sulla necessità di ripensare la didattica in presenza facendo di questa crisi il detonatore per rimettere al centro i contenuti dell'insegnamento e la missione costituzionale della scuola. Una riflessione anche sui nuovi strumenti di comunicazione e sul rapporto con la tecnologia, che non è mai neutra, per definizione, e deve essere sempre ricondotta alla missione istituzionale della scuola, alla sua natura collegiale, democratica e partecipata.

L'OCSE ad esempio analizzando le diverse esperienze delle scuole materne e primarie suggerisce di stabilire un criterio di valutazione delle diverse transizioni, non solo formative, ma anche esistenziali alle quali i bambini e le bambine sono sottoposti. La pedagogia moderna ci dice che definire la transizione significa anche

operare per una maggiore uguaglianza (e l'uguaglianza riporta nell'alveo della Costituzione ogni riforma del sistema scolastico). La transizione è importante per tutti i bambini, ma ancora di più per i bambini che presentano svantaggi, mentali, fisici o economici di partenza, proprio perché sono i più a rischio una volta entrati nella scuola primaria. Se ciò è vero, ed è dimostrato dalle buone pratiche nei paesi dove la transizione viene problematizzata, e risolta a favore dello sviluppo cognitivo dei bambini e della loro socializzazione primaria, ciò significa operare a livello sistemico, e dunque attraverso decisioni politiche, per rendere coerenti le famiglie e le comunità di appartenenza con la comunità scolastica, e questa con i servizi pubblici. Molte ricerche dimostrano che se si favorisce questa sistemica coerenza, ne traggono beneficio soprattutto i bambini svantaggiati. In Italia le transizioni più problematiche sono nel passaggio fra la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado e tra quest'ultima e la secondaria di II grado. Nel primo caso è evidente come la generalizzazione degli istituti comprensivi si è risolta fundamentalmente in un'operazione di risparmio con la formazione di mega istituzioni scolastiche da mille e più alunni, mentre sullo sfondo sono rimaste le problematiche connesse alla transizione nell'approccio didattico-educativo tra i due segmenti. In sostanza il passaggio critico in cui la scuola dell'apprendimento diventa scuola delle discipline insieme alla complessità nell'affrontare le caratteristiche della pre-adolescenza nella società contemporanea.

Nel secondo caso continuiamo a registrare soprattutto nel primo anno della secondaria di II grado un livello di dispersione scolastica (intesa come abbandoni, bocciature e ripetenze)

verso next generation eu

inaccettabile. Il costo sociale (ma anche economico) di questa situazione è una delle ferite aperte del nostro paese. In una riflessione sui cicli questo è il primo problema che andrebbe affrontato. Dov'è che la scuola inizia a fare fatica nell'assolvere alla sua funzione costituzionale? Dove intervenire affinché nessuno resti indietro? La risposta a questi interrogativi potrebbe essere una buona base di partenza per affrontare la questione dei cicli in modo non estemporaneo o peggio motivato da mere esigenze di cassa. Dobbiamo farci guidare dal contesto sistemico dei percorsi di apprendimento e delle transizioni, dalla centralità dei bambini e dei ragazzi, dall'evoluzione dei paradigmi pedagogici e dall'introduzione nei loro mondi-della-vita di quella tecnologia che senza saperi critici può diventare pericolosamente dominante e indurre a forme anche violente di nichilismo e autoannientamento. Nel salto, come in tutti i salti, sono i più deboli a soffrirne, quelli che non hanno alle spalle una famiglia in grado di integrare i saperi, che la scuola presenta differenziati. È in quel passaggio che le disuguaglianze pesano e si amplificano confermando le preoccupazioni e le perplessità che don Milani aveva già espresso, con i suoi studenti, nella *Lettera a una professoressa*. Oggi dobbiamo tornare a porci una domanda di fondo, la stessa che si poneva ormai cinquanta anni fa la pedagogia democratica. Ossia se sia proprio vero che i figli della povera gente siano più stupidi di quelli dei signori, come i risultati scolastici facevano pensare. Perché oggi come ieri se il sapere è solo quello dei libri, «chi ha tanti libri a casa sarà sempre più avanti di chi i libri non li ha mai visti». Anche oggi chi ha



tanti libri in casa potrà sempre scegliere la scuola migliore sulla base delle informazioni che riceve dalla "rendicontazione" dei risultati dei test e delle diverse forme di valutazione nella loro deriva sempre più ideologica. Il punto non è quello di consentire una scelta informata delle scuole in un sistema di *quasi mercato*, ma come si fa ripartire, anche nel nostro paese, quella mobilità sociale che da tempo è in crisi, e come si costruiscono le condizioni per far sì che la scuola sia uno strumento di contenimento delle disuguaglianze e non un loro moltiplicatore.

Il tema dei saperi contrapposto alle competenze non è la chiave per la scuola di domani. La capacità di trasmettere strumenti per leggere la realtà e l'educazione a competenze trasversali non subalterne alle richieste di un mercato del lavoro povero da ogni punto di vista sono obiettivi importanti dell'insegnamento.

La verità è che i cambiamenti della scuola andrebbero approvati con maggioranze costituzionali, in grado di garantirne la continuità nel tempo. Cambiamenti che vanno attentamente valutati e monitorati.

Dopo le presunte riforme degli ultimi anni, un intervento riformatore avrebbe bisogno di una vera e propria "costituente della scuola", fra le forze politiche e quelle sociali, i rappresentanti degli studenti e delle famiglie, il governo centrale e il sistema delle autonomie locali, per delineare un progetto condiviso. Per questo, in mancanza delle condizioni per realizzarla, a fronte di un quadro politico dove prevalgono spinte conservatrici e regressive, bisognerà promuovere una dal basso, mettendo a disposizione tutte le nostre energie al servizio di una grande mobilitazione del mondo della scuola nella quale un ruolo chiave dovrà avere il rinnovo del contratto collettivo nazionale di lavoro, perché la riconquista di diritti, salario e dignità si deve necessariamente coniugare a una idea di scuola radicata nella Costituzione, capace di guardare al presente e al futuro.

Ivano Dionigi scrive il 22 ottobre su "Repubblica" che per riformare la scuola «gioverà scommettere su altre "I", Intellegere, cogliere i problemi nella loro profondità e relazione; Interrogare, educare alle domande e ai dubbi; Invenire, scoprire la storia dei giorni passati e immaginare quelli a venire [...]» E aggiunge infine: «Sì, io credo che la scuola debba fare da contraltare alla dimensione monoculturale, all'algoritmo semplificatore, all'assedio del presente».

Difficile non essere d'accordo con Ivano Dionigi. La sua idea forte di scuola è la nostra. Il mondo che egli auspica è anche il nostro, un mondo che sarà migliore, dice Dionigi con efficacia, «quando non diremo più di un ragazzo o una ragazza è tutto suo padre o sua madre, ma di un genitore diremo è tutto suo figlio o sua figlia». ■

EDUCAZIONE ED EMANCIPAZIONE

FRANCESCA BORRUSO



La sfida ai pregiudizi sociali e accademici nella scelta della facoltà di medicina. Il suo grande lavoro di scienziata e divulgatrice al servizio dell'emancipazione delle donne, dei bambini, degli emarginati. La coerenza tra ricerca scientifica e lavoro sociale per l'integrazione, i diritti, il suffragio universale

Maria Montessori, nota soprattutto per il suo grande impegno diretto alla tutela dell'infanzia, alla centralità dell'educazione nell'età prescolare, alla sperimentazione di un intervento educativo scientificamente fondato¹ – il suo metodo scientifico applicato alle Case dei Bambini (1907) – e articolato su una nuova visione dell'infanzia che, nonostante la sua formazione positivista, la discosta da alcuni pregiudizi scientifici di quel periodo², svolge un ruolo non meno significativo in relazione alla questione femminile. Forse sarebbe più corretto dire che per Maria Montessori le due questioni – tutela dell'infanzia e diritti delle donne – sono due volti, interrelati e inscindibili, della medesima questione, cosicché non può essere ipotizzata né realizzarsi una rivoluzione educativa per l'infanzia che non coin-

volga la società nel suo insieme – istituzioni, idee, mentalità, prassi educative – e, in primo luogo, le donne madri, la loro istruzione ed emancipazione sociale, politica e professionale³. Inoltre, l'arretratezza della condizione femminile nella società italiana, fra la fine dell'Ottocento e il primo Novecento, coinvolge ancora una molteplicità di piani, davvero troppi, che vanno dal mancato riconoscimento di alcuni diritti

l'impegno politico e femminista di maria montessori

politico-civili (voto politico, accesso all'istruzione e alle professioni, tutela della maternità, parità salariale), alle difficoltà presenti ancora nella vita privata così come nelle mentalità diffuse cariche di pregiudizi e di ostilità al processo di emancipazione femminile. Gli stessi pregiudizi che Maria Montessori deve fronteggiare nel corso della sua formazione professionale.

