MENSILE DI RICERCA, CULTURA, ORIENTAMENTI EDUCATIVI, PROBLEMI DIDATTICO-ISTITUZIONALI
PER LE SCUOLE DEL SECONDO CICLO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

NUOVA SECONDARIA

7
marzo 2014
anno XXXI

POSTE ITALIANE S.p.A. Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB BRESCIA Editrice La Scuola 25121 Brescia - Expédition en abonnement postal taxe perçue tassa riscossa - ISSN 1828-4582

EDITRICE LA SCUOLA

IL *DON GIOVANNI* DI MOZART

LA NORMALE INSICUREZZA DELL'ESISTENZA

INVENZIONI DEL POLITICO

DESTRA E SINISTRA IN CRISTALLOGRAFIA

SOSTANZE CHIMICHE ODOROSE

Nuova Secondaria n. 7

Editoriale

Ludovico Galleni — P. Teilhard de Chardin e la cultura cinese **5**

Nuova Secondaria Ricerca

http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it

Sandra Chistolini — Identità, limiti, prospettive della Abilitazione Scientifica Nazionale in corso d'opera

Relazioni romantiche e capacità di intimità

Fabio Togni — Il rapporto con la corporeità nelle esperienze affettivo-sessuali e precocità

Alessandra La Marca — Il maschile e femminile nella costruzione dell'identità personale in adolescenza

Mirca Benetton — Educazione sentimentale in famiglia. Modelli di affettività e sessualità

Melania Bortolotto — L'educazione dell'affettività e sessualità nella scuola

Carla Xodo — Pudore e capacità di intimità nelle relazioni romantiche

Andrea Porcarelli — Ethos giovanile ed etica dell'affettività

Fatti e Opinioni

Il fatto
Giovanni Cominelli — Le resistenze alla valutazione esterna delle scuole **8**

Pensieri del tempo
Giuseppe Acone — Galassia elettronica **9**

Asterischi di Kappa — Spending Review **9**

Il futuro alle spalle
Carla Xodo — Non solo con il liceo… **10**

Vangelo docente
Paola Bignardi — Ciechi, storpi zoppi… **11**

La lanterna di Diogene
Fabio Minazzi — Saper leggere, scrivere e far di conto **12**

Asterischi di Kappa — Multiculturalismo commerciale **12**

Occhio alla scienza
Matteo Negro — Dov'è finito il neuroentusiasmo? **13**

Didattica del classico
Augusta Celada — Lo stato dell'arte nella didattica del latino **14**

I genitori a scuola
Giuseppe Richiedei — Centralità della famiglia nell'orientamento **17**

Asterischi di Kappa — Stipendi e dipendenti a confronto **17**

Giancarlo Trunzo — Ritrattazioni (epistemologiche) **18**

Problemi Pedagogici e Didattici - Approfondimento

g.b. Licei di 4 anni e riforma della scuola: melina o progetto di sistema per la nuova legislatura? **19**

Problemi Pedagogici e Didattici

Giuliano Cazzola La normale insicurezza dell'esistenza **32**

Edoardo Simonotti A scuola di dialogo. Dalla libertà alla solidarietà educativa **38**

Diego Sirico Per una gestione efficace della classe **42**

Andrea Bernardi Le università britanniche osservate da un docente italiano (1) **45**

Studi

INVENZIONI DEL POLITICO *a cura di Gianfranco Dalmasso* **50**

Vincenzo Costa In-debito: responsabilità, colpa, legge **52**

Matteo Amori La persona come proprietà indisponibile **54**

Santino Maletta Il Giusto: una prospettiva (im)politica **56**

Marco Maurizi L'ideologia e l'immagine nelle scienze sociali **59**

Silvano Facioni Georges Bataille e l'irriducibile esigenza del politico **61**

Gianni Bianchi La libertà nell'esperienza: l'opera di Maurice Blondel **63**

Roberta Sofi La libertà nel politico in Jan Patočka **65**

Percorsi Didattici

Saverio Lamacchia Il *Don Giovanni* di Mozart **67**

Andrea Verri Ridere seriamente. Alcune proposte di lavoro su *L'impresario delle Smirne* di Carlo Godoni (2) **72**

Claudio Crapis Idee per un nuovo corso di latino **79**

Hervé A. Cavallera L'intuizione spinoziana del tutto **84**

Alessandro Ferioli Le due Italie **88**

G. Rigault - F. Abbona Destra e sinistra in cristallografia (2) **92**

Silvana Bianchini Il ruolo dell'infinito nel concetto di limite **96**

G. Giacomo Guilizzoni Sostanze chimiche odorose **103**

Lingue, culture e letterature *a cura di Giovanni Gobber*

Flavia Cristofolini Positive English Teaching **108**

Libri

a cura di Luigi Tonoli e Lucia Degiovanni **119**

Lezioni con slide disponibili sul sito di *Nuova Secondaria*
http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it

Mensile di ricerca, cultura, orientamenti educativi,
problemi didattico-istituzionali per le Scuole
del secondo ciclo di istruzione e di formazione
Fondatore e direttore emerito: Evandro Agazzi
Anno XXXI - ISSN 1828-4582

Direzione, Redazione e Amministrazione: EDITRICE LA SCUOLA, Via Gramsci, 26, 25121 Brescia - fax 030.2993.299 - Tel. centr. 030.2993.1 - Sito Internet: www.lascuola.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - DCB Brescia - Editrice La Scuola - 25121 Brescia - Stampa Vincenzo Bona 1777 Spa, Torino - Ufficio marketing: Editrice La Scuola, Via Gramsci 26, - 25121 Brescia - tel. 030 2993.290 - fax 030 2993.299 - e-mail: pubblicita@lascuola.it – Ufficio Abbonamenti : tel. 030 2993.286 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari)- fax 030 2993.299 - e-mail: abbonamenti@lascuola.it.

Abbonamento annuo 2013-2014: Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 7,00. Conto corrente postale n.11353257 (N.B. riportare nella causale il riferimento Cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.

Per eventuali omissioni delle fonti iconografiche, l'editore si dichiara a disposizione degli aventi diritto.
Sito della rivista http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it

DIRETTORE

Giuseppe Bertagna
Università di Bergamo

COMITATO DIRETTIVO

Cinzia Susanna Bearzot - *Università Cattolica, Milano*
Edoardo Bressan - *Università di Macerata*
Alfredo Canavero - *Università Statale, Milano*
Giorgio Chiosso - *Università di Torino*
Luciano Corradini - *Università Roma Tre*
Lodovico Galleni - *Università di Pisa*
Pietro Gibellini - *Università Ca' Foscari, Venezia*
Giovanni Gobber - *Università Cattolica, Milano*
Angelo Maffeis - *Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale, Milano*
Mario Marchi - *Università Cattolica, Brescia*
Luciano Pazzaglia - *Università Cattolica, Milano*
Giovanni Maria Prosperi - *Università Statale, Milano*
Pier Cesare Rivoltella - *Università Cattolica, Milano*
Stefano Zamagni - *Università di Bologna*

COMITATO DI REDAZIONE

Parte generale e settore umanistico
Luigi Tonoli, Lucia Degiovanni
(redazionens@lascuola.it)

con la collaborazione di
Andrea Potestio, Don Fabio Togni

Settore scientifico
Marina Dalè, Pietro Marchese
(ns-red@lascuola.it)

Impaginazione
Marco Filippini

Segreteria di Redazione
Annalisa Ballini (ns@lascuola.it)

Supporto tecnico area web
helpdesk@lascuola.it

Consiglio per la valutazione scientifica degli articoli

Coordinatori del Consiglio:
Luigi Caimi e Carla Xodo

Francesco Abbona
Mineralogia, Università di Torino
Giuseppe Acone
Pedagogia, Università di Salerno
Emanuela Andreoni Fontecedro
Lingua e letteratura latina, Università di Roma Tre
Dario Antiseri
Filosofia della scienza, Collegio S. Carlo, Modena
Gabriele Archetti
Storia Medioevale, Università Cattolica, Milano
Andrea Balbo
Latino, Università degli studi di Torino
Giorgio Barberi Squarotti
Letteratura italiana, Università di Torino
Raffaella Bertazzoli
Letterature comparate, Università di Verona
Fernando Bertolini
Istituzioni di Analisi Superiore, Università di Parma
Gianfranco Bettetini
Teoria e tecniche delle comunicazioni, Università Cattolica, Milano
Maria Bocci
Storia contemporanea, Università Cattolica, Milano
Cristina Bosisio
Glottodidattica, Università Cattolica, Milano
Marco Buzzoni
Logica e filosofia della scienza, Università di Macerata
Luigi Caimi
Biochimica e biologia molecolare, Università di Brescia
Luisa Camaiora
Linguistica inglese, Università Cattolica, Milano
Renato Camodeca
Economia aziendale, Università di Brescia
Franco Cardini
Storia medievale, ISU, Università di Firenze
Maria Bianca Cita Sironi
Geologia, Università di Milano
Michele Corsi
Pedagogia, Università di Macerata
Vincenzo Costa
Filosofia teoretica, Università di Campobasso
Giovannella Cresci
Storia romana, Università di Venezia
Luigi D'Alonzo
Pedagogia speciale, Università Cattolica, Milano
Cecilia De Carli
Storia dell'arte contemporanea, Università Cattolica, Milano
Bernard D'Espagnat
Fisica, Università di Parigi
Floriana Falcinelli
Didattica generale e Tecnologie dell'Istruzione, Università degli Studi di Perugia
Vincenzo Fano
Logica e filosofia della scienza, Università di Urbino
Ruggero Ferro
Logica matematica, Università di Verona
Saverio Forestiero
Biologia, Università Tor Vergata, Roma
Arrigo Frisiani
Calcolatori elettronici, Università di Genova
Alessandro Ghisalberti
Filosofia teoretica, Università Cattolica, Milano
Valeria Giannantonio
Letteratura italiana, Università di Chieti - Pescara
Massimo Giuliani
Pensiero ebraico, Università di Trento
Adriana Gnudi
Matematica generale, Università di Bergamo
Giuseppe Langella
Letteratura italiana contemporanea, Università Cattolica, Milano
Erwin Laszlo
Teoria dei sistemi, Università di New York
Giuseppe Leonelli
Letteratura italiana, Università Roma Tre
Carlo Lottieri
Filosofia del diritto, Università di Siena
Gian Enrico Manzoni
Latino, Università Cattolica, Brescia
Emilio Manzotti
Linguistica italiana, Università di Ginevra
Alfredo Marzocchi
Matematica, Università Cattolica, Brescia
Vittorio Mathieu
Filosofia morale, Università di Torino
Fabio Minazzi
Filosofia teoretica, Università dell'Insubria
Alessandro Minelli
Zoologia, Università di Padova
Enrico Minelli
Economia politica, Università di Brescia
Luisa Montecucco
Filosofia, Università di Genova
Moreno Morani
Glottologia, Università di Genova
Gianfranco Morra
Sociologia della conoscenza, Università di Bologna
Maria Teresa Moscato
Pedagogia, Università di Bologna
Alessandro Musesti
Matematica, Università Cattolica, Brescia
Seyyed Hossein Nasr
Filosofia della scienza, Università di Philadelphia
Salvatore Silvano Nigro
IULM
Maria Pia Pattoni
Università Cattolica, Brescia
Massimo Pauri
Fisica teorica, Modelli matematici, Università di Parma
Jerzy Pelc
Semiotica, Università di Varsavia
Silvia Pianta
Geometria, Università Cattolica, Brescia
Fabio Pierangeli
Letteratura italiana, Università di Roma Tor Vergata
Pierluigi Pizzamiglio
Storia della scienza, Università Cattolica, Brescia
Simonetta Polenghi
Storia della pedagogia, Università Cattolica, Milano
Luisa Prandi
Storia greca, Università di Verona
Erasmo Recami
Fisica, Università di Bergamo
Enrico Reggiani
Letteratura inglese, Università Cattolica, Milano
Filippo Rossi
Patologia generale, Università di Verona
Giuseppe Sermonti
Genetica, Università di Perugia
Ledo Stefanini
Fisica, Università di Mantova
Ferdinando Tagliavini
Storia della musica, Università di Friburgo
Guido Tartara
Teoria dei sistemi di comunicazione, Università di Milano
Filippo Tempia
Neurofisiologia, Università di Torino
Marco Claudio Traini
Fisica nucleare e subnucleare, Università di Trento
Piero Ugliengo
Chimica, Università di Torino
Lourdes Velazquez
Bioetica e Filosofia del Messico, Universidad Anáhuac, Northe Mexico
Marisa Verna
Lingua e letteratura francese, Università Cattolica, Milano
Claudia Villa
Letteratura italiana, Università di Bergamo
Giovanni Villani
Chimica, CNR, Pisa
Carla Xodo
Pedagogia, Università di Padova
Pierantonio Zanghì
Fisica, Università di Genova

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (double blind). La documentazione rimane agli atti.
Per consulenze più specifiche i coordinatori potranno avvalersi anche di professori non inseriti in questo elenco.

P. Teilhard de Chardin e la cultura cinese

Ludovico Galleni

Abbiamo sempre considerato la scienza come un potente strumento di dialogo tra culture. In effetti tutte le culture sono nate anche grazie all'incessante ricerca dell'intelletto umano nei riguardi della realtà che lo circonda basata sull'osservazione della natura e sugli strumenti necessari per compiere questa indagine. Quindi la scienza nasce con la mente umana e nel dialogo e talvolta nello scontro si accompagna sempre alle riflessioni sull'esistenza di una realtà che va al di là dei sensi, cioè alle riflessioni della filosofia e della teologia. Ed è stata una ricerca compiuta da tutte le culture anche se spesso con differenti metodi e strumenti.

Oggi però la ricerca che la scienza ha compiuto sulla struttura e la storia dell'universo che ci circonda si è organizzata con strumenti di conoscenza messi a punto nelle sue strutture contemporanee dalla cultura europea che, ormai, è diventata universale.

Come abbiamo letto negli articoli pubblicati recentemente su questa rivista da Pierluigi Pizzamiglio, molti apporti derivano anche da importanti contributi di altre culture. Però è il pensiero europeo, nel suo senso più ampio, vista l'importanza dei contributi della cultura araba ed ebrea – basti pensare alla Cordoba di Averroè e Maimonide –, che giunge al metodo sperimentale e alle grandi conquiste della fisica, della matematica, dell'astronomia. Ma sono ancora conquiste culturali che si confrontano con quelle provenienti da altre tradizioni di ricerca.

Un recente viaggio in Cina mi ha suggerito alcune piste di riflessione, perché il confronto con la scienza cinese è particolarmente importante ed esemplificativo. E, considerata ormai la massiccia presenza di una emigrazione cinese spesso oggi anche culturalmente preparata, ci sembra non inutile indicare piste di ricerca e proposte di dialogo.

Tralasciando le prime fasi dei rapporti tra cristianesimo e Cina, cioè quelle del Medioevo, giungiamo a Matteo Ricci e al tentativo di evangelizzare almeno le elitè culturali cinesi attraverso la scienza.

È interessante innanzitutto sottolineare come in Ricci la scienza occidentale divenga uno strumento importante di confronto tra culture. E nel confronto emerge anche la necessità del dialogo interreligioso. Per Ricci la scienza era uno strumento per aprire un dialogo con la cultura cinese. Se si poteva raggiungere, grazie agli strumenti della matematica e della geometria greche e più in generale occidentali, una verità dimostrabile, perché in fondo anche la riflessione teologica europea e cristiana non poteva avere un fondamento di verità di cui almeno interessarsi[1]*?*

Ma le scienze di Matteo Ricci potevano confrontarsi con la tecnologia e con le matematiche, le geometrie e l'astronomia della tradizione cinese: una recente pubblicazione dell'accademia delle scienze cinese riafferma con orgoglio la precedenza della cultura cinese in molte scoperte nei campi più vari, compresi la medicina, l'agricoltura, l'allevamento, la navigazione e anche la nobile arte

1. Cfr. M. Redaelli, *Il mappamondo con la Cina al centro*, ETS, Pisa 2007.

(si fa per dire) di ammazzare il prossimo con la polvere da sparo (e questo, per fortuna, solleva noi occidentali dal triste primato dell'utilizzo bellico della polvere da sparo, un triste primato che lasciamo volentieri all'impero cinese!)[2].

Ma le teorie scientifiche cinesi nascono, come ci ricorda un fisico cinese, Fang Li Zhi, in un ambiente culturale dove manca una riflessione profonda sulla ontologia, quella riflessione che nel mondo occidentale, con la tradizione greca e poi con Platone e Aristotele, aveva posto le basi della scienza classica cercando regole generali alla base della scienza. L'astronomo cinese cercava più le irregolarità e le stranezze che non le regolarità e le precisioni geometriche. Si cercavano le stelle cadenti più che la descrizione precisa dei movimenti dei pianeti nei cieli[3].

Scienze a confronto, dunque, ma collegate, come sempre succede nella costruzione dei programmi di ricerca scientifici, anche a diverse filosofie e visioni della vita.

Diverso è il discorso sulle scienze naturali dove la scienza europea ha compiuto un percorso di indagine che si caratterizza per la sua autonomia e originalità.

La storia della natura, intesa come descrizione dei cambiamenti nel tempo e poi come operazione classificatoria dei viventi su base morfologica e funzionale, nasce in Europa. Nasce la geologia con Stenone, la classificazione con Linneo, i cambiamenti nel tempo degli eventi geologici, sempre con Stenone e Buffon e dei viventi con Lamarck.

Quindi se dal punto di vista sociale e politico la fase dei rapporti con la Cina, dopo l'esperienza di Matteo Ricci e dei gesuiti, si riapre purtroppo sulla base delle guerre coloniali e si conclude con un disastro di cui ancora oggi paghiamo le conseguenza, importanti per il futuro ci sembrano alcuni semi gettati in quel periodo, in particolare le scienze della natura, a cui spesso abbiamo fatto riferimento lavorando sul periodo cinese di Pierre Teilhard de Chardin, ma anche l'attenzione alle condizioni di vita della povera gente.

Dall'esperienza del rapporto con i poveri la famiglia di Teilhard de Chardin fu toccata direttamente, perché la sorella Françoise (suor Maria-Alberica del Sacro Cuore) superiora della casa delle piccole suore dei poveri, morì a Shangai nel 1911, di vaiolo nero, proprio a causa della sua missione di aiuto ai poveri e agli ultimi.

Ma riferendoci a Pierre Teilhard de Chardin si apre, ovviamente, anche la prospettiva della ricerca e della cultura, che riprende la tradizione scientifica dei gesuiti, ma, rispetto a Matteo Ricci, con un approccio legato alle scienze naturali.

Il 15 giugno del 1923 Teilhard de Chardin tiene una relazione al servizio geologico nazionale cinese sui vertebrati fossili del Cenozoico nel Kansù e nella Mongolia interna. Egli è in Cina grazie all'invito giunto da un altro naturalista francese, gesuita anche lui, Padre Emile Licent.

Questi era giunto in Cina nel 1914, subito dopo la laurea in scienze naturali, e aveva cominciato a raccogliere fossili e reperti geologici con l'intenzione di organizzare un museo di scienze naturali a Tientsin, chiamato Museo Hoang-ho Pai-ho cioè Museo del fiume Giallo e del fiume Bianco, i due fiumi della Cina settentrionale. L'entusiasmo di Padre Licent e le sue grandi capacità organizzative avevano permesso di raccogliere molto materiale fossile, che richiedeva collaboratori per uno studio accurato. Padre Licent aveva contattato il Museo di Parigi diretto da Marcellin Boule sotto la cui direzione Teilhard de Chardin aveva da poco completato e discusso

2. Cfr. AA. VV., *Ancient China's Technology and Science*, Foreign Languages Press, Beijing 2009.
3. F. Li Zhi, *Note on the interface between science and religion*, in R.J. Russell - W.R. Stoeger S.J. - G. V. Coyne S.J. edtrs, *John Paul II on Science and Religion*, Vatican Observatory Publications, Città del Vaticano 1990, pp. 31-36.

con successo la tesi di dottorato e Buole aveva affidato il materiale da studiare al giovane gesuita che frequentava il suo laboratorio.

A questo punto il Museo di Parigi decide di organizzare una spedizione congiunta con Padre Licent e con il servizio geologico cinese, con lo scopo di approfondire lo studio dei fossili e arricchire, grazie a un accordo preciso di divisione del materiale, le collezioni del Museo di Parigi e del Museo di Tientsin. La collaborazione vedeva coinvolti da parte francese, oltre al Museo di Parigi, anche l'Accademia delle Scienze e il Ministero della Pubblica istruzione. Ma Padre Teilhard viene presentato anche come docente all'Istituto Cattolico di Parigi e come vicepresidente della Società geologica di Francia. Quindi una cooperazione tra enti e strutture francesi che chiaramente mostrava l'interesse della cultura francese laica e cattolica per l'opera di Padre Licent.

Il primo viaggio in Cina fu innanzitutto all'insegna dell'entusiasmo e della scoperta grazie alla ricchezza dei fossili, ma anche alla scoperta di tracce evidenti della presenza delle culture umane preistoriche. Inoltre durante la spedizione fece anche l'esperienza mistica del deserto: è infatti durante il viaggio nel deserto dell'Ordos che prende forma La Messa sul mondo *uno dei più importanti testi della mistica del ventesimo secolo. Da quel viaggio uscirà anche rafforzata l'idea della necessità di un approccio più ampio, globale, all'evoluzione accompagnato dalla sottolineatura di due idee che diventeranno le idee portanti dell'evoluzionismo contemporaneo: la biologia come scienza dell'infinitamente complesso e dell'emergenza di proprietà che possono essere messe in evidenza grazie a una analisi su ampia scala. Nasce l'idea dello studio dell'evoluzione a livello continentale come strumento che superi i limiti dell'approccio popolazionistico che si va formando nell'ambiente anglosassone della sintesi moderna. E si pongono le basi della scienza della Biosfera come strumento ultimo per comprendere i meccanismi dell'evoluzione. La Cina è il laboratorio naturalistico ideale per lo studio dell'evoluzione a livello continentale.*

A Pechino poi si apre un altro capitolo: si tratta di portare il contributo della Francia, ma anche dei gesuiti, a un progetto di indagine scientifica che ponga le basi per la formazione di una scuola cinese. Tutto ruotava anche attorno allo studio dei fossili del cosiddetto Uomo di Pechino *una forma di Homo erectus scoperta nella grotta di Ciu ku tien. Teilhard all'interno del gruppi di lavoro coordinato dall'anatomista statunitense Davidson Black ha il compito di datare i reperti e quindi di studiarne la fauna associata e l'industria litica. Il compito sarà svolto in collaborazione con i due studiosi cinesi a cui abbiamo appena accennato e con cui Teilhard firmerà numerosi lavori, cioè C.C. Young e W. C. Pei. A Pechino fonderà l'Istituto di Geobiologia, un istituto dedicato allo studio dell'evoluzione continentale e poi dell'evoluzione a livello dell'intera Biosfera considerata come un sistema complesso che si evolve. All'Istituto di Geo-biologia collaborano anche altri due gesuiti: Padre Pierre Leroy, zoologo, e Padre Jacques Roi, botanico. È quindi in Cina che nasce l'approccio sistemico all'evoluzione, grazie all'apporto di gesuiti scienziati, ma anche grazie alla collaborazione coi geologi e paleontologi cinesi.*

È la scienza naturalistica quindi che forse ci permette di riaprire gli spazi per un dialogo, non solo scientifico ma anche religioso con questa grande cultura con la quale ormai ogni giorno siamo portati a confrontarci e a dialogare[4].

Ludovico Galleni

4. Per approfondimenti: L. Galleni, *La Scienza e il dialogo tra culture: Pierre Teilhard De Chardin e i Gesuiti naturalisti in Cina*, in L. Csontos - D. Kielak - Z. Plasienkova edtrs, *Wiara i kultura miejscem dialogu*, Rhetos, Warszaw 2014.

Il fatto

di Giovanni Cominelli

Le resistenze alla valutazione esterna delle scuole

Le vicende degli ultimi mesi dell'INVALSI – dimissioni del suo Presidente, costituzione di un comitato per la scelta del suo successore, lettera al Ministro di pedagogisti sperimentali e psicometristi, contro-appello di esperti e di docenti, polemiche pubbliche sui media – testimoniano che la valutazione esterna delle scuole, decisa da Letizia Moratti con il D.L. n. 286 del 19 novembre 2004, dopo tre anni di Progetti Pilota (2001-2004), non è ancora stata metabolizzata dal sistema d'istruzione. La rete accademica che si è messa in movimento in questa occasione ha rivelato l'esistenza di un blocco ostile alla valutazione annuale censuaria del livello di competenza in Italiano e Matematica degli studenti in alcune classi e alla presenza in uno dei due esami di stato italiani di una piccola parte di valutazione basata su prove esterne. Nel denunciare «un uso talvolta inappropriato degli strumenti di misura degli apprendimenti e, in particolare, delle prove strutturate» e nell'esibire la preoccupazione che «specifici errori nella costruzione o nell'uso di questi strumenti, invece di contribuire a diffondere una seria cultura della valutazione rischiano di generare incidenti di percorso, gettando discredito su pratiche scientifiche che nel tempo hanno consolidato procedure e modelli di analisi rigorosi e affidabili», i firmatari della lettera lamentano la caduta del monopolio: «La Docimologia e la Psicometria sono state espropriate ai settori scientifici di competenza e affidate a consulenti ed esperti con il risultato di alimentare sospetti e resistenze nei confronti dei processi di selezione e valutazione». Firmatari della lettera sono esponenti dell'Accademia, che nascondono pudicamente dietro critiche tecniche l'avversione alla valutazione esterna e al metodo censuario d'indagine, in nome dell'autovalutazione e dell'indagine campionaria. Dietro la domanda legittima e fondata sul "come" valutare, sta nascosto un interrogativo più radicale, che ritorna sempre, quello del "se" valutare. La piramide dell'antivalutazione è fatta a strati. Ai vertici sta, appunto, l'Accademia, autoconfinata da decenni nell'orizzonte provinciale-nazionale, estranea alle correnti internazionali della ricerca empirica e, ovviamente, ricambiata. È noto che "i nostri" parlano solo italiano. Appena più sotto, l'Amministrazione ministeriale, da sempre contraria all'autonomia statutaria e "politica" dell'INVALSI; più sotto ancora, lo strato più spesso dei sindacati del comparto e una quota di insegnanti oscillante attorno al 50%, che sospettano intenzioni persecutorie quale esito della valutazione esterna degli apprendimenti dei loro alunni. Alla base della piramide sta la politica, con i suoi addetti e i suoi Ministri, collocati tra indifferenza, incompetenza e ostilità "elettorale". Difficile dire quale di queste tre ragioni abbia spinto il Ministro Carrozza a nominare un comitato per la scelta del nuovo presidente dell'INVALSI, composto a grande maggioranza di membri contrari, a suo tempo, al passaggio dal CEDE all'INVALSI e alla valutazione esterna. Era certamente l'ultima delle tre quella che mosse il Ministro Fioroni, quando nel 2006 attaccò violentemente il primo Rapporto di valutazione della scuola italiana prodotto dall'INVALSI, sciolse il Comitato di direzione dell'Istituto e decise l'uso del metodo campionario. Solo nel 2008 Fioroni ritornerà a più miti consigli. È comunque evidente che l'INVALSI si muove tra gravi difficoltà, di cui una si deve alla scarsità delle risorse. C'è un certo divario tra l'OFSTED inglese, che ha una dotazione equivalente a trecento milioni di Euro l'anno, e l'INVALSI, che ne dispone solo di dieci. Mentre alle spalle dell'OFSTED sta un *National curriculum*, che rappresenta il quadro di riferimento per l'esercizio dell'attività di valutazione esterna, una funzione analoga non la svolgono le *Indicazioni nazionali* in Italia, così che le scuole "autonome" oscillano tra la totale dipendenza finanziaria e didattico-organizzativa e l'inattendibilità reale delle valutazioni interne e dei risultati. Così l'INVALSI, allorché mette a punto le prove, si trova obbiettivamente investito di una funzione impropria: quella di definire gli standard, invece che limitarsi a valutarne il raggiungimento. Posizione in cui è stato collocato dalle inadempienze della politica e dalla resistenza diffusa, soprattutto fino ai primi anni del 2000, espressa da chi ora ne denuncia i limiti e gli errori. Certo il sistema-INVALSI non è l'unico possibile, ma, quale che sia il metodo, occorre garantire comparabilità nazionale e internazionale – almeno a livello europeo – del sistema di istruzione. La ragione è evidente: i ventotto Paesi europei costituiscono uno spazio economico unitario di oltre mezzo miliardo di persone, dentro il quale la competizione dei sistemi d'istruzione resta alta, almeno finché non si costituisca una politica comune dell'istruzione.

Giovanni Cominelli
Esperto di sistemi educativi

Pensieri del tempo

di Giuseppe Acone

Galassia elettronica

È difficile che si possa dimenticare il celebre titolo di Mc Luhan, *Galassia Gutenberg* (tr. it. Armando, Roma 1964), allorché si utilizza *oggi* la metafora *Galassia elettronica*.
Mc Lhuan si riferiva alla rivoluzionaria svolta, operata dall'invenzione della stampa. Si trattò di una vera e propria alba nuova della storia umana e della sua capacità universale di capire e di apprendere.
Nella *Galassia elettronica* più di uno studioso vede una più generale e analoga svolta rivoluzionaria nella configurazione dell'intelligenza umana e dell'apprendimento.
Scrive una studiosa attenta su queste vicende quale Loredana Perla: «I nuovi media, sistema nervoso della nostra cultura, espandono l'identità umana in modi mai visti prima […]. Cambiano le forme dell'apprendere. Il segnale più evidente è il *multitasking*, forma emergente di approccio alla conoscenza che si basa su un bilanciamento di più tipi di apprendimento (individuali, cooperativi, costruttivisti): i ragazzi dimostrano di stemperarne il sovraccarico cognitivo con un disinvolto passaggio fra l'uno e l'altro, speculare allo zapping effettuato fra un media e l'altro […]. A volte l'abuso li fa cyber-dipendenti […]. Eppure nel Web 2.0 la *screen-generation* è tutt'altro che isolata dal mondo: blog, iPod, chat, aula virtuale, Wiki, Social networking, Moodle sono i volani di una perenne connessione. In questi ambienti mobilitati in motivazioni e fantasia, i ragazzi diventano produttori straordinari di testi in cui utilizzano logiche abduttive più che deduttive, informali più che sistematiche e che assumono il valore, ai loro occhi, del doppio significato dell'etimo: sono *testis*, cioè testimonianze attive e partecipate di autorialità e sono *textus*, cioè ordito e trama della *stoffa* spessa, consistente, elaborata, di un tessuto a doppia altezza» (L. Perla in AA.VV., *L'educazione tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 198-199).
Il quadro è completo e persuasivo. Senonché, nello stesso libro appena citato, compaiono altre riflessioni di Bruno Rossi, ispirate ad un altro tipo di preoccupazione, la cui sintesi è nelle seguenti testuali parole: «Il rischio della de-formazione identitaria» (B. Rossi, in AA.VV., *L'educazione tra reale e virtuale*, cit., p. 205).
Chi vivrà, vedrà.

Giuseppe Acone
Università di Salerno

Asterischi di Kappa

Spending Review

In "attesa" dei tanto "attesi" tagli al costo del funzionamento della politica (Camera e Senato hanno bilanci fuori misura rispetto a tutte le analoghe istituzioni nel resto del mondo e organici che sono in media il doppio o il triplo di quelli presenti negli altri Parlamenti della Ue), la legge attuativa del nuovo articolo 81 della Costituzione che obbliga al pareggio di bilancio ha introdotto il Consiglio dell'ufficio parlamentare di bilancio. *Per il funzionamento di questo Consiglio, sono stati stanziati nella legge di bilancio per il 2014 sei milioni di euro. Non basta evidentemente la foltissima schiera dei superpagati funzionari parlamentari esistenti, già oggi impegnati a fare le pulci alle relazioni tecniche dei provvedimenti governativi o presentati da singoli parlamentari e dai gruppi. C'è assoluto bisogno di reclutare subito tre nuovi economisti per costituire il Consiglio in questione, Consiglio che potrà poi fare subito, per funzionare, 30 assunzioni di nuovi esperti nel 2014 e che dal 2017 potrà incrementare i propri organici di altre 10 unità. Tutti naturalmente con gli stipendi tipici degli addetti alla Camera e al Senato (che oscillano, come è noto, dai 120 mila euro annui per le fasce più basse ai 500 mila euro per quelle apicali).*

Il futuro alle spalle

di Carla Xodo

Non solo con il liceo…

Le pagine culturali dei nostri quotidiani, portando in primo piano eventi e personaggi che diversamente si perderebbero nel chiacchiericcio ripetitivo e autoreferenziale delle notizie politiche, sono spesso occasione di meditata lettura e utile riflessione. È il caso di due interventi commemorativi per la scomparsa di un collega universitario, Fernando Bandini, che ho avuto la fortuna di conoscere personalmente apprezzandone l'inusuale *understatement*: tanto più significativo alla luce dei meriti culturali e letterari che gli sono stati ampiamente riconosciuti nei due articoli apparsi sul *Corriere della Sera* del 3 gennaio scorso.

Per restare, tuttavia, nell'ambito di questa rubrica, vorrei ragionare su un punto, apparentemente marginale, ma per me carico di senso, messo in evidenza da un altro collega universitario suo amico, Cesare De Michelis, il quale sottolineava che Bandini «aveva fatto *studi umilmente piccolo borghesi* [corsivo nostro], diplomandosi maestro, per poi conquistare con sacrifici e determinazione conoscenze più profonde e specialistiche, fino a raggiungere la cattedra universitaria insegnando Filologia Romanza e Stilistica e Metrica nell'Ateneo padovano e poi anche Letteratura Italiana Contemporanea a Ginevra». La puntualizzazione mi ha fatto venire in mente il passaggio analogo di un'altra commemorazione, quella di Claudio Magris per la morte di Giuliano Baioni, noto germanista, «arrivato all'università, a una cattedra di letteratura, con un *cursus* ben diverso da quello consueto, che vede o allora vedeva la maggior parte di noi e dei nostri colleghi arrivare all'università dagli studi classici o scientifici, dal liceo. Gli studi secondari di Giuliano [Magris era stato suo assistente a Trieste, ndr] sono stati completamente diversi; lo indirizzavano in tutt'altra direzione, completamente estranea a quella umanistica, ed è veramente straordinaria – commenta Magris – la capacità intellettuale e creativa con cui egli ha corretto questa rotta, sanando quella disparità che essa avrebbe potuto comportare rispetto agli studi umanistici ed acquisendo una cultura storico-letteraria-filosofica che pochi altri possono vantare. Di quella sua origine non letteraria gli è rimasto soltanto – cosa peraltro essenziale – un senso concreto e forte delle cose, terrigno e popolare nel senso più vero del termine, quella concretezza che contrassegna la sua intelligenza». In parole povere e forzando un po' la mano, si capisce che, per i due commentatori, Bandini e Baioni ce l'hanno fatta e bene, ma per De Michelis la scelta scolastica – "piccolo borghese" (l'istituto magistrale) – di Bandini sarebbe stata quasi una palla al piede. Morale: sarebbe stato meglio per lo scrittore vicentino l'opzione altoborghese del liceo. Queste osservazioni – particolarmente attuali in tempo di iscrizioni alla scuola secondaria di secondo grado – portano a ragionare a mente fredda sulla prospettiva davvero rivoluzionaria che la – abortita – riforma Moratti avrebbe potuto produrre proprio a partire da quella sottile forma di discriminazione sociale così dura a morire e che vede solo nei licei gli "unti del Signore" mentre i paria uscirebbero dagli istituti professionali o comunque non-liceali. A duecento anni di distanza, un'acuta osservazione di M. Weber conserva intatta la propria attualità: «Nulla ha valore di ciò che non può essere fatto con passione. E tutto ha valore se viene fatto con passione». La passione – quella per intenderci che avrà animato sia Bandini che Baioni – riesce a risvegliare le nostre capacità. Ma per assecondarle e maturarle serve anche l'acquisizione di strumenti con il duro lavoro, l'unica risorsa capace di colmare i gap accumulati con la formazione intrapresa. Non è dunque la scuola – il liceo o quella tal scuola in particolare – ma la persona che decide della propria esistenza, in rapporto alla quale siamo tentati di considerare sempre più decisive proprio quelle condizioni anguste che sono state sottolineate. Per dirla con Rousseau, viene da pensare che la ratio delle vite di quei due eccellenti studiosi si debba ricercare, paradossalmente, proprio nel senso di mancanza e inadeguatezza avvertiti tra ciò che essi desideravano realizzare e i mezzi a disposizione. Forse sia Baioni che Bandini sono stati intellettuali di vaglia non a dispetto, ma grazie alle scuole frequentate dove, comunque, hanno potuto profondere impegno a realizzarsi e acquisire voglia di cimento, potendo vantare alla fine, rispetto ai liceali, magari a loro insaputa, un surplus di conoscenze e metodi.

Carla Xodo
Università di Padova

Spazio Scuola

a cura di Francesco Magni

http://nuovasecondaria.lascuolaconvoi.it

Il sito di Nuova Secondaria *(sezione* Panorama*) propone a dirigenti scolastici e docenti una rubrica con notizie e commenti dalla stampa, aggiornamenti sulla legislazione e rassegna giurisprudenziale. Il lettore vi può trovare informazioni utili per il quotidiano lavoro nella scuola e ha la possibilità di collaborare inviando domande, notizie e segnalazioni all'indirizzo email:* redazioneNS@lascuola.it.

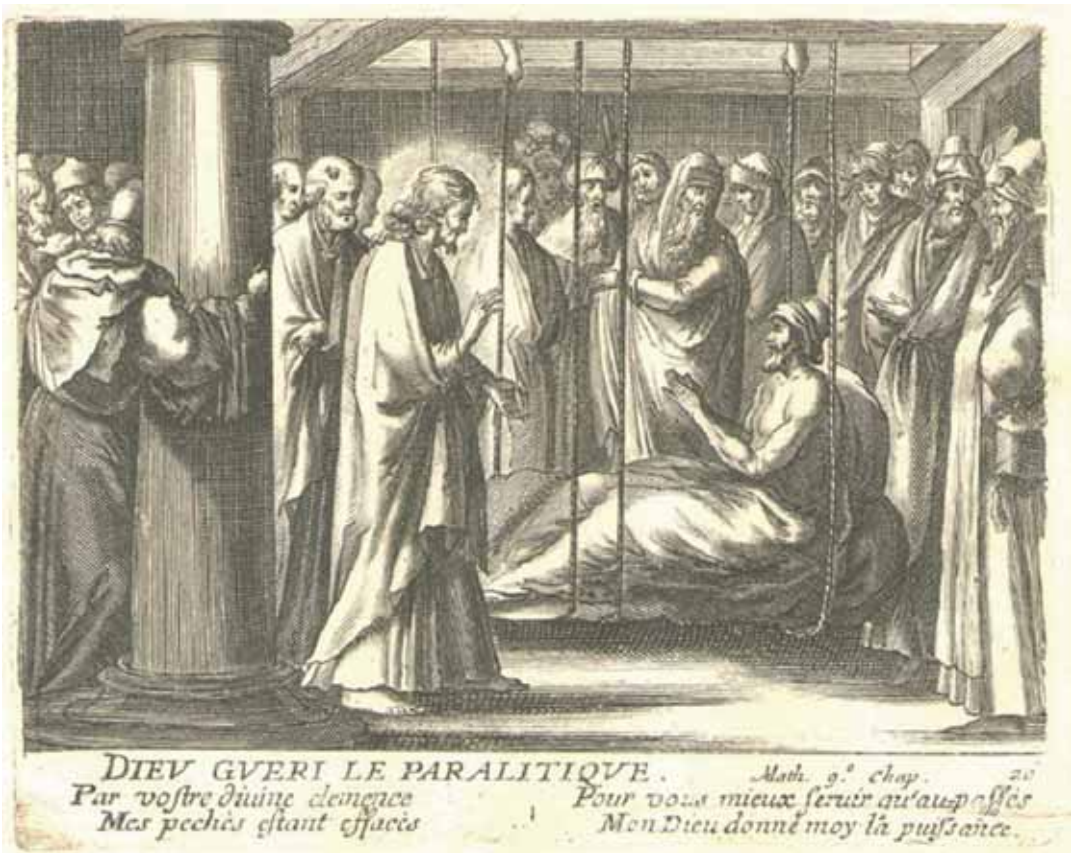
Vangelo docente

di Paola Bignardi

Ciechi, storpi, zoppi…

Sono innumerevoli i passi del Vangelo in cui si parla della folla di poveri che segue Gesù. Poveri di ogni genere: lebbrosi, paralitici, ciechi, indemoniati…
Nella Palestina dei tempi di Gesù questi poveri erano anche degli esclusi. Basti pensare ai lebbrosi, o a tutte quelle persone che avevano malattie che l'opinione religiosa del tempo rendeva impure: dei veri emarginati.
Le malattie da cui Gesù guariva non erano solo fisiche, ma soprattutto spirituali: chi può dire chi fossero veramente i lebbrosi? Persone malate nel corpo o anche portatrici di malattie dell'anima che le rendevano scostanti e alla fine escluse? O che cos'era la cecità? Quella degli occhi o quella dell'anima che rende impossibile vedere il vero valore e il senso della vita? Dunque Gesù ha incontrato quel limite che anche noi incrociamo nella nostra esperienza di persone e nella nostra pratica professionale. A volte ci sembra che siano troppi i problemi che incontriamo nella scuola: ragazzi che sembrano rifiutarsi alla verità e alla conoscenza; persone chiuse, paralizzate nel loro disimpegno, lontane da se stesse e dalle loro responsabilità.
A volte vediamo "malattie" (della conoscenza, dell'impegno, dello studio) anche in maldestre domande di aiuto, che non intercettiamo, forse perché noi stessi non ci siamo ancora riconciliati con il limite, dimensione strutturale della vita.
Gesù non ha rifiutato il contato con nessuno: a tutti ha offerto la sua cura. Il Vangelo non dice che ha guarito tutti, ma che ha curato tanti. La guarigione dipende da tante cose, legate anche alla libertà del povero. Ma Gesù, pur fermandosi davanti alla libertà di ciascuno, non lascia mancare a nessuno la sua cura, che è sempre piena della sua compassione, della sua tenerezza, della sua benevolenza.

Paola Bignardi
Pubblicista, già presidente nazionale dell'Azione Cattolica Italiana



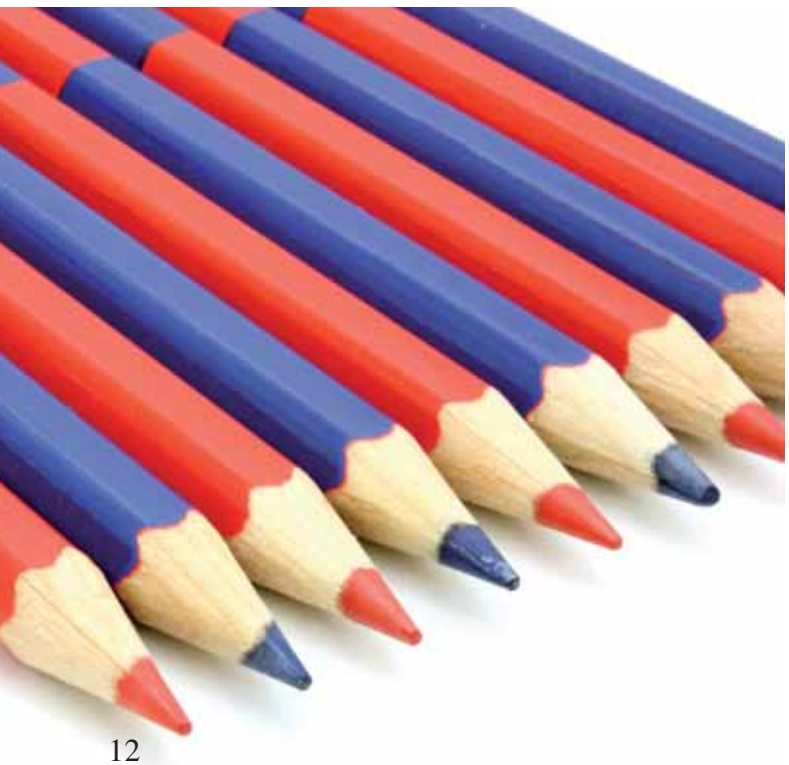
Gerard Jollain, *Gesù guarisce il paralitico* (ca. 1680).

La lanterna di Diogene

di Fabio Minazzi

Saper leggere, scrivere e far di conto

Appuntamento con un laureando della laurea triennale: devo comunicargli che non sa scrivere in italiano corretto. Gli sottopongo il suo testo e gli faccio vedere tutti i numerosi errori ortografici e sintattici che lo contraddistinguono, danneggiando l'espressione del pensiero che risulta oscuro e impreciso, quando non apertamente privo di senso. Il candidato non può che prendere atto di queste sue gravissime lacune. Gli chiedo che scuole abbia frequentato e rimango allibito quando mi dice di essere uscito dal liceo classico con la media del sette/otto in italiano. Il dialogo prosegue e il candidato mi dice che sono il primo insegnante che gli fa presente che non sa scrivere correttamente in italiano. Alle elementari non ha mai studiato la lingua e la grammatica: lo portavano a giocare, *per socializzare*. Alle medie il *trend* della cd. socializzazione (a scapito dello studio) non è cambiato. Anche al ginnasio e al liceo si sono limitati a dirgli che non usava bene la punteggiatura, ma mai nessuno ha corretto i suoi gravi errori. Poi spesso, invece dei temi, faceva test: con le crocette su risposte predisposte tutto andava bene. Ora è alla soglia della laurea e non sa scrivere: *che fare?* Naturalmente mettersi a studiare ciò che non si è studiato alle elementari, alle medie e al liceo.



Un caso isolato? No, questa, semmai, è prassi sempre più diffusa. Una prassi che molti miei colleghi affrontano rifiutando di leggere le tesi della laurea triennale (queste tesi si trasformano così in un'autentica presa per i fondelli dei candidati, delle commissioni di laurea e anche dell'intera nostra società). Di fronte a questo disastro quotidiano, conclamato e sempre più generalizzato: *che fare?* Forse tornare a pensare che alle elementari e nelle scuole secondarie uno studente dovrebbe uscire sapendo leggere, scrivere e fare di conto.
Con la consapevolezza che una scuola che "promuove" tutti senza insegnar loro nulla non fa certamente il bene degli studenti, ma gli ruba loro il futuro. E con la consapevolezza che gli insegnanti che non insegnano rubano, a loro volta, lo stipendio. Questa è naturalmente una verità scomoda taciuta da tutti i soloni della scuola e dai vari ministri che, da Berlinguer in poi, si sono via via succeduti, in allegra compagnia, progettando riforme improbabili, mentre la scuola e l'università italiana precipitavano a un livello dal quale si salvano solo e unicamente coloro che, per ceto sociale, possono permettersi, privatamente, di colmare le lacune che la scuola italiana lascia oggi rampollare per ogni dove.

Fabio Minazzi
Università dell'Insubria

Asterischi di Kappa

Multiculturalismo commerciale

Marks & Spencer, una delle più grandi e importanti catene commerciali del Regno Unito, con i suoi 700 negozi, ha deciso di applicare una politica di anti-discriminazione e multiculturalismo che consente ai suoi dipendenti di rifiutare di maneggiare alcolici e carni di maiale, e quindi sia di servirli ai clienti che li chiedono sia di servire i clienti che li abbiano tra le mani perché precedentemente acquistati. Il dipendente musulmano è invitato dall'azienda a passare gentilmente la richiesta di servire il cliente a un collega non islamico. «Avevo una bottiglia di champagne e la signora, che indossava un velo, mi ha detto che non poteva servirmi», ha riferito una cliente al Daily Mail. *«Mi ha detto di aspettare fino a quando un altro membro del personale sarebbe stato disponibile». Non si ha notizia di dipendenti cristiani autorizzati a passare cortesemente a un collega un cliente che ostentasse provocatoriamente segni con cui si dichiari medico abortista.*

Occhio alla scienza

di Matteo Negro

Dov'è finito il neuroentusiasmo?

In un documentato volume apparso qualche mese fa in Italia la sociologa Hilary Rose e il coniuge Steven Rose, biologo, hanno presentato un'accurata e appassionante analisi dedicata in misura prevalente alla genomica e al sogno prometeico da questa suscitato un po' dappertutto negli ultimi decenni[1]. In quel sogno parte considerevole hanno avuto le cosiddette neuroscienze, un *mélange* non proprio organico, e spesso mal assortito, di discipline e metodi applicati alla comprensione del cervello umano e della mente. Una delle tesi che gli autori difendono, a nostro avviso efficacemente, può essere così sintetizzata: grazie anche alla genomica le neuroscienze hanno, in un certo periodo storico, mobilitato l'interesse delle grandi case farmaceutiche e dei grandi capitali (pubblici e privati) nel settore *biotech*; tuttavia, com'è stato ampiamente evidenziato da molti deludenti risultati applicativi della ricerca sul genoma e dalle fondate accuse di opacità democratica ed etica di non pochi progetti finanziati, pare che la "bolla genomica" stia scoppiando, condannando a un triste destino anche la ricerca neuroscientifica.

Perché un accostamento così forte fra le due discipline? Il motivo, secondo gli autori, è facile da reperire se solo si ripercorre l'itinerario che ha permesso la nascita delle neuroscienze. Esse si sono infatti avvalse sin dalle origini di due strumenti fondamentali, la genomica e l'informatica, che hanno operato in stretto connubio, «la prima affrontando il cervello dal basso, la seconda dall'alto»[2]. "Dal basso" sta ad indicare che la genomica ha fornito le competenze e gli stimoli necessari all'indagine attorno ai geni responsabili delle varie patologie psichiatriche e neuropsicologiche, ma anche dei tratti caratteriali, dell'autostima, di determinate espressioni della coscienza. I geni, com'è noto, presiedono alla sintesi delle proteine e le numerose connessioni neuronali sono il risultato di svariate interazioni delle proteine complesse. "Dall'alto" invece le tecnologie informatiche operano attraverso le varie tipologie di diagnostica per immagini, attraverso la modellizzazione digitale dell'attività mentale, e non solo. Per quanto queste metodiche, come anche la ricerca genomica, siano innegabilmente utili entro un certo livello, non altrettanto si può però affermare quando ci si riferisca ai comportamenti degli individui, e in special modo ai comportamenti relazionali. Studiare e osservare gli individui, o parti di essi, al fine di registrare o monitorizzare fenomeni estremamente circoscritti nello spazio e nel tempo è qualcosa di molto differente dall'associare questi fenomeni a comportamenti più complessi e per loro natura imprevedibili, come le azioni, i sentimenti, la comunicazione verbale o gestuale, l'immaginazione o altri. Qui entrano in gioco fattori ambientali e sociali, spesso aleatori o casuali. Ed è proprio la debolezza predittiva della teoria dei geni o delle stesse neuroscienze in questi e in altri campi a svelare l'infondatezza dell'iniziale disegno palingenetico così finemente schizzato da molti studiosi solo pochi anni addietro. L'interesse della criminologia per la genetica, motivato dall'illusoria speranza di scovare finalmente i "geni del crimine", e di agire farmacologicamente o, ancor più illusoriamente, con un'adeguata terapia genica sugli individui "a rischio", è pari oggi a quello dell'oncologia per la stessa terapia genica, rivelatasi sovente inefficace e, oltretutto, non priva di seri rischi collaterali. La capacità dei geni di mutare o di ricombinarsi, ben oltre ogni previsione, supera di gran lunga la nostra abilità nel "sostituire le lampadine". Il medesimo scetticismo è riscontrabile in ambito psichiatrico: gli specialisti di quel settore e l'industria farmaceutica, impegnata nella produzione di farmaci il più possibile mirati alla cura di un considerevole numero di disturbi, forse più di altri avevano accolto entusiasticamente i programmi neurotecnologici. Certo, sognare e far sognare a volte paga anche profumatamente, e quando si decide di lanciarsi in un'impresa costosa può

1. H. Rose - S. Rose, *Geni, cellule e cervelli. Speranze e delusioni della nuova biologia*, Codice edizioni, Torino 2013.
2. *Ibi*, p. 323.

tornare utile – e non sempre in malafede – sottolineare i notevoli vantaggi futuri piuttosto che le scarse certezze del momento allo scopo di attrarre finanziamenti ed elargizioni.
Non siamo tuttavia in grado, né sarebbe nostra intenzione farlo in questa sede, di appoggiare tutte le tesi contenute nell'informato saggio dei due studiosi britannici. Alcune suggestioni però sono indubbiamente preziose e hanno un rilievo non solo entro la riflessione sulla biologia, ma anche in antropologia, sociologia ed etica. Una prima osservazione di carattere critico riguarda infatti il senso e l'efficacia di una possibile immagine scientifica dell'uomo slegata dall'immagine che l'uomo acquisisce nella sua esperienza più generale, interiore, relazionale e sociale. I significati veicolati dalla vita ordinaria non sono soltanto delle concrezioni culturali o soggettivistiche: hanno un ancoraggio fermo in un livello oggettivo e invariante della natura stessa degli individui, che interagisce con il sostrato biologico o biochimico, non poche volte modificandolo. D'altronde la stessa biologia riconosce l'importanza dei sistemi simbiotici, a cominciare dalle forme di vita più elementari, al di fuori dei quali le funzioni di specie o le predisposizioni genetiche non possono venire comprese appieno. Ci sembra illuminante un esempio tratto dal volume dei coniugi Rose: «I biologi pensano che gli organismi e gli ecosistemi di cui fanno parte evolvano simbioticamente. Prendiamo per esempio le dighe dei castori: si comincia con l'arrivo dei castori e la loro frenesia di costruire dighe; anche durante la costruzione, la diga e il lago alle sue spalle diventano ecosistemi complessi pieni di numerosi abitanti e pullulano di attività interdipendentti. Queste interazioni reciproche indicano che la diga, il lago e i suoi abitanti co-evolvono durante le generazioni. La stessa cosa succede agli esseri umani e ai loro simbionti; il fatto che nel corpo umano ci siano più cellule inumane (batteriche) che umane fa riflettere»[3]. Una seconda suggestione è relativa al senso profondo della libertà e dell'azione dell'uomo, vale a dire all'esercizio attivo della responsabilità nei confronti dei suoi simili e dell'intero ecosistema. Una responsabilità che si declina come impegno educativo, collaborazione, cura delle relazioni e dialogo, miglioramento delle condizioni di vita: fattori e valori irrimpiazzabili dai risultati dei programmi genomici più avveniristici.

Matteo Negro
Università di Catania

3. *Ibi*, p. 100.

Didattica del classico

di Augusta Celada

Lo stato dell'arte nella didattica del latino

Vi sono segnali di buona salute della didattica delle lingue classiche: si assiste ad un'ampia diffusione nella scuola di competizioni traduttive dal latino e dal greco e di certamina validati da un Comitato di Garanti per la Cultura Classica istituito con decreto del 29 luglio 2011.
Anche l'iniziativa denominata Olimpiadi Nazionali di Lingue e Civiltà Classiche, nata nell'ambito del programma per la promozione della cultura classica della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici del MIUR, sotto l'Alto Patronato del Presidente della Repubblica, bandisce annualmente competizioni rivolte ai vincitori dei *certamina* nazionali, oltre che ad alunni qualificatisi nelle sedi regionali con il supporto scientifico e culturale dei Comitati Olimpici Regionali.
Tuttavia nella scuola superiore si osserva una preparazione molto difforme, il sistema di valutazione, pur recentemente fatto oggetto di una revisione normativa, non è condiviso nella sostanza a livello nazionale, né è indicativo il voto complessivo di maturità riferito a un esame pluridisciplinare.
È sotto gli occhi di tutti che gli esiti degli esami di Stato, se facciamo eccezione di pochi eccellenti casi, registrano una preparazione generalmente scadente nelle discipline classiche, che dimostra come, dopo anni di studio, le capacità traduttive dei nostri studenti non siano adeguate allo sforzo fatto da loro stessi e dai loro docenti, e decisamente inferiori all'investimento operato in termini di ore di insegnamento, avvalorando in ciò il giudizio internazionale di modesta capacità di lettura – *reading literacy* –, estensivamente intesa, degli studenti italiani[1].

1. *Reading literacy* in PISA è così definita: «an individual's capacity to understanding, use and reflect on and engage with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society» (OECD, 2009).

L'esito dell'esame di Stato, nello specifico di queste discipline, è rilevabile solo nel liceo classico dove la traduzione dal latino o dal greco è oggetto della seconda prova, ma la percezione di scarsa competenza traduttiva accomuna i diversi indirizzi liceali nei quali – quattro di essi – il latino è presente con diverso peso orario.

Il ruolo specifico della disciplina non è di per sé elemento sufficiente a spiegare la disparità di preparazione degli studenti, anche l'interesse degli insegnanti è diverso e molti di loro, che per formazione non sono classicisti, ritengono non fondamentale il valore del latino o lo apprezzano solo in funzione ancillare rispetto all'italiano.

Un altro fattore di criticità è l'assenza di un metro valutativo omogeneo tra docenti, anche all'interno dello stesso istituto: le prove comuni sono viste come ingerenza da parte dei colleghi, e generalmente non si ricercano strumenti oggettivi per rilevare il livello di conoscenze raggiunto dagli studenti.

Se è pur vero che la competenza nelle lingue classiche è difficilmente misurabile secondo un sistema predeterminato di valutazione, tuttavia le conoscenze fondamentali come la morfologia e il lessico di base sarebbero facilmente verificabili con batterie di domande a risposta chiusa.

Insomma il latino e il greco non vengono insegnati bene, non tanto almeno quanto ci si aspetterebbe nel paese europeo che ancora mantiene il più alto numero di ore obbligatorie di insegnamento di queste discipline.

Si consideri l'insegnamento del latino la cui presenza in diversi indirizzi liceali consente osservazioni generali: non poca responsabilità di un inefficace insegnamento è da attribuire ai manuali scolastici. Il modello grammaticale di riferimento non è ininfluente per la scelta di un manuale di lingua latina, così come l'approccio metodologico alla disciplina, tuttavia ancora non è questione di metodo, ma di merito: molti manuali di latino sembrano pensati più come repertori grammaticali per docenti non del tutto esperti che come organiche esposizioni dei nuclei fondanti della disciplina e del suo graduale insegnamento.

Requisiti di un buon manuale di lingua latina dovrebbero essere la scientificità, l'autenticità dei testi e la loro collocazione contestuale e paratestuale, l'esplorazione del lessico; mentre non lo sono affatto, a giudizio di chi scrive, l'esaustività descrittiva dei fenomeni linguistici e il repertorio delle eccezioni, l'assertività definitoria, a cui sono di gran lunga preferibili la problematicità concettuale e la trattazione paritetica dei fenomeni linguistici.

Un insegnamento linguisticamente efficace non può non mutuare dal modello generativo la concezione della grammatica come insieme di regole che presiedono alla combinazione e trasformazione, non può ignorare il principio di grammaticalità in luogo della generica correttezza linguistica, l'interconnessione tra morfosintassi e semantica, il concetto di valenza verbale, lo studio sistematico dei connettivi sintattici (ben più efficace e rapido dell'astratta categorizzazione delle differenti tipologie di subordinate), la stilistica (a cominciare dall'*ordo verborum*), la scelta culturalmente significativa dei passi da tradurre.

Ma il problema ci pare ancora essere di più vasta portata.

Le finalità e gli obiettivi dell'insegnamento delle lingue classiche in Italia, a dispetto del prestigio disciplinare di cui godono, sono sostenuti da motivazioni deboli, che vanno da una generica conoscenza della civiltà antica a una vaga e indefi-

Roma, Ostia Antica, regione I, isolato III, caseggiato dei Molini (I,III,1).

nita educazione linguistica, fino alla retorica esercitazione del ragionamento – il latino come palestra della mente – come se lo studio della matematica, della fisica o delle stesse lingue moderne non implicasse l'esercizio del pensiero logico astratto.

Quello che manca all'insegnamento delle lingue classiche e in particolare del latino è la definizione di un curriculum, ossia di un preciso progetto di apprendimento per gli studenti: quali contenuti per quali obiettivi cognitivi e per quali obiettivi formativi; manca, altresì, una precisa indicazione del livello di conoscenza del mondo antico – miti, luoghi fatti storici, concetti – che si auspica gli studenti acquisiscano e la definizione di un preciso livello di competenza traduttiva richiesta per ciascun anno nei diversi indirizzi liceali.

In questo le *Indicazioni Nazionali* del 2010, riferendosi genericamente ad «acquisizione delle strutture morfosintattiche», non hanno declinato sufficientemente i contenuti morfosintattici e lessicali che devono essere insegnati in relazione agli obiettivi culturali e formativi previsti; non è delineato un curriculum linguistico e conseguentemente le scuole, pur dotate di autonomia didattica, in assenza di puntuali indicazioni normative a livello nazionale, non sono in grado di stilare un *syllabus* di conoscenze obbligatorie della lingua latina; in questa genericità anche il canone degli autori suggeriti rappresenta una galleria di *auctores* più che uno scenario culturale di riferimento.

Il problema è di sostanza e riguarda l'efficacia didattica che sembra venir meno anche in docenti di lunga esperienza. Oggi la vera questione è l'incisività dell'insegnamento e conseguentemente la significatività degli apprendimenti: in poco tempo e in modo efficace come dotare gli studenti di competenze sicure, non di nozioni soggette a una rapida oblivione.

Occorre innanzitutto, proprio nelle nostre discipline, saper progettare per competenze. Nella progettazione didattica per competenze gli obiettivi non sono strettamente disciplinari, ma formativi: l'insegnante deve chiedersi che cosa vuole ottenere tramite il latino dai propri allievi, deve saper ripartire la materia non in unità didattiche curvate sui contenuti, ma in unità centrate sul processo di apprendimento che possono anche includere simultaneamente più contenuti; deve saper strutturare le prove non come prove di profitto volte a misurare l'ampliamento delle conoscenze, ma come prove esperte che implicano scelte autonome e responsabili dello studente; deve saper classificare gli esiti e pervenire a una valutazione scalare suscettibile di certificazione.

Nel curricolo per competenze centro dell'azione didattica è il soggetto apprendente e le discipline rivestono un ruolo veicolare nella formazione dell'individuo raggruppandosi in ambiti affini sotto il profilo epistemologico; l'attenzione è rivolta al processo di apprendimento più che all'esito che tuttavia dev'essere confrontabile con altri, condividendo con il curricolo tradizionale la riflessione metacognitiva.

Una progettazione per competenze rigorosa conduce a prefigurare una sorta di certificazione della lingua latina con la quale procedere nella direzione di una maggiore omogeneità di valutazione, secondo criteri unitari come quelli definiti con le Linee guida QCER/CEFR[2].

La sperimentazione della certificazione di latino CLL, in accordo con gli Uffici Scolastici Regionali, permetterebbe di definire i traguardi di apprendimento al termine delle scuole superiori con maggiore precisione rispetto alla declaratoria delle *Indicazioni Nazionali* e di stabilire il livello di partenza dei percorsi universitari, inoltre rappresenterebbe un test orientativo comune con effetto a caduta sul livello che le scuole si dovrebbero impegnare a raggiungere, conformemente al livello di approfondimento della disciplina nel curricolo e nello specifico piano dell'offerta formativa.

