

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

7

MARZO
2020

ESPERIENZA E LAVORO

IL RUOLO DELLA STORIA
E IL VALORE DELLA MEMORIA

SPECIALE COMPETENZE
DIDATTICHE DIGITALI

LEGGERE CON OCCHI NUOVI
IL MANZONI POETA

LA NAVE VICTORIA E LA PRIMA
NAVIGAZIONE INTORNO ALLA TERRA

Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA



Andrea Castiglione Humani
IL PRINCIPIO DI IDENTITÀ
I caratteri biologici e culturali che ci rendono riconoscibili e determinano la nostra evoluzione

pp. 288, € 26,00

Il libro analizza i caratteri biologici e culturali dell'identità. In tal senso, l'Identità di un vivente coincide con l'Informazione che esso possiede: con la sua quantità, e soprattutto con il suo livello di organizzazione. L'Informazione non cognitiva corrisponde al livello biologico, mentre l'Informazione cognitiva è quella cosciente che presuppone uno psichismo evoluto, e che si manifesta con i modi della Cultura. Al contempo, l'Identità non è un assetto statico, ma essenzialmente in divenire. In quest'ottica, s'intreccia continuamente con l'Evoluzione.



Greta Salvi
DAGLI OTTO ANNI AGLI OTTANTOTTO
Il teatro per bambini e ragazzi del Piccolo Teatro di Milano

pp. 288, € 29,00

Il teatro per bambini e ragazzi del Piccolo Teatro di Milano Il libro tratta degli spettacoli per bambini e ragazzi prodotti dal Piccolo Teatro di Milano nel corso della sua storia, dalla fondazione (1947) alla stagione 2017/18. Seguendo un ordine cronologico, con una scansione per decenni, ciascuno spettacolo viene analizzato nei suoi elementi contenutistici, performativi e registici e contestualizzato all'interno dell'andamento del teatro-ragazzi in Italia nel periodo di riferimento. Completa il volume una significativa galleria fotografica a colori.



Carmine A. Mezzacappa
LA FOCACCIA DI CERBERO INSAZIABILE.
Giacomo Leopardi teorico e poeta della noia

pp. 528, € 27,20

Uno studio poderoso, dimostrante la centralità e l'importanza del sentimento della noia nell'Opera di Giacomo Leopardi, che l'autore ritiene essere «la misura più sensibile per valutare il percorso – ossia la profondità e l'estensione del pensiero di Leopardi; come pure per vagliare il significato umano e, di conseguenza, il valore artistico della sua poesia, che non dipende solo dall'arte sua sapientissima di comporre versi. La sua poesia è, infatti, il frutto di un incessante processo di liberazione del suo spirito inquieto, in cui la noia – costantemente annidata negli intimi recessi del suo animo – non solo è inevitabile, ma è l'elemento essenziale del processo stesso, essendone la forza da doversi superare e vincere, e quindi la causa principale dell'ispirazione poetica».

NUOVA SECONDARIA RICERCA (SEZIONE ONLINE)

Andrea Potestio, *In-fanzia, esperienza e narrazione. Una riflessione pedagogica*, pp. 4-20

Antonio Di Maglie, *Sviluppo delle competenze emotive e relazionali: le opportunità offerte dalle attività fisico-sportive progettate come setting di educazione motoria*, pp. 21-41

Carolina Scaglioso, *Adolescenza chiama formazione. Tra fragilità e potenzialità, tra dipendenza e autodeterminazione, alla ricerca del Sé sconosciuto*, pp. 42-65

Nicoletta Rosati, *Insegnare ed apprendere per competenze attraverso la metodologia della "classe capovolta"*, pp. 66-82

Rosaria Capobianco, *L'educazione alla libertà durante la Repubblica napoletana del 1799*, pp. 83-97

Giuseppe Tacconi, *Letteratura sull'insegnamento e ricerca didattica: modelli conoscitivi a confronto*, pp. 98-110

DOSSIER I

Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni - Prima parte
A cura di Carla Xodo e Mirca Benetton

Introduzione, di Carla Xodo e Mirca Benetton, pp. 112-117

Enver Bardulla, *Pedagogia e Sessantotto in Italia*, pp. 118-133

Egle Becchi, *I saperi dell'educazione: note per una storia*, pp. 134-147

Mirca Benetton *Dopo il '68. giovani in una società da gerontocratica a giovanilistica: la qualificazione pedagogica dell'umanizzazione della persona secondo Marcello Peretti*, pp. 148-157

Chiara Biasin, *Il "Sessantotto Pedagogico": linee di consolidamento e spinte di innovazione nella pedagogia italiana*, pp. 158-170

Franco Blezza *la pedagogia come professione e il '68*, pp. 171-183

Mario Caligiuri, *Per una pedagogia consapevole. Un sistema formativo di qualità: spunti dal '68 per i modelli educativi del nostro tempo*, pp. 184-198

Francesco Casolo *giovani e ambiente: verso una educazione al benessere e alla salute attiva*, pp. 199-205

Mario Castoldi *le nuove parole della didattica*, pp. 206-219

Hervé A. Cavallera, *Alla ricerca della famiglia perduta*, pp. 220-230

Michele Corsi, *Società e famiglie, particolarmente in Italia, a cinquant'anni dal 1968*, pp. 231-234

Antonia Criscenti *Il mondo come "totalità educabile" o l'implicito pedagogico in pier paolo pasolini (1968-1975)*, pp. 235-251

Piero Crispiani *Contestazione e neo-illuminismo nel '68*, pp. 252-261

DOSSIER II

The artist and his/her homeland: the "genius loci" in the ancient world
A cura di Gian Enrico Manzoni

Introduzione, di Gian Enrico Manzoni, p. 263

Maria Pia Pattoni, *Atene nel teatro di Eschilo: la città amata dagli dei*, pp. 264-275

Ioannis M. Konstantakos, *Aristofane, poeta di Atene*, pp. 276-310

Giuseppe Zanetto, *Da una patria all'altra: Archiloco tra Paros e Thasos*, pp. 311-327

Gian Enrico Manzoni, *Lucanus an Apulus anceps: la patria di Orazio*, pp. 328-335

Proprio mentre ci apprestavamo alla pubblicazione del saggio *Letteratura sull'insegnamento e ricerca didattica: modelli conoscitivi a confronto*, ora disponibile in «Nuova Secondaria Ricerca», ci è giunta la triste notizia della scomparsa del prof. Giuseppe Tacconi, docente dell'Università di Verona, mancato lo scorso giovedì 16 gennaio. Il Direttore prof. Giuseppe Bertagna e la redazione tutta porgono le più sentite condoglianze alla famiglia e ai colleghi dell'ateneo veronese.

EDITORIALE

Edoardo Bressan, *Il ruolo della storia e il valore della memoria*

3

FATTI E OPINIONI

Visti da fuori

Giacomo Scanzi, *Severino e gli intellettuali cattolici*

5

Il fatto

Giovanni Cominelli, *L'ontologia negativa di Severino*

6

Vangelo Docente

Ernesto Diaco, *Il tempo dell'educazione non è finito*

7

Bioetica: questioni di confine

Francesco D'Agostino, *La gelida fuga in avanti del Canada in ambito bioetico*

8

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Massimo Tantardini con la collaborazione di Paolo Sacchini e Carlo Susa, *Oltre il giardino. Arti, ricerche, azioni*

9

Andrea Maricelli, *Speciale competenze didattiche digitali. Un segnale forte*

13

Salvatore Colazzo, *Il digitale: da rischio ad opportunità*

16

Roberto Maragliano, *Universo digitale e filosofie di scuola*

19

Mirca Benetton, *Una "grammatica" dialettica.*

Gianni Rodari *letterato, educatore e pedagogista*

23

STUDI

A cura di Andrea Potestio, *Esperienza e lavoro*

29

Anna Lazzarini, *Anima, occhio, mano. L'arte di scambiare le esperienze*

30

Evelina Scaglia, *Esperienza, lavoro e autoeducazione nella pedagogia montessoriana 0-6*

33

Adriana Schiedi, *Il lavoro come "valore supremo" ed esperienza di autenticazione del sé. La proposta pedagogica di S. Weil*

36

Andrea Potestio, *Esperienza e lavoro in Hannah Arendt*

39

Fabio Togni, *«Il godimento come corpo che lavora». Ontologia dell'esperienza lavorativa in Lévinas e prospettive di pedagogia del lavoro*

42

PERCORSI DIDATTICI

<i>Francesca Badini</i> , I cinque pilastri dell'Islam	45	<i>Silvestro Sannino</i> , I mondonauti della nave Victoria e la prima navigazione intorno alla Terra (1519-1522) (1)	79
<i>Andrea Atzeni</i> , Dubbie cause del brigantaggio nella manualistica liceale	49	<i>Giuseppe Terregino</i> , La matematica, la scienza e l'uomo	82
<i>Ezio Dolfi</i> , Discorso sulla felicità (che non c'è). L'essere felice da Omero ai tragici (2)	55	<i>Sergio Tiziano</i> , È la somma che fa il totale (Totò)	85
<i>Angelo Angeloni</i> , Il canto dei trionfi di Cristo, di Maria e della Chiesa (1). <i>Paradiso</i> , XXIII	61	LINGUE	
<i>Patrizia Fazzi</i> , Studiare l'Europa contemporanea tra crisi e processi di integrazione (1)	67	<i>Giovanni Gobber</i> , Riflessioni sulla flessione dell'aggettivo attributivo nel tedesco standard	87
<i>Ottavio Ghidini</i> , Leggere con occhi nuovi il Manzoni poeta	71	<i>Valentina Tempera</i> , Chiara Piccinini, I social media cinesi e il linguaggio della moda: uno strumento per l'apprendimento della lingua cinese	91
<i>Mario Castellana</i> , L'epistemologia germinale in Leonardo da Vinci, Bernhard Riemann e Hermann Grassmann	75	RECENSIONI	96

Direttore emerito: Evandro Agazzi

Direttore: Giuseppe Bertagna

Comitato Direttivo: Cinzia Susanna Bearzot, *Cattolica, Milano* - Letizia Caso, *Bergamo* - Flavio Delbono, *Bologna* - Edoardo Bressan, *Macerata* - Alfredo Canavero, *Statale, Milano* - Giorgio Chiosso, *Torino* - Claudio Citrini, *Politecnico, Milano* - Salvatore Colazzo, *Salento* - Luciano Corradini, *Roma Tre* - Pierantonio Frare, *Cattolica, Milano* - Pietro Gibellini, *Ca' Foscari, Venezia* - Giovanni Gobber, *Cattolica, Milano* - Angelo Maffei, *Facoltà Teologica, Milano* - Mario Marchi, *Cattolica, Brescia* - Giovanni Maria Prosperi, *Statale, Milano* - Stefano Zamagni, *Bologna*

Consiglio per la valutazione scientifica degli articoli (Coordinatori: Luigi Caimi e Carla Xodo): Francesco Abbona (*Torino*) - Emanuela Andreoni Fontecedro (*Roma Tre*) - Dario Antiseri (*Collegio S. Carlo, Modena*) - Gabriele Archetti (*Cattolica, Milano*) - Andrea Balbo (*Torino*) - Daniele Bardelli (*Cattolica, Milano*) - Ashley Berner (*Johns Hopkins, Baltimora*) - Raffaella Bertazzoli (*Verona*) - Fernando Bertolini (*Parma*) - Serenella Besio (*Bergamo*) - Lorenzo Bianconi (*Bologna*) - Maria Bocci (*Cattolica, Milano*) - Marco Buzzoni (*Macerata*) - Luigi Caimi (*Brescia*) - Luisa Camaiora (*Cattolica, Milano*) - Renato Camodeca (*Brescia*) - Eugenio Capozzi (*Suor Orsola Benincasa, Napoli*) - Franco Cardini (*ISU, Firenze*) - Andrea Cegolon (*Macerata*) - Luciano Celi (*Trento*) - Luigi Cepparrone (*Bergamo*) - Mauro Ceruti (*IULM, Milano*) - Maria Bianca Cita Sironi (*Milano*) - Michele Corsi (*Macerata*) - Vincenzo Costa (*Campobasso*) - Giovannella Cresci (*Venezia*) - Costanza Cucchi (*Cattolica, Milano*) - Luigi D'Alonzo (*Cattolica, Milano*) - Cecilia De Carli (*Cattolica, Milano*) - Floriana Falcinelli (*Perugia*) - Vincenzo Fano (*Urbino*) - Ruggero Ferro (*Verona*) - Saverio Forestiero (*Tor Vergata, Roma*) - Arrigo Frisiani (*Genova*) - Maria Antonella Galanti (*Pisa*) - Alessandro Ghisalberti (*Cattolica, Milano*) - Valeria Giannantonio (*Chieti, Pescara*) - Massimo Giuliani (*Trento*) - Adriana Gnudi (*Bergamo*) - Sabine Kahn (*Université Libre, Bruxelles*) - Marta Kowalczyk-Wałędziak (*Białystok, Poland*) - Giuseppina La Face (*Bologna*) - Giuseppe Langella (*Cattolica, Milano*) - Erwin Laszlo (*New York*) - Marco Lazzari (*Bergamo*) - Anna Lazzarini (*Bergamo*) - Giuseppe Leonelli (*Roma Tre*) - Carlo Lottieri (*Siena*) - Stefania Manca (*CNR, Genova*) - Gian Enrico Manzoni (*Cattolica, Brescia*) - Emilio Manzotti (*Ginevra*) - Alfredo Marzocchi (*Cattolica, Brescia*) - Vittorio Mathieu (*Torino*) - Fabio Minazzi (*Insubria*) - Alessandro Minelli (*Padova*) - Enrico Minelli (*Brescia*) - Luisa Montecucco (*Genova*) - Moreno Morani (*Genova*) - Didier Moreau (*Paris 8, France*) - Gianfranco Morra (*Bologna*) - Amanda Murphy (*Cattolica, Milano*) - Maria Teresa Moscato (*Bologna*) - Alessandro Musesti (*Cattolica, Brescia*) - Seyyed Hossein Nasr (*Philadelphia*) - Salvatore Silvano Nigro (*IULM*) - Maria Pia Pattoni (*Cattolica, Brescia*) - Massimo Pauri (*Parma*) - Silvia Pianta (*Cattolica, Brescia*) - Fabio Pierangeli (*Roma Tor Vergata*) - Sonia Piotti (*Cattolica, Milano*) - Pierluigi Pizzamiglio (*Cattolica, Brescia*) - Simonetta Polenghi (*Cattolica, Milano*) - Luisa Prandi (*Verona*) - Erasmo Recami (*Bergamo*) - Enrico Reggiani (*Cattolica, Milano*) - Filippo Rossi (*Verona*) - Guido Samarani (*Ca' Foscari, Venezia*) - Giuseppe Sermonti (*Perugia*) - Daniela Sorrentino (*Calabria*) - Ledo Stefanini (*Mantova*) - Guido Tartara (*Milano*) - Filippo Tempia (*Torino*) - Marco Claudio Traini (*Trento*) - Piero Ugliengo (*Torino*) - Lourdes Velazquez (*Northe Mexico*) - Marisa Verna (*Cattolica, Milano*) - Claudia Villa (*Bergamo*) - Giovanni Villani (*CNR, Pisa*) - Carla Xodo (*Padova*) - Pierantonio Zanghi (*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.

Redazione: email: nuovasecondaria@edizionistudium.it **Coordinamento:** Francesco Magni. **Settore umanistico:** Cristina Casaschi - Lucia Degiovanni - Alice Locatelli - Sabrina Natali. **Settore scientifico e tecnologico:** Laura Broggi - Chiara Giberti. **Nuova Secondaria Ricerca** (nsricerca@edizionistudium.it) **Coordinamento:** Alessandra Mazzini. **Redazione:** Anna Lazzarini - Andrea Potestio - Evelina Scaglia - Fabio Togni. **Progetto di copertina e impaginazione:** Tomomot. **Sito internet:** www.edizionistudium.it - riviste.gruppustudium.it

Contiene I.P.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.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 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Stampa: Mediagraf S.p.A., Noventa Padovana (PD) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: nuovasecondaria@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: tel. 030.2993305 (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 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.

Abbonamento annuo 2019-2020: Italia: €69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: €114,00 - Paesi extraeuropei: €138,00 - Il presente fascicolo €10,00 copia cartacea, €5,00 copia digitale. Conto corrente postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N03110323400000001041 o a Banco Posta, IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma. (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, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

Il ruolo della storia e il valore della memoria

Edoardo Bressan

Nei mesi scorsi si è svolto un dibattito di grande interesse sul ruolo della storia nella società e nella scuola, sollevato dall'eliminazione della "traccia" di storia fra i temi della prova d'italiano all'esame di maturità, solo parzialmente compensata da un richiamo all'eredità del passato negli altri argomenti proposti. A tale scelta – apparsa debole nelle motivazioni e in particolare nella sottolineatura della scarsa percentuale di studenti che negli anni precedenti aveva scelto il tema storico – ha fatto seguito il "Manifesto" promosso da Andrea Giardina, Liliana Segre e Andrea Camilleri, firmato da oltre cinquantamila intellettuali, docenti, ricercatori, artisti, cittadini, che ha dimostrato una vasta e forse inattesa sensibilità da parte dell'opinione pubblica. Nella "comunicazione semplificata tipica dei social media", l'indebolimento della conoscenza storica – non solo alla maturità ma in genere nei diversi cicli scolastici, nell'università e nella ricerca, sostiene il "Manifesto" – aumenta i pericoli e al tempo stesso rivela un'esigenza. Se da una parte "si negano fatti ampiamente documentati; si costruiscono fantasiose contro-storie, si resuscitano ideologie funeste in nome della deideologizzazione", dall'altra "queste stesse distorsioni celano un bisogno di storia e nascono anche da sensibilità autentiche, curiosità, desideri di esplorazione che non trovano appagamento altrove. È necessario quindi rafforzare l'impegno, rinnovare le parole, trovare vie di contatto, moltiplicare i luoghi di incontro per la trasmissione della conoscenza"¹.

Per quanto riguarda la maturità, la decisione è poi rientrata e anzi l'allora ministro Fioramonti, in un'intervista a Simonetta Fiori apparsa sempre su "Repubblica", ha colto l'occasione per annunciare un rilancio, se non con un aumento delle ore di insegnamento, attraverso

una nuova valorizzazione della "conoscenza storica come asse portante di tutte le discipline scolastiche"², che ora sembra trovare attuazione nella commissione di studiosi voluta dalla ministra Azzolina, incaricata di "fare proposte per dare importanza alla storia come bene comune" e presieduta dallo stesso Giardina³.

La discussione ha messo in luce che non vi è rassegnazione di fronte alla progressiva perdita di rilievo della storia nel curriculum scolastico: anche se questo ripensamento non basta ad arginarla, il segnale lanciato dal "Manifesto" rappresenta un'indicazione significativa. Al tempo stesso il documento pone un'ulteriore questione, che riguarda il significato che la conoscenza del passato può rivestire sia nel percorso formativo sia nel contesto sociale. In questa prospettiva, Giardina sottolinea due aspetti: l'esigenza di "aprire i programmi alla storia del mondo", senza "disconoscere l'importanza della vicenda nazionale" e di dare uno spazio più ampio al Novecento, dedicando l'ultimo anno al periodo che va dalla Grande Guerra a oggi⁴. Se la prima proposta è del tutto condivisibile, anche alla luce degli apporti largamente positivi che giungono dalla Global History, la seconda – più radicale delle indicazioni a suo tempo fornite da Berlinguer e che sembra riprendere tout court l'idea del 1914 come momento di rottura e inizio del secolo breve – non appare così scontata. È forse più significativo pensare a una lunga transizione storica che si è aperta con la crisi delle categorie della modernità e l'affermazione delle rivoluzioni

1. Per il testo si veda *Caro ministro, vogliamo un passato*, in "la Repubblica/Robinson", 18 maggio 2019.

2. S. Fiori, *La Storia vince e torna alla maturità*, in "la Repubblica", 26 ottobre 2019.

3. S. Fiori, "Imparare la Storia è un diritto", in "la Repubblica", 28 gennaio 2020.

4. *Ibidem*.

atlantiche senza essersi ancora conclusa, con al suo interno una periodizzazione che non è la stessa per le culture e le società diverse da quella europea, che pur su di esse ha fatto sentire la sua influenza e molto spesso il peso del suo dominio⁵.

Si è anche messo in luce il rischio che l'enfasi sul Novecento porti la storia a identificarsi con una dimensione memoriale che non è la sua⁶, come ha poi sottolineato Walter Barberis, in un appassionato intervento sul caso della Shoah. Riprendendo alcune considerazioni di Primo Levi, Barberis sottolinea che la memoria non è in grado di "surrrogare la storia", pur nell'inestimabile utilità di aver dato finalmente voce a questa e ad altre tragedie, in quanto non può "andare oltre la dimensione individuale"⁷. Nell'emergere delle testimonianze, "si affacciava un'idea di martirio che poteva portare la vittima e i suoi assassini fuori dalla storia. Erodoto e Tucidide rischiavano di perdere la partita, e di riconsegnare agli dèi capricciosi e maligni le sorti dell'umanità. Ma fuori dalla storia e dalle responsabilità di intere società umane, avrebbe ancora avuto senso quell'esercizio di memoria?"⁸.

Pensare a una ricerca storica – con la sua ricaduta sulla didattica e sulla comunicazione a un pubblico ancora più vasto nei termini della Public History – che non usa le memorie dei protagonisti come un insieme di fonti da valorizzare e al tempo stesso da interpretare, ma come il fondamento stesso dell'indagine sul passato, comporta infatti la conseguenza di privilegiare gli avvenimenti più vicini all'oggi e che ancora si possono riferire a una narrazione diretta. Oltre al problema del cono d'ombra che il succedersi delle generazioni porta con sé e dell'inevitabile parzialità delle scritture di ricordo, una simile overdose di storia contemporanea non può ha a che fare con la "contemporaneità" di ogni storia, tale perché chiamata a rispondere alle domande di chi la interroga alla luce del suo presente, ma finisce per riflettere questa debolezza di fondo, isolando altresì gli eventi dal contesto che li ha resi possibili. Le grandi tragedie del secolo scorso risultano difficilmente comprensibili senza un rimando a ideologie palinogenetiche, nazionalistiche, razziali, la cui "materia è la storia" ma che vengono da più lontano, come ha sottolineato Hannah Arendt. Ed è l'ideologia

che "pretende di conoscere i misteri dell'intero processo storico – i segreti del passato, l'intrico del presente, le incertezze del futuro – in virtù della logica inerente alla sua «idea»"⁹.

Perché allora non immaginare uno studio tematico e incrociato – per problemi e per aree geografiche – del periodo che va dal secondo Settecento a oggi, segnato da un continuo e diversificato mutamento sociale su scala planetaria? Gli ultimi due anni della scuola secondaria superiore potrebbero utilmente affrontare questo compito, abbandonando la suggestione di collocare alcuni momenti in una dimensione atemporale e legata inevitabilmente solo a quella della testimonianza.

La storia dell'educazione può offrire un interessante esempio al riguardo, con le ricerche – che si sono consolidate soprattutto in ambito italiano e spagnolo, di cui hanno fornito un quadro Carmela Covato e Roberto Sani – sulla memoria escolar y educativa, che non si pone al di fuori della storia, ma anzi si traduce in un rinnovato scavo archivistico alla ricerca di una pluralità di fonti materiali e immateriali, per restituire la complessità dei processi educativi lungo un arco cronologico che comprende sia il XIX sia il XX secolo¹⁰. La memoria si iscrive in un contesto pedagogico segnato dalla trasmissione, e dalla parallela ricezione, prima dei valori espressi dalle borghesie nazionali dell'Ottocento, poi delle pratiche di controllo ideologico e disciplinare veicolate dai regimi totalitari e ora, nelle speranze di tutti, dell'orizzonte della democrazia¹¹. Su queste basi, il rapporto con la memoria può essere davvero la risposta al "bisogno di storia" di cui finalmente ha parlato il "Manifesto".

Edoardo Bressan

5. Per queste riflessioni si veda P. Pombeni, *Le coordinate della storia contemporanea*, in S. Cavazza, P. Pombeni (a cura di), *L'età contemporanea*, il Mulino, Bologna 2018, nuova edizione, pp. 15-26.

6. G. Belardelli, *I rischi (e le responsabilità) dell'emarginare la storia*, in "Corriere della Sera", 21 agosto 2019.

7. W. Barberis, *Storia senza perdono*, Torino, Einaudi, 2019, p. 27.

8. *Ivi*, p. 33.

9. H. Arendt, *Le origini del totalitarismo*. Introduzione di Alberto Martinelli, Edizioni di Comunità, Milano 1996, p. 642.

10. Cfr. C. Covato, R. Sani, *Una historiografía en constante evolución. Nuevos itinerarios y perspectivas de investigación en el campo de la historia de la educación*, in "History of Education & Children's Literature", XIV, 2019, n. 2, pp. 911-934.

11. Cfr. *ivi*, pp. 933-934

Visti da fuori

di Giacomo Scanzi

Severino e gli intellettuali catodici

La morte del filosofo Emanuele Severino è stata – e sarà – certamente uno degli eventi di rilievo di questo 2020. “Il” filosofo, come titolavano i giornali, come a dire che tutti gli altri sono stati e sono, “un” filosofo. Moltissimi hanno ricordato, accanto al suo pensiero complesso, la sua cordialità. Io stesso l’ho vissuta e apprezzata molte volte.

Ma la sua morte – che diventa specchio di una vita vissuta e di un ruolo ricoperto nella società contemporanea – dovrebbe rimettere al centro dell’attenzione, proprio il ruolo pubblico dell’intellettuale, in una società sempre meno adatta ad accogliere tra sé i filosofi e i poeti, ma sempre più disposta ad osannare i poeti e i filosofi catodici. Lo stesso destino, insomma, di un Camilleri o – quando accadrà – di un Baricco. Giusto per fare degli esempi.

Non v’è dubbio che Severino, quando usciva dalla sua casa bresciana e saliva su un palco, riempiva i teatri. Non per parlare di Parmenide o di Eraclito o del mito di Ifigenia. Ma per incarnare, forse suo malgrado, quel ruolo di intellettuale di massa, titanico e concesso a pochissimi, che costituisce oggi il solo ruolo intellettuale riconosciuto da una società sempre meno attrezzata culturalmente e sempre più adagiata sul derma di ogni forma di pensiero. E come la Pizia a Delfi, questo intellettuale predice, ammonisce, interpreta. E ciò solletica almeno per un paio d’orette la coscienza intellettuale narcotizzata dei più.

Talvolta mi capitava di pensare, os-

servando le scatenate signore ingioiellate che si accaparravano le prime file dell’auditorium, che in fondo si trattava di un’operazione consolatoria di delega del pensiero ad una terza persona. In fondo, sapere che da qualche parte un filosofo riflette sui fondamentali, per tutti noi, ci rende tranquilli. Non si dica insomma che questa società snobbi la cultura! Quasi come accade per i monaci e le monache: fortunatamente c’è qualcuno che prega in nostra vece.

La trita questione della torre d’avorio, che tanto ha animato il dibattito intorno al ruolo e all’identità dell’intellettuale, pare insomma risolta nel momento in cui nella torre sono entrati la telecamera e il modem.

Durante un nostro incontro, qualche anno fa, nel suo mitico salottino e davanti a dei gustosissimi Babbi viennesi, fu proprio Severino a delineare il suo stesso ruolo e non senza la sua vena autoironica: “È una fortuna che vi sia una società che dà il tempo ad alcuni individui di pensare...”. Ma subito dopo – proprio quasi a voler precisare che il pensiero non può essere appaltato – la sua riflessione si soffermava sui giovani: “Se pensiamo ai nostri giovani che hanno come

modello i divi televisivi, le veline, che frequentano le discoteche, che mostrano indifferenza per quanto accade nel mondo e ai giovani che, seppure in modo assurdo, violento, inconcepibile, si fanno saltare per aria, beh, credo che i giovani delle razze privilegiate – e penso in particolare al nord del pianeta – abbiano vita breve. Se andiamo avanti così le strutture tecnologiche sopravvivranno, ma saranno gestite da un materiale umano diverso, da chi ha un’esperienza della fatica del vivere che i nostri giovani non esperiscono più. C’è un rammollimento generale. (...) Purtroppo perché ci siano svolte occorrono grandi bastonate”.

Cose sacrosante, penso io. Cose terribili, dette da “il” filosofo. Cose che tuttavia la società ama sentirsi dire, per acquietare il suo moccolo di coscienza, per innalzare il suo “evviva” e poter dire, in coda all’uscita del teatro: “Però, parla davvero bene”.

Tuttavia, l’intellettuale catodico, sembra vivere una sorta di maledizione: tutto il suo universo di pensiero, tutta la forza della sua parola, bruciano in pochi secondi con i raggi che proiettano la sua immagine.



Emanuele Severino (Brescia, 26 febbraio 1929 – Brescia, 17 gennaio 2020)

Un giorno con Severino parlammo di cibo (questione oggi al centro dell'interesse delle masse): "Questo – mi disse – è un serio capitolo. Il mangiare è tutt'altro che quella faccenda innocente che noi crediamo. Il mangiare è divenuto una forma di annientamento. Il mortale si sa rallegrare anche alla superficie di un abisso. In certi momenti ci si spoglia della tematizzazione del giudizio filosofico e la vita si fa avanti con le sue grazie. È una forma di seduzione per niente ingenua, perché noi sappiamo che queste grazie della vita spesso celavano cose orrende". Insomma, "nessuna cosa è così innocente e sganciabile dalla serietà dell'esistenza".

La serietà dell'esistenza. Questo mi parve allora il punto di contatto su cui la filosofia, qualunque essa fosse, potesse giocare il suo ruolo, contro ogni forma di nichilismo, compreso il divertimento estremo, la felicità imposta per decreto, l'illusione dell'immortalità. E se il fast food – annotava Severino – "è un modo pessimo, volgare di essere nichilisti, perché sa – mi diceva per inciso – si può essere nichilisti in grande stile...", figuriamoci se la logica del fast food, s'impadronisce della cultura, con il suo manducare velocemente idee che richiederebbero una digestione lenta e forse più di uno stomaco.

E siccome Nemesi, con le sembianze dell'oca, è sempre pronta in questa nostra società simbolica a punire ogni dismisura, ecco che "il" filosofo, deposte le armi del pensiero e le fattezze dell'eloquio, può ora misurare, sotto le pellicce e dietro le collane, quanto il suo cibo prelibato possa essere stato confezionato in un *happy meal* e distribuito – democraticamente – ad una miriade di stomaci allegri.

Giacomo Scanzi
Giornalista e storico



Il fatto

di Giovanni Cominelli

L'ontologia negativa di Severino

"*La struttura originaria*", edita da La Scuola Editrice Brescia 1957, di Emanuele Severino, si apre così: "La struttura originaria è l'essenza del fondamento. In questo senso è la struttura anapodittica del sapere – il *proteron pròs emàs, arké tes gnòseos* – e cioè lo strutturarsi della principialità, o dell'immediatezza". Nella breve introduzione viene chiarito l'obbiettivo della ricerca: "la significazione e fondazione autentica dell'atteggiamento teoreticistico". Secondo l'insegnamento del Maestro, Gustavo Bontadini, a sua volta discepolo di Giovanni Gentile, il pensiero è sempre Pensiero dell'Essere. E l'Essere si apre a noi soltanto attraverso e nel Pensiero. Su questa posizione, d'altronde, si erano collocati, già all'inizio del '900, Edmund Husserl – che aveva ripreso la teoria tomista dell'intenzionalità – e il suo discepolo più famoso Martin Heidegger. Giunti, però, al punto in cui Essere e Pensiero coincidono, si tratta di pensare, appunto, l'Essere, di dirlo, di manifestarlo, di "lasciarlo essere". Inevitabilmente si passava dalla gnoseologia – oggi si direbbe epistemologia – all'ontologia. Con ciò la ricerca del fondamento epistemologico diventava ricerca del Fondamento ontologico. Pertanto "La struttura originaria" si chiude con la considerazione delle aporie ontologiche del divenire. In effetti, osserva Severino, pensare che esista il divenire – come fa la metafisica di San Tommaso, per arrivare alla prova dell'esistenza

di Dio – significa semplicemente affermare che si possa passare dal nulla all'essere e dall'essere al nulla. Cioè: l'Essere e il Nulla coincidono. E questa è la Follia, la follia dell'intero pensiero dell'Occidente. La Tecnica è il luogo dove essa si manifesta. Di questa "follia" sono passaggi e manifestazioni lo stesso Cristianesimo, il Capitalismo, il Comunismo...

La demolizione della metafisica aristotelico-tomista greca, in nome della "sfera ben arrotondata" dell'Essere parmenideo, cui Severino chiede di ritornare in un articolo sulla Rivista di filosofia neo-scolastica del 1964, ebbe conseguenze eversive. Il suo ontologismo assoluto, che teorizza un Essere senza crepe, senza divenire, senza male, senza dolore si contrappone in modo radicale all'intero impianto filosofico e culturale della Chiesa, dell'Università cattolica, del cattolicesimo politico. Se la ragione filosofica copre lo spazio dell'intero dicibile ontologico, la fede non ne ha più nessuno. L'"intellectus" di sant'Anselmo smette di "*quaerere fidem*". E se il divenire non esiste, saltano per aria le cinque vie di San Tommaso per dimostrare l'esistenza di un Creatore. L'Essere c'è e basta! Non c'è bisogno né di un Creatore né di un Salvatore. È già tutto eterno e salvato. In realtà né Severino né, prima di lui Heidegger ci hanno mai detto che cosa è l'Essere. Tutte le sue opere successive consistono in un'ontologia negativa, una sorta di teologia apofatica. Criticano incessantemente le ontologie positive, senza mai dire l'Essere. Forse, come sosteneva Heidegger, non si può dire.

Giovanni Cominelli
Esperto di sistemi educativi



Vangelo Docente

di Ernesto Diaco

Il tempo dell'educazione non è finito

Sono passati dieci anni da quando i vescovi chiamavano le comunità cristiane – e non solo – a un forte investimento nell'opera educativa. Era il 2010 e, con il documento “Educare alla vita buona del Vangelo”, si apriva un nuovo decennio per la Chiesa italiana, il quinto dall'avvio di questa cadenza pastorale all'indomani del Concilio.

Alla fine della primavera saranno pubblicati i prossimi “orientamenti”. Non più spalmati, però, su un ventaglio di dieci anni, ma di cinque: la velocità dei cambiamenti impone ritmi più serrati anche alle diocesi e alle parrocchie. Prima di archiviare definitivamente il documento pro-

grammatico sull'educazione è consigliabile rileggerne alcune pagine, considerando anche come tale compito mantenga intatta la sua rilevanza. Riprendere e rilanciare, d'altronde, è quanto farà la stessa conferenza episcopale in un appuntamento a fine marzo dal titolo significativo: “Educare ancora, educare sempre. Il tempo dell'educazione non è finito”. Cosa tenere delle pagine scritte in un tempo che appare lontanissimo? Certamente la riserva di speranza e di passione che le animava, insieme a numerose prospettive che si sono fatte sempre più strada. Una fra tutte, quella della necessità di “alleanze” fra tutti i soggetti sociali, compreso il mondo dell'economia, della comunicazione, del tempo libero.

Un'idea che anche papa Francesco ha fatto propria con il lancio, previsto il 14 maggio 2020, del “patto educativo globale”.

Molto suggestive anche le pagine dedicate all'educazione come un cammino di relazione e di fiducia. Il processo educativo – scrivevano i vescovi – è efficace quando due (o più) persone si incontrano e si coinvolgono profondamente, quando il rapporto è instaurato e mantenuto in un clima di gratuità oltre la logica della funzionalità, rifuggendo dall'autoritarismo che soffoca la libertà e dal permissivismo che rende insignificante la relazione. “Un'autentica educazione deve essere in grado di parlare al bisogno di significato e di felicità delle persone”, proseguiva il testo. Anche perché la meta del cammino educativo “consiste nella perfezione dell'amore”.

*Ernesto Diaco
Direttore dell'ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della CEI*

Bioetica: questioni di confine

di Francesco D'Agostino

La gelida fuga in avanti del Canada in ambito bioetico

Tra i paesi occidentali che hanno legalizzato l'eutanasia (utilizzando però l'espressione MAiD, cioè *Medical Aid in Dying*, cioè *Aiuto medico nel morire*) il Canada è arrivato tra gli ultimi: dato che solo nel 2016, cioè ben più di dieci anni dopo l'Olanda e il Belgio, il tabù dell'intangibilità della vita umana è crollato. E continua a crollare nelle forme più eclatanti: il Quebec sta includendo le malattie mentali (purché "severe" e "incurabili"!)) tra le patologie che danno accesso all'eutanasia (e questo indipendentemente dal fatto che non esistono criteri condivisi e rigorosamente accertati per stabilire la gravità e soprattutto l'incurabilità di una malattia mentale). A sua volta, l'Ontario sta mettendo insieme in un unico testo di legge la normativa sull'eutanasia e quella sulla donazione di organi. In breve, una volta concluso l'itinerario burocratico che porta all'eutanasia legale, la data della morte dell'eutanassizzando dovrà essere a norma di legge comunicata al *Trillium*, cioè all'istituto che presiede alla donazione di organi e ne controlla le procedure. Gli organi direttivi del *Trillium* hanno subito dichiarato, con molta vivacità, che le procedure fissate legalmente per il MAiD sono completamente autonome e separate da quelle previste per autorizzare, a seguito di formale richiesta del donante, l'espianto di organi dal loro cadavere. Ma i fatti parlano da soli: nei primi undici mesi del 2019 (si attendono ancora i dati per quel che concerne l'ultimo mese dell'anno passato) le donazio-

ni di organi da pazienti sottoposti al MAiD sono aumentate del 109% rispetto alle donazioni di organi praticate nel 2017.

Non tutti i pazienti che richiedono il MAiD sono "buoni donatori" di organi: ad es. sono esclusi da tali donazioni i malati di cancro. Ma sono sicuramente donatori migliori rispetto a coloro che muoiono vittime di incidenti, soprattutto stradali e che costituiscono ancor oggi la fonte più cospicua per il prelievo di organi. Quando infatti un espianto è praticato su di un paziente morto per MAiD, c'è più tempo, sottolineano i trapiantologi, per controllare la qualità dell'organo espantato e la sua piena compatibilità con l'organismo del possibile ricevente.

In Canada, le reazioni a questi nuovi scenari non sono ovviamente mancate; le più pungenti sono state, sulla *National Review*, quelle di Wesley J. Smith, che ha rilevato come la morte ottenuta da pazienti (si spera terminali...) attraverso il suicidio medicalmente assistito abbia ormai acquistato, nel grande paese nordamericano, un valore sociale maggiore della loro sopravvivenza. Con la conseguenza di condurre inevitabilmente a radicare la trapiantologia nel contesto del MAiD. Ed è interessante osservare che anche le reazioni critiche alla situazione che si è venuta delineando, al di là della malinconia che le contrassegna, appaiono ormai piene di rassegnazione. La trapiantologia ha dalla sua vertiginosa possibilità di sviluppo, che si traducono in mirabolanti (e, tutto sommato, corrette) promesse terapeutiche, mentre l'assistenza ai morenti si sta sempre più



Martha Diamond, *City with Yellow Sky*, 1994

rivelando un'opera di misericordia, dotata di valore nel contesto di una *pietas* cristiana tradizionale, sempre meno diffusa e incisiva nel contesto freddamente funzionale della cultura oggi dominante e per di più corrosa al proprio interno dal dilagare del principio di autodeterminazione, un vero e proprio *mito*, sul quale, però, piaccia o non piaccia, sono ormai saldamente ancorate tutte le normative eutanassiche penetrate negli ultimi decenni negli ordinamenti giuridici dell'Occidente secolarizzato. Numerosi e generosi i tentativi di invertire queste dinamiche, il cui successo attuale è fuori discussione. Se questo successo potrà mantenersi nel medio e soprattutto nel lungo periodo è ben difficile pronunciarsi, almeno oggi. Ma che questa impreveduta sintesi tra MAiD e trapiantologia contribuisca a rendere sempre più funzionalmente gelida l'epoca in cui viviamo, credo che non possa esserci alcun dubbio.

Francesco D'Agostino
Università di Roma Tor Vergata
e Pontificia Accademia per la Vita

Oltre il giardino. Arti, ricerche, azioni

Massimo Tantardini

con la collaborazione di Paolo Sacchini e Carlo Susa

Una breve introduzione

Massimo Tantardini

Parto da una posizione fondamentale senza la quale considero impossibile dare vita a questa rubrica oggi. L'ambiente delle arti - il terreno che vado indagando - è uno spazio extra-temporale, è un tipo di confine storico, comunicativo ed educativo. Insieme agli amici e colleghi Carlo e Paolo abbiamo pensato di intitolare questa rubrica *Oltre il giardino*, facendo un esplicito riferimento al film¹ di Hal Ashby distribuito in Italia nel 1980 e al suo protagonista, Chance il Giardiniere, interpretato da un immenso Peter Sellers. L'idea dell'*oltre* è essenziale oggi nel tentativo di spiegare e/o di focalizzare una serie di concetti, di idee, di vocaboli, di bisogni che fanno riferimento alle arti. L'archetipo stesso di ricerca in campo artistico (che è sempre una ricerca-azione) non è attualmente definito in modo 'scientifico' perché è un genere di processo costituito da elementi naturali e artificiali (come quelli presenti in un giardino) che debbono definire/creare uno spazio comune (reale e/o virtuale) che determini la *bellezza*. In ogni numero a partire da un *incipit* o da una breve apertura di *cultura visuale* fra 'lo storico e il filologico-antropologico' introdurrò il tema scelto come centrale per quell'uscita, successivamente, attraverso una rivisitazione *iconoclash* dei dialoghi galileiani, coinvolgerò con una domanda-provocazione i due personaggi-colleghi, i quali, rispondendo, svilupperanno l'argomento dai loro rispettivi punti di vista (dello storico dell'arte, Paolo Sacchini e dello storico dello spettacolo, Carlo Susa). Riprendendo da qui il mio discorso interrotto dall'interrogativo posto, trarrò ogni volta le possibili conclusioni. Completeranno l'argomentazione alcune immagini e le strisce contenenti parole chiave inerenti al tema centrale della narrazione.

Ouverture

Le nostre società autorizzano e regolano una serie di principi generati da una sorta di sussistenza estetica; tali fondamenti si confrontano direttamente con «un insieme di valori diversi come la salute, il lavoro, l'efficienza,

l'educazione, il rispetto dell'ambiente, le esigenze superiori della morale e della giustizia. Ovunque si assiste al moltiplicarsi delle tensioni generate da esigenze sociali antinomiche, da contraddizioni interculturali [...] che intensificano il processo di individualizzazione delle scelte, dei gusti, dei comportamenti»². Questa comparazione, che non riguarda più 'alcuni ambiti' ma l'*ovunque*, appare come una sfida che è andata *oltre il post mortem* del *post modern*. Una sorta di 'inchiesta della competenza attraverso la competizione' fra le arti (da una parte) e alcuni principali valori essenziali del fondamento culturale degli individui in società (dall'altra). Nel XX secolo i maggiori eventi di comunicazione, le due Guerre Mondiali e la Guerra Fredda, promuovono la produzione di/in massa del *conflitto* come elemento essenziale delle relazioni finanziarie, familiari, interpersonali, sociali e professionali. Tuttavia se oggi la cognizione di arte risulta indeterminata non significa che sia tale da sempre. Il successo delle nozioni di piacere e di divertimento come traduzioni (automatiche) di un ideale estetico di esistenza che ha generato e favorito il diffondersi di un individualismo dei gusti, delle scelte - sempre più autoreferenziale e assoluto - ha reso agibile l'estromissione delle arti dai valori prioritari e primari, essenziali al vivere sociale, all'*essere con*.

Credo che sia giunto il momento di dubitare e di introdurre la portata del dubbio nella dinamica della progettazione e della ricerca artistica. Indipendentemente dal fatto che ognuno possa decidere di intraprendere un percorso accademico per imparare i mestieri delle arti io credo che la funzione educativa dell'arte rappresenti ora anche (e soprattutto) la sola opportunità di *welfare* reale per la classe dirigente, per coloro che debbono produrre la qualità di vita delle persone. Non deve più perdurare il contrario, cioè il visivo esclusivamente come *testimonial* (o *influencer*) di un grande *spot* collettivo del

1. *Being There*, USA, 1979.

2. G. Lipovetsky - J. Serroy, *L'estetizzazione del mondo*, Sellerio Editore, Palermo 2017, p. 36.



Veduta di città, 1477 circa, Gemäldegalerie, Berlino.

consumo che ha invece reso l'intero patrimonio artistico qualcosa che *si dà per scontato*. A tale proposito vale la pena di ricordarci che nessun vocabolo basta a priori per risolvere il problema che pone, per questo 'arte' non può essere dato alla cieca (e nemmeno 'bellezza'); come minimo *arti, ricerche, azioni* in una dimensione che progredisce recuperando la doppia entità sincronica e diacronica del tempo storico. Quindi? Perché è importante l'arte? Molti risponderebbero "perché salva il mondo attraverso la bellezza".

Un dialogo

Essendo probabilmente la prima possibile *question*, quasi un *affaire*, lo chiedo a voi Carlo e Paolo: la bellezza, oggi, può ancora salvare il mondo?

Paolo Sacchini

La bellezza *qualifica* il mondo. In linea di principio, un oggetto o un ambiente possono "funzionare" anche senza bellezza, poiché è più che evidente come non sia strettamente necessario – ai fini della loro intrinseca efficacia – che essi siano connotati da un alto quoziente di *qualità estetica* (ammesso e non concesso, peraltro, che si possano definire criteri condivisi e per così dire misurabili rispetto a ciò che si intende con queste parole; ma ragionare su questo, al momento, ci porterebbe troppo lontano). Per la verità, però, per affrontare la questione ci si dovrebbe intendere meglio anche sul concetto di "funzione", poiché – in effetti – non tutte le funzioni escludono completamente l'orizzonte della qualificazione estetica: ad esempio, il carattere di *piacevolezza* di un prodotto artistico, artigianale o industriale destinato ad essere immesso sul mercato pertiene evidentemente alla sfera della bellezza, ma non è per questo meno importante anche a fini molto pragmatici (nel senso che la sua gradevolezza ha la facoltà di orientare l'utente ad acquistare, tra i molti possibili prodotti simili, proprio quello in questione, poiché risulta più interessante). Dunque anche la bellezza, in ultima analisi, può talora avere un risvolto di pratica e persino spicciola utilità; nel complesso è piuttosto raro, ma può accadere. Tutta-

via, anche una volta che si sia fatta questa precisazione non si potrà non riconoscere che la bellezza, almeno in partenza e almeno in un mondo votato dichiaratamente alla produttività, rischia sempre di apparire come una sorta di orpello inutile perché innecessario e fondamentalmente "sovrastrutturale". Eppure, nonostante questa sua sostanziale infruttuosità, che indubbiamente appare intrinseca ed ineliminabile, quando la bellezza c'è – beh – la differenza, semplicemente, si percepisce. Per quale ragione, e in che senso? Perché l'uomo, come giustamente ha scritto un maestro del *design* come Ettore Sottsass, che per una vita ha cercato di coniugare estetica e funzione, «non è né un minerale né un prodotto chimico, né un raggio luminoso, né un pezzo di ferro, né di legno. Non è un atomo, né un'onda elettromagnetica. L'uomo è un affare strano che affolla i campi sportivi e si scalmana, riempie gli ospedali e urla, gremisce le chiese e si commiseria, si accalca nei teatri e si commuove, affolla le spiagge e si lava. L'uomo è un affare strano con tumori e sesso, con pazzia e lacrime e così via»³. Insomma, quando si parla dell'uomo ragionare solamente in termini di funzione è non solo illusorio, ma addirittura (e soprattutto) completamente fuorviante: ecco, dunque, perché il ruolo della bellezza è determinante! Il muro grigio ed inespressivo di un *non-lieu* augeiano (pensiamo, a puro titolo di esempio e per visualizzare un'immagine concreta e di cui tutti abbiamo esperienza, ad un cavalcavia che sostiene lo svincolo periferico di una tangenziale urbana) assolve alle funzioni per le quali è stato realizzato indipendentemente da ogni suo possibile connotato estetico; tuttavia, è indubbio che se lo stesso muro, ad un certo punto, comincia ad ospitare un significativo intervento di *street-art*, la *qualità della vita* di chi percorre quotidianamente quello specifico tratto di strada si innalza, appunto perché la bellezza ha *qualificato* un tratto di mondo. Lo ha salvato? Forse no. Forse la bellezza non basta, forse non è più neppure il tempo di una fede messianica nei confronti del potere dell'estetica (e delle sue connessioni con l'etica). Ma ciò non di meno la qualità della vita di qualcuno è cresciuta. E non è una differenza da poco.

Massimo Tantardini

Si Paolo, è come dici tu, alcuni argomenti ci porterebbero lontano (ma avremo modo di ritornarci). Non lo so se quell'importanza dell'artista e del poeta – per dirla con Martin Heidegger – per svelare l'essere delle cose "come

3. E. Sottsass, *Per un Bauhaus immaginista contro un Bauhaus immaginario*, 1956, in E. Sottsass, *Scritti 1946-2001*, a cura di M. Carboni e B. Radice, Neri Pozza Editore, Vicenza 2002, pp. 97-98.



Étienne Dupérac (1530 ca - 1604), *Veduta di Villa d'Este a Tivoli*, col celeberrimo giardino all'italiana progettato da Pirro Ligorio, Incisione (colorata), 1573.

neppure le cose sapevano d'essere⁴ sia ancora di questo tempo ma resto convinto che la qualità della vita sia direttamente proporzionale all'educazione alla libertà e alla bellezza; e se questa educazione è anche una sorta di cammino (talvolta doloroso) verso le proprie origini io ritengo che valga la pena di percorrerlo.

Carlo Susa

La bellezza *potrebbe* salvare il mondo. Per rispondere alla 'domanda delle cento pistole', stimolata dalla celebre frase di Dostoevskij, io tenderei a usare il condizionale: la bellezza *potrebbe* salvare il mondo. Si può dire che in Occidente lo abbia salvato, nel senso che lo ha reso migliore e ha contribuito a mantenerlo su una strada maestra, per molto tempo. Per i greci e per la cultura ebraico-cristiana, il bello era un fenomeno naturale che nelle comunità umane si esprimeva attraverso l'arte; era una forma del vero e del buono, o quanto meno un loro supporto necessario. Riferendomi specificamente al mio ambito di studi, il teatro è nato nell'Atene del V secolo a.C. come strumento politico a disposizione dei cittadini. Secondo il grecista Jean-Pierre Vernant, la tragedia greca era una «simulazione» nel senso in cui lo è un esperimento scientifico⁵: si riproducono 'situazioni limite', per testare la validità di leggi e principi. L'antropologo Victor Turner è giunto a conclusioni simili, sostenendo che il teatro mette in scena dei «drammi sociali»⁶, rendendoli osservabili e stimolando la ricerca di soluzioni ai problemi che li originano. Oltre a questa funzione politica, presto il teatro ne ha assunta anche un'altra, più eminentemente estetica, di catalizzazione dei desideri del pubblico e proposizione di modelli di bellezza e valore. Le grandi civiltà teatrali si sono sviluppate quando queste due funzioni principali dello

spettacolo hanno interagito con equilibrio, in modo che l'una rafforzasse l'altra. Naturalmente sono esistiti anche periodi storici in cui invece una delle funzioni ha prevalso sull'altra; ma in genere dei prodotti di quelle epoche si conserva una scarsa memoria nella tradizione teatrale. Anche se la sua storia è molto più breve, un discorso analogo potrebbe essere fatto per il cinema, l'arte drammatico-rappresentativa più importante del Novecento.

L'impressione è che oggi si sia molto lontani da una prospettiva di equilibrio. Più in generale – semplificando molto il discorso – si potrebbe dire che, negli ultimi secoli, si è assistito a un significativo allargamento dei settori della società interessati all'arte – sia per quanto riguarda la fruizione che la produzione – e, contemporaneamente, nella società e in ambito artistico, al progressivo prevalere di istanze evolutive caratterizzate da antinomie e frammentazioni che hanno portato a mettere in dubbio la possibilità di vivere insieme a partire da idee condivise del bello e del buono. Oggi l'arte, il teatro, i prodotti audiovisivi sono spesso quasi esclusivamente 'comunicazione' nell'accezione deteriorata del termine, nel senso che veicolano prevalentemente istanze identitarie precostituite – del singolo artista, di un gruppo, di un prodotto, di un'azienda –, rinunciando preventivamente a presentare modelli virtuosi di relazione tra soggetti diversi. In questo senso, il bello veicolato dalle forme artistiche contemporanee è soprattutto strumento di affermazione e di catalizzazione parossistica del desiderio. Come si accennava, le forme dello spettacolo riflettono quelle sociali, politiche ed economiche delle comunità umane in cui si sviluppano. In quest'ottica, è possibile affermare che il bello che incontriamo quotidianamente, con tutte le sue ambiguità e contraddizioni, è il frutto di un'epoca crepuscolare che, dopo aver assicurato un lungo periodo di sviluppo, pare arrivata a un punto in cui sempre più spesso si ripropongono reiteratamente soluzioni che mostrano di essere sempre meno efficaci.

Ripensare il bello e le forme attraverso le quali può essere veicolato, si profila quindi come un compito difficile e necessario attraverso il quale affermare la nostra dignità di individui, cittadini e docenti. Dovremo essere noi a rendere di nuovo possibile la salvezza del mondo attraverso il bello.