Una donna audace nell'Ateneo romano

Diverse sono le pressioni sociali che si frappongono alla serena realizzazione del suo percorso universitario nella facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università di Roma: dalla ostilità del padre che non vuole che la sua unica figlia prosegua con gli studi universitari a differenza della madre, invece, donna di cultura e di idee liberali⁴; al disappunto esplicito dei suoi compagni di corso in occasione del premio della Fondazione Rolli che ottiene nel 1894⁵; fino all'implicito tentativo di scoraggiamento nelle sue ambizioni professionali che il corpo accademico tradisce quando decide di non premiarla con un voto di laurea pieno, nonostante il suo percorso di studi sia manifestamente più brillante rispetto a quello dei suoi colleghi di corso⁶. In modo analogo, il titolo di libera docenza in antropologia che le sarà assegnato nel 1904 sarà il frutto di una procedura burocratica complessa, caratterizzata da dimissioni ingiustificate dei commissari, da strane lungaggini burocratiche e imbarazzi diffusi all'interno dell'Ateneo, che fanno decisamente pensare a un contesto



professionale ancora ostile alle ambizioni di una giovane dottoressa, seppure brillante. D'altronde, quando Maria Montessori inizia a frequentare i corsi universitari nel 1892, solo altre due donne si sono laureate nell'Ateneo romano e la scelta di Medicina, inoltre, non rientra tra le ambizioni delle figlie della media e alta borghesia che si orientano di più verso studi umanistici,⁷ anche a causa delle note difficoltà di inserimento professionale visto che negli ospedali e negli istituti di cura non si assumono donne.

L'impegno femminista

L'interesse di Maria Montessori per i temi inerenti alla questione femminile emerge già negli anni giovanili della sua formazione universitaria, e cammina di pari passo con l'interesse per quella medicina sociale, sensibile alle questioni dell'infanzia povera e abbandonata, volta a realizzare interventi concreti di risanamento e di giustizia sociale.

La sua formazione politica nelle file

del femminismo inizia ufficialmente nel 1896, quando accetta la proposta di ricoprire il ruolo di vice segretaria dell'Associazione femminile romana, espressione della rivista «Vita femminile», nata come letteraria ma che ben presto si definirà organo del movimento femminile italiano e in particolare delle Leghe per la tutela degli interessi femminili.

Fra i temi emergenti dell'Associazione vi sono quelli della necessità di inserire le donne nel tessuto sociale, di ampliare i percorsi di istruzione femminile, di valorizzare il ruolo strategico assolto dalle donne nell'educazione delle giovani generazioni all'interno di una concezione della maternità ancora fortemente ancorata al destino femminile e non frutto di libera scelta individuale⁸.

Inviata in rappresentanza dell'Associazione al congresso femminile internazionale che si svolge a Berlino nel 1896, riscuote uno straordinario successo di stampa che evidenzia non tanto le idee della giovane «medichessa» quanto piuttosto la sua grazia femminile⁹ – probabilmente perché sembrano «offrire al pubblico un'idea

conciliante e accettabile del femminismo»¹⁰ – nonostante il sarcastico atteggiamento riservato all'iniziativa da parte della stampa e dell'opinione pubblica. I temi del congresso sono centrati sull'analisi della situazione giuridica femminile descritta nelle diverse fenomenologie che caratterizzano i vari paesi europei. Le due relazioni di Maria Montessori sono centrate sui principali temi dell'emancipazionismo italiano di quegli anni¹¹, ossia la questione dell'istruzione femminile, ancora limitata e che esclude le donne da tanti percorsi professionali¹²; la lotta all'analfabetismo diffuso che vede impegnate in prima linea le associazioni femministe romane, di cui la Montessori racconta diffusamente l'impegno e la dedizione volontaristica; la tutela del lavoro delle donne in relazione all'assenza di parità salariale, in alcuni casi sancita per legge come nel caso delle maestre pagate 1/3 meno dei maestri¹³.

Quello della parità salariale è un tema ricorrente nei discorsi della Montessori, assolutamente convinta che il lavoro femminile extradomestico sia una conquista importante del processo di emancipazione femminile, non solo per l'autonomia economica che ne consegue ma anche perché le permette un inserimento nel tessuto vivo e operante della società; una emancipazione che la Montessori rivendica non solo come giusta ma anche come necessaria e ineluttabile, in quanto conseguenza di un processo di trasformazione economica prima ancora che sociale, da tempo avviato e ormai inarrestabile, secondo quella concezione positivista della società e del suo progresso che appartiene intimamente alla sua formazione.¹⁴

Ancora, nel 1899 il Ministro alla Pubblica Istruzione Guido Baccelli invia Maria Montessori a rappresentare il governo italiano al congresso femminista di Londra¹⁵. Questa designazione «dall'alto», che solleva anche le critiche di alcune Leghe femminili che si sentono esautorate della propria autonomia politica di scelta, è da correlare al sostegno e alla considerazione che la giovane dottoressa suscita negli ambienti elevati della capitale che, negli ultimi anni, vede soprattutto donne –



«quasi tutte mogli di uomini politici e di potere»¹⁶ – svolgere un ruolo concreto nel campo dell'assistenza socio-sanitaria ai bambini e alle donne, dando vita a strutture sanitarie, colonie ricreative, laboratori per le madri povere, ricoveri per l'infanzia abbandonata e via dicendo.

Un'alleanza importante quella con il movimento filantropico, composto da «donne benefiche, liberali e moderne», quasi tutte di matrice aristocratica e altoborghese, che caratterizzerà anche tanti aspetti dell'impegno di Maria Montessori e che si iscrive all'interno di quel «fem-

minismo pratico» che avrebbe svolto un ruolo non indifferente, sul piano sociale, nell'Italia del primo Novecento.

La parola educante

La sua attività di conferenziera in giro per l'Italia e l'Europa, che si svolge sia negli Atenei come nelle sale degli hotel o nelle associazioni culturali o nelle scuole, proseguirà nel corso di tutta la sua vita e sarà un elemento tipico dell'impegno sociale di Maria Montessori e che lei saprà mettere a frutto con grande capacità oratoria e persuasività. Un impegno che corrisponde perfettamente alla sua convinzione di scienziata positivista che ritiene la diffusione e divulgazione delle sue idee e dei progressi della scienza strumento essenziale di emancipazione delle classi povere e disagiate. Ma è anche una scelta che riflette quel bisogno delle donne di appropriarsi della «parola», quella parola femminile che in quanto «non degna di pubblica fede» non poteva rendere testimonianza nei processi civili e penali fino al 1878 e che, in questo momento storico, è un aspetto importante dei processi di trasformazione del mondo e delle mentalità. Non è un caso, infatti, che il tema dell'oratoria pubblica venga inserito all'ordine del giorno dei lavori del 1° Congresso delle donne italiane nel 1908¹⁷, al quale la Montessori partecipa con una relazione dal titolo *La morale sessuale dell'educazione*¹⁸, nella quale sostiene l'importanza di una educazione sessuale dei giovani intesa, principalmente, come informazione alla salute, argomento da lei stessa definito «nuovo e arduo» ma dettato da una emergenza drammatica

l'impegno politico e femminista di maria montessori

connessa alle malattie sessuali del tempo. Il suo impegno femminista, che certa storiografia ha interpretato spesso in chiave moderata ed elitaria¹⁹, ma che invece la vede collaborativa con numerose riviste – una vera militanza giornalistica in alcuni periodi della sua vita – e partecipe di diverse iniziative di carattere culturale, secondo altri studiosi andrebbe invece valorizzato e interpretato alla luce della sua formazione positivista, che ritiene lo sviluppo scientifico sinonimo di progresso sociale.