Le sorti del latino e la sopravvivenza del classico sono affidate congiuntamente alla politica formativa che si realizza nelle scuole e nell'università, con un'inversione di ruoli rispetto al passato: se un tempo i licei si attribuivano il compito di diffondere la conoscenza dell'antico attraverso un rigoroso insegnamento delle due lingue classiche, la cui conoscenza era indicatore di status culturale anche per coloro che proseguivano la formazione universitaria in ambito non umanistico, e le Università raccoglievano i frutti di tale rigogliosa semina, oggi sembra spettare agli istituti universitari tenere la bussola della cultura classica perché non si perda il gusto della ricerca e perché le scuole possano tornare a somministrare il dolce miele della conoscenza del latino e del greco e non se ne colga in troppo tenera età l'amarezza della difficoltà che faccia desistere i giovani dal proseguire nella fatica dell'apprendimento delle origini linguistiche della loro civiltà.

Augusta Celada
Dirigente dell'Educandato Statale "Agli Angeli", Verona

2. Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER), dell'inglese Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), misura le abilità conseguite da chi studia una lingua straniera europea e indica il livello di un insegnamento linguistico nei diversi ambiti. È stato messo a punto dal Consiglio d'Europa come parte principale del progetto *Language Learning for European Citizenship* con lo scopo di fornire un metodo per accertare e trasmettere le conoscenze che si applichi a tutte le lingue d'Europa. Nel novembre 2001 una risoluzione del Consiglio d'Europa raccomandò di utilizzare il QCER per costruire sistemi di validazione dell'abilità linguistica articolati in sei livelli A1, A2, B1, B2, C1 e C2.

I genitori a scuola

di Giuseppe Richiedei

Centralità della famiglia nell'orientamento

La recente Legge 128/2013, nel ridefinire i percorsi di orientamento per gli studenti iscritti all'ultimo anno delle scuole secondarie di primo grado e agli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado coinvolge nella progettazione, realizzazione e valutazione dei percorsi di orientamento anche le «associazioni iscritte al Forum delle associazioni studentesche, maggiormente rappresentative»[1].

L'inserimento delle associazioni studentesche non è una semplice aggiunta all'elenco degli enti sociali e culturali coinvolti, ma rappresenta una novità, segnala un cambiamento profondo, richiama tutti gli operatori a un principio fondamentale: i ragazzi non sono solo utenti del servizio di orientamento, ma sono i veri protagonisti delle scelte. La condizione preliminare di ogni scelta, che non voglia essere frutto di un condizionamento, è promuovere anzitutto l'iniziativa degli studenti nel crescere in consapevolezza di sé, nella scoperta di idealità significative, nella definizione del proprio progetto di vita.

Ebbene in democrazia lo strumento principe per diventare protagonisti del proprio destino sono anzitutto le associazioni, autentiche scuole di autoformazione, di iniziativa autonoma, di solidarietà tra pari nel perseguire obiettivi comuni di miglioramento personale, scolastico e sociale. A. Tocqueville affermava che «l'associazione è come un cittadino illuminato e potente che difendendo i suoi diritti particolari, salva le libertà di tutti». Se la legge troverà piena applicazione, le scuole, le amministrazioni, i vari enti del mondo economico e culturale dovranno affiancarsi alle associazioni degli studenti, riconosciute come partner determinanti nel cogliere le reali esigenze dei giovani e nel trovare le strategie più opportune per un orientamento scolastico e professionale efficace.

Dal principio esposto consegue la necessità pedagogica e organizzativa che nelle iniziative di orientamento siano coinvolte anche le associazioni dei genitori, iscritte al Forum delle associazioni genitoriali. Ascoltare i genitori, recepire le loro esigenze, farsi carico delle loro difficoltà, valorizzare i loro apporti educativi significa incidere nel migliorare l'ottanta per cento delle scelte future. La collaborazione competente dei genitori in famiglia e a scuola non può che favorire consapevolezza e autostima dei figli in decisioni appropriate.

Il documento (gennaio 2003) del Ministero *Le famiglia e la scuola orientano i ragazzi* puntualizza bene ruoli e compiti dei genitori nella problematica impegnativa ed esigente dell'Orientamento. «Il compito dell'orientamento (aiuto a scegliere) e del riorientamento (aiuto a passare ad un altro percorso) è cruciale. Non si tratta soltanto di condividere le responsabilità con le famiglie, ma di rendere più efficace un lavoro, spesso vanificato dall'orientamento "implicito" che l'immaginario delle famiglie consegna ai più giovani. L'orientamento e il riorientamento vanno perseguiti dalla scuola e dai genitori come obiettivi formativi in modo intenzionale e sistematico, per consentire ai soggetti più deboli di passare dalla sfiducia in se stessi alla consapevolezza e valorizzazione dei propri punti di forza. L'azione orientativa dei genitori significa promuovere la libertà del figlio quale soggetto costantemente in relazione con sé e con l'altro».

Gli spazi decisionali che la normativa riconosce ai genitori nell'orientare il percorso educativo dei figlio sono notevoli e comprendono anche la possibilità di «scegliere tra il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale» (L. 53/2003).

Sempre nel documento ministeriale *Le famiglie e la scuola orientano i ragazzi* si afferma che «fornire momenti di infor-

1. Legge 8 novembre 2013, n. 128. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, recante misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*, capo I, art. 8, c. 1.

Asterischi di Kappa

Stipendi e dipendenti a confronto

La Regione Sicilia, che ha 19.739 dipendenti, di cui 2245 dirigenti, per pagare gli stipendi, spende circa un miliardo e duecento milioni di euro. Ai dirigenti di livello inferiore vengono erogati stipendi che oscillano dagli 80.000 ai 95.000 euro lordi annui. I dirigenti di prima fascia percepiscono a carriera avanzata circa 190.000 euro. Lo stipendio più elevato risulta essere quello del segretario generale dell'Ars con 13.145 euro netti per sedici mensilità all'anno.

La regione Lombardia ha complessivamente 3129 dipendenti, di cui 245 con incarico dirigenziale. Il tutto con una spesa complessiva di circa 207 milioni di euro l'anno.

mazione e di formazione ai genitori, sviluppare forme di educazione degli adulti rappresenta quindi un modo per sostenere il diritto-dovere dei genitori di acquisire capacità orientative per intervenire nel modo più corretto nei processi di scelta dei giovani». I genitori assicurano informazioni sui figli, sulle loro motivazioni di fondo, sugli interessi. Se informati sulle proposte scolastiche possono integrarle con apporti peculiari che sostengano la motivazione e il coinvolgimento degli allievi. Specie nei progetti integrati tra scuola e territorio le famiglie possono svolgere un ruolo qualificante, con senso di appartenenza e di responsabilità.

La cooperazione non si ferma all'apporto dei singoli, ma si estende al contributo che i genitori possono assicurare negli organi collegiali e nei gruppi associativi nel sensibilizzare l'insieme delle famiglie e nel promuovere in proprio iniziative coerenti. Nella scuola dell'autonomia le associazioni dei genitori sono chiamate a presentare proposte di cui i docenti devono tener conto nella stesura del Piano dell'offerta formativa, possono promuovere attività integrative per i ragazzi (D.P.R. 567/1996) e organizzare corsi di formazione e di informazione dei genitori su temi educativi (D.P.R. 275/99). Ancora dalla nota ministeriale *Le famiglia e la scuola orientano i ragazzi:* «Nei consigli l'apporto genitori si esplica nella proposta e nella condivisione delle decisioni.

Nei gruppi associativi è facilitata l'iniziativa in proprio nel definire domande appropriate e nell'integrare le attività scolastiche con iniziative culturali, artistiche e ricreative. La stessa formazione degli adulti risulta più efficace in rapporto al grado di coinvolgimento attivo dei genitori, che la vivono come momento di auto-formazione, tesi al concreto delle problematiche e delle sfide educative. Nel definire e realizzare il progetto di orientamento può essere avviata un'effettiva partnership educativa tra genitori, scuola e territorio».

L'associazionismo degli studenti e dei genitori si conferma lo strumento principale per portare studenti e genitori a «vivere solidarietà e responsabilità nella realizzazione del bene comune secondo specificità genitoriale e studentesca» (Pierpaolo Donati). Le associazioni costituiscono dei mondi vitali che esigono di essere riconosciuti e possono diventare alleati decisivi nel qualificare anche il servizio scolastico dell'orientamento scolastico e professionale.

Giuseppe Richiedei
Consigliere nazionale A.Ge.

Ritrattazioni (epistemologiche)

No, così non insegno più: tenetelo presente, per favore. Trovandomi al giro di boa dei cinquant'anni sento lo scrupolo di metterli in guardia i ragazzi ormai diventati uomini che un tempo mi hanno ascoltato. Perché per anni e in perfetta buona fede ho insegnato cose alle quali ora non credo più. Per anni ad esempio trovandomi nella necessità di avviare il corso di filosofia con una definizione per forza di cose un po' generica della materia e influenzato dall'esistenzialismo positivo di Nicola Abbagnano me la cavavo nel modo seguente. Delle scienze che si definiscono particolari – dicevo – la filosofia condivide il metodo razionale ma non il carattere limitato e settoriale del rispettivo oggetto di studio. La filosofia è infatti un'indagine razionale tendenzialmente totalizzante; e proprio il fatto di volgersi al tutto, alla totalità del reale e ai problemi ch'essa pone all'uomo, l'accomuna al pensiero mitico-religioso. Dal quale tuttavia la filosofia si distingue non per la natura compiutamente razionale del suo incedere, ma per lo sforzo, la tensione consapevole a emendarsi d'ogni puntello irrazionale. Proprio qui s'annidava l'errore: perché esprimendomi in quei termini implicitamente davo a credere che l'irrazionalità, all'interno di un discorso orientato ad essere «scientifico», fosse come un margine difettivo in prospettiva riducibile a piacere; un po' come, in fisica, l'imprecisione degli strumenti di misura. In realtà, l'ho capito a poco a poco, le cose non stanno affatto in questi termini.

Un discorso, un'indagine puramente razionale semplicemente non può esistere. Ogni indagine che si prefigga la pura razionalità prende le mosse dalla casualità, dall'arbitrarietà, dall'irrazionalità dell'essere parto di un dato uomo o di un determinato gruppo di uomini, che sono cresciuti in un dato contesto ambientale e culturale anziché in un altro, che hanno avuto determinati maestri intellettuali anziché altri, che una data costituzione psicofisica ha predisposto a privilegiare determinate esperienze sensoriali piuttosto che altre. Il che equivale a dire che ogni discorso «puramente razionale» non può configurarsi che come progressiva dilatazione di una finestra argomentativa aperta in un orizzonte eminentemente irrazionale.

Il fatto è che di sola ragione non ce la facciamo proprio a vivere e la cosa non esprime in fin dei conti nient'altro che la nostra eterna, strutturale insufficienza a noi stessi.

Giancarlo Trunzo
Liceo "Angelico Aprosio", Ventimiglia

Licei di 4 anni e riforma della scuola: melina o progetto di sistema per la nuova legislatura?

Il 5 novembre del 2013, il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, on. Maria Chiara Carrozza, ha autorizzato la sperimentazione del Liceo di 4 anni a partire dall'anno scolastico 2014-2015. La discussione sull'opportunità di ridurre di un anno la durata degli studi necessari all'accesso all'Università deve considerare, da un lato, il quadro delle politiche scolastiche a partire dal 2000 e, dall'altro, l'irrinunciabilità di una più ampia articolazione dell'intervento di riforma.

Con i decreti ministeriali firmati il 5 novembre 2013, il ministro della P.I. on. Maria Chiara Carrozza ha autorizzato la sperimentazione del Liceo di 4 anni a partire dall'anno scolastico 2014-2015 in quattro Istituti di istruzione secondaria statali (il *Majorana* di Brindisi, il *Tosi* di Busto Arsizio, l'*Anti* di Verona e il *Flacco* di Bari), nonché in tre Istituti paritari (il *Carli* di Brescia, il collegio *San Carlo* di Milano e l'*Olga Fiorini* di Busto Arsizio). Potrebbero essere presto coinvolte nella sperimentazione anche alcune altre scuole della Campania (si parla dei Licei *Garibaldi* e *Sannazaro* di Napoli e dell'Istituto *Telesi@* di Benevento).

La sperimentazione ha rilanciato il dibattito sull'opportunità di ridurre da 13 a 12 gli anni di studio necessari per l'accesso all'Università. Come accade ormai nella maggior parte dei paesi che prevedono, tra l'altro, non 12, ma addirittura 11 e, in qualche caso, perfino 10 anni di scuola per accedere non all'Università, ma ai corsi della formazione professionale superiore paralleli all'Università, purtroppo da noi quasi inesistenti, ma all'estero molto sviluppati e anche parecchio frequentati. Con la conseguenza di un paradosso da decenni documentato dalle statistiche Ocse o Eurostat: l'Italia, rispetto agli altri paesi avanzati, può vantare una percentuale molto bassa di giovani con un titolo di studio superiore; in compenso, però, ha la percentuale più alta di ventiventiquattrenni ancora in Università[1].

La legge Berlinguer (2000)

La sperimentazione menzionata ha "rilanciato il dibattito" sulla diminuzione degli anni di studio per accedere all'esame di stato perché una prima ipotesi in questo senso era stata avanzata, tra il 1997 e il 2000, dal Ministro della Pubblica istruzione on. Luigi Berlinguer. L'ipotesi, come è noto, divenne ordinamento con la legge 10 febbraio 2000, n. 30 (*G.U.* 23 febbraio 2000, n. 44).

La legge raggiungeva l'obiettivo dei 12 anni di studi preuniversitari, prevedendo una scuola di base di sette anni che unificasse e riducesse di un anno l'allora ancora denominata «scuola elementare» quinquennale e la tradizionale scuola secondaria di I grado triennale; articolava, poi, in un biennio unitario obbligatorio e in un successivo triennio non obbligatorio tutti i percorsi della scuola secondaria, chiamati Licei. In questo contesto panlicealista, si assimilava l'intera istruzione tecnica e professionale al Liceo tecnico-tecnologico, ancorché provvisto all'interno di numerosi indirizzi.

La legge, abrogata formalmente dalla legge delega Moratti nel 2003, non entrò mai in vigore e fu respinta nei suoi contenuti per tanti motivi.

Alcuni erano di pedagogia della scuola. Per es., la compressione efficientistica degli apprendimenti in un'età come la fanciullezza e la preadolescenza, al contrario bisognosa di tempi e attività educativo-didattiche distese e, soprattutto, molto personalizzate; lo scolasticismo intrinseco a un intero ordinamento programmaticamente pensato come in sé capace di essere professionalizzante senza mai, però, di fatto, far incontrare ai giovani il lavoro, la professione, le com-

1. Sulle ragioni per istituire anche nel nostro paese accanto all'Università una ricca offerta istituzionale di formazione professionale superiore si rimanda a G. Bertagna, *Per una pluralità di soggetti nella formazione superiore*, in G. Bertagna - V. Cappelletti, *L'Università e la sua riforma*, Studium, Roma 2012, pp. 111-157.

Luigi Berlinguer, Ministro della Pubblica Istruzione dal 1996 al 2000.

petenze specifiche come straordinari giacimenti educativi e culturali da cui attingere anche per la formazione generale della persona; l'eccessiva separazione, per di più percepibilmente gerarchica, tra obbligo di istruzione nella scuola (scuola di base più biennio secondario) e obbligo formativo destinato ai falliti o ai disadattati della scuola; il ribadito messaggio sul privilegio dell'Università rispetto a un visibile e strategico rafforzamento della formazione professionale che, partendo da quella secondaria, potesse giungere, con percorsi graduali e continui, a quella superiore, fino ai 21-23 anni; oppure ancora lo svilimento del valore educativo, culturale e didattico dell'apprendistato, escluso non solo dall'obbligo di istruzione, ma nemmeno contemplato, dopo di esso, come possibile percorso autonomo in vista dell'acquisizione dei titoli di studio secondari e superiori in assetto lavorativo.

Altri motivi di critica erano politici (i mugugni si sprecarono nella stessa maggioranza di governo) e altri ancora erano sindacali (Berlinguer perse addirittura il posto per la vicenda del famoso «concorsone» che intendeva, attraverso, a dire il vero, la risibile formula di quiz pedagogici e didattici, reintrodurre il vecchio «merito distinto» nella carriera dei docenti; ma si comprese subito che la dura reazione sindacale al «concorsone» era obliqua: serviva più per colpire una riforma ordinamentale che, nonostante l'allineamento della Cgil, non era stata digerita dalla base e dagli altri sindacati che per respingere il significato, se non proprio le modalità, del «concorsone»).

Il "motivo dei motivi" dell'inattuazione dell'ordinamento Berlinguer, tuttavia, fu una non ideologica consapevolezza dei gravi problemi congiunturali provocati dalla cosiddetta "onda anomala" che si sarebbe venuta a determinare con l'abbassamento da 8 a 7 anni dell'istruzione di base: ovvero dalla contemporanea sovrapposizione di due leve scolastiche. Per sette anni, infatti, sarebbe stato necessario avere a disposizione molte più aule scolastiche e molti più trasporti, mense e, nondimeno, personale docente, ma sapendo dall'inizio che, alla fine del processo attuativo, non solo questo potenziamento non sarebbe più servito, ma addirittura, visti gli andamenti demografici, si sarebbe dovuto ulteriormente sgonfiare il numero iniziale di partenza. Senza pensare, inoltre, che, se il personale aggiuntivo si poteva reclutare in tempi brevi, non altrettanto si poteva prefigurare per l'edilizia scolastica e l'insieme della logistica.

Rilevanti costi economici, per di più a perdere, dunque; e in un periodo nel quale i noti problemi di bilancio del nostro paese diventavano conclamati. Oltre ai costi economici, inoltre, andavano contabilizzati come non meno significativi anche i costi psicologici e sociali, visto che, secondo le disposizioni ministeriali attuative della legge, per altrettanti anni, bisognava individuare discrezionalmente una percentuale di ragazzi che sarebbero stati ammessi d'ufficio a una classe superiore: come avrebbero reagito le famiglie dei figli «lasciati indietro»? Come, con quali criteri, i docenti avrebbero scelto questi «migliori» a cui «far saltare» un anno per sette anni? Magari guardando solo al profitto, secondo mere logiche nozionistiche? Oppure affidando il tutto alla discrezionalità dei docenti? Come avrebbero reagito gli allievi «premiati» o «puniti»? E le famiglie? E i diversi gruppi sociali?

L'ipotesi del Gruppo ristretto di lavoro del ministro Moratti (dicembre 2001)

L'insieme di questi problemi spiega perché, appena cambiata la maggioranza di governo, il Ministro Letizia Moratti, con decreto ministeriale n. 672 del 18 luglio 2001, istituì un Gruppo ristretto di lavoro (Grl) allo scopo «di svolgere una complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione e, nel contempo,

Valentina Aprea, Sottosegretario di Stato del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2001 al 2006.

di fornire concreti riscontri per un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici, ovvero per le eventuali modifiche da apportare alla legge 30 del 10 febbraio 2000». Il Grl era composto da sei accreditati esperti di riforme della scuola, di cui tre impegnati negli uffici scuola e/o nel mondo culturale dei partiti di opposizione.

Il Ministro chiese ai membri del Grl di procedere entro il mese di novembre 2001 a una ipotesi di «nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici» che:

a) valorizzasse ulteriormente il ruolo e la funzione educativi della scuola dell'infanzia, valutando in particolare «se e in quale modo considerare la frequenza della scuola dell'infanzia triennale, che resta non obbligatoria e curricolarmente unitaria, come possibile credito ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dei 12 di istruzione e/o formazione obbligatoria»;

b) ipotizzasse un'articolazione unitaria delle due scuole esistenti dai 6 ai 14 anni, con piani di studio che fossero continui e progressivi e che fossero organizzati in cicli didattici e valutativi biennali, così da legare organicamente l'ultimo anno della scuola elementare e il primo della media;

c) eliminasse la cosiddetta «onda anomala» determinata dall'attuazione della legge 30/2000, con tutti i suoi insostenibili effetti edilizi, logistici e organizzativi, spostando il taglio di un anno dell'intero percorso preuniversitario dalle due scuole di base alla scuola secondaria;

d) assicurasse, obbedendo al nuovo quadro delle competenze istituzionali tracciate dal novellato Titolo V della Costituzione varato con 3 voti di maggioranza dal centro sinistra a conclusione della legislatura precedente (marzo 2001), la pari dignità educativa e culturale tra i percorsi secondari (14-18) e superiori (18-24) di «istruzione» statali e di «istruzione e formazione professionale» affidati dal nuovo art. 117 della Costituzione alle Regioni;

e) legasse maggiormente l'intero «sistema educativo di istruzione e formazione» al mondo della società e del lavoro, in particolare valorizzando le metodologie didattiche dell'alternanza scuola lavoro e dell'apprendistato formativo.

Il Grl, per adempiere al mandato tecnico ricevuto dal Ministro, elaborò, anzitutto, una propria bozza di revisione dell'intero «sistema educativo di istruzione e di formazione» (art. 1, c. 1, legge 30/2000); bozza che considerasse come vincoli da rispettare le raccomandazioni ricevute dal Ministro.

In secondo luogo, tra i mesi di luglio e di settembre del 2001, verificò la congruenza, i punti deboli/forti, la praticabilità e il consenso dell'ipotesi di revisione complessiva del sistema educativo di istruzione e di formazione elaborata, attraverso lo svolgimento di Focus Group e attraverso il confronto critico con sessanta consigli di classe e di istituto distribuiti, a campione, sul territorio nazionale (settembre-ottobre 2001). Sia i Focus Group, che videro ogni volta la pluralistica partecipazione di opinion leader nazionali della cultura e

Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2001 al 2006.

della società, di accademici di contrapposto orientamento scientifico e di rappresentanti del mondo della scuola e di tutto l'associazionismo professionale, sia i risultati della consultazione dei sessanta consigli di classe e di istituto sparsi a campione sul territorio nazionale permisero di assestare *in itinere*, in base alle osservazioni ricevute, numerosi elementi di dettaglio e qualche tratto strutturale della ipotesi iniziale.

Contemporaneamente, il Grl chiese a enti, associazioni, centri di ricerca, riviste che coltivavano per mandato o per vocazione istituzionale i problemi della riforma del «sistema educativo di istruzione e di formazione» un giudizio su tutte le raccomandazioni date dal Ministro, nonché un'eventuale loro concreta proposta di riordinamento che tenesse conto, in tutto o in parte, di tali raccomandazioni.

Infine, preparò, con l'Istat, tra fine ottobre e novembre del 2001, una rigorosa ricerca statistica per indagare, su un campione rappresentativo e significativo rispettivamente di docenti, genitori e studenti, l'opinione dei protagonisti della vita scolastica italiana sulle scelte qualificanti contenute nell'ipotesi di riforma nel frattempo messa a punto. Lo scopo non era, ovviamente, quello di ottenere elementi da utilizzare per il perfezionamento dell'ipotesi stessa, bensì quello di offrire ai decisori politici e all'opinione pubblica informazioni sul grado di adesione/dissenso alle scelte tecniche e di impianto adottate dal Grl.

La documentazione di tutto questo percorso (compresi i risultati incoraggianti dell'indagine Istat) e l'ipotesi definitiva di riforma del sistema di istruzione e formazione messa a punto dal Grl, naturalmente, come ipotesi, condivisa dal Ministro, fu illustrata agli Stati generali dell'istruzione convocati dal Ministero a Roma il 19-20 dicembre 2001. Furono invitate alla manifestazione tutte le componenti della scuola (associazioni professionali, sindacati, associazioni di genitori ecc.) e i rappresentanti dei partiti presenti e non presenti in Parlamento. Sull'ipotesi presentata agli Stati generali della scuola, il Ministro aprì subito la trattativa politica per giungere in tempi rapidi alla redazione di un disegno di legge delega (febbraio 2002) che fosse poi presentato, discusso e approvato in parlamento[2].

L'opposizione, fuori e dentro il Parlamento, scelse subito, però, per dirla con una categoria riassuntiva che fece assegnare il Nobel per l'economia, nel 2005, a Robert Aumann, la strategia del «gioco non cooperativo». Con tutte le conseguenze del caso[3]. In questo modo, assegnò spesso all'ipotesi caratteristiche e intenzioni caricaturali per giustificarne meglio, a livello politico, il rifiuto radicale. Due partiti della allora maggioranza di governo (An e Udc) reputarono invece addirittura offensiva la proposta di pensare i Licei, e il Classico in particolare, di quattro anni, al pari dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale delle Regioni. Inoltre, a loro avviso, la proposta di articolare gli otto anni della scuola che da «elementare» si proponeva di chiamare più correttamente «primaria» (a segnalarne la funzione architettonicamente fondante l'intero sistema educativo) e della scuola media per cicli didattici e valutativi biennali avrebbe snaturato l'identità della scuola elementare riformata nel 1985, definita «il fiore all'occhiello» del sistema scolastico italiano.

Ultimo, ma certo non da meno, i sindacati della scuola statale e le burocrazie ministeriali, ambedue interessati per ragioni diverse ma convergenti, a difendere lo status quo, ma anche desiderosi di farsi interpreti dei dissensi espressi da due partiti di governo e dalle forze dell'opposizione, si allearono per cambiare il meno possibile l'esistente e, soprattutto, per ostacolare ogni valorizzazione del sistema di istruzione e formazione professionale delle Regioni, prefigurato dal nuovo Titolo V della Costituzione e proposto dal Grl come percorso parallelo e di pari dignità con quelli di «istruzione» dello Stato.

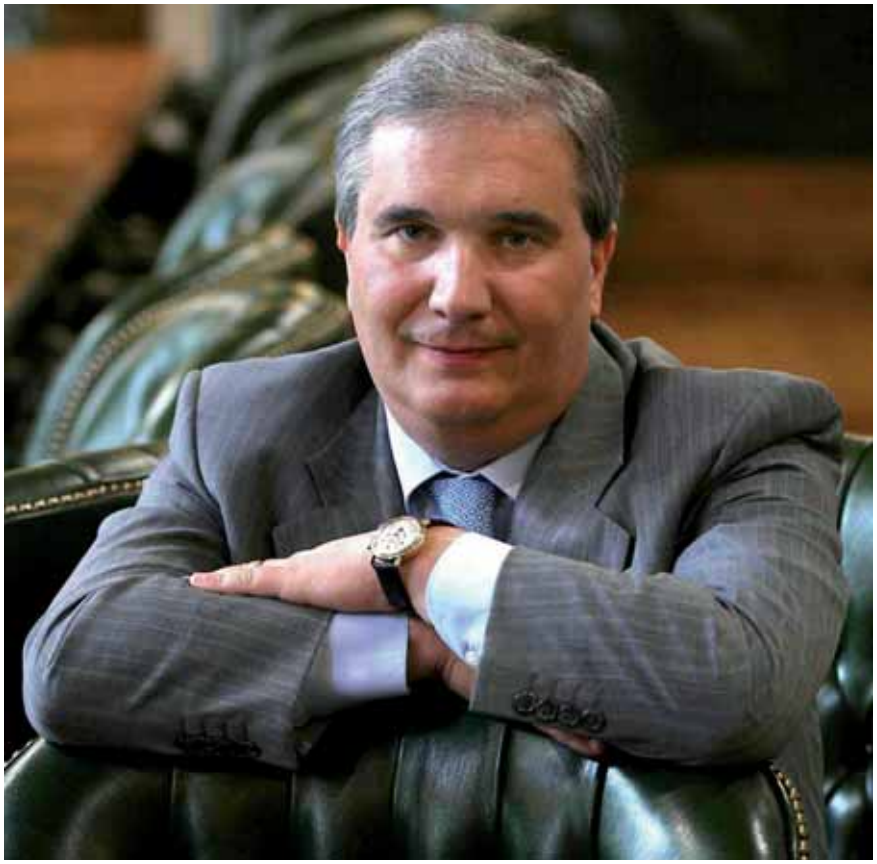
Dalla legge Moratti (2003-2006) alle norme Fioroni-Gelmini (2007-2010)

Il risultato finale di queste laboriose mediazioni fu l'approvazione a maggioranza, in Parlamento, dopo un anno di dibattiti accesi, della legge delega 28 marzo 2003 n. 53. La legge delega accolse molte proposte contenute nel progetto presentato dal Grl e dal ministro Moratti agli Stati generali del 2001, ma, al contempo, modificò in parti sostanziali la fisionomia e l'architettura dell'ipotesi iniziale.

Scomparve, ad esempio, il credito formativo per la frequenza del triennio della scuola dell'infanzia che avrebbe permesso di inserire questo grado sco-

2. *Una scuola per crescere*, numero speciale per gli Stati Generali dell'Istruzione, dicembre 2001, in «Annali dell'Istruzione», n. 1-2, Le Monnier, Roma 2001. Gli Atti delle due giornate (19-20 dicembre 2001) degli Stati Generali dell'Istruzione, insieme al testo originario del disegno di legge di riforma presentato in Parlamento nel febbraio 2002, sono stati poi raccolti in «Annali dell'Istruzione», n. 3-4, Le Monnier, Roma 2001.

3. R. Aumann, *Razionalità, cooperazione, conflitto* (2005), tr. it. a cura di E. Minelli, Morcelliana, Brescia 2008.



Giuseppe Fioroni, Ministro della Pubblica Istruzione dal 2006 al 2008.

lastico tra quelli comunque coinvolti nel diritto dovere di istruzione e formazione fino a 18 anni e, quindi, tra quelli ai quali la Repubblica era obbligata a garantire risorse crescenti, oltre che pari dignità ordinamentale con i gradi successivi.

I percorsi di «istruzione» statali, denominati, come nella legge Berlinguer n. 30/2000, «Licei», tornarono tutti quinquennali, mentre i percorsi di «istruzione e formazione professionale» affidati dalla Costituzione alle Regioni, nonostante la dichiarazione di principio sposata dalla legge sulla pari dignità di tutta l'offerta formativa del secondo ciclo di istruzione e formazione, restarono quadriennali per il diploma e triennali per la qualifica (anche se fu prevista la possibilità di organizzare, in collaborazione con le scuole statali, un anno aggiuntivo valido per accesso all'esame di Stato).

L'unitaria campitura 14-22/24 anni per lo sviluppo dei percorsi dell'«istruzione e formazione professionale» secondaria e superiore affidata alle Regioni, prevista parallela a quella dei percorsi secondari e universitari di «istruzione», fu eufemisticamente attenuata e, soprattutto, ricondotta, nel segmento superiore, al tradizionale centralismo ministeriale.

Il raccordo tra 5° anno della primaria e 1° della secondaria di I grado fu cancellato e l'idea dei bienni di valutazione tra i 6 e i 18 anni fu modificata per adattarsi alla nuova articolazione della scuola primaria e secondaria di I grado, nonché dei Licei tornati quinquennali.

In compenso, al fine di potenziare il sistema dell'«istruzione e formazione professionale» delle Regioni legato alle dinamiche economiche dei territori e del paese, la legge delega e il successivo DLgs n. 226/05 accettarono il principio del passaggio di tutta l'istruzione professionale statale e della parte più specificamente professionalizzante dell'istruzione tecnica alle Regioni, mantenendo in capo allo Stato solo i percorsi liceali, anche economici e tecnologici, che avrebbero dovuto completare in Università o comunque nell'istruzione professionale superiore le dimensioni della professionalità specifica[4].

La normativa emanata dopo il 2006 è poi ulteriormente intervenuta a limare i residui più innovativi contenuti nelle legge n. 53/03 e nei suoi decreti attuativi, per non dire a restaurare la situazione che esisteva prima della sua stessa approvazione.

Infatti, con il ministero Fioroni si è anzitutto reintegrata la permanenza, nel secondo ciclo di istruzione, della suddivisione tra Licei, Istituti tecnici e Istituti professionali statali (art. 13 della legge 2 aprile 2007, n. 40). Si sono, in pratica, confermate le tre tradizionali filiere formative tra loro separate e gerarchizzate a livello di immagine culturale, di pratica sociale e di funzioni professionali (cosicché gli studenti valutati «ottimi» dalla scuola media si continuano ad iscrivere ai Licei, immaginando, o illudendosi, di dover diventare classe dirigente del paese; quelli con «distinto» agli Istituti tecnici per aspirare a diventare almeno quadri direttivi, mentre i «sufficienti» sono per lo più indirizzati da docenti e famiglie agli istituti professionali per poter svolgere prestazioni impiegatizie e operaie qualificate).

In secondo luogo, dopo aver riallontanato il «sistema di istruzione» quin-

4. Per una presentazione più critica e distesa dei limiti e delle potenzialità della legge delega n. 53/03 e dei suoi decreti legislativi, si rimanda a G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.

quennale da quello dell'«istruzione e formazione professionale» regionale, triennale per le qualifiche e quadriennale per i diplomi, la normativa successiva al 2006 ha in sostanza sancito la residualità di quest'ultimo e, quindi, anche la sua, di fatto, impari dignità educativa, culturale e sociale rispetto ai Licei, agli Istituti tecnici e, perfino, agli Istituti professionali dell'«istruzione» statale. Infatti, al di là di volenterose dichiarazioni di segno contrario, l'ha destinato agli studenti che, per apparente inettitudine propria, non riuscirebbero a seguire con profitto nessuno dei tre percorsi «scolastici» del sistema di istruzione o che, per condizioni familiari, ambientali e socioeconomiche sfavorevoli, non sono nelle condizioni di impegnarsi nella frequenza di corsi quinquennali invece che più brevi e capaci di garantire un immediato inserimento attivo nel mondo del lavoro.

Anche la possibilità «concessa» alle Regioni (DPR 87/2010, in base all'art. 13, 1 quinquies della legge 40/07) di chiedere agli Istituti tecnici e professionali statali, grazie agli spazi di flessibilità garantiti dall'autonomia delle scuole, di istituire, all'interno dei loro percorsi quinquennali, corsi triennali e quadriennali di qualifica e diplomi professionali, ha avuto più il significato e l'effetto programmatico di deprimere ulteriormente, fino a squalificarlo, il «sistema di istruzione e formazione professionale» regionale che altro. Molte Regioni, infatti, deresponsabilizzandosi, hanno preferito "appaltare" del tutto la loro Istruzione formazione professionale fino ai 18 anni alle scuole statali; altre Regioni, ad esempio Lombardia, Veneto e Friuli, che, sulla base della legge n. 53/03, si sono impegnate nella costruzione di un sistema graduale e continuo di istruzione e formazione professionale, sono state fortemente penalizzate dallo Stato nei finanziamenti (lo Stato preferisce sostenere i propri istituti professionali) e non riescono, in questo modo, a soddisfare la crescente domanda di giovani e famiglie per questa loro apprezzata offerta formativa, che in Lombardia, ad esempio, è scelta dal 18% dei giovani (percentuale che potrebbe perfino raddoppiare se ci fossero le risorse per ampliarla!).

Mariastella Gelmini, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2008 al 2011.

Queste reintegrate qualificazioni di minorità e di separatezza attribuite al sistema di Istruzione e formazione professionale delle Regioni rispetto a quello di Istruzione statale sono state, in terzo luogo, confermate anche dalla decisione assunta sempre nella legge 40/07 di istituire, dopo gli Istituti tecnici e professionali quinquennali, la cosiddetta Istruzione tecnica superiore (Its) biennale/triennale. A questa tipologia di istruzione, infatti, non possono iscriversi, per legge, sebbene posseggano le competenze generali e specifiche richieste per superare le prove di accesso, i diplomati dell'Istruzione e formazione professionale regionale. Inoltre, essendo concepita come non integrata con quella disponibile nei corsi dell'Istruzione e formazione tecnica superiore (Ifts) di durata più variabile (da 6 mesi a tre anni), successivi all'Istruzione e formazione professionale delle Regioni e, soprattutto, con quella universitaria, finisce per pregiudicare, nel lungo periodo, il proposito di istituire, a fianco dell'Università, un vero e proprio «sistema dell'istruzione e formazione professionale superiore», contenente corsi professionali di durata variabile, ma di pari dignità educativa, culturale e ordinamentale con quelli universitari. In questa maniera, resta inalterato il pregiudizio che equipara la dimostrazione di eccellenza di un giovane alla frequenza con ottimi voti prima del Liceo e poi dell'Università, ma non certo dei percorsi dell'Istruzione e formazione professionale prima secondari e poi superiori.

Ad ulteriore sanzione del collaudato paradigma formativo separatista e gerarchico, la legge finanziaria del 2007 aveva disposto, infine, due ulteriori provvedimenti: lo spostamento dell'inizio del-

l'apprendistato formativo dai 15 ai 16 anni[5] e la reintroduzione, dopo i 16 anni, della tradizionale gerarchizzazione qualitativa e quantitativa esistente tra «obbligo di istruzione» per chi prosegue gli studi e «obbligo formativo» per chi, invece, frequenta i vecchi corsi regionali della formazione professionale ex lege 875/78 o lavora con l'istituto giuridico dell'apprendistato professionalizzante. Per fortuna, il Titolo VI, Capo I, artt. 47, 48 della legge 9 novembre 2010, n. 182, ha reintrodotto la possibilità di cominciare l'«apprendistato formativo» in diritto-dovere per l'ottenimento di una qualifica professionale a 15 anni e di poterlo concludere a 29 anni dopo aver eventualmente percorso l'intera filiera dei titoli di studio, fino al dottorato di ricerca. Rivendicando, in sostanza, in questo modo, l'urgenza di realizzare al più presto la per ora ancora teorica pari dignità educativa e culturale del «sistema dell'apprendistato formativo» secondario e superiore (15-29 anni) rispetto al «sistema di istruzione» statale, sempre secondario e superiore (14-24 anni), e al «sistema dell'istruzione e formazione professionale» regionale che inizia a 14 anni, si chiude con il diploma a 18, ma che, come frequenza di Ifts e come formazione professionale permanente, si potrebbe e si dovrebbe prolungare per l'intera durata della vita lavorativa. Nel primo caso con una formazione generale e specifica in assetto di lavoro e negli altri due con una formazione generale e specifica centrata sulla metodologia dell'alternanza formativa scuola/società e scuola/lavoro (art. 5 della legge n. 53/03). Scenario, questo, che anche i Regolamenti Gelmini di riordino dei Licei, degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali (DPR 15 marzo 2010, n. 89) hanno smentito.

Quattro anni: una buona idea, ma a precise condizioni

Il recupero di un dibattito serio, sereno e documentato sulle ragioni che, a partire dalla sperimentazione Carrozza, possono, dunque, portare il nostro paese ad adottare anche nel «sistema di istruzione» del secondo ciclo la durata quadriennale dei percorsi formativi, come accade per il diploma acquisibile nel «sistema dell'istruzione e formazione professionale» delle Regioni, non può che essere salutato positivamente. Forse, visti i trascorsi finora riassunti, giungiamo addirittura troppo tardi all'appuntamento, per spenderlo in maniera non strumentale e opportunistica. Questa scelta sui Licei e, si spera, sugli Istituti tecnici a quattro anni, infatti, per non apparire un espediente inventato in questi ultimissimi anni di crisi per tagliare un po' di spesa pubblica e, allo stesso tempo, un vero e proprio attentato alla qualità complessiva degli studi e della formazione dei nostri giovani, ha poco senso se non si rispettano contemporaneamente, o almeno in un arco temporale ragionevole, le seguenti condizioni.

La prima: intervenire in maniera non cosmetica sulla scuola dell'infanzia e sulle scuole del primo ciclo di istruzione per introdurre la valorizzazione del lavoro, delle esperienze di lavoro, come straordinario giacimento metodologico, culturale ed etico per la formazione dei ragazzi. Ciò per abbattere definitivamente quella specie di trascendentale dello spirito che docenti e ragazzi, con le loro famiglie, interiorizzano da decenni tra i tre anni di scuola dell'infanzia e gli otto del primo ciclo: l'identificazione tra «merito» ed «eccellenza» e «merito ed eccellenza scolastica».

Ragion per cui, alla fine del percorso, i «meritevoli» e gli «eccellenti scolastici» sarebbero destinati alla frequenza dei Licei, i «buoni scolastici» a quella degli Istituti tecnici, i «sufficienti scolastici» agli Istituti professionali, i «dis-» o gli «inadatti scolastici» ai percorsi di Istruzione e formazione professionale triquadriennali delle Regioni e, infine, i drop out, gli ormai non più scolarizzati o scolarizzabili, all'apprendistato, ovvero a un lavoro vissuto come una condanna espiatoria o, comunque, come segno di una sconfitta, invece che come una fertilissima occasione formativa per l'elevazione umana, civile e professionale.

La pari dignità educativa e culturale dei percorsi di «istruzione», di «istruzione e formazione professionale» e di «apprendistato formativo» del secondo ciclo e

5. L'art. 1, comma 622 della legge n. 296/06 (finanziaria del 2007) recitava: «L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di qualifica professionale di durata almeno triennale entro il 18° anno di età. L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da 15 a 16 anni». Interessante riflettere su quel «conseguentemente». Se si conferma, infatti, come si fa nella prima parte, che i dieci anni di istruzione obbligatoria servono per poter acquisire una qualifica professionale entro il 18° anno di età, l'innalzamento dell'età di accesso all'apprendistato per la qualifica triennale implica che, nella migliore delle ipotesi, permette l'acquisizione del titolo a 19 anni; a meno che si sottintenda, come probabilmente hanno pensato gli autori della norma, che l'apprendistato formativo per la qualifica professionale previsto fin dal 2003 non sia e non sia mai stato in realtà «formativo», ma soltanto un artificio delle imprese per avere a disposizione lavoro a più basso prezzo.

dell'istruzione e formazione terziaria non si può che costruire, infatti, sul piano della mentalità e, soprattutto, su quello pedagogico-didattico, tra scuola dell'infanzia e primo ciclo. Dopo è troppo tardi, visto che è più facile rompere un atomo che un pregiudizio (Einstein).

A questo proposito, sarà indispensabile anche intervenire con energiche novità sulla formazione e sull'aggiornamento dei docenti che, spesso, in questi gradi scolastici, non praticano la pari dignità ricorsiva tra cultura simbolica e lavoro concreto, o comunque tra compiti sociali e operativi autentici e uso strumentale delle discipline di studio formalizzate: non per dissenso ideologico, ma perché nessuno ha mai mostrato loro con sistematicità e plausibilità *perché*, *come*, *quando* e *quanto* lo si fa e lo si deve fare e *come* tutti i ragazzi, nessuno escluso, con questa impostazione, trarrebbero giovamenti non solo nell'età evolutiva, ma per sempre, per l'intera durata degli studi e della loro vita.

Seconda condizione: intervenire sulla dimensione organizzativa delle scuole del primo ciclo di istruzione. In particolare, si tratta di:

a) recuperare l'ipotesi del 2001 che prevedeva un'articolazione biennale dei tempi didattici dell'intero ciclo (con tutte le conseguenze a livello di tempistica dei traguardi di apprendimento e di periodicità della valutazione);

b) superare, o almeno attenuare progressivamente, l'attuale, ancora rigida separazione tra docenti di scuola primaria e docenti di scuola secondaria di I grado sia a livello di formazione iniziale sia a livello di stato giuridico e contrattuale, prevedendo scivoli graduali e reciproci tra i due ruoli, soprattutto nel biennio a scavalco tra quinta classe della primaria e prima classe della scuola media;

c) introdurre a pieno titolo anche nel primo ciclo il lavoro didattico svolto con la formula dei Larsa (Laboratori per l'approfondimento, lo sviluppo e il recupero degli apprendimenti); il che significa progettare le attività di insegnamento e di apprendimento, superando il gruppo classe come unità organizzativa privilegiata e ordinaria, al fine di abituare i ragazzi (ma anche i docenti e i genitori) a operare con ordine progettuale e libertà didattica, a seconda dei ritmi di apprendimento e delle differenti competenze acquisite, per gruppi di livello, di compito, di progetto o elettivi;

d) riconoscere, proprio per sostenere la praticabilità del punto precedente, il ruolo e le responsabilità funzionali di un docente coordinatore dell'équipe dei colleghi che, per ogni gruppo classe – come tutor degli allievi o come semplici responsabili di specifiche attività – sono a diverso titolo coinvolti nei Larsa, nella progettazione formativa, nell'elaborazione delle Unità di apprendimento che vanno a costituire i Piani di studio personalizzati, nel coordinamento e nella verifica della compilazione dei Portfoli delle competenze personali degli allievi, nonché di ogni altro documento di monitoraggio amministrativo;

e) riconoscere il ruolo e le responsabilità funzionali dei docenti dell'équipe incaricati di essere tutor di gruppi di allievi; compito dei tutor è, in collaborazione con il collega coordinatore e con gli altri membri dell'équipe, curare, con il coinvolgimento dei ragazzi, i Piani di studio personalizzati e il Portfolio degli allievi che sono a loro nominalmente affidati; accompagnare gli studenti nelle diverse attività didattiche (comprese quelle del tutorato tra pari); sostenerli, con la famiglia e il territorio, nella maturazione dell'orientamento; assisterli nei tirocini curricolari ed extracurricolari, nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro ed eventualmente di apprendistato, anche ai fini della certificazione delle competenze;

Francesco Profumo, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2011 al 2013.

f) rendere ordinaria in ogni scuola la presenza di professionalità relative al riconoscimento di crediti formativi formali per apprendimenti maturati in attività e ambienti non formali, informali e occasionali e alla certificazione delle competenze (controllo della completezza della documentazione; organizzazione, coordinamento e controllo delle diverse fasi del processo relativo all'analisi della documentazione, all'eventuale individuazione e validazione delle acquisizioni maturate in contesti di apprendimento non formali, informali e occasionali, nonché all'attribuzione del credito, alla verbalizzazione e all'attestazione).

Terza condizione: declinare nel concreto ordinamentale la pari dignità educativa, culturale e professionale dei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione. Non basta la comune durata dei percorsi a questo scopo. Serve anche un significativo sforzo aggiuntivo. Nel caso particolare, – se non si vuole reintegrare l'architettura ordinamentale ex legibus n. 30/03 e n. 53/03 (con relativo DLgs 226/05), che, come è noto, prevedeva, un unico «sistema educativo di istruzione e formazione», internamente articolato in percorsi di «istruzione liceale», di «istruzione e formazione professionale» e di «apprendistato formativo», ma si mantengono le palinodie introdotte dai ministri Fioroni e Gelmini che, per il percorso di «istruzione», hanno riconosciuto accanto a quella liceale anche quella tecnica e professionale – è almeno indispensabile che i percorsi di istruzione (liceale, tecnica e professionale) dello Stato e i percorsi di IeFP delle Regioni non siano, nemmeno simbolicamente, tra loro pensati come gerarchici sul piano qualitativo. A questo scopo, pare indispensabile tornare quanto prima al dettato originario del DLgs 226/05, ovvero mirare a rafforzare l'IeFP regionale, assorbendo in esso, se non più l'Istruzione tecnica, almeno l'attuale Istruzione professionale statale. Sarebbe allo stesso tempo una razionalizzazione dell'offerta formativa sui territori e un'ottimizzazione della spesa, senza più duplicazioni o sovrapposizioni di indirizzi. A regime, sarebbe buona cosa, comunque, immaginare un 33% di utenza nei Licei, un altro 33% nei Tecnici e il restante 33% diviso tra IeFP e Apprendistato formativo. In questo, facendoci non solo più europei, ma mondiali, visto che da nessuna parte si ha, come da noi, quasi il 50% dei giovani in Liceo e il restante 50% diviso tra Tecnici, Professionali e IeFP, e il tutto praticamente senza studenti in apprendistato formativo.

Quarta condizione: nel caso in cui sia assicurata la condizione precedente, garantire, con una prudente, ma decisa e coerente marcia di avvicinamento, che sia i percorsi di istruzione liceale e tecnica, sia quelli di IeFP, comprensivi dell'attuale Istruzione professionale statale:
a) siano comunque centrati sull'alternanza formativa scuola lavoro e/o scuola società ed abbiano i laboratori che, al posto di essere concentrati nelle istituzioni scolastiche o formative, con il rischio di diventare rapidamente obsoleti e di trasformarsi in luoghi "acchiappapolvere", siano al contrario distribuiti a rete su specifici e reali contesti produttivi o sociali del territorio; non solo si avrebbe un indubbio vantaggio economico, con laboratori sempre aggiornati alle reali dinamiche produttive e sociali, ma si darebbe anche un forte contributo al collegamento scuola-società-imprese, diffondendo le pratiche dell'alternanza e creando occasioni per tirocini curricolari ed extracurricolari;
b) passino da un lavoro didattico per conoscenze/abilità (unità didattiche centrate sulla distribuzione dei contenuti) a un lavoro per competenze (unità di apprendimento), centrato cioè su compiti, progetti, problemi, interventi autentici e reali, a livello sociale, professionale e personale, che, per essere ben osservati/interpretati o eseguiti e risolti, hanno bisogno, come mezzo, delle conoscenze/abilità disciplinari e/interdisciplinari;
c) riconoscano, valorizzino, certifichino e valutino sia le conoscenze/abilità, sia, soprattutto, le competenze maturate in contesti di apprendimento non formali, informali e occasionali;
d) continuino l'organizzazione per Larsa, già introdotta nel primo ciclo, e prevedano il docente coordinatore e i docenti tutor che, alle funzioni collaudate nelle scuole precedenti, aggiungano anche quella di una sistematica collaborazione con i tutor di impresa o delle istituzioni sociali di servizio nelle quali si trovano i laboratori o si svolgono i tirocini curricolari ed extracurricolari;
e) siano tutti e tre compresenti sul territorio, con un'offerta formativa il più possibile integrata, peraltro favorita dalla flessibilità e dalla mobilità dei gruppi Larsa (recupero dell'ipotesi del campus configurato ex lege n. 53/03 e superamento degli attuali poli tecnico-professionali, ex comma 2 dell'art. 13 della legge 40/07 che li prevede riservati esclusivamente agli Istituti tecnici e professionali);
f) si presentino programmaticamente aperti alla possibilità di frequentare sia l'Istruzione superiore universitaria sia la Formazione superiore professionale attualmente composta da Ifts e Its; per questo, nell'ambito del campus integrato, è rilevante predisporre una struttura unitaria di Larsa destinata a garantire agli studenti che non dovessero superare le prove di ingresso all'Università o agli Its/Ifts opportuni interventi

didattici di recupero, riallineamento, approfondimento o riconversione delle conoscenze/abilità e delle competenze;
g) siano impegnati, coordinati nel campus e tramite accordi di rete anche con agenzie di intermediazione e/o con i centri per l'impiego, per garantire agli studenti, alle famiglie e alle imprese del territorio i servizi delle agenzie per il lavoro: accoglienza, orientamento, matching, valutazione delle competenze, collocazione e ricollocazione professionale, riconversione professionale, formazione ricorrente; questi servizi, predisposti anche riconvertendo tradizionali professionalità docenti e/o reclutando specifiche professionalità, devono diventare preziosi occasioni per diminuire i disallineamenti tra domanda e offerta di competenze generali e professionali e aggiornando, in proposito, i contenuti, i metodi e i tempi dei diversi percorsi formativi.

Quinta condizione: accompagnare la contrazione in atto dell'offerta formativa universitaria (tra Ava e riduzione dell'Ffo, i docenti universitari erano 65 mila solo quattro anni fa, sono 55 mila oggi e, tempo altri quattro anni, dovrebbero scendere di altri diecimila) con un parallelo potenziamento sull'intero territorio nazionale dell'offerta di formazione professionale superiore. In questa direzione, occorre predisporre un'offerta graduale e continua, sulla base delle richieste dei territori e in collaborazione con le imprese, di corsi brevi di specializzazione, corsi da semestrali a annuali di Ifts e corsi da biennali a triennali di Its. L'importante è la permeabilità di questi diversi percorsi, senza rigidità a canne d'organo.
Per qualificare l'offerta universitaria e quella della Formazione professionale superiore, ma anche per far rifluire questa qualità sui percorsi precedenti, sono inoltre indispensabili prove di ingresso alla Formazione professionale superiore che non siano riducibili alla tanto comoda quanto insignificante, se non pericolosa e qualitativamente illusoria, "quizzomania" imperante da qualche anno al Miur. Serve, al contrario, un serio sistema di verifica anche documentaria e/o testimoniale delle competenze comunque e in ogni dove acquisite dai candidati, ritenute preliminari all'avvio del corso di studi; l'elaborazione di capolavori in situazione, accompagnati da relazioni tecnico-scientifico-culturali redatte in presenza di esperti; periodi adeguati di osservazione delle modalità con cui i candidati risolvono specifici problemi e colloqui critici sulle modalità riflessive con cui essi procedono a tali soluzioni.
Come si ricordava alla terza condizione, punto f), chi non dovesse, tuttavia, superare le prove di accesso per riconosciute carenze formative deve poter contare sulla disponibilità di appositi Larsa di riallineamento, organizzati dall'Università e dalla Formazione professionale superiore con le Istituzioni scolastiche del secondo ciclo.

Sesta condizione: una nuova formazione dei docenti che superi le modalità finora vigenti, seguita da un nuovo sistema di reclutamento. In questa prospettiva, pare ragionevole per tutti i docenti del primo e secondo ciclo un percorso distribuito nelle seguenti tappe:
a) laurea, con prove di ingresso obbligatorie, ancorché orientative, in una delle classi vigenti, quindi a caratterizzazione, in sostanza, disciplinarista o al massimo di area;
b) laurea magistrale con accesso a numero programmato e quindi anche con prove d'ingresso selettive, abilitante all'«apprendistato nell'insegnamento»; laurea magistrale specifica rispettivamente per la scuola dell'infanzia e primaria, per i grandi settori scientifico disciplinari della scuola secondaria di I grado, per i settori disciplinari previsti nei piani di studio dei Licei e degli Istituti tecnici, per gli ambiti stabiliti nei Livelli essenziali delle prestazioni (Lep) dell'IeFP; tutte queste differenti lauree andrebbero svolte in alternanza formativa scuola-lavoro, che poi vuol dire con il tirocinio curricolare nelle scuole corrispondenti, posto in posizione centrale e con l'accompagnamento coordinato del tutor accademico e del tutor scolastico;
c) concorsi banditi, sulla base di comuni norme nazionali, a livello di singole reti scolastiche (almeno per il 50% dei posti disponibili, lasciando i rimanenti ai docenti inseriti nelle attuali graduatorie) per l'accesso a contratti di apprendistato di alta formazione per la docenza, della durata di tre anni, gestiti dalla scuola con la collaborazione dell'Università;
d) scioglimento o conferma da parte delle Istituzioni scolastiche (o dei diretti interessati) del contratto di apprendistato per la docenza e sua trasformazione in contratto di lavoro a tempo indeterminato per gli abilitati all'insegnamento;
e) riconoscimento dei crediti per accedere a una seconda laurea magistrale abilitante all'«apprendistato nell'insegnamento» in una scuola diversa, per grado e ordine, da quella già in precedenza acquisita;
f) eventuale frequenza, sempre in apprendistato di alta formazione per l'insegnamento, di corsi di perfezionamento o di master annuali/biennali dedicati, a seconda dei casi, alla formazione delle figure specifiche previste dalla nuova organizzazione delle attività formative (docente coordinatore, docente tutor, docente responsabile del riconoscimento dei crediti e della certi-

ficazione delle competenze, docente specializzato per il sostegno ai disabili, docente collaboratore vicario del dirigente); l'organizzazione e la gestione di questi corsi o master vanno stipulate, rispettando gli standard definiti a livello nazionale, con accordi di rete tra istituzioni scolastiche interessate e Università; tali accordi stabiliscono anche, sulla base dei fabbisogni determinati a livello di rete, il numero dei posti disponibili per l'accesso.

Settima condizione: un anno in meno di scuola, ancorché recuperato in termini di qualità del servizio e di risultati formativi per gli studenti e per l'intera società rispetto ad ora, consente risparmi significativi sul piano quantitativo. In un paese che già soffre di scarsi investimenti in istruzione e formazione sarebbe, tuttavia, molto grave se questi risparmi non fossero tutti reinvestiti per rendere esigibili nella loro interezza sostanziale gli interventi esplicitati in tutte le condizioni prima elencate.

Ultima condizione. Le prospettive delineate non nascono sul e nel vuoto. In quest'opera di ristrutturazione radicale dell'offerta formativa riservata alle nuove generazioni, infatti, è saggio imparare dalle migliori pratiche accumulate nelle istituzioni scolastiche più disponibili ad esercitare, in questi anni, l'autonomia e, non di meno, confrontarsi con i traguardi raggiunti, in questi anni, dai percorsi di IeFP regionali più innovativi (per es., i casi di Lombardia, Veneto, Friuli, Liguria).

L'esperienza lombarda è, in questo senso, significativa. Da quest'anno, ad esempio, mette a disposizione un sistema di IeFP con tanto di *Profilo educativo, culturale professionale* stabilito dallo Stato per i 18 anni (quello allegato al DLgs 226/05) e, soprattutto, con tanto di *Indicazioni regionali per l'Offerta formativa* delle qualifiche triennali e dei diplomi quadriennali notevolmente avanzate.

Nelle *Indicazioni regionali* lombarde, infatti, è scomparso il riferimento quasi obbligato all'unità organizzativa minima della «classe»; con la «classe», è scomparso anche l'orario settimanale annuale definito a priori, sostituito dalle esclusive ore annuali e da una programmazione dei tempi settimanali che tiene conto delle Unità formative e delle esigenze didattiche degli studenti; ancora più importante, è scomparso, insieme a quello della «classe», il monopolio degli apprendimenti e degli insegnamenti formali, ben affiancati invece da quelli non formali, informali e perfino occasionali, con tanto di riconoscimento di crediti condotto sotto la supervisione del tutor formativo e del responsabile della Certificazione delle competenze; sempre con la «classe», inoltre, è scomparsa anche la cosiddetta Programmazione didattica annuale a priori, sostituita dai Piani formativi personalizzati (corrispondenti ai Piani di studio personalizzati della legge n. 53/03) scaturiti a posteriori dalla raccolta delle Unità formative (corrispondenti alle Unità di apprendimento della legge n. 53/03) progettate, governate e gestite just in time dall'équipe dei formatori e, infine, verificate da essi *in itinere*, sulla base dei soli vincoli posti nella progettazione dal Pof; è scomparsa, inoltre, anche la tradizionale valutazione, sostituita dal Portfolio come strumento necessario sia per coinvolgere a pieno titolo famiglie, imprese e territorio nella definizione delle Unità formative, sia per corresponsabilizzare lo studente, la sua famiglia e gli esperti del territorio nella valutµazione, ma anche sostituita dal rapporto costante instaurato tra Piani formativi personalizzati e Laboratori per l'approfondimento, lo sviluppo e il recupero degli apprendimenti (Larsa); per ultimo, è stata introdotta senza più alcun vincolo di tempo annuale la metodologia dell'alternanza formativa, dell'alternanza scuola lavoro, della scuola bottega, del tirocinio curricolare ed extracurricolare, dimostrando che queste attività sono e possono essere, se soltanto lo si voglia, «ore di lezione», e molto proficue, a tutti gli effetti.

(g.b.)

Maria Chiara Carrozza, Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2013.

L'OFFERTA PIU' COMPLETA
DELLA RELIGIONE

Simonetta Pasquali, Alessandro Panizzoli

SEGNI DEI TEMPI

Il cristianesimo in dialogo col mondo

Segni dei tempi è un corso che si caratterizza:

- Per la **ricchezza** degli argomenti trattati che forniscono spunti di riflessione per coinvolgere i giovani in un dialogo costruttivo anche attraverso forme di comunicazione a loro vicine;
- Per l'organizzazione dei **percorsi didattici** per temi;
- Per l'ampio repertorio di **documenti e testi;**
- Per il curato apparato di **approfondimenti digitali;**
- Per i **laboratori delle competenze** che permettono allo studente un ulteriore momento di riflessione.

Claudio Cristiani, Marco Motto

CORAGGIO, ANDIAMO!

100 Lezioni di Religione

Coraggio, andiamo! propone:

- **100 lezioni** il cui materiale è calibrato per essere trattato settimanalmente nell'arco di tempo a disposizione del docente;
- Didattica orientata alla **ricerca e** alla **discussione in classe** attraverso focus;
- Forte **vocazione interdisciplinare**, grazie al vasto corredo di documenti (da schede cinematografiche, alla lettura di opere d'arte);
- Ampia varietà di **percorsi tematici** per offrire una programmazione estremamente **flessibile**.

I testi presentati sono realizzati in conformità con le Indicazioni Nazionali, con gli Obiettivi di apprendimento dell'IRC e recepiscono le novità introdotte dalle più recenti indicazioni approvate dalla CEI.

PER L'INSEGNAMENTO CATTOLICA

Renato Manganotti, Nicola Incampo

TIBERIADE

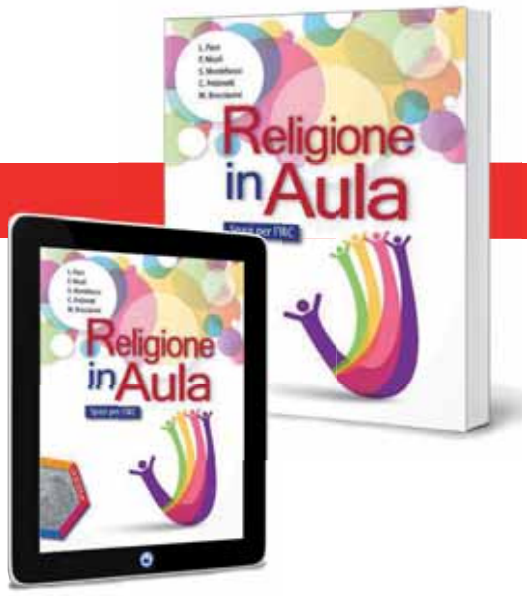
Corso di Religione cattolica per la scuola secondaria di secondo grado

Tiberiade offre:

- Un corso agile, improntato ai criteri di **essenzialità**, **chiarezza** ed **efficacia**;
- Testi di facile consultazione che siano d'aiuto ai docenti nel proporre la lezione a classi di tutti i livelli, garantendo un **insegnamento qualificato**;
- 16 percorsi tematici suddivisi in **lezioni** e **approfondimenti**, rubriche per la sintesi e la verifica;
- Agganci **interdisciplinari** e rimandi alla **quotidianità** dei ragazzi.

L. Pace, F. Nicoli, S. Montefusco, C. Polzinetti, M. Brescianini

RELIGIONE IN AULA



Spazi per l'IRC

Religione in aula è un prodotto espressamente pensato e realizzato **per l'Istruzione e la Formazione professionale**:

- **32 unità tematiche** (16 cartacee e 16 in digitale);
- Attenzione per gli **aspetti interculturali**, per facilitare il dialogo fra giovani di culture e religioni diverse;
- I testi fondamentali della materia, utilizzati per stimolare l'**approfondimento**, la **riflessione** e l'**autonomia di giudizio** negli studenti;
- Attività e ricerche legate ad ambiti di attualità vicini ai ragazzi (**musica**, **cinema**, **arte**, **giornalismo**).

TUTTI I CORSI SONO DISPONIBILI NELLE FORMULE:

- **PLUS** (LIBRO + E-BOOK INTERATTIVO SCARICABILE)
- **PLUS DVD** (LIBRO + E-BOOK SU DVD)
- **DIGITALE** (SOLO E-BOOK INTERATTIVO SCARICABILE)

EDITRICE LA SCUOLA

Per maggiori informazioni contatta il tuo agente di zona. Scopri l'elenco in **www.lascuola.it** alla voce RETE COMMERCIALE

La normale insicurezza dell'esistenza

Giuliano Cazzola

Un aspetto per nulla secondario dell'attuale crisi economica è che ha diffuso l'irrazionale instaurazione di rapporti fideistici con capi e partiti nel vano tentativo di ottenere false certezze capaci di scongiurare l'insicurezza. Eppure l'accettazione dell'insicurezza dovrebbe essere la, pur spiacevole, condizione normale dell'esistenza.