4. A. Crespi, *Ars Attack. Il bluff del contemporaneo*, Johan & Levi editore, Milano 2014, p. 12.

5. Si veda il video *Jean Pierre Vernant: la tragedia greca*, pubblicato sull'*Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche* Rai, archiviato il 10 ottobre 2006. Il tema è sviluppato approfonditamente in: Jean-Pierre Vernant, *Mito e tragedia nell'antica Grecia. La tragedia come fenomeno sociale, estetico e psicologico*, Einaudi, Torino 1976.

6. V. Turner, *Dal rito al teatro*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 117-161.

Massimo Tantardini

Carlo, in effetti la ‘comunicazione’ dovrebbe avere unicamente accezioni eccellenti e non solo in senso determinista (ma nemmeno teleologico), piuttosto anche e soprattutto per amore dello studio dinamico, *performativo* (nel senso in cui lo intendeva Victor Turner), infatti nella dinamica del comunicare ‘c’è - dovrebbe esserci’ sempre l’intenzione di raggiungere un’intesa. Comunicare significa mettere qualcosa in comune, condividere, far partecipare gli altri di ciò che si possiede...

Un finale

Massimo Tantardini

La bellezza *qualifica e potrebbe salvare* il mondo. “La bellezza non può morire per natura, la bellezza muore solo se condannata a morte”⁷. Ripenso ad una riflessione di Gino De Dominicis (1947-1998) molto pertinente a queste considerazioni, egli sosteneva che «tra i tanti “rovesciamenti”, si perpetua anche nell’arte una percezione del tempo rovesciata; l’arte e gli artisti contemporanei infatti si considerano e sono considerati moderni, mentre venendo dopo tutto ciò che li precede, dovrebbero sapere di essere più antichi». Va dunque rilevata la realtà per poter conoscere i fatti, per istruirsi a ‘vedere radicalmente’ come stanno le cose, farsene un’immagine, elaborare e/o creare un contenuto e dividerlo, trasferirlo, in modo chiaro. Non inventare/modificare le regole perché incapaci di avere una prospettiva sull’effettivo. Non possiamo permetterci di conoscere il *vero*, attraverso la sola interpretazione simulata e spettacolare, strategicamente elaborata da qualcosa o qualcuno. Oggi vi sono immagini - create, prodotte, determinate - che non si possono studiare immediatamente attraverso la Storia dell’arte o valutandone le qualità estetiche. Questo pone la questione di sottolineare la dimensione culturale della visione e delle immagini stesse come qualcosa che precede - e in parte forse istituisce - i *Visual culture studies* e la *Bildwissenschaft*.⁸

Le immagini non sono il corredo dell’oggetto, ma lo istituiscono. L’immagine non è più informazione ma estrinsecazione, genera sapere. [...]

Le immagini creano e producono realtà?

Massimo Tantardini

Accademia di Belle Arti di Brescia Santa Giulia

7. M. Tantardini, *Non lo so*, Shin edizioni, Brescia-Parigi 2006.

8. Eventuali approfondimenti in merito in A. Pinotti - A. Somaini, *Cultura visuale. Immagini, sguardi, media, dispositivi*, Giulio Einaudi editore, Torino 2016, pp. 3 ss

Giardino s. m. [dal fr. *jardin*, ant. gart, *jart*, dal germ. *gart o *gardo (cfr. ted. Garten, ingl. garden)]. – 1. Terreno, per lo più cinto di muro, steccato o cancellata, coltivato a piante ornamentali e fiorifere, destinato a ricreazione e passeggio; può essere privato [...] oppure pubblico, nell’interno o alla periferia dei centri abitati: **g. all’italiana** o classico, a tracciato regolare, simmetrico, con siepi tagliate a mano in forme regolari o ornamentali, in cui ogni spazio è definito e ridotto in forme geometriche anche in presenza di forti dislivelli, con scalinate, terrazze, cascate d’acqua, e in cui la vegetazione appare in forme artificiali e quasi mai nel suo aspetto naturale; **g. alla francese**, con tracciato simmetrico e composizioni ordinate a linee prevalentemente rette, di solito pianeggiante, con aiuole, specchi d’acqua e nicchie; **g. inglese o all’inglese**, con tracciato irregolare, non architettonico, che nella disposizione e nello sviluppo delle piante tende a riprodurre artisticamente la natura mediante una successione di scenari caratterizzati da ampi prati in contrasto con fitti boschetti e, in alcuni casi, con elementi artificiali costituiti da grotte, rovine, tempietti [...]. **g. pubblico** (spesso al plur., g. pubblici), ampia zona di verde, con viali, alberi e piante varie, panchine, giochi per bambini, arricchita spesso di monumenti o statue, creata [...] per riposo e svago degli abitanti; [...]. **g. alpino**: giardino sperimentale dove si coltivano piante d’alta montagna per fare studi di botanica pura (sistematica, fisiologia, ecologia, ecc.) e applicata [...]. **g. botanico**: sinon. meno com. di orto botanico. d. **G. coloniale**: giardino sperimentale di piante di origine esotica, creato al fine di studiare la flora non indigena; è in genere una sezione dell’orto botanico delle singole università. e. G. d’inverno (locuz. modellata sul fr. *jardin d’hiver*): stanza [...] arredata con mobili da giardino e piante in vaso, in modo da riunire i caratteri di un ambiente di soggiorno ameno e confortevole con quelli di una serra per piante delicate. f. **G. magico**: giardino di piante, fiori e insetti finti, ricoperti di vernice luminescente che, eccitata dalle radiazioni ultraviolette di speciali lampade, risplende nell’oscurità di colori fantastici. g. **g. pensile**: piccolo giardino su terrazza; erano famosissimi nell’antichità quelli di Ninive e Babilonia, sospesi su terrazze sostenute da pilastri e volte, considerati una delle meraviglie del mondo. [...] 3. estens. e fig. a. Paese fertile e ridente: *l’Italia è il g. d’Europa; avete tu e ‘l tuo padre sofferto ... Che ‘l giardin de lo ‘mperio [l’Italia] sia deserto* (Dante). b. **Giardino di delizie**, luogo di soggiorno assai piacevole e ameno [...]. 5. **Giardino d’infanzia** (traduz. del ted. Kindergarten): speciale tipo di scuola elementare di grado preparatorio, ideato nel 1840 dal pedagogista ted. F. W. A. Fröbel [...]. (in *Vocabolario della lingua italiana*, Istituto della enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, 1987, voll. 2, p. 617 e www.treccani.it/vocabolario/giardino).

Oltre

oltre avv. e prep. [lat. *ultra*]. – 1. avv. Più là (o più qua) di un certo limite, spaziale, temporale o ideale; anche, semplicem., più avanti. [...] 2. prep. a. Di là da un luogo determinato [...] b. In espressioni che indicano durata nel tempo, e in genere davanti a numerali, significa «più di» [...] In frasi di sign. esclusivo, equivale a «all’infuori di»: o. a questo, non c’è altro; o. a noi, nessun altro lo sa.

(**ant. oltre-**). - Primo elemento di parole composte, sia con il sign. proprio “di là da, al di là di” (oltralpe, oltretomba, ecc.), sia per indicare il superamento di un limite per lo più ideale (per es., oltremisura, oltremodo).

(In *Vocabolario della lingua italiana*, Istituto della enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma, 1987, voll. 3*, p. 506 e [www.treccani.it/vocabolario/oltre_\(Sinonimi-e-Contrari\)](http://www.treccani.it/vocabolario/oltre_(Sinonimi-e-Contrari))).

Speciale competenze didattiche digitali

Un segnale forte

Andrea Maricelli

I DOCENTI DI OGGI DOVREBBERO DOTARSI DI UNA “CASSETTA DEGLI ATTREZZI” FORNITA DI CONOSCENZE E COMPETENZE AGGIORNATE ANCHE ALLA DIDATTICA DIGITALE E ALLA PROGRAMMAZIONE INFORMATICA.

Ha fatto - giustamente - scalpore, suscitando un importante dibattito, la notizia della recente approvazione della norma (.....) che inserisce le competenze relative alle metodologie e tecnologie della didattica digitale e della programmazione informatica (*Coding*) tra le competenze da acquisire nell'ambito dei crediti formativi o durante il periodo di formazione universitaria e comunque prima del concorso per l'assunzione di circa cinquantamila nuovi insegnanti¹. Per provare a comprenderne la portata, leggiamone innanzitutto il testo:

Articolo 1-ter - Disposizioni in materia di didattica digitale e programmazione informatica

Nell'ambito delle metodologie e tecnologie didattiche di cui all'articolo 5, commi 1, lettera b), e 2, lettera b), del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, nonché nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, ovvero nell'ambito del periodo di formazione e di prova del personale docente, sono acquisite le competenze relative alle metodologie e tecnologie della didattica digitale e della programmazione informatica (*Coding*). Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca sono individuati i settori scientifico-disciplinari all'interno dei quali sono acquisiti i crediti formativi universitari e accademici relativi alle competenze di cui al comma 1, nonché i relativi obiettivi formativi.

I due commi che il presente emendamento modifica sono i seguenti:

Art. 5 - Requisiti di accesso

1. Costituisce titolo di accesso al concorso relativamente ai posti di docente di cui all'articolo 3, comma 4, lettera a), il possesso congiunto di:

a) laurea magistrale o a ciclo unico, oppure diploma di II livello dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso;
b) 24 crediti formativi universitari o accademici, di seguito denominati CFU/CFA, acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, garantendo comunque il possesso di almeno sei crediti in ciascuno di almeno tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche.

2. Costituisce titolo di accesso al concorso relativamente ai posti di insegnante tecnico-pratico, il possesso congiunto di:

a) laurea, oppure diploma dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica di primo livello, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso;
b) 24 CFU/CFA acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra-curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, garantendo comunque il possesso di almeno sei crediti in ciascuno di almeno tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche.

Dalla lettura di questi documenti si capisce bene cosa sia successo: si è impressa una direzione ancora più precisa agli obiettivi formativi che i docenti devono raggiungere per poter essere considerati “pronti” alla scuola del nuovo millennio, e lo si è fatto specificando due binari non esplicitati nel testo originale, cioè la *didattica digitale* e il *coding*. Approfondiamo quindi questi due ambiti e cerchiamo di comprendere il senso e la portata di questo emendamento.

1. L'emendamento era stato proposto in Commissione Cultura della Camera dall'onorevole Valentina Aprea (Forza Italia) e approvato all'unanimità dalla Commissione.

Il Coding

Diamone prima di tutto una definizione. A livello tecnico, il *Coding*, in termini di calcolo, è un tipo di programmazione che rappresenta - da vicino o esattamente - il modo in cui un processore gestisce le istruzioni. Spesso questo termine è accompagnato da un'altra espressione che occorre chiarire prima di cominciare la nostra trattazione, cioè "*pensiero computazionale*": questo è l'insieme dei processi mentali coinvolti nella formulazione di un problema e della(e) sua(e) soluzione(i) in modo tale che un umano o una macchina la(le) possa effettivamente eseguire.

L'espressione acquisisce un rilievo decisivo nell'utilizzo che ne fa Seymour Papert (matematico, informatico, pedagogista) nel suo *Mindstorms* (1980). Egli, allievo di Jean Piaget e tra i principali responsabili dell'introduzione del concetto di *costruzionismo* nelle teorie dell'apprendimento, realizza addirittura un linguaggio di programmazione a parte, il LOGO, per avvicinare i bambini a questo mondo... parliamo del 1967!

Può essere utile anche recuperare la sua definizione di *costruzionismo*:

«La parola costruzionismo indica due aspetti della teoria della didattica delle scienze alla base di questo progetto. Dalle teorie costruttiviste in psicologia prendiamo la visione dell'apprendimento come una ricostruzione piuttosto che come una trasmissione di conoscenze. Successivamente estendiamo il concetto dei materiali manipolativi nell'idea che l'apprendimento è più efficiente quando è parte di un'attività come la costruzione di un prodotto significativo»².

Ora che abbiamo tutte le carte in tavola il panorama si fa più chiaro e necessariamente più coerente: l'emendamento Aprea è inevitabilmente passato all'unanimità perché fa in modo che il legislatore registri tra le priorità di uno Stato che vuole una scuola al passo con i tempi l'acquisizione di conoscenze e competenze oggi cogenti che, in effetti, però, affondano le proprie radici in intuizioni e studi di cinquant'anni fa e oltre. Possiamo quindi tornare all'inizio del discorso: adesso è chiaro come il *coding* sia una declinazione specifica del *pensiero computazionale*, che però si trova da sempre anche nelle altre discipline (si sente spesso dire che il *Coding* è il nuovo latino, la nuova matematica, ecc.). Mi sento di poter dire quindi che il *Coding* può essere oggi proprio il nuovo strumento di accesso anche a tutte le altre discipline che sfruttano il *pensiero computazionale* e che possono quindi trarre un grande giovamento dall'insegnamento di questa nuova disciplina. Non si tratta quindi di anteporre questo specifico campo di studi agli altri - sarebbe una sciocchezza - ma di registrarne incontrovertibilmente la necessità: i nostri studenti e i nostri



Pagina del sito web www.code.org.

docenti devono sapere, almeno per sommi capi, di cosa si stia parlando quando si cita il *Coding*.

Il motivo è presto detto. Il mondo che ci circonda è pervaso dal codice: *bancomat*, elettrodomestici *smart*, navigatori satellitari, musica elettronica, *tablet*, *smartphone* e i milioni di applicazioni disponibili tra cui scegliamo quelle da usare ogni giorno. Questo è il nostro mondo, per noi è diventato così ad un certo punto (si potrebbe fissare come anno di inizio di questo sconvolgimento globale il 2007, con l'uscita del primo *iPhone*, ma per certi versi dovremmo andare ancora più indietro, al rilascio di *iTunes* del 2001) ma per i nostri studenti, per i bambini che frequentano oggi le nostre scuole il mondo è sempre stato questo, e ha un grande senso che la scuola possa educare i suoi studenti a conoscere e gestire correttamente anche questi aspetti della loro vita. Ci si potrebbe quindi chiedere a quali gradi di istruzione introdurre questo tipo di insegnamento e anche in questo caso la risposta è: in tutti. È chiaro che alla scuola dell'infanzia non si utilizzeranno strumentazioni analoghe a quelle fruibili nella secondaria di secondo grado, ma è vero che un'alfabetizzazione sul tema sarà possibile fin dai primi anni di scuola. Ci sono molte proposte in essere strutturate su attività *unplugged* propedeutiche a quelle che poi gli stessi bambini potranno svolgere su dispositivi adatti nei gradi superiori, così come esistono diversi curricula già pronti per l'uso (uno dei più completi in questo senso è quello rilasciato da *Apple*, che contiene proposte di attività dai 5 ai 19 anni) utili per costruire una proposta organica e coerente, veramente funzionale. Un'ultima questione già parzialmente trattata - che però merita un breve approfondimento - è quella che riguarda la necessità per tutti i docenti di conoscere le basi del *Coding*: tale conoscenza è in effetti auspicabile, anche solo per comprendere quali siano i punti di contatto tra le diverse discipline. Non

2. S. Papert, *A new opportunity for elementary science education*, NSF Grant Application, 1987

penso qui alla scuola primaria, già abituata a ragionare in modo multidisciplinare, ma alla scuola secondaria che, certamente, qualche fatica in più la fa: come sarebbe poco comprensibile che un docente di lettere non sapesse nulla di scienze, matematica o fisica, così sarebbe ormai alquanto strano se non sapesse nulla di *Coding*. Ci sono infatti svariati punti di contatto tra le diverse materie, utili agli studenti per imparare in maniera trasversale, ed è importante che i docenti si sappiano orientare in questo senso, anche vista la direzione “multidisciplinare” che sta prendendo in generale la scuola (basti pensare alla più recente riforma dell’esame di Stato).

Metodologie e tecnologie della didattica digitale

Anche in questo caso l’emendamento Aprea parla chiaro: si passa da un articolo 5 che alludeva genericamente a metodologie e tecnologie didattiche ad un testo emendato all’interno del quale è specificata “l’acquisizione delle competenze relative alle metodologie e tecnologie della didattica digitale”. La questione qui è meno sottile di quel che si potrebbe pensare: un conto è avere a disposizione tecnologie; un conto è essere in grado di incrociare le tecnologie con metodologie sufficientemente efficaci per valorizzare gli strumenti tecnologici in funzione di un miglioramento della didattica in generale. È in effetti caso molto meno che raro osservare nelle scuole ritrovati tecnologici più o meno all’ultimo grido utilizzati in modo tradizionale o, dopo un primo periodo di coraggiosa sperimentazione da parte di alcuni, lasciati a prendere polvere. Questo è un peccato sia dal punto di vista dell’investimento fatto che da quello del beneficio mancato: occorre quindi una nuova leva di docenti - questo mi sembra lo spirito dell’emendamento Aprea - che sappia trattare la tecnologia in classe trasformandola in innovazione, dando ad essa quindi rilievo anche pedagogico. Questo sarà possibile solo quando i docenti potranno percorrere un’esperienza formativa adeguata che contempra sia il modo d’uso delle varie *App* e dei diversi device che il modo di “usare in classe” quella tecnologia variando al bisogno - anche più volte - il paradigma didattico. Occorrerà pure che i docenti siano accompagnati professionalmente in questo cambiamento, in un’operazione di verifica e confronto continuo, almeno annuale, relativa alle diverse sperimentazioni in atto. Se di questa seconda azione si spera che si potranno occupare le scuole - in Lombardia per anni *Generazione Web* ha costituito un ottimo bacino di risorse per le scuole che avessero voluto formare i propri insegnanti -, della prima, invece, si occuperanno le istituzioni che si stanno assumendo l’onere e l’onore di formare coloro che tenteranno l’accesso alla professione tramite il concorso.

Concretamente

Come ci potrebbe preparare adeguatamente quindi? Come potrebbero essere articolati i corsi su questi due particolari ambiti? Per quel che riguarda il *Coding*, inevitabilmente occorrerebbe formarsi sui concetti chiave (comandi, funzioni, cicli *for*, codice condizionale, operatori logici, cicli *while*, algoritmi, tipi, variabili, parametri, *array*) o su una selezione di essi, avendo sempre molta attenzione nel cogliere gli aspetti pratici e quotidiani del codice (quali applicazioni del concetto chiave affrontato possiamo rintracciare nel nostro mondo). Sarebbe inoltre importante affrontare un breve percorso sulla creazione di *App*, in modo da capire bene come funziona il processo per poterlo riutilizzare in classe al bisogno. Farebbe da importante complemento per i futuri docenti l’esercitazione pratica su una piattaforma *online* e la creazione di qualche Unità Didattica (auspicabilmente multidisciplinare) a tema. Rispetto ai percorsi di metodologie e tecnologie della didattica digitale, invece, sarebbe importante cercare di passare in rassegna la maggior parte delle attività mediamente strutturabili con strumenti digitali (audiolezioni, videolezioni, presentazioni, lavori condivisi, piattaforme didattiche, giusto per fare qualche esempio), per passare poi all’intreccio tra queste competenze e le conoscenze dei metodi pedagogici più efficaci fino a creare un modello mediano dal quale partire per insegnare e far apprendere al meglio tramite la didattica con strumenti digitali.

Solo l’inizio

Ho detto “dal quale partire” perché, in fede, ho sempre riposto poca fiducia nei molti metodi granitici che anche oggi ci vengono spesso offerti come “risolutivi”: a mio parere la chiave di volta sta nella flessibilità, nell’adattabilità dell’insegnante e del contesto scolastico agli alunni, piccoli uomini e donne sempre in divenire. Perciò non ci si dovrebbe dotare di uno strumento, ma di una cassetta degli attrezzi piena di conoscenze e competenze al passo con i tempi da estrarre al bisogno, secondo le necessità. In questa cassetta, insieme alle più moderne e aggiornate conoscenze e competenze di “pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell’inclusione, psicologia, antropologia, metodologie e tecnologie didattiche” ben vengano allora anche quelle “relative alle metodologie e tecnologie della didattica digitale e della programmazione informatica” che questo emendamento prevede: come docenti, il nostro bagaglio sarà ancora più completo, e noi saremo ancora più pronti a intraprendere con passione e professionalità la nostra professione.

Andrea Maricelli
Docente di italiano e latino
Education Development Manager
e Apple Distinguished Educator

Il digitale: da rischio ad opportunità

Salvatore Colazzo

SE LA SCUOLA ASPIRA AD ESSERE LUOGO DI FORMAZIONE DEL CITTADINO NON DEVE COLTIVARE SOLO LA DIMENSIONE TECNICA DEL DIGITALE MA ANCHE LA SUA COMPONENTE PIÙ VISIONARIA E CREATIVA.

In che modo la scuola deve incontrare il digitale? che caratteri deve avere la didattica per consentire una pratica pedagogicamente significativa del digitale? Sono domande evidentemente cruciali, che chiamano in causa il modello di scuola a cui pensiamo, il modello di società che auspichiamo, la funzione che assegniamo alla pedagogia; in fondo interrogano le nostre opzioni etiche e politiche.

Con questa consapevolezza voglio rispondere alla sollecitazione di *Nuova Secondaria* ad esprimermi sul tema dell'idea, perseguita istituzionalmente, di integrare la formazione dei docenti con specifici percorsi che sostengano la loro preparazione con una migliore conoscenza della programmazione informatica e della didattica mediale, facendo un ragionamento che può apparire lato, ma che in realtà cerca di misurarsi con la complessità derivante dalla pervasività ormai assunta dalla comunicazione digitale nel nostro mondo.

Il digitale che ci infantilizza

Mi voglio, per cominciare a sviluppare le mie considerazioni, appoggiare alla recente uscita di un testo di Eric Sadin¹. Scorrendolo mi è venuta una associazione che non so bene come definire - bizzarra? improbabile? irriverente? -, tra il modello di educazione negativa disegnata da Rousseau e il funzionamento attuale dei media sociali. Questi coccolano l'utente, gli dicono che cosa fare, lo conducono a scegliere, gli tracciano dei percorsi di apprendimento, lo inducono a incorporare forme di azione; come Rousseau con il piccolo *Émile*, non lo fanno con un'azione diretta e trasparente, ma indirettamente, perseguendo la massima naturalezza, e quindi, in sostanza, subdolamente. I *media* hanno una loro pedagogia e questa pedagogia infantilizza gli utenti (solo apparentemente) elevati a *prosumer*, ossia in soggetti concorrenti alla

costruzione della gabbia in cui vengono rinchiusi (e si rinchiodano). Una caratteristica dell'attuale universo comunicativo fondato su quella che Sadin chiama "ragione artificiale", quindi, è il proporsi l'obiettivo di orientare le nostre scelte durante l'esperienza di navigazione in rete. La tecnologia suggerisce, orienta, indirizza, in modo (apparentemente) non invasivo, le nostre decisioni, indovinando (o presumendo di indovinare), in virtù di complessi algoritmi, i nostri interessi, i nostri bisogni.

Non siamo più negli anni in cui i *computer* si limitavano a stoccare, indicizzare e consentire la manipolazione delle informazioni. Grazie all'intelligenza artificiale il *computer* è diventato l'esperto per eccellenza. Si sta realizzando un capitalismo che ha imparato a indirizzare le nostre decisioni, a sorvegliarci per guidarci con mano leggera ad essere servomeccanismi del suo funzionamento. La svolta è avvenuta nel 2007, grazie allo *smartphone*: da quel momento innumerevoli *app* accompagnano la nostra vita e la rendono più facile. Si tratta di una tecnologia amiche, che suggerisce, propone, invita a fare, e spesso questo fare è un atto di acquisto. Eric Sadin sostiene che l'attuale fase sia la logica conseguenza di una ipotesi emersa subito dopo la Seconda Guerra Mondiale, quando alcuni ingegneri proposero di considerare l'ipotesi di affidare la gestione della società a dispositivi tecnologici, in grado di sostituire le decisioni umane con scelte basate sul calcolo perseguendo l'oggettiva razionalità assicurata da una intelligenza artificiale. Si riteneva in tal modo di rispondere alla "irrazionalità" delle scelte che avevano portato alle nefandezze della guerra².

La nascita di una disciplina nuova qual era all'epoca la cibernetica sembrava molto promettente nel perseguimento di quest'obiettivo. Durante la guerra, la soluzione di un problema: il puntamento automatico della contraerea, aveva dato luogo a una teoria più generale, derivata dall'aver compreso l'importanza della raccolta delle informazioni, della regolazione del dispositivo meccanico sulla base di tali informazioni, integrate dalla previsione su base statistica ai fini raggiungimento di un obiettivo (l'abbattimento dell'aereo nemico), migliorando in

1. E. Sadin, *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*, Luiss University Press, Roma 2019.

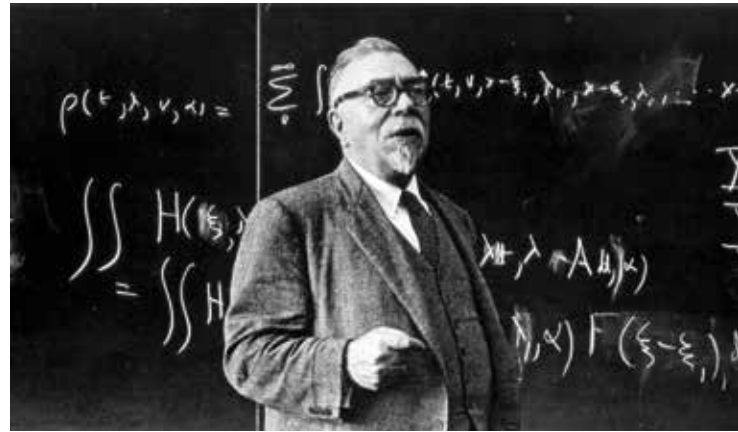
2. Segnaliamo la recente ripresa dell'idea che troviamo espressa da un politologo, Khanna, il quale propone la fine della politica a favore di una soluzione tecnocratica. Trasferendo in *internet* la consultazione sulle decisioni da assumere, facendosi guidare dai sondaggi, il tecnocrate trova risposte adeguate alle problematiche emergenti, seguendo i desideri dei "cittadini". Il tecnocrate è a suo giudizio preferibile al politico, poiché egli possiede gli strumenti per misurare gli obiettivi, segnalare la loro perseguibilità, valutare il *feedback* in sede esecutiva, modificando alla bisogna i progetti. Cfr. P. Khanna, *La rinascita delle città-stato. Come governare il mondo al tempo della devolution*, trad. it. Fazi, Roma 2017.

tal modo operazioni che prima venivano compiute manualmente nei quadri di guerra (un tempo più semplici), ma che ora, mutati, a causa della velocità dei bersagli (gli aerei), sarebbero state destinate all'insuccesso. Una deficienza umana veniva sopperita dalla macchina che si rivelava più rapida ed efficiente delle nostre capacità di controllo della situazione. La cibernetica si muoveva sulla base dell'idea che la migliore conoscenza dei meccanismi di funzionamento della mente umana avrebbe consentito la progettazione di macchine in grado di supportare, integrare o, all'occorrenza, sostituire le limitate o fallaci prestazioni cognitive umane. In realtà realizzò il paradosso di immaginare il cervello umano sulla base del funzionamento dei neonati *computer*, cioè come una macchina calcolatrice. Ciò fu dovuto al fatto che gli studi neurofisiologici del cervello umano erano agli albori e quindi ci si mosse più sulla base di postulati che di concrete conoscenze.

Il digitali impari dalla cibernetica

Al di là di tutto, la cibernetica costituiva un notevole passo avanti rispetto alle teorie correnti dell'informazione, allora emblematicamente sintetizzate dal modello di Shannon-Weaver³. Wiener, discutendolo, ne mostra il limite nel fatto che considera la comunicazione in termini di una simmetria tra codifica e decodifica di un segnale, che ha un emittente, da una parte dell'atto comunicativo, ed un ricevente, dall'altra. In effetti - dice Wiener - se io esamino che cosa succede quando due esseri umani comunicano, constato che la dimensione interattiva è fondamentale: emittente e ricevente, comunicando, si trovano a rovesciare continuamente le parti e il messaggio rimbalza dall'uno all'altro equilibrandosi, a seguito - diremmo noi oggi - di un processo di negoziazione di significati. Ciò perché gli interlocutori hanno "un accesso solo parziale al significato dell'informazione in circolazione nella comunicazione"⁴. Wiener invitava a concepire il processo comunicativo a partire dal fatto che nell'interazione si verifica una "perdita di capacità espressiva del linguaggio"⁵ nella transizione da emittente a ricevente. Egli era interessato a valutare, dell'informazione immessa in un canale comunicativo, quella quantità che si mostra capace - per dirla con le sue parole - di "penetrare in un apparato di comunicazione e immagazzinamento abbastanza da servire come innesco per l'azione"⁶.

Questo discorso ci porta a dover considerare, nella comunicazione, la nozione di *feedback*, in particolar modo quella di *feedback negativo*, che ha a che fare con la capacità di saper regolare la risposta futura rispetto ad una sollecitazione ambientale basandosi sulle prestazioni passate.



Norbert Wiener (1894-1964), matematico e statistico statunitense, riconosciuto come il "padre" della cibernetica.

Da ciò discende una idea di apprendimento estremamente interessante. L'apprendimento corrisponde propriamente, nella prospettiva di Wiener, "all'acquisizione di un nuovo sistema di regole per l'interazione proficua con l'ambiente"⁷.

Quest'idea presenta singolari assonanze col concetto batesoniano di *deuteroapprendimento* e con il concetto piagetiano di *accomodamento*. È possibile che una situazione in cui si moltiplichi il numero di interazioni (e quindi di *feedback*) faciliti i processi di apprendimento di schemi nuovi per risolvere problemi? Detto in altri termini: situazioni di interazioni in gruppo aiutano i processi di apprendimento? A questa domanda due autori di ispirazione wieneriana, i quali hanno dato un decisivo contributo alla nascita di *Arpanet*, e quindi degli attuali sviluppi delle tecnologie della comunicazione, Licklider e Taylor, rispondono affermativamente⁸. Quando molte menti interagiscono - essi dicono - l'interazione fra di esse e i *feedback* che si creano riescono non solo a trovare le adeguate risposte a un dato problema, ma anche a rinvenire insieme le regole per risolvere problemi. Esiste insomma un'intelligenza strettamente legata all'interazione, è probabilmente quella particolare forma di intelligenza che Derrick de Kerckhove ha chiamato *intelligenza connettiva*⁹.

3. Cfr. C.E. Shannon, *A Mathematical Theory of Communication*, "Bell System Technical Journal", vol. 27, luglio-ottobre 1948, pp. 379-423, 623-656.

4. T. Numerico, *Alle origini di Arpanet: l'influenza cognitiva di Wiener*, "Sistemi intelligenti", n. 3, dicembre 2010, pp. 533-542; p. 535.

5. *Ivi*, p. 536.

6. N. Wiener, *The human use of human beings*, M.A. Hoghton Mifflin, Boston 1950/1954, p. 94, citato da T. Numerico, *cit.*, p. 536.

7. T. Numerico, *cit.*, p. 537.

8. Cfr. M. Morcellini, *Comunicazione e media*, Egea, Milano 2013.

9. Cfr. D. De Kerckhove, *Connected intelligence: the arrival of the web society*, Somerville House Publ., Toronto 1997.



Facilitando e moltiplicando, anche con la mediazione di macchine, le occasioni di interazione fra persone si possono generare soluzioni creative altrimenti inaccessibili al singolo individuo.

È fondato in questa convinzione sia lo studio delle basi comunicative della democrazia, sia la valorizzazione, in campo educativo, di metodi di insegnamento/apprendimento valorizzanti la cooperazione, il *mentoring*, la *peer education*, sia la nascita di costrutti quali quello di *apprendimento organizzativo*, che rinvia ad una nozione molare di apprendimento.

Il sogno della cibernetica e l'Internet tradito

L'avvento dell'intelligenza artificiale basata sulle reti neurali ha consentito l'avverarsi del sogno della cibernetica, ma paradossalmente ha realizzato il tradimento dell'utopia alla base di *Internet*, quale base per lo sviluppo della democrazia, dell'intelligenza di tutti e di ognuno (assistiamo, per converso, al fenomeno delle *fake news*, che inducono a parlare dell'affermarsi dell'era della *postverità*¹⁰). Essa ha permesso il governo di complessi processi attraverso i dati e in tempo reale, in tal modo ad esempio le scelte di consumo sono state assunte come meccanismo regolatore della produzione, ma ha dato un contributo ad una sostanziale delegittimazione dei dispositivi di costruzione della verità, in virtù dei processi di disintermediazione favoriti dalla rete e segnatamente dai *social network*. Ormai molti aspetti della nostra vita sono governati dagli algoritmi che danno luogo a previsioni, su base statistica, dei nostri comportamenti, sicché la soluzione ad una nostra ipotetica richiesta ci giunge prima che noi possiamo formularla. È il meccanismo della “*notifica push*”, ossia di un'informazione che viene passata all'utente, sulla base dei dati che il sistema ha immagazzinato relativamente ai suoi comportamenti in quanto navigatore e delle previsioni che

esso è in grado di formulare, grazie a complessi meccanismi di calcolo, di possibili comportamenti futuri. In tal modo la pubblicità diventa *su misura* e le probabilità che abbia come risposta un atto di acquisto aumentano notevolmente. I manuali-guida del nuovo *marketing* basato sulle “*notifiche push*” offrono due fondamentali suggerimenti a chi voglia farne uso: a) bisogna inviare messaggi che possano interessare all'utente; b) bisogna inviarle al momento giusto: quando si pensa che l'utente sia pronto a ricevere il messaggio e pronto ad eseguire l'azione che ci aspettiamo. La cosa interessante è che, conseguentemente, è cambiata anche la nostra relazione con l'atto dell'acquisto, non siamo più noi a cercare il prodotto in uno scaffale di un supermercato, a metterlo in un carrello e passare alla cassa a pagarlo. Richiesto attraverso una piattaforma di acquisto, ci giunge direttamente in casa nostra, rapidamente. Il prodotto si comporta come la *notifica push*, ci viene a trovare. Questo ci ha portato ad acquistare sempre di più e in maniera sempre più irriflessa. Con conseguenze non banali. Innanzitutto si riduce il nostro sistema di relazioni, l'atto d'acquisto diventa un fatto privato. Viene considerato capace di farci economizzare tempo, ma non è detto che sappiamo veramente che farcene del tempo risparmiato. La possibilità di ricevere qualsiasi prodotto nel più breve tempo possibile direttamente a casa nostra ha come contrappeso la riduzione della qualità del lavoro dei fattorini, i quali devono ridurre i tempi di lavorazione dell'ordine, la messa sotto pressione delle infrastrutture delle città (si genera una notevole mole di traffico per la consegna dei pacchi), dell'ambiente (il *packaging*, i magazzini per lo stoccaggio delle merci), delle aziende fornitrici dei prodotti. *Amazon* ha un impatto sull'inquinamento planetario tutt'altro che trascurabile. Si parla della produzione di 44.4 milioni di tonnellate di anidride carbonica all'anno. La necessità di consegnare i pacchi nel modo più efficiente possibile ha portato alla costruzione di magazzini grandissimi con un consumo considerevole di suolo in sperduti luoghi, la costruzione di magazzini più piccoli a ridosso delle città, i quali funzionano grazie alla intelligenza artificiale. Si pensi che questi magazzini di secondo livello sono organizzati in modo che all'acquisto che io faccio di un determinato prodotto si confezionano degli altri che potrei voler acquistare, il sistema infatti sa, su base statistica che chi acquista *A* in breve tempo procederà all'acquisto di *B* e *C*, soprattutto se agevolato da una pubblicità mirata, che puntualmente arriva, orienta e suggerisce.

10. Cfr. M. Ferraris, *Postverità e altri enigmi*, Il Mulino, Bologna 2017.

Relazione e visione per una pedagogia del digitale

Quale potrebbe essere, di fronte a questo quadro, il ruolo della scuola pubblica? Ritengo che le si possano proporre due fondamentali funzioni, al fine di sottrarla al rischio di diventare servomeccanismo del mercato. Deve innanzitutto attenersi al principio irrinunciabile di offrire agli studenti gli strumenti per essere autonomi. Per far ciò deve imparare a testimoniare e raccontare la realtà, farsi parte attiva della costruzione di una contro-narrazione, che aiuti i soggetti a pensare e vivere una alternativa praticabile rispetto all'esistente, sviluppando un altro immaginario e accedendo ad altre forme di esistenza. Scoprire, quindi, l'importanza della azione e non accontentarsi semplicemente della parola. Si tratta di recuperare l'utopia originaria di *internet*, il suo sogno di democratizzazione della cultura, di messa in relazione dei soggetti per creare un mondo più ricco di opportunità fondato sulla conoscenza, sulla capacità di usare gli strumenti per accrescerla attraverso libero (e spassionato) confronto. Bisogna imparare a dialogare con le macchine affinché le loro potenzialità vengano piegate a finalità che il nostro giudizio, pubblicamente elaborato, reputa significative. La scuola diventa la palestra di una società pervasa dalle macchine ma non da esse schiavizzata. Che poi in ultima istanza non sono le macchine a esprimere un dominio, ma è sempre un dominio dell'uomo sull'uomo che attraverso le macchine si esprime. Il problema dunque è antico: legare strettamente le questioni della scuola con le questioni di giustizia sociale e di democrazia. Solo se i movimenti riformatori della società chiederanno con forza una scuola orientata ai valori di un autentico rispetto della natura da parte di una società ispirata ai principi della convivialità, capace di realizzare stili di vita orientati alla piena sostenibilità, la scuola potrà uscire dalla sua crisi e diventare agenzia di emancipazione umana. Bisogna uscire fuori dalla autoreferenzialità dei discorsi pedagogici e recuperare il nesso stretto ed inevitabile che lega scuola e società, affinché la scuola possa pensarsi come l'incubatore del futuro e non semplicemente come lo strumento di perpetuazione del presente, a servizio delle forze attualmente dominanti. Occupandosi di digitale, di robotica, di intelligenza artificiale la scuola corre il reale rischio di essere non il luogo di formazione del cittadino, ma la palestra di addestramento *dell'homo consumens*. Per evitare tale rischio, molto concreto in una società che appare piuttosto assopita e poco capace di critica, la dimensione tecnica deve essere coltivata necessariamente assieme a quella visionaria: creatività, pensiero divergente, immaginazione devono ispirare l'approccio al digitale.

Salvatore Colazzo
Università del Salento

Universo digitale e filosofie di scuola

Roberto Maragliano

IL MESSAGGIO PROVENIENTE DAL MONDO DIGITALE INVITA I DOCENTI A METTERSI IN DISCUSSIONE, RIVEDENDO LA PROPRIA IDENTITÀ DI PORTATORI DI SAPERE TESTUALE ALL'INTERNO DI UN SAPERE RETICOLARE, PER UNA RINNOVATA FILOSOFIA DELLA SCUOLA.

Sul fatto che le tecnologie digitali e di rete pongano delle grosse sfide alla scuola nessuno nutre dubbi. Riguardo invece all'opportunità di accoglierle e, se sì, come si debba farlo, i dubbi non mancano e, anzi, circolano in tale abbondanza e con tali differenziazioni interne da rendere insidiosa l'intera materia. Personalmente ritengo di aver costantemente sostenuto, in proposito, una tesi estrema, che è stata a suo tempo catalogata come 'culturalistica' e che pone in evidenza la sostanza culturale della sfida mossa dalla tecnologia digitale. Cercherò qui di richiamare queste mie idee, anche nella prospettiva di fornire un orientamento diverso riguardo a ciò che potrebbe significare, per il destino stesso della scuola (uso il termine a ragion veduta), la decisione di accogliere veramente e seriamente il tipo di conoscenza e soprattutto di costruzione di realtà che il digitale supporta. Comunque, chi maturi la curiosità di fare i conti con questa mia posizione in maniera più distesa di quanto non possa garantire il presente intervento può soddisfarla consultando lo *Scaffale Maragliano*, la cartella *web* ad accesso libero nella quale, al momento del pensionamento universitario, ho posto buona parte della mia produzione dagli anni Settanta in giù, e dove continuo ad inserire testi anche recenti "liberi da diritti" (l'indirizzo breve dello *Scaffale* è bit.do/MARAGLIANO).

L'approccio mediologico

I presupposti concettuali dell'orientamento che qui richiamo fanno capo ad un'area d'incontro e dialogo tra riflessione pedagogica, epistemologia e mediologia. Se ritengo ci sia chiarezza nell'individuazione delle due prime aree, non altrettanta evidenza immagino abbia, in chi mi sta leggendo, la terza. Colgo l'occasione allora

per chiarire che la mediologia più che una disciplina in senso accademico è un punto di vista sulla realtà: esso permette di vedere e interpretare le organizzazioni societarie e le loro stratificazioni culturali alla luce degli schemi e delle strutture, dunque delle forme che l'azione dei diversi *media* produce su di esse. Questo approccio riguarda tutti i *media*, non solo quelli classici della comunicazione: tocca insomma tutte le modalità di intermediazione tra soggetto e oggetto, e tra soggetto e soggetto, incluse quelle stesse che consentono di identificare i soggetti e gli oggetti. In questo senso ampio è *medium* la lingua che parliamo, esattamente come lo è il vestito che portiamo o la strada che percorriamo, ognuno di questi *media* garantendo di per sé delle aperture o progressioni e allo stesso tempo delle limitazioni rispetto a determinate idee di uomo. Ben a ragione, allora, si potrà sostenere la non omologabilità di *media* diversi, in quanto portatori di forme che sanciscono e suggellano realtà diverse. Libro e rete, per dire, non sono la stessa cosa, in quanto danno forma a realtà non omogenee di sapere. Una mappa del libro di geografia è oggettivamente un sapere altro rispetto alla mappa digitale corrispondente (ma solo in minima parte corrispondente), e le geografie (in senso stretto e in senso lato) che richiamano l'una e l'altra mappa sono tutt'altro che sovrapponibili e coincidenti.

Sono dell'idea che nessuna delle tre aree che ho indicato prima, pedagogia, epistemologia, mediologia possa dare contributi risolutivi a chi, non tanto un singolo individuo docente, e nemmeno una singola scuola o parte di essa, piuttosto un sistema scolastico nel suo complesso, intenda portare il digitale nelle aule, e farlo veramente e seriamente, come ho indicato: un'operazione, questa, che se fatta per bene, rispettando le prerogative del *medium* da includere costringerebbe inevitabilmente a portare e ricollocare la scuola nel digitale, toccando e coinvolgendo assieme pedagogia ed epistemologia.

Coincidenza tra *medium* libro e *medium* scuola

Come avviene, o dovrebbe avvenire in tutti i casi in cui si fa riferimento a posizioni radicali è corretto e utile che io presenti nella maniera più esplicita e diretta le idee cui mi richiamo. Non ho dunque remore ad asserire che la scuola alla quale un po' tutti facciamo riferimento, per confermarla ma talora anche per modificarla in un qualche aspetto, è "un modello di scuola". Possono dunque esistere altri modelli, almeno in teoria. Il riferimento all'ottica mediologica consente di capirlo. Essa aiuta infatti ad associare il tipo di scuola in cui ci riconosciamo, in massima parte, alla "forma libro", dunque a quell'insieme di elementi strutturali che il *medium* libro



(messo a punto nei secoli conclusivi del Medio Evo e fissato successivamente con l'avvento della stampa) ha garantito al sapere e impresso (appunto!) sulla sua organizzazione. In sintesi, si potrebbe sostenere, e io comunque lo faccio, che quelle forme hanno a che fare con il paradigma della testualità, dunque con quanto induce a strutturare il sapere per aree delimitate e concepire i percorsi al loro interno secondo i principi della sequenzialità e dell'analicità.

Tra quel *medium* e il *medium* scuola (questo nostro *medium* scuola) si viene storicamente a determinare una coincidenza, che si fa assoluta nell'età in cui, in ambito europeo, nascono e si solidificano le istituzioni scolastiche nazionali: le stesse che garantiscono la fissazione del modello che l'Europa propone e talora impone, tra Ottocento e Novecento, al mondo intero (il leggere, scrivere, far di conto come base per la formazione del "popolo" e il disciplinamento del sapere come garanzia per la formazione della "classe dirigente"). Sarebbe fuori luogo, almeno qui, dilungarsi nelle specificazioni che saldano la forma libro al *medium* scuola: basterà al lettore riflettere a come, all'interno dell'istituzione, risulti intoccabile un certo modo di organizzare la produzione e riproduzione del sapere, quello che legittima la teoria e la pratica delle discipline, degli orari e, in particolare, di un tipo di studio concepito e attuato come lettura individuale e in ragione di questa specificazione sottoposto a controllo e misurazione. Quando si parla di scuola, essenzialmente, e segnatamente le molte volte che di questi tempi se ne parla nei termini della degenerazione o della distruzione, si fa agire questo nucleo di idee e

la sua matrice epistemologica e mediale. A mio avviso, si guadagnerebbe in serenità (e forse serietà) nel riconoscere, assieme alla legittimità, pure la sua parzialità. Il *medium* digitale ci dovrebbe aiutare ad accettare una simile prospettiva. Ma, come sappiamo, rete e digitale non godono di una “buona stampa”, allo stato attuale, dentro le istituzioni scolastiche e culturali.

“Educare” nella scuola primaria, “istruire” nella scuola secondaria

Prima di toccare il tema del tipo di scuola collegabile ad un’accezione delle caratteristiche positive della rivoluzione digitale, che non sono poche, almeno per quanto riguarda la democratizzazione del sapere, provo ad indirizzare provvisoriamente la riflessione sulla divisione classica che attraversa l’intero comparto formativo e che nel nostro paese, per via di un retaggio filosofico che agisce nel profondo del pensare e dell’agire comune, si fa sentire con maggiore peso di quanto non ha altrove: alludo all’annosa questione della divisione tra le dimensioni dell’educare e le dimensioni dell’istruire. Al di là delle dispute di settore, un tempo più accese di quanto non sono oggi, è incontrovertibile che, almeno qui da noi, le due diverse aree segnano la specificità dei due livelli scolastici, il primario e secondario. In particolare la forma libro garantisce e, si direbbe, satura l’identità stessa della secondaria, come luogo deputato alla sola istruzione, mentre concede una certa libertà di azione ad una primaria dichiaratamente educativa, dove, non a caso, sono in un qualche modo accolti (non fosse altro nella teoria, che è già molto) i frutti migliori dell’elaborazione attivistica; quella che, attraversando l’intero secolo scorso (da una sponda all’altra dell’oceano), ha portato a valorizzare la creatività, l’interesse, la differenziazione degli apprendimenti, il lavoro di gruppo, l’operatività, l’educazione dei sensi, ecc. Se ci pensiamo bene, questi che ho richiamato alla rinfusa sono gli elementi che si fa difficoltà ad accogliere nella scuola secondaria e che, quando si cerca di farlo, relativamente soprattutto a saperi non codificati secondo l’epistemologia ottocentesca (oggi è il caso delle forme di conoscenza collegate all’area della formazione civica e in senso lato politica), producono una forte reazione esterna (e non solo) di ripulsa, sotto l’egida dello “svilimento della scuola”.

Personalmente sono convinto che una delle vie di uscita dall’attuale situazione sia legata alla possibilità di portare a livello di formazione secondaria e addirittura di terziaria, per lì riqualificare, il tipo di antropologia teorizzata dalla pedagogia attivistica e in particolare la sua vocazione a liberare le potenzialità conoscitive e operative dei singoli e dei gruppi, valorizzando adeguatamente

il passaggio costruttivo tra informale e formale, e lavorando ai fianchi i dogmi dell’istruzione libresco (dogmi più che idee, quelli, per intenderci, cui indulge il tanto citato saggio di Ernesto Galli Della Loggia, *L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Padova 2019, che rappresenta, a mio parere, il più convinto e riuscito impegno a presentare il modello di scuola/libro come unica realtà possibile e a condannare come non realtà tutto ciò che, da Rousseau in poi, se n’è discostato). Mi auguro che il riferimento alla tematica identitaria di matrice pedagogica consenta di accogliere con maggiore tolleranza e disponibilità al confronto quanto sto qui teorizzando, vale a dire la necessità di riconoscere (e accettare) che rete e digitale fanno riferimento ad un’altra idea di reale e di sapere, rispetto a quella impropriamente intesa come unica dentro la cultura scolastica più diffusa; e che lo fanno col mettere in scena e valorizzare un universo caratterizzato da due elementi di cui non andrebbe mai sottovalutato il carattere “disruptivo” (per dirla con un inglesismo) rispetto all’ontologia scolastica corrente. I due elementi che chiamo in causa, e che le analisi più attente al portato filosofico della rivoluzione digitale hanno messo in evidenza fin dall’inizio, ma che ora tendono ad essere sepolte da una rappresentazione sociologica ed economicistica dei fenomeni, sono la codificazione materiale di una logica aperta, diversa da quella chiusa del testo, e la costruzione e l’uso di una lingua densa, multicode. Per un verso il digitale fa affidamento ad un sapere di tipo connettivo, che aspira ad unire e integrare tramite costruzione elementi, frammenti di sapere, e per un altro esso fa agire, senza gerarchia alcuna, i codici visivi, non soltanto quelli alfabetici, assieme ai codici acustici e operativi, ognuno di questi supportato da una sua autonomia metacognizione. Agendo assieme, i due elementi qualificano il paradigma della “reticolarità”. Sono dunque dell’idea che, accolta sapientemente e sapientemente integrata, la reticolarità aiuterebbe ad edificare una scuola capace di intrecciare e far intrecciare, a tutti i livelli e per tutti, l’epistemologia del “leggere, scrivere, far di conto” con quella del “vedere, ascoltare, fare”.

Una rivoluzione epistemologica

Com’è evidente, in gioco, in una simile prospettiva, c’è una vera e propria rivoluzione epistemologica: è quella che l’innovazione tecnologica ha avuto il merito di materializzare e rendere fruibile, fin qui, in una impressionante prospettiva di massa. Ma il fatto che un simile fenomeno, di cui non si saprebbe come ridimensionare l’importanza (tra i più seri studiosi ci si divide tra chi lo paragona all’avvento della stampa e chi all’introduzione della scrittura), si sia apparentemente affermato,

nella sua fase di affermazione, soprattutto dentro l'universo dei consumi, dell'intrattenimento e delle pratiche più futili dell'intercomunicazione non deve fuorviarci. È in gioco, col digitale, una profonda trasformazione dei regimi del sensorio e dei regimi di fondazione della realtà e tutto questo riflette, lo vogliamo o no, la crisi dei fondamenti del reale su cui ha dato costantemente e positivamente prova, lungo tutto il secolo scorso, lo sviluppo delle scienze e delle arti, ed anche della filosofia. L'idea corrente di scuola si colloca nel tempo e nello spazio che precede questa trasformazione: è, insomma, tipicamente ottocentesca. Ecco perché il docente che si riconosce in essa, anche inconsapevolmente, è portato a rifiutare, nel suo intimo, il messaggio che viene dal mondo digitale, cioè l'invito a mettersi in discussione, e a rivedere la sua identità duplice di individuo portatore sano di sapere testualizzato e portatore malato di sapere reticolare; figura, questa, ch'egli cerca spesso di imporre e sovrapporre a quella reale, e contraria, del giovane con cui si incontra e scontra in sede di formazione. Se invece accettassimo una simile sfida dovremmo onestamente chiederci come sia possibile mantenere ancora oggi censure e censure scolastiche a dir poco anacronistiche. Sia sufficiente richiamarne due.

Perché il condiviso riferimento alla matrice umanistica comporta, qui da noi, il mantenimento della gerarchia, storicamente infondata, che vede al centro i saperi scrittori, di matrice letteraria e filosofica, e al margine i saperi visivi e sonori, quelli di matrice artistica e musicale?

Perché la tanto lamentata frattura tra conoscenze umanistiche, scientifiche e tecnologiche non riesce a trovare una composizione e di fatto viene costantemente ribadita dalle istituzioni e dai modi di viverle?

Ritengo che si possano dare risposte positive e concrete a questi interrogativi solo affrontando la questione delle opportunità che il digitale offre alla costruzione di una scuola di altro modello, dove sarebbe doveroso affrontare la questione così sentita oggi dei rischi che si associano al dominio della tecnologia. Come del resto sarebbe giusto fare già ora, e invece non si fa, a proposito dei rischi connessi ad un "uso perverso" della tecnologia libro in ambito scolastico, riprendendo in ciò un filone di elaborazione critica del libro di testo che ebbe fortuna qualche decennio fa e che allora aiutò l'editoria scolastica stessa a migliorarsi ma di cui attualmente non si trovano più le tracce (per il trattamento in positivo di questa tematica rimando all'*e-book* da me curato *Editori digitali a scuola*, Antonio Tombolini Editore, Loreto 2017).

Vengo alla conclusione. Muovendo dai presupposti di cui ho detto è inevitabile che si riconosca negli sforzi fin



qui fatti per accogliere il digitale nella scuola italiana il tentativo, destinato a non riuscire, di addomesticarne la natura e la fenomenologia, adattandole ad un modello di conoscenza ed esperienza ad esse estraneo. Se invece fosse posto in altre condizioni di organizzazione scolastica, tali da permettergli di sviluppare liberamente le sue potenzialità, il digitale sarebbe in grado di includere e valorizzare lo stesso sapere testualizzato; non fosse altro perché dentro le figure del sapere reticolare è prevista la figura di testo, come prova il fatto che il complesso del *web* già ora accoglie e non esclude situazioni ed aree le cui caratteristiche richiamano direttamente la forma libro. Non sono così ingenuo da pensare che considerazioni come quelle che ho qui formulato siano sufficienti a garantire la modificabilità di un assetto pedagogico e istituzionale legittimato e consacrato dalla tradizione, e sul cui mantenimento convergono tuttora vastissimi interessi. Mi limito a constatare che non mancano, oggi, situazioni scolastiche in cui si sperimentano soluzioni rispondenti a parametri culturali alternativi (è quanto sostengo in *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore, Roma 2019) e ad augurare che in sede accademica, nell'affrontare la problematica del digitale come significativo passaggio dentro la formazione iniziale e continua dei docenti scolastici, si riesca, almeno in prospettiva, a darne una rappresentazione conforme all'importanza "filosofica" che essa riveste. Anche in vista di una rinnovata "filosofia della scuola".