Una visione della lotta femminista che può essere ritrovata nel discorso tenuto a Padova nel 1899, nel quale la Montessori parla di «femminismo scientifico» da intendersi non solo come necessità di divulgare il progresso scientifico istruendo e aprendo le menti femminili, ma anche «come necessità di incoraggiare le donne a svolgere professioni intellettuali e a dedicarsi agli studi scientifici»²⁰. Solo così, secondo la Montessori, «la partecipazione delle donne sarebbe stata attiva e avrebbe comportato vantaggi alla scienza stessa, che si sarebbe arricchita dello sguardo critico e vigile del mondo femminile»²¹. E sempre in questa prospettiva si impegna a ribaltare scientificamente, nella sua opera del 1910 dal titolo *L'antropologia pedagogica*, il pregiudizio scientifico e anche popolare, di cui Cesare Lombroso è uno degli artefici più noti, che ha condannato la donna alla sua condizione di subalternità sancendone l'inferiorità intellettuale dimostrata dal rapporto «tra il volume cerebrale e l'intelligenza della donna».²² Una affermazione che non solo la Montessori critica nei suoi fondamenti scientifici ma che addirittura ribalta, rifacendosi agli studi di un noto antropologo francese, Léonce Manouvrier,

che avrebbe dimostrato invece la superiorità antropologica della donna²³.

È anche parte attiva per le battaglie a favore del diritto di voto e si rende protagonista nel 1906 di un evento sensazionale sottoscrivendo un «Proclama» per conto della Società Pensiero e Azione – associazione che riunisce giovanissime studentesse liceali e universitarie – apparso nel settimanale «La Vita», affinché le donne si iscrivano nelle liste elettorali politiche. Il proclama, che sarà affisso in forma quasi



clandestina su tutti i muri di Roma, suscita una ondata di adesioni nelle maggiori città dove si costituiscono i comitati per il suffragio femminile²⁴.

Trasformazione sociale ed educazione

Mutamento della condizione delle donne e della condizione infantile sono strettamente correlati non solo alle conquiste giuridiche, ma a una trasformazione profonda e che certamente richiederà tempi storici lunghi, delle

mentalità: di questo Maria Montessori è consapevole. Un argomento, questo, che la porterà ben presto a mettere al centro dei processi di trasformazione sociale il tema dell'educazione: una educazione rivoluzionaria e rinnovata, attiva e i cui metodi siano guidati dai razionali principi della pedagogia scientifica. In tal senso, fra i suoi tanti interventi merita davvero ricordare lo straordinario discorso inaugurale del 1907, pronunciato in occasione dell'apertura della prima Casa dei Bambini in via dei Marsi²⁵, nel quartiere operaio di San Lorenzo che «è il quartiere dei poveri: dall'operaio onesto mal retribuito e spesso disoccupato in una città che non ha impianti industriali, all'ozioso, a colui che subisce il termine della sua condanna con la sorveglianza dopo la prigione: son tutti qui alla rinfusa»²⁶.

In questo quartiere, dice Maria Montessori, nel quale i fanciulli «non vengono alla luce, vengono alle tenebre e crescono tra le tenebre e i veleni dell'agglomeramento umano», l'unica possibilità di mutamento discende solo se a un programma di riforme sociali orientato alla rigenerazione ambientale si affianchi l'educazione rinnovata. E la Casa dei bambini vuole contribuire a questo risanamento socio-culturale, poiché non educa solo il bambino ma la famiglia tutta, mettendo al servizio della comunità la diffusione del sapere e delle conoscenze scientifiche, indispensabili per affrontare la crescita e l'educazione dei fanciulli; e, inoltre, offre una risposta concreta ai problemi femminili permettendo alle donne del popolo di lavorare senz'affanno, senza la paura di avere abbandonato i propri figli privandoli delle cure essenziali:

«Un altro progresso segna ancora la "Casa dei bambini": essa è il primo

passo verso la casa socializzata. Si gode nella propria abitazione del vantaggio di poter lasciare i piccoli figli in luogo sicuro, non solo, ma atto a migliorarli: e sono tutte le madri a poter godere di tale immenso vantaggio, allontanandosi di casa per i propri lavori. Finora soltanto una classe sociale godeva di tale privilegio; erano le donne ricche, le quali potevano allontanarsi dai figli per le loro occupazioni mondane, lasciandoli nelle mani di una istitutrice o di una bonne. Oggi le donne del popolo che abitano in queste case riformate possono dire di godere dello stesso privilegio; non solo, ma possono anche aggiungere che il medico di casa veglia giornalmente su di loro e dirige la loro sana crescita. Solo le grandi dame inglesi hanno l'elegante "carnet maternel" ove si annotano le principali misure e le date dei principali avvenimenti della crescita del bambino: le donne del popolo posseggono dei loro figliuoli le «carte biografiche» redatte da maestri e da medici che, fondate su criteri scientifici, divengono un "carnet maternel" perfezionato».²⁷

Nel pensiero della Montessori, la condizione della donna madre richiede una necessaria socializzazione della funzione materna, che significa non solo diffusione delle informazioni e delle conoscenze ma anche condivisione con la comunità tutta, presenza di servizi e strutture adeguate sul territorio, capaci di svolgere una funzione educante, di sostegno e di inclusione. Una riflessione che dimostra la sua profonda comprensione dei complessi risvolti psico-sociali della condizione materna: solitudine esistenziale, necessità di un sostegno concreto, l'ipoteca subita nella propria realizzazione individuale, il senso di colpa per la propria inadeguatezza. ■

L'autrice è docente di storia della pedagogia all'Università di "RomaTre"



NOTE

¹ Per una interpretazione globale del pensiero della Montessori e della sua opera educativa fra i tanti cfr. T. Pironi, *La casa dei Bambini di Maria Montessori: un nuovo spazio educativo per l'infanzia*, «Rivista di storia dell'educazione», 2014, I, pp. 73-84; M. Schewegman, *Maria Montessori*, Il Mulino, Bologna 1999; A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

² Mi riferisco al fatto che la medesima cultura scientifica positivista che fra Otto e Novecento aveva valorizzato l'infanzia ha al suo interno un altro filone di studi, di matrice antropologico-educativa, in cui emerge un'idea di infanzia ben diversa. Secondo Cesare Lombroso, ad esempio, professore di

psichiatria e di antropologia criminale all'Università di Torino, in ciascun bambino sarebbero presenti i germi della pazzia morale e del delitto, poiché, proprio come la donna, l'infanzia viene ritenuta una tappa evolutivamente inferiore dello sviluppo. Cfr. P. Guarnieri, *Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Otto e Novecento*. «Contemporanea. Rivista di storia dell'800 e del '900», n. 2/ 2006, pp. 253-284.

³ Cfr. A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, op.cit., pp.105 e ssg.

⁴ Cfr. P. Boni Fellini, *L'italiana più famosa, in I segreti della fama*, Centro editoriale dell'Osservatorio, Roma 1955.

⁵ Il premio consisteva in una somma di denaro assegnato tramite un concorso per esami. L'evento è menzionato dalla stessa Montessori in una intervista pubblicata sul quotidiano «l'Italie» del 18 agosto 1896.

l'impegno politico e femminista di maria montessori

⁶ «Non è da escludere che proprio l'appartenenza al sesso femminile avesse giocato a sfavore nel momento della valutazione finale del corso di studi: quasi fosse un avvertimento a non prendere troppo sul serio la riuscita di quell'impresa avviata su binari così inconsueti». V.P. Babini, L. Lama, *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano, 2003, p.48.

⁷ Cfr. M. Raicich, Liceo, università, professioni: un percorso difficile, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminili nell'Italia dell'800*, Franco Angeli, Milano 1989, pp. 147-181. Sulla storia dell'istruzione femminile cfr. C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra Sette e Ottocento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1991.

⁸ Sulla storia della maternità e sulle sue ambiguità ideologiche nell'ambito del processo di emancipazione femminile cfr. E. Bandler, *L'amore in più. Storia dell'amore materno*, Longanesi, Milano 1980. Ed ancora C. Covato, *Madri e figli. Infanzia e ruolo materno*, in Ead. *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Unicopli, Milano 2007, pp. 113 e ssg.