Secondo una vecchia canzone, che faceva il verso a una leggenda popolare, alla fine dell'arcobaleno – ammesso che sia possibile arrivarci – si trova un vaso d'oro. Non sarà così per i giovani, in Italia come in Europa o nei Paesi Ocse, dove ben 11 milioni sono disoccupati e 23 milioni inattivi (nel 2007 invece era stato raggiunto il più elevato tasso di occupazione degli ultimi decenni). Da noi, i giovani avevano creduto alle storie dei "cattivi maestri" e si erano convinti che fosse tutta una questione di regole, che bastasse combattere il "precariato" per poter conquistare non solo il lavoro, ma la "buona occupazione". È quella che abbiamo chiamato l'illusione normativa, che si fonda su di una convinzione non dimostrata, su di una sorta di sillogismo che non regge la sfida della realtà. Il ragionamento è semplice. Si parte dalla convinzione che le aziende debbano assumere; così, se sono obbligate a farlo da leggi che contrastano il c.d. precariato, assumeranno a tempo indeterminato. Al dunque, però, è la premessa di partenza che manda a gambe all'aria tutta la costruzione virtuosa. Una volta Giulio Tremonti riuscì a fulminare l'inconsistenza della illusione normativa raccontando il seguente apologo. In un tempo lontano, nell'Impero ottomano scoppiò un'epidemia di rabbia canina. Il sultano, oltre ad essere preoccupato per la sicurezza dei sudditi, lo era anche per la propria incolumità. Convocò l'archiatra di Corte e gli chiese spiegazioni. L'unica risposta che l'archiatra fu in grado di fornirgli fu quella di aver notato una generale condizione di incolumità dei proprietari di cani, dovuta al fatto che essi non mordono il loro padrone. Il Sultano, allora, credette di aver trovato la soluzione. Emanò un decreto in cui ordinava che, da quel momento, tutti i cani del regno fossero di sua proprietà.

Non è facile contrastare, in tema di lavoro, le teorie dominanti, non solo perché esse danno risposte semplici e rassicuranti a problemi difficili, ma soprattutto perché gli abusi e le malversazioni non erano e non sono, purtroppo, un'invenzione, anche se spesso ingigantite a bella posta. Anche l'Istat ormai non esita a fornire il proprio contributo alla mistica del precariato, dimostrando una volta di troppo che pure dei dati statistici si può fare l'uso più conveniente. Forte, secondo l'Istat, è l'influenza della tipologia del primo impiego sulle prospettive di carriera a lungo termine. Tra i nati nel decennio '80 – stava scritto in uno degli ultimi rapporti (quello del 2012) – la percentuale di coloro che entrano nel mercato del lavoro con un impiego atipico è pari a circa il 45%; era del 31,1% e del 23,2% ri-

spettivamente per i nati negli anni '70 e degli anni '60. Tra le persone che hanno cominciato a lavorare con un contratto atipico, il 29,3%, dieci anni dopo, è ancora in una situazione di precarietà, una quota importante ha subito persino un peggioramento della propria condizione lavorativa (il Rapporto lo definisce «mobilità discendente») e il 10% non è più occupato. Al contrario, quando il primo rapporto è a tempo indeterminato dopo 10 anni è in atto un livello ancora elevato di stabilità. Dal momento che non sono le norme in grado di favorire l'occupazione occorrerà pur riconoscere che, piuttosto che le effettive ragioni dell'economia, è la vischiosità giuridica del contratto a tempo indeterminato (si torna quindi alla rigidità in uscita) a determinare la sua sostanziale non modificabilità nel tempo. Per di più, tra i nati negli anni '60 su 21,7 anni di presenza media sul mercato del lavoro, i lavoratori "sempre standard" hanno lavorato per 21 anni; quelli che hanno avuto un contratto atipico solo per 19 anni, 8 dei quali trascorsi in regime di precarietà. Per i nati negli anni '70 a fronte di 12,5 anni di presenza sul mercato del lavoro, i c.d. "sempre standard" hanno lavorato per circa 12 anni, gli altri solo per 10,7 anni, metà dei quali in condizioni di precarietà. Naturalmente, questi divari sono tanto più forti quanto più bassa è la classe sociale di partenza, soprattutto nei periodi di crisi. A parte il fatto che varrebbe la pena di chiedersi se e come periodi lavorativi tanto brevi abbiano dato luogo a trattamenti pensionistici, da tali elementi si possono trarre differenti valutazioni. La prima – la medesima che traspare anche dal testo dell'Istat – è la solita: la precarietà produce effetti significativi sulle scelte di vita e sulle prospettive reddituali a medio e a lungo termine. Evviva, l'Istat ha reinventato l'acqua calda! Eppure, poco prima di esercitarsi nel delineare l'amaro destino dei precari, il Rapporto aveva inquadrato i dati succitati nel contesto di una mobilità sociale molto bassa, inferiore rispetto al passato e tale da rendere più difficile per i giovani il miglioramento della propria posizione. In realtà, ancora una volta ci è stata fornita una rappresentazione del dualismo del mercato del lavoro: quanti, pochi o tanti che siano, riescono ad agguantare un contratto a tempo indeterminato arrivano generalmente tranquilli alla pensione, senza che la loro condizione subisca delle sostanziali modificazioni; chi non si avvale di questa opportunità, invece, resta fuori a battere i denti al freddo della precarietà. In fondo, di qui passa la faglia del nostro mercato del lavoro che neppure la legge Fornero è riuscita a mettere in sicurezza. Perché «la flessibilità del lavoro, prima delle sue storture e fuori da queste, è nata e vive per rispondere alla realtà di un mercato e di un tessuto imprenditoriale che ha bisogno di differenti risposte per affrontare differenti fasi della sua crescita e sopravvivenza, come pure differenti fasi dell'economia nel suo complesso». Si arriva, dunque, al cuore del problema: ad un sistema di *welfare* in grado di riunificare un mondo del lavoro le cui differenze congenite potrebbero esaltare e rendere irreversibile la separatezza. Si tratta di invertire il percorso che ha dato vita ai grandi modelli di *welfare* del secolo scorso, sia nella versione lavoristico-occupazionale, sia in quella universalistica (vedi **Scheda**).

Ambedue i modelli facevano riferimento ad aggregazioni sociali (la classe lavoratrice o la comunità dei cittadini) che preesistevano rispetto all'intervento del legislatore, perché avevano in comune interessi, culture, ideologie e tanti altri motivi di appartenenza. Ma oggi non è più così: gli aggregati si sono frantumati in tante sfaccettature e non possono più fare da riferimento a blocchi sociali compiuti nei loro valori e interessi. Ecco, dunque, che le considerazioni fin qui svolte portano a una conclusione: non è possibile riformare lo stato sociale, senza modificare le regole del lavoro. A pensarci bene, anzi, tra mercato del lavoro e struttura di protezione sociale occorre invertire il tradizionale rapporto, in forza del quale la seconda era al servizio del primo. Il nuovo *welfare*, invece, dovrebbe essere pensato in maniera tale da agevolare e rendere possibile lo sblocco del mercato del lavoro. Dovrebbe necessariamente diventare il *trait d'union* di questa realtà frantumata,

Scheda - I modelli di welfare

Modello lavoristico-occupazionale (Europa continentale)

Il sistema tutela separatamente una o più categorie individuate in generale per il settore di appartenenza; le tutele sono dunque tendenzialmente differenziate e spesso riproducono le medesime differenze che si riscontrano nella vita lavorativa.

Modello universalistico (mondo anglosassone ed Europa del Nord)

Il sistema tutela tutti i cittadini i quali formano così un unico ambito di redistribuzione coincidente con l'intera comunità; le tutele sono tendenzialmente egualitarie.

favorendo, nel contempo, la flessibilità del lavoro. Ecco perché sarebbe indispensabile sollecitare un riequilibrio della spesa sociale dalla copertura dei rischi più tradizionali (vecchiaia, superstiti), a favore invece di altri (formazione, disoccupazione, sostegno al reddito, nuove povertà) ora sacrificati. È la frontiera del *welfare to work*. E risponde a una vecchia regola della politica: quando l'azione di governo è portata a modificare gli assetti esistenti e consolidati è buona norma ricostruire un nuovo quadro di convenienze all'interno del quale tutti i protagonisti possano trovare una risposta per i loro problemi. Altrimenti gli equilibri si spezzano, prevalgono le spinte centrifughe e le riforme perdono efficacia perché sono avvertite come inadeguate per alcuni, punitive per altri. È stato così, in Italia, anche per la flessibilità del lavoro. Per una serie di circostanze anche oggettive, il processo di cambiamento non è andato avanti in modo ordinato e coerente: il binomio nuove-flessibilità/nuovi-diritti ha subito una cesura non ancora colmata.

Il Libro Bianco sul mercato del lavoro del 2001 aveva già sottolineato il rischio connesso all'incapacità di accompagnare l'introduzione di nuove flessibilità con l'avvio di nuovi strumenti di tutela. Al punto da determinare conseguenze negative, fino al rigetto, nel nuovo contesto più flessibile. Fino a considerare una sconfitta e non un effetto dell'evoluzione della società il tramonto del "posto fisso".

> L'impressione è che, nel facilitare l'accesso al lavoro di soggetti prima esclusi (donne, giovani), gli strumenti di flessibilità all'ingresso abbiano contribuito a ridurre le iniquità e le inefficienze discendenti da un mercato del lavoro rigido. Al tempo stesso, però, l'incompletezza del processo di introduzione di nuove flessibilità, lo scarso sviluppo di importanti strumenti di tutela *nel mercato* – un tratto tradizionale dell'Italia, in cui scarsamente efficaci sono stati i meccanismi di mediazione di manodopera e gli ammortizzatori sociali – il ridotto sviluppo di strumenti di sostegno al reddito dei meno abbienti, possono avere conseguenze negative nel nuovo contesto più flessibile. In altri termini, vi è il rischio che all'attenuazione delle rigide tutele relative al singolo rapporto di lavoro posto in essere non faccia da contraltare lo sviluppo di efficaci forme di tutele nel mercato, tutele tanto più necessarie nel contesto attuale di maggiore flessibilità, con un *turn over* occupazionale più intenso[1].

Ma quando è arrivato il momento tanto atteso delle riforma del mercato del lavoro, è venuto a mancare proprio il contributo di quel nuovo *welfare* che avrebbe dovuto fare la differenza. La legge Fornero, su questo punto, si è limitata a riordinare la materia, lungo una linea di razionalizzazione e di risparmio (con l'introduzione dell'Aspi), senza essere in grado – per motivi di bilancio soprattutto, ma anche per l'indisponibilità delle parti sociali a concorrere a un nuovo progetto, assumendosi nuovi oneri – di aprire una prospettiva di copertura tendenzialmente universalistica. Nulla più dell'impianto degli ammortizzatori sociali richiede senso pratico e idoneità a risolvere i problemi concreti che i processi economici producono in forme sempre nuove e diverse, con cadenza pressoché quotidiana. Saranno in grado le innovazioni sghembe della nuova legge di tutelare in modo il più possibile uniforme i diritti essenziali (e praticamente comuni) di situazioni lavorative differenti? La risposta non è stata quella dell'unità nella diversità, ma quella della prevalenza del rapporto di lavoro a tempo indeterminato, come esempio di virtù a fronte del sospetto con cui si continua a considerare, nonostante i ragionevoli cambiamenti, il ruolo della flessibilità. Non si sono allargate le mura della cittadella dei diritti; si è cer-

1. *Libro bianco sul mercato del lavoro in Italia. Proposte per una società attiva e per un lavoro di qualità*, Roma, ottobre 2011, p. I, c. 3.

cato solo di trascinare all'interno quell'enorme cavallo di legno abbandonato sulla spiaggia. Quando nell'antica Roma veniva concessa la cittadinanza a nuove popolazioni, non si chiedeva loro di trasferirsi nella città eterna, ma di restare se stesse, pur essendo soggette a una legge a tutti comune.

I nuovi lavori

Se ci sarà, il lavoro del futuro sarà fatto da un mosaico di attività, mutevoli e intercambiabili, autonome e alle dipendenze. Non sarà più il tempo a fare da contenitore del lavoro, ma il contrario, nel senso che l'attività lavorativa si intreccerà di più con altri momenti della vita (si pensi al telelavoro e alle sue diverse applicazioni), con integrazioni fino ad ora non immaginabili. Il prestatore d'opera non si metterà più a disposizione di un datore per un certo tempo, ricevendo in cambio la retribuzione, ma offrirà delle opere a molti committenti. Il posto fisso cederà il passo alla molteplicità dei lavori. L'occupazione non sarà, allora, il risultato di un solo rapporto alla volta, ma di più relazioni nel medesimo tempo. Quando si tracciano degli scenari si cade sempre nella trappola della fantasia. La linea di tendenza è, tuttavia, quella delineata. I settori trainanti della rivoluzione industriale postbellica furono quelli dei beni di consumo durevoli dei comparti manifatturieri, sostenuti dal telaio portante dell'industria di base. Oggi, la svolta è imperniata sulla tecnica dell'informazione (dai computer alle telecomunicazioni, all'automazione industriale). Si tratta di innovazioni invasive, orizzontali, trasversali, che cambiano il modo di produrre (e quindi anche le caratteristiche del lavoro) degli stessi settori tradizionali (automobile, elettrodomestici, macchinari, chimica, elettronica). Da un'architettura a canne d'organo, verticale e gerarchica, organizzata sul prodotto, si è destinati a passare a un sistema a rete, incentrato sulla fornitura di reciproci servizi. A questa diversa realtà devono adeguarsi il nuovo diritto del lavoro e le relazioni sindacali del futuro. Importantissimo sarà il *know how* formativo della persona nella sua evoluzione. Ugualmente determinanti saranno gli strumenti di promozione e di governo attivo del mercato del lavoro, nonchè le regole contrattuali, ambedue alla ricerca del "passaggio a Nord-Ovest" tra un collettivismo *ancien régime* e un individualismo senza princìpi.

La terza guerra mondiale

Ma questi sono tutti discorsi che potranno essere ripresi se e quando il Paese tornerà (oppure inizierà?) a incamminarsi lungo un percorso normale. Intanto, per i giovani, si è bruciata, con la riforma del mercato del lavoro, una opportunità, in conseguenza di una legge malnata, mal gestita, che non riconoscerà mai quello che ha promesso. Per anni si è fatto della lotta alla precarietà un obiettivo politico prioritario; ora ci si accorge che le promesse erano fallaci, perché la crisi non è un incidente della storia, ma una guerra combattuta con altri mezzi; anzi, la terza guerra mondiale. La Grande Guerra ebbe come posta in gioco le risorse siderurgiche della Ruhr, l'eterna contesa sull'Alsazia e la Lorena, nonchè la distribuzione delle colonie tedesche e l'eredità dello smembramento dell'Impero Ottomano (che galleggiava sul petrolio senza essersene accorto). La Seconda guerra mondiale divenne la conseguenza inevitabile, tra le altre cause, della politica di riarmo con cui gli Stati, in una tragica rincorsa tra loro, avevano fatto fronte alla crisi economica del '29. Oggi si combatte per l'intercettazione dei capitali finanziari che si spostano tra le diverse aree del mondo alla ricerca dei rendimenti più convenienti. La vera novità degli ultimi anni è che a sedersi al tavolo della spartizione sono arrivati gli Stati con il loro debito sovrano. Per dare un'idea del problema, si ricorda che, nel corso del 2012, i governi mondiali dovevano prendere a prestito dai mercati, in concorrenza con

gli investimenti nelle economie dei paesi emergenti, 11mila miliardi di dollari: 1,4mila miliardi l'Europa, 4,7mila gli Usa, 3mila il Giappone. Ciò, senza calcolare l'ammontare incommensurabile delle obbligazioni bancarie. Questa mole di debito – il cui corrispettivo in termini di liquidità è essenziale per la vita quotidiana delle comunità – è costretta a contendersi le disponibilità finanziarie attraverso l'entità dei tassi di interesse e la garanzia di solvibilità, due parametri che si tengono insieme in un legame inversamente proporzionale. Qui sta la principale differenza con la tanto evocata crisi del 1929 (e degli anni seguenti). Allora, furono gli Stati ad andare in soccorso dell'economia e ad alleviare i costi sociali della crisi, istituendo al di qua e al di là dell'Oceano, i grandi sistemi di *welfare* pubblico. L'anno-chiave fu il 1933: se ne uscì negli Usa con Roosevelt, in Europa con il trionfo elettorale di Hitler. E se l'alternativa prospettica, *mutatis mutandis*, fosse ancora questa? Nel corso della seconda metà del secolo scorso il mondo ha convissuto con il c.d. equilibrio del terrore. Poi, il 9 novembre del 1989 abbiamo creduto che fosse finita la storia e si aprisse un destino di libertà e di progresso, accompagnato, sul terreno dell'economia, dalla globalizzazione dei mercati e dall'apertura del commercio mondiale. L'illusione è durata fino all'11 settembre del 2001. Poi, la crisi finanziaria ha prodotto l'effetto rovesciato della bomba al neutrone: ha distrutto i beni materiali e lasciato in vita le persone. Oggi, gli Stati finiscono per ammazzare l'economia, caricandola di tasse e riducono le forme di protezione sociale, dovendo ridimensionare la spesa pubblica e tagliare i servizi. Questo è lo scenario dove si consuma la nostra possibilità, sempre più affievolita, di evitare il default. Ma la crisi è come una malattia che si presenta più o meno con sintomi tradizionali, ma che non reagisce alle solite terapie. Così se ne tentano di nuove, ma inutilmente perché il paziente non migliora, ma si aggrava sempre di più. Fino a quando ci si rende conto che si ha a che fare con un virus fino ad oggi sconosciuto, contro il quale la nostra scienza è impotente. Fuor di metafora, è quanto sta succedendo sotto gli occhi delle opinioni pubbliche europee e dei Paesi occidentali, le quali assistono agli inutili tentativi dei loro governi di portare i Paesi fuori del tunnel della crisi imponendo duri sacrifici che non risolvono i problemi, ma li ripropongono aggravati poche settimane dopo. La politica finisce per vedersi caricare addosso la responsabilità di una crisi che è incapace di risolvere, al pari del medico che è impotente a fronteggiare l'epidemia sconosciuta. Così, nei sentimenti di "antipolitica" sollecitati e coltivati da massmedia opportunisti e vili, sempre pronti a consegnare delle teste ad un'opinione pubblica alla ricerca di vittime sacrificali, cresce e si alimenta la tentazione di affidarsi al primo imbonitore senza scrupoli che promette vie d'uscita prive di sacrifici. Quando sono in pericolo il benessere e la sicurezza economica di un popolo sono a rischio anche i suoi ordinamenti democratici. Oggi, sono quegli strumenti di protezione sociale che vennero fondati a ridosso della Grande Depressione del secolo scorso a rivelare la loro inadeguatezza a cogliere le sfide demografiche, occupazionali e dei mercati del lavoro e a divenire sempre più la causa della inaffidabilità degli Stati nei confronti di quanti detengono i titoli del loro debito sovrano. Così, le politiche pubbliche si rivelano impotenti a fronteggiare le nuove emergenze. Nessuno si interroga sui motivi per cui ad essere in declino sono i Paesi più ricchi e civili del mondo, mentre sono i Paesi emergenti ad offrire le uniche prospettive di ripresa del commercio mondiale (anche questa è un'altra significativa differenza in positivo rispetto alla crisi del 1929, quando questa parte del mondo non era protagonista dell'economia). Il fatto è che, per poter competere sui mercati globalizzati, non è più possibile garantire standard di diritti e di condizioni di lavoro come quelli conquistati in decenni di vita democratica. Ma nessuno riuscirà mai ad imporre a un operaio dell'Europa benestante di lavorare e vivere come un suo collega cinese. Non è un caso che la crisi si incarognisca nell'Eurozona ovvero nel novero delle nazioni in cui più avanzato è il modello sociale, mentre i Paesi dell'Est europeo – per i quali il *dumping* sociale è una risorsa almeno pari alle rimesse degli emigranti – sembrano più in grado di cavarsela, nonostante che a loro sia toccato di fare da sé nel confrontarsi con la crisi. I loro apparati sociali sono più leggeri e flessibili tanto da risultare molto più competitivi e convenienti sullo scenario internazionale. Il motore

del Continente si sposta ad Est. Si contorce nel suo declino l'Europa benestante, la stessa che, nel 2000 a Lisbona, sognava di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale».

In tale scenario assai poco lusinghiero che cosa dire ai giovani che sono in prima linea nella guerra mondiale che si sta combattendo in ogni angolo del pianeta? In fasi come l'attuale capita a tanti di autoproclamarsi *homines novi*. E spesso riescono pure a darla da intendere. Ma la storia vera è un'altra. Alle generazioni precedenti toccava di prendere le armi; quelle di oggi devono subire le conseguenze della crisi, mentre le avanguardie – possiamo definire così il fenomeno carsico e transnazionale degli *indignados* o degli *Occupy*? – rivendicano un sistema di "garanzie a prescindere" (salario minimo, abitazione disponibile, posto sicuro) che nessuno potrà mai garantire, neppure se scaturisse un movimento eversivo e assumesse il potere. I rivoluzionari del passato se la prendevano sempre con classi dominanti detentrici di una ricchezza reale destinata a restare e a durare nel tempo anche se cambiavano i rapporti proprietari (la terra, gli opifici: i mezzi di produzione e di scambio, come si diceva un tempo). Quelli di oggi contestano le banche, dimenticando che le ingenti risorse che esse custodiscono nei loro Palazzi d'inverno possono trasformarsi in cartastraccia nel giro di poche ore, se dovessero venir meno i presupposti elementari di un'economia di mercato. Pare che i giovani siano tornati a fare la differenza nelle urne elettorali, a sostegno del movimento di un comico prestato alla politica che annuncia programmi che ricordano Pol Pot. Guai a cadere, però, nella trappola delle scorciatoie e pensare che vi siano soluzioni facili e a portata di mano che le classi dirigenti non vogliono adottare solo per motivi opportunistici o di potere. Una volta si diceva che gli italiani si sentivano tutti commissari della Nazionale di calcio. Ora sono diventati tutti ministri dell'Economia. Chiunque ha una sua ricetta per evitare il taglio delle pensioni, per salvaguardare i c.d. esodati, per ridurre le tasse e quant'altro. In verità, dobbiamo fare tesoro di quanto affermò nel suo intervento al Congresso di Livorno del 1921 (dove ebbero inizio le sciagure della sinistra italiana e quelle dell'intero Paese): «Gli scorcioni non servono. La via lunga è anche la più breve, perché è la sola che esista». Anche nelle parole del grande ed inascoltato leader del socialismo riformista era riposta, tuttavia, una fiducia messianica nel futuro e nel progresso. Ma è proprio questo il meccanismo che si è inceppato. Niente e nessuno possono garantire quelle «magnifiche sorti e progressive» che si credevano appartenere al destino dell'umanità. Agli italiani hanno fatto credere, grazie ad una forsennata campagna politica e mediatica con effetti devastanti, che gran parte dei problemi si sarebbero risolti conducendo una lotta forsennata al ceto politico. Alla politica della gogna ha risposto, profeticamente, Piero Melograni, un intellettuale, ora scomparso, che ha attraversato, con il pensiero e l'azione, tutta la seconda metà del «secolo breve», imparando la lezione delle sue tragedie: «... L'espandersi dell'irrazionalità nelle società contemporanee è in gran parte riconducibile a una mancata accettazione della insicurezza. L'insicurezza è una condizione normale, anche se spiacevole, dell'esistenza. Il rifiuto di questa realtà può spingere gli uomini a instaurare rapporti fideistici con i capi, con i partiti, con le ideologie, nella speranza di trovare punti fermi sopra i quali sorreggersi. La diffusione dello spirito gregario nelle moderne società di massa trae origine dal tentativo di superare artificiosamente un'angoscia esistenziale. [...] L'uomo delle società di massa sacrifica troppo spesso l'autonomia e lo spirito critico per ottenere in cambio false certezze». Ecco perché non ci impietosisce la c.d. fuga dei cervelli. Un giovane che ne abbia la possibilità deve andarsene da questo paese che ormai puzza solo di morte. Se gli capita – e vuole rendersene conto – faccia un salto a Weimar in Germania. Quella Repubblica si era data una Costituzione che ha ispirato tutte le leggi fondamentali dei paesi democratici, compresa la nostra. La città di Weimar era stata scelta come capitale perché racchiudeva la memoria del meglio della cultura tedesca. Il campo di sterminio di Buchenwald fu costruito, a tempo di record, dai nazisti ad 8 km di distanza, in mezzo ad una foresta di betulle.

Giuliano Cazzola
Economista e politico

A scuola di dialogo
Dalla libertà alla solidarietà educativa

Edoardo Simonotti

L'insegnamento è forma primaria di esperienza liberante: deve colmare la condizione di solitudine dell'allievo e al tempo stesso fare in modo che si compia un movimento di comunicazione dialogica con l'intera persona dell'altro (oltre il coinvolgimento della sola intelligenza).

In ambito scolastico non è difficile imbattersi in recriminazioni di docenti che si appellano a una talvolta fraintesa libertà di insegnare oppure a dogmatismi didattici che, con scarsa sensibilità ai diversi contesti formativi, si richiamano a metodologie sperimentate e indiscusse. Entrambe le posizioni partono da esigenze in certa misura comprensibili e lecite, che tuttavia vengono poste in modo unilaterale e parziale. Il punto di avvio delle note che seguono è la convinzione secondo cui l'insegnamento non può esimersi dalla necessità di conciliare il rispetto della *libertà* (del docente, come anche del discente) con l'utilizzo, altrettanto fondamentale, di un *metodo* chiaro e consapevole, attraverso cui definire obiettivi, progettare, realizzare, valutare, ridefinire obiettivi e così via. Ma com'è di fatto possibile il realizzarsi di questo incontro, premessa centrale nelle dinamiche di apprendimento e, in fondo, di ogni autentica relazione educativa?

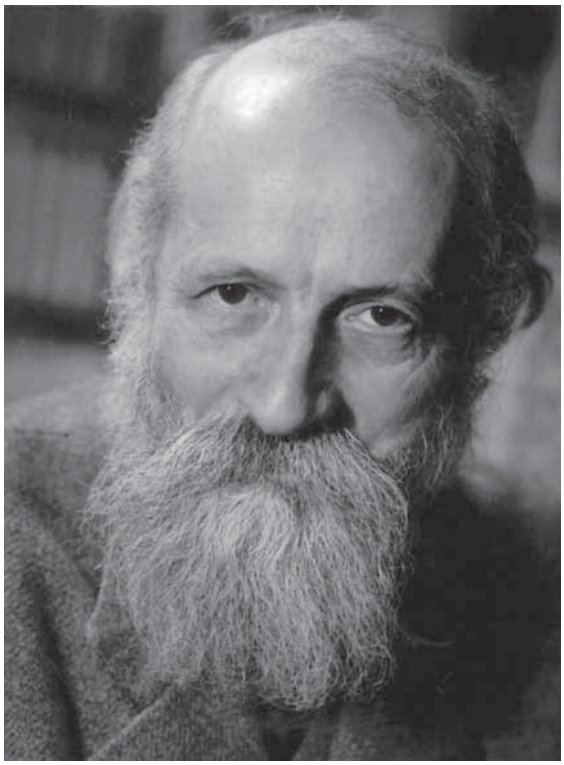
Per rispondere a questa domanda occorre riconoscere il valore specifico del dialogo in ambito pedagogico, affinché possano emergere le potenzialità per così dire "liberatorie" e al tempo stesso la funzione "metodologica" che esso possiede dal punto di vista educativo. Verranno pertanto presi in considerazione due momenti filosoficamente significativi del pensiero occidentale, compiendo un breve percorso che, a partire dall'imprescindibile insegnamento socratico, arriverà a porre l'attenzione sul significato di alcune feconde intuizioni educative ispirate al pensiero dialogico novecentesco, con tutta la loro rilevanza rispetto agli attuali processi interculturali e ai nuovi contesti di convivenza e di cittadinanza.

Sul dialogo liberatore

Senza pretendere di esporre in queste brevi note la ricchezza di potenzialità pedagogiche presenti nella figura di Socrate e nella sua idea di filosofia, è anzitutto fondamentale ricordare come la lezione socratica possa ergersi a manifesto programmatico per chiunque intenda accostare l'insegnamento alla sfera della libertà. Socrate suggerisce un'idea di insegnamento centrata sul dialogo, sul ragionamento, sulla ricerca, tutti elementi capaci di mettere in movimento il pensiero e fuoriuscire dal circolo vizioso e sterile di chi ottiene il proprio sapere ritornando al punto di partenza, ovvero cercando soltanto conferma di quanto già saputo. Per Socrate il maestro non è in possesso della sapienza, non ha definizioni ferme e statiche, ma è soggetto a una dialettica che mette in moto la domanda, il pensiero e il linguaggio, senza sottrarsi egli stesso a questo movimento.

Socrate delinea la figura dell'insegnante "ricercatore" e "co-ricercatore", in grado di incentivare il dialogo, il ragionamento e la ricerca. Il vero maestro è colui che, animato anzitutto dalle proprie domande, diventa capace di generare il desiderio di conoscere nell'allievo (in termini più attuali: la motivazione ad imparare), sapendolo orientare verso un sapere vero e stabile (l'idea). Socrate è il padre di una pedagogia della libertà, che non ammette un insegnamento sedimentato e catturato nella "scrittura", contrapponendo al sapere custodito nella *scrittura materiale*, statico e ideologicamente chiuso, percorsi di apprendimento realizzati attraverso l'oralità e la dialettica, attraverso la *scrittura dell'anima*.

Con i dialoghi socratici emerge una forte istanza dialogica in pedagogia, come esigenza di non schiacciare la libertà di ricerca e di pensiero del singolo attraverso forme inerti e morte, attraverso la trasmissione di modelli e contenuti statici, ma piuttosto di provocare la libertà stessa del discente. Qual è dunque in quest'ottica – per tradurre il discorso in termini più attuali – la qualità specifica della professionalità docente? Quali sono le condizioni che rendono possibile ripensare la professione do-



Martin Buber (1878-1965).

cente in modo adeguato alla società attuale? Proprio alla luce della lezione socratica è possibile individuare un primo suggestivo intreccio tra la dimensione della libertà e quella del metodo d'insegnamento: Socrate non sembra essere soltanto maestro di libertà, della cosiddetta libertà d'insegnamento/apprendimento, ma è anche maestro di metodo, di un metodo chiaro e definito, quello *maieutico*, da cui si aprono ampi spazi di autonomia progettuale e di implementazione, di ricerca delle strade più efficaci per sviluppare il sapere, nella fondamentale convinzione secondo cui ogni maestro deve essere capace di rendere conto delle scelte operate e dei risultati ottenuti.

Conciliare libertà e metodo d'insegnamento significa coniugare la dimensione dell'organizzazione-programmazione con quella dell'improvvisazione e dell'ascolto dei bisogni emergenti in situazione, cioè con la capacità di capire quando è possibile interrompere i propri piani, seguendo strade differenti da quelle previste, per arrivare comunque all'obiettivo prefissato. Sapere individuare strategicamente vie diverse per arrivare alla stessa mèta, insegnare "in situazione", è una possibile modalità per realizzare una didattica che sappia comprendere in sé l'utilizzo consapevole di metodologie e l'afflato liberante che dovrebbe innervare ogni percorso educativo.

E forse, in termini più generali, conciliare libertà e metodo nell'insegnamento presuppone anche l'eliminazione della falsa dicotomia tra solida preparazione disciplinare (contenuti) e possesso di competenze didattiche (strumenti-metodi), arrivando a pensare l'attività didattica in quanto tale non tanto come una scatola vuota all'interno della quale vengono "compressi" determinati contenuti, ma piuttosto come strumento capace di "liberare" contenuti, ovvero di generare contenuti, anche nuovi, in chi insegna e in chi apprende. Come sembra suggerire il noto scritto del filosofo tedesco Gadamer, *Verità e metodo*[1], una buona metodologia (didattica) non porta a una inerte trasmissione di verità, ma ad un contesto generativo, maieutico, intersoggettivo, dialogico, liberante, dove i contenuti sono padroneggiati, ma non fossilizzati, sono necessariamente sedimentati, ma al tempo stesso sono colti attraverso una "ermeneutica vissuta".

Dal punto di vista socratico, si dà rispetto della libertà in educazione non tanto laddove l'allievo sia abbandonato a se stesso, laddove sia possibile scegliere arbitrariamente contenuti da parte sia del docente che del discente, ma piuttosto laddove i contenuti stessi siano mediati attraverso percorsi che valorizzino la dimensione problematizzante, critica, dialettica. Il problema della libertà diventa anzitutto una questione di metodo. E in quest'ottica la dialettica dialogico-maieutica suggerisce il richiamo – come si è detto – alla figura dell'insegnante come "ricercatore", ma senza dubbio anche come professionista legato ad effettivi "vincoli metodologici", come vero e proprio "sperimentatore", capace di operare con attenzione, interesse, competenza e "apertura alla scoperta", e nondimeno come "educatore", che si muove in modo consapevole e competente all'interno della relazione educativa.

Il metodo pedagogico socratico si radica infatti nella centralità – confermata dalle più significative acquisizioni della psicopedagogia del Novecento – del dialogo, della dialettica dialogico-relazionale, quale presupposto di una trasmissione di conoscenze che non sia inerte passaggio di contenuti, ma piuttosto un processo educativo in senso ampio, un processo relazionale in cui fondamentale diventa il riconoscimento delle caratteristiche e delle esigenze del discente, il rispetto dei suoi ritmi evolutivi e, in ultima analisi, la promozione della sua partecipazione attiva al percorso di apprendimento.

Dalla libertà alla solidarietà educativa

Per approfondire il significato della dimensione dialogica e verbale-comunicativa in educazione è utile dedicare ora l'attenzione alle feconde intuizioni sul significato della parola e del dialogo nei processi educativi e di apprendimento che sono state sviluppate in tempi più recenti, soprattutto all'interno del cosiddetto pensiero dialogico novecente-

1. H.G. Gadamer, *Verità e metodo* (1960), tr. it. di G. Vattimo, Bompiani, Milano 1997.

sco. Se già nelle opere di Ferdinand Ebner è possibile trovare una significativa sottolineatura dell'importanza pedagogica della relazione Io-Tu, nonché della parola come possibilità di guarigione dalla malattia/chiusura dell'Io e di apertura a un'autentica esperienza di interazione personale[2], è in particolare negli scritti di Martin Buber che si sviluppa una più ampia ed esplicita riflessione sulla relazione educativa e sul ruolo che in essa gioca la dimensione della libertà. Con Buber si realizza un'effettiva riscoperta dell'interazione dialogica in pedagogia, si rende in certo modo visibile la reazione finale e più radicale all'ampia traiettoria filosofico-culturale e al tempo stesso politico-sociale che, a partire da Cartesio e nel corso dell'intero pensiero moderno, ha reso l'individualità della coscienza (paradigma monologico) il criterio ultimo di ogni possibile conoscenza e sapere. A tale concezione antropologica il filosofo ebreo contrappone un paradigma dialogico e comunicativo capace di rendere conto della realtà sociale dell'uomo (senza ridurla al collettivismo marxista) e al tempo stesso del carattere intersoggettivo del *logos*.

Profondamente segnato dalle inquietudini esistenziali e culturali del primo Novecento, Buber si sofferma a descrivere la condizione di crisi dell'uomo moderno, una condizione generata da un'accresciuta consapevolezza della propria problematicità e al contempo da una coscienza sempre maggiore della propria incerta posizione all'interno del cosmo[3].

Nell'epoca contemporanea l'uomo è arrivato a percepirsi, rispetto alla grande moltitudine degli altri viventi, come l'unico essere *heimatlos*, senza patria, senza casa, l'unico che comprende se stesso come spaesato e sradicato. E tale situazione non ha soltanto ragioni di tipo naturale, legate alla sua "carente" dotazione organico-biologica – come ampiamente sostenuto, in quegli stessi anni, da diversi autori riconducibili all'antropologia filosofica tedesca –, ma è al tempo stesso l'esito estremo di una parabola culturale che ha portato l'uomo a perdere definitivamente se stesso. Egli si è perso nell'individualismo moderno, come anche nella sua reazione estrema, il collettivismo; divenuto vittima delle sue stesse produzioni, smarrito nel suo stesso tecnicismo, si trova esposto a un mondo ormai estraneo. In ideale continuità con alcune delle pagine più significative di Günther Anders (Stern), Buber rinviene nell'uomo moderno una condizione di estraneità rispetto al mondo (*Weltfremdheit*), un distacco e un allontanamento che arrivano paradossalmente a renderlo «antiquato» rispetto a quanto egli stesso ha creato e prodotto con la tecnica[4].

Se l'uomo si trova dunque in questa condizione di sradicamento e di solitudine, di assenza di contatto e di "familiarità" con se stesso, con gli altri e con il mondo in quanto tale, com'è possibile uscire da tale situazione di crisi, qual è il centro di un'azione educativa che possa insegnare a vivere nel presente? È qui che Buber sembra individuare il potenziale pedagogico del suo tempo, sostenendo che proprio tale condizione di maggiore consapevolezza e problematicità può diventare l'occasione per una nuova conoscenza dell'uomo stesso. Dato che la possibilità di conoscere l'uomo presuppone un preliminare spazio di raccoglimento e di conoscenza di sé, quale necessità stessa per aprirsi all'altro, «dal momento che la profondità del problema si rivela soltanto a colui che è diventato "solitario", il cammino verso la risposta è segnato nell'uomo che riesce a superare la sua solitudine senza perderne la virtù problematizzante»[5].

William Blake, *Socrates, a Visionary Head* (ca 1820), New Haven (Connecticut), Yale Center for British Art.

Soltanto l'uomo che è davvero solitario, può superare la propria solitudine senza dimenticare le domande, le inquietudini che da essa sono sorte. La condizione di spaesamento dell'uomo moderno può dunque rovesciarsi in possibilità di nuovo radicamento, la condizione di incertezza rispetto a se stesso può diventare occasione di nuova conoscenza di sé. Tutto ciò, all'interno dell'antropologia pedagogica di Buber, si-

2. F. Ebner, *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici* (1921), tr. it. di P. Renner, San Paolo, Cinisello Balsamo 1998.

3. M. Buber, *Il problema dell'uomo* (1943), tr. it. di F. Sante Pignagnoli, Marietti, Milano 2004.

4. Cfr. G. Anders, *La natura dell'esistenza. Un'interpretazione dell'aposteriori* (1934-1935) e *Patologia della libertà. Saggio sulla non-identificazione* (1936-1937), in Id., *Patologia della libertà. Saggio sulla non-identificazione*, tr. it. di F. Fistetti e A. Scricchiola, Palomar, Bari 1993, pp. 29-51, 53-96, due interventi in certo modo programmatici rispetto al più noto volume *L'uomo è antiquato* (1956-1980), tr. it. di M.A. Mori e L. Dallapiccola, Bollati Boringhieri, Torino 2003, 2 voll.

5. M. Buber, *Il problema dell'uomo*, cit., p. 108.

gnifica che l'epoca contemporanea diventa il tempo in cui l'uomo può davvero riconoscere la centralità, da un punto di vista ontologico-esistenziale, della relazione con l'altro, dello scambio Io-Tu: egli, infatti, si costituisce, cresce, si forma come persona soltanto nel «tra» (*zwischen*) della relazione e del dialogo. La condizione di solitudine dell'uomo moderno non viene annullata, ma piuttosto attraversata e superata nello spazio della relazione interpersonale (il «Noi»), del riconoscimento, in cui il singolo diventa un io per un tu o un tu per un io.

Da questa prospettiva Buber critica le teorie dell'educazione del passato, fondate sulla dimensione oggettiva e sull'autorità del sapere, sulla costrizione e sulla conformazione degli allievi, in quanto esse avrebbero portato a una situazione di isolamento educativo, dove il discente verrebbe schiacciato da un metodo d'insegnamento meramente trasmissivo e vedrebbe soffocare il proprio bisogno di libertà. In questa prospettiva il maestro non incontra davvero l'allievo, e nemmeno viceversa. Eppure, dal punto di vista di Buber, altrettanto problematici sono gli esiti rinvenibili nella pedagogia moderna, nelle nuove teorie dell'educazione e nella loro forte istanza di recupero della libertà di chi apprende. Per contrapposizione alle precedenti posizioni ora vengono valorizzate la dimensione soggettiva e la libertà incondizionata nell'apprendimento, vengono portate in primo piano la liberazione degli istinti, la spontaneità e l'immediatezza delle forze creative degli allievi[6]. Anche in questo caso, però, secondo Buber, il maestro non stabilisce un vero contatto educativo con il discente. La volontà di lasciare libero spazio alle istanze creative è infatti sufficiente per stabilire un legame davvero educante? Così scrive Buber:

> Un'educazione fondata solo sulla formazione dell'istinto della creatività preparerebbe una nuova, dolorosissima solitudine dell'uomo. Nel produrre delle cose il bambino impara molte cose che altrimenti non potrebbe imparare. Facendo una cosa ne impara la possibilità, la struttura e la coesione in un modo che non potrebbe mai capire se si limitasse ad osservarla. Ma così non si impara qualcos'altro, e questo qualcos'altro è il viatico della vita. S'impara dall'interno l'essere oggetto del mondo, ma non il suo essere soggetto, non il suo dire io, e quindi nemmeno il suo dire tu. Ciò che ci conduce all'esperienza del dire tu non è più l'istinto della creatività, ma quello della solidarietà[7].

Implementare la libertà del singolo è un passaggio pedagogicamente fondamentale, ma non basta a costituire nella sua piena complessità l'esperienza educativa, se il discente non viene accompagnato nel suo percorso di crescita attraverso esperienze di solidarietà con l'altro.

> Solo quando qualcuno lo prenderà per mano, non come un "creatore", ma come una delle creature sperdute nel mondo, per essergli compagno, amico, amante, al di là dell'arte, diverrà consapevole e partecipe della reciprocità […]. L'istinto della creatività, abbandonato a se stesso, non conduce, non può condurre a due formazioni indispensabili per la costruzione di una vera vita umana: a partecipare a una causa e ad accedere alla reciprocità[8].

La libertà nell'insegnamento e nell'apprendimento deve pertanto procedere di pari passo con la continua implementazione di una dialettica dialogica tra chi insegna e chi apprende: «il rapporto educativo è un rapporto puramente dialogico»[9]. Per Buber la libertà non è sufficiente, occorre affermare anche il principio della *solidarietà educativa*. Il che vuol dire che l'insegnamento, quale primaria esperienza liberante, deve al tempo stesso andare a colmare la condizione di solitudine dell'allievo e deve far sì che possa compiersi un movimento di comunicazione dialogica con l'intera persona (mentre la maieutica socratica andava a interpellare soltanto l'intelligenza). L'insegnante diventa davvero educatore quando crea *reciprocità* con chi gli sta di fronte; ne permette la crescita solo nell'incontro, quando si senta egli stesso aperto, unito, solidalmente coinvolto[10].

Il passaggio dal principio della libertà a quello della solidarietà educativa implica il ripensamento dell'insegnamento in termini di sintonia educatore-educando, mettendo in primo piano l'effettivo "essere in dialogo" dell'insegnante, chiamato a fuoriuscire da una condizione di distaccata neutralità, a partecipare alla vita degli allievi e, soprattutto, ad accettare la responsabilità che deriva dalla relazione educativa. Riprendendo una suggestiva indicazione dello stesso Buber, l'educatore dialogico può essere ben descritto attraverso l'immagine di «un dito che accenna», di «uno sguardo interrogativo»[11]: senza intromissioni né invadenze, non dà ordini né abbandona, ma crea e favorisce spazi di relazione interpersonale in cui possa arrivare egli stesso a manifestarsi nella pienezza del proprio essere e al contempo restare in un'attesa piena di sollecitudine di fronte al possibile sviluppo dell'allievo.

Edoardo Simonotti
Università di Genova

6. Cfr. M. Buber, *Sull'educativo* (1926), in Id., *Il principio dialogico e altri saggi*, tr. it. di A.M. Pastore, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, pp. 161-172.
7. *Ibi*, p. 166.
8. *Ibi*, pp. 165-166.
9. *Ibi*, p. 177.
10. In merito a queste dense pagine buberiane si veda in particolare G. Chiosso, *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 334-338.
11. M. Buber, *Sull'educativo*, cit., p. 169.

Per una gestione efficace della classe

Diego Sirico

PERCHÉ I SAPERI DISCIPLINARI DURINO NELLA MENTE DEGLI ALUNNI È NECESSARIO CHE SIANO INSERITI IN UN CONTESTO RELAZIONALE CALDO, AUTOREVOLE E INCORAGGIANTE. DA QUI L'IMPORTANZA DEI LINGUAGGI NON VERBALI.

Nella gestione della classe, i pedagogisti e i formatori sono unanimi nel sottolineare la supremazia dell'approccio autorevole su quello autoritario. «Il docente sa, per scienza, che i docenti aperti e democratici ottengono, in media, dai ragazzi, i risultati di apprendimento superiori a quelli ottenuti da docenti autoritari e intolleranti»[1].

La nostra prima preoccupazione è come riuscire a definire chiaramente i due approcci.

L'insegnante autoritario

Nella scuola ci sono ancora insegnanti che prediligono un approccio autoritario, affrontando lo studente dal comportamento inappropriato in modo diretto. L'insegnante, quindi, è teso, si avvicina allo studente fissandolo, respira nella parte superiore del corpo e crea un rinforzo negativo. Il docente dà la sensazione di sentirsi personalmente minacciato dallo studente, di conseguenza, il suo intervento è un confronto/scontro. Uno dei limiti dell'approccio autoritario è che l'insegnante deve rimanere fisicamente vicino al discente perché questi obbedisca e quindi lo studente non trova alcuna motivazione intrinseca.

L'insegnante autorevole

Il docente che predilige, invece, un approccio autorevole si rivolge all'allievo dal comportamento inappropriato in modo indiretto, cioè si avvicina da un lato con gli occhi rivolti al lavoro che lo studente sta svolgendo, respirando in modo rilassato; lo studente sente che seguire le istruzioni è una sua scelta. Più l'insegnante è lontano dall'alunno, pur rimanendo in grado di controllarlo, più lo studente crede di essere al lavoro grazie al suo stesso impegno. Questo approccio salvaguarda il rapporto tra insegnante e studente: chi usa un approccio autorevole fa una distinzione tra il discente in quanto persona e il suo comportamento, poiché l'attenzione è rivolta al lavoro da svolgere.

Un pratico e utile suggerimento può essere l'avvicinarsi allo studente senza guardarlo direttamente, finché questi non passi da uno stato *distratto* a uno stato perlomeno *neutro*, in cui tendenzialmente, rilevando l'appropinquarsi dell'autorità, l'alunno smette di essere distratto e si *blocca*, attendendo i successivi movimenti del docente e spesso, scrutando le sue mosse, trattiene anche il respiro. È utile, a questo punto, fare una pausa, mettersi a guardare il lavoro svolto da un altro studente vicino, mentre con la visione periferica si osserva l'alunno che si desidera *attivare*. Bisogna aspettare finché lo studente non riprenda a respirare normalmente e passi da *neutro* a *concentrato*. Se invece il discente comincia a ritornare *distratto*, bisogna avvicinarsi a lui.

È necessario, tuttavia, fronteggiare con perizia e flessibilità la contingenza: se l'approccio autorevole non è sufficiente ad attivare l'alunno, un suggerimento utile è decidere di aggiungere temporaneamente alcuni elementi "autoritari", per esempio, si potrebbe guardare direttamente lo studente e, se non basta, lo si potrebbe chiamare per nome. Una volta che lo studente è concentrato, si è messo al lavoro, allora ci si può spostare e andare da lui, rimanendogli a lato, si può stabilire un contatto oculare, parlare o continuare a guardare solamente il lavoro svolto.

Motivare gli alunni

Questi sono due approcci generali nella gestione della classe, ma non bastano per esercitare un insegnamento efficace ed incisivo.

La chiave dell'insegnamento è motivare gli alunni. Ma come fare a gestire la classe, a presentare gli argomenti in modo appropriato? Come fare a gestire classi problematiche e rumorose con bisogni educativi specifici diversi?

Qual è il segreto degli insegnanti che riescono a "tenere" la classe? Come si può direzionare il comportamento degli alunni in modo da motivarli e appassionarli, evitando di sprofondare in pato-

1. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 244.

2. Al 1° posto tra le patologie professionali degli insegnanti ci sono le patologie psichiatriche (64%), seguite dalle disfonie per laringiti croniche (13%), malattie cardiovascolari (9%) ed oncologiche (8%). Cfr. V. Lodolo D'Oria, *Inidoneità dei docenti: le patologie che la determinano*, «Punto Sicuro, Rivista ufficiale dell'AIFSL», 31/10/2012.

Giovanni Agostino da Lodi (ca 1470-<1519), *Il maestro e il giovane allievo*, Milano, Pinacoteca di Brera.

logie professionali[2]? Come sfruttare in modo utile all'insegnamento le dinamiche comportamentali?

Alcuni consigli pratici per una gestione efficace del gruppo-classe potrebbero essere i seguenti[3]:

Catturare l'attenzione. La situazione ideale per una lezione consiste nell'avere un contenuto e soprattutto un modo di presentarlo così accattivante da lasciare incantati gli studenti. Far partire una lezione è un po' come far salpare una nave: agire in sincronia con il flusso della marea renderà più agevole il viaggio. I primi secondi di ogni lezione sono quelli che trasmettono il nostro livello di organizzazione e le nostre aspettative, è doveroso iniziare ciascuna lezione con un'indicazione chiara delle nostre intenzioni.

Stare immobili. L'inizio di una nuova lezione è un momento difficile, per supportare il messaggio verbale e catturare l'attenzione, l'insegnante dovrebbe: stare fermo immobile di fronte agli studenti al centro dell'aula, tenere i piedi rivolti verso la classe distribuendo il peso del corpo uniformemente, dare istruzioni verbali sintetiche.

Non deve esserci discrepanza tra le parole del docente che chiede agli studenti di fermarsi e la sua comunicazione non verbale, che invita a muoversi, altrimenti gli alunni notano una contraddizione e, di conseguenza, tendono a ritornare a fare quello che stavano facendo prima.

Alto-Pausa–Sussurrare. Se in classe si crea confusione, si può provare a parlare a un volume leggermente più alto rispetto a quello collettivo. Una volta ottenuta l'attenzione, si può fare una pausa, poi abbassare la voce fino ad arrivare a sussurrare. Il procedimento produce un'atmosfera ricettiva e produttiva. Se si ha un sufficiente controllo della voce, si può provare ad abbassare il volume gradualmente dopo la pausa. Una variante può essere la tecnica della frase incompleta: l'insegnante pronuncia ad alta voce una parte di una frase relativa alla lezione, invece di ricorrere ad una funzionale alla gestione della classe.

Suddividere lo spazio. Quando si svolge la stessa attività sempre nella medesima posizione, gli studenti collegano quel punto fisico dell'aula a una determinata attività. Poiché l'insegnante ha stabilito un collegamento tra l'attività e il punto della classe, gli studenti tendono a reagire più velocemente e in modo più appropriato perché sanno cosa aspettarsi. Se stiamo cercando di iniziare la lezione e la classe è indisciplinata, ad esempio, possiamo andare nel punto da cui di solito rimproveriamo la classe[4].

Interrompere e respirare. Un volume di voce alto stressa l'uditore. Dopo aver detto qualcosa a voce alta è utile far seguire un profondo respiro a livello dell'addome, ciò induce uno stato di calma. Durante tale pausa, chi ascolta noterà i nostri segnali non verbali e sarà portato a sua volta a respirare più in basso: bisogna quindi passare da una respirazione toracica ad una diaframmatica.

Interrompere e respirare, alla fine di un rimprovero alla classe, permette agli insegnanti e agli studenti di ritornare al contenuto della lezione e di dimenticare la sgridata che ha avuto luogo: è facile sentirsi frustrati quando si sforzano le corde vocali.

Livello di partecipazione. Tradizionalmente, ai docenti si insegna a porre le domande prima di indicare se i ragazzi debbano rispondere in coro, per alzata di mano, o se invece debbano aspettare, perché l'insegnante ha già in mente a chi chiedere la risposta. L'interesse degli studenti per il contenuto potrebbe essere un modo efficace per determinare quale esplicitare prima: la modalità o il contenuto. A volte, porre la domanda sul contenuto, prima di aver annunciato la modalità, provoca il sovrapporsi di più risposte; inoltre, così facendo, non riusciamo a controllare se gli studenti più silenziosi e riservati abbiano assimilato i contenuti. In casi come questo, sarebbe meglio annunciare la modalità (per esempio, alzare la mano) prima di porre la domanda.

Se l'interesse per il tema trattato è alto, è meglio annunciare la modalità prima di porre la domanda.

Se l'interesse per il tema trattato è basso, ci si può permettere il lusso di annun-

3. Cfr. M. Grinder, *Appunti di PNL per insegnanti*, Alessio Roberti Editore, Urgnano 2008, pp. 47 e ss.

4. Quando rimproveriamo la classe dobbiamo avere il controllo delle nostre emozioni, dobbiamo esprimere la nostra preoccupazione, non astio o rabbia.

ciare la modalità dopo aver posto la domanda sul contenuto.

Studenti a rischio. Per raggiungere gli studenti "a rischio" è utile aggiungere alla nostra lezione qualcosa che a loro interessi. Quando siamo fuori dal nostro ruolo di insegnante (durante l'intervallo, ad esempio) bisognerebbe interagire con gli studenti per scoprire quali siano le loro maggiori aree di interesse, così le lezioni si potrebbero condire con qualche argomento che li appassioni, così da attirarne l'attenzione.

Indicazioni di lavoro. Le informazioni visive conferiscono potere alle persone perché consentono loro di diventare indipendenti dalla fonte delle informazioni stesse. Bisogna scrivere le indicazioni di lavoro alla lavagna, in modo che ci sia una rappresentazione visiva stabile di ciò che abbiamo detto. Quando gli studenti sentono pronunciare dall'insegnante parole come *prendete*, *aprite*, *fate*, il loro corpo si attiva e diminuisce la loro capacità di prestare attenzione. Quante volte ci capita di dire: «Prendete il libro e andate a pagina X» e, al suono della parola «Prendete», gli studenti cominciano a muoversi per tirare fuori il libro, ma per alcuni questo è sufficiente per impedir loro di sentire il numero di pagina, tanto che noi insegnanti siamo spesso costretti a ripeterci. Sarebbe utile, per questo, pronunciare le parole di azione alla fine, oppure si potrebbe dare l'indicazione operativa utilizzando la LIM: le istruzioni visive aiutano anche a salvaguardare il rapporto tra insegnanti e studenti che hanno bisogno di essere richiamati all'ordine. Quando un insegnante richiama a voce uno studente, ricordandogli che cosa dovrebbe fare, questi associa inconsciamente il docente alle sensazioni che risultano dall'essere stato rimproverato. Quando invece l'insegnante indirizza con il proprio linguaggio non verbale l'attenzione dello studente verso le informazioni visive alla lavagna, invitandolo a seguirne le istruzioni, è la lavagna stessa l'origine delle direttive. Il docente deve essere visto dallo studente come un facilitatore, se invece appare come il cattivo, almeno la lavagna si prende parte della colpa.

Al lato opposto dell'aula. Quando la nostra attenzione è rivolta ad un singolo alunno, spesso capita di perdere il controllo dell'intera classe. In queste occasioni, è proficuo camminare intenzionalmente verso il lato opposto dell'aula rispetto alla posizione dello studente e rivolgerci a lui da una certa distanza. La nostra voce ed il nostro corpo tendono a mantenere attenti gli studenti più vicini, mentre il nostro sguardo tiene sotto controllo anche quelli più lontani.

Tono di voce personalizzato. Gli insegnanti sono famosi per avere la *voce da insegnante*: se usiamo il tono, generalmente alto, che utilizziamo per insegnare quando stiamo aiutando individualmente uno studente, gli altri alunni impareranno a ignorare le nostre parole. In questi momenti bisognerebbe usarne uno personalizzato, che consente agli studenti di concentrarsi. A volte un tono di voce alto trasmette rabbia o agitazione. I ragazzi sono molto sensibili ai comportamenti non verbali: se un docente spiega in modo ineccepibile un argomento, ma accompagna la sua spiegazione con una un'intonazione negativa contagia i ragazzi al punto da influenzare negativamente l'apprendimento[5].

Il controllo della voce è fondamentale nell'insegnamento, e non solo se vogliamo evitare di ricadere in quel 13% di insegnanti che presenta problemi di disfonie; non basta dire la verità: occorre dirla con persuasione.

La voce incide per il 38% sul nostro grado di credibilità[6]: bisogna controllare il tono, il volume, il ritmo. Dobbiamo aver ben chiaro che cosa vogliamo comunicare usando la voce, quali emozioni vogliamo suscitare: simpatia, empatia, autorità, passione? Oppure, con la nostra voce comunichiamo tensione, stress e ansia?

Dovremmo cercare di appassionare ed emozionare con la voce, poiché formare, sostenere e incoraggiare gli altri è la nostra passione. La nostra professione ci richiede anche di cercare di risolvere situazioni di conflittualità con la giusta determinazione ed autorevolezza che provengono da una modulazione vocale adatta.

In classe, con la nostra voce dobbiamo essere capaci di infondere coraggio a chi è scoraggiato, grinta a chi si lascia troppo andare, apprezzamento a chi si sente svalutato, comprensione a chi si sente ignorato o non compreso, autorevolezza a chi fa il bullo. Il controllo vocale ci aiuta ad essere convincenti e assertivi, a comunicare un genuino rispetto nei confronti degli alunni, a intervenire in modo efficace e coinvolgente nel proporre iniziative, progetti e attività.

«Non dobbiamo considerare mai il tempo dell'educazione (il cui orologio segna le ore della voce del cuore) gerarchicamente inferiore al tempo dell'istruzione (il cui orologio segna le ore della voce della mente). Anche perché se i saperi disciplinari vengono privati di un caldo clima relazionale non durano nella mente degli allievi, ma si sfarinano, evaporano e muoiono all'alba del giorno dopo»[7].

Diego Sirico
Docente di scuola secondaria di II grado

5. Cfr. G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, cit., p. 244.

6. Albert Mehrabian ha calcolato che la credibilità è data per il 7% dal contenuto di ciò che diciamo, per il 38% dalla voce (tono, volume), per il 55% dai messaggi non verbali. Cfr. A. Mehrabian, *Nonverbal Communication*, Aldine Atherton Inc., Chicago 2007, p. 182.

7. F. Frabboni, *Difendiamo la coeducazione a scuola*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 15.

Le università britanniche osservate da un docente italiano (1)

Dimensioni e natura del sistema universitario

Andrea Bernardi

IL GOVERNO BRITANNICO, NEL 2003, DEFINÌ GLI STUDENTI *CLIENTI INTELLIGENTI*. L'ARTICOLO DISCUTE LE IMPLICAZIONI DI QUESTA PREMESSA, FORMULATA ORIGINARIAMENTE DAL GOVERNO LABURISTA MA CONDIVISA ANCHE DALL'ATTUALE GOVERNO DI COALIZIONE. NELLE QUATTRO PARTI CHE COMPONGONO IL CONTRIBUTO, SI DESCRIVERANNO LE DIMENSIONI E LA NATURA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO, LE RELAZIONI DI LAVORO E IL MANAGERIALISMO NEGLI ATENEI, LA COMPETIZIONE E LA VALUTAZIONE E SI PROPORRANNO INFINE ALCUNE RIFLESSIONI DI SINTESI[1].

Nel Regno Unito esistono 134 università, *higher education institutions*, da non confondersi con le numerose *further education institutions*, a metà strada tra scuola superiore e università come nel modello tedesco. Tra queste 134 solo due, *Buckingham* e *Regent's*, si definiscono private, o indipendenti, ovvero non fanno parte del sistema di regolazione pubblica del sistema universitario. Anch'esse, tuttavia hanno ricevuto la *royal charter* che le autorizza a definirsi università.

Il numero di studenti dell'anno accademico 2012-2013 è stato di circa due milioni e mezzo, stabile rispetto all'anno precedente nonostante il drastico aumento delle tasse universitarie. Quasi mezzo milione degli studenti sono stranieri e sono per circa quattro quinti *undergraduate* (lauree triennali o quadriennali) e per un quinto *postgraduate* (master annuali o biennali e dottorati di ricerca). Tra gli oltre 500 mila studenti postgraduate, quasi il 50% sono registrati come part time. Al loro servizio c'è un esercito di personale accademico (181.000) e di supporto (196.000). Ben 63.500 dipendenti sono in modalità part time. I ricavi del sistema universitario sono di circa 27.800.000 sterline e le spese sono circa 26.600.000 sterline.

È possibile affermare da subito che l'università britannica negli ultimi decenni ha subito trasformazioni simili a quanto accaduto nel contesto europeo continentale e italiano. Altre direzioni di riforma sono invece peculiari al sistema britannico, sebbene esercitino una pressione sempre più forte sul resto del continente europeo.

Ecco come già nel lontano 1997 venivano descritte le trasformazioni del sistema universitario britannico:

> Il periodo 1979-1996 è stato caratterizzato da cambiamento radicale nel settore universitario britannico. Inizialmente il cambiamento è stato prevalentemente finanziario, e la spesa fu tagliata sostanzialmente. In risposta le università cercarono fondi altrove. Entro la metà degli anni 80 i tagli della spesa furono integrati da iniziative del governo volte a incoraggiare università e politecnici (le istituzioni di educazione terziaria non attive nella ricerca e orientate alla formazione professionale ndt) a cercare donazioni e contratti privati per consulenze e ricerca. Le riforme del 1988 e 1992 velocizzarono il passo del cambiamento. Le più grandi istituzioni di educazione terziaria (politecnici e college ndt) furono trasformate in università con conseguenti cambiamenti della nozione di università. I meccanismi di finanziamento pubblico che furono introdotti incoraggiarono una espansione del sistema a un costo marginale inferiore ai costi medi. I risultati furono drammatici. Tra il 1989 e il 1994 le immatricolazioni crebbero di oltre il 50% e la spesa per studente scese del 30%. Il potere economico si spostò dai fornitori ai clienti o pseudo clienti. Le università iniziarono a esternalizzare attività non centrali (Williams, 1997[2]).

Le direttive di riforma hanno seguito un'ideologia e hanno perseguito obiettivi piuttosto simili sia sotto i governi Laburisti sia sotto quelli Conservatori. Già nel 1997 si parlava di *a fully market system?* (Williams, 1997) caratterizzato da:

- *Riduzione radicale del numero di decisioni prese dai consigli e dai comitati.*

* Una versione più approfondita dell'intero contributo, completa di riferimenti bibliografici, è disponibile nella rivista digitale scientifica «Nuova Secondaria Ricerca», 5 (2014).

1. Chi scrive è stato per tre anni *Lecturer* (Assistant Professor) presso l'Università di Nottingham e da due anni è *Senior Lecturer* (Associate Professor) presso la Manchester Metropolitan University.

2. Le traduzioni dei testi in inglese sono a cura di A. Bernardi.

- *Rigorosa attribuzione di costi a ogni attività, servizio, infrastruttura.*
- *Redazione di contratti per coprire ogni costo economico e finanziario.*
- *Documentazione di ogni attività di didattica e valutazione.*
- *Esternalizzazione di attività non centrali.*
- *Creazione di società per la gestione delle attività generatrici di profitti.*
- *Ideazione di logo e brand e uso di marketing per enfatizzare l'identità aziendale.*

Nel 2003, il ministro competente del Governo Britannico ha utilizzato la definizione dello studente come intelligent customer, cliente intelligente:

> Per diventare clienti intelligenti (*intelligent customers* ndt) di una offerta sempre più ampia e per soddisfare i loro bisogni sempre più diversi, gli studenti hanno bisogno di informazioni accessibili. Ci assicureremo che le opinioni degli studenti siano pubblicate in uno studio annuale disponibile nell'autunno del 2003 che esplicitamente si occuperà di qualità della didattica (Department for Education and Skills, 2003, p. 51).