Roberto Maragliano
Università di Roma Tre

Una “grammatica” dialettica

Gianni Rodari letterato, educatore e pedagogo

Mirca Benetton

I CENTO ANNI DALLA NASCITA DI GIANNI RODARI DIVENTANO L’OCCASIONE PER RISCOPRIRE LA SUA PRODUZIONE CHE, UNENDO APPROCCI FILOSOFICI, LETTERARI, PEDAGOGICI, SOCIALI E POLITICI, PERMETTE AGLI STUDENTI NELLO STUDIO DELLE SCIENZE UMANE DI ESERCITARE IL PENSIERO RAZIONALE E CRITICO.

«La “grammatica” di Rodari, per dire tutto in una parola, era, così in programma come in esecuzione, una “dialettica”»¹.

È noto che gli anniversari di letterati, scienziati, artisti vengono fatti oggetto di particolare attenzione all’interno del mondo scolastico soprattutto per la loro probabilità di essere ispiratori delle tracce ministeriali per la prima prova dell’esame di Stato. Ma, da un altro punto di vista, superando la considerazione della pura commemorazione agiografica, gli anniversari possono rappresentare nondimeno uno stimolo per analizzare il pensiero di importanti personaggi della cultura in relazione all’interpretazione della realtà attuale. La loro visione si dipana infatti nel corso del tempo e lascia tracce rinvenibili e reinterpretabili alla luce delle problematiche che il panorama culturale, storico e sociale attuale presenta. Non si tratta quindi di celebrare un autore semplicemente per ricordare le sue opere, ma di comprendere come egli “ci possa ancora parlare” per sollecitare e orientare l’azione nella società odierna oltre che per rendere consapevoli del modo in cui avviene lo sviluppo del proprio sé.

La concreta utopia di Gianni Rodari

Nel 2020 ricorre il centenario della nascita di Gianni Rodari (23 ottobre 1920 - 14 aprile 1980), letterato assai noto specialmente per il suo caratterizzarsi come “scrittore per l’infanzia”, ma altrettanto rilevante nel panorama politico, scolastico, educativo e pedagogico per la rivendicazione di una scuola e di un’educazione nuove capaci di crescere bambini, ragazzi e adulti liberi, autonomi, critici, innovatori in seno ad una società democratica più equa e anche più umana. Dei suoi pensieri e delle sue azioni sono testimonianza molti suoi scritti ma anche i reali rapporti che riuscì ad intessere con insegnanti, genitori, educatori, dai quali emerge l’importanza che attribuiva, per lo sviluppo evolutivo del soggetto, al sistema

scolastico educativo formale ma anche a quello non formale e informale, *alla scuola grande come il mondo*².

Dalle sue poesie, dai suoi racconti, dai suoi interventi si rilevano soprattutto il suo profondo rispetto e la sua considerazione per bambini e ragazzi, ritenuti in grado, se adeguatamente ascoltati e attivati, di esprimere idee creative e di agire per conoscere e cambiare in meglio il mondo futuro³. Per questo Rodari potrebbe definirsi idealmente un sostenitore della *Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* (1989), nel momento in cui si celebra un’altra ricorrenza, il trentennale, appunto, dell’elaborazione di tale fondamentale documento per la salvaguardia e la promozione di bambini e ragazzi. Alla luce di tali presupposti, ci si chiede quanto Rodari nella sua versione di letterario *tout court* e nel suo ruolo di educatore e pedagogo – di cui Cambi ha magistralmente trattato in un suo scritto del 1990⁴ – possa trovare “nuova vita”, oggi, attraverso la sua veste di scrittore non esclusivamente per l’infanzia e divenire così oggetto di analisi e di riflessione nelle scuole secondarie di secondo grado e non solo in quelle del primo ciclo. Va detto infatti che le storie e le poesie di Rodari nella scuola primaria godono di fama indiscussa, con picchi di lettura nelle prime classi, che va però via via diminuendo nelle ultime classi della primaria e nella secondaria di I grado. Eppure, Rodari è in grado di far riflettere sui numerosi piani di azione e interazione culturale e sociale, palesi e più nascosti, che la parola può evocare: «Rodari è convinto della funzione dialogica della parola e crede nel recupero di tale funzione in una società che riserva uno spazio sempre più esiguo a

1. E. Sanguineti, *Dialettica della fantasia*, in G. Rodari, *Il cavallo saggio. Poesie Epigrafi Esercizi*, Editori Riuniti, Roma 1990, p. XIX.

2. G. Rodari, *Il libro degli errori*, Einaudi, Torino 1997, pp. 161-162.

3. G. Rodari, *Scuola di fantasia*, (a cura di C. De Luca), Editori Riuniti, Roma 1992.

4. F. Cambi, *Rodari pedagogo*, Editori Riuniti, Roma 1990.

una forma comunicativa basata sulla reciprocità. [...] La stessa *Grammatica della fantasia* nasce da una profonda fiducia nell'uomo e nel suo bisogno di comunicare [...], costituisce un omaggio, e intende essere nel contempo un ausilio, allo scambio comunicativo»⁵.

Ma proprio la *Grammatica della fantasia*, testamento del suo modo di intendere le possibilità di perfezionamento della persona e della società giocando con la parola, è stata spesso ricondotta nella scuola a un esercizio sterile da cui estrapolare un formulario per la costruzione di testi, perdendo così la sua matrice educativa rivoluzionaria che fa riferimento a un modello di sviluppo del pensiero divergente, creativo e dialogico, di attivazione dell'uomo e del cittadino attraverso il sapiente uso del linguaggio nelle sue diverse forme e nei suoi fantasiosi costrutti.

«Il sasso nello stagno»: la parola educatrice

«Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepoliti, altri ricoperti a turno dalla sabbia. Innumerevoli eventi, o microeventi, si succedono in un tempo brevissimo. Forse nemmeno ad aver tempo e voglia si potrebbero registrare tutti, senza omissioni. Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere»⁶.

In queste poche frasi di Rodari potremmo aver già individuato e condensato le tante motivazioni per le quali il letterato di Omegna potrebbe divenire oggetto di analisi e studio nella scuola secondaria di II grado. Concretamente, la presenza di Rodari in tale grado scolastico si può infatti collocare all'interno della disciplina *Lingua e letteratura italiana* nell'ultimo anno della scuola superiore liceale considerando il modo in cui, nella storia della letteratura, egli intende la lingua ed educa all'uso della parola, facendone strumento di costruzione di rapporti sociali. La sua proposta di sperimentazione



Il 23 ottobre 2020 si festeggeranno i 100 anni dalla nascita di Gianni Rodari (Omegna 23 ottobre 1920 – Roma 14 aprile 1980).

linguistica, che rappresenta una modalità ermeneutica e didattica di analisi di sé e della realtà che circonda la persona-cittadino⁷, può fare trovare posto a Rodari nella stessa disciplina sin dal primo biennio della scuola superiore. In considerazione dell'intersecazione fra “educazione e poesia”, contenuti e metodologia, il letterato di Omegna potrebbe inoltre trovare ampio spazio nello studio delle *scienze umane* nel quinto anno del *Liceo delle scienze umane*. La riflessione sulla lingua è infatti, per Rodari, spunto di analisi sullo studente a cui è proposta, sulla scuola di cui fa parte, e dunque sulla pedagogia che la giustifica. La pedagogia di Rodari, appunto, potrebbe essere ricompresa nello studio della disciplina *Pedagogia*, in considerazione degli obiettivi formativi che quest'ultima persegue, orientati anche alla cittadinanza attiva e alla convivenza civile, così come chiaramente delineati da R. Pagano, a cui si rimanda per un approfondimento⁸.

Nella scuola secondaria, l'analisi del pensiero dello scrittore sulla lingua mette infatti in luce anche la sua convinzione pedagogico-didattica che vi sia la necessità di uno svecchiamento della comunicativa-dialogo che interessa la relazione educativo-scolastica, per arrivare a considerare in maniera fantasiosa e creativa l'utilizzo

5. F. Califano, *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1998, p. 27.

6. G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1997, p. 15.

7. Cfr. C. Marini - V. Mascia, *Gianni Rodari: educazione e poesia*, Maggioli, Rimini 1987.

8. R. Pagano, *Pedagogia. Ricerca di senso e coscienza educativa storicizzata*, «Nuova Secondaria», XXXVII, 1, 2019, pp. 54-57.

della parola, approfondendone il senso. Difatti, l'energia e la veemenza con le quali Rodari evoca il potere trasformativo della parola nei soggetti in crescita, negli studenti, sollecita l'avvio nella scuola da parte degli insegnanti del percorso di riconoscimento, di attivazione e di partecipazione dello studente al dialogo, all'argomentazione, alla produzione discorsiva e letteraria, alla costruzione di storie, ben oltre la semplice analisi linguistico-grammaticale.

«Una parola può generare una storia perché mette in movimento tratti della nostra esperienza, del nostro vocabolario, tratti del nostro inconscio, mette in movimento le nostre idee, la nostra ideologia. Da qualsiasi punto noi partiamo per inventare una storia, una storia apparentemente astratta, in quella storia entrano tutti i nostri contenuti, questo ho cercato di dimostrare. Tutta la personalità è impegnata anche quando si parte da quello che io ho chiamato “binomio fantastico” [...]. Fantasia non è in opposizione a logica. Noi spesso siamo vittime di questa opposizione nel discorso familiare, a scuola, nei discorsi comuni, opponiamo spesso fantasia e realtà, come se fossero due cose antitetiche. Ma non è così, non esiste questa opposizione tra fantasia e realtà»⁹.

*Insieme*¹⁰ e sottoinsiemi legati alla lingua, intersecati o disgiunti, fantastici o reali, codificati e registrati o giocosi e destrutturati, e da lui proposti, contribuiscono, se resi vivi, alla costruzione dell'identità della persona nel mondo. Rodari può allora far parte a pieno titolo del “sapere educativo-scolastico” che concorre al raggiungimento degli esiti formativi indicati *in primis* dal *Liceo delle scienze umane*, ma anche, diffusamente, dalla scuola secondaria di secondo grado.

Rodari si interfaccia quindi su più fronti, mediante le “riflessioni” linguistiche, educative, pedagogiche, con la scuola secondaria di secondo grado:

- per le sue indiscusse doti letterarie;
- per le sue intenzioni educative, prima fra tutte lo sviluppo, per tutte le persone, dell'arte di inventare con la parola;
- per la sua antropologia pedagogica di riferimento, e la conseguente visione di riscatto dell'infanzia e dell'adolescenza;
- per la sua critica politico-sociale, connessa alla lotta contro le prepotenze e le ingiustizie condotta mediante l'utilizzo della parola, che ha una forza generativa e sovversiva;
- per la proposta che avanza di un percorso di formazione-autoformazione dell'uomo mediante la fantasia e la libertà.

Lingua e formazione rappresentano al contempo l'aspetto letterario e quello pedagogico-educativo di Rodari, che opera come scrittore poeta e anche come educatore-pedagogo avvalorando *Le parole* e il loro utilizzo:

«Abbiamo parole per vendere
parole per comprare
parole per fare parole
ma ci servono parole per pensare.
Abbiamo parole per uccidere
parole per dormire
parole per fare solletico
ma ci servono parole per amare.
Abbiamo le macchine
per scrivere le parole
dittafoni magnetofoni
microfoni telefoni.
Abbiamo parole
per fare rumore,
parole per parlare
non ne abbiamo più»¹¹.

Di fatto, Rodari sollecita ad una analisi critico-pedagogica che richiede una revisione delle modalità di insegnamento dei docenti nel momento in cui instaurano il rapporto educativo con gli studenti e trattano della lingua. Il discente è parte centrale e attiva nel percorso di costruzione linguistica, la fantasia diviene la modalità di esplorazione del linguaggio e della realtà stessa: «Topolino mio, bisogna studiare anche dal vero!»¹². Analizzare il pensiero di Rodari nei percorsi delle *scienze umane* potrebbe allora permettere non solo di approfondire «la conoscenza delle principali tipologie educative, relazionali e sociali proprie della cultura occidentale e il ruolo da esse svolto nella costruzione della civiltà europea¹³», ma anche di sperimentare nel vissuto scolastico dello studente una sorta di “laboratorio pedagogico” in cui assunti pedagogico-didattici e contenuti linguistici vengono agiti dallo studente stesso, secondo la metodologia, la “grammatica”, che lo scrittore stesso propone. Rodari sviluppa infatti una riflessione pedagogica sulla modalità con cui il bambino e il ragazzo sono immersi nella parola, sono impegnati totalmente in essa, e nel lavoro con la lingua e la parola esprimono e danno forma a tutta la loro personalità. In conseguenza di ciò propone una rivisitazione della stessa *mission* scolastica e del modello didattico-educativo finora assunto in relazione all'idea stessa di conoscenza: «Io credo che tutta

9. G. Rodari, *Scuola di fantasia*, cit., p. 39.

10. G. Rodari, *Insieme*, in G. Rodari, *Il cavallo saggio*, cit., pp. 52-57.

11. G. Rodari, *Le parole*, in G. Rodari, *Il secondo libro delle filastrocche*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1996, p. 9.

12. G. Rodari, *Perché si deve studiare*, in G. Rodari, *La voce della fantasia. Il libro dei perché. Filastrocche per tutto l'anno. Fiabe lunghe un sorriso. Le favolette di Alice*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 2014, p. 34.

13. Si veda l'Allegato A del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89. «Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133».



la scuola di ogni ordine e grado debba ormai basarsi su un'idea di ciò che è conoscenza diversa da quella del passato. La scuola dell'attenzione e della memoria ha fatto il suo tempo, occorre una scuola in cui entri la creatività e l'immaginazione (del bambino, del ragazzo, del giovane)¹⁴.

Di qui la disapprovazione della scuola che intenda offrire una conoscenza frammentata, quantitativamente assunta e falsamente giustificata dall'intento di dare, in tal modo, "le basi" del sapere, potremmo dire oggi "le competenze di base". Ma Rodari replica affermando che:

«se noi intendiamo "le basi" che la scuola deve consegnare al bambino, al giovane, al ragazzo, in senso quantitativo noi ci mettiamo nella condizione di quel bambino descritto da Sant'Agostino mentre sta tentando di vuotare l'oceano con un secchiello. Lo stesso è la nostra scuola che dà al bambino un pochino di aritmetica, un pochino di geografia, un pochino di storia. Gli dà secchielli di questo oceano, ma queste non sono più "basi" oggi. Oggi le basi non devono più essere quantitative, devono essere qualitative, cioè al bambino noi non possiamo consegnare l'oceano un secchiello alla volta, però gli possiamo insegnare a nuotare nell'oceano e allora andrà fin dove le sue forze lo porteranno, poi inventerà una barca e navigherà con la barca, poi con la nave... Dobbiamo cioè consegnare degli strumenti culturali. La conoscenza non è una quantità, è una ricerca. Non dobbiamo dare ai bambini delle quantità di sapere ma degli strumenti per ricercare, degli strumenti culturali perché lui crei, spinga la sua ricerca fin dove può; poi certamente toccherà sempre a noi spingere più in là e aiutarlo ad affinare questi strumenti»¹⁵.

Ne consegue la critica al nozionismo, alla costituzione di una scuola arroccata sulla lezione frontale, sull'organizzazione esclusivamente formale del sapere, e la sollecitazione per un suo aprirsi al sapere come ricerca, che conduce ad una scuola attiva, dialogante, e a una didattica della lingua che permette un recupero di quest'ultima come espressione creativa e originale di ogni uomo. La lingua rappresenta la libertà in azione, esprime la capa-

rità di espressione critica e di dissenso da parte di ogni persona. L'educazione linguistica è quindi educazione alla libertà e, per poter divenire tale, non deve perdere l'aspetto della ludicità e del piacere, essere cioè "godimento intellettuale e morale", la "bolla di sapone più gonfia e più bella di tutte" del bambino sul davanzale¹⁶. Dunque, mediante la didattica della lingua Rodari, "poeta civile"¹⁷, fa emergere il suo «modello di cultura per la scuola»¹⁸ in cui è evidente che «poesia, didattica della lingua, educazione cognitiva e coscienza democratica vengono intimamente a compenetrarsi, a sorreggersi e integrarsi reciprocamente»¹⁹. Una proposta, insomma, di ricerca-azione che la stessa scuola secondaria può provare a sperimentare in una versione di messa in atto degli assunti rodariani. In tal modo concorre a sviluppare quei risultati di apprendimento comuni ai percorsi liceali quali, ad esempio, «l'abitudine al ragionare con rigore logico, ad identificare i problemi e a individuare possibili soluzioni, al saper sostenere una propria tesi e saper ascoltare e valutare criticamente le argomentazioni altrui, ad essere in grado di leggere e interpretare criticamente i contenuti delle diverse forme di comunicazione»²⁰.

Racconti bambini, racconti adulti

«Signori presidenti
di tutti i parlamenti,
chiudete per una volta
il libro dei regolamenti
e date la parola al mio bambino.
[...]

14. G. Rodari, *Scuola di fantasia*, cit. p. 41.

15. *Ibid.*, pp. 42-43.

16. G. Rodari, *Fucilazione*, in G. Rodari, *Il cavallo saggio*, cit., pp. 69-70.
"Fucilazione. Un bambino faceva le bolle di sapone/dalla finestra quando mi fucilarono/sulla piazza piantata di alberi senza nome,/una mattina deserta con poco sole/tra i rami secchi che non trattenevano le voci,/tra quinte grigie di imposte sprangate/oscillavano effimere formazioni, grappoli/subito disfatti in acini trasparenti./Un bimbo, solo una tenera macchia viva/in un rettangolo nero,/c'era un vasetto rosso sul davanzale,/la sola cosa rossa in quel giorno tutto grigio,/io non potevo vedere i suoi occhi/sentivo la sua anima appendersi dondolando/in cima alla cannuccia di paglia,/staccarsi con un brivido, volare in silenzio,/trattenere il fiato per pregare il vento,/attraversare il poco sole in punta di piedi,/rapita in una smorfia di felicità./I miei carnefici gli voltavano le spalle./nessuno di loro poté vedere le sue mani/sollevarsi in adorazione quando una bolla/più gonfia, la più bella di tutte,/partì dal davanzale come un pianeta di cristallo/è prima di scendere salì verso il tetto/come una preghiera, come una favola,/piena d'ogni dolcezza che non si può perdere,/intatta e vera per il suo tempo giusto,/non ci sono abbastanza plotoni d'esecuzione/in questo mondo e in ogni altro/per fucilare tutte le bolle di sapone".

17. A. Faeti, *Mi manca Rodari*, in M. Argilli, L. Del Cornò e C. De Luca (a cura di), *Le provocazioni della fantasia*, Editori Riuniti, Roma 1993, pp. 131-139.

18. F. Cambi, *Rodari pedagogista*, cit., p. 88.

19. *Ibid.*, p. 99.

20. Allegato A del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89.

Il discorso è finito
perché il bambino adesso vuol giocare
col suo cavallo
di pelo giallo.
Lasciatelo giocare in pace!
Fate che le sue parole
diventino legge
in ogni terra dove giunge il sole»²¹.

La produzione letteraria di Rodari diventa, in sostanza, uno stimolo per riflettere non solo su paradigmi pedagogici, educativi e scolastici – compresa la sua visione dell’infanzia di cui qui non trattiamo – ma anche sulle prospettive dell’uomo e del mondo. «Editorialmente destinati allo scaffale dei libri per bambini (almeno per tutti gli anni Sessanta), i testi di Rodari sono nutriti soprattutto da letture adulte»²². I suoi scritti utilizzano la parola che si sostenta di discipline diverse: storia, etnografia, etologia, pedagogia, filosofia, sociologia, e che diviene anche denuncia civile. Un esempio per tutte, *Il muratore della Valtellina*, da *Favole al telefono*:

«Mario cadde nella gettata di cemento armato, morì [...]. Un giorno scoppiò la guerra [...]. Una bomba colpì la casa e la fece crollare al suolo. [...] Fu soltanto allora che Mario morì davvero, perché era morta la casa nata dal suo sacrificio»²³.

Allo studente liceale si chiede di giungere a comprendere in maniera approfondita e critica la realtà, utilizzando i saperi in una progettazione partecipata²⁴. Rodari sembra avvertire proprio l’esigenza di dare a bambini e ragazzi l’occasione di porsi in quest’ottica, in quanto ritiene che, una volta coinvolti, i giovani siano in grado di “leggere” la realtà e prendere parte al suo cambiamento-miglioramento. Indirettamente, egli contribuisce così al superamento della concezione diffusa che i ragazzi hanno della scuola, ritenuta autoreferenziale e dispensatrice di conoscenze che non aiutano ad interpretare il mondo in cui essi vivono.

Rodari affronta il tema dell’importanza dell’interazione costante fra bambini e adulti, anche nel contesto scolastico, che egli propone nel rispetto di ambedue le età della vita, evidenziando la possibilità di “dare parola” ad entrambe trattando temi su cui ciascuno ha, appunto, diritto di parola. Ecco allora che «per la prima volta la poesia, rivolgendosi ai bambini, parla delle sirene delle fabbriche, degli odori e dei colori dei mestieri, di viaggi in treno alla scoperta della gente d’Italia; parla non populisticamente del mondo del lavoro e delle famiglie dei lavoratori; presenta pensieri e situazioni della realtà quotidiana dei bambini; fa specchiare i lettori nelle fantasie e nei sentimenti della vita vera»²⁵. Lo scrittore offre un esempio virtuoso di ricerca e di azione educativo-scolastica in chiave intergenerazionale e interdisciplinare:

«la lingua non è una materia (lo è ancora sulla pagella), non è una materia separata dalle altre, che abbia confini ben precisi: qui è la lingua e qui è la geografia, nella geografia la lingua non entra. [...]. Senza la lingua non esiste nessuna di queste che noi distinguiamo, classifichiamo e chiamiamo materie. La lingua è l’aria in cui vivono tutte queste cosiddette materie. [...] Noi siamo nella lingua come il pesce è nell’acqua, non come il nuotatore»²⁶.

Lo studio del suo pensiero e la sperimentazione della sua metodologia a sostegno di un approccio interdisciplinare consente così, ancora una volta, di sviluppare gli obiettivi individuati nel percorso del *Liceo di scienze umane* in riferimento all’“aver acquisito le conoscenze dei principali campi d’indagine delle scienze umane mediante gli apporti specifici e interdisciplinari della cultura pedagogica, psicologica e socio-antropologica”²⁷ e in considerazione del *Profilo educativo culturale e professionale dello studente liceale* che rimanda al saper compiere le necessarie interconnessioni tra i metodi e i contenuti delle singole discipline, per «costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo coerente e unitario dei processi culturali»²⁸.

I suoi scritti sono il risultato della fine compenetrazione di approfonditi studi ed esperimenti letterari, ma anche di contatti con i ragazzi e di esperienze personali, di personaggi e di luoghi della sua infanzia. Di questo studio e lavoro su più fronti, sempre all’insegna dell’esaltazione della parola “umana”, sono un esempio *Il libro degli errori*, in cui dall’“errore ortografico” si sviluppa l’“errore ideologico” in un condensato di idee e visioni filosofiche, politiche, sociali, di robustezza morale che non diviene mai moralismo. Tramite il “gioco” con la parola, Rodari assume la “produttività fantastica dell’errore”, per un’azione di cambiamento e rinnovamento della realtà, in un’azione originale e controcorrente a cui

21. G. Rodari, *Le parole del bambino*, in G. Rodari, *Il secondo libro delle filastrocche*, cit., pp. 14-16.

22. M. Rossitto, *Non solo filastrocche. Rodari e la letteratura del Novecento*, Bulzoni, Roma 2001, p. 61.

23. G. Rodari, *Favole al telefono*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1996, pp. 173-175.

24. «Tutti i temi possono essere per bambini, così come nelle case i bambini ascoltano tutti i discorsi. Semmai occorre fare una distinzione di chiave. Se gli interessi degli adulti occupano un determinato cerchio, quelli infantili occupano sempre un cerchio ma di diametro diverso: si tratta insomma di muoversi sullo spazio che le due generazioni hanno in comune» (G. Rodari, cit. in M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino 1990, p. 79 nota 12).

25. M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, cit., p. 61.

26. G. Rodari, *Scuola di fantasia*, cit., p. 40.

27. Allegato A del Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89.

28. Nota introduttiva alle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei*. Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010.

Rodari è sempre disponibile: «Perché certi tesori esistono soltanto per chi batte per primo una strada nuova, e il primo era stato Martino Testadura»²⁹.

La *grammatica* di Rodari è dunque una «grammatica mentale alternativa, di metamorfosi»³⁰ che intende, attraverso la finestra poetica e letteraria, indurre ad uno sguardo più approfondito sul sé e sul mondo, certamente non cristallizzato. Si tratta di una grammatica, appunto, dialettica, non di evasione, ma di supporto ad una visione onnilaterale di sviluppo umano. Essa può cioè rappresentare un'opportunità per rendere il mondo più vivibile e gli uomini – così come gli studenti – meno omologati, passivi e uniformati. Il rischio che si corre oggi è, infatti, quello di assuefarsi ad una lingua che non è espressione dell'artista che ogni persona rappresenta, ma strumento di azzeramento delle dimensioni "umane". Da tutto ciò Rodari ci mette sempre in guardia:

Amico ti conosco

Amico, ti conosco; sei di quelli
che bisogna far vivere a spintoni,
cacciare avanti a calci,
sempre in cerca d'una spalla, d'una giacca
per piangervi sopra lacrime troppo dolci,
sempre in crisi come uno che ha perso l'ombrello
in un giorno di nubifragi,
con le tasche piene di drammi, di fiammiferi
che non si accendono,
di passioni scadenti,
di lamenti appiccicaticci,
sempre in caccia di qualcuno che porti il tuo zaino,
con le orecchie piene di buone parole
che rubi agli altri,
rubaresti il lecca-lecca a un bambino,
nel filobus ti appoggi sulla schiena del vicino,
amico, vorrei tanto non conoscerti,
poterti cambiare con un miliardo di zanzare³¹.

Il lavoro di revisione continua del testo da parte di Rodari, il suo infarcire di elementi biografici sociali e culturali i suoi scritti, il suo modo di "lasciare posare le parole" «sono tutti elementi che, aggiunti alla sapienza compositiva del testo e agli impasti sonori, confermano quanto lo scrittore non intendesse fermarsi alla "materia prima", ma anzi trasportasse nel lavoro di revisione le sue ansie, i suoi dubbi, la sua raffinata cultura letteraria»³². Da essi traspare la sua stessa pedagogia dell'emancipazione, asistemica fin che si vuole, ma oggi più che mai indispensabile all'interno di un sapere scolastico percepito spesso come stantio e come privo di significatività e autenticità per la vita dello studente. Far incontrare Rodari agli studenti nel-

lo studio delle *scienze umane* può essere un modo per confermare l'importanza di tali saperi – come F. Cambi ha recentemente rilevato³³ – quali strumenti di cui i ragazzi si debbono impadronire per cercare di costruire il loro progetto di vita. Concretizzare tale possibilità attraverso la proposta di Rodari, che unisce approcci filosofici, letterari, pedagogici, sociali e politici, permette di mettere realmente lo studente nella condizione di maturare esercitando il pensiero razionale e critico, acquisendo lo spirito di ricerca che include l'impegno alla revisione, all'approfondimento, alla rivalutazione e all'implementazione di quanto già acquisito. Le *trasgressioni*, linguistiche, ma anche sociali e pedagogiche, su cui Rodari indulge, non sono mai fini a se stesse, ma rappresentano una vero e proprio esercizio del pensiero e un'educazione civile e morale, che tutti gli studenti hanno il diritto di ricevere. «Rodari non si rivolge al "volgo": né al volgo dei ragazzini da incantare, né al volgo dei lettori da intrattenere trattando giocosamente e superficialmente temi estremamente ardui. Egli si rivolge sempre ai cittadini, che devono diventare tali, che sono già tali e debbono però maturarsi ulteriormente come uomini razionali, come persone in grado di vivere i valori di pace, di libertà, senza fare errori, mettendo l'accento sulla *a* di libertà. [...] Gianni Rodari lascia il suo segno, la sua eredità *fondamentale* nella rivoluzione della quale egli è stato promotore, nell'educazione civile e morale»³⁴.

Accogliere Rodari e la sua ricerca sull'uso della parola e sul sapere usare bene le parole: una *fantasia* scolastica, e non una *fantasticheria*, che l'anniversario della nascita dello scrittore può sollecitare a sperimentare.

Mirca Benetton

Università degli Studi di Padova

29. G. Rodari, *La strada che non andava in nessun posto*, in G. Rodari, *Favole al telefono*, cit., p. 90.

30. E. Sanguineti, *Dialettica della fantasia*, in G. Rodari, *Il cavallo saggio*, cit., p. XVIII.

31. G. Rodari, *Amico ti conosco*, in G. Rodari, *Il cavallo saggio*, cit., p. 60.

32. P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Torino 1992, p. 239.

33. «Il secolo delle rivoluzioni allora ci ha lasciato tre certezze per le scienze umane: 1) che esse sono saperi critici e costruttivi primari e centrali in tutte le società attuali; 2) che tra esse la pedagogia ha un ruolo regolativo e costruttivo primario poiché forma le coscienze libere e responsabili dei cittadini nel tempo complesso della democrazia; 3) che proprio la pedagogia, inoltre, tutela gli individui-persone senza i quali ogni democrazia rischia di perdere se stessa» (F. Cambi, *Sulle rivoluzioni del '900: tra scienze umane, pedagogia ed educazione*, «Nuova Secondaria», XXXVII, 2, 2019, p. 18).

34. L. Lombardo Radice, *Introduzione*, in F. Ghilardi (a cura di), *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, Nuova Guaraldi Editrice, Firenze 1982, pp. 8-9.

Esperienza e lavoro

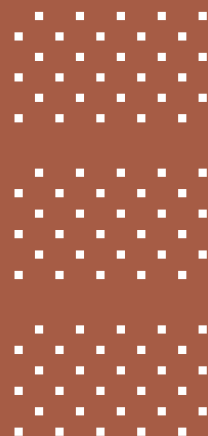
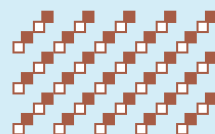
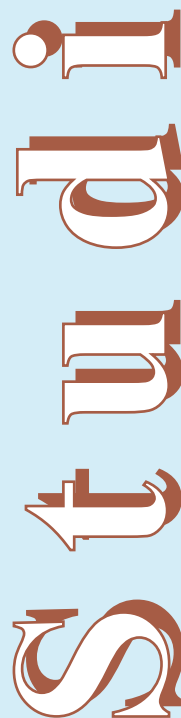
a cura di Andrea Potestio

Il legame tra esperienza e lavoro sembra essere talmente evidente da non avere bisogno di essere indagato ulteriormente. Colui che lavora compie necessariamente un'esperienza, si relaziona con il mondo esterno e con gli altri e tenta di trovare i mezzi per la propria sussistenza e per soddisfare i propri bisogni. Eppure proprio questo legame così apparentemente scontato nasconde, se approfondito con cura, molti impliciti e, a volte, pregiudizi e questioni non risolte sul modo di considerare le idee di esperienza e lavoro. Lavoro ed esperienza coincidono? Il lavoro è una forma specifica di esperienza umana? È analoga ad altre forme dell'esperire? Lavoro ed esperienza sono in opposizione a studio e/o a contemplazione? Quale antropologia può essere alla base di un rapporto armonico tra esperienza e lavoro? I cinque contributi che seguono si sono confrontati con il pensiero di autori della contemporaneità che, se pur da prospettive differenti, si sono occupati del nesso tra esperienza e lavoro. In particolare, due sono gli aspetti generali che accomunano questi articoli. Il primo concerne la prospettiva pedagogica. Infatti, la finalità dei testi qui presentati evidenzia le dimensioni educative e formative che emergono nelle opere degli autori analizzati. Il secondo riguarda la sottolineatura degli elementi di connessione tra esperienza e lavoro, senza riprodurre la retorica dell'opposizione tra teoria e pratica, studio e lavoro, esperienza e ragione. Una retorica che, pur appartenendo alla tradizione occidentale, non fa altro che ridurre il significato dell'esperienza e del lavoro, riducendoli a una posizione marginale rispetto alla teoria astratta e alla contemplazione.

In questa direzione, Evelina Scaglia ha approfondito il pensiero di Maria Montessori sottolineando il rapporto tra esperienza, lavoro e autoeducazione; Anna Lazzarini ha indagato la relazione tra anima, occhio e mano nell'opera di Walter Benjamin, a partire dalle affermazioni del filosofo tedesco sulla modernità come epoca "della povertà dell'esperienza"; Fabio Togni ha analizzato il tema del godimento nell'esperienza lavorativa attraverso le argomentazioni di Emmanuel Lévinas in *Totalità e infinito*; Andrea Potestio ha ragionato sulle motivazioni che portano Hannah Arendt a considerare il lavoro, all'interno della *vita activa*, solo come un'attività servile e meccanica; infine, Adriana Schiedi ha riflettuto sui temi del lavoro e dell'esperienza di autenticazione di sé in Simone Weil.

Andrea Potestio

*Work and experience – The link between work and experience is clear because those who work necessarily gains experience but hides unresolved questions about these concepts. Are they the same thing? Is work a form of human experience or is it analogous to other forms of experience? Work and experience are opposed to theory and study? Which anthropology is the basis of a harmonious relationship between experience and work? Five papers reveal the different perspectives of contemporary authors dealing with the link between work and experience. Evelina Scaglia emphasizes the relationship between experience, work and self-education in Maria Montessori's thinking; Anna Lazzarini investigates the relationship between soul, eye and hand in the work of Walter Benjamin; Fabio Togni analyses the theme of enjoyment in work experience through the arguments of Emmanuel Lévinas; Andrea Potestio discusses the motivations that lead Hannah Arendt to consider work, within the *vita activa*, a humble and mechanical activity; finally, Adriana Schiedi reflects on the themes of work and explain the experience of authenticity of herself in the thought of Simone Weil.*



Anima, occhio, mano. L'arte di scambiare le esperienze

Anna Lazzarini

L'epoca moderna, scrive Walter Benjamin, è l'epoca della «povertà dell'esperienza»¹, della sua progressiva atrofia e dissoluzione: la metropoli moderna, trasfigurata dalla tecnica e dal capitalismo, appare come il luogo in cui tale espropriazione si consuma. Alcuni eventi, come la prima guerra mondiale, la crisi economica del '29, i modi di produzione capitalistici e la rivoluzione tecnologica, hanno compromesso forse definitivamente la capacità connettiva e narrativa propria dell'esperienza. Segno di questa perdita d'esperienza è, infatti, l'incapacità di raccontare, di articolare la parola, un nuovo inquietante mutismo: «Una cosa è chiara: le quotazioni dell'esperienza sono cadute, e questo in una generazione che, nel 1914-1918, aveva fatto una delle più mostruose esperienze della storia mondiale. [...] Non si poteva già allora constatare che la gente se ne tornava muta dai campi di battaglia? Non più ricca, ma più povera di esperienza comunicabile»².

Moderna povertà d'esperienza

L'esperienza di tipo nuovo del cittadino metropolitano è segnata dal suo progressivo sradicamento dal suo passato. Questa stessa esperienza non è che l'esito delle trasformazioni economiche, sociali e antropologiche imposte dalla modernità: una nuova sovrabbondanza di *choc* percettivi, la frenesia del traffico, l'infinita circolazione delle merci, l'alienazione del lavoro, le mode. Tale profusione nevrotica di idee, tale inedita «galvanizzazione» è l'altra faccia – il sintomo – di questa miseria.

Non vi è più alcuna esperienza capace di legare gli uomini con il proprio «patrimonio culturale»: si moltiplicano, invece, mode e culture, stili e idee, privi di ogni potenza connettiva. Inoltre, scrive Benjamin, tale espropriazione non è un fenomeno individuale, che attiene al singolo: «questa povertà di esperienza non è solo povertà nelle esperienze private, ma nelle esperienze dell'umanità in generale. E con questo una specie di nuova barbarie»³.

Tuttavia, nell'analisi che Benjamin fa dell'epoca moderna come epoca della dissoluzione dell'esperienza, non c'è alcuna nostalgia del passato, di una condizione edenica perduta, della tradizione. Nessuna utopia regres-

siva: il disincanto nei confronti dell'epoca conduce ad assumere tale condizione di povertà dell'esperienza, a guardare le macerie del presente e da queste ripartire.

Lo *choc* e l'esperienza metropolitana

Il grande affresco del *Passagen-Werk*⁴ è la paziente ricostruzione della storia del XIX secolo: una straordinaria raccolta di frammenti, citazioni, commenti, una vera archeologia della modernità, in cui arcaico e nuovo, mito e storia, passato e futuro convergono. Un racconto della storia materiale del XIX secolo, capace di dischiudere l'"esperienza" della modernità. Parigi è la soglia di una profonda trasformazione del tempo, dello spazio e dell'esperienza: non è solo la città dei *passages*, ma è soprattutto la città dello sviluppo tecnico e industriale, il simbolo del progresso, lo spazio esibitivo per lo spettacolo della merce. L'interprete più radicale di queste contraddizioni è Charles Baudelaire⁵, il poeta immerso nella frenesia della metropoli, segnato nella carne dalle trasformazioni sociali, economiche e politiche del XIX secolo. Se la metropoli è il luogo in cui si consuma la moderna perdita d'esperienza, proprio su questo sfondo,

1. W. Benjamin, *Esperienza e povertà*, in *Aura e choc. Saggi sulla teoria dei media*, Einaudi, Torino 2012, pp. 364-369. A più riprese Benjamin si è confrontato con il problema dell'esperienza. Giovannissimo, nel 1913, quando esordisce con l'articolo *Erffahrung* (*Esperienza, Opere complete I 1906-1922*, Einaudi, Torino 2000) intende l'esperienza come moto di rottura, pratica di contestazione dell'ordine esistente, in quel momento identificato con il mondo degli adulti. Anni dopo torna a riflettere sul tema a partire da una rilettura critica della metafisica kantiana, proponendo un profondo rinnovamento del concetto, o meglio, una «fondazione gnoseologica di un concetto superiore di esperienza» (*Sul programma della filosofia futura* del 1918, in *Metafisica della gioventù. Scritti 1910-1918*, Einaudi, Torino 1982, p. 216). Egli giungerà qui a ridefinire lo statuto del trascendentale, superando l'analogia con la coscienza empirica, a partire dal suo rapporto con il linguaggio (*Il dramma barocco tedesco*, Einaudi, Torino 1999). Successivamente l'esperienza sarà uno dei nodi problematici intorno ai quali ruota quella costellazione di opere volte a ricostruire la fenomenologia del moderno. I saggi qui presi in considerazione si riferiscono a quest'ultimo periodo.

2. Id., *Esperienza e povertà*, in *Aura e choc. Saggi sulla teoria dei media*, cit., p. 364.

3. *Ibi*, p. 365.

4. Id., *I «passages» di Parigi*, 2 vol., Einaudi, Torino 2000.

5. Cfr. C. Baudelaire, *I fiori del male*, Mondadori, Milano 2013; Id., *Lo Spleen di Parigi*, in *Poesie e prose*, Mondadori, Milano 1973; Id., *Il pittore della vita moderna*, in *Le arti figurative: saggi di critica estetica*, UTET, Torino 1961.



Un ritratto di Walter Benjamin (al centro) con i fratelli Georg e Dora. La foto, scattata nel 1905 ca., è stata pubblicata nel volume di Bernd Witte *Walter Benjamin, un biographie*, Edition du Cerf, 1988.

la poesia moderna ritrova inedite potenzialità espressive. Su questi aspetti abbiamo già riflettuto altrove⁶. Qui preme rammentare, in particolare, il modo in cui Benjamin, in modo esplicito nel saggio *Di alcuni motivi in Baudelaire*⁷, riproponga il proprio pensiero sul tema dell'esperienza, mettendolo a confronto con altre prospettive a lui coeve, ascrivibili alla filosofia della vita. Pensare l'esperienza in termini di "esperienza vissuta", quale rapporto a sé della coscienza, esperienza interiore, gli pare estremamente riduttivo. La filosofia della vita, in particolare, le prospettive di Dilthey e Bergson, riformulando il concetto di esperienza (*Erfahrung*) nei termini di "esperienza vissuta" (*Erlebnis*), sembrano isolare tale concetto dal suo rapporto con la storia, con le determinazioni sociali, culturali ed economiche⁸. Scrive Benjamin, «Dove c'è esperienza nel senso proprio del termine, determinati contenuti del passato individuale entrano in congiunzione, nella memoria, con quelli del passato collettivo»⁹. Ancora una volta l'esperienza appare intrinsecamente connessa alla storia, non si situa nell'individualità del soggetto, ma trova il proprio luogo d'origine nella dimensione della storia¹⁰.

Raccontare

La riflessione di Benjamin si spinge oltre il nesso fra esperienza, linguaggio e storia. In direzione del rapporto che si stringe fra esperienza e narrazione¹¹.

Nel testo *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Benjamin intreccia il problema della

perdita dell'esperienza in epoca moderna con il declino dell'arte di narrare:

Il narratore – per quanto il suo nome possa esserci familiare – non ci è affatto presente nella sua viva attività. È qualcosa di già remoto e che continua ad allontanarsi. [...] L'arte di narrare si avvia al tramonto. È sempre più raro incontrare persone che sappiano raccontare qualcosa come si deve. [...] È come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze¹².

Anche in questo contesto, l'autore adduce, fra le prove di questo declino, la testimonianza di coloro che, dopo la grande guerra, tornavano muti dal fronte, incapaci di articolare in una qualsivoglia forma di racconto la loro tremenda esperienza.

In un mondo travolto da un vortice di trasformazioni, scosso dalla guerra e dalla crisi («una generazione che ancora era andata a scuola con il tram a cavalli, si trovava, sotto il cielo aperto, in un passaggio in cui nulla era rimasto immutato fuorché le nuvole»¹³), si assiste al tramonto dell'arte originaria e autentica del narrare. Smarrita la fiducia in un senso dell'esperienza – ecco il mutismo – sfuma anche ogni senso del narrare.

I narratori sono coloro che hanno tramandato esperienze proprie e altrui, passate di bocca in bocca. Nella storia essi sono stati grandi viaggiatori, esploratori venuti da lontano, ma anche coloro che sono stati radicati alla loro terra e di essa hanno saputo conservare e diffondere storie e tradizioni.

La narrazione intesa in senso originario, come capacità e possibilità di scambiare le esperienze, è un'arte segnata da un certo «orientamento pratico» (si pensi alle fiabe, alle leggende, ai proverbi): «portare consiglio» è la declinazione pratica di ogni storia raccontata e «il

6. Cfr. A. Lazzarini, *Istantanee del tempo. Walter Benjamin e il sogno della modernità*, «Nuova Rivista di Letteratura Italiana», XIX, 1 (2016), pp. 79-99; Ead., *Immagini della modernità. Walter Benjamin e l'esperienza della soglia*, «Intersezioni. Rivista di storia delle idee», 1 (2016), pp. 49-70.

7. W. Benjamin, *Di alcuni motivi in Baudelaire*, in *Angelus Novus*, Einaudi, Torino 1995, pp. 89-130.

8. Non a caso, Benjamin rilegge la potenza della *mémoire* che si fa *involontaire*, dunque va al di là della coscienza e di ogni deliberazione del soggetto, della *Recherche* proustiana.

9. *Ibi*, p. 93.

10. Cfr. G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 2001.

11. Fin dal principio, al cuore della ricerca di Benjamin è stato il linguaggio. È nel linguaggio che la soggettività ha origine e lo stesso concetto di esperienza va ripensato a partire da questa originaria costituzione linguistica. Il linguaggio è il compito primario di ogni filosofia, che prende forma come una lotta, un corpo a corpo, che scava dentro le parole al fine fare emergere quella «percezione originaria del linguaggio», ossia quell'esperienza che il linguaggio, solo, rende possibile (*Il dramma barocco tedesco*, cit., p. 12).

12. Id., *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, in *Angelus Novus*, cit., p. 247.

13. *Ibi*, p. 248.



Walter Benjamin (Berlino 1892 - Portbou 1940) e Bertolt Brecht (Augusta 1898 - Berlino Est 1956) strinsero una forte amicizia. Qui in un'immagine del 1934.

consiglio, incorporato nel tessuto della vita vissuta, è saggezza»¹⁴.

Benjamin lega il declino della narrazione in epoca moderna anche alla nascita del romanzo (genere moderno per eccellenza): se il narratore tradizionale attingeva all'esperienza propria e a quella che gli è stata riferita per trasformarla in esperienza di coloro che ascoltano le sue storie, il romanzo nasce nella solitudine del suo autore (come del suo lettore) e racconta l'individuo nel suo smarrimento. L'informazione costituirà il passo successivo in questo processo.

La narrazione, così come la interpreta Walter Benjamin, come raccontare collettivo che passa di bocca in bocca, appare quale elemento costitutivo dello stare insieme, gesto "politico" fondativo della comunità. Una trama connettiva che tiene unito il corpo sociale. La memoria è la condizione del tramandare storie di generazione in generazione. La modernità e la perdita d'esperienza hanno allentato e via via progressivamente disgregato questa trama.

In questa prospettiva, la narrazione appare una forma di comunicazione "artigianale", che affonda le proprie radici nel popolo, in particolare nei ceti artigiani, e che è coerente con quel mondo. Citando Valéry, Benjamin nota come nella narrazione trovino espressione «accordi singolari fra l'anima, l'occhio e la mano»¹⁵, accordi capaci di generare una prassi oggi non più diffusa. Scrive Benjamin:

Questa antica connessione di anima, occhio e mano, che affiora nelle parole di Valéry, è quella artigianale, che troviamo dove è di casa l'arte di narrare. Possiamo anzi proseguire e chiederci se il rapporto che il narratore ha con la sua materia, la vita umana, non sia anch'esso un rapporto artigianale. Se il suo compito non sia proprio quello di lavorare la materia prima delle espe-

rienze – altrui e proprie – in modo solido, utile e irripetibile. [...] Così considerato, il narratore entra fra i maestri e i saggi.

«Anima, occhio, mano»: sintesi perfetta del fare artigianale. Ma nel loro singolare accordo si dischiude anche il segreto del mestiere di narrare: il narratore, lavorando in modo «solido, utile e irripetibile» «la materia prima delle esperienze», appare come un artigiano fra gli altri, una strana miscela di modestia e umiltà antiche e smisurata e perfetta maestria.

L'«ampiezza di vibrazioni» del narrato, la sua capacità di significare attraverso le epoche e le generazioni, non è legata ai contenuti, ma al sapiente lavoro di tessitura fra i vissuti e le esperienze, dato da tutti coloro che, narrando di nuovo, ritessono la trama della storia. Questo è il lavoro artigianale della narrazione, che ha in se stessa il proprio significato, nella tessitura che lo lega ad altri eventi. Per questo, nella narrazione, piccola e grande storia si intrecciano. Il nesso narrativo-interpretativo diviene dunque la struttura del rapporto con il mondo. Oggi, è vero, le più diverse forme di racconto proliferano e si disseminano. Ma pare venuta meno la trama connettiva e con ciò la rete dei legami e la stessa struttura del rapporto con il mondo. Collocare questo disordinato pulviscolo di racconti in sé irrelati dentro una struttura interpretativa, che dia forma all'esperienza individuale e collettiva, pare il compito di ogni autentica *paideia*.

Anna Lazzarini
Università degli Studi di Bergamo

14. *Ibi*, p. 251.

15. *Ibi*, p. 273.

Esperienza, lavoro e autoeducazione nella pedagogia montessoriana 0-6

Evelina Scaglia

L'esperienza, il lavoro e l'autoeducazione hanno rappresentato, fin dagli esordi, alcune categorie imprescindibili per delineare il tracciato del pensiero pedagogico montessoriano dedicato al piano di sviluppo 0-6 anni. Essi non possono essere colti appieno nel loro significato, se non si pone attenzione al rapporto di interdipendenza esistente fra la mano, il lavoro, il processo di formazione individuale e la civilizzazione. «Possiamo giudicare dalla mano», scrive la Montessori nel volume *Antropologia pedagogica* (1910), «se l'uomo è atto o no al lavoro ed è al lavoro che la mano deve la sua importanza umana; le prime tracce di umanità sulla terra non sono avanzi scheletrici, ma avanzi di lavoro, la pietra scheggiata. Tutta la storia dell'evoluzione sociale si potrebbe chiamare "storia della mano"»¹, in quanto testimonia l'intreccio inestricabile fra il processo di costruzione del proprio io interiore (autoeducazione) e quello di arricchimento dell'ambiente di vita (civilizzazione), attraverso lo svolgimento di un «opera creatrice».

Il primo canale di apprendimento a disposizione di ogni fanciullo è costituito dalle sue esperienze sensoriali, finalizzate al raggiungimento di un duplice obiettivo: costruire i propri processi psichici e prendere possesso di un ambiente "a misura"². Per favorire al meglio tali proces-

sualità, nella prima Casa dei bambini – aperta nel popolare quartiere romano di S. Lorenzo nel 1907 – i piccoli allievi dai 2 ai 6 anni hanno la possibilità di utilizzare quotidianamente materiale di sviluppo sensoriale, oltre che svolgere attività di vita pratica realizzate come azioni di vita reale ed esperienze di lavoro manuale³. Queste ultime non sono assimilabili alla «ginnastica manuale» promossa nei *Kindergarten* froebeliani⁴, ma si avvicinano nei loro caratteri portanti all'attività artistica sperimentata da Francesco Randone nella "Scuola di arte educatrice" di Roma, alla quale la Montessori si è ispirata nell'introdurre nella Casa dei bambini l'arte vasaia e la costruzione di mattoni minuscoli da cuocere in forno, per poi costruire mura, case con le fondamenta e ornamenti di contorno. «I bambini imparano ad apprezzare gli oggetti e le costruzioni che li circondano, mentre un vero lavoro manuale ed artistico li esercita con molto profitto»⁵, osserva l'autrice ne *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909).

Esperienza e lavoro nei "piccolissimi"

La scelta di occuparsi in maniera sistematica, a partire dal primo dopoguerra, dei bambini fra gli 0 e i 3 anni ha posto la Montessori di fronte alla sfida di riconoscere sul piano pedagogico l'esperienza sensoriale e il lavoro manuale come processi in grado di favorire i fenomeni psichici e fisiologici della «crescenza», deputati a realizzare l'«incarnazione», cioè la progressiva conquista da parte



Maria Montessori nacque nel 1870 a Chiaravalle, in provincia di Ancona, e morì nei Paesi Bassi, a Noordwijk nel 1952.

1. M. Montessori, *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Firenze 1910, pp. 276.
2. Id., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909), ediz. crit., Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, p. 327.
3. Si rimanda a: P. Trabalzini, *Le attività di "vita pratica" nella Casa dei bambini e nella scuola dell'adolescente: un percorso educativo*, «Rivista di storia dell'educazione», II, 1 (2015), pp. 175-187; G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*, Il Leone Verde, Torino 2018³, pp. 104-108.
4. Si tratta di attività di tessitura e cucitura su cartoncino (considerate dalla Montessori inadatte allo stato fisiologico dell'organo visivo infantile), piegatura con la carta (considerate solo esercizi della mano), lavori in plastica (che fanno riprodurre oggetti con la creta, copiando da un modello) (cfr. M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, cit., pp. 327-328).
5. *Ibi*, p. 331.

del piccino dell'uso delle membra, del linguaggio, del potere di agire e di esprimersi secondo la propria volontà, pur partendo da una condizione originaria di neotenia⁶. In alcune conferenze tenute nel 1921 a genitori di Bruxelles e Vienna, poi raccolte nel 1923 nel volumetto *Das Kind in der Familie* (= *Il bambino in famiglia*), la studiosa propone una concezione del neonato come «embrione spirituale», protagonista di un lavoro intimo – da intendersi come «lavoro grande», in grado di promuoverne la concentrazione psichica – che lo conduce a creare attivamente se stesso, in un complesso processo di autoeducazione volto a dare compimento alla sua natura umana paragonata a quella di un «oggetto lavorato a mano», non di un «oggetto lavorato in serie». Lo spirito creatore insito in ciascun uomo comincia silenziosamente, fin dai primi istanti di vita, un percorso di autoformazione della personalità umana, che passa attraverso un'«opera occulta di incarnazione»⁷. In essa, l'occupazione manuale rappresenta la più naturale delle esperienze ed espressioni vitali dell'infante, senza la quale la sua fantasia errerebbe sperduta e senza senso, a causa della condizione di «repressione» causata dal conflitto insanabile che lo contrappone agli adulti, incapaci di corrispondere al suo bisogno psichico di indipendenza. Mettere a disposizione del piccino tutti i mezzi indispensabili per aiutarlo indirettamente a fare esperienze efficaci e continuative, che promuovano i suoi sforzi di crescita, significa affermare un'idea di educazione come «aiuto alla vita»⁸. Da qui l'invito rivolto ai genitori di rispettare con cura e amore «tutte le forme di attività ragionevole del bambino e cercare di intenderle» e, nel contempo, di «assecondare quanto più è possibile il desiderio di attività del bambino», educandolo all'indipendenza attraverso un costante esercizio pratico. Emblematico è un esempio riferito all'importanza di soddisfare il bisogno di agire ispirato da una «voce interiore», che conduce i piccoli ancor prima dei 12 mesi a voler mangiare da soli, facendo diversi «commoventi» tentativi di portare il cucchiaino alla bocca, a dimostrazione di come lo sforzo sia per loro l'espressione naturale di una precoce intelligenza al lavoro⁹. La scoperta del lavoro interiore proprio della natura umana sarà al centro anche di un successivo testo di Maria Montessori, *L'Enfant* (= *Il segreto dell'infanzia*, 1935), che offre un ulteriore contributo alla sua teoria dello sviluppo infantile con l'introduzione del concetto di «periodo sensitivo». La constatazione del susseguirsi nei primi anni di vita di svariati periodi sensitivi, come quelli dell'ordine, dell'intelligenza e dell'uso della mano, conferma la tesi secondo la quale «l'uomo si costruisce lavorando», in quanto attraverso il lavoro della mano – l'«amoroso lavoro» frutto del rapporto intimo fra uomo e ambiente¹⁰ – il bambino risponde alla tendenza propria della natu-



Maria Montessori in India con il figlio Mario, nel 1949.

ra umana di crearsi attraverso l'esperire quotidiano una “propria” unità psichica e un “proprio” ambiente¹¹. Significativo è il «fenomeno della normalizzazione per mezzo del lavoro», cioè il graduale raggiungimento di uno stato sempre più intenso di concentrazione – già intuito ne *Il bambino in famiglia* – in cui l'essere umano in crescita costruisce i suoi processi psichici rendendosi partecipe di quel principio di armonia universale in cui avviene l'autoeducazione umana. Quest'ultima dimensione viene ripresa dalla Montessori per sottolineare la principale differenza esistente fra il lavoro del bambino e il lavoro dell'adulto: il fanciullo è, infatti, chiamato a realizzare nelle sue esperienze quotidiane la «missione segreta» di costruire se stesso, pertanto va considerato il «progenitore dell'uomo», dato che la sua attività supera in importanza la costruzione di un ambiente super-naturale cui si dedica invece l'adulto. Di particolare interesse è il seguente passo tratto da *Il segreto dell'infanzia*:

«ciò che colloca il bambino nella posizione di un vero operario è il fatto ch'egli non realizza solo meditando o riposando la finalità dell'uomo che deve costruire. No, il suo lavoro è fatto di attività: egli crea col suo continuo lavoro. E bisogna rendersi conto che in cotesto lavoro egli utilizza anche l'ambiente esterno, cioè lo stesso ambiente che l'adulto utilizza e trasforma. Il bambino cresce con l'esercizio»¹².