⁹ "Corriere della sera", 25/26 settembre 1896.

¹⁰ V.P. Babini, L. Lama, *Una donna nuova*, op. cit., pp.50-51.

¹¹ Sui temi dell'emancipazionismo femminile cfr. A. Cagnolati, T. Pironi, *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de «L'Alleanza» (1906-1911)*, Unicopli, Milano 2006.

¹² Una figura di spicco dell'emancipazionismo italiano è la figura di Anna Maria Mozzoni, autrice di numerose pubblicazioni e animatrice del dibattito politico. Cfr. A.M. Mozzoni, *La liberazione della donna (1864)*, a cura di F. Pieroni Bortolotti, Mazzotta, Milano 1975.

¹³ Sulla storia della condizione magistrale cfr. C. Covato, *Una identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento*, Archivio Guido Izzi, Roma 1996; ancora A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana nell'ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, ETS, Pisa 2019.

¹⁴ La concezione del femminismo da intendersi come necessità storica è contenuto in un discorso del 1902 svoltosi nella sede

dell'Associazione della Stampa di Roma e pubblicato sul periodico romano «Cyrano de Bergerac». Cfr. V. Babini, L. Lama, *«Una donna nuova»*, op. cit. p. 135

¹⁵ M. Montessori, La questione femminile e il Congresso di Londra, «Rivista di Roma», III, 1899, fasc. XXXVI; e in «L'Italia femminile», 1 ottobre 1899.

¹⁶ V. Babini, L. Lama, *«Una donna nuova»*, op.cit., p. 62.

¹⁷ Consiglio Nazionale delle Donne italiane, Atti del I Congresso Nazionale delle Donne Italiane.

¹⁸ Ripubblicato in «Vita dell'infanzia», nn.8-9, 1958.

¹⁹ Cfr. E. Catarsi, Maria Montessori al Congresso femminista di Londra nel 1899, «Vita dell'infanzia», n. 6/1980, pp. 3-7; Id., *La giovane Montessori*

²⁰ M. Montessori, *La donna nuova*, «L'Italia femminile», 19 febbraio 1899.

²¹ V. Babini, L. Lama *Una donna nuova*, op. cit., p. 86.

²² M. Montessori, *L'antropologia pedagogica*, p. 218.

²³ Ivi, p. 218.

²⁴ M. Montessori, Proclama alle donne italiane, «La Vita», 26 febbraio 1906.

²⁵ Scuola «che non è un ricovero passivo dei fanciulli: ma una vera scuola di educazione, i cui metodi sono ispirati ai razionali principi della pedagogia scientifica. Viene seguito e diretto lo sviluppo fisico dei bambini che sono tutti studiati dal lato antropologico, e gli esercizi del linguaggio, dei sensi, e della vita pratica formano le basi principali delle cognizioni. L'insegnamento è eminentemente oggettivo: e dispone di una ricchezza non comune di materiale didattico». M. Montessori, *La casa dei bambini*, «Vita femminile italiana», settembre 1907, fasc. 9, p. 994

²⁶ Ivi., p.984

²⁷ Ivi., p.1000

BIBLIOGRAFIA

Babini V.P., Lama L. (2003). *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: Franco Angeli.

Boni Fellini P. (1955). *L'italiana più famosa. In I segreti della fama*, Roma: Centro editoriale dell'Osservatorio.

Cagnolati A., Pironi T. (2006). *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de «L'Alleanza» (1906-1911)*. Milano: Unicopli.

Covato C. (1991). *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra Sette e Ottocento*. Roma: Archivio Guido Izzi.

Covato C. (2007). *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli..

Guarnieri P. (2006). *Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Otto e Novecento*. «Contemporanea. Rivista di storia dell'800 e del '900», n. 2/ 2006, pp. 253-284.

Montessori M. (1907). *La casa dei bambini*, «Vita femminile italiana», settembre 1907, fasc. 9,

Montessori M. (1899). *La questione femminile e il Congresso di Londra*, «Rivista di Roma», III, fasc. XXXVI, 1899

Montessori M. (1899). *La donna nuova*, «L'Italia femminile», 19 febbraio 1899

Montessori M. (1902). *La via e l'orizzonte del femminismo*, «Cyrano de Bergerac», II, n. 6/1902

Pironi T. (2014). *La casa dei Bambini di Maria Montessori: un nuovo spazio educativo per l'infanzia*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1/2014.

Raicich M. (1989). *Liceo, università, professioni: un percorso difficile*. In S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminili nell'Italia dell'800*. Milano: Franco Angeli, pp. 147-181.

Scocchera A. (1990). *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.

l'immagine della capitale secondo federico fellini



ALESSANDRO D'ALOISIO

Ci sono città maschili e città femminili. Roma è femminile, è una splendida donna, anzi è tutta una serie di donne. Una città come Roma possiede ogni età e ogni aspetto contemporaneamente, e, a seconda del nostro stato d'animo, vi si adatta

In un'intervista rilasciata all'"Espresso" il 28 maggio 1971, Federico Fellini, dopo aver ricostruito le circostanze che lo avevano portato, poco più di trent'anni prima, a Roma, provava a cogliere l'"essenza" della città in questi termini: «Roma non pone schemi, non sa di psicanalisi, è una palude prefreudiana entro cui si sta benissimo; non protegge, ma a lungo andare diventa un appartamento personale [...]. Roma è uno spettacolo, e il romano dice ancora: 'Andiamo a vedé Roma'. [...] Roma è tutta chiesa. Roma si astiene dal giudizio, tollera lo spaesato, è priva di senso civico, non è di nessuno, 'mica è mia' dicono i romani. [...] È la città dove ho scelto il mio lavoro; è presente in tutti i miei film»¹.

Ripercorrere i fili del rapporto strettissimo che ha legato Fellini alla sua città d'adozione, nell'anno in cui tale "connubio" sembra suggellarsi attraverso la coincidenza di

tre importanti ricorrenze – i centocinquanta anni di Roma capitale, il centenario della nascita del regista e i sessant'anni de *La dolce vita* –, significa fare i conti, in un medesimo tempo, con la vita e il cinema del Maestro e con l'immagine di Roma, così come essa si è affermata, all'interno della cultura italiana, dagli anni Cinquanta agli anni Settanta.

L'incontro tra Fellini e la "città eterna" avviene tra la fine del 1938 e l'inizio del

1939², quando il giovane Federico vi si trasferisce, dalla natia Rimini, coltivando il sogno di diventare un giornalista. Ma il legame che unisce il regista alla Capitale ha origini ben più remote e profonde: esso risiede nella romanità della madre, Ida Barbiana, nata e cresciuta a Roma e trasferitasi a Rimini nel 1919, a seguito di una fuga d'amore – e poi del matrimonio – con il riminese Urbano Fellini.

Come ha notato Tullio Kezich, nella sua celebre biografia dell'amico Federico, «Roma è la città di Ida», città che Fellini sente «fin dall'infanzia in chiave di nostalgia prenatale: e quindi il trasferimento da Rimini è vissuto da Federico come ritorno più che come distacco. Spostandosi da Rimini a Roma è come se il nostro passasse dal grembo della madre vera a quello della Grande Madre Mediterranea che imparerà a identificare solo più tardi attraverso la psicologia junghiana. Un rapporto totalizzante, inteso di libertà e paura, sollievo e solitudine: tra le sorprese del vasto mondo agognato possono allignare pericoli e minacce»³.

E in effetti, nell'universo narrativo del regista, l'immagine della metropoli capitolina, se da un lato assume i contorni di una realtà fortemente contraddittoria – seducente e inquietante allo stesso tempo –, dall'altro si salda, sin da subito, all'archetipo del viaggio: Roma si configura, infatti, di volta in volta, per i personaggi dei diversi film, come meta di uno spostamento fisico, oppure come spazio propiziatorio di un itinerario interiore.

