

Articolo33

ANNO XIII n. 5-6 Maggio-Giugno 2021

edizioni conoscenza

Anno XII n. 5-6 Maggio-Giugno 2021 - Posto Italiano I.P. 3 - Spedizione in Abbonamento postale - D.L. 355/2003 (comma 1, comma 1, art. 1, comm. 1, art. 27/02/2004 n° 16) art.



PNRR: QUALI OBIETTIVI PER L'UNIVERSITÀ E LA RICERCA?

PAULO FREIRE: RIFLESSIONI E SPERANZE DI UN EDUCATORE MILITANTE

UNA RICERCA QUALITATIVA SULLA DIDATTICA A DISTANZA

TECNOLOGIE E STRATEGIE PEDAGOGICHE

BAUDELAIRE, POETA STUPENDO E MALEDETTO

SOMMARIO

Editoriale

1/Buona estate ai nostri lettori

Idee per riflettere sotto l'ombrellone
ANNA MARIA VILLARI

Lo scrigno

2/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLI

Mercurio

3/ Del non detto e dello stradetto sulle biblioteche

ERMANNINO DETTI

Attualità

4/Non solo tecnologia

La didattica oltre l'emergenza

Intervista a Rosabel Roig Vila di GIORGIO CRESCENZA

8/Con una erre di meno

Il Pnrr e la ricerca

ALBERTO SILVANI

13/Luciano Modica, una vita per la conoscenza

ALBERTO SILVANI

14/Docenti formati e stabilizzati

Una proposta di buon senso

Simone Maggini, Lara Severi

Pedagogie

16/Il senso di essere insegnante

Attualità del pensiero pedagogico di Paulo Freire

MARCO CATARCI

22/Sognare l'impossibile

Paulo Freire, educatore e psicologista militante

LISA STILLO

Didattiche

27/Tutto è connesso

Rileggendo Ovidio

LAURA LORENZA SCIOLLA

Osservatorio sull'università

31/Lo strabismo del piano nazionale

Interrogativi per oggi e per domani

FABIO MATARAZZO



Leonardo Sciascia

Sistemi

35/Oltre il "capitale umano"

Per un'ecologia della scuola cosciente/1

MASSIMILIANO DE CONCA

Tempi moderni

41/Poeta stupendo e maledetto

Duecento anni fa nasceva Charles Baudelaire

DAVID BALDINI

46/Un intellettuale scomodo

Leonardo Sciascia nel centenario della nascita

Giovanni Carbone

48/Maestro, scrittore, polemista

I protagonisti/ Leonardo Sciascia. Biografia

AMADIGI DI GAULA

49/Le parrocchie di Regalpetra

La specula e il tempo/ Sciascia.

Genesi di un racconto

A CURA DI ORIOLO

50/Hans Küng e l'etica globale

Una vecchia intervista sempre attuale

Intervista di DAVID BALDINI

Studi e ricerche

52/La scuola senza scuola

Una ricerca qualitativa sulla didattica a distanza

MAURIZIO LICHTNER, RENATA PULEO

Arte

58/ Un C.R.42 "Falco" a San Lorenzo

Nel 78° anniversario del bombardamento di Roma
MARCO FIORAMANTI

Mostre

59/ Da Andy Warhol a Kara Walker

American Art 1961-2001 a Firenze

VINCENZA FANIZZA

Teatro

61/ Anima nobile, zoppa e dannata

L'infornale Lord Byron a Roma, Teatro Stanze Segrete

MARCO FIORAMANTI

Libri

62/ Le inquietudini di Manzoni

Dal Conte di Carmagnola ai Promessi sposi

LAURA BARDELLI

63/ Il conforto di antichi Maestri

Giuliano Compagno e i suoi Referti letterari

MARCO FIORAMANTI

Recensioni

64/ Schede

a cura di ANITA GARRANI



Charles Baudelaire

Idee per riflettere sotto l'ombrellone

BUONA ESTATE AI NOSTRI LETTORI

ANNA MARIA VILLARI

Sono passati circa 20 anni da quando questa rivista lanciò una campagna per la diffusione delle biblioteche scolastiche e soprattutto per l'introduzione del profilo professionale del bibliotecario, senza il quale le stesse biblioteche sarebbero rimaste uno spazio fisico e solo in casi rari e per buona volontà di qualcuno integrate nell'attività scolastica. Quella campagna non ebbe il successo sperato per tanti motivi, non ultimo dei quali l'assenza di orecchie sensibili al Ministero della pubblica istruzione e a quello dei beni culturali. A questo si è accompagnato il blocco decennale della contrattazione nei settori pubblici e quindi l'impossibilità per il sindacato di discutere di assunzioni e di profili professionali.

Oggi l'interesse sembra, per fortuna, riaccendersi sull'onda delle tante iniziative per la promozione della lettura che si sono sviluppate negli ultimi anni, ma anche sull'onda delle riflessioni che l'esperienza della didattica a distanza ha suscitato.

Dunque è benvenuto l'appello diffuso dal Forum del libro proprio a sostegno della biblioteca scolastica come «centro culturale e spazio trasversale di servizi». Scrivono gli estensori che «L'Italia è in questo campo molto in ritardo: è uno dei pochi paesi europei in cui la disponibilità di biblioteche scolastiche attive e funzionanti è l'eccezione e non la regola, in cui non esiste la figura professionale del bibliote-

cario-documentalista scolastico, in cui non esistono previsioni ordinarie di bilancio per la costituzione e il buon funzionamento delle biblioteche scolastiche, in cui addirittura non esiste un ufficio ministeriale specificamente preposto a seguire questo ambito e la tematica della lettura a scuola in modo coordinato». E per questo propongono alcune iniziative



concrete sia in termini di finanziamenti, sia in termini di riconoscimento professionale del bibliotecario.

Speriamo che questa volta ci siano orecchie attente e che tutto non finisca come al solito: stanziamenti di fondi per l'acquisto di libri o di attrezzature da murare negli armadi. Ci vogliono anche libri, è ovvio, ma senza una riorganizzazione seria e stabile delle biblioteche, con personale formato come già avviene negli altri paesi del mondo, c'è il pericolo di ricadere negli errori del passato.

Da parte nostra continueremo a occuparcene, sia su queste pagine, sia sulla rivista "Pepeverde". E naturalmente sulla nostra pagina Facebook.

Su questo numero non potevamo non occuparci dei contenuti del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) con particolare attenzione alle ricadute sui settori della conoscenza. Le risorse disponibili sono ampie, ma la loro destinazione non è neutra. Gli scenari che si delineeranno saranno anche decisivi per il futuro della ricerca in Italia e per il sistema universitario. Da qui le preoccupazioni che emergono negli articoli che leggerete più avanti.

Non potevano mancare le riflessioni sulla didattica a distanza e sulla diffusione delle tecnologie nel lavoro docente, nella scuola come nell'università, e le possibilità che aprono nei processi di apprendimento. Uno dei problemi più gravi che la pandemia ha messo dolorosamente in evidenza è quello delle diseguaglianze e dell'esclusione dall'istruzione, con alti livelli di abbandono e pesanti ritardi nell'apprendimento. Una questione, questa, non nuova che la pedagogia democratica sta affrontando non solo sul piano teorico. Ce ne occupiamo da anni anche su questa rivista. Uno dei grandi maestri della pedagogia inclusiva è Paulo Freire, di cui ricorre il centenario della nascita. Un'occasione per riflettere sul suo pensiero, sull'attualità e sull'attualizzazione delle sue idee. Augurando a tutti un periodo sereno, speriamo che questo numero della rivista offra spunti di riflessione anche critica che alimentino dibattiti e confronti per la ripresa delle attività. Buona estate. ■

Al museo con un click

Mai come in questo periodo in cui non possiamo farlo avremmo voglia di visitare un museo. In attesa che le restrizioni che lo vietano - conseguenza della diffusione del virus covid-19 - si allentino, abbiamo la possibilità di fare tour virtuali nei musei più importanti di tutto il mondo: Musei Vaticani e Cappella Sistina, Scuderie del Quirinale, Museo Egizio di Torino, Museo archeologico di Bolzano, Galleria degli Uffizi a Firenze, Pinacoteca di Brera di Milano, Museo Etrusco di Roma. Ma anche nei musei sparsi in tutto il mondo: Moma di New York, Hermitage di San Pietroburgo, Louvre e Musée d'Orsay a Parigi, Museo del Prado a Madrid, British Museum a Londra, e altri meno noti ma altrettanto interessanti. Basta un click e si raggiungono anche dimore storiche, palazzi reali, castelli, siti archeologici e monumenti.

Per quelli italiani: www.italia.it/it/idee-di-viaggio/arte-e-storia/i-musei-italiani-da-visitare-da-casa-con-i-tour-virtuali.html

Per tutti gli altri: ecobnb.it/blog/2020/04/musei-online-gratis/artsandculture.google.com/

La Stagione Culturale Diffusa

Nel comune milanese di Vimodrone, la cooperativa sociale Industria Scenica ha lanciato la Stagione Culturale Diffusa, un progetto grazie al quale ogni spazio può diventare un palcoscenico e ogni gesto può trasformarsi in un rito. La Stagione Culturale Diffusa si compone di una serie di proposte artistiche e azioni che ogni mese "invadono" Vimodrone per una settimana. Ogni mese viene approfondito un tema insieme alle Associazioni del territorio e ai contributi delle scuole. Gli argomenti della Stagione fanno riferimento a tematiche di attualità come la memoria (gennaio), le tradizioni e l'intercultura (febbraio), la famiglia (marzo), il lavoro (aprile), l'ambiente e il clima (maggio), la festa e la poesia (giugno). Una proposta culturale che vuole aprire nuovi fronti di riflessione sul rapporto tra cultura e partecipazione civica attraverso azioni che, da una parte promuovono la coesione sociale e favoriscono la consapevolezza sui diritti individuali, civili e sociali e, dall'altra, producono contenuti e prodotti cultu-

rali di valore artistico. Il punto di riferimento per la cittadinanza è L'Everest, uno storico spazio al coperto che si mette a disposizione della collettività dando nuova vita al territorio, rigenerandolo, creando progetti e spettacoli teatrali a partire da tematiche sociali.

www.industriascenica.com

Il libro che insegna a Leggere Forte

Come si fa a leggere a voce alta ai bambini, c'è una tecnica per rendere la nostra lettura più efficace, conquistare l'attenzione, creare interesse e soprattutto innescare nei nostri giovani ascoltatori la voglia di leggere? Molte risposte si trovano in *Tecniche per la lettura ad alta voce - 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, libro curato da Federico Batini e Simone Giusti, edito da Franco Angeli e pubblicato in open access con download gratuito da questo link: <https://bit.ly/3faoDZ5>. "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza" è il progetto della Regione Toscana realizzato con il coordinamento scientifico dell'Università degli Studi di Perugia in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale della Toscana, INDIRE (L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e CEPELL (Centro per il libro e la lettura del Ministero dei Beni Culturali) per diffondere e promuovere la lettura ad alta voce nelle scuole. Questo libro, nato nell'ambito di questa politica è organizzato in tre sezioni: Conquistare e sviluppare l'attenzione, Creare interesse per le storie e favorire la partecipazione, la cultura del libro. La pandemia non ha fermato il progetto "Leggere: Forte!": nel 2020 sono stati formati 5.900 docenti ed educatori per la fascia 0-6 anni e 650 docenti per la fascia dell'età scolare. Inoltre, durante la chiusura delle scuole, sono state messe a disposizione audio e video di letture sul canale youtube.

[www.regione.toscana.it/leggerefote](http://www.regione.toscana.it/leggereforte)

Un Osservatorio per l'aggregazione interculturale

È nato l'Osservatorio nazionale sulle buone pratiche di aggregazione interculturale giovanile promosso da B.Es.T (Buone pratiche, scambi di Esperienze e Training per l'inter-

cultura) che si avvale della piattaforma messa a disposizione dalla cooperativa sociale Dedalus per riunire realtà aggregative sul territorio nazionale dedicate a ragazze e ragazzi di nuova generazione. Si tratta di uno spazio online di vetrina e di confronto dedicato ad associazioni, gruppi informali, cooperative ed enti del terzo settore che hanno come focus principale quello delle nuove generazioni di italiani. Il progetto B.Es.T, co-finanziato dall'Unione Europea nell'ambito del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020, intende sviluppare e promuovere questioni che riguardano i giovani e la possibilità di esprimere i propri bisogni e proposte. L'obiettivo è di accrescere le competenze di cittadinanza dei giovani stranieri affinché possano esercitare il diritto alla partecipazione civica. L'Osservatorio è online alla pagina <https://osservatoriobest.conngi.it/>. Per accedervi basterà registrarsi gratuitamente per creare il proprio profilo e pubblicare video, foto, eventi, racconti, esperienze, dati statistici e altro. Sulla piattaforma, inoltre, sarà disponibile un forum, uno spazio virtuale di confronto attraverso cui fare rete per favorire la connessione e lo scambio di esperienze diffuse su tutto il territorio nazionale. Un contenitore in cui, condividendo le proprie esperienze di realtà aggregativa interculturale, i/le partecipanti dialogano tra loro.

<https://osservatoriobest.conngi.it/>

AI MUDEC col robot

Nasce un nuovo modo di fruire le mostre del Museo delle Culture di Milano. Lo stop all'apertura dei musei ha portato più volte quest'anno il MUDEC a rivisitare la propria offerta culturale, inventando nuove strategie per raccontare l'arte e rimanere accanto al proprio pubblico. È nato Mudec@Home, un nuovo modo di visitare le grandi mostre allestite all'interno delle sale del museo senza muoversi da casa, e senza però perdere il fascino dell'interazione e dell'immersione totale che caratterizza una visita in presenza, nuovi *format* di visite guidate virtuali per far fronte a un'esigenza che non si può considerare solo momentanea, ma

più profonda e strutturale. Ed ecco perché il MUDEC manterrà queste nuove attività museali anche dopo che l'emergenza sanitaria sarà finita e potrà tornare ad aprire le porte del Museo al pubblico. Dal 1° Aprile il MUDEC riporta le scuole in museo grazie all'ausilio delle nuove tecnologie, e lo fa proprio grazie ad un robot che permetterà agli studenti di esplorare a distanza le sale della mostra Robot. The Human Project.

Mudec@Home raccoglierà in sé una serie di iniziative a forte impatto esperienziale ed emozionale che si susseguiranno da ora per i prossimi mesi, e di novità in novità raggiungeranno il pubblico a casa, offrendo un'esperienza che non sarà sostitutiva della visita 'fisica' in mostra o delle attività didattiche in presenza, ma che regalerà emozioni diversamente affascinanti.

www.mudec.it/ita/

Servizio civile digitale

Dopo la firma del Protocollo d'intesa tra la Ministra per l'Innovazione tecnologica e la digitalizzazione Paola Pisano e il Ministro per le Politiche giovanili e lo sport Vincenzo Spadafora, nasce il Servizio civile digitale. L'iniziativa, che rientra nelle finalità del programma *Repubblica digitale*, è volta ad accrescere le capacità e le competenze digitali dei cittadini e favorire l'uso dei servizi pubblici digitali per promuovere il pieno godimento dei diritti di cittadinanza, per diffondere un approccio consapevole alla realtà digitale e per agevolare la collaborazione tra Pubblica amministrazione, enti e cittadini. Saranno almeno 1.000 gli operatori volontari impiegati con il ruolo di "facilitatori digitali" nel programma Servizio civile digitale durante il primo anno di sperimentazione. I giovani saranno adeguatamente formati ad operare sul territorio, nei quartieri, nelle comunità locali e negli spazi pubblici organizzati per ac-

cogliere e guidare coloro che hanno bisogno di supporto nell'utilizzo delle tecnologie (in particolare per ottenere e utilizzare i nuovi servizi digitali della Pubblica amministrazione come il Sistema pubblico di identità digitale, lo SPID, oppure l'app "Io" per accedere ai servizi pubblici da cellulare). L'avviso pubblico per la presentazione di programmi di intervento e progetti per il Servizio civile

a cura di
LOREDANA FASCIOLI



MERCURIO

DEL NON DETTO E DELLO STRADETTO SULLE BIBLIOTECHE

ERMANNO DETTI

Mercurio, dio della comunicazione e dell'inganno, oggi meriterebbe nuove are e nuovi sacrifici, per ridimensionare sia gli eccessi comunicativi che le omissioni. Ecco, le omissioni. Ecedere su opinioni già ripetute e omettere dati noti: a questo assistiamo quotidianamente nel dibattito dei nostri media, diventato più acceso con la situazione pandemica. Ma qui vogliamo parlare di strutture culturali, in particolare di biblioteche, da quelle scolastiche a quelle comunali a quelle di altra istituzione. Me ne sto occupando da anni e si dice di tutto sulle biblioteche, sulla loro importanza e sulle loro funzioni, ogni tanto su quelle scolastiche qualche ministro investe pure soldi per acquisto di libri e attrezzature. Risultato che molti, compresi gli addetti ai lavori, non dicono che manca personale specializzato.

Le biblioteche, da Roma in giù, conoscono un magnifico deserto, le biblioteche scolastiche – nemmeno questo si dice – mancano di una figura con mansioni specifiche qualificate (bibliotecario) e sono affidate, quando va bene, al volontariato di qualche docente o all'assegnazione di qualche docente esonerato per motivi di salute dall'insegnamento. Risultato: funzionamento a intermittenza. Viene da chiedersi il perché di queste omissioni. La risposta è semplice: si straparla sull'importanza della cultura, della lettura, della conoscenza, ma non si mette il dito sulla piaga (assumere e preparare personale), forse perché significherebbe dar fastidio al sistema. Fateci caso: oggi con tutti i soldi che si dice arriveranno dall'Europa nessuno o quasi parla di rafforzare le nostre strutture culturali territoriali, a cominciare dal Sud. Dio Mercurio, pensaci tu! ■

-digitale sarà rivolto agli enti accreditati presso l'Albo del Servizio civile universale e pubblicato all'inizio del nuovo anno sul sito del Dipartimento per le politiche giovanili e il servizio civile universale.

<https://innovazione.gov.it>

Un'agenda per l'Europa

Come ogni anno, Sbilanciamoci! propone al pubblico la traduzione, scaricabile gratuitamente, del Rapporto realizzato dall'Euro-Memo Group, rete europea di economisti da sempre impegnata sul fronte dell'analisi e della proposta per imprimere all'Unione eu-

ropea una svolta verso tracuardi di giustizia economica e sociale e di sostenibilità ambientale. Gli argomenti trattati dal Rapporto EuroMemorandum 2021, intitolato *Un'agenda per la trasformazione socio-ecologica dell'Europa dopo la pandemia* sono dunque: la pandemia e i suoi devastanti effetti sul tessuto sociale, economico e produttivo dei paesi europei, le politiche e le misure intraprese dalla UE per farvi fronte, la necessità e l'urgenza di mettere in campo approcci e strumenti radicalmente alternativi che mettano al centro il welfare e il diritto alla salute e all'assistenza, un modello di sviluppo capace di rispettare gli equilibri ecologici del pianeta, nuove relazioni politiche e diplomatiche sia nella UE sia a livello globale improntate alla cooperazione e alla solidarietà internazionale; la crisi climatica e la necessità di una profonda trasformazione socio-ecologica; l'emergere del populismo autoritario su scala globale. A dispetto delle difficoltà economiche che attraversa, Sbilanciamoci! ha voluto che questo ebook fosse pubblicato gratuitamente e messo a disposizione di quante più persone possibile che possono scaricarlo a questo indirizzo:

<https://sbilanciamoci.info/il-rapporto-euro-memorandum-2021/> ■

NON SOLO TECNOLOGIA

Intervista a Rosabel Roig Vila di GIORGIO CRESCENZA



Rosabel Roig Vila

Il sistema di istruzione ha potuto affrontare l'emergenza perché fruiva già di un apparato tecnologico importante. Si tratta ora non disperdere questo patrimonio e coniugarlo con le strategie pedagogiche e i contenuti educativi. La conoscenza non è solo accumulo di dati, ma senso critico, etica, capacità di rapporto con gli altri e rispetto

L a didattica a distanza adottata nei periodi di *lockdown*, sia nella scuola che nell'università, è stata una didattica di emergenza con caratteristiche inevitabilmente diverse rispetto alla DAD ‘canonica’ (è stata sostitutiva e non integrativa, adottata improvvisamente e senza programmazione anziché per scelta e in maniera programmata, vi si è fatto ricorso spesso senza la preparazione strumentale, infrastrutturale e di competenze richiesta). In una prospettiva di lungo periodo e di pieno superamento dell'emergenza, sarà opportuno tener presente che le competenze del corpo docente e la capacità di lavorare in maniera adeguata con gli strumenti messi a disposizione dal nuovo ecosistema digitale anche nel campo della didattica e dell'apprendimento dipendono in larga misura dalla formazione in ingresso di chi vi opera, e dunque dal mondo universitario. Le procedure di formazione e reclutamento del corpo docente vanno radicalmente svecchiate, e per farlo è indispensabile partire dal contesto in cui in primo luogo i futuri docenti vengono formati. Il collegamento fra scuola e università dovrebbe essere assai più stretto, e proprio l'uso di piattaforme comuni e di momenti di collaborazione on-line può costituire uno strumento prezioso per rafforzarlo. L'aggiornamento metodologico dei docenti scolastici è – come si è visto – indispensabile, ma affinché già la formazione di base sia adeguata serve un lavoro deciso e incisivo di aggiornamento metodologico anche dei docenti universitari, tenendo conto che il

mondo dell'università è spesso ancor più arretrato, a livello di consapevolezza metodologica e di uso dell'ecosistema di rete, di quello della scuola.

Su questi temi abbiamo voluto intervistare la prof.ssa Rosabel Roig Vila, Docente della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Alicante, ove insegna Didattica e Organizzazione Scolastica presso il dipartimento di Didattica Generale e Didattica Speciale. Roig Vila, inoltre, dirige la rivista scientifica di Scienze dell'Educazione «Journal of New Approaches in the Educational Research», edita dall'Università di Alicante, ed è tra i massimi esperti in Europa sull'educazione a distanza e sull'uso delle tecnologie nell'ambito dell'educazione.

La didattica oltre l'emergenza

L'emergenza sanitaria, in breve tempo, ha trasformato forzatamente il mondo della formazione. Ciò ha comportato per gli studenti di tutto il pianeta un cambiamento significativo, sia nel vivere l'Università sia nel fruire delle lezioni. A distanza di circa due anni quali sono le criticità emerse? Quali i punti di forza?

L'emergenza sanitaria, che purtroppo stiamo ancora vivendo, ha messo a dura prova la nostra società nel suo insieme. Non è solo una pandemia virale-sanitaria, è anche un “pan + demós”, qualcosa che colpisce tutte le persone nell'economia e nell'istruzione. Il virus ha richiesto una strategia basata sul distanziamento sociale, nei momenti iniziali della prima ondata, la peggiore, quella che ha colto completamente alla sprovvista, sia i governi che la popolazione, ha imposto un “ritiro tattico” della popolazione nelle loro case. Il confinamento ha messo alla prova la consustanziale natura sociale dell'*homo sapiens sapiens*.

Anche l'istruzione ha dovuto ridefinire la propria strategia, basata per millenni sulla comunicazione diretta insegnante-studente a tutti i livelli. La presenza è sempre stata essenziale. Le università non solo insegnano, ma contribuiscono anche al raggiungimento della maturità del corpo studentesco a partire dall'insegnamento vitale che si acquisisce nell'esperienza in alcuni anni fondamentali per la formazione della personalità e lo strutturarsi di amicizie e contatti duraturi. L'esperienza presenziale delle università e il suo contributo alla maturità sociale e ai valori etici degli studenti si è forzatamente ridotta, soprattutto nei primi mesi della pandemia di coronavirus.

L'università ha dovuto sviluppare al massimo le proprie capacità per mante-

nere le funzioni formative nell'ambito dei saperi e dei valori nella distanza remota della tele-didattica. Questo, tuttavia, non era estraneo all'Università. L'Università, ideale *think tank* per antonomasia, ha già goduto, ovunque, di magnifici specialisti nelle Tecnologie dell'Educazione, che hanno dimostrato che la funzione educativa dell'università – educare non è solo trasmettere o generare conoscenza, ma anche valori per il bene e interesse generale – non solo non decadesse, ma progredisce in strategie didattiche che avrebbero ripensato l’“ars” delle classi: la funzione relazionale dell'etere di internet, con un percorso didattico ben tracciato, consente di accrescere la realtà d'insegnamento durante la didattica a distanza attraverso aule virtuali o *online*. Apportare intrinsecamente link, immagini, risorse e tecniche, ad esempio, giochi, *flipped class-room*, realtà aumentata, ecc. ha significato una soluzione più che plausibile a un problema molto serio che ha causato così tanti drammi. Grazie alle tecnologie educative è stato possibile sviluppare contenuti nel rispetto di una linea pedagogica che avesse senso, non interrompendo l'insegnamento: è stato così possibile che l'enorme “muscolatura” dell'ingegneria informatica non fosse solo questo, appunto muscolatura tecnologica.

La didattica a distanza, alla fine dell'emergenza sanitaria, crede che potrà avere un futuro o è destinata a essere soppiantata dalla necessità umana della socializzazione? Dopo tutto ogni luogo della formazione costituisce anche un'importante occasione di incontro con l'altro. Cosa ne pensa?

La pandemia di coronavirus è stato un evento tragico e catastrofico. I milioni di vite colpite e perse spezzano i nostri cuori, motivo in più per trarre insegna-

menti duraturi come società da questa terribile esperienza. La chiave per la società è l'istruzione. Proprio il grande sviluppo della ricerca nell'ambito delle tecnologie educative ha permesso al sistema educativo in generale di uscire da questa tribolazione. Questo è molto: il sistema educativo interessa la maggior parte della popolazione di ogni paese, è quello che coinvolge più persone in un paese (insegnanti, dirigenti, personale amministrativo, studenti, famiglie), ogni giorno dell'anno (compresi festivi e fine settimana). Se il sistema educativo si ferma, anche solo per un giorno, la proporzione della popolazione colpita è immensa. Proprio per questo, le tecnologie educative avevano già sviluppato attività di ricerca, sviluppo e applicazione importantissimi come campo di conoscenza e specializzazione; avevano già fornito ottimi servizi alle persone in generale: le tecnologie educative già aveva consentito di superare distanze, barriere e lontanane geografiche, che impediscono una presenza quotidiana in aula; aveva reso l'istruzione universitaria più economica consentendo, ad esempio, che le persone con poche risorse non dovessero necessariamente sostenere le spese di soggiorno in altre città; era riuscita a ridurre il divario economico e anche il divario di genere; eccetera.

Ora, con la pandemia, sulla base di questi precedenti risultati, è stato possibile partire da una posizione migliore per rispondere alla sfida, dettata dall'urgente necessità, di consentire l'istruzione obbligatoria a distanza a tutta la popolazione studentesca. La grande sfida era binaria: da un lato, l'urgenza compulsiva con cui da un giorno all'altro l'intero sistema educativo spagnolo ha dovuto subire una metamorfosi forzata: da pre-

senziale a distanza; dall'altro lato, l'immena popolazione che ne è stata colpita: direttamente (insegnanti, dirigenti, studenti) e indirettamente (famiglie, personale impiegato nei centri educativi, compreso il personale addetto alle pulizie e al rifornimento). Tutto questo è stato un effetto "pandemico" della pandemia: una pandemia derivante da un'altra pandemia. E così è successo praticamente in tutti i paesi, almeno nel nostro ambiente. Anche in quelli, come il Regno Unito, che inizialmente hanno resistito alla reclusione.

Le strategie didattiche per l'insegnamento misto e non presenziale generate durante la pandemia, così come la formazione impartita agli insegnanti in modo che, senza essere specialisti nelle tecnologie educative, aderissero alle conoscenze minime per poter insegnare a distanza – compresi gli "insegnanti tecnofobici" che non sono pochi – in modo dignitoso, è un'immensa fonte di ricchezza di talenti sviluppati e testati in un contesto reale. È un patrimonio che non dobbiamo trascurare e i governi commetterebbero un (nuovo) errore se permettessero che fosse perso o che non si applicasse. Questa fonte di immensa ricchezza di provati talenti nell'educazione a distanza e mista consente al sistema educativo nel suo insieme di dotarsi delle qualità di un centauro, di un centauro saggio come Chirone. Il sistema educativo può diventare un luogo dove le qualità e la specificità dell'educazione si combinino con la modalità presenziale e con l'intelligenza delle tecnologie educative, con l'apparato informatico e con la concezione e la strategia pedagogica. Solo così la trasformazione digitale, di cui si parla tanto, non solo sarà un cambio di forma – che è ciò che significa "trasformare" – fu-

gace, sporadico, effervescente e, per definizione, obsolescente, ma lo sviluppo di un nuovo mezzo o ambiente, un nuovo paradigma, un contesto durevole che consenta continuità e generazione di innovazioni che si consolidano.

C'è un altro problema che merita una riflessione da parte sua e cioè quello della preparazione a distanza e della sua adeguatezza, soprattutto in quei percorsi di laurea nei quali è fondamentale fare esperienza sul campo e dove non può bastare collegarsi da un PC per poter acquisire tutte le conoscenze necessarie.

Come abbiamo detto prima, non si tratta solo della muscolatura informatica. Non è sufficiente poter acquisire un server più potente, una larghezza di banda che consenta più *megabyte* o addirittura "infiniti *megabyte*". Non si tratta solo di andare più veloce, più lontano e con più potenza. Ciò che veramente trasforma una semplice informazione in conoscenza è che l'informazione venga analizzata, contestualizzata, raffinata, razionalizzata e "razionata", resa significativa – studiata in tutti i suoi aspetti –, in modo che non solo si trasmettano informazioni, dati non elaborati, ma che, su base dei dati, questi acquistano valore nel loro giusto contesto, nei loro precedenti, come, perché e per cosa, quando, dove, e chi, e il metodo della loro trasmissione al sistema educativo. Non tutto può essere insegnato nello stesso momento né in qualsiasi livello di istruzione, poiché la progettazione curricolare e la classificazione dei saperi sono molto importanti quanto la conoscenza stessa.

Inoltre, conoscere non è solo saper recitare a memoria un "rosario di dati", la vera conoscenza è apprendimento sereno e consapevole sia dei dati, sia dei

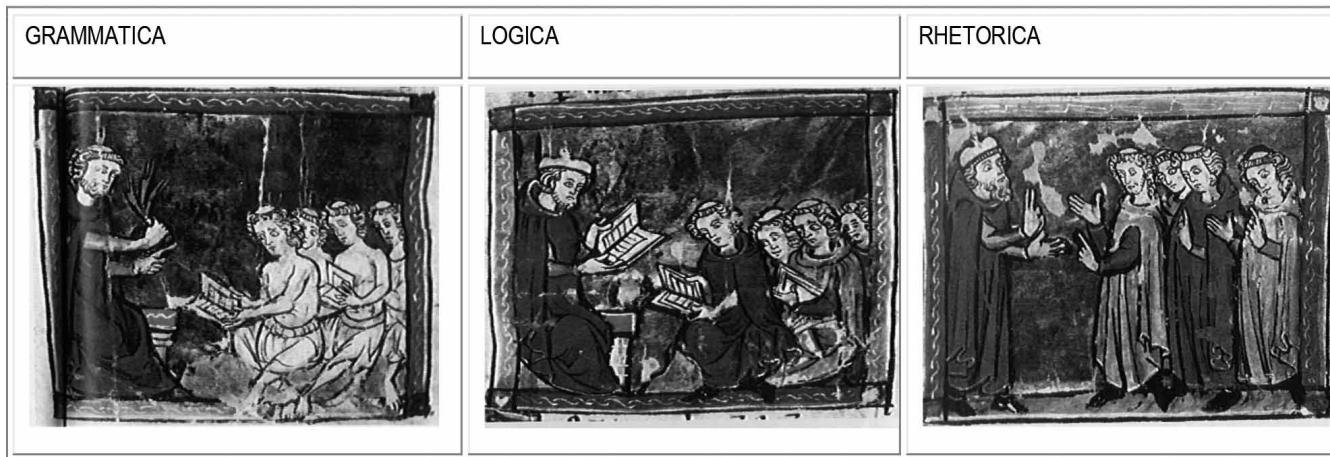
valori che possono essere trasmessi con essi e, con ciò, aiutano a costruire.

Nonostante le criticità che hanno coinvolto il settore dell'istruzione e della formazione, la didattica a distanza (DAD) è stata una sfida sia per gli studenti che per i docenti. Ci potrebbe indicare quali spunti di innovazione ci ha offerto la DAD?

Sono moltissimi; una miriade di eventi e concetti rivelatori, come le navi in fiamme oltre Orione viste in *Blade Runner*, il leggendario film di Ridley Scott. Questo film (nel lontano 1982) era visionario in molti modi, inclusa la storia su cui era basato (*Do Androids Dream of Electric Sheep?* di Philip K. Dick (1968)). In questa storia e nel film, la tecnologia è diventata consapevole di sé. Non pretendiamo così tanto in termini di DAD. "Solo" che la trasformazione digitale non è soltanto la "muscolatura" del computer, ma piuttosto una strategia pedagogica a favore di un'istruzione superiore che sia rilevante per migliorare la società («*Making Higher Education Relevant to Improving the World*», University of Harvard, *Global Education Innovation Initiative*).

Occorre garantire che la trasformazione digitale non sia soltanto pedagogica ed educativa, ma sia fonte per creare ambienti di apprendimento positivi, supporto inclusivo attraverso l'applicazione di tecniche di costruzione della conoscenza relazionale; uno spazio di creatività, sperimentazione e innovazione. L'innovazione va sviluppata sia nel rapporto docente-studente, sia nel dominio intrapersonale e interpersonale, in un ambiente di sviluppo cognitivo, di valori e atteggiamenti tendenti alla collaborazione e al pensiero critico, all'equità e all'inclusione. Lo stesso che

La didattica oltre l'emergenza



si dovrebbe fare nella modalità in presenza, ma, in ambienti misti o a distanza, questo può essere compensato dalle formidabili capacità relazionali delle TIC. Dobbiamo coltivare un'istruzione eccellente attraverso una formazione e un supporto efficaci per docenti, studenti di master e dottorati e studenti universitari, nell'insegnamento e nella comunicazione accademica; investire di più e con cognizione di causa nella formazione permanente degli insegnanti e nello sviluppo professionale degli insegnanti. La pandemia da coronavirus ci mostra che tutto ciò in cui si è investito prima ha portato un grande beneficio.

La formazione a distanza ha sicuramente trasformato la relazione educativa e le modalità comunicative tra docenti e discenti. Sicuramente raffredda i rapporti umani e ci impedisce di esercitare l'empatia svuotando di emozioni il processo di apprendimento. In che modo questi cambiamenti incideranno sulle nuove generazioni?

Nel XIV secolo della nostra era, presso la prestigiosa Università della Sorbona, l'apprendimento non era privo di sforzo e disciplina, e mi riferisco all'impegno di insegnanti e di studenti:

Le immagini proposte sono semplici esempi di quanto sia stato faticoso acquisire competenze di alfabetizzazione... Al giorno d'oggi non è più facile, anche se le infrastrutture, le risorse e i metodi sono migliori e più "rispettosi". Tuttavia, le capacità di alfabetizzazione "tradizionali" sembrano chiaramente insufficienti allo stato attuale delle cose, poiché consentono l'accesso solo a una parte delle informazioni veicolate nella nostra società; ma a breve saranno ancora più insufficienti se si tiene conto della progressione con cui aumenta il volume di informazioni veicolate in, attraverso, da e per le TIC.

