

Articolo 33

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



www.edizioniconoscenza.it

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

SOMMARIO

Editoriale

1/Buona estate ai nostri lettori

Idee per riflettere sotto l'ombrellone
ANNA MARIA VILLARI

Lo scrigno

2/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLLO

Mercurio

3/ Del non detto e dello stradetto sulle biblioteche

ERMANNO 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 psicologo 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 specola e il tempo/ Sciascia.
Genesis 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'infernale 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

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

La 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 decadde, ma progredisse 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 lontananze 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'immensa 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

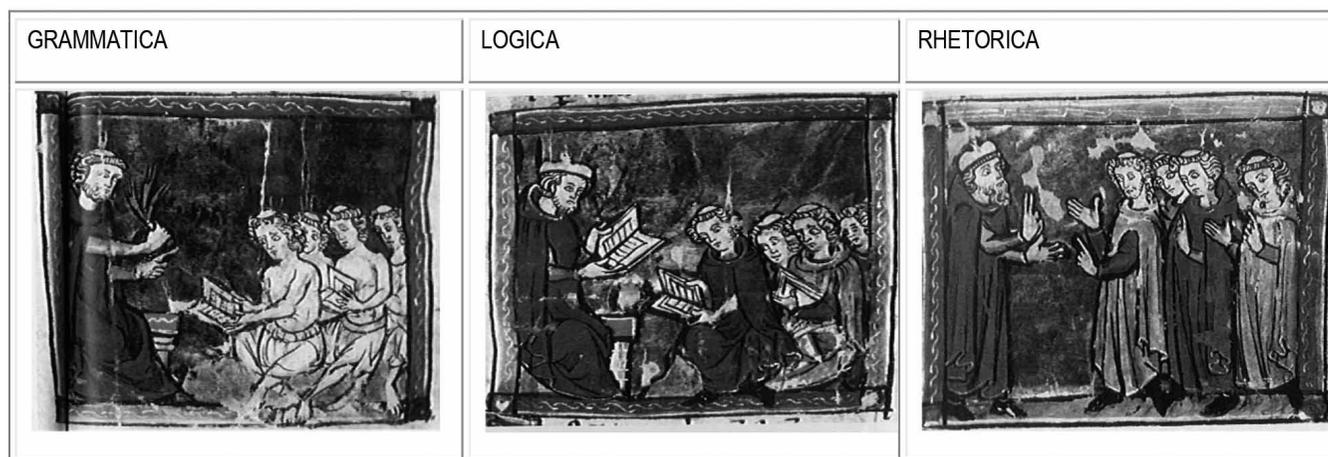
valori che possono essere trasmessi con essi e, con ciò, aiutano a costruire.

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 analfabeta 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.

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, incardinate 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 disuguaglianze di genere, equità inter-generazionale) e le “famosi” 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 sovrapposizioni 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 controfattuale 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.

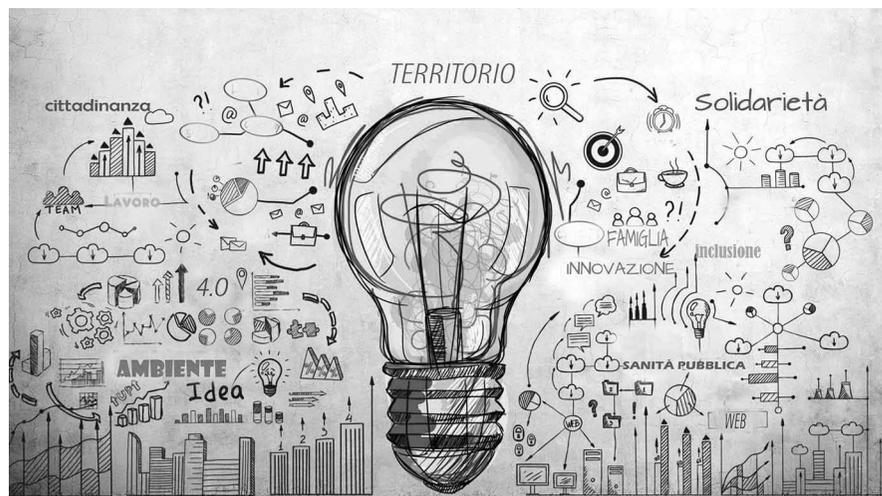
Va sottolineato che tra le conseguenze che si determineranno con i progetti del Piano, è atteso un peggioramento, almeno nel breve periodo, della bilancia commerciale, dovuta a una crescita di importazioni, in particolare per attrezzature elettroniche e informatiche e per le attività connesse alla transizione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



sazione 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 dotazione 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 stanziava 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 appositi 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, accumulato 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 interazioni, non solo auspicata, 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 spesso 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 affascina 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...

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 disuguaglianze 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 psicologo 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 disegualianza 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, proponendo 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, rintracciamo gli elementi fondamentali della riflessione pedagogica dello studioso brasiliano e la centralità di coloro che sono definiti "dannati della terra", gli "straccioni del mondo". Soggetti marginali, "gli esclusi", gli unici in grado di svelare 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 disegualianza e povertà nel mondo impongono una riflessione profonda sul bisogno di scuotere le coscienze, promuovere un reale cambiamento che parta 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 acquisizione 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'insperimento 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 psicologo 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'incompletezza 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 nutrito 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 situationalità, 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 sogna 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 pensarsi 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). *Politica e educação*, Sao 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 3° 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.



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 1921, 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 impietosamente 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 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 accondiscendenza 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 cinicamente. 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 agrigentino 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 accolta, 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 spiccato spirito di polemist. 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 spiccato

per il romanzo "giallo". Con il libro *Candido* (1977) – suggerito-gli dal celebre *Candide* volterriano – 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 dizionarietto *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. ■