Si noti che, a differenza di Francia e Italia, ad esempio, il ministro incaricato dell'università e della ricerca è quello a capo del BIS, il *Department for Business Innovation and Skills*; una sorta di ministero dello sviluppo economico, dell'università e della ricerca. Gli atenei sono al servizio della collettività nazionale e del sistema produttivo. Sia le imprese, sia gli studenti sono clienti ai quali l'università deve offrire quanto richiesto e ritenuto necessario.

> *La relazione tra trasferimento della conoscenza e sviluppo di abilità tecniche nella forza lavoro è di interdipendenza: lo sviluppo di nuove abilità può anche portare a una domanda più intelligente di trasferimento di conoscenza e stimolare ulteriori sviluppi del* knowledge pool *(portafoglio di conoscenza ndt). Buoni collegamenti tra educazione superiore e impresa dovrebbero avere un ruolo nell'affrontare il problema della scarsità di abilità professionali che frena la nostra produttività nazionale* (Department for Education and Skills, 2003, p. 41).

La "privatizzazione" della logica di gestione coincide con l'aumento della popolazione studentesca. Fenomeno comune all'Italia e all'Europa, ma ampliato dalla natura internazionale del "mercato" accademico inglese. La natura "commerciale" del rapporto tra docente e studente sembra esaltare il fenomeno della "liceizzazione"; in questo contesto il rischio è che lo studente consumatore, se "non intelligente", si lasci manipolare dal docente o dall'ateneo che intendano eludere il sistema di valutazione per trarre un vantaggio individuale o organizzativo. La letteratura sui cicli viziosi dei sistemi di valutazione è consolidata.

Alla "liceizzazione" del sistema sembra accompagnarsi il declino della condizione di relativo benessere, se non di privilegio, del personale docente. Già nel 1991 si parlava di proletarizzazione del lavoro accademico in termini di livelli salariali, relazioni di lavoro conflittuali e controllo esercitato dal management.

Il programma *Education* dell'attuale *Coalition Government* punta a ulteriore liberalizzazione e concorrenza, come è possibile notare nel documento del 2011 del ministero competente (BIS, 2011). Non a caso l'anno accademico 2013-2014 nel Regno Unito si sta caratterizzando per una serie di scioperi nazionali del settore università e ricerca. I sindacati hanno indetto azioni di protesta e si rifiutano di firmare il rinnovo del contratto nazionale a fronte di una proposta degli atenei di un aumento salariale dell'1%.

È interessante notare che gli accademici inglesi, sebbene prevalentemente "di sinistra", come forse i colleghi italiani, attribuiscano quasi pari colpe e responsabilità al Partito Laburista e al Partito Conservatore per le politiche universitarie. Questo è vero anche più in generale per l'intero settore pubblico (*Civil Service*, *National Health Service*…) dove riforme di tipo *New Public Management* sono state trasversali ai due schiera-

Universita di Cambridge, Art College.

menti negli ultimi tre decenni. Non che i docenti italiani non si siano lamentati sia dei ministri di centro destra che di centro sinistra in eguale misura, tuttavia, le motivazioni dell'insoddisfazione nei confronti della politica universitaria dei due schieramenti erano dissimili.

Per introdurre dei dati di confronto a livello macro, la **figura 1** mostra come la spesa pubblica del Regno Unito per l'istruzione superiore sia inferiore alla media OECD e anche a quella italiana. Per un fenomeno complesso un indicatore non è sufficiente ad illustrare la realtà. Ad esempio, perché le fonti di finanziamento non pubbliche nel Regno Unito sono molteplici (**figura 2**). In Italia, il ruolo delle istituzioni filantropiche private è meno rilevante. Inoltre, forse la componente di finanziamento pubblico inglese è sottostimata perché le tariffe a carico degli studenti, sebbene appaiano come fonte privata, sono tuttavia sovvenzionate e garantite da prestiti pubblici.

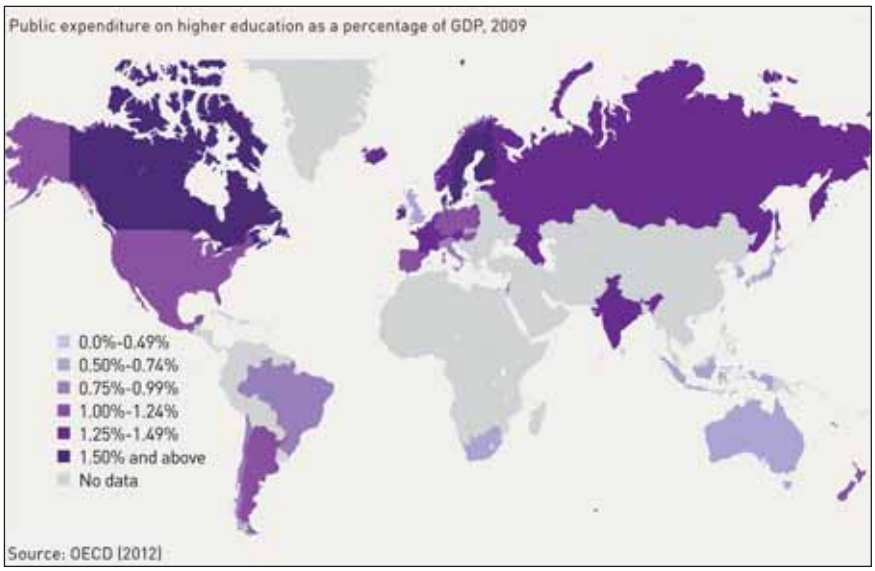


Figura 1. Spesa pubblica nell'istruzione superiore come percentuale del PIL (2009) (Elaborazioni Universities UK 2012 su dati OECD 2012).

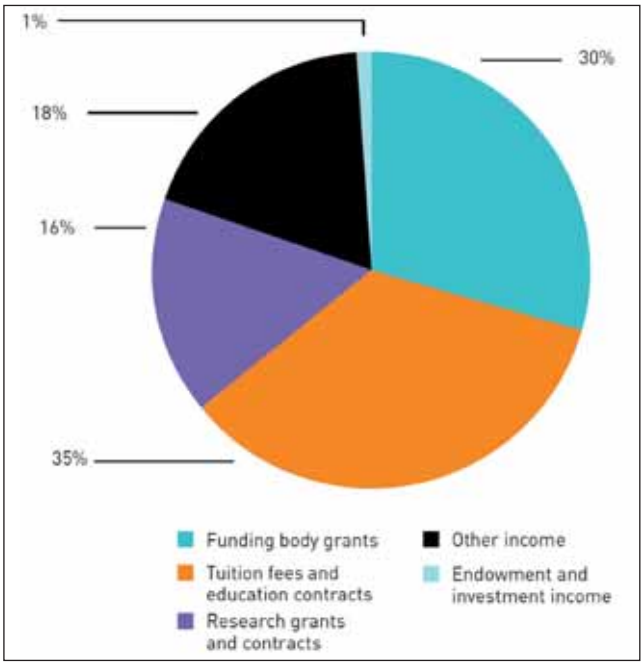


Figura 2. Fonti di finanziamento, università inglesi 2011-2012 (Universities UK, 2012).

Un tratto distintivo delle università britanniche è costituito dalla lunga tradizione di elaborazione di classifiche, *ranking*, e misurazioni della performance nella ricerca, nella didattica, nelle carriere degli ex alunni, nella collaborazione con soggetti privati eccetera. Più che le classifiche pubblicate da numerosi editori, quotidiani e organizzazioni, è la storia centenaria del sistema universitario che ha prodotto una polarizzazione tra atenei appartenenti a diverse categorie. La polarizzazione sembra però rinforzata dal ruolo eccessivo delle classifiche e sembra a sua volta intensificare la diversità di opportunità per famiglia di origine degli studenti. Il ruolo delle classifiche nel Regno Unito è particolarmente importante perché, da sempre, gli studenti si allontanano dalla città natale per frequentare l'università. In pochi si limitano a iscriversi in uno degli atenei della città dove hanno frequentato la scuola superiore. Per questo motivo, gli studenti sono sempre stati interessati a prendere consapevolezza del luogo migliore a disposizione per investire tempo e denaro. Con l'aumento delle tariffe, la selezione è divenuta ancora più oculata.

La polarizzazione è ben visibile nell'esistenza, formale o informale, di numerose categorie di università. Si tratta quasi di tre distinti tornei di un campionato.

- Il primo campionato: le università fuori classe, le migliori, che da sempre si contendono la prima o la seconda

Universita di Glasgow.

posizione nelle varie discipline o a livello di ateneo: University of Oxford, University of Cambridge, University College London, Imperial College.

- Il secondo campionato: le università *Russel Group*, un'associazione di università prevalentemente antiche e concentrate sulla ricerca. Ne fanno parte Birmingham, Bristol, Cardiff, Durham, Edinburgh, Exeter, Glasgow, King's College London, Leeds, Liverpool, London School of Economics & Political Science, University of Manchester, Newcastle, Nottingham, Queen Mary University of London, Queen's University Belfast, Sheffield, Southampton, Warwick, York. Oxford, Cambridge, Imperial College e University College London aderiscono a questa associazione di ma ne rappresentano l'elitè indiscussa.
- Il terzo campionato: a spartirsi le posizioni dell'ultimo torneo ci sono tre categorie di istituzioni. Le *Red Brick Universities*, prevalentemente sorte a fine ottocento, da qui il nome collegato all'architettura del tempo. Le *Plate glass universities*, nate dopo le riforme degli anni 60. Gli *Ex Polytechnics*, università concentrate sulla didattica e nate dalla trasformazione di istituzioni di *Further Education* dopo le riforme del 1992.

Questa caratteristica del sistema universitario britannico sembra potersi leggere nel quadro di una società con scarsa mobilità sociale e molto classista. La performance di mobilità sociale italiana non è migliore di quella inglese ma sembra dovuta a motivi differenti dalla natura del sistema di educazione superiore. Il sistema universitario inglese sembra contribuire a riprodurre le disuguaglianze di opportunità tra classi sociali più di quello italiano. Ad esempio, il divario incolmabile tra *New* e *Old Universities* non esiste in Italia, dove molte delle nuove università sono di ottimo livello e le sorti professionali degli studenti non dipendono così drammaticamente dalla posizione in classifica dell'università frequentata.

In Gran Bretagna l'ingresso ai corsi di studio triennali (*bachelor degree*) dei primi due atenei, Cambridge e Oxford, rappresenta una potente barriera per chiunque non provenga dalle classi sociali più privilegiate della società. L'appartenenza alla ristretta cerchia degli ex alunni di quegli atenei è un formidabile trampolino di partenza che non ha riscontri nel contesto italiano, francese, tedesco o spagnolo. I criteri di selezione per l'ammissione alle lauree triennali (punteggio di uscita dalla scuola superiore, test e colloqui) ogni anno premiano gli studenti che provengono dalle scuole private di eccellenza quali *Eton College*, *Westminster School* o *St Paul's School*. In quei tre anni di università si salderanno dei legami professionali e sociali che orienteranno la loro intera vita. Fenomeni simili accadono in Italia ma non attraverso l'intermediazione decisiva della scuola e dell'università.

A capo degli atenei non c'è un rettore eletto ma un presidente (ruolo di rappresentanza senza poteri) e un *Vice-Chancellor* (potente figura che gestisce i poteri equivalenti a quelli di un rettore e di un direttore amministrativo in Italia). Ai vertici delle facoltà e degli atenei, si osserva la presenza di numerosi ruoli amministrativi per docenti. In cambio della gestione di tali ruoli di coordinamento o supervisione, gli accademici sono esonerati, in tutto o in parte, dagli obblighi di didattica. Le strutture amministrative sembrano meno piatte del caso italiano dove spesso le università hanno solo un dirigente.

Nonostante l'autonomia e la gestione privata delle università, il sistema è prevalentemente pubblico quanto al finanziamento. Le tariffe sono alte ma lo Stato ne fissa il limite e ne calmiera le conseguenze con un sistema di prestiti garantiti che vengono ripagati dallo studente solo qualora raggiunga un salario minimo (peraltro piuttosto elevato per gli standard italiani: 21.000 sterline) dopo il conseguimento del titolo di studio. Sebbene le tariffe siano pagate da-

gli studenti, e rappresentino quasi il costo totale per studente, i fondi hanno origine pubblica, almeno fino a quando l'attuale sistema di prestiti pubblici non sarà privatizzato anch'esso. Infatti, nel 2013 il Governo Britannico ha avviato la riforma del sistema dei prestiti. Si è scoperto che ci sono molti dubbi circa l'efficienza del sistema di monitoraggio dei redditi dei neolaureati (ovvero chi dovrebbe rimborsare il prestito non lo sta facendo) e si è avviata la cessione dei crediti del decennio 1990-2000.

La valutazione degli atenei è anch'essa gestita dallo Stato, sia con l'esercizio di valutazione della ricerca che con la valutazione della didattica a livello di ateneo (quest'ultima rilevazione è affidata dal ministero a una società demoscopica privata). Infine l'accesso degli studenti e la loro valutazione viene regolata dallo Stato che fornisce il voto di maturità (gli *A levels*, o i *B Tech* per chi proviene dalle scuole professionali) e che assegna alle università degli obiettivi di reclutamento. Gli atenei sono incentivati a non allontanarsi troppo dal numero programmato delle immatricolazioni, inoltre, si incentiva in qualche modo l'inclusione di studenti svantaggiati.

All'elevata autonomia gestionale, si aggiunge una scarsa regolazione dei contenuti dei corsi di studio. Non esiste nulla di simile alle cosiddette classi di laurea o ai settori disciplinari dei docenti del sistema italiano. Il reclutamento dei docenti e i contenuti dell'offerta didattica non sono strettamente vincolati dallo Stato. Non esiste un equivalente del nostro valore legale del titolo di studio, sebbene le università autorizzate a chiamarsi tali e a emettere titoli di studio sono quelle che hanno ricevuto una licenza pubblica dal consiglio della corona.

Il sistema universitario britannico è da tempo caratterizzato dall'enfasi della valutazione della ricerca e della didattica. La presenza in tutti gli atenei di questa duplice valutazione della performance non sarebbe in confitto con la centenaria tradizione humboldtiana del continente europeo. Nelle prossime due sezioni si illustrerà in che modo la managerializzazione della gestione degli atenei e la commercializzazione del rapporto con gli studenti confliggono con il concetto originario della convivenza tra ricerca e insegnamento. Nella sezione 2 si spiegherà che gli atenei non sono più comunità di pari che liberamente organizzano la produzione e condivisione della conoscenza. Nella sezione 3 si prenderà in esame come che la valutazione della ricerca e della didattica abbiano contribuito a slegare le due attività, poiché a livello individuale o di ateneo, si tende a specializzarsi in una delle due. Inoltre, la natura commerciale dell'atteggiamento degli studenti non è gratificata dall'attività di ricerca del docente.

Università di Edimburgo, Old College.

Andrea Bernardi
Manchester Metropolitan University

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Department for Education and Skills, 2003, *White Paper on Higher Education. The Future of Higher Education*, Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty, London.

BIS, Dep. for Business, *Innovation and Skills*, 2011, Higher Education, London.

Universities UK, 2012, *Pattern and trends in UK Higher Education, analysing a decade*, Universities UK, London.

Williams G., 1997, *The market route to mass higher education: British experience 1979-1996*, Higher Education Policy, Vol. 10, No. 314, pp. 275-289.

Invenzioni del politico

a cura di Gianfranco Dalmasso

Invenzioni del politico… Il termine inventare *deriva dal latino* invenire *e conserva tuttora in qualche caso il doppio senso dell'antica parola. Inventare può significare creare, escogitare (*inventio*) oppure trovare, rintracciare (*inventario*). Si trova ciò che è nascosto, che non si manifesta. D'altra parte questo nascosto può essere anche il generato, il prodotto, il creato.*
Questo doppio significato di inventare *ben si adatta al dibattito odierno sulla politica.* Politica *secondo Aristotele è una scienza che ha effetti pratici (*politiche techne*). D'altra parte la politica come scienza è un sapere con le sue leggi e con la sua logica.*
Oggi questa affermazione sembra strana *nell'attuale configurazione del* politico*, visto l'attuale stato di confusione della prassi politica e del modo stesso di* concepire *la politica.*
I testi che seguono, nei necessari limiti dell'obiettivo e dell'ampiezza di questo studio, non intendono tanto dar forma a proposte e/o ricette per la prassi politica, ma piuttosto mettere a fuoco difficoltà e possibilità di approccio a tale realtà.
Il termine polis*, città, deriva da* polys*, che vuol dire* moltitudine*, ma anche* forza, potenza. *Sta-*

Inventions of the political… The Italian term* inventare *(to invent) come from the Latin* invenire *and still keeps sometimes the double meaning of the ancient word. To invent can mean either to create, to devise, or to find, to trace. You can find what is hidden, what does not appear. However what is hidden can also be what is generated, produced or created. This double meaning of* inventare *fits very well to the present debate on politics. According to Aristotle* politics *is a science which has practical outcomes (*politiche techne*). On the

rebbe cioè in un legame fra molti *la natura dell'atto politico. Tutti i contributi interrogano tale questione esaminando autori novecenteschi che hanno attraversato la crisi di tale legame. Si è cercato di delimitare interrogare, scoprire nella natura dei legami politici (spirituali, inconsci, giuridici, economici) un elemento* nascosto *forse in grado di render ragione dell'attuale impotenza nel rilanciare e nel vivere i legami civili.*

I contributi di questo Studio si interrogano sull'origine della stereotipia e mercificazione cui è generalmente soggetta l'esperienza umana nella società capitalistica contemporanea. La dimensione del significato, *cioè di un* segno attivo *che sostenga un desiderio e una familiarità nei rapporti umani, sembra compressa e obnubilata, senza più punti di leva.*

Tali contributi pongono delle domande e si concedono dei rischi per scoprire degli scenari in cui il problema della città degli uomini possa essere meglio interrogato, forse anche con qualche prospettiva su speranze e risorse speso inconfessate. La prassi politica non sembra riposare né su un fondamento né su un progetto che funzionino come rassicurazione e garanzia, ma piuttosto su un soggetto che sia libero, *cioè in grado di accettare, di rispondere a* un rapporto con l'altro, *rapporto radicale che* lo divide nell'atto stesso che lo suscita. *La natura dell'atto politico implica questa divisione originaria nell'io, implica un* non proprio *costitutivo dell'atto, degli atti.*

Al di fuori di questa prospettiva sembra incombere la barbarie, *nel suo significato più antico e più classico di ignoranza ed assenza di significato delle cose e degli atti, d'un colpo solo in rapporto a sé e ai propri simili.*

Anonimo, *Città ideale* (ca. 1470), Urbino, Galleria Nazionale delle Marche.

other side, as a science politics is a kind of knowledge with its own laws and its own logics. The papers in this issue question the origins of the stereotypes and of the reification which characterize human experience in the present capitalistic society. The dimension of* meaning, *that is the dimension of an active* sign *which supports desire and familiarity within human relations, seems to be compressed and obnubilated, with no more leverage points.

In-debito: responsabilità, colpa, legge

Vincenzo Costa

Non vi è dubbio che la responsabilità sia uno dei problemi più importanti della discussione filosofica contemporanea[1]. E del resto, Hermann Cohen notava giustamente che chiedersi se l'uomo sia responsabile dell'azione compiuta è la domanda fondamentale della cultura umana. Infatti, questa «cessa di essere una cultura umana se le si toglie il problema se l'uomo sia l'autore delle sue azioni»[2].

Tuttavia, in molte impostazioni la questione della responsabilità viene posta senza riferirla all'alterità, dunque senza pensarla a partire dalla struttura della relazione. Su questo punto attira invece l'attenzione Emmanuel Lévinas, secondo cui *vi è azione responsabile solo quando questa scaturisce come una risposta all'altro*. La responsabilità è «aver da rispondere del suo diritto d'essere, non in riferimento all'astrazione di qualche legge anonima, di qualche entità giuridica, ma nel timore per altri»[3]. L'azione è etica, cioè responsabile, solo nel rispondere all'altro che mi obbliga come insostituibile ed unico.

Verso l'altro non sono responsabile perché ho promesso qualcosa, o perché ho un dovere di restituzione. In questo caso si tratterebbe di una responsabilità derivata dallo scambio. La responsabilità, invece, implica che vi sia debito senza che l'altro sia un creditore. *Vi è debito soprattutto quando l'altro non può fare valere il suo credito e non ha alcun diritto su di me.* Per esempio, secondo la tradizione ebraica, verso l'orfano e la vedova, figure di un altro che non può avanzare alcun diritto di restituzione, perché non ci ha prestato niente, perché non abbiamo alcun contratto che ci obblighi, e perché non può e non potrà mai restituirci niente. La responsabilità è, infatti, *un'obbligazione senza debito*.

Si tratta di una responsabilità che non emerge da un soggetto padrone di se stesso, padrone dunque della sua volontà, poiché l'uomo emerge dove si afferma una responsabilità per l'altro uomo: «L'identità del soggetto dipende qui dall'impossibilità di sottrarsi alla responsabilità, alla presa su di sé dell'altro»[4]. Questo significa che la responsabilità non è un'attività del soggetto, ma una *passività*. Mentre nella tradizione moderna l'azione è responsabile se deriva da un soggetto autonomo che, agendo, determina chi vuole essere, Lévinas determina l'azione responsabile come *un rispondere* alla concretezza dell'altro uomo, per così dire accusando il colpo dell'apparire dell'altro. Di fronte all'altro che reclama il suo diritto di esistere semplicemente esistendo, e che mi impegna come soggetto responsabile prima che io apra bocca o prometta qualcosa, sorge ciò che chiamiamo il soggetto responsabile. Di conseguenza, a quell'attività che la tradizione moderna ha chiamato autodeterminazione, Lévinas contrappone l'esposizione di sé: l'"*eccomi*".

Nell'esposizione al volto dell'altro io sono modificato, impegnato, trasformato e, se questa trasformazione accade, se rispondo, allora, in questo essere ostaggio dell'altro, sono responsabile. Qui non vi è un io che determina se stesso, il proprio volto, il "chi sono io" nell'azione. *Esso, al contrario, si cancella di fronte al volto dell'altro.* Si tratta, infatti, nota Lévinas, di una responsabilità per altri in cui non riservo nulla per me». Il punto della questione è che, per Lévinas, il Sé esiste solo in questo *essere-in-debito che precede ogni contratto*. Vi è qualcosa come una «responsabilità per altri – per la sua miseria e la sua libertà – che non risale ad alcun impegno, ad alcun progetto, ad alcun preliminare svelamento ed in cui il soggetto sarebbe posto per sé prima di essere-in-debito»[5].

Sulle riflessioni di Lévinas si sono innestate quelle di Jacques Derrida, secondo cui la responsabilità esige e si riferisce a una singolarità insostituibile. Perché si possa parlare di responsabilità è necessario che si debba agire, decidere senza potersi appellare all'universalità della legge. Se, quando agisco, mi limito ad applicare una norma universale, allora, in questo stesso momento mi assolvo. Qualsiasi cosa accada posso sempre dire: «ma io ho semplicemente fatto quello che la

1. Per una trattazione più ampia e articolata del problema ci permettiamo di rinviare al nostro *Giustizia, responsabilità e legge. Un percorso fenomenologico nella filosofia moderna e contemporanea*, Morcelliana, Brescia 2013.
2. H. Cohen, *Etica della volontà pura*, tr. it. di G. Gigliotti, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1994, p. 266.
3. E. Lévinas, *Di Dio che viene all'idea*, tr. it. di G. Zennaro, Jaca Book, Milano 1983, p. 202.
4. E. Lévinas, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, tr. it. S. Petrosino e M.T. Aiello, Jaca Book, Milano 1998, pp. 18-19.
5. E. Lévinas, *Di Dio che viene all'idea*, cit., p. 97.

Anonimo Fiorentino, *Città ideale* (1480-90), Baltimora, Walters Art Museum.

legge mi diceva di fare». Questo meccanismo produce quella che si chiama buona coscienza, e *trasforma l'agente in esecutore*. Invece, la responsabilità esige l'essere posti di fronte a una situazione che ci interpella nella nostra singolarità, proprio come accade alla figura di Abramo, che non allude a una storia straordinaria, ma, secondo Derrida, alla quotidianità della nostra esistenza.

Questa singolarità della responsabilità mi invita a non dimenticare che, facendo il mio dovere, «sacrifico, tradendoli ad ogni istante, tutti i miei altri obblighi»[6]. Privilegio qualche dovere verso qualcuno, e mi assumo la responsabilità di trascurarne altri. La responsabilità emerge dunque, secondo Derrida, solo di fronte a una *scelta indecidibile*, di fronte all'aporia. Di fronte a una scelta che sembra rendere impossibile la responsabilità.

Dobbiamo cioè prendere coscienza dell'*aspetto sacrificale presente in ogni scelta "responsabile"*. Non si tratta soltanto del fatto che dobbiamo agire prima di sapere che cosa è giusto fare, ma anche di comprendere che quando, come individui o come collettività, agiamo giustamente, *non possiamo non essere ingiusti*.

Non c'è azione senza elezione, e dunque senza un assoluto margine di ingiustizia. Voler essere troppo giusti significa paralizzarsi, non agire: cioè *sottrarsi alla responsabilità*. Questa è la tentazione suprema, la suprema irresponsabilità. *Per essere responsabili bisogna dunque far torto alla giustizia*: «Giorno e notte, in ogni istante, su tutti i monti di Moria del mondo, io sto facendo questo: levare il coltello su chi amo e devo amare, sull'altro, su talaltro o talaltra cui devo una fedeltà assoluta, incommensurabile»[7]. La responsabilità è dunque decisione, e la decisione è elezione, *è sacrificio in atto. Esercizio dell'ingiustizia*. Dall'idea di responsabilità come decisione risoluta dobbiamo allontanarci se vogliamo essere responsabili, in quanto la responsabilità come risolutezza *non incorpora la sofferenza di ciò che non è stato scelto*. Solo a questa condizione, di questo soggetto che *si costituisce attraverso una frattura nella sua esistenza*, vi è soggetto responsabile.

Vincenzo Costa
Università del Molise

BIBLIOGRAFIA

1) **H. Cohen**, *Etica della volontà pura*, tr. it. di G. Gigliotti, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 1994.
2) **E. Lévinas**, *Di Dio che viene all'idea*, tr. it. di G. Zennaro, Jaca Book, Milano 1983.
3) **E. Lévinas**, *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*, tr. it. S. Petrosino e M.T. Aiello, Jaca Book, Milano 1998.
4) **J. Derrida**, *Donare la morte*, tr. it. di L. Berta, Jaca Book, Milano 2002.
5) **J. Derrida**, *Forza di legge. Il "fondamento mistico dell'autorità"*, tr. it. di A. Di Natale, Boringhieri, Torino 2003.
6) **J. Derrida**, *Addio a Emmanuel Lévinas*, tr. it. di S. Petrosino e M. Odorici, Jaca Book, Milano 1998.
7) **V. Costa**, *Giustizia, responsabilità e legge. Un percorso fenomenologico nella filosofia moderna e contemporanea*, Morcelliana, Brescia 2013.

6. J. Derrida, *Donare la morte*, tr. it. di L. Berta, Jaca Book, Milano 2002, p. 103.
7. J. Derrida, *Donare la morte*, cit., p. 102.

La persona come proprietà indisponibile

Matteo Amori

Semplici prospettive?

Il concetto di persona ha attraversato i dibattiti recenti in varie forme, giocando ruoli evidentemente vari, fortemente dipendenti dalla posta in gioco nei differenti contesti. Due tuttavia appaiono essere i contesti principali entro i quali tale interrogazione, negli ultimi decenni, è tornata a farsi sentire con maggior insistenza.

Da una parte ci si interroga sull'operabilità di tale concetto in contesti etico-politici, sulle possibilità che esso apre (o chiude) nella direzione di pensiero condiviso e fecondo circa l'identificazione di una sfera di intangibilità ed indisponibilità dell'essere umano (*dignità*), delle sue caratteristiche e dei suoi eventuali limiti. La stessa discussione filosofica (e non solo) attorno alla questione del riconoscimento, della natura e dei limiti della responsabilità morale (individuale e sociale) ricorre sovente, spesso non senza un'eccessiva genericità, alla dimensione personale. Senza dimenticare, naturalmente, la vera e propria *vexata quaestio* attorno alla coppia "diritti dell'uomo/diritti della persona", da Jacques Maritain a Norbert Hoerster. Appunto: diritti *della persona* o solo *diritti umani*? I riferimenti storico-teoretici di questi dibattiti sono ordinariamente riferimenti moderni e contemporanei: da Locke e Hume al personalismo novecentesco, soprattutto tedesco e francese, passando per Kant e per alcuni momenti dell'Idealismo tedesco. Senza dimenticare, naturalmente, la filosofia analitica, la quale – basti pensare a Strawson ed Ayer – ha dato contributi importanti in particolare al tema dell'*identità* personale.

Un dato caratteristico di molti di questi dibattiti è, tuttavia, l'accettazione, spesso irriflessa, di una preventiva limitazione di campo. La riflessione filosofica sulla persona sembra cioè non potersi esercitare se non secondo mere *prospettive* su di essa: prospettive etiche, giuridiche, sociali, epistemologiche, ecc. Prospettive che, in un certo senso, sembrano obbligate a rimanere tali.

All'origine di questo fatto non sta solo il gioco di veti incrociati che, in forme certamente diverse, da Kant alla più recente filosofia analitica anglosassone, ha sbarrato ogni via di positiva comunicazione tra gnoseologia, ontologia ed etica. Più in profondità agisce quella sembra essere un'obiettiva imprendibilità dell'essere-persona nella sua integralità. Ecco allora che da una parte si discute se essere-persona significhi il luogo o il polo di una apertura d'atti caratterizzati da una specifica intenzionalità e sintassi intersoggettiva. Un'apertura capace di trasformare in qualche modo la comprensione e l'esercizio della convivenza umana. Dall'altra ci si interroga se persona possa o meno significare una forma o dimensione

G.P. Panini, *L'interno del Pantheon* (1758), Washington, D.C., National Gallery of Art.

unica ed irriducibile dell'esser-sé dell'uomo. Se essa cioè possa rivelare all'uomo qualcosa di più o di migliore di ciò che egli crede di sapere di se stesso.

Tenere insieme questi aspetti è in definitiva la difficoltà obiettiva che sembra incontrare lo sforzo filosofico di pensare la persona. Così come, ulteriormente, ciascuna di queste due domande, quella etica e quella ontologica-epistemologica, esperisce a sua volta la difficoltà di una efficace "stabilizzazione", di una messa a fuoco del pieno significato del suo "oggetto". *Persona* – così si potrebbe sinteticamente dire – dice un dislivello tra me e me, tra me e i miei atti, che è costitutivo del mio dire "io". Ogni tentativo di pensare questa relazione, questo legame *che sono io stesso*, equivale all'impresa – ora gnoseologica ora pratica – di *tenersi* insieme. Di guardare assieme il mio essere ed il mio agire nella loro piena ed eccedente – ed, in un certo senso, eccessiva, dissipante – dinamicità. È possibile un tale sguardo?

Un'individualità peculiare

Tutto questo è d'altra parte ben ravvisabile già in quel prolungato confronto – teologico, ma non solo – che il Medioevo, da Boezio a Tommaso, intrattiene con la nozione di "persona", il quale costituisce un vero e proprio "doppio fondo" dell'ordinaria storia moderna della nozione filosofica di "persona". *Persona est rationalis naturae individua substantia*, così recita la celeberrima definizione boeziana. Tommaso nella *Summa Theologiae* ne vaglia il significato, mettendo alla prova i termini di tale definizione uno per uno, per poi rimetterla, nella sua interezza, al cospetto della Trinità divina. Se il contesto dell'argomentare tommasiano è certamente teologico, esso si nutre tuttavia di un sottile ma chiaro ed essenziale portato fenomenologico. La convergenza, nella persona umana, dell'individualità sostanziale con l'esercizio libero della ragione si offre, paradigmaticamente, «nelle sostanze ragionevoli che hanno il dominio dei propri atti, che si muovono da se stesse e non già spinte dall'esterno come gli altri esseri» (I, 29, 1). Si radica qui quella *dignità* che il termine "persona" reca con sé e che Dio deve possedere in maniera esemplare. In maniera analoga il Kant della *Critica della Ragion Pratica* giustificherà il rispetto dovuto alla persona come rispetto per la dignità di fine in sé che ad essa spetta in virtù della legge morale, «la quale è santa in virtù dell'autonomia della sua volontà» (A 156).

Tommaso però percorre senza esitazioni e direttamente quella via ontologica che Kant pratica solo indirettamente attraverso la ragion pratica. Così nel suo argomentare su persona, persone e Dio trinitario egli può scorgere un'altra e più profonda base per quella dignità personale che egli ha preliminarmente tratto dall'esistenza razionale e libera dell'uomo. *Persona*, infatti, è *nomen rei*, dunque esprime qualcosa di sussistente, una individualità peculiare. Non però una individualità *ex parte naturae* – ciò che ad esempio significa *un* uomo – ma «il soggetto che sussiste in tale natura» (I, 30, 4). Il termine *persona* dunque dice un'eccedenza di originarietà. Con esso «viene pensato un essere originariamente proprio, ancora più originario del singolo individuo», come ha scritto Robert Spaemann (*Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, p. 34).

Persona è dunque *qualcuno* che pur non abitando fuori dalla propria natura tuttavia non coincide completamente con essa. Nel VI capitolo de *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori* Max Scheler – uno dei maestri del personalismo contemporaneo – riflette proprio questo peculiare «fondamento» personale. Riflettere attorno alla *persona* significa anche per Scheler fare i conti con un fondamento la cui imprendibilità, tuttavia, è direttamente proporzionale alla sua concretezza. Essere persona è quindi la condizione impossedibile di ogni proprio. E solo a partire da essa l'essenziale varietà e reale significatività dei nostri atti umani può assumere la caratteristica dell'essere qui ed ora *nostra*. Ciò sposta inevitabilmente l'asse del problema etico-sociale dalla preoccupazione per l'identificazione della soggettività, dei suoi caratteri e delle sue manifestazioni, alla fatica concreta ma affascinante del *riconoscimento* degli attori protagonisti all'opera nella trama di ogni situazione. E riconoscere qualcuno come persona è la via obbligata perché si possa comprendere di più la propria dignità di persone.

Matteo Amori
Università di Bergamo

BREVE BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *L'idea di persona*, Vita e Pensiero, Milano 1996.
G. Bertagna, *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.
V. Melchiorre, *Essere persona. Natura e struttura*, Fondazione Achille e Giulia Boroli, Milano 2007.
E. Peroli, *Essere persona. Le origini di un'idea tra grecità e cristianesimo*, Morcelliana, Brescia 2006.
M. Scheler, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, tr. it. di R. Guccinelli, Bompiani, Milano 2013.
R. Spaemann, *Persone. Sulla differenza tra "qualcosa" e "qualcuno"*, tr. it. di L. Allodi, Laterza, Roma-Bari 20134.

Il Giusto: una prospettiva (im)politica

Santino Maletta

La crisi della politica

Se c'è un fenomeno oggi innegabile è la crisi della politica. La tesi che anima tale articolo è che da tale crisi non si esce se non si accetta di rimettere in questione il modo con cui la modernità ha concepito il politico come ambito autonomo, vale a dire come governato *iuxta propria principia*. Le celebrazioni in corso del quinto centenario del *Principe* di Machiavelli hanno da tale prospettiva un valore emblematico, in quanto tale testo è in genere celebrato come l'atto di fondazione di una politica che si libera da ogni forma di dipendenza nei confronti di autorità religiose o istanze morali.

In questo articolo per "giusto" si intende non una categoria ma l'*essere umano giusto*, il quale gioca un ruolo centrale all'interno di una possibile rifondazione del politico. Da parte sua, il concetto di "impolitico" viene pensato come ciò che precede, circonda e quindi sostiene il politico, donando un senso a esso. L'impolitico non ha quindi nulla a che fare con ciò che i mass media veicolano come "anti-politica".

Oggettivismo e mondo della vita

Per dare un'idea della prospettiva che propongo, cito il passaggio di un messaggio che nel 1984 Vaclav Havel – allora principale esponente del dissenso anticomunista in Cecoslovacchia – indirizza a un gruppo di pacifisti occidentali che si battevano contro lo spiegamento in Europa da parte della Nato di missili nucleari in funzione di deterrenza marciando nelle piazze al suono dello slogan «Meglio rossi che morti!». «Tale slogan – dice Havel – mi terrorizza come espressione della rinuncia da parte degli occidentali a ogni domanda di senso della vita e come accettazione del potere impersonale in quanto tale. Infatti ciò che in realtà lo slogan afferma è che non c'è nulla per cui valga la pena dare la propria vita». In altre parole, se non c'è nulla per cui valga la pena morire non c'è nulla per cui valga veramente pena vivere: il senso, anche in campo politico, si manifesta solo a chi per trovarlo è disposto a mettere in discussione tutto. Si tratta di un'intuizione che veicola un'istanza assai forte: per donare di nuovo *senso* al politico occorre investirlo della questione della *verità*. E ciò non vale solo le società desertificate dall'esperienza totalitaria, ma anche per le libere società democratiche occidentali.

I dissidenti cechi portano tale istanza a piena consapevolezza grazie al magistero di Jan Patočka (vedi il contributo di Roberta Sofi), allievo e collaboratore di Edmund Husserl soprattutto nel periodo in cui questi elabora i testi che verranno pubblicati nella *Krisis*. Ciò che i pensatori del dissenso ceco

A. Lorenzetti, *Allegoria del Buon Governo*, 1338-1339, Siena, Palazzo Pubblico, Sala della Pace.

fanno è applicare la nozione husserliana di *oggettivismo* all'analisi del totalitarismo, inteso quale *specchio convesso* di una crisi del politico che in realtà investe la modernità intera. Il principio di tale crisi sta nella dissociazione tra il politico e il «mondo della vita» (*Lebenswelt*): la modernità ci spinge, *in nome dell'oggettività*, a considerare la *Lebenswelt* come qualcosa di meramente individuale, o peggio come una nuova versione della caverna platonica, come la prigione del pregiudizio. Da tale punto di vista la *coscienza* è qualcosa di privato e la *responsabilità* è un'illusione soggettiva. Lo scopo del dissenso prima che politico è culturale, la lotta contro l'oggettivismo sul piano dell'azione umana e la ricostruzione della *Lebenswelt* come terreno della politica; un obiettivo che si realizza attraverso un'ascesi morale che informa radicalmente il rapporto che il soggetto ha con sé e con gli altri.

L'escatologia dell'impersonalità

A partire dal magistero patockiano, il filosofo ceco Vaclav Bělohradskỳ (emigrato in Italia nel 1970) applica produttivamente la categoria husserliana di oggettivismo alla politica. L'oggettivismo politico nasce prima ancora di quello scientifico con Machiavelli e il suo ideale di una *scienza dello stato*. C'è un preciso parallelismo tra i due fenomeni: come, secondo Galilei, i nostri sensi non hanno in comune nulla con la natura concepita meccanicisticamente, così con lo stato non hanno nulla in comune né la coscienza morale né tantomeno la religione, ridotte al livello di mere opinioni soggettive. Siamo di fronte a una doppia degradazione della *Lebenswelt*. In definitiva, se ogni fede e credenza morale non sono altro che mere opinioni soggettive, non c'è possibilità alcuna di intesa allorquando, come nella prima modernità, si manifestano profonde lacerazioni del tessuto morale e religioso che ha costituito l'Europa per secoli. In tale situazione l'unico vero strumento di pace è lo stato, che svolge tale ruolo soprattutto attraverso le procedure legali: il potere statale, in quanto impersonale, è *innocente* ed è quindi giusto che sia assoluto; la coscienza morale non può ergersi a suo giudice.

Sta qui il fondamento di ciò che Bělohradskỳ chiama *escatologia dell'impersonalità*: la legge non deve essere espressione di un'*idea* di legge, vale a dire di una certa idea del bene e del male, di una visione antropologica, bensì deve esprimere esclusivamente una determinata tecnica e prassi: *la legittimità è ridotta alla legalità*. Tale processo è chiamato da Bělohradskỳ *banalizzazione*: «è banale tutto quel sapere che non è fondato sull'evidenza del mondo della vita della sua struttura originaria data nella coscienza personale» (*Il mondo della vita*, cit., p. 55).

Oltre la neutralizzazione

Il dibattito filosofico-politico degli ultimi decenni si è spesso soffermato sulle questioni suddette a partire dal dibattito aperto dall'opera di John Rawls *Una teoria della giustizia*

A. Lorenzetti, *Allegoria del Cattivo Governo*, 1338-1339, Siena, Palazzo Pubblico, Sala della Pace.

(1971). Liberali e comunitari si sono confrontanti in merito alla possibilità e all'auspicabilità di uno spazio pubblico neutralizzato rispetto a istanze di verità e a concezione sostantive del bene. In tale prospettiva giocano un ruolo decisivo quegli autori (A. MacIntyre, Ch. Mouffe) che riconoscono nelle istanze liberali di *neutralizzazione* una mossa *ideologica* nel senso marxiano del termine. La neutralizzazione proceduralistica dello spazio pubblico – dal quale scompaiono *ope legis* identità e appartenenze – coincide con la *surrettizia* imposizione dei valori precipui dell'ideologia del *politicamente corretto*. Si tratta del resto di un fenomeno previsto e analizzato con grande perspicacia sin dagli anni Venti del Novecento da parte di Carl Schmitt e oggi sotto gli occhi di tutti.

Alla neutralizzazione dello spazio pubblico – imposta da un'oligarchia tecnocratica attraverso leggi, regolamenti burocratici e, se occorre, tribunali e polizie – è possibile opporre il pensiero e la pratica di uno spazio pubblico *carico* dal punto di vista valoriale, in cui le diversità identitarie non siano surrettiziamente estromesse ma siano capaci di *motivare* l'impegno individuale. Ma come evitare che uno spazio pubblico siffatto divenga campo di battaglia di una nuova guerra civile?

La mossa teorica decisiva è individuata da Jacques Derrida: la dissociazione tra incondizionatezza e sovranità. Se vogliamo uno spazio pubblico sensato e partecipato non possiamo escludere le istanze di verità e di bene che provengono dalla *Lebenswelt*. Per loro natura tali istanze si pongono con una loro incondizionatezza. Ora, a differenza di ciò che continuano a ripetere i corifei del politicamente corretto, non necessariamente chi compare nello spazio pubblico con un'istanza di incondizionatezza è portatore di guerra civile. Nella storia contemporanea (soprattutto nella storia dei totalitarismi novecenteschi) noi troviamo numerosissimi esempi di individui che si sono posti nello spazio pubblico con un'istanza di assolutezza che da un lato ha contribuito a limitare la violenza dei regimi politici a cui essi si opponevano e dall'altro ha contribuito a ricostruire quella rete di relazioni intersoggettive fiduciarie senza la quale nessuno spazio pubblico può esistere. Sono questi (esseri umani) giusti che permettono all'incondizionale di divenire efficace nella comunità politica *a partire dal rifiuto personale di cedere al male*. La lotta contro l'ingiustizia politica nasce quindi dal riconoscimento del negativo che è in sé, il quale in tal modo non viene estroflesso in un'alterità ideologicamente demonizzata. Il rapporto del giusto con la verità e il bene è più che altro *testimoniato* all'interno della sfera pubblica, permettendo così a questa di ritrovare un legame con la *Lebenswelt*. La testimonianza del giusto (il suo *martirio*, nel senso etimologico del termine) sulla scena pubblica obbliga chi la incontra a una presa di posizione personale, permette cioè una singolarizzazione della massa. La sua testimonianza a patire, inoltre, la sua *pazienza* permette una dilatazione del tempo all'interno della quale altri individui (anche i "nemici") possono, se vogliono, abitare. In altre parole, nella testimonianza è insito un appello alla compartecipazione alla ricerca della verità e alla realizzazione del bene che tendenzialmente non esclude nessuno e che dispiega nello spazio pubblico lo spazio di un dialogo che è costitutivo delle spazio pubblico stesso.

Una bella utopia? La cosa interessante del giusto è che esso è esistito ed esiste (vedi il sito della "Foresta dei giusti") e tutto ciò che esiste è possibile.

Santino Maletta
Università della Calabria

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Oltre la politica. Antologia del pensiero "impolitico"*, a cura di R. Esposito, Bruno Mondadori, Milano 1996.
AA.VV., *Comunitarismo e liberalismo*, a cura di A. Ferrara, Editori Riuniti, Roma 2000.
V. Bělohradskỳ, *Il mondo della vita: un problema politico. L'eredità europea nel dissenso e in Charta '77*, Jaca Book, Milano 1981.
J. Derrida, *Incondizionalità o sovranità. L'Università alle frontiere dell'Europa* (2002), Mimesis, Milano 2008.
V. Havel, *Il potere dei senza potere*, R.C. Edizioni La Casa di Matriona, Milano 2013.
A. MacIntyre, *Dopo la virtù* [1981], Armando, Roma 2007.
S. Maletta, *Il Giusto della politica. Il soggetto dissidente e lo spazio pubblico*, Mimesis, Milano 2012.
Ch. Mouffe, *Sul politico. Democrazia e rappresentazione dei conflitti* [2005], Bruno Mondadori, Milano 2007.
M. Nicoletti, *La politica e il male*, Morcelliana, Brescia 2000.
J. Patočka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia*, Einaudi, Torino 2008.
C. Schmitt, *Le categorie del 'politico'. Saggi di teoria politica*, Il Mulino, Bologna 1972.

SITOGRAFIA

La Foresta dei giusti: www.gariwo.net.Mulino, Bologna 1972.

L'ideologia e l'immagine nelle scienze sociali

Marco Maurizi

Sono numerosi i campi in cui le scienze sociali intersecano e affrontano il problema dell'immagine: non solo per l'oggettiva rilevanza che il tema assume oggi in una società che vive il problema del rapporto tra fenomeni illusionistici, spettacolari, virtuali e le strutture profonde che questi sembrano occultare ma, più radicalmente, perché la questione dell'immagine è un crocevia ineludibile per una considerazione epistemologicamente rigorosa del soggetto del sapere. Declinata infatti nel suo rapporto con la rappresentazione e l'auto-rappresentazione del soggetto della scienza, la questione dell'immagine nelle scienze sociali investe la domanda sulla *verità* di questo stesso soggetto: con quale verità il soggetto della scienza sociale conosce e *si* conosce, con quale diritto può porsi come vero e non come esso stesso riflesso di un'ideologia?

Prendiamo come esempio di tali difficoltà il concetto di "immaginario", nozione di uso comune nelle scienze sociali seppure manchi un punto di riferimento univoco anche solo per ottenerne una definizione di partenza. Se ci si sposta dalla dimensione psicoanalitica e, segnatamente, dal campo lacaniano, dove il termine possiede una notevole specificità teorica e clinica, e si passa all'ambito delle scienze umane e sociali, ci si trova spiazzati di fronte ad un uso del termine che può far facilmente ingenerare nel lettore la convinzione che quando due sociologi o antropologi parlano di "immaginario" difficilmente intendano la stessa cosa. Come sottolinea Wunenburger, il concetto di "immaginario" può confondersi facilmente con altri termini come "mentalità", "mitologia", "ideologia", per citarne solo alcuni[1]. Ad ogni modo, il principale interesse delle scienze sociali per l'immaginario risiede evidentemente nel suo essere *produttivo di realtà*. L'immaginario sarebbe infatti il medium in cui passa e si costituisce una certa immagine della realtà, immagine in cui è implicata anche la rappresentazione che il soggetto ha di se stesso. Certo, la domanda sul funzionamento dell'immaginario e sul soggetto che di esso dovrebbe essere il portatore e/o destinatario può essere declinata in modi diversi: l'immaginario può essere visto come "propulsore" dell'azione sociale; come semplice "rispecchiamento nella coscienza" di cause che si muovono ad un livello "materiale" più profondo; oppure, ancora, potrebbe darsi una "azione reciproca" tra il livello dell'immaginario e meccanismi (sociali, economici, biologici) di altro tipo. Tutto ciò in questa sede non ci interessa. A prescindere infatti da quali cause si reputino determinanti "in ultima istanza" per la spiegazione di un particolare accadimento o processo sociale, è certo che esso non potrebbe avere luogo se non passando attraverso una qualche forma di traduzione immaginaria.

Il concetto di immaginario compendia così, con formula bifronte, il problema della *rappresentazione della società*, intendendo il genitivo in senso soggettivo e oggettivo. In tal senso, Taylor ha definito in un celebre testo l'immaginario come l'immagine che individui e gruppi si fanno della società in cui vivono. Secondo Taylor, l'immaginario sociale si distingue dalle teorie sociali perché, in primo luogo, il modo in cui le persone «immaginano» il proprio ambiente non è definito in termini teorici ma è un portato di «immagini, storie e leggende»; in secondo luogo, perché non è un fenomeno d'elite, bensì un fenomeno di massa; infine, esso è «quella comprensione, quel sapere comune che rende possibile le pratiche comuni e un senso di legittimità [*legitimacy*] ampiamente condiviso»[2]. Si tratta, come è evidente, di una definizione interamente empirica che lascia aperta la questione di come si produca l'immaginario sociale e di chi ne sia il soggetto e destinatario, nonché di cosa distingua l'immagine della società che accompagna l'individuo nelle sue pratiche quotidiane e quella "fabbricata" dallo scienziato sociale.

Una definizione teoreticamente fondata dell'immaginario, invece, dovrebbe in primo luogo determinare il *modo* in cui la società "immagina" se stessa o aspetti parziali di sé, istituendo la rappresentazione del suo stato passato, presente o futuro. Si tratta cioè di comprendere *chi* immagina o, se si

1. J.-J. Wunenburger, *L'immaginario*, Il melangolo, Genova 2008, pp. 16-18.
2. Ch. Taylor, *Immaginari sociali moderni*, Meltemi, Roma 2005, p. 37.

R. Delaunay,
***Studio per "La città"* (1910).**

preferisce, *dove* avviene socialmente il processo di *produzione* e *assimilazione* di quest'immagine. Indissolubilmente legato a questo primo aspetto della questione è il problema del modo in cui un sapere sulla società è in grado di leggere, descrivere o interpretare tale processo, ovvero delle strategie e dei limiti della partecipazione dello scienziato sociale al processo immaginario di cui intende rendere conto.

Una società si sostiene perché produce una dimensione immaginaria che a sua volta rende possibile e struttura l'azione sociale. Ma questa circolarità pone una serie di problemi che ne smentiscono l'apparente ovvietà.

La domanda "*chi* immagina?", infatti, pone la questione se il processo di produzione e di assimilazione dell'immagine sociale avvenga nel medesimo soggetto – se sia, cioè, un processo di natura "collettiva" e "spontanea" – o se, invece, l'istanza di produzione e quella di assimilazione dell'immagine non vadano collocate in luoghi diversi della compagine sociale.

In secondo luogo, si pone il problema del rapporto tra l'aspetto immaginario dei processi sociali e la "realtà" sociale in quanto posta al di là di esso. Anche in questo caso la "circolarità" tra l'azione sociale e l'immagine che ad essa si accompagna si lascia pensare in modi diversi: ad es., nella forma di un'unità necessaria e indissolubile, per cui non esiste una realtà sociale "oggettiva" al di là della traduzione immaginaria che la rende operativa (costruttivismo); oppure, come dualità tra uno strato reale e uno "ideale" che vi si sovrappone (teoria dell'ideologia).

Infine, la questione dell'immaginario non può dirsi definita in modo sufficiente se non viene posta la domanda di dove essa diventa *visibile*. Tutta la problematica dell'immaginario nei suoi rapporti con la società di cui è espressione non può sorgere che come *riflessione di secondo livello* che la società istituisce su se stessa. Ma da quale "punto di vista" è possibile compiere quest'operazione teorica? Esiste un luogo della società, sottratto alla produzione dell'immaginario, da cui la società possa pensare se stessa? O, inversamente, esiste un luogo dell'immaginario, svincolato dagli influssi della società, da cui l'immaginario possa trascendersi e accedere al reale? È chiaro che la scienza sociale non potrebbe costituirsi se non immaginando di parlare della società a partire da questo non-luogo sociale, utopico, dislocato rispetto all'essere-sociale che le funge da oggetto. Ma che a tale immagine di sé corrisponda anche uno stato di fatto, che, cioè, alla scienza sociale sia aperto quell'accesso al reale al di là della dimensione dell'immaginario di cui essa necessita per farsi scienza, è proprio ciò che essa non può garantire.

Ogni teoria dell'immaginario implica quindi una cesura, un punto di sublimazione in cui l'immaginario possa trascendersi e, in qualche misura, oggettivarsi. Se una scienza sociale è in generale possibile, questo punto di rottura dovrebbe essere il suo luogo di possibilità.

Marco Maurizi
Università di Bergamo

BIBLIOGRAFIA

C. Castoriadis, *L'istituzione e l'immaginario*, in Id., *L'enigma del soggetto*, Dedalo, Bari 1998.
M. Maurizi, *L'io sospeso. L'immaginario tra psicoanalisi e sociologia*, Jaca Book, Milano 2012.
Ch. Taylor, *Immaginari sociali moderni*, Meltemi, Roma 2005.
J.-J. Wunenburger, *L'immaginario*, Il melangolo, Genova 2008.
S. Žižek, *L'epidemia dell'immaginario*, Meltemi, Roma 2004.

Georges Bataille e l'irriducibile esigenza del politico

Silvano Facioni

Nel frammentato mondo in cui viviamo è talvolta possibile rintracciare i segnali di continuità e permanenze che proprio la frammentarietà degli eventi e della loro immediata spiegazione aveva occultato. Continuità che appaiono e scompaiono come fiumi carsici, ma che pure alimentano con la loro acqua i paesaggi sotto i quali scorrono. L'opera di Georges Bataille rappresenta sicuramente uno di questi fiumi carsici, mentre l'intermittenza degli studi critici a essa dedicati confessa, da una parte, la necessità di continuare ad attingere alle sue provocazioni e, dall'altra, il desiderio di rimuoverle. Cosa, dunque, affascina e al contempo respinge di quest'opera tentacolare e polimorfa? Non è facile rispondere e, forse, non è nemmeno nel gioco del fascino e della repulsione che si occulta la letterale "imprendibilità" dell'opera di Bataille: gioco facile di cui, presumibilmente, lo stesso autore era pienamente consapevole e che rischia di trascinare il dibattito sul terreno scivoloso dell'attualità o dell'inattualità, del "ciò che è vivo e ciò che è morto" della sua opera. Bisognerà, piuttosto, procedere per gradi, attraverso progressive sagomature (anche correndo il rischio di una notomizzazione non sempre pertinente), scegliendo percorsi da seguire o inseguire dentro la foresta di opere che, come noto, consistono in romanzi, poesie, saggi critici, corrispondenze, appunti, fondazione di riviste (tra cui l'importante *Critique*), per non parlare della massa degli inediti apparsi dopo la morte avvenuta nel 1962.

Georges Bataille (1897-1962).

Il periodo tra le due guerre mondiali è stato sicuramente uno dei più fecondi per l'elaborazione di una riflessione che, pur non essendo in se stessa politica, ha investito soprattutto le ideologie totalitarie ripensandone a fondo le premesse e i moventi e producendo quella che Maurice Blanchot ha efficacemente definito come «un'insurrezione del pensiero» la quale, ancora oggi, può suggerire spunti e piste anche a proposito di quanto accade nel mondo circostante.

Intorno agli anni Trenta, Georges Bataille, che era un numismatico impiegato presso la Bibliothèque Nationale a Parigi, conclude la sua esperienza con la rivista *Documents*, inizia a collaborare alla rivista fondata da Boris Souvarine *La Critique sociale*, si incammina verso la fondazione del gruppo "rivoluzionario" *Contre-Attaque* e conclude la sua esperienza con la fondazione della comunità segreta *Acéphale* e, dopo la sua fine, con la fondazione del *Collège de Sociologie*. Nel breve volgere di circa dieci anni, Bataille (che nel frattempo pubblica romanzi, saggi e, fra altri numerosi impegni "pubblici", segue i seminari di Koyré e di Kojève all'École Pratique des Hautes Études e accoglie Walter Benjamin a Parigi) assiste all'ascesa europea del nazional-socialismo e del fascismo e si scontra con il partito comunista. Gli scritti di questo intenso periodo (compresi i romanzi) assumono tutti una curvatura "politica" che ruota intorno ad un perno fondamentale del pensiero di Bataille: dove nasce l'esigenza di comunità, l'insieme di ragioni che spingono l'uomo a unirsi ad altri uomini per costituire

gruppi che si dotano di istituzioni politiche, religiose, culturali che ne garantiscano la sopravvivenza? Rispetto alle analisi politiche o sociologiche marcatamente "disciplinari", per Bataille è necessario fare un passo ulteriore e giungere a una considerazione dell'essere-nel-mondo dell'uomo che coinvolga i suoi più reconditi moventi e finanche le pulsioni che non si lasciano catturare facilmente nelle griglie del sapere "istituzionale". Nel 1933, Bataille pubblica un importante articolo dal titolo "La nozione di *dépense*" destinato a sovvertire le categorie proprie del pensiero filosofico, antropologico, politico del suo tempo: prendendo spunto dagli studi di Marcel Mauss dedicati al "dono" come relazione sociale strutturalmente differente dallo scambio e da tutte le altre forme di relazione economica su cui si fonda il vivere sociale, Bataille individua nella contrapposizione tra "utile" e "dispendio" (*dépense*) il fulcro delle esperienze principali dell'uomo, e in particolare di quelle esperienze "improduttive" rappresentate, ad esempio, dal lusso, dalle arti, dal gioco che hanno il loro fine in se stesse.

In tali esperienze la *dépense* si presenta come "principio della perdita" che esclude tutti i modi di consumo che potrebbero coartarla all'interno di un sistema produttivo: dal punto di vista dell'esperienza dell'individuo si dà *dépense* ogni volta che si verifica una "uscita-fuori-di-sé", ossia una rottura di confini, un abradersi del centro prospettico che ogni individuo rappresenta rispetto al mondo che lo circonda. La *dépense*, dunque, rappresenta un principio "an-economico" destinato, come tale, a sovvertire le fondamenta del vivere sociale che è invece regolato dai principi utilitaristici del vantaggio e del benessere sociale a sua volta fondati sulla produzione e l'accumulo: il dispendio non si lega a vantaggi e non procura benessere ma, al contrario, proprio perché consuma, spreca, dissolve, assedia tali principi e insinua in essi il sospetto di una radicale estraneità dell'uomo al dominio "economico" che, come recita l'etimo della parola, costituisce la "legge" (*nomos*) della "casa" (*oikos*) e pretende di disciplinarne l'organizzazione.

La nozione di "dispendio" costituisce, allora, il dispositivo che sovverte e rovescia qualunque forma politica perché la richiama a una costitutiva "alterità" che agisce, per così dire, dall'interno e che riflette la costituzione stessa dell'individuo che, contrariamente a quanto sostenuto da tante filosofie "egologiche", non è mai pienamente presente a se stesso ma è intimamente attraversato da una faglia, una cesura che lo rende imprendibile. L'esigenza di comunità (che del politico è la prima, ancorché fragile determinazione) non può fare a meno di assumere questa faglia, nonostante l'occultamento o la cesura a cui viene sottoposta dalle forme di organizzazione "politica": non c'è dimensione politica dell'uomo che non porti criptata dentro di sé una sorta di antinomia costitutiva, di paradossalità operatrice che la spinge inevitabilmente "fuori" proiettandola verso paesaggi inesplorati.

Georges Bataille sperimenterà direttamente questa esigenza con la fondazione, in sequenza, di due "comunità": il gruppo di *Contre-Attaque* (1935-1936), manifestamente politico, in cui si trattava di contrastare l'ormai dilagante fascismo e la sua "omogeneità sociale" attraverso "elementi eterogenei" capaci di condurre verso una radicale "dissociazione"; successivamente con la fondazione della comunità segreta Acéphale in cui invece, dalle scarse notizie che sono trapelate, si trattava di contestare qualunque idea di "progetto" politico in nome di un'irriducibilità dell'esistenza che non tollera la sottomissione a nessun principio.

La comunità *Acéphale* spezza i legami con il politico ma, nello stesso tempo, ne incarna il volto estremo, ed è in questa oscillazione, in questo gioco di rovesciamenti, in questa condizione sacrificale secondo cui la comunità può garantirsi solo sacrificandosi, vale a dire negandosi (da qui il suo carattere ostinatamente segreto) che occorre leggere non soltanto la sua provocazione, ma anche la profonda revisione di quelle istanze che se, da un lato, spingono l'uomo verso la costituzione di gruppi sociali e politici, dall'altro impediscono che proprio tali gruppi possano considerarsi come definitivamente compiuti. Il segreto di *Acéphale* è, in altri termini, il segreto del "politico" stesso: tra la pulsione totalitaria e l'esigenza del "fuori", tra la negazione del legame e la sua irriducibile necessità, tra la verità "tragica" dell'individuo riconsegnato alla sua finitezza e la traccia dell'esigenza di una comunione, si fa strada l'idea che il segreto, prima ancora di annodare gli uomini tra di loro, annoda l'uomo a se stesso impedendogli di chiudersi, di fermarsi o, in altri termini, di morire.

Silvano Facioni
Università della Calabria

BIBLIOGRAFIA

G. Bataille, *La parte maledetta*, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
G. Bataille, *La congiura sacra*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
S. Facioni, *Il politico sabotato. Su Georges Bataille*, Jaca Book, Milano 2009.
M. Surya, *Georges Bataille, la mort à l'oeuvre*, Gallimard, Paris 2012.

La libertà nell'esperienza: l'opera di Maurice Blondel

Gianni Bianchi

Nelle rigidità necessaria ma spesso sclerotizzata della storiografia il pensiero di Maurice Blondel (1861-1949) rientra in quella corrente a cavallo tra '800 e '900 il cui nome da solo basta a ingabbiarne i contenuti: lo Spiritualismo. Eppure se c'è qualcosa che Blondel sicuramente non avrebbe voluto per sé sarebbe stata l'etichetta di "spiritualista", in quanto fin dalla redazione del suo testo più famoso, *L'Action* del 1893, egli pretende dalla sua indagine un rigore assoluto e programmaticamente capace di rendere ragione di ogni sua affermazione, tralasciando ogni "influenza" intimista o affettivamente connotata.

Maurice Blondel (1861-1949).

La traiettoria di Blondel si snoda nel tentativo di comprendere i fondamenti della struttura della persona umana nella sua relazione con il mondo basata su desiderio e ragione, in cui l'unità dell'agire umano traspare come un fatto irriducibile ad ogni analisi semplicistica eppure nello stesso tempo semplicissimo nel suo accadere. Blondel riconduce l'agire dell'uomo alla strutturale ricerca di un significato della relazione con il mondo, ricerca che può anche portare ad una soluzione negativa a questa domanda, ma che appartiene all'accadere stesso dell'uomo come uomo.

Tale nesso con la tensione verso una prospettiva unitaria dell'agire umano porta in sé il germe di ciò che Blondel identifica con la parola libertà: la relazione tra le molteplici circostanze particolari che collaborano all'agire umano e la nozione di infinito che il soggetto presuppone nell'atto stesso dell'agire. L'azione, infatti, scaturisce come atto umano innanzitutto come somma di molteplici fatti spiegabili attraverso una lunga catena di fattori magari anche in larga parte rintracciabili e resi oggetto di una lettura deterministica nei loro singoli passaggi. Tuttavia non sfuggirà ad ogni analisi attenta che l'unità dell'atto è data dallo scaturire da qualcosa di diverso dalla pura somma algebrica di tali singoli fattori. L'azione è struttura della persona in quanto manifesta una direzione imprendibile allo stesso soggetto che la compie, la direzione dell'infinità, della tensione a qualcosa di grande e impossedibile, del desiderio di qualcosa che trascende il soggetto. L'unità dell'azione emerge come la costruzione sintetica di elementi tenuti insieme da una tensione qualitativamente diversa dagli stessi fattori di cui è composta.