Esiste, quindi, un analfabetismo tecnologico che sarà causa, molto probabilmente, di maggiori difficoltà di accesso e promozione nel mercato del lavoro, impotenza e vulnerabilità tra manipolazione delle informazioni e incapacità di utilizzare le risorse di comunicazione digitale. Non conoscere gli strumenti informatici è e sarà come essere analfabeti nella società del XIV secolo. Questa nuova cultura costituisce un obiettivo educativo – e una sfida – per l'intero sistema. Nelle scuole dovrebbe esserci una tendenza a formare ragazzi e ragazze come utenti

qualificati delle TIC e di questa nuova cultura che viene prodotta e diffusa nel loro ambiente. Si tratta di promuovere e potenziare nuove competenze, nuovi obiettivi, intorno al vero dominio della tecnologia digitale: che raggiungano un insieme di conoscenze, abilità e abilità specifiche che consentono di cercare, selezionare, analizzare, comprendere, ricreare e avere un atteggiamento critico nei confronti del volume davvero enorme di informazioni a cui è possibile accedere con le TIC e, per questo, il quadro di riferimento europeo di DigComp può servire (<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>). Allo stesso modo, è necessario che sviluppino valori e atteggiamenti positivi, pur essendo razionalmente critici nei loro confronti, che li tengano lontani dalla fobia tecnologica, in gran parte perché, in effetti, il problema non sta tanto nell'ottenere informazioni, ma nel selezionare quello che può essere rilevante per i nostri interessi e per i nostri bisogni. In breve, dobbiamo garantire che l'istruzione in generale, e in particolare l'istruzione superiore, diventi rilevante per l'interesse generale della nostra società. ■

CON UNA ERRE DI MENO

ALBERTO SILVANI



Il Piano italiano di ripresa e resilienza porterà significative risorse economiche a settori importanti in base alle strategie presentate all'UE. Molte le attese per le ricadute su economia, ambiente, occupazione... Grande spazio all'edilizia. La ricerca beneficia di buoni finanziamenti ma mantiene una posizione ancillare

Rene Tinagli, che al Parlamento Europeo presiede la Commissione per i problemi economici e monetari, in una nota su "ItalianiEuropei"¹ ci ha ricordato come il dibattito pubblico sulla adeguatezza della governance economica europea la accompagna dal suo avvio, che risale al Trattato di Maastricht del 1992 e al Patto di stabilità e crescita del 1997. Problemi non nuovi, quindi, e soluzioni che faticano a consolidarsi e a trovare il necessario consenso. Il mondo della ricerca è da tempo partecipe di questo dibattito ma con una sua peculiarità in quanto portatore di valori e strumenti specifici, sia di natura concettuale (cooperazione, mobilità, diffusione e utilizzo dei risultati), sia di sostegno economico (diretto e indiretto) per la realizzazione delle attività, a partire dal finanziamento coordinato europeo, perseguito attraverso il Programma quadro, già a partire dagli anni Ottanta.

La pandemia, le iniziative per il suo contenimento e, soprattutto, per contrastare gli effetti economici e sociali che questa ha determinato, hanno evidenziato la necessità di un ulteriore passo in avanti. Più scienza e più ricerca è stata la risposta che opinione pubblica, *stakeholder* e decisori hanno concordemente dato, partendo dalla considerazione che il *deficit* di conoscenze e la debolezza delle risposte iniziali hanno rappre-

sentato un rilevante gap, in particolare se affrontato alla scala dei singoli stati nazionali o delle comunità locali. La corsa ai vaccini, sostenuta in molti casi con rilevanti risorse pubbliche, ha consentito il raggiungimento di risultati importanti in tempi molto accelerati. Anche se non va sottaciuto che all'immagine ormai consolidata dell'"economia basata sulla conoscenza" si è di fatto sostituita una "conoscenza basata sull'economia", dove le risorse economiche la fanno da padrone in modo tale da vanificare gli sforzi volti a garantire una risposta globale a un fenomeno globale, almeno per i paesi con una minore capacità finanziaria.

Il PNRR e la ricerca

I numeri del PNRR

Da molti mesi ormai abbiamo preso dimestichezza con un acronimo di difficile pronuncia, il PNRR, dove, accanto al significato – scontato – dei primi due termini (Piano Nazionale) le due RR stanno per Ripresa e Resilienza. Abbiamo già avuto modo di commentare su questa rivista la precedente versione del Piano (che risale a gennaio e al Governo precedente) ma forse una ricapitolazione delle questioni aiuta a meglio comprendere il contesto, i limiti, i condizionamenti, le proposte.

Il documento, presentato ufficialmente alla Commissione Europea a fine aprile, riguarda gli obiettivi e le modalità di accesso ai fondi, contenuti in Next Generation Eu (NGEU), per un totale di oltre 235 miliardi. La grande maggioranza (oltre 191) è incardinata sul Dispositivo di Ripresa e Resilienza, che costituisce quindi il principale strumento di GEU. A questi vanno aggiunti, e compaiono in distinte colonne nelle tabelle, 13,5 miliardi del programma ReactEu (Recovery Assistance for Cohesion and the Territories of Europe), per sostenere le politiche di coesione e da realizzarsi con una gestione a livello nazionale. Il PNRR prevede, inoltre, la confluenza di altre risorse "nazionali" per 30,6 miliardi, incardinata in un Fondo complementare, per realizzare progetti coerenti con le strategie del PNRR ma che eccedono il tetto delle risorse europee disponibili. Vedremo poi che tutte queste voci sono comprese nelle iniziative relative alla ricerca.

Nel documento vengono, inoltre, citati 83 miliardi di fondi comunitari "ordinari" destinati all'Italia per il periodo 2021-2027 (comprensivi del cofinanziamento nazionale) da impiegarsi in linea con le

politiche settoriali di investimento e di riforma previste, secondo un principio di complementarità e addizionalità delle risorse. Un "finanziamento sponda" a cui andrebbero aggiunte altre iniziative di supporto infrastrutturale, formalmente non inserite nel PNRR, relative a opere specifiche, che si collocano temporalmente fuori dallo schema, per ulteriori 26 miliardi.

Maggiore attenzione, ed eco mediatica, ha avuto il tema del rapporto tra sovvenzioni e prestiti (pari a circa un terzo e due terzi) e al loro impiego, in particolare se sostitutivo di finanziamenti già deliberati e quindi già a bilancio, con un beneficio concentrato sul risparmio degli interessi.

Il calcolo di "aggiuntività" modifica, e non di poco, il percepito comune per come veicolato dai media: il totale fa oltre 166 ma di questi solo 122 fanno riferimento al PNRR in quanto tale, mentre oltre 30 sono nel citato Fondo complementare (risorse nazionali) e 13,5 in ReactEu, quindi in altri fondi europei. Al conteggio andrebbero aggiunti anche gli oltre 15 miliardi di risorse del Fondo di Sviluppo e Coesione che il Governo si è impegnato ad anticipare, portando il computo finale a un totale di 182 miliardi di risorse addizionali mobilitate nel PNRR tra il 2021 e il 2026. Senza peraltro dimenticare che le riforme, rese vincolanti per l'approvazione dei progetti proposti, sono volte a favorire sia la realizzazione degli investimenti pubblici che la crescita di quelli privati. Ma, soprattutto, che quelle di cui abbiamo parlato finora sono risorse "richieste" la cui effettiva erogazione è soggetta, prima, all'approvazione del Piano e, poi, alla sua effettiva realizzazione nei modi e nei tempi concordati.

La struttura del Piano

Lo schema del Piano è relativamente noto e questo ci esime dal presentarlo nei dettagli. Si basa su tre assi strategici condivisi in sede europea (digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica e inclusione sociale), tre priorità trasversali, decise a livello nazionale (riduzione delle disparità regionali, lotta alle diseguaglianze di genere, equità inter-generazionale) e le "famose" sei missioni (digitalizzazione, innovazione, competitività e cultura; rivoluzione verde e transizione ecologica; infrastrutture per una mobilità sostenibile; istruzione e ricerca; inclusione e coesione; salute).

La digitalizzazione e l'approccio green sono vincolati con quote (rispettivamente il 20% e il 37% minimo) e principi. Il Presidente del Consiglio Draghi, nella sua presentazione alle Camere a fine aprile ha riassunto il tutto con tre obiettivi principali: recuperare il crollo del Pil e superare la crisi indotta dalla pandemia; affrontare le debolezze strutturali del Paese; favorire la transizione ecologica e digitale.

Per poter fare questo sono previste (richieste...) riforme strutturali ripartite in tre gruppi: quelle cosiddette di "contesto" o di "sistema" (quali Giustizia e Pubblica Amministrazione) per raggiungere gli obiettivi del Piano; quelle "abilitanti", volte alla semplificazione e a sostenere la realizzabilità degli interventi proposti; quelle "settoriali" indirizzate sui problemi specifici e per facilitare gli investimenti dei settori considerati strategici.

La auspicata mitigazione degli effetti sociali e delle conseguenze della crisi è affidata a una quarta categoria di riforme, che comprende gli ammortizzatori sociali e la riforma fiscale.

Un confronto con gli altri paesi europei

Matteo Lucchese e Mario Pianta² si sono esercitati in un primo confronto europeo, anche in relazione alle molte critiche (e paragoni) che avevano accompagnato la fase di gestazione del piano italiano.

In termini di risorse, e includendo i fondi ReactEu, il piano tedesco è pari a circa 28 miliardi, quello francese 41 (collocandoli però come parte del piano di investimenti per complessivi 100 miliardi, approvato a settembre 2020, sotto il titolo "France Relance", mentre quello spagnolo (l'altro grande paese beneficiario dei maggiori finanziamenti europei) è relativo ai soli circa 70 miliardi di sovvenzioni, avendo per il momento rinunciato a richiedere i prestiti. Al netto del Fondo complementare (basato su risorse nazionali) il piano italiano è relativo a circa 140 miliardi, ovvero da due a cinque volte quello degli altri grandi paesi europei. Un'analisi di maggior dettaglio, in una logica comparativa, si scontra con la difficoltà di considerare entità e ruolo delle risorse nazionali "complementari". Secondo uno studio del *think tank Bruegel*³, citato da Lucchese e Pianta, l'Italia risulta il paese che ha maggiormente investito in obiettivi diversi dalla transizione ecologica e dal digitale (anche in ragione delle maggiori dimensioni dell'investimento totale), mentre emergono sovrappponibilità tra i diversi paesi nelle scelte legate alle questioni ambientali.

Secondo questi autori il PNRR tedesco e il Programma France Relance risultano maggiormente finalizzati nel confronto con quello italiano, sia rispetto alle aree di specializzazione (es. energia), sia nel

sostegno alle nuove tecnologie, anche relativamente alla formazione dei giovani nei settori più dinamici, alla patrimonializzazione delle imprese e a una riduzione della pressione fiscale.

Quale impatto?

Tra le novità contenute nel PNRR presentato alla Commissione europea compare una prima valutazione dell'impatto atteso, realizzato utilizzando alcuni modelli macroeconomici, ripartiti per scenari, in base al grado atteso di realizzazione. Senza entrare nel dettaglio e rimandando alla documentazione presente nel testo, la forchetta si colloca tra una crescita attesa del PIL del 3.6% (nello scenario più favorevole) rispetto al contropartite del non investimento aggiuntivo. Dato che va integrato da una crescita attesa dell'occupazione (+3.2% sempre sul quinquennio dell'investimento). Un impatto maggiore è previsto nel Mezzogiorno, sia per PIL che per l'occupazione, che a sua volta dovrebbe crescere in misura maggiore per giovani e donne. Il tutto senza considerare il contributo che al successo della crescita di impatto dovrebbe derivare dall'attuazione delle riforme strutturali, in particolare quelle di Giustizia, Concorrenza e Pubblica Amministrazione, di cui peraltro è difficilmente definibile una parametrizzazione quantitativa preventiva.

Un secondo modello viene utilizzato per misurare la stima di impatto sui diversi settori, ma anche il contributo diretto delle diverse "missioni".

Partendo dalla destinazione dei fondi (quasi due terzi delle risorse sono destinate a investimenti pubblici, meno di

un quinto a incentivi alle imprese, poco più del 10% a spesa corrente mentre il resto sono trasferimenti e contributi) si ricava che i maggiori beneficiari, da un punto di vista settoriale, saranno le costruzioni, seguiti da attività immobiliari e commercio. Questo anche perché circa un terzo del totale della spesa sarà per lavori di costruzione ed opere di edilizia civile; il 12.4% per acquisto di prodotti informatici, elettronici ed ottici; il 6.9% per altri mezzi di trasporto e – solo – il 6.2% per servizi di ricerca e sviluppo.

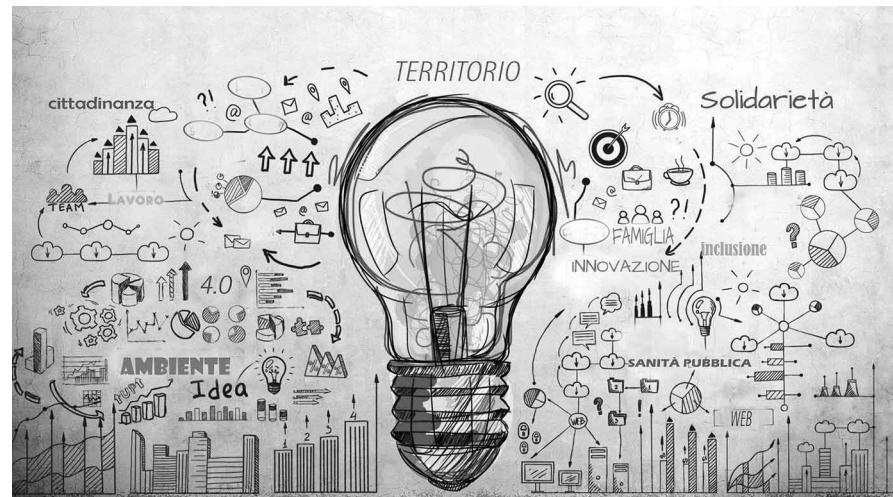
Va sottolineato che tra le conseguenze che si determineranno con i progetti del Piano, è atteso un peggioramento, almeno nel breve periodo, della bilancia commerciale, dovuta a una crescita di importazioni, in particolare per attrezzature elettroniche e informatiche e per le attività connesse alla transizione energetica e alla mobilità sostenibile.

Dalla ricerca all'impresa

La "missione Ricerca", posizionata assieme all'Istruzione, riprende nel titolo, nei numeri e nella sostanza dei contenuti quanto presente nella precedente versione del documento, e che era già stato oggetto di nostri commenti su questa rivista due numeri fa, ma ne aggiorna e modifica molteplici aspetti. Dalla ricerca all'impresa mira a rafforzare le attività di ricerca di base e applicata con una dotazione di 11.4 miliardi, cui si aggiungono 1 miliardo dal Fondo complementare e 480 milioni da ReactEu, sviluppando iniziative e strumenti, in alcuni casi già presenti, per mobilitare investimenti R&S addizionali

Il PNRR e la ricerca

da parte delle imprese attraverso il finanziamento pubblico⁴. L'obiettivo dichiarato è indirizzare la ricerca a fini industriali e investire lungo aree strategiche di sviluppo tecnologico comuni a livello europeo. Si prevede il finanziamento di "infrastrutture di ricerca" esistenti e la creazione di nuovi istituti con la dichiarata intenzione di rafforzare i collegamenti tra industria, università e centri di ricerca e sostenere i processi di innovazione alla scala territoriale. Parte dei finanziamenti andrà allo sviluppo dei programmi di ricerca scientifica stabiliti nel Programma Nazionale per la Ricerca (PNR) 2021-2027 e, in particolare, a progetti specifici guidati da giovani ricercatori (2.4 miliardi in totale, con 600 milioni volti a finanziare i progetti di almeno 300 giovani ricercatori); fondi andranno anche al potenziamento e allo sviluppo di nuove strutture di intermediazione e trasferimento di conoscenza e innovazione tra soggetti pubblici e privati, con l'obiettivo di rafforzare le catene tecnologiche nazionali e promuovere la loro partecipazione alle catene del valore europee e globali: 1.6 miliardi andranno allo sviluppo di partenariati allargati a reti di soggetti pubblici e privati per il finanziamento della ricerca di base (si punta al sostegno di 15 grandi programmi di ricerca di base realizzati da reti di università, centri di ricerca e aziende); ulteriori 1.6 miliardi andranno alla creazione di "centri di ricerca nazionale", diffusi sul territorio e attivi su alcune "Key Enabling Technologies" (cinque istituti da selezionare rispetto alle seguenti aree: simulazione avanzata e big data, ambiente ed energia, quantum computing, biopharma, agritech, fintech, tecnologie per la tran-



sizione digitale industriale, mobilità sostenibile, tecnologie applicate e patrimonio culturale, tecnologie per la biodiversità, da individuare tramite bandi e procedure di selezione simili a quelle adottate dall'*European Innovation Council*); 1.3 miliardi saranno destinati alla creazione e al rafforzamento di "ecosistemi dell'innovazione", attraverso il finanziamento di 12 "leader territoriali di R&S", capaci di potenziare le relazioni sui territori fra accademia, enti di ricerca, istituzioni locali e industria.

I trasferimenti

Ed è, forse, sul trasferimento, in tutte le sue accezioni, che si gioca la gran parte delle scommesse che il Piano sostiene. Infatti, specifiche linee di investimento saranno dedicate al sostegno ai processi di innovazione e trasferimento tecnologico: 1.5 miliardi saranno finalizzati al rafforzamento della dotation finanziaria del "Fondo IPCEI" (*Important Project of Common European Interest*) una delle modalità avviate in sede europea per favorire la coope-

razione e il partenariato pubblico-privato, per progetti nel campo della ricerca, dello sviluppo, dell'innovazione e della produzione industriale su ambiti considerati strategici dalla Commissione. Per stimolare lo sviluppo di tali linee di ricerca, poco ambite "dal mercato", la modalità IPCEI garantisce la possibilità di limiti meno stringenti alla concessione di aiuti di Stato. Le risorse messe a disposizione dal PNRR verrebbero utilizzate per finanziare la partecipazione di imprese italiane agli IPCEI già approvati (l'Italia è presente in alcuni sulle batterie e la microelettronica) e in via di definizione, come quelli sulle infrastrutture e i servizi *cloud*, l'idrogeno, la connettività 5G, l'Internet delle cose, l'aerospazio, la salute, le materie prime e la sicurezza informatica. L'Italia dovrebbe, attraverso questi fondi, favorire la partecipazione di medie e grandi imprese. Altri 200 milioni di finanziamenti andranno a sostegno dei partenariati di Horizon Europe attraverso bandi specifici (European Partnerships) su alcune aree chiave: *High Performance Computing; Key digital technologies; Clean energy transition; Blue oceans – A cli-*

mate neutral, sustainable and productive; Blue economy; Innovative SMEs. Last but not least, si investe (350 milioni) sul miglioramento dei principali centri di trasferimento tecnologico presenti in Italia (Centri di Competenza, Digital Innovation Hub, Punti di Innovazione Digitale), con l'intenzione di finalizzare anche un processo di riorganizzazione e razionalizzazione e specializzazione dei centri esistenti. Sono previsti, inoltre, finanziamenti per le start-up, potenziando il Fondo Nazionale per l'Innovazione, anche sotto forma di partecipazione minoritaria al capitale di rischio e finanziamenti agevolati in assenza di garanzie (300 milioni, per almeno 250 PMI e progetti di start-up) e l'introduzione di dottorati innovativi che rispondano ai fabbisogni di innovazione delle imprese, con particolare riferimento ad aree strategiche chiave del PNRR (si parla di almeno 15 mila dottorandi, con 600 milioni a disposizione).

Sono infine evocati interventi di riforma da parte del MUR e del MISE sul tema della ricerca, in particolare rispetto al rafforzamento della mobilità tra università, infrastrutture di ricerca e aziende e di semplificazione della gestione dei fondi per la ricerca.

Senza dimenticare che il Fondo complementare stanzia risorse per 1 miliardo per lo sviluppo di Accordi per l'Innovazione, una misura prevista e già avviata dal MISE per sostenere gli investimenti in attività di R&S industriale e sviluppo sperimentale in specifici ambiti territoriali o di settore in grado di promuovere lo sviluppo locale, con appropriati accordi siglati tra il Ministero dello sviluppo economico e le Regioni e le province autonome. Tra i fondi di React-EU sono previste, invece, risorse per dot-



torati e contratti di ricerca su tematiche dell'innovazione e green (480 milioni), ampliando una sperimentazione già avviata in alcune realtà.

E senza trascurare come altre iniziative collegate all'innovazione sono presenti in altre misure del Piano ed alimentate da conoscenze, competenze e responsabilità che gravitano nel mondo della ricerca.

Obiettivo centrato?

A questo punto della nostra riflessione crediamo sia utile riprendere considerazioni che abbiamo già espresso anche in altri contesti. In primo luogo i numeri. Il Piano rappresenta una iniezione consistente di risorse e di razionalizzazione nel loro impiego. Risorse vincolate a progetti (e alla loro realizzazione) in tempi e modi soggetti a vincoli e regole. Il deficit di risorse, cumulato nel tempo, è tale che è difficile che un'aggiunta, qualunque essa sia e comunque veicolata, manchi completamente il bersaglio. Resta però il fatto che, per stare alle due R che etichettano questo Piano, gli interventi devono

garantire "ripresa" ma anche "resilienza". E devono operare come leva verso un percorso di andata a regime di iniziative di sostegno alla ricerca che non siano episodiche o eccezionali. In pratica che siano in grado di garantire condizioni operative e finanziarie "ordinarie" tali da sostenere la ripresa, dove tale funzione, applicata alla ricerca, significa promuoverne il ruolo di motore/promotore dello sviluppo. Va riconosciuta a questa nuova versione del Piano una maggiore attenzione all'effetto leva, potenzialmente esercitabile, e all'effetto sponda sugli strumenti ordinari. Oltre a una maggiore leggibilità delle intezioni, non solo auspicate, tra i diversi interventi previsti.

Emerge una forte enfasi sul partenariato (non solo come strumento) e sugli approcci a rete, questo con forte coerenza con quanto contenuto nel PNR nazionale e nel nuovo Programma Europeo Horizon Europe.

Ma accanto a queste luci vanno però colte le relative ombre. Forse era eccessiva l'aspettativa, a partire dal Piano Amaldi e dalle lettere e dagli appelli successivamente sottoscritti, che si potesse chiudere il circuito tra il Piano

Il PNRR e la ricerca

(inteso come serbatoio) e la ricerca (trasformato grazie al carburante in motore). Ma, per stare alla metafora motoristica, se un passaggio dal meccanico per un tagliando è spesse volte necessario e sempre utile, questo passaggio deve rappresentare lo strumento per affrontare meglio il viaggio e non il fine ultimo.

Bisogna quindi che gli interventi per e a sostegno della ricerca non si esauriscano nel PNRR, rivendicando che, sebbene le R attuali non la comprendano, per attuare ripresa e resilienza serve più ricerca. Una sorta di R nascosta tra le pieghe che deve trovare

visibilità e condivisione. A partire dal sostegno alla ricerca esplorativa, dalla collaborazione internazionale e dall'approccio scientifico ai problemi e allo sviluppo, rompendo schemi e posizioni (conservative) consolidate.

E possibilmente non ricordandosi della ricerca solo quando ci si trova confinati in difesa in un angolo, come questa pandemia ha drammaticamente dimostrato, ma operando per tempo e con lungimiranza. ■

NOTE

¹ Tinagli I. (2021), *Verso una revisione della governance economica europea*, in "Italianieuropei" n.3.

² Lucchese, M. e Pianta, M. (2021) *Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza nella prospettiva della politica industriale*, SNS, Firenze, Appendice al Progetto di ricerca per la Regione Toscana "Evoluzione delle politiche industriali nel contesto europeo e nazionale", maggio.

³ Darvas, Z. and S. Tagliapietra (2021) *Setting Europe's economic recovery in motion: a first look at national plans*, Bruegel Blog, 29 April. www.bruegel.org/2021/04/setting-europes-economic-recovery-in-motion-a-first-look-at-national-plans.

⁴ Un'analisi puntuale delle singole misure e i relativi commenti in forma di scheda sono contenuti nel sito FLC che esamina il PNRR.

<http://m.flcgil.it/sindacato/documenti/approfondimenti/schede-flc-cgil-pnrr-settori-conoscenza-missione-4-istruzione-e-ricerca.flc>

LUCIANO MODICA, UNA VITA PER LA CONOSCENZA

Alberto Silvani

In maniera inaspettata e senza segnali che ne anticipassero l'esito, ci ha lasciato prematuramente Luciano Modica. Proprio come era successo qualche mese fa con Pietro Greco che, sebbene portatore di un percorso completamente diverso, voglio accumunare in questo ricordo.

Voglio esordire precisando che non ho un titolo specifico per ricordare Luciano, sebbene la sua conoscenza risalga a qualche decina di anni fa. Ben altri sono stati al suo fianco e con maggiore continuità hanno accompagnato le tre fasi della sua vita, quella di scienziato in primo luogo, poi quella di grande amministratore dell'Università e infine quella di politico. Fasi che però potrei riassumere con uno slogan. Vivere, studiare, proporre, scegliere e decidere ma sempre ascoltando gli altri. Di Luciano colpiva la lucidità del ragionamento e, anche quando non c'era convergenza sui contenuti, il suo *imprinting* di logico matematico affascinava gli interlocutori. Lucidità che gli ha consentito di attraversare le diverse fasi della sua vita schierandosi sempre da una parte sola, affrontando anche qualche insuccesso e qualche critica ed affidando alle sue idee e ai suoi scritti (spesso veicolati da altri che ne hanno beneficiato...) il compito di continuare l'opera. In questo con un certo parallelismo con Pietro Greco che ho prima citato.

L'ultima volta che ho ascoltato Luciano, ed ho interagito direttamente con lui, è stato in occasione del ciclo di webinar curato da UNIMIA 2040 in collaborazione con UNIRES sui temi dell'Università, di cui stanno uscendo i report. In quella sede Luciano è stato relatore e *discussant* in più occasioni e non poteva che essere così perché pochi come lui hanno letteralmente attraversato l'esperienza universitaria in tutte le sue componenti e su tutti gli ambiti, dalla formazione professionalizzante alla governance. Ma forse la tematica che, con tutte le sue contraddizioni, meglio riassume la sintesi delle sue diverse anime è stata la valutazione, a cui ha lavorato da studioso, da gestore e da politico.

L'esito dell'ANVUR per come la vediamo oggi non può essere addebitato alle volontà e agli indirizzi del disegno proposto molti anni fa ma, anche in questo, Luciano non si sottraeva al confronto, in particolare del nutrito partito dei "benaltristi". Ed essendone stato testimone diretto non posso che sentire fortemente la mancanza di una testa e di un contributo come quello di Luciano Modica. L'augurio di circostanza che di solito accompagna questi addii ("che la terra ti sia leggera") va quindi più rivolto a noi che a lui che con questa terra e i suoi problemi ancora ci dobbiamo confrontare...

DOCENTI FORMATI E STABILIZZATI

SIMONE MAGGINI, LARA SEVERI



Coprire tutti posti vacanti fin dall'inizio dell'anno scolastico, anche sul sostegno. Da qui i suggerimenti del Comitato docenti di Arezzo

L'emergenza Covid impone l'adozione di misure straordinarie che vadano al di là delle rigidità sistemiche. Infatti, stante la necessità e l'urgenza di garantire per il prossimo anno scolastico la copertura delle cattedre e tutti i docenti in cattedra dal primo settembre, è necessario anche evitare i problemi che le scuole hanno vissuto all'avvio dell'anno scolastico in corso. In primis, è urgente ultimare prima dell'estate le procedure di mobilità e le eventuali assunzioni in ruolo dai canali tradizionali (graduatorie di merito, graduatorie ad esaurimento, assunzioni dal concorso straordinario). Il decreto sostegni-bis non fornisce, però, nessuna misura straordinaria e nessuna soluzione per i docenti precari con almeno 3 anni di esperienza privi di abilitazione. L'unica prospettiva è quella di un concorso ordinario in cui docenti con esperienza pluriennale e neolaureati sono messi sullo stesso livello, sottoposti entrambi a test a crocette e senza alcuna prospettiva di formazione, che rimane una sconosciuta. C'è inoltre da rivedere totalmente il percorso di abilitazione e reclutamento in quanto le modalità concorsuali sono superate e non misurano le competenze trasversali del docente, come richiesto a livello europeo. Il decreto sostegni-bis non prevede un percorso di

formazione, o meglio, la prevede solo per i docenti di prima fascia già abilitati o specializzati (che pertanto una formazione l'hanno già fatta). Si è scelto ancora una volta di percorrere la strada del risparmio e di mettere in cattedra docenti preparati dal punto di vista nozionistico piuttosto che docenti adeguatamente formati. La formazione è costosa per lo stato e si è scelto di non investire sulle risorse.

Considerando le emergenze e le criticità elencate sopra, la necessità di avere docenti in cattedra il 1° settembre, il Comitato docenti di Arezzo ha formulato alcune proposte, di cui diamo una sintesi di seguito.

Una proposta di buon senso



Percorso posto comune/ classe di concorso

Per i docenti di posto comune/classe di concorso si distinguono due percorsi: uno "emergenziale" valido per l.a.s. 2021/2022, uno di tipo "ordinario" di durata triennale da utilizzare a regime per gli anni successivi.

Il percorso "emergenziale" ha la doppia finalità di assicurare la copertura delle cattedre vacanti che, anche dopo le assunzioni previste a conclusione del concorso straordinario attualmente in fase di conclusione, rimarranno prive di titolare e, al contempo, consentire la stabilizzazione dei docenti che abbiano maturato almeno tre annualità di servizio. Tali finalità devono essere conciliate con la necessità di garantire l'immissione nei ruoli di docenti preparati: si propone pertanto un percorso formativo e abilitante che sia anche selettivo.

Percorso sul sostegno

Premesso che nell'anno scolastico 2020/2021, oramai sul finire, circa il 40% dei 155.000 docenti di sostegno non è specializzato e che in questo stesso anno delle 21.453 cattedre vacanti su sostegno, solamente 1.657 sono state assegnate in ruolo, mentre le cattedre in deroga su sostegno (cattedre al 30/06) sono arrivate ad essere 77.600, si suggerisce un percorso emergenziale assegnando i 25.000 posti previsti dalla legge di bilancio ai docenti specializzati su sostegno facendo ricorso a una graduatoria realizzata sulla base di titoli e servizi e una prova orale non selettiva.

Siccome i docenti specializzati sono in numero irrisorio rispetto al numero delle cattedre si potrebbe arginare la "questio" della stabilizzazione in emergenza prevedendo un percorso

formativo con accesso diretto per i docenti di sostegno che hanno maturato tre anni di esperienza esclusiva su sostegno (attualmente inseriti nella seconda fascia GPS sostegno) al fine di garantire agli studenti certificati ai sensi della legge 104/92 docenti in possesso del titolo professionalizzante. Tali docenti infatti si troverebbero comunque a ricoprire incarichi sulle numerose cattedre di sostegno vacanti ed è opportuno formarli adeguatamente per supportare al meglio l'alunno certificato. Gli stessi docenti una volta conseguito il titolo specializzante¹ verranno stabilizzati a scorimento dalle graduatorie provinciali su sostegno.

NOTA

¹ In alternativa al percorso transitorio su sostegno, da mettere a regime fin da settembre 2021, richiedere nell'immediato l'accesso diretto al prossimo percorso universitario VI ciclo TFA per i docenti che hanno maturato almeno 3 anni di servizio su sostegno nelle scuole pubbliche.

IL SENSO DI ESSERE INSEGNANTE

MARCO CATARCI

Paulo Freire Educador



L'emancipazione è la dimensione peculiare dell'educazione, la cifra dell'educazione. In questa prospettiva, la riflessione di Freire ha, ancora oggi, molto da dire, per pensare e costruire, attraverso l'educazione, un mondo migliore, caratterizzato da maggiore giustizia sociale, da più umanità

«Anonimi maestri analfabeti»: così Paulo Freire definisce i soggetti ai quali rivolge la sua proposta educativa (Freire, 1977: 172). Agli analfabeti, resi anonimi dalle condizioni di vita e di lavoro che la società riserva loro, Freire attribuisce il ruolo inedito di «maestri», vale a dire individui che detengono saperi da far valere nella relazione con gli altri e che sono protagonisti attivi dei processi storici di cambiamento sociale.

L'educazione non può essere neutrale

Un'espressione così ricca di significato fa intuire, già da queste prime battute, che quella di Freire rappresenta una proposta pedagogica radicale di emancipazione degli esclusi. Una posizione militante che, nella prospettiva di un continuo scambio tra dimensione teorica e pratica, caratterizza non solo la sua elaborazione intellettuale, ma anche il suo itinerario biografico, fortemente intrecciato con la vicenda storica e politica del suo paese, il Brasile, e degli altri paesi, soprattutto del Sud del mondo, nei quali si è impegnato come esperto di educazione.

L'opera più nota di Freire – *La pedagogia degli oppressi* (1968; ediz. it. 1971) – ospita anche la sua elaborazione teorica più complessa. Nella prefazione alla prima edizione italiana del volume, la curatrice Linda Bimbi spiega che «questo libro non è destinato agli scaffali delle biblioteche, è un manuale per uomini impegnati» (Bimbi, 1971: 13). Viene così esplicitamente dichiarato che il dominio della riflessione pedagogica di Freire è quello dell'impegno militante per il cambiamento sociale. In tale prospettiva, l'educazione assolve a un ruolo fondamentale: è lo strumento più efficace per un autentico cambiamento sociale.

Attualità del pensiero pedagogico di Paulo Freire

Nella società, gli esseri umani vivono, tuttavia, la “contraddizione” dell’oppressione, che, ricalcando la nota dialettica hegeliana “signore-servo”, si esprime nella “dialettica oppressori-oppressi”. Presupposto fondamentale di una pedagogia degli oppressi è, allora, il riconoscimento che l’oppressione esiste, in forme economiche, sociali, politiche o culturali che costringono alcuni gruppi in una posizione di subalternità o di esclusione, nonché del fatto che la trasformazione di tale stato di cose è possibile. Questa dinamica non è, insomma, un destino inesorabile. A partire dalla constatazione di questa dolorosa condizione, gli uomini si interrogano su un possibile percorso di “umanizzazione”, in una prospettiva di ricerca permanente, come spiega Freire.

La prassi liberatrice consiste, così, in una pratica nella quale gli oppressi, cercando di recuperare la loro umanità ed evitando di divenire a loro volta oppressi, divengono restauratori dell’umanità degli uni e degli altri, assolvendo al grande «compito umanista e storico» degli oppressi, che è quello di liberare se stessi e i loro oppressori (Freire, 1971: 49).

La liberazione non è, dunque, l’esito di percorsi casuali, ma il risultato della prassi della ricerca collettiva degli oppressi, mediante un’educazione che faccia dell’oppressione e delle sue cause un argomento di riflessione critica, da cui far scaturire un impegno per recuperare l’umanità che è stata sottratta loro. Con l’espressione “prassi liberatrice”, Freire definisce, pertanto, l’iniziativa di riflessione critica congiunta all’azione per il cambiamento: «La prassi [...] è azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo» (Freire, 1971: 58).