Un esame diacronico della filmografia felliniana permette di rilevare come lo stesso regista, nel processo di rappresentazione di Roma, compia a sua volta un proprio personale percorso: egli sembra infatti accostarsi alla Capitale per gradi. Mentre, nei primi film, la città fa da sfondo alle vicende narrate, essa ricoprirà un ruolo centrale nell'ideale "trilogia romana": nei primi due capitoli del trittico, *La dolce vita* e *Fellini-Satyricon*, Roma partecipa a tutti gli effetti della condizione di personaggio della storia; nel terzo, Roma, essa assurge a vera e propria protagonista del discorso.

D'altro canto, il cinema stesso di Fellini nasce significativamente sotto il segno di Roma: le primissime inquadrature de *Lo sceicco Bianco* (1952) – esordio alla regia del Maestro come "solista"⁴ – mostrano infatti rapidi scorci della Capitale, osservati dal punto di vista dei due protagonisti, Ivan e Wanda, i quali vi giungono in viaggio di nozze.

Nel film, Roma è il luogo in cui si riflettono ed esplodono le contraddizioni incarnate dai novelli sposi: rigido moralista lui, animato da un cattolicesimo di maniera, timida sognatrice lei, nonché assidua lettrice di fotoromanzi. Il tentativo di incontrare furtivamente, pur senza alcuna malizia, il divo dei suoi sogni,

condurrà Wanda in una spirale di eventi che la travolgeranno, allontanandola temporaneamente da Ivan e mettendo a rischio non solo la partecipazione all'udienza che questi aveva faticosamente ottenuto presso il Papa, ma lo stesso matrimonio.

La natura ambigua della Capitale è tutta racchiusa nel contrasto tra due istituzioni che vi hanno sede, il Vaticano e Cinecittà; nel film, quest'ultima è evocata, per metonimia, da quel mondo del fotoromanzo che è il "fratello minore" del cinema. I binomi moralismo-frivolezza e religione-spettacolo non sono allora altro che declinazioni diverse di un topos presente in tutta l'opera del regista: la dialettica tra sacro e profano.

Se, ne *Lo sceicco bianco*, uno dei temi più cari all'autobiografismo felliniano, la contrapposizione tra città e provincia, è solo abbozzato, esso acquista un ruolo centrale ne *I vitelloni* (1952), in cui si descrive l'esistenza inquieta di cinque amici di Rimini, che trascorrono le loro giornate all'insegna nella noia, sognando di evadere in un indefinito "altrove".

Nel film Roma è solo evocata, e tuttavia essa si identifica come il luogo ideale vagheggiato dai protagonisti. Nel finale, il personaggio di Moraldo, alter ego di Fellini, sarà l'unico, tra gli amici, a partire davvero; salito impulsivamente sul primo treno di passaggio, egli sembra diretto proprio verso la "città eterna", meta di una malinconica fuga dalla realtà asfittica della vita di provincia.

Nel successivo lungometraggio, *La strada* (1954), Roma si presenta ancora una volta come elemento figurale connesso all'idea del viaggio: nella città, infatti, i protagonisti del film, gli artisti di strada Zampanò e Gelsomina, non solo fanno tappa durante il loro ininterrotto girovagare, ma entrano in contatto con quel mondo del circo che è uno degli archetipi tradizionali del vagabondaggio.

Una giungla tiepida che nasconde bene

Con *Le notti di Cabiria* (1957), Fellini, raccontando la storia di Cabiria, la prostituta interpretata da Giulietta Masina, ambienta la vicenda tra Acilia – frazione di Roma in cui la donna vive – e i luoghi della Capitale in cui ella esercita la sua professione. Nel film, il Maestro torna a mettere in scena la natura anfibolica della città, che prende corpo nell'opposizione tra due personaggi: l'ingenua Cabiria e il "capriccioso" Angelo, l'affettato divo del cinema che la donna incontra.

Alla "purezza" che alberga nei "bassifondi" di Acilia si contrappone, così, l'aspetto artefatto di quella Roma mondana che

l'immagine della capitale secondo federico fellini

troverà la sua compiuta rappresentazione ne *La dolce vita* (1960), il capolavoro attraverso cui il regista fa di Roma un'icona, costruendo della città l'immagine che si è imposta, per decenni, in tutto il mondo. Ne *La dolce vita*, l'affollatissima via Veneto, centro nevralgico della vita notturna della Capitale, è il contraltare delle lande deserte dei quartieri di nuova costruzione e le ville dell'aristocrazia romana che fanno il paio con le umili case delle prostitute.

L'esibizione delle contraddizioni della città è mediata dallo sguardo bonario di chi, come Fellini, a Roma si sente "a casa". Attraverso la voce del suo alter ego – il protagonista Marcello, interpretato da Mastroianni – così "parla" il regista: «A me [...] Roma piace moltissimo: è una specie di giungla tiepida, tranquilla, dove ci si può nascondere bene».

La straordinaria bellezza esteriore di Roma, sublimata nelle forme, di gusto barocco, della Fontana di Trevi, è rappresentata come un esoscheletro che nasconde esistenze vuote. In questo senso la città sembra identificarsi con il personaggio della star patinata, Sylvia, interpretata da Anita Ekberg.

In una celebre sequenza, Marcello, ballando con la diva sulle note di Arrivederci Roma, sussurra alla donna – in una languida dichiarazione d'amore – parole che sembrano, in realtà, dirette alla città: «Ma lo sai che sei tutto, eh? You are everything. Everything. Tu sei la prima donna del primo giorno della Creazione. Sei la madre, la sorella, l'amante, l'amica, l'angelo, il diavolo, la terra, la casa. Ah, ecco che cosa sei: la casa».

Se *La dolce vita* mette in scena la modernità di Roma, con Fellini-Satyricon, libero adattamento dal romanzo di Petronio, il regista sembra andare alla ricerca delle origini arcaiche della "romanità". Come ha osservato Luca Canali, «*La dolce vita* è Roma. Il *Satyricon* non è geograficamente Roma, è l'archetipo

latino e romano, è la lingua-pastiche della gran madre delle genti, del crogiuolo unificatore delle razze, della vacca sacra, della meretrice imperiale, delle fogne, delle insulae babeliche, dei palazzi di marmo, di porfido e d'oro»⁵.

L'interesse, da parte del Maestro, alla realizzazione di un grande affresco della Capitale è oramai palese e il progetto trova la sua realizzazione compiuta nel film *Roma* (1972). A ricostruire le fasi di lavorazione della pellicola, dall'ideazione del soggetto alla conclusione dei lavori, è Bernardino Zapponi, autore, insieme a Fellini, della sceneggiatura. Scrive Zapponi che il film nasce come un «documentario che non sarà un vero documentario perché Fellini rifugge dalla realtà, ma un documentario-simbolo sì, giacché dovrà dare la quintessenza di Roma»⁶.

Tuttavia, agli occhi di Fellini e Zapponi, l'impresa appare sin da subito irrealizzabile: i due si rendono conto di essere «alla ricerca di qualcosa che poi si finirà col non trovare, giacché ogni città, e Roma più di ogni altra, non si può definire»⁷.

Ciò che rende Roma sfuggente a una definizione univoca è proprio la sua natura complessa e contraddittoria, che Fellini tenta di trasporre sul piano



Anna Magnani nel film *Mamma Roma* di Pier Paolo Pasolini (1962)

stesso della struttura del film, composto da quadri eterogenei, disarticolati l'uno dall'altro, alternativamente frutto di riferimenti alla realtà attuale, di ricordi personali del regista, o prodotto della sua immaginazione.

Tra gli episodi più celebri compaiono la rappresentazione autobiografica del primo arrivo di Fellini a Roma; il surreale affresco di un ingorgo "apocalittico"⁸ di automobili lungo il Grande Raccordo Anulare; l'esplorazione dei claustrofobici cunicoli della metropolitana, ancora in fase di costruzione; la sfilata di moda ecclesiastica; la descrizione dei postriboli attivi negli anni Trenta, brulicanti di avventori; l'immagine di Trastevere durante la popolare "Festa de' Noantri".