6. M. Montessori, *Il bambino in famiglia* (1923), trad. it., Garzanti, Milano 2017, pp. 26-31.

7. *Ibi*, pp. 27-28.

8. *Ibi*, pp. 9, 70-71.

9. *Ibi*, pp. 102, 106, 108.

10. M. Montessori, *L'amoroso lavoro*, in Id., *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo: scritti e documenti inediti e rari*, a cura di C. Scocchera, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, pp. 57, 61.

11. Id., *Il segreto dell'infanzia* (1935), trad. it., Garzanti, Milano 2007, p. 262.

12. *Ibi*, p. 273. Sul tema, si veda: R. Regni, *Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo*, Armando, Roma 2007, pp. 92-100.

La conferma del trinomio mano-esperienza-lavoro

Il trinomio mano-esperienza-lavoro è al centro anche di una delle ultime opere della Montessori, *The Absorbent Mind* (= *La mente del bambino. Mente assorbente*, 1949), elaborata durante il suo soggiorno indiano. In essa troviamo nuovamente esplicitato il principio secondo il quale «la mano ha seguito intelligenza, spiritualità e sentimento, e l'impronta del suo lavoro ha tramandato le prove della presenza dell'uomo»¹³. La mano, organo dell'intelligenza umana, è il pilastro su cui fondare un'educazione ispirata alla libertà di azione, perché la sua funzione non è né fissa, né prevedibile come quella del piede: «non sappiamo che cosa farà il singolo uomo con le proprie mani». Da qui deriva il riconoscimento dello sviluppo di una progressiva intenzionalità da parte del bambino nel processo di costruzione del proprio ambiente, che nel periodo psico-embrionale della vita (0-3 anni) lo vede nei panni del «creatore inconscio», mentre nel periodo successivo (3-6 anni) in quelli di un «lavoratore cosciente» durante la conquista del suo ambiente (o processo di «ambientamento») e dei mezzi per il suo sviluppo¹⁴. In altre parole, nel lavoro di «crescenza» se dapprima l'*infans* «assorbe» il mondo attraverso la sua intelligenza inconscia, quando diviene *puer* è come se prendesse il mondo in mano, in un processo di «perfezionamento costruttivo». Trova in questo modo nuovamente conferma uno dei principi originari della prospettiva pedagogica montessoriana: il bambino è condotto indirettamente a «fare cose per fini suoi» quando viene

messo nelle condizioni di imitare le azioni degli adulti e gli si offre la possibilità di manipolare oggetti reali, in nome dell'interdipendenza fra autoeducazione e conquista dell'autonomia individuale e sociale.

«La felicità del bambino non è il solo scopo da raggiungere; vogliamo anche che egli diventi il costruttore dell'uomo; indipendente nelle sue funzioni; il lavoratore e il padrone di ciò che da lui dipende. *Questa è la luce che l'inizio della vita cosciente dell'individuo rivela*»¹⁵.

Tali considerazioni hanno consentito alla Montessori di avanzare una nuova visione dello sforzo anche fisico del bambino, non più per suffragare una pedagogia fondata sul «disciplinamento», ma una pedagogia scientifica configurata come «pedagogia della libertà»¹⁶, capace di porre al centro del suo studio quei processi naturali di «ordinamento» interiore che avvengono nei più piccoli attraverso l'attività, l'interesse e l'esplorazione, a dimostrazione di come i temi dell'esperire, della prassi e del lavoro manuale tocchino direttamente la natura epistemologica della *pais-agogé*.

Evelina Scaglia
Università degli Studi di Bergamo

13. M. Montessori, *La mente del bambino. Mente assorbente* (1949), trad. it., Garzanti, Milano 1999, p. 151.

14. *Ibi*, pp. 164-165.

15. *Ibi*, p. 169.

16. M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, cit., pp. 69-91.



Maria Montessori in visita a una Casa dei Bambini.

Il lavoro come “valore supremo” ed esperienza di autenticazione del sé

La proposta pedagogica di S. Weil

Adriana Schiedi

Il lavoro, ambito di studi privilegiato della ricerca giuridico-economica, nel corso della seconda metà del Novecento si è aperto anche al contributo delle scienze umane, e, tra queste, della pedagogia. In quanto esperienza culturalmente, storicamente, ma soprattutto antropologicamente fondata, esso si è nutrito nel tempo di numerose teorie e modelli, che hanno dato vita a una ampia e ragguardevole tradizione euristica. Questa rappresenta, oggi, la cornice epistemologica a partire dalla quale è possibile individuare le chiavi di lettura per cogliere la complessità di questo tema nella molteplicità dei fattori implicati, risolvere problemi legati al rapporto uomo/lavoro e individuare percorsi educativo/formativi con orizzonti di senso tesi all'umanizzazione del soggetto/persona, affinché divenga “risorsa umana”. Nell'ampia articolazione delle proposte spicca quella di S. Weil che assume il valore di testimonianza pedagogica. Una testimonianza, che, nello spazio del nostro contributo, ci aiuterà a comprendere il lavoro in una dimensione antropologica e nella dinamica educativa riflessione/azione, necessità/libertà, sradicamento/radicamento dell'umano, ovvero come strumento di trasformazione sociale e spazio di legittimazione del sé.

L'esperienza del lavoro in S. Weil: un pensiero vissuto

Accostata spesso a figure di donne come Hannah Arendt ed Edith Stein¹, non solo per le sue origini ebraiche, ma anche per aver condiviso l'esperienza del nazismo, per essersi ribellata con la forza della cultura e la radicalità delle sue idee all'orrore del male e per essersi fatta interprete di un pensiero al femminile vivo, militante, carico di suggestioni pedagogiche sempre attuali, S. Weil rappresenta a tutti gli effetti una grande maestra per il nostro tempo, capace di rispondere con la geniale acutezza delle sue riflessioni alle sfide educative della contemporaneità.

Tra queste, è quella che riguarda il lavoro, che rappresenta uno dei temi centrali della sua antropologia filo-

sofico-educativa, al quale ella dedica un'attenzione privilegiata, segno tangibile di una ricerca non già vuota, frutto di intellettualismi e virtuosismi teoretici, bensì di un'indagine informata da un pensiero sensibilmente calato nella realtà, teso a un impegno politico, etico, culturale, pedagogico.

La dimensione umana e relazionale del lavoro, infatti, fa sì che esso possa essere compreso sul piano epistemologico e gnoseologico non già schiacciando la qualità a vantaggio della quantità e sostituendo i mezzi ai fini², bensì attraverso il dinamismo dell'esperienza e il primato della «contemplazione mistica della bellezza come unico possibile superamento del *malheur*»³. È il contatto con quest'ultimo il prezzo che l'intellettuale deve pagare per comprendere il lavoro come “cogito incarnato”⁴, come pensiero vissuto, ovvero come fenomenologia dell'esistenza umana.

Al lavoro inteso secondo questa accezione S. Weil dedica, di fatto, la sua attenzione, il suo impegno per la ricerca della verità e per la liberazione dell'uomo dall'“oppressione” che vive nella società. Questo impegno si materializza in una vera e propria pedagogia fenomenologica del lavoro spazialmente, temporalmente e spiritualmente connotata.

Nel lavoro, questo suo pensiero non omologato ma singolare, perché partorito da una donna in un contesto dominato da una cultura prevalentemente maschile, «costituisce una forza e quindi un diritto», nella misura in cui è capace di intervenire «nella vita materiale»⁵, di superare la dicotomia tra attività intellettuale e manuale

1. Cfr. G. Kantzà, *Tre donne, una domanda. Hannah Arendt, Simone Weil, Edith Stein*, Ares, Milano 2012.

2. S. Weil, *Quaderni*, vol. I, a cura di G. Gaeta, Adelphi, Milano 1982, pp. 134-135.

3. A. Del Noce, S. Weil, *Interprete del mondo di oggi*, saggio introduttivo in S. Weil, *L'amore di Dio*, Borla, Torino 1968, p. 18.

4. Cfr. E. Gabellieri, *Una filosofia della mediazione e del dono*, in S. Weil, *Azione e contemplazione*, a cura di G.P. Di Nicola, M.C. Bingemer, Effatà Editrice, Cantalupa (To) 2005, p. 121.

5. S. Weil, *Quaderni*, vol. I, cit., p. 115.



L'ingresso della fabbrica Renault a Boulogne-Billancourt all'inizio del XX secolo. Simone Weil scelse di prestare impiego in un grande complesso industriale per comprendere le difficoltà reali della vita operaia.

e, così facendo, di recuperare, sul piano pedagogico, la dignità umana per non «lasciarsi abbassare al di sotto delle macchine»⁶.

La Weil per comprendere il mondo del lavoro lasciò l'insegnamento liceale e lavorò presso la nota casa automobilistica Renault, dove partecipò alle lotte sindacali. Voleva essere una operaia in mezzo agli operai, vestire i loro abiti, sporcarsi il volto di grasso e bagnarsi di sudore; voleva sperimentare sul campo quale fosse la condizione in cui versava l'operaio medio del tempo, la fatica fisica, il logorio del corpo, l'annientamento dello spirito.

La ricerca weiliana, per questo suo essere immersa “nelle cose”, a parer nostro, può essere riconosciuta come fenomenologica, contraddistinta cioè da quella che Husserl definì “archeologia fenomenologica”⁷ e dalla cosiddetta dinamica dell'affezione.

Mossa da uno “stimolo affettivo” e passando dall'apprensione (*Auffassung*) al coglimento (*Erfassung*), l'indagine weiliana, alla maniera husserliana, coglie il lavoro come esperienza originaria.

Da questa esperienza emerge la condizione inumana⁸ vissuta nelle fabbriche da molti operai, soprattutto quelli non-qualificati, sempre sottoposti al ricatto del licenziamento.

La condizione operaia, precisa la Weil – dipende per lo più «Da due fattori [...]: la rapidità e gli ordini. La rapidità: per “farcela” bisogna ripetere un movimento dietro l'altro a una cadenza, che è più rapida del pensiero e quindi vieta non solo la riflessione, ma persino la fantasticheria [...]. Gli ordini: dal momento in cui si timbra all'entrata fino a quando si timbra per l'uscita si può ricevere qualsiasi ordine in qualunque momento. E bisogna sempre tacere ed obbedire [...]. Questa situazione fa sì che il pensiero si accartocci, si ritragga [...]. Non si può essere “coscienti”»⁹.

È la coscienza della libertà e della dignità la privazione maggiore che S. Weil individua nella vita della fabbrica. Per riacquistare questa dignità, com'ella sottolinea,

bisogna attraversare sul piano pedagogico e fenomenologico-esistenziale un itinerario di sofferenza che non solo aiuta a comprendere dal vivo i problemi sociali, ma anche ad assumersi la responsabilità del futuro, del progetto educativo sull'esistente.

Nell'ambiente poco solidale e fraterno della fabbrica questo itinerario non può che compiersi in una dimensione solitaria. Messi gli uni contro gli altri dai vertici aziendali, gli operai vivono in competizione e contrapposizione tra loro per il timore di essere licenziati. La fraternità umana, tuttavia, esiste, assicura la Weil, ma è rara: «Quasi sempre, le relazioni, anche fra compagni, riflettono la durezza che, là dentro, domina su tutto»¹⁰.

Oltre la necessità, per una spiritualizzazione del lavoro

Passando attraverso l'esperienza del lavoro, S. Weil comprende che questo è necessità, categoria chiave della modernità, nella quale si esprime l'evidenza del mondo; un “bisogno dell'anima”, quell'elemento capace di connettere elementi del reale apparentemente distanti, quali la ragione, l'immaginazione, la volizione, l'anima, il corpo, lo spirito. In quanto tale, esso è un bene comune, *condicio sine qua non* per l'uomo per emanciparsi dall'oppressione sociale e per guarire dalla “malattia dello sradicamento”¹¹ causato dalla schiavitù del denaro, dall'asservimento alla tecnica, nonché da una condizione operaia che annichilisce l'animo, immobilizza la mente e rende inerte il pensiero.

Ma non solo. L'esperienza del lavoro ha insegnato a S. Weil che esso è un dispositivo ontologico-relazionale e pedagogico: il soggetto impegnato ad agire nel mondo, con la concretezza delle sue azioni, entra in contatto con l'alterità, relazionandosi alla quale riscopre se stesso come soggettività sospesa tra atto e potenza, ovvero tra ciò che è e ciò che vorrebbe essere, in una temporalità che rappresenta la dimensione stessa dell'esistenza, del processo, dell'itinerario pedagogico per passare da una forma a un'altra.

E ancora, il lavoro, nella prospettiva weiliana, è “valore supremo”, istanza ontologico-veritativa, luogo materiale e ideale, fattore di sradicamento sì, ma anche di crescita e di elevazione del sé, in cui le antinomie trascendenza

6. S. Weil, *La condizione operaia*, trad. it., Edizioni di Comunità, Milano 1974, p. 19.

7. Con tale espressione Husserl si riferisce alla necessità di andare oltre a un'indagine meramente descrittiva degli atti intenzionali che sottendono l'agire del soggetto per risalire ai processi che li determinano.

8. *Ibi*, p. 10.

9. *Ibi*, p. 21.

10. *Ibi*, p. 22.

11. Cfr. S. Weil, *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso la creatura umana*, trad. it. a cura di F. Fortini, Edizioni di Comunità, Milano 1973², p. 46 ss.

e trascendentale, oggettività e soggettività, riflessione e azione, necessità e libertà, possono essere superate a partire da un ripensamento dello stesso nella prospettiva pedagogica e politica di un lavoro teso alla formazione spirituale del soggetto, ovvero alla sua umanizzazione, e nondimeno al suo radicamento nella società¹².

S. Weil sa bene che vivere nella società è indispensabile, data la natura sociale e relazionale dell'uomo, ma non è facile: ciò implica l'instaurarsi di un rapporto di necessità, che può corrompere l'uomo, se questo non è in grado di emanciparsi dalla servitù nei confronti della natura, dalla coercizione impressa in ogni sistema sociale e dalla logica del profitto, per esercitare la sua volontà con la forza del suo pensiero e farsi libero, consapevole della sua dignità.

Affinché ciò si verifichi, l'azione non può essere schiacciata da processi meccanici, dalla ripetizione, dalla *routine*, ma dovrà essere vissuta come una «preghiera»¹³, supportata dal pensiero, dalla riflessione, dalla meditazione su ciò che si fa.

L'uomo deve essere educato «a leggere nel simbolismo della natura, l'immagine dell'anima carnale» e, così facendo, a vivere spiritualmente il lavoro, ovvero a rivolgere un'attenzione profonda a ciò che fa e a come lo fa¹⁴. Quindi, è il pensiero, l'esercizio intellettuale, la «facoltà di attenzione»¹⁵, secondo la Weil, che legandosi all'azione, guidandola e dotandola di senso può nutrire lo spirito e contribuire a creare liberi spiriti pensanti.

Pertanto, affinché l'operaio possa liberarsi dall'apriamento di un lavoro ripetitivo e meccanico, occorre promuovere una formazione mirata al lavoro, che, agendo sulla mente e sullo spirito, possa «mutare il regime dell'attenzione durante le ore lavorative, la natura degli stimoli che spingono a vincere la pigrizia o lo sfinimento [...], la natura dell'obbedienza, la scarsa quantità d'iniziativa, di abilità e di riflessione [...], l'impossibilità [...] di prendere parte col pensiero e col sentimento alla totalità del lavoro aziendale, l'ignoranza, a volte completa, del valore, dell'utilità sociale, della destinazione degli oggetti prodotti, la assoluta separazione fra vita lavorativa e vita familiare»¹⁶. Ma, soprattutto, occorre instillare nell'operaio l'«amore per la verità»¹⁷. «Il bisogno di verità è il più sacro di tutti»¹⁸. La verità corrisponde alla bellezza che è nelle cose, nella realtà. A questo bisogno si aggiunge quello di radicamento che, chiosa la Weil, «è forse il bisogno più importante e più misconosciuto dell'anima umana» perché consente al soggetto di sviluppare radici multiple nell'ambiente naturale, culturale, storico e sociale cui appartiene, ma soprattutto nella professione che svolge.

Il radicamento operaio è una rivoluzione che va operata con l'arma della cultura e della formazione. Si tratta di

sostituire alla precedente cultura del lavoro, causa di sradicamento dell'umanità, una cultura diversa che, accanto alle esigenze della produzione, valorizzi quelle umane legate all'anima e allo spirito dell'operaio. Occorre, inoltre, valorizzare le competenze di ciascuno, puntando a formare risorse altamente qualificate, che sappiano ricevere ordini, rispettare le consegne, organizzarsi il lavoro autonomamente e collaborare. La vera rivoluzione da compiere sarà, dunque, di tipo politico e pedagogico. Deve mirare a valorizzare l'uomo, a umanizzarlo, a renderlo partecipe del mondo in cui vive, a fare di lui una risorsa umana oltre che produttiva, colta, sensibile, attenta e partecipe della società in cui vive e capace di migliorarla. A tal fine, osserva la Weil: «La formazione della gioventù operaia deve andar oltre la formazione puramente professionale. Deve [...] comportare un'educazione, come qualsiasi formazione di elementi giovani; per questo è meglio che il tirocinio non venga compiuto nelle scuole, dove è sempre mal fatto, ma si compia subito in mezzo al processo produttivo»¹⁹. Sì, perché è solo armonizzando materia e forma, piano materiale e spirituale, lavoro manuale e lavoro intellettuale che l'uomo potrà fare esperienza dello slancio vitale che eleva il suo essere dalla paura dello sradicamento per ricongiungerlo a Dio, all'ordine e alla bellezza del cosmo.

Lo sguardo che la Weil ha gettato sul lavoro, come abbiamo visto, offre una serie di spunti per leggere il rapporto uomo-lavoro in una dimensione meno schiacciata dalla tecnologia e dal progresso e più pedagogica.

No, dunque, alla logica separatista e sì, invece, a un modello di istruzione e formazione dell'«integrazione»²⁰ che, riprendendo il modello suggerito dalla Weil, alla maniera dell'apprendistato che si svolgeva nelle botteghe medievali e rinascimentali, torni a congiungere mente-mano, studio e lavoro, tempo del lavoro e tempo del riposo, teoria e prassi, secondo un esercizio metafisico capace di innalzare l'uomo/risorsa umana verso ciò che ha scelto liberamente di essere e verso cui è vocato, e così facendo promuovendone la formazione integrale.

Adriana Schiedi
Università degli Studi di Bari

12. Cfr. S. Weil, *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*, trad. it. a cura di G. Gaeta, Adelphi, Milano 1983.

13. S. Weil, *L'amore di Dio*, cit., p. 87.

14. Cfr. *Ibi*, pp. 90-91.

15. S. Weil, *La condizione operaia*, cit., p. 14.

16. S. Weil, *La prima radice*, cit., p. 52.

17. *Ibi*, p. 39.

18. *Ibi*, p. 37.

19. *Ibi*, pp. 60-61.

20. Cfr. G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, La Scuola, Brescia 2011.

Esperienza e lavoro in Hannah Arendt

Andrea Potestio

Il pensiero articolato di Hannah Arendt ha dato un contributo significativo alla riflessione politica e filosofica contemporanea, tanto da generare categorie teoriche utili per analizzare, in modo approfondito, alcuni degli avvenimenti più importanti del Novecento, come l'avvento dei totalitarismi, le persecuzioni razziali e la crisi delle democrazie occidentali. La biografia della studiosa mette già in evidenza la ricchezza del suo percorso esistenziale e la difficoltà di imbrigliare la sua opera in categorie rigide. Nata ad Hannover in Germania agli inizi del Novecento da una famiglia di origine ebraica, si forma studiando filosofia a Marburg con Heidegger, con il quale ha avuto anche un'intensa relazione sentimentale, e a Heidelberg con Jaspers¹. Costretta dall'avvento del nazismo a rifugiarsi in Svizzera e, successivamente a Parigi, sposa Heinrich Blucher, conosce Bertold Brecht, Walter Benjamin, Raymond Aron e collabora con molti giornali e riviste dell'epoca. L'occupazione nazista della Francia settentrionale la costringe a fuggire nuovamente e a imbarcarsi a Marsiglia, con il marito, per New York. Negli Stati Uniti passa tutta la seconda parte della sua vita, scrivendo testi di filosofia politica e analizzando le grandi trasformazioni sociali che attraversano e sconvolgono l'Europa, gli Stati Uniti e il mondo. Come risulta evidente da questi brevi cenni biografici, la formazione e l'esistenza di Arendt sono influenzate da tre culture che nelle sue opere si intrecciano e si influenzano reciprocamente, senza però vincolare rigidamente il suo pensiero: «Hannah Arendt appare come un'intellettuale cosmopolita e apolide, che trova i suoi termini di riferimento in tre culture, quella tedesca, quella ebraica e quella nord-americana, senza tuttavia identificarsi pienamente con nessuna di esse; e ancor meno identificandosi con le nazioni che tali culture rappresentano»².

Nonostante gli scritti principali arendtiani, tra cui segnaliamo *La banalità del male* e *Le origini del totalitarismo*, si occupano prevalentemente di temi di filosofia politica, alcune indagini si soffermano sulle dimensioni dell'esistenza umana e, in particolare, sulle forme che caratterizzano la vita dell'uomo. Questo breve articolo

che si inserisce in una rassegna più ampia sul legame tra esperienza e lavoro non può certamente ricostruire, nemmeno in parte, la complessità della figura di Arendt come intellettuale e pensatrice e nemmeno gli effetti che le sue riflessioni hanno avuto sul pensiero politico e filosofico novecentesco. Al contrario, la finalità di questo scritto è di analizzare la categoria di lavoro e il suo legame con l'esperienza, in particolare attraverso un approfondimento del testo *Vita activa. La condizione umana*, per sottolineare sia il ruolo del lavoro tra le forme della vita attiva umana, sia le ragioni che portano la filosofia a porlo come grado più basso della gerarchia che vede nell'azione l'apogeo della vita umana.

Il lavoro come modalità della *vita activa*

Un aspetto di sicuro interesse dell'opera della filosofa risiede nell'aver approfondito le diverse forme che caratterizzano la *vita activa* dell'uomo, ossia la dimensione che attraverso la fatica del lavoro e la capacità creativa dell'opera giunge all'azione capace di generare qualcosa di nuovo in ambito politico e sociale. Così la Arendt distingue le tre modalità che appartengono alla vita attiva:

con il termine *vita activa* propongo di designare tre fondamentali attività umane: l'attività lavorativa, l'operare e l'agire; esse sono fondamentali perché ognuna corrisponde a una delle condizioni base in cui la vita sulla terra è stata data all'uomo. L'attività lavorativa corrisponde allo sviluppo biologico del corpo umano, il cui accrescimento spontaneo, metabolismo e decadimento finale sono legati alle necessità prodotte e alimentate nel processo vitale della stessa attività lavorativa. La condizione umana di quest'ultima è la vita stessa. L'operare è l'attività che corrisponde alla dimensione non-naturale dell'esistenza umana, che non è assorbita nel ciclo vitale sempre ricorrente della specie e che, se si dissolve, non è compensata da esso. Il frutto dell'operare è il mondo "artificiale" di cose,

1. Arendt si laurea con una tesi su Sant'Agostino dal titolo *Der Liebesbegriff bei Augustin*. Un tema importante anche per i testi futuri della filosofa. Con Karl Jaspers si sviluppa una profonda amicizia, testimoniata da un costante scambio di lettere. Cfr. Hannah Arendt, Karl Jaspers, *Carteggio*, Feltrinelli, Milano 1989.

2. A. Martinelli, *Introduzione*, in H. Arendt, *Le origini del totalitarismo* [1948], Einaudi, Torino 2004, p. VIII.



Hannah Arendt nacque a Linden-Limmer, in Germania, nel 1906 e morì a New York nel 1975.

nettamente distinto dall'ambiente naturale. [...] L'azione, la sola attività che metta in rapporto diretto gli uomini senza la mediazione di cose materiali, corrisponde alla condizione umana della pluralità, al fatto che gli uomini, e non l'Uomo, vivono sulla terra e abitano il mondo³.

Nell'analisi arendtiana, il lavoro coincide con l'attività del corpo e con la capacità dell'uomo di procurarsi i mezzi di consumo per la sopravvivenza, l'operare si può identificare con l'attività delle mani che produce il mondo artificiale umano e l'azione si caratterizza per l'attività specificamente umana che permette agli individui di manifestare la propria pluralità muovendosi in uno spazio politico pubblico. Ne conseguono due aspetti importanti per collocare il tema del lavoro nella riflessione di Arendt. Il primo è che la dimensione lavorativa appartiene pienamente alla *vita activa*, all'orizzonte che consente a ogni uomo di manifestare la propria pluralità, sia per ciò che lo accomuna agli altri, sia per ciò che lo distingue. Il lavoro non si contrappone all'agire, ma è parte di una dimensione ampia che, nella riflessione della filosofia, è opposta alla contemplazione, alla teoria, intesa come pensiero astratto che rimane finalizzato a se stesso e non ha conseguenze dirette sulla vita sociale e politica. Il paradigma culturale sul quale si articola *Vita activa. La condizione umana* è la critica all'impostazione tradizionale fondata sulla priorità della contemplazione sull'azione:

l'enorme peso della contemplazione nella gerarchia tradizionale ha oscurato le distinzioni e le articolazioni all'interno della *vita activa* stessa, e nonostante le apparenze, questa condizione non è stata radicalmente mutata dalla moderna rottura con la tradizione e dal rovesciamento del suo ordine gerarchico in Marx e Nietzsche⁴.

Secondo Arendt, l'intera tradizione occidentale, partendo dai Greci fino alla modernità, ha pensato la vita pratica

come una derivazione della teoria. Infatti, nella ricostruzione della filosofia, il primato della *theoria*⁵ deriva dal fatto che l'attività più significativa dell'uomo non possa che coincidere con la contemplazione della natura perfetta che è stata creata dalla divinità. Nessuna attività umana e nessun prodotto artificiale costruito dai mortali può eguagliare la perfezione della natura eterna e divina. Questa visione classica ha avuto come conseguenza lo svilimento di tutte le forme di manifestazione della prassi umana che, al contrario, secondo Arendt, almeno nella forma più pura dell'azione, possiedono un'autonomia che non può essere sottomessa alla contemplazione.

Il secondo aspetto decisivo per interpretare l'idea di lavoro nell'opera arendtiana è la sua collocazione nel punto più basso e marginale della piramide che porta l'uomo ad agire politicamente. Non a caso, il lavoro si trova in una posizione di inferiorità gerarchica ed è privato delle caratteristiche di originalità e creatività che, al contrario, appartengono in parte all'operare e pienamente all'agire:

l'operare, quindi, è forse un modo impolitico di vita, ma certamente non antipolitico. Questo è invece proprio il caso del lavoro, un'attività in cui l'uomo non è presente nel mondo, né con altre persone, ma è solo col proprio corpo, occupato a far fronte alla nuda necessità di rimanere in vita. Veramente, anche l'operaio vive con gli altri, e alla loro presenza, ma questo essere-insieme non presenta alcun tratto distintivo di una autentica pluralità⁶.

Il lavoro viene definito come attività antipolitica, basata sulla ripetizione e sul concetto greco di *ponos*, senza alcuna relazione con l'opera, con la creatività delle mani. Per questa ragione, il lavoro è improduttivo, serve a soddisfare i bisogni immediati e biologici della vita ed è sua caratteristica «il fatto di non lasciar nulla dietro di sé, il fatto che il risultato del suo sforzo sia consumato quasi con la stessa rapidità con cui lo sforzo è speso»⁷. Ne consegue che l'*animal laborans* è chiuso in se stesso, nei suoi bisogni, non vive un autentico rapporto con gli altri nel quale può mostrare la propria singolarità, ma è costretto dalla necessità a dividere la fatica con altri per garantire la propria sopravvivenza e quella della specie. È utile, a questo punto, domandarci perché Arendt nel suo procedere tende a irrigidire molto le distinzioni tra le tre categorie che caratterizzano la *vita activa*, e in particolare quella tra lavoro e opera? Perché il lavoro diviene una forma così

3. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1994, p. 7.

4. *Ibi*, p. 14.

5. Il termine greco *theoria* deriva da *teos* (divinità) e *orao* (guardare). Quindi indica la contemplazione di una realtà divina.

6. H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., pp. 156-157.

7. *Ibi*, p. 62.

deprivata della *vita activa*, spogliata di ogni valore sociale e politico e così lontana dall'essere una modalità feconda di relazionarsi e fare esperienza del mondo?

Il primato dell'azione sul lavoro

La tesi che si vuole sostenere in questo breve articolo è che l'impovertimento dell'idea di lavoro in Arendt non è determinato solo dalla necessità di distinguerlo dall'opera, ossia dalla capacità dell'uomo di generare un mondo artificiale. Al contrario, nella gerarchizzazione del lavoro pesa un pregiudizio latente che porta la filosofa a pensare il corpo, l'esperienza e, di conseguenza anche il lavoro, come qualcosa di limitato e inferiore rispetto all'agire politico, ossia alla capacità umana di compiere-pensare un grande gesto politico in grado di innovare i legami sociali nei quali si vive. Certamente, un gesto con conseguenze pratiche e sociali, non di pura contemplazione, ma comunque, sempre un gesto prevalentemente teorico, ideale e lontano dalla fatica e dalle ripetizioni di cui il corpo e le mani sono capaci. In questa priorità dell'azione-discorso risiede la svalutazione della fatica, del corpo e delle mani, che diventano solo tappe necessarie da superare per l'agire politico.

L'agire che Arendt teorizza riprendendo il pensiero di Sant'Agostino è ciò che caratterizza e differenzia l'essere umano,

significa prendere l'iniziativa, iniziare (come indica la parola greca *archein*, "incominciare", "condurre", e anche "governare"), mettere in movimento qualcosa. [...] Questo inizio non è l'inizio di qualcosa ma di qualcuno, che è a sua volta un iniziatore⁸.

L'agire consente all'uomo di manifestare la propria pluralità, ossia l'uguaglianza e la distinzione che lo caratterizzano. Infatti, da un lato gli uomini presentano caratteristiche simili che permettono loro di comunicare e di comprendersi, dall'altro ogni essere umano è diverso dall'altro e, proprio per questa ragione, ha la possibilità attraverso l'azione e il discorso di compiere qualcosa di nuovo che gli permette di essere riconosciuto dalla comunità politica nella quale si trova a vivere. Infatti, l'agire non è un semplice atto senza parola, ma nella riflessione di Arendt, è sempre connesso al discorso, alla capacità umana di narrare ciò che sta compiendo per trasformarlo in un'azione politica:

discorso e azione rivelano questa unicità nella distinzione. [...] L'azione senza discorso non sarebbe più azione perché non avrebbe più un attore, e l'attore, colui che compie gli atti, è possibile solo se nello stesso tempo sa pronunciare delle parole⁹.

Questo profondo legame tra discorso e azione sembra teorizzare una reale alternanza tra esperienza e ragione,



La residenza di Marburgo dove la Arendt soggiornò per un breve periodo tra il 1924 e il 1925.

pratica e teorica. Ma questa connessione, secondo Arendt assume valore nella vita attiva solo per l'azione. Non vi è alternanza nell'opera e tanto meno nel lavoro. In queste forme della *vita activa*, il discorso non può dare conto dell'esperienza e, quindi, secondo la filosofa, il discorso non può raccontarle, non può narrare la ripetizione, lo sforzo e la fatica e trovare, anche al loro interno, spazi di azione e libertà umana. Come sostiene giustamente Dal Lago, l'azione non è qualcosa che riguarda l'esperienza quotidiana o che si genera da essa, ma: «Hannah Arendt ha in mente dei tipi particolari, o meglio poco ordinari, di agire: "compiere grandi gesta e pronunciare grandi parole", prendere la parola in pubblico, intervenire nella sfera politica comune»¹⁰. Ecco che proprio in questa idea di azione, più che una reale connessione tra pratica e teoria, si consuma la separazione con tutta la dimensione dell'esperienza delle mani e del corpo, che perdono progressivamente il loro significato¹¹. Una lacerazione che, pur riconoscendo all'opera e al lavoro la necessità di porre le condizioni della vita biologica, allo stesso tempo, le esclude dalla dimensione tipicamente umana. Proprio questa separazione impedisce ad Arendt di cogliere il legame profondo tra esperienza e lavoro e il fatto che ogni azione "politica" non può che formarsi e prendere avvio nella ripetizione e nella fatica, attraverso un costante tentativo di narrare e trasformare in parole queste esperienze.

Andrea Potestio
Università degli Studi di Bergamo

8. *Ibi*, p. 129.

9. *Ibi*, pp. 128-130.

10. A. Dal Lago, *Introduzione*, in H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, cit., pp. XVI.

11. Sulla incapacità della modernità di narrare le esperienze quotidiane e banali, si veda: G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1998, pp. 6-7.

«Il godimento come corpo che lavora»¹

Ontologia dell'esperienza lavorativa in Lévinas e prospettive di pedagogia del lavoro

Fabio Togni

Associare il tema del lavoro a quello del godimento può sembrare quantomeno discutibile.

L'esperienza del lavoro, infatti, appare più affine alla questione della fatica. Solo raramente e in alcuni casi isolati essa ha a che fare con l'esperienza del piacere.

Tuttavia la breve frase, estrapolata dal testo *Totalità ed Infinito*, forse tra i più conosciuti di Emmanuel Lévinas, è ben più complessa di come una lettura veloce potrebbe suggerire.

Per poterla comprendere è necessario puntare l'attenzione sui due fuochi dell'ellisse tracciata dalla citazione. Ed ellittica è, per la verità, l'intera scrittura levinasiana, che risente certamente della cultura filosofica a lui coeva, ma, soprattutto, si ispira a un preciso genere letterario biblico, quello della profezia.

Il godimento

Dunque, il primo dei due fuochi è quello del godimento che si inserisce nell'ampio discorso dedicato da Lévinas alla dimora.

È noto come l'intera opera *Totalità e Infinito* rappresenti una sorta di riscrittura in chiave critica e personale dell'heideggeriano *Essere e Tempo*². Il nodo della critica al filosofo tedesco è proprio quello della dimora. Se Heidegger affermava che per costruire fosse necessario già abitare e che quest'ultimo coincidesse con uno stare sotto il cielo, all'aperto, al cospetto degli dei, per Lévinas la dimora coincide piuttosto con un ritrarsi, con un'azione di raccoglimento o, per usare i suoi termini, di *immiizzazione (mise-en-moi)*. In altri termini, la questione del dimorare, da esperienza di apertura e di fondamento del sé in altro, diviene piuttosto la questione dell'identità, nell'esplicito tentativo di ridurre il *continuo* 'informe' della differenza, per conquistare la solidità 'formale' del *discreto* soggettivo³.

La condizione di possibilità di tale discrezione e di tale separazione è il godimento⁴. In primo luogo, perché il godimento è esperienza del presente, dell'*hic et nunc*: la

sua esperienza è di 'adesso' e non riguarda il futuro e tanto meno il passato⁵. In secondo luogo, esso ricorda che il corpo – in quanto luogo del godimento, come vedremo in seguito – ha una precedenza sulla coscienza e quest'ultima non è il fondamento della corporeità. Semmai avviene il contrario, poiché «il godimento è fondamento e il fondamento è sempre in rapporto con il godimento»⁶. In terzo luogo, esso è strettamente connesso all'intenzionalità. Infatti, se quest'ultima è intesa come apertura originaria del soggetto al mondo, tale processo è mosso dal godimento, riportando l'esperienza originaria del mondo all'orizzonte del 'sentire' e del dare significato pienamente soggettivo a tale percezione. In ultimo, il godimento del mondo posto dall'intenzionalità mossa dal godimento, fa della realtà qualcosa di 'dato peculiarmente' al soggetto, sollevandolo dalla casualità. Quest'ultimo guarda al mondo come spettacolo⁷ e «il reale si piega al godimen-

1. E. Lévinas, *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* [1961], trad. it. A. Dell'Asta, S. Petrosino (ed.), Jaca Book, Milano 1977, p. 168. D'ora innanzi TI.

2. Va da sé che per Levinas, come per buona parte dei filosofi contemporanei la partita della filosofia vada giocata sul piano della soggettività. Quest'ultima non ha nulla a che fare con la Totalità – che in quanto tale non ha natura dinamica – quanto piuttosto con l'Infinità – che è invece un processo –, o meglio con l'*infinitazione* che si realizza nella peculiare relazione tra Medesimo e Altro (TI, p. 24) e che assume la forma di una sorta di rivelazione in cui l'io riceve qualcosa che non può produrre e nemmeno contenere, qualcosa di estraneo, di straniero. Ciò avviene nell'esperienza del Desiderio (TI, pp. 31;32;313) che è esperienza 'impotente' dell'Altro che sempre eccedente, impreveduto, mai riducibile e, in quanto tale perturbante. In queste affermazioni si sente la radice ebraica del pensiero di Lévinas. Si veda S. Petrosino, *Attributi che essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano 1983.

3. La vera missione del corpus levinasiano è infatti quello della fondazione della singolarità soggettiva, della non omologazione che, allusivamente, nella parte introduttiva di *Totalità e Infinito* è plasticamente individuata dalla 'singolarità ebraica' nella continuità culturale europea.

4. Id., *La fenomenologia dell'unico. Le tesi di Levinas*, in TI, p. XXXIII.

5. Proprio la presentificazione, strategia di tipo profetico (è infatti tipico della scrittura profetica biblica, riflettere e riportare al presente gli astanti), permette di sollevarsi dalla logica ineluttabile della Totalità che è foriera di conflitto e guerra. Perché la guerra è la verità effettuale che supera e annulla la morale – ma non l'etica che ha invece a che fare con la dimora e quindi con la dimensione soggettiva – che rappresenta invece una verità – o una falsa verità – ideale.

6. *Ibi*, p. XXXV.

7. TI, p. 131.

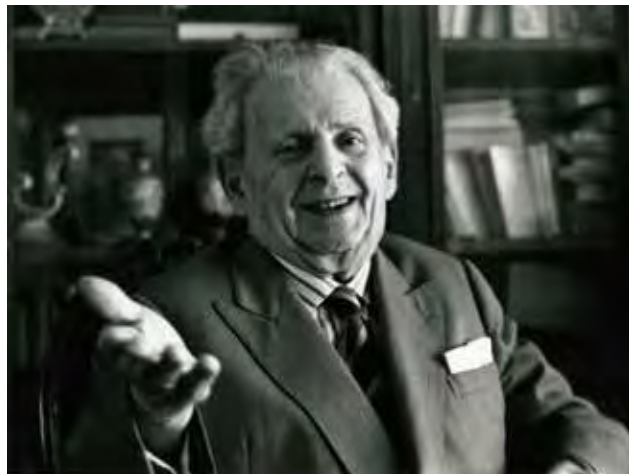
to, il mondo è essenzialmente sempre il proprio mondo, ove il proprio (del soggetto) è *esperito* originariamente come proprietà (del godimento)»⁸. Tanto che l'esperienza del mondo è *esperienza di presa* (di possesso) *del mondo*, rendendo quindi *lucidamente* reale il reale.

Già da queste considerazioni si può dedurre che l'esperienza del lavoro è per Lévinas strettamente correlata all'esperienza del bisogno: infatti il *besoin* altro non è che *occupazione*, impegno. Ma non pena. Tantomeno solo passione. Soprattutto, esso è attivo. Infatti: «nel godimento paradisiaco, senza tempo né preoccupazione, la distinzione dell'attività e della passività si confonde nel gradimento» L'esperienza del bisogno meramente subito si compie, infatti, nel piacere della soddisfazione e del possesso/potere della/sulla cosa. Che è esperienza di *soggettivizzazione*. Infatti «l'io è un effetto del mio»⁹. Il possesso è differenziazione e individualizzazione, nella forma di una contrazione egoistica, principio ed effetto del godimento.

In modo azzardato, potremmo affermare che il godimento è il modo attraverso il quale il soggetto si impossessa della passività, vincendo il suo potere dissipante. È una sorta di atto di significazione e, al contempo, di presentificazione della mortalità che è insita nella vita: è il modo attraverso il quale il soggetto dimora all'interno della propria mortalità prendendone possesso, inserendosi nel regime dell'infinitudine.

Il corpo

Il secondo fuoco dell'ellisse è quello del corpo. Quest'ultimo, come intuitivamente ovvio, è strettamente legato all'esperienza del godimento poiché ne è il luogo e permette, in quanto condizione di possibilità, il godimento del dimorare. Solo il corpo permette, infatti, di procedere all'individuazione (*mise-en-moi*) soggettiva e percepisce il godimento. È la potenza 'contrattiva' dell'essere. In questo modo quella che è una debolezza e una fragilità diventa la maggior forza dell'identità. Per certi versi, nell'esperienza del godimento, il corpo rappresenta la dimora più prossima del soggetto che godendo si ritrae dalla Totalità spirituale. Ma «la sovranità del godimento nutre la sua (del corpo) indipendenza con una dipendenza nei confronti dell'altro. La sovranità del godimento corre il rischio di un tradimento: l'alterità di cui essa vive, segna già la sua espulsione dal paradiso»¹⁰. Questo significa che nel corpo abita una sorta di tensione che impegna a «essere nel corpo», essendo padroni di sé e, al contempo, spinge a «mantenersi sulla terra, essere *nell'altro* e quindi essere impediti»¹¹. Se il corpo è la dimora più prossima, essa è prigioniera, ma anche luogo di moratoria e libertà in cui la scadenza della vita viene



Il filosofo Emmanuel Lévinas nacque nel 1905 in Lituania (Kaunas) e si spense nel 1995 a Parigi, dove risiedeva dal 1931.

aggiornata e posticipata, rendendo possibile la conquista e il lavoro.

Dunque il lavoro ha come condizioni di possibilità il *corpo come dimora* e il *godimento*, necessita cioè di un luogo che ha la caratteristica di essere il più aderente al soggetto (la corporeità, appunto) e dell'atto di dimorare (o raccogliersi o ritirarsi), proprio dell'esperienza di moratoria della mortalità (ovvero il godimento). Così, per estensione, l'esperienza lavorativa è esperienza di raccoglimento e di ritrazione dall'Altro, sollevandosi dalla confusione, prevenendo il destino della vita¹². In questo modo «essere liberi significa costruire un mondo in cui si possa essere liberi. Il lavoro viene da un essere, cosa tra le cose e a contatto con le cose, ma, in questo contatto viene da sé»¹³, in quanto modo di soggettivazione. Al contempo il lavoro è per natura ambiguo, come lo è il corpo e come lo è la dimora. Anzi, per Lévinas l'ambiguità del corpo si produce proprio nel lavoro. Questo perché l'icona più propria che descrive il lavoro è il *brancolamento della mano*. Il lavoro non è l'applicazione di concatenamenti di cause che procedono da una causa prima. Nel movimento della mano, infatti «si tratta sempre, in certa misura, di perseguire e di raggiungere lo scopo con tutti i rischi che questo comporta»¹⁴. Non

8. S. Petrosino, *La fenomenologia dell'unico*, cit. p. XXXIX-XL, corsivi dell'autore.

9. *Ibi*, p. XLIII, corsivi nostri.

10. *TI*, p. 167.

11. *Ibi*, p. 168 [Passim].

12. «Lavorare significa ritardare la caduta. Ma il lavoro è possibile solo per un essere che ha la struttura del corpo, essere che si impossessa di esseri, cioè raccolto a casa propria e soltanto in rapporto con il non-io». *Ibi*, p. 169.

13. *Ibidem*.

14. *TI*, p. 170.



L'Ecole Normale Israélite Orientale di Parigi, di cui Lévinas fu direttore tra il 1946 e il 1961.

esistono cioè percorsi prestabiliti e predeterminati da un fine. Poiché quest'ultimo «è un termine che la mano cerca rischiando di non coglierlo»¹⁵. In questo modo la causa finale non può prescindere dalla sua relazione con l'atto di *brancolamento della mano*, arrivando persino ad influenzarla.

In questo modo l'ellisse è completamente chiusa. Il significato ultimo della citazione che dà titolo a questo saggio è svelata.

Ciascuno dei termini ha un profilo che si inserisce nel quadro dell'*ontologia della separazione* che unita alla *metafisica della relazione* costituiscono le tesi programmatiche di *Totalità e Infinito*.

La prospettiva levinasiana

In particolare, l'esperienza del lavoro, come per altro quelle del corpo, del godimento e della dimora rappresentano forme di contrazione che allontanano dal 'male radicale' della dispersione e della omologazione.

Il soggetto lavorando interviene sul proprio essere – edificandosi attraverso un processo di ritrazione e contrazione – e sulla temporalità¹⁶ – rendendosi infinito –.

Già questa tesi 'ontologica' potrebbe essere riconosciuta come sufficiente nel suo valore pedagogico, collocando l'agire lavorativo al livello della costituzione del soggetto. A questa si potrebbe aggiungere l'affascinante idea di un processo lavorativo dal profilo quasi mistico, che tanto più voglia essere 'formativo' quanto più debba essenzializzarsi, contrarsi, per certi versi derridaianamente "decostruirsi", permettendo il raccoglimento in sé.

Tuttavia, la prospettiva levinasiana per quanto meritoria nel suo valore profetico, pare dimenticare le forme con-

crete e storiche del lavoro, che non sempre hanno il profilo 'felice' da lui trattato. Non sempre, infatti, la struttura del godimento si 'innesca' di fronte al lavoro, soprattutto nelle sue forme più deteriorate e meccanizzate. Lévinas, preferisce non trattare – obiettivo coerente, per la verità, con le sue dichiarate intenzioni di concentrare l'attenzione sul problema dell'identità – dell'esperienza della fatica che il lavoro porta con sé, del suo legame, cioè, costitutivo con l'alterità nelle sue configurazioni storiche. Così come non pare incedere sulla questione dell'atto di 'significazione' che coinvolge drammaticamente – o tragicamente – la libertà nell'esperienza del lavoro, affinché possa essere/dirsi godibile.

Ciò pare essere determinato da una sorta di difetto 'fenomenologico' – o eccesso 'idealistico' –, ritracciabile allorquando Lévinas ci pare appiattare la realtà al solo spazio del soggetto, privandola, anche in questo caso, del suo valore concreto di alterità. Infine, il suo fondamento della soggettività pare condannato alla sola relazione utilitaristica con l'alterità storica e alla fuga dall'Alterità metafisica, condannando forse in questo modo il soggetto a un'esistenza segnata solamente dalla solitudine egoistica.

Per restare nella terminologia biblica, potremmo eccepire nella sua riflessione una carenza Sapienziale, genere biblico preoccupato di evidenziare la fattualità storica, concreta e permanente della attualità critica descritta, invece, dal genere profetico¹⁷.

Queste critiche non sono di certo originali e sono rintracciabili in molta 'dialettica filosofica' a lui coeva e in molti studi sulla sua proposta complessiva¹⁸.

Ciò non toglie che la riconduzione plastica al *brancolamento della mano* del lavoro, sollevato in questo modo da distinzioni, tecnicismi, intellettualismi, separatismi e dualismi, rappresenta forse la gemma più preziosa e utile per ripensare l'agire lavorativo in modo veramente formativo, riportandolo a uno dei suoi luoghi più promettenti, quello della razionalità pratica.

Fabio Togni
Università degli Studi di Firenze

15. *Ibidem*.

16. Sulla questione della temporalità in Lévinas si veda G. Sansonetti, *L'altro e il tempo. La temporalità nel pensiero di Emmanuel Lévinas*, Capelli, Bologna 1985.

17. P. Bauchamp, *L'uno e l'altro testamento. Saggio di lettura* [1976], Paideia, Brescia 1985.

18. Tra tutti si vedano P. Ricoeur, *Sé come un Altro* [1990], Jaca Book, Milano 1996 e J. Derrida, *Addio a Emmanuel Lévinas*, trad. it. S. Petrosino, M. Odorici, Jaca Book, Milano 1998.

I cinque pilastri dell'Islam

Francesca Badini

IN ITALIA È STATO DATO RILIEVO ALLA TEORIA CHE RITIENE L'ISLAM UNA RELIGIONE ORTOPRATICA, CIOÈ FONDATA SULL'ASSOLVIMENTO PRESCRITTIVO DI CINQUE ELEMENTI PRATICI CHE ASSUMONO PERÒ UN GRANDE VALORE SIMBOLICO.

La religione islamica è connotata dai cosiddetti cinque pilastri (*arkān*) dell'Islam, ovvero da cinque elementi pratici che ogni fedele è chiamato a osservare. L'elemento interessante è che un musulmano può definirsi tale nel momento in cui assolve a queste cinque prescrizioni, senza che vi siano ulteriori obblighi. Ciò ha portato alcuni studiosi a definire l'Islam come una religione essenzialmente ortopratica. In Italia, il professor Campanini ha dato particolare rilievo a questa teoria, sostenendo che dall'ortopraticità del credo derivano tre principali conseguenze valide per l'Islam maggioritario sunnita:

«In primo luogo, nell'Islam non esiste in senso stretto “dogma” (per diventare ed essere considerati musulmani basta professare che Dio è Unico e che Muhammad è il suo Inviato). In secondo luogo, nell'Islam non esiste autorità centrale docente, come il papato nel cattolicesimo, deputata a definire ciò a cui il credente deve prestare fede e a interpretare la Scrittura. [...] In terzo luogo, proprio a causa di siffatto carattere ortopratico, l'Islam regola e dirige anche il comportamento sociale dell'uomo»¹.

I cinque pilastri nella religione islamica risultano essere, quindi, fondamentali ed è per questo che è importante conoscerne le regole di attuazione e i loro più profondi significati.

I cinque pilastri

Andiamo ora ad analizzare nel dettaglio i cinque pilastri, le prescrizioni ad essi legati e il loro significato spirituale.

Il primo dettame è la professione di fede, *shahāda*, la quale recita: «Attesto che non vi è divinità all'infuori di Dio e attesto che Muhammad è l'inviato di Dio»². Per divenire musulmani bisogna pronunciare la professione di fede tre volte davanti a testimoni: ovviamente vi è l'obbligo di recitare la formula con il cuore e con la mente, quindi con intenzione (*miyah*), coscienti e convinti di ciò che si sta dicendo – in caso contrario la *shahāda* non è ritenuta valida. È possibile analizzare il significa-



to della *shahāda* suddividendola in due parti: la prima frase si basa sull'affermazione del monoteismo e dell'unicità divina (*tawhīd*), la si ritrova scritta anche in molte nicchie (*mihrāb*) indicanti la direzione della preghiera nelle moschee e incisa sulle monete coniate dai califfi musulmani; la seconda affermazione attesta il ruolo di Muhammad e la sua missione profetica. Hillenbrand (Università di Edimburgo) evidenzia l'importanza della professione con le seguenti parole: «Questo dogma di fede permea tutti gli altri pilastri dell'Islam»³.

Il secondo pilastro dell'Islam è la *ṣalāt*, ossia la preghiera. Com'è noto, nell'Islam vi è la prescrizione di eseguire obbligatoriamente cinque preghiere al giorno e ognuna è ritenuta valida solamente se accompagnata da una complessa serie di movimenti. La sequenza, chiamata *rak'a*, si compone di diverse fasi: innanzitutto il fedele si trova in posizione eretta con le braccia distese lungo i fianchi; successivamente si piega sui talloni per poi inginocchiarsi e appoggiare la fronte a terra; infine il credente torna in posizione seduta e si prepara alla *rak'a* successiva. Ogni parte della sequenza simboleggia

1. M. Campanini, *Islam* in <https://www.resetdoc.org/it/intercultural-lexicon/islam/>, ultima consultazione in data 16 luglio 2019.