In questo contesto, il processo di liber-

azione acquisisce una dimensione sostanzialmente collettiva; non è il singolo soggetto che si libera da solo o che libera un altro individuo, ma i soggetti si emancipano insieme, con la mediazione del mondo.

Questa impostazione ha una conseguenza rilevante per chi si occupa di educazione. Uno degli assunti più interessanti del pensiero di Freire, che caratterizza in modo peculiare la sua riflessione sul nesso tra educazione e politica, consiste nel fatto che *l’educazione non può essere neutrale*. Un’educazione che non prenda posizione, che non si schieri all’interno della dialettica oppressori-oppressi (che è il contesto storico concreto nel quale il processo educativo si svolge), favorirebbe, infatti, il potere dominante e con esso, inevitabilmente, l’oppressore.

Qualsiasi approccio che si dichiari politicamente neutrale in materia di educazione configura una scelta di campo, dal momento che non fa altro che preservare lo *status quo* e mantenere il sistema delle relazioni sociali preesistenti. Non dichiarare l’impostazione politica dell’educazione equivale, in questo senso, a un occultamento di orientamenti di fatto operanti nel contesto educativo, con conseguenze in ogni caso ineludibili: l’impegno pedagogico non può, dunque, presentarsi come imparziale, poiché una eventuale configurazione neutra finirebbe per essere funzionale al mantenimento dell’esistente, il che rappresenta già una scelta, una presa di posizione, in particolare a difesa degli interessi dei privilegiati e degli oppressori. In effetti, secondo un punto di vista razionario, lo spazio educativo neutrale per eccellenza è quello nel quale gli educandi vengono “addestrati”

a pratiche apolitiche, sulla base della finzione della neutralità dell’operato degli uomini e delle donne nel mondo.

Da questo punto di vista, l’educazione obbliga a “una scelta di campo”, di fronte alla dialettica oppressori-oppressi: essa è, infatti, un modo di intervenire sul mondo. Un contributo che può essere rivolto tanto alla riproduzione dell’ideologia dominante quanto al suo smascheramento: ma, in ogni caso, non può restare indifferente nei confronti della dinamica di riproduzione dell’ideologia dominante (Freire, 2004: 79).

Critica alla concezione “bancaria” dell’educazione

Freire evidenzia che il cambiamento sociale ha una radice prevalentemente pedagogica: ciò significa che la trasformazione dell’ordine sociale ingiusto richiede un fondamentale impegno educativo.

Non tutta l’educazione è funzionale, però, alla trasformazione sociale e alla liberazione dell’uomo. In altri termini, non è sufficiente un impegno educativo perché questo possa consentire effettivamente l’emancipazione degli oppressi. Anzi l’educazione rappresenta in molti casi un dispositivo formidabile per la conservazione dello *status quo*, vale a dire per il mantenimento dell’esistente e, conseguentemente, per la perpetuazione delle dinamiche di ingiustizia sociale presenti nella società.

Il monito di Freire che ancora oggi ci interroga è che se l’educazione non è “problematizzante” (in portoghese *problematizadora*), e quindi volta al cambiamento sociale e alla liberazione del soggetto, allora è per forza di cose fun-

zionale alla conservazione dello status quo e delle dinamiche di oppressione, "bancaria" (*bancária*) (Freire, 1971: 83-84).

Un aspetto rilevante di tale impostazione concerne il fatto che la realtà "sminuzzata" nei "depositi" non diviene mai oggetto di analisi critica nella sua globalità, stimolando negli educandi l'adattamento al mondo, l'aderenza allo status quo, facendone soggetti passivi e spettatori nella società, legittimando, persino, la loro visione fatalista e immobilista della realtà sociale. Nell'educazione "bancaria" predominano, inoltre, rapporti di tipo narrativo e dissertatorio: il sapere è sostanzialmente una elargizione di coloro che si giudicano saggi a chi non sa nulla (Gadotti, 1995: 35).

L'educatore pone, così, delle nozioni nella mente dell'educando come si fa con un deposito presso una banca. In questo schema, l'unico soggetto che "pensa" è l'educatore, mentre gli educandi possono solo "pensare" ciò che è pensato dall'educatore.

La concezione "problematizzante" designa, invece, una prassi, che comporta la riflessione e l'azione degli uomini sul mondo, per trasformarlo. Il termine "problematizzante" richiama il suo fondamento, relativo alla promozione di una coscienza critica dei soggetti, i quali, in rapporto intenzionale col mondo, danno vita ad atti di conoscenza autentica. Non vi sono più l'educatore, da una parte, e l'educando, dall'altra, in una relazione verticalmente declinata, ma, attraverso il dialogo, entrambi sono soggetti attivi del processo educativo: «L'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa» (Freire, 1971: 94).

Cruciale in tale approccio è il passaggio della centralità del processo educativo dagli educatori, da ciò che essi sanno e dal riconoscimento dei loro saperi tramite il conferimento di un'autorità, agli educandi, al loro percorso attivo di costruzione della conoscenza e di attribuzione di significati al mondo.

Il "costruttivismo freiriano" si esprime, dunque, nell'idea che gli uomini e le donne diano luogo a una «lettura critica della parola e del mondo», che essi "riscrivano" e "ricreino" quello che leggono secondo criteri autonomi e in dialogo solidale con gli altri. Problematizzando, gli educandi diventano, dunque, veri e propri ricercatori critici, in dialogo con l'educatore.

Coscientizzazione

Una riflessione specifica merita un momento peculiare della fase di problematizzazione all'interno di un percorso di educazione come pratica di libertà: la "coscientizzazione".

Si tratta di uno dei termini più noti e al contempo più rilevanti del lessico freiriano, che concerne un presupposto fondamentale del processo di liberazione: l'acquisizione da parte degli oppressi di una coscienza critica dell'oppressione. Secondo Freire, è indispensabile, infatti, un momento nel quale il soggetto abbia la possibilità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della propria esistenza.

Tentando di delineare una definizione di un concetto complesso come quello di "coscientizzazione", si può affermare, allora, che tale processo consiste in un'acquisizione collettiva di una posizione critica nel mondo che, a partire dall'analisi delle condizioni di vita, delle di-

namiche e dei processi di esclusione vissuti e delle relative cause, dia avvio a processi di cambiamento sociale consapevole.

La coscientizzazione è, pertanto, un momento che consente agli individui di riflettere criticamente sulla situazione nella quale si trovano e divenire soggetti storici, vale a dire attori consapevoli nella storia degli uomini e delle donne.

L'approccio freiriano all'educazione restituisce, così, un ruolo rilevante alle comunità che riflettono e si interrogano, in occasioni collettive appositamente pensate e organizzate, per dare avvio a iniziative di cambiamento sociale consapevole.

Nella teoria pedagogica di Freire, la prospettiva della coscientizzazione si alimenta, poi, di un'idea preziosa: l'utopia. In quanto atteggiamento critico, che aiuta gli individui a prendere consapevolezza della realtà e della loro capacità di trasformare quest'ultima, la coscientizzazione impone, infatti, una posizione utopica verso il mondo, che attiene una dimensione non solo gnoseologica, basata su un atto di conoscenza critica del mondo, ma anche politica, connessa all'impegno di cambiamento della società.

Alla base di tale concezione, vi è l'idea dell'essere umano come un soggetto curioso, in permanente ricerca, dedito alla passione di conoscere, orientato verso l'umanizzazione degli altri e di se stesso. Per evidenziare il carattere processuale del cambiamento sociale nella storia degli uomini e delle donne, Freire si riferisce all'utopia con un termine particolarmente significativo: l'«inedito possibile». In questa prospettiva, per Freire, come per i teologi della liberazione (con i quali egli si dichiara concorde), la storia va considerata essenzialmente come un momento di "possibilità" (Freire, Macedo, 2008: 72).

Attualità del pensiero pedagogico di Paulo Freire

Leggere Freire oggi

Perché continuare a leggere Freire oggi? Una prima risposta a questo interrogativo concerne, senza dubbio, il fatto che la riflessione di un autore classico, come Freire, non si rivolge solo ai suoi contemporanei, ma oltrepassa il contesto e il tempo nei quali è stata formulata, per interpellare il genere umano in ogni momento storico. Un classico pone, infatti, domande fondamentali e lo fa in un modo che resta significativo anche per le generazioni successive.

A tali osservazioni, occorre poi aggiungere alcune considerazioni che riguardano nello specifico il particolare contributo che il pensiero di Freire offre per comprendere meglio valenze e criticità dei processi educativi nel quadro della società contemporanea (Freire, 2008).

Ci si limita in questa sede a svolgere tre brevi considerazioni, in relazione alle valenze delle intuizioni di Freire per rileggere il discorso neoliberale, per comprendere il ruolo dell'educazione nel contrasto all'esclusione sociale dei migranti e, infine, per riscoprire il significato autentico dell'"educazione".

Una delle questioni più significative, nel quadro della riflessione di Freire sul nesso tra la dimensione pedagogica e quella politica, concerne la sua critica radicale al "discorso neoliberale", vale a dire a quel pensiero politico-economico dominante, eterogeneamente costituito, che si manifesta nell'esaltazione del libero mercato, associata all'idea di una riduzione del ruolo dei popoli e degli stati nei sistemi economico-sociali.

Un aspetto essenziale del discorso neoliberale è costituito dal fatto che, in tale narrazione, i bisogni e le aspirazioni degli uomini e delle donne vengono subordi-

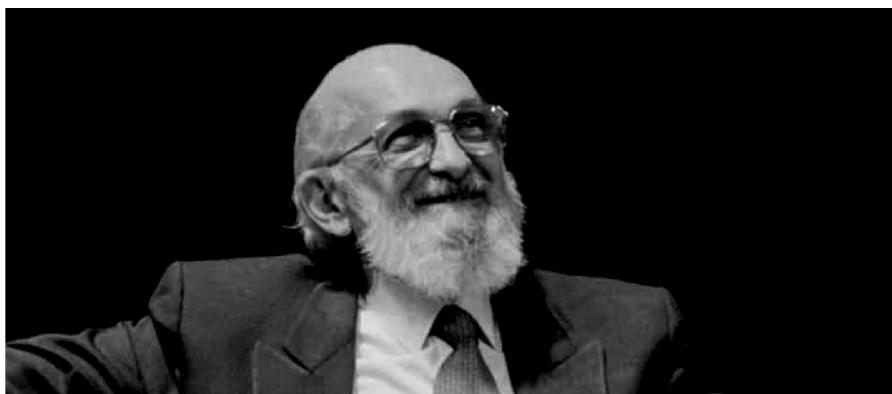


nati agli interessi del mercato e delle organizzazioni finanziarie o, per essere più precisi, di coloro che detengono posizioni di potere e privilegio in tali organismi. Il discorso neoliberale dominante, attraverso la sua pervasiva ideologia di mercato, ha di fatto convertito tutti i beni pubblici, fra i quali l'educazione stessa, in beni di consumo (Mayo, 2008: 22). Ciò si traduce nell'inserimento, all'interno dei percorsi educativi, di paradigmi economicistici, originariamente estranei al contesto pedagogico, che trasformano gli educandi in "consumatori" di contenuti educativi e l'educazione in un "mercato", regolato dalla legge della domanda e dell'offerta.

Freire spiega che non è sufficiente consentire ai più vulnerabili l'accesso a una conoscenza superficiale, ma che tale sapere deve essere effettivamente critico, per mettere in discussione le basi storiche dell'esclusione. Freire insegna, infatti, che, se non si vuole ridurre l'educazione a un insieme di tecniche e metodologie asfittiche, occorre ancorare tale pratica a un progetto politico di società da costruire. Nel caso del pedagogista brasiliano, tale disegno fa riferimento al-

l'idea di una società nella quale le relazioni tra i soggetti possano essere liberate dal millenario rapporto hegeliano "signore-servo" e affrancate dall'oppressione, dalla discriminazione e dalla violenza.

Una seconda considerazione va aggiunta in relazione a un interrogativo cruciale che pone Davide Zoleto: «chi sono, oggi, gli oppressi?» (Zoleto, 2008: 93-95). Occorre essere consapevoli che le dinamiche di oppressione con le quali Freire si confronta da educatore e da intellettuale militante – la condizione post-coloniale dei contadini analfabeti nello stato brasiliano del Pernambuco, i problemi dei popoli in molti paesi africani, la difficile realtà operaia a San Paolo degli anni Ottanta e Novanta del Novecento – si riproducono in forme ancora più esacerbate nelle società odierne, caratterizzate da crescenti sperequazioni sociali ed economiche. Ancora oggi il suo messaggio, come Freire stesso scrive, «è dedicato a coloro che sono capaci di posizioni radicali. Solo questi uomini, siano essi cristiani o marxisti, anche se dissentono dalle nostre posizioni, in



parte o totalmente, riusciranno a leggere questo testo [*La pedagogia degli oppressi*] sino alla fine» (Freire, 1971: 41).

Una riflessione a questo proposito merita il fatto che Freire sperimenta in prima persona la condizione di sofferenza degli oppressi e, in particolare, quella dei migranti. Colpisce particolarmente il fatto che la parte più significativa della sua elaborazione teorica venga formulata proprio mentre egli vive la condizione di esule. Freire è, perciò, un “oppresso”, in quanto perseguitato dalla dittatura militare instauratasi in Brasile con il colpo di stato militare del 1964. È dopo essere fuggito dal proprio paese e arrivato come migrante in Cile che scrive le sue due opere più note: *Educação como Prática da Liberdade* (1967; ediz. it.: *L'educazione come pratica della libertà*, 1977) e *Pedagogia do Oprimido* (1968; ediz. it.: *La pedagogia degli oppressi*, 1971), entrambe pubblicate prima in Cile in lingua spagnola e, in seguito, in Brasile in portoghese. La difficile e dolorosa condizione di migrante, in esilio dal suo amato Brasile, accompagna Freire per buona parte della sua esistenza. È impossibile non pensare, allora, all’esperienza migratoria di milioni di persone che sono costrette ancora oggi a lasciare il proprio paese, a causa di persecuzioni e di conflitti armati, e che

si spostano portando con sé un bagaglio ricco di umanità, fatto di un vissuto biografico, una visione del mondo, competenze e saperi, che non possono essere ignorati nei contesti di arrivo.

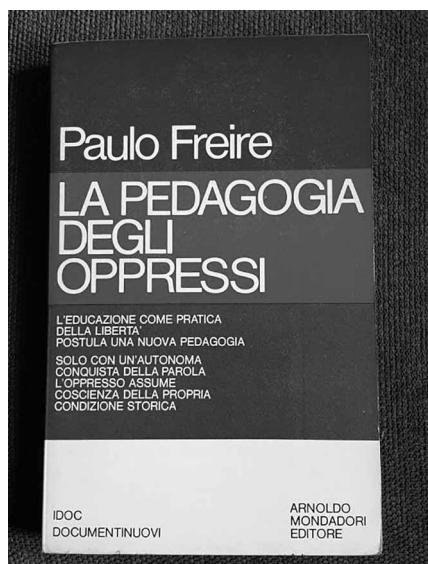
Ne deriva un interrogativo rilevante per il nostro tempo. Ci si può infatti chiedere quanto, nella nostra società, siamo in grado di scorgere nei migranti e nei rifugiati, giunti dopo aver varcato (come Freire) confini internazionali, degli attori politici con rilevanti risorse intellettuali, anziché soggetti bisognosi di assistenza, ospiti malaccetti o, persino, individui da respingere. Proprio come coloro che giungono oggi nel nostro paese, fuggendo da guerre, violenze, discriminazioni e persecuzioni, Freire è di fatto, per utilizzare un termine contemporaneo, un “rifugiato”.

Da questo punto di vista, la sua è una vicenda con tratti di straordinaria somiglianza a quella di un altro grande educatore italiano: don Lorenzo Milani. Entrambi sono accomunati, infatti, dalla durissima esperienza dell’esilio: Freire è un oppositore del regime militare brasiliano ed è costretto a fuggire prima in Cile e poi in diversi altri paesi, mentre don Milani entra in conflitto con la gerarchia ecclesiastica per le sue posizioni politiche aperte e viene “confinato” nello sperduto paesino di Barbiana, nel Mugello. Da una con-

dizione di grande sofferenza, negli stessi anni, concepiscono due opere – *La pedagogia degli oppressi* (nel 1968) e la *Lettura a una professoressa* (nel 1967) – che rivoluzionano il modo di intendere l’educazione, connettendola indissolubilmente alla questione del riscatto sociale di coloro che sono stati oppressi. A questo proposito, nella prefazione alla prima edizione italiana del classico di Freire, Linda Bimbi parla opportunamente di un discorso della cultura alternativa che, attraverso un filo rosso, muove «dal Nordest [brasiliiano] a Barbiana» (Bimbi, 1971: 7). Oggi si può sostenere che quello stesso filo rosso non si ferma più a Barbiana, ma parte da Recife (la città di nascita di Paulo Freire nel nordest brasiliiano), passa per Barbiana e arriva a Lampedusa, così come in tutte le diverse terre di approdo dei nuovi oppressi che domandano giustizia sociale.

Direttamente connessa a questa questione è l’esperienza probabilmente più esplicitamente “interculturale” condotta da Freire: quella svolta nel suo ruolo di esperto di educazione del Consiglio Mondiale delle Chiese e coordinatore dell’équipe dell’Istituto di Azione Culturale (Idac) nei suoi viaggi in diversi paesi africani, in particolare in Guinea Bissau (Freire, 1979). Ciò che può essere definito come autenticamente “interculturale” dell’esperienza in Guinea Bissau è, in particolare, l’impostazione che Freire dà al suo lavoro educativo. Sulla base di tale approccio, realmente interculturale, egli preferisce non trasferire iniziative e metodologie già sperimentate in Brasile, magari proponendole dall’alto della sua autorità di “esperto”, ma costruire nuove proposte in un dialogo costante con i destinatari di tali interventi, o, in altri termini, a partire dalla conoscenza di essi, delle loro identità e pratiche culturali. Freire è

Attualità del pensiero pedagogico di Paulo Freire



convinto, infatti, che solo una tale impostazione possa consentire un pieno riconoscimento della dignità della popolazione guineense.

Una terza e ultima riflessione conclusiva va svolta in relazione al fatto che leggere Freire oggi contribuisce a interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative.

L'emancipazione è la dimensione peculiare dell'educazione. Questa è, infatti, la cifra dell'educazione. In questa prospettiva, la riflessione di Freire ha, ancora oggi, molto da dire, per pensare e costruire, attraverso l'educazione, un mondo migliore, caratterizzato da maggiore giustizia sociale, da più umanità. Le sue parole rappresentano un vero e proprio "manifesto" per una pedagogia critica, interculturale e trasformativa, che, in un mondo caratterizzato da crescenti disparità in termini di opportunità, appare sempre più indifferibile:

Non posso fare l'insegnante se non comprendo sempre meglio che la mia pratica, per il fatto di non poter essere neutrale, mi impone di definirla. Una presa di posizione. Decisione. Rottura. Mi impone una scelta tra questo e quello. Non posso fare l'insegnante a favore di non importa chi. Non posso fare l'insegnante a favore semplicemente dell'uomo o dell'umanità, frase di una vaghezza che contrasta troppo con la concretezza della pratica educativa. Faccio l'insegnante a favore dell'onestà contro la spudoratezza, a favore della libertà contro l'autoritarismo, dell'autorità contro la mancanza di regole, della democrazia contro la dittatura di destra o di sinistra. Faccio l'insegnante a favore della lotta costante contro qualsiasi forma di discriminazione, contro il dominio economico degli individui o delle classi sociali. Faccio l'insegnante contro l'ordine capitalista vigente che ha inventato l'aberrazione a cui siamo di fronte: la miseria nell'abbondanza. Faccio l'insegnante a favore della speranza che mi dà forza nonostante tutto. Faccio l'insegnante contro la disillusione che mi consuma e mi paralizza. Faccio l'insegnante a favore della bellezza della mia stessa pratica, bellezza che svanisce se non mi prendo cura del sapere che devo insegnare, se non mi do da fare per questo sapere, se non lotto per le condizioni materiali necessarie all'adempimento del mio compito (Freire, 2004: 82).

Marco Catarci è docente di pedagogia interculturale all'Università "Roma Tre"

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bimbi L. (1971), *Dal Nordest a Barbiana. Proposte per una cultura alternativa*, prefazione a P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., pp. 7-13.

Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano (2^a ediz.: EGA, Torino 2002; ediz. or.: *Pedagogia do Oprimido, manoscritto, 1968*; Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).

Freire P. (1977), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano (ediz. or.: *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967b).

Freire P. (1979), *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guiné Bissau*, Mondadori, Milano (ediz. or.: *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1977).

Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino (ediz. or.: *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Paz e Terra, São Paulo 1996).

Freire P. (2008), *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino (ediz. or.: *Pedagogia da esperança. Un reencontro con la pedagogia del oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1992).

Freire P., Macedo D. (2008), *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, a cura di D. Zoleatto, Forum, Udine (ediz. or.: *A Dialogue: Culture, Language, and Race*, in "Harvard Educational Review", n. 65 (3), 1995, pp. 377-402).

Gadotti M. (1995), *Leggendo Paulo Freire. Sua vita e opera*, a cura di B. Bellanova, F. Telleri, SEI Torino (ed. orig.: *Reading Paulo Freire: his life and work*, State University of New York, Albany 1994).

Mayo P. (2008), *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Delfino, Sassari (ed. or.: *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*, Zed, London-New York 1999).

Zoleatto D. (2008), *Freire in dialogo con gli studi culturali e postcoloniali*, in P. Freire, D. Macedo, *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*, cit., pp. 89-95.

SOGNARE L'IMPOSSIBILE

LISA STILLO



La speranza nell'educazione. La parola è al centro della proposta e delle pratiche di educazione di Freire. L'alfabetizzazione come strumento di liberazione e di presa di coscienza per cambiare l'esistente. Una "pedagogia della parola" che combatte l'oppressione e la marginalità

I centenario della nascita di Paulo Freire offre l'occasione di rileggere il suo pensiero, di approfondire le riflessioni che appartengono al suo orizzonte pedagogico e politico, per collocarci nel presente recuperando nuova linfa dalle parole e le prospettive mai banali di questo straordinario educatore, pedagogista, intellettuale, oppresso tra gli oppressi.

Nato in Brasile a Recife intorno agli anni 20 del Novecento, Freire incentra tutta la sua esistenza intorno alla pratica educativa socialmente e politicamente impegnata, attraverso la lotta contro le innumerevoli disegualanze presenti nella realtà locale e globale, promuovendo spazi di partecipazione attraverso il dialogo e l'uso consapevole della parola. La prospettiva educativa e pedagogica di Paulo Freire è fortemente legata alla sua biografia e alla sua formazione in un contesto storico segnato da ingiustizia, marginalità e oppressione. In particolare, il suo percorso da esule e il suo soggiorno in Cile hanno determinato la realizzazione di esperienze educative sorprendenti, in grado di dare senso e significato all'educazione in quanto liberazione da condizioni di oppressione, in una prospettiva for-

temente emancipatrice, in cui il processo di alfabetizzazione diviene valorizzazione della parola come strumento di trasformazione sociale e partecipazione democratica alla vita. Un obiettivo perseguito da tanti altri educatori, pedagogisti, maestri e intellettuali nel tempo, in differenti parti del mondo; in Italia le esperienze di Don Milani, Don Sardelli e Mario Lodi sono ascrivibili proprio all'interno di tale cornice e prospettiva, così come lo studio e la ricerca condotta negli anni da un grande intellettuale come Tullio de Mauro (Loiero, Marchese, 2018).

Paulo Freire, educatore e psicologista militante

La concreta utopia della libertà

Numerose sono le istanze promosse dalla pedagogia freiriana, molte delle quali figlie di una formazione ambivalente, che promuove una sintesi di alcuni elementi legati alla riflessione gramsciana e a una prospettiva storica e dialettica dell'educazione; accanto, una prospettiva vicina al personalismo e alla teologia della liberazione, che tende verso una riscoperta umanità e i valori della dignità umana (Catarci, 2016). Freire vive una contemporaneità in cui si avverte la crisi di un modello ancora oggi presente in tantissimi luoghi del mondo, in cui le logiche del profitto e il paradigma economico neoliberista costituiscono i presupposti per una sempre più ampia diseguaglianza sul piano sociale, economico e politico, prevaricando sugli orizzonti educativi, formativi e culturali della contemporaneità. Un modello su cui proprio un altro intellettuale, contemporaneo di Freire, si concentra, propnendo la "descolarizzazione della società" (Illich, 1972) e affrontando il tema della scuola e del suo stretto rapporto con la natura ideologica sottesa a essa, in grado solo di riproporre le relazioni di potere già presenti all'interno della classe dominante. Una prospettiva cara a numerosi studiosi degli anni a cavallo del '68 e a un approccio critico, che nel tempo si assumerà il compito e l'obiettivo di riflettere sul discorso pedagogico, approfondendone le contraddizioni interne. Seppur è possibile riconoscere in Freire la consapevolezza di tali relazioni di potere, nella sua riflessione permane un sentimento di profonda speranza, concreta utopia, da realizzare nella lotta costante attraverso l'utilizzo

della parola e del dialogo, e nella quale coinvolgere e sostenere una scuola diversa, degli insegnanti nuovi in grado di promuovere autonomia, pensiero critico, la libertà di "essere di più". Paulo Freire, quindi, riveste ancora oggi il ruolo di un intellettuale che permette di sostenere una pluralità di sguardi, ancora oggi portatore di una riflessione in grado di cogliere le contraddizioni dei contesti locali e internazionali, prospettando un agire concreto, situato e reale, che si nutre di un sogno politico e di una pedagogia a tutti gli effetti "militante" (Gadotti, 2002; Bonora, 2015).

Gli orizzonti pedagogici tra marginalità e dialogo

Ci sono alcune chiavi di riferimento e categorie teoriche che appartengono alla riflessione freiriana e che meritano di essere approfondite in virtù del tempo presente, ricco di complessità crescenti e che ha l'obbligo di apprendere dal passato provando a progettare un futuro diverso. Uno degli aspetti centrali che ci interessa approfondire è la marginalità, non solo come condizione di vita, ma come categoria interpretativa della realtà e come assoluta possibilità, «uno spazio di resistenza» (Hooks, 2020). Una marginalità a cui oggi appartengono sempre più persone e che diviene una categoria di interpretazione ma anche di azione sociale, in grado di cogliere gli impedimenti a un reale sviluppo del proprio potenziale, nell'ottica di un approccio alle capacità (Nussbaum, 2011), che pone al centro la dignità umana e la sua crescita globale. Il margine diviene espressione di esclusione, ma può rappresentare un punto dal quale ripartire, lo spazio in cui

promuovere il processo di coscientizzazione di cui si interessa Freire attraverso la sua pratica e le sue riflessioni. Ne *La pedagogia degli oppressi* (1971), testo centrale nella prospettiva freiriana, ritracciamo gli elementi fondamentali della riflessione pedagogica dello studioso brasiliano e la centralità di coloro che sono definiti "dannati della terra", gli "stracciati del mondo". Soggetti marginali, "gli esclusi", gli unici in grado di discrivere le condizioni di ingiustizia e oppressione presenti, rimuovendole attraverso un lungo processo di problematizzazione, coscientizzazione e partecipazione. Un processo che si traduce nella loro "umanizzazione" (Ivi, p. 27), che oggi ritorna a essere centrale in virtù dei tanti volti disumanizzati del presente, in cui i nuovi esclusi appaiono essere gli immigrati, i rifugiati, i malati, i più poveri e tutti coloro che rappresentano una diversità che interroga e spesso spaventa. "L'altro" è *chiunque altro* (Remotti, 2010), ma coloro che sembrano essere più distanti da una presunta "norma" rappresentano spesso un'alterità che impaurisce; da allontanare, marginalizzare e opprimere. Gli episodi crescenti di razzismo, esclusione e marginalizzazione, come anche la "normalizzazione" delle forme sempre più persistenti di diseguaglianza e povertà nel mondo impongono una riflessione profonda sul bisogno di scuotere le coscienze, promuovere un reale cambiamento che parte dal riconoscimento degli ultimi attraverso il loro reale protagonismo. Una pedagogia dell'empowerment sociale e individuale (Freire, Macedo, 1987), che presuppone l'idea di "dare potere", restituire voce all'interno di un progetto più ampio di riacquisizione di diritti, di autonomia di pensiero e di parola. Proprio la parola di-

viene centrale nella proposta e nelle pratiche di educazione che il pedagogista brasiliano realizzerà nel Sud del mondo, consapevole dell'importanza centrale dei processi di alfabetizzazione come strumenti di liberazione, in una prospettiva intrinsecamente politica e democratica dell'educazione (Colaci, 2017). Al centro del processo vi è la parola e il dialogo, che diviene strumento e mezzo, ma anche fine ultimo di un processo di insegnamento-apprendimento fondato sulla orizzontalità della relazione, sullo scambio dialettico e sulla reciprocità. Il dialogo come contenitore attraverso cui costruire nuove possibilità, "generare" parole nuove partendo da quanto socialmente condiviso, in un'ottica di apprendimento comunitario e di costruzione sociale di una coscienza politica partecipativa. La parola, come sintesi di riflessione e prassi, è autentica solamente se trasformativa; altrimenti diviene parola alienata e alienante; essa rappresenta l'unico modo possibile per agire nel mondo, essere, partecipare, trasformare, conferire senso (insieme) attraverso la pratica dialogica.

Quella che possiamo definire come "pedagogia della parola" parte dall'attenzione alle disuguaglianze e alle marginalità esistenti per ripensare l'educazione tutta, in una prospettiva di giustizia sociale e rispetto dei diritti di ciascuno come essere umano. Un'attenzione che ha attraversato anche le strade del nostro paese, proprio negli stessi anni in cui Freire ha realizzato i circoli di cultura, grazie a importanti figure che hanno scritto pagine fondamentali dell'educazione popolare e militante italiana: Don Milani, Don Sardelli, Danilo Dolci sono solo alcuni di questi, ma appaiono essere in particolare continuità con quanto espresso e realizzato dall'educazione

alla libertà di stampo freiriano. Un'educazione vicina alla persona, fortemente ancorata alla dimensione sociale e trasformativa della pratica educativa, in cui il dialogo e la parola divengono centrali, così come l'attenzione agli ultimi, affinché possano un giorno passare dall'essere «portatori di bisogni a portatori di diritti» (Fiorucci, Sardelli, 2020, p 22). L'educazione e le riflessioni espresse da Don Milani nella scuola di Barbiana, anche grazie all'esperimento di scrittura collettiva di *Lettera a una professoressa* (1967), così come l'esperienza della scuola 725 di Don Sardelli e la pubblicazione della lettera al sindaco e del testo scolastico *Non Tacere* (1971), restituiscono voce agli oppressi, permettono di gridare la propria condizione e divenire realmente protagonisti del proprio processo di formazione e crescita. Una parola che si concretizza in riflessione e azione, così come è pensata da Freire, attraverso il prendersi cura e la dimensione collettiva e sociale di costruzione dei saperi, della consapevolezza della propria condizione e della condizione altrui. Una pedagogia della parola, che va a inserirsi essenzialmente in una cornice storica determinata e che si alimenta di una visione, di un'idea che esige di essere esplicitata, che richiede un posizionamento, un'intenzionalità. Freire è consapevole del carattere mai neutrale dell'educazione, che può assumere sempre una connotazione ideologica (Broccoli, 1974) e che implica di operare una scelta tra la quiete e la lotta, tra immobilità e trasformazione, tra oppressori e oppressi. Un orizzonte pedagogico che è anche orizzonte politico e che si struttura all'interno di una cornice storica reale, che vuole ri-partire da un'educazione e una partecipazione dal basso, in

un rapporto di reciprocità maieutica così come pensata e sperimentata da Danilo Dolci (Dolci e Amico, 2009; Aglieri e Augelli, 2020). Come Freire, anche Dolci plasma la sua pratica e la sua riflessione attraverso l'attivismo e l'impegno politico, l'attenzione alle comunità più svantaggiate e discriminate affinché si ri-affermino come protagoniste del proprio vivere individuale e collettivo. Un processo che può avvenire solo attraverso un dialogo, che per Dolci diviene una maieutica reciproca (Dolci, 1962) e che per Freire è «un'esigenza esistenziale» (2018, p. 99), una categoria epistemologica del vivere che richiede amore verso l'altro e verso il mondo, per "essere di più" attraverso la continua speranza che alimenta la lotta contro le ingiustizie dell'"ordine" attuale.

La speranza, condizione per il cambiamento

La speranza è uno dei fili rossi che attraversano le riflessioni di Freire rispetto all'esistenza umana, alla condizione di incompiutezza che appartiene alla vita di ogni essere umano, e che lo pone in continua ricerca e nella consapevolezza della possibilità sempre presente di poter trasformare la propria condizione e contrastare una presunta ineluttabilità del reale. Una riflessione che matura dall'insерimento critico all'interno della storia (Freire, 1974), il contesto in cui è possibile agire la realtà, come dato non pre-determinato, ma modificabile; la speranza diviene allora prerogativa educativa e di vita, che non produce mero adattamento ma effettiva partecipazione alla costruzione storica e reale del vivere. Proprio il processo di coscientizza-

Paulo Freire, educatore e psicologista militante

zione, alla base del carattere della capacità liberatrice della pratica educativa, rappresenta una prospettiva di inserimento consapevole e soggettivo all'interno del contesto storico, che impone e ricorda a tutti gli esseri umani che essi sono soggetti «sociali e storici che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare» (Freire, 2004, p. 45). La coscientizzazione come attenzione alla storicità dei processi, che richiede una conoscenza profonda delle condizioni che hanno definito i contesti, e che impone il riconoscimento di una possibilità altra, un'alternativa di vita non ancora immaginata. L'assunzione di tale consapevolezza si fonda sulla speranza, su uno sguardo che è in grado di ipotizzare nuove forme di vita e di sognare l'impossibile per modificare il possibile. Secondo Freire (2007, p. 15) «uno dei compiti dell'educatore o dell'educatrice progressista, mediante l'analisi politica, seria e competente, è svelare le possibilità della speranza [...] lottiamo con difficoltà e quando lo facciamo, sfiduciati o disperati, la nostra è una lotta suicida [...] Ciò che esiste, però, di castigo, di pena, di correzione, di punizione nella lotta che ingaggiamo mossi dalla speranza, per la base etica e storica del suo agire, fa parte della natura pedagogica del processo politico del quale la lotta è espressione».