Se un *trait d'union* c'è, esso può essere rinvenuto nell'immagine caotica e multiforme di una città inafferrabile, che, nella sua natura cangiante, «è soprattutto un continuo, colossale spettacolo». ⁹ Come ha notato recentemente Andrea Minuz, «Roma non è un 'omaggio affettuoso', un album di ricordi o una cartolina nostalgica. Ci sono, al contrario, i tratti più mostruosi e sgradevoli dei suoi abitanti, il caos ripugnante di facce, voci, rumori di una città che all'inizio degli anni Settanta si sta trasformando in un magma metropolitano fuori controllo». ¹⁰

Il registro prevalente del film, dunque, il grottesco, restituisce i tratti deformati di una città che, nella sua natura proteiforme, cancella di continuo la propria immagine, per generarne una nuova. Il tema della trasformazione incessante di Roma si salda allora con quello della morte e determina un senso di profonda malinconia che pervade l'intera pellicola, trovando la sua sublimazione nella sequenza – presente all'interno dell'episodio della metropolitana – degli splendidi affreschi romani che, non appena emersi dall'oblio, si sgretolano all'improvviso, dissolvendosi irrimediabilmente. ¹¹ Nella sua irriducibilità a un'immagine definita, Roma, nella percezione di Fellini e Zapponi, «è come un essere umano; come tutti gli esseri umani, suscettibile di mille definizioni diverse. Ci sono città maschili e città femminili. Roma è femminile, è una splendida donna, anzi è tutta una serie di donne. C'è in lei l'aspetto materno e quello dell'amante; alle volte è fresca come una bambina appena uscita dalla prima comunione. Talvolta è cupa, torva, bisbetica. Imprendibile, indefinibile; irritante, languida. Una città come Roma possiede ogni età e ogni aspetto contemporaneamente, e, a seconda del nostro stato d'animo, vi si adatta». ¹²

Proprio a una donna, nel film, Fellini affida il ruolo di immagine-simbolo della città: in una breve sequenza, Anna Magnani – che Pier Paolo Pasolini, esattamente dieci anni prima, aveva identificato con Roma, nel celebre personaggio di *Mamma Roma* – viene «spiata» mentre, di notte, apre il portone del palazzo in cui vive, per rincasare. L'attrice, con un tono beffardo, si schermisce, mentre la voce fuori campo di Fellini commenta: «questa signora che rientra a casa, costeggiando il muro dell'antico palazzetto patrizio, è un'attrice romana, Anna Magnani, che potrebbe essere anche un po' il simbolo della città: una Roma vista come lupa e vestale, aristocratica e stracciona, tetra, buffonesca... potrei continuare fino a domattina...».

Ricorda Zapponi che Fellini, per convincere l'attrice a partecipare alle riprese, le disse: «Tu sei Roma; hai quel che di materno, di amaro, di mitologico, di devastato...». ¹³ E aggiunge lo sceneggiatore, riflettendo ancora sulla Magnani: «In effetti, il suo volto

sembra sia stato sconvolto da calamità naturali o belliche; è un paesaggio più che una faccia; vi si leggono millenni di dolori, di mortificazioni, di nobili rivolte; certi suoi toni grigi sono quelli del peperino, del travertino, del tufo». ¹⁴ La scena con la Magnani è seguita immediatamente dal finale del film. La pellicola termina con l'immagine di un'orda di motociclisti che attraversa i luoghi più noti di Roma, sino a imboccare, in uscita dalla città – all'altezza di quell'EUR tanto amato da Fellini ¹⁵ – la via Cristoforo Colombo.

Il finale aperto testimonia come il regista sia consapevole di non aver concluso il suo personale discorso. Terminata la realizzazione di Roma, Fellini scrive: «Nei miei film precedenti, quando ho finito, ho sentito il tema del film come esausto, logorato dal mio lavoro; dissanguato. [...] In questo film, invece, provo la strana sensazione di non avere neppure sfiorato l'argomento. La materia non solo non si è logorata, ma non è stata neppure intaccata. Roma [...] è rimasta totalmente estranea al mio film su di lei. [...] Insomma, mi è rimasta la voglia di fare un'altra storia su Roma». ¹⁶ ■

NOTE

¹ Un ampio estratto dell'intervista è riportato in M. Verdone, *Federico Fellini*, Il Castoro, 1995.

² Sulla data esatta dell'arrivo di Fellini a Roma le testimonianze non concordano. Sul problema si veda T. Kezich, *Federico. Fellini, la vita e i film*, Feltrinelli, 2002, p. 28.

³ Ivi, p. 31

⁴ Nel 1950 Fellini aveva realizzato, insieme ad Alberto Lattuada, *Luci del varietà* (1950).

⁵ Cfr. L. Canali, *Una trilogia su Roma*, in B. Zapponi (a cura di), Roma, Cappelli, 1972, p. 80

⁶ Cfr. B. Zapponi, *Roma & Fellini*, in B. Zapponi (a cura di), Roma, cit., p. 13.

⁷ Ivi, p. 26.

⁸ Così viene definito da Andrea Minuz in A. Minuz, *Fellini*, Roma, Rubbettino, 2020.

⁹ Cfr. B. Zapponi, *Roma & Fellini*, in B. Zapponi (a cura di), Roma, cit., p. 24.

¹⁰ Cfr. A. Minuz, *Fellini*, Roma, cit., p. 8.

¹¹ D'altronde, nel segno della morte si sarebbe dovuto concludere il film – così come previsto dalla sceneggiatura originale –, con una sequenza ambientata nel cimitero del Verano, in seguito mai girata. Per la sceneggiatura originale del film, si veda *La sceneggiatura letteraria* in B. Zapponi (a cura di), Roma, cit.

¹² Cfr. B. Zapponi, *Roma & Fellini*, in B. Zapponi (a cura di), Roma, cit., p. 23.

¹³ Cfr. B. Zapponi, *Roma & Fellini*, in B. Zapponi (a cura di), Roma, cit., p. 68.

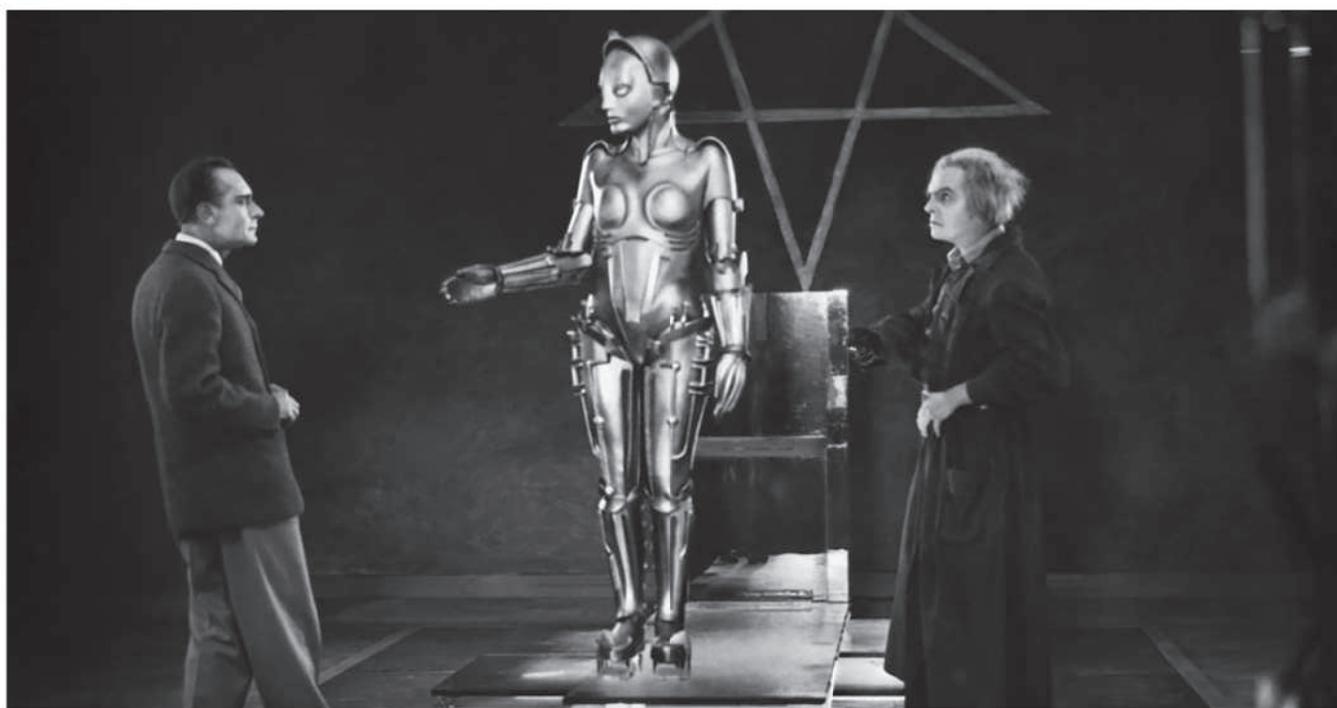
¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Sul rapporto tra Fellini e l'EUR si veda A. Minuz, *Fellini*, Roma, cit., pp. 115-118. Lo stesso regista ha chiarito i termini della sua fascinazione per il quartiere romano in una puntata della trasmissione *Io e...*, andata in onda su RaiUno il 21 novembre 1973. La puntata è visibile sul sito delle teche Rai alla pagina web: www.teche.rai.it/programmi/lo-e-fellini-e-leur.