La libertà emerge allora come la coscienza di questa tensione all'infinito, come qualcosa che appartiene alla natura dell'uomo in quanto continuamente gli indica il superamento ed il trascendere se stesso.

L'autocoscienza dell'uomo, la consapevolezza del suo agire e dei propri limiti, la conoscenza del mondo nascono da questo incessante sviluppo unitario della persona che esce da sé in ricerca di ciò che chiamiamo infinito. L'accadere di questa perenne apertura è ciò che chiamiamo agire, in quanto avviene in virtù di un movimento che il soggetto percepisce e intuisce come "proprio". Non vi è io senza questo desiderio di infinitezza e senza la "presunzione" della libertà.

Blondel guarda all'atto dell'uomo con la speranza di poterlo cogliere nella sua integralità ed originalità laddove evidenzia che l'analisi filosofica coglie la complessa struttura dell'agire anche nella sua impotenza ad essere totalmente trasparente non solo alla consapevolezza compiuta di sé ma anche al contenuto dell'agire stesso. L'uomo non fa sempre ciò che "vuole", l'agire non coglie mai pienamente lo scopo per cui è messo in campo ed a volte contraddice apertamente tale scopo. La libertà è anche indisponibilità all'essere totalmente padroni di sé: ogni agire svela che l'uomo possiede una struttura che lo sorpassa e lo porta continuamente alla relazione verso l'Essere Infinito e verso gli esseri determinati, gli oggetti e gli uomini suoi compagni. Ogni uomo non è in grado di compiere se stesso e anche laddove tenti, obbedendo a se stesso, di diventare motivo sufficiente al proprio agire affermando la propria volontà come motore e fine dell'agire, in ogni suo atto farà esperienza di una insufficienza radicale. Tutto ciò avverrà in una continua differenza di potenziale tra il desiderio che muove l'uomo, *la volontà volente*, e ciò che di particolare sarà oggetto del volere, *la volontà voluta*. Nulla è in grado di soddisfare la prima, sempre mossa verso un'infinità intuita ma non ancora esperita.

Le aperture religiose evidenti all'interno di questo percorso, che in Blondel diventano una necessità razionale rispetto alla struttura della persona così come si manifesta nel suo agire, vengono poi riprese dagli scritti della seconda parte della sua vita, opere dedicate all'indagine ontologica, *L'Essere e gli esseri*, e alla natura del pensiero, *Il pensiero*. In questi scritti, composti a partire dagli anni '30 del secolo scorso, Blondel attraversa il tema della relazionalità dell'essere e del pensiero, portando avanti coerentemente al percorso della sua indagine sull'azione un tentativo di esplorare il legame dinamico della relazione. Rispetto a quanto oggi definiamo "il politico" nel senso filosofico del termine, Blondel mostra che la relazionalità si radica su di una struttura logica e ontologica della persona umana e del mondo. Il continuo rimando, la trascendenza insita nell'atto del vivere, la natura relazionale, intellegibile e dinamica delle leggi della materia mostra la complessità di una trama che ancora una volta indica un Infinito, un punto di sintesi che, nuovamente, evoca la nostra libertà. Essa vive come risposta ad una chiamata sia interna che esterna al soggetto, ma si pone come domanda cui ogni risposta risulta sempre, in qualche misura insufficiente.

L'intreccio tra desiderio, libertà, razionalità, relazione costituisce un'unità che chiamiamo persona, la cui cifra esatta è l'impossedibilità di sé. In questa definizione paradossale si insinua la natura di una proposta "sociale" di Blondel: se la natura dell'uomo è la ricerca dell'infinito, l'esercizio umano della libertà si chiama responsabilità. In uno scritto immediatamente precedente l'inizio della Seconda Guerra Mondiale, *Lotta per la civiltà e filosofia della pace*, Blondel tratteggia la missione propria dell'uomo nell'avventura della vita comune con altri uomini: assumere il rischio della propria tensione all'infinito facendone una proposta per tutti e giudicando criticamente le diverse posizioni che pretendono in maniera più o meno esplicita di risolvere il problema dell'uomo. Laddove la domanda che costituisce l'uomo venga negata, l'esito necessario non potrà che essere la violenza e la riduzione della libertà all'adesione ad un progetto estraneo alla struttura stessa della persona. Al contrario vi è pace nel senso più pieno della parola quando ogni soggetto umano percorra la strada di verifica circa una proposta di vita, che per sua natura sarà pubblica e quindi, realmente, politica. Il terreno proprio della natura sociale dell'uomo è per Blondel questa comune ricerca di senso che sarà integralmente umana quando liberamente assunta come propria.

Gianni Bianchi
Università di Bergamo

BIBLIOGRAFIA

M. Blondel, *L'Azione*, tr. it. di S. Sorrentino, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo (Mi) 1993.
I. Malaguti, *Per un'ontologia drammatica. La normativa nel pensiero di Maurice Blondel*, Il Poligrafo, Padova 2004.
G. Bianchi, *La ragione credibile. Soggetto e azione in Maurice Blondel*, Jaca Book, Milano 2009.

La libertà nel politico in Jan Patočka

Roberta Sofi

Il tema della libertà ha permeato con grande intensità la ricerca e l'esistenza del filosofo ceco Jan Patočka, conosciuto dal pubblico occidentale soprattutto per la sua attività "antipolitica" e dissidente legata all'iniziativa di Charta 77[1], che ha caratterizzato l'ultima fase della sua vita. Tuttavia il legame tra la libertà e la politica nella riflessione patočkiana non può essere pensato solo in termini di diritti acquisiti o persi a causa di ingerenze e successioni di governi ma articola un percorso molto più complesso e rigoroso che si è avvalso dello studio di Platone ed Aristotele, del confronto costante con le idee dei fenomenologi Husserl, Heidegger e Fink, oltre al riconoscimento critico nei confronti di Arendt e Marx e al paradigma dell'azione politica di Masaryk e Radl. Per comprendere meglio l'importanza di questa relazione indichiamo una delle definizioni che il filosofo diede della libertà all'inizio degli anni Cinquanta:

> L'esperienza fondamentale dell'essere umano come creatura storica […] è in effetti l'esperienza della libertà. Tale "esperienza" ha, rispetto al sensibile, la particolarità di non essere l'esperienza di alcun fatto, di alcun oggetto, constatabile da vari punti di vista, accessibile a diversi osservatori; di non essere l'esperienza di una cosa a cui si possa sempre far ritorno […]. Ciononostante la libertà ha a che fare con l'esperienza: si tratta dell'esperienza del rischio che è possibile correre o che si può evitare. […] L'esperienza della libertà è l'esperienza della conquista, del conseguimento della libertà, e non del suo placido possesso[2].

Da questo passo si evince che la libertà non è una virtù che è stata tramandata e neanche un'astrazione perché si traduce in un'esperienza e ha dunque una connotazione pratica che chiama l'uomo ad agire, anzi a rischiare per affermarla, a sforzarsi per conquistarla e per conseguirla costantemente. Una libertà ottenuta nel segno di una liberazione attiva, idea non nuova, che affonda le sue radici all'origine stessa della filosofia ma attualizzata da Patočka con un rinnovato slancio del pensiero. Una riflessione che interpella la storia nella sua dimensione "eretica", – come testimonia la sua opera più famosa intitolata *I saggi eretici sulla filosofia della storia* – laddove il concetto di "eresia" riprende il senso del termine greco αἵρεσις che indica la "decisione", la "presa di posizione personale" *che lega inevitabilmente il concetto di libertà a quello di responsabilità*. Su questi temi Derrida dedicherà il suo testo *Donare la morte*, in cui i concetti di «responsabilità», «decisione» e «amicizia», fanno emergere le stratificazioni di senso in essi contenuti, illuminando quei motivi che "segretamente" determinano chi siamo[3]. In altri termini la riflessione sulla libertà condotta dal filosofo ceco diventa la chiave di lettura per presentare un'ulteriore categoria che definisce il politico: l'etica. Già Aristotele aveva chiarito la relazione tra la politica e l'etica ma per comprendere meglio questo rapporto ed esaminare il tema della libertà nel politico nell'opera di Patočka dobbiamo misurarci con il suo magistero morale, definito da quel nodo tematico che intreccia inestricabilmente la questione della libertà al problema della responsabilità. Tale tema si delinea soprattutto nella riflessione che il filosofo ceco ha dedicato alla storia. I *Saggi eretici* e i testi degli anni '70 sull'epoca che il filosofo definì "posteuropea" – caratterizzata dal trionfo della civiltà tecnica e dalla deriva del senso – analizzano l'incapacità del nuovo assetto geopolitico di mantenere un equilibrio stabile, imputabile a quella *ratio* strumentale che concepiva la vita da un punto di vista strettamente biologico ed economico. In altre parole viene eliminato ciò che Husserl definiva *Lebenswelt* – il mondo della vita – decretando quella dimensione negativa e critica della realtà dalla quale è possibile risorgere *solo se l'etica si pone alla base della nuova storia politica*[4]. La storia, connettendo la filosofia con il problema del senso, può essere infatti considerata come il possibile luogo di apertura dell'esistenza autentica e libera. Una libertà che non vuole essere un principio astratto ma è ciò che definisce la natura umana, predicandone la finitezza, la condizione precaria di una vita che per essere libera e per rispondere a tale scelta di libertà diventa responsabile e "senza

1. *Charta 77* è il testo fondatore del movimento di resistenza degli intellettuali cechi e il primo gesto pubblico della dissidenza ceca, testo consultabile in www.charta 77.org.
2. J. Patočka, *Le platonisme negatif*, in *Liberté et sacrifice*, J. Millon, Grenoble 1990, p. 331.
3. J. Derrida, *Donare la morte*, Jaka Book, Milano 2002.
4. J. Patočka, *L'Europe après l'Europe*, p. 218.

Václav Havel nel 1978 con gli occhiali da sole seduto accanto alla portavoce di *Charta 77*, la cantante Marta Kubisova.

dimora"[5]. La libertà, secondo Patočka crea la storia e si caratterizza fin da subito come una libertà finita – Heidegger direbbe "gettata" nel mondo. Ma il cammino della storia, l'origine stessa della storia, prevede una costante messa in gioco di tutte le certezze e una continua conquista della libertà che avviene mediante un cambiamento nell'umano, un'apertura verso ciò che è misterioso e oscuro, il *demonico* nel senso del *dàimon* che agitava l'anima di Socrate[6]. E qui ritroviamo la responsabilità che, come sottolinea Derrida «è un concetto paradossale – che ha peraltro la struttura di un certo segreto, e di ciò che si chiama, nel codice di alcune culture religiose, il mistero»[7]. Patočka introduce, tra l'opzione della responsabilità e la possibilità della fuga da essa la dimensione del demonico che da un lato eleva l'uomo dalla sua quotidianità, facendogli sperimentare la sorpresa, un'apertura che proprio perché si affida al mistero e al segreto può mutare la sua vita ma dall'altro lato non gli consente di rispondere attivamente, lo fa decadere. Secondo Patočka la storia nasce quando l'ambiguità di questa sfera viene tematizzata per la prima volta e si afferma come una distanza verso il quotidiano, un distacco che è di origine demonica perché vi è in esso qualcosa di misterioso e di alienante[8] che paghiamo con la perdita della coscienza. La sfida etico-politica di Patočka consiste allora nell'incanalare questa dimensione della responsabilità, senza soffocarla ma disciplinandola mediante l'interiorizzazione. Essere liberi nella finitezza significa pertanto mantenere responsabilmente questa distanza con la lucidità della coscienza, senza cadere nel demonico.

Roberta Sofi
Università di Bergamo

BIBLIOGRAFIA

J. Patočka, *Il mondo naturale e la fenomenologia*, Mimesis, Milano 2003.
J. Patočka, *La superciviltà e il suo conflitto interno. Saggi filosofico-politici*, Unicopli, Milano 2012.
J. Patočka, *L'Europa e dopo*, Medusa Edizioni, Milano 2013.
J. Patočka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia*, Einaudi, Torino 2008.

5. J. Patočka, *Saggi eretici sulla filosofia della storia*, p. 41.
6. J. Patočka, *Vers une sortie de la guerre*, in «Esprit», n. 352, Février 2009, p. 158.
7. J. Derrida, *Donare la morte*, cit. p. 42.
8. La dimensione demonica è ineliminabile ed è presente in ogni società mostrando la sua emergenza nel momento in cui la sfera della responsabilità viene trascurata ed evitata, J. Patočka, *Saggi eretici*, cit., p. 125.

Il *Don Giovanni* di Mozart
Alcune osservazioni sul rapporto musica/poesia

Saverio Lamacchia

L'ARTICOLO PROPONE UN'ANALISI DELLA CELEBRE OPERA DI MOZART, APPROFONDENDO IN PARTICOLARE IL DUETTINO TRA DON GIOVANNI E ZERLINA «LÀ CI DAREM LA MANO» E L'ARIA DI DONNA ELVIRA «AH CHI MI DICE MAI», NELL'ATTO I.

Mozart e l'opera italiana

Wolfgang Amadé Mozart (1756-1791), austriaco di nascita, è uno dei più importanti compositori nella storia dell'opera italiana. Nel Settecento l'italiano era la lingua franca dei musicisti. Compositori, strumentisti e cantanti del Bel Paese erano presenti in tutte le corti d'Europa; inoltre, la diffusione per ogni dove del melodramma italiano, che veniva rappresentato spesso in lingua originale, contribuì a renderlo l'idioma della musica per eccellenza. Mozart, precocissimo in tutto, imparò la nostra lingua da bambino, e si dedicò ben presto al melodramma, da un lato perché era il genere musicale meglio remunerato – il padre Leopold, molto sensibile a questi aspetti, non perdeva occasione di farglielo notare nelle sue lettere –, ma soprattutto per la sincera e bruciante passione per il teatro musicale, che egli manifestò per tutta la sua vita. La cattolicissima Vienna poi – dove Mozart trascorse gli ultimi dieci anni di vita – era una delle capitali europee più impregnate di cultura italiana: era la città del resto dove il Metastasio troneggiò come poeta cesareo per mezzo secolo, dal 1730 al 1782, data della morte.

Mozart scrisse la sua prima opera italiana a dodici anni, *La finta semplice*; ne seguirono numerose altre, nei diversi generi del dramma serio (altrimenti detto "opera seria") e del dramma giocoso (o "opera comica"), tra le quali le celebri tre su testo di Lorenzo da Ponte: *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni*, *Così fan tutte* (1786-1790).

Un qualsiasi musicista che avesse voluto comporre un'opera in italiano doveva conoscerne i rudimenti di metrica: infatti il testo verbale del melodramma (il cosiddetto "libretto", dal minuscolo testo a stampa che sin dagli esordi del genere veniva messo a disposizione degli spettatori) in questo periodo è sempre in poesia. Mozart, di madrelingua tedesca, impiegò tuttavia le risorse della metrica della nostra lingua con grande pertinenza, e spesso con grande acume. È quanto si vuole brevemente mostrare negli esempi che seguono, tratti da un capolavoro eccelso come il *Don Giovanni*.

Questa immagine e le seguenti: fotogrammi del film *Don Giovanni* di J. Losey (1979).

Il *Don Giovanni*

Il dissoluto punito o sia Il Don Giovanni fu rappresentato per la prima volta a Praga il 29 ottobre 1787, con enorme successo. Com'è noto, le storie rappresentate a teatro consistono spesso in una rielaborazione di storie precedenti: Mozart innalzò nel pantheon dei miti della modernità un soggetto teatrale che girava già da un paio di secoli e che aveva due antecedenti di grande rilievo nel teatro di parola: *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* di Tirso de Molina (1630) e *Dom Juan ou Le festin de pierre*, prima commedia in prosa di Molière (1665). Alquanto meno illustre l'atto unico il *Don Giovanni o sia Il convitato di pietra* di Giovanni Bertati e Giuseppe Gazzaniga (rispettivamente librettista e musicista); esso tuttavia, rappresentato a Venezia solo pochi mesi prima durante il carnevale 1787, fu certamente la fonte diretta di Da Ponte.

Il brano più noto del *Don Giovanni* è il duettino tra Don Giovanni (voce di basso) e Zerlina (soprano) «Là ci darem la mano», nell'atto I. Il duetto d'amore ("duettino", com'è intuitivo, è un duetto più breve) è un luogo classico del melodramma. La situazione è presto detta: Don Giovanni, «giovane cavaliere estremamente licenzioso» (così viene presentato nell'elenco dei personaggi), vaga randagio in perenne ricerca di avventure amorose e s'imbatte in un gruppo di contadini, tra i quali i promessi sposi Zerlina e Masetto. Liberatosi di quest'ultimo a suon di minacce, Don Giovanni si fa avanti con Zerlina promettendole un matrimonio ben più fortunato, e indicandole un luogo dove appartarsi.

Questo il testo di da Ponte (atto I, scena 9); il lettore potrà seguirlo con l'ausilio di una registrazione audio o video, ormai accessibile a chiunque e in qualunque momento grazie a *youtube*:

Don G. Là ci darem la mano,
là mi dirai di sì;
vedi, non è lontano,
partiam, ben mio, da qui.

Zer. Vorrei, e non vorrei,
mi trema un poco il cor;
felice, è ver, sarei,
ma può burlarmi ancor.

Don G. Vieni, mio bel diletto.

Zer. Mi fa pietà Masetto.

Don G. Io cangerò tua sorte.

Zer. Presto, non son più forte.

a 2 Andiam, andiam mio bene
a ristorar le pene
d'un innocente amor.

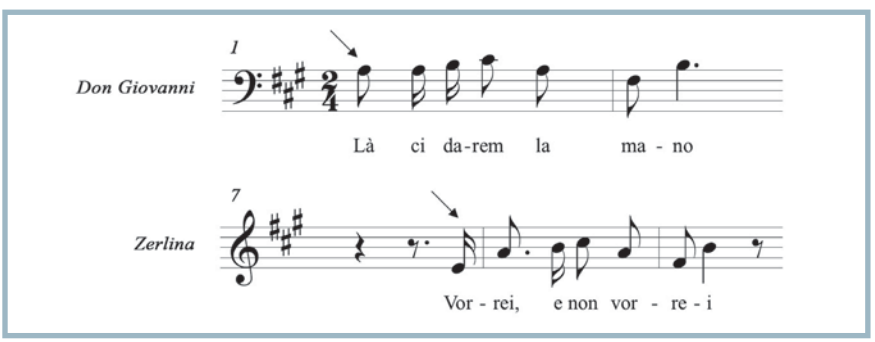
Vanno verso il casino di D. Gio. abbracciati etc.

Da Ponte impiega versi d'una medesima lunghezza, i settenari; i due personaggi hanno una quartina ciascuno, poi un verso a testa per un totale di quattro (dunque un'altra quartina), infine una terzina *a 2*, predisposta cioè per il canto simultaneo; una prescrizione, questa, tipica del genere "libretto per musica": evidentemente non avrebbe senso in un testo destinato ad essere recitato piuttosto che cantato. L'assetto metrico è connesso col significato drammatico: un effetto di "stringendo", si direbbe. Fisicamente separati all'inizio (parole diverse), si avvicinano sempre di più (sticomitia) e finiscono *abbracciati* (stesse parole). Si noti anche l'insinuante *etc.* che Da Ponte scrive in coda alla didascalia, una falsa reticenza pudica, che è invero una scaltra sottolineatura: lo spettatore può facilmente immaginare cosa stanno per fare i due novelli amanti (invero un istante dopo saranno bruscamente interrotti nei loro propositi).

Se Don Giovanni è deciso e sa quel che vuole sin da subito («Là mi dirai di sì»), Zerlina sembra inizialmente indecisa («vorrei e non vorrei»), non tanto dal pensiero di tradire Masetto, quanto dal rischio di essere ingannata dal bel cavaliere. Tanto più che non è chiaro a chi Zerlina rivolga la sua prima quartina. Se Don Giovanni è l'unico personaggio lì presente, è anche vero che l'uso della terza persona («può burlarmi») fa pre-

sumere che ella stia parlando a sé stessa, cioè che le sue parole siano un pensiero ad alta voce; il che succede spesso nel melodramma: ma in questi casi il librettista lo specifica all'attore/cantante non meno che al lettore/spettatore, indicando la didascalia *tra sé* oppure scrivendo i versi relativi tra parentesi. Qui Da Ponte però non lo fa. Ma Don Giovanni sa insistere: «io cangerò tua sorte» è evidentemente l'argomento decisivo, che supera la «pietà» provata da Zerlina per Masetto. Dichiarata la sua debolezza («non son più forte», con l'ultima parola che rima, non a caso, con «sorte»), Zerlina cede, e si avvolge nelle braccia e nel canto con il cavaliere.

E la musica? Mozart amplifica, coi mezzi del compositore, il senso di progressivo avvicinamento della scena. E lo fa anche assecondando le risorse della metrica italiana: poesia e musica qui contribuiscono a rappresentare in modo sensibile il diverso atteggiamento iniziale di Don Giovanni e Zerlina, con lui che parte in quarta e lei che ondeggia, e la comunanza di intenti conclusiva. Il settenario è un verso flessibile quanto alla posizione degli accenti, tranne quello sulla penultima sillaba metrica, obbligatorio come in tutti i versi italiani. I primi versi di Don Giovanni recano l'accento sistematicamente sulla prima sillaba (*Là*; *vé*-di), quelli di Zerlina sulla seconda (vor-*ré*-i, mi *tré*-ma, fe-*lí*-ce). Ciò ha un preciso riscontro nella partitura di Mozart, e quindi all'ascolto (cfr. qui l'**esempio 1**): accento musicale e accento verbale vengono a coincidere.



Don Giovanni attacca sempre "in battere", cioè sul primo tempo, forte, della battuta musicale; Zerlina, pur ripetendo la stessa melodia, la canta "in levare", cioè cominciando sul tempo debole; fenomeno che può rilevare visivamente anche un non esperto di musica osservando nell'esempio che la prima nota di Don Giovanni, sul *Là*, è posta subito dopo la stanghetta (tempo forte, appunto), mentre la prima nota di Zerlina, su *Vor*-, è posta subito prima di essa (tempo debole). È da notare che nella teoria musicale il ritmo in battere viene definito "ritmo maschile", quello in levare "ritmo femminile": e nessun altro esempio può essere più pertinente. Dunque un elemento della poesia si associa al suo analogo musicale al fine di assicurare un comune effetto drammatico.

Ulteriore conferma della partenza in quarta di Don Giovanni è il suo attacco insieme all'orchestra, senza che questa lo preceda con un breve preludio, o con un'anticipazione del tema, come avviene spesso nelle opere. Il tono generale, cui contribuisce sia la melodia vocale, sia l'accompagnamento strumentale, è amabile e suadente, come se fosse una serenata: ed è il tono appunto scelto da Don Giovanni, che Zerlina accoglie e rilancia. È un capolavoro di psicologia teatrale: Don Giovanni sa che, in quanto cavaliere che corteggia una contadina, arriverà in modo più rapido e sicuro al proprio fine adottando un tono cavalleresco, trattandola come una sua pari.

E infatti: si noti all'ascolto come «Presto, non son più forte» venga ripetuto più volte in musica, con un andamento discendente della melodia: Zerlina è sempre più insicura di sé e sta cedendo. E niente è più efficace nel rappresentare la sua definitiva resa quanto l'attacco della terzina *a 2* con Don Giovanni: ora sono insieme in tutto e per tutto, e la musica li avvolge in un abbraccio, su un

ritmo caratteristico di giga, cioè di una danza stilizzata spesso associata nella musica del tempo all'idillio arcadico.
Non sempre musica e poesia si sposano felicemente, come nel caso appena esaminato. O meglio, altrove Mozart sembra alterare, ovvero rifigurare, tanto la forma metrica quanto il senso del testo poetico predispostogli dal librettista. Sempre dal *Don Giovanni*, riporto qui il testo dell'aria di Donna Elvira (soprano), n. 3 della partitura, atto I scena 5.

Donna Elv. Ah chi mi dice mai
quel barbaro dov'è,
che per mio scorno amai,
che mi mancò di fé?
Ah se ritrovo l'empio
e a me non torna ancor,
vo' farne orrendo scempio,
gli vo' cavar il cor.

Don G. Udisti: qualche bella
dal vago abbandonata?
Poverina!
Cerchiam di consolare il
suo tormento.

Lep. Così ne consolò mille
e ottocento.

Il testo di da Ponte prefigura un'aria di Donna Elvira, cui segue un recitativo di Don Giovanni e del suo servo Leporello (basso buffo). Giova ricordare che il *Don Giovanni*, come tutte le opere del Settecento, è un'opera a 'numeri' o pezzi chiusi: con questi ultimi si intendono le arie (pezzi solistici), o i duetti terzetti quartetti ecc., collegati tra loro dal cosiddetto "recitativo"; quest'ultimo è la modalità di elocuzione intonata più prossima al parlato; nei pezzi chiusi suona l'intera orchestra, nei recitativi solo i pochissimi strumentisti che compongono il cosiddetto "basso continuo".
L'aria di Donna Elvira consta di due quartine di settenari (versi lirici), con schema di rime *axax byby*; indi abbiamo un settenario e due endecasillabi per Don Giovanni e un endecasillabo per Leporello (versi sciolti, gli ultimi due a rima baciata). Dunque, il lettore del libretto vede prefigurata una chiara segmentazione, metrica e drammatica: dal punto di vista di da Ponte Donna Elvira dovrebbe cantare la sua aria e solo *dopo* di essa dovrebbero intervenire Don Giovanni e Leporello. Ma non è così nell'intonazione di Mozart.
La situazione è questa. Nel recitativo che precede l'aria, Don Giovanni ha sentito arrivare una donna e, non avendola riconosciuta, si è nascosto, insieme a Leporello. Donna Elvira, una delle innumerevoli donne da lui sedotte e abbandonate, sfoga a sé stessa, ovvero allo spettatore, la sua ira e la sua frustrazione. A parole, vuole fare a pezzi l'empio seduttore, a sua insaputa lì vicino in osservazione. Ma solo *a parole*. Mozart,

attraverso la musica, sembra suggerire qualcosa di diverso: che se Don Giovanni le riaprisse le sue braccia, ella ci tornerebbe di corsa.

Infatti, contrariamente a quanto abbiamo visto nel duettino tra Don Giovanni e Zerlina, nell'aria di Donna Elvira è l'orchestra a partire prima della voce, ed è essa a dare un'impronta e un carattere peculiare a tutto il pezzo. Un carattere da opera comica: Mozart, cioè, attraverso l'orchestra, sembra preventivamente non prendere sul serio le minacce di Donna Elvira. Inoltre, il compositore sembra voler creare un contrasto tra il tono scherzoso dell'orchestra e il canto irrequieto, quasi isterico, di Donna Elvira, che scaglia fulmini e saette musicali contro il traditore. Si badi nell'ascolto alle parole «vo' farne orrendo scempio» e poi a «gli vo' cavar il cor», ripetute più volte ed enfatizzate dal canto, che procede per ampi sbalzi dal registro grave all'acuto (e viceversa); e inoltre si faccia caso poco prima della fine, alle ultime due ripetizioni di «cavare il cor», alle tante note scritte da Mozart sulla sillaba *-va*: in termini tecnici, un'ampia "coloratura", che contiene la nota più acuta (e quindi più enfatica) di Donna Elvira, il Si_4 bemolle. Una scrittura vocale come questa consente all'interprete di rappresentare in musica il sentimento d'ira del personaggio, e insieme di dar sfoggio della propria valentìa tecnica: due aspetti che devono convivere nel melodramma, come in qualsiasi arte performativa.

Ma un dato ancora più macroscopico si svela all'ascoltatore dell'aria di Donna Elvira: Mozart fa intervenire Don Giovanni e Leporello, con i loro commenti ribaldi e irrispettosi, *all'interno* dell'aria, non dopo di essa, come suggerito dal testo di da Ponte. Un effetto comico e nel contempo quasi un insulto per la povera donna Elvira, non presa sul serio da nessuno: da Don Giovanni e Leporello, e dal compositore, che regge le fila e tutto governa. Dunque, rispetto al precedente, un esempio per certi versi di segno opposto quanto al rapporto poesia/musica; in comune, la finezza d'esegesi del testo verbale italiano da parte dell'austriaco Mozart.

Saverio Lamacchia
Università di Udine

BIBLIOGRAFIA

H. Abert, *Mozart* [1919], 2 voll., Il Saggiatore, Milano 1994.
W.J. Allanbrook, *Rhythmic gesture in Mozart: "Le Nozze di Figaro" and "Don Giovanni"*, University of Chicago Press, Chicago-London 1983.
L. Bianconi, *Sillaba, quantità, accento, tono*, in «Il Saggiatore musicale», XII, n. 1, 2005, pp. 183-218 (anche on-line: http://www.saggiatoremusicale.it/rivista/XII_2005_1/Bianconi%202005b.pdf).
F. D'Amico, *Attorno al "Don Giovanni" di Mozart*, Bulzoni, Roma 1977.
F. D'Amico, *Forma divina: saggi sull'opera lirica e sul balletto*, 2 voll., a cura di N. Badolato e L. Bianconi, Olschki, Firenze 2012.
S. Kunze, *Il teatro di Mozart* [1984], Marsilio, Venezia 2006.
M.H. Schmid, *Le opere teatrali di Mozart*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
M. Solomon, *Mozart*, Mondadori, Milano 1996.
Tutte le lettere di Mozart: l'epistolario completo della famiglia Mozart: 1755-1791, 3 voll., a cura di M. Murara, Zecchini, Varese 2011.

Ridere seriamente
Alcune proposte di lavoro su *L'impresario delle Smirne* di Carlo Goldoni (2)

Andrea Verri

LA PROPOSTA DIDATTICA, INIZIATA SU NS 6 (FEBBRAIO 2014), CONTINUA CON UN APPROFONDIMENTO SULL'USO DEL COMICO E SUL METATEATRO.

Ulteriore riflessione sul comico (seconda parte)

Alla precedente attività potrebbe seguire una riflessione sul perché esiste il comico, o meglio, perché l'autore in questione e altri autori scelgano il comico e quindi di utilizzare il riso.

Si riprendono un paio di scene cui si è già fatto riferimento in modo rapido. Alì, atto terzo, scena quinta, fraintende la richiesta di Annina di fare da prima donna per una offerta amorosa:

> **Annina:** […] Dica, signore, la mi perdoni, se ho l'onore di venire con lei, farò io la prima donna?
> **Alì:** Prima donna? Sì, in mio cuor star prima, se ti voler.
> **Annina:** Ma farò io la prima parte?
> **Alì:** Cosa star prima parte? […] [Segue una spassosa spiegazione sui ruoli delle cantanti in scena e una ancor più divertente considerazione sulla loro abitudine, fuori della scena, di intesser rapporti con impresari, musici e ballerini].

Il senso di ciò che viene detto – la richiesta di Annina – dipende da ciò che viene presupposto come *sfondo*. Esso in questo caso non è condiviso da locutore e ricevente, non coincide, quindi l'intesa fallisce; solo in un secondo momento, attraverso il dialogo, le presupposizioni dell'uno tendono a chiarirsi all'altra e viceversa. Da questa mancata comprensione iniziale scaturisce l'effetto comico. Nota Sini[1], però, che non automaticamente per ogni fraintendimento dell'uso del linguaggio nasce il comico, ma ciò accade «quando l'imprevisto scioglimento dei comuni nessi canonici del linguaggio, dei suoi usi semantici e delle strutture e regole sintattiche, evoca un riferimento al mondo degli impulsi che le convenzioni sociali tendono a emarginare, a ignorare, a colpevolizzare o a negare. Di qui il diffuso interesse per i giochi di linguaggio che in particolare rinviano a uno sfondo sessuale, come insegna l'esperienza psicoanalitica. […] Ma già la contestazione delle regole del linguaggio incarnata dagli usi bizzarri del dire comico rappresenta in se stessa una denuncia delle falsità e delle ipocrisie che attraversano le espressioni comunicative socialmente codificate. Questo ridere del linguaggio nel linguaggio è un atto di libertà ed è insieme una espressione liberatoria che la risata sancisce, buttando all'aria o ridicolizzando il mondo dei rispetti, delle regole e dei codici comportamentali riferiti all'espressione».

Siamo dunque giunti al perché usare il comico.

Innanzitutto, la prima questione da affrontare cogli alunni è proprio la presenza nel genere commedia di riferimenti alla sfera sessuale e ad aspetti comunemente ritenuti poco degni, umili, da non trattare nella letteratura ritenuta seria, importante, come il cibo e tutto ciò che ha a che fare con le esigenze fisiologiche più materiali della vita umana. A questo proposito *L'impresario delle Smirne*, anche se non a prima vista, è abbastanza esemplificativo: vi è l'episodio appena citato, quello (atto terzo, scena seconda) in cui Alì è indotto a ritenere Carluccio un eunuco per via della sua voce da soprano (anche in questo caso lo *sfondo* cui fa riferimento Alì non è lo stesso dell'interlocutore, Carluccio); ed è da segnalare pure la costante attenzione di Alì per le cantanti. In più vi è un continuo riferimento alle difficoltà economiche degli attori e del poeta. Tutta la commedia è in realtà attraversata da questo tema di fondo: artisti, o sedicenti tali, in bolletta e alla ricerca di un modo di sbarcare il

1. Nell'interpretazione dell'episodio seguiamo la traccia offerta da C. Sini, *Prolusione*, in *Il comico. Dizionario*, a cura di C. Sini, Jaca Book, Milano 2002, pp. 29-30, per analizzare un aneddoto comico d'argomento sessuale, con freddura finale, ripreso da G. Bateson, *Il ruolo dell'umorismo nella comunicazione umana*, in AA.VV., *Umorismo e paradosso*, in «Aut Aut», n. 282, 1997.

Questa immagine e le seguenti: la produzione de *L'impresario delle Smirne* dell'Associazione Teatrale Pistoiese con la regia di Roberto Valerio. Fotografie di Francesca Pagliai.

lunario. La commedia si apre (atto primo, scena terza e quarta) con Carluccio che non ha sei zecchini per ritirare il suo baule alla posta, Lucrezia (atto primo, scena sesta) che dice di non essere «in caso di fare grandi spese». Seguono nell'atto terzo i primi contatti con Alì dei vari virtuosi e dunque le prime contrattazioni sul compenso. Nell'atto quarto le tre cantanti sono costrette ad accettare i ruoli assegnati loro dal conte Lasca al compenso da lui deciso, l'alternativa dichiaratamente minacciata è che l'ingaggio vada a una delle molte altre cantanti disponibili sulla piazza. Questo episodio è sicuramente godibile, ma denuncia anche la grave situazione di ricatto cui erano sottoposti gli artisti. Nell'ultimo atto, all'arrivo alla spicciolata dei vari componenti la compagnia, Carluccio, Macario, Tognina chiedono dove sia Nibio, il sensale, perché hanno bisogno dell'anticipo. Quando alla fine compare, tutti gli attori, ma proprio tutti, e il poeta, lo aggrediscono verbalmente chiedendo denaro. Alla comparsa del conte Lasca col gruzzoletto lasciato da Alì, si ripete la stessa scena. Non è avidità, è evidente che Goldoni sta intenzionalmente raffigurando dei disperati per i quali il sogno di partire, con un ingaggio, per l'Oriente rappresenta la speranza di non avere più, finalmente, problemi di sostentamento. In particolare emerge proprio il tema della fame nella scena prima dell'ultimo atto: Carluccio vuole farsi portare la colazione dal locandiere, dice che non ha fatto a tempo a farla per giungere lì presto, pronto all'imbarco, ma è evidente che non ha un soldo, giacché al locandiere, che chiede chi paghi, risponde di mettere in conto all'impresario.

A partire dalla constatazione della presenza di argomenti tradizionalmente esclusi dai generi alti, l'insegnante potrebbe invitare gli alunni a una riflessione sull'uso di tratti simili, con toni decisamente grevi, in certe becere commedie cinematografiche italiane che, a quanto pare, hanno purtroppo discreto successo di pubblico[2].

Elementi tematici come quelli individuati nella commedia in questione, collegati al riso, sono stati interpretati da Bachtin[3] come un'originaria unità. Secondo lo studioso è esistita una primitiva fase agricola della vita dell'umanità in cui il lavoro era collettivo e vi era una concezione del tempo collettivo (che si misurava soltanto su eventi della vita collettiva), lavorativo (scandito dalle fasi del lavoro agricolo), di crescita produttiva (lo scorrere cronologico, poiché l'individualità non è separata, segna solamente la crescita qualitativa e quantitativa, non la morte che è un semplice momento del processo), diretto verso il futuro, spaziale e concreto (non separato dalla terra e la natura: i fatti umani, agricoli e della natura sono misurati cogli stessi indici, scanditi dagli stessi eventi)[4].

Conseguentemente, «dal punto di vista della crescita e della fecondità direttamente contigui dovevano risultare fenomeni come l'accoppiamento e la morte (inseminazione della terra, concepimento), la tomba e il grembo femminile fecondato, il mangiare e il bere (i frutti della terra) accanto alla morte e all'accoppiamento, etc.; dentro questa serie sono attratte le fasi della vita del sole (la successione del giorno e della notte e delle stagioni) che partecipa, assieme alla terra, dell'evento della crescita e della fecondità. […] L'unitario grande evento della vita (umana e naturale insieme) si rivela nei suoi diversi aspetti e momenti, i quali tutti sono parimenti necessari e importanti in essa»[5]. In seguito, con il sorgere della stratificazione nel gruppo sociale si ha un differenziarsi delle sfere ideologiche. Culto (nasce il rito), pro-

2. Una recente commedia cinematografica, *Boris* (G. Ciarrapico - M. Torre - L. Vendruscolo, 2011), ha avuto il merito di denunciare l'uso gratuito, appunto, della volgarità in questo sottogenere di film italiani.
3. M. Bachtin, *Le forme del tempo e del cronotopo nel romanzo*, in *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino 2001.
4. *Ibi*, pp. 354-357.
5. *Ibi*, pp. 358-359.

duzione, vita quotidiana si separano e si formalizzano la *bestemmia oscena rituale*, e successivamente il *riso rituale*, la *parodia* e la *buffoneria rituale*. In questa fase nascerebbero forme come quelle dei *saturnalia* latini. In fenomeni di questo tipo «il riso (nelle sue varie espressioni) è solidamente congiunto con la morte, con la sfera sessuale, nonché con quella del mangiare e del bere»[6]. Tale complesso, a mano a mano che la società di classe si sviluppa, si smembra e i suoi elementi, originariamente dotati di pari dignità, finiscono separati e sdoppiati, al loro interno in aspetti reali e sublimati, ideologicamente e in generi letterari alti, medi e bassi[7].

La morte, il riso, il mangiare, il bere e le licenze sessuali si troverebbero comunque vicini in alcuni autori, secondo Bachtin, come Boccaccio, Pulci, Shakespeare e poi nel romanticismo e nel simbolismo, e lo sarebbero soprattutto in Rabelais[8]. Questa forma di riso, in ogni caso, fuori della letteratura, si esprimerebbe nella logica del rovesciamento carnevalesco.

Secondo Sini[9], lo studioso russo avrebbe ben colto la natura sovversiva del riso, ma avrebbe «travestito questa intuizione con la tesi ideologica e "politica" del desiderio di ritorno a forme sociali di vita egualitaria». Più ampia e più profonda sarebbe, invece, la visione di Sini del significato da attribuire al riso (e al comico), sarebbe infatti «un fenomeno sociale "sovversivo" non di questa o quella organizzazione sociale in favore di un'altra, ma della organizzazione sociale stessa intesa come tale, in favore di una verità "di natura" cui si può in qualche modo alludere con i termini di "dionisiaco" e di "titanico"» [virgolettature del testo]. Il riso, dunque, altra faccia del tragico, svelerebbe all'uomo il senso più profondo e sorgivo della sua esistenza di essere animale destinato alla morte e smaschererebbe tutte le regole e le convenzioni sociali costruite dalla civiltà per nascondere impulsi profondi e insopprimibili di morte e di piacere[10].

Si potrebbero dunque spiegare l'origine di alcune caratteristiche proprie del genere commedia, rinvenute anche in quella qui letta, attraverso la discesa (o sarebbe meglio dire l'ascesa) agli strati profondissimi dai quali nascono le sorgenti del comico e del riso.

Dario Fo condivide con gli studiosi precedenti una considerazione elevata del comico, anche per lui connesso con elementi della tragedia: «là dove una forma satirica non possiede come corrispettivo la tragedia, tutto si trasforma in buffoneria. La tragedia come dramma della fame, come terrore e rifiuto della violenza in tutti i sensi, il problema del rispetto umano, il problema della dignità e della qualità della vita, il problema del rapporto con la morte, il problema dell'amore, della sessualità, è il grande catalizzatore del comico satirico»[11]. Aristofane, Molière, Ruzzante rappresenterebbero storie in cui affiora la tragedia, a volte ribaltata in grottesco, e avanzerebbero denunce, accuse contro di essa[12]. A ben vedere attraverso la natura comica de *L'impresario delle Smirne*, la fame dei nostri personaggi, la ricerca del denaro per sopravvivere, le manie e le cattiverie reciproche non sono forse costanti ossessive nel testo? Le reazioni parzialmente isteriche e la fuga di Alì non sono forse la reazione a una umanità degradata e degradante? Vero che il pubblico non scappa dal teatro come Alì, e questo è forse merito del genio comico goldoniano, ma, se ha un po' di

6. *Ibi*, pp. 359-360.
7. *Ibi*, pp. 360-361.
8. *Ibi*, pp. 313-354.
9. C. Sini, *Prolusione*, in *Il comico*, cit., pp. 18, 25.
10. Non possiamo che rimandare all'interezza del saggio per l'affascinante analisi: C. Sini, *Prolusione*, in *Il comico*, cit., 13-31.
11. D. Fo, *Dialogo provocatorio sul comico, il tragico, la follia e la ragione*, con Luigi Allegri, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 5.
12. *Ibi*, pp. 6-9.

sensibilità, non ne esce neanche del tutto tranquillo, pacificato, serenamente sorridente.

A questo punto pare però si sia giunti a una distanza remotissima dal Goldoni e dal nostro testo settecentesco; in parte. La visione del comico di Fo individua, come le due precedenti, una natura sovversiva, evidenziandone soprattutto, la caratterizzazione di impegno civile e sociale, immediatamente rivolto alla realtà contemporanea. Questo comico ha di conseguenza un rapporto di critica e conflitto con il potere: «Il comico è una sorta di gioco folle, che però ribadisce la superiorità della ragione. Se tu pensi alle chiavi usate nella comicità, posso fartene esempi a decine: sono tutte tese a ribadire il problema della ragione come supporto vincente in ogni discorso, in ogni storia. Il potere cerca di cancellare la ragione, la sua dialettica. Vuole sostituirvi l'ordine che non si discute: «È regola accettare quel che è scritto… non stare a chiedere sempre la ragione logica, non stare a discutere!». Nell'uso del paradosso che si fa nel comico, rispetto alle regole stabilite, definitive, c'è sempre lo squarcio che ti permette di osservare il principe ruzzolante col sedere per aria a cambiare la prospettiva delle cose, a far vedere le loro contraddizioni e a darti la possibilità d'esclamare: "Ehi, i conti non tornano; le regole del gioco sono altre; ragioniamoci da capo"» [i punti di sospensione sono del testo][13].

Anche Goldoni fa un teatro sovversivo, secondo Fo: «si accorge [Goldoni] che quella della "bontà" del mercato è una menzogna, e che questi del "banco mercantale" sono dei criminali, dei pirati, […] E qui l'indignazione gli fa trovare una scrittura veramente straordinaria. E così nasce la *Trilogia della villeggiatura*, esempio palese di un'opera di grande impegno con dentro una accusa durissima alla società dell'affare»[14].

L'impresario delle Smirne, pure, è una battagliera commedia di rigoroso impegno, volta a cercare di incidere sulla realtà (teatrale): vi esplodono esemplarmente i problemi del teatro e le sue difficoltà e le miserie (si veda ad esempio la fame di cui sopra) sopportate, e causate, da chi di e nel teatro vive.

Eccoci giunti al fondo serio del comico del testo della commedia letta: il metateatro.

Il metateatro e la passione per il teatro

Far riflettere gli alunni sulla possibilità di trattare del teatro attraverso il teatro deve essere affrontato per Goldoni in stretta relazione con la sua vita artistica e professionale e con il suo progetto di riforma. A questo scopo è opportuno che gli alunni abbiano almeno minime conoscenze inerenti la biografia e la poetica goldoniane e la *commedia dell'arte*. La difficoltà dell'argomento consiste principalmente nel dover comprendere la riflessività di un mezzo come quello teatrale. Parlare di teatro nel teatro potrebbe infatti sembrare agli alunni un semplice gioco intellettuale a loro del tutto lontano, quasi uno strumento fine a se stesso.

La prima riflessione è: in questa commedia si mette in scena il tentativo di dar vita ad una compagnia teatrale. Gli attori, quindi, che recitano *L'impresario delle Smirne* fingono di essere degli attori; lo stesso elenco dei personaggi, che si trova all'inizio del testo, sembra la locandina appesa fuori da un teatro, per pubblicizzare la recita che si terrà nello stesso, dal momento che sono elencati i personaggi e il loro ruolo che, appunto, consiste in una parte teatrale o in un mestiere legato al mondo teatrale.

Gli attori in scena, più precisamente, rappresentano un momento che precede la messa in scena di spettacoli teatrali e ne è il necessario presupposto. Per escludere a priori la possibilità di scambiare questo per un semplice *divertissement*, è inizialmente sufficiente

13. *Ibi*, p. 116
14. *Ibi*, pp. 12-13.

scorrere il testo teatrale in questione. Il fatto che non solo si rappresenti il teatro con il teatro, ma che all'interno di questa rappresentazione vi siano battute espressamente dirette a considerare il mondo rappresentato, è cosa che non può essere trascurata.

Riferimenti espliciti al teatro e al mondo teatrale sono direttamente pronunciati dai personaggi lungo il corso della commedia. Nell'atto primo, scena nona, Nibio dice: «spero imbarcarmi anch'io per direttore dell'opera, e fra l'onorario e gli incerti, se le cose van bene, spero ritornar ricco in Italia, e di poter far l'impresario. Chi ha preso gusto del teatro una volta non sa staccarsene fin che vive, ed io, se alfin dei conti resterò senza niente, non potrò finire che come avrò principiato».

Nell'atto secondo, scena seconda, Pasqualino dice, riferendosi al battibecco tra Annina e Tognina su chi debba avere la prima parte: «Ecco qui, per queste preminenze, per queste pretensioni, vi è sempre il diavolo nelle compagnie».

Nell'atto quarto, scena quinta, il conte Lasca dice: «Che imbroglio, che impiccio, che malorato impegno è quello di un impresario! Io pratico i teatri, conosco e frequento i virtuosi e le virtuose, ma non mi è mai venuto voglia di mettermi alla testa di una impresa. Poveri impresari! Fanno fatiche immense, e poi cosa succede? L'opera in terra, e l'impresario fallito».

Nell'atto quinto, scena ultima, il conte Lasca dice: «Ecco la differenza che passa fra un teatro *a carato*, e quello d'un impresario. Sotto di un uomo che paga, tutti sono superbi, arditi, pretendenti. Quando l'impresa è dei musici, tutti sono rassegnati e faticano volentieri. L'impresario delle Smirne è una buona lezione per quelli che vogliono intraprendere di tali imprese, difficili, laboriose, e per lo più rovinose».

I riferimenti espliciti, i commenti rivolti al teatro in generale e al funzionamento delle compagnie chiariscono come, in questo caso, la rappresentazione di un aspetto della vita del teatro non possa essere ridotto ad un semplice gioco.

L'attenzione di Goldoni è quindi rivolta alle compagnie teatrali, anzi, ne descrive una ancora prima che nasca, con un valore esemplare, altrimenti non si capirebbero i riferimenti espliciti, citati qui sopra, messi in bocca a Pasqualino e al conte Lasca, sulle compagnie in generale.

Goldoni, cioè, mette in luce e critica gli aspetti negativi del mondo teatrale.

In particolare, dal momento che la maggior parte della commedia è occupata dalle lotte tra i cantanti, dalle loro bizze, dalle loro fissazioni, dalla loro insolenza, dalla loro meschinità; la maggiore attenzione che qui Goldoni rivolge è ai numerosi difetti degli attori. Gli artisti qui rappresentati da Goldoni sono «solo artisti mediocri e rassegnati, cantanti derisori, che si dichiarano perpetuamente raffreddati e "marcano visita" per non cantare» [virgolettatura del testo][15].

In generale, possiamo osservare che nel 1700 parte del vivo dibattito sul teatro riguardava il problema degli attori. Vi era, infatti, un «contrasto fra la delicatezza di quella professione e il preconcetto secondo cui essa non sarebbe stata onorevole. Un preconcetto (in Francia ci si spingeva fino a vietare agli attori la sepoltura in terra consacrata) che portava a quella professione solo gente proveniente da ceti umili e incolti, e provocava quella coscienza alienata di sé e della propria professione, quelle lotte meschine per piccole rivalse sociali, quei contrasti per la difesa del proprio ruolo»[16].

In particolare, per quanto riguarda Goldoni e *L'impresario delle Smirne*, è necessario comprendere che il suo scopo nel rappresentare gli attori nella maniera detta non è puramente derisorio, ma è legato strettamente ad una sua esigenza artistica e professionale.

Goldoni era «un professionista serio e impegnato e il problema dell'attore in tutti i suoi aspetti e risvolti per lui era essenziale: autore di "poesia da rappresentarsi", la scena era la mediazione necessaria tra la sua opera e il pubblico, e

15. F. Fido, *Guida a Goldoni. Teatro e società nel Settecento*, Einaudi, Torino 1977, p. 125.
16. G. Petronio, *L'impresario delle Smirne*, in G. Petronio (a cura di), *Il punto su: Goldoni*, Laterza, Bari 1986, p. 62.

l'attore lo strumento indispensabile di quella mediazione, il filtro di cui non poteva non servirsi, ma che con i suoi difetti poteva pregiudicare, agli occhi del pubblico, tutto il suo lavoro. Da ciò la sua riflessione sull'attore: sulla condizione sociale, sulla sua cultura, sulla sua preparazione professionale, sui suoi rapporti con l'impresario, il capocomico, l'autore, sulla organizzazione interna delle compagnie, sulla recitazione, ecc.; da ciò la sua attività ininterrotta di "poeta di teatro", cioè di regista, istruttore ed educatore degli attori, consulente, mediatore nel loro difficile convivere; da ciò quel suo barcamenarsi […] per piegare quegli uomini riottosi, complessati, nevrotici, alle esigenze sue e dello spettacolo: alle esigenze della riforma. […] la riforma del teatro – cioè l'impresa della sua vita – passava per forza di cose attraverso la riforma dell'attore»[17].

Del resto, il deciso impegno di Goldoni nella riforma spiega il motivo per cui in tante commedie prenda a tema il teatro e faccia teatro nel teatro. Per affermare la propria idea di teatro scrive testi come: *Il teatro comico, Il Molière, Il Terenzio, nonché L'impresario delle Smirne*[18].

Chiarito cos'è il metateatro, qual è il suo scopo in Goldoni, si può riguardare al testo della commedia per ricercarne degli elementi.

Innanzitutto, bisogna considerare la figura di Alì. Nelle analisi precedentemente svolte, allo scopo di evidenziare gli elementi comici della commedia e il loro funzionamento, si era letta la figura di Alì rinvenendo i tratti che ne fanno un concentrato di comicità.

Questi stessi tratti, per la maggior parte, ora devono essere guardati dal punto di vista metateatrale.

Alì è un ricco commerciante turco che si è interessato al mondo teatrale italiano, pur non sapendone nulla. Da qui derivano le numerose spiegazioni, nell'atto terzo, date dai virtuosi, da Nibio e dal poeta circa i loro ruoli e i loro compiti all'interno della messa in scena; da qui derivano lo stupore del personaggio che poi diventerà incomprensione e spavento, verso la crudezza dell'ambiente in cui si trova, causati dallo scatenarsi di ambizioni e puntigli tra gli attori.

Sotto la lente metateatrale, Alì, con la sua lingua, con il suo interesse per le cantanti donne, con il suo stato d'animo esasperato dagli attori, è tutt'altro che un banale espediente comico; costituisce, invece, uno sguardo esterno su quell'ambiente particolarissimo, il mondo teatrale italiano, e occasione di straniamento che ne fa risaltare, insieme alle stravaganze e alla miseria di quei poveri guitti, le caratteristiche negative[19].

Cosa rimane dunque? Rimane la battuta di Nibio sull'amore per il teatro, che è, crediamo, la dichiarazione di Goldoni stesso. Il teatro nel suo insieme, attori compresi. Antonucci[20] sostiene che «la "riforma" goldoniana non può essere colta compiutamente se non si parte da qui, da questo duplice e addirittura opposto atteggiamento nei confronti dei teatranti: di presa di distanza e solidarietà, di estraneità e coinvolgimento. D'altra parte, solo un autore che aveva questo modo di pensare, oltre che uno straordinario talento comico, poteva condurre avanti una battaglia estetica, culturale e scenica delle proporzioni di quella combattuta da Goldoni».

Da quest'amore per il teatro, pensiamo, deriva anche l'intento didattico della

17. *Ibi*, p. 63.
18. *Ibi*, p. 64.
19. *Ibi*, pp. 64-65.
20. G. Antonucci, *L'impresario delle Smirne*, *Introduzione*, in C. Goldoni, *I capolavori*, Vol. II, Newton Compton, Ariccia (Roma) 2007, pp. 264-265.

commedia, che è una delle componenti del testo, espresso nelle ultime battute del Conte Lasca, e la proposta di una possibile soluzione alla crisi teatrale: una compagnia *a carato*.

La proposta è che gli attori si costituiscano in una cooperativa teatrale, alle cui spese e ai cui guadagni ciascuno partecipi secondo le sue possibilità; in questo modo gli attori si renderanno liberi «dalla miseria, dalla tirannia degli impresari, dalla protezione equivoca dei nobilucci che frequentano le scene per strusciarsi, si dice a Napoli, alle attrici o ottenerne i favori […]; una soluzione, insomma, che dia quella dignità professionale e sociale che sola può salvare essi e il teatro»[21].

Tutti gli spunti comici derivanti dalla descrizione del teatro che Goldoni aveva sotto gli occhi sono dunque serissimi.

Rimane, come ultima cosa, da tener conto di una certa tristezza della scena finale. «[…] il turco è partito, e si è portato con sé le speranze di quei quattro poveri diavoli; e questi sono lì, sul molo, con le loro cianfrusaglie e le loro illusioni perdute: con lo spettro del domani. Ma – è la morale di Goldoni – ben gli sta, e se lo sono voluto; anche se forse sono vittime oltre che colpevoli»[22]. Che la colpa venga riconosciuta loro è chiaro dalle parole di Pasqualino, su citate, dallo svolgersi intero dei fatti e dalle parole del conte Lasca nell'ultima scena, che riassumono il tutto: «Il signor impresario, stordito affaticato dai musici, dal sensale, dal poeta e dagli operai, la notte scorsa non ha potuto dormire, vegliando e ripensando, ha presa la risoluzione di sacrificare le spese che ha fatto fare alle Smirne; manda questi duemila ducati in regalo alla compagnia, ha approfittato del vento favorevole ed è partito per le Smirne».

Nonostante, però, la tristezza della situazione, la commedia offrirebbe, attraverso la proposta del conte Lasca, che è l'alternativa di Goldoni alla sconfitta, una conclusione positiva e ottimistica. Una conclusione, aggiungiamo noi, che rimane aperta, perché appunto è una proposta e in quanto tale richiede l'impegno degli attori, che devono «ricominciare da capo»[23].

Andrea Verri
Università di Venezia "Ca' Foscari"

21. G. Petronio, *L'impresario delle Smirne*, cit., p. 65.
22. *Ibi*, p. 67.
23. *Ibi*, pp. 65, 67.

Idee per un nuovo corso di latino

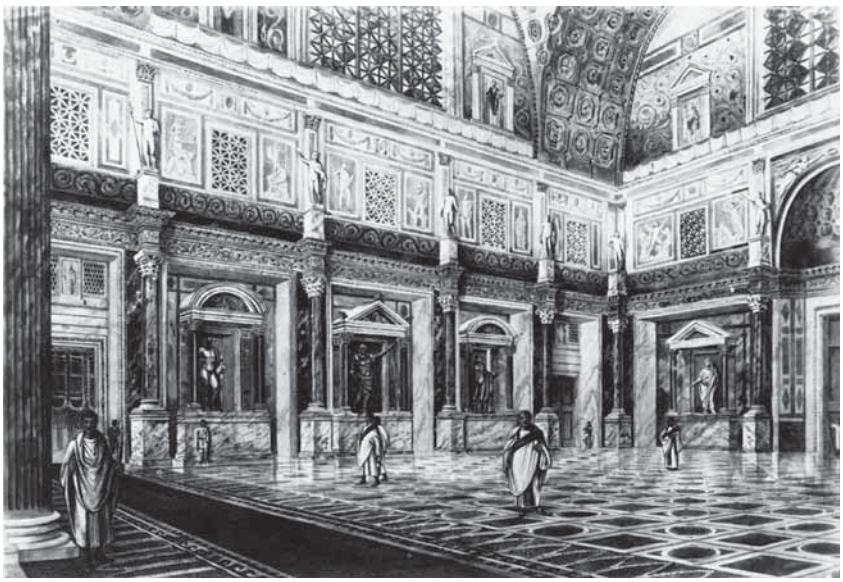
Claudio Crapis

L'ARTICOLO AVANZA UNA SERIE DI PROPOSTE PER LA DIDATTICA DEL LATINO, AL FINE DI PORTARE GLI STUDENTI A ORIENTARSI MEGLIO NEL SISTEMA LINGUISTICO E A COMPRENDERE *PRIMA* DI TRADURRE.

La questione dell'insegnamento del latino, insieme a quella della sua "utilità", ci accompagna da decenni; ma ora, a tre anni dalla riforma, la diminuzione delle ore nel Liceo Scientifico, Linguistico e delle Scienze umane, il calo di iscrizioni al Liceo Classico, la fuga verso le opzioni liceali prive di latino, il numero dei "debiti" nella disciplina, la sua perdita di prestigio sociale e la diffusa rassegnazione negli stessi docenti fanno assumere a tale questione i contorni di una vera "emergenza"[1].

È doveroso, dunque, per noi riflettere seriamente, anche a partire dalla consapevolezza della mancanza di strumenti didattici adeguati, a fronte di un panorama saggistico, invece, alquanto vivace[2]. A mio avviso si dovrebbe mirare ad un progetto strutturato, in cui l'apprendimento del lessico non sia disgiunto da quello morfosintattico, e in cui il lessico giochi un ruolo centrale e guidi alla scoperta della cultura e della civiltà.

Nella ricerca didattica non sono mancate le proposte relative al lessico[3], negli ultimi anni anche sul web[4]. Già Mandruzzato più di vent'anni fa, ricordando che la semantica era il *punctum dolens* del latino[5], pubblicava un volume che si occupava della composizione delle parole, delle radici indoeuropee e del lessico. E vanno ricordati anche altri interventi, come quelli di Giordano Rampioni[6], Tappi[7], Lamagna[8], Pieri[9], Balbo[10].



Questa immagine e le seguenti: ricostruzioni di Roma antica dell'archeologo G. Gatteschi (1905-1920), Roma, Archivio Storico Capitolino. Aula Regia nel Palazzo Imperiale di Domiziano.

1. Interessante per l'equilibrio con cui fa il punto è L. Serianni, "Il latino sul banco degli imputati", in *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 25-36.

2. Segnalerei tra gli altri due volumi pubblicati entrambi per Il Mulino a Bologna a fine 2012: *Disegnare il futuro con intelligenza antica* (a cura di L. Canfora e U. Cardinale) e *Lingue antiche e moderne dai licei alle università* (a cura di R. Oniga e U. Cardinale).

3. Da ricordare G. Cauquil - J.-Y. Gullaumin, *Vocabulaire essentiel de latin*, A.R.E.L.A.B. Association de Besançon, 1984 e Hachette, Paris 1992 (tr. it., *Lessico essenziale di latino*, Cappelli, Bologna 1998) e E. Riganti, *Lessico latino fondamentale*, Patron, Bologna 1989.

4. Alcuni contributi presenti in rete: S. Cariani, *Insegnare e apprendere il lessico in latino* (http://risorsedocentipon.indire.it/offerta_formativa/); C. Carini, *Come insegnare il lessico latino* (www.ulisseweb.eu/pdfmalta-convention-2006/Corrado-Carini.pdf); S. Rocca, *Sistema lessicale e sistema culturale: un gioco di specchi per una didattica integrata*, in «Methodos. Revista Electrónica de Didáctica del Latin» (http://antalya.uab.cat/pub/methodos/2013682Xn0a13.pdf); F. Macciò, *Un approccio al lessico e alla civiltà latina* (www.loescher.it/medaclassica.it.); M. Barberis, *L'apprendimento del lessico nella didattica del latino. L'uso delle schede lessicali come strumenti per la conoscenza della cultura e civiltà romana* (http://www.roberto-crosio.net/sis/MARZIA_BARBERIS_A051.pdf).

5. E. Mandruzzato, *I segreti del latino. Per ritrovare quello che abbiamo dimenticato*, Mondadori, Milano 1991.

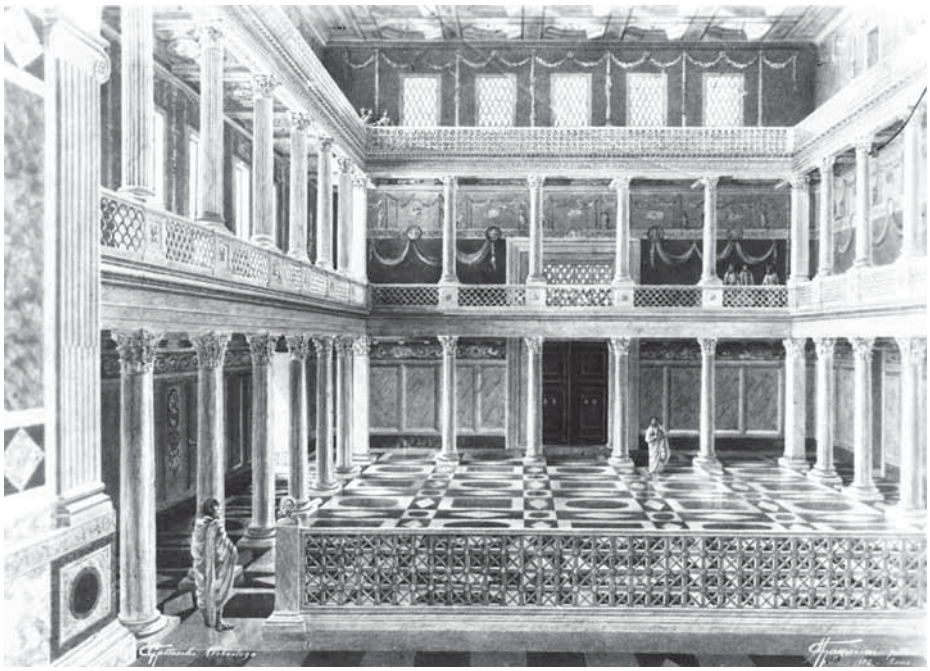
6. A. Giordano Rampioni, "L'insegnamento del lessico latino", in *Manuale per l'insegnamento del latino*, Pàtron, Bologna 2010 (p.e. 1998), pp. 97-111.