Una pratica educativa che è fortemente politica, in quanto appartiene all'umana condizione all'interno della sua storia e dei suoi rapporti di potere; in cui la speranza non è cieco ottimismo, ma posizionamento interno che rivela consapevolezza e produce una scelta di campo. L'assenza di tale prospettiva si

traduce in una forma di arrendevolezza e nella riproduzione delle relazioni di potere già esistenti nella società, che la scuola non fa altro che riproporre, tradendo il suo compito principale di produrre cambiamento e trasformazione. In questa consapevolezza la prospettiva pedagogica di Freire, che si nutre di speranza, di umiltà e di ricerca costante, laddove si è consapevoli dell'incompiutezza umana (Freire, 2004), diviene uno sguardo fondamentale soprattutto in questo presente. Tale presupposto rimane centrale se si vuole produrre una forma nuova di educazione, che ha la necessità di guardare a un orizzonte lontano, uno sguardo ampio che colga le diversità e la complessità attuale, cogliendone le difficoltà come anche le potenzialità di un percorso che rischia di rimanere miope se non sarà nutrita di "concrete utopie". La pedagogia si nutre di possibilità, di futuro come di un sogno possibile, che è una categoria centrale nella proposta educativa di Freire, poiché si traduce nella concezione della conoscenza trasformativa della realtà (Gadotti, 2002). Sognare possibilità altre è presupposto centrale per la scuola e la società del presente, affinché possa iniziare a percorrere i passi per un futuro che si fa sempre più reale, concreto possibile. Tale sentimento utopico è ingrediente centrale per coloro che si occupano di educazione e trasformazione, e deve costruirsi partendo dalla consapevolezza della storicità dell'azione educativa e della sua situazionalità, nella misura in cui «l'utopia non è idealismo, è compromesso storico: tra l'utopia e la sua realizzazione c'è un tempo storico, che è il tempo dell'azione trasformatrice» (Freire, 1993, pp. 31-32) Questa postura appartiene allo stesso Danilo Dolci, che

in una delle sue poesie, così recita:

C'è chi insegna guidando gli altri come cavalli passo per passo: forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato.

C'è chi insegna lodando quanto trova di buono e divertendo: c'è pure chi si sente soddisfatto essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa, senza nascondere l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni sviluppo ma cercando d'essere franco all'altro come a sé, sognando gli altri come ora non sono: ciascuno cresce solo se sognato.

Una prospettiva che ci pone in ascolto di coloro che sono in formazione, che impone all'insegnante di maturare uno sguardo aperto, profondo, in grado di superare la frammentarietà del presente e soprattutto di maturare quella speranza senza la quale non si può accompagnare nella crescita o sostenere nelle difficoltà. Una speranza che alimenta la riflessione, la ricerca, l'azione, e che produce sogni possibili, utopie quotidiane da realizzare insieme, in una dimensione di comunità che educa, che soggna e che lotta.

La consapevolezza di poter incidere sul mondo, nel mondo e col mondo, che è propria della riflessione pedagogica e filosofica di Paulo Freire, ma non solo. Diversi maestri, educatori e intellettuali hanno cercato di riflettere sulla dimensione utopica che dovrebbe accompagnare la pratica educativa, che per esplicitarsi nella sua natura rivoluzionaria ha bisogno di fiducia nella propria riflessione e azione. Figure come Aldo Capitini, Alexander Langer o Ettore Gelpi, educatori e intellettuali che hanno promosso in modi differenti reali trasformazioni in ambito educativo e formativo, credendo nella forza liberatrice e sociale della pratica educativa,

rimangono testimoni di una prospettiva ampia che li accomuna e che si traduce nella creazione di modi diversi di pensare l'educazione e di pensarci come educatori e intellettuali.

L'eredità di Freire

Un'eredità che conserva molte fatiche, poiché assumere tali prospettive non è né facile né compito di breve durata, ma risulta quanto mai necessario. In un momento storico e sociale in cui la speranza, la fiducia nel futuro, la presenza di una pluralità di prospettive e di possibilità sembrano essere sentimenti che nel tempo si sono andati affievolendo, recuperare le riflessioni del pensiero e delle pratiche educative appartenute a un tempo differente, ma che ha accomunato tante esperienze in diversi luoghi del mondo, assume maggior valore.

Non solo la riflessione pedagogica di Paulo Freire, ma anche tutte le esperienze di educazione vicina ai più poveri, che hanno cercato di restituire soggettività ai percorsi di crescita e sviluppo degli individui e dei gruppi sociali, possono sostenere un rinnovato sguardo di fiducia e speranza nell'azione educativa, come lotta contro le ingiustizie sociali e l'oppressione.

In questo processo mai concluso la speranza è rivolta alle singolarità di coloro che sono in formazione, ma anche alla comunità più allargata, per scoprire le potenzialità latenti, dare voce all'implicito, progettare insieme una realtà alternativa possibile. Un sentimento che si nutre della condizione e della comunanza di intenti, valori e prospettive, e che procede anche

attraverso l'attesa e la pazienza, che «non è mai conformismo. Vuol dire soltanto che il modo migliore per fare domani l'impossibile di oggi consiste nel fare oggi ciò che è possibile oggi» (Freire, 1979, p. 88).

Un lascito, quello di Freire, che non può rimanere semplicemente all'interno di buoni propositi da salotto, ma entrare con forza nelle aule scolastiche, nei presidi di educazione informale e non formale, e nutrire l'attesa, armando di speranza, fiducia e amore le nostre riflessioni e azioni verso l'umanità tutta, nella convinzione delle possibili rivoluzioni quotidiane da generare nella condivisione di sguardi e prospettive. ■

Lisa Stillo, ricercatrice presso il Dip. di Scienze della formazione dell'Università "Roma 3"

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

Aglieri M., Augelli A. (a cura di) (2020). *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Franco Angeli: Milano

Amico F., Dolci A. (a cura di) (2009). *L'approccio maieutico reciproco. Nell'educazione degli adulti, Lifelong Learning Programme. Sub-Programme Grundtvig*.
https://cesie.org/media/EDDILI_manual_IT.pdf

Bonora N. (2015). «Nessuno libera se stesso. Nessuno libera l'altro. Ci liberiamo insieme» - Dai fatti di Parigi una riflessione sulla pratica della libertà in educazione rileggendo Paulo Freire. In "Educazione Interculturale", Vol. 13, n.2.

Broccoli A. (1974). *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia: Firenze.

Catarci M. (2016). *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Franco Angeli: Milano.

Colaci A.M. (2017). *Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach*. In "Formazione&Insegnamento", vol. 15 n.2.

Dolci D. (1962). *Conversazioni*, Einaudi: Torino.

Fiorucci M., Sardelli R. (2020). *Dalla parte degli ultimi. Una scuola popolare tra le baracche di Roma*, Donzelli Editore: Roma.

Freire P. (1974). *Teoria e pratica della liberazione*, Ave: Roma.

Freire P. (1979). *Pedagogia in cammino*, Mondadori: Milano.

Freire P. (1993). *Política e educação*, São Paulo: Cortez Editora.

Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA: Torino

Freire P. (2007). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. EGA: Torino

Freire P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele: Torino.

Freire P., Macedo D. (1987). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Villa da Letras: São Paulo.

Gadotti M. (2002). *Il messaggio di Paulo Freire. Dieci punti per una riflessione. Verso il 3º Forum Internazionale Paulo Freire Re-inventando un messaggio. Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza*, www.clitt.it/contents/scienze_umane-files/pedagogia/60017_Messaggio_PauloFreire.pdf

Hooks B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi: Roma.

Illich I. (1972). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Mondadori: Milano.

Loirero S., Marchese M.A. (a cura di) (2018). *Tullio De Mauro. L'educazione linguistica democratica*, Laterza: Bari/Roma.

Nussbaum M.C. (2011). *Creating Capabilities: The human development approach*. Harvard University Press

Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*, Laterza: Bari.

Rileggendo Ovidio

TUTTO È CONNESSO

LAURA LORENZA SCIOLLA



Le *Metamorfosi* vengono spesso lette come una raccolta di favole e miti accomunati dal fenomeno del passaggio da una forma all'altra in un intreccio labirintico. Ma il labirinto non è il caos: ciò che accade in una parte dell'universo ha conseguenze su tutto il resto. Dopo le fratture la metamorfosi ricompone l'armonia. Spunti didattici

Se chiediamo chi ha scritto «Tutto si trasforma, nulla perisce» i più rispondono Lavoisier¹. Sbagliato: l'autore non è uno scienziato. Se aggiungiamo: «Non c'è cosa che duri. Tutto scorre, e ogni fenomeno ha forme errabonde [...]. E anche la forma non dura, a nessuna cosa, e la natura, che tutto rinnova, ricava dalle figure altre figure. E nulla perisce nell'immenso universo, credete a me, ma ogni cosa cambia e assume un aspetto nuovo. E nascere noi chiamiamo cominciare a essere una cosa che non si era, e morire cessare di essere la suddetta cosa», le risposte spaziano da Eraclito². al Buddha³.

Anche queste sono errate. Entrambe le citazioni⁴. sono tratte dalle *Metamorfosi*, il capolavoro di Ovidio (43 a.C. - 17 o 18 d.C.), poeta latino dell'età di Augusto. Fanno parte di un lunghissimo discorso (quasi 400 versi) che nell'ultimo libro dell'opera viene pronunciato dal filosofo Pitagora (VI-V sec. a.C.). Eccole in lingua originale:

Omnia mutantur, nihil interit (Met. XV, 165). Nihil est toto, quod perstet, in orbe./ Cuncta fluunt, omnisque vagans formatur imago [...] Nec species sua cuique manet, rerumque novatrix / ex aliis alias reparat natura figuras; / nec perit in toto quicquam, mihi credite, mundo, / sed variat faciemque novat; nascique vocatur / incipere esse aliud, quam quod fuit ante, morique / desinere illud idem. (Met. XV, 177-178; 252-257).

Non sappiamo fino a che punto i versi ovidiani rispecchino il pensiero di Pitagora: la questione anima un dibattito a cui in questa sede non intendiamo partecipare⁵. Ci interessa invece cogliere la visione del mondo che presentano: una visione che anticipa problematiche di inaspettata attualità.

La metamorfosi ricomponе l'equilibrio

Le *Metamorfosi* vengono spesso lette come se fossero una raccolta di favole e miti accomunati solo dal fenomeno del passaggio da una forma all'altra: per sfuggire ad Apollo, Dafne diventa alloro; per ripopolare la terra di Eaco devastata dalla pestilenza, Zeus trasforma le formiche in uomini (che saranno detti Mirmidoni, i "formiconi"), e così via per quindici libri, dove le storie scorrono e si annodano in un intreccio labirintico, che sembra prefigurare l'universo ariostesco. Il labirinto non è caos: i racconti non sono quadri separati, ma elementi di una architettura particolare, fluida e mutevole come la metamorfosi stessa⁶. Oltre che dal tema della trasformazione, le vicende sono legate da una concezione di fondo: ogni essere (animale, vegetale, minerale) è connesso agli altri; l'universo è un organismo in cui la modificazione di una parte ha conseguenze sul tutto. È una sorta di "effetto farfalla"⁷: quando l'equilibrio viene rotto – da una colpa, una deviazione dalla norma, un eccesso, una fine iniqua e dolorosa, una separazione – interviene la metamorfosi, che ricomponе l'armonia. Per esempio, i pirati malvagi vengono trasformati in delfini (che, diversamente dai pirati, sono amici dei naufraghi); le figlie di Minia, colpevoli di aver rifiutato il culto di Dioniso, diven-

tano pipistrelli (che preferiscono il buio alla festa dionisiaca); dopo una vita di amore devoto e fedele, Filemone e Bauci ottengono di non essere ingiustamente separati dalla morte e diventano alberi uniti nel tronco⁸.

Nelle *Metamorfosi*, perciò, la trasformazione non è un fenomeno straordinario, ma naturale. Ciò è possibile perché, come scrisse Italo Calvino, i confini sono "indistinti"⁹: gli esseri sono interrelati, interdipendenti. È interessante osservare come il concetto dell'interdipendenza, da sempre uno dei cardini del pensiero buddista, sia oggi al centro delle istanze ecologiste che non solo coinvolgono scienza e politica, ma hanno ormai assunto anche una importante dimensione etica. «Poiché tutte le creature sono connesse tra loro, di ognuna dev'essere riconosciuto il valore con affetto e ammirazione, e tutti noi esseri creati abbiamo bisogno gli uni degli altri», scrive Papa Francesco nell'enciclica *Laudato si'* (2015).

Con i suoi versi giocosi e immaginifici, Ovidio tocca temi a noi vicini. Scalza l'illusione umana di essere al centro del creato, per tessere una "rete di Indra"¹⁰ fantastica che giunge fino ai giorni nostri. Non è importante sapere se e quanto l'autore ne fosse consapevole: la poesia va sempre oltre le intenzioni del poeta.

Come avviene la metamorfosi¹¹

La labilità dei confini fa sì che il passaggio da una forma all'altra sia facile, naturale. Leggiamo per esempio i versi sulla trasformazione delle pietre in esseri umani che ripolteranno la Terra dopo il diluvio universale:

I sassi – chi lo crederebbe se non lo attestasse una tradizione così veneranda? – cominciarono a perdere la loro fredda durezza, ad ammorbidente a poco a poco e, ammorbidente, a prendere forma [...]. Poi, però, se c'era in loro una parte umida di qualche succo e terrena, questa passò a fungere da corpo; ciò che era solido e impossibile a piegarsi, si mutò in ossa; quelle che erano vene rimasero, con lo stesso nome) (*Met. I, vv. 400-402, 407-410;* trad. di P. Bernardini Marzolla)

Nei vv. 400-402 si registra una trasformazione per cui la durezza si trasforma in mollezza, e ciò che ha perso la sua prima rigidezza (*mollita*) assume una forma. Nei vv. 407-409 si descrive invece come restano immutati i tratti che sono comuni ai sassi e agli uomini: le parti terrose e molli dei sassi servono da corpo agli uomini che nascono (*quae... pars umida... et terrena fuit, versa est in corporis usum*), mentre le parti dure dei sassi servono da ossa (*quod solidum est... mutatur in ossa*). Il culmine si ha nell'ultimo esametro, dove la vena non cambia neppure di nome (*quae modo vena fuit, sub eodem nomine mansit*).

Un altro esempio: la figlia del centauro Chirone (colpevole di aver voluto apprendere l'arte della profezia nonostante il divieto degli dei) viene tramutata da donna in cavalla.

Già sento che l'aspetto umano mi viene sottratto, già mi piace cibarmi d'erba, già sento l'impulso di correre per i vasti campi: mi trasformo in cavalla, in un corpo come quello di mio padre. Ma perché tutta quanta? Mio padre è

Rileggendo Ovidio

cavallo solo per metà!" Diceva queste cose, ma l'ultima parte della sua lamentela fu poco intelligibile: furono parole confuse. Presto non furono più nemmeno parole: non sembrava ancora la voce di una cavalla, ma di una che imita una cavalla. E di lì a poco mandò nitriti veri e propri e cominciò a muovere le braccia

sull'erba, e allora le dita si fusero e un leggero zoccolo, una fascia cornea, legò le cinque unghie, la faccia e il collo crebbero in lunghezza.

(Met. II, vv. 661-672; trad. di P. Bernardini Marzolla)

La trasformazione si attua sotto gli occhi del lettore-spettatore: il poeta

mette in evidenza le proprietà del mutante più facili al cambiamento. È possibile raccogliere i termini più significativi, distinguendoli in stato iniziale, fase intermedia e stato finale del processo che avviene senza il minimo sforzo. Bastano poche modificazioni, e l'uomo diventa cavallo: un bel colpo all'antropocentrismo!.

SPUNTI OPERATIVI E DIDATTICI. LE IDEE DEL MONDO CLASSICO E LE PROBLEMATICHE ATTUALI

L'opera offre un campo di ricerca infinito, che spazia dagli approfondimenti testuali ai confronti con altre opere letterarie e artistiche, fino all'esplorazione scientifica, filosofica, sociale... il labirinto delle *Metamorfosi*, si allarga all'universo!

I ragazzi potrebbero essere invitati a individuare i meccanismi della trasformazione in alcuni episodi delle *Metamorfosi*, verificando l'ipotesi secondo la quale la metamorfosi avviene come un naturale passaggio da una forma all'altra. Esempi fra i tanti potrebbero essere la metamorfosi di Dafne in alloro (l'episodio è in I, vv. 450-567), la metamorfosi ai vv. 548-552), quella dei pirati in delfini (l'episodio è in III, vv. 582-691, la metamorfosi ai vv. 671-678), quella di Aracne in ragno (l'episodio è in VI, vv. 1-145, la metamorfosi ai vv. 139-145). Già solo confrontando il numero di esametri dedicati alla vicenda e, all'interno di questa, alla trasformazione, si nota come la metamorfosi si risolva in uno spazio assai ridotto.

Nelle *Lezioni americane*, Italo Calvino cita la storia di Perseo e Medusa come esempio della *leggerezza*, da lui indicata quale primo valore da portare nel nuovo millennio¹²:

L'unico eroe capace di tagliare la testa della Medusa è Perseo, che vola coi sandali alati, Perseo che non rivolge il suo sguardo sul volto della Gorgone ma solo sulla sua immagine riflessa nello scudo di bronzo [...]. Per tagliare la testa di Medusa senza lasciarsi pietrificare, Perseo si sostiene su ciò che vi è di più leggero, i venti e le nuvole; e spinge il suo sguardo su ciò che può rivelargli solo in una visione indiretta, in un'immagine catturata da uno specchio. [...] Il rapporto tra Perseo e la Gorgone è complesso: non finisce con la decapitazione del mostro. Dal sangue della Medusa

nasce un cavallo alato, Pegaso; la pesantezza della pietra può essere rovesciata nel suo contrario; con un colpo di zoccolo sul Monte Elicona, Pegaso fa scaturire la fonte da cui bevono le Muse. [...] Nei momenti in cui il regno dell'umano mi sembra condannato alla pesantezza, penso che dovrei volare come Perseo in un altro spazio. Non sto parlando di fughe nel sogno o nell'irrazionale. Voglio dire che devo cambiare il mio approccio, devo guardare il mondo con un'altra ottica, un'altra logica, altri metodi di conoscenza e di verifica. Le immagini di leggerezza che io cerco non devono lasciarsi dis-solvere come sogni dalla realtà del presente e del futuro...¹³

Gli studenti potrebbero leggere i versi del libro IV e del libro V delle *Metamorfosi* dedicati a Perseo, in particolare IV, vv. 740-752, esprimendo la propria opinione sulla definizione calviniana di "eroe della leggerezza"?

Passando all'extratestuale, i ragazzi potrebbero cercare narrazioni di metamorfosi (le letterature antiche e moderne ne abbondano), confrontandole con quelle ovidiane sia per quanto riguarda il meccanismo¹⁴ sia per quanto riguarda la funzione della trasformazione. In alcune opere, la metamorfosi ha funzione iniziatica. Tale è, per esempio, la trasformazione di Lucio (protagonista del romanzo di Apuleio *L'asino d'oro*) in asino. Sarebbe interessante leggere il brano che descrive la metamorfosi (XI, III, 24) e chiedersi se il passaggio da uomo ad asino avvenga in modo naturale (come in Ovidio) o no, se la metamorfosi sia reversibile o irreversibile e quali elementi la rendano una prova iniziatica.

La critica ha spesso evidenziato la "visività" dell'arte ovidiana: «I rapporti tra scene descritte da Ovidio e opere figurative

antiche (statuaria greco-romana, pittura pompeiana ecc.) sono fortissimi, tanto che più volte si ha la netta sensazione che egli avesse sott'occhio o a mente un'opera precisa. È il caso della sua Níobe che protegge *toto corpore e tota veste* l'ultima figlia rimastale, replica letteraria – si direbbe – della Niobe conservata a Firenze agli Uffizi, ritenuta copia di una statua di Scopa o di Prassitele»¹⁵. Il discorso è vero anche in senso inverso: le *Metamorfosi* hanno ispirato le opere di moltissimi artisti. Gli studenti potrebbero cercare esempi di tali opere, confrontandole con i passi ovidiani da cui sono state ispirate.

Allargando la prospettiva in campo scientifico e filosofico, suggeriamo:

- un approfondimento sul significato dell'espressione "effetto farfalla", con esempi tratti dalla realtà contemporanea;
- una riflessione sulla globalizzazione, che può essere considerata anch'essa una forma di interdipendenza. Molti oggetti di uso quotidiano hanno provenienze remote e la loro realizzazione implica il lavoro di esseri lontanissimi da noi.

NOTE

¹ Lo scienziato francese Antoine-Laurent de Lavoisier (1743-1794) enunciò la legge della conservazione della massa o legge di Lavoisier, secondo la quale in una reazione chimica, la somma delle masse dei reagenti è uguale alla somma delle masse dei prodotti. Il postulato fondamentale di Lavoisier recita: «In natura nulla si crea e nulla si distrugge; tutto si trasforma». Concetti simili si trovano già nella filosofia greca del V-IV sec. a.C., da Empedocle ad Anassagora a Democrito.

² Uno dei principi fondamentali della filosofia di Eraclito (535-475 a.C.) è *panta rhe* (tutto scorre).

³ Siddharta Gautama detto Buddha (il risvegliato) visse, pare, intorno al VI-V sec. a.C. Figlio di un re della famiglia degli Shakya, lasciò gli agi del palazzo paterno per dedicarsi alla ricerca di un rimedio alla sofferenza che, in un modo o nell'altro, affligge tutti gli esseri viventi. Il suo insegnamento diede origine a ciò che noi occidentali definiamo buddismo (in Oriente si preferisce parlare di dharma). Uno dei principi del suo pensiero è *l'impermanenza*, cioè il fatto che nulla dura per sempre.

⁴ I brani di Ovidio citati nell'articolo sono tratti da Publio Ovidio Nasone, *Metamorfosi*, a cura di Pietro Bernardini Marzolla, Einaudi, Torino, 1979.

⁵ «Il problema [...] della 'pitagoricità' di questo Pitagora [...] è ancora lì, insoluto. Sommando le varie derivazioni, cioè tracce di 'pensatori' individuabili, è stato osservato che, al pari della parte cosmogonica del Libro I, il Libro XV è 'permeato di pensiero empedocleo-pitagorico ed

eracliteo, ma rivissuto nella sintesi positoniana, con frequente ed esplicita affermazione di panteismo stoico e di immortalità dell'anima» (P. Bernardini Marzolla, "Introduzione" a Publio Ovidio Nasone, *Metamorfosi*, cit., p. XLIII).

⁶ Le vicende si susseguono senza soluzione di continuità; a un certo punto ci si accorge di essere molto lontani dal punto di partenza e, come in un labirinto, non si ricorda il percorso compiuto. Il passaggio da un racconto all'altro avviene in vari modi: i più frequenti sono la vicinanza genealogica e/o geografica (per esempio nelle leggende tebane), e la tecnica alessandrina dell'incastro (la storia nella storia), come nelle narrazioni delle figlie di Minia, che saranno poi a loro volta protagoniste di una metamorfosi. La tortuosità del cammino fa scordare la struttura generale dell'opera, che attraverso quindici libri narra la storia del mondo dalla creazione ad Augusto.

⁷ L'espressione si ispira al titolo di una conferenza tenuta nel 1972 dal meteorologo Edward Lorenz: «Può, il batter d'ali di una farfalla in Brasile, provocare un tornado in Texas?» Non fu però Lorenz il primo scienziato a teorizzare come, all'interno di un sistema, ogni azione, anche la più insignificante, generi conseguenze. Per esempio già Alan Turing, uno dei padri dell'informatica, anticipò il concetto nel 1950: «Lo spostamento di un singolo elettrone per un miliardesimo di centimetro, a un momento dato, potrebbe significare la differenza tra due avvenimenti molto diversi, come l'uccisione di un uomo un anno dopo, a causa di una valanga, o la sua salvezza» (Alan Turing, *Macchine calcolatrici e intelligenza*, in V.

Basta pensare, per esempio, al telefonino. Gli studenti potrebbero raccogliere informazioni sui materiali che lo compongono, sui luoghi in cui viene prodotto e sui viaggi necessari per giungere fino a noi. Si faranno scoperte interessanti: per esempio, che il tantalio (metallo molto usato nell'elettronica) viene estratto soprattutto in Congo e Ruanda, paesi straziati dai conflitti, poverissimi nonostante le enormi risorse. Alla loro sorte, non a caso, si interessano le più grandi potenze, a partire dalla Cina. Ne emerge una "rete di Indra" inquietante, che deve indurci a riflettere sulla complessità e la problematicità del nostro mondo. Infine, invitiamo a rileggere un autore che, in totale disaccordo con il pensiero del suo tempo, mise in luce i "lati oscuri" del progresso e denunciò le radici di molti drammi che viviamo oggi: Giacomo Leopardi (1798-1837).

Gli studenti potrebbero ragionare sulla critica all'anthropocentrismo contenuta nelle *Operette morali* e ne *La ginestra*; sulla condanna del colonialismo espressa nella *Palinodia al marchese Gino Capponi*. ■

Somenzi (a cura di), *La filosofia degli automi*, Bollati Boringhieri, Torino 1965.

⁸ Questa interpretazione deriva dal fondamentale saggio di J.K. Sceglov, *Alcuni lineamenti di struttura nelle Metamorfosi di Ovidio* che apparve in Italia nel 1969 in "Lingua e stile", IV, I, pp. 53-68.

⁹ Italo Calvino, "Gli indistinti confini", saggio introduttivo a Publio Ovidio Nasone, *Metamorfosi* cit.

¹⁰ La "rete di Indra" (una rete di gioielli che si estende infinitamente in tutte le direzioni) è una metafora buddista che indica l'interdipendenza di esseri e mondi.

¹¹ Gli esempi sono ispirati dallo studio di G. Proverbio, *Premesse storico-teoriche per una didattica delle lingue classiche*, Università degli Studi di Torino, Torino 1976, pp. 159-1623.

¹² Le *Lezioni americane o Six Memos for the Next Millennium* sono un ciclo di sei conferenze che Calvino avrebbe dovuto tenere all'Università di Harvard nel 1985-1986. Purtroppo non poté tenerle, perché morì improvvisamente il 19 settembre 1985. L'opera è stata pubblicata postuma dalla moglie, sulla base degli appunti dell'autore.

¹³ I. Calvino, *Lezioni americane*, Torino, Einaudi, pp. 6-9.

¹⁴ Ci si potrebbe chiedere se la metamorfosi è narrata nel dettaglio, se è completa o parziale, irreversibile o reversibile e così via.

¹⁵ Introduzione a Publio Ovidio Nasone, *Metamorfosi* cit., p. XXV.

Interrogativi per oggi e per domani

LO STRABISMO DEL PIANO NAZIONALE

FABIO MATARAZZO

Il PNRR potrebbe essere l'occasione per ridisegnare il sistema universitario, anche nell'organizzazione della didattica e dell'offerta formativa, oltre a precisare la sua missione e articolazione. L'esperienza della didattica a distanza. Il rischio di percorrere strade vecchie invece di sperimentare nuove ambiziose soluzioni per ampliare il diritto allo studio. I percorsi della ricerca e la formazione verso il lavoro

La ricca documentazione prodotta dalla FLC CGIL per illustrare il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza e i contenuti per i settori della conoscenza rendono sconveniente aggiungere ulteriori note alle riflessioni e ai suggerimenti che accompagnano il documento, che si può leggere sul sito www.flcgil.it. Mi sembra più utile considerare se dall'insieme delle missioni programmate per l'Università, da realizzare in tempi ristretti ma destinate a ottenere effetti ben più longevi, possa affacciarsi un'immagine della nostra Università in grado di testimoniarne un ruolo innovativo proiettato al futuro. Dobbiamo interrogarci, alla luce di un testo destinato a segnare la nostra vita nei prossimi anni, se la revisione dei tanti consolidati paradigmi, repentinamente stravolti dalla pandemia, debba comportare riflessi di rilievo anche nel progettare il divenire di un'istituzione che del futuro sarà principale protagonista. Sarà utile verificare se nel Piano si riscontrino soluzioni di continuità con gli assetti tradizionali del sistema dell'alta formazione per come si è sviluppato negli anni recenti o se, al contrario, si consolidi e si incrementi la deriva che ne ha progressivamente accentuato la strumentalità a uno sviluppo economico dominato dal protagonismo del mercato. Un'Università sempre più proclive ad accettare che il livello monetario degli scambi economici che si riscontra nella società rappresenti sintomo palese del suo benessere, della sua condizione privilegiata. Un obiettivo, dunque, al quale anche l'Università deve concorrere contribuendovi con impegno e dedizione. Per il quale impostare organizzazione e operosità.

Il Piano, secondo le parole del Presidente del Consiglio, ha la funzione di: «[...] combinare immaginazione, capacità progettuale e concretezza, per consegnare alle prossime generazioni un Paese più moderno, all'interno di un'Europa più forte e solidale». È lecito dunque chiedersi: quale Paese, quale modernità, con quale immaginazione? Se la quarta missione, Istruzione e Ricerca, sia o meno espressiva di una, sia pure evanescente, visione. Sono interrogativi sui quali dovremmo esercitarci tutti nel tentativo di proporre risposte tali da suscitare discussioni e confronti in grado anche di influenzare l'attuazione del Piano. La missione «punta a colmare le carenze strutturali, quantitative e qualitative, dell'offerta di servizi di istruzione nel nostro Paese, in tutto il ciclo formativo. Prevede l'aumento dell'offerta di posti negli asili nido, favorisce l'accesso all'Università, rafforza gli strumenti di orientamento e riforma il reclutamento e la formazione degli insegnanti. Include anche un significativo rafforzamento dei sistemi di ricerca di base e applicata e nuovi strumenti per il trasferimento tecnologico, per innalzare il potenziale di crescita». I 30,88 miliardi assegnati alla missione sono ripartiti nelle due componenti nelle quali si articola. Le

componenti sono gli ambiti in cui sono aggregati i progetti di investimento e riforma. Riflettono riforme e priorità nei settori o aree di intervento. Al potenziamento dei servizi per tutta la filiera dell'istruzione sono assegnati 19,44 miliardi. Alla componente "dalla ricerca all'impresa" 11,44. A queste somme si aggiungono complessivamente ulteriori tre miliardi circa resi disponibili dagli altri strumenti del NGEU. Il Piano comprende tre diverse tipologie di riforme: a) d'interesse traversale a tutte le missioni del Piano; b) abilitanti, per garantirne l'attuazione e rimuovere gli ostacoli amministrativi, regolatori e procedurali che condizionano le attività economiche e la qualità dei servizi; c) settoriali, contenute all'interno delle singole missioni. Innovazioni normative per specifici ambiti di intervento o attività economiche, destinate a introdurre regimi regolatori e procedurali più efficienti nei rispettivi ambiti.

Nuovi mezzi per quali fini?

La strategia per l'Università e la Ricerca si concentra su: a) la riforma e l'ampliamento dei dottorati; b) il rafforzamento della ricerca e la diffusione di modelli innovativi per la ricerca di base e applicata condotta in sinergia tra università e imprese; c) il sostegno ai processi di innovazione e trasferimento tecnologico; d) il potenziamento delle condizioni di supporto alla ricerca e all'in-

novazione. Gli obiettivi sono articolati in due componenti: "Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all'Università"; "Dalla ricerca all'impresa". Nella prima spicca l'investimento: "Alloggi per gli studenti e riforma della legislazione sugli alloggi per studenti", con lo scopo di favorire la realizzazione, da parte di privati, di nuove strutture di edilizia universitaria. L'incentivo è dato dalla copertura degli oneri di gestione dei primi tre anni da parte del Ministero. L'intento è di triplicare i posti per l'ospitalità dei fuorisede, dagli attuali 40 mila a più di 100 mila entro il 2026. L'impegno e le risorse, che in altri tempi avremmo tutti ritenuto assolutamente lodevoli, sembrano oggi esporsi a un giudizio più perplesso e cauto, tanto da fornire ragione allo strabismo del titolo. In questo periodo, infatti, da più parti si è riconosciuto quanto la didattica a distanza, resa necessaria dalla pandemia, abbia dato buon esito a livello universitario, e preconizzato per questo il suo perpetuarsi, abbinata con quella in presenza, anche dopo la fine dell'emergenza sanitaria. Una delle principali ragioni del giudizio positivo ha preso le mosse proprio dalla constatazione del vantaggio che l'insegnamento da remoto può offrire per la riduzione del fenomeno dei fuorisede. Consente, infatti, di ridimensionare in larga misura la stringente necessità, per chi non abbia desiderio o non sia in condizioni di farlo, di essere presenti in atenei distanti dai luoghi di residenza sopportando oneri tali da costituire per molti un deterrente non secondario all'accesso e alla frequenza dell'Università. L'efficacia dell'insegnamento remoto è stata la conferma di una tendenza sperimentata e parzialmente in uso da tempo. Praticata ora con successo su vasta scala, e gradevolmente accolta dagli studenti, potrebbe risultare utile per agevolare i ragazzi che, vivendo in zone disagiate, siano com-

prensibilmente ritrosi a trasferirsi lontano da casa anche per non gravare economicamente sulle loro famiglie. Questa opportunità non sarà forse in grado di colmare, da sola, la differenza del numero dei nostri laureati rispetto alla media europea. Potrà tuttavia favorire un auspicabile incremento delle iscrizioni e della partecipazione studentesca.

Un sistema da migliorare progressivamente, perfezionando le tecnologie in uso, la loro diffusione e le innovative metodologie didattiche dei docenti. L'argomento è stato affrontato di recente dalla rivista offrendo anche qualche suggerimento per corrispondere all'esigenza di socialità degli studenti e all'interesse, altrettanto preminente, delle città che dalla loro presenza e vivacità traggono benefici economici e culturali. Non considerare questo nuovo scenario e riproporre per i prossimi anni soluzioni datate che non tengano conto di tutte le opportunità che offrono gli attuali supporti tecnologici, dà l'idea di ancorare l'obiettivo a una concezione tradizionale più che a una ambiziosa visione futura. Eventuali risparmi per questo investimento potrebbero piuttosto rifluire proficuamente sull'altro, destinato ad aumentare le borse di studio e ridurre i costi per l'accesso. È encomiabile aumentare l'entità delle borse per il diritto allo studio, integrando questo intervento con le politiche della contribuzione studentesca. Con la misura, espli- cita il piano, sarà possibile aumentare di 700 euro in media l'importo delle borse, arrivando così a un valore di circa 4.000 euro per studente e ampliare, nel contemporaneo, anche la platea dei beneficiari. Queste somme non sono certo entusiasmanti. Ben vengano, dunque, le possibili integrazioni per raggiungere cifre utili a compensare in qualche misura i giovani anche per redditi che vengano meno nel periodo di frequenza dell'università.