2. In lingua araba la formula recita: «*Lā ilāh illā Allāh, Muhammad rasūl Allāh*».

3. C. Hillenbrand, *Islam. Una nuova introduzione storica*, Einaudi, Torino 2016, p. 88.



Jean-Léon Gérôme (1824-1904), *Preghiera su un tetto al Cairo, 1865.*

un sentimento del fedele verso Dio, come riportato in Q. 22:77, che esplicita il significato dell'inclinarsi durante la *rak'a*: «Voi che credete, chinatevi, prosternatevi, adorare il vostro Signore e fate il bene affinché possiate prosperare». Per far sì che la preghiera sia considerata valida, il fedele deve essere in uno stato di purità rituale definito *tahāra*: per permettere ai credenti di raggiungere il momento della preghiera in questa condizione positiva, nelle moschee vi sono lavabi che consentono l'abluzione. Esistono due tipologie di lavacro: il primo è definito *wuḍū'*, ed è quello minore, seguendo il quale ci si lava il viso, le mani, le braccia fino ai gomiti, i piedi, le caviglie e ci si strofina la nuca; il secondo corrisponde, invece, all'abluzione maggiore, *ghusl*, in cui ci si lava completamente il corpo, la bocca e l'interno del naso. È bene compiere il *ghusl* dopo aver avuto rapporti sessuali o il ciclo mestruale, per i quaranta giorni successivi al parto e dopo essersi liberati dai propri bisogni fisiologici. In mancanza di acqua, l'abluzione può essere realizzata con la sabbia (*tayammum*). Il lavaggio del proprio corpo non è l'unico elemento su cui i musulmani devono porre la propria attenzione: infatti risulta importante anche l'abbigliamento con cui ci si avvicina alla preghiera. Gli uomini devono celare la parte di corpo che si estende dall'ombelico fino alle ginocchia, le donne possono scoprire solamente viso e mani. I musulmani possono recitare in ogni momento della giornata la *du'ā'*, ovvero la preghiera volontaria, ma vi sono degli orari e dei giorni specifici in cui sono obbligati a svolgere la *ṣalāt*: se i fedeli non possono eseguirla nei momenti prestabiliti, è concesso loro di recuperarla in seguito. La recitazione della *ṣalāt* è prescritta cinque volte al giorno,

ciascuna delle quali è annunciata dal *muezzin* tramite l'invito alla preghiera (*adhān*), tradizionalmente rivolto da un minareto. L'alba, il mezzogiorno, la metà pomeriggio, il tramonto e la notte sono i cinque momenti in cui ogni musulmano è chiamato a pregare. Le *ṣalāt* canoniche possono essere eseguite sia in solitudine che in collettività, ma il venerdì è bene che i credenti si rechino in moschea per la preghiera comunitaria guidata dall'*imām*. Davanti al *mihrāb*, ovvero una nicchia indicante la direzione di Mecca, l'*imām* recita un discorso, ovvero una predica rivolta ai fedeli: «O credenti, nel giorno dell'adunanza del venerdì, quando udite l'appello alla preghiera, accorrete al ricordo nel nome di Dio e lasciate ogni altra occupazione; questo è meglio per voi, se lo sapeste» (Q. 62:9). È bene che i musulmani che recitano la *ṣalāt* abbiano raggiunto la pubertà.

Il terzo pilastro è la *zakāt*, ovvero l'elemosina obbligatoria, la cui prescrizione si basa sul seguente versetto del Corano: «Voi che credete, donate parte delle cose buone che vi siete procurati da voi e anche di quel che Noi abbiamo fatto germogliare dalla terra per vostra utilità» (Q. 2:271). L'elemosina è bene farla senza ostentare il proprio atto caritatevole: «Le elemosine che farete pubblicamente sono una cosa buona, ma nasconderle e darle ai poveri è cosa migliore per voi, serviranno a rimettervi parte delle vostre» (Q. 2:271). Al giorno d'oggi la *zakāt* viene calcolata ogni anno lunare ed equivale al 2,5% della ricchezza posseduta da ogni fedele. Esiste una diversa tipologia di elemosina, chiamata *ṣadaqa*: essa è volontaria e non rientra nei cinque pilastri dell'Islam.

Il quarto pilastro dell'Islam è il digiuno, *ṣawm*, osservato a cadenza annuale il nono mese del calendario lunare islamico, il mese di *ramaḍān*. Il digiuno è contemplato nel Corano in 2:183: «Voi che credete, vi è prescritto il digiuno come è stato prescritto a quelli prima di voi affinché temiate Dio» e i musulmani lo osservano durante un mese che considerano sacro, poiché include la notte in cui sarebbe stato rivelato il Corano per intero: «Invero lo abbiamo fatto scendere nella Notte del Destino. E chi potrà farti comprendere cos'è la Notte del Destino? La Notte del Destino è migliore di mille mesi» (Q. 97:1 – 3). Sono esonerati dal digiuno: coloro che sono malati, anziani, bambini, coloro che sono in viaggio, donne gravide o in periodo di allattamento o di ciclo mestruale, ma si impegnano a recuperarlo in seguito, una volta abilitati a farlo. Vi sono regole ben precise secondo le quali i musulmani e le musulmane che godono di buona salute devono vivere il mese sacro: oltre a digiunare durante le ore di luce, i fedeli sono invitati ad eseguire preghiere supererogatorie più volte rispetto alle cinque canoniche, in particolare recitando le *tarāwīḥ*, ovvero preghiere



Moschea del Profeta a Medina, seconda città sacra dell'Islam.

straordinarie. Inoltre, durante il mese di *ramadān*, bisognerebbe leggere il Corano interamente. Per i fedeli questo periodo, oltre ad essere sacro, risulta colmo di gioia e permette di riscoprire e sperimentare lo spirito comunitario. Il periodo di digiuno, infatti, è connotato da un particolare rapporto con Allah. Il *ramadān* si conclude con la celebrazione della rottura del digiuno, *'īd al-fitr*: in questa giornata i credenti si scambiano doni, pranzano in comunità e si recano in moschea.

Quinto e ultimo pilastro dell'Islam è il pellegrinaggio (*hajj*) verso *al-Masjid al-Harām*, ovvero la grande moschea di Mecca. I riti del pellegrinaggio si legano alla biografia di Abramo poiché, secondo l'Islam sarebbe stato questo profeta a costruire il tempio della Ka'ba in Arabia e fu il primo *hanīf*, ovvero il primo monoteista. Solamente alcune categorie di musulmani hanno l'obbligo di recarsi a Mecca per il pellegrinaggio: gli adulti sani con sufficienti risorse per mantenere la propria famiglia e per effettuare il viaggio; le donne che abbiano un uomo disposto ad accompagnarle. Anche in questo caso, vi sono delle prescrizioni ben precise riguardanti il vestiario: gli uomini devono indossare due pezzi di stoffa, uno per coprire i fianchi e il corpo dall'ombelico alle ginocchia e l'altro da utilizzare come scialle sulla spalla sinistra; le donne devono coprire corpo (caviglie e polsi esclusi) e capelli, lasciando visibile il viso. Queste ultime possono recarsi in pellegrinaggio anche durante il ciclo mestruale solamente secondo alcune scuole

giuridiche. L'apertura del *hajj* inizia con una cerimonia speciale alla moschea di Mecca. Il primo giorno i fedeli in stato di purità danno inizio alla circumambulazione della Ka'ba, eseguita sette volte in senso antiorario, toccando o baciando la Pietra così da rimembrare i sette angeli che ruotano attorno al trono di Allah. Successivamente, corrono sette volte da Safā a Marwa a ricordo di Agar che compì lo stesso gesto per portare acqua al figlio Ismaele; quindi bevono acqua e si recano nella vicina Mina, dove trascorrono la notte. Il terzo giorno, chiamato anche giorno della sosta, i pellegrini si fermano ad 'Arafat fino a sera, ripetendo spesso le parole: «Eccomi a Te, o Dio, eccomi a Te». Dopo il tramonto, si dirigono a Muzdalifa, sulla strada verso Mina, dove l'indomani eseguono il rito della lapidazione. Questo consiste nel lancio di pietruzze contro tre steli in granito, rievocando il momento in cui Abramo lanciò le pietre contro Iblīs. L'ultimo giorno i fedeli sono chiamati a sacrificare cammelli, mucche e montoni; gli uomini a rasarsi il capo e le donne a tagliare una ciocca dei loro capelli.

Il ramadān nelle terre sconosciute al Profeta

Oggi numerosi musulmani vivono in terre lontane da quelle in cui è nato e si è inizialmente sviluppato l'Islam, perciò sono state emanate nuove prescrizioni che permettano di adattare i riti islamici alle nuove esigenze della comunità. Un esempio significativo è quello del ramadān. Il problema del digiuno si presenta principal-

mente per quei musulmani che vivono negli stati settentrionali del mondo, considerando che, quando il mese sacro cade durante la stagione estiva, le ore di luce sono numerose. La tradizione vorrebbe che i fedeli digiunassero durante le ore del giorno e che rompessero il digiuno in concomitanza del tramonto. Carole Hillenbrand riporta una *fatwā* che testimonia la flessibilità dei dotti moderni circa il rispetto delle regole durante il *ramadān*:

«Noi riteniamo che per i musulmani che vivono vicino al Polo Nord e al Polo Sud e nei paesi limitrofi, in cui i giorni sono lunghi e le notti brevi, ci siano due possibilità di scelta quando inizia il digiuno del mese di ramadan»⁴;

«La prima è digiunare per lo stesso numero di ore di Mecca e Medina [...]. Per quanto riguarda la seconda possibilità, i musulmani di quei luoghi remoti dovrebbero scegliere l'orario di digiuno seguito nel paese più vicino in cui le ore sono gestibili»⁵.

Tramite questa *fatwā*, il lettore può comprendere sia l'importanza che l'Islam conferisce alle norme e alla prassi, sia la capacità dei dotti moderni e contemporanei di interrogarsi sulle nuove difficoltà che i fedeli devono affrontare.

L'interpretazione di Ḥasan Ḥanafī

La lettura dei cinque pilastri proposta da Ḥanafī⁶ deriva dall'idea che Dio sia *praxis* più che *logos*, che il musulmano debba vivere un *tawḥīd* (unicità divina) attivo, in cui la fede gioca il ruolo di intenzione in questa attività del musulmano. Ed è così che, in un'ottica in cui i pilastri risultano essere importanti sia sul piano etico e morale che su quello sociale, ogni movimento ed ogni azione assumono ulteriore significato:

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Bausani A. (a cura di), *Il Corano*, BUR Rizzoli, Milano 2010.

Bausani A., *L'Islam. Una religione, un'etica, una prassi politica*, Garzanti, Milano 2001.

Campanini M., *Il pensiero islamico contemporaneo*, Il Mulino, Bologna 2009.

Campanini M., *Islam* in <https://www.resetdoc.org/it/intercultural-lexicon/islam/>, ultima consultazione in data 16 luglio 2019.

Campanini M., *Islam*, La Scuola, Brescia 2013.

Ḥanafī Ḥ., *Islam in the Modern World, Anglo-Egyptian Bookshop*, Il Cairo 1995.

Hillenbrand C., *Islam. Una nuova introduzione storica*, Einaudi, Torino 2016.

M.A.S. Abdel Haleem (a cura di), *The Qur'an*, Oxford University Press, Oxford 2010.

Moezzi M.A. (a cura di), *Il dizionario del Corano*, Mondadori, Milano 2007.



Hasan Hanafi (Il Cairo, 13 febbraio 1935).

«Pregare non è solo un movimento effettivo del corpo, ma una concentrazione sul cuore come valore. Digiunare non significa semplicemente astenersi dal cibo durante il giorno per ragioni sanitarie, ma è l'affermazione morale dell'esistenza del povero. Condividere i propri beni non significa soltanto redistribuzione materiale della ricchezza, ma purificazione morale del ricco. Infine, il pellegrinaggio non è solo un viaggio verso un certo luogo in un certo tempo, ma l'incontro annuale degli uomini per condividere le esperienze comuni e prendere le decisioni collettive»⁷.

Ecco, quindi, che ad ogni pilastro corrisponde un significato simbolico che supera il semplice gesto: una presa di coscienza maggiore della propria fede nella semplice azione della preghiera, l'identificazione nel povero tramite il digiuno, la redenzione di chi possiede troppo rispetto agli altri e infine un momento di incontro e confronto con la *umma*, la comunità islamica.

In questo articolo si è voluta sottolineare l'importanza che la religione islamica conferisce all'ortoprassi, un aspetto nient'affatto svilente della portata del pensiero arabo-islamico e della sua tradizione teorica ed esegetica. Al di là di un'adesione meramente formale, è fondamentale comprendere che dietro la semplice prassi, vi sono significati e riflessioni profonde.

Francesca Badini
Fondazione per le scienze religiose Giovanni XXIII

4. C. Hillenbrand, *op. cit.*, p. 104.

5. C. Hillenbrand, *op. cit.*, p. 104.

6. H. Hanafi è nato in Egitto nel 1935, ha conseguito il dottorato alla Sorbona ed è poi divenuto docente di filosofia presso l'Università del Cairo.

7. H. Hanafi, *Islam in the Modern World*, Anglo-Egyptian Bookshop, Il Cairo 1995, in M. Campanini, *Il pensiero islamico contemporaneo*, Il Mulino, Bologna 2009, p. 149.

Dubbie cause del brigantaggio nella manualistica liceale

Andrea Atzeni

ALCUNI ERRORI STORIOGRAFICI CHE SI RIPETONO DA LIBRO A LIBRO IMPEDISCONO LA CORRETTA INTERPRETAZIONE DEL BRIGANTAGGIO, UNO DEI FENOMENI PIÙ COMPLESSI E DRAMMATICI DELL'ITALIA POSTUNITARIA.

I manuali, com'è noto, si copiano l'un l'altro e non di rado perpetuano luoghi comuni di cui non è facile rintracciare le origini. Un esempio significativo è costituito dalla trattazione delle supposte cause delle vicende storiche relative agli anni immediatamente successivi alla spedizione dei Mille note come brigantaggio meridionale. Tra le varie circostanze addotte dalla manualistica corrente quali fattori determinanti non poche appaiono lacunose, dubbie o persino false alla luce della semplice consultazione di opere di pur facile accesso. Inutile aggiungere che la banalità della verifica rende ancor più stupefacente il perdurare dell'errore.

L'aumento della pressione fiscale

Osserviamo preliminarmente che quasi nessun manuale scolastico precisa che il banditismo e il ribellismo contadini nelle regioni meridionali della penisola erano già nel periodo preunitario fenomeno endemico, spesso piegato a un uso sanfedista e legittimista¹. Quasi tutti i manuali viceversa evocano tra le cause politiche della nuova ondata di brigantaggio l'asserito aumento della pressione fiscale e l'istituzione del servizio militare obbligatorio². Se in questo modo si pretende di individuare un preciso movente originario degli avvenimenti in oggetto, o perlomeno della loro specificità, allora i due fattori citati appaiono quantomeno anacronistici. Episodi di brigantaggio compaiono infatti già durante gli ultimi mesi dell'impresa garibaldina, mentre per l'introduzione al Sud di nuove normative sia in ambito militare sia in quello fiscale occorre attendere l'anno seguente³. Stando a queste ricostruzioni, la fiscalità dopo l'unità sarebbe divenuta talmente esosa da concorrere a suscitare, o perlomeno a esacerbare, il brigantaggio, eppure non viene fornito alcun dato circostanziato a proposito dei nuovi tributi. Per converso nel trattare poi le politiche della destra storica, non si manca mai di fare espli-

cita menzione dell'odiatissima tassa sul macinato, il cui ammontare fu tale da permettere al ministro Sella di azzerare l'enorme debito pubblico complessivo del giovane stato, senza che questo determinasse, inutile dirlo, alcuna recrudescenza del brigantaggio, all'epoca ormai sconfitto militarmente da anni. Occorre anche ricordare che la stessa imposta sul macinato non fu un iniquo gravame del tutto inedito. Era stata infatti in qualche misura già presente nel meridione borbonico e fu abrogata proprio durante la dittatura di Garibaldi; il che tra l'altro, alimentando le speranze in una profonda rivoluzione sociale ed economica, poté paradossalmente contribuire durante l'impresa dei Mille a disordini di segno politico ben diverso dal futuro brigantaggio, come il tristemente famoso episodio di Bronte.

In realtà con l'unificazione si mirò fin da subito a uniformare faticosamente il sistema fiscale, ma inizialmente non si ebbe che l'estensione di tasse piemontesi previste per pratiche burocratiche nonché un sensibile incremento delle imposte dirette, mentre solo negli anni successivi si sarebbe cominciata a prospettare l'introdu-

1. Cfr. G. Galasso, *Il Mezzogiorno borbonico e napoleonico (1734-1815)*, tomo 4. del vol. XV, *Il Regno di Napoli*, 2007, di G. Galasso (a cura di), *Storia d'Italia*, UTET, pp. 1026-1027, 1030 ss., 1809 e 1190.

2. Così talvolta anche opere specialistiche, che almeno non ignorano la lunga storia del fenomeno in questione: «Il brigantaggio si riallacciava a episodi di ribellismo contadino che avevano scosso in precedenza il sud, come il sanfedismo del 1799 e le occupazioni delle terre del 1848; e in esso si espressero fondamentalmente il rancore e l'odio dei 'cafoni' contro i proprietari e la loro fame di terra. A questo si aggiungeva l'ostilità nei confronti dello Stato 'piemontese', che aveva introdotto una leva militare assai pesante (con cinque anni di servizio) e aveva aggravato il carico fiscale» (F. Della Peruta, *L'Ottocento. Dalla Restaurazione alla "belle époque"*, Le Monnier, Firenze 2000, p. 372).

3. Il problema del debito pubblico e quindi della riorganizzazione del sistema fiscale si impose immediatamente ma non fu facile venirne a capo. Ancora più urgente, almeno per quei suoi aspetti che ponevano a rischio l'ordine pubblico, era la questione dell'arruolamento. Cfr. a es. la successiva nota 4 sul primo punto, e la nota 21 per il secondo.

zione della più gravosa imposta indiretta sul macinato cui abbiamo sopra fatto menzione⁴. Il malcontento fiscale come movente insurrezionale sembrerebbe quasi tolto di peso, nel rispetto di un presupposto economicismo, dagli esordi delle rivoluzioni americana e francese. In ogni caso non appare francamente plausibile che alcuni contribuenti, o persino gruppi assai numerosi di loro, si dessero alla latitanza, all'illegalità e alla cospirazione insurrezionale al semplice scopo di evitare il pagamento di qualche tassa da bollo o al massimo di qualche nuova rata delle imposte dirette. Più in generale appaiono scarsamente credibili, fino a prova contraria, le cause economiche e sociali del brigantaggio, con tanto di sdegnosa rivalsa in armi per il presunto tradimento di speranze vagamente egualitarie subito in questi ambiti. A proposito della questione demaniale e della riforma agraria Salvatore Lupo ad esempio rileva che «la presunzione dell'esistenza di un ferreo legame tra questione demaniale e brigantaggio non è giustificata da elementi empirici, e rivela interamente il suo carattere deduttivo e ideologico: nei protagonisti, che cercano qui il famoso 'rimedio', come negli storici del tutto appiattiti sul dibattito politico coevo»⁵.

La leva militare

è tuttavia la leva militare a essere più concordemente indicata come causa principale della comparsa, o del proliferare, del brigantaggio⁶. Qualche testo, quasi a renderne più dirompente l'impatto sociale, arriva persino a sostenere apertamente che la coscrizione obbligatoria era del tutto sconosciuta nel Meridione prima dell'unificazione⁷. In questo caso l'analogia pregiudiziale potrebbe essere quella vandeana. Vediamo a questo punto qualche esempio tratto dai testi più diffusi nelle scuole superiori:

Man mano che la realtà del nuovo Stato si venne manifestando con i suoi tratti più spiacevoli agli occhi delle popolazioni meridionali (la pesante fiscalità, il servizio di leva obbligatoria), i disordini si fecero più estesi e più frequenti, fino a trasformarsi in un generale moto di rivolta, incoraggiato da una parte del clero e sovvenzionato dalla corte borbonica in esilio a Roma⁸.

Ma questa speranza si infranse presto di fronte a una serie di rivolte contadine sia contro l'inasprimento del carico fiscale sia contro la leva obbligatoria, sconosciuta sotto i Borboni. Ad alimentarle e a finanziarle furono il clero e il sovrano deposto, tanto che questi moti assunsero tra il 1861 e 1865 il profilo di una vera e propria guerra civile⁹.

In più, le famiglie contadine si trovarono gravate dall'inasprimento fiscale e dal servizio militare obbligatoria, che non avevano mai conosciuto prima di allora e che le privava per lunghi anni della forza degli uomini più giovani¹⁰.

Nella rivolta confluivano spinte e motivazioni diverse [...] si

aggiungano la protesta contro il pesante prelievo fiscale introdotto dal nuovo Stato; l'ostilità popolare nei confronti della leva militare obbligatoria¹¹.

L'introduzione del servizio militare obbligatoria, il prelievo fiscale [...] accentuarono il disagio e la delusione delle popolazioni meridionali, le cui aspettative erano sfumate [...] Nel Sud si contarono ben 350 bande, trenta delle quali erano composte da più di cento uomini. Ne facevano parte contadini, ma anche giovani renitenti alla leva, cittadini disoccupati, ex soldati borbonici, ex garibaldini¹².

L'applicazione della coscrizione militare al Mezzogiorno contribuisce poi a spingere molti altri contadini verso l'affiliazione alle bande¹³.

4. «L'amministrazione delle finanze fu organizzata già tra la fine del '62 e il '63 in sette grandi uffici [...] L'estensione infatti, fra 1861 e il 1862, delle imposte indirette piemontesi a tutto il Regno – tasse di bollo, tasse ipotecarie, tasse di registro, tasse sul movimento ferroviario – oltre che dal decimo di guerra sulle imposte dirette, provocò subito le proteste dei deputati degli ex-Stati abituati a un regime fiscale ben altrimenti lieve. L'unificazione tributaria, quindi, si realizzò a poco a poco, in modo empirico, sotto la pressione e l'urgenza dei bisogni del bilancio, sicché fu soprattutto la prospettiva di una precoce bancarotta dello Stato ad attenuare almeno in parte i risentimenti regionali via via insorgenti» (A. Capone, *Destra e sinistra da Cavour a Crispi*, vol. XX, 1981, di G. Galasso (a cura di), *Storia d'Italia*, UTET, p. 152). Per la tassa sul macinato cfr. *ibi*, pp. 154 e 159.

5. S. Lupo, *Il grande brigantaggio. Interpretazione e memoria di una guerra civile*, in W. Barberis (a cura di), *Guerra e pace*, Annali 18, 2002, di *Storia d'Italia*, Einaudi, Torino, p. 483: «È appena il caso di aggiungere che in linea generale movente sociale, movente politico e movente criminale non si escludono l'un l'altro, come già avevano evidenziato le mobilitazioni sanfediste antirivoluzionarie e antinapoleoniche, nel Mezzogiorno e altrove».

6. Non mancano certo riferimenti autorevoli in questo senso, a esempio: «Inoltre il governo di Torino stimolò indirettamente l'afflusso degli ex militari borbonici alle bande [...] In pratica si formò una massa di alcune decine di migliaia di giovani, che essendo passibili di condanna come renitenti alla leva, furono spinti a divenire briganti o manutengoli di briganti» (G. Candelloro, *Storia dell'Italia moderna*, vol. V: *La costruzione dello Stato unitario. 1860-1871*, Feltrinelli, Milano 1968, pp. 164-169).

7. Anche a questo proposito è possibile rinvenire qualche appiglio nella storiografia specialistica: «La realtà era, però, quella di un corpo ufficiali spaesato, che si sentiva messo in dubbio nella propria missione nazionalizzante, che conosceva una popolazione per la quale servire nell'esercito era una condanna da fuggire (e l'introduzione della coscrizione era, pur sempre, indicata come una delle cause prima del brigantaggio) e non un'occasione per contribuire a edificare la patria nuova, che fungeva da gendarme, da giudice, da carceriere e non da liberatore» (A. Banti - M. Mondini, *Da Novara a Custoza: culture militari e discorso nazionale tra Risorgimento e Unità*, in W. Barberis (a cura di), *Guerra e pace*, Annali 18, 2002, di *Storia d'Italia*, Einaudi, Torino, p. 438).

8. A. Giardina - G. Sabbatucci - V. Vidotto, *Nuovi profili storici. Dal 1650 al 1900*, vol. 2. *Dal 1650 al 1900*, Laterza, Roma-Bari 2008, p. 778.

9. V. Castronovo, *Un mondo al plurale. Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, vol. 2. *Dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, La Nuova Italia-RCS Libri, Milano 2009, p. 675.

10. A. Prosperi - G. Zagrebelsky - P. Viola - M. Battini, *Storia e identità. Dall'età delle rivoluzioni alla fine dell'Ottocento*, vol. 2. *Dall'età delle rivoluzioni alla fine dell'Ottocento*, Einaudi, Torino 2012, p. 576.

11. A. Desideri - M. Themelly, *Storia e storiografia. Dall'Illuminismo all'età dell'imperialismo*, vol. 2. *Dall'Illuminismo all'età dell'imperialismo*, D'Anna, Messina-Firenze 1996, p. 874.

12. M. Matteini - R. Barducci - M. Giocondi, *Le ragioni della storia. Problemi e documenti dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, vol. 3. *Dalla Restaurazione alla formazione degli Stati nazionali 1815-1870*, Zanichelli, Bologna 2012, p. 346.

13. A.M. Banti, *Il senso del tempo. Manuale di storia, 1650-1900*, vol. 2. *Manuale di storia, 1650-1900*, Laterza, Roma-Bari 2012 (c2008), pp. 566-567.

Altre “spinte e motivazioni diverse”

Gli ultimi tre brani sono in realtà incompleti. I manuali da cui sono tratti offrono un elenco più ricco e complesso di cause. Non manca infine un terzo gruppo di testi operanti scelte completamente differenti senza alcuna concessione né ai gravami fiscali né alla leva. Anche se prevalgono spesso questioni sociali ed economiche comunque sospette, come si è sopra rilevato, se non empiricamente giustificate.

Altre “spinte e motivazioni diverse” elencate da Desideri e Themelly sono:

L'odio di classe verso i “galantuomini” passati a far parte della nuova classe dirigente unitaria; la delusione delle plebi contadine per l'irrisolto problema della terra; il legittimismo dei fautori del vecchio regime borbonico, del clero reazionario e di tutti i nostalgici dell'antico regime [...] l'incomprensione dei modelli di vita imposti dai nuovi “padroni piemontesi”, troppi dei quali dimostravano dinanzi all'antica cultura del Mezzogiorno l'arroganza soldatesca dei conquistatori¹⁴.

Il manuale edito dalla Zanichelli menziona anche «l'assenza di sviluppo industriale, la mancata distribuzione di terre e la completa abolizione degli usi comuni a tutto vantaggio dei grandi proprietari terrieri accentuarono il disagio e la delusione delle popolazioni meridionali, le cui aspettative erano sfumate»¹⁵. Il discorso di Banti è ancora più articolato:

Specifico è il carattere esplicitamente politico che gran parte delle azioni delle bande assume, poiché i capi briganti dichiarano pubblicamente di operare per la Restaurazione di Francesco II di Borbone (1836-1894), l'ex re delle Due Sicilie, sconfitto da Garibaldi e dall'esercito del Regno d'Italia, o per la difesa dei diritti del papa, Pio IX: in effetti emissari borbonici e pontifici sono all'opera per sostenere anche finanziariamente il movimento. Nelle bande confluiscono molti ex militari borbonici, molti delusi dagli scarsi risultati sociali dell'impresa garibaldina, molti che nutrono risentimenti nei confronti dei proprietari, per le loro condizioni di vita e di lavoro o per i torti – veri o presunti – subiti nel processo di sistemazione delle terre demaniali¹⁶.

De Bernardi e Guarracino, che non tacciono il brigantaggio tradizionale da un lato né, dall'altro, le rivendicazioni legittimiste borboniche favorite dal papato, nulla concedono alle due solite cause semplificatorie:

Dietro il moto brigantesco, però, non stavano le spinte strumentali delle vecchie aristocrazie fondiarie che costituivano la classe dirigente del Regno del Sud o il tentativo della corte pontificia di utilizzare il malcontento popolare per minare lo stato unitario appena nato; emergeva piuttosto il sintomo di un fenomeno ben più profondo e complesso, che riguardava l'estraneità delle classi contadine, e di quelle meridionali in



Il brigantaggio si intensificò negli anni immediatamente successivi all'unificazione italiana.

particolare, al moto risorgimentale. Questa estraneità affondava le sue radici nel fatto che nei programmi delle forze politiche e nelle scelte economiche del nuovo stato i bisogni delle masse povere delle campagne non avevano trovato alcuna considerazione. Rispondere a questi bisogni avrebbe significato affrontare la questione della terra, cioè garantire ai ceti contadini l'accesso alla proprietà, aspetto che era del tutto assente dal programma politico del liberalismo moderato¹⁷.

Neppure il manuale edito da Palumbo sposa la vulgata in questione:

Per molte regioni italiane il nuovo stato nazionale costituì dunque una delusione: in particolare le aspirazioni democratiche erano state del tutto accantonate, mentre il desiderio, confuso ma acuto, di giustizia sociale e di terra che regnava al Sud non trovò alcun ascolto. Questa delusione fu in parte all'origine del vasto fenomeno del brigantaggio che dilagò nel Mezzogiorno [...]

Il fenomeno del brigantaggio fu una vera guerra sociale di classe, al di là delle influenze che ebbero sui briganti ex ufficiali borbonici e uomini del clero. Esso si sviluppò in tutte le regioni meridionali (meno in Sicilia per l'esistenza della mafia, una società segreta che assicurava ai grandi proprietari e affittuari la sottomissione dei contadini), e prese le forme della guerriglia contadina per bande, alimentandosi dell'odio dei “cafoni” contro i proprietari e della loro fame di terra [...] La tassa sul macinato, reintrodotta dal 1869, pesante per le popolazioni rurali e non per gli abitanti dei centri urbani, peggiorò ulteriormente i rapporti del giovane stato con i contadini¹⁸.

14. A. Desideri - M. Themelly, *Storia e storiografia. Dall'Illuminismo all'età dell'imperialismo*, cit., p. 874.

15. M. Matteini - R. Barducci - M. Giocondi, *Le ragioni della storia. Problemi e documenti dalla metà del Seicento alla fine dell'Ottocento*, cit., p. 346.

16. A.M. Banti, *Il senso del tempo. Manuale di storia, 1650-1900*, cit., pp. 566-567.

17. A. De Bernardi - S. Guarracino, *La realtà del passato. Settecento e Ottocento*, vol. 2. *Settecento e Ottocento*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori - Pearson Italia, Milano-Torino 2014, p. 506.

18. P. Cataldi - E. Abate - S. Luperini - L. Marchiani - C. Spingola, *Di fronte alla storia. Dalla guerra dei Trent'anni all'imperialismo (dal 1648 al 1914)*, Palumbo, Firenze 2009, pp. 453 e 505-506.



Al brigantaggio sono dedicati numerosi musei italiani. Qui il prospetto esterno di quello di Itri (LT).

I militari dell'esercito borbonico congedati dal nuovo governo

La leva, come si è già accennato, era tutt'altro che assente nel meridione. Era stata introdotta in epoca napoleonica. Con la restaurazione i Borbone, nonostante le promesse in senso contrario, non la abolirono. Com'era d'uso all'epoca le norme vigenti prevedevano che si estraessero casualmente i nomi dei coscritti. Ogni anno erano sottoposti a sorteggio tutti i giovani dai diciotto ai venticinque anni. La leva durava otto anni in artiglieria, cavalleria e gendarmeria (oppure cinque anni in attività e cinque in riserva)¹⁹. Si consideri che invece in Piemonte il sorteggio riguardava ogni anno soltanto i ventunenni²⁰. Lo stato unitario già nel 1861 istituì una nuova leva adottando per i cittadini meridionali la legge borbonica già in vigore (ma estendendo a tutti la durata di otto anni)²¹. Tanto che l'adozione di normative differenti nelle diverse parti del regno poteva apparire concedere privilegi ai cittadini meridionali rispetto a quelli piemontesi²². A rendere verosimilmente più gravosa la nuova leva ai cittadini meridionali poteva essere piuttosto il suo carattere non territoriale ma nazionale (che allontanava i giovani dalle loro terre, dai loro familiari e dal loro lavoro), carattere dovuto a cause militari di forza maggiore ma anche a ben precise finalità, per così dire, pedagogiche e ideologiche²³.

Dapprima ci si limitò a prorogare le stesse leggi vigenti nel disciolto Regno delle Due Sicilie, dove la renitenza popolare (dei "refrattari" che preferivano darsi alla macchia e magari al brigantaggio pur di non finire sotto le armi) era stata tutt'altro che assente in precedenza, mentre andò progressivamente calando negli anni successivi²⁴. Significativo è infine che proprio la Sicilia, l'unica regione che non aveva conosciuto la leva preunitaria, fu esente anche dal grande brigantaggio²⁵. A generare reali problemi di ordine pubblico furono a un certo punto

19. A. Barbero, *I prigionieri dei Savoia. La vera storia della congiura di Fenestrelle*, Laterza, Roma-Bari 2012, p. 329.

20. Così «si sarebbe proceduto al reclutamento per l'esercito nazionale nelle province napoletane continuando ad applicare, per il momento, la legge vigente nel regno delle Due Sicilie: una procedura d'emergenza largamente seguita, ovunque, nei mesi dell'unificazione. Farini, da Napoli, metteva fretta, perché ufficiali e soldati dell'esercito borbonico costituivano la materia prima della reazione, tanto più che ora cominciavano a rientrare clandestinamente quelli sconfinati nello Stato pontificio» (*Ibi*, pp. 94-95).

21. «L'incorporazione nell'esercito nazionale venne fatta però per tutti sulla base degli 8 anni (circolare 25 febbraio 1861 [...]). Anche la legge 26 maggio 1861, che bandiva una nuova leva sui nati dal 1836 al 1841 nelle province napoletane, benché fatta seguendo la legge napoletana del 19 marzo 1834 'tuttora vigente in quelle Provincie', stabilisce che 'la durata della ferma sarà per tutti di anni otto'» (*Ibi*, p. 329).

22. «Il decreto avrebbe provocato malumori nelle antiche province, 'le quali diranno per qual privilegio i Napoletani non avranno che quattro classi sotto le armi, mentre noi ne abbiamo sedici tra prima e seconda categoria?'» (*Ibi*, p. 97).

23. «Priva di ambivalenze è, invece, la volontà nazionalizzante dell'istituto della leva. Benché siano stati frequentemente sottolineati i motivi tecnici che spinsero all'azione, fin dal 1861, di una coscrizione nazionale e non territoriale (il primo e più intuitivo fu la necessità di concentrare le truppe ai due estremi della penisola, nella valle del Po contro l'Austria e nel Meridione contro il brigantaggio), è indubbio che l'esercito o reclutamento nazionale fu sempre inteso come 'il grande crogiuolo in cui tutti gli elementi provinciali vanno a fondersi in un'unità italiana' o, in altri termini, 'una grande scuola di italianità'» (A. Banti - M. Mondini, *Da Novara a Custoza: culture militari e discorso nazionale tra Risorgimento e Unità*, cit., p. 444).

24. «D'altra parte, nonostante l'evidente preoccupazione della classe dirigente di un rifiuto della leva nel Meridione (dove, in alcuni casi, come in Sicilia, essa rappresentava per le masse popolari una novità sconvolgente) avesse fatto ricorrere a strumenti tipici della sfiducia nelle masse dei coscritti (gli arruolati in prima categoria erano inviati direttamente ai corpi, dopo l'assegnazione), la renitenza toccò nei primi anni cifre altissime. La leva del 1863, la prima vera e propria leva 'nazionale' dopo un periodo di transizione, fece registrare un tasso ufficiale di renitenza dell'11,5 per cento [...] La renitenza popolare, invece, cominciò a essere riassorbita già dal 1864, quando il tasso scese al 5,8 per cento per ridursi al 4,8 per cento l'anno successivo, delineando un trend costante (nel 1884 il tasso di renitenza avrebbe toccato il minimo assoluto dell'Italia liberale, fermandosi al 2,8 per cento)» (*Ibi*, pp. 445-446).

25. «L'assenza in Sicilia di un grande brigantaggio in età postunitaria, sia pure in mezzo a tali aspri conflitti sociali, è la migliore dimostrazione dell'ispirazione nazionale della mobilitazione dei ceti 'pericolosi' nell'isola e, al contrario, dell'ispirazione borbonica del brigantaggio nel Mezzogiorno continentale. C'è da chiedersi se in questo secondo caso oltre che di legittimismo (o sanfedismo) si possa parlare di patriottismo 'napoletano'» (S. Lupo, *Il grande brigantaggio. Interpretazione e memoria di una guerra civile*, cit., pp. 484-485).



L'esercito italiano fu impegnato in una lunga azione di repressione contro il brigantaggio.

pure i militari dell'esercito borbonico, magari di professione, congedati dal nuovo governo nelle prime caotiche fasi dell'unificazione del paese²⁶. Disorientati e sbandati molti di costoro confluirono nello stesso brigantaggio, proprio per aver perso il loro lavoro e la loro collocazione sociale nell'esercito però, e non certo per sfuggire a un eventuale nuovo arruolamento, che anzi in tanti avrebbero desiderato. I termini del problema vennero subito individuati dalle autorità più sagaci²⁷.

Riprendere gli studi sul tema

Non rientra nei nostri scopi soffermarci sulle autentiche cause del brigantaggio, tuttavia nel testo e nelle note che precedono si trovano indicazioni sufficienti a prospettare la complessità della questione. In conclusione, circa il concorso del possibile movente fiscale almeno nell'ultima fase del brigantaggio, chi insistesse nell'addurlo dovrebbe indicare almeno quali e di quale entità furono gli effettivi inasprimenti fiscali. Sarebbe utile documentare gli eventuali effetti rovinosi dell'aumento delle tasse, nonché specifici casi di meridionali gettati sul lastrico e portati a imbracciare le armi nel tentativo di riacquisire così le loro fortune o nel mero tentativo di vendicarsi per il torto subito. Per quel che riguarda la leva obbligatoria proclamata dal nuovo stato, occorrerebbe analogamente chiarire perché mai avrebbe dovuto spingere al brigantaggio. Domandarsi se un contadino restio ad abbandonare il lavoro della propria terra, fonte di sostentamento per la propria famiglia, avrebbe potuto ragionevolmente ritenere di aver vita più facile dandosi al brigantaggio. Occorrerebbe analizzare, se ci sono, testimonianze e documenti pertinenti. E, se esistono studi puntuali che documentano empiricamente questi processi causali, sarebbe indispensabile riproporne chiaramente le argomentazioni anche sui manuali scolastici.

Ormai anche Internet diventa oggi spesso ulteriore strumento di propagazione di nozioni storiche di dubbio fondamento²⁸. E questo, per le questioni qui in oggetto,

è vero persino per siti che si proclamano più o meno orgogliosamente "revisionisti", e che avrebbero tutto l'interesse per contestare i luoghi comuni e per porre in dubbio moventi economici o dovuti alla presunta novità della

26. «A ingrossare tali bande furono soldati e sottufficiali borbonici di ritorno nei paesi nati da Gaeta e dallo Stato della Chiesa, renitenti alla nuova leva italiana, contadini e salariati agricoli» (*Ibi*, p. 468). «Da tale constatazione bisogna partire per comprendere il notevole ruolo svolto dai militari di rango inferiore, e soprattutto dai sottufficiali, nella formazione delle bande. Questi, membri di un esercito professionale, che recluta i suoi quadri nei ceti inferiori e in parte li promuove socialmente, sono il frutto più solido della riforma amministrativa borbonica del primo Ottocento» (*Ibi*, p. 485).

I soldati napoletani infatti «dimostravano un atteggiamento chiaro e responsabile: erano consapevoli dei propri diritti in quanto prigionieri di guerra, e legavano esplicitamente la scelta della resistenza passiva al fatto che il re cui avevano giurato fedeltà non era ancora stato detronizzato [...] la tenace fedeltà dei soldati alla dinastia borbonica; una fedeltà che re Francesco aveva incoraggiato anche a costo di alimentare l'ostilità della truppa per gli ufficiali sospettati di liberalismo. I sottufficiali erano visibilmente più malleabili, dato che erano di mestiere e non di leva come i soldati, e per loro continuare a servire significava salvare una carriera» (A. Barbero, *I prigionieri dei Savoia. La vera storia della congiura di Fenestrelle*, cit., p. 31).

«A ciò si aggiunga l'effetto dirompente che lo scioglimento dell'esercito borbonico ebbe nel produrre una massa di soldati sbandati che andarono ad accrescere le fila della 'guerriglia' antiunitaria che andava ormai organizzandosi in vere e proprie bande stabili, con capi riconosciuti, spesso collegate fra loro e forti della mutua assistenza di buona parte delle popolazioni locali» (D. Adorni, *Il brigantaggio*, in L. Violante (a cura di), *La criminalità*, Annali 12, 1997 di *Storia d'Italia*, Einaudi, Torino, p. 291).

27. «È chiaro che la sorveglianza era praticamente inesistente, ma anche che nessuno degli ufficiali e pochi dei sottufficiali (il 4,2 %) ne approfittò: come abbiamo già osservato per i sottufficiali trasportati al Nord, i militari di carriera erano i meno riluttanti a una prigionia che, come ormai era chiaro a tutti, si sarebbe conclusa con la proposta di continuare il servizio nell'esercito nazionale. La truppa, invece, disertò in proporzioni molto più alte (il 15,1 % nei primi giorni dopo l'arrivo). Alla fine di dicembre la corrispondenza amministrativa assume un tono sempre più allarmato: le diserzioni cominciavano a rivelare una connotazione politica» (A. Barbero, *I prigionieri dei Savoia. La vera storia della congiura di Fenestrelle*, cit., pp. 112-113).

28. Su Wikipedia a esempio si legge alla voce *Questione meridionale* che solo con l'unificazione «Fu istituita la leva obbligatoria, finora sconosciuta nel meridione, per il servizio militare e vennero introdotte nuove tasse...» (https://it.m.wikipedia.org/wiki/Questione_meridionale: sito consultato il 15/05/17); mentre la voce *Brigantaggio postunitario italiano* indica tra "I fattori scatenanti", per via dei disagi e del malcontento che procurarono ai braccianti, anche «un nuovo regime fiscale per loro insostenibile» e «l'istituzione del servizio obbligatorio di massa (tramite coscrizione)» più gravoso rispetto a quello precedentemente in vigore (https://it.m.wikipedia.org/wiki/Brigantaggio_postunitario: sito consultato il 15/05/17).



leva²⁹ (anche se in questi ambiti è ben più comprensibile che si proceda ricopiando acriticamente o interpretando arbitrariamente). Insomma, certi coriacei luoghi comuni storiografici sembrano destinati a sopravvivere per una loro oscura inerzia a qualsiasi tentativo di scalfirli.

Andrea Atzeni
Liceo Scientifico “Leonardo da Vinci”, Milano

29. Qualche esempio a caso: Andrea Balia, nel sito fondato da Nicola Zitara, ricorda tra i «Primates Borbonici del Regno delle Due Sicilie» (24 gen. 2007) una non meglio precisata «Leva militare non obbligatoria» (www.eleaml.org/nicola/rubrica/primati_borbonici.html: sito consultato il 15/05/17); l’“insegnante di Lettere” Nevia Buommino, ne *Il popolo voleva i Borboni*, prima di occuparsi del brigantaggio, tratteggia brevemente la situazione del Sud dopo l’unificazione, scrivendo che «Restava irrisolta la vecchia questione agraria, che anzi s’aggravò per il forte peso fiscale e la coscrizione obbligatoria per la leva che privava per cinque anni le campagne delle sue forze più giovani» (www.portanapoli.com/Ita/Storia/st-borboni.html: sito consultato il 15/05/17); secondo Antonio Rizzi, in *Brigantaggio Pugliese - Quel che non tutti ricordano* («InStoria – rivista on line di storia & informazione», LVI, 25, gen. 2010), «la Puglia, al pari di quanto avvenne in Lucania, Campania, Calabria e Molise, fu insanguinata da una lotta civile, tra invasori piemontesi e nostalgici borbonici, coi primi che imponevano la dura legge della coscrizione coatta, del prelievo fiscale incontrollato e della rivoluzione sociale, che provocò un terremoto in un meridione narcotizzato da decenni di dominio napoletano» (www.instoria.it/home/brigantaggio_pugliese.htm: sito consultato il 15/05/17); Fulvio Capezuoli in *Per una riflessione sul ‘brigantaggio’ meridionale* (in «Paginauno – bimestrale di analisi politica, cultura e letteratura», 26, feb.-mar. 2012) sostiene che «è la leva militare obbligatoria che conduce a una svolta in questo processo di ribellione alle nuove autorità» (www.rivistapaginauno.it/brigantaggio.php: sito consultato il 15/05/17).

Asterischi di Kappa

Pietas selettiva

Gli incendi australiani scoppiati tra fine ed inizio dell’anno e i canguri ustionati hanno colpito tutti. Tv, social, giornali, attrici e attori piangenti hanno dato credito alle stime del Wwf: sarebbero morti un miliardo di animali. Un miliardo. Altro che i visoni allevati per le pellicce e le oche per il foie gras. Un miliardo è una strage ambientale. Al netto del famoso koala cui è stata fatta la sedazione profonda per le sue ferite, e di frasi tipo “lo strazio per la foto del koala ci rimanga addosso, impresso come un marchio indelebile”. In tutto questo obitorio animale che suscita pietà, tuttavia, colpisce il silenzio sul fatto che in Australia verranno abbattuti, da cecchini sugli aerei, diecimila cammelli. Innocenti, anzi colpevoli: perché bevono troppa acqua. Natura o cultura? Crudo o cotto?



BIBLIOGRAFIA

Manuali scolastici

- Banti, A.M.**, *Il senso del tempo. Manuale di storia, 1650-1900*, vol. 2. *Manuale di storia, 1650-1900*, Laterza, Roma-Bari 2012 (c2008).
- Castronovo, V.**, *Un mondo al plurale. Dalla metà del Seicento alla fine dell’Ottocento*, vol. 2. *Dalla metà del Seicento alla fine dell’Ottocento*, La Nuova Italia-RCS Libri, Milano 2009.
- Cataldi, P.- Abate, E. - Luperini, S. - Marchiani, L. - Spingola, C.**, *Di fronte alla storia. Dalla guerra dei Trent’anni all’imperialismo (dal 1648 al 1914)*, Palumbo, Firenze 2009.
- De Bernardi, A. - Guarracino, S.**, *La realtà del passato. Settecento e Ottocento*, vol. 2. *Settecento e Ottocento*, Ed. Scolastiche Bruno Mondadori - Pearson Italia, Milano-Torino 2014.
- Desideri, A. - Themelly, M.**, *Storia e storiografia. Dall’Illuminismo all’età dell’imperialismo*, vol. 2. *Dall’Illuminismo all’età dell’imperialismo*, D’Anna, Messina-Firenze 1996.
- Giardina, A. - Sabbatucci, G. - Vidotto, V.**, *Nuovi profili storici. Dal 1650 al 1900*, vol. 2. *Dal 1650 al 1900*, Laterza, Roma-Bari 2008.
- Matteini, M. - Barducci, R. - Giocondi, M.**, *Le ragioni della storia. Problemi e documenti dalla metà del Seicento alla fine dell’Ottocento*, vol. 3. *Dalla Restaurazione alla formazione degli Stati nazionali 1815-1870*, Zanichelli, Bologna 2012.
- Prosperi, A. - Zagrebelsky, G. - Viola, P. - Battini, M.**, *Storia e identità. Dall’età delle rivoluzioni alla fine dell’Ottocento*, vol. 2. *Dall’età delle rivoluzioni alla fine dell’Ottocento*, Einaudi, Torino 2012.

Altre opere menzionate

- Adorni, D.**, *Il brigantaggio*, in L. Violante (a cura di), *La criminalità*, Annali 12, 1997 di *Storia d’Italia*, Einaudi, Torino.
- Banti, A. - Mondini, M.**, *Da Novara a Custoza: culture militari e discorso nazionale tra Risorgimento e Unità*, in W. Barberis (a cura di), *Guerra e pace*, Annali 18, 2002, di *Storia d’Italia*, Einaudi, Torino 2002.
- Barbero, A.**, *I prigionieri dei Savoia. La vera storia della congiura di Fenestrelle*, Laterza, Roma-Bari 2012.
- Candeloro, G.**, *Storia dell’Italia moderna*, vol. V: *La costruzione dello Stato unitario. 1860-1871*, Feltrinelli, Milano 1968.
- Capone, A.**, *Destra e sinistra da Cavour a Crispi*, vol. XX, 1981, di G. Galasso (a cura di), *Storia d’Italia*, UTET.
- Della Peruta, F.**, *L’Ottocento. Dalla Restaurazione alla “belle époque”*, Le Monnier, Firenze 2000.
- Galasso, G.**, *Il Mezzogiorno borbonico e napoleonico (1734-1815)*, tomo 4. del vol. XV, *Il Regno di Napoli*, 2007, di G. Galasso (a cura di), *Storia d’Italia*, UTET.
- Lupo, S.**, *Il grande brigantaggio. Interpretazione e memoria di una guerra civile*, in W. Barberis (a cura di), *Guerra e pace*, Annali 18, 2002, di *Storia d’Italia*, Einaudi, Torino 2002.

Discorso sulla felicità (che non c'è)

L'essere felice da Omero ai tragici (2)

Ezio Dolfi

CONTINUANDO L'ARTICOLO INIZIATO SU NS 5 L'AUTORE ILLUSTRÀ I DIVERSI SIGNIFICATI DEI TERMINI CHE NEI TESTI GRECI INDICAVANO LO STATO D'ANIMO DELLA FELICITÀ.

Non vi sono mutamenti di significato decisivi, nella poesia dei tragici, rispetto a quanto abbiamo fin qui osservato¹, anzi si può notare una tendenza a eliminare le possibili oscillazioni: μάκαρ è sempre più connotativo della condizione degli dei², per εὐδαίμων si accentua, in Eschilo e Sofocle in particolare, il senso di permanenza, rispetto alla momentaneità di εὐτυχής, mentre ὄλβιος si caratterizza per il senso di possesso di beni materiali e condizione sociale elevata³.

Nei poeti tragici

Vediamo adesso i passi dei tragici che presentano i motivi che abbiamo individuati per la poesia lirica:

1) il *makarismòs*:

Soph. fr. 837: ὡς τρισόλβιοι / κείνοι βροτῶν, οἱ ταῦτα δερχθέντες τέλη / μόλωσ' ἔς "Αἰδου, cfr. *H.H. Dem.* 480; Pd. fr. 137.

Soph. *Ant.* 582: εὐδαίμονες οἷσι κακῶν ἄγευστος αἰών, cfr. *Alcm.* fr. 1,37ss. PMG 1; Theogn. 1013ss.; Bacch. fr. 11.

2) formule di augurio:

Ae. *Suppl.* 1014 τᾶλλ' εὐτυχοῖμεν...

Ae. *Cho.* 1063 ἄλλ' εὐτυχοίης...

Soph. *OT* 1478 ἄλλ' εὐτυχοίης...

Soph. *OC* 1554s. εὐδαίμονες γένοισθε, κάπ' εὐπραξία / ... εὐτυχεῖς ἀεί.

3) la necessità di "fare il bilancio della felicità" solo alla fine della vita di un uomo, data la mutevolezza costante della sorte umana:

Ae. *Ag.* 928s.⁴;

Soph. *OT* 1528ss.; *Tr.* 1ss.; fr. 646; cfr. anche fr. 662.

4) la precarietà della condizione di felicità, soggetta all'incessante divenire:

a) nessuno è felice per sempre:

Soph. *Tr.* 945s.

b) nessuno è felice del tutto:

Soph. fr. 681 τὸν εὐτυχοῦντα πάντ' ἀριθμήσας βροτῶν οὐκ ἔστιν ὄντως ὄντιν' εὐρήσεις ἔνα.

Cfr. Theogn. 441; Pd. *Ne.* 7,55s; Bacch. *ep.* 5,53ss.

c) nessuno è felice:

Soph. *OT* 1195s. βροτῶν, οὐδὲν μακαρίζω: cfr., per i richiami linguistici, Solon. fr. 14; vd. anche Theogn. 167s.

5) la definizione di "felicità":

Ae. *Eu.* 535sgg. ἐκ δ' ὑγείας / φρενῶν ὁ πᾶσιν φίλος / καὶ πολυεύκτος ὄλβος. Cfr. anche *Eu.* 550s.; 563ss.

Soph. *Ant.* 1347s. πολλῶι τὸ φρονεῖν εὐδαιμονίας / πρῶτον ὑπάρχει.

I concetti espressi nei precedenti passi sono totalmente estranei alla lirica corale⁵ (si cfr. però Sapph. fr. 148) .

Soph. fr. 410 ἄμοχθος γὰρ οὐδεῖς· ὁ δ' ἤκιστ' ἔχων / μακάρτατος, cfr. *Alcm.* fr. 1,37ss. PMG 1; Bacch. fr. 11; cfr. anche Theogn. 1013.