7. O. Tappi, "Il lessico", in *L'insegnamento del latino. I testi latini e la loro lingua nell'educazione moderna*, Paravia, Torino 2000, pp. 53-94.

8. P. Lamagna, "Il lessico e la didattica del latino", in *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingua classiche dalla scuola all'università*, Congedo, Galatina 2004, pp. 83-94.

9. M.-P. Pieri, "L'apprendimento del lessico", in *La didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*, Carocci, Roma 2005, pp. 41-81.

10. A. Balbo, "La didattica del lessico", in *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Utet, Torino 2007, pp. 121-137.



Basilica Flavia nel Palazzo Imperiale di Domiziano.

L'offerta editoriale scolastica concede ora maggiore spazio al lessico e alla civiltà, ma spesso si limita a presentare elenchi di vocaboli da memorizzare, appartenenti al lessico di base, non collegati fra loro e/o fuori contesto; e l'attenzione alla civiltà rimane confinata in percorsi schematici con curiosità varie, e in schede raramente integrate nella lezione. Il lessico, dunque, al massimo *affianca* la grammatica, ancora nucleo forte dei manuali[11].

L'impianto collaudato viene mantenuto anche nelle descrizioni dei fatti linguistici, pur essendo passati da una grammatica normativa ad una descrittiva, finalizzata alla comprensione ed eventuale traduzione. Ci dovrebbe, invece, guidare l'esperienza di docenti, evitando innanzitutto di insistere su categorizzazioni grammaticali, come la distinzione fra costruzione personale e impersonale nella perifrastica passiva. Propongo perciò delle linee guida per un corso di latino. Certo, i materiali andrebbero organizzati diversamente a seconda che ci si rivolga ad un liceo classico o scientifico o altro, ma in questa sede mi fermo ai seguenti suggerimenti.

1) Dobbiamo innanzitutto sfruttare una duplice prospettiva: quella delle **famiglie etimologiche** (verso le quali gli studenti mostrano interesse, perché aprono loro relazioni impensate) facendo cogliere il rapporto che lega i termini di ogni famiglia, e quella dei **campi semantici** organizzati anche per tratti semantici, comuni e oppositivi. Le due ottiche hanno un ruolo complementare ma distinto, fornendo la dimensione sincronica e diacronica nello studio del lessico e della civiltà. L'importante è costituire legami associativi che favoriscano l'entrata dei nuovi dati nella *memoria a lungo termine*, poiché si collegano a dati già presenti nella memoria creando nuovi nodi attraverso rapporti sul piano del significante o del significato. Se il lessico, contrariamente alla fonetica e alla grammatica, non sembra prestarsi all'inquadramento in una rete di associazioni e opposizioni, tale rinuncia può essere poi compensata da notazioni su serie di sinonimi[12].

Il lessico va appreso anche attraverso la comprensione del suo funzionamento (a partire dai meccanismi di *derivazione* e *composizione*). Ciò permette di acquisire più termini e di ricordarne più facilmente il significato (richiamando anche i vocaboli connessi nelle lingue moderne). Una caratteristica del sistema lessicale latino è l'intuibilità o prevedibilità dei significati dei vocaboli, quando siano noti il significato della radice e i valori dei suffissi e prefissi. La parola latina presenta alcuni elementi fondamentali: la radice, elemento portatore del significato-base e che esprime un'idea generale relativa ad un gruppo di parole appartenenti ad una stessa famiglia; il suffisso, elemento morfologico che si aggiunge alla radice delimitandone la funzione e il significato; la desinenza, elemento finale che designa caso, genere e numero nei sostantivi e negli aggettivi, la persona, il numero e la forma (attiva o passiva) nei verbi. Eventualmente il prefisso, che aggiunge sfumature di senso.

Dovranno essere oggetto di trattazione le preposizioni che entrano in composizione col verbo (da *ab* a *trans*), i preverbi inseparabili (da *ambi-* a *se-*), i prefissi di sostantivi e aggettivi (da *cum-* a *ve-*). Ci sono poi i suffissi con rilevanza lessicale (funzione di produrre parole) e quelli con rilevanza morfologica, che si apprendono poco alla volta con lo studio della flessione, in quanto ser-

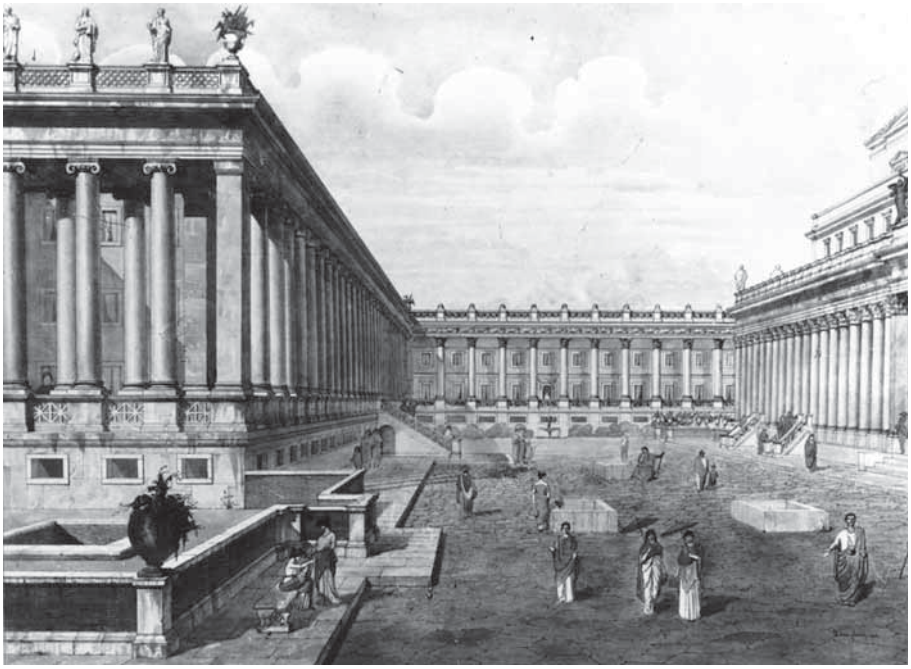
11. Come scrive anche F. Zanetti, "Aporie nella didattica nelle lingue classiche e nella scuola italiana", in *Disegnare il futuro*, cit., p. 407.

12. Come suggeriscono E. Coseriu ("Per una semantica diacronica strutturale", in *Teoria del linguaggio e linguistica generale*, Laterza, Bari 1971, p. 237) e A. Traina ("Introduzione", in E. Riganti, *Lessico*, cit., pp. 9-13).

vono a declinare un nome o a coniugare un verbo (ad es. *-ba-* per il tema dell'imperfetto indicativo). Certo, uno studio sistematico dei suffissi, come ricorda Pieri[13], diventa impresa ardua, ma ci si potrà proficuamente concentrare su alcuni, come ad es.: *-itia* (quando si studia la prima declinazione) e *-tor* (*nomina agentis*), suffisso rimasto ben presente nella nostra lingua a formare sostantivi che indicano una persona operante (*dictator*, *genitor*).

2) Nella trattazione del **lessico** – come suggerisce Giordano Rampioni[14] – si possono ipotizzare **diverse tappe**: dapprima il lessico del concreto, della vita quotidiana (lessico referenziale che supporterà conoscenze di tipo archeologico). Sapere che i Romani chiamavano *poculum*, ad es., la coppa in cui bevevano, non ci darà indicazioni particolari sulla loro concezione del mondo, ma è un punto di partenza e suscita interesse. La seconda tappa può riguardare il lessico dell'astratto: sistema dei valori e mondo intellettuale romano (*humanitas*, *clementia*, *pietas*, *religio*, ecc.).

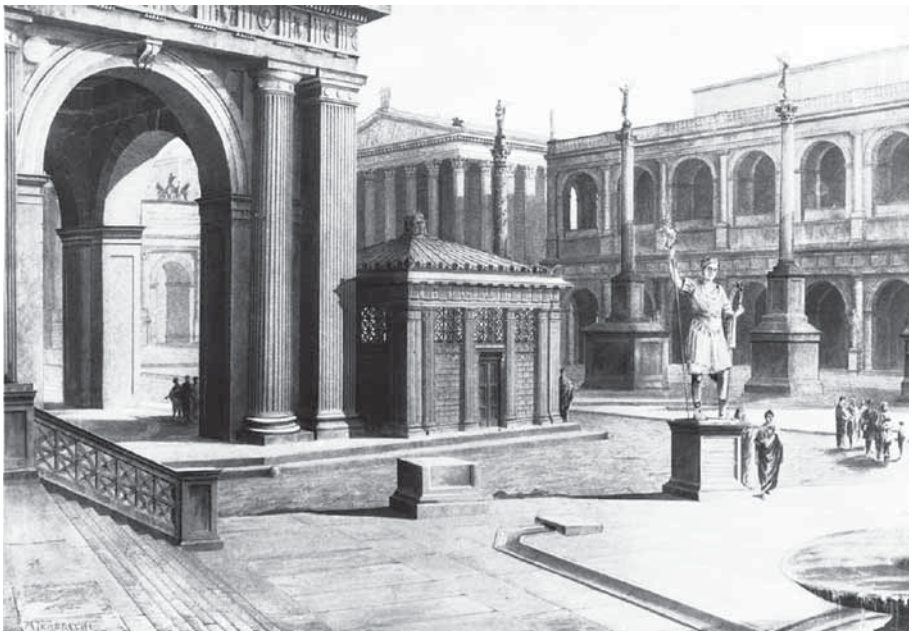
3) È opportuno avere maggiore **consapevolezza delle strutture linguistiche** e dei contributi sia della linguistica (qualunque sia il metodo utilizzato) che dei latinisti, rinnovando, ove possibile, le descrizioni grammaticali[15]. Affrontando la terza declinazione ad es., sarà opportuno distinguere fra temi in vocale e temi in consonante, abbandonando definitivamente la vecchia distinzione fra parisillabi e imparisillabi; semmai si focalizzerà l'attenzione sulle regole pratiche per risalire al nominativo. È importante mettere in evidenza la "logica" dei meccanismi linguistici: come, ad es., la sola desinenza (*-m*) per l'accusativo sing. dei nomi anziché quattro (*-am*, *-um*, *-em*, *-im*) o la dicotomia *soggettivo/oggettivo* che percorre tutta la sintassi latina[16], opponendo indicativo a congiuntivo, *is* a *se*, *aut* a *vel* ed ogni elemento che chiarisca i fenomeni della lingua latina. Bisogna chiarire bene quei costrutti che in italiano si presentano diversamente rispetto al latino (ad es., *videor*, *dicor*[17], i verbi impersonali, i verbi col doppio dativo, il passivo dei verbi col dativo) e insistere sulle strutture caratterizzanti la lingua latina, come la *consecutio temporum* e le forme nominali (in particolare gli usi del participio, del gerundio e del gerundivo). Sappiamo, ad es., che gli studenti incontrano difficoltà nel tradurre il gerundivo usato in sostituzione del gerundio, anche perché si propongono gli immancabili esercizi di trasformazione (da gerundio a gerundivo e viceversa), mentre mancano suggerimenti chiari su come rendere in italiano il costrutto. Una buona conoscenza del lessico potrebbe favorire anche l'apprendimento degli aspetti sintattici della lingua, ad es. della sintassi dei casi[18]. Si pensi a verbi come *invideo* la cui reggenza del dativo deriva dal significato originario "gettare il malocchio a…".



Palazzi di Tiberio, Caligola e Domiziano.

4) Uno spazio importante lo devono svolgere le **immagini**, il cui utilizzo è stato fin qui sottovalutato. E un ruolo rilevante va attribuito alle espansioni

13. M.-P. Pieri, *La didattica del latino*, cit., pp. 56 s.
14. A. Giordano Rampioni, "L'insegnamento del lessico", cit., p. 407.
15. È sicuramente interessante, ad es., l'introduzione linguistica al latino di R. Oniga, *Il latino. Breve introduzione linguistica* [2004], Franco Angeli, Milano 2007.
16. Cfr. A. Traina, *Propedeutica al latino universitario*, Patron, Bologna 1981.
17. Osservazioni utili per chiarire e semplificare la descrizione dei *verba dicendi* al passivo e di *videor* si trovano in L. Zennaro, *La sintassi dei verbi a ristrutturazione in latino* (http://dspace-unive.cilea.it/bitstream/10278/1337/1/ZENNARO%20LUIGI.pdf).
18. Cfr. ad es. A. Giordano Rampioni, "L'insegnamento del lessico", cit., pp. 105 s. e M. Bréal, *Essai de sémantique (science des significations)*, Hachette, Paris 1897 (tr. it., *Saggio di semantica (scienza dei significati)*, Métis, Chieti 1992).



Basilica Aemilia, Tempio di Giano, Foro Romano.

digitali (verifiche interattive, ricostruzioni di Roma antica, video, video lezioni, audio lezioni, letture metriche, immagini tratte dal patrimonio archeologico, link esterni, ecc.)[19].

5) Il maggior numero possibile dei materiali dovrebbe essere specchio di **civiltà**, limitando le frasi banali. I testi dovrebbero fin da subito presentare il mondo romano in prospettiva storica (e anche supportare l'approccio critico alla civiltà antica, aiutando gli alunni a scoprire le radici antiche del loro pensare quotidiano). I campi semantici devono essere introdotti dai brani iniziali (non necessariamente tradotti integralmente), centrati su tematiche omogenee. E proprio questa dovrebbe essere la chiave di volta del corso: i brani proposti devono nel contempo illustrare gli argomenti di morfosintassi e i campi semantici, dunque trattando parallelamente lessico, morfologia e sintassi. Per questo scopo potremmo servirci degli strumenti informatici. C'è, ad es., una banca dati e un'applicazione che la interroga (il CD *PHI 5.3* e il programma *SNS Greek & Latin*), utilizzabile per analisi stilistiche e lessicali e per reperire temi di versione o testi dedicati a percorsi particolari. Quindi, se abbiamo bisogno di reperire brani che contengano il costrutto del gerundivo e nel contempo contengano termini appartenenti ad un certo ambito semantico-lessicale (ad es. lingua militare), con un po' di pazienza lo potremmo fare.

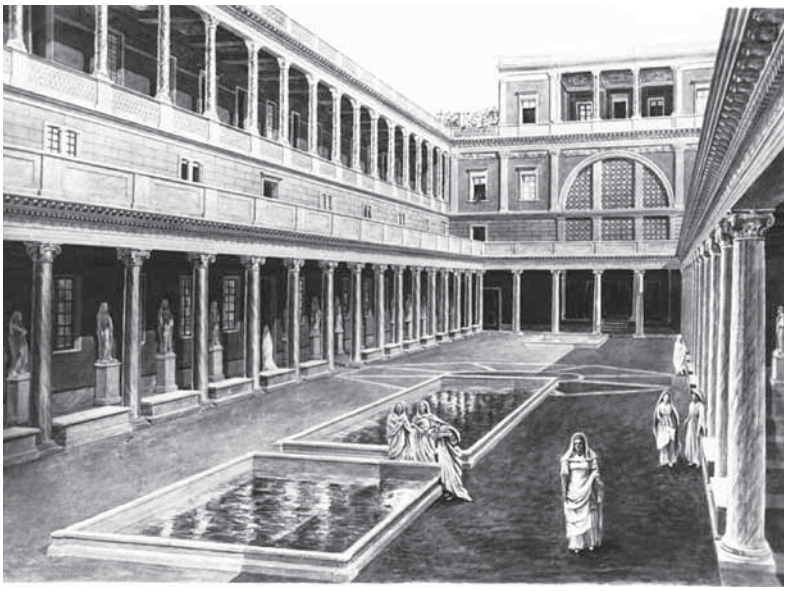
Ogni unità si aprirà con un breve testo sulla base del quale lo studente potrà arrivare a cogliere induttivamente la configurazione del fenomeno linguistico che si intende illustrare. Bisogna estendere al latino il presupposto della glottodidattica di qualunque lingua, ossia che alla regola si arriva dall'esempio. È un processo che Ørberg svolge bene: introduce nuovi elementi morfosintattici, ma in maniera tale che la situazione testuale porti lo studente a comprendere il significato dell'espressione, che viene poi resa oggetto di spiegazione grammaticale.

Il lessico di riferimento dovrebbe servire da base allo sviluppo di percorsi relativi alla civiltà, alle istituzioni, alla vita materiale che permettano agli alunni di entrare in contatto con il mondo romano. Testi sicuramente adatti per l'apprendimento linguistico saranno quelli narrativi, compresi quelli tardoantichi e medievali, il latino umanistico e moderno, e il patrimonio epistolografico.

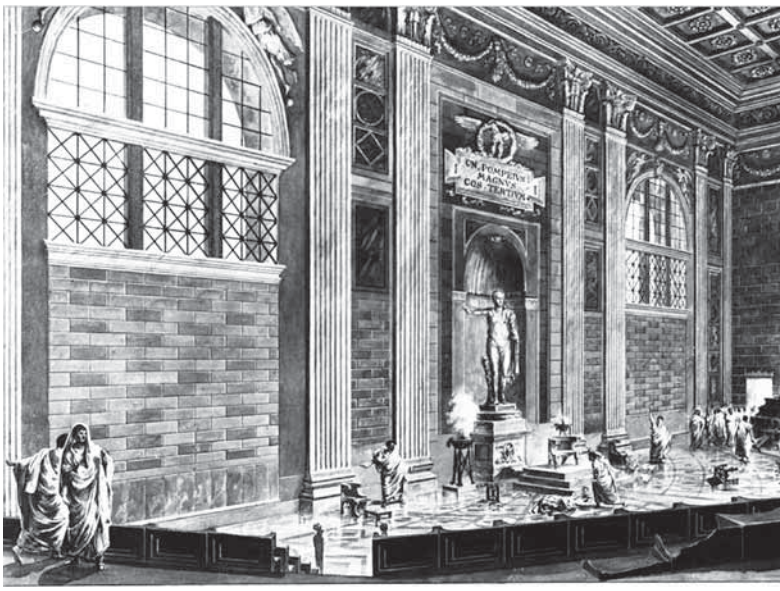
6) Va dato rilievo al **patrimonio epigrafico** per valorizzare potenzialità didattiche ancora inesplorate e recuperare un rapporto forte con il nostro territorio ricco di iscrizioni epigrafiche, beni culturali e musei. Si guardi ad es. l'unità didattica costruita sul sarcofago di Simpelveld in Balbo[20]. Questo aiuterebbe a superare una difficoltà che riguarda l'avvio del biennio e che consiste nel trovare testi che abbiano il duplice requisito di essere leggibili, con nozioni grammaticali non ancora complete, e di essere "vero latino", non invenzioni o adattamenti.

7) Al lessico appartengono anche le congiunzioni, cui è affidata l'architettura delle relazioni sintagmatiche. Bisognerebbe abituare gli studenti a considerare le strutture testuali, distinguendo tra congiunzioni coordinanti e subordinanti, e tra congiunzione, preposizione e avverbio. La linguistica del testo ci aiuterebbe a passare da una grammatica della frase ad una **grammatica del testo**, costruendo alcuni capitoli in prospettiva didattica. Zennaro, ad es., propone delle utili riflessioni sulle con-

19. È stato ripubblicato un dizionario latino illustrato (con definizioni in latino): H. Koller, *Orbis Pictus Latinus. Vocabularius imaginibus illustratus*, Artemis & Winkler Verlag, Düsseldorf 1976 (Patmos, 2008).
20. A. Balbo, *Insegnare latino*, cit., pp. 125-131.



Casa delle Vestali.



Interno della Curia di Pompeo, Idi di marzo, 44 a.C.

giunzioni coordinanti, che possono essere usate per legare sia parole o gruppi di parole all'interno della frase, sia due frasi semplici all'interno del periodo o anche come cerniere giuntive tra un periodo e l'altro[21].

8) Sarebbe necessario approfondire la conoscenza di quella che Eco chiama l'**"enciclopedia"** di riferimento: mitologia, storia, civiltà, poemi epici. Questo potenziamento potrà essere adottato anche a partire dalla programmazione dipartimentale. Un punto di vista da sviluppare è quello dell'antropologia culturale: gran parte dei testi classici è costruita su miti, ossia su racconti dal forte contenuto simbolico che suscitano interesse negli studenti. Così come sono interessati a temi come il significato della divinazione per i Romani, della loro organizzazione familiare o del modo in cui concepivano il sogno[22].

9) Bisognerebbe modificare l'impostazione degli **esercizi** variandone la gamma e la **tipologia** in un orizzonte allargato. Per una ricognizione generale e alcuni suggerimenti sugli esercizi di tipo lessicale si può partire da Balbo[23], per attività didattiche originali (ad es. fissazione lessicale attraverso mazzi di carte *memory* o attraverso il *domino* linguistico) si veda Balboni[24], e infine per esercizi specifici per il lessico suggerisco Corda-Marello[25]. Uno dei frutti più interessanti della riflessione glottodidattica di questi ultimi anni, il *Lexical Approach* di Lewis, potrebbe fornire validi suggerimenti per organizzare degli esercizi sul lessico. Andrebbero istituzionalizzati, poi, gli esercizi sul dizionario di latino, per promuovere la capacità di una consultazione più consapevole e per abituare gli studenti a giungere all'idea base di alcuni termini.

D'accordo con Milanese[26], ritengo che occorra proporre un approccio più oralizzato al latino e dare spazio al **canale uditivo** e in generale al **suono della lingua**. Possono costituire una tecnica preziosa gli esercizi di trasformazione/riempimento eseguiti oralmente in classe, come il riassunto estemporaneo, i dialoghi recitati ad alta voce e il ricorso all'ascolto di brani musicali in latino. Con un corso di latino così strutturato forse gli studenti saprebbero meglio orientarsi nel sistema linguistico e comprendere *prima* di tradurre. Ora, come si sa, avviene il contrario.

Claudio Crapis
Liceo Classico "Platone",
Cassano delle Murge (Ba)

21. L. Zennaro, *Le congiunzioni in latino*, in «Nuova Secondaria», XVII (10), 1999-2000, pp. 96-98.
22. Pagine molto interessanti si trovano anche in M. Bréal, che applica al latino l'idea che le metafore di un popolo permettano di intuirne il genio (*Essai de sémantique*, cit.).
23. A. Balbo, *Insegnare latino*, cit., pp. 100 ss.
24. P.E. Balboni, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Torino 2008, pp. 41 ss.
25. A. Corda - C. Marello, *Lessico. Insegnarlo e impararlo*, Guerra, Perugia 2004.
26. G. Milanese, *Dopo i miti didattici, a dieci anni dal «Documento dei saggi»*, in «Nuova Secondaria» online (http://nuovasecondaria.lascuola.it), e *Leggere e tradurre*, in Id. (a cura di), *A ciascuno il suo latino. La didattica delle lingue classiche dalla scuola di base all'università. Atti del Convegno di Studi*, Congedo, Galatina 2004, pp. 183-190.

L'intuizione spinoziana del tutto

Hervé A. Cavallera

SI PROPONE UN'ANALISI DEL PENSIERO DI SPINOZA NEL CONTESTO DELLA TRADIZIONE GRECA ED EBRAICA DELL'OCCIDENTE.

Nella proposizione conclusiva (la XLII) della parte V dell'*Ethica* Spinoza scriveva: «Beatitudo non est virtutis praemium, sed ipsa virtus; nec eadem gaudemus, quia libidines coërcemus; sed contra quia eadem gaudemus, ideo libidines coërcere possumus»: la beatitudine è la stessa virtù, pertanto non ne godiamo perché reprimiamo gli impulsi, bensì in quanto godiamo di essa le passioni nulla possono. È l'immagine del sapiente che il filosofo olandese ha lasciato come una delle più significative epigrafi della sua filosofia, che poi non è altro che il sogno del filosofo: il pervenire ad uno stato di serenità che non può essere turbato dagli appetiti che sconvolgono la maggior parte degli uomini.

Sotto tale profilo, la filosofia di Spinoza rappresenta uno dei massimi punti di arrivi della saggezza dell'Occidente ed indubbiamente l'olandese ha nella sua vita, anche col rinunziare ad una cattedra universitaria, ha offerto testimonianza di una esistenza consapevole che la serenità non consiste nella affannosa ricerca del potere e del denaro e dei piaceri della carne. Infatti, il 16 febbraio 1673 il prof. Giovanni Ludovico Fabritius, Consigliere dell'Elettore Palatino, gli aveva comunicato che l'Elettore intendeva offrirgli la cattedra di Filosofia all'Università di Heidelberg, con la più ampia libertà di filosofare purché, proseguiva Fabritius, non si sarebbe perturbata la religione pubblicamente professata. Al che Spinoza rispondeva il 30 marzo ringraziando e declinando l'invito, anche perché non riusciva a comprendere entro quali limiti doveva porsi la libertà di filosofare[1]. In questo, di là dal suo modo di leggere Descartes, per cui nelle storie della filosofia è solito essere collocato dopo Cartesio e all'interno della temperie sollevata dal cartesianesimo, Baruch Spinoza (Amsterdam, 1632 – L'Aja, 1677) ha una sua piena autonomia di filosofo, sì da apparire agli occhi di tanti posteri come un santo laico, il filosofo della retta vita sulla quale si infrangevano gli appetiti del mondo. Johannes Colerus lo ha descritto come un uomo di media statura e di lineamenti delicati, dai ricci capelli e pelle scura. Di temperamento pacifico, usava fumare il tabacco con la pipa.

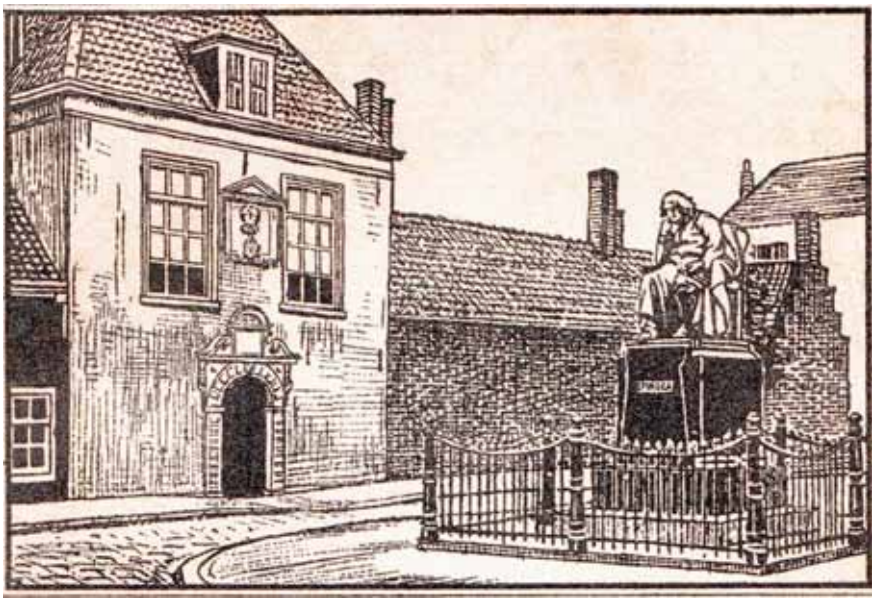
E si trattò effettivamente di un'esistenza vissuta nella discrezione, come si conveniva a chi intendeva essere fuori delle cose contingenti del mondo e dedicarsi interamente all'*amor Dei intellectualis*. E tuttavia esistono due episodi della vita di Spinoza che sembrano scuotere, uno intrinsecamente, l'altro estrinsecamente quell'esistenza. Il primo (che poi cronologicamente dovrebbe essere il secondo) si è ha quando egli rimase sconvolto dell'uccisione (1672) dei fratelli de Witt. Egli era infatti in buoni rapporti con Johan de Witt, Gran Pensionario d'Olanda. Nell'assassino di matrice politica egli trovò conferma della fragilità umana e della incapacità di quest'ultima a reggersi in una società veramente civile. In quel tempo stava per iniziare a scrivere il *Tractatus politicus*, che mai terminò, e aveva pubblicato nel 1670, anonimo, il *Tractatus theologico-politicus*. Era già un personaggio "pericoloso" – e ci si riferisce al primo episodio. Era stato, infatti, un promettente studioso di giudaismo e il suo maestro Morteira gli voleva bene. Poi si sparse la voce che il giovane negasse l'immortalità dell'anima, seguendo le tesi di Uriel da Costa, già condannato dalla comunità ebraica. Fu, quindi, giudicato, scomunicato il 25 luglio 1656 e cacciato dalla comunità ebraica. Il testo della maledizione, riportato da Colerus, merita di essere riferito in parte per la sua asprezza: «Che sia maledetto dalla bocca del grande e temibile Dio. Noi preghiamo che sia annichilato e che la sua caduta avvenga rapidamente. Dio, Dio dello spirito soprattutto corrompigli la carne e distruggigliela. […] La collera del Signore e una tempesta foriera di dolore si riversino sulla testa dell'ateo. Gli angeli sterminatori calino su di lui. Che sia maledetto ovunque si

1. Le lettere di Fabritius e Spinoza sono in B. Spinoza, *Epistolario*, a cura di A. Droetto, Einaudi, Torino 1974, pp. 221-223. Si capisce molto bene che Spinoza rifiutò la cattedra per non veder limitata la propria libertà di pensiero, che ben sapeva non ortodossa, ma il fatto che anteponesse alle concrete comodità della vita la libera ricerca lo pone fuori dagli interessi egoistici.

volga o si diriga; la sua anima lo abbandoni con orrore; muoia con la gola soffocata»[2]. Un fanatico cercò di pugnalarlo.

La pubblicazione del *Trattato teologico-politico* rafforzò l'ira degli ebrei. La reazione del rabbini non era senza ragione in quanto il filosofo metteva in forse *il* fatto che gli Ebrei fossero il popolo eletto e forniva una lettura per così dire storico-filologica dei contenuti della Bibbia. Come ha notato uno scrittore contemporaneo: «Per il Tractatus Teologico-Politicus la Scrittura è l'appuntamento di una sapienza morale regolatrice del costume a gente non molto illuminata dalla Ragione, libri sacri la cui autorità proviene esclusivamente dalle scelte dei Farisei del secondo Tempio. Buone massime, apologhi facili; niente arcani; i miracoli tutti semplici eventi naturali, sogni del *baal-hachalomòt* che siamo; di Dio non c'è che un'immagine adatta alla comprensione di menti primitive; il messianismo è puramente sionista (la ricostruzione dello Stato, la potenza) e anche l'unità scritturale è di grado inferiore»[3]. Diversamente da quanto era accaduto a Socrate e a Giordano Bruno, Spinoza riuscì a non pagare con la vita quello che fu giudicato un pensiero sacrilego. Aveva almeno di che vivere e gli ebrei olandesi non si spinsero a richiedere la condanna a morte del pensatore. Tuttavia la condanna impresse, e non solo tra gli ebrei ma nell'immaginario dei più, la pericolosità del pensiero spinoziano considerato sostanzialmente ateo. Il mite Spinoza appariva come l'autore di un testo maledetto che doveva essere bruciato, un libro forgiato all'inferno, come suona il titolo di un libro[4] di Steven Nadler pubblicato negli USA nel 2011.

Nadler è professore di Filosofia e membro del Centro per gli studi ebraici dell'Università del Wisconsin-Madison ed



La casa e la statua di Spinoza a L'Aia, illustrata da R. Sintenis (1912).

autore di altri studi su Spinoza[5] e verosimilmente la durezza della condanna lo ha spinto a riconsiderare negli scritti il tema, sì da suscitare pure l'interesse di lettori meno specialisti. *Un libro forgiato all'inferno* è ben documentato e illustrato, ma alcuni pareri di Nadler, espressi nella Prefazione, rendono perplessi. Scrive, infatti, Nadler, nel libro citato, che a Spinoza «non fu mai riconosciuto l'onore del podio» (p. VIII) tra i grandi filosofi. È vero che lo studioso si riferisce al mondo anglosassone[6], quasi che sia l'unico scientificamente esistente, ma è evidente che l'angolazione è ristretta. Assai diversa la notorietà del filosofo tra gli storici della filosofia tedeschi, francesi, italiani. Poi Nadler aggiunge che la "riabilitazione" di Spinoza si ha nel secondo Novecento quando sono divenute prevalenti in ambito accademico la metafisica e la epistemologia (p. IX), intendendo per metafisica «una precisa indagine analitica di mente, materia, rapporto causa-effetto e universali». Anche in questo caso Nadler fa della filosofia analitica la filosofia per eccellenza dell'ultimo Novecento ed è pure da discutere la concezione che egli ha della metafisica. Di là da tutto questo, l'attenzione dello studioso è ovviamente concentrata sul *Trattato teologico-politico*, che egli intende presentare nella sua natura rivoluzionaria ad un pubblico più vasto.

Ora, indipendentemente dai meriti del libro, è evidente che è in gioco la comprensione stessa del pensiero del filosofo olandese. Alcuni studiosi hanno ben individuato le istanze di una nuova società[7] in Spinoza, evidenziando al-

2. J. Koehler (Colerus) - J.-M. Lucas, *Le vite di Spinoza*, a cura di F. Bordoli, Quodlibet, Macerata 1994, p. 70.
3. G. Ceronetti, *La lanterna del filosofo*, Adelphi, Milano 2005, pp. 17-18.
4. S. Nadler, *Un libro forgiato all'inferno*, trad. it. Einaudi, Torino 2013
5. Da ricordare, nelle traduzioni italiane, *L'eresia di Spinoza. L'immortalità e lo spirito ebraico*, Einaudi, Torino 2005; *Baruch Spinoza e l'Olanda del Seicento*, Einaudi, Torino 2009.
6. Ma è anche vero che l'inglese Frederick Copleston dedica nella sua *Storia della filosofia ampio* spazio a Spinoza. Cfr. F. Copleston, *Storia della filosofia*, trad. it., vol. IV, Paideia, Brescia 1975, pp. 247-316.
7. Cfr., per riferirci alla presenza di una tradizione consolidata, G. Saccaro Battisti, *Sistemi politici del passato e*

tri[8] l'aspetto quasi sovversivo per i tempi. Il libro di Nadler si sofferma sull'aspetto religioso-politico. Ma occorre aggiungere che il pensiero di Spinoza può essere collocato all'interno di una riflessione più ampia che, partendo dalla Cabbala e dal cartesianesimo, conduce Spinoza verso altre posizioni innovative. Hegel, da questo punto di vista, nelle sue *Lezioni sulla storia della filosofia*, ha già definita la questione con chiarezza: «Per Spinoza anima e corpo, pensare e essere, cessano d'essere cose particolari, esistenti ciascuna per sé. Spinoza, – da ebreo quale egli era – annullò dunque completamente il dualismo che esisteva nel sistema cartesiano. Infatti questa profonda unità della sua filosofia, in cui lo spirito, l'infinito e il finito, sono identici in Dio, non già come in un terzo, per quanto abbi avuto la sua espressione in Europa, è un'eco dell'Oriente. Con Spinoza per la prima volta l'intuizione orientale dell'identità assoluta è stata accostata immediatamente al modo di pensare europeo, e per essere più precisi alla filosofia europea, cartesiana, e introdotta in essa»[9]. L'annotazione di Hegel è fondamentale, nonostante che per il problema dell'identità si potrebbe risalire a Parmenide, e ciò fa dire al filosofo tedesco (*ibi*, p. 137) che Spinoza è un punto tanto importante della storia della filosofia moderna che se si vuol essere filosofi non si può essere che spinoziani («o tu sei spinoziano, o non sei affatto filosofo»)[10].

Hegel coglie l'elemento fondamentale del pensiero spinoziano che lo rende irripetibile nell'età della scienza galileana: un profondo senso dell'unità teso all'intuizione dell'Assoluto (l'*amor Dei intellectualis*) entro cui fondersi. Continua Hegel: Spinoza «sopprime il principio della soggettività, dell'individualità, della personalità, il momento dell'autocoscienza nell'essenza»[11]. Hegel si rende conto che il sistema spinoziano non è altro che «panteismo e monoteismo assoluto elevato nel pensiero»[12] e che il suo ateismo significa che «Dio non è inteso come spirito»[13]. La potenza speculativa di Spinoza consiste pertanto nel recuperare, in una cultura dove si è diffuso il razionalismo dualistico cartesiano, il senso dell'infinito come unità inscindibile del rivelarsi in una tradizione che può riprendere non solo la cultura ebraica, ma altresì tutto un precedente pensiero occidentale con una forte matrice gnostica che da Bruno risale ai neoplatonici rinascimentali (Ficino) a Proclo, a Plotino, più indietro a Platone, sino a confondersi nella sapienza greca presocratica.

Per tale aspetto, è chiaro che concentrare la lettura di Spinoza sul *Trattato teologico-politico* può essere limitante, anche se è indubbio che l'opera sollevò forti polemiche e convinse l'autore a essere molto cauto nel pubblicare. Il tema politico, infatti, riguarda, per Spinoza, le modalità con cui gli uomini devono convivere, ma tali modalità nella loro codificazione sono rivolte a coloro che non vivono nella saggezza. I sapienti non ne hanno bisogno, altrimenti non potrebbero essere detti tali.

Incisione di J.H. Rennefeld dal dipinto (perduto) di M. Leon, *Spinoza disputa con i rabbini* (ca. 1865).

del futuro nell'opera di Spinoza, in «Giornale Critico della Filosofia Italiana», 1977, fasc. III-IV, pp. 506-549. Tra la letteratura critica più recente: È. Balinar, *Spinoza et la politique*, Presses Universitaires de France, Paris 1985; F. Cabral Pinto, *A heresia politica de Espinosa*, Livros Horizonte, Lisboa 1990; F. Bonicalzi, *L'impensato della politica: Spinoza e il vincolo civile*, Guida, Napoli 1999.

8. Cfr. A. Negri, *L'anomalia selvaggia. Saggio su potere e potenza in Baruch Spinoza*, Feltrinelli, Milano 1981. Per una bibliografia abbastanza aggiornata cfr. F. Mignini, *Introduzione a Spinoza*, III ed., Roma-Bari, Laterza 2012.

9. G.W.F. Hegel, *Lezioni sulla storia della filosofia*, vol. III, trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1945, p. 104.

10. *Ibi*, p. 137.

11. *Ibi*, p. 141.

12. *Ibi*, p. 136

13. *Ibidem*.

F. Wulfhagen, *Ritratto di Baruch Spinoza* (1664). Collezione privata.

Chi ne ha bisogno non è il sapiente: infatti l'uomo comune è esposto al soffiare degli affetti, a letizia e a tristezza, a gioia e dolore. L'uomo che vive nelle passioni non è il saggio. Spinoza vuol far uscire l'uomo da tale contesto "normale", consueto, e per questo Hegel molto bene dice che il filosofo è vicinissimo alla concezione orientale dell'identità assoluta, nella quale, come è noto, il soggetto perviene al *nirvana*, allo zero. Quello che i contemporanei, sostenitori dell'immortalità del soggetto come persona, non potevano accettare era il disfacimento della singolarità nell'unità indifferenziata che poi era Dio. Da questo punto di vista, il pensiero spinoziano, nella sua essenza, non poteva che restare estraneo ad una posizione empiristica, individualistica, diffusa, ad esempio, nel pensiero anglosassone, che invece è attento alla critica storico-filologica ai sacri testi.

Ma la critica storico-filologica è possibile, nell'ottica spinoziana, proprio perché il filosofo è un sostenitore dell'assoluto indifferenziato che continuamente si manifesta per procedere oltre. C'è già implicito l'idealismo, e per questo Spinoza doveva attrarre Hegel e poi, in Italia, Gentile che avrebbe curato una pregevole edizione dell'*Ethica* nella laterziana collana dei Classici della filosofia moderna e contemporanea. Non considerare questo significa non solo non comprendere Spinoza, ma quella parte del pensiero occidentale (come altresì liquidare quello orientale), in cui l'elemento tendente all'fusione nell'Assoluto ha avuto una presenza consistente. L'aspetto politico, in tale prospettiva, non è che un aspetto particolare di una problematica più vasta, sicuramente variegata e non sempre lineare.

In un'Europa continentale che aveva conosciuto la tragedia della Guerra dei Trent'anni e in un'Inghilterra in cui la rivoluzione aveva condotto alla decapitazione del re Carlo I Stuart, v'era bisogno di pace e di tolleranza. Era, in fondo, ciò che chiedevano Spinoza e Hobbes, anche se con prospettive diverse. Cercavano di fissare i capisaldi di una convivenza possibile tra persone non sagge e quindi non disposte e vivere secondo la luce dell'intelletto. Era un problema che per Spinoza riguardava la vita quotidiana, ma essa non era che un aspetto transeunte di un processo infinitamente più ampio, entro cui il soggetto dileguava. Quando Nadler scrive «Nella misura in cui ci sentiamo impegnati a realizzare l'ideale di una società laica, libera dall'influenza della Chiesa e governata dalla tolleranza, […] noi siamo gli eredi dello scandaloso *Trattato teologico-politico* di Spinoza»[14], non dice propriamente cosa esatta, in quanto potrebbe giustificare ciò che è fuori dalla saggezza spinoziana: l'individualismo. Ossia offre una lettura empiristica di un pensiero che non rientra nell'empirismo e nel pragmatismo. Spinoza rompe con la comunità ebraica in quanto reputa la religione ebraica volta *ad usum* nazionale, ossia in funzione di punti di vista particolari. L'obiettivo polemico di Spinoza è proprio il culto del particolare, il che sposta il discorso molto lontano dai soggettivismi legalistici ottocenteschi e novecenteschi. La comunità ben ordinata è quella che consente al saggio di poter meditare e andare oltre la stessa comunità. Ciò veramente conta. «Ordo, et connexio idearum idem est, ac ordo, et connexio rerum» (*Ethica*, pars II, prop. VII): l'ordine e la connessione delle idee sono i medesimi dell'ordine e della connessione delle cose, perché tutto è Dio, e di conseguenza il singolo deve adeguarsi mediante l'intuizione a ciò che è. In una filosofia che è aspirazione alla coincidenza e quindi in risolversi in Lui, è evidente che il problema politico riguarda l'aspetto pratico e contingente. Di fatto la portata del pensiero spinoziano si manifesta non lontana dalle filosofie e dalle religioni orientali e tuttavia tale pensiero è saldamente inserito nella tradizione greca ed ebraica dell'Occidente. Sarebbe stato, dopo gli anni dell'empirismo e dell'illuminismo, il romanticismo, e in particolare la filosofia idealistica, a ridare slancio e nuova vita a un *sentirsi* parte del tutto, ad una filosofia come intuizione, e non astratta conoscenza, dell'universale, poiché intuire significa fondersi, essere tutt'uno, anche a costo di non riuscire a ridurre il sentire ad una fredda esposizione razionale.

Hervé A. Cavallera
Università del Salento

14. S. Nadler, *Un libro forgiato all'inferno*, cit., p. 242.

Le due Italie
Scienze sociali e pregiudizi antimeridionali nell'Italia tra due secoli

Alessandro Ferioli

SI PROPONE UNA RIFLESSIONE SUL DUALISMO NORD/SUD TRA XIX E XX SECOLO, IN RELAZIONE AL MITO DEL RISORGIMENTO.

Trovo improduttive le ricostruzioni storiografiche che, scopertamente o meno, mirano a demolire i risultati del nostro Risorgimento, mentre ritengo più proficue le indagini sulle contraddizioni dell'Italia unita che si propongano di trasformare le criticità in punti di forza su cui far leva per costruire valori condivisi. Vorrei pertanto proporre una riflessione sul dualismo Nord/Sud tra XIX e XX secolo così come fu rappresentato da antropologi e statisti: una pagina di storia pressoché ignorata anche dai manuali scolastici che pur dedicano ampio spazio a saggisti europei, come Joseph-Arthur de Gobineau e Georges Vacher de Lapouge, considerati all'origine dell'antisemitismo tedesco.

Veduta del Golfo di Napoli con imboscata di briganti. Incisione tratta da T. de Crissé, L. Theodore, *Souvenirs du Golfe de Naples*, Parigi 1828.

Il *mito* del Risorgimento nel XIX secolo fu elaborato anche in polemica con i secoli precedenti della storia italiana, contrassegnati da quella dominazione spagnola che, secondo uno stereotipo negativo oggi largamente ripensato, non soltanto aveva impedito l'unificazione politica della penisola ma aveva lasciato languire gli Italiani in una condizione di *decadenza* morale e civile: secondo tale paradigma interpretativo, dunque, il Risorgimento si poneva tanto come occasione riuscita di realizzazione dell'indipendenza nazionale quanto di avanzamento economico-sociale. Anche a unificazione avvenuta, il *modello* della decadenza, rinforzato da nuove acquisizioni delle scienze sociali, continuò a essere applicato per spiegare le persistenti ragioni di ritardo di alcune regioni d'Italia. Infatti la dualità Nord/Sud, già percepita dai viaggiatori stranieri, costituiva alla fine dell'Ottocento il crocevia di problemi diversi che s'intrecciavano proprio nel difficile rapporto tra le due Italie, animando il dibattito politico nazionale. Gli economisti registravano un crescente ritardo del Meridione rispetto al Nord, addirittura aumentato in pro-

porzione rispetto al periodo preunitario, che oggi si attribuisce essenzialmente alla scelta protezionistica ma che allora si spiegava senza mettere in discussione l'industrializzazione del Nord. Inoltre era ancora vivace il dibattito costituzionale sul tema centralismo/decentramento del potere statuale, con interventi anche di autorevoli meridionalisti progressisti che vedevano nelle autonomie locali l'opportunità per un rilancio del Sud. Infine, destavano preoccupazioni la corruzione generalizzata (esemplificata dallo scandalo della Banca Romana) e una metodica di governo basata sul controllo delle realtà meridionali attraverso il Corpo Prefettizio.

Consolidamento dell'arretratezza e rigido controllo sociale acquistavano un senso, nell'ottica delle classi dirigenti settentrionali (cui si aggiungeva il notabilato meridionale più recentemente cooptato), con la dimostrazione scientifica dei mali del Sud e la loro attribuzione a ragioni storiche e insieme biologiche. Così antropologi, statistici, sociologi, storici e criminologi di scuola positivista si mobilitarono allo scopo di avvalorare, con l'evidenza di dati *inconfutabili*, l'inferiorità morale delle popolazioni del Sud, unificando e validando in un'esposizione scientifica ciò che la classe dirigente settentrionale aveva elaborato in maniera del tutto empirica nel suo orizzonte culturale, sì da fornire una spiegazione e un capro espiatorio di fronte alle inquietudini della crisi di fine secolo.

Una teoria piuttosto condivisa dagli antropologi – non esclusi quelli di origine meridionale come Giustino Fortunato – voleva che la penisola italiana vedesse la compresenza di due razze: una di tipo mediterraneo, costituita anche con apporti di sangue saraceno e spagnolo, che secondo gli studiosi più radicali era di costituzione e carattere decadenti, vile, inadatta alla guerra e condannata ad arretratezza e sottomissione; l'altra vicina invece al tipo nordico europeo (*ario*), caratterizzata da laboriosità e solidarietà, combattiva e pienamente inserita nel processo di civilizzazione. Muovendo quindi dagli sforzi tassonomici tipici della cultura dell'epoca, taluni v'innestavano il pregiudizio razziale, che peraltro s'incrociava con quello di genere, talché la prima stirpe poteva essere definita anche del *popolo-donna* e la seconda del *popolo-maschio*.

Alfredo Niceforo applicò il sistema di classificazione dei tipi umani prima alla Sardegna e poi a tutte le popolazioni a sud di Roma, traendone conclusioni assai negative. In particolare i Napoletani esemplificavano al sommo grado l'ignavia del gruppo mediterraneo, destinato biologicamente a essere dominato, individualista e inadatto a evolversi in un contesto civile ordinato. Perfino le sconfitte militari dell'Italia unita (da Lissa ad Adua) erano attribuite all'arruolamento nelle forze armate dei tipi mediterranei; né del resto ai meridionali potevano darsi grandi meriti nel processo risorgimentale, considerata la dimensione reazionaria, oltre che delinquenziale, del fenomeno del brigantaggio. Niceforo affermava l'esistenza di due Italie; ma – scriveva – «mentre una di queste Italie, quella del Nord, ci si presenta con la fisionomia di una civiltà maggiormente diffusa, più fresca e moderna, l'altra Italia, quella del Sud, ci si presenta con una struttura morale e sociale che rammenta tempi primitivi e fors'anco barbari, una struttura sociale propria alle civiltà inferiori o mai oltrepassate dal fatale ciclo della evoluzione sociologica». Sicché l'Italia meridionale rappresentava «un vero e

B. Pinelli, *Scena di brigantaggio* (1817).

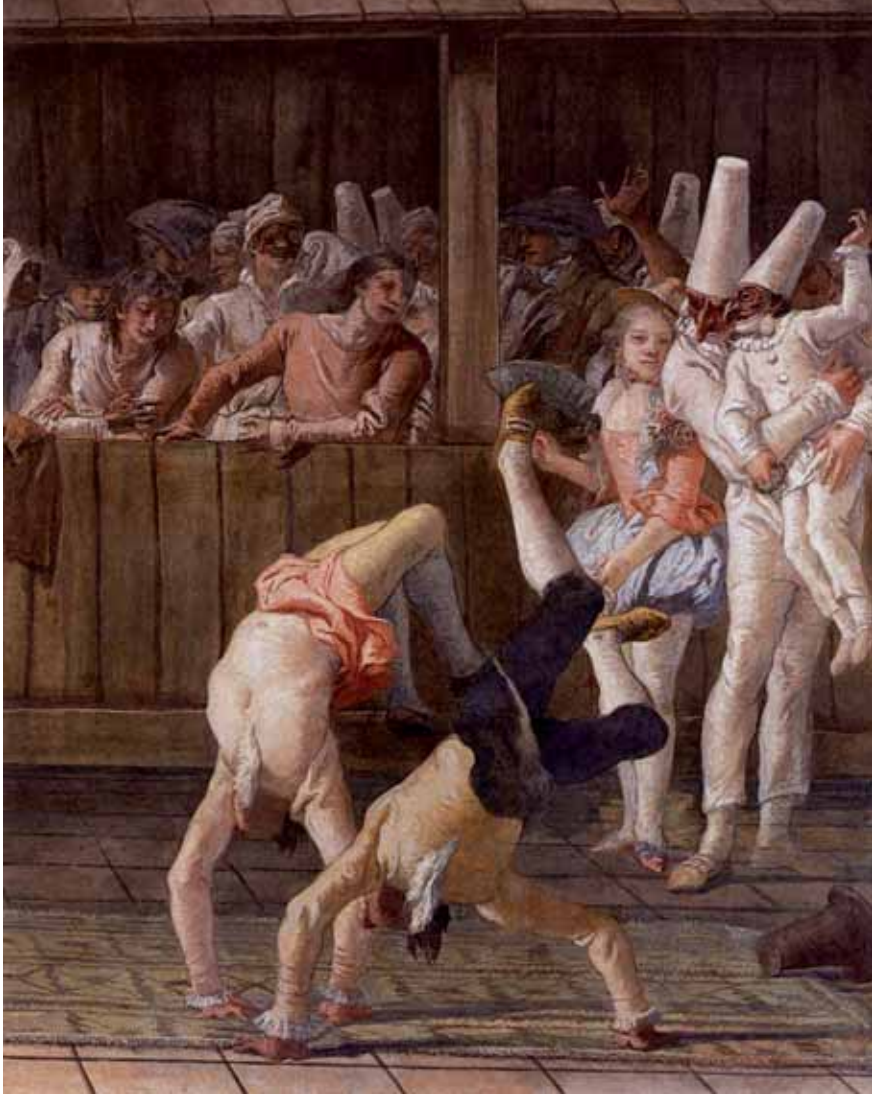
B. Pinelli, *Costumi del Reame di Napoli* (1828).

proprio atavismo sociale», essendo rimasta con la civiltà e i sentimenti dei secoli passati.

Non stupisce che la tesi dell'arretratezza fosse applicata dagli antropologi indifferentemente ai meridionali e ai criminali. In un caso e nell'altro i caratteri fisici e comportamentali, nonché le forme sub culturali dei soggetti in esame, venivano indagati per dimostrarne l'appartenenza a una fase superata del processo di civilizzazione: il folklore e l'aneddotica, recuperati e classificati un po' confusamente, divenivano così la prova inconfutabile di un atavismo irreversibile. Secondo Cesare Lombroso l'*uomo delinquente* era tale per tendenza costituzionale prima ancora che per i condizionamenti ambientali cui era sottoposto, i quali semmai concorrevano a far riemergere comportamenti, risalenti a *epoche barbare*, quali l'omicidio e la violenza. Né era casuale che la teoria dell'atavismo affondasse le proprie radici scientifiche nella descrizione lombrosiana del cranio di un contadino calabrese settantenne, pluricondannato per furto e sospetto brigante. Gli studiosi ritenevano quindi di essere di fronte a un *salto antropologico* sociologicamente definibile e statisticamente misurabile. Ne risultava un mito ambiguo, da una parte venato dalla malinconia romantica per un mondo arcaico che la società civilizzata aveva ormai perduto, e dall'altra sostenuto dalla necessità di compiere una missione di civilizzazione in quella *grande colonia* (l'espressione è del Niceforo) che era il Sud.

Fu però l'impiego della statistica e dell'antropometria a imprimere a tali teorie una deriva razzistica, raccordando l'atavismo con le diversità biologico-razziali tra italiani del Nord e del Sud, con la conseguenza di fornire una spiegazione al supposto degrado morale della stirpe italica. Gli studiosi si sbizzarrirono in analisi tendenziose dei dati più disparati: il Niceforo rilevava l'inizio del mestruo delle ragazze settentrionali a un'età media di quattordici anni e otto mesi, con due mesi d'anticipo rispetto a quelle meridionali; il suo maestro Enrico Ferri, in un saggio sull'omicidio, rilevava da parte sua che il cranio maschile settentrionale era più ampio di quello meridionale. Tali teorie ebbero conseguenze incisive e durature nel tempo, poiché i loro propugnatori rifiutarono di porsi nella prospettiva delle popolazioni del Sud e anzi accolsero stereotipi antimeridionali facendone il fulcro di teorie basate sul determinismo ereditario sì da conferire, attraverso il metodo quantitativo, un falso crisma di scientificità alle immagini mentali diffuse. L'arretratezza economica e il disagio sociale venivano spiegati non solo come il risultato di un'interazione deterministica fra l'uomo e l'ambiente, ma anche come conseguenza del *sangue*, cui si aggiungeva l'incapacità dell'*uomo meridionale* di farsi protagonista del progresso e del riscatto. Cosa ancor più grave – quand'anche non esplicitamente enunciata, ma derivata dalle premesse – era il delinearsi di un'immagine di *selvaggio* meridionale che contribuiva a consolidare l'identità settentrionale e si poneva di fronte a essa come potenziale *nemico*, giacché con la sua indolenza costituiva un intralcio al progresso del Nord. Di pari passo con il concetto di degenerazione s'accompagnava il timore per la pericolosità dei gruppi sociali (così come del *mattoide* e del *delinquente*), che dette vita a cavallo tra i due secoli a svariate tentazioni eugeniche, poiché in definitiva si trattava di preservare la civiltà dalla barbarie e la luce della ragione dall'oscurantismo.

Occorre chiedersi per quali motivi le anzidette teorie, che in Germania ebbero un triste prosieguo nell'odio antisemita dei nazisti, nel caso italiano furono invece smorzate rapidamente sino a essere oggi pressoché ignorate dai più.



G.D. Tiepolo, *Pulcinella e acrobati* (ca. 1793), Venezia Ca' Rezzonico, Museo del Settecento veneziano.

Certamente ebbe buon gioco il declino del positivismo, ma anche le proteste di intellettuali come Benedetto Croce, Gaetano Salvemini e Napoleone Colajanni concorsero a far prevalere le ragioni dell'unità e a demolire la scientificità di quello che il Colajanni definiva *romanzo antropologico*. Tuttavia le discussioni sulla diversità meridionale testimoniano dello sforzo di declinare in maniera originale, nella complessa realtà sociale italiana unitaria, un razzismo definito in ambienti culturali e scientifici per loro natura tutt'altro che reazionari. Ciò costituì – anche suo malgrado – la base ideologica del potere dei gruppi dominanti (pecialmente nei termini della legittimazione del blocco agrario-industriale) e il puntellodi una politica governativa moderatamente aperta a concessioni democratiche al Nord ma sostanzialmente autoritaria al Sud. Inoltre contribuì forse a ritardare la comprensione reciproca tra italiani di regioni diverse.

Le teorie razziali s'intrecciarono inoltre al dibattito sulla questione costituzionale centralismo/decentramento. Se i governi post unitari avevano assunto senza riserve il modello centralista come il più acconcio per il governo della penisola, restavano tuttavia non pochi fautori di soluzioni che dessero corpo ad autonomie locali correlate alle peculiarità regionali. Lo stesso Salvemini, che pure avversava le tesi razziali, proprio negli anni Novanta invocava riforme federaliste per avviare opere pubbliche, sgravare i più poveri dai tributi insostenibili e consentire l'accesso alla politica delle forze popolari locali. Al contrario, Niceforo individuava la soluzione per il cambiamento in un improprio federalismo che consentisse due differenti forme di governo: una democratica al Nord e una autoritaria al Sud, invero così radicalmente distanti sul piano costituzionale da far venir meno ogni principio federativo.

Molti sono i nodi da affrontare in una didattica aperta all'attualità e all'educazione alla convivenza civile. Riconosciuta la fallacia delle valutazioni di oltre un secolo fa – ispirate da un darwinismo sociale inaccettabile e viziate da rilevanze etniche – per chi si cimenta in analisi serie sarebbe assurdo riprodurre oggi i medesimi sbagli, facendo di evidenze oggettive (dalle difficoltà economiche sino ai rifiuti di Napoli) la dimostrazione dell'inferiorità civile della gente del Meridione e, assieme, la giustificazione dello stato di fatto in base al principio che chi è più *indietro* lo sia perché primitivo (il che, spostata la visuale, può anche leggersi in funzione autoassolutoria). Appare perciò insensato ogni velleitarismo politico che individui in una più o meno dichiarata *stirpe* il punto d'incontro di miti pseudostorici e pseudoidentitari finalizzati a produrre inclusioni ed esclusioni, così come sembra controverso qualsiasi programma intellettuale che affidi esclusivamente alla ragione scientifica la comprensione delle multiformi realtà sociali e ponga in capo agli scienziati il controllo del *progresso*. In definitiva, appare oggi impropria qualsiasi argomentazione che conduca al *dualismo*, poiché dietro a questo è sempre in agguato la tentazione di classificare l'altro come un nemico.

Alessandro Ferioli
Docente di scuola secondaria superiore

Destra e sinistra in cristallografia (2)

Germano Rigault e Francesco Abbona

L'ARTICOLO CONTINUA E COMPLETA IL PRECEDENTE CONTRIBUTO, PUBBLICATO SU *NUOVA SECONDARIA* 6 (FEBBRAIO 2014), DEDICATO AI CONCETTI RELATIVI DI DESTRA E SINISTRA, ALLA SCOPERTA DI CRISTALLI DESTRI E SINISTRI IN MINERALOGIA E AL FENOMENO DELL'ATTIVITÀ OTTICA.

La spiegazione per i cristalli otticamente attivi venne solo dopo che fu determinata, con l'ausilio dei raggi X, la loro struttura, cioè la disposizione spaziale degli atomi costituenti. Risultò che in questi cristalli gli atomi sono disposti su eliche a formare spirali.

Ora, come noto, le eliche possono presentare senso di avvitamento destro o sinistro. Dunque ci saranno eliche destre ed eliche sinistre.

Vediamo il caso del quarzo α stabile a temperatura ambiente. Esso cristallizza nella classe 32 del sistema trigonale: morfologicamente presenta una trigira (= asse di rotazione di ordine 3, cioè il ricoprimento di facce e spigoli avviene ogni 360°/3 = 120° gradi) e tre digire (il ricoprimento avviene ogni 180°) perpendicolari alla trigira (**figura 1**).

Da un punto di vista strutturale gli atomi sono disposti su due eliche, che sono dette elicotrigire (**figura 2**).

Esse sono simboleggiate come 3_1 e 3_2. Il simbolo 3_1 indica che la rotazione è di 120° intorno all'asse e che ogni atomo viene traslato (fatto scorrere) di 1/3 del periodo lungo l'asse stesso, mentre 3_2 indica che lo scorrimento è di 2/3 (**figura 3**).

L'elicogira 3_1 viene assunta per convenzione come elicogira destra (simboleggiata RS, Right Screw), perché ha senso di avvitamento antiorario avvicinandosi all'osservatore[1]. Tali sono anche le elicogire 4_1, 6_1, 6_2.

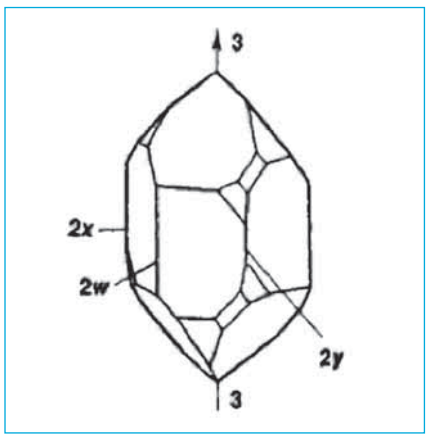


Fig. 1. Cristallo di quarzo con indicazione della trigira (3), che viene assunta come asse z, e delle tre digire (2), che sono prese come assi x, y, w.

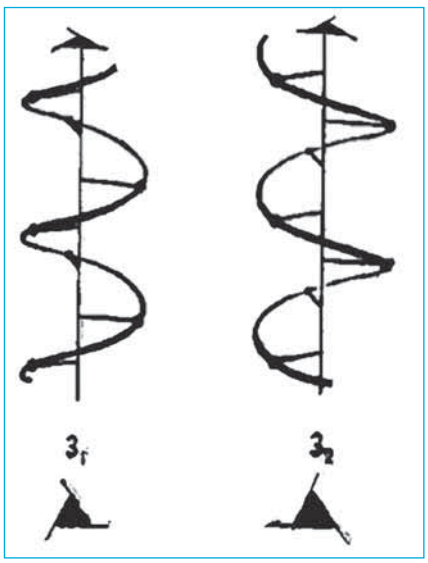


Fig. 2. Disposizione degli atomi secondo le due eliche, destra e sinistra.

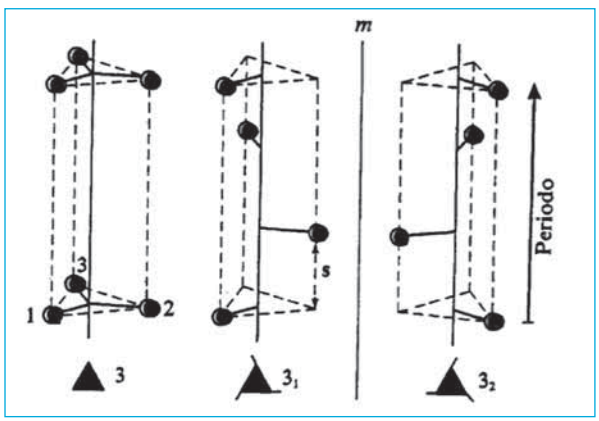


Fig. 3. A sinistra la trigira. Al centro e a destra le elicotrigire 3_1 e 3_2. Queste sono enantiomorfe.

1. Si tratta di una convenzione infelice: infatti una elicogira viene definita destra se si allontana dall'osservatore, mentre il senso di rotazione della luce è definito destro se la luce avanza verso l'osservatore.

L'elicogira 3_2 è l'elicogira sinistra (con simbolo LS, Left Screw) e ha senso di avvitamento orario avvicinandosi all'osservatore. Tali sono le elicogire 4_3, 6_4, 6_5. Queste elicogire sono anche dette elicogire cristallografiche (o strutturali), e sono l'una immagine speculare dell'altra.