L'università: studio teorico e studio professionalizzante

La riforma delle classi di laurea inserita in agenda potrebbe promuovere il necessario, doveroso ripensamento degli attuali contenuti della formazione universitaria. Essere foriera di quella 'visione' che desidereremmo intravvedere. Dare all'Università un indirizzo in sintonia con l'evoluzione dei tempi e del contesto nel quale i futuri laureati saranno chiamati ad agire. Un'occasione per ripensare la funzione dell'Università in un contesto che, d'improvviso, come avviene nelle esperienze traumatiche della vita delle persone, si presenta profondamente mutato. Così sta avvenendo a seguito alla pandemia. Dopo questa drammatica esperienza, appaiono recessivi, se non del tutto obsoleti, molti dei modelli che finora hanno caratterizzato politiche e comportamenti delle società occidentali. È sovvertito il rapporto 'Stato-Mercato', risolvendosi a vantaggio del primo, la prevalenza del ruolo per l'equilibrato assetto e sviluppo della società. Concetti quali: competizione, selezione, meritocrazia, cedono il passo a espressioni di tutt'altro tenore: solidarietà, uguaglianza, concorso, fare squadra, "nessuno si salva da solo". Danno la misura della trasformazione ideologica e culturale che stiamo vivendo e della quale, forse, non siamo ancora del tutto consapevoli. Del resto anche il Piano europeo è frutto di questa nuova sensibilità che privilegia l'unione e l'aiuto reciproco a dispetto delle divisioni e degli interessi particolari, pur comprensibili, dei singoli Stati. Potrebbe l'alta formazione del nostro Paese mostrarsi insensibile o dissennata rispetto a questo repentino salto culturale? Con la revisione degli ordinamenti didattici si avvia una scommessa. La riforma può dar vita a qualche ritocco marginale dell'attuale impianto, in ogni caso utile, o proporre un'istituzione dal volto

Interrogativi per oggi e per domani

nuovo maggiormente espressivo delle finalità che si pensa debba avere la formazione superiore nel nostro Paese. L'attuale abbozzo della riforma non consente di percepire, al di là di qualche vago enunciato, in quale prospettiva si pensi di muoversi. Anche in questo caso sembra prevalere lo strabismo. Si è consapevoli che la complessità che caratterizza la modernità richiede, oltre alla specializzazione, conoscenze sempre più ampie. Di qui la necessità nei primi 3 anni di università di abbracciare il sapere nel modo più ampio, salvo poi ritornare alla specializzazione nelle lauree magistrali o nei dottorati. Una dicotomia nell'ambito di uno stesso percorso di studio che potrebbe alterarne la linearità e fluidità complessiva. Se si ritiene opportuno adeguare anche l'alta formazione alle esigenze del mercato e delle professioni e si punta a questo risultato anche attraverso il connubio, sempre più marcato, dell'Università con gli istituti tecnici superiori e le imprese, sarebbe più semplice e diretto riconoscere che il concetto di 'Universitas' è ormai consegnato alla storia e che la complessità moderna ha necessità di due distinti apparati dediti alla formazione superiore. L'uno orientato alla professionalità e alle specializzazioni richieste dal mercato, l'altro indirizzato agli studi teorici e formativi in grado di coltivare e arricchire il patrimonio culturale costitutivo dei valori del nostro mondo occidentale. Le istituzioni servono per rispondere alle esigenze della società in un determinato periodo storico e non possono rimanere immutate quando cambiano le richieste della collettività di cui sono strumento. L'eventuale separazione non dovrebbe precludere o depotenziare colloqui interattivi, collaborazioni e sintonia operativa. Consentirebbe però di avere maggiore chiarezza di obiettivi, metodi, mezzi e risultati che ciascuna entità sarà chiamata a perseguire. Consentirebbe poi

di selezionare meglio una docenza con vocazione e preparazione appropriata all'una o all'altra finalità. Il docente universitario segue un 'cursus honorum' tradizionalmente lontano da schemi e esperienze professionali. Non gli si può chiedere che dalla teoria passi alla pratica senza colpo ferire e che modalità di studio e di impegno culturale speculativo travalichino nell'insegnamento di competenze specialistiche e professionali. Non è un caso se tutti i tentativi fatti fin da anni lontani in questa direzione hanno avuto esiti fallimentari. Emblematica in questo senso l'introduzione dei diplomi universitari professionalizzanti, pensati e voluti da Ruberti negli anni '80 e presto abbandonati per il deludente risultato. Il progetto di riforma adombbrato nel Piano, muove dal rilievo, condiviso ormai da tutti, che programmi di studio vincolati da un sistema di debiti formativi, basato su ristretti settori disciplinari, non permetta, nelle lauree triennali, l'ampiezza della formazione ritenuta oggi necessaria. Si propone di allargare i settori per consentire flessibilità nella programmazione dei corsi di laurea. Se l'obiettivo è di permettere la costruzione di ordinamenti didattici che rafforzino le competenze multidisciplinari sulle tecnologie digitali e in campo ambientale, oltre alla realizzazione dei c.d. *soft skills*, l'organizzazione della formazione, con struttura piramidale anziché cilindrica, dovrebbe scaturire da ben più ampia e attenta riflessione. È un capitolo determinante per rimuovere le incrostazioni che stanno riducendo l'attrattività dell'Università. Un sistema formativo circondato e aggredito da iniziative che ne rincorrono le caratteristiche. Proposte, sempre più diffuse ed efficaci, che spesso si manifestano maggiormente attendibili ai fini occupazionali e assai più agevoli per il conseguimento di titoli presentati come viatico professionale privilegiato. Neppure da sot-

tovalutare è l'individuazione di chi potrà porre mano alla ridefinizione degli impianti curriculare e dei crediti da assegnare a ciascun contributo didattico. Sappiamo bene che la loro entità gratifica e inorgoglisce il docente perché dà la misura dell'importanza del suo insegnamento e dunque del suo prestigio nell'ambiente in cui agisce. È comprensibile dunque il braccio di ferro per conservare immutato o incrementare il preteso valore dell'oggetto di studio e ricerca che esprime l'impegno e la passione di una vita. Se, dunque, sarà sempre la sola corporazione accademica a riconsiderare l'attuale situazione, le speranze di cambiamento non suscitano particolare ottimismo. Abbiamo i risultati delle esperienze pregresse, di cui si è dato conto anche nei precedenti numeri della rivista, che si sono risolte in nulla di fatto o in soluzioni mortificanti. Il Piano ribadisce, ancora una volta, la necessità delle lauree professionalizzanti anche per facilitare l'accesso all'istruzione universitaria degli studenti che provengano dagli Istituti Tecnici Superiori. Lo sdoppiamento qui è nei fatti. Ciò che è poco comprensibile, in definitiva, è quale indirizzo sia ritenuto auspicabile per l'Università; quale cultura le si chieda di trasmettere. Sarà bene, in altra sede e in altro momento, ripercorrere l'annoso dilemma tra l'insegnamento dell'utile per la vita e l'astrazione speculativa, domandandosi però anche quale sia oggi per noi il significato e il contenuto dell'utilità sociale per le sfide che attendono l'umanità.

Torniamo al Piano e ai suoi contenuti

Sono previste lauree abilitanti per alcune professioni, colmando così la differenza tra un percorso di studi per un titolo accademico e uno per un'abilitazione professionale. Un ulteriore indice della propensione per un'Università sempre più orientata ad

adeguarsi alle esigenze del mondo del lavoro. L'idea è di semplificare le procedure per le abilitazioni rendendo l'esame di laurea coincidente con l'esame di Stato. L'intento è di velocizzare l'accesso dei giovani all'attività lavorativa. Sul tema sono già al lavoro le Commissioni II e VII della Camera che hanno all'esame il disegno di legge A.C. 2751, collegato alla manovra di bilancio, che riguarda alcune delle professioni per le quali è previsto l'esame di Stato.

La qualificazione e l'innovazione dei percorsi universitari sarà realizzata, secondo il Piano, finanziando 500 dottorandi per programmi dedicati alle transizioni digitale e ambientale; con la creazione di 3 *Teaching and Learning Centres* (TLC), per migliorare le competenze di insegnamento dei docenti nelle università e nelle scuole; con la creazione di 3 *Digital Education Hubs* (DEH) per migliorare l'istruzione digitale per studenti e lavoratori universitari. Sono anche previsti: il rafforzamento delle scuole universitarie superiori; la realizzazione di 10 iniziative educative transnazionali; il sostegno a 5 progetti di internazionalizzazione delle istituzioni AFAM.

Un'ulteriore riforma è quella dei dottorati. Prevede l'aggiornamento della loro disciplina e la semplificazione delle procedure per il coinvolgimento di imprese e centri di ricerca e per istituire percorsi non finalizzati alla carriera accademica. Anche qui l'opzione economicista è scontata e prevalente. Dottorati innovativi hanno l'obiettivo di supportare le amministrazioni pubbliche, incrementando la quota di personale con specializzazioni nelle materie STEM.

Le finalità della ricerca e la scala dei nostri valori

La seconda componente "Dalla Ricerca all'Impresa" già nel titolo chiarisce il ruolo che le si assegna. Mira a sostenere gli investimenti in R&S, a promuovere l'innova-

zione e la diffusione delle tecnologie, a rafforzare le competenze, favorendo la transizione verso una economia basata sulla conoscenza. Le tre linee d'intervento previste coprono l'intera filiera del processo di ricerca e innovazione, dalla ricerca di base al trasferimento tecnologico. Per tutte le misure sono previste procedure di selezione su base competitiva. Per l'analisi e il giudizio sui contenuti di questa componente è essenziale il contributo di Alberto Silvani. Mi auguro possa porre le premesse per un confronto a più voci su un tema cardine dello sviluppo della nostra società. Qui, per parte mia, mi limito a sottolineare che 'l'economia basata sulla conoscenza' non può e non deve voler dire che la conoscenza debba incentrarsi sull'economia e progettare e promuovere i propri percorsi in vista di risultati che privilegino il loro valore economico, socialmente attribuito, a discapito di quello dell'utilità per la collettività. Durante la pandemia abbiamo preso coscienza di quanto possano risultare fallaci alcuni concetti radicati sulla misura dei corrispettivi attribuiti ad alcune attività piuttosto che ad altre. Compensi che determinano una sorta di graduatoria meritocratica. Chi ottiene maggiori vantaggi economici li merita, si suppone, in virtù del suo talento e del suo impegno! Abbiamo ora constatato, invece, che il medico rianimatore che ti salva la vita non ha paragone con il calciatore che riceve milioni, perché così il mercato consente e incoraggia, o con l'amministratore delegato della società finanziaria che, facendo arricchire i soci, lucra cifre inarrivabili per chi opera in ospedale. La scala dei valori e dei meriti nelle nostre comunità va forse urgentemente riconsiderata e il Piano avrebbe potuto e potrebbe costituire l'innesto di una opportuna deflagrazione in questo senso. Non mi sembra che la miccia sia accesa! I progetti per la ricerca esprimono tutti una visione di opportuna integrazione,

collaborazione e incentivo all'osmosi tra istituzioni, settori, imprese e quant'altro. Se è innegabile l'opportunità di questo processo, mi chiedo se non sia preferibile spingersi oltre e procedere dalle ipotesi di unione, sempre più necessarie anche per gli aspetti economici, a una più funzionale riorganizzazione delle strutture e financo degli enti. La ricerca scientifica non può tollerare suddivisioni concettuali fittizie che ne differenzino modalità di impegno e finalità perseguite. È tutta preziosa e utile. Ha senso, allora, cercare l'integrazione tra attori e reti nei singoli progetti e non riconsiderare un loro allestimento appositamente studiato, dotandole dei mezzi necessari per svolgere al meglio la loro attività? Ha senso parcelizzare o moltiplicare strutture di ricerca che potrebbero costituire patrimonio comune e disponibile per tutti i ricercatori? Ha senso incoraggiare attività di docenza, a vari livelli, dei ricercatori degli enti di ricerca e favorire il passaggio reciproco tra le due istituzioni delle diverse figure di accademici e ricercatori? Non sarà il caso e l'occasione di iniziare a chiedersi se sia ancora giustificata la separazione tra Università e Enti di ricerca o se sia tempo di riflettere sull'utilità di assemblare in entità autonome dipartimenti e istituti dell'una o dell'altro apparato che abbiamo medesime vocazioni e finalità. Se, infine, non sia il caso di procedere a un'unica tipologia di rapporto e di progressione in carriera per tutti i ricercatori pubblici e privati dovunque e comunque operino. Sono domande che, indubbiamente, richiedono risposte difficili, complesse e delicate per gli interessi che coinvolgono. E tuttavia varrebbe la pena porle all'attenzione, alla discussione e riflessione della politica e di un pubblico più vasto di quello degli addetti ai lavori. Discussioni e riflessioni che un Piano destinato a delineare le condizioni di vita delle future generazioni potrebbe e dovrebbe avviare. ■

Per un'ecologia della scuola cosciente / I

OLTRE IL “CAPITALE UMANO”



MASSIMILIANO DE CONCA

L'espressione «capitale umano» è lontana dal concetto stesso di scuola. Piega l'intera società e i suoi orizzonti al mercato e alla produzione. Affermare un lessico pedagogico dove «valutare» significa «valorizzare», «insegnare» «lasciare segni» e «imparare» «essere preparati» per altre sfide. Il sapere va allontanato dall'addestramento, in quanto è sale della vita, «ciò che rende saporita la vita»

«Ci sono due giovani pesci che nuotano e a un certo punto incontrano un pesce anziano che va nella direzione opposta, fa un cenno di saluto e dice: - Salve, ragazzi. Com'è l'acqua? - I due pesci giovani nuotano un altro po', poi uno guarda l'altro e fa: - Che cavolo è l'acqua?»

David Foster Wallace, *Questa è l'acqua*, a cura di Luca Biasco, Einaudi, Torino 2009 (p.143)

«Lo studio della lingua d'una certa fase storica è il passaggio inevitabile per la consapevolezza dell'ambiente umano in cui viviamo.»

Gustavo Zagrebelsky, *Sulla lingua del tempo presente*, Einaudi, Torino 2010 (p.3)

Una premessa che vale come promessa – Inizia qui la prima tappa di una ricognizione, breve ma necessaria, per mettere a fuoco un tema che è stato volutamente insinuato nel nostro tessuto culturale facendone il centro e il fine di ogni nostro pensiero politico e sociale: il «capitale umano» come motore di benessere. Idea che è stata introdotta nelle teorie economiche pre-liberiste e pre-capitaliste di Adam Smith (*Indagine sulla natura e sulle cause della ricchezza delle nazioni*, 1776, ed. italiana 1976), ma perfezionato più di recente da Theodore Schulz (*The economic value of education*, New York 1963) teorizzatore del legame necessario fra società capitalista e istruzione.¹

Nelle prossime pagine (*pars destruens*) andrò a presentare l'origine della nascita del «capitale umano» come fulcro di un paradigma sociale che coinvolge l'istruzione asservendola alle logiche di mercato perché intesa come addestramento, mostrando la forte interconnessione che si è costruita soprattutto nell'ultimo ventennio nelle nostre politiche scolastiche grazie allo schema proposto dall'Ocse e tradotto per noi da Confindustria prima (Poli Qualità), Moratti-Gelmini poi, Mario Draghi e Patrizio Bianchi oggi.

Nella prossima puntata (*pars construens*) indagherò invece le possibili e

necessarie alternative a questo credo, ragionando sull'incostituzionalità del concetto stesso di «capitale umano» e sulla sua necessaria estirpazione dal lessico pedagogico, insieme alla costellazione semantica che trascina con sé, perché afferente a un sistema valoriale diametralmente opposto all'idea di Scuola come luogo di formazione di cittadini, liberi e responsabili. Partirò da un recupero di altri stimoli e modelli culturali (Gramsci su tutti), che in queste pagine sono solo sommariamente anticipati per titoli e per bibliografia. La loro trattazione merita ben altro spazio di presentazione e discussione.

Il modello socio-economico del «capitale umano» nella politica scolastica

Siamo quello che mangiamo, siamo le parole che usiamo. Per questo, nonostante qualche raro mal di pancia, non abbiamo problemi ad accettare, anzi potremmo quasi dire che l'abbiamo digerito e metabolizzato, fino alla venerazione per alcuni, l'applicazione del concetto di "capitale umano" come fulcro, presupposto e fine, della nostra società.

Il principio è apparentemente semplice: per arrivare al benessere sociale si deve passare attraverso il benessere economico, a una crescita economica che può essere garantita, a sua volta, da persone addestrate per portarci lì, il "capitale umano". «Abitualmente, il capitale umano è definito in senso lato come un mix di doti e capacità e di competenze individuali innate e di conoscenze acquisite a scuola e nei corsi di formazione professionale. (Talvolta, anche la salute è inclusa nella definizione del capitale

umano). Forse è utile precisare che il mondo dell'industria, che ha adottato con entusiasmo tale concetto, tende ad attribuirgli un significato più restrittivo, considerandolo principalmente come un insieme di competenze e di doti della manodopera che contribuisce direttamente al successo economico dell'impresa o di uno specifico settore dell'industria (p.2).² Questo è quanto si legge in un rapporto Ocse del 2006, che poco si distanzia da un saggio di circa 15 anni prima in cui si afferma che «human capital is created by changing persons so as to give them skills and capabilities that make them able to act in new ways» (James Samuel Coleman, Foundations of Social Theory, Belknap, 1990, p.304).

L'Ocse, l'Organizzazione di Cooperazione Sociale Economica, creata nel 1948 per la ricostruzione postbellica dell'economia europea, oggi svolge studi economici sui paesi membri, attualmente 37, aventi in comune un'economia di mercato. Da più di vent'anni studia l'andamento sociale ed economico globale per promuovere e sollecitare politiche di miglioramento del benessere dei Paesi: per questo raccoglie ed elabora dati alla ricerca del modello più efficace, mantenendo sullo sfondo l'analisi di modelli di politica sull'istruzione e formazione funzionali al benessere economico («competenze individuali innate e di conoscenze acquisite a scuola e nei corsi di formazione professionale»). È dunque fondamentale, secondo questo credo, per l'affermazione di politiche di sviluppo economico e sociale basate sulla tecnologia e quindi su una maggiore produttività, avere a disposizione persone accuratamente formate e preparate.

Dunque l'istruzione è la chiave di volta di ogni sviluppo, non tanto della persona

e del cittadino, ma della ricchezza di un Paese: «Gli anni d'istruzione scolastica sono fondamentali per la formazione di capitale umano e per garantire che i giovani acquisiscano le competenze e le conoscenze necessarie che consentiranno loro di lavorare più tardi. Sfortunatamente, in molti Paesi dell'Ocse circa un giovane su cinque non riesce a completare il ciclo d'istruzione secondario, limitando così seriamente il proprio potenziale di prospettive di lavoro e di remunerazione. Infatti, nella maggior parte dei paesi sviluppati, con la diminuzione di posti di lavoro ragionevolmente sicuri e ben retribuiti nel settore manifatturiero, la situazione dei giovani meno qualificati sta diventando indubbiamente ancora più difficile. Spesso si considera che i giovani che lasciano la scuola prima della fine del ciclo secondario non sono stati capaci di ottenere buoni risultati nel sistema scolastico, ma forse sarebbe più giusto dire che il sistema educativo non è stato capace di istruirli». (Ocse, *Il capitale umano*, cit., p.4)

Formare persone pronte a essere inserite efficacemente nel mondo del lavoro significa aprire in modo incondizionato all'alternanza scuola-lavoro (che sostituisce il concetto di "avviamento al lavoro") per migliorare la qualità stessa del lavoro: «In molti paesi e nell'insieme dei sistemi educativi, sarebbe opportuno offrire ai giovani maggiori opportunità di apprendistato e non limitare l'offerta a corsi prettamente teorici, sia nel ciclo secondario sia all'università. Molti paesi sviluppati, impegnati nella gara per innalzare i livelli scolastici e per raggiungere un alto livello nel settore della ricerca, hanno dedicato meno risorse all'apprendistato che offre agli studenti specifiche competenze per lavorare nel-

Per un'ecologia della scuola cosciente / I

l'industria. [...] In futuro, quindi, gli aumenti di offerta di capitale umano dipenderanno meno dall'aumento della quantità di istruzione impartita e in maggior misura dal miglioramento della qualità dell'apprendimento. Ciò significa che la società dovrà aiutare il maggior numero possibile di persone a sviluppare tutta la gamma delle loro doti e capacità durante tutto l'arco delle loro vite». (Ocse, *Il capitale umano*, cit., p.4 e p.6) Tutto molto meccanicistico, tutto molto lineare, senza che se ne possano intravedere alternative, tutto molto apparentemente logico se non fosse che si perde di vista il ruolo primario e fondamentale dell'istruzione e della formazione professionale, quello di preparare i futuri cittadini alla vita politica e sociale, non forzatamente a quel tipo di modello di vita politica. Riecheggiano ancora oggi – e sono per costoro drammaticamente attuali – gli slogan degli anni '80 di Margaret Thatcher «There is no alternative» e «Non esiste la società, esistono solo gli individui».

Ovviamente l'affermazione di questo paradigma ideologico ha portato con sé una scala valoriale che prevede, lo abbiamo letto negli stralci riportati sopra dal rapporto Ocse, la subordinazione di tutto al benessere economico, e solo dopo a quello sociale: anche l'istruzione diventa funzionale alla realizzazione di questa idea di società che, paradossalmente, subordina lo stesso «capitale umano» al «capitale» vero e proprio, fonte di prosperità e benessere, tanto che poi si parla anche di «capitale sociale»: «Il capitale umano è associato a un'ampia gamma di benefici, sia economici sia non economici. Difatti, fra i vantaggi più notevoli alcuni possono assumere una valenza non economica, in particolare una

migliore salute, una durata di vita più lunga e una maggiore probabilità di partecipare alla vita sociale». (Ocse, *Il capitale umano*, cit., p.2)

Il «capitale umano» nella politica italiana

Senza indugi, in quegli stessi anni, l'Italia ha mutuato il modello e ne ha fatto un punto di riferimento nelle politiche sociali e scolastiche.

La curvatura che connette strettamente la Scuola al mondo del lavoro, dunque alla produttività, inizia nel 1990, con i Poli Qualità, che cercano una risposta alla gestione degli istituti scolastici trasformando nelle Scuole il modello aziendale. Nascono non a caso da protocolli di intesa che il Ministero dell'Istruzione aveva sottoscritto con Confindustria con cui si infiltrano nella scuola modelli e lessici organizzativi che richiamano l'azienda ('procedura', 'processo', 'implementazione', 'qualità', 'efficienza', 'efficacia').

Oggi quest'indirizzo politico si è concretizzato lungo l'asse Mario Draghi (presidente del consiglio dei ministri) – Patrizio Bianchi (ministro dell'istruzione), ma i germi sono stati seminati più di un decennio fa.

Il 9 novembre 2006, allora Governatore della Banca d'Italia, Mario Draghi, in una nota lectio magistralis all'Università «La Sapienza» sul rapporto fra istruzione e crescita economica si soffermò a più riprese sull'importanza del «capitale umano» come fattore di crescita e di benessere, in una strana, ma non sospetta, coincidenza con il documento dell'Ocse: «l'accumulazione di capitale umano alimenta l'efficienza produttiva,

sospinge la remunerazione del lavoro e degli altri fattori produttivi. Questo motore della crescita diviene ancora più rilevante nelle fasi caratterizzate da rapido progresso tecnico. Edmund Phelps notava fin dagli anni sessanta come l'acquisizione di un livello avanzato di conoscenze sia condizione essenziale per innovare e per adattarsi alle nuove tecnologie. La dotazione di capitale umano assume un valore cruciale che trascende chi ne usufruisce in prima istanza: essa promuove la generazione e la diffusione di nuove idee che danno impulso al progresso tecnico; migliora le prospettive di remunerazione e, chiudendo il circolo virtuoso, accresce l'incentivo all'ulteriore investimento in capitale umano».³

Nella sua visione – che poi è quella che si è affermata nell'ultimo decennio e contro la quale si è levata la voce di moltissimi intellettuali (fra i primi i saggi di Martha Nussbaum e Nuccio Ordine)⁴ – l'istruzione e lo studio sono finalizzati al raggiungimento di competenze tecnologiche che permettano la formazione di futuri lavoratori a cui è demandato il compito di arricchire la società, in una parola il benessere collettivo. In linea con le direttive dell'Ocse e con lo stesso discorso di Draghi, presente in filigrana, si sono dipanate le riforme scolastiche a firma di Mariastella Gelmini (2008) e di Stefania Giannini (2015), che altro non hanno fatto che potenziare l'idea del doppio-canale e dell'istruzione professionale già lanciati dalla Riforma Moratti (2003).

In questo meccanismo di crescita endogena gioca un ruolo determinante il «capitale umano», da intendersi sia come studenti che acquisiscono competenze sia come docenti preparati per

trasmettere quelle competenze. C'è dunque una doppia formazione: quella dello studente addestrato alle competenze tecnologiche finalizzate al benessere economico e quella dell'insegnante addestrato ad addestrare.

Scrive infatti l'Ocse: «Cosa occorre fare per rendere l'istruzione più efficace? Si annette un'importanza sempre maggiore alla qualità dell'insegnamento che è considerato un fattore determinante nell'istruzione, specie alla luce della notevole *performance* internazionale di studenti di paesi come la Finlandia, che offrono agli insegnanti un'istruzione di alto livello e molta autonomia in classe. Per la scuola l'autonomia è un altro fattore importante. Alcuni risultati dell'inchiesta Pisa dell'Ocse, che ha esaminato le scuole più autonome nello stanziamiento delle risorse e più libere nella scelta degli insegnanti, hanno mostrato che tali scuole ottengono migliori risultati.» (Ocse. *Il capitale umano*, cit., p.4)

Traduzione del pensiero politico in pensiero didattico

Lo stesso pericoloso pensiero economico è nel recente libro dell'attuale Ministro dell'Istruzione (*Nello specchio della scuola*, Il Mulino, 2020) al cui titolo andrebbe giustapposto un sottotitolo come: "la scuola vista con la lente di un economista".

Patrizio Bianchi si è avvicinato al suo dicastero partecipando al Comitato degli Esperti che doveva studiare la situazione del sistema scolastico italiano in piena crisi pandemica e proporre temi e soluzioni per la ripartenza in sicurezza⁵: le sue riflessioni, inserite in un contesto più ampio e personalizzate in base alla sua specifica sensibilità, sono poi

scivolate nel suo libro, che in un certo senso riassume anche la sua bussola politica.

Bianchi parte dall'analisi di alcuni problemi seri che affliggono la scuola italiana dal post riforma Gelmini (depauramento degli organici, crescita dell'abbandono scolastico, basso livello di alfabetizzazione e istruzione, pericoloso aumento dei NEET...) e propone poi soluzioni strutturali (una sorta di decalogo) che toccano in particolare gli ordinamenti scolastici di cui si ipotizza un ripensamento che, però, nella sostanza non ha nessuna base pedagogico-didattica, ma poggia su una lettura economicistica dei dati in nostro possesso.

Per le finalità del presente articolo preme soffermarsi soprattutto sulla proposta di Bianchi, coincidente con il discorso di Draghi del 2006, di potenziare il settore professionale (Istituti Professionali ed Istituti Tecnici Superiori) dove convogliare studenti in difficoltà, dunque per porre un argine alla povertà educativa e all'abbandono scolastico, ma anche per orientare la popolazione scolastica in difficoltà verso il polo professionale con l'obiettivo, non nascosto, di rispondere alla logica dell'impiego nel mondo del lavoro.

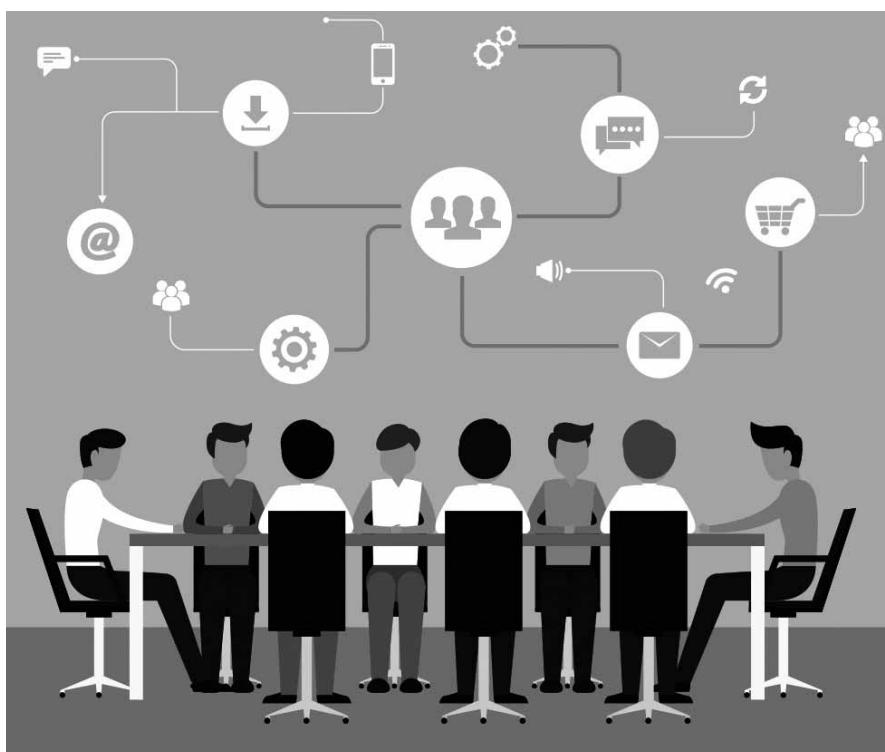
In questa sintonia di intenti, si registra anche il passaggio del discorso di investitura alla carica di Mario Draghi: «In questa prospettiva particolare attenzione va riservata agli ITC (istituti tecnici). In Francia e in Germania, ad esempio, questi istituti sono un pilastro importante del sistema educativo. È stato stimato in circa 3 milioni, nel quinquennio 2019-23, il fabbisogno di diplomati di istituti tecnici nell'area digitale e ambientale. Il Programma Nazionale di Ripresa e Resilienza assegna 1,5 mld agli ITC, 20 volte il finanziamento di un anno normale pre-

pandemia. Senza innovare l'attuale organizzazione di queste scuole, rischiamo che quelle risorse vengano spurate.»

Le dichiarazioni programmatiche del Presidente Draghi (17 febbraio, al Senato) (17 febbraio 2021). Ignorando tuttavia che il PNRR investe sugli ITS (Istituti Tecnici Superiori) e non sugli ITC. Nello stesso discorso Draghi ha richiamato l'importanza di investire sui giovani quale capitale umano: «Spesso mi sono chiesto se noi, e mi riferisco prima di tutto alla mia generazione, abbiamo fatto e stiamo facendo per loro tutto quello che i nostri nonni e padri fecero per noi, sacrificandosi oltre misura. È una domanda che ci dobbiamo porre quando non facciamo tutto il necessario per promuovere al meglio il capitale umano, la formazione, la scuola, l'università e la cultura. Una domanda alla quale dobbiamo dare risposte concrete e urgenti quando deludiamo i nostri giovani costringendoli a emigrare da un Paese che troppo spesso non sa valutare il merito e non ha ancora realizzato una effettiva parità di genere. Una domanda che non possiamo eludere quando aumentiamo il nostro debito pubblico senza aver speso e investito al meglio risorse che sono sempre scarse. Ogni spreco oggi è un torto che facciamo alle prossime generazioni, una sottrazione dei loro diritti. Esprimo davanti a voi, che siete i rappresentanti eletti degli italiani, l'auspicio che il desiderio e la necessità di costruire un futuro migliore orientino saggiamente le nostre decisioni. Nella speranza che i giovani italiani che prenderanno il nostro posto, anche qui in questa aula, ci ringrazino per il nostro lavoro e non abbiano di che rimproverarci per il nostro egoismo».⁶

Dopo una lunga disamina sulla funzione sociale della scuola come strumento in mano a uno Stato per poter

Per un'ecologia della scuola cosciente / I



forgiare la sua futura classe dirigente, dunque più in generale come strumento di formazione nelle mani di uno Stato per garantirsi il suo benessere, Bianchi conclude il suo lavoro definendo gli obiettivi da affidare alla scuola, ovvero «educare la persona e la comunità come insieme solidale di individui che vogliono condividere un cammino di sviluppo e formare i leader che li rappresentano.» (p.159) Per raggiungerli bisogna (1) lanciare un grande piano nazionale contro la dispersione scolastica, (2) rafforzare l'istruzione e la formazione professionali per diffondere nel Paese una base di competenze al passo con i tempi e ridurre lo spreco di talenti e (3) portare avanti un progetto di alfabetizzazione digitale. L'idea della persona al centro è – evidentemente – strettamente connessa alle logiche del mercato.

La chiave di lettura e le soluzioni proposte rispondono sempre e comunque a

una logica economica del combattere la dispersione scolastica potenziando «l'avviamento al lavoro», gli istituti professionali e tecnici: non si parla di più tempo scuola, non si parla di obbligo scolastico, non si offre una soluzione al basso tasso di alfabetizzazione e di livello scolastico da cui pure prende le mosse il lavoro di Bianchi. Prevale invece la logica dell'impiego e della produttività e paradossalmente, come già denunciato da Marta Fana⁷ in un suo libro, che pure parla di economia e di istruzione, ma è assente nella bibliografia di Bianchi, di combattere analfabetismo e basso livello d'istruzione indirizzando alla professione.

Un'alternativa? La scuola che ritorna a fare la scuola

Come Mark Fisher⁸ voglio pensare che ci sia la possibilità di una alternativa

diversa all'applicazione di un paradigma capitalista, e liberale, alla nostra società e quindi anche all'istruzione, alla scuola: un'alternativa che restituiscia alla scuola la sua funzione di luogo di formazione di cittadini pensanti, una scuola che abbia alla base un disegno pedagogico.

L'affermazione dell'idea di «capitale umano» è tanto lontana dal concetto stesso di scuola, quanto pericolosa perché piega l'intera società, e quindi le sue premesse e i suoi orizzonti, al mercato e alla produzione. Chiaramente finché l'accettiamo, non esiste un'idea differente di scuola, cioè di un luogo competitivo, dove si addestra e non dove si costruisce. Respingere questo paradigma significa liberare anche la scuola dall'idea che ci si istruisce per lavorare, si lavora per produrre, nella produzione c'è il benessere. Ovvero si vive per produrre ricchezza, e basta.

La scuola è così compressa in una concezione fordista della società, di cui diventa un ingranaggio nella catena di montaggio. Ma questa catena va rotta.

Se non puntiamo alla sconfitta della società neoliberista e capitalista, priva di concetti di sussidiarietà e solidarietà, priva del concetto di Stato sociale, impegnandoci per l'affermazione di un'idea di società determinata da altri valori, quell'*utilità dell'inutile*, anche la scuola è destinata a fallire, schiava di logiche comparative e competitive.

L'operazione deve essere sostenuta e accompagnata da una robusta pulizia lessicale che deve portarci a eliminare il lessico economicista da quel fenomeno tutto umano che è l'educazione e la formazione: quindi le parole «efficacia», «efficienza», «produttività», «implementazione», dovrebbero essere bandite da tutti i documenti scolastici che parlano di didattica e pedagogia (personalmente



aggiungerei anche «progetto» e «piano di lavoro»). Significa fare una pulizia linguistica e concettuale che deve portarci ad affermare un lessico pedagogico per cui «valutare» significa «valorizzare», «insegnare» «lasciare segni» e «imparare» «essere preparati» per altre sfide. Ci deve essere cioè una rivalutazione del sapere lontano dall'addestramento, «sapere» come sale della vita, «ciò che rende saporita la vita».⁹ Non vuol dire ritornare a parlare di programmi, ma fare dell'istruzione e dell'educazione un «percorso» in cui l'elemento «valutativo» si libera dell'aggancio semantico del «giudizio» e della «misurazione» per diventare una «valorizzazione» di esperienze, e quindi «l'errore» una tappa fondamentale della «conoscenza» (e non del «processo cognitivo»).¹⁰

Soltanto così possiamo liberarci anche dell'idea di una educazione/formazione subalterna e finalizzata alla professionalizzazione degli studenti (Nuccio Ordine) e, aggiungo, degli insegnanti.