1. Cfr. C. De Heer, *Máκαρ – εὐδαίμων – ὄλβιος – εὐτυχής*, cit., p. 56ss; M. Mc Donald, *Terms for happiness in Euripides*, cit., p. 24ss., che a p. 36 nota: «In contrast with earlier periods, happiness in Aeschylus and Sophocles seems to be based more on right action on the part of man, but notions of what is right are more complex».

2. Ma per E.R. Dodds, *Bacchae*, Oxford 1960², pp. 72-75, il termine «describes this happiness from the point of view of an observer», mentre «εὐδαίμων (one of the keywords of the play) gives it from the experient's point of view, and suggest the reason for it ("having a good δαίμων")».

3. D. Page, *Euripides, Medea*, Oxford 1976 distingue tra una felicità interiore, espressa dal termine εὐδαίμων, e una felicità esteriore, determinata da buona salute, successo, buona sorte e prosperità, indicata col termine εὐτυχής, quindi rimanda alle riflessioni di Wilamowitz, *ad Her.* 440. Si vedano anche le considerazioni sul termine ὄλβος in A.H. Sommerstein (ed.), *Aeschylus, Eumenides, with Introduction and Commentary*, Cambridge 1989, p. 537; cfr. infine anche F. De Luise - G. Farinetti, *Storia della felicità. Gli antichi e i moderni*, cit., p. 10.

4. Fraenkel, nel suo commento al passo, cita Radermacher, in «Gnomon», XIV (1938), p. 296, che seleziona passi di tragici con contenuto analogo a questo che presentano i termini ὀλβίλειν ο ὄλβιος e li riconduce alle parole di Solone in Hdt. 1,32,7. Vd. in proposito anche P.T. Stevens, *Euripides, Andromachas*, Oxford 1971, p. 101.

5. M. Mc Donald, *Terms for happiness in Euripides*, cit., pp. 29 e 32 riconosce in essi i germi da cui si svilupperà, in Euripide, il concetto di felicità interiore.

La beatitudine per Euripide

Vorrei ora esaminare come si presentano in Euripide⁶, che è il punto d'arrivo della nostra ricerca, i motivi che abbiamo precedentemente individuato nella poesia lirica e in Sofocle ed Eschilo.

1) il *makarismòs*:

Cycl. 495ss.; *Andr.* 321s.; *Hec.* 627s.; *Or.* 542s.; *Bacch.* 72ss. (per cui cfr. *HF* 613); 902ss.⁷; *IA* 543ss.

fr. 789a μακάριος ὅστις εὐτυχῶν οἴκοι μένει / ἐν γῆι δ' ὁ φόρτος, καὶ πάλιν ναυτίλλεται, per cui cfr. *Ae.* fr. 317 οἴκοι μένειν χρῆ τὸν καλῶς εὐδαίμονα.

fr. 910; fr. 1057; cfr. fr. 1056 e *Sem.* fr. 7,83.

2) formule di augurio:

Alc. 1137 εὐδαιμονοίης ...

Alc. 1153 ἀλλ' εὐτυχοίης ... (cfr. *Ae.* *Cho.* 1063, *Soph.* *OT* 1478, *Eu.* *Med.* 688).

IT 1078 ὄναισθε μύθων καὶ γένοισθ' εὐδαίμονες: cfr. *Soph.* *OC* 1554s.

Fr. 759a,1590sg. (*Hyps.*) εὐδαιμονοίης ... ᾧ ξένε. / εὐδαιμονοίης δῆτα.

Vd. anche *Alc.* 168s. (per cui cfr. *Pd.* *Ne.* 7,98ss.), *Hipp.* 1111ss., *El.* 889, *IT* 841, *Hel.* 163, 855s., *Pho.* 1201, 1583, *IA* 716.

3) la necessità di “fare il bilancio della felicità” solo alla fine della vita di un uomo, data la mutevolezza costante della sorte umana:

Hrcld. 865s.; *Andr.* 100ss; *Tro.* 509s.

4) la precarietà della condizione di felicità, soggetta all'incessante divenire:

a) nessuno è felice per sempre:

HF 103 οἱ τ' εὐτυχοῦντες διὰ τέλους οὐκ εὐτυχεῖς.

HF 511s. ὁ δ' ὄλβος ὁ μέγας ἢ τε δόξ' οὐκ οἶδ' ὅτῳ / βέβαιός ἐστι.

IA 160ss. θνητῶν δ' ὄλβιος / ἐς τέλος οὐδεις οὐδ' εὐδαίμων / οὐπω γὰρ ἔφω τις ἄλυσος.

Suppl. 269s. τῶν γὰρ ἐν βροτοῖς / οὐκ ἔστιν οὐδὲν διὰ τέλους εὐδαιμονοῦν.

Tro. 1203ss. θνητῶν δὲ μῶρος ὅστις εὔπρασσειν δοκῶν / βέβαια χαίρει .../.../... κούδεις αὐτὸς εὐτυχεῖ ποτε.

fr. 153 ὁ μὲν ὄλβιος ἦν· τὸ δ' ἀπέκρυσεν
θεὸς ἐκ κείνων τῶν ποτε λαμπρῶν.
νεύει βίωτος, νέυει δὲ τύχη
κατὰ πνεῦμ' ἀνέμων⁸.

fr. 273 πᾶσιν γὰρ ἀνθρώποισιν, οὐχ ἡμῖν μόνον,
ἢ καὶ παραυτίκ' ἢ χρόνῳ δαίμων βίον
ἔσφηλε, κούδεις διὰ τέλους εὐδαιμονεῖ⁹.

fr. 536 φεῦ, τὰ τῶν εὐδαιμονοῦντων ὡς ταχὺ στρέφει
θεός.

fr. 1074 βέβαια δ' οὐδεις θνητὸς εὐτυχεῖ γεγώς.
Cfr. anche *Hrcld.* 610ss.; *Hec.* 283ss; 956s.; *Suppl.* 608s.; *HF* 884; *Ion* 1503ss.; fr. 196;198; 330; 618.

b) nessuno è felice del tutto:

fr. 661,1 οὐκ ἔστιν ὅστις πάντ' ἀνὴρ εὐδαιμονεῖ
(cfr. *Greg. Naz. carm. mor.* 707,9).

fr. 44 ὦστ' οὔτις ἀνδρῶν εἰς ἅπαντ' εὐδαιμονεῖ.

c) nessuno è felice:

Med. 1228ss. θνητῶν γὰρ οὐδεις ἐστιν εὐδαίμων ἀνὴρ.
ὄλβου δ' ἐπιρρύντος, εὐτυχέστερος
ἄλλου γένοιτ' ἂν ἄλλος, εὐδαίμων δ' ἂν οὔ¹⁰.

Hipp. 981s. οὐκ οἶδ' ὅπως εἴποιμ' ἂν εὐτυχεῖν τινα
θνητῶν.

Ion. 381ss. πολλαί γε πολλοῖς εἰσι συμφοραὶ βροτῶν,
μορφαὶ δὲ διαφέρουσιν. ἐν δ' ἂν εὐτυχῆς
μόλις ποτ' ἔξεύροι τις ἀνθρώπου βίω¹¹.

5) la definizione di “felicità”:

Hec. 628s. κείνος ὄλβιώτατος / ὅτῳ κατ' ἦμαρ
τυγχάνει μηδὲν κακόν.

6. Per un discorso esaustivo sul tema della felicità in Euripide si rimanda ai già più volte citati lavori di De Heer e di Mc Donald.

7. Il rapporto tra il *makarismòs* espresso in questi vv. e quello della *pàrodos* (vv. 72ss.) è già stato sottolineato da V. Di Benedetto, *Euripide, Le Baccanti*, con Introduzione, traduzione e commento, Milano 2004, a vv. 902-911. Parole illuminate sull'interpretazione di questo stasimo ancora in V. Di Benedetto, *Euripide, Le Baccanti*, cit., pp. 143-149.

Mi pare che l'uso degli aggettivi *εὐδαίμων* e *μάκαρ*, il primo presente ai vv. 72s. e 902, 904, 912, il secondo al v. 73, nonché l'uso del verbo *μακαρίζω* al v. 912 e la presenza del sostantivo *ὄλβος* ai vv. 905 e 909 confermi la sostanziale specificità dei termini, che già abbiamo evidenziato (vd. in particolare *supra* p. 13s.).

Di Benedetto nota giustamente l'affinità di questo passo con *Alcm.* fr. 1,37ss. PMG 1, per cui vd. *supra* p. 6 e p. 16, n.8. Sul passo in questione vd. anche A.J. Festugière, *La signification religieuse de la Parodos des Bacchantes*, in «*Eranos*», 72-86 (1956), p. 78ss.; per E.R. Dodds, *Bacchae*, cit., pp. 902-911.

8. *Era felice; ma un dio fece calare il buio dagli splendori di allora. La vita si piega, si piega la sorte al soffio dei venti.*

9. *Per tutti gli uomini infatti, non solo per noi, o subito o nel tempo, la divinità diede un inciampo alla vita e nessuno è felice del tutto.*

10. *Dei mortali infatti, nessun uomo è felice. Quando affluisca la ricchezza, uno potrebbe essere più fortunato di un altro, felice mai.*

11. Per le scelte testuali divergenti dall'edizione di Diggle, vd. la discussione nelle pagine seguenti. *Molte sono le vicende per molti dei mortali, le forme sono diverse; ma una sola cosa felice a stento si potrebbe trovare riguardo alla vita di un uomo.*

El. 1357ss. χαίρετε· χαίρειν δ' ὅστις δύναται / καὶ ξυντυχίαι μὴ τιμὴ κάμνει / θνητῶν εὐδαιμόνα πράσσει¹².

Hel. 1030s. οὐδείς ποτ' ἠτύχησεν ἔκδικος γεγώς / ἐν τῷ δικαίῳ δ' ἐλπίδες σωτηρίας (cfr. Ae. Eu. 550ss.; 563ss.).

fr. 461 οὐκ ἂν δύναιο μὴ καμῶν εὐδαιμονεῖν: cfr. anche fr.745. La tematica è, in parte, riconducibile a Hes. Th. 954s., Op. 826s.

fr.99 τὸν εὐτυχοῦντα χρῆν σοφὸν πεφυκέναι: cfr. Ae. Eu. 535ss., Soph. Ant. 347s.

Vd. anche Bacch. 902-911; Phoe. 594¹³.

6) la felicità che viene dagli dei:

Hrcld. 608s. οὐτινά φημι θεῶν ἄτερ ὄλβιον, οὐ βαρύποτμον, / ἄνδρα γενέσθαι.

fr.150 οὐκ ἔστιν ὅστις εὐτυχῆς ἔφν βροτῶν / τὸν μὴ τὸ θεῖον ὡς τὰ πολλὰ συνθέλει†

fr. 617a (cfr. AG 10,107,1) Θεοῦ γὰρ οὐδείς χωρὶς εὐτυχεῖ βροτῶν.

Possiamo, a questo punto, fare alcune considerazioni conclusive, partendo dalle varie declinazioni del *makarismòs*.

Il *makarismòs* presente in *Od.* VI, 154ss. prefigura la felicità dei genitori e soprattutto del futuro sposo di Nausicaa, felicità derivante dal godimento della presenza di una fanciulla così piena di grazia; a questa situazione può paragonarsi anche Hes. Fr. 211,7 ed Eu. *Or.* 542.

La felicità configurata da Hes. *Tg.* 96, che è conseguente a un favore speciale da parte degli dèi, si ripropone in termini analoghi, con riferimento agli iniziati, in *H.H. Dem.*480, 486; *H.H.* 25,4; Pd. fr. 137; Eu. *Cycl.* 495ss¹⁴.

Hes. *Op.* 826, dove la felicità consiste in una conoscenza mirante al lavoro e alla giustizia, binomio etico-esistenziale del poeta di Ascrà, rimane abbastanza isolato.

Abbiamo poi un filone di *makarismòs*, inaugurato da Teognide¹⁵, ruotante intorno ai principi etici propri dell'aristocrazia: ne ritroviamo esempi in Pindaro, *Ol.* 7,10; *Pyth.* 5,20; 5,46; Bacch. *ep.* 3,10; 5,20; Eu. *Andr.* 321.

Esiste inoltre una prospettiva di 'buona vita' basata su una particolare forma di saggezza che consente all'uomo di vivere nel disincanto, consapevole della inconsistenza dei beni materiali¹⁶ e della mutevolezza della sorte, e che definisce la felicità per negazione, individuandola nell'assenza di sventura: tale concezione la si ritrova in Alcman fr. 1,37; Theogn. fr. 1013; Soph., *An.* 582; Eu. *Hec.* 627s.; cfr. anche Bacch. fr. 11. Più complessa, ma



Medea, particolare, Marmo greco, 150-170 d.C., Pergamonmuseum, Berlino, Germania.

sostanzialmente sulla stessa linea, l'ideologia presente nei due *makarismòs* delle *Baccanti*, per i quali si veda la nota 34, p. 18.

Qualche considerazione in più andrà fatta a proposito del fr. 910 di Euripide che propone una tipologia di beatitudine assolutamente inedita¹⁷.

Si tratta di una sorta di laicizzazione del concetto di beatitudine, non connessa con una qualche concessione da parte della divinità, né inerente al rispetto di principi etici formulati dalla tradizione aristocratica, ma frutto di una conoscenza ottenuta non misticamente, ma tramite una attività di ricerca indicata, già al primo verso, col termine ἱστορία. Non mi pare da dubitare che Euripide, utilizzando tale termine, abbia voluto implicare un rimando alla nuova scienza, appunto la storia, che Ero-

12. *Siate lieti. Chi tra i mortali può essere lieto e non soffre per una disgrazia, realizza la felicità.*

13. Qui Giocasta, rimproverando al figlio Eteocle lo smodato desiderio di potere, definisce la tirannide ἀδικίαν εὐδαιμόνα. Non si tratta in effetti di una vera e propria definizione di felicità, ma è comunque una dimostrazione, basata sul ferocemente consequenziale discorso di Eteocle (vv. 499-525), che solo il tiranno con il suo potere illimitato attingerebbe la vera felicità. Non è da escludere che sulla *rhexis* di Eteocle aleggi il passo erodoteo relativo alla discussione tra Cresò e Solone sulla essenza della felicità (1,29ss.).

Un'esauriente riflessione sul passo è in Medda 2006,36-41 che, analizzando il discorso di Eteocle individua nella «triade tirannide - ricchezza - felicità (τυραννίς - ὄλβος - εὐδαιμονία) ... l'unico scopo cui un uomo di valore possa aspirare».

Il ragionamento di Eteocle con la chiosa paradossale di Giocasta è un'ulteriore conferma della inattingibilità della felicità.

14. Si vedano a proposito delle beatitudini degli iniziati le osservazioni di Fantuzzi 2005, p. 55s.

15. Vd. i passi citati *supra* p. 8.

16. A questa tipologia riallaccerei anche l'esempio di Eu. *IA* 543ss, dove lo schema del *makarismòs* è adattato alla situazione contingente e la beatitudine è additata nella capacità di fare un uso moderato della passione erotica.

17. Sul problema relativo all'attribuzione del frammento all'*Antiope*, si veda il recente contributo di M.L. Bernardini, *L'Antiope di Euripide: l'intellettuale fra tradizione sapienziale e nuove istanze politico-culturali*, in «Prom» (2016), p. 40.



Una rappresentazione classica al Teatro Greco di Siracusa.

doto, proprio in quegli anni, andava elaborando, come indagine sui fatti attuata tramite un percorso autoptico, e non più come contenuto ideologico imposto, più che proposto, da un'autorità politica e/o religiosa. La mia impressione è che al poeta preme qui, più che definire i tratti epistemologici di questa nuova forma di indagine conoscitiva, rassicurare sulla non pericolosità sociale di tale ricerca¹⁸. Per ben due volte, nel volgere di pochi versi (nove), si sottolinea che chi possiede un tale sapere non provocherà sciagure ai cittadini, ma si asterrà da azioni ingiuste e turpi. Non escluderei che l'utilizzo del termine *πημοσύνη* al v. 3, utilizzato in tragedia solo in *Ae. Prom.* 1058¹⁹, voglia rievocare la figura di Prometeo autore di un sovvertimento dell'ordine stabilito da Zeus, segnando così la distanza da innovatori "pericolosi". Al di là pertanto dell'uso dello schema tipico del *makrismòs*, e mi pare che La Penna²⁰ abbia colto nel segno indicando come precedente diretto di questo frammento di Euripide il passo di Hes. *Op.* 826ss., citato sopra, l'intento di Euripide è quello di negare una pericolosità sociale al tipo di intellettuale che va configurando in questi versi e che corrisponde, in buona sostanza, alle nuove figure di operatori di pensiero – i sofisti – la cui frequentazione da parte del tragico è ben nota, ma anche ai pensatori che andavano compiendo le prime indagini naturalistiche (Anassagora²¹), che venivano guardati dalla città con non celata diffidenza: ed Euripide già vi aveva fatto riferimento, ad esempio nella *Medea*. Ritengo che Euripide abbia voluto qui, più che magnificare la felicità di chi pratica uno studio teoretico, dare rassicurazioni sulla non pericolosità di esso: in una città che aveva esiliato Anassagora, che costringerà lo stesso Euripide, nel volgere di pochi anni ad abbandonare la sua terra e che tra non molto ancora avrebbe processato e condannato Socrate.

Una felicità precaria

Concludiamo la nostra indagine con alcune osservazioni riguardo alla quarta categoria (la precarietà della condizione di felicità, soggetta all'incessante divenire):

a) l'impossibilità di essere felici "per sempre" è affermata sia in rapporto a *εὐτυχεῖν* (*Hrclid.* 610ss.; *Hec.* 283; *Suppl.* 608s; *HF* 103; 884; *Tro.* 1203ss.; *Ion* 1503ss.), sia in riferimento al concetto di *ὄλβιος* (*HF* 511s.; *IA* 161; fr.153), sia a quello di *εὐδαίμων* (*Suppl.* 270; *IA* 161s.; fr. 536): la netta prevalenza di casi riferiti a *εὐτυχεῖν* non fa che confermarne la valenza specificatamente transitoria. *Hec.* 628 s. mostra una chiara dipendenza da *Alcm.* fr. 1,37, e anche da *Bacch.* fr. 11.

b) Le espressioni dei frammenti 44 e 661 sono a mio avviso riconducibili a *Bacch.* ep.5,53ss. οὐ / γὰρ τις ἐπιχθονίων / πάντα γ' εὐδαίμων ἔφυ.

c) *Ion.* 381ss. mostra notevoli affinità con *Pd. Ne.* 7,54ss. e con *Soph.* fr. 681. In comune col passo pindarico abbiamo la duplice insistenza sulle differenze di sorte e condizione tra gli uomini: in Pindaro *φυαῖ δ' ἕκαστος διαφέρομεν ...* e *ὁ μὲν τά, τὰ δ' ἄλλοι*, in Euripide *πολλάι γε πολλοῖς εἰσι συμφοραὶ βροτῶν μορφαὶ δὲ διαφέρουσιν*. All'espressione di Pindaro *τυχεῖν δ' ... ἀδύνατον* corrisponde in Euripide *ἄν... μόλις ποτ' ἐξεύροι τις*, ed infine Pindaro ha *ἔν' ... εὐδαιμοίαν ἄπασαν ἀνελόμενον*, mentre in Euripide c'è *ἔν δ' ἄν εὐτυχῆς* in L; la lezione dei codd. di Stobeeo, che cita il passo, è chiaramente corrotta; l'emendamento di Heath *ἔνα δ' ἄν εὐτυχηῖ ... βίον*, accolto da Diggle, solo formalmente è più vicino al passo pindarico (cfr. anche *Hipp.* 981s.) ma, a mio avviso, perde qualcosa in profondità e in coerenza col verso precedente: il passo, se letto come segue, acquista un senso ben più definitivo: le *συμφοραὶ* sono molte, le loro *μορφαὶ* differiscono, ma anche «una sola cosa che possa considerarsi felice, non si trova riguardo alla vita degli uomini»; si potrebbe anche mantenere la lezione di L *ἀνθρώπων βίον*, considerando *βίον* un accusativo di relazione, oppure correggere in *βίωι* partendo dal *βίω* in L^{sl}, dativo di relazione. Vero è che la recentissima edizione dello *Ione* di G. Martin²² ripropone la lezione di Diggle, specificando nel commen-

18. Vd. *ibidem*.

19. Vd. anche il precedente *Teogn.* 1,758, il cui contesto allude alla salvaguardia della città da parte di Zeus.

20. La Penna 1995, p. 174. Condivido l'opinione di La Penna (*ibidem*) che il ns. frammento sia da presupporre per il famoso passo virgiliano di *Georg.* I,490ss.

21. Cfr. V. Di Benedetto, *Euripide: teatro e società*, Torino 1971, p. 309.

22. G. Martin, *Euripides, Ion, critical edition and commentary*, Berlin 2018.

to che la lettura di $\text{L} \epsilon\upsilon \delta' \alpha\upsilon \epsilon\upsilon\tau\upsilon\chi\epsilon\varsigma \dots \beta\acute{\iota}\omega\iota$ sarebbe da rifiutare, non tanto perché troppo pessimistica, come ritenuto da Lee²³, ma perché sintatticamente poco sostenibile. Resta tuttavia ancora valida l'acuta disamina del passo proposta a suo tempo da Kraus²⁴.

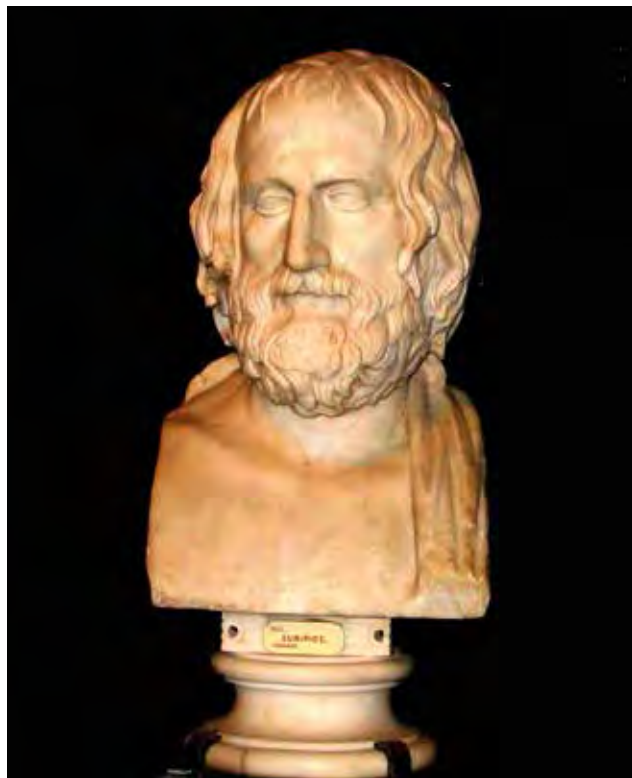
Le lezioni $\alpha\upsilon\theta\rho\omega\pi\omega\upsilon\iota$ (L) e $\alpha\upsilon\theta\rho\omega\pi\omega\upsilon$ (Stob.) sono sostanzialmente equivalenti.

Le considerazioni che faremo a proposito di *Med.* 1228ss. confermano la tendenza di Euripide a radicalizzare certe affermazioni pessimistiche, e questo potrebbe incoraggiare l'accoglimento della lezione $\epsilon\upsilon \delta' \alpha\upsilon \epsilon\upsilon\tau\upsilon\chi\epsilon\varsigma$.

Veniamo dunque a *Med.* 1228ss. che indubbiamente, dal nostro punto di vista, presenta maggior interesse. È notevole intanto che nel giro di tre versi ricorrano tre termini a indicare la felicità: $\epsilon\upsilon\delta\alpha\acute{\iota}\mu\omega\upsilon\iota$, $\acute{\omicron}\lambda\beta\omicron\varsigma$, $\epsilon\upsilon\tau\upsilon\chi\acute{\eta}\varsigma$: $\epsilon\upsilon\delta\alpha\acute{\iota}\mu\omega\upsilon\iota$ è poi ripetuto due volte, nel primo e nel terzo dei versi considerati, nella stessa posizione all'interno del verso seguito rispettivamente da $\alpha\upsilon\eta\eta\rho$ e da $\delta' \alpha\upsilon \omicron\upsilon$. Tra essi c'è allitterazione e il monosillabo negativo finale conferisce lapidarietà che non ammette repliche alla sentenza. È senza dubbio su questo termine che si vuol porre maggiormente l'accento, mentre l'espressione $\acute{\omicron}\lambda\beta\omicron\upsilon\iota$ $\epsilon\pi\iota\rho\rho\upsilon\epsilon\upsilon\tau\omicron\varsigma$ sottolinea la transitorietà del possesso dell' $\acute{\omicron}\lambda\beta\omicron\varsigma$ (cfr. Bacch. fr. 54 $\acute{\omicron}\lambda\beta\iota\omicron\varsigma \delta' \omicron\upsilon\delta\epsilon\acute{\iota}\varsigma \beta\rho\omicron\tau\omega\upsilon\iota \pi\acute{\alpha}\nu\tau\alpha \chi\rho\acute{\omicron}\nu\omicron\iota$ e per la metafora si confronti Eu. fr. 153 citato sopra, p.20); l'espressione $\epsilon\upsilon\tau\upsilon\chi\epsilon\sigma\tau\epsilon\rho\omicron\varsigma \acute{\alpha}\lambda\lambda\omicron\upsilon \gamma\acute{\epsilon}\nu\omicron\iota\tau' \alpha\upsilon \acute{\alpha}\lambda\lambda\omicron\varsigma$ sta a significare la possibilità di una più o meno grande fortuna e anche qui prevale il concetto della mutevolezza, della intensità variabile: in sintesi, i beni materiali vanno e vengono, la fortuna si presenta in vari gradi, ma la felicità no, non esiste; è indubbio a mio avviso il riecheggiamento di Erodoto 1,30ss. e anche il suo superamento in un pessimismo ben più radicale; ma il verso 1228 e il secondo emistichio di 1230 richiamano e correggono Bacch. ep.5,53ss., riproponendo la stessa struttura sintattica, quasi la stessa terminologia, ma l'assenza dell'avverbio $\pi\acute{\alpha}\nu\tau\alpha$ in Euripide rende assoluta, ineludibile la condizione infelice dell'uomo.

La riflessione morale del messo era iniziata al v. 1224 con l'espressione $\tau\acute{\alpha} \theta\eta\eta\tau\acute{\alpha} \delta' \omicron\upsilon \nu\upsilon\iota\iota \pi\rho\omega\tau\omicron\upsilon\iota \eta\gamma\omicron\upsilon\mu\alpha\iota \sigma\kappa\iota\acute{\alpha}\nu$, dove è presente il riflesso di Ae. Ag.1327ss. e di Pd. *Pyth.* 8,95s. $\sigma\kappa\iota\acute{\alpha}\varsigma \acute{\omicron}\nu\alpha\rho / \alpha\upsilon\theta\rho\omega\pi\omega\varsigma$. Sembra dunque che Euripide abbia voluto in questo passo richiamare alla mente la precedente riflessione sulla condizione esistenziale dell'uomo²⁵: Pindaro, Bacchilide, Eschilo, Erodoto, per dare poi il suo suggello personale espresso nel conclusivo $\epsilon\upsilon\delta\alpha\acute{\iota}\mu\omega\upsilon\iota \delta' \alpha\upsilon \omicron\upsilon$.

Mi pare importante anche il fatto che abbia affidato questo pensiero essenziale sulla vita umana non a un passo lirico, manifestazione di una emotività, ma alla



Busto raffigurante Euripide (Salamina 485 a.C. - Pella 406/407).

recitazione in trimetri, espressione di una riflessione razionale.

Sembra quasi che Euripide abbia voluto seguire il 'modello' di certi suoi personaggi femminili²⁶ che, superato il momento della pura emotività, riflettono razionalmente sulla propria passione; così il poeta attinge al patrimonio lirico che ha cantato l'infelice condizione dell'uomo e lo trasferisce sul terreno di un esame razionale, lucido, che ancorché perdere di intensità drammatica, approda ad una definitiva negazione della felicità²⁷.

Ezio Dolfi

Liceo Classico C. Lorenzini, Pescia, Pistoia

23. K.H. Lee, *Euripides Ion*, Warminster, 1997, 201 rifiuta la lezione $\epsilon\upsilon\tau\upsilon\chi\epsilon\varsigma$ in quanto «seems too deplly pessimistic».

24. W. Kraus, *Textkritische Erwägungen zu Euripides' Ion*, in «WS», 102 (1989), 47s.

25. Vd. in proposito V. Di Benedetto, *Euripide: teatro e società*, Torino 1971, p. 296: «Più che fede negli dei, nell'ultimo Euripide si deve ricercare l'espressione accorata di una profonda sfiducia nelle capacità degli uomini. In questa concezione dell'uomo Euripide si riallacciava oltre che ad Erodoto, a Pindaro e a Simonide». Ma qui io preciserei: in Pindaro c'è fiducia di poter ottenere un risultato "col concorso del dio", mentre la posizione di Simonide e di Bacchilide è più scettica, anche e soprattutto nei riguardi di un improbabile – e magari anche non auspicabile -aiuto del dio (vd. *supra*, p. 15s.).

26. Cfr. Di Benedetto, *Euripide: teatro e società*, p. 17ss.

27. Cfr. De Luise-Farinetti, *Storia della felicità. Gli antichi e i moderni*, cit., p. 12

SIGLE:

- IEG** *Iambi et Elegi Graeci ante Alexandrum cantati*, edidit M. L. West, I-II, Oxford 1989-922.
- LSJ** *A Greek-English Lexicon*, compiled by H. G. Liddell and R. Scott, revised and augmented throughout by H. Stuart Jones with the assistance of R. McKenzie (19409), with a revised supplement, Oxford 1996.
- PMG** *Poetae Melici Graeci*, edidit D. L. Page, Oxford 1962.
- PMGF** *Poetarum Melicorum Graecorum fragmenta*, ed. M. Davies, I, Oxford 1991.
- RE** *Real-Encyclopädie der klassischen Altertumswissenschaft*, herausgegeben von A. Pauly, G. Wissowa, W. Kroll, K. Mittelhaus, K. Ziegler und H. Gärtner, I-XXIV & IA-XA (+ Suppl. I-XV), Stuttgart-München 1893-1978.
- SH** *Supplementum Hellenisticum*, ediderunt H. Lloyd-Jones et P. Parsons, Berolini et Novi Eboraci 1983.
- TrGF** *Tragicorum Graecorum Fragmenta*, I: *Didascaliae tragicae, catalogi tragicorum et tragoediarum, testimonia et fragmenta tragicorum minorum*, edidit B. Snell, Göttingen 1986; II: *Fragmenta adespota*, ediderunt R. Kannicht - B. Snell, *ibid.* 1981; III: *Aeschylis fragmenta*, edidit S. Radt, *ibid.* 1985; IV: *Sophoclis fragmenta*, edidit S. Radt, *ibid.* 1999; V,1-2: *Euripidis fragmenta*, edidit R. Kannicht, *ibid.* 2004.

Per le opere giunte in frammenti, laddove non vi sia diversa indicazione, sono state utilizzate le seguenti edizioni:
 Antimaco: *Antimachus of Colophon. Text and commentary*, by V.J. Matthews, Leiden-New York-Köln 1996.
 Bacchilide: *Bacchylides. Carmina cum fragmentis*, ed. H. Maehler, München-Leipzig 2003.
 Eschilo, Sofocle, Euripide: *TrGF*.
 Esiodo: *Fragmenta Hesiodica*, edd. R. Merkelbach - M.L. West, Oxonii 1967.
 Pindaro: *Pindarus*, ed. H. Maehler, II: *Fragmenta, Indices*, Leipzig 1989.
 Poeti eolici: *Sappho et Alcaeus. Fragmenta*, ed. E. M. Voigt, Amsterdam 1971.

BIBLIOGRAFIA:

- Barlow S.A.** (ed.), *Euripides, Trojan Women*, with Translation and Commentary, Warminster 1986.
- Barrett W.S.** (ed.), *Euripides, Hippolytos*, with Introduction and Commentary, Clarendon Press, Oxford 1964.
- Benjamin W.**, *La felicità dell'uomo antico*, in *Metafisica della gioventù*, trad. it. Torino 1982.
- Bernardini M.L.**, *L'Antiope di Euripide: l'intellettuale fra tradizione sapienziale e nuove istanze politico-culturali*, in «Prom» (2016).
- Bond G.W.** (ed.), *Euripides, Heracles*, with Introduction and Commentary, Clarendon Press, Oxford 1981.
- Brogi S.**, *Nessuno vorrebbe rinascere*, Edizioni ETS, Pisa 2012.
- Cannatà Fera M.**, *Pindarus, Threnorum fragmenta*, Ed. dell'Ateneo, Roma 1990.
- Curi U.**, *Meglio non essere nati*, Bollati e Boringhieri, Torino 2008 (2014r).
- Dale A.M.** (ed.), *Euripides, Alcestis*, with Introduction and Commentary, Clarendon Press, Oxford 1954.

- De Heer C.**, *Μάκαρ – εὐδαιμόνων – ὄλβιος – εὐτυχής. A Study of the Semantic Field Denoting Happiness in Ancient Greek to the End of the 5th Century B.C.*, Amsterdam 1969.
- De Luise F. - Farinetti G.**, *Storia della felicità. Gli antichi e i moderni*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2001.
- De Luise F. - Farinetti G.**, *I filosofi parlano di felicità*, Piccola Biblioteca Einaudi, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 2014.
- Di Benedetto V.**, *Euripide: teatro e società*, Piccola Biblioteca Einaudi, Torino 1971.
- Di Benedetto V.**, *Euripide, Le Baccanti*, con Introduzione, traduzione e commento, Fabbri, Milano 2004.
- Dodds E.R.**, *Bacchae*, Clarendon Press, Oxford 1960.
- Fantuzzi M.**, “*Mescolare il ludico al serio: la poetica del corcirese Filico e l'edonismo dei Feaci*” in G. Lozza - S. Martinelli Tempesta (edd.) *L'epigramma greco. Problemi e prospettive*, Atti del Congresso della Consulta Universitaria del Greco, Milano 21 ottobre 2005, Milano 2007, 53-68.
- Ferrari F.**, *Pindaro. Pitiche*, Rizzoli, Milano 2008.
- Festugière A.J.**, *La signification religieuse de la Parodos des Bacchantes*, in «*Eranos*» (1956).
- Fraenkel E.**, *Agamemnon*, Clarendon Press, Oxford 1950.
- Fränkel H.**, *Poesia e filosofia della Grecia arcaica*, trad. it. Bologna 1997.
- Kraus W.**, *Textkritische Erwägungen zu Euripides' Ion*, in «*WS*», 102 (1989).
- La Penna A.**, *Da Lucrezio a Persio*, Sansoni editore, Firenze, 1995.
- Lee K.H.** (ed.), *Euripides, Troades*, with Introduction and Commentary, London 1976.
- Lee K.H.** (ed.), *Euripides, Ion*, with Introduction, Translation and Commentary, Warminster 1997.
- Lenoir F.**, *La felicità. Un viaggio filosofico*, trad. it., Bompiani, Milano 2014.
- Lens Tuero J.**, *La ideología de Baquílides*, in «*Mélanges F. Rodríguez Adrados*» (1987).
- Linea J.**, *Lirica arcaica (II)*, in «*Senectus*», I, (1995).
- Martin G.**, *Euripides, Ion, critical edition and commentary*, Berlin 2018.
- Massarenti A.**, *Istruzioni per rendersi felici. Come il pensiero antico salverà gli spiriti moderni*, Guanda, Milano 2014.
- Mastrorarde D.J.**, *Euripides Medea*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- Mc Donald M.**, *Terms for happiness in Euripides*, in «*Hypomnemata*», 54 (1978).
- Mc Mahon D.**, *Storia della felicità*, trad. it., Garzanti, Milano 2007.
- Medda E.**, *Euripide, le Fenicie*, con introduzione, traduzione e note, BUR, Milano 2006.
- Page D.**, *Euripides, Medea*, Clarendon Press, Oxford 1976.
- Parker L.P.E.** (ed.), *Euripides, Alcestis*, with Introduction and Commentary, Oxford 2007.
- Pelliccia H.N.**, *Simonides, Pindar and Bacchylides*, Cambridge University Press, Cambridge 2009.
- Poltera O.**, *Simonides lyricus: Testimonia und Fragmente*, Basel 2001.
- Schiavon G.**, *Felicità antica e infelicità moderna*, Albo Versorio, Milano 2015.
- Sommerstein A.H.** (ed.), *Aeschilus, Eumenides*, with Introduction and Commentary, Cambridge 1989.
- Stevens P. T.**, *Euripides, Andromachas*, Clarendon Press, Oxford 1971.

Il canto dei trionfi di Cristo, di Maria e della Chiesa (1) *Paradiso, XXIII*

Angelo Angeloni

PRIMO DI TRE CONTRIBUTI CHE HANNO PER OGGETTO IL XXIII CANTO DEL *PARADISO*, QUESTO ARTICOLO ANALIZZA IL TRIONFO DI CRISTO. IN SEGUITO, APPENA BEATRICE HA PRONUNCIATO IL NOME DEL «BEL FIOR», DANTE VOLGE LO SGUARDO, E VEDE UNA LUCE PIÙ GRANDE E PIÙ LUMINOSA DELLE ALTRE, MARIA.

Nel cielo ottavo – il cielo delle stelle fisse – Dante vede per un istante il corpo glorioso di Cristo. La parte di questo cielo verso la quale è rivolto, diviene progressivamente più chiara: stanno avanzando «le schiere del trionfo di Cristo», l'esercito dei beati, la Chiesa trionfante. Cristo ha sconfitto il male, ha trionfato sulla morte, ha redento l'umanità. Quelli che hanno creduto in lui, ora sono con lui: esercito immenso, migliaia e migliaia di luci, come le mille migliaia e diecimila miriadi che servono e assistono il vegliardo assiso sul trono di fuoco, che Daniele vede in sogno. Nessuna descrizione, per quanto perfetta, può rappresentare questa prima visione. E Dante, per darcene un'idea, ricorre a uno spettacolo del creato: una notte serena, quando la luna splende nel suo pieno splendore, fra le innumerevoli stelle che la circondano:

Quale ne' plenilunii sereni
Trivìa ride tra le ninfe etterne
Che dipingon lo ciel per tutti i seni.

«Se lo spettacolo terrestre offre la figura a quello celeste, questo a sua volta imprime su quello la sua intensità spirituale e mistica, per cui quel plenilunio non è più che la trasparente visibilità della bellezza divina»¹. Così, i due spettacoli acquistano significato l'un l'altro: divino e umano si compenetrano, spiegandosi a vicenda.

Il trionfo di Cristo

Al di sopra di quelle «lucerne», un sole splende di luce «viva», intensa, che le illumina tutte. Attraverso di essa, traspare «la lucente sostanza»: Cristo, trionfante nella sua umanità: «viva luce che sì mea / dal suo lucente, che non si disuna / da lui né da l'amor ch'a lor s'intrea» – come è definito in un'altra terzina che esprime con meravigliosa efficacia il mistero trinitario²

«Lucente» è il «principio fontale» da dove si sprigiona la luce – come spiega Dante stesso nel *Convivio*³: è il Padre; e nel *Credo* professiamo Cristo, appunto, come «*lumen de lumine*». Così lo vede adesso Dante: brillare come il sole: come un giorno, sulla terra, lo videro brillare nel volto trasfigurato Pietro, Giacomo e Giovanni⁴; e come lo vide in visione Giovanni, nell'isola di Patmos, in tutta la sua maestà: «*facies eius sicut sol lucet in virtute sua*» [«il suo volto somigliava al sole quando splende in tutta la sua forza»]⁵. E così i mistici e i Padri della Chiesa hanno continuato a significarlo.

Dunque, quella fontana di luce è più luminosa della luce che da essa si espande (che è «viva»), ma ancora insufficiente ad esprimere la gloria del Cristo trionfante. E così Dante aggiunge che quella «lucente sostanza» (quella sostanza che emana luce) è «tanto chiara», come a volerne aumentare il chiarore. E, sebbene i suoi occhi mortali siano divenuti più potenti in quelle altezze luminose, ancora non riescono a sostenere tanto fulgore.

La visione del trionfo di Cristo dura un attimo: «lo abbaglia, non lo commuove»⁶, ma la sua mente se ne pasce, si inebria degli splendori, si stupisce delle meravigliose realtà, diviene più potente, si dilata, si stordisce, fino a uscire fuori di sé, tanto da non ricordare ciò che in lei è avvenuto. – È il rapimento estatico, l'«*excessus mentis*» di cui parlano le Scritture e i mistici, e che Dante stesso

1. Dante, *Commedia – Paradiso*; a cura di A. M. Chiavacci, Zanichelli, Bologna 2001, p. 415.

2. *Pd.*, XIII, 55-57.

3. «L'usanza de' filosofi è di chiamare *luce* lo lume, in quanto esso è nel suo fontale principio (Cv., III, XIV, 5).

4. Mt., 17, 2; Mc., 9, 2; Lc., 9, 29.

5. *Ap.*, 1, 16.

6. U. Cosmo, *L'ultima ascesa – introduzione alla lettura del "Paradiso"*; nuova edizione a cura di B. Maier, La Nuova Italia, Firenze 1965 [1ª ed., Laterza, 1936], p. 252.

spiega nell'*Epistola XIII*, prendendo ad esempio queste fonti. Ma egli non può descriverla: le parole umane non ne hanno la potenza. Si rivolge, allora, a Beatrice, con una esclamazione semplice e potente, dalla quale trabocca tutto lo stupore e l'indicibilità di ciò che ha visto: «Oh Bēatrice, dolce guida e cara!»⁷.

Il volto di Beatrice

Mentre Dante si desta da quella visione (già dimenticata, ma con la vaga sensazione di averla avuta e lo sforzo di ricordarla), ode la dolcissima voce di Beatrice che lo invita a guardare il suo volto divenuto più bello. Ora può farlo.

«Apri gli occhi» – gli dice – «e riguarda qual son io; tu hai vedute cose, che possente se' fatto a sostener lo riso mio»⁸.

Non poteva esserci invito più gradito di quella nuova contemplazione di bellezza: gratitudine che mai si cancellerà dalla sua memoria di poeta. Già prima, guardando le schiere del trionfo di Cristo, sembrava che ella avesse il viso tutto ardente e gli occhi pieni di letizia; ma ora, il suo «santo riso» illumina e rende più puro quel «santo aspetto». Dante lo contempla, ma non può descriverlo, nemmeno se in suo aiuto venissero i poeti che si sono nutriti del nutrimento delle Muse. Quel volto lo attrae tanto, che non si stacca dal contemplarlo, come in una nuova estasi. Così Beatrice è costretta a ricordargli – questa volta in forma di domanda – ciò che con imperiosa dolcezza gli aveva detto nel cielo di Marte, dopo che Cacciaguida gli aveva profetizzato l'esilio: di distogliere lo sguardo da lei, perché – gli aveva detto – la beatitudine del Paradiso non è solo nei suoi occhi: «ché non pur ne' miei occhi è paradiso»⁹. La luce che il suo «santo riso» accresce di cielo in cielo, è il riflesso della luce di Dio, termine ultimo del desiderio umano, presso il quale ella risiede. Ora che sono giunti «all'ultima riva del tempo, cioè della storia», in cui «Dante ha immaginato una sosta dove la storia umana ha come il suo epilogo, la sua "rappresentazione"»¹⁰, Beatrice gli mostra altre bellezze, che danno forma al Paradiso. E prima di tutte, il «bel giardino» celeste.

Il «bel giardino» celeste

Risalito Cristo nell'Empireo, le schiere del suo trionfo sono rimaste lì, nel cielo stellato; i raggi di quel sole divino le illuminano e le riscaldano; ed esse fioriscono come fiori variopinti di quel giardino. Come dice S. Ambrogio, il terreno che prima dell'avvento di Cristo era gelato, deserto, spinoso, dopo divenne ricco di fiori e di messi (*ante adventum Christi hiems est, post adventum eius flores sunt. Unde ait: flores visi sunt in terra.*



Dante Gabriel Rossetti (Londra, 1828 – Birchington-on-Sea, 1882), *Beata Beatrix*, 1872, olio su tela, Tate Britain, Londra.

*Ubi ante spinae, ibi nunc flores. Tempus, inquit, secandi advenit. Ubi ante desertum, ibi messis est!*¹¹.

È la Chiesa l'immenso giardino di tutta l'assemblea degli eletti: i santi del Signore, i quali - come ricorda anche la liturgia - *florebunt sicut liliam et sicut odor balsami erunt ante te*. Un giardino bello per la bellezza delle virtù di essi; odoroso per il profumo degli esempi che ci hanno dato e le parole che ci hanno detto; variopinto per i colori dei meriti di ciascuno, del modo attraverso cui sono giunti alla santità: l'ascesi, o il martirio, o le opere; oppure, per le loro diverse qualità morali: il pudore, la castità, la purezza, la verecondia, la carità. Per la Chiesa, ogni fiore ha un valore simbolico. Come dice Pietro Crisologo in un sermone, «*Ecclesia hortus est Evangelii vomere orbe toto diffusus cultura, clausus stimulis disciplinae, ab omni pessimo gramine apostolico labore purgatus, fidelium plantariis, liliis virginum rosis martyrum, confessorum viriditate amoenus, fragrans floribus sempiternis*»¹². «*Flores sempiterni*»: è l'espressione che anche Dante usa in due canti: in *Paradiso* XII, 19, riferendosi alle due ghirlande che danzano intorno a lui e a Beatrice, le definisce «sempiterni rose»; in *Paradiso* XIX, 22-23, riferendosi ai beati che formano la figura

7. *Pd.*, XXIII, 34.

8. *Pd.*, XXIII, 46-48.

9. *Pd.*, XVIII, 21.

10. Dante, *Commedia – Paradiso*, a cura di A.M. Chiavacci, cit., p. 410.

11. C. Ambrogio, *Isaac*, 4, 5.

12. Petr. Cris., *Serm.* 98 [PL, 52, 476].

dell'aquila nel cielo di Giove, dice: «O perpetui fiori / de l' eterna letizia». Quante immagini, in pochi versi: frutti, luci, fiori! Il motivo della luce si intreccia con quello dei fiori. E lo spettacolo, nel suo insieme, è di stupenda bellezza: una bellezza che si deve sentire, più che capire. Se nella mente, infatti, abbiamo l'immagine del giardino, essa diviene vaga, come di sogno: la vaghezza di chi è assorto a contemplare il divino.

Le metafore floreali nel *Siracide*, nel *Cantico dei cantici*, nell'arte e nella cultura medievale

Le metafore floreali e gemmali sono, prima di tutto, nella Bibbia. In *Siracide*, per esempio, leggiamo queste parole riferite al saggio: «*Obaudite me, filii pii, et quasi rosa plantata super rivos aquarum florebit caro vestra; quasi libanus odorem suavitatis habete, florete flores quasi liliium. Date vocem et collaudate canticum*» [«Ascoltatemi, figli santi, e crescete come una pianta di rose su un torrente. Come incenso spandete un buon profumo, fate fiorire fiori come il giglio, spargete profumo e intonate un canto di lode»]¹³. (Alla fine di questo canto, tutti i beati intonano il canto di lode a Maria). E nel *Cantico dei cantici*: «*Ego flos campi et liliium convallium*» [«Io sono un narciso di Saron, un giglio delle valli»]¹⁴.

Le troviamo, poi, nei mistici, nella liturgia, ma anche nell'arte e nella poesia amorosa medievale.

Dante, quindi (come ogni cristiano), aveva familiarità con esse. Ma in lui quelle metafore non sono semplice calco biblico o liturgico, ché non ci sarebbe poesia, né fede; vi infuse il profondo sentimento del teologo, che sa abbassare la teologia alle immagini più umili, tenere, quotidiane, senza che la verità teologica perda la sua luminosità.

Nel giardino, è la rosa: Maria, la regina di quei fiori. Nelle litanie lauretane, la invociamo come “*Regina Angelorum, Patriarcharum, Prophetarum, Apostolorum, Martyrum, Confessorum, Virginum*”: insomma, “*Regina Sanctorum omnium*”. Insieme alla rosa, i gigli: gli Apostoli: «*Quivi son li gigli / al cui odor si prese il buon cammino*» (vv. 74-75).

Si ripete in questa scena paradisiaca quella dell'ascensione del Cristo risorto, quale leggiamo negli *Atti*: dopo quaranta giorni, durante i quali Cristo risorto e vivente appariva agli Apostoli e parlava con loro del regno di Dio, fu elevato in alto sotto i loro occhi. Una nube lo sottrasse al loro sguardo; ma essi rimasero a fissare il cielo mentre egli se ne andava, allo stesso modo in cui Eliseo seguiva in cielo la fiamma di Elia che si allontanava. Poi, tornarono a Gerusalemme, salirono al piano superiore della casa dove risiedevano, assidui e concordi nella preghiera: Pietro e Giovanni, Giacomo e Andrea,

Filippo e Tommaso, Bartolomeo e Matteo, Giacomo di Alfeo, Simone lo Zelota e Giuda di Giacomo. Con loro, oltre ad alcune donne, c'era Maria, la madre di Gesù, e i fratelli di lui¹⁵.

Ecco il primo nucleo di Chiesa, sulla quale risplendette allora Cristo risorto, come ora risplende sopra la Chiesa trionfante: l'assemblea di coloro che hanno respirato il profumo di quei fiori: di coloro, cioè, che si sono nutriti delle parole e delle opere degli Apostoli.

Infatti, da quando, il giorno di Pentecoste, lo Spirito Santo discese su di loro, essi iniziarono a diffondere la parola di Cristo: la parola della croce, stoltezza per quelli che si dannano, potenza per quelli che si salvano¹⁶. E l'odore del loro insegnamento – «il buon odore di Cristo» – si effondeva ovunque tra le genti, come l'odore dei gigli. Nella *Seconda lettera ai Corinzi*, Paolo scrive: «*Deo autem gratias, qui semper triumphat nos in Cristo Iesu et odorem notitiae suae manifestat per nos in omni loco, quia Christi bonus odor sumus Deo in iis, qui salvi fiunt, et in iis, qui pereunt; aliis quidam odor mortis in mortem, allis autem odor vitae in vitam*» [«Siano rese grazie a Dio, il quale ci fa partecipe al suo trionfo in Cristo (cioè: nella resurrezione di Cristo, che è la vittoria attraverso la quale manifesta la sua gloria, il suo trionfo), e diffonde, per mezzo nostro, il profumo della sua conoscenza nel mondo intero. Noi siamo, infatti, dinanzi a Dio, il profumo di Cristo, fra quelli che si salvano e fra quelli che si perdono: per gli uni, odore di morte per la morte; per gli altri, odore di vita per la vita»]¹⁷.

E come quel giorno, in Galilea, dopo che suo figlio risorto ascese in cielo, sua madre rimase ancora per qualche tempo tra i discepoli di lui, così ora è tra i beati, nella Chiesa celeste. Ella è «*Mater ecclesiae*»: soccorritrice, ausiliatrice, consolatrice.

Dopo aver rivolto a Dante l'invito a contemplare «il bel giardino», Beatrice non parla più, in questo canto. Il seguito, è contemplazione, è estasi. Dante le obbedisce prontamente, sebbene conosca lo sforzo che devono fare ancora i suoi occhi di fronte alle visioni celesti. Poco prima avevano contemplato la «lucente sustanza» di Cristo; poi, il volto luminoso di Beatrice. E ogni volta che guarda intensamente quel volto, pascendosi della sua bellezza sempre più splendente, obbedisce prontamente all'invito di guardare dove ella gli indica, perché l'uno e l'altro atto (contemplare e ubbidire) generano in lui identico piacere.

13. *Sir.*, 39, 17-19.

14. *Ct.*, 2, 1.

15. *At.*, 1, 3-14.

16. Paolo, *1 Cor.*, 1,18.

17. Paolo, *2 Cor.*, 2, 14-16.

Le anime dei beati illuminate dalla luce di Cristo

Dunque, volge gli occhi, e vede innumerevoli splendori, illuminati dall'alto da raggi ardenti, senza vedere, però, la luce dalla quale quei raggi si irradiano. Avvolto nella luce accecante, Cristo si è reso invisibile: ora risplende nell'Empireo, ma i suoi raggi piovono dall'alto su quel giardino celeste, «imprimendosi» come un sigillo su di esso: è l'impronta divina che i beati – la «*societas beatorum Deum videntium*» (S. Tommaso) – ricevono da quella luce, per la quale diventano deiformi. E partecipano di essa, come le stelle della luce del sole. Ancora una volta, su Dante agisce la benevolenza divina: rendendosi invisibile, infatti, Cristo ha creato una zona ombrosa: una condizione tale, cioè, che Dante possa contemplare un nuovo spettacolo: il trionfo di Maria. Di nuovo, il visibile ci dà l'idea dell'invisibile; lo stupendo spettacolo terreno, l'idea di una condizione celeste:

Come a raggio di sol, che puro mei
per fratta nube, già prato di fiori
vider, coverti d'ombra, li occhi miei;
vid'io così più turbe di splendori,
folgorate di su da raggi ardenti,
senza veder principio di folgóri.¹⁸

Ma, nell'impossibilità di esprimere compiutamente questo atto misericordioso, il poeta prorompe anche qui in parole di riconoscenza e di ringraziamento:

O benigna virtù che sì li 'mprenti
su t'essaltasti per largirmi loco
a li occhi li che non t'eran possenti.¹⁹

La metafora della luce

Alla metafora dei fiori, si alterna di nuovo la metafora della luce. La luce di Cristo è la luce che appaga i beati: la luce vera, cantata da Giovanni e testimoniata da Paolo: essi che hanno creduto nella rivelazione, possono contemplare ora senza velo sugli occhi la gloria del Signore. In questa Gerusalemme celeste, «non vi sarà più notte»; i beati «non hanno bisogno di luce di lucerna e di luce del sole, poiché il Signore farà luce su di loro». La lucerna di questa città celeste è l'Agnello: Cristo, «la stella che risplende sin dal primo mattino». E lo «splendore» (*phôstèr*) di questa città è «simile a pietra preziosissima, come pietra di diaspro cristallino»²⁰ Scrivendo ai Filippesi, Paolo usa lo stesso termine, per indicare i membri di quella comunità: *phôstères en kòsmô(i)*: luminari nel mondo.²¹ E Dante qui vede migliaia di «lucerne»: «luminaria», «*phôstères*». Nel cielo stellato, non ci sono più i luminari che illuminano la terra. I Padri della Chiesa avevano visto, infatti, in questo cielo il simbolo stesso della Chiesa. Per esempio, Ugone da San Caro,

un domenicano, dice: «*Luminare maius Christus, qui praest dei, idest iustis; luminare minus Beata Maria, qui praest peccatoribus. Stellae, sancti. Firmamentum, Ecclesia*».