Il rapporto tra eliche, attività ottica e abito cristallino

Un problema importante è quello di trovare le relazioni esistenti tra segno ottico (cioè senso della rotazione della luce), la chiralità o struttura cristallina e morfologia dei cristalli. La corretta chiralità di una struttura cristallina, cioè la cosiddetta configurazione assoluta, viene ricavata mediante una particolare tecnica, la diffusione anomala dei raggi X, applicata per la prima volta nel 1949 da Bijvoet. Si distinguono così cristalli R (*rectus* = destro) e cristalli S (*sinister* = sinistro).

Ora, la luce polarizzata linearmente che esce da un cristallo otticamente attivo risulta ruotata (v. Parte Prima), e può esserlo o nello stesso senso delle elicogire oppure in senso opposto. La convenzione è di scrivere accanto al simbolo della configurazione assoluta (R o S) il segno della rotazione (+) o (−). Ad es., per l'acido tartarico è: acido R(−) tartarico; acido S(+) tartarico.

Per comprendere il senso di rotazione del piano della luce polarizzata, bisogna tenere conto della polarizzabilità degli atomi costituenti il cristallo, cioè della deformazione causata dal campo elettromagnetico della luce sugli elettroni dei singoli atomi (o ioni). Gli atomi più polarizzabili sono quelli che contribuiscono maggiormente alla rotazione ottica; essi sono quelli con raggio ionico maggiore, con più alto numero di elettroni e più bassa energia di legame.

La polarizzabilità è una grandezza anisotropa, che ha una componente radiale e una tangenziale rispetto all'asse dell'elicogira cristallografica. Quando la componente tangenziale all'elicogira è maggiore di quella radiale, la luce polarizzata incidente ruoterà nello stesso senso dell'elicogira. Quando è invece maggiore la componente radiale, la luce ruoterà in senso opposto a quello dell'elicogira.

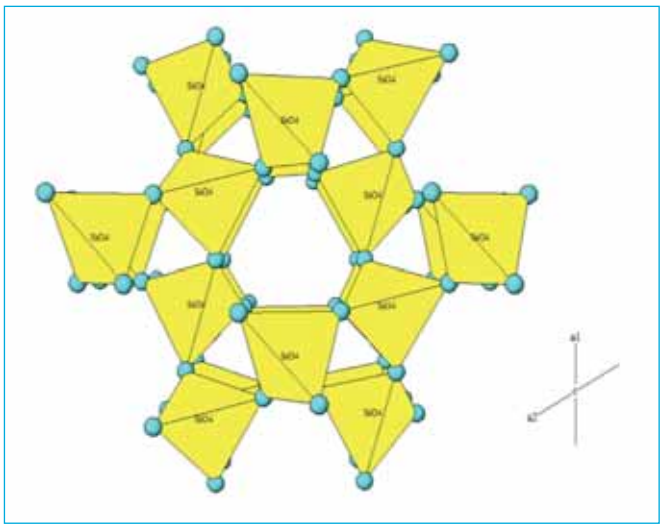


Fig. 4. Struttura del quarzo α vista lungo l'asse z.

Esaminiamo il caso del quarzo α, SiO_2, strutturalmente destro (gruppo spaziale $P3_121$), ma otticamente levogiro. Nella **figura 4** è rappresentata la struttura vista nella direzione dell'elicotrigira 3_1. In che direzione ruoterà il piano della luce polarizzata che viaggia lungo la trigira, cioè nella direzione [0001]?

Vediamo la struttura. Gli atomi di silicio si trovano al centro dei tetraedri e sono legati a quattro atomi di ossigeno, rappresentati dai pallini verdi; gli atomi di ossigeno fanno da ponte tra due atomi di silicio secondo elicotrigire destre che hanno senso di rotazione antiorario verso l'osservatore, cioè 3_1.

Per stabilire il senso di rotazione della luce, l'attenzione va portata esclusivamente sull'ossigeno: infatti la polarizzabilità di O^{2-} vale 3.92 Å^3, mentre quella di Si^{4+} è 0.033 Å^3. Ne consegue che, essendo due gli atomi di ossigeno, il contributo di questi (2x3.92/0.033) alla polarizzabilità totale è circa 240 volte superiore a quella del silicio.

Dall'esame delle figure 4 e 5 si nota l'esistenza di due serie di canali paralleli alla trigira, uno più piccolo in cui vi è l'elicotrigira destra $RS3_1$, l'altro a sezione ditrigonale nel cui centro vi è non solo l'elicotrigira $RS3_1$ cristallografica, ma, quel che è importante, anche una elicogira sinistra $LS6_1$ lungo cui sono disposti atomi di ossigeno con senso di avvitamento opposto e passo doppio (= $2c_0$). Questa è una elicogira chimica[2]. Ora, in tutte e tre queste elicogire le direzioni di maggiore polarizzabilità sono tangenziali all'asse delle eliche: due ($RS3_1$) hanno senso antiorario, la terza ($LS6_1$) senso opposto. Poiché i contributi di ciascuna sono circa uguali, risulta che la luce ruota nel senso delle elicogire RS dominanti, cioè in senso antiorario (**figura 5** a pagina seguente).

2. Elicogira chimica è una disposizione ad elica non perfettamente regolare di atomi, che ha una chiralità indipendente da quella dell'elicogira cristallografica del gruppo spaziale.

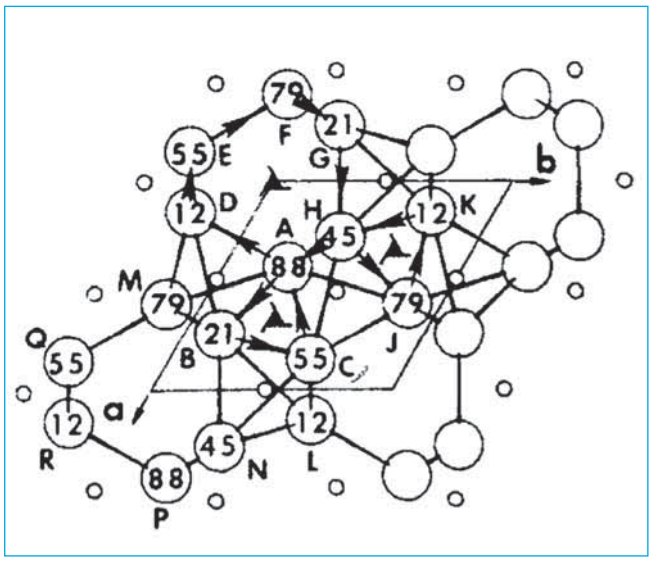


Fig. 5. Proiezione su (0001) della struttura del quarzo. I cerchi grossi: atomi di Ossigeno (altezza in centesimi del periodo c_0); i cerchietti piccoli: atomi di Silicio. Le frecce che collegano O-O indicano le elicogire strutturali RS1/3 (atomi BCA, KHJ) e le elicogire chimiche LS1/6 di periodo $2c_0$ (atomi DEFGHA).

Riassumendo: il quarzo α di bassa temperatura è morfologicamente sinistro per convenzione, strutturalmente destro (elicogira $RS3_1$), otticamente levogiro. Il quarzo morfologicamente destro è invece strutturalmente sinistro (elicogia $LS3_1$) e otticamente destrogiro. Il senso della rotazione della luce è determinato dalle elicogire chimiche, e non da quelle cristallografiche.
Maggiori difficoltà si incontrano nello stabilire le relazioni esistenti tra chiralità della struttura e morfologia dei cristalli. Se infatti non sono presenti nell'abito cristallino le faccette discriminanti (ad es. x nei cristalli di quarzo), allora bisogna ricorrere al microscopio ottico per stabilire il senso della rotazione, che appare evidente se il cristallo è osservato nella direzione della trigira (nel caso del quarzo).

E per le soluzioni?

Come si spiega l'attività ottica delle soluzioni? Pasteur ne aveva genialmente intuito le ragioni, come risulta dalle sue argomentazioni esposte in una conferenza del 1860 alla Società chimica di Parigi:

> Noi sappiamo, da una parte, che le disposizioni molecolari dei due acidi tartarici sono dissimetriche[3], e d'altra parte che essi sono rigorosamente gli stessi, con la sola differenza di presentare dissimetrie di senso opposto. Sono gli atomi dell'acido destro raggruppati secondo le spirali di un'elica destrorsa, o posti alle sommità di un tetraedro irregolare, o disposti secondo questa o quella determinata compagine dissimetrica? Noi non sapremmo rispondere a queste domane. Ma ciò che è fuor di dubbio è che c'è un raggruppamento degli atomi secondo un ordine dissimetrico che ha una immagine non sovrapponibile. E ciò che non è meno certo è che gli atomi dell'acido sinistro realizzano precisamente il raggruppamento dissimetrico inverso di questo.

Questa intuizione precorse di 14 anni il modello tetraedrico dell'atomo di carbonio che Van't Hoff e Lebel proposero nel 1874. Secondo questo modello, universalmente accettato, l'atomo di C forma 4 legami diretti secondo le altezze di un tetraedro. Questi legami, detti tetraedrici, formano tra di loro angoli di 109.5° (**figura 6**). Se gli atomi o gruppi atomici cui è legato sono diversi, l'atomo di C è detto asimmetrico e la molecola è otticamente attiva, cioè è in grado di ruotare a destra o sinistra il piano della luce polarizzata. Esisteranno dunque due molecole che sono l'una immagine speculare dell'altra, e per questo sono dette chirali (**figura 6**). Responsabile dell'attività ottica è quindi l'assenza nella molecola di operazioni di simmetria del secondo tipo, come previsto da Pasteur[4]. Ma, essendo uguali le distanze e gli angoli tra i corrispondenti atomi delle due molecole, il loro comportamento chimico è del tutto uguale, come dimostra il fatto che nelle sintesi in laboratorio di questi composti si forma un numero uguale di molecole destre e di molecole sinistre, il cosiddetto racemo. Va osservato però che

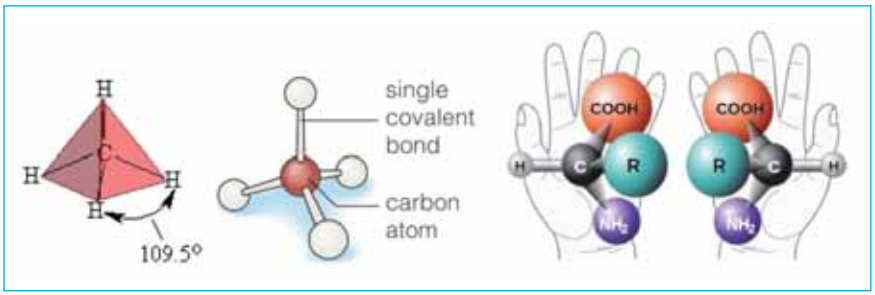


Fig.a 6. Modello tetraedrico dell'atomo di carbonio e due molecole chirali.

3. Per sostanza dissimetrica Pasteur intende una sostanza che non possiede né piani né centro di simmetria, mentre può possedere degli assi.
4. Si conoscono tuttavia enantiomeri organici privi di potere rotatorio, ad es. (4R)-4-Ethyldécane.

questo può non essere più valido se l'ambiente di formazione presenta una asimmetria, come ad esempio si può verificare in una sintesi sotto l'azione di una luce polarizzata circolarmente (destra o sinistra), o in presenza di un catalizzatore chirale (sintesi asimmetrica). Una sostanza che non abbia molecole o gruppi atomici chirali può formare cristalli dotati di polarizzazione rotatoria; in questo caso la causa va ricercata nella disposizione degli atomi secondo elicogire. Un magnifico esempio è dato dal quarzo che si trova statisticamente in natura per il 50% in cristalli destri e per il 50% in cristalli sinistri.

L'importanza di essere destro o sinistro

S'è detto più sopra che gli enantiomeri differiscono, oltre che per la morfologia, per l'altra sola proprietà di ruotare il piano della luce polarizzata. In realtà non è esatto: c'è un'altra differenza, e anche grossa, nel caso dei composti di interesse farmacologico. I due enantiomeri possono avere effetti totalmente diversi sull'organismo, perché le loro proprietà farmacologiche (battericide, fungicide, insetticide, tossiche) spesso differiscono grandemente. Le molecole di queste sostanze si legano a recettori specifici dell'organismo vivente, le cui molecole sono anch'esse chirali, per cui formano il legame con uno solo dei due enantiomeri. Questo capita, ad esempio, con l'asparagina: la forma (R) provoca una sensazione di dolce, la (S) di amaro.

A questo scopo si può ricordare un gravissimo fatto avvenuto una cinquantina di anni fa. Nel 1956 fu messo in commercio un farmaco, la talidomide, quale sedativo e anti-nausea indicato per il periodo di gravidanza. Solo troppo tardi, a partire dal 1960, vennero scoperte le proprietà teratogene della sostanza, capace di provocare malformazioni gravissime nel feto (neonati amelici e focomelici). Nel 1961 fu finalmente ritirato dal commercio dopo effetti devastanti su migliaia di neonati. Una spiegazione possibile è la seguente: la talidomide ha due stereoisomeri, uno solo dei quali presenta effettivamente proprietà ipnotico-sedative, l'altro invece ha proprietà teratogene (**figura 7**). Nella produzione su scala industriale si utilizzò una sintesi simmetrica, per cui si formò il racemo con il 50 % di molecole *buone* e il 50% di molecole teratogene. Queste inibiscono l'angiogenesi, ossia il normale sviluppo dei vasi sanguigni dell'embrione, specie se assunte nelle prime sette settimane della gravidanza. Negli altri casi sembra non avere effetti dannosi per l'organismo.

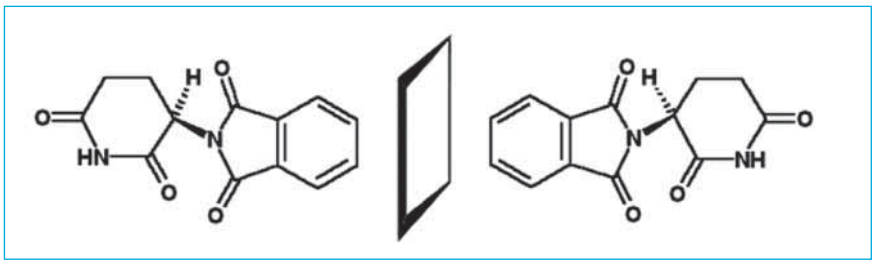


Fig. 7. R (+) Talidomide (ipnotica) - S(-) Talidomide (teratogena).

Perché un farmaco possa essere messo in commercio, viene sempre richiesto un lungo periodo di sperimentazione, per evitare gravi controindicazioni: come mai in questa fase non venne messo in evidenza l'estremo pericolo? Perché il farmaco, a quanto sembra, fu testato sì su animali e su persone, in particolare donne allattanti, ma non su donne incinte, né su femmine animali gravide. Questa dimenticanza ebbe conseguenze terrificanti le cui conseguenze si vedono ancor oggi. Massima deve essere pertanto l'attenzione di scienziati, medici e farmacologi quando debbono maneggiare composti che presentano il fenomeno dell'enatiomorfismo.

Il problema si complica quando le molecole hanno più atomi di carbonio asimmetrici, per cui il numero degli enantiomeri aumenta esponenzialmente. Ad es., la morfina ha 5 atomi asimmetrici, cui corrispondono 32 (= 25) enantiomeri possibili (**figura 8**). In natura si trova però una sola forma di morfina, prodotta dai papaveri, capostipite degli oppiacei usati in medicina. La distinzione destro-sinistro è fondamentale non solo in farmacologia, ma più generalmente in biologia. Il famoso DNA è una doppia elica. Gli aminoacidi delle proteine sono tutti della forma L, i carboidrati naturali della forma D. Invece, si noti, i termini sintetici ottenuti in laboratorio presentano forme D e L in ugual quantità.

Come si spiega la presenza di una sola forma negli organismi viventi? Se si ammette che il materiale organico vivente

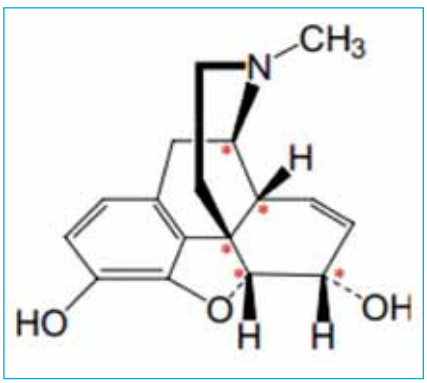


Fig. 8. Molecola della morfina, con 5 atomi di carbonio asimmetrici.

possa derivare da materiale inorganico, si deve escogitare un qualche meccanismo che favorisca la formazione di un solo enantiometro.
Secondo Bernal (1947) fu forse il quarzo levogiro a favorire la formazione degli aminoacidi L. L'idea sembrava promettente, ma fu tosto abbandonata perché ci si accorse che in natura ci sono tanti quarzi destri quanti sinistri. Però si è trovato che facce speculari di cristalli anche centro-simmetrici possono avere affinità diverse per le forme D e L di un aminoacido. Né si può escludere il ruolo della luce polarizzata circolarmente, riscontrata nelle regioni di formazione delle stelle. In questa luce il vettore elettrico descrive una traiettoria circolare che può essere percorsa in senso destro o sinistro, dando così l'avvio a reazioni di auto-catalisi asimmetriche con formazione di un enantiomero quasi puro. Nonostante le intense ricerche che si continuano a condurre, l'emergenza della chiralità rimane ancora un problema dibattuto[5]. Il geochimico R.M. Hazen annotava nel 2005: «L'origine della omochiralità rimane un mistero centrale dell'emergenza della vita». Per molti studiosi è la condizione per la comparsa della vita: «La vita è ciò che auto-riproduce un ambiente omochirale».

Germano Rigault - Francesco Abbona
Università di Torino

5. Una breve succinta trattazione di questo problema si può trovare in «Nuova Secondaria», 3 (2010), pp. 37-38.

Il ruolo dell'infinito nel concetto di limite

Silvana Bianchini

NEL CONCETTO DI LIMITE AFFRONTATO NELLA PRIMA PARTE DELL'ARTICOLO, PUBBLICATA SUL NUMERO 6 (2014) DI *NUOVA SECONDARIA*, GIOCA UN RUOLO FONDAMENTALE L'INFINITO NEL DUPLICE ASPETTO, POTENZIALE E ATTUALE. CONTRARIAMENTE A QUANTO SI PUÒ PENSARE, L'IDEA DI INFINITO NON È SEMPLICE E SPESSO LA CONCEZIONE COMUNE NON CORRISPONDE AL SUO EFFETTIVO SIGNIFICATO MATEMATICO.

Se leggiamo i primi versi del Proemio dell'*Iliade* di Omero:

Μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληιάδεω ᾽Αχιλῆος
οὐλομένην, ἣ μυρί᾽ ᾽Αχαιοῖς ἄλγε᾽ ἔθηκε

e confrontiamo la traduzione di due poeti contemporanei, Ugo Foscolo (1807) e Vincenzo Monti (1810):

> L'ira, o Dea, canta del Pelide Achille
> che orrenda in **mille** guai trasse gli Achei,
>
> Cantami, o Diva, del Pelide Achille l'ira funesta,
> che **infiniti** addusse lutti agli Achei,

rileviamo come il termine μυρί᾽ sia stato diversamente interpretato dai due scrittori; il primo, rimanendo fedele al testo greco, lo traduce letteralmente con la parola *mille*, il secondo, trascinato dall'immagine di numero molto grande, anche se finito, lo esprime col vocabolo *infiniti*. Talvolta l'elevata numerosità viene scambiata con l'infinito, senza pensare che il *finito* e l'*infinito* rappresentano due forme completamente diverse di una grandezza. E mentre l'idea di una quantità grande che può aumentare quanto si vuole, più vicina al mondo sensibile, si installa in modo naturale in noi, più difficilmente si riesce a cogliere il senso dell'infinito nella sua globalità; di fatto, come afferma il matematico Giovanni Prodi, «l'idea dell'infinito non si può catalogare tra le intuizioni primarie: essa ha indubbiamente una radice culturale».
Matematici, filosofi, astronomi, fin dai tempi più antichi e presso le varie culture, nel corso dei loro studi si sono scontrati con il concetto inafferrabile, inquietante, ma continuamente presente di infinito, che attraverso errori, fraintendimenti, geniali intuizioni, affinamenti successivi si è andato via via chiarendo fino a giungere, soltanto nell'ottocento, ad una sistemazione scientificamente rigorosa. L'infinito fa la sua prima comparsa presso i Greci, e non poteva essere altrimenti, se si pensa al carattere della matematica preellenica, egiziana e babilonese, principalmente impegnata in calcoli di aree e volumi, determinazione di pesi, tasse e mi-

sure di tempo. In un simile contesto poteva presentarsi solo la necessità di trattare con grandezze finite, le uniche coinvolte nella quotidianità. Nella Fisica di Aristotele si legge: «Ogni cosa o è principio o deriva da un principio: ma dell'infinito non c'è principio, perché sarebbe il suo limite… esso non ha principio, ma sembra essere esso principio di tutte le altre cose e tutte abbracciarle e tutte governarle, come dicono quanti non ammettono altre cause oltre l'infinito…»

Aristotele riporta come prove dell'esistenza dell'infinito il tempo nel suo trascorrere e l'insieme dei numeri con il loro tendere a valori sempre più grandi. L'infinito di cui parla il filosofo greco è un infinito in potenza in quanto ad esempio se consideriamo i numeri naturali potremmo indicare un numero arbitrariamente grande ma esso non costituirà un limite poiché ci saranno comunque altri numeri maggiori di questo: «L'infinito non è ciò al di fuori di cui non c'è nulla, ma ciò al di fuori di cui c'è sempre qualcosa». Viene esclusa la possibilità che l'infinito per *accrescimento* possa essere anche in atto, «il numero è infinito in potenza, ma non in atto…» [Gli antichi matematici] «non sentono il bisogno dell'infinito (e in realtà non se ne servono), ma di una quantità grande quanto essi vogliono, ma pur sempre finita…» (Aristotele). La convinzione che l'infinito possa esistere come totalità attuale si matura lentamente nel tempo perché molto radicate sono le idee di Aristotele. Nel Rinascimento, dopo l'immobilismo oscuro del medioevo, segue un periodo di rifioritura della cultura e delle arti, in cui affiorano nuove interpretazioni dell'infinito. Giordano Bruno (1548-1600) nella sua opera *De l'infinito, universo e mondi* sviluppa la tesi dell'esistenza dell'infinito attuale. Il Nolano, nel descrivere le sue passeggiate per le colline della Campania nei dintorni del Vesuvio, «mi avvicino e sono altre le colline che fermano il mio sguardo, e salgo sempre più in alto vedo che non vi è limite: il mio orizzonte si sposta con me. Sono i miei occhi che confessano così la loro debolezza e la loro insufficienza», rileva come i sensi e la ragione non siano capaci di afferrare l'infinità dell'universo. Solo l'intelletto e la mente riescono a comprendere compiutamente l'universo come un ente infinito in atto, immagine dell'infinità divina:

> io dico l'universo tutto infinito, perché non ha margine, termine, né superficie, dico l'universo non essere totalmente infinito, perché ciascuna parte che di quello possiamo prendere è finita, e de mondi innumerabili che contiene, ciascuno è finito. Io dico che Dio tutto è infinito perché da sé esclude ogni termine e ogni suo attributo è uno ed infinito, perché tutto lui è in tutto il mondo e in ciascuna parte infinitamente e totalmente.

Bruno riprende e approfondisce il pensiero di Nicola Cusano che, facendo riferimento alla matematica, ha cercato di rappresentare l'infinito attuale con un cerchio di raggio infinito (**figura 1**). Aumentando via via il raggio di un cerchio tangente ad una retta, questo si allarga, diminuisce la sua curvatura, tende a confondersi con la retta, sino a coincidere al limite con essa. E nella rettitudine, sparendo le crescenze e le decrescenze, ovvero la possibilità di aggiungere o togliere, l'infinità da potenziale si trasforma in attuale.

Nell'Ottocento il concetto di infinito si chiarisce in ogni suo aspetto e raggiunge una adeguata sistemazione teorica. L'esempio dell'Albergo di Hilbert, costituito da infinite camere tutte occupate, mette in evidenza in modo concreto come per gli insiemi infiniti non valgano le regole dell'aritmetica finita.

> Una persona domanda alloggio; il direttore non batte ciglio e invita
> la persona della camera 1 a spostarsi nella 2
> la persona della camera 2 a spostarsi nella 3
> la persona della camera 3 a spostarsi nella 4…
> la persona della camera n a spostarsi nella n+1

e così di seguito. La camera 1 si libera e tutti hanno una camera. Il cliente è talmente soddisfatto che, quando ricapita in città, torna allo stesso albergo, questa volta con un numero infinito di amici.

> Il direttore non fa piega e chiede
> al cliente della camera 1 di spostarsi nella 2
> al cliente della camera 2 di spostarsi nella 4
> al cliente della camera 3 di spostarsi nella 6…
> al cliente della camera n nella camera 2n…

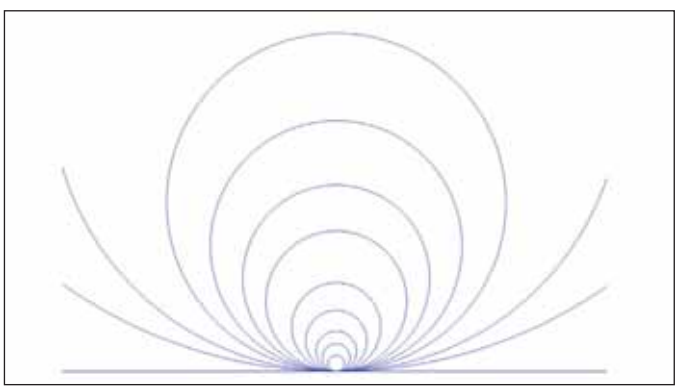


Figura 1.

Si liberano le 2n−1 camere dispari per gli infiniti amici; se dall'insieme N dei naturali si sottraggono gli infiniti dispari, si ottengono gli infiniti pari. I numeri dispari sono tanti quanti i numeri naturali e così i pari; l'insieme N ha tanti elementi quanti un suo sottoinsieme proprio. Questa caratteristica propria degli insiemi infiniti appare paradossale, perché viene a mancare il principio che *il tutto è sempre maggiore della parte*, valido per gli insiemi finiti. Se rappresentiamo la successione dei naturali sulla semiretta di origine O, rileviamo che tra un numero e il suo successivo non c'è niente e se si vuole passare dall'uno all'altro, occorre effettuare un salto: siamo di fronte ad una infinità discreta. Nel caso invece dei numeri reali che, posti in corrispondenza biunivoca con i punti della retta, la riempiono completamente, perde di senso parlare di numeri successivi o vicini, perché tra due numeri qualsiasi, come 1,5 e 1,6, esiste sempre un terzo numero, ad esempio il loro valore medio, 1,55, e tra questo e 1,5, c'è ancora un altro, 1,525 e così si può continuare indefinitamente; il processo non ha termine ed è infinito potenziale, ma allo stesso tempo la coppia (1,5;1,6) individua sulla retta un segmento, ovvero una *confezione impacchettata di infiniti punti* (Lucio Lombardo Radice), ed è infinito attuale. La retta e un suo qualsiasi segmento hanno un uguale numero di punti. Dalle seguenti raffigurazioni geometriche (**figura 2**) si rileva che ad ogni punto P del segmento AB corrisponde biunivocamente il punto P' della semicirconferenza avente diametro uguale ad AB, giacente sulla perpendicolare per P al segmento stesso, e a tale punto, a sua volta, è associato, sempre in modo biunivoco, il punto P" della retta AB.

In tal modo, Georg Cantor (1845-1918), con un criterio estremamente semplice, dimostra l'equipotenza tra il segmento finito e la retta illimitata. La scoperta più sensazionale compiuta dal matematico tedesco è riconoscere e provare che i numeri reali sono più numerosi dei naturali. Essi sono costituiti dai razionali che sono numerabili e dagli irrazionali che non lo sono e quindi sulla retta troviamo in numero maggiore gli irrazionali, rispetto ai razionali. La retta ha pertanto la cardinalità del continuo.

Paradossi dell'infinito: le serie numeriche

Illustri studiosi del Seicento e del Settecento, avendo ormai familiarità con il concetto di infinito anche nel suo aspetto attuale, si appassionano nel maneggiare processi infiniti ma, in mancanza di adeguati strumenti, incorrono talora in errori o in risultati discutibili, motivati con argomentazioni sofisticate o poco convincenti. L'intento di voler comunque associare a una successione di infiniti termini una somma finita, conduce il monaco camaldolese Guido Grandi a porre uguale a $\frac{1}{2}$ la somma della serie 1–1+1–1+1… che, come oggi sappiamo, è indeterminata. Egli ottiene tale valore facendo ricorso alla serie geometrica $1+ x + x^2 + x^3 + x^4 +\ldots = \frac{1}{1-x}$ e sostituendo impropriamente x=–1, non tenendo conto della condizione $-1<x<1$ che ne limita l'uguaglianza, come attualmente è noto. Il matematico Grandi sente anche il bisogno di giustificare l'uguaglianza $\frac{1}{2}$ =1–1+1–1+1–1… con considerazioni giuridiche. Due fratelli, avendo ottenuto in eredità una preziosissima pietra con il vincolo di non venderla, decisero di custodirla nel proprio museo ciascuno un anno per volta e così ognuno di essi aveva la proprietà di metà pietra. Anche Leibniz si occupa di questa serie; ritiene corretto il risultato $\frac{1}{2}$, che tuttavia spiega con termini probabilistici. Rileva che, per un numero finito di addendi, la somma è 0 o 1 con uguale probabilità, a seconda che il numero dei termini sia pari o dispari:
(1–1)+(1–1)+(1–1)+…=0;
1+(–1+1)+(–1+1)+… =1.
Continua deducendo che «quando 1–1+1-1+1… etc supera un qualsiasi voglia numero di addendi, allora, non potendosi più assegnare il numero degli addendi, diviene impossibile dare a tale numero la qualifica di pari o di dispari: dunque […] il passaggio dal finito all'infinito corrisponde a quello dai valori 0 e 1 (che vengono meno) all'unica media tra essi». Paradossi come questo si ripeteranno successivamente fino a che non verrà introdotta e sistemata la nozione di limite ad opera di Bolzano, Cauchy e Weierstrass.

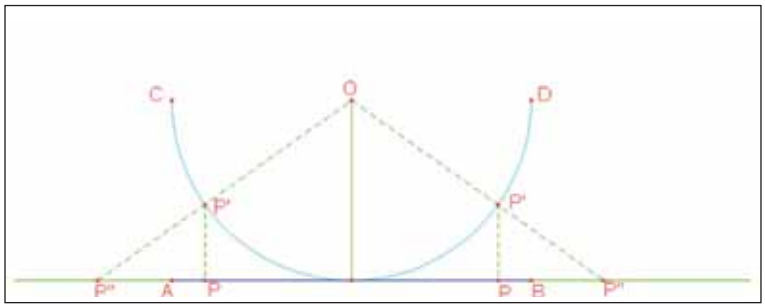


Figura 2.

Zenone: il paradosso di Achille e la tartaruga

È da Aristotele (384-322 a.C) che ci giunge testimonianza dei celebri para-

dossi del filosofo Zenone di Elea (500 a.C.) nella sua opera *la Fisica*: «Quattro sono gli argomenti di Zenone riguardanti il movimento, la cui interpretazione offre delle difficoltà… Il secondo è il cosiddetto di Achille, e consiste in questo, che il più tardo corridore non sarà mai raggiunto nella corsa dal più veloce. Infatti sarebbe necessario che colui che insegue arrivi prima al punto da cui partì quello che fugge, in modo che il più lento avrà sempre necessariamente qualche vantaggio…».

Cerchiamo di chiarire il senso del paradosso. Supponiamo, ad esempio, che la velocità di Achille sia doppia di quella della tartaruga e che il *pie' veloce* parta da un punto A_0 e la tartaruga da un punto T_0 con un vantaggio di ½ km. Quando Achille è giunto in A_1, la tartaruga è andata avanti di ¼ km raggiungendo un punto T_1; quando Achille raggiunge T_1 la tartaruga è andata avanti di 1/8 km ed è giunta in T_2 e così via all'infinito (**figura 3**). I tratti percorsi da Achille, per quanto sempre più piccoli, non finiscono mai e quindi l'eroe greco non raggiunge mai la tartaruga. Questo perché si suppone che la somma di un numero illimitato di quantità pur piccole, ma infinite sia necessariamente infinita.

Analizzando con le conoscenze odierne il problema ci accorgiamo che il percorso di Achille è successivamente:

$$\frac{1}{2};\ \frac{1}{2}+\frac{1}{4};\ \frac{1}{2}+\frac{1}{4}+\frac{1}{8};\ \ldots$$

Si tratta quindi di sommare i termini di una progressione geometrica con ragione $\frac{1}{2}<1$ e primo termine $\frac{1}{2}$. Sappiamo che se la ragione è minore di 1 tale somma ha un valore finito. Torricelli ci ha dato la verifica geometrica di questa affermazione con il *flessilineo*, dimostrando che è $S=\frac{1}{1-q}a_1$ (q ragione, a_1 primo termine). Achille pertanto raggiunge la tartaruga dopo uno spazio $S=\frac{1}{2}\cdot\frac{1}{1-\frac{1}{2}}=1$, cioè dopo un chilometro. Con questo ed altri paradossi Zenone voleva contrastare le posizioni dei pitagorici che ritenevano il punto geometrico esteso e indivisibile ed ogni figura geometrica unione di questi punti materiali. Zenone nega che il punto abbia un'estensione, afferma che proseguendo la divisione di un segmento si ottengono parti che possono essere più piccole di qualunque parte pur piccola si voglia. Una grandezza geometrica quindi non è formata da un numero sia pur grande ma limitato di parti estese, ma da un numero infinito di elementi non sensibili.

Archimede: l'area del segmento parabolico

«I Pitagorici avevano ipotizzato che lo spazio e il tempo si potessero concepire come consistenti in punti e in istanti; ma lo spazio e il tempo posseggono anche la proprietà più facilmente intuita che definita, nota come la continuità» (Karl Boyer). Dunque la linea può essere pensata come la totalità dei suoi punti privi di dimensione, la superficie come l'insieme di linee senza larghezza e il solido come l'unione di superfici senza spessore. Archimede sulla scia di queste considerazioni giunge a calcolare aree e volumi di particolari figure del piano e dello spazio. Nella sua opera *Metodo sui teoremi meccanici*, il grande scienziato greco determina il calcolo dell'area di un segmento di parabola applicando considerazioni di carattere fisico e successivamente, non ritenendo tale procedimento sufficientemente rigoroso, dimostra l'esattezza del risultato trovato nel suo scritto *La quadratura della parabola*. Utilizzando il linguaggio odierno della geometria analitica e, per semplicità, facendo riferimento a casi particolari, percorriamo la linea di pensiero intrapresa dal matematico siracusano.

Sia $y=-x^2+2x$ (**figura 4** a pagina seguente) l'equazione della parabola con vertice V(1, 2), passante per l'origine di un sistema di riferimento cartesiano e per il punto A = (2,0) dell'asse delle ascisse; la retta tangente alla parabola nel suo punto A, di equazione $y=-2x+4$, incontra l'asse delle ordinate in B = (0,4). Si viene a formare il triangolo rettangolo OBA che Archimede pone in relazione con il segmento parabolico OVA. Una qualsiasi retta r passante per un punto P qualsiasi di OA e ad essa perpendicolare individua sul triangolo e sul segmento parabolico rispettivamente i segmenti PD e PC che, come si può analiticamente verificare, sono tra loro proporzionali: PC : PD = OP : OA → PC · OA = PD · OP. Questa relazione è interpretata come la condizione di equilibrio dei due segmenti PC e PD, considerati pesanti, posti a distanza dall'asse y rispettivamente OP e OA. Facendo variare P tra O e A, le due figure, riempite di una infinità di tali segmenti con peso proporzionale alla loro lunghezza, vengono materializzate con due forze e l'equilibrio dal finito si estende all'infinito. Pertanto il segmento parabolico OVA e il triangolo OBA sono pensati come due superfici pesanti di cui occorre determinare l'equilibrio. Archimede immagina una leva avente la direzione della mediana AM e fulcro in M; il peso T del trian-

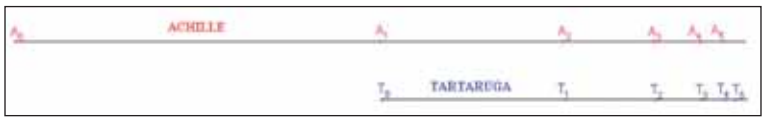


Figura 3.

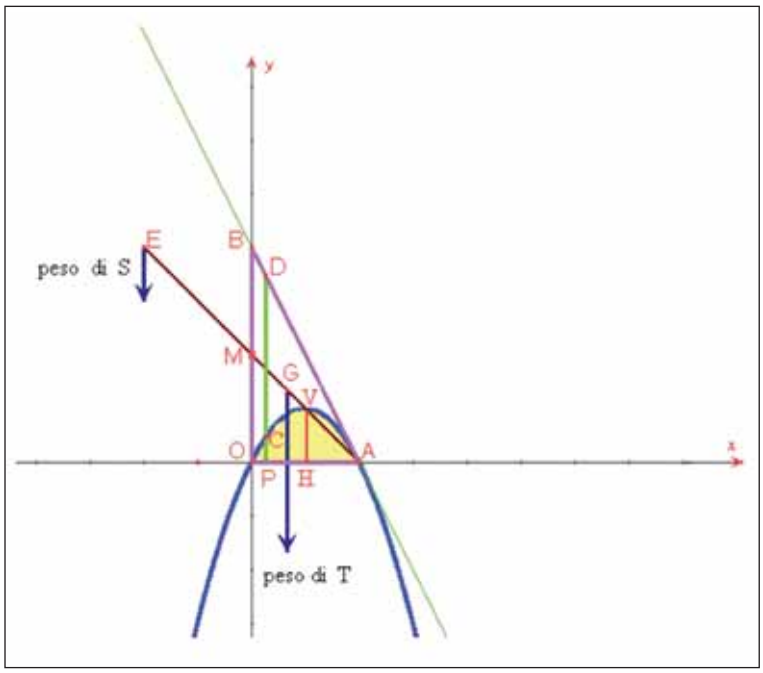


Figura 4.

golo OAB, applicato nel suo baricentro G, si bilancia con quello S del segmento parabolico OVA applicato in E, l'altro estremo della leva avente la stessa distanza di A da M: $S \cdot OA = T \cdot \frac{1}{3} OA$ dove OA e $\frac{1}{3}OA$ sono rispettivamente i bracci delle due forze peso S e T delle due aree concepite pesanti (**figura 4**). La precedente proporzione conduce all'uguaglianza $S = \frac{1}{3}T$. Esprimiamo l'area T in funzione dell'area T_1 del triangolo massimo OVA inscritto in segmento parabolico OVA: $T_1 = \frac{1}{2} VH \cdot OA$. Poiché OB = 4VH, l'area $T = \frac{1}{2} OB \cdot OA$ si può porre nella forma $T = \frac{1}{2} 4VH \cdot OA = 4(\frac{1}{2} VH \cdot OA) = 4T_1$ e quindi per l'area del segmento parabolico S si ottiene l'espressione: $S = \frac{4}{3} T_1$. Tale risultato sarà esatto? Ecco che Archimede ne dimostra la correttezza ricorrendo al metodo di esaustione che «fornisce solo il mezzo per dimostrare – per assurdo – un risultato che si suppone già noto» (Guido Castelnuovo). Proseguendo il discorso del grande scienziato, sempre con il linguaggio della geometria analitica, consideriamo la parabola di equazione $y = -\frac{1}{2}x^2 + 8$ (**figura 5**). Indicato con T_1 il massimo triangolo ABC inscritto nella regione sottesa dal suo grafico e dall'asse x, rileviamo che la sua area è 32 cm^2. Tracciamo due rette parallele all'asse della parabola, ugualmente distanti da essa, che la incontrano nei punti D e E. Nei segmenti parabolici di base AB e BC si inseriscono i triangoli ADB e CBE aventi ciascuno area 4 cm^2 e complessivamente $\frac{1}{4} T_1$. Iterando il procedimento si viene a costruire la successione di triangoli le cui aree stanno tra loro in rapporto $\frac{1}{4}$: $T_1 + \frac{1}{4}T_1 + \frac{1}{4^2}T_1 + \frac{1}{4^3}T_1 + \frac{1}{4^4}T_1 + \ldots + \frac{1}{4^n}T_1 + \ldots =$ $T_1(1 + \frac{1}{4} + \frac{1}{4^2} + \frac{1}{4^3} + \frac{1}{4^4} + \ldots + \frac{1}{4^n} \ldots)$. Al crescere di *n*, il susseguirsi dei triangoli tende sempre più ad *esaurire* il segmento parabolico S, la cui area finita, appare intuitivamente data dalla somma degli infiniti addendi della successione geometrica di ragione $\frac{1}{4}$. Archimede non nomina l'infinito, fa riferimento ad un numero finito di termini, elevato a piacere, in modo che la loro somma possa differire poco quanto si vuole da S e dimostra che non potendo essere $S > \frac{4}{3}T_1$, né $S < \frac{4}{3}T_1$, sarà dunque $S = \frac{4}{3}T_1$.

Oggi rifuggendo il metodo di esaustione, si scopre direttamente il valore di S attraverso il processo analitico del limite che viene così ad attribuire un significato matematico anche alla somma di infiniti termini della successione. Calcolando il limite per n tendente all'infinito di $S_n = T_1 \cdot \frac{1-\frac{1}{4^n}}{1-\frac{1}{4}}$ si ottiene $S = \frac{4}{3}T_1$.

Cavalieri: l'area dell'ellisse

Nel Codice Atlantico di Leonardo da Vinci (1452-1519) troviamo idee, intuizioni, spunti, problemi, costruzioni e riflessioni interessanti sulla matematica. Nel Foglio 1032 scopriamo la quadratura di una ellisse, con un asse doppio dell'altro, giustificata con parole che sembrano anticipare gli indivisibili di Cavalieri. L'ellisse (**figura 6**) forma con il cerchio, avente per diametro il suo asse minore, due lunule, ognuna delle quali equivalente al semicerchio ed entrambe al cerchio; pertanto la superficie dell'ellisse è doppia di quella del cerchio. La dimostrazione, non rigorosa, è fondata su una ipotesi analoga a quella utilizzata per la quadratura del cerchio. Il semicerchio viene idealmente suddiviso in infiniti rettangoli paralleli all'asse maggiore che, trascurando la curvatura del lato superiore, vengono spostati entro la lunula rivestendola completamente:

> La figura ovale esser dupla al circolo posto nel medesimo parallelo di tal fi-

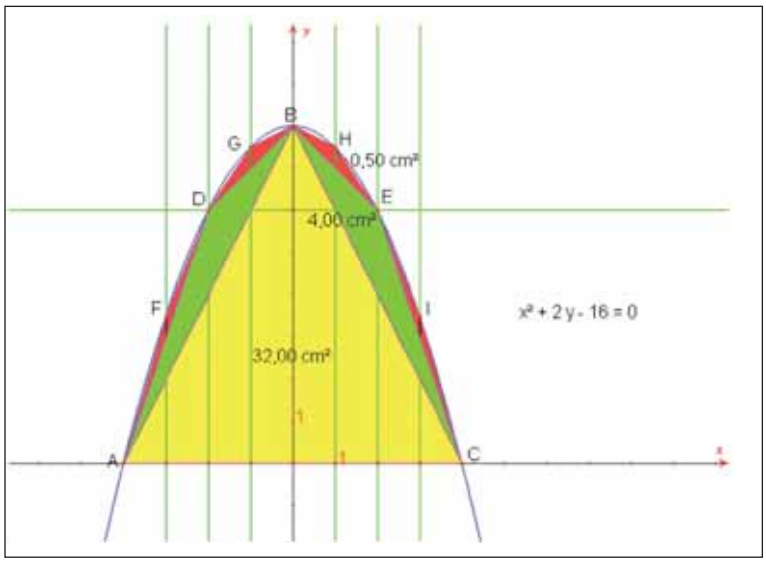


Figura 5.

gura ovale. E questa tal prova resta persuasiva immaginando esser diviso il circolo, diviso in istrettissimi paralleli, a modo di sottilissimi capelli in continuo contatto infra loro, e che il moto di ciascun parallelo sia rectamente dupplicato nel medesimo parallelo…

Idealmente il rapporto tra i due assi dell'ellisse uguaglia quello tra due qualsiasi corde parallele staccate sulle due coniche e quindi anche le figure riempite da tali segmenti avranno quel rapporto.

Bonaventura Cavalieri (1598-1647) riprende gli argomenti di Archimede sostituendo al metodo di esaustione inecepibile, ma complesso nell'applicazione, quello agile e spedito, appena sfiorato da Leonardo, chiamato degli *indivisibili* che, pur non sufficientemente giustificati dal punto di vista teorico, funzionavano bene nel determinare aree e volumi di figure piane o solide. Allievo di Galileo, il Maestro influenzò molto la sua preparazione matematica e lo incoraggiò a sviluppare le sue idee geometriche e a riprendere, raccogliere, sistemare gli scritti di Oresme e di Keplero. L'astronomo Keplero, nella sua opera *Stereometria doliorum*, aveva già calcolato aree e volumi dividendo le grandezze di superficie e di volume in un numero indefinito di piccolissime parti. Con le parole, «ho perfettionato un'opera di geometria… Et è cosa nova, non solo quanto alle cose trovate, ma anco al modo di trovarle, da niuno adoperate insin'ora, ch'io mi sappi», Cavalieri preannuncia, in una lettera del novembre del 1627, la realizzazione della suo lavoro *Geometria indivisibilibus continuorum nova quadam ratione promota* che pubblicherà molto più tardi nel 1635.

Principio di Cavalieri

Se due figure piane (solide) tagliano su un sistema di rette parallele (piani paralleli) segmenti uguali (superfici di uguale area), tali figure avranno uguale area (volume), e se i segmenti (superfici) corrispondenti hanno tra loro rapporto costante, uguale rapporto avranno tra loro le aree (i volumi) delle figure considerate (**figura 7**).

Questi segmenti e queste superfici sono chiamate indivisibili di Cavalieri. Il metodo consiste nel trattare una superficie come aggregato di segmenti e un solido come aggregato di superfici, una generica figura come un insieme di elementi

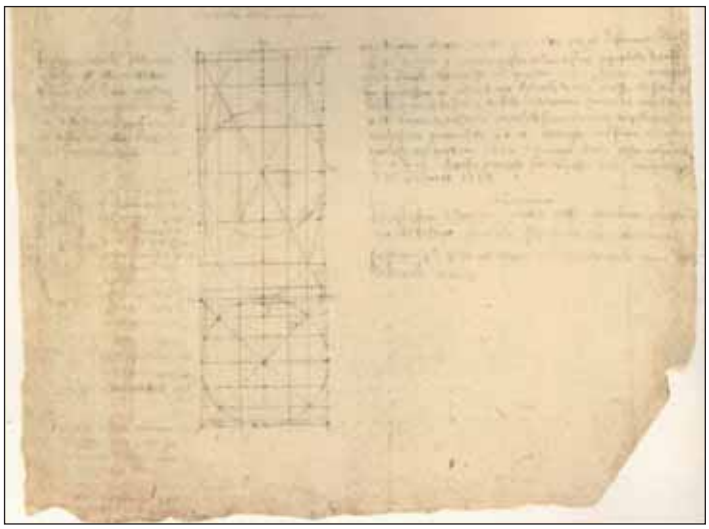


Figura 6.

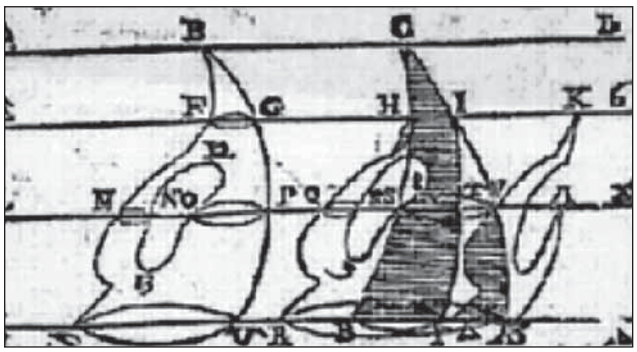


Figura 7.

di una dimensione inferiore: una idea straordinaria che conferisce *concretezza* e semplicità alla matematica.

Calcoliamo l'area dell'ellisse utilizzando il Principio di Cavalieri e facendo uso del linguaggio attuale della Geometria analitica.

Siano $y = \frac{b}{a}\sqrt{a^2 - x^2}$ e $y = \sqrt{a^2 - x^2}$ (**figura 8**) le equazioni rispettivamente della semiellisse e della semicirconferenza appartenenti al semipiano positivo dell'asse delle ordinate. Una qualsiasi retta parallela all'asse y individua sulla semiellisse e sulla semicirconferenza le corde L_1N_1 e M_1N_1 aventi rispettivamente lunghezze:

$L_1N_1 = \frac{b}{a}\sqrt{a^2 - x^2}$ e $M_1N_1 = \sqrt{a^2 - x^2}$.

Il rapporto tra i segmenti corrispondenti è $\frac{L_1N_1}{M_1N_1} = \frac{b}{a}$ che, per il Principio di Cavalieri, sarà uguale a quello tra le aree delle due coniche:

$\frac{area\ ellisse}{area\ cerchio} = \frac{b}{a} \rightarrow$ area ellisse $= \frac{b}{a}$ area cerchio e quindi area ellisse $= \frac{b}{a} \cdot \pi a^2 = \pi ab$.

Cavalieri sa che per poter riempire una superficie o un volume il numero degli indivisibili dovrà essere infinitamente grande, ma non cerca di approfondire, né di darne una spiegazione precisa; è appagato dal fatto che le cose tornino perfettamente. Più tardi sarà il calcolo integrale che, attraverso lo strumento del limite, capace di conglobare in sé l'infinito potenziale e quello attuale, permetterà di determinare, con procedimenti rigorosi e ben giustificati a livello teorico, la misura dell'estensione o dello spazio racchiuso entro un contorno curvilineo. La potenza del limite è ben visualizzata in alcune xilografie del grafico olandese Maurits Cornelis Escher (1898-1972) che ha cercato di esprimere le sue concezioni oniriche ricorrendo a relazioni matematiche. In tarda età, affascinato dal concetto di infinito, va alla ricerca di *una composizione che divenisse simbolo dell'infinito*. Su tale argomento numerose sono le sue rappresentazioni nelle quali le forme animali più grandi, situate al centro di un cerchio o di un quadrato, vanno rimpiccolendosi man mano che si avvicinano ai bordi sino a diventare infinitamente piccoli al limite della figura. Interessante è tra queste il *Limite del quadrato* (**figura 9**), compiuta nel 1964, in cui viene utilizzato un algoritmo di suddivisione infinita applicato a triangoli rettangoli isosceli.

Dalla *Struttura del quadrato* (**figura 10**), che Escher stesso disegnò per spiegare alle conferenze il metodo di divisione del quadrato, si rileva una successione di triangoli le cui aree stanno nel rapporto $\frac{1}{2}$ e i rispettivi cateti nel rapporto $\frac{1}{\sqrt{2}}$. Assumendo come unità di misura la metà del lato BC, il procedimento genera triangoli di area $\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{8}, \frac{1}{16}, \ldots$

Figura 9.

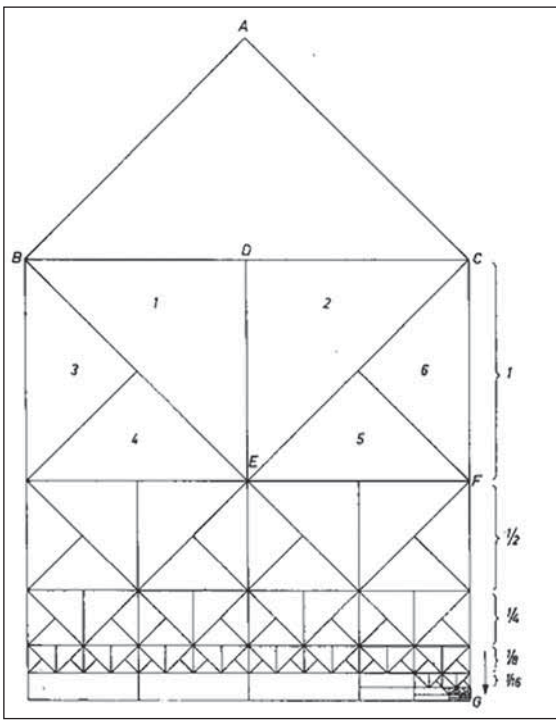


Figura 10.

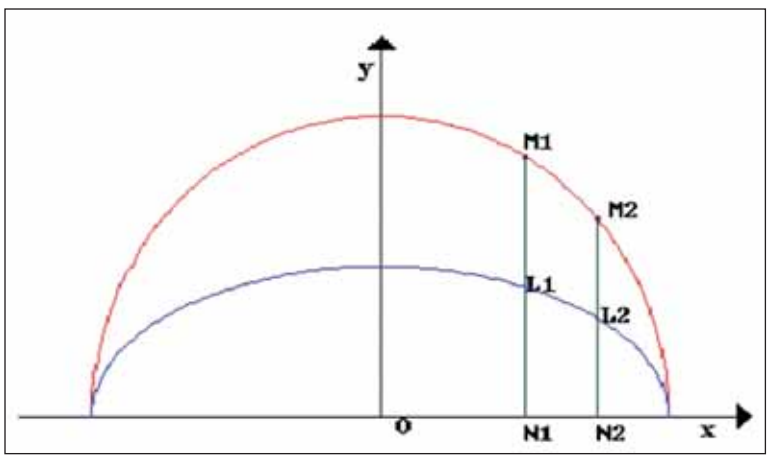
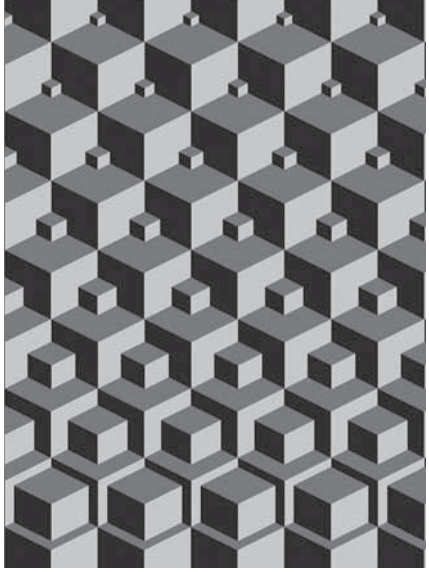


Figura 8.



La somma degli infiniti termini della progressione geometrica di ragione $\frac{1}{2}$ <1 ha un valore finito e quindi rappresenta l'area di una superficie finita. In questo modo il quadrato racchiudendo al suo interno una infinità di elementi sempre più piccoli, diventa una visualizzazione di una infinità inesauribile e allo stesso tempo compresa in un tutto finito, cioè una raffigurazione dell'infinito nella sua completezza, in potenza e in atto.

Silvana Bianchini
Presidente Mathesis Firenze

BIBLIOGRAFIA

P. Zellini, *Breve storia dell'infinito*, Adelphi, Milano 1980.
P. Dupont, *Appunti di storia dell'analisi infinitesimale*, Libreria scientifica, Cortina 1980.
B. Cavalieri, *Geometria degli indivisibili*, UTET, Torino 1968.
I. Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 1993.
I. Calvino, *Lezioni Americane*, Mondadori, Milano 1993.
Gruppo Zeroallozero, *Oltre ogni limite*, Pitagora, Bologna 2004.
G.Arrigo - B. D'Amore - S. Sbaragli, *Infiniti infiniti*, Erickson, Trento 2010.
I. Niven, *Numeri razionali e numeri irrazionali*, Zanichelli, Bologna 1971.
L. Lombardo Radice, *L'infinito*, Editori Riuniti, Roma 1981.

Sostanze chimiche odorose

G. Giacomo Guilizzoni

NEL LINGUAGGIO COMUNE, DA QUALCHE TEMPO, SI SUDDIVIDONO SEMPLICISTICAMENTE LE SOSTANZE IN DUE CATEGORIE CONTRAPPOSTE: «NATURALI» (BUONE) E «CHIMICHE» (CATTIVE), COME SE NOI STESSI, E TUTTO CIÒ CHE CI CIRCONDA, VIVENTE O INANIMATO, NON FOSSIMO COSTITUITI DA SOSTANZE CHIMICHE.

Per fragranza i tuoi profumi sono ottimi:
profumo che si spande è il tuo nome, per
questo le ragazze ti amano (Cant. 1,3)

Sul significato di *sostanza* la legislazione italiana è inequivocabile: «Una sostanza è un elemento chimico o un composto chimico *riscontrabile in natura* oppure *ottenuto mediante lavorazioni industriali*» (legge n. 236 del 29 maggio 1974). Per dimostrare quanto sia errato criminalizzare in blocco le sostanze chimiche, saranno riportati nomi e formule di alcune di esse, aventi odore gradevole o sgradevole.

In un romanzo di Gianrico Carofiglio si legge: «Non siamo capaci di descrivere un odore come siamo capaci di descrivere un oggetto. Abbiamo tantissime parole per le forme, i colori, le consistenze, le dimensioni. Per i suoni e i rumori abbiamo addirittura le parole onomatopeiche. Per gli odori dobbiamo usare termini presi a prestito».

Alcune sostanze chimiche, contenenti aggruppamenti osmofori (dal gr. *osmé*, odore), producono particolari sensazioni sugli organi dell'olfatto (*odore*) e del gusto (*sapore*). Il termine *aroma* (ingl. *flavour*) indica l'insieme dalle due percezioni. Gli odori individuati dal nostro apparato olfattivo, siano essi di origine naturale o artificiale, sono sostanze chimiche, gassose, liquide o solide volatili; i vapori emessi arrivano nella cavità nasale ove si trovano particolari recettori.

Di due nostri sensi, la vista e l'udito, si occupano scienze come l'ottica e l'acustica. E dell'olfatto? L'odore sfugge ad ogni tentativo di classificazione. Ancor oggi, per descrivere l'odore di una sostanza, si ricorre a perifrasi imperniate su un odore che si ritiene familiare a tutti. Così capita di leggere: «Il geraniolo, dal caratteristico odore di geranio». I vinificatori sono abilissimi, ricorrendo a denominazioni fantasiose, come «Aroma di ribes, liquirizia e rovere novello» (*Sassicaia* di Bolgheri); «Fragranza di frutta non completamente matura e floreale di fiori gialli, acacia e ginestra» (*Verdicchio* di Matelica). Per tacere dei profumi: si favoleggia che il famoso *Chanel n. 5* (ideato dal chimico Ernest Beaux per la stilista Coco Chanel) contenga più di ottanta componenti, naturali e artificiali; questo profumo, prediletto da Marilyn Monroe, viene descritto come «fragranza classica, non in-

vasiva ma persistente nel tempo, delicata e suadente, che sa di buono, di rosa di maggio, gelsomino e ylang-ylang...».
Come si vede, le suddette definizioni sono poco «scientifiche».
Come esiste la professione di assaggiatore di oli e di vini così vi sono gli «annusatori», specialisti in grado di riconoscere un odore e valutare la *soglia di percettibilità* (ATC, *absolute threshold concentration*), minima concentrazione di un odore nell'aria rilevabile dal 100% delle persone preposte all'analisi olfattiva. Esistono anche apparecchiature capaci di giudicare un profumo; «nasi artificiali» sono stati sviluppati in varie università e possono dare utili indicazioni sulla natura di un odore.

Esempi (in parentesi l'ATC): acido solfidrico (1), benzene (50), butantiolo (0,001), carbonio solfuro (50), diossido di zolfo (3), fenolo e cresoli (0,2), formaldeide (2), iodoformio (0,02), metantiolo (0,001), piridina (0,01).

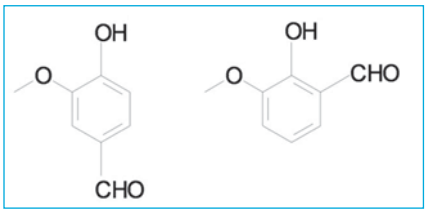


Fig. 1. Vaniglina e iso-vaniglina.

Non è ancora ben chiara la relazione tra la struttura molecolare di una sostanza e il suo aroma. Pare che le sostanze di odore simile siano costituite da molecole di forma simile; basta osservare le formule riportate più avanti.
Sembra che i recettori olfattivi del naso abbiano forma e dimensioni diverse, a cui si collega un odore, come ad una serratura corrisponde una chiave. Si percepisce un determinato odore quando le molecole di una sostanza occupano un certo tipo di recettore. Così ad esempio, la *vaniglina* ha un profumo intenso di vaniglia mentre non lo possiede il suo isomero di posizione iso-*vaniglina*, avente diversa configurazione molecolare (**figura 1**).
Molte sostanze osmofore sono presenti nelle *essenze* (o *oli essenziali*), così definite dalla FU: «miscele oleose di sostanze organiche ricavate da piante aromatiche e qualcuna da organi animali».
Così ad esempio, l'essenza di arancio, insieme a quella di bergamotto, è componente fondamentale dell'*acqua di Colonia*, «inventata» nel XVII secolo a Santa Maria Maggiore (VB) da Giovanni Paolo Feminis; un suo nipote, Giovanni Maria Farina, la produsse a Colonia, commercializzandola in tutta Europa con il nome di *aqua mirabilis*.
Ecco una breve rassegna di sostanze osmofore.

Alcuni aggruppamenti osmofori		
aggruppamento		*composti*
idrossile	–OH	alcoli e fenoli
alcossile	–OR	eteri
aldeidico	–CHO	aldeidi
chetonico	=CO	chetoni
carbossilico	–COOH, –COOR	acidi carbossilici e loro esteri
amminico	$–NH_2$ =NH	ammine
atomi di zolfo	–S–	composti solforati

Idrocarburi. Sono composti di carbonio e idrogeno.
Il *carvene* (o *limonene*) e il γ-*terpinene* hanno odore di agrumi. Il *p-cimene*, di odore caratteristico, si trova nel timo (**figura 2**).
Il *canfene*, di odore pungente, si trova negli oli di citronella, ginepro, lavanda.
Il *pinano* si riscontra nella trementina o ragia (prodotto della distillazione di resine di conifere) e in altre essenze. Il *sabinene* è presente nella maggiorana e nel pepe nero (**figura 3**).

Alcoli e fenoli. Gli *alcoli* sono sostanze contenenti aggruppamenti $–CH_2OH$, =CHOH o ≡COH. I fenoli sono composti contenenti idrossili legati –OH al nucleo aromatico.
Due forme enantiomere di una sostanza talvolta hanno odore diverso, pur avendo – come è noto – le stesse proprietà fisiche ad eccezione del segno del potere rotatorio. Il (+)*citronellolo* si riscontra nell'essenza di citronella e non ha un odore particolarmente piacevole; il (–) *citronellolo*, presente nell'essenza di rosa bulgara, emana invece un delicato profumo di rosa. Il *geraniolo*, con odore di geranio, si trova in diverse piante e si ri-

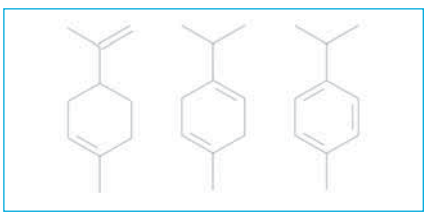


Fig. 2. Carvene, γ-terpinene e p-cimene.