La scuola cioè non è una palestra dove si addestra la futura classe dirigente o si forma il «capitale umano» per il benessere economico e sociale, ma «cittadini»; quindi gli studenti non sono più «stakeholders» e «clienti», ma i «compagni di viaggio» di un percorso di crescita condiviso con gli insegnanti. ■

NOTE

¹ Si rimanda fra gli altri a Mario Noselli, *La misurazione del capitale umano: una rassegna della letteratura*, in «Working Paper Cerius-Cnr» n.2/2009. Alla misurazione del «capitale umano» dedica un'intera sezione del suo sito l'ISTAT: <http://dati-capumano.istat.it/Index.aspx>

² OCSE *Il Capitale umano: come le conoscenze acquisite determinano il corso della propria vita*. Sintesi in italiano di OECD, *Human Capital: How what you know shapes your life*; <https://www.oecd.org/insights/human-capital-tableofcontents.htm>

³ Mario Draghi, *Istruzione e crescita economica*, Lectio Magistralis in occasione dell'inaugurazione del 100° anno accademico dell'Università degli Studi «La Sapienza» di Roma.

⁴ Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011; Nuccio Ordine, *L'utilità*

dell'inutile. Manifesto, con un saggio di Abraham Flexner, Bompiani, Milano, 2013. Sul tema di recente è intervenuto anche Ernesto Galli Della Loggia, *Quell'ideologia che penalizza le discipline umanistiche*, su «Il Corriere della Sera», 5 marzo 2021, p.32.

⁵ Il documento finale ha il titolo di *Rapporto Finale del Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 - Scuola ed Emergenza Covid-19* ed è disponibile online (<http://bit.ly/rapportofinale>). Parte del rapporto è stato rielaborato in Patrizio Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Mulino, Bologna, 2020.

⁶ Si vedano i commenti di Alberto Orioli, *Istruzione e capitale umano: saranno i giovani il vero partito di Mario Draghi*, «Il Sole 24 ore», 6 febbraio 2021, p.3; Ferruccio De Bortoli, *Il capitale umano da tutelare: giovani, donne, formazione*, «Il Corriere della Sera», 7 febbraio 2021, p.26; Gustavo Piga, *Nuovi progetti e capitale umano. La sfida del recovery passa da qui*, «Il Sole 24 ore», 20 febbraio 2021 p. 16. Ovviamente al «capitale umano» dedica un ampio passaggio il libro di Bianchi, *Nello specchio*, cit., pp.88-91.

⁷ Marta Fana, *Non è lavoro, è sfruttamento*, Laterza, Bari 2017. Commentando i dati Istat sulla percentuale di laureati in Italia e sull'avvio della rivoluzione dell'alternanza scuola-lavoro nelle scuole, Fana scrive: «Ancora una volta, la narrazione politica ignora la realtà e punta diritto verso la progressiva svalutazione del lavoro, ma anche della formazione. E quindi che si fa? Si tolgono ore di formazione frontale nelle scuole e si obbligano gli studenti delle scuole secondarie superiori a lavorare gratis» (p.81) e ancora «Contemporaneamente si rafforza la funzione disciplinatrice del lavoro come dovere a prescindere, anche quando la funzione produttiva di per sé non esiste» (p.90).

⁸ Mark Fisher, *Realismo capitalista*, Nero, Roma, 2018: «La lunga e tenebrosa notte della fine della storia va presa come un'opportunità enorme. La stessa opprimente pervasività del realismo capitalista significa che persino il più piccolo barlume di una possibile alternativa politica ed economica può produrre effetti sproporzionalmente grandi. L'evento più minuscolo può ritagliare un buco nella grigia cortina della reazione che ha segnato l'orizzonte delle possibilità sotto il realismo capitalista. Da una situazione in cui nulla può accadere, tutto di colpo torna possibile.» (p.152) A questa lettura va indubbiamente associata quella di Raj Patel, *Il valore delle cose e le illusioni del capitalismo*, Feltrinelli, Milano, 2012, in cui compare l'*homo oeconomicus*.

⁹ A questo proposito è quanto mai determinante la lettura del libro La «Scuola-orchestra»: un modello tra presenza e distanza. *La didattica dei concetti fondanti per la competenza*, a cura di Tiziano Pera, Mondadori Università 2021, di cui presento in questo stesso numero di «Articolo 33» una breve recensione.

¹⁰ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001

Duecento anni fa nasceva Charles Baudelaire

POETA STUPENDO E MALEDETTO

DAVID BALDINI

**Una vita dissoluta e malinconica, tra droghe e alcol.
Una poesia raffinata nei versi e scandalosa nei contenuti che influenzerà anche il secolo successivo.
Diede dignità d'arte al brutto e al deforme proprio dei “tempi nuovi”**

Fu la mia giovinezza un uragano tenebroso, da soli lampegianti traversato qua e là; la pioggia e il tuono tale scempio hanno fatto che non resta che qualche rosso frutto al mio giardino.
[...]
(C. Baudelaire, da *Il Nemico*, in *I fiori del male*, Feltrinelli, Milano 1968)

Charles Baudelaire, uno tra i poeti europei più celebrati e innovativi dell'Ottocento europeo, nacque a Parigi il 9 aprile 1821 da Joseph-François e Caroline Archinbauld-Dufays. Rimasto orfano del padre all'età di sei anni, non riuscì ad accettare la decisione materna di passare a nuove nozze. La ragione di tale rifiuto va ricercata nel fatto che egli, come ha osservato Jean Paul Sartre, ambiva a un affetto esclusivo da parte della madre, dal momento che si avvertiva come «consacrato dall'affetto ch'ella gli portava», ritenendosi «un figlio per diritto divino»;¹ diritto di cui il nuovo matrimonio della madre in qualche modo lo privava. Di qui quella “incrinitura” che, alla stregua di uno stigma, lo accompagnerà per tutta la vita.

Dopo aver frequentato per circa dieci mesi il Collège Royal di Lione ed essersi iscritto presso il locale Liceo, continuerà i suoi studi presso il prestigioso Liceo parigino Louis-le-Grand, dal quale verrà espulso per i suoi comportamenti indisciplinati e anticonformistici. Risalgono a questo periodo i primi segni di quella volontà di affermazione della propria “singolarità”, che, vissuta come una sorta di “destino”, troverà il suo sbocco naturale nei modelli del *dandy*² e del *flâneur*,³ verso i quali si sentiva irresistibilmente attratto. Modelli di vita che tuttavia non varranno a lenire in lui quel sentimento di irrimediabile malinconia, al quale solo la ricerca della solitudine e il girovagare nei meandri della vita cittadina, potevano produrre un qualche

gioamento. Il *flâneur* infatti, come ha osservato Walter Benjamin, poteva trovare «un rimedio infallibile contro quella noia che facilmente prospera sotto lo sguardo di basilisco di una reazione ormai satura».

Nel 1841 l'inviso patrigno, l'ufficiale di carriera Jacques Aupick, nel tentativo di distoglierlo da quella vita ispirata alla *bohème*, lo convinse a intraprendere un viaggio verso le Indie, che però non giunse a compimento, essendosi interrotto nell'isola di Réunion.

E tuttavia, a onta della disillusione che ne seguì, l'esperienza non sarebbe stata vana: risale infatti a questo periodo la composizione de *L'Albatros*, una delle liriche baudelairiane più belle e famose.⁴

Una vita dissoluta

Rientrato a Parigi nel 1842, poté entrare in possesso di una cospicua somma di denaro – centomila franchi oro lasciatigli in eredità dal padre naturale –, avendo ormai raggiunto la maggiore età. Il lascito però, se, da una parte, lo affrancherà dalla dipendenza della famiglia, dall'altra, accentuerà in lui la tendenza allo sperpero e alla vita dissoluta, in ossequio al modello del “poeta maledetto”.⁵ E tuttavia, neppure il ricorso all'alcol e alle droghe⁶ varrà a liberarlo da quel “male di vivere” che, sotto la forma dello *spleen* –⁷ ovvero della malinconia e dell'umor nero –, che non cesseranno di tormentarlo per il resto della sua esistenza. Unico conforto a tanta solitudine, contrassegnata da forti pulsioni autodistruttive che culmineranno in vari tentativi di suicidio, fu, da una parte, la precoce vocazione per la poesia; dall'altra, il rapporto amoroso con la meticcia Jeanne Duval, cui rimarrà fedele per tutta la vita.

Da questa complessa dinamica esistenziale, in virtù della quale lo stato di avvilimento si coniugava – in modo blasfemo – con il sentimento cristiano della caduta e della colpa, prenderà le mosse la raccolta di versi *I fiori del male*, «una delle fonti vive, anzi la principale, della corrente poetica contemporanea».⁸ Con essa, come ha osservato Hugo Friedrich, cominciava quella «spersonalizzazione della lirica moderna, almeno nel senso che la parola lirica non scaturisce più dall'unità di poesia e persona empirica»,⁹ le cui implicazioni “simboliste” «sono al fondo di tutta la poesia moderna».¹⁰ Non a caso, tracce consistenti di esse si ritrovano in alcuni dei poeti europei più rappresentativi otto-novecenteschi quali ad esempio Juan Ramón Jimenez e Antonio Machado, William Butler Yeats e Thomas Stearns Eliot, Rainer Maria Rilke e Stefan George, Giovanni Pascoli e Arturo Onofri.

Nel 1844 la madre, preso atto che egli – in appena due anni – aveva dissipato circa la metà dell'eredità paterna, decise di metterlo sotto tutela. L'iniziativa, probabilmente presa dai familiari a fin di bene, avrà nel poeta effetti esiziali, in quanto da lui vissuta come una ulteriore prova della sfiducia materna nei suoi confronti. Di qui la regressione di carattere adolescenziale che ne seguì, la quale contrasseggerà il resto della sua vita.

E, tuttavia, tali traversie poco o punto interferirono con l'interesse sempre vivo mostrato per le lettere, maturato nell'ambito della assidua frequentazione degli ambienti artistici parigini, dei quali entrò a far parte fin da giovanissimo. Nel corso di tali esperienze, ebbe modo di conoscere scrittori

RITRATTO DEL POETA

*O vous, soyez témoin que j'ai fait mon devoir
Comme un parfait chimiste et comme une âme sainte.*
Baudelaire

È in mezzo a noi. Non si rifugia nella solitudine per tornare poeta e profeta. Non va a chiedere alla natura di renderlo divino. – Ma è con noi. Lo scorgo nella strada; è preoccupato dei debiti, cammina facendo calcoli. Fonda speranze su articoli il cui compenso lo aiuterà a liberarsi. O forse medita qualche facezia sull'amico che va a trovare. Oppure elabora mentalmente una poesia, combina parole che non stanno insieme. – Forse, frequentandolo, avrei conosciuto di lui soltanto le fantasie e i capricci. Ma aveva un'anima. La portava nella vita. Essa era presente quando sopravveniva una sofferenza o qualche voluttà. Era pronta a sentir tutto; non con dilettantismo, ma come una povera anima vera fatta per la pena e la fatica. L'anima, questa cosa ignota a noi, e che ci spia in tutte le nostre avventure! Tornato a casa, egli la lasciava in libertà. Lei parlava saggiamente, raccontava le sue esperienze senza impeti, senza rumore. Faceva il proprio esame di coscienza. Ed ecco che non è solo lei ad accusarsi, ma anche la mia anima e la vostra che pure noi abbiamo così accuratamente contenute, che non sapevamo capaci di tutte queste passioni.

(Da J. Rivière, *Baudelaire*, in *Studi*, Bompiani 1945)

come Honoré de Balzac, Victor Hugo, Théophile Gautier; poeti come Gerard de Nerval; pittori come Gustave Coubert. Sarà proprio da questi scambi culturali che nasceranno da una parte i *Salons*, una raccolta di saggi sulla poesia e sull'arte,¹¹ dall'altra le traduzioni delle opere in prosa di Edgar Allan Poe.

Ma il momento più alto della sua attività artistica è senza dubbio rappresentato da *I fiori del male*, la raccolta di poesie che, durata per circa un ventennio, verrà pubblicata nel 1857.¹² A proposito del metro adottato per alcune di esse, ovvero il sonetto, Stéphane Mallarmé – da cui si fa iniziare la poesia moderna – in una lettera al poeta parnassiano Henri Cazalis affermò: «Tu forse riderai della mia mania di scrivere sonetti – e invece no, perché tu stesso ne hai fatti di magnifici –, ma per me è come un gran poema, in piccolo: le quartine e le terzine mi paiono dei canti completi, e certe volte impiego tre giorni a equilibrarne preliminarmente le parti, perché il tutto risulti armonioso e si approssimi al Bello».¹³ Il volume de *I fiori*, giudicato scandaloso dallo spirito conformistico del

tempo, comporterà per l'autore non solo un processo per oltraggio alla morale, seguito da una condanna, ma anche l'umiliazione di dover espungere da esso alcuni testi giudicati dalla censura troppo licenziosi.

Un conservatore anticonformista

Nonostante avesse aderito alle giornate rivoluzionarie del luglio 1848 "salendo sulle barricate",¹⁴ fu conservatore in politica e contrario a ogni ideale di democrazia e di progresso. Suoi punti di riferimento rimarranno infatti, per tutta la vita, l'ultraconservatore Joseph De Maistre e Edgar Allan Poe, i quali, disse, «gli avevano insegnato a pensare». Eppure, nonostante il suo conservatorismo, non esiterà a schierarsi contro il "colpo di stato" di Luigi Napoleone, che, se, da una parte, sarà all'origine della sua successiva "spoliticizzazione", dall'altra, non intaccherà per nulla il suo orrore viscerale per la morale borghese.

Nel 1860, Charles Baudelaire – che nel frattempo si era avvicinato alla musica di Richard Wagner – ruppe con la poesia, passando dal sonetto, la «forma più sperimentata e stereotipa della versificazione europea»,¹⁵ alle composizioni del poemetto in prosa, più adatto a rappresentare gli umori e le istanze di una società in via di trasformazione. Occorre ricordare che, contestualmente all'uscita de *I fiori del male*, il barone Georges Haussmann si stava adoperando per dare un nuovo assetto urbanistico a Parigi, passato poi alla storia come "sventramento",¹⁶ a seguito del quale la città si sarebbe avviata «a diventare quell'immenso arsenale fatto di ferro, di fumo, d'acqua, di vetro, che, guardato prima con indignazione, entrò lentamente a far parte del paesaggio della poesia moderna»,¹⁷ di cui Baudelaire può essere a ragione considerato il precursore. Una conferma ci viene, oltre che da *I fiori*, da *I paradisi artificiali* (1861) – il suo secondo libro pubblicato dopo i *Fiori* – e *Lo spleen di Parigi*, uscito postumo nel 1869. I successivi *Diari intimi* verranno pubblicati – anch'essi postumi – nel 1909.

A soli 39 anni – minato nel fisico da una malattia venerea che aveva contratto in giovane età – il poeta si sentiva già prossimo alla fine. Nel 1864, per sottrarsi ai numerosi creditori, troverà ancora la forza di recarsi a Bruxelles per tenervi delle conferenze. Due anni dopo però, nella chiesa di Sainte Loup a Namur, a seguito di una caduta, venne colpito da un *ictus*, che gli causò la paralisi del lato destro e gli impedirà l'uso della parola. Ricondotto a Parigi, vi morrà il 31 agosto 1867.

L'ALBATRO

Per dilettarsi, sovente, le ciurme
catturano degli àlbatri, marini
grandi uccelli, che seguono, indolenti
compagni di viaggio, il bastimento
che scivolando va su amari abissi.
E li hanno appena sulla tolda posti
che questi re dell'azzurro abbandonano,
inetti e vergognosi, ai loro fianchi
miseramente, come remi, inerti
le candide e grandi ali. Com'è goffo
e imbelle questo alato viaggiatore!
Lui, poco fa sì bello, com'è brutto
e comico! Qualcuno con la pipa
il becco qui gli stuzzica; là un altro
l'infermo che volava, zoppicando
scimmieggia.

Come il principe dei nembi
è il Poeta che, avvezzo alla tempesta,
si ride dell'arciere: ma esiliato
sulla terra, fra scherni, camminare
non può per le sue ali di gigante.

(C. Baudelaire, *L'Albatro*, in *I fiori del male*, trad. di L. de Nardis, Feltrinelli, Milano 1968)

"Modernità" e contrapposizione di forme

In merito all'opera baudelairiana, ha scritto Giovanni Macchia: «Gli autori si allontanano lentamente da noi, come le navi che osserviamo immoti dalla riva. Per Baudelaire, a chi ne segue il cammino dalla fine del secolo, la visione è rovesciata. Come in quei prodigi d'ottica che ingannano i sensi, egli si avvicina a noi mano a mano che il tempo sembra distaccarlo, e la sua figura farsi più evanescente».

Il mondo cambia, è molto mutato certo dagli anni cui Baudelaire visse e scrisse, ma ci accorgiamo che la nostra epoca feroce è divenuta sempre più 'baudelairiana'. È diventata baudelairiana senza che noi siamo tornati indietro di un passo».¹⁸

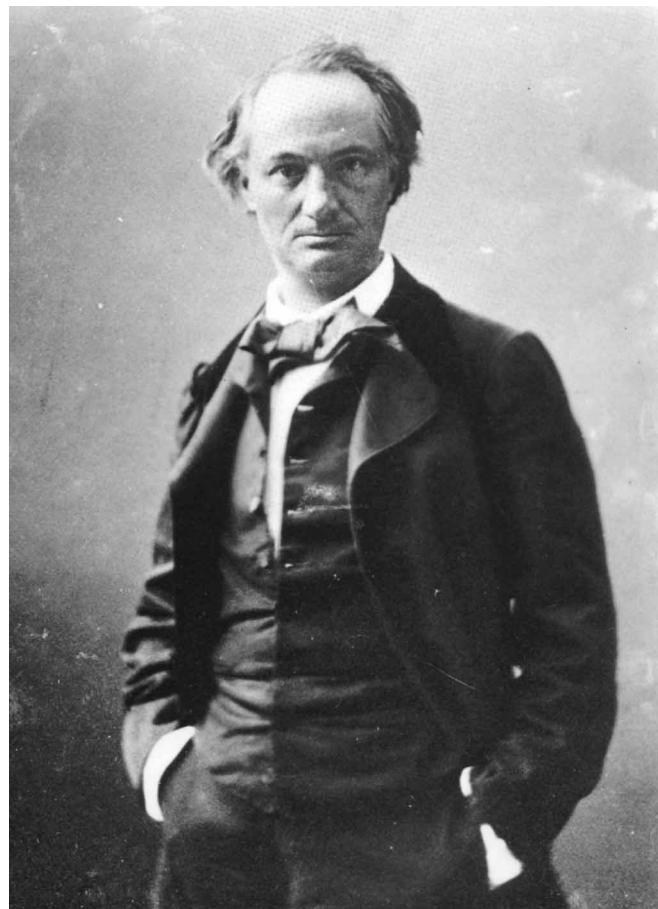
A proposito di questi "prodigi d'ottica", si può dire ad esem-

Duecento anni fa nasceva Charles Baudelaire

CORRISPONDENZE

È un tempio la Natura ove viventi pilastri a volte confuse parole mandano fuori; la attraversa l'uomo tra foreste di simboli dagli occhi familiari. I profumi e i colori e i suoni si rispondono come echi lunghi che di lontano si confondono in unità profonda e tenebrosa, vasta come la notte ed il chiarore. Esistono profumi freschi come carni di bimbo, dolci come gli òboi, e verdi come praterie; e degli altri corrotti, ricchi e trionfanti, che hanno l'espansione propria alle infinite cose, come l'incenso, l'ambra, il muschio, il benzoino, e cantano dei sensi e dell'anima i lunghi rapimenti.

(C. Baudelaire, *Corrispondenze*, in *I fiori del male*, trad. di L. de Nardis, Feltrinelli, Milano 1968)



pio che Baudelaire, così come è stato osservato, fu del tutto estraneo al realismo, almeno nel senso di come questo viene comunemente inteso. Ha scritto a tale proposito Jean Paul Sartre: «A noi altri basta veder l'albero o la casa; tutti assorti nel contemplarli, dimentichiamo noi stessi.

Baudelaire è l'uomo che non si dimentica mai. Si guarda vedere; guarda per vedersi guardare; quel che lui contempla è la sua coscienza dell'albero o della casa, e le cose non gli appariscono se non attraverso di essa, più pallide, più piccole, meno commoventi, come se le scorgesse traverso un binocolo». ¹⁹

C'è insomma nel grande poeta francese una naturale tendenza all'evocazione, che si traduce in una forma particolarissima di realismo: quella che nasce dal connubio tra l'idea dell'esistenza di un mondo intessuto di forme perfette, e per questo irraggiungibili, e la predilezione – con esiti spesso surrealistici – di quanto c'è di orribile e meschino nella realtà che lo circonda. Del resto, l'esaltazione del "brutto" in letteratura non era una novità. Ben prima del XIX secolo la critica aveva disconosciuto l'esistenza di una gerarchia tra i soggetti, affermando, come ha ricordato Auerbach,²⁰ «che non esiste un soggetto alto e basso, ma solo buoni o cattivi versi

oppure buone o cattive immagini». Tale affermazione, che spostava il focus dal "giudizio di valore" dei soggetti rappresentati al loro significato estetico, costituiva il superamento, di fatto, di quella divisione tripartita degli argomenti che, tipica dell'estetica classica, veniva ridefinita sulla base del criterio di "dignità". Secondo tale classificazione, «vi era il grande, tragico, sublime, poi il medio, piacevole, piano, e infine il ridicolo, basso, grottesco; all'interno delle tre categorie, vi erano poi molte graduazioni e casi particolari. Una tale ripartizione corrisponde al sentire umano, almeno in Europa, e non può venire liquidata con delle semplici argomentazioni. La conquista del secolo XIX, continuata nel XX, è un mutamento delle possibilità di classificazione: divenne possibile cioè considerare seri e tragici dei soggetti compresi fino ad allora necessariamente nella categoria dei bassi, o comunque dei medi, e divenne pure possibile fissarne artisticamente l'essenza e l'evoluzione».

Duecento anni fa nasceva Charles Baudelaire

Lindore dei versi e ripugnanza degli argomenti

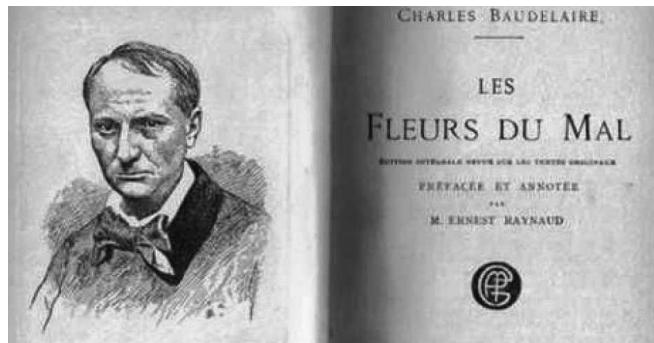
Ed è proprio all'interno di questo mutamento del gusto e della sensibilità – che trova un suo riscontro in artisti come Flaubert e Cézanne, Zola e van Gogh – che va collocato Charles Baudelaire, la cui tendenza verso il brutto e il deforme, più che essere suggerita dai principi del realismo, appare indotta da una volontà tutta soggettiva di voler stravolgere la realtà circostante, con esiti spesso surreali, attraverso il ricorso al simbolo e alla metafora. Dalla contraddizione tra il tono elevato della poesia e la scarsa dignità del soggetto trattato si viene insomma a determinare quello scarto, quella divaricazione, quello iato che costituisce la cifra distintiva de *I fiori*. Il corto circuito è tale che, come osservato da Auerbach, venne addirittura frainteso «dalla maggior parte dei contemporanei», in quanto «fu sentito come una discordanza stilistica e come tale combattuto nel modo più violento ma senza successo, perché nel frattempo esso si era universalmente imposto».

Il linguaggio di Baudelaire, insomma, costituì una sorta di preannuncio di una cifra espressiva nuova, di cui egli fu l'indubbio precursore. Rompendo con il paesaggismo tipico dei romantici, egli si volgeva infatti a rappresentare poeticamente e in modo quasi esclusivo la sua Parigi, che non a caso verrà eletta da Walter Benjamin a “capitale del XIX secolo”.²¹ È quella stessa città che, pur rifiutata dall'uomo Baudelaire, in quanto fonte di noia e di malinconia, veniva tuttavia esaltata dal Baudelaire poeta, il quale finì per farne l'oggetto esclusivo della sua arte. Di qui la drammaticità del contrasto anche dal punto di vista dei contenuti. Baudelaire, infatti, era come posseduto dall'uso ossessivo della forma, per certi versi analogo al virtuosismo tipico dei parnassiani, ma era anche impegnato a conferire dignità d'arte al brutto e al deforme proprio dei “tempi nuovi”. Rappresentando insomma lo scontro tra la levigatezza e il lindore dei versi e la ripugnanza degli argomenti trattati, egli si candidava a essere il poeta della modernità. ■

NOTE

¹ J.P. Sartre, *Baudelaire*, ed. orig. 1947, trad. it. Mondadori, Milano 1989.

² Viene così definita la figura di colui che, esteta raffinato e cultore del bello, ha in odio le modalità di vita e gli ideali mercantili della società borghese, essenzialmente fondati sull'utilità e sul guadagno.



³ Si definisce con tale termine colui che “va a zonzo nella città” senza una meta. Per meglio definirne l'*habitus* mentale, scrive W. Benjamin: «Per il flâneur, che tra i muri dei caseggiati è di casa come il borghese fra le sue quattro pareti, la strada diventa un'abitazione». Si veda W. Benjamin, *Proust e Baudelaire. Due figure della modernità*, Cortina, Milano 2014.

⁴ La lirica entrerà poi a far parte de *I fiori del male* (1857).

⁵ Si veda P. Verlaine, *I poeti maledetti*, Léon Vanier editore, Parigi 1884.

⁶ Il tema degli stupefacenti era stato trattato, in letteratura, dallo scrittore inglese Thomas De Quincey, autore delle *Confessioni di un mangiatore d'oppio*, Londra 1822. La pratica dell'assunzione di stupefacenti era molto diffusa, al tempo di Baudelaire, tra gli artisti, perennemente scissi tra natura e spirito, finito e infinito. Della questione si interessò anche Baudelaire in una serie di interventi pubblicati su riviste varie, poi raccolti in volume nei *Paradisi artificiali* (1861).

⁷ Il termine allude a qualcosa di più, e di diverso, del sentimento di struggimento e di nostalgia tipicamente romantico. Esso allude a qualcosa di simile all'umor nero; a quel senso di “melanconia”, che rende l'uomo estraneo al mondo.

⁸ Così M. Raymond, *Da Baudelaire al surrealismo*, Einaudi, Torino 1948.

⁹ H. Friedrich, *La struttura della lirica moderna*, Garzanti, Milano 1983.

¹⁰ Si veda M. Luzi, *L'idea simbolista*, Garzanti, Milano 1979, La lirica entrerà poi a far parte de *I fiori del male* (1857).

¹¹ La prima serie fu pubblicata nel 1845, la seconda l'anno successivo entrerà poi a far parte de *I fiori del male* (1857).

¹² Nel corso dello stesso anno, Gustave Flaubert avrebbe dato alle stampe *Madame Bovary*, un caposaldo della letteratura europea e universale.

¹³ S. Mallarmé, *Lettera a Henri Cazalis* (senza data), in *Opere complete*, a cura di H. Mondor e G. Jean-Aubry, Gallimard, Parigi, 1970, cit. in G. Gorni *Le forme primarie del testo poetico*, in AA.VV., *Letteratura italiana. Le forme del testo. I. Teorie e poesie*, Einaudi, Torino 1984.

¹⁴ Ricordiamo che il 1848 è l'anno in cui Karl Marx e Friedrich Engels pubblicavano il *Manifesto del partito comunista*.

¹⁵ G. Gorni, *Le forme primarie del testo poetico*, op. cit.

¹⁶ Si deve al piano urbanistico di Haussmann la creazione dei celebri boulevards, i quali, con il pretesto della ricerca del moderno e del grandioso, ubbidivano in realtà – come è noto – a ragioni di carattere militare.

¹⁷ G. Macchia, *Le rovine di Parigi*, Mondadori, Milano 1995.

¹⁸ G. Macchia, *Baudelaire e la poesia della malinconia*, Rizzoli, Milano 1992.

¹⁹ J. P. Sartre, *Baudelaire*, op. cit.

²⁰ E. Auerbach, *Le Fleurs du Mal e il sublime*, Saggio introduttivo a *I fiori del male*, trad. di L. De Nardis, Feltrinelli, Milano 1968.

²¹ W. Benjamin, *Parigi capitale del XIX secolo*, Einaudi, Torino 1986.



Giovanni Carbone

Nei suoi scritti offre analisi spietate senza nulla concedere all'improvvisazione narrativa. Con coerenza granitica, non ha mai inteso giustificarsi di quanto detto e scritto. Grandissimo scrittore è stato spesso oggetto di feroci critiche

Un secolo fa, l'8 gennaio 2021, nello stesso anno del Pci, nasceva a Racalmuto, in provincia di Agrigento, Leonardo Sciascia. È stato tra gli intellettuali e scrittori italiani più rilevanti del secolo scorso. Nisticò, storico direttore dell' "Ora" di Palermo, l'avrebbe definito siciliano di scoglio, per la sua ritrosia – forse ripulsa, persino – a lasciare, anche solo per brevi periodi, l'isola. Eppure la sua opera, organicamente incentrata sullo studio delle viscere della Sicilia, del suo lato oscuro, lo rende protagonista della letteratura internazionale, poiché ha reso il racconto della sua terra l'archetipo illustrativo delle contraddizioni umane. La sua scrittura era tagliente, acuta, disvelava in ogni passaggio la sua conoscenza profonda del carattere dei siciliani, ne metteva a nudo il dispiegarsi in tremila anni di storia, in una sorta di continuità che ha fagocitato impetuosamente ogni sovrapposizione culturale. Una Sicilia oppressa che ha reso i siciliani propri stessi oppressori, li ha inesorabilmente integrati nella natura ambigua in cui verità e menzogna si inseguono in un gioco permanente di specchi. Come volesse riprodurre ciò che l'immagine geografica di quella terra ha voluto restituire con la sua forma, tripartita, triplice, triangolare, in un ritorno costante e circolare a quel tre che, oltre la perfezione del numero, incarna la somma del primo pari e del primo dispari, articola il tutto esattamente alla stregua del suo esatto contrario. Molti suoi scritti hanno la caratteristica di riprodurre le dinamiche diacroniche di un rapporto autorigenerantesi all'infinito tra vittime e carnefici. La sua stessa concezione della rinascita dell'isola era sviluppata sulla contraddizione tra la necessità ineluttabile di un processo rivoluzionario e la constatazione della sua stessa irrealizzabilità. Allo spec-

chio mette, ne *Il giorno della civetta*, il capitano Bellodi e il padrino don Mariano Arena, in un dialogo amplificato dal film tratto dal romanzo e per la regia di Elio Petri. In quell'occasione, Sciascia fu accusato di volere in qualche modo legittimare la vecchia mafia, tutto sommato permeata ancora da un "codice d'onore". In realtà, alla luce della produzione complessiva del maestro di Racalmuto, pare piuttosto che emerga una sorta di tacito riconoscimento del padrino allo Stato come proprio "affidabile" interlocutore. Nel breve spazio di un dialogo, Sciascia ripropone insieme la questione meridionale, la subcultura mafiosa, ma anche la sostanziale accidenza dello Stato, per un gioco delle parti protrattosi sin dall'Unità d'Italia, che ha consentito all'organizzazione criminale di divenire "una" delle tante espressioni manifeste del potere e di evolversi sino a dimensioni allora insospettabili. Insospettabili proprio per benevolenza istituzionale. «La mafia, se non ci fosse, bisognerebbe inventarla», diceva Scelba, da ministro dell'interno, assai proteso più a soffocare le rivolte contadine nell'isola, piuttosto che a tutelare le vittime della sopraffazione

Leonardo Sciascia nel centenario della nascita

mafiosa. Ma anche per una qualche distrazione da parte di pezzi consistenti della stampa, compresa quella locale, che, come certi consigli comunali – dunque, anche della politica –, diceva Sciascia, preferiscono parlare del Vietnam che delle cose immediatamente fuori dell'uscio di casa.

Uno sguardo penetrante e impietoso sulla realtà

Lui, invece, vuole vederci chiaro. Individua nella mafia la ricomposizione sociale, politica, culturale di eventi storici. La sua genesi, la sua esplosione, la sua straordinaria capacità criminale non sono frutto del destino cinico e baro, o di una sorta di deriva genetica dei siciliani, ma della precisa combinazione di obiettivi strategici, di natura politica ed economica, e della miseria, della destrutturazione culturale di un intero popolo messa in atto cincicamente. E non vi sono né sollevazioni popolari, né uomini dotati di raffinatissimo intelletto che vi possano porre rimedio. In qualche modo, Sciascia usa i suoi personaggi come burattini o marionette di questa trama già scritta. Il loro apparire sulla scena è la recita a soggetto, ciò che li precede è già noto, inutile reiterarne la genesi. I suoi personaggi sono prigionieri della storia e interpretano il ruolo che questa ha riservato loro. Non godono di alcuna libertà, non riescono nemmeno per un attimo a essere artefici del proprio destino. In questo senso, forse, la sua narrativa è spietatamente antipirandelliana, poiché l'altro agricentino certamente lasciava, pur mantenendone per sé il controllo con fili sottilissimi, margini al libero arbitrio dei suoi personaggi, perché fossero protagonisti della propria stessa vicenda umana.

Nella sua scrittura, Sciascia appare dotato di una capacità straordinaria di sintesi, a fronte di un profondissimo acume analitico. I fatti vengono eviscerati, scandagliati da ogni angolazione, disvelati nella loro contraddittorietà e quindi esposti senza nulla concedere all'improvvisazione narrativa. Ma nella sintesi efficace non si abdica all'espressione sorprendente, all'invenzione letteraria, a un linguaggio superbo, colto, elegante. Il ruotare intorno alle vicende storiche e umane, all'osservazione attenta e minuziosa d'ogni più recondito e apparentemente insignificante dettaglio, sembra essere l'esatto contraltare della sua postura statica. Immobile, come la statua che campeggia sulla piazza del suo paese natale, con l'immancabile sigaretta in mano, Sciascia si è assicurato un posto in prima fila nel teatro degli accadimenti, la cui rapidissima e

folle corsa li porta a roteare intorno a lui perché ne possa cogliere le più impercettibili sfumature.

L'universalità della questione siciliana

La sua coerenza è granitica, non ha mai inteso giustificarsi di quanto detto e scritto. Ho già detto delle critiche a *Il giorno della civetta*. I suoi interventi da deputato contro il duro trattamento che veniva riservato ai terroristi, gli era valsa l'accusa di una sorta di accondiscendente benevolenza nei confronti di questi, e critiche feroci aveva suscitato l'articolo pubblicato dal Corriere della Sera "I professionisti dell'antimafia" – titolo che, invero, non aveva scelto lui – in cui attaccava le modalità di selezione dei magistrati impegnati nella lotta alla mafia. In quell'occasione, pure per il riferimento esplicito a Paolo Borsellino, fu al centro di polemiche alimentate dai suoi detrattori che si erano spinti a definire quello scritto come un regalo alla mafia e un'aggressione gratuita a chi cercava invece di contrastarla. Ma se, nel primo caso, è ovvia la natura di recupero dello stato di diritto – non è possibile derubricare la lotta alla tortura come un semplice orpello protoumanitario, al cospetto del pericolo ancorché oggettivo del terrorismo (quale riferimento vertiginoso a *In morte dell'inquisitore*) –, nel secondo, la riflessione non fu così ben accetta, tanto più che arrivava a valle della stagione della guerra di mafia. Sciascia, con scarna puntualizzazione, precisò che lo stesso trattamento "benevolo" riservato a Borsellino non valse per Giovanni Falcone. Fatte salve le differenze contestuali tra quel periodo e le sabbie mobili dell'attualità, in quanti, oggi, si sentirebbero di criticare quel *j'accuse* alle modalità di attribuzione degli incarichi in magistratura? Emerge ancora uno Sciascia che individua nel suo presente le condizioni degenerative del futuro, una prospettiva sempre e comunque di causa-effetto d'ogni accadimento umano.