¹⁶ Cfr. B. Zapponi, *Roma & Fellini*, in B. Zapponi (a cura di), Roma, cit., pp. 72-73.

LA PAURA DELLA MACCHINA E IL POTERE DELLA POLITICA

PINO SALERNO



Noi e i robot, noi e l'intelligenza artificiale, questo uno dei temi dominanti nella discussione tra i filosofi a Modena. Tra la fiducia nell'umano e il pessimismo sulla prevalenza della macchina. L'alleanza tra scienza e politica

Giunto alla sua ventesima edizione, il FestivalFilosofia di Modena, Sassuolo e Carpi 2020 ha voluto assumere come spunto l'ultimo saggio di Remo Bodei, scomparso nel novembre di un anno fa e fin dall'inizio presidente del Comitato Scientifico, *Dominio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, Intelligenza artificiale*. Nonostante tutte le misure anti-covid previste e imposte dalle nuove regole di distanziamento, anche quest'anno, così difficile e drammatico, il FestivalFilosofia ha dimostrato che in fondo quel progetto socratico di portare interrogativi e teorie filosofiche nelle piazze continua ad avere successo, soprattutto in un pubblico eterogeneo, e in parte molto giovane. Filosofi, scienziati, pensatori hanno accettato la sfida delle piazze, come da 20 anni ac-

cade, e senza alcun timore si sono prestatati a parlare di filosofia. La sfida socratica è anche quella della conoscenza, poiché ogni interrogarsi filosofico è una domanda sulla conoscenza, sulla sua potenza e sui suoi limiti. Di fatto, la piazza, ma anche il teatro, e il museo diventano così per tre giorni luoghi del discorso filosofico e provocazioni sulla conoscenza, sul loro senso, individuale e

festiva filosofia di modena

collettivo. La sfida, filosofica e cognitiva, di quest'anno era appunto quella posta dalla macchina, con una riflessione, sollecitata dal filosofo Remo Bodei, sul rapporto di supremazia e sfruttamento che l'uomo ha sempre instaurato con l'altro, considerato non umano, dagli schiavi ai robot.

Machina: in greco e latino significa inganno e macchinazione, perché le si attribuisce una forza naturale, magica, spesso demoniaca, che sconvolge il significato del termine in senso negativo. (*Si veda nel riquadro l'approfondimento del significato che ne dà Carlo Sini*). E quando si passa alle macchine automatiche e a quelle elettroniche e informatiche questo aspetto perturbante davanti a qualcosa che ci appare non conosciuto, non maneggiato, si accresce. Col robot e le sue "sembianze" umane si crea una ulteriore confusione con qualcosa che appare né umano, né macchina, rendendo difficile da definire quel confine che con l'intelligenza artificiale si sposterà sempre più avanti. Per Roberto Esposito bisogna cambiare prospettiva e non vedere più queste realtà come nemiche dell'umanità, ma come una sorta di alleate. È l'invito a sottrarci alla sindrome della macchinazione relativa al nostro rapporto con la macchina, fissandoci solo sull'idea che un robot possa prendere il nostro posto, almeno sul lavoro. Maurizio Ferraris spiega come le macchine non abbiano «alcuna motivazione per surclassarci». Siamo noi che diamo loro sentimenti e impulsi umanizzati che esse non hanno, mentre sono solo strumenti in nostro potere per rimediare alle nostre insufficienze, automi che potenziano le nostre possibilità. Senza l'essere umano lo strumento e l'apporto della macchina è nullo, perde perfino il suo fine. E proprio di paura, speranza, "apocalisse" e fine del mondo ha parlato Simona Forti, filosofa italiana, che ha dedicato la sua lezione a Gunther Anders. «Un filosofo poco letto e marginalizzato a dispetto di alcuni suoi tratti profetici» ha detto Forti, rimasto in ombra rispetto alla sua prima moglie Hannah Arendt, ma la sua attualità "rende incomprensibile questo oscuramento". È il suo nichilismo a essere particolarmente vivo e connesso a questo tempo storico: «La nostra cecità verso l'apocalisse» rispetto alla quale possiamo solo «ritardare la fine, frenarla, dopo aver generato strumenti che hanno finito per avere una vita autonoma dall'umano, che si personificano e decidono per noi». Afferma Simona Forti che «la paura per Anders non deve paralizzare, deve spingere ad andare nelle piazze» anche servisse solo a ritardare la fine, mentre «la libertà resta costitutiva dell'essere umano e ne è la maledizione, non avendo predeterminazione, si è costretti a essere liberi».

Sulla speranza, gli arcobaleni e una certa retorica che ha accompagnato la pandemia e che è stata diffusa nell'opinione pubblica la filosofa ha ricordato Immanuel Kant: «La speranza così come è stata diffusa è trattare un po' infantilmente gli umani. Dovremmo essere capaci di guardare la realtà in faccia e non c'è bisogno che i fatti siano edulcorati o nascosti».

La rivoluzione digitale e il lavoro che cambia

A proposito di realtà, è un esame disincantato quello che Massimo Cacciari ha fornito. «La disoccupazione, la fine – almeno in questa parte del mondo – dell'occupazione keynesiana o porta a scelte di assistenzialismo con i vari redditi di cittadinanza, a questa continua rincorsa che vediamo di un processo che è invece inesorabile oppure a progettare con consapevolezza il nuovo corso». È in questa impugnazione del nuovo la strada della liberazione, secondo il filosofo, che riprende Max Weber con il suo concetto di "lavoro come vocazione" – che nulla ha a che vedere con il 'labor' latino come fatica e pena che è appunto quello che sta scomparendo. È nel "lavoro dello spirito" che sta la chiave di volta per la «liberazione dal processo produttivo» e la possibilità di un progetto nuovo. Di cosa parliamo? Di «un'alleanza che oggi non c'è tra politico e scienziato, tra potere e scienza». Dove «scienza è il sapere assoluto» come inteso nel sistema hegeliano, dove i «filosofi non sono più gli amanti del sapere, ma gli scienziati». Oggi «il tema della scienza sta dentro il processo produttivo, dentro le macchine ed è la politica consapevole che deve trovare questa liberazione» e riscattarla. Romanticismo, utopia? «Un trauma ci sarà», ha ammesso in conclusione il filosofo, ma di fronte alla disoccupazione sempre crescente determinata da un certo processo produttivo, è tempo di passare a un nuovo modello che sia fondato «sulla libera attività di ciascuno. La scienza come sapere – quindi l'alleanza tra politica e scienza – deve produrre questa liberazione». Ma, come intuiva Max Weber, "serve il politico". La centralità del lavoro politico, del *beruf* nell'accezione weberiana, non solo offre anche alla ricerca, alla scienza e all'intero campo del sapere una direzione per la libertà, ma evita la riduzione dello Stato ad amministrazione, a gestione contabile. Ecco perché la politica può restituire senso al lavoro umano soprattutto se determinato da trasformazioni tecnologiche che vanno ripensate, controllate, e non subite soltanto.