Maria, maris stella, rosa mistica, “stella mattutina”

Appena Beatrice (o i beati) ha pronunciato il nome del «bel fior», Dante volge lo sguardo, e vede una luce più grande e più luminosa delle altre: un «maggior foco», una «viva stella», dietro la quale, però, non scorge nessuna figura; ma sa per certo che è Maria, la «*maris stella*», la «*rosa mistica*», la «stella mattutina»: quel nome pronunciato da Beatrice glielo ha fatto capire. Con quale tensione dell'animo e degli occhi, con quanta concentrazione la contempla! Con quale ardente desiderio, fervore, affetto di vedere, finalmente, colei che lo ha soccorso! Ora può farlo, perché la luce accecante di Cristo si è innalzata, e lo splendore di Beatrice ha reso possenti i suoi occhi. La fissa: è luminosissima e palpita di vita; e, come un dipinto o un oggetto che, riflettendosi, si poggia sulla superficie dello specchio, la luce si imprime sui suoi occhi in tutto il suo splendore e la sua grandezza: come se, attraverso gli occhi, penetrasse in lui un raggio di essa, e gli infondesse la grazia di quella visione di Dio che alla fine del viaggio otterrà, proprio per sua intercessione. Ogni giorno, mattina e sera, egli invoca il suo nome. Non ci dice con quale preghiera: a chi le è devoto, anche la più semplice apre le porte del cielo, perché ella è *ianua coeli*. Devozione, che anche Manzoni ricorda ne *Il nome di Maria*:

Te, quando sorge, e quando cade il die,
e quando il sole a mezzo corso il par
saluta il bronzo che le turbe pie
invita ad onorare.²²

Con quel nome, ancora oggi viene invocata dai fedeli, declinandolo in svariate sfumature: il fiore più bello fra tutti; la “rosa mistica”, letizia e delizia degli uomini, nel cui calice il verbo si fece carne – come dice il prologo giovanneo («*et verbum caro factum est*»), e Dante ripete alla lettera «Quivi è la rosa in che 'l verbo divino / carne si fece» (v. 73). Dante non distoglie gli occhi da lei; e dal suo cuore sgorga – spontanea, umile, affettuosa, umana – questa confessione: una delle rare, dirette confessioni di sé, dopo quella del suo nome, che per necessità nel

18. *Pd.*, XXIII, 79-84.

19. *id.*, 85-87.

20. *Ap.*, 21.

21. Paolo, *Fil.*, 2,15.

22. Manzoni, *Il nome di Maria*, 41-44.



Franz Von Bayros (Zagabria, 1866 – Vienna, 1924), *Paradiso canto XXIII*, 1921, acquerello.

Paradiso terrestre ha dovuto registrare. Nella mirabile descrizione della maestà di lei, come Dante l'ha custodita nella sua mente, crediamo di poter leggere il più bell'atto di omaggio e di ringraziamento a lei che lo ha salvato. Alla sublimità della scena celeste, fa riscontro l'umiltà del devoto. Tra questi due estremi – tra sublimità e umiltà, tra l' *excessus mentis* e la semplicità degli affetti – si sviluppa questo canto XXIII del *Paradiso*. E, benché qui l'apparizione di Maria non sia evento a sé stante (Maria partecipa al trionfo di Cristo insieme ai santi), da questo momento fino alla fine del canto, è lei il punto centrale della contemplazione e della poesia. Nella vita terrena, Maria vinse: le sue virtù splendorono più che in ogni altra creatura, specie la virtù dell'umiltà: «umile e alta più che creatura». Come lei stessa dice magnificando il Signore, Dio ha guardato la sua umiltà; e nell'umiltà, lei ha dato l'assenso alle parole dell'angelo. Nel *Purgatorio*, Dante la pone come esempio di virtù alle anime purganti, affinché meditino su di esse. Anche i Vangeli apocrifi la presentano come risplendente di virtù, fin da bambina. Nel *Vangelo dello pseudo-Matteo*, per esempio, si legge: «il suo volto risplendeva come la neve, tanto che a stento si poteva guardarla in faccia»; e ancora: «Maria era oggetto di ammirazione a tutto il popolo»²³. Ma il verbo “vincere” è stato inteso, anche, nel suo significato reale di “riportare vittoria”.

Dio la prescelse all'inizio dei tempi per la redenzione dell'uomo. Ella trovò grazia presso di lui; la potenza dell'Altissimo stese la sua ombra su di lei; e nel suo corpo Dio si fece carne. Poi, morendo sulla croce, Cristo vinse la morte. Questo significato del verbo “vincere”, trova riscontro anche in *Paradiso*, XX, 94-99.

Paradiso, XX, 94-99.

Quando l'aquila, nel cielo di Giove, nomina il quinto personaggio che forma, con gli altri quattro, l'arco del suo ciglio intorno alla pupilla, Dante, con incontrollato stupore (sebbene i beati conoscano il suo dubbio, come attraverso il vetro si conosce il colore che esso contiene), esclama: «Che cose son queste?»: come è stata possibile la salvezza di uno lontanissimo dal cristianesimo? È il grande dubbio espresso nel canto precedente. Il nome pronunciato è Rifeo, un compagno di Enea, che muore nella notte in cui Troia fu distrutta; il più giusto dei troiani – dice Virgilio²⁴. Ma questo, non mutò il suo destino; come non mutò il destino di altri giovani, ugualmente giusti o innocenti, morti immeritamento: [«Cade anche il più giusto dei teuceri, Rifeo, il più rispettoso dell'equità; agli dei parve altrimenti»].

Cadit et Ripheus, iustissimus unus
qui fuit in Teucris et servantissimus aequi
(dis aliter visum) [...]

Il fato deve compiersi, costi quel che costi.

Con ragionamento altamente teologico, l'aquila risolve questo dubbio. Inizia citando e parafrasando un versetto del Vangelo di Matteo relativo al Regno dei cieli: «[...] *regnum coelorum vim patitur, et violenti rapiunt illud*» [«[...] il Regno dei cieli soffre violenza, e i violenti se ne impadroniscono»]²⁵. In Luca, il concetto sembra essere più chiaro. Parlando di Giovanni Battista – dopo che i discepoli di questi se ne furono andati a riferirgli ciò che avevano udito e veduto riguardo al Messia – Gesù dice alla folla: «*Lex et prophetarum usque ad Iohannem; ex eo regnum Dei evangelizatur, et omnis in illud vim facit*» [«La legge e i profeti fino a Giovanni; da allora in poi viene annunziato il regno di Dio, e ognuno si sforza per entrarvi»]²⁶.

Diverse sono le interpretazioni di questo versetto. Dante parafrasa: il regno dei cieli tollera, sopporta la violenza (si lascia fare violenza) per il caldo amore e la viva speranza: virtù che “vincono” la volontà divina. In questo modo, i “violentissimi” “rapiiscono” il regno dei cieli, e se ne

23. *Vangelo pseudo-Matteo*, cap. VI.

24. Verg., *Aen.*, II, 426-428.

25. Mt., 11, 12.

26. Lc., 16, 16.

impadroniscono. Le parole che Dante usa, chiariscono la continua, strenua lotta che la Chiesa militante deve sostenere per conquistare il regno dei cieli; la sua interpretazione chiarisce la grandezza dell'amore di Dio. Infatti, se è vero che, vincendo sulla terra le battaglie contro noi stessi e i nostri nemici, conquistiamo il regno dei cieli, l'esegesi dantesca va oltre: non siamo noi a vincere, ma è Dio, la sua volontà che si lascia vincere; che subisce la "violenza" nostra su di essa, per mezzo di due armi invincibili, sempre: l'amore ardente e la viva speranza. Di fronte ad esse, la divina bontà si piega, si arrende. Ma non è cedimento, come può sembrare a noi, che non comprendiamo questa vittoria dell'*agàpe*, della *caritas*, abituati a vincere con la forza della sopraffazione. Essa è la vittoria della "bontà" divina, dell'amore tra Dio e l'uomo. In questo amore, è Dio che ama per primo: «*Nos [...] diligamus Deum, quoniam Deus prior dilexit nos*» [«Noi ... amiamo Dio, perché Dio per primo ha amato noi»]²⁷. Dio, infatti, ci ha amato fin dalla creazione, e fino al sacrificio del suo unigenito. Così, il trionfo di Cristo è il trionfo di questa vittoria. L'uomo, a sua volta, mosso da «caldo amore», vince la volontà divina, perché questa si lascia vincere; e si lascia vincere proprio perché Dio ama l'uomo. Ecco il gioco di parole dei versi 98-99:

ma vince lei perché vuol esser vinta,
e, vinta, vince con la sua beninanza.

Di questa vittoria, l'inno più bello lo ha cantato Paolo. In esso, la *carità* è unita ugualmente alla speranza (e alla fede, che nel testo di Dante manca); «ma di tutte» – conclude Paolo – «più grande è la carità» [«*Nunc autem manent fides, spes, caritas, tria haec; maior autem horum est caritas*»]²⁸.

Paradiso, XX, 105- 111

L'altra virtù teologale – la «viva speranza» – viene chiarita da Dante qualche verso dopo, quando dice che l'anima dell'imperatore Traiano, dall'Inferno, da dove non si torna mai più a volere il bene, tornò a riprendere il suo corpo:

Ché l'una de lo 'nferno, u' non si riede
già mai a buon voler, tornò a l'ossa;
e ciò di viva speme fu mercede:

questo ritorno («ciò») fu il premio, la ricompensa per una viva speranza

di viva speme, che mise la possa
ne' prieghi fatti a Dio per suscitarla,
sì che potesse sua voglia esser mossa.²⁹



Gustave Doré (Strasburgo, 1832 – Parigi, 1883) Dante Alighieri incontra il trisavolo Cacciaguida degli Elisei (Divina Commedia, Paradiso, Canti XV-XVII), 1868.

Speranza che dette potenza, energia alle preghiere che papa Gregorio rivolse a Dio, perché l'anima di Traiano fosse risuscitata, così che, tornata in vita, potesse essere mossa al bene. Nel *Purgatorio*, nella cornice dei superbi, di fronte alla raffigurazione di Traiano e della vedovella, Dante dice:

Quiv' era storiata l'alta gloria
del roman principato, il cui valore
mosse Gregorio a la sua gran vittoria.³⁰

L'eccelsa virtù di Traiano («l'alta gloria del roman principato») spinse papa Gregorio alla sua gran vittoria su Dio: con le sue preghiere, cioè, san Gregorio Magno «vinse», mutò la decisione (che Dio aveva già preso) per cui Traiano era dannato. Il pontefice tanto pianse e pregò, che ottenne da Dio la salvezza dell'imperatore. Tale è la potenza della preghiera, soprattutto quando scaturisce da «viva speranza». Così, anche in cielo «sempre continua a vincere, a piegare a pietà la divina giustizia».³¹

In questa esegesi, poi, Dante manifesta anche il fervore della sua fede: fervore che non scaturisce d'un tratto, ma dopo «il gran digiuno»³² durato nel meditare sul grande tema della salvezza degli infedeli. La fede di Dante è una fede che si sviluppa e si rafforza dal dubbio, dalla meditazione continua sui profondi misteri di essa.

Angelo Angeloni
Docente scuola secondaria

27. Giovanni, I^a lettera, 4, 19.

28. Paolo, I Cor., 13.

29. Pd., XX, 106-111.

30. Pg., X, 73-75.

31. Dante, *Divina Commedia – Paradiso*, a cura di Daniele Mattalia, Rizzoli, Milano 1960; 2004², p. 444.

32. Pd., XIX, 25

Studiare l'Europa contemporanea tra crisi e processi di integrazione (1)

Patrizia Fazzi

L'ARTICOLO SI PROPONE DI MANTENERE VIVO L'INTERESSE PER LO STUDIO DELL'UNIONE EUROPEA, RIFLETTENDO SU COME SI È GIUNTI ALL'INTEGRAZIONE EUROPEA A PARTIRE DAL SECONDO DOPOGUERRA, GRAZIE ALL'IMPEGNO DEI PADRI FONDATORI E ALLA LORO OPERA DI RICOSTRUZIONE MORALE E MATERIALE. L'ARTICOLO PROSEGUE SUL PROSSIMO NUMERO DI NS.

Il percorso è strutturato su tre livelli di analisi, come nello studio di caso: il breve testo per inquadrare il problema, delineato nelle sue linee guida per ovvi motivi di spazio, la scelta dei documenti che aggiungono informazioni o introducono nuovi problemi storici o storiografici e il raccordo tra i documenti e la lezione, che il docente potrà ampliare utilizzando i riferimenti bibliografici.

Incipit

Il punto di partenza del percorso, rivolto in particolare agli studenti delle classi quinte, è la lettura dell'epilogo dell'ultimo volume di Sergio Romano dal titolo *Atlante delle crisi mondiali*¹. L'autore conclude il suo saggio sulle principali crisi geo-politiche del mondo contemporaneo con alcuni racconti di viaggio in Europa, quando tutto ricordava la guerra.

A Vienna, nel 1949, il Teatro dell'Opera, distrutto durante la conquista della città, era stato appena ricostruito.

A Londra la stoffa dei cappotti era razionata e la carne di balena si comprava nei negozi di pesce con i tagliandi della carta annonaria. A Berlino, nel 1951, i mattoni recuperati dalle macerie e diligentemente numerati costeggiavano i grandi viali e attendevano di essere usati per la ricostruzione.

Nel 1952, a Salisburgo, dove l'Università di Harvard aveva aperto un seminario di studi americani, la sede (una villa barocca appartenuta all'attore e regista Max Reinhardt) sorgeva a breve distanza da un campo di *displaced persons*: persone senza fissa dimora che la guerra aveva gettato sulle strade d'Europa.

A Monaco di Baviera, nello stesso anno, le case nel centro della città avevano soltanto il pianterreno; il resto era andato in fumo².

Durante questi viaggi l'autore capì che in Europa non esistevano vinti e vincitori, ma soltanto, anche se in misura diversa, Paesi sconfitti. E fu allora che scoprì che

il suo "antico patriottismo italiano si stava trasformando in patriottismo europeo"³.

È necessario dunque tornare al periodo immediatamente successivo al secondo conflitto mondiale, poiché è nel panorama di distruzione e desolazione dell'Europa postbellica che hanno preso le mosse i primi tentativi di dare forma a un ordine mondiale capace di evitare nuove cadute nella catastrofe.

Unire l'Europa per eliminare i conflitti tra gli Stati nazionali

Il progetto per fondare un'Europa unita, libera e democratica, che non fosse solo un'idea da affermare o la semplice somma delle sue parti, nacque nella fase in cui iniziò a manifestarsi la Resistenza al fascismo e al nazismo nell'estate del 1941, mentre gli eserciti tedeschi dilagavano in tutto il continente. A Ventotene, una delle isole dell'arcipelago Ponziario, Altiero Spinelli, relegato dal Tribunale speciale fascista sotto l'accusa di attentato ai danni dello Stato, stilò un documento intitolato *Per un'Europa libera e unita*, noto come il *Manifesto di Ventotene*, un fondamentale testo in cui si tracciavano le linee guida della futura carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Concorsero alla stesura del *Manifesto* altri antifascisti con matrici politiche diverse, oltre ad Altiero Spinelli, ex comunista espulso nel 1937 dal Pci perché critico verso lo stalinismo, è doveroso ricordare Ernesto Rossi ed Eugenio Colorni, esponenti più in vista del movimento Giustizia e Libertà, che proposero un'Europa costituita in stato federale, libera dal nazionalismo militarista e dai regimi totalitari, quando il conflitto sembrava destinato ad essere vinto dalle forze dell'Asse.

1. S. Romano, *Atlante delle crisi mondiali*, Rizzoli, Milano 2018.
2. S. Romano, op. cit., pp. 265-266.
3. *Ibidem*.

Documento che pone problemi: Il Manifesto di Ventotene

La federazione europea è l'unica concepibile garanzia che i rapporti con i popoli asiatici e americani possano svolgersi su una base di pacifica cooperazione, in attesa di un più lontano avvenire, in cui diventi possibile l'unità politica dell'intero globo. La linea di divisione fra i partiti progressisti e i partiti reazionari cade perciò ormai, non lungo la linea formale della maggiore o minore democrazia, del maggiore o minore socialismo da istituire, ma lungo la sostanziale nuovissima linea che separa coloro che concepiscono come campo centrale della lotta quello antico, cioè la conquista e le forme del potere politico nazionale, e che faranno, sia pure involontariamente, il gioco delle forze reazionarie, [...] e quelli che vedranno come compito centrale la creazione di un solido stato internazionale, che indirizzeranno verso questo scopo le forze popolari e, anche conquistato il potere nazionale, lo adopereranno in primissima linea come strumento per realizzare l'unità internazionale.

Con la propaganda e con l'azione [...] occorre fin d'ora gettare le fondamenta di un movimento che sappia mobilitare tutte le forze per far sorgere il nuovo organismo, che sarà la creazione più grandiosa e più innovatrice sorta da secoli in Europa; per costruire un largo stato federale, il quale disponga di una forza armata europea al posto degli eserciti nazionali, spazzi decisamente le autarchie economiche, spina dorsale dei regimi totalitari, abbia gli organi e i mezzi sufficienti per fare eseguire nei singoli stati federali le sue deliberazioni, dirette a mantenere un ordine comune, pur lasciando agli stati stessi l'autonomia che consente una plastica articolazione e lo sviluppo della vita politica secondo le peculiari caratteristiche dei vari popoli⁴.

La fonte offre l'opportunità per riflettere sui temi seguenti:

- il ruolo della federazione europea nei confronti dei popoli asiatici e americani;
- la "linea di divisione" fra i partiti progressisti e reazionari;
- le caratteristiche dello Stato federale europeo.

Come unire l'Europa

A partire dalla seconda metà del Novecento, dopo due guerre mondiali che avevano visto gli Stati del vecchio continente schierarsi su fronti opposti, la causa dell'unificazione europea divenne un'impellente necessità. E l'instabile fase della ricostruzione postbellica costituiva un terreno fertile per lo sviluppo di ideologie di marca europeista, che iniziarono a confrontarsi sul futuro assetto dell'Europa. Non tutti però erano d'accordo sul modo con cui raggiungere tale obiettivo, vale a dire sulla forma giuridica da utilizzare per tenere uniti i diversi Paesi del continente per evitare guerre e nazionalismi.

A confrontarsi furono principalmente tre tendenze: quella federalista, indicata da Altiero Spinelli e Adriano Olivetti o dai francesi André Voisin e Alexandre Marc, che prevedeva la perdita da parte dei singoli Stati di una

porzione di sovranità in nome di un'architettura istituzionale sovraordinata e dotata di organi legislativi, esecutivi e giudiziari; quella neofunzionalista, che mirava a un modello di integrazione graduale ed evolutivo da esercitare anzitutto nei settori economico-commerciali, a cui sarebbe seguita nel tempo una progressiva trasmissione di poteri a istituzioni sovranazionali; infine, si fece strada la tendenza intergovernativa, una prospettiva tesa a promuovere forme di cooperazione rispettose della piena sovranità dei singoli ordinamenti nazionali. Quest'ultima fu la posizione confederalista di noti capi di Stato, da Churchill a De Gaulle, che alla fine della seconda guerra mondiale ritennero più agevole creare degli organismi sovranazionali, in cui trovare accordi su questioni di interesse generale, composti dai rappresentanti di ogni singolo Paese, che mantenne di fatto la propria sovranità. Di matrice confederalista fu la prima organizzazione europea risalente al 1949, quando fu firmato a Londra lo Statuto del Consiglio d'Europa, un organismo consultivo a cui aderirono nello stesso anno dodici Paesi, segno evidente del bisogno di europeismo. Dotato di un'assemblea parlamentare ed esistente tuttora come arena oratoria, non fece tuttavia fare molti passi avanti alla causa dell'unificazione europea, ancora imbrigliata in istituzioni prevalentemente simboliche.

Il neofunzionalismo divenne la formula vincente, propugnata in particolare dall'alto funzionario francese Jean Monnet, figura di spicco nel processo di ricostruzione politica ed economica del dopoguerra francese, che ebbe un ruolo determinante nella formazione della Ceca (Comunità europea del carbone e dell'acciaio). Istituita nel 1951 con il Trattato di Parigi, firmato da Belgio, Francia, Repubblica Federale di Germania, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi, essa diede vita alla cosiddetta "Europa dei sei": un passo significativo nella direzione della costruzione di un mercato comune concorrenziale e aperto alla libera circolazione delle merci.

In estrema sintesi, i neofunzionalisti proponevano la costituzione di organismi chiamati a occuparsi di quei settori che potevano dare luogo a una fruttuosa cooperazione tra gli Stati. Su uno specifico argomento, come poteva essere la gestione di materie prime, quali il carbone e l'acciaio o l'energia atomica, sarebbe stato più facile trovare accordi senza intaccare la sovranità dei singoli Stati. Attraverso la "tecnica del carciofo", ossia foglia dopo foglia, si sarebbe giunti al risultato finale della federazione europea, come esplicitamente richiamato nella Dichiarazione di Robert Schuman, l'allora ministro degli Esteri francese promotore della Ceca.

4. A. Spinelli, E. Colorni, *Per un'Europa libera e unita*, in A. Spinelli, *Il Manifesto di Ventotene*, il Mulino, Bologna 1991, pp. 49-50.



Dichiarazione Schuman, 9 maggio 1950, Sala dell'orologio della sede del Ministero degli affari esteri al Quai d'Orsay di Parigi.

Falliva, invece, il progetto federalista, incentrato sull'istituzione di una Comunità europea di difesa (Ced), ossia sulla costituzione di un esercito europeo, e di un'assemblea parlamentare eletta a suffragio universale diretto, imprimendo all'integrazione politica europea una pesante battuta di arresto.

Documento che aggiunge informazioni: la Dichiarazione di Robert Schuman, Parigi, 9 maggio 1950

La pace mondiale non potrà essere salvaguardata senza sforzi creatori, che siano all'altezza dei pericoli che la minacciano.

Il contributo che un'Europa organizzata e viva può apportare alla civiltà è indispensabile per il mantenimento di relazioni pacifiche. [...]

L'Europa non è stata fatta, abbiamo avuto la guerra. L'Europa non si farà d'un tratto, né in una costruzione globale: essa si farà con delle realizzazioni concrete – creando anzitutto una solidarietà di fatto.

L'unione delle nazioni europee esige che l'opposizione secolare tra la Francia e la Germania sia eliminata: l'azione intrapresa deve rivolgersi in primo luogo alla Francia e alla Germania. A questo fine il governo francese propone di dirigere immediatamente l'azione su un punto limitato ma decisivo: il governo francese propone di porre l'insieme della produzione franco-tedesca del carbone e dell'acciaio sotto un'autorità comune in un'organizzazione aperta alla partecipazione degli altri Paesi dell'Europa.

La messa in comune delle produzioni del carbone e dell'acciaio assicurerà immediatamente la costituzione di basi comuni di sviluppo economico, prima tappa della federazione europea e muterà il destino di queste regioni da lungo tempo votate alla fabbricazione delle armi da guerra di cui esse sono state le vittime più costanti.

La solidarietà di produzione così costituita renderà manifesto che ogni guerra fra la Francia e la Germania diventa non soltanto impensabile, ma materialmente impossibile. La creazione di questa potente unità di produzione aperta a tutti i Paesi che vorranno parteciparvi e destinata a fornire a tutti i Paesi che essa raggrupperà gli elementi fondamentali della produzione industriale alle stesse condizioni, getterà le fondamenta concrete della loro unificazione economica. Questa produzione sarà offerta a tutto il mondo senza distinzione né esclusione per contribuire al miglioramento del tenore di vita e al progresso delle opere di pace⁵.

La proposta di Schuman pone una serie di principi cardine della concezione unitaria e offre l'opportunità di focalizzare l'attenzione su alcuni importanti temi storici:

- la necessità di promuovere la distensione internazionale, inserendo quale elemento equilibratore fra i due blocchi contrapposti un'Europa organizzata;
- il superamento dell'opposizione secolare tra la Francia e la Germania, in particolare si può affrontare la spinosa questione delle miniere del territorio del bacino della Saar;
- l'individuazione di un problema limitato ma decisivo: la produzione franco-tedesca delle risorse carbo-siderurgiche, sottoposta a un'autorità comune;
- la fusione di interessi economici specifici per contribuire al miglioramento del tenore di vita e alla graduale creazione di una più ampia comunità economica.

Le origini dell'Europa unita: dai Trattati di Roma all'accordo di Schengen

Alla fine degli anni Quaranta furono soprattutto Alcide De Gasperi e Konrad Adenauer, rispettivamente Presidente del Consiglio dell'Italia e Cancelliere della Germania Ovest, che insieme a Robert Schuman si impegnarono per dare vita alle prime istituzioni della nuova Europa. Nacque così nel 1948 l'Organizzazione europea per la cooperazione e lo sviluppo economico (Oece), a cui aderirono diciassette Paesi, che si posero l'obiettivo di utilizzare al meglio gli aiuti degli Stati Uniti all'Europa e di avviare la liberalizzazione dei mercati. La nuova organizzazione diede poi vita all'Unione europea dei pagamenti (Uep), che introduceva un sistema di pagamenti multilaterali, permettendo una compensazione dei crediti in una moneta europea di uno Stato membro verso l'altro. E questo meccanismo si trasformò alla fine degli anni Cinquanta in un regime di piena convertibilità delle monete, con la trasformazione dell'Uep nell'accordo monetario europeo. La tappa principale del processo di integrazione europea fu tuttavia segnata dai Trattati di Roma del 1957, firmati dai sei Paesi che già facevano parte della Ceca. Si trattò del primo atto solenne dell'Unione che diede vita alla Cee (Comunità economica europea), finalizzata a promuovere un'unione doganale, e alla Ceea (Comunità per l'energia atomica, meglio conosciuta come Euratom), con lo scopo di coordinare i programmi di ricerca sull'energia nucleare degli stati membri e di assicurare un uso pacifico della stessa. Si costituì così un'area di libero scambio di grandi dimensioni, il Mercato europeo comune (Mec), integrata da politiche comuni dal punto

5. B. Olivi, *L'Europa difficile. Storia politica dell'integrazione europea (1948-2000)*, il Mulino, Bologna 2000, pp. 35-36.

di vista commerciale, agricolo e sociale, destinata a entrare in una fase di intenso sviluppo economico. Era un ritorno all'impostazione neofunzionalista, orientata alla costruzione dell'unità politica europea per gradi.

La giovane Comunità economica si rafforzò sul piano organizzativo e furono introdotte alcune politiche comuni dagli effetti positivi: aumentarono gli scambi commerciali e si registrò una significativa crescita economica, a cui fece seguito un aumento dei livelli di benessere della popolazione. Mancò tuttavia, nel corso degli anni Sessanta, una chiara politica comunitaria a tutto vantaggio degli Stati nazionali, che preferivano gli accordi intergovernativi al rafforzamento delle istituzioni comuni.

Queste difficoltà si accentuarono nel corso del decennio successivo, travagliato dalle due pesanti crisi energetiche del 1973 e del 1979, a seguito delle quali si manifestarono nuove spinte protezionistiche cariche di conseguenze negative sul mercato comune, che comportarono un vistoso rallentamento del processo di integrazione economica.

I risultati raggiunti attirarono comunque nuovi membri. Nei primi anni Settanta aderirono alla Cee: la Danimarca, la Gran Bretagna e l'Irlanda, mentre negli anni Ottanta vi fu l'ingresso dei Paesi del Mediterraneo (Grecia, Spagna e Portogallo), che posero problemi di bilanciamento nella politica agricola comune, fino ad allora incentrata principalmente sulle produzioni nordiche.

Il Parlamento europeo, una delle più antiche istituzioni comuni, continuava a essere un organismo dotato di poteri limitati, ma divenne più forte grazie alla legittimità acquisita nel 1979, quando si tennero le prime elezioni a suffragio universale. Nello stesso anno nasceva altresì il Sistema monetario europeo (Sme) con lo scopo di creare in Europa una zona di stabilità monetaria in un contesto, come quello degli anni Settanta, caratterizzato da un'elevata inflazione e instabilità dei cambi.

Non sempre l'integrazione economica marciò di pari passo con quella politica, tuttavia a metà degli anni Ottanta fu siglato, nella cittadina lussemburghese di Schengen, l'accordo che favorì, a partire dal decennio successivo, ossia con la convenzione di applicazione dell'accordo avvenuta nel 1990, la creazione di uno spazio di libera circolazione non solo delle merci ma anche dei cittadini comunitari e regolò, con gradualità, l'apertura delle frontiere tra i paesi firmatari. E gli stessi ideatori furono sorpresi dalla quantità di conseguenze, positive e negative, derivanti dalla Convenzione in molti campi di attività e dalle crescenti implicazioni per la vita stessa dell'Unione.

Documento a conferma della cooperazione e integrazione commerciale: I Trattati di Roma, 25 marzo 1957

Parte prima: principi

Art. 1. Con il presente Trattato, le Alte Parti Contraenti istituiscono tra loro una Comunità economica europea.

Art. 2. La Comunità ha il compito di promuovere, mediante l'instaurazione di un mercato comune e il graduale ravvicinamento delle politiche economiche degli Stati membri, uno sviluppo armonioso delle attività economiche nell'insieme della Comunità, un'espansione continua ed equilibrata, una stabilità accresciuta, un miglioramento sempre più rapido del tenore di vita e più strette relazioni fra gli Stati che ad essa partecipano.

Art. 3. Ai fini enunciati all'articolo precedente, l'azione della Comunità comporta, alle condizioni e secondo il ritmo previsto dal presente Trattato:

- a) l'abolizione fra gli Stati membri dei dazi doganali e delle restrizioni quantitative all'entrata e all'uscita delle merci, come pure di tutte le altre misure di effetto equivalente;
- b) l'istituzione di una tariffa doganale comune e di una politica commerciale comune nei confronti degli Stati terzi;
- c) l'eliminazione fra gli Stati membri degli ostacoli alla libera circolazione delle persone, dei servizi e dei capitali;
- d) l'instaurazione di una politica comune nel settore dell'agricoltura;
- e) l'instaurazione di una politica comune nel settore dei trasporti;
- f) la creazione di un regime inteso a garantire che la concorrenza non sia falsata nel mercato comune;
- g) l'applicazione di procedure che permettano di coordinare le politiche economiche degli Stati membri e di ovviare agli squilibri nelle loro bilance dei pagamenti;
- h) il ravvicinamento delle legislazioni nazionali nella misura necessaria al funzionamento del mercato comune;
- i) la creazione di un Fondo sociale europeo, allo scopo di migliorare le possibilità di occupazione dei lavoratori e di contribuire al miglioramento del loro tenore di vita;
- j) l'istituzione di una Banca europea per gli investimenti, destinata a facilitare l'espansione economica della Comunità mediante la creazione di nuove risorse;
- k) l'associazione dei paesi e territori d'oltremare, intesa ad incrementare gli scambi e proseguire in comune nello sforzo di sviluppo economico e sociale⁶.

Considerati come l'atto di nascita dell'attuale Unione europea, i Trattati di Roma, di cui sono stati riportati solo i primi tre articoli introduttivi, forniscono lo spunto per riflettere sugli obiettivi prioritari che i firmatari si proposero di perseguire nei diversi ambiti (commerciale, politico, istituzionale) attraverso:

- lo sviluppo della cooperazione rispetto alla competizione;
- l'eliminazione delle barriere doganali;
- la definizione di politiche comuni;
- la creazione di istituzioni sovranazionali.

*Patrizia Fazzi
Università di Torino*

6. *Trattati di Roma*, a c. della Comunità economica europea, 1957.

Leggere con occhi nuovi il Manzoni poeta

Ottavio Ghidini

LA SCELTA DI COLLOCARE NELLA DIMENSIONE DEL VERO LA POESIA FONDA LA TENSIONE, L'INQUIETUDINE, LA RICERCA CONTINUA CHE CARATTERIZZANO LA SCRITTURA DI ALESSANDRO MANZONI.

In una delle pagine conclusive dei *Minima Moralia*, nel paragrafetto intitolato *In nuce*, riferendosi a tutti i campi dell'espressione artistica (musica, arti figurative, letteratura), il grande Theodor Adorno scrive: «L'arte è magia liberata dalla menzogna di essere verità». Una definizione tanto enigmatica, quanto, una volta compresa, efficace. Efficace sì, ma... vera? Ogni asserzione, infatti, avanza necessariamente una pretesa, sia pure sommessa e umile, di oggettività; chiede di essere accolta, diventando in qualche modo condivisa (altrimenti perché *dirla*, perché *scriverla*?). E forse vale ancora il principio di contraddizione: se è vero quello che dice Adorno, è falso il contrario. Mentre cerco di rispondere alla domanda, perso in oscuri *loop* mentali, mi chiedo, fantasticando un po': «Manzoni, leggendo questa frase, cosa avrebbe pensato?». E poi, in un percorso à rebours: «Tasso invece?», ad esempio; «E Dante?». Già solo ricordare questi nomi m'induce alla circospezione e rende problematico lo slogan adorniano. No, perché loro su queste cose, Tasso e Manzoni soprattutto, scrittori dell'età moderna e contemporanea, si sono rotti la testa. Subentra allora una seconda domanda: dove si dirige un'arte che si pone programmaticamente di liberarsi dalla menzogna di essere verità? La prima risposta, semplice e forse ovvia, è questa: l'arte che si libera dalla menzogna di essere verità è (e non può essere altro che) menzogna; al di là della menzogna di essere verità si aprono, forse inevitabilmente, soltanto gli spazi della menzogna stessa. Un'arte ingannatrice, che si muove nell'ambito di ciò che non è, un'arte, chioserebbe Tasso, sofisticata, che può convincere del falso, che può circuire, irretire, che può, appunto, mentire. Ed è per tale motivo che Dante, Tasso, Manzoni credettero sempre invece che la poesia avesse un legame – vitale, generativo – con la verità, e questo è ciò che fondava, ai loro occhi, la dignità della poesia, la sua *necessità*, nel sistema complessivo dei saperi.

Pensiamo a Manzoni, quando, prima della conversione religiosa (attenzione: prima, non dopo), si pone un ideale altissimo: «il santo Vero / mai non tradir: né proferir mai verbo, / che plauda il vizio, o la virtù derida». Tale *quaestio de veritate* viene affrontata poi in modo diretto nella lettera al marchese Cesare d'Azeglio *Sul romanticismo*, quando si sostiene che la poesia deve assumere come proprio oggetto il vero, «giacché il falso può bensì trastullar la mente, ma non arricchirla, né elevarla». Eppure, nella stessa lettera, Manzoni riconosce quanto sia difficile stabilire in che cosa consista il “vero” nei «lavori d'immaginazione», dove si trova sempre una componente di invenzione (nel senso etimologico del termine però: *invenire*, portare alla luce ciò che è, secondo l'autore). La cautela del raffinatissimo pensatore è determinata anche dalla consapevolezza, ben radicata in un sistema di pensiero autenticamente religioso, che nessuna opera umana possa pretendere di essere espressione compiuta ed esaustiva della verità, sempre altra e trascendente. La religione fonda la tensione veritativa della scrittura manzoniana (l'auspicio dell'autore che essa porti luce), ma anche la consapevolezza della sua insufficienza, della sua precarietà, della sua, possiamo dirlo?, relatività. C'è qualcosa di vero, anche per Manzoni, nel detto di Adorno da cui siamo partiti. La scelta programmatica di collocare nella dimensione del vero la poesia non elimina ma anzi fonda la tensione, l'inquietudine, la continua ricerca che caratterizzano la scrittura di questo autore.

L'Edizione nazionale ed europea delle Opere di Alessandro Manzoni

Il bello, il vero, il buono: sono aspetti eccellentemente evidenziati in una recente pubblicazione di grande importanza per gli studi manzoniani. Si tratta del volume I dell'Edizione nazionale ed europea delle *Opere di Alessandro Manzoni*, nel quale sono raccolti gli *Inni sacri*, le

odi civili e gli altri testi in versi successivi alla conversione. Il volume è a cura di Pierantonio Frare, docente di Letteratura italiana presso l'Università Cattolica del S. Cuore di Milano. Studioso di molti autori, da Dante a Primo Levi e Foscolo, da Tesauro a Parini, ha pubblicato *L'ordine e il verso. La forma canzoniere e l'istituzione metrica nei sonetti del Foscolo* (Napoli 1995), *Retorica e verità. Le tragedie di Emanuele Tesauro* (Napoli 1998), «Per istraforo di prospettiva». Il «Cannocchiale Aristotelico» e la poesia del Seicento (Pisa-Roma 2000), *La scrittura dell'inquietudine. Saggio su Alessandro Manzoni* (Firenze 2006), *Il potere della parola. Primo Levi, Dante, Manzoni* (Novara 2010), *Leggere i 'Promessi sposi'* (Bologna 2016).

Questa edizione riccamente commentata è uno strumento prezioso per gli studiosi e, come tale, rappresenta un sussidio aggiornato e di ottima informazione per la didattica. Frare, infatti, ha scelto di adottare uno stile comunicativo capace di svolgere con chiarezza un discorso critico elevato, nella consapevolezza che l'analisi interpretativa deve coinvolgere non solo gli specialisti, ma anzitutto coloro che nell'istituzione scolastica hanno l'onore di interrogare i testi, cercando di realizzare in classe quel circolo ermeneutico indispensabile per la riappropriazione e per l'interiorizzazione dei classici da parte dei giovani. In quanto docente di scuola superiore non posso che essergli grato; soprattutto perché non è semplice comprendere la collocazione storica della scrittura lirica manzoniana, il suo rapporto con la tradizione letteraria, precedente e successiva, con la cultura europea, con i fatti salienti della storia a lui contemporanea.

Una nuova linea esegetica

L'aspetto più pregevole di questo commento consiste nel fatto che la raffinata analisi dei testi viene iscritta all'interno di una convincente, accurata e calzante nuova prospettiva esegetica che riguarda tutte le opere di Manzoni. Tale linea esegetica complessiva venne individuata per la prima volta dallo studioso nel volume *La scrittura dell'inquietudine. Saggio su Alessandro Manzoni*. Di che cosa si tratta? L'immagine comune più diffusa di Manzoni è quella di uno scrittore impassibile nella sua coerenza ideologica, pacificato e monolitico, in possesso di una visione dell'esistenza definita e definibile in modo sintetico: uno scrittore cattolico, che ama la verità e che cerca di risolvere le antinomie della realtà "annullandole" in tale principio trascendente. Nel corso degli ultimi decenni questa lettura è stata spesso messa in discussione. Penso, ad esempio, alle pagine di Calvino e al suo rifiuto di intendere i *Promessi sposi* come



Alessandro Manzoni (Milano, 7 marzo 1785 – Milano, 22 maggio 1873), olio su tela, anonimo inglese, 1805, attualmente nella Casa Manzoni di via del Morone, Milano.

romanzo della Provvidenza: nell'opera abbiamo, infatti, una «natura abbandonata da Dio», una visione della storia «come continuo fronteggiamento di catastrofi», una «giustizia divina terribile e imperscrutabile»: «C'è oggi – scriveva Calvino nel 1973 ne *Il romanzo dei rapporti di forza* – chi tende a vedere in Manzoni una specie di nichilista, sotto la vernice dell'ideologia edificante, di quel nichilismo che ritroveremo più radicale solo in Flaubert». Questo tipo di lettura dice qualcosa di vero e forse simili osservazioni erano necessarie per tornare a guardare in modo nuovo l'autore, abbandonando le angustie e le banalizzazioni del Manzoni paternalista. Eppure, se vanno riconosciuti i meriti, diciamo, storici di questa prospettiva critica, bisogna però notarne anche i limiti intrinseci. Il romanzo, ad esempio, si conclude in modo non certo idilliaco, ma comunque senz'altro positivo, nella convinzione che persino i «guai» possono concorrere al raggiungimento di una «vita migliore». Tale concezione dell'esistenza non viene per nulla contestata nella *Storia della colonna infame*, giacché in questa sezione del romanzo è presente, in modo del tutto analogo alla parte narrativa, la certezza che la morte di Mora e Piazza non segna la conclusione definitiva della loro esistenza: i giudici che li hanno condannati risponderanno davanti a Dio di quanto hanno compiuto, come ricorda il narratore nell'introduzione del testo-inchiesta, e pertanto, se da un punto di vista prettamente umano la vicenda degli untori accusati ingiustamente segue una



La casa di Alessandro Manzoni (Milano 1785-1873), a Milano. Un particolare del giardino.

parabola tragica, in realtà, secondo l'autore implicito, essi, nella sofferenza e nella morte, si sono assimilati a Cristo; aprendosi alla salvezza, godranno come lui della risurrezione. Tale prospettiva escatologica, tale, direbbe Giorgio Bárberi Squarotti, compensazione metafisica non diminuisce, ma accresce la violenza dell'invettiva dell'autore nei riguardi dell'ingiustizia subita in *questo* mondo: proprio perché creati a immagine e somiglianza di Dio, proprio perché dotati di libero arbitrio, i giudici si sono comportati in modo esecrabile e ingiustificabile. Il romanzo si struttura in due parti, in apparenza contrapposte, e tuttavia, in tale compagine complessivamente antinomica, entrambe le vicende si corrispondono e si compensano, ricondotte nel comune orizzonte della fiducia in Dio: le ingiustizie avverranno sempre, ma solo una fede nella conclusiva vittoria del bene può adeguatamente sollecitare la lotta contro il male e l'ingiustizia.

Una dinamica progressiva

Ecco allora che riusciamo a comprendere appieno la proposta esegetica di Frare: «il pensare e lo scrivere manzoniano partono spesso [...] da una formulazione dualistica calata in uno stampo antitetico: basti ricordare [...] le coppie sentire/meditare, passione/ragione, giudizio/complicità, essere/dover essere, autore/lettore». Tuttavia, «se Manzoni si fermasse qui, aderirebbe ad una visione del mondo (e praticerebbe una scrittura) che può evitare il rischio della rigida e immobile con-

trapposizione frontale di due istanze identiche (quanto a valore, non quanto ai contenuti) solo a prezzo di un'altra rigidità: quella che consiste nel proclamare la supremazia, in ciascuna coppia, di un termine sull'altro». Pertanto «l'opposizione linguistica e concettuale di partenza si trasforma in un rapporto dialettico nel quale le due opposizioni si arricchiscono reciprocamente, collaborando, ciascuna con la parte di vero che le è dato attingere, al conseguimento di un livello più alto di unità e verità». I binarismi oppositivi vengono «continuamente trascesi in una unità superiore, la quale a sua volta si costituisce come polarità di una opposizione di livello più alto, e così via».

La fecondità di questa prospettiva mi pare stia nel fatto che in tal modo la figura di Manzoni perde qualsiasi immobilismo, qualsiasi rigidità, sia quella propria di uno scrittore che risolve ogni lacerante contraddizione esistenziale in un'irenica, improbabile atarassia, sia quella di un pensatore rigidamente antinomico, che non crede nella possibilità di una conciliazione tra elementi diversi del reale. Frare, prima di dedicarsi a Manzoni, si è occupato a lungo di Foscolo e credo che inevitabilmente qualsiasi discorso sul presunto pessimismo manzoniano, sull'idea di Manzoni come scrittore segnato dall'antitesi, da una visione negativa (se non nichilistica, come suggeriva Calvino) della vita, non possa essere accolta dallo studioso proprio perché ciò avvicinerrebbe troppo l'esperienza manzoniana a quella foscoliana (ripresa semmai e portata alle sue estreme conseguenze, deprivata cioè da qualsiasi fiducia in qualsiasi illusione, da Leopardi: lui sì poeta il cui pensiero ama strutturarsi, come ha scritto Mengaldo in *Leopardi antiromantico*, in coppie oppositive prive di sintesi o *Aufhebung*).

Il movimento ascensionale spiraliforme

La dinamica progressiva, non statica, «inquieta» della scrittura di Manzoni si riflette nello svolgimento interno dei singoli testi, che manifestano coscientemente un pensiero nel suo farsi, in un movimento ascensionale di tipo spiraliforme. Pensiamo al *Cinque Maggio*: l'analisi di Frare prende l'abbrivio dai versi «Fu vera gloria? Ai posteri / l'ardua sentenza», di solito citati quale esempio da manuale di *reticentia*. In realtà, Manzoni solo momentaneamente non risponde, giacché, dopo aver sollecitato in tal modo la «riflessione sentita» dei lettori, alla fine dello stesso componimento sostiene che nella dimensione eterna di Dio «la gloria che passò» è ora soltanto «silenzio e tenebre». Nella seconda parte dell'ode ritornano, in una prospettiva mutata, termini che erano comparsi nella prima a proposito dell'esperienza storica dell'imperatore: «la stanca man» e la «man» di Dio che



Villa Manzoni a Brusuglio (Cormano).

viene dal cielo; le «eternie pagine» e i «campi eterni»; il «premio / ch'era follia sperar» e il «premio / che i desideri avanza». Attraverso questa serie di riprese interne nell'epicedio si svela la forza di una dislocazione che supera i referenti iniziali senza tuttavia annullarli. Una simile dinamica di autosuperamento interna al medesimo componimento compare anche altrove: si pensi alla *Passione*, nella quale il sangue che gli ebrei avevano invocato sopra sé stessi (vv. 65-72) diventa, nell'invocazione conclusiva del poeta, una «pioggia di mite lavacro» (v. 86), un segno di purificazione e di benedizione.

Un profondo senso di libertà

La scelta di raccogliere in un unico volume scritti di diversa ispirazione si giustifica con il fatto che anche i testi patriottici rispecchiano sempre, nell'orizzonte ideologico dell'autore, i valori del cristianesimo. Frare è molto attento a mostrare, nelle premesse ai singoli componimenti, il legame di quelli religiosi non solo con le vicende personali della storia familiare di Manzoni, ma anche con avvenimenti di portata epocale, negli anni stessi in cui si avvia il processo risorgimentale: un'ispirazione di natura politica è avvertibile, se non in tutti gli *Inni Sacri*, nella maggior parte di essi. A tale proposito, si deve ricordare una lettera di Manzoni al giovane De Amicis, nella quale si afferma che «religione e patria sono due grandi verità, anzi, in diverso grado due verità sante; e ogni verità può spiegar tutte le sue forze e usar tutte le sue difese senza insultarne un'altra» (15 giugno 1863). Si tratta di un elemento che forse i nostri studenti sentono lontano (lascia spesso perplessi questo intreccio di militarismo e misticismo), ma esso va ricondotto alla situazione storica dell'epoca e può essere compreso solo alla luce del profondissimo desiderio di libertà che ha sempre animato il pensiero e la scrittura di Manzoni.

Una vocazione poetica mai rinnegata

Altro aspetto fondamentale che spesso non viene correttamente messo in luce in tanti manuali scolastici: come dimostra Frare, la «vocazione poetica» è sempre stata «vigorosamente affermata e perseguita fin dagli anni giovanili» da Manzoni e non è mai stata «realmente rinnegata». L'ultima poesia, infatti, i distici latini di *Volucres*, sono del 1868 e nella lettera a Louise Colet del 1°-2 febbraio 1860 l'ispirazione, di cui si lamenta la perdita, viene rimpianta come un bene che si vorrebbe ancora possedere («*Je me suis aperçu que ce n'était plus la poésie qui venait me chercher, mais moi qui m'es-soufflais à courir après elle*»): non c'è nessun rifiuto di stampo ideologico, nessuna umbratile sopraggiunta diffidenza del poeta nei confronti della poesia; semplicemente, come può accadere, «l'oliva è secca, et è rivolta altrove / l'acqua che di Parnaso si deriva».

Nella lettera a Fauriel del 20 aprile 1812, inoltre, vengono offerte altre preziose indicazioni metaletterarie; per Manzoni le fonti primarie del poetare sono il cuore e il sentire: «*Je suis plus que jamais de votre avis sur la poésie; il faut qu'elle soit tirée du fond du coeur; il faut sentir, et savoir exprimer ses sentiments avec sincérité*» (la poesia onesta di cui parlerà Saba). Il sentire e il cuore poi devono accordarsi con il pensiero: «*Il faut bien penser, penser le mieux qu'on peut, et écrire*». Nessuna opposizione, dunque, tra «cuore» e «ragione» o tra «sentire» e «meditare», ma un'autentica sinergia. Allo stesso modo, un'analoga collaborazione deve realizzarsi, nella compagine testuale, tra il piano dell'espressione e quello dei contenuti. La poesia di Manzoni si fonda sulla teologia e i contenuti teologici (i dogmi) sono assiologicamente superiori ai mezzi per trasmetterli. Tuttavia, per sollecitare una «riflessione sentita» nei lettori/ascoltatori, le verità della religione hanno bisogno della bellezza per convincere, per comunicarsi, per rendersi «visibili»: un discorso efficace può rendere la verità desiderabile. Ma non solo: nel saggio *Del romanzo storico* Manzoni arriva addirittura a sostenere che «la virtù propria della parola poetica è di offrire intuizioni al pensiero, piuttosto che strumenti al discorso» e che, in aggiunta, quando i concetti sono «veri insieme e pellegrini», riescono «doppiamente gradevoli», anzi «estendono effettivamente la cognizione». La poesia ha il ruolo di ri-velare (di inventare, nel senso del latino *invenire*: trovare, non creare) «qualità e relazioni più recondite e meno osservate, o non osservate» tra le cose: una conclusione decisamente anticipatrice di tanta riflessione novecentesca.

Octavio Ghidini
Università Cattolica del Sacro Cuore

L'epistemologia germinale in Leonardo da Vinci, Bernhard Riemann e Hermann Grassmann

Mario Castellana

SCIENZIATI MA ALLO STESSO TEMPO ANCHE “FILOSOFI”, QUESTI STUDIOSI HANNO DATO UN CONTRIBUTO IMPORTANTE ALLA DEFINIZIONE DEI VALORI TEORETICI PROPRI DEL FARE SCIENZA.

La scienza non è un'istanza immotivata
Maurice Merleau-Ponty

Ci sono diversi modi per affrontare più criticamente figure che hanno dato dei contributi significativi nei vari campi del pensiero, come ad esempio Leonardo Da Vinci, Bernhard Riemann e Hermann Grassmann, ed è quello di considerare le loro opere come il frutto dell'essere stati insieme «intelletto scientifico e filosofico», per usare una espressione del matematico ed epistemologo italiano Federigo Enriques¹; ma per comprenderne il significato all'interno del pensiero scientifico, va fatto un lavoro che programmaticamente si deve porre, come diceva Albert Lautman negli anni '30 a proposito delle matematiche a lui contemporanee, «à l'arrière-plan»², cioè a un livello più nascosto, sullo sfondo in modo da fare emergere innanzitutto quella che in termini bachelardiani, si può chiamare 'epistemologia germinale' degli scienziati. In tale contesto i cosiddetti scritti di natura più filosofica degli scienziati acquistano una diversa connotazione, perdono il loro carattere 'naïf', il loro aspetto occasionale e pur sembrando 'spontanei', cioè non frutto di una ricerca più sistematica e rigorosa, possono essere interpretati come 'indizi' di qualcosa di più profondo perché esprimono il più delle volte certe caratteristiche costanti dei valori teorici tipici del fare scienza. Come la scienza nel suo complesso è tesa a fare emergere i diversi livelli del reale, così la ricerca storico-epistemologica e la 'critica della ragione epistemologica' devono essere indirizzate a comprendere le sempre più articolate ragioni della 'ragione scientifica', le sue modalità di acquisizione del vero attraverso l'analisi delle logiche della scoperta e della giustificazione. Come ci insegna una cospicua parte della letteratura storico-epistemologica del '900, un aspetto costante della conoscenza scientifica è il suo sostanziale antiempirismo, la

sua struttura teorica che va fatta emergere; tale attitudine è presente sia pure in maniera germinale in autori lontani fra di loro, come ad esempio Leonardo da Vinci, Bernhard Riemann e Hermann Grassmann, figure che con diverse modalità hanno messo l'accento sul ruolo del soggetto epistemico in grado di elaborare dei 'disegni', dei 'progetti' teorici e dei 'mondi di carta' a dirla con Ludwig Boltzmann per andare al di là dell'apparenza, dell'esperienza, del dato empirico che ha bisogno di essere inserito in un quadro teorico.

Acquista così un diverso significato questa affermazione di Leonardo da Vinci che pur nota ha raramente ha attirato la dovuta attenzione, dove è già presente la consapevolezza del fatto che la conoscenza scientifica è frutto dell'attività dello 'speculatore delle cose' che costruisce 'disegni' per indagarne le strutture nascoste altrimenti non coglibili:

O speculatore delle cose, non ti laudare di conoscere le cose, che ordinariamente, per sé medesima la natura conduce; ma rallegrati di conoscere il fine di queste cose, che son disegnate dalla mente tua. La natura è piena d'infinite ragioni, che non furono mai in isperienza³.