Romanzi come *Todo modo*, *Una storia semplice*, *A ciascuno il suo*, dovrebbero essere dotazione organica delle scuole d'ogni ordine e grado. E l'obiezione della loro specificità regionale non ha fondamenta: quanto pensate che uno studente di Cefalù possa riconoscere come parte della propria identità un'immagine quale «quel ramo del Lago di Como che volge a mezzogiorno»?

Sciascia è stato un intellettuale autentico, non s'è accomodato, men che mai posizionato. Ha mantenuto distanza critica costante dal potere poiché quello era suo compito statutario, l'unico che consente all'intellettuale di contribuire a cambiare lo stato delle cose. ■

MAESTRO, SCRITTORE, POLEMISTA

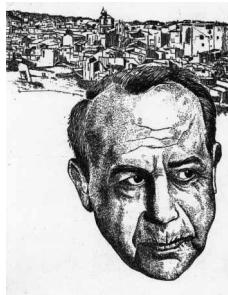
AMADIGI DI GAULA

Nato a Racalmuto (Agrigento) l'8 gennaio 1921, da Pasquale e Genoveffa Martorelli, Leonardo trascorse infanzia e adolescenza fra il paese natale e Caltanissetta, dove frequentò l'Istituto Magistrale. Dopo il diploma, si iscrisse alla Facoltà di Magistero all'Università di Messina, senza laurearsi. Scoppiato il secondo conflitto mondiale, pur non avendo superato per due volte la visita militare, venne dichiarato abile e mandato ai servizi sedentari (uffici dell'ammasso del grano di Racalmuto, dove rimarrà fino al 1948). Nel corso di questa esperienza ebbe modo di conoscere a fondo il mondo contadino e di allargare l'ambito delle sue letture. Tra i suoi autori prediletti, oltre ad Alessandro Manzoni – di cui, oltre a *I promessi sposi*, conosciuti quasi a memoria, teneva in gran pregio *La colonna infame* –, i conterranei Giovanni Verga e Luigi Pirandello, gli scrittori d'oltralpe – in primis quelli dell'amato Paul-Louis Courier, Denis Diderot e Victor Hugo – e quelli dell'altra sponda dell'Atlantico (John Dos Passos, Erskine Caldwell, John Steinbeck, Ernest Hemingway).

Nel 1949 insegnò nelle scuole elementari del suo paese, affrontando la professione «con lo stesso animo dello zolfatario che scende nelle oscure gallerie». E sarà proprio a seguito di questa esperienza, così come di alcuni fortuiti ma decisivi contatti con il mondo della giustizia, che deciderà di avvicinarsi al mondo delle lettere, da lui affrontato – fin dall'inizio – nei modi e nelle forme di un coerente e intransigente impegno civile.

Distaccato in un ufficio scolastico a Caltanissetta, dal 1950 al 1959 diresse la rivista «Galleria», destinata a divenire ben presto, nel suo tentativo di conciliare «sicilianità» con ambiti culturali più vasti, un punto di riferimento per molti giovani intellettuali isolani. In questo clima di entusiasmo nascono le raccolte di versi *Favole della dittatura* (1950) e *La Sicilia, il suo cuore* (1952), nonché l'opera di saggistica *Pirandello e il pirandellismo* (1953).

Entrato nel 1955 a far parte del comitato di redazione di «Nuova corrente», nel corso dell'anno scolastico 1957-58 venne distaccato a Roma presso il Ministero della Pubblica Istruzione. Risalgono a questo periodo non solo i tre racconti dei primi *Zii di Sicilia* (*La zia d'America*, *Il quarantotto* e *La morte di Stalin*) – poi usciti in seconda edizione nel 1960 con l'aggiunta di *L'antimonio* –, ma anche *Le parrocchie di Regalpetra*, il cui nucleo originario risale a



quelle *Cronache scolastiche* che erano state abbozzate fin dal 1954. A tali lavori vanno aggiunti anche una commedia e soprattutto un libro di saggi, *Pirandello e la Sicilia* (1960), nel quale aveva raccolto quegli studi pirandelliani, il cui arco di tempo va dal 1954 al 1960. Ma il 1960 può anche essere considerato un anno di «svolta»: in un breve giro di anni scrisse infatti dei romanzi brevi – *Il giorno della civetta* (1961), *Il Consiglio d'Egitto* (1963), *A ciascuno il suo* (1966), *Il contesto* (1971) – e i racconti de *Il mare color del vino* (1973) e il romanzo *Todo modo* (1974).

L'insistita ricognizione della Sicilia, assurta ben presto a metafora dei mali nazionali, avviene, in Sciascia, attraverso il ricorso al «genere» misto: i suoi romanzi – mix di storia e romanzo, documento e invenzione, realismo e immaginazione inquisitoria – gli danno agio di affrontare la realtà da prospettive diverse, ma sempre con uno spiccatissimo spirito di polemista. Di qui le inchieste che era venuto sviluppando in quegli anni, in opere quali *Morte dell'inquisitore* (1964), o in quelle più tarde, quali *La scomparsa di Majorana* (1975), *I pugnalatori* (1976), le quali evidenziano una propensione per l'indagine poliziesca e un gusto spiccatissimo per il romanzo «giallo». Con il libro *Candido* (1977) – suggerito dal celebre Candide volteriano – si orientò decisamente verso i temi della cronaca e della storia più recente, come dimostra il celebre *L'affaire Moro* (1978).

Divenuto direttore della rivista «Nuovi argomenti» e collaboratore della casa editrice palermitana Sellerio, si impegnò attivamente anche in politica: prima nel consiglio comunale di Palermo come indipendente nelle liste del Pci (1975), successivamente nelle file del Partito radicale, per il quale fu eletto al Parlamento europeo e alla Camera dei Deputati (1979-83), optando per quest'ultima. Anche nel corso di tali esperienze, non mancò di conservare una grande indipendenza intellettuale, segnalandosi per talune polemiche libellistiche, di ascendenza illuministica, di cui si rese protagonista. Dopo la pubblicazione di alcuni dei suoi interventi di attualità, raccolti nel libro *Nero su nero* (1979), del dizionario *Occhio di capra* (1984), dei racconti *Porte aperte* (1987), *Il cavaliere e la morte* (1988), *Una storia semplice* (1989), ormai minato da un male incurabile, si spense a Palermo il 20 novembre 1989. ■

Sciascia. Genesi di un suo racconto

LE PARROCCHIE DI REGALPETRA

A CURA DI ORIOLO

Nel 1954, sul finire dell'anno scolastico, mentre compilavo quell'atto di ufficio che è, nel registro di classe, la cronaca (appena una colonna per tutto un mese: ed è, come tutti gli atti d'ufficio, un banale resoconto improntato al *tutto va bene*), mi venne l'idea di scrivere una più vera cronaca dell'anno di scuola che stava per finire. E la scrissi in pochi giorni, e qualche pagina a scuola, mentre i ragazzi disegnavano o risolvevano qualche esercizio di aritmetica. Avevo una quinta, e di ragazzi che mi portavo dietro fin dalla seconda: molto affezionati dunque; e io a loro. Mi capita, quando vado al mio paese, di incontrane qualcuno: hanno già fatto il soldato, c'è chi si è sposato; ma i più sono emigrati, vengono soltanto a Natale o nell'estate. Uno mi ha scritto dal Canada, che aveva letto un mio libro.

Nell'autunno portai il manoscritto a Calvino. Lo lesse, gli piacque; ma troppo breve per farne un "gettone", e lo passò alla rivista "Nuovi Argomenti". Nel numero 12, gennaio-febbraio 1955, le *Cronache scolastiche* furono pubblicate. Trovandomi a Bari quando il numero di "Nuovi Argomenti" era appena uscito, Vito Laterza mi chiese di scrivere tutto un libro sulla vita di un paese siciliano. Tommaso e Vittore Fiore mi incoraggiarono a provarmici. Qualche mese dopo, mandai a Vito Laterza alcune pagine. Me le restituì con buoni consigli. E così, prima che l'anno finisse, il libro era pronto. Mancava il titolo: e lo trovò, molto felicemente, l'editore. Questa, in breve, la storia delle *Parrocchie di Regalpetra*.

Debbo aggiungere che il nome del paese, Regalpetra, contiene due ragioni: la prima, che nelle antiche carte Recalmuto (cui in parte le cronache del libro si riferiscono) è segnata come Regalmuto; la seconda, che volevo in qualche modo rendere omaggio a Nino Savarese, autore dei *Fatti di Petra*. Di questa seconda ragione molti, forse, si meraviglieranno: ma a parte l'affezione che ho sempre avuto per l'opera di Savarese, e specialmente là dove tocca i miti e le storie della terra siciliana, debbo confessare che proprio sugli scrittori "rondisti" – Savarese, Cecchi, Barilli – ho imparato a scrivere. E per quanto i miei intendimenti siano maturati in tutt'altra direzione, anche intimamente restano in me tracce di un tale esercizio. E appunto parlando delle *Parrocchie*, Pasolini acutamente notava che "la ricerca documentaria e ad dirittura la denuncia si concretano in forme ipotattiche, sia pure



semplici e lucide: forme che non soltanto ordinano il conoscibile razionalmente (e fino a questo punto la richiesta marxista del nazionale-popolare è osservata), ma anche squisitamente: sopravvivendo in tale saggismo il tipo stilistico della prosa d'arte, del capitolo". Il che, forse a maggior ragione, si potrebbe ripetere per un libro come *Il consiglio d'Egitto*. Tengo però a dichiarare che avendo cominciato a pubblicare dopo i trent'anni, cioè dopo aver scontato in privato tutti i possibili latinucci che si imponevano a quelli della mia generazione, da allora non ho mai avuto problemi di espressione, di forma, se non subordinati all'esigenza di ordinare razionalmente il conosciuto più che il conoscibile e di documentare e raccontare con buona tecnica (per cui, ad esempio, mi importa più seguire l'evoluzione del romanzo poliziesco che il corso delle teorie estetiche).

È stato detto che nelle *Parrocchie di Regalpetra* sono contenuti tutti i temi che ho poi, in altri libri, variamente svolto. E l'ho detto anch'io. In questo senso, quel critico che dalle *Parrocchie* cavò il giudizio che io fossi uno di quegli autori che scrivono un solo libro e poi tacciono (e se non tacciono peggio per loro) aveva ragione (ma aveva torto, e sbagliava di grosso, nel non vedere che c'era nel libro un certo retroterra culturale che, anche in mancanza d'altro, sarebbe bastato a farmi scrivere altri libri). Tutti i miei libri in effetti ne fanno uno. Un libro sulla Sicilia che tocca i punti dolenti del passato e del presente e che viene ad articolarsi come la storia di una continua sconfitta della ragione e di coloro che nella sconfitta furono travolti e annientati. Queste vittime, questi personaggi, sono stati (chi sa perché) scambiati da qualche critico per personaggi "positivi", di obbedienza, per così dire, stalinista. Errore piuttosto grossolano, direi. Ma questa mia nota non vuole controbattere giudizi e correggere interpretazioni: vuole soltanto giustificare la ristampa, dopo circa dieci anni, e in una collana destinata a più vasto pubblico, delle *Parrocchie* [...] e giustificare anche il fatto che insieme venga ristampato *Morte dell'Inquisitore*, un saggio, o racconto che si voglia dire, che porta indietro di ben tre secoli rispetto alla realtà di cui si dà ragguaglio nelle *Parrocchie*. [...] ■

(Da L. Sciascia, Prefazione del 1967 alla ristampa nella collana "Universale Laterza", insieme a *Morte dell'Inquisitore*, de *Le parrocchie di Regalpetra*. Ora in L. Sciascia, Opere 1956-1971, a cura di Claude Ambroise, Bompiani, Milano 1990)



Intervista di DAVID BALDINI

Il 6 aprile 2021 è venuto a mancare, all'età di 93 anni, Hans Küng, una delle voci più eminenti e autorevoli del pensiero teologico-filosofico del XX secolo. Per ricordare il grande studioso, abbiamo deciso di riproporre ai lettori di "Articolo 33" l'intervista che – concessa a suo tempo a David Baldini – venne pubblicata sul numero 22 del 2005 di "VS La rivista". La scelta è motivata dal fatto che, nonostante siano trascorsi da allora ben 16 anni, i contenuti dell'intervista, sulla necessità di dar vita a un "etica globale", ci sembrano quanto mai di scottante attualità

Nell'attuale èra della globalizzazione, quali sono a suo giudizio i punti di maggior contrasto, quelli che, ai giorni d'oggi, contrappongono Occidente ed Oriente?

I concetti di Occidente e Oriente sono troppo complessi per poterli sommariamente contrapporre. Come si può ricondurre a un unico contesto i Paesi arabi, l'India, la Cina, il Giappone? Di certo c'è che tutti i continenti sono toccati in questo momento dalla globalizzazione. La mia opinione è la seguente: una globalizzazione dell'economia, della tecnologia, della comunicazione ha conseguenze disumane se non è accompa-

gnata da una globalizzazione dell'etica. La globalizzazione ha bisogno di un'etica globale.

Il progetto di un'etica mondiale ha dimostrato che, nonostante la grande differenza esistente tra le tre religioni mono-teiste (Ebraismo, Cristianesimo e Islam), nelle religioni indiane (Induismo, Buddismo, Sikh) e nella religione cinese (Taoismo e Confucianesimo) esistono dei valori e dei riferimenti etici comuni. Essi possono sì essere letti come espressione di quelle stesse culture e religioni, e tuttavia questi elementi in comune possono costituire un ponte tra Oriente e Occidente.

Una vecchia intervista sempre attuale

Un miliardo (circa) di cattolici e un miliardo (circa) di musulmani, dopo i feroci contrasti del passato, tentano, nel presente, di praticare la difficile via di dialogo. Quali i punti di incontro e quali, invece, quelli di scontro?

Storicamente ci sono stati cinque grandi momenti di scontro tra il Cristianesimo e l'Islam. Il primo alla nascita dell'Islam con l'impero bizantino, il secondo nel Medioevo durante la dinastia degli Omayyadi, soprattutto in Spagna, il terzo durante le Crociate, il quarto all'inizio dell'era moderna con l'espansione ottomana e il quinto – non dimentichiamolo – quando il colonialismo e l'imperialismo europei dei secoli 19° e 20° misero sotto controllo l'intero mondo islamico.

Fondamento comune tra le tre religioni monoteiste è la fede nell'unico Dio di Abramo, il creatore buono e misericordioso, protettore e giudice di tutti gli uomini. Anche gli arabi cristiani usano per rivolgersi a Dio la parola "Allah". Su questa unica fede si fonda anche la concezione della storia del mondo come un disegno teleologico che va dalla creazione al suo compimento, e su questa poggiano i medesimi valori e le medesime norme fondanti.

Quali effetti ha prodotto la separazione del cristianesimo dall'ebraismo e, soprattutto, che fare, oggi, per superarla?

La differenziazione, se si può riassumere in poche parole, consiste in questo: l'Ebraismo considera Israele il popolo di Dio e la terra di Dio, il Cristianesimo ha in Gesù Cristo il Messia e il figlio di Dio; l'Islam ha il Corano, che è la parola e il libro di Dio. Il Cristianesimo per secoli ha dimenticato la sua origine giudaica. Ma è di significato cruciale che Gesù, sua Madre, i suoi discepoli, l'intera prima comunità fossero giudei. Il primo paradigma del Cristianesimo è quindi giudaico-cristiano; esso niente sapeva di dogmi ellenistici, di diritto romano, di sfarzo bizantino. Si dovrebbe riflettere di più oggi sulle radici comuni di Ebraismo, Cristianesimo e Islam. Nei miei libri ho dimostrato che, in principio, eravamo notevolmente più vicini di quanto lo siamo oggi.

Uno dei punti cruciali del dibattito contemporaneo è il rapporto tra fede e scienza. Partecipando a esso, quanto, fino a oggi, il magistero della Chiesa ha mostrato di attenersi a criteri di fede evangelica?

Del rapporto tra fede e scienza mi sono occupato approfonditamente nel mio libro *L'inizio di tutte le cose. Scienza naturale e religione* [Rizzoli, Milano, 2006, n.d.r.]. Lì ho chia-

rito che un modello basato sulla divaricazione tra scienza naturale e religione è oggi superato. Né il magistero della chiesa, né la scienza secolare possono vincere se entrano in polemica l'una contro l'altra invece di provare a capirsi. Allo stesso modo non porterebbe da nessuna parte un modello ispirato alla totale armonia. Allora i teologi non devono cercare di adattare ai loro dogmi i dati della scienza e, da parte loro, gli scienziati non devono strumentalizzare la religione a sostegno o meno delle loro tesi. La scelta giusta è la complementarietà, che consiste in un'interazione critica e costruttiva tra scienza e religione. Perciò va rispettata la sfera di ciascuno, vanno evitate ingerenze illegittime e respinti tutti gli assolutismi (i fondamentalismi). È necessario il dialogo reciproco e il reciproco arricchimento. Solo in questo modo sarà resa giustizia alla verità intera in tutte le sue tanto diverse dimensioni.

Una parte consistente di laici e di cattolici denunciano un'intrusione sempre più forte dell'alta gerarchia ecclesiastica nelle questioni riguardanti la politica. Qual è il limite oltre il quale la religione non deve spingersi, se non vuol diventare "interferenza" rispetto alla laicità dello Stato?

Troppi spesso la gerarchia ecclesiastica manca di una distanza critica e di rispetto nei confronti dell'autonomia della politica, dello Stato e della società secolari di oggi che sono parte dell'attuale potere temporale del mondo e non hanno certo bisogno di un nuovo teologismo integralista. Fundamentalmente direi che il singolo cristiano deve prendere posizione su tutte le questioni. La chiesa come comunità di credenti e i suoi rappresentanti però non possono, non devono pronunciarsi su tutte le questioni emergenti. Detto in positivo: La Chiesa e i suoi rappresentanti possono e devono prendere posizione pubblica anche sulle questioni controverse che la società dibatte, ma solo laddove la loro funzione li autorizza a farlo, il che significa laddove il Vangelo (e non una qualunque teoria o strategia) inequivocabilmente (e non ambiguumamente) li sfida a intervenire. ■

LA SCUOLA SENZA SCUOLA

MAURIZIO LICHTNER, RENATA PULEO



Conoscere il vissuto e la motivazione dei docenti nella gestione di una didattica nuova, spesso sconosciuta, con ricadute inedite sugli apprendimenti. Tanto sforzo per risultati deludenti. Gli scenari aperti. I risultati completi dell'indagine sul sito www.edizioniconoscenza.it

L a DaD è stata istituita con DPCM 8 marzo 2020 come misura emergenziale, in conseguenza del blocco di tutte le attività in presenza per l'aggravarsi della pandemia da Covid 19. Non c'era nessuna indicazione chiara su come procedere, da parte del Ministero dell'Istruzione; l'attività a distanza è stata avviata grazie al senso di responsabilità di tanti insegnanti che di propria iniziativa si sono attivati per mantenere i contatti coi propri alunni, fornire materiali e spiegazioni, assegnare e correggere compiti, cercando di acquisire rapidamente le competenze informatiche necessarie, in gran parte per autoformazione. Il Ministero è intervenuto soprattutto per regolamentare le attività già avviate, compatibilmente con la normativa vigente. Però sia esponenti del Ministero che osservatori esterni e stakeholders hanno anche visto nella DaD una opportunità, un'occasione per accelerare l'introduzione di tecnologie digitali nella scuola, che già da qualche anno era l'obiettivo perseguito con il Piano Nazionale Scuola Digitale. Gli insegnanti avrebbero dovuto adeguarsi, la capacità di insegnare *on line* sarebbe diventata obbligatoria.

Gestione emergenziale e aspettative

D'altronde, in tutti i documenti relativi al Piano si sottolinea il fatto che l'obiettivo non è solo la tecnologia, è una nuova didattica coerente con le possibilità offerte dalla tecnologia, una didattica che permetterebbe di superare il carattere "trasmissivo" della scuola tradizionale. Nell'ambiente ministeriale si è pensato che la DaD potesse essere occasione per sviluppare, oltre al contesto tecnologico, anche le metodologie didattiche adatte, ignorando le enormi difficoltà di questa esperienza.

Nella nota inviata alle scuole il 17 marzo 2020 queste aspettative di rinnovamento didattico legato all'introduzione delle tecnologie digitali erano presenti, anche se in modo implicito. Tra le "attività di apprendimento" in cui coinvolgere gli studenti si indicavano le attività *asincrone*, in primo luogo la lettura di libri, la visione di film e altro, mentre toccava poi all'insegnante «restituire il senso di quanto da essi operato in autonomia». Era un'applicazione della "classe rovesciata", come si sarebbe chiarito in seguito. Ma poi prevalevano le esigenze di regolamentazione, che portavano a privilegiare il rapporto con la "classe virtuale", quindi la videolezione. Più in generale, la DaD poteva essere "l'occasione per interventi sulle criticità più diffuse" del sistema scolastico.

Una ricerca qualitativa sulla didattica a distanza

Tra gli entusiasti del “balzo in avanti” compiuto dalle scuole nella pratica degli strumenti digitali, ricordiamo l’Associazione Nazionale Presidi, che in un documento del 25 maggio, interveniva anche sulle metodologie didattiche: «Insegnare a distanza non equivale a replicare, con strumenti diversi, la stessa didattica realizzata in presenza; occorre riprogettare i percorsi formativi utilizzando modelli pedagogici e didattici pensati per avvalersi di tutte le (notevoli) potenzialità del digitale». Bisognava abbandonare l’idea di trasmissione della conoscenza, realizzare la «autonoma gestione dello studente».

Durante l'estate il governo non prese nessuna misura per garantire l'apertura delle scuole all'inizio del nuovo anno scolastico, e il Ministero dell'Istruzione pensò a "normalizzare" il ricorso alla DaD. Il Dm 7 agosto, che fissava le *Linee guida per la didattica digitale integrata* (Ddi), rappresenta il passaggio da una prima a una seconda fase: nella prima (marzo-giugno) la DaD era sostitutiva dell'attività in presenza, nella seconda poteva assumere un carattere *complementare* rispetto a un'attività scolastica in presenza che parzialmente poteva riprendere. La Ddi sembrava indicare una sorta di istituzionalizzazione dell'educazione a distanza, alla quale poter ricorrere, in funzione suppletiva, ogni volta che fosse necessario.

Poi si passava alle metodologie didattiche: nell'attività a distanza non doveva esserci la “mera trasposizione” di quanto si fa in presenza. E troviamo il solito elenco di metodi “innovativi” che rimbalzano da un documento all'altro senza mai trovare una giustificazione o chiarificazione, almeno dalla legge 107 del 2015 in poi.

La lezione in videoconferenza agevola il ricorso a metodologie didattiche più concentrate sul protagonismo degli alunni,

consente la costruzione di percorsi interdisciplinari nonché di capovolgere la struttura della lezione, da momento di semplice trasmissione dei contenuti ad agorà di confronto, di rielaborazione condivisa e di costruzione collettiva della conoscenza. Alcune metodologie si adattano meglio di altre alla didattica digitale integrata: si fa riferimento, ad esempio, alla *didattica breve*, all'*apprendimento cooperativo*, alla *flipped classroom*, al *debate* quali metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni.

Queste erano le aspettative. Senza entrare nel merito, possiamo dire che era un quadro totalmente irrealistico, lontanissimo dall'esperienza degli insegnanti impegnati nella didattica a distanza.

Dopo qualche giorno il Presidente della Fondazione Agnelli riportava le analisi fatte in altri paesi, dalle quali risultava che con la DaD (nel periodo marzo-giugno) c'era stata una perdita di apprendimento almeno del 50% per matematica e del 35% per la lettura, una vera “catastrofe educativa”, e lo stesso si poteva supporre per l'Italia, se non peggio.

L'impostazione della ricerca

Tra aspettative prive di fondamento e affrettate liquidazioni, quale era la “realta” della didattica a distanza? Nell'ottobre scorso, dopo aver visto i risultati di alcune ricerche effettuate con questionari a risposta chiusa, ci siamo resi conto che risultava poco o nulla delle dinamiche interne alle scuole, del vissuto degli insegnanti, della qualità didattica, nel periodo del *lockdown* da marzo a giugno 2020 e all'avvio del nuovo anno scolastico. C'era bisogno di una conoscenza

approfondita, che le ricerche di tipo quantitativo, anche moltiplicando le variabili, difficilmente danno. Per capire le situazioni bisogna accedere all'esperienza dei soggetti, alle loro motivazioni, con un'indagine di tipo qualitativo. Solo dopo aver raggiunto una comprensione di un certo numero di situazioni (necessariamente limitato) si possono isolare alcuni aspetti rivelatisi significativi, e ricavarne le variabili rispetto alle quali ottenere un quadro a più ampio raggio.

Abbiamo optato per un questionario a risposte aperte, però prima, per entrare nella realtà di una “scuola senza scuola”, abbiamo chiesto ad alcuni insegnanti impegnati nella DaD di inviarci una loro testimonianza, molto informale, mediante file vocali registrati sullo smartphone e inviati tramite whatsapp.

Da queste testimonianze preliminari (di 9 insegnanti di vari ordini di scuola) si ricava un quadro decisamente negativo. Mantenere la relazione didattica è difficile; il carico di lavoro è enorme, si è sempre connessi, e si ottengono briciole. Le esperienze pregresse degli insegnanti, il metodo cooperativo, il tempo pieno, il laboratorio, la manipolazione in matematica, nella DaD non hanno corso. E poi ci sono restrizioni su democrazia e libertà di insegnamento. C'è frustrazione, però risulta anche l'impegno e la grande carica affettiva verso i propri studenti. Manca la relazione diretta, che è fondamentale, ma si cerca di assicurare comunque un contributo educativo.

Queste testimonianze hanno costituito una preziosa introduzione. Ne abbiamo tenuto conto nella formulazione delle domande del nostro questionario. Le risposte ottenute non sono molte (21 insegnanti, 9 di secondaria di secondo grado, 12 di scuola primaria), ma in compenso abbiamo ottenuto risposte molto articolate, adatte a un trattamento qualitativo.

LE RISPOSTE OTTENUTE

Diamo qui solo un'idea delle domande e delle risposte ottenute, rinviano per una presentazione più dettagliata all'edizione *on line* (sul sito www.edizioniconoscenza.it).

Preparazione e gestione delle video lezioni

La preparazione di una videolezione è più impegnativa di quanto si richiede nella didattica in presenza?

L'ipotesi era che la comunicazione a distanza avesse bisogno di una varietà di elementi (tra i quali immagini e video) per essere efficace, per ottenere l'attenzione degli studenti. Che sia necessaria una varietà di risorse è confermato, e reperirle o costruirle richiede un notevole dispendio di tempo. Ma non basta per ottenere l'attenzione degli studenti; ci vuole il dialogo, l'interazione, difficili da realizzare con la lezione a distanza. La preparazione della videolezione è pesante anche perché bisogna predeterminare tutto, mentre la lezione in classe può svilupparsi tenendo conto delle interazioni, di ciò che via via emerge. Inoltre la videolezione non è tutto: ci sono i materiali da spedire agli alunni per l'attività asincrona, le spiegazioni aggiuntive, la gestione di varie modalità di comunicazione. Il carico di lavoro dell'insegnante è enorme, se si vuole ottenere qualche risultato.

È emerso un problema di fondo: che cosa cambia nel passare dalla spiegazione in presenza a quella a distanza, mediata da strumenti digitali? Ad esempio, è diverso svolgere un'esercitazione di matematica in presenza (su lavagna tradizionale o LIM) e su una lavagna virtuale? È diverso se la tecnologia è imperfetta (se, ad es., la lavagna virtuale

funziona in modo unidirezionale, permette solo all'insegnante di scrivere). Se questo limite viene superato, potrebbe non esserci più differenza, dal punto di vista operativo, tra un'attività in presenza e la stessa mediata dal digitale. Ma resta tutta la differenza dal punto di vista del contesto relazionale.

Nella scuola primaria la differenza tra una lezione in presenza e la videolezione è ancora più grande. In presenza si parte dalla realtà della classe, dalle attività in corso, nella DaD c'è bisogno di mappe, video, presentazioni, lezioni da registrare, sempre con risultati scarsi. La DaD è una didattica "stravolta", "senza sguardi e senza emozioni". Seguire una videolezione è poi proprio impossibile per i più piccoli; perciò alcuni insegnanti hanno seguito un'altra strada: brevi incontri-video con suggerimenti di attività da svolgere, attività pratiche.

È necessario semplificare i contenuti, standardizzare le modalità di presentazione?

Abbiamo cercato di capire se per rendere efficace la comunicazione a distanza (e ottenere l'attenzione degli alunni) sia necessaria, oltre alla maggiore varietà di risorse, anche la semplificazione dei contenuti e delle modalità di presentazione, due esigenze solo apparentemente contraddittorie.

Motivi specifici per semplificare i contenuti nella didattica a distanza ci sono, per la riduzione delle ore, per fare in modo che tutti possano seguire, per la lentezza di certi processi, e perché, in assenza di feedback da parte degli studenti, non si sa mai se un contenuto sia stato effettivamente recepito. Ma nemmeno con la semplificazione si risolve il problema dell'attenzione e della partecipazione. Bisogna chiamare indivi-

dualmente, coinvolgere, puntare sulla relazione e sull'empatia.

Nella primaria è così difficile per un bambino ascoltare una lezione davanti allo schermo, che bisogna necessariamente semplificare i contenuti e usare metodi di presentazione standard che permettono di sintetizzare, come mappe e slide. Ma soprattutto bisogna "tenere alta la motivazione", ed è più facile rivolgendosi a piccoli gruppi. In alcuni casi poi non si tratta di semplificare ma di rinunciare a qualcosa del programma in presenza che non è fattibile in video, e concentrarsi su ciò che è possibile.

Hai utilizzato le risorse offerte dalla rete per la videolezione o per le altre attività?

Si poteva ipotizzare che l'accesso a queste risorse fosse aumentato, rispetto a quanto avveniva in presenza, grazie alla pratica acquisita dagli insegnanti nell'uso degli strumenti digitali. Ma il quadro che risulta è più vario. Nelle materie letterarie ci si serve poco di queste risorse, perché prevale l'importanza attribuita alla spiegazione dell'insegnante. Vengono enunciati criteri e fissati limiti: per usare bene la rete bisogna essere preparati attraverso la didattica in presenza; c'è bisogno della mediazione dell'insegnante; i materiali ricavati devono essere il più possibile usati e commentati insieme.

Nelle materie scientifiche l'uso delle risorse di rete è molto specifico, e chi ne fa uso già utilizzava queste risorse nella didattica in presenza: software di geometria dinamica e simulatori di esperimenti, video su argomenti di fisica, strumenti di calcolo, brani da lezioni di esperti. In questi casi l'uso della rete non è affatto una conseguenza o un risultato della didattica a distanza.

Una ricerca qualitativa sulla didattica a distanza

Nella scuola primaria l'utilizzo di materiali presi dalla rete è notevole, almeno per le classi IV e V, sia come elemento della lezione, sia come proposta per l'attività in asincrono. Si parla di video *youtube*, di esercizi *on line, tutorial*, ma anche di video di musei e associazioni culturali, programmi di RAI 3. Sono stati usati film didattici, filmati di esperimenti da riprodurre, documentari.

La qualità dell'attività didattica

Il modello pedagogico che richiede interazione, dialogo, partecipazione attiva, appare condiviso dai nostri insegnanti; il problema che si pone è quanto sia applicabile nella didattica a distanza.

Come assicurare la partecipazione attiva degli alunni alla lezione? Come evitare che alcuni restino al margine, si isolino?

Chi in presenza era abituato a rendere la lezione il più possibile dialogica, partecipativa, ha cercato di fare lo stesso anche nella DaD, cercando di tenere vivo il legame relazionale. Ma con la video-lezione la partecipazione è comunque molto difficile; la risposta è minore, si percepisce la stanchezza; si cerca di alternare spiegazione, visione di video, letture, ma l'efficacia è scarsa. Durante la spiegazione, a ogni passaggio ci si ferma per porre domande, perché è l'unico modo per coinvolgere gli studenti, ma i tempi si allungano, e c'è la «perenne sensazione di non riuscire a capire» che cosa si ottiene. Il problema tecnico rallenta moltissimo il dialogo, lo rende innaturale, studenti che vorrebbero intervenire rinunciano. Aumenta il divario tra loro: chi è bravo nella scuola in presenza eccelle



anche nella DaD; chi ha difficoltà o scarsa motivazione peggiora.

Nella primaria è difficile ottenere una partecipazione attiva, perché questa richiede «una complicità e collaborazione che dietro uno schermo piatto non potrà mai esserci». Non è possibile anche perché «il rapporto è falsato per la presenza dei genitori». Poi ci sono le condizioni tecniche avverse, come la mancanza di connessione. Qualcosa comunque si può fare: chiamare ciascuno per nome, mostrare alla classe i lavori fatti, presentare cose da fare. Le cose funzionano meglio con attività diverse, giochi e produzioni personali, attività da svolgere non a video. Ma la mancanza del rapporto in presenza è una sofferenza. E l'efficacia delle lezioni appare «dimezzata». Pochissimo si è potuto fare per gli alunni più in difficoltà, anche per la mancanza di collaborazione da parte delle famiglie.

Come possono trovare spazio, nella didattica a distanza, attività come esercitazioni guidate, lavori di gruppo, attività pratiche, approcci individualizzati?

In qualche misura queste attività sono possibili anche in una didattica mediata da strumenti digitali. Chi nella didattica in presenza ha un orientamento favorevole alle attività individuali e di gruppo ha cercato in effetti di realizzarle anche nella DaD, e spesso con risultati positivi, nonostante i limiti che caratterizzano tutte le attività a distanza.

Risulta che nelle attività in piccoli gruppi il coinvolgimento degli studenti può aumentare, e così la loro soddisfazione. Una insegnante ha assegnato a piccoli gruppi esperimenti simulati di fisica, con buoni risultati: si trattava di raccogliere dati, analizzarli; i gruppi si coordinavano da soli, poi c'era la discussione in «plenaria». Interessanti (e motivanti) sono stati anche gli «esperimenti casalinghi», con materiali trovati in casa, fatti individualmente, per poi confrontarsi.