L'UOMO E LA MACCHINA. LA VISIONE DI MARX

Carlo Sini, filosofo teoretico, ha colto l'origine dell'etimo nel termine greco "mechané". «La radice indoeuropea del termine», prosegue Sini, «significa potere, potenza, capacità, e anche mezzo, strumento, via di scampo, dunque nulla di meccanico in senso moderno». Nella versione latina, «machina è sinonimo di congegno, cum ingenium, con ingegno, con creatività e visione dei fini. Viene da genius, colui che crea, il genitore». Il mechanicus latino, insomma, è l'ingegnere, l'architetto, il macchinista, l'artefice di trame, ma anche il Catilina di Cicerone. E infine c'è un ultimo significato che, dice Sini, «ci stupisce: machina vuol dire anche il palco su cui si vendono gli schiavi, perché gli schiavi secondo gli antichi sono macchine viventi».

Sini cita il capitolo 13 del Primo Libro del Capitale di Marx, che ha per titolo Macchine e grande industria, purtroppo "dimenticato". Cosa fa Marx? «Intanto il capitale non usa la macchina per alleviare la fatica degli operai, fa tutt'altro, anche se nella vita corrente ciò può accadere. Cosa fa il capitalismo moderno a proposito della macchina? La distingue dalla prima macchina, quella strumentale, ovvero la forza propulsiva dell'uomo. Marx la considera la macchina artigiana. La rivoluzione della macchina industriale s'impadronisce di quella parte dello strumento artigiano azionato dall'uomo, utilizzando la natura, la scienza della natura, la ricerca, mentre l'uomo diventa solo spettatore. L'uomo sorveglia la macchina e la corregge».

La tesi di Marx, prosegue Sini, è che «la grande industria incorpora le gigantesche forze naturali e la stessa scienza che spiega le forze della natura. Corpi naturali e corpi artificiali, fatti ad arte per muoversi da soli, automaticamente. Ma al centro c'è il grande problema sempre saltato: uomo che è? Marx segnala una cosa fondamentale: non esiste una storia della formazione degli organi produttivi dell'uomo sociale, delle macchine, della evoluzione materiale del lavoro. Gli organi produttivi dell'uomo sociale sono la base

materiale stessa di qualunque organizzazione della società. E aggiunge che bisogna considerare che, come dice Vico, nella citazione di Marx, la storia umana si distingue dalla storia naturale perché noi abbiamo fatto la prima ma non la seconda». Così si deduce che corpo naturale e corpo sociale sono profondamente legati, e così il sociale s'incarna nel biologico. «Marx ed Engels furono i primi ad avvertire questo legame quando indagarono sulle patologie degli operai di Manchester. Ma sono il linguaggio e le parole che indicano il cammino di comprensione e di liberazione degli uomini rispetto alla vita e alla morte, a Eros e Thanatos, che riepilogano il vissuto su questa Terra. La parola mi rende cosciente, perché così, come diceva Kant, noi umani siamo usciti dal paradiso terrestre della stupidità animale».

Carlo Sini a questo punto è chiarissimo nell'affrontare un tema filosoficamente difficile, messo da decenni in crisi da una visione distorta del rapporto uomo-macchina-mondo: «affrontando questo destino siamo andati al di là del destino dell'animale, e dunque il dato naturale nell'uomo è sempre epigenetico, sociale. L'umano è una costruzione, non solo della conoscenza umana, ma del lavoro umano». Si costruisce questa identità umana «per tenere insieme la comunità che sopporta e supporta l'umanità, in una globalità che ci insegna a stare nella condizione umana e a promuoverla senza fine».

Questo si dovrebbe insegnare a scuola e nelle università, afferma infine Sini. «Si crede davvero di insegnare perché si insegnano i significati scritti nel manualetto? No, è sbagliato. Non esiste alcuna disciplina che esaurirà mai la complessità del sapere e della stessa condizione umana, dei vissuti. Ecco perché è necessaria la transdisciplinarietà, che tiene assieme le conoscenze, tutte. Insomma, nelle nostre scuole dovremmo smettere l'abitudine di trasmettere nozioni, ma cercare di far scoprire agli studenti la complessità del sapere, e la sua bellezza. Ma è una rivoluzione enorme e tremenda». ■

SENTIRE I COLORI PER VEDERE LA MUSICA

PAOLA PARLATO

Il colore del silenzio è un'opera singolare, un lungo monologo attraverso il quale il protagonista racconta il suo percorso straordinario, una sorta di rinascita a partire da un evento drammatico, il sopraggiungere della sordità, che diventa, lungo tutta la narrazione, la cifra di una vita divisa tra il *prima* e il *dopo*, in bilico tra caso e necessità, dove tutto avviene straordinariamente inaspettato e al tempo stesso punto di arrivo di un percorso cercato e costruito con lucida ostinazione. Anche il distacco liberatorio dalla tranquilla vita borghese di prima appare come l'abbattimento consapevole di una gabbia di banalità e grigiore quotidiano. La scoperta di Arles, della casa di Vincent van Gogh e del silenzio assordante che irrompe nei suoi dipinti, dove il colore si fa suono e materia, l'incontro ammantato di magia con la donna che da subito gli appare come attesa, quasi predestinata, sono i segnali di uno sviluppo, di un cambiamento che tengono il lettore con il fiato sospeso, confortato solo dalla prolessi iniziale che promette un lieto fine.

La sordità da handicap si trasforma in risorsa, in una lente speciale che consente di esplorare dentro di sé nuove possibilità, nuove relazioni tra i sensi e tra le cose, una sorta di caduta del velo di *mâyâ* da una realtà che il pieno possesso di tutte le facoltà può rendere

oscura o meccanica. Fino alla possibilità di sostituire l'udito con una più completa e raffinata percezione dei suoni, suoni che non solo si fanno musica, ma sono capaci di intrecciare relazioni inaspettate con abilità del tutto altre, come la genialità guidata delle note al tappeto verde del biliardo. Tutto il racconto procede per flash-back e colpi di scena emotivi, percezioni sensoriali a tratti vicine alle allucinazioni, che danno spesso alla storia i caratteri del linguaggio cinematografico.

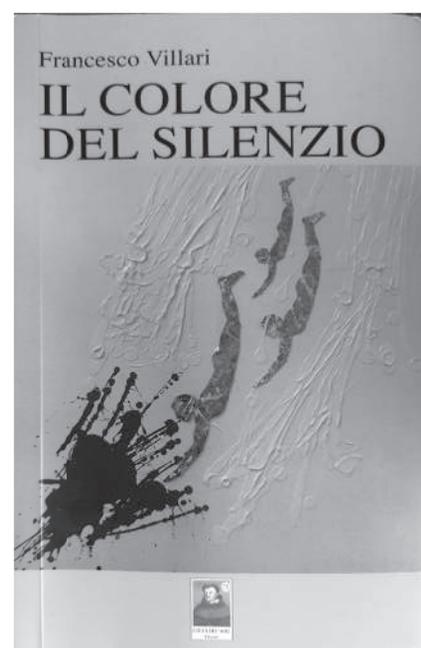
La scelta del racconto in prima persona si rivela alla fine come l'unica possibile, l'unica in grado di ripercorrere le percezioni, le scoperte, le tappe di un viaggio tutto interiore e personalissimo, anche se accompagnato e in molti momenti guidato da una eccellente regia esterna.

La figura demiurgica di Chloée prende e perde più volte corpo nella narrazione, fino ad apparire in certi momenti irreali, la materializzazione – appunto allucinatoria – di una esperienza tutta interiore. Ma Chloée è viva e vera, soffre e ama, ha il dono di vedere oltre e diventa prima maestra e poi amante appassionata di uno sgomento Ludovico, che ancora oscilla in un fragile equilibrio tra delirio di onnipotenza e rovinose cadute esistenziali.

È un libro, questo di Francesco Villari, di cui è difficile parlare senza esitazioni

e ripensamenti, perché si presta a diversi approcci e offre piani di lettura coerenti ma al tempo stesso diversi, presentando al lettore una molteplicità di spunti e di chiavi di accesso che si ricompongono però intorno al filo rosso di una affascinante scoperta. ■

Francesco Villari è scrittore, sceneggiatore, giornalista, critico musicale, autore di canzoni, esperto di comunicazione. Ha all'attivo numerose rappresentazioni teatrali e cinematografiche, diversi saggi e articoli.



Francesco Villari
Sentire i colori, vedere la musica
IL COLORE DEL SILENZIO,
Città del sole Edizioni, Reggio Calabria, 2020,
pp. 224. € 15,00