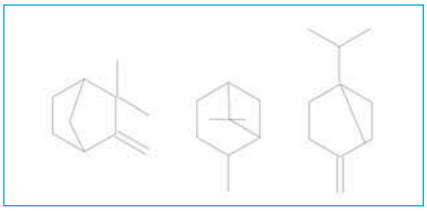


Fig. 3. Canfene, pinano e sabinene.

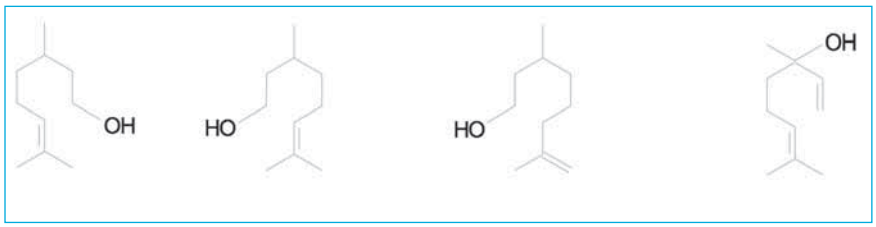


Fig. 4. (+)citronellolo, (–)citronellolo, geraniolo e linalolo.

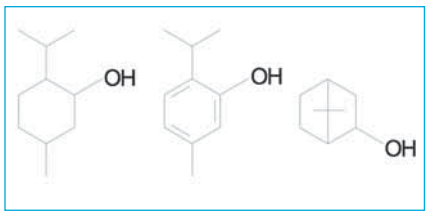


Fig. 5. Mentolo, timolo e borneolo.

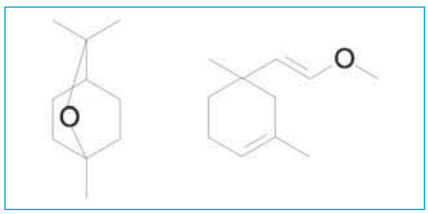


Fig. 6. Cineolo e -ionone.

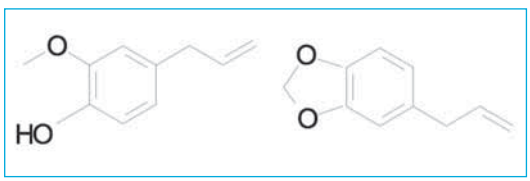


Fig. 7. Eugenolo e safrolo.

cava dalle essenze di palmarosa e di citronella. Il *linalolo*, molto usato nell'industria dei cosmetici, odora di lavanda e si riscontra negli oli essenziali di agrumi e di altre piante. Un suo estere, il *linalile acetato*, si trova nel bergamotto, nella lavanda e nella salvia (**figura 4**).
Il *mentolo* odora di menta, si riscontra nella menta piperita e si prepara artificialmente. Il *timolo* odora di timo e si trova nel timo e nell'origano. Il *borneolo*, dall'odore di canfora, si rileva in diverse essenze; un suo estere, il *bornile acetato*, è contenuto negli oli essenziali di conifere e di rosmarino (**figura 5**).

Eteri. Sono composti in cui un atomo di ossigeno è unito a due redisui idrocarburici, uguali o diversi (R—O—R').
Il *cineolo* o *eucaliptolo* odora di canfora, si riscontra in diverse essenze ed è un antisettico. L' α-*ionone* si trova in alcune varietà di viole e nel fieno e si ottiene per sintesi (**figura 6**).
L'*eugenolo*, dall'odore di chiodi di garofano, si trova nei chiodi di garofano e nell'alloro. Il *safrolo*, di odore caratteristico, è tossico e si riscontra nel sassofrasso (o sassafrasso), nello zafferano e nella noce moscata (**figura 7**).

Aldeidi. Sono composti contenenti il gruppo aldeidico –CHO. Una di queste, l'*aldeide acrilica* o *acroleina*, CH_2=CHCHO ha odore acre e si forma nella parziale combustione delle sostanze grasse come quando, mentre si frigge qualcosa, dell'olio cade sulla fiamma.
L'*aldeide benzoica* odora di mandorle amare e si trova nel lauro. L'*aldeide anisica* odora di biancospino ed è presente nelle essenze di anice e finocchio. All'*aldeide cinnamica* si deve il caratteristico aroma della cannella (**figura 8**).
L'*eliotropina*, o *piperonale*, si trova nell'eliotropo e odora di mimosa. Il *citrale* (o *geraniale*), dall'odore di agrumi, è presente nella buccia di limone, nella melissa e nella verbena (**figura 9**).

Chetoni. Sono composti contenenti aggruppamenti *carbonili* =CO.
Il *piperitone* odora di menta ed è presente nella menta piperita. La *canfora*, dall'odore caratteristico, prodotta dall'albero omonimo, si trova anche in varie essenze (**figura 10**).
Il *fencone* odora di canfora ed è presente nel finocchio e nella lavanda. Lo *jasmone* conferisce il piacevole odore al gelsomino (**figura 11**).

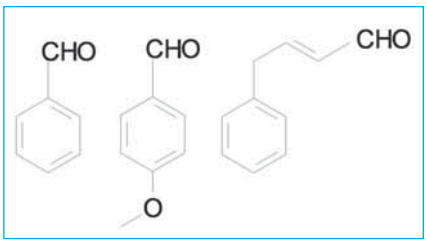


Fig. 8. Aldeide benzoica, aldeide anisica e aldeide cinnamica.

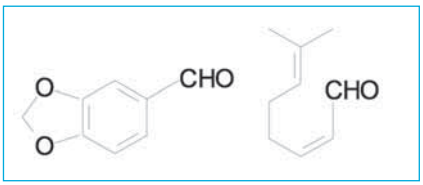


Fig. 9. Eliotropina e citrale.

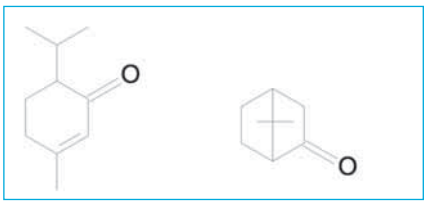


Fig. 10. Piperitone e canfora.

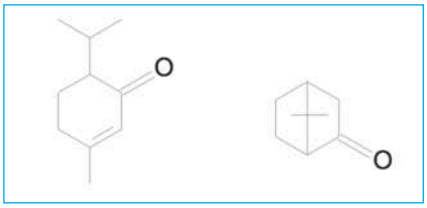


Fig. 11. Fencone e jasmone.

Il *muscone*, dal caratteristico odore, è presente nel muschio, un profumo che, a differenza di quelli incontrati finora, è di origine animale. Il muschio è un feromone prodotto da ghiandole del cervo dell'Himalaya (specie in via di estinzione) e si ottiene per sintesi. La *cumarina*, di odore gradevole caratteristico, che non è un'ammina come il nome farebbe pensare, si trova nell'erba appena tagliata e nella lavanda (**figura 12**).
Il 2-*eptanone* conferisce al gorgonzola il caratteristico aroma. Il *frambinone* odora di frutta e si trova nei lamponi e nei frutti di bosco. Il γ-*undecalattone* ha l'aroma di pesca, si usa come aromatizzante per alimenti e viene prodotto artificialmente (**figura 13**).

Acidi carbossilici. Sono composti contenenti l'aggruppamento carbossile –COOH.
Esempi: L' acido acetico CH_3COOH, di odore pungente, è presente nell'aceto. Gli acidi alifatici $CH_3(CH_2)_nCOOH$, dove *n* è compreso tra 3 e 8, hanno odore sgradevole ma alcuni, se presenti in piccola quantità, conferiscono il caratteristico aroma ai formaggi stagionati.

Esteri degli acidi carbossilici. Sono composti derivanti dagli acidi carbossilici per reazione con un alcole. A differenza dell'acido da cui derivano hanno in genere odore gradevole e sono presenti nella frutta. Alcuni vengono prodotti per sintesi e usati come aromatizzanti per alimenti. Esempi: allile esanoato (*ananas*), allile disolfuro (*aglio*), allil-propile disolfuro (*cipolla*), amile acetato (*banana*), benzile acetato (*lampone*), butile propanoato (*albicocca*), esile acetato (*pera*), etile butanoato (*mela*), etile cinnamato (*ciliegia*), etile esanoato (*mela*), etil-fenile acetato (*miele*), etil-metile butanoato (*lampone*), isoamile acetato (*banana*), linalile acetato (*lavanda*).

Ammine. Sono composti contenenti gli aggruppamenti $–NH_2$ e =NH.
La *cadaverina*, il cui nome mette allegria, è un'ammina alifatica avente odore di pesce putrefatto e si forma nella decomposizione delle proteine. Lo *scatolo* (dal gr. *skatós*, escremento) è la sostanza che conferisce l'odore alle feci; ha tuttavia una curiosa proprietà: in soluzione diluita odora di muschio e si usa come fissatore per profumi. Nella *Chimica in versi* di Alberto Cavaliere (**figura 14**) (*Mursia*), presente nella biblioteca di ogni chimico, alla voce scatolo si trova: «… forma squamette candide / di forte odor fecale, / assai caratteristico; / eppure (è madornale!) / questo composto fetido / vilissimo e meschino / è nelle essenze magiche / d'arancio e gelsomino».

Composti dello zolfo. Atomi di zolfo inseriti in una molecola organica, le conferiscono odore in certi casi sgradevole e in altri gradevole. Esempi: Il *metile disolfuro* CH_3-S-S-CH_3 e il *metile trisolfuro* CH_3-S-S-S-CH_3 si trovano nei cavoli.
Il *tiolano* (THT, tetraidrotiofene), dall'odore agliaceo sgradevole, per la sua bassissima soglia di percettibilità, è usato per odorizzare il metano (inodore) così da renderlo avvertibile dall'olfatto umano in caso di eventuali fughe. L'*isobutiltiazolo* è l'aroma del pomodoro (**figura 15**).
L'*acetiltiazolo* si trova nelle carni grigliate e la *lentionina* nei funghi *lentinula*, usati nella cucina cinese e giapponese.
Presenta (**figura 16**) interesse la conoscenza, anche parziale, delle biosintesi

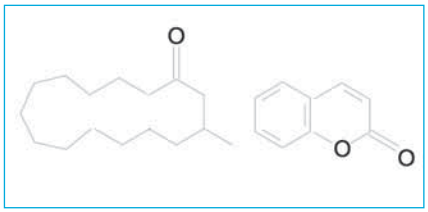


Fig. 12. Muscone e cumarina.

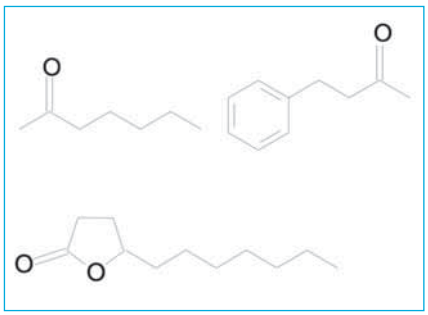


Fig. 13. 2-eptanone, frambinone e γ-undecalattone.

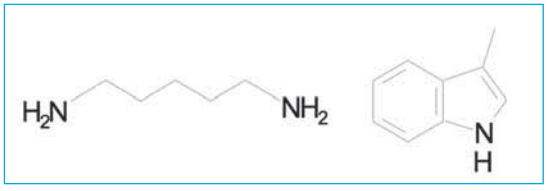


Fig. 14. Cadaverina e scatolo.

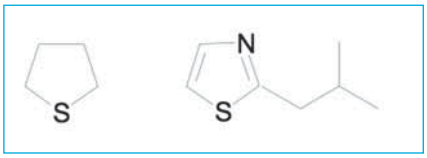


Fig. 15. Tiolano e isobutiltiazolo.

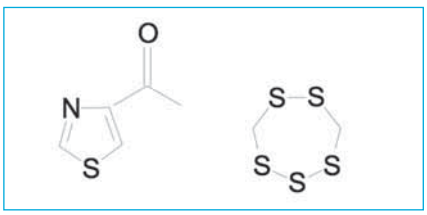


Fig. 16. Acetiltiazolo e lentionina.

che hanno luogo nei vegetali contenenti principi attivi odorosi, al fine di poterli sintetizzare *in vitro*. Ecco ad esempio il riassunto di una sequenza di reazioni, piuttosto complesse, che avvengono nella *menta piperita*, una pianta erbacea. Partendo dal *limonene*, attraverso cinque terpeni intermedi, il vegetale giunge a sintetizzare il *mentolo*.

1) Idrossilazione del *limonene* a *iso-piperitenolo*, catalizzatore l'enzima L3OH (limonene-idrossilasi) e i coenzimi NADP (nicotinammide-adenina-dinucleotide fosfato) e NADPH (nicotinammide-adenina-dinucleotide fosfato ridotto).
2) Deidrogenazione dell'*iso-piperitenolo* (alcole secondario) a *iso-piperitenone* (chetone), catalizzata dall'enzima iPD (isopiperitenolo deidrogenasi).
3) Idrogenazione del doppio legame 1-2 dell'*iso-piperitenone* con formazione di *iso-pulegone*, catalizzatore l'enzima iPR (isopiperitenone-riduttasi) e i coenzimi NADP e NADPH.
4) Isomerizzazone dell'*iso-pulegone* a *pulegone*, catalizzata dall'enzima iPI (isopulegone-isomerasi).
5) Idrogenazone del doppio legame 4-8 del *pulegone* con formazione del *mentone*, catalizzatore l'enzima PR (pulegone-riduttasi) e i coenzimi NADP e NADPH.

6) Riduzione da *mentone* (chetone) a *mentolo* (alcole secondario), catalizzatore l'enzima MR (mentone-riduttasi) e i coenzimi NADP e NADPH (**figura 17**).

G. Giacomo Guilizzoni
ITIS "Cobianchi", Verbania

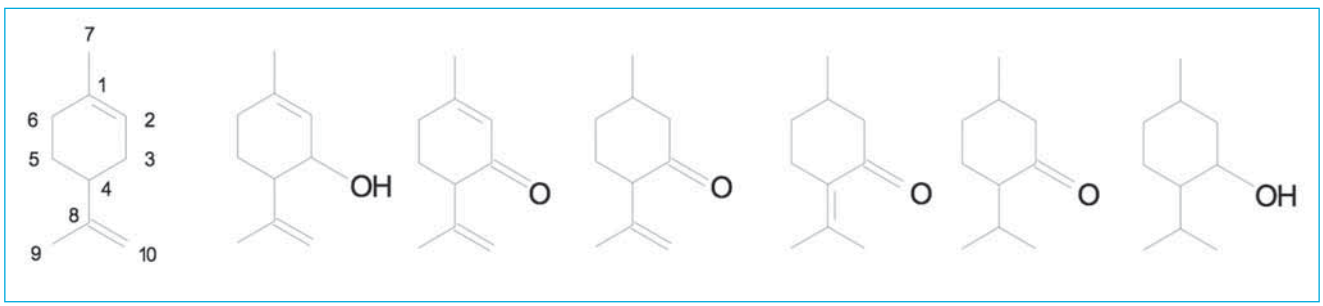


Fig. 17. limonene → iso-piperitenolo → iso-piperitenone → iso-pulegone → pulegone → mentone → mentolo.

a cura di Giovanni Gobber - Università Cattolica, Milano

Positive English Teaching

Flavia Cristofolini

The general picture: The three R's are not enough

If we ask parents what they most want for their children, they'll answer that they want well-being, be it happiness, success, health, satisfaction, and the like. However, the curricula generally implemented by schools pursue goals such as achievement, academic skills and thinking skills.

Yet since the eighties, several international conventions and projects have stated the importance of social, emotional and civic learning, bully prevention and school climate improvement. And in some schools programmes based on socio-affectivity, social emotional learning, life-skills training have been implemented worldwide to promote students' social and emotional well-being as much as cognitive abilities and academic skills.

What happiness are we talking about? Life conditions have improved greatly in terms of material progress but also in terms of educational standards and diffusion of entertainment available to young generations. However, paradoxically, depressive states and anxiety among young people have increased. Recent studies show that objective factors of well-being, the so called "externalities" such as environment conditions, money, health, marriage, religion, added together account for no more than 15% of the variance in life satisfaction[1]. The happiness of the hyper-consumer, who has everything and has replaced the need with the desire is in fact a "paradoxical happiness", meaning ephemeral, sick with loneliness; nonetheless it seems real, it causes a spike of emotions, of pleasantness and euphoria provided by virtual contact. Martin Seligman, past president of the American Psychological Association and founder of the modern Positive Psychology movement, argues[2] that happiness can and should be taught in schools because of the high prevalence worldwide of depression among young people and of the small rise in life satisfaction (measured competently by Seligman and others[3] in both individual and national components).

The synergy between learning and positive emotion is well-known to pedagogy and educational psychology. The innovative aspect of Positive Education – that is of positive psychology as applied to education – is that substantial evidence from well-controlled scientific studies[4] has been obtained about the specific effects of positive emotions on learning. «Positive Education brings together the science of positive psychology with best practice teaching to encourage and support schools and individuals within their communities to flourish».

What is Positive Psychology?

It is impossible to summarize the great and multi-faceted movement of Positive Psychology in one article, but a general picture is necessary to understand Positive Education. The positive psychology approach is totally new when compared to the traditional vision of Western psychology, which focuses on the pathological, on something that does not work as expected or that is lacking. Positive psychology studies the characteristics of satisfied individuals and flourishing communities in a systematic way.

Positive psychology is defined by the International Positive Psychology Association as being founded on «the belief that people want to lead meaningful and fulfilling lives, to cultivate what is best within themselves, and to enhance their experiences of love, work, and play»[5].

Positive Psychology has three central concerns: positive emotions (which entails the study of contentment with the past, happiness in the present, and hope for the future), positive individual traits (strengths[6] and virtues), and positive

1. Diener et al., *Subjective Well-being* (http://greatergood.berkeley.edu/images/application_uploads/Diener-Subjective_Well-Being.pdf).

2. M. Seligman - R.M. Ernst - J. Gillham - K. Reivich - M. Linkins, *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, in «Oxford Review of Education», June 2009.

3. A. van Hoorn, *Is happiness measurable and what do those measures mean for policy?*, paper given in 2007 - Centre for Economic and International Studies (CEIS), Joint Research Centre of the European Commission and the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD);in http://www.oecd.org/site/worldforum06/38331839.pdf.

4. As Martin Seligman emphasizes: «it is an empirical research endeavour and not mere grandmotherly common sense» referring to the rigorous academic research from scholars around the world in the field of positive psychology.

5. http://www.ippanetwork.org/about/about_positive_psychology/.

6. Martin Seligman and Christopher Peterson, professor at the University of Michigan and member of the Positive Psychology Steering Committee, have researched and listed personal strengths of character. Among them, I would indicate as particularly important in positive education: **Strengths of Wisdom and Knowledge**: such

institutions (the strengths that foster better communities, such as justice, responsibility, civility, parenting, nurturance, work ethic, leadership, teamwork, purpose, and tolerance).

Specific exercises have been designed and tested. Researches showed how these simple yet powerful activities produce significantly higher scores in optimism and life satisfaction. They include, for example, keeping the "worry diary" and after a month rereading it; you will see that most of your worries were useless[7]. Other recommended exercises include being oriented to the present, not to the past, with its regrets and guilt, nor to the future, with idealization or anxiety. Other activities are based on the "reframing" technique of Cognitive Psychology, which basically involves replacing the negative thought with a positive mental affirmation.

Shawn Achor[8], founder of The Institute for Applied Positive Research, suggested[9] some positive exercises and assured that engaging in them every day for three weeks can have a lasting impact on our happiness. For instance, activities that correlate with positive change are: writing a positive message to someone in your social support network; meditating for two minutes, which mainly means focusing on your breath; exercising for 10 minutes (which might be common sense but is not common action for many!); taking two minutes to describe in a journal the most meaningful experience of the past 24 hours.

When I interviewed Dr. Achor for Flow-Magazine[10], he pointed out that these exercise brought were long-term positive results, and that just one quick exercise a day kept the subjects of his study happier for months after the training programme had ended. «Happiness had become habitual», he stated.

G. Lemmen (1865-1916), *Riunione di famiglia a St. Idesbald*.

as *Creativity*; *Curiosity* [interest, novelty-seeking, openness to experience]; *Open-mindedness* [judgment, critical thinking]; *Love of learning*. **Strengths of Courage** are «Emotional strengths that involve the exercise of will to accomplish goals in the face of opposition, external and internal»; among them there are *Persistence* in a course of action in spite of obstacles; *Vitality*, defined as «Approaching life with excitement and energy; feeling alive and activated». **Strengths of Humanity** include *Love*, *Kindness*, "*niceness*", defined as «Doing favors and good deeds for others», *Social intelligence*, «Being aware of the motives and feelings of other people and oneself». **Strengths of Justice** are civic strengths that underlie healthy community life, such as *Citizenship* [social responsibility, loyalty, teamwork], *Leadership*, «Encouraging a group of which one is a member to get things done and at the same maintain time good relations within the group». **Strengths of Temperance**, like *Self-regulation [self-control]* that is «Regulating what one feels and does; being disciplined; controlling one's appetites and emotions». **Strengths of Transcendence**, which forge connections to the larger universe and provide meaning (such as *Appreciation of beauty and excellence* [awe, wonder, elevation] in various domains of life; *Gratitude*: being aware of and thankful of the good things that happen; taking time to express thanks; *Hope* [optimism, future-mindedness, future orientation]: Expecting the best in the future and working to achieve it; *Humor* [playfulness]: liking to laugh and tease; bringing smiles to other people; seeing the light side.

7. This exercise is present in one of the most successful wellbeing programmes, the prestigious "Subjective Well Being Training" (SWBT) of Goldwurm, which in eight sessions teaches the fundamentals of happiness and how to achieve them.

8. Harvard trained researcher Shawn Achor, the winner of over a dozen distinguished teaching awards at Harvard University, where he delivered lectures on positive psychology in the most popular class at Harvard. His TED talk is one of the most popular all time with over 4 million views.

9. In his article on «Harward Business Review» (http://hbr.org/2012/01/positive-intelligence/ar/1).

10. Digital multimedia magazine for IPad on Positive Psychology of which I am editor-in-chief.

Positive Education

Seligman defines Positive Education as «education for both traditional skills and for happiness»[11]. There is substantial evidence from well-controlled studies that skills that increase resilience, positive emotion, engagement and meaning can be taught to schoolchildren and students. In other words, optimism can be learned by training your brain, teaching new perspectives and exercises that "re-wire"[12] your brain into positivity.

The mind tends naturally to focus on what is missing; this *negativity bias* is worsened by a long tradition of teaching focused only on the learners' mistakes and weaknesses. Therefore the teachers' and the students' mind must be re-trained to appreciate the good things that you can enjoy, the favorable situations, the goals achieved. Taking the time to notice, to appreciate and remember the good things in our life greatly improves our mood and our general well-being.

In the field of Positive Education, research shows that positive mood produces broader attention, more creative and holistic thinking; as students start to feel good, their neuron connections – the learning centers – start to light up with those neurotransmitters (serotonin, endorphins, and dopamine) that produce well-being and go along with learning. Negative mood (anxiety, stress, frustration, demotivation) produces narrower attention, more critical and analytic thinking.

Schools seem to focus mainly on critical, rather than creative thinking.

Positive education can consist of: 1) courses of positive psychology content and skills for wellbeing; 2) positive lessons embedded in the curricula of traditional subjects; 3) applied in all relationships at school (student-student; teacher-student; teacher-staff; student-staff).

Several positive education programmes have been successfully implemented in many different countries at all levels with significant outcomes. Seligman's group of researchers of the Positive Psychology Center at the University of Pennsylvania has been training teachers worldwide[13] in the techniques of Positive Education. In the next section some significant examples of these programmes are presented.

G. Lemmen, *Spiaggia a Heist* (1891), Parigi, Musée d'Orsay.

Positive Schools

The first school that integrated positive psychology into areas of curricular programmes was Geelong Grammar School[14], which in 2008 started to pursue both accomplishment and wellbeing of the whole school.

Teachers were shown how to use the skills of positive psychology (resilience, character strengths[15], gratitude, positive communication, optimism) in their own personal and professional lives, and how to teach them to students.

11. M.E.P. Seligman - R.M. Ernst - J. Gillham - K. Reivich - M. Linkins, *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, in «Oxford Review of Education», Vol. 35 (No. 3), 2009, pp. 293-311.

12. Recent research on neuroplasticity - the ability of the brain to change even in adulthood – reveals that as we develop new habits we re-wire our brains.

13. Especially the U.S. and Australia (http://www.positiveschools.com.au/).

14. http://www.ggs.vic.edu.au/About/Overview.aspx.

15. See note 6.

Geelong Project has validated the idea that happy schools are possible.

Another famous programme, the Penn Resiliency Programme (PRP) aimed at increasing «students' ability to handle day-to-day stressors and problems that are common for most students during adolescence». Subjects that form the curriculum are assertiveness, creative brainstorming, decision-making, relaxation, and several other coping and problem-solving skills. They were carried out in the classrooms by teachers, and also by counselors and psychologists. The research[16] indicated positive and reliable improvements in students' well-being, decrease in depression, hopelessness and anxiety in young people (immediately post-intervention as well as six and 12 months following the programme), increase in optimism, reduction of conduct problems (aggression, delinquency). A more comprehensive curriculum was built to include character strengths, relationships, and meaning.

The Strath Haven Positive Psychology Curriculum, the first empirical study of a Positive Psychology curriculum for adolescents, was carried out by the research group led by Seligman thanks to a $2.8 million grant from the US Department of Education.

The main objectives were 1) to help students identify their "signature character strengths" that is the character strengths they possess in abundance and 2) to increase students' use of these strengths in day-to-day life. The reference is to the VIA[17] classification (Peterson & Seligman, 2004).

In addition, the intervention strives to promote resilience, positive emotion and students' sense of meaning or purpose.

The basic outcomes of this positive psychology programme were that engagement in learning (e.g., curiosity, love of learning, creativity), enjoyment of school, and achievement were increased, as shown by students' reports but also by teachers' reports, which is particularly significant as these teachers were blind to whether students participated in the programme or the control classes. Also social skills (e.g., empathy, cooperation, assertiveness, self-control) were improved according to both mothers' and teachers' reports.

Another positive educational institution is St Peter's College in Adelaide, which has incorporated wellbeing as a central part of school life[18]. St. Peter's claims to be the first educational institution that has worked out a wellbeing model based on Seligman's P.E.R.M.A.-theory[19] as presented in his latest best-seller "Flourishing"[20].

Positive English Teaching

Throughout thirty years of teaching, the students and parents that I have met, together with my post-degree education, have led me, with growing conviction, to embrace an approach inspired by the values of positivity, focused not only on the students' learning but also on their wellbeing.

Since I started studying positive psychology and education at the Psychology Faculty with Professor Andrea Gaggioli, I have introduced positive psychology both in my approach to the students (for example in the individual conversations of "Psychological Help") and also in the materials and syllabi that I prepare for my English language and literature lessons.

I have noticed that for students it is easier and more pleasant to retain knowledge when they see that the contents are relevant to their own everyday life and happiness. I have always disliked the fact that the texts in their language books deal with unrelated topics ranging from Tsunamis to dinosaurs, and have always noticed that the students' interest in those topics is very low.

A focus on the learner's personal experiences will involve learners expressing ideas significant to them, and will create that information gap which is required for meaningful communication. The language focus is on the learning process, with activities such as reading, role-play, communication games, and debates which serve to «provide opportunities to experiment with language, to listen to and produce a wide range of vocabulary and language functions, and to negotiate meaning in interaction with other learners» (*Communicative Language Teaching*, Hedge, 2000). Students will negotiate meaning in communicative situations where they are obliged speak slowly, repeat or clarify their ideas through rephrasing. I always integrate this approach with a follow-up phase of structured error

16. Many conducted by the University of Pennsylvania but also by independent research teams. 17 studies over the past 20 years, including over 2,000 children and adolescents between the ages of 8 and 15, from different ethnic/social backgrounds and countries (e.g., United States, United Kingdom, Australia, China and Portugal).

17. Among the many "recipes" proposed by the positive psychologists, Peterson and Seligman (2004), with their "Values in Action" (VIA) point out the six virtues that provide the good life: wisdom, courage, humanity, justice, temperance, transcendence, which they say can be learned and cultivated with practice.

18. At the Third World Congress of Positive Psychology, Matthew White, Director of Wellbeing and Positive Education of St Peter's College Adelaide, South Australia, gave a speech titled "Towards a Flourishing School" in which he presented their commitment to a school «where each boy flourishes», where, in addition to academia, the focus is the character shaping of students – «developing a sense of service, courage, commitment, integrity, morality and honour».

19. The acronym stands for Positive emotions, Engagement (state of flow, total involvement in the action, no worries), Relationships (kindness, connection, sharing, working in socially useful activities), Meaning (feel/believe that we are part of something greater), Accomplishment (achieving goals such as money, fame, victory or competence).

20. http://www.youtube.com/watch?v=weVPtrXMMx8.

J.F. Sloan, *Una finestra sulla strada* (1912).

correction and extensive grammar instruction and practice.

The Positive Psychology focus of the activities that I suggest is mainly inspired by positive strength-based training, traditional exercises of Positive Psychology and activities suggested by a few English teachers in other countries who, like me, are interested in integrating well-being and English teaching[21]. Lots of free downloadable materials and questionnaires can be found on sites such as authentichappiness.com[22]. I also created several personalized activity sheets and other material focusing on the students' strengths, and working on positive areas such as "Positive body", "Positive Emotions", "Positive Directions", "Positive relationships", inspired by the excellent book by Ilona Boniwell and other very recent works[23]. Recently, a two-hour English lesson on self-esteem to 15-year old students (4 second classes of Liceo Linguistico "Veronica Gambara", Brescia) has allowed me to appreciate the exciting outcomes of this integrated teaching, both in terms of foreign language proficiency and of positive psychological awareness. Methods included brainstorming, a short presentation of the theory of self-esteem (in easy but precise terms) through slides; a guided discussion on the application of those concepts to personal experience, especially at school; reading of a poem; poem-writing; couple work on "My strengths and my challenges" followed by class discussion. Students' feedback (a written anonymous answer to the question "Comment on this lesson") was encouraging.

Another very exciting occasion was a lesson on "Public Peaking Anxiety" that I gave – in the role of "Cultore della materia" in November 2013 in the course "Communicative Strategies" held by prof. Amanda Murphy at Catholic University Brescia. Feedback comments by students showed that the strategies to improve self-esteem and empowerment were appreciated: « "*Ms. Cristofolini taught us a very interesting way of seeing our defects and our fears turning them into something positive*"; "*I have found this lesson very interesting and useful, not only for my academic life, but also for my everyday life*"; "*Ms. Cristofolini was very nice with us because she tried to encourage us and she reminded us that we can improve our skills*

21. Marc Helgesen, Miyagi Gakuin Women's University, Sendai, Japan, at http://www.eltandhappiness.com/index.html.

22. http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/questionnaires.aspx.

23. R. MacConville - T. Rae, *Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents: A Positive Psychology Curriculum for Well-Being: programme*, is made up of 24 chapters which reflect each of the 24 character strengths, like creative thinking, kindness, fairness, leadership, forgiveness, and teamwork. I. Boniwell - L. Ryan Personal, *Well-Being Lessons for Secondary Schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds* materials are easy to understand, to lead and to manage. The text is excellent resource for teachers, educational psychologists and all experts interested in delivering a personal well-being curriculum. The companion website http://mcgraw-hill.co.uk/openup/positivepsychology/ offers additional material that can be downloaded. Another text is J. Fow Eades - A. Seldon, *Celebrating Strengths: Building Strengths-based Schools*.

and be better; above all she underlined the most important thing: we have to change our mind because we are what we think. If we think we are not good speakers (in a foreign language for example, as it happens to me), we will never be good!"».

I suggest scattering these "positive activities" regularly throughout the course, also on the basis of which language topics are being taught.

Positive English Teaching can be adopted at all language levels. Once the lesson frame is adopted, the teacher can freely select vocabulary and grammar structures on the basis of the students' level.

One book with my suggestions of Positive English Teaching lesson plans and activities for different language levels is being published soon.

Examples of classroom activities aiming at both teaching English Language and promoting students' well-being

Activity	Language focus	Positive Psychology focus
Let's study happiness (Introduction to Positive Psychology)		
"Positive words": Students' brainstorming on all words they can think of related to happiness and well-being	Vocabulary-building	Warm-up activity; to correct the negativity bias
Positive dictation: teachers dictate text on happiness or other contents of Positive Psychology (level of difficulty coherent with level of students)	Listening comprehension; new vocabulary; writing accuracy;	To learn new concepts necessary for a more positive mindset;
Two weeks after dictation students are given a cloze and in pairs see if they can remember the content and write the missing words.	Reading comprehension; vocabulary building;	To Review and remember positive psychology concepts
"Ten reasons to smile": students read texts about scientific research on the benefits of well-being (text difficulty can vary according to level of students' English); guided class discussion follows	Extensive/intensive reading comprehension; vocabulary-building; oral production; turn-taking in class discussion	to correct the negativity bias
My signature strengths		
Students are asked to write narratives about times when they were at their very best;	accuracy, fluency, complexity, appropriateness in written production; use of linkers;	identifying and developing individual strengths
they take the V.I.A. signature strengths test[24] to identify their own character strengths;	Enhance reading comprehension abilities	identifying and developing individual strengths
they interview family members on their strengths and write down a summary of the interview	accuracy, fluency, complexity, appropriateness in written production; indirect speech;	identifying and developing family strengths
they identify people whom they consider models of some specific strengths and present them to the class (5-minute speech)	accuracy, fluency, complexity, appropriateness in oral production; vocabulary building;	identifying and developing individual strengths
Students use speaking prompts such as "Give a speech about when you were of value to others".	Fluency, listening comprehension, public speaking	Overcoming the erroneous idea that self-appreciation is like bragging

24. http://www.viacharacter.org/www/ and www.authentichappiness.org.

Activity	Language focus	Positive Psychology focus
Count your blessings[25]		
For a month students keep a 'gratitude journal' in which every week they write 3 to 5 things for which they were thankful – "from the mundane to the magnificent". Entries must be different each time	accuracy, fluency, complexity, appropriateness Past narratives vocabulary	To remember good things that happened and so correct the "negativity bias";
Students write "what went well" (WWW) the day before (class written individual activity or homework)	accuracy, fluency, complexity, appropriateness Past narratives vocabulary	To learn how to appreciate and "savour" good memories
Students write "what went well yesterday to us" (WWW): referring to the whole class; group written activity after group discussion	Negotiate meaning in discussion accuracy, fluency, complexity, appropriateness in oral production	Enhance group positive bond
"Three Good Things": students are instructed to write down three good things (both minimal episodes and major achievements/events) that happened to them, each week, adding a reflection on one of the following questions: 'Why did this good thing happen?', 'What does this mean to you?', 'How can you increase the likelihood of having more of this good thing in the future?'.	accuracy, fluency, complexity, appropriateness Past narratives vocabulary	To learn how to appreciate and "savour" good memories
Be kind to others[26]		
"Compliments": students sincerely underline positive strengths of school mates and practice in pairs; then each students reports the compliment	Exclamatives; vocabulary building; indirect speech	To recognizeown and others' positive strengths; to appreciate kindness; to remember compliments
Students read a text about "Random acts of kindness"[27]; Q&A sessions or class discussion follow; personal examples are encouraged	Reading comprehension; oral production; vocabulary building;	
Good times ahead		
Students write 3 positive things that they know will happen in the near future	Future forms	To correct the "negativity bias"; to enhance hope and goal-setting;
Happy body		
Do relaxation sessions of Mindfulness guided by Youtube videos; after the activity, language focus on new vocabulary; paragraph-writing or class discussion about the experience can follow;	Enhance listening comprehension; vocabulary building	To learn to reduce anxiety and tension through focusing on the moment and on the body; to increase concentration;

25. From the *Eight Steps Towards a More Satisfying Life* (http://www.centreforconfidence.co.uk/pp/techniques.php?p=c2lkPTImdGlkPTMmaWQ9NjQ=), listed by the remarkable positive psychology scholar Sonja Lyubomirsky.
26. For an excellent on-line course for teachers who want to work out a kindness-based curriculum, see the introductory video at http://www.randomactsofkindness.org/kindness-in-the-classroom.
27. Texts on other happiness-related topics to be found in many excellent sites such as http://www.actionforhappiness.org/10-keys-to-happier-living/find-ways-to-bounce-back.

Happy breaks

When, as it often happens, a teacher has little time to integrate his lessons with positive psychology/language activities, he can propose short 5/10-minute positive activities as warm – ups, vocabulary or fluency builders, or just as a happy break. Of course students must have been acquainted with the whole positive picture before, through major longer activities and tasks. Examples of Happy Break activities can be "What are three good things in your life right now? Write them. Then work with a partner, read your sentences; then listen to him/her and make comments". Final feedback: notice how good you feel.

Positive Humanities

Within the framework of Positive Education, some scholars have coined the Positive Humanities. The main assumption is that the teaching of literature can expand students' understanding and awareness of their own strengths[28].The study of fiction, both from first–language and foreign literatures, allows students to gain deeper insight, increase self-knowledge and awareness, improve their ability to understand their context in more sophisticated ways. But how can teachers manage to make the connection between fiction and real life clearer? Positive psychology (in particular core virtues and character strengths) is the missing link.

J. Pawelski advocates a positive turn[29], a radical change in the approach to the analysis of literary texts. He argues that the critical discourse of the seventies, eighties, and nineties, had a "negativity bias" which has recently been replaced by alternative reading strategies that he defines as "a hermeneutics of affirmation": the expression "Eudaimonic Turn" refers to a new critical framework in the fields of literature and culture studies that focuses on how the human subjectivity determinants (such as values, race, ethics/morality, aesthetics, culture, language, gender) may facilitate well-being. In addition to those more traditional topics that seek to understand the tragic side of human nature, the literary and cultural English curriculum will therefore explore subject matter investigating *human flourishing*: for example analyzing the literary characters' positive personality traits in the face of struggle and suffering.

In their paper *The integration of Positive Psychology and the teaching of English Literature*[30], Walter Barbieri, Emily Fitz Simons, Darren Pitt and Mathew White investigate on how aspects of text (imagery, tone, structure, style, characterization) and of films can be studied in the light of Peterson and Seligman's Character Strengths profile. The experimental learning process undertaken explored if and how learning the concepts of core virtues and characters strengths positive psychology would affect students' analysis of characterization. Results showed that this learning of key principles of positive psychology improved responses to literature and the understanding and analysis of characters' action, plot and themes in the novel.

Examples of classroom activities aiming at both teaching English Literature and promoting students' well-being

English teachers can use signature strengths and resiliency in their lessons on literature.

- Teachers focus on the strengths of the main characters; objectives: to guide students to more accurate thinking about themselves and their own positive resources. Example of teaching sequence:
  - before the lesson: students read the literary text and write a brief character profile, commenting upon the presentation of that character to the reader;
  - Students begin the lesson by completing the VIA Survey of Character Strengths[31];
  - Students discuss their findings and the strengths profile;
  - Students are asked to consider the strengths of the literary characters;
  - finally students re-write the commentary.

  A different teaching sequence for lower level students might include:
  - students take the strengths character strengths survey (VIA);
  - they discuss strengths in pairs;
  - whole-class discussion to share strengths;
  - recount paragraph for homework "Me at my best";
  - Analysis of literary characters in their strengths;
  - Spider diagram with quotations.
- Teachers underline how characters faced setbacks; objective: to highlight resiliency concepts;

28. And not only for students: Pioneering programmes in Medical Humanities & Arts have been implemented at the University of California, College of Medicine in order to promote humanism, empathy, altruism, and self-reflection in future doctors thanks to literature reading and story-telling."Can Poetry Make Better Doctors? Teaching the Humanities and Arts to Medical Students and Residents at the University of California, Irvine, College of Medicine", Johanna Shapiro, PhD, and Lloyd Rucker, MD in Academic Medicine, 2003; 78:953–957; http://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2003/10000/Can_Poetry_Make_Better_Doctors__Teaching_the.2.aspx

29. http://jamespawelski.com/the-eudaimonic-turn-well-being-in-literary-studies/.

30. http://www.stpeters.sa.edu.au/wellbeing/resources.

31. http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/questionnaires.aspx.

- Students reflect on how the characters' strengths have both a good and a "shadow" side. Objective: to promote tolerance of ambivalence, more positive self-talk, more mature thinking about own and others' limits.

CLIL lessons can also focus on Positive Psychology. I propose positive psychology materials in English at school in lessons to my students of Human Science Secondary School, 4th and 5th year, as part of their English curriculum. Multimedia slides, class discussion and individual/group activities from the books I listed above, offer exciting an opportunity to learn the language and reflect upon themes such as negative self-talk, "reframing", relaxation techniques, motivation, coping with anxiety.

I guide them to learn about the ABC model (Ellis, 1962): how beliefs (B) about an adversity (A) influence the consequent (C) feelings. Then students learn how to slow down this ABC process through more flexible and more accurate thinking. Awareness of negative self-talk must be followed by a phase in which faulty self-demeaning thinking is challenged and replaced by more correct and rational statements. This technique is particularly powerful with students who still have not developed profound introspective abilities. The lessons are aimed at coping with school stress and performance anxiety at school.

This training was first proposed within positive psychology by Martin Seligman as a training for happiness, in his first best-selling book "Learned Optimism" (1990) where he pointed the techniques to improve our own "explanatory style", i.e. practically modifying our own inner dialogue against adversity.

J.F. Sloan, *Independence Square*, Philadelphia (1900), particolare.

Positive Education for European Teachers: the project Positivities

At the International Positive Business Forum in Milan (March, 2013) Martin Seligman declared that positive education must also be taught to teachers.

Teachers representmodels of behaviour and transmit cultural information and values to theirstudents. Teachers' satisfaction with their work correlates with students' well-being and academic performance[32].

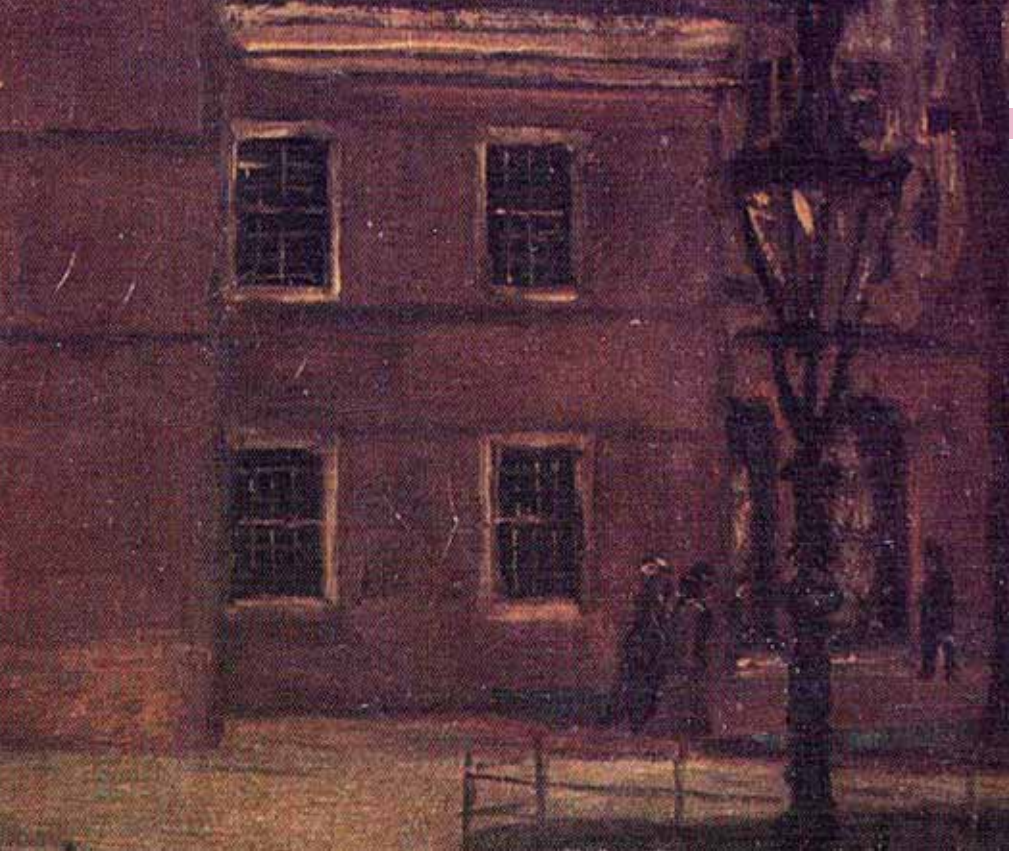
If positive education lessons are taught by teachers rather than by external consultants, they are more likely to be effective. The same applies to programmes that are appreciated and fully understood by the teachers, who must perceive these topics worth their time and effort and feel that they have the necessary competencies. This is the reason why the ideal programmes teach resilience skills to teachers first[33].

One interesting project that I have recently undertaken, the INTERSTRESS project, worked out by the Italian Auxological Institute team guided by Professors Andrea Gaggioli and Giuseppe Riva has developed innovative ICT-based solutions combined with positive psychology principles for addressing the problem of psychological stress in professional and social life of teachers and other categories.

In September 2013 a European project called Positivities was launched in several Italian schools, together with schools in other European countries, including the one where I teach, "Veronica Gambara" Institute in Brescia. It is a «Comenius Multilateral European Project with the aim to help European

32. A large body of research suggests that teachers influence students substantially, for better or not. Young learners' attribution patterns (subjective explanations of success/failure) can be influenced by teacher criticism and negativity bias (Heywood - Dweck - Cain, 1992, Snyder - Lopez, 2005).

33. Research on the optimal state of teachers confirms scientific interest in this psychological and emotional state as an effective way to counteract or prevent stress states of teachers; see for example M. Bassi - A. Delle Fave, *Optimal Experience Among Teachers: New Insights Into the Work Paradox*, in «The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied», 146.5, 2012, pp. 533-557.



teachers to learn, practice, apply and share experiences of Applied Positive Psychology in Education»[34]. The foundational principles are that learning is more effective if it is designed to use the student's intellectual strengths and character strengths, when there is intrinsic motivation and enjoyment, and when there is full attention. Positive psychology methods can directly influence the outcomes through the development of positive intrapersonal and interpersonal strengths, promoting optimal experiences that increase intrinsic motivation and positive emotions, and by working in the attentional skills. Secondly, helping the teachers to integrate the positive psychology methods in the classroom is more effective if they experiment the healthy habits, methods and interventions of positive psychology themselves, in their personal and professional lives. Third, offering the teachers a number of pedagogical and didactical resources to be integrated in the classroom or in tutoring classes will be of great help to start day-by-day practice.

A source database of interventions, training material, and evaluation tools, will help the teacher to integrate positive psychology methods in the classroom. The programme will be exploited in more than 20 schools, involving 150 teachers, more than 3000 pupils, evaluating and assessing the results and impact in a monitored way.

Conclusion

We all want happiness. In the American Declaration of Independence happiness is an inalienable right (along with life and freedom). In old Europe, talking of happiness generates skepticism, if not irritation: the economic and social crisis makes the rhetoric of optimism sound empty, and well-being looks like an unattainable mirage. Stuff for gurus and hippy survivors. A matter for non-serious people. And yet «He loves to count his troubles, but does not count his joys. If counted as they should be, he would see that every destiny has by itself enough happiness» (Fyodor Dostoyevsky).

Those who criticize positive psychology mistakenly assume that optimism means overlooking problems. The happiness Positive Psychology talks about is better defined as rational optimism: you must change reality, not just wish it away. It is not being positive in all times and places: there are times when negative or realistic thinking is appropriate as it leads to more accuracy. Rational optimists see problems, but unlike pessimists, they think they can do something about them. Pure pessimism is not being wiser, it causes paralysis, and nihilism. This is why it makes sense, even in old cynical Europe, even in times of harsh recession, to speak about the positive strengths that foster better communities and companies.

Seligman speculates that positive education will form the basis of a 'new prosperity', a politics that

values both wealth and well-being. I would also suggest considering positive education as highly useful for students with Specific Learning Disorders (Italian "Disturbi Specifici dell'Apprendimento" and "Bisogni Educativi Speciali") who need extra motivation so they can maintain attention, work consistently, and avoid boredom associated with repetitive tasks.

> The time has come for a new prosperity, one that takes flourishing seriously as the goal of education and of parenting. Learning to value and attain flourishing must start early – in the formative years of schooling – and it is this new prosperity, kindled by positive education, that the world can now choose (Flourish, 2011).

Flavia Cristofolini
Liceo "Veronica Gambara", Brescia
Università Cattolica

34. http://www.positivities.eu.

AN INTRODUCTORY BIBLIOGRAPHY

B. Fredrickson, *"Positive Emotions", Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2001.
S.J. Lopez - C.R. Snyder, *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, USA, New York 20112.
S. Lyubomirsky, *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*, Penguin, New York 2008.
P. Knight, *The Development of EFL Methodology*, in **C. Candlin - N. Mercer** (eds.), *English language teaching in its social contexts*, Routledge, London 2007.
M. Bassi - A. Delle Fave, *Optimal Experience Among Teachers. New Insights Into the Work Paradox*, «The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied», 146.5 (2012), pp. 533-557.
H. Muscott - E. Mann - M. LeBrun, *Positive behavioral interventions and supports in New Hampshire. Effects of large-scale implementation of schoolwide positive behavior support on student discipline and academic achievement*, in «Journal of Positive Behavior Interventions», 10.3 (2008), pp. 190-205.
M.E.P. Seligman, *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*, Simon and Schuster, 2011 (especially chapter 4, "Teaching Well-Being: The Magic of MAPP"; 5, "Positive Education: Teaching Well-Being to Young People"; and 6, "GRIT, Character, and Achievement: A New Theory of Intelligence").
C. Peterson, *A Primer in Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2006.
C. Peterson - M. Seligman, *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*, Oxford University Press, Oxford 2004.
K. Reivich - M. Seligman - J. Gillham - M. Linkins - C. Peterson - B. Schwartz - T. Steen - A. Duckworth, *Positive Psychology Programme for High School Students. Lessons for the Pleasant Life, the Good Life and the Mearningful Life*, Positive Psychology for Youth Project, 2007.
M.E.P. Seligman - R.M. Ernst - J. Gillham - K. Reivich - M. Linkins, *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*, «Oxford Review of Education» 35.3 (2009), pp. 293-311.
D.J. Shernoff - M. Csikszentmihalyi - B. Shneider - E.S. Shernoff, *Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory*, in «School Psychology Quarterly», 18.2 (2003), pp. 158-176.
J.L. Shane - R. Sage - C. Robinson - S.C. Marques - J. Ribeiro Pais, *Measuring and Promoting Hope in Schoolchildren*, in http://shanelopez.com/wp-content/uploads/2012/04/lopez_rose_et_al_c004.pdf
C.R. Snyder - S.J. Lopez - H.L. Shorey - K.L. Rand - D.B. Feldman, *Hope theory, measurements, and applications to school psychology*, in «School Psychology Quarterly», 18 (2003), pp. 122-139.
J. Yeager - S.W. Fisher - D.N. Shearon, *Smart Strengths, Building character, Resilience and relationships in Youth*, Kravis Publishing, Putnam Valley, New York 2011.

SITOGRAPHY

http://sonjalyubomirsky.com/files/2012/09/Layous-et-al.-2012.pdf
http://www.brainpickings.org/index.php/2011/01/25/must-read-books-happiness/
http://www.ppc.sas.upenn.edu/links.htm
http://www.meaningandhappiness.com/psychology-research/list-of-personal-strengths.html#list-of-personal-strengths
http://www.youtube.com/watch?v=wdV1OKkisoI
http://www.stpeters.sa.edu.au/wellbeing/resources
http://www.ppc.sas.upenn.edu/index.html
http://www.ippanetwork.org/
http://www.schoolsforhealth.eu/upload/PromotingmentalandemotionalhealthintheENHPS.pdf
psychservices.psychiatryonline.org (Positive Schools)
teachingprofessor.com (Positive Learning Environments)
ppc.sas.upenn.edu (UPenn Positive Psychology Center)
http://mindspring.uk.com/
http://www.teachhub.com/5-powerfully-positive-teaching-practices
http://www.universitaeuropeadiroma.it/studenti/interventi-di-psicologia-positiva-nella-scuola-luca-iani/

Politiche della formazione

Stefano Spennati
L'Unione Europea e la formazione, cominciamo a parlarne
Ed Insieme, 2013,
pp. 128, € 10.

Il volume di Spennati consente al lettore di avere un quadro sintetico ed efficace delle politiche legate alla formazione adottate dall'Unione Europea negli ultimi anni.
Dopo un breve inquadramento sulle istituzioni dell'Unione Europea, l'autore passa in rassegna il programma *Life Long Learning*, così come realizzato in Europa negli anni 2007-2013: l'obiettivo del progetto è stato quello di provare ad offrire alle persone di tutte le età la possibilità di vivere esperienze formative e quindi di ampliare conoscenze, competenze e abilità.
Nel testo vengono richiamate le molteplici possibilità che l'Unione Europea ha messo a disposizione negli ultimi anni: dal programma *Comenius* (rivolto al miglioramento della conoscenza di una lingua straniera) al *Leonardo Da Vinci* (indirizzato in particolare all'istruzione e formazione professionale), al *Grundtvig* (sull'istruzione degli adulti) fino al più noto programma *Erasmus* (che, dall'anno della sua creazione nel 1987, ha visto il coinvolgimento di più di due milioni di persone).
Emerge un quadro ricco, variegato e, soprattutto, in continua evoluzione. Come ha scritto Maria Luisa De Natale nella prefazione al testo, quello tratteggiato dall'autore «è un itinerario educativo ancora tutto da percorrere, ma è quello che ci consente di prospettare l'educazione all'Europa quale educazione alla speranza in un rinnovato umanesimo» (p. 21).
Il libro si conclude con il testo integrale della proposta – inviata dalla Commissione Europea al Parlamento – del programma *Erasmus for all,* in attuazione della strategia Europa 2020 (in seguito ridenominato *Erasmus+*) che, come è noto, comprende:
1) azioni riguardanti la *mobilità individuale ai fini dell'apprendimento* (mobilità individuale nel settore dell'istruzione, della formazione e della gioventù; diplomi di laurea magistrale congiunti; eventi di ampia portata legati al Servizio volontario europeo);
2) azioni riguardati la *cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone prassi* (partenariati strategici nel settore dell'istruzione, della formazione e della gioventù, alleanze per la conoscenza, alleanze per le abilità settoriali, rafforzamento delle capacità del settore della gioventù);
3) azioni di *sostegno alla riforma delle politiche* (dialogo strutturato tra i giovani e i responsabili decisionali nel settore della gioventù);
4) attività *Jean Monnet* (cattedre, moduli, centri di eccellenza, reti, progetti Jean Monnet);
5) azioni legate allo *sport* (partenariati di collaborazione e eventi sportivi a livello europeo senza scopo di lucro).
Qualsiasi organismo, pubblico o privato, operante nei settori dell'istruzione, della formazione, della gioventù e dello sport può presentare domanda di finanziamento seguendo le istruzioni e le indicazioni contenute nella guida al programma.
(*Francesco Magni*)

G. Reale
Salvare la scuola nell'era digitale
La Scuola, Brescia 2013,
pp. 101, €10.

«Un vero e proprio uragano» che «si sta abbattendo sulla scuola» e «può provocare disastrose conseguenze». Così Giovanni Reale, uno dei massimi studiosi del pensiero antico, commenta le recenti disposizioni ministeriali che «contraggono in modo drastico l'uso del cartaceo a favore dei mezzi di comunicazione multimediali». «Le disposizioni che si leggono sulla Gazzetta ufficiale su una materia tanto delicata e complessa, formulate in modo non propositivo ma impositivo, sono non solo illiberali e antidemocratiche, ma si collocano in larga misura al di fuori della realtà», continua il filosofo, lamentando l'assenza di «regole precise, tempi e modi ben studiati e articolati, che sono l'opposto delle scelte affrettate e perentorie cui si è preferito ricorrere». Senza tacere conseguenze economiche, psicologiche, educative, mezzi che diventano fini tracimanti dentro un fondamentalismo digitale euforico e isterico, e tutta una serie di effetti collaterali negativi.
Un appello disperato, quello del filosofo noto in tutto il mondo per i suoi studi su Platone e Aristotele e il suo manuale di storia della filosofia scritto con Dario Antiseri (*Il pensiero occidentale*) in corso di traduzione persino in cinese. Con una precisa richiesta: la scuola non faccia «perdere ciò che l'uomo ha prodotto con la cultura della scrittura in due millenni e mezzo». Nella certezza che l'essenza della scuola consista nel rapporto dinamico-relazionale fra docente e discente, ossia fra persona e persona, ma che tale rapporto sia a rischio per il cieco abbandono all'idolatria tecnologica, Reale chiede la salvaguardia di ciò che l'uomo ha prodotto con la cultura della scrittura nei millenni. In gioco è la cultura. In gioco è l'uomo.

M. Andreani - M. Dei - M.S. Russo
Bioetica e dibattito pubblico tra scuola e società
Unicopli, Milano 2012,
pp. 255, € 18.

La bioetica questa sconosciuta! Tornata alla ribalta con la trasmissione *Le Iene* la primavera scorsa con il caso della cura Stamina, la dimensione pubblica del dibattito attorno alle cure e alla sperimentazione è poi caduta nuovamente nel dimenticatoio, tanto che per i non addetti ai lavori è stato difficile seguire tutti i passaggi successivi di un caso che è, ad oggi, in mano all'autorità giudiziaria.
Perché è così difficile parlare di scienza e tecnologia in questo paese? Che cosa c'entra tutto ciò con la possibilità di un dibattito informato e consapevole di carattere bioetico? Sono domande retoriche nel senso più banale del termine perché è sotto gli occhi di ogni osservatore attento che l'informazione in Italia non è orientata verso la divulgazione delle tematiche

scientifiche e tecnologiche per favorire un confronto pubblico e responsabile sui temi della bioetica. Il libro *Bioetica e dibattito pubblico tra scuola e società*, curato da Monia Andreani, Marcello Dei e Massimo S. Russo, cerca di dare più risposte a tali questioni, a partire dal ruolo della scuola come spazio di crescita culturale e di formazione alla cittadinanza. Attorno al nucleo centrale costituito da una ricerca pilota svolta in alcune scuole medie superiori italiane da Marcello Dei e Massimo S. Russo, il libro si snoda in una serie di capitoli a firma di studiosi di diverse discipline. I saggi sono introdotti con cura da una riflessione di Luigi Alfieri sul rapporto tra bioetica e biopotere. Amedeo Cottino propone una visione distopica dell'eugenetica quale spazio occulto dietro ogni discussione politica sulla vita, anche in tempi e luoghi non dominati dal totalitarismo; Valerio Pocar scrive a proposito della spettacolarizzazione e del sensazionalismo dell'informazione riguardo ai temi della bioetica. Umberto Cortoni, sacerdote e monaco camaldolese, pubblica un saggio dedicato a un'antropologia teologica cattolica che apre a una discussione profonda e non dogmatica; Debora Spini dedica il suo intervento al dibattito teorico biopolitico e legislativo attorno alla questione della "sofferenza"; Monia Andreani scrive un saggio sulla riflessione bioetica nel pensiero delle donne affrontando anche il nodo teorico politico dei diritti umani di quarta generazione e propone un glossario ad uso didattico. Federico Losurdo interviene con un saggio giuridico sull'introduzione della bioetica negli ordinamenti europeo e italiano. Il libro presenta anche un focus sul rapporto tra bioetica e scuola. A introdurre la sezione è il contributo di Giuseppe Deiana che ricostruisce in modo rigoroso la storia istituzionale e culturale della bioetica a scuola. Seguono il saggio di Marcello Dei, dedicato ai risultati della ricerca pilota che ha ispirato il volume, e quello di Massimo S. Russo, che approfondisce le risposte degli studenti in merito al caso di Eluana Englaro e propone una bibliografia ragionata per argomenti.

I cattolici e la mondializzazione

Alberto Ratti - Andrea Minardi (a cura di)
«È appena l'aurora». Chiesa, Concilio, Contemporaneità. Annale Fuci 2012
Edizioni Studium, Roma 2013, pp. 142, € 13.

Che cosa può fare oggi la Chiesa per il mondo? Che cosa può fare ognuno di noi per la Chiesa? Di questi interrogativi, con i quali si era chiuso il Concilio Vaticano II, si fa carico la Fuci. Il volume è il quinto della serie *Annali della Federazione Universitaria Cattolica* (ricominciata nel 2008) e raccoglie le riflessioni emerse nel corso del 61° Congresso Nazionale, svoltosi tra Urbino e Roma nell'aprile del 2012 sul tema del Concilio. Al centro il rapporto tra la Chiesa e la contemporaneità, che i padri conciliari tentarono di interpretare. Emblematico il titolo del volume: pur avvertendo l'estrema importanza e la necessità di un incontro dialogico con il mondo, la Chiesa riconobbe di essere «appena all'aurora» e per questo si assunse l'urgenza di farsi più vicina al proprio tempo e di incarnarsi nella propria epoca. Questa fu la grandezza di un Concilio non più meramente dogmatico, bensì volto al dialogo, in crescente e cosciente dinamismo, nel nome di una testimonianza profetica. Il volume si sofferma in particolare sulle quattro Costituzioni, da cui emergono tre questioni fondamentali: l'invito a ritornare alla Parola dei testi sacri, leggendoli e studiandoli; la centralità della coscienza e della libertà umana; l'importanza del contributo dei laici. Non un semplice ricordo o una sterile celebrazione dunque, ma un modo per rileggere il passato nella piena consapevolezza che lì si trovano molte risposte agli interrogativi più attuali.
(*Alessandra Mazzini*)

Servizio nazionale per il Progetto culturale della Cei
Processi di mondializzazione, opportunità per i cattolici italiani. XI Forum del Progetto culturale
Edizioni Dehoniane, Bologna 2013,
pp. 350, € 23,50.

Che ci piaccia o no lo scenario entro il quale ci muoviamo è quello di un mondo globale. La caduta delle antiche barriere, il potenziamento dei flussi di comunicazione, la possibilità di una trasmissione istantanea delle informazioni, l'accelerazione e l'aumento di consistenza dei movimenti di capitali, merci e persone. Fattori, questi, che quotidianamente sperimentiamo sulla nostra pelle e che giustificano l'introduzione dell'abusato termine "globalizzazione", con cui da circa vent'anni si tende a definire il processo di mondializzazione in atto a partire dalla diffusione delle nuove tecnologie. Mostrare le opportunità che questo processo offre ai cattolici di tutto il mondo è stato l'intento della XI edizione del Forum per il Progetto culturale della Cei, svoltosi nel 2012. Il volume raccoglie gli interventi delle personalità del mondo culturale ed ecclesiale che si sono confrontate durante quell'incontro. Dal cardinal Angelo Bagnasco al cardinal Camillo Ruini, dall'antropologia alla politica, dalla cultura all'economia: la questione di un mutato panorama globale, che pone nuove sfide sociali, culturali ed esistenziali ai cattolici. Una pluralità di voci, una varietà di visioni che mettono a tema in modo urgente il rapporto tra cristianesimo e il mondo diventato villaggio. Così, mentre il sociologo Sergio Belardinelli affronta la questione della identità culturale, Angelo Campodonico, docente di Filosofia morale, parla della mondializzazione come di «un'occasione di riscoperta del patrimonio artistico italiano»; mentre Carlo Secchi, professore di Politica economica europea, affronta il tema dei mutamenti globali del contesto economico e finanziario; Giovanni Marseguerra, docente di Economia politica, tratta della promozione della libertà responsabile nel processo di globalizzazione. E i cattolici? Quella che emerge è la necessità di una vera disponibilità a cogliere gli sviluppi della mondializzazione entro una dimensione etica, al fine di orientare sempre più l'agire verso il bene comune.