Passando alla primaria, certe cose si possono fare come in presenza, dice una insegnante, ad esempio dividere la classe in gruppi, condividere lo schermo e scrivere insieme storie in diretta. Ma sostanzialmente la DaD «ha sacrificato molto questi aspetti». «In presenza creare situazioni attive e cooperative è facile, nella DaD è possibile ma richiede grande dispendio di tempo». Però attività pratiche si sono svolte, anche con notevole soddisfazione da parte dei bambini. Un compito è stato produrre brevi video con ricette in inglese, o piccoli video musicali; ci sono la «botanica sul balcone di casa» e la drammatizzazione di problemi di matematica e logica ricorrendo a materiali trovati in casa. Si sono fatti esperimenti sul galleggiamento seguendo dei *tutorial*; i bambini dovevano reperire in casa il materiale necessario e svolgerli, poi rispondere a domande.

Le modalità di valutazione

Qualcuno condivide l'opinione che nella DaD sia impossibile valutare gli apprendimenti, che si possa solo dare giudizi generici sulla "partecipazione". Ma invece qualcosa si è fatto per ottenere plausibili elementi di valutazione. Anche una valutazione informale può offrire elementi specifici sull'apprendimento, se fa parte di una sequenza. Ad esempio, una insegnante imposta la lezione su concetti chiave, a partire da questi può sollecitare il ragionamento, se la risposta è inadeguata assegna sullo stesso tema un lavoro individualizzato da presentare e ridiscutere.

Nella Primaria i compiti fatti "a casa", sono scarsamente affidabili per l'intervento dei genitori, che non distinguono tra sostenere e sostituirsi ai bambini. Si è cercato quindi di considerare altri aspetti da cui ricavare elementi di valutazione.

Bilanci e prospettive

Qual è stata complessivamente la tua esperienza della DaD? Quali i maggiori limiti, gli aspetti più negativi? Quali le attività meglio riuscite?

Gli aspetti negativi che emergono sono in primo luogo la mancanza di relazionalità degli studenti tra loro e con l'insegnante, poi la grande fatica necessaria per ottenere risultati limitati, e la marginalizzazione degli studenti più fragili. Infine la frustrazione dovuta a problemi tecnici.

Il maggiore limite è la mancanza di socialità. Della scuola in presenza manca «la condivisione di spazi comuni e momenti di scambio interpersonali, necessari a mantenere in vita la comunità di classe e il senso di appartenenza». La re-



lazionalità poi non è importante solo per gli studenti, lo è anche per l'insegnante. «Non è indifferente per un mestiere nel quale ci vuole molta passione».

Ma esperienze positive ci sono state, nonostante tutto. Alcuni esprimono soddisfazione per aver potuto svolgere adeguatamente i programmi, altri per aver mantenuto un buon rapporto con gli studenti e aver ottenuto risultati sul piano didattico. Ma è troppo poco, e poi c'è il mancato coinvolgimento degli alunni più fragili, nonostante le strategie messe in atto. Non c'è interazione simultanea, non si ha modo di capire come si sta procedendo, non si raggiungono tutti gli studenti.

Nella primaria il limite maggiore è stato naturalmente «non poter mantenere la relazione col gruppo classe e non poter seguire ciascun bambino nel suo percorso». L'aspetto relazionale «ha sofferto molto, così come la costruzione collettiva del sapere». L'altro grande limite è stato «la perdita di autonomia dei bambini che restano a casa e non si possono sperimentare in uno spazio di li-

bertà». Manca «una socialità autonoma dalla famiglia», e così «riemergono drammatiche differenze sociali».

Le esperienze più riuscite sono state quando i bambini hanno fatto qualcosa di pratico, con entusiasmo e motivazione. Più positivo è stato il lavoro in asincrono.

L'uso di tecnologie digitali può costituire un elemento integrativo rispetto alla normale didattica in presenza?

Sul fatto che il digitale debba avere un ruolo integrativo, non sostitutivo, delle attività in presenza, il parere è unanime. Abbiamo poi diverse sfumature. È evidente l'utilità di poter reperire in rete tanti materiali da integrare nella didattica in presenza, ma vengono anche posti limiti: bisogna «guidare i ragazzi all'uso consapevole della rete», il tempo di utilizzo del digitale deve essere limitato, gli strumenti digitali devono essere considerati al pari di altri. La tecnologia di per sé non può «fare miracoli», crederlo è «un'aberrazione didattica». Inoltre, la didattica può essere integrata con «altre risorse per la crescita culturale».

Conoscere le potenzialità del digitale è molto utile, dice un'insegnante: «è la distanza che non funziona, non gli strumenti». Altre/altri dicono di aver acquisito nella DaD certe modalità in digitale che vorrebbero mantenere anche in presenza. E un insegnante osserva che bisognerebbe sviluppare «la capacità di usare autonomamente le tecnologie, come avviene con l'open-source, senza diventarne preda», in linea con l'obiettivo fondamentale della scuola, che è lo sviluppo del pensiero critico.

Anche nella scuola primaria c'è una posizione equilibrata rispetto alle tecnologie. Il digitale, usato con misura, «può essere di supporto alla didattica in

Una ricerca qualitativa sulla didattica a distanza

presenza ma non può mai sostituirla»; il digitale può essere «un elemento integrativo importante se utilizzato con creatività», con «maggiore consapevolezza degli obiettivi». Però la priorità va data alle attività concrete.

CONCLUSIONI

Il quadro dato dagli insegnanti è molto critico: grande carico di lavoro per produrre materiali per la videolezione, per l'attività in asincrono e gli interventi individualizzati, con risultati molto relativi; grande difficoltà nell'ottenere una partecipazione attiva degli studenti. Quello che con una classe in presenza si ottiene facilmente nella DaD è complicato, richiede tempo, le soluzioni tecniche appaiono insufficienti. Manca una visione d'insieme della classe, e l'impossibilità di avere un feedback sull'efficacia della lezione ha costituito un motivo di perenne incertezza.

Eppure risultati, esperienze valide ci sono stati, come abbiamo visto. Sono frutto dell'impostazione didattica che le/gli insegnanti avevano già nella scuola in presenza e che hanno trasferito nella DaD, nei limiti del possibile.

Che cosa in generale gli studenti abbiano imparato nel corso della DaD è difficile dirlo.

Si è parlato di «impressionante calo degli apprendimenti», la cui entità potrebbe essere determinata solo applicando test standardizzati per i diversi livelli scolastici, anche in funzione di eventuali iniziative di recupero. Il ricorso ai test sottintende, naturalmente, la totale sfiducia nell'attendibilità delle valutazioni espresse dagli insegnanti. La nostra ricerca, per quanto limitata, ci permette però di ipotizzare un quadro più articolato, con insegnanti (non sap-

piamo quanti) in grado di dare un quadro plausibile di ciò che si è ottenuto o non ottenuto, valutazioni di cui tenere conto. Ma passiamo al contributo che ci si aspettava dalla DaD per superare le "criticità più diffuse" presenti nella scuola.

Questa esperienza dovrebbe far riflettere sull'importanza della socialità nell'apprendimento, proprio perché si è sofferta la mancanza di questa dimensione. Il bambino, il giovane hanno bisogno di un contesto relazionale, della classe come gruppo di appartenenza, come sostegno alla motivazione ad apprendere, occasione di confronto e condivisione di valori. Questa consapevolezza dovrebbe implicare anche una riflessione sulla qualità della dimensione sociale che oggi la scuola (in presenza) assicura, che non è certamente ottimale, e un impegno per cambiare.

Ma era un altro il contributo che il Ministero si aspettava dalla DaD: lo sviluppo di quelle discutibili innovazioni didattiche che abbiamo già elencato: la lezione breve, la *flipped classroom* (classe capovolta), il *debate*, ai quali aggiungiamo, perché sono sulla stessa linea, la didattica aumentata, e l'apprendimento *light* (leggero).

C'è stato qualcosa nella DaD che è andato in questa direzione? Per didattica aumentata si intende l'uso di altre risorse per arricchire l'offerta didattica della scuola, che oggi sarebbe "povera". L'arricchimento doveva venire dall'uso delle risorse della rete, ma, per quello che abbiamo visto, l'impiego di queste risorse è stato limitato e solo per obiettivi specifici. Le semplificazioni che ci sono state si devono solo allo stato di necessità. E non c'è stata nessuna classe capovolta, solo normali eserci-

tazioni (rese più difficili dal contesto tecnologico).

L'esperienza della DaD costituirà comunque un elemento di accelerazione della penetrazione delle tecnologie digitali nella scuola? I nostri insegnanti hanno messo molti punti fermi, come abbiamo visto (uso integrativo e non sostitutivo delle attività in presenza, consapevolezza degli obiettivi, criteri didattici, limiti), pur apprezzando certi strumenti da utilizzare nella loro attività didattica. In generale però, data l'acquisizione di competenze informatiche, si potrebbe pensare che è più facile andare in quella direzione. Però è anche vero che l'esperienza della DaD ha fatto constatare l'enorme danno costituito dalla mancanza di relazioni dirette, producendo forse i necessari anticorpi rispetto a un eccesso di ricorso alle tecnologie.

Certamente nel mondo del lavoro si va sempre di più verso la sostituzione di interazioni "naturali", dirette, con altre modalità di relazione, indirette,mediate da artefatti tecnologici. Le attività in digitale possono risultare, in prospettiva, del tutto simili a quelle tradizionali, dal punto di vista strettamente operativo. Così a scuola, ambienti di apprendimento equivalenti potrebbero rendere possibile questo passaggio. Ma il compito della scuola non è adottare le stesse modalità operanti nelle attività produttive, è far conoscere in una certa misura queste modalità e renderle oggetto di riflessione critica, dando nello stesso tempo il massimo spazio alle interazioni dirette, in presenza, proprio per controbilanciare la logica della sostituzione. ■

Nel 78° anniversario del bombardamento di Roma

UN C.R.42 "FALCO" A SAN LORENZO

MARCO FIORAMANTI

Erano le 11:05 del 19 luglio 1943 quando il cielo di San Lorenzo veniva oscurato da 300 "B-17", le fortezze volanti americane. Obiettivo delle oltre 4.000 bombe sganciate (pari a oltre mille tonnellate di peso) era lo scalo ferroviario militare nazi-fascista. Più di 3.000 furono i morti tra i civili, 11.000 i feriti e 40.000 gli sfollati.

Ogni anno il quartiere ricorda quella data – che accelerò vorticosamente la caduta del duce – con una serie di eventi.

L'associazione culturale Riachuelo Pro Loco San Lorenzo ha inteso quest'anno organizzare una serata d'arte con un'installazione e alcune scene *live* di teatro performativo che ci riportano a fatti realmente accaduti del secondo conflitto



Un'immagine del bombardamento di San Lorenzo

mondiale. Il protagonista della storia mio padre Renato, pilota di caccia su C.R. 42 "Falco" sul fronte greco-albanese il quale incontra una giovane donna appartenente

alla fazione nemica. Nasce un'avvincente storia d'amore che finisce in tragedia. Ai primi del 1943 il suo reggimento viene trasferito in Provenza con base all'aeroporto di Hyères. L'armistizio dell'8 settembre lo coglie fortunosamente fuori dall'aeroporto e scampa alla cattura da parte dei tedeschi. Con otto commilitoni decide di darsi alla macchia e raggiungere, dopo 18 giorni di cammino, il confine italiano.

Nell'area del Cuneese si unisce alla lotta partigiana (nome di battaglia "Romàn") insieme a Giorgio Bocca, comandante della X Divisione "Giustizia e Libertà".

Nell'azione scenica, il giovane pilota sarà impersonato da Giacomo Di Biasio, la giovane montenegrina da Mariaelena Masetti Zannini. Il commento sonoro sarà del Maestro Theo Allegretti alle tastiere. ■



Marco Fioramanti, C.R.42 "Falco", Rassegna OPEN BOX, Roma 2020

foto di Paola Spinelli

lunedì 19 luglio h.18:00

ASSOCIAZIONE CULTURALE RIACHELLO Via dei Latini, 52
Marco Fioramanti: C.R. 42 "Falco" (installazione);
h. 19: Intervento di teatro performativo;
h 21: Proiezione video dello spettacolo:
"LEI - leggenda d'amore e di guerra"

American Art 1961-2001 a Firenze

DA ANDY WARHOL A KARA WALKER

VINCENZA FANIZZA

Oltre 80 opere dei più importanti artisti americani dalle collezioni del Walker Art Center di Minneapolis sono presenti fino al 29 agosto 2021 a Palazzo Strozzi a Firenze. "American Art 1961-2001", una grande mostra che celebra l'arte moderna degli Stati Uniti d'America attraverso opere di artisti come Andy Warhol, Mark Rothko, Louise Nevelson, Roy Lichtenstein, Claes Oldenburg, Bruce Nauman, Barbara Kruger, Robert Rauschenberg, Cindy Sherman, Matthew Barney, Kara Walker, alcune di esse per la prima volta in Italia, grazie alla collaborazione con il *Walker Art Center* di Minneapolis.

L'esposizione propone uno straordinario percorso attraverso importanti e iconiche opere di personalità e movimenti che hanno segnato l'arte americana tra due momenti storici decisivi, l'inizio della Guerra del Vietnam e l'attacco dell'11 settembre 2001: dalla Pop Art al Minimalismo, dalla Conceptual Art alla Picture Generation, fino alle più recenti ricerche degli anni Novanta e Duemila.

A cura di Vincenzo de Bellis (Curator and Associate Director of Programs, Visual Arts, Walker Art Center) e Arturo Galansino (Direttore Generale, Fondazione Palazzo Strozzi), la mostra testimonia la poliedrica produzione artistica americana tra pittura, fotografia, video, scultura e installazioni, proponendo una inedita rilettura di quarant'anni di storia



Andy Warhol, *Sixteen Jackies*, 1964 (particolare)

e affrontando tematiche come lo sviluppo della società dei consumi, la contaminazione tra le arti, il femminismo, le lotte per i diritti civili. Nel 1961 John F. Kennedy diviene presidente e l'11 dicembre inizia ufficialmente la Guerra del Vietnam, quando i primi elicotteri americani arrivano a Saigon; nel 2001 è presidente George W. Bush quando l'11 settembre quasi tremila persone muoiono nel più drammatico attacco sul suolo americano dopo Pearl Harbor. Questi due anni diventano date spartiacque che definiscono l'affermazione degli Stati Uniti come superpotenza politica ma segnano anche un'epoca di sperimentazione senza precedenti per l'arte di cui l'America diviene punto di riferimento a livello globale. In un percorso che propone le opere di oltre 50 artisti, un'attenzione speciale è data ad alcune figure chiave di questi quaran-

t'anni. Centrale è Andy Warhol, di cui sono presentate 12 opere tra cui la celebre *Sixteen Jackies* (1964), dedicata a Jackie Kennedy all'indomani della morte di JFK. Una sezione speciale della mostra è dedicata al padre della danza contemporanea, Merce Cunningham, la cui ricerca è presentata attraverso grandi installazioni nate dalla collaborazione con Robert Rauschenberg e Jasper Johns. La grande stagione degli anni Sessanta è testimoniata da opere di maestri come Donald Judd, Robert Morris, Bruce Nauman, John Baldessari: figure che diventano punti di riferimento per le successive generazioni di artisti che ridefiniscono le nuove possibilità dell'arte. Tra queste emergono la riflessione sulla figura della donna di Cindy Sherman, le appropriazioni dal mondo della pubblicità di Richard Prince e Barbara Kruger, la



Il Walker Art Center di Minneapolis

denuncia dello stigma dell'Aids di Felix Gonzalez-Torres o le inquietanti narrazioni *posthuman* di Matthew Barney, di cui è presentata in maniera inedita per l'Italia l'installazione di *Cremaster 2* (1999), controversa opera dedicata a un assassino che richiese per sé stesso la pena di morte.

Focus speciale della mostra è infine quello dedicato alle più recenti ricerche degli anni Novanta e Duemila, tra cui spiccano figure di riferimento per la comunità afroamericana quali Kerry James Marshall e Glenn Ligon o artisti che investigano in modo totalmente originale l'identità americana come Paul McCarthy, Mike Kelley, Jimmie Durham e Kara Walker, della quale è proposta un'ampia selezione di opere video e disegni che testimoniano la sua suggestiva ricerca tra storia e satira sociale intorno ai temi della discriminazione razziale.

“Gli Stati Uniti d’America rappresentano un complesso *meltin’pot* di culture, tradizioni e identità diverse: uno dei prototipi storici della democrazia contemporanea che ancora oggi più che mai racchiude in sé profonde contraddizioni sociali, razziali, di genere” – dichiara Vincenzo de Bellis –. “L’arte ci permette di raccontare le stratificazioni di una società tanto complessa. Ed è questo che si prefigge di fare la mostra AMERICAN ART 1961-2001, concepita come un racconto attraverso le molteplici espressioni artistiche degli Usa. Questa narrazione si avvale delle straordinarie opere provenienti dal Walker Art Center di Minneapolis, che accoglie una delle più singolari e importanti collezioni museali degli Stati Uniti e del mondo. La ricchezza e la diversità delle sue opere provano che una sola storia dell’America e della sua arte non esiste; ci sono, piuttosto, innumerevoli

storie e figure che schiudono ulteriori nuovi racconti e possibilità”.

“Dopo un anno difficile come il 2020 la mostra vuole dare un segnale di ripartenza per la vita sociale e culturale di Firenze e della Toscana, in primo luogo per il nostro pubblico locale ma anche come offerta per i visitatori nazionali e internazionali” – dichiara Arturo Galansino – “AMERICAN ART 1961-2001 si pone come un grande evento culturale che celebra l’arte americana affrontando anche importanti temi come le lotte per i diritti civili e il ruolo della donna nell’arte: un progetto originale e suggestivo per una rinnovata riflessione sull’idea di *American Dream* grazie alle opere di artisti che ridefiniscono il ruolo e le possibilità dell’arte, anche come strumento per affrontare e mettere in luce questioni e contraddizioni che toccano la politica, la società e l’identità individuale, americane e non solo”. ■

L'infocale Lord Byron a Roma, Teatro Stanze segrete

ANIMA NOBILE, ZOPPA E DANNATA

MARCO FIORAMANTI

*Mi è giunto un sogno, non del tutto sogno. Spento era il fulgido sole
e le buie stelle Erravano nello spazio eterno senza raggio né rotta.*
Lord Byron, *Darkness*

I labirinto visivo formato da specchi nell'oscurità della sala svela allo spettatore la fonte della voce di donna (un'intensa Glenda Canino) che apre la scena e, dopo poco, si chiede chi fu davvero Lord Byron e cosa rappresenta oggi per noi.

Torna il buio e il silenzio che segue introduce a un vortice d'immagini che ci trascina nell'abisso, oscuro e terrifico. La voce di Ennio Coltorti, anch'essa rivelata di riflesso, vibra bassa e tonante come la corda più spessa di un contrabbasso. Tutt'intorno è fuoco e fiamme, senza speranza. Spettri s'aggirano in cerca di cibo tra carcasse umane. E in questa atmosfera i versi byroniani di *Darkness* così concludono: *Nell'aria stagnante morivano i venti, svanite le nuvole perché*

inutile è il buio, e il buio era l'universo.

D'improvviso, da una tenda illuminata a giorno e spalancata in ampio gesto – quasi apredo col braccio il suo mantello – esce lui, il “romantico ribelle”, elegante nei modi, nei gesti e nella voce di Emiliano Coltorti, e dà inizio al monologo della sua trasgressiva esistenza. “Sono nato zoppo, in una camera d'affitto londinese. La menomazione al piede è stata per me una maledizione”. In contrappunto al testo recitato, scorrono immagini a parete, frammentate dagli specchi, proiettano volti e citazioni di coloro la cui vita abitò l’“oscuro”: Kurt Cobain, Carmelo Bene, Pasolini, Baudelaire, Poe (*Se scruti dentro l'abisso, l'abisso scruterà dentro di te*). Leopardi, Sarah Kane (*una parte infantile di me crede ancora che un Dio mi salverà*). Tutti artisti costoro che possono essere considerati in qualche maniera fortemente legati al poeta, suoi discendenti diretti. Ma la

vera discendente è sua figlia Augusta Ada Byron, avuta dalla matematica Annabella Mibanke. Matematica anche lei, gettò le basi per una macchina programmabile, anticipando l'era informatica.

Nel frattempo le due voci fuori campo escono allo scoperto, si avvicinano ai due leggi in sala recitando brani dal *Manfred*, dal *Don Juan*, dal *Caino* e dal *Frankenstein* di Mary Shelley.

Lentamente le luci si abbassano, per concentrarsi sull'entrata di Byron che chiude raccontando nei dettagli il suo funerale: *Anche dal regno delle ombre continuavo e continuo ad additare il volto più veramente gelido e minaccioso del mondo.*

Lungo e più volte replicato il giro di applausi al quale fa seguito la lettura a sorpresa di una serie di aforismi di questo encyclopedico autore. Uno per tutti: *Il ricordo della gioia non è più gioia; il ricordo del dolore è ancora dolore.* ■



Glenda Canino, Emiliano Coltorti, Ennio Coltorti



Ennio Coltorti e Glenda Canino

LE INQUIETUDINI DI MANZONI

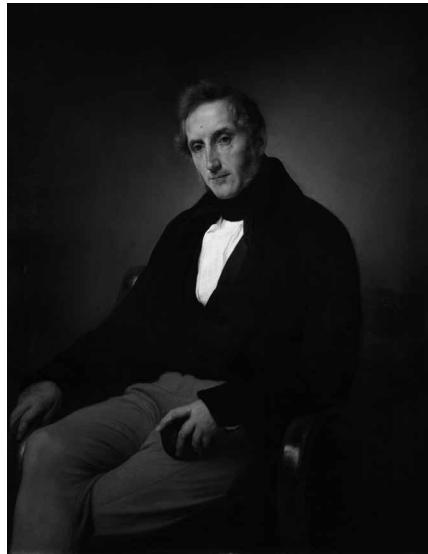
LAURA BARDELLI

Prestare il rigore della formazione filologica al ritmo di una narrazione avvincente, che inserisca il dato biografico nel quadro storico-culturale per offrirsi a una platea più vasta di quella degli specialisti, è operazione di non poco conto all'interno dell'accademia italiana, sempre più asfittica e auto-referenziale. La compie con passione e audacia Isabella Becherucci in un saggio con cui, nel giro dei sette anni che intercorrono fra il *Carmagnola* e l'*Adelchi*, ricostruisce l'inquietudine del Manzoni che precede i *Promessi sposi*, seguendolo nelle tante dimore del suo vagabondaggio, fra Lecco, Milano, Brusuglio e Parigi.

Nel cuore della studiata drammaturgia del libro, il capitolo dedicato a Il «Cinque maggio» e le sue vie segrete offre alcune novità rispetto alla vulgata che vuole l'ode concepita di getto, e consente a chi legge di seguire il labirinto delle carte manzoniane.

Se è vero, infatti, che l'autore buttò giù i celebri versi fra 18 e il 20 o il 21 luglio del 1821, appena appresa la notizia della morte di Napoleone, la revisione del testo richiese del tempo e fu certo accompagnata da consulti con gli amici e letture ad alta voce di fronte alla famiglia riunita in villa, prima di consegnarlo a un «fascicoletto di sedici pagine cucite assieme con un filo sottile di seta verde» (p. 83).

Quanto alle vie che il collettivo manzoniano intraprese per aggirare la cen-



sura e al tempo stesso garantire la diffusione della poesia, la studiosa le segue documenti alla mano, rendendo conto delle copie che consentirono al capola-

Isabella Becherucci
Imprimatur.
Si stampi Manzoni

saggi Marsilio



voro di arrivare nelle sale fiorentine del Gabinetto Vieusseux e finano sulle scrivanie di Goethe e Lamartine. Sullo sfondo di quell'operosissimo 1821 si profilano intanto avvenimenti drammatici, fra i malesseri di Enrichetta e gli esiti dei processi Pellico-Maroncelli. Nel dicembre, quando viene arrestato Federico Confalonieri, il clan è paralizzato dalla paura delle perquisizioni che potrebbero incriminare lo stesso scrittore, per la sua attiva collaborazione alle Scuole di Mutuo Insegnamento: un progetto educativo che, sul modello delle Scuole Lancasteriane inglesi, si prefiggeva di diffondere una più ampia scolarizzazione, secondo un metodo che prefigura la *peer education*. Al grande malato, dilaniato dalle ansie, dalle convulsioni, dagli attacchi di nervi e da un compulsivo bisogno di approvazione, si affiancano costantemente in queste pagine i fedeli amici e collaboratori, ma anche i personaggi delle tragedie, i giudici asburgici, i censori, il pubblico, i familiari stessi, quei marmocchi che scorazzano per casa intorno alla moglie ridotta quasi in fin di vita da gravidanze e allattamenti.

Un saggio corale, quello di Becherucci, che celebra degnamente il bicentenario del *Cinque maggio*, contribuendo a tirare fuori dalla naftalina il nostro Risorgimento, rimasto troppo a lungo imbalsamato fra i fiori secchi e le «buone cose di pessimo gusto». ■

Isabella Becherucci,
Imprimatur. Si stampi Manzoni,
Venezia, Marsilio, 2020

Giuliano Compagno e i suoi Referti letterari

IL CONFORTO DI ANTICHI MAESTRI

MARCO FIORAMANTI

*Per l'aurora, la disgrazia è il giorno che sta per venire;
per il crepuscolo la notte che ingoia*
René Char per Martin Heidegger, 26 maggio 1959

Avevo comprato il libretto (copia n.109) appena ricevuta la segnalazione da Giuliano via facebook. L'ho subito divorziato, ma ho deciso di aspettare la data della presentazione nella fantastica sede della libreria ELI (Esperienze, Libri, Idee), un *loft* dedicato al quartiere Trieste/Salario a due passi da Villa Ada, certo di poter aggiungere altra linfa ai miei primi appunti.

Siamo a metà ottobre e l'autore, che di mestiere fa lo scrittore – questo è il suo ventiquattresimo volume – si trova a scrivere un libro “da malato”, cioè in una condizione anomala, nel pieno di una complessa malattia (Coronavirus, nel caso specifico). *Qualche colpo di tosse, poi ti accorgi rapidamente che la tua salute sta venendo meno e che i ricordi prendono a muoversi con tutte le ombre e dissolvenze che portano con loro. Positivo al test, cominci a contare i giorni e le notti di un tempo destinato all'isolamento forzato.*

È così che Giuliano Compagno ha pensato, in questo aver-cura-di-sé, di tenere una sorta di diario cercando il conforto di quelli che potremmo definire i suoi Antichi Maestri, brandelli di cuore, a cui lui è visceralmente legato, referenti culturali interdisciplinari, dalla letteratura alla filosofia, dal cinema allo sport.

Giuliano Compagno racconta se stesso, dice nella postfazione Nicola Fano (giornalista, storico del teatro e autore tea-

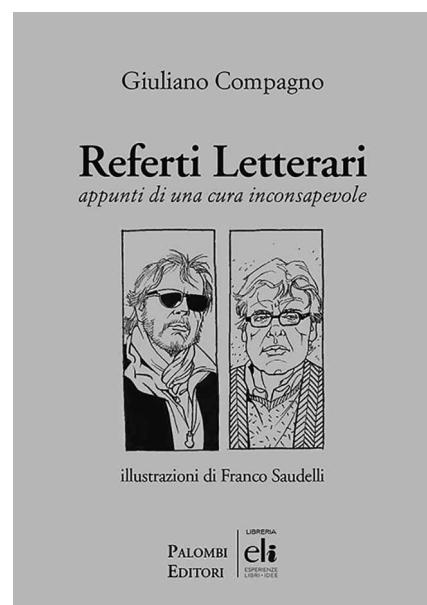
trale, direttore di “succedeoggi.it”, ndr), racconta il modo in cui alcuni di noi affrontano la vita e l'affrontano con le poche cose che abbiamo sottomano, delle poche cose che abbiamo vissuto direttamente o indirettamente. Lui usa la letteratura, cioè le vite degli altri, per affrontare la sua propria vita, per metterla a frutto. Ogni volta fa riferimento a uno scrittore, personaggio e trova delle ragioni di vita all'interno di questo “incidente” che è il Covid.

Questo libro, in realtà, non nasce come libro – fa notare l'autore durante la presentazione – ma nasce come una serie di appunti quotidiani. Sentivo che mi curava,

ogni giorno sentivo una parola che era dentro di me, e questa parola la legavo a un autore della mia vita; e queste parole e questo autore formavano poi una serie di riflessioni, di pensieri, che mi aiutavano proprio tanto. Così Peter Handke è visceralmente legato alla “stanchezza”, Samuel Beckett alla “lentezza”, e Freud, Landolfi ed Enrico Filippini, solo per citarne alcuni, sono in sodalizio rispettivamente alla “paura”, al “sintomo” e all’“amore”.

In ognuno dei tredici capitoli (giurerei che il numero non fosse stato scelto a caso, dato l'obiettivo di una “cura inconsapevole”) l'autore permea se stesso inserendo brevi citazioni dei “Virgilio di turno” come una filigrana che vibra all'interno della carta stessa, di un color avorio martellato, elegantemente scelto dall'editore Palombi. Lo stile della scrittura, leggero e penetrante al tempo stesso (un tempo rallentato, quello del paziente, che non passa mai) e arriva al lettore facendogli percepire ogni minima variazione di linea di febbre, ogni fremito improvviso di quel freddo gelido e surreale, ogni alterazione sensoriale, in particolare quella dell'olfatto (*il Vicks Vaporub che mi rimanda alla fanciullezza*).

Ognuno dei tredici “cavalieri d'onore” ha il volto rappresentato dalla raffinata mano in punta di china di Franco Saudelli che si ritrae, sciarpa al collo, in copertina insieme all'autore. Artista di chiara fama, Saudelli si esprime con un tratto irresistibile che mi rimanda all'adolescenza, a un tempo *vintage* nel quale ritrovo volti cari come quello dell'Ispettore Ginko ed Eva Kant delle retrocopertine di *Diabolik*.



Giuliano Compagno
REFERTI LETTERARI - Appunti di una cura consapevole
Illustrazioni di Franco Saudelli
Palombi Editori / Libreria ELI, 2021
pp. 88 - euro 19,00

Dino Paternostro*LA STRAGE PIÙ LUNGA*

Calendario della memoria [...]

Edizioni La Zisa 2020

pp. 336, € 24,90

"La strage più lunga" è quella che si è consumata in Sicilia, dall'Unità d'Italia alla metà degli anni Sessanta del '900. Una strage durata un secolo che ha colpito il movimento contadino e bracciantile, guidato dal sindacato, che rivendicava coraggiosamente lavoro, diritti e libertà. Mafia, padronato e pezzi della politica hanno seminato morte e tantissimi sono stati i caduti che per la maggior parte sono stati dimenticati. Questo libro recupera le loro storie e i loro volti rendendo a tutti almeno la giustizia della memoria. Il lavoro è frutto delle ricerche fatte da Paternostro sui giornali dell'epoca e negli archivi con l'obiettivo di ricostruire i profili biografici dei tanti dirigenti e attivisti del movimento contadino e bracciantile, caduti nella lotta contro la mafia e per la costruzione della democrazia in Sicilia. La Cgil di Palermo ha redatto questo calendario della memoria da condividere con i familiari delle vittime; non è solo un omaggio ma l'indicazione di una strada per costruire un futuro che si pone l'obiettivo di creare lavoro e sviluppo nella legalità nella risorsa dell'agricoltura e dei valori di libertà, democrazia e solidarietà di cui furono portatori questi caduti e il movimento che rappresentavano. ■

**Giorgio Crescenza***MOSAICI A SCUOLA*

Itinerari storici tra metamorfosi [...]

Pensa Multimedia 2020

pp. 188, € 20,00

L'autore in questo volume analizza i cambiamenti che la scuola italiana ha attraversato nel corso degli anni dall'età post-unitaria ai giorni nostri. Esamina le trasformazioni istituzionali e pedagogiche, le ideologie che hanno animato le diverse riforme e l'impatto che queste hanno avuto sulla vita reale del Paese. Le fonti utilizzate dall'autore sono molteplici e si riferiscono sia alla storia della scuola italiana sia all'ambito della riflessione pedagogica. L'*excursus* storico è centrato sull'analisi di alcuni passaggi emblematici, la nascita della scuola pubblica e i problemi relativi all'analfabetismo che negli anni Sessanta dell'800 registra uno dei tassi più alti in Europa (78%), l'evasione scolastica, la mancanza di maestri adeguatamente formati, il conflitto con la Chiesa nella lotta per il monopolio dell'educazione e per la laicità della scuola pubblica. Spazio è dedicato alle immagini di scuola presenti nella letteratura per ragazzi che soprattutto negli ultimi cinquanta anni è stato uno strumento che ha sollecitato il rinnovamento pedagogico. Tra i temi attuali emergono quelli relativi a una diversa concezione delle istituzioni sociali quali famiglia, scuola, Enti locali e le agenzie formative territoriali. ■

**Daniela Carmosino***LA SAGOMA (FAVOLA CRUDELE)*

RP libri 2020

pp. 96 ill., € 14,00

Già dal titolo si evince la duplice, ambigua, struttura del libro. L'etimologia della parola "sagoma" ci porta sia al significato di ricalco di un'immagine sia alla stravaganza di qualcuno ("che sagoma!"). Analogamente Celeste è il colore che avvolge l'intera fiaba, ma anche il nome della giovane protagonista che trascina, come una piccola *Mutter Courage*, l'intero fardello dell'infanzia. "La voce narrante", racconta l'autrice in un'intervista, "è la voce di Celeste adulta, che ha compiuto un percorso di consapevolezza, ripercorre la propria vita da prima della nascita". Il testo è stato concepito in forma poetica, quella della prosodia. Il ritmo cantilenante, infatti, ci rimanda alle forme arcaiche cantate dei testi poetici, scritti in rima per facilitarne l'apprendimento immediato e la rime-morazione nel tempo. Stesse modalità - cantilena e ripetizione - vengono impresse al bambino "e costituiscono il copione che il bambino andrà a recitare per tutta la vita". Daniela Carmosino, romana, insegnava *Critica letteraria* e *Letterature comparate* presso l'Università della Campania "L. Vanvitelli". Autrice di saggi, da anni studia gli effetti del linguaggio sullo sviluppo della personalità e sul comportamento. ■

**Mimmo Catania***QUATTRO SECONDI DI NERO*

Albatros 2020

pp. 164, € 13,50

Ambientata principalmente nelle *Kneipe* della Berlino di oggi (il *Bar Excess*), la musica è sempre la stessa per gli artisti che cercano, a qualunque costo, un dignitoso riconoscimento del proprio lavoro. Nero, questo il nome del protagonista - artista di giorno, barista di notte - rimane invisschiato in quello che viene chiamato "il sistema dell'arte": l'opera per essere sostenuta dal pubblico, ed entrare di diritto nel mercato, deve necessariamente passare nella filiera critici-gallerie-agenzie-biennali-musei. E in ogni passaggio è previsto un qualche esborso da parte dell'artista. Queste le premesse di un rocambolesco intrigo internazionale all'interno del quale Nero (in)volontariamente precipita. *L'insistenza dimostra di non arrendersi di fronte alle difficoltà*, ripete spesso a se stesso con caparbia determinazione. Il lettore viene attratto e coinvolto fin dalle prime righe dalle peripezie dell'artista e istintivamente lo segue vivendo passo passo ogni sfaccettatura delle sue azioni. Filo conduttore, decisivo quanto impalpabile, è il tempo. La scansione dei quattro secondi, richiamata nel titolo, sarà il *refrain* che unisce tutti i personaggi del romanzo e la chiave di volta del protagonista. ■