L'antiempirismo e l'epistemologia germinale in Leonardo da Vinci

È evidente il fatto che solo i risultati raggiunti dalla ricca e non omogenea letteratura epistemologica del '900, con tutti gli strumenti forgiati al suo interno,

1. F. Enriques, Prefazione a E. Ruffini, *Il 'Metodo' di Archimede*, Stock, Roma 1926, pp. 7-8.

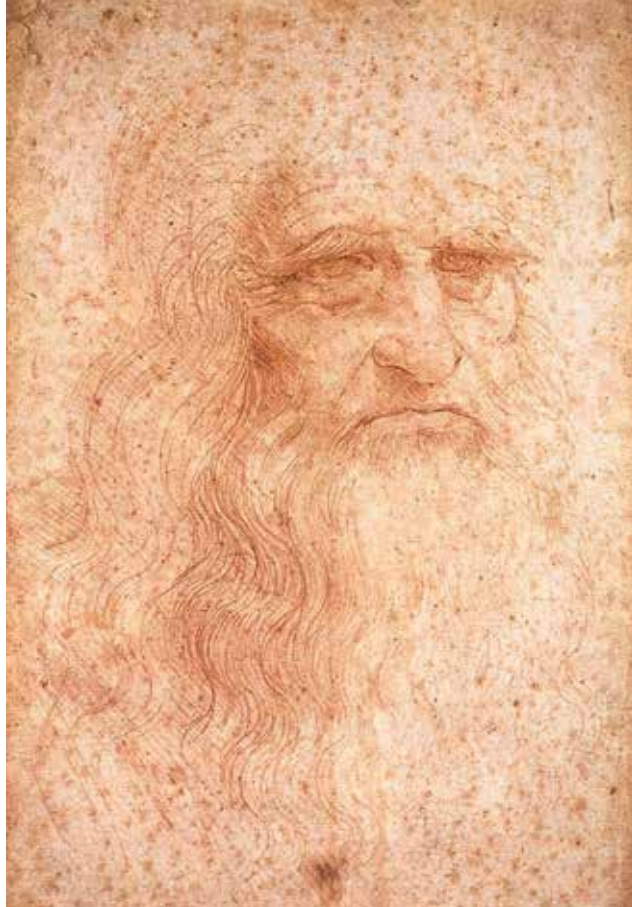
2. Cfr. A. Lautman, *Les mathématiques, les idées et le réel physique*, Vrin, Paris 2006, p. 131 e su Lautman ns. Introduzione a A. Lautman, *La matematica come resistenza*, a cura di M. Castellana, Castelvecchi, Roma 2017, pp. 7-43.

3. Leonardo Da Vinci, *L'uomo e la natura*, a cura di M. De Micheli, Feltrinelli, Milano 1982, pp. 52-53.

permettono di comprendere meglio e da più angolature il particolare senso di questi frammenti filosofici; in Leonardo, sia pure in modo frammentario, convivono già strettamente intrecciate istanze di un convinto antiempirismo all'interno di una visione realista del procedere della scienza che non si deve limitare a registrare l'ordine delle cose, ma deve interrogarle più in profondità per fare venirne le cause nascoste. Emerge da un lato il ruolo propulsivo dello 'speculatore delle cose', l'enriquesiano 'intelletto scientifico' e nello stesso tempo 'intelletto filosofico' che disegna, progetta, inventa, congettura delle configurazioni teoriche finalizzate a dare 'senso' alle 'infinite ragioni del reale'. Queste, infatti, non sono date di per sé, ma vengono ricostruite, pensate, definite e ridefinite dall'incessante lavoro della mente umana che cerca di andare oltre l'orizzonte immediatamente osservabile nel tentativo di cogliere il 'fine' delle cose. In tal modo è possibile comprendere meglio il senso di questi frammenti di Leonardo in quanto si è più in grado di cogliere l'unità di fondo del suo pensiero, già caratterizzato in senso pluralistico dove la ragione umana viene a costituirsi man mano che coglie le singole 'ragioni del reale'; nello stesso tempo non ci si limita a registrare una visione antiempirista della ragione scientifica, ma si evidenziano le motivazioni attraverso il ruolo accordato alla capacità di progettare matematicamente le stesse strutture dell' 'ispeienza', come si evince da un altro famoso frammento:

Nessuna umana investigazione si può dimandare vera scienza, s'essa non passa per le matematiche dimostrazioni... La meccanica è il paradiso delle scienze matematiche, perché con quella si viene al frutto matematico⁴.

In tal modo prende forma una certa epistemologia germinale presente in Leonardo da Vinci, frutto di un processo di riflessività che ha accompagnato la sua attività di ricercatore e che ha innescato delle svolte metodologiche, dove convivono istanze realiste, pluraliste e razionaliste; lo scienziato toscano, che vive gli albori della scienza del suo tempo in maniera *esuberante*, come dice la Metzger⁵ a proposito degli scienziati del Rinascimento, ha toccato un punto nodale del pensiero scientifico moderno, il processo di matematizzazione che ha portato alla nascita della meccanica. Con Enriques, si può dire che in Leonardo da Vinci è già presente in maniera ancora germinale, ma cosciente, un vero e proprio 'razionalismo sperimentale'⁶, dove teoria e dati empirici, matematica ed esperienza, razionale e reale, astratto e concreto si incontrano completandosi a vicenda e dando così vita allo sviluppo della meccanica.



Per Leonardo da Vinci (Anchiano 1452 - Amboise 1519) la scienza non si deve limitare a registrare l'ordine delle cose, ma deve interrogarle in profondità per farne venire in luce le cause nascoste.

Riemann e la concettualizzazione progressiva nello sviluppo delle scienze della natura

Nello stesso tempo, un'analisi ad esempio dei pochi frammenti filosofici di Bernhard Riemann, permette di intravedere da un lato il progressivo rafforzamento delle posizioni antiempiriste insieme col maggior grado di matematizzazione della fisica e nello stesso tempo ne fa emergere anche le differenze qualitative; significativo a tale riguardo è il frammento *Teoria della conoscenza*, dove il matematico tedesco abbozza una vera e propria teoria della scienza, che va ben al di là dell'immagine positivista di essa e di certi modi di intendere l'approccio newtoniano a lui contemporanei. Già dal titolo del primo paragrafo *Saggio di una teoria dei concetti fondamentali della matematica e della fisica come fondamenti per l'interpretazione della natura* si respira un'altra atmosfera concettuale di chiara derivazione kantiana, ma che

4. *Ibi*, pp. 50-51.

5. H. Metzger, *Il metodo filosofico nella storia delle scienze*, trad. it. a cura di M. Castellana, Barbieri-Selvaggi, Manduria 2009, p. 78.

6. Cfr. F. Enriques, *Scienza e razionalismo*, Zanichelli, Bologna 1990, passim e *Il razionalismo sperimentale*, a cura di M. Castellana, Milella, Lecce 1975.

tende ad andare oltre nel cercare di comprendere quel processo che Enriques, sulla scia appunto di Riemann, chiama processo di «concettualizzazione progressiva nello sviluppo delle scienze della natura»⁷. In Riemann sono già presenti come punti fermi di natura epistemica il ruolo costitutivo della teoria, la sua natura astratta con i processi di generalizzazione messi in atto, una visione storica della scienza, il superamento di una visione fenomenista di essa, il carattere euristico-inventivo del modello non-euclideo e nello stesso tempo il suo stretto rapporto con determinati livelli della realtà, il nuovo carattere da assegnare all'ipotesi nell'ambito della logica della scoperta scientifica, la matematica e la fisica come processi veritativi tesi alla comprensione del reale. Innanzitutto ciò permette di cogliere tutti questi aspetti in modo unitario, di spiegare il loro essere espressione dell'«a priori dello spirito» o di più «a priori» in atto nella seconda metà dell'Ottocento in diversi contesti di ricerca⁸; nello stesso tempo è in grado di dare il giusto peso concettuale al lessico riemanniano dove compaiono termini come «interpretazione», «comprensione» e «comprendere» nel senso più autentico⁹, cioè come capacità da parte dell'impresa cognitiva, attraverso i processi di autoriflessione da essa stessa innescati, di cogliere i «fondamenti» del suo essere conoscenza con specifici contenuti veritativi e di essere «pensiero»:

La *scienza naturale* è il tentativo di comprendere la natura mediante concetti precisi... Grazie a questo processo la nostra comprensione della natura diventa gradualmente sempre più completa e giusta, ma nello stesso tempo si spinge sempre più indietro, oltre la superficie dei fenomeni¹⁰.

Hermann Grassmann: *les enjeux du mobile*

Quasi un analogo «a priori dello spirito», teso verso una comprensione unitaria e più profonda dei livelli della realtà e delle loro «ragioni», sembra animare quasi negli stessi anni l'opera di Hermann Grassmann (1809-1877) nella sua teoria della grandezza estensiva, che lo ha portato, come Riemann, ad assegnare alle generalizzazioni sempre più astratte un ruolo sempre più decisivo, come dice lo stesso Enriques¹¹, anche se questo non fu capito dai matematici suoi contemporanei; nell'Introduzione a *Die lineale Ausdehnungslehre* (1844), nel cercare di rendere conto dei processi di generalizzazione messi in atto nella sua teoria, lo scienziato tedesco si dimostra ben conscio del significato qualitativo diverso impresso dalla sua teoria al pensiero matematico in generale, riflette sui «fondamenti di una scienza nuova», sulla «nuova branca matematica» elaborata che ha bisogno di essere chiarita nello spirito di fondo, dà molta importanza al concetto di «inter-

pretazione» che ha avuto un ruolo euristico nel collegare strettamente geometria, analisi, algebra e fisica¹². Grassmann ha messo in atto quello che Gilles Châtelet, proprio nell'analizzare la sua opera, ha chiamato *les*

7. F. Enriques, *Problemi della scienza* (1906), Zanichelli, Bologna 1985, p. 21; sia in quest'opera che in *Scienza e razionalismo*, Enriques si confronta con il pensiero filosofico-scientifico di Riemann e queste due opere sembrano quasi lo sviluppo sul terreno più concettuale di questi punti di vista espressi nel frammento *Teoria della conoscenza*; su Enriques interprete di Riemann, cfr. ns. *Razionalismi senza dogmi*. Per una epistemologia della fisica matematica, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004., cap. I. Dopo Enriques, solo Bachelard ha dato il giusto rilievo all'epistemologia in nuce di Riemann in *Essai sur la connaissance approchée* (1928); Ludovico Geymonat negli anni '60 lamentava il fatto che nessuno nell'ambito della filosofia della scienza aveva dato importanza a questi contributi riemanniani e cfr. L. Geymonat, *Filosofia e filosofia della scienza*, Feltrinelli, Milano 1960, Appendice II.

8. Qui «apriori dello spirito» va inteso nel senso prospettato dalla Metzger, come elemento di fondo unificante un'epoca e cfr. H. Metzger, *Il metodo filosofico nella storia delle scienze*, cit., pp. 79-90; ma lo sviluppo del pensiero scientifico ha portato alla compresenza in un determinato periodo di più «a priori dello spirito» che lo storico delle scienze, irrobustito dalla riflessione epistemologica, deve essere in grado di fare emergere per capire la specificità di un periodo rispetto ad un altro. L'Ottocento da questo punto di vista è indicativo e può essere caratterizzato dalla presenza di più «apriori dello spirito», anche in conflitto fra di loro, ma presenti nei vari contesti culturali. In ambito strettamente scientifico, dalle matematiche alla fisica e alla biologia, essi si sono tradotti in diversi strumenti cognitivi che hanno permesso agli scienziati, che più o meno spontaneamente lo hanno saputo «interpretare», di conseguire «a posteriori» dei risultati che hanno cambiato lo *status quo* della ricerca attraverso i processi di concettualizzazione progressiva.

9. Il testo di Riemann *Teoria della conoscenza* è di data incerta, ma si presume che sia stato scritto fra gli anni '60-'65; è da tenere presente che il matematico italiano Eugenio Beltrami, che conosceva i lavori di Riemann, come dice Imre Toth, scrivendo nel 1868 il saggio sull'*Interpretazione della geometria non-euclidea*, «apre un'epoca nuova, perché per la prima volta nella storia della matematica avviene che un lavoro professionale rechi nel titolo la parola *Interpretazione*» e «il suo senso corrispondeva al significato proprio e noto del vocabolario. Con l'*Interpretazione* di Beltrami infatti l'ermeneutica è penetrata nella matematica» dando così vita all'«ermeneutica matematica»; cfr. I. Toth, *De interpretazione. La geometria non-euclidea nel contesto della Oratio continua del commento ad Euclide*, trad. it., La Città del Sole, Napoli 2000, p. 86 e p. 91. Analogamente si può dire che Grassmann e Riemann forse per primi usano i termini «interpretazione», «comprensione» in un lavoro certo non professionale, ma in un lavoro di natura più epistemologica.

10. B. Riemann, *Teoria della conoscenza*, in *Sulle ipotesi che stanno a base della geometria e altri scritti scientifici e filosofici*, a cura di R. Petoletto, Bollati Boringhieri, Torino 1994, pp. 86-87 e per un'analisi più estesa cfr. ns. «*Sur une petite phrase de Riemann*» *Aspects du débat français autour de la 'Reasonable Effectiveness of Mathematics'*, in «*Revue de synthèse*», 138, 1-4 (2017), pp. 177-194.

11. F. Enriques, *Problemi della scienza*, cit., p. 107.

12. Cfr. H.G. Grassmann, *Die lineale Ausdehnungslehre, ein neuer Zweig der Mathematik, dargestellt und Anwendungen auf die übrigen Zweige der Mathematik, wie auch auf die Statik, Mechanik, die Lehre vom Magnetismus und die Krystallonomie erläutert*, Verlag von Otto Wigand, Leipzig 1844 ora in *Gesammelte mathematische und physikalische Werke*, Leipzig 1894-1911, I, 1, pp. 1-309. Esiste un'ottima traduzione in francese *La Science de la Grandeur extensive ou L'Ausdehnungslehre, une nouvelle discipline mathématique*, a cura di D. Flament e B. Bekemeier, Éditions Albert Blanchard, Paris 1994. L'opera di Grassmann sin dall'inizio fu ritenuta oscura dai suoi interpreti e dagli stessi matematici per il nuovo modo di operare e com'è noto, solo verso la fine dell'Ottocento Felix Klein, G. Peano e C. Burali-Forti ne misero in rilievo l'importanza. Bisogna aspettare Rota e la sua scuola nel 1985 per vedere la sua applicabilità nei vari campi. Poi alcuni studiosi del suo pensiero ne hanno individuato la dimensione filosofica, ma ne hanno sottolineato l'oscurità come ad esempio Granger in Francia; cfr. G.G. Granger, *Essai d'une philosophie du style*, A. Colin, Paris 1968, p. 89.

*enjeux du mobile*¹³, cioè prima il libero passaggio da una branca all'altra all'interno delle matematiche, poi come in Riemann il passaggio alla fisica e la loro posta in gioco nell'ambito filosofico; questa *mobilité*, che, secondo Bachelard, è l'essenza del pensiero scientifico in generale, ha permesso a Grassmann di avere delle matematiche una visione non riduttiva e nello stesso tempo più dinamica, di articolarne le nozioni di base, di moltiplicarne le dimensioni sino ad arrivare all'importante acquisizione del concetto di estensione e di anticommutatività. Châtelet chiama questo modo di operare «*engendrement dialectique*» che «costituisce senza dubbio l'apporto più originale di Grassmann alla filosofia geometrica»¹⁴.

In tal modo si è più in grado di comprendere la dimensione filosofica implicita nei lavori di Grassmann e la stessa lettura dell'Introduzione a *Die lineale Ausdehnungslehre* risulta essere molto istruttiva per coglierne lo spirito di fondo, lo stesso 'travaglio dei concetti' messo in atto da un 'intelletto scientifico e filosofico' nel senso enriquesiano; e nello stesso tempo, le stesse considerazioni di tipo filosofico espresse non sono messe per caso o semplicemente giustapposte, ma acquistano un più preciso senso epistemico in quanto risultano essere il frutto di una piena consapevolezza delle procedure messe in atto per arrivare ai cambiamenti qualitativi apportati in campo matematico. Grassmann riflette sulla metodologia messa in atto per arrivare al concetto di estensione e sui suoi cambiamenti strutturali, sul ruolo propulsivo che ha dato allo sguardo d'insieme, sulle tensioni conoscitive, sulla logica della scoperta, sugli «atti generatori», sulle «combinazioni fra algebra e geometria», sulle strette connessioni fra matematiche e fisica, sulle modalità con cui «un sistema si trasforma in un altro»:

Il metodo matematico progredisce dai concetti più semplici ai concetti più complessi e in tal modo, in collegamento con il particolare, perviene a concetti nuovi e più generali. Se in filosofia predomina l'esigenza della totalità..., nelle matematiche predomina il concatenamento del particolare col particolare, e ogni risultato ottenuto forma un tutto con lo sviluppo conseguente... Il presentimento [Ahnung] sembra estraneo al campo della scienza pura, soprattutto nel campo delle matematiche. Tuttavia, senza di esso, sarebbe impossibile trovare qualsiasi nuova idea... Se è ben attivato, è lo sguardo che coglie in un solo colpo tutto il percorso che porta alla nuova verità, ma con dei momenti non ancora esplicitati; per questo motivo il presentimento all'inizio non può che essere oscuro¹⁵.

Come dice Flament nella prefazione all'edizione francese dell'opera di Grassmann, lo studio critico dell'*Ausdehnungslehre* si rivela ancora oggi molto utile per avviare delle «riflessioni sulla 'pratica' matematica la più attuale», e nello stesso tempo può diventare anche «oggetto»



In Teoria della conoscenza il matematico tedesco Bernhard Riemann (regno di Hannover 1826 - Verbania 1866) abbozza una teoria della scienza che va al di là dei modi di intendere l'approccio newtoniano a lui contemporanei.

primario e pretesto per fruttuose e promettenti collaborazioni fra filosofi, storici delle scienze, fisici e matematici»¹⁶; acquista così un significato diverso lo sforzo di Grassmann teso a dare il giusto posto alla sua 'nuova scienza' nell'ambito del sapere, a chiarirne il senso veritativo, come egli stesso tiene a sottolineare: «la verità reclama il suo diritto; essa non è l'opera di colui che la fa conoscere e riconoscere; essa ha la sua essenza e la sua esistenza in se stessa»¹⁷. La riflessione epistemologica, pertanto, condotta in prima persona da scienziati al lavoro come Leonardo da Vinci, Riemann e Grassmann, come li chiamerà Gaston Bachelard¹⁸, si rivela tanto più autentica e necessaria proprio nella misura in cui si assume questo compito di fare emergere i 'diritti' intrinseci delle teorie pur nella loro dimensione storica.

Mario Castellana
Università del Salento

13. Cfr. G. Châtelet, *Les enjeux du mobile. Mathématique, physique, philosophie*, Seuil, Paris 1993, cap. IV dal titolo molto significativo *La capture de l'extension de Grassmann. Géométrie et dialectique*. Châtelet è stato uno dei pochi ad approfondire la dimensione filosofica dell'opera di Grassmann trovandone le radici nella filosofia tedesca della natura, ne ha chiarito l'aspetto 'dialettico' alla base della produzione della sua nuova algebra senza assiomatica degli spazi vettoriali.

14. *Ibi*, p. 155.

15. H.G. Grassmann, *Die lineale Ausdehnungslehre*, cit., introduzione, § 14, p. 31.

16. D. Flament, *Préface* a H.G. Grassmann, *Die lineale Ausdehnungslehre*, cit., p. 50.

17. H.G. Grassmann, *Die lineale Ausdehnungslehre*, cit., prefazione, p. VI.

18. Cfr. G. Bachelard, *La Philosophie du non*, P.U.F., Paris 1940, cap. I

I mondonauti della nave Victoria e la prima navigazione intorno alla Terra (1519-1522) (1)

Silvestro Sannino

IL LUNGO VIAGGIO DELLA NAVE VICTORIA CHE RIUSCÌ, PER PRIMA, A COMPIERE UNA NAVIGAZIONE INTORNO ALLA TERRA FU SICURAMENTE UNA IMPRESA ARDITA, DRAMMATICA E AFFASCINANTE CHE MERITA DI ESSERE RIPERCORSA MOMENTO DOPO MOMENTO, CERCANDO DI SVELARE ANCHE ALCUNI MISTERI CHE ANCORA SI CELANO DIETRO QUESTA AVVENTURA.

Il giorno sei settembre dell'anno 1522 la nave Victoria, al comando di Juan Sebastian de Elcano, approdava nel porto di San Lucar de Barrameda, alla foce del fiume di Siviglia, l'antico Baetis, da dove era partita tre anni prima e dopo aver fatto una navigazione intera attorno alla Terra. *Primus circumdedisti me*, ricordava lo scudo dedicato alla Victoria da Carlo V. È la prima volta che una nave compie una impresa del genere, impresa arditata, drammatica e affascinante che ricorda e si ricollega idealmente a quella mitica degli Argonauti per le difficoltà ed i sacrifici immani che i suoi marinai dovettero affrontare. Marinai che sfidarono l'ignoto e andarono, come dice Luis de Camoes, «por mares nunca de antes navegados», verso che riecheggia il ben noto concetto dantesco di «lito deserto// che mai non vide navicar sue acque//omo, che di tornar sia poscia esperto». Essi sono degni eredi degli Argonauti, come già ricordava lo storico coevo Oviedo nella sua *Historia de las Indias*, e a giusto titolo possono essere chiamati Mondonauti, a loro volta precursori degli Astronauti, i protagonisti della navigazione negli spazi extraterrestri, culminata con l'impresa dell'Apollo 11 e lo sbarco sulla Luna il 20 luglio 1969¹.

Origine e finalità dell'impresa

La Victoria faceva parte della flotta di cinque navi al comando di Fernando Magellano il quale, con l'aiuto di Ruy Faleiro, aveva convinto il giovane re Carlo I, poi Imperatore Carlo V, di poter seguire una rotta occidentale per le isole Molucche, le isole delle spezie più pregiate, di lusso, già cercate da Cristoforo Colombo, Juan de Solis ed altri navigatori. Essa voleva essere non

solo una rotta per ponente ma anche più breve di quella orientale seguita dai Portoghesi, via India e Malacca. Inoltre, i due lusitani sostenevano che le stesse isole Molucche cadevano nella zona di influenza spagnola, definita dalla *raya* papale, una linea meridiana posta a 370 leghe a ovest delle isole di Capo Verde (circa 46° W)², con la sua antimeridiana, indicata nel Trattato di Tordesillas del 7 giugno 1494³.

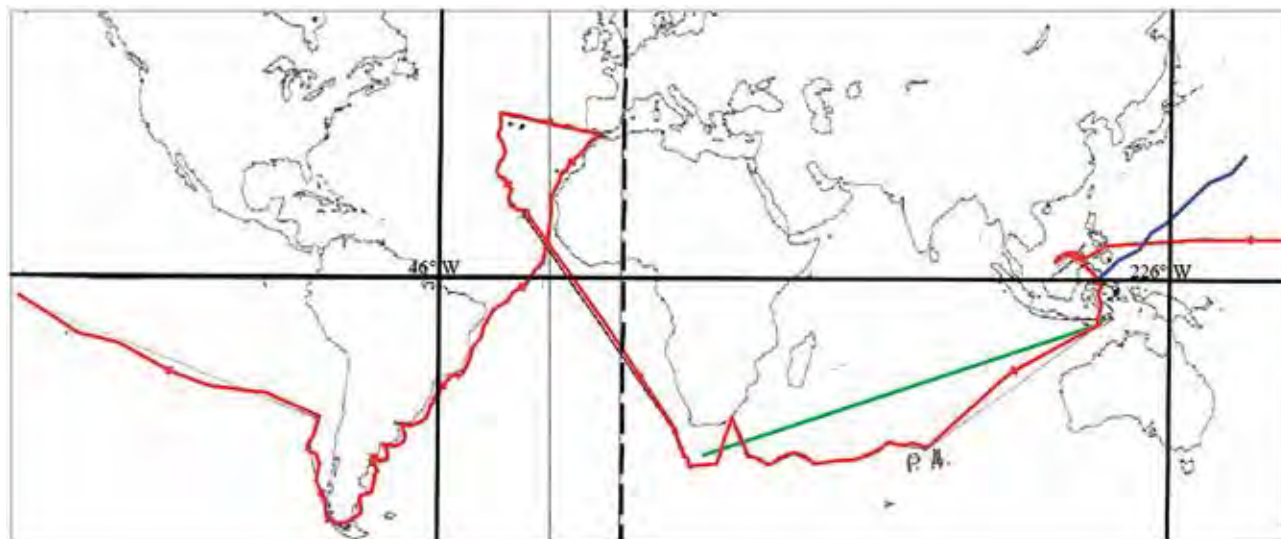
Il navigatore Vasco Nunez de Balboa, il 25 settembre del 1513, aveva scoperto, da un'altura, un vasto mare a ponente del Nuovo Mondo, nella zona del Veragua, attuale Panama, che chiamò Mar del Sur. Era questo il mare, l'oceano da traversare per arrivare alle Molucche ma si doveva trovare il modo, la via, il passaggio per entrarvi, ricerca che si presentava non facile e piena di incognite, dopo i recenti viaggi (di Pinzon, di Hojeda, di Cabral, di Vespucci, de Solis, etc...) che mostravano un continente lungo, da nord a sud, e non interrotto, fino ad oltre 40° di latitudine sud o australe.

Magellano era un nobile, un *fidalgo*, che conosceva i mari orientali fino all'Insulindia per aver fatto sette anni di guerra, dal 1505 al 1512, agli ordini dei grandi capitani generali, Almeida e Albuquerque. Tuttavia, non era

1. *Os Lusíadas*, I, 3; *Purgatorio*, I, 130-132; Oviedo, *Historia general y natural de las Indias*, Libro XX, Cap. I, pag. 21. Il confronto con gli Argonauti era già stato fatto da Maximiliano Transilvano bibl. 2), pag. 36 e da P. M. d'Anghiera, *De Orbo Novo*, bibl. 1), traduzione in francese di Paul Gaffarel, pag. 504.

2. N.B. Per semplicità tutte le longitudini sono riferite al sistema attuale, vale a dire al meridiano di Greenwich, e contate da 0° a 360° verso W (West = ovest).

3. Per i vari aspetti della *raya* si veda R.E. Abadia, *La idea del antimeridiano*, in bibl. 8) Da Mota et alii, pag. 1-25.



riuscito a *far carriera*, non aveva avuto mai il comando di una nave⁴, pur essendo un guerriero coraggioso e valoroso, della migliore tradizione dei portoghesi dell'epoca, cantati poi da Luis de Camoes nel poema epico *Os Lusíadas*. Il suo amico Francisco Serrano, al quale Magellano aveva salvato la vita, era approdato alle Molucche e vi si era stabilito, in via definitiva, grazie alle buone relazioni personali stabilite con i re locali; da qui inviò una lettera a Magellano invitandolo a raggiungerlo e suggerendo anche l'idea, peraltro non proprio nuova, che le Molucche, essendo molto a oriente, cadevano nella zona di influenza spagnola⁵.

Magellano, al ritorno a Lisbona, di certo molto deluso per la sua carriera opaca ed anche per il freddo diniego di Re Manuel alla richiesta di rivalutare la sua *moradia* (vitalizio), esaminò con Ruy Faleiro, gli aspetti geografici, astronomici e nautici dell'impresa. Il Faleiro era un astronomo-astrologo di buon livello ed anche lui era deluso per non veder riconosciuto il suo valore negli ambienti di corte. Faleiro, per dimostrare che le Molucche cadevano a oriente della *raya*, e quindi nella zona della Spagna, mise a punto alcuni metodi per determinare la longitudine con osservazioni di astri. I due portoghesi, Faleiro e Magellano, avevano dunque gli attributi necessari, tutte le carte in regola, per tentare l'impresa ardita, di grande interesse politico ed economico, ma anche scientifico, e la loro proposta al re Carlo I ed al suo *primo ministro* Juan Rodriguez de Fonseca fu subito accolta e resa poi esecutiva malgrado le non poche difficoltà di vario genere. Faleiro e Magellano, con cedola reale del 22 marzo 1518, venivano nominati entrambi capitani della costituenda *armada*

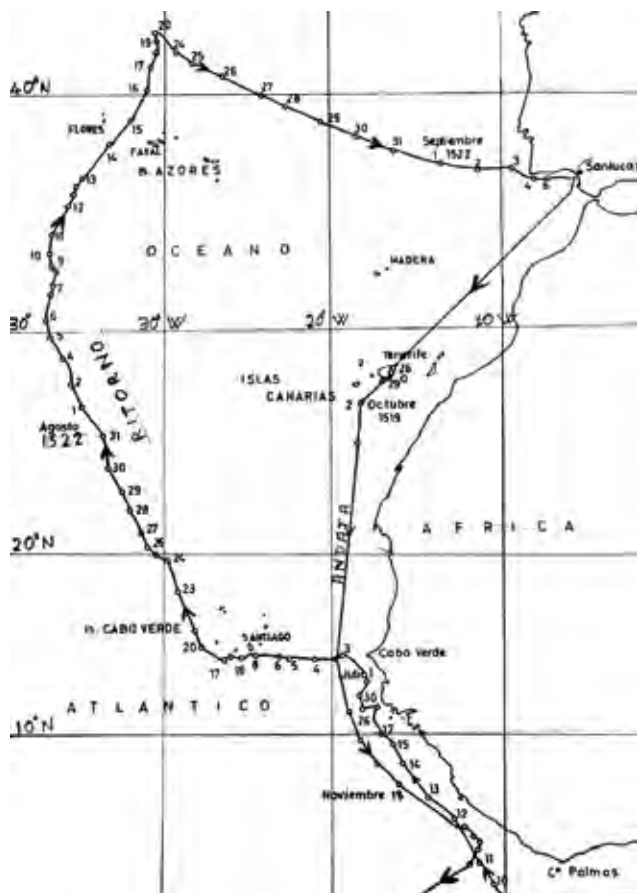
di cinque navi; ma Faleiro era uno studioso fragile di salute e le sue condizioni psicofisiche non gli consentirono di partire. Al suo posto fu chiamato l'astrologo Andrés de San Martín, mentre Juan de Cartagena, capitano della nave *San Antonio*, veniva nominato *veedor* della flotta e *persona congiunta* di Magellano. I ruoli assegnati denotavano alcuni tratti di ambiguità, tratti che dovevano, in seguito, dar luogo ad una tragedia di inaudita violenza.

Magellano vedeva nell'impresa l'ultima possibilità di riscattare una vita cosparsa di delusioni e di frustrazioni rispetto alle sue più intime ambizioni, sociali ed economiche. Niente, nessuno poteva ostacolare il suo disegno di trovare la via per le Molucche, disegno e finalità che aveva anteposto alla sua vita stessa e a quella dei suoi familiari più cari, compresi la moglie e figli, sia pargoletti e sia nascituri. Tali finalità egli dice sempre di perseguire in nome di Sua Maestà e del mandato che gli era stato conferito; ma nell'esercizio del suo ruolo di capitano generale finisce spesso per eludere, trasgredire proprio tale mandato, in molti punti cruciali, la cui consistenza e portata meritano di essere esaminati in modo più completo, per una ricostruzione storica plausibile e convincente⁶.

4. J. Dencú, *Magellan. La question des Moluches* ...pag. 102 e segg.

5. M.F. de Navarrete, *Colección de los Viajes y Descubrimientos*, tomi IV e V, Madrid 1837. Per le notizie generali mi riferisco al Navarrete che ha raccolto tutti i documenti originali e resta quindi l'autore più affidabile.

6. F. M. Padron, *Las instrucciones a Magallanes*, in bibl. 8) A.T. Da Mota et alii. Secondo le istruzioni Magellano non deve penetrare nella zona dei lusitani, non deve esporsi in modo imprudente a pericoli, non deve sbarcare in terra sconosciuta; deve esercitare i poteri disciplinari, ma nel rispetto materiale e spirituale delle persone, etc.



La scoperta dello Stretto e la traversata del Pacifico

Magellano cercava dunque una via, un passaggio a sud del Nuovo Mondo e per perseguire la sua idea, il suo scopo, con una serie di pretesti da lui stesso sollevati, secondo lo storico coevo Pietro Martire d'Anghiera, aiuto e confidente di Fonseca, e lo stesso segretario di Carlo V, Massimiliano Transilvano, non esitò a eliminare i capitani spagnoli mediante atroci e spietate esecuzioni, ispirate alla più tetra necrofilia, e condannò a morte circa quaranta uomini degli equipaggi, tra cui anche Sebastian de Elcano. Questi furono in seguito *graziati* non tanto per *generosità*, come vogliono molti storici, ma piuttosto per non privare le navi delle forze necessarie a farle navigare⁷.

Dopo aver svernato per oltre sei mesi nei porti di San Giuliano, in 50° di latitudine sud, e di Santa Cruz, ancora più a sud, in condizioni ambientali desolate, fredde, rigide, con notti lunghe e oscure, (salvo i periodi di luna piena la quale, per essere in quella stagione a grande declinazione sud, stava a illuminare e contemplare le ari-

de e spoglie e desertiche lande patagoniche), Magellano trovò infine lo stretto che porta il suo nome, entrò nel Mar del Sur, da lui chiamato poi Pacifico, e dopo una navigazione di 108 giorni raggiunse l'isola di Guam e quindi le attuali Filippine a metà marzo del 1521⁸. Qui, in uno scontro con la gente locale, Magellano si espone in modo ingenuo, per alcuni fin troppo ingenuo, e viene ucciso il 27 aprile dagli indigeni di Mactan, guidati dal fiero Cilapulapu, i quali non volevano sottostare alle sue condizioni perentorie, ritenute oltremodo vessatorie. I superstiti, ormai ridotti a meno della metà, tra morti per condanna, per scorbuto, per uccisioni da parte dei locali e defezioni varie, dopo molte peripezie alla fine del 1521 giungono con le due navi rimanenti, Trinidad e Victoria, alle Molucche, dove fanno un prezioso carico di chiodi di garofano, previo un buon affare relazionale e commerciale; quindi decidono di ritornare in Spagna. La Victoria, per risoluta scelta dell'equipaggio, viene affidata al comando di Juan Sebastian de Elcano il quale alla partenza, a Siviglia, era imbarcato come *maestre* ma forse era l'unico uomo della spedizione ad avere esperienza pregressa di capitano di nave. Questi segue una rotta via Capo di Buona Speranza, mentre la nave capitana Trinidad decide di prendere la via dell'oriente, circa tre mesi dopo, per riparare una seria falla in carena. La Trinidad cercò di seguire una rotta coerente col progetto di Magellano, verso i quadranti orientali, ma non riuscì a trovare i venti favorevoli e fallì miseramente il rientro nel Darien, attuale istmo di Panama. La nave capitana, dopo aver percorso con molta fatica appena 500 miglia nautiche, su un cammino per il Nuovo Mondo (Panama) stimato in seimila miglia, si portò fino ai 42° di latitudine nord, con tempo avverso, per trovare la rotta buona, praticabile; ma invano! Ormai senza provviste e con pochi sopravvissuti debilitati, sfiniti e ridotti in condizioni fisiche e morali pietose, essa fu costretta a far ritorno alle Molucche e consegnarsi nelle mani dei *nemici* Portoghesi di Antonio de Brito, il cui primo atto fu il sequestro dei documenti e degli strumenti di bordo della nave capitana Trinidad.

Silvestro Sannino,
già ispettore tecnico del MIUR,
settore discipline nautiche

7. P. M. d'Anghiera, citato bibl. 1), pag. 489, 491; M. Transilvanus, *De Moluccis insulis*, pag. 36; idem in Ramusio II, pag. 866, ed. Einaudi 1979.

8. Pigafetta, citato, in bibl. 3); Francisco Albo, *Derrotero...* bibl. 4), riprodotto in Navarrete, citato, in bibl. 5), tomo IV.

La matematica, la scienza e l'uomo

Giuseppe Terregino

LA FEDE NELLA EFFICACIA DELLA *RATIO* MATEMATICA È IL VERO MOTORE DELLA CONOSCENZA DEL MONDO SENSIBILE: SONO LE IDEE DI UOMINI COME ERATOSTENE E GALILEO CHE HANNO PERMESSO DI COMPRENDERE CIÒ CHE CI CIRCONDA, UOMINI CHE CREDEVANO NELLA POSSIBILITÀ DI INTERPRETARE LA REALTÀ ATTRAVERSO LA MATEMATICA.

Trattando della comprensibilità del mondo, se non si può dire che trattasi – come fa Einstein – del «più grande mistero» di esso, è certamente legittimo ritenere un paradosso che le verità più semplici e semplificative siano colte, quasi per magia, da una mente geniale e non da una persona comune; la quale in genere è portata, invece, a navigare nella complessità per risolvere questioni in apparenza non facili. Né meno sorprendente è il dato della esperienza – il quale resta veramente un mistero – che, ai fini della comprensibilità del mondo, sia stata proprio la matematica ad esserne la chiave, sia come utile linguaggio, sia come strumento in cui le scienze fisiche hanno trovato e «trovano coerenza di espressione e articolazione razionale, essendo ora spunto di ricerca matematica, ora intessendosi sul telaio di teorie astratte, anche concepite in epoche e da menti assai lontane da esse»¹. Qualche esempio, colto in momenti significativi del cammino della scienza, può chiarire – almeno speriamo – queste affermazioni.

Quando leggiamo che Eratostene (275-195 a.C.), «misurò con grande precisione il meridiano terrestre»², la fantasia esaltata dalle prestazioni della tecnologia sofisticata del nostro tempo, specialmente in ordine alla ricerca spaziale, ci porta a immaginare di essere alla presenza di un genio mago, che anticipa di molti secoli una conoscenza attingibile facilmente adesso, oppure di uno sconosciuto avanzamento tecnologico nel terzo secolo avanti Cristo. Né l'una né l'altra delle due ipotesi: perché il genio mago non esiste e neppure questi ha bisogno di grandi mezzi per dar corso a scoperte che, col senno di poi, si rivelano quasi alla portata di una persona normale di media cultura. Il suo è, in genere, un salto di pensiero che corregge sostanzialmente il consolidato senso comune in ordine alla conoscenza del mondo sensibile. Un salto, magari senza una spiegazione logica, ma non ex abrupto; il quale, concepito sulla base di un solido substrato culturale, si rivela al maturarsi di certe determinate condizioni che lo rendono condivisibile.



Figura 1: Ritratto di Eratostene.

Nel caso in argomento, si trattava di «un celebre filologo, matematico, geografo, tra gli ingegni più versatili del suo tempo»³; un tempo, il suo, di grandissimo fervore intellettuale, qual era la stagione della grande cultura alessandrina, fiorita per l'appunto ad Alessandria d'Egitto, attorno al Museo e a quella famosa e ricchissima Biblioteca di cui Eratostene fu anche soprintendente (*prostàtes*). L'ambiente era quindi propizio, dato che le conoscenze di base riguardo alla geometria e alla astronomia erano di altissimo livello. La sua genialità è stata nell'aver ottenuto il risultato – grazie ovviamente alla sua grande competenza teorica – con uno strumento di minima dimensione e di estrema semplicità: lo gnomone, ossia quel semplicissimo stilo adoperato per misurare, mediante la lunghezza della sua ombra, l'altezza

1. G. Terregino, *Matematica e cultura*, «Annali della P.I.», (Anno XXV), 6 (1979).

2. F. Palazzi, *MYTHOS*, Bruno Mondadori, Milano 1991, p. 109.

3. *Ibidem*.

del sole e quindi l'ora del giorno. Nel caso di Eratostene esso era infisso in una meridiana a forma di scodella sferica, in modo che l'ombra avesse la forma di un arco di circonferenza e consentisse perciò di apprezzare anche l'angolo del raggio solare con la verticale del luogo. Il ragionamento di Eratostene (Figura 2) per risalire da questa linea d'ombra alla misura del meridiano terrestre parte dalla constatazione, certamente a lui nota, del fenomeno illustrato in un famoso passo della *Naturalis Historia* di Plinio il Vecchio (23-79 d.C.):

si tramanda che nella città di Siene, che si trova cinquemila stadi al di là di Alessandria, a mezzogiorno del solstizio (d'estate) non si vede stesa a Terra nessuna ombra e che in virtù di tale esperienza, se si scava una fossa, questa risulta completamente illuminata; dal che si deduce che in quel luogo il sole si trova nel punto più alto (allo zenit).

Eratostene misura la lunghezza dell'ombra dello gnomone ad Alessandria. Data la supposta sfericità della Terra, gli angoli del raggio solare con la verticale del luogo e quello formato dai due raggi terrestri passanti per questa città e per il tropico del Cancro, presso il quale si trova Siene (l'attuale Assuan), sono uguali perché alterni interni di due rette parallele tagliate dalla trasversale che congiunge l'estremo dello gnomone col centro della Terra. Ne consegue che i due archi corrispondenti, quello dell'ombra e quello della distanza tra le due città, saranno direttamente proporzionali alle circonferenze di appartenenza. E siccome

l'arco della scodella della meridiana di Alessandria è, in questo caso, la cinquantesima parte del suo circolo massimo [...] la distanza tra Siene ed Alessandria deve necessariamente essere la cinquantesima parte del circolo massimo della Terra⁴.

Il calcolo diventa semplicissimo: per avere la lunghezza del meridiano terrestre basta moltiplicare per 50 la distanza di 5000 stadi data da Plinio. Il procedimento è corretto e il ragionamento non fa una grinza. La differenza (non eccessiva) tra il risultato di Eratostene e il dato odierno è dovuta alla allora precaria misurazione della distanza tra le due città, nonché alla oscillazione dell'unità di misura da un luogo ad un altro.

La genialità dell'uomo di Cirene è una facoltà comune allo scienziato di ogni tempo, che, mediante la sua fede nella regolarità e nella semplicità dei processi naturali, sa cogliere, a prescindere anche dalle imprecisioni strumentali, l'essenziale forma dei medesimi. Come quando Galileo, misurando il tempo di discesa di un grave su un piano inclinato mediante la pesata dell'acqua fuoriuscita contemporaneamente da un barattolo all'uopo forato, riesce a dedurre che «gli spazi percorsi nei successivi e

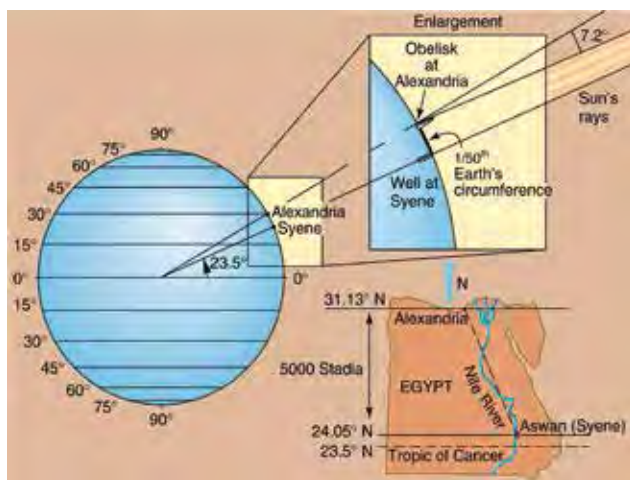


Figura 2: Illustrazione dell'esperimento compiuto da Eratostene (Fonte: F. Palazzi, MYTHOS).

uguali intervalli di tempo da un grave in caduta dalla quiete stanno fra di loro come i numeri dispari a partire dall'unità». Che equivale alla legge che viene data nei testi scolastici, secondo cui lo spazio percorso è in ogni istante direttamente proporzionale al quadrato del tempo impiegato a percorrerlo. E questo in virtù di quella regola, di pitagorica ascendenza, secondo cui la somma dei primi numeri dispari è sempre uguale a un quadrato quale che sia l'ultimo di essi ($1+3=4$, $1+3+5=9$, $1+3+5+7=16$, ecc.).

Una tale metodologia, volta alla ricerca della regolarità di tipo matematico nell'analisi di un fenomeno, è propria della nuova scienza galileiana, come si evince da un passo del *Dialogo sui massimi sistemi* (Giornata II)⁵, in cui Salviati, il quale nel *Dialogo* impersona il pensiero di Galileo medesimo, rispondendo alla precisazione di Sagredo secondo cui il moto, nel caso della caduta di un grave, «è chiaro che si va accelerando continuamente», replica che questo non basta, «ma converrebbe sapere secondo qual proporzione si faccia tale accelerazione: problema che sin qui non credo che sia stato saputo da filosofo né da matematico alcuno».

La ricerca, nel caso di un fenomeno naturale qual è quello in esame, si orienta verso l'ipotesi più scontata che si tratti di un accrescimento successivo ritmato dall'aggiunta di una o più entità intere. La constatazione che gli spazi da un intervallo all'altro vanno sempre più accrescendosi con una progressione che richiama in certa misura quella dell'accrescimento dei numeri dispari, porta

4. *Ibi*, p. 110.

5. G. Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo tolemaico e copernicano*, OPERE, UTET, Torino 1964, p. 208.



Figura 3: Ritratto di Galileo (1564-1642).

l'osservatore a ipotizzare che essi «inter se retinere rationem quam habent numeri impares ab unitate consequentes», come dirà lo stesso Galileo in un bellissimo latino⁶. L'esperienza, stante la precarietà del suo svolgimento e la sua caratteristica di caso fortuito, benché molte volte ripetuto, non avrebbe potuto mai comprovare indubitabilmente questo asserto. È la fede nel ruolo dei numeri interi nella razionalità della natura che lascia intuire allo scienziato una legge che avrà – come da subito avrebbe avuto – inoppugnabili conferme. Come, in primis, la conferma insita nella legge della gravitazione universale di Newton.

Una legge, quest'ultima, che, grazie alla regolare decrescita della forza interattiva in proporzione inversa al quadrato della distanza, per cui alla distanza doppia la forza scema del quadruplo e alla distanza tripla si riduce alla nona parte in intensità, si rende accessibile anche ad una mente adusa al computo aritmetico degli interi, mentre riporta al massimo di semplicità lo studio di disparati fenomeni piuttosto complessi, unificandone la causa efficiente. Sicché quando viene confermata dalla conseguente regolarità del moto dei corpi celesti secondo la cinematica ben conosciuta, sarà un punto di richiamo per gli scienziati allorché, nell'indagine su un determinato fenomeno, i dati dell'esperienza ne risultano in qualche modo simili. Ci riferiamo, per citare l'esempio più conosciuto, alla legge che regola l'interazione tra cariche elettriche, che della anzidetta riproduce anche la formula algebrica. La quale invano si sarebbe potuta

enucleare per via di esperimenti se non ci fosse stata quell'altra legge a richiamare una regolarità analoga nelle interazioni dei corpi materiali. Le molte conferme che sono venute dopo, conseguenti alla validità di essa nei fenomeni elettrici su larga scala, non fanno scemare il coraggio dello scienziato nel pensarla vera indipendentemente da esse.

Proprio con riferimento alla legge di Coulomb, abbiamo letto - nel commento (di autore ignoto) a un film didattico sulla esperienza illustrativa della stessa - che «lo scienziato saggio ha un gusto sviluppato per la buona forma delle leggi e spesso afferra la legge giusta da pochi fatti. Tirare ad inventare in modo oculato ma sbrigativo è sempre buona scienza se poi si controlla il risultato». In questo ordine di idee, non è lo strumento che opera il «miracolo», ma il coraggio e la fede dello scienziato. Quella fede nelle potenzialità del numero e della geometria euclidea che Galileo (padre della nuova scienza) vedeva insite nella struttura dei processi naturali e gli faceva superare la barriera ostativa di una strumentazione tutt'altro che perfetta.

A questo punto sorge spontanea la constatazione che il genio non sia un soggetto al di là della norma dello spirito umano: i suoi improvvisi lampi che illuminano la realtà delle cose, con conseguenti epocali svolte di pensiero, sono normali atti di questo spirito nel naturale processo evolutivo di autodeterminazione, che non avviene con continuità, ma a sbalzi; i quali attualizzano potenzialità della mente quando il senso comune risulta in grado di recepirle. Ma è la fede nella efficacia della ratio matematica, confermata dall'infalibile successo nella ricerca, il vero motore della conoscenza del mondo sensibile

Questo, se fosse vero come ci sembra vero, potrebbe essere un monito per il sistema scolastico contro i tentativi, periodicamente risorgenti, di una apartheid di presunte individualità geniali, con lo scopo di favorirne lo sviluppo senza gli ostacoli della normalità impediente propria di un contesto scolastico composito. E contro l'eccessiva sterilizzazione dell'insegnamento scientifico nelle scuole di indirizzo umanistico, perché non c'è umanesimo al di là di quello integrale; ossia di quello che ha come centro l'uomo in tutte le dimensioni del suo spirito plurivalente in ordine alla conoscenza di se medesimo e della realtà che gli appartiene.

Giuseppe Terregino,
Docente scuola secondaria

6. G. Galilei, *Discorsi intorno a due nuove scienze, OPERE*, UTET, Torino 1980, p. 724

È la somma che fa il totale (Totò)

Sergio Tiziano

IL TENTATIVO PROPOSTO È QUELLO DI AFFRONTARE IL PRINCIPIO DI INDUZIONE IN MODO ORIGINALE PARTENDO DA UN GIOCO DI “PRESTIGIO”.

Quello che sto per proporvi non presenta nulla di nuovo, ma vuole essere una proposta didattica se non proprio innovativa, quantomeno “diversa” dalla solita impostazione. Si tratta di affrontare un argomento (il principio di induzione) partendo da un gioco di “prestigio” (tratto dal mio ebook: divertirsi e stupire con la matematica). Il trucco viene poi svelato tramite la sua spiegazione matematica che va, appunto, uso del principio di induzione e non solo. Dopodiché si costruisce il diagramma di flusso del gioco facendo uso del programma flowgorithm (scaricabile gratuitamente). Infine si implementa il programma con python (uno dei programmi didatticamente più validi).

Iniziamo a giocare

Fatevi dire un numero n naturale: per esempio un numero tra 7 a 21 (il gioco funziona con qualsiasi numero, tuttavia è opportuno, partire almeno da 7). Supponiamo che il numero scelto sia 11.

Scrivete su un foglio il numero 1100, che alla fine si rivelerà essere il risultato delle operazioni che farete eseguire. Fate eseguire le seguenti operazioni:

a) scrivere su un foglio un numero di tre cifre diverse tra loro in ordine crescente, e poi lo stesso numero invertendo le cifre (per esempio il primo numero potrebbe essere 569 e il secondo 965);

b) sottrarre il primo dal secondo (nell'esempio $965 - 569 = 396$);

c) riportare il risultato su un foglio (396);

d) invertite le cifre del numero appena scritto (693);

e) con l'uso di una calcolatrice, fate sommare i primi 11 (numero inizialmente scelto) numeri naturali pari

$2 + 4 + 6 + 8 + 10 + 12 + 14 + 16 + 18 + 20 + 22 = 132$;

f) fate ripetere l'operazione precedente ma usando i primi 11 numeri naturali dispari

$(1 + 3 + 5 + 7 + 9 + 11 + 13 + 15 + 17 + 19 + 21 = 121)$.

Fate sommare i risultati ottenuti nei casi c), d), e), ($396 + 693 + 132 = 1221$) al risultato ottenuto fate sottrarre il numero trovato al punto f): $1221 - 121 = 1100$.

Fatevi dire il numero trovato. Prendete la busta con su scritto 1100 e con stupore (degli altri) esso coinciderà con il numero che vi hanno comunicato.

Spiegazione del gioco

a) Qualunque sia il numero di tre cifre scelto, la somma dei due numeri di cui ai punti c) e d) è sempre 1089.

b) Qualunque sia il numero n scelto inizialmente la differenza tra i numeri di cui ai punti e) ed f) è sempre n (nel nostro caso 11).

E quindi l'operazione finale dà come risultato $1089 + n$
Punto a): scritto il numero di tre cifre (abc) in forma polinomiale $100a + 10b + c$ e quello che si ottiene invertendo le sue cifre, sempre in forma polinomiale, si scrive

$$100c + 10b + a$$

Sottraendo il primo dal secondo si ottiene $99(c-a)$. Poiché le cifre del numero iniziale sono in ordine crescente allora $c - a > 1$, ciò implica che $99(c-a)$ può assumere soltanto uno dei seguenti valori: 198, 297, 396, 495, 594, 693, 792 o 891. Ciascuno di questi numeri sommato al numero che si ottiene invertendo le sue cifre dà come risultato 1089.

Punto b): Andiamo a dimostrare che qualunque sia il numero n scelto inizialmente la differenza tra la somma dei primi n numeri pari e i primi n numeri dispari è sempre n .

Per fare ciò dobbiamo introdurre prima il Principio di Induzione matematica:

Sia $P(n)$ una proposizione definita $\forall n \in N$ che soddisfi le seguenti condizioni

1) P è vera per $n = 1$ (in alcuni testi $n = 0$, dipende se tra i numeri naturali si considera lo zero oppure no). Base dell'induzione

2) Supposta P vera per n , essa risulta vera anche per il suo successivo $n + 1$. Ipotesi d'induzione

Allora la proprietà P risulta vera per tutti i numeri naturali.

Non è necessario partire da 1 (0); a volte una proposizione diventa significativa a partire da un certo numero naturale in poi. Indicando con n_0 tale numero si può enunciare il Principio di Induzione generalizzato:

Sia $P(n)$ una proposizione definita $\forall n \geq n_0 \in N$ che soddisfi le seguenti condizioni

P è vera per $n = n_0$ Base dell'induzione

1) Supposta P vera per $n > n_0$ essa risulta vera anche per il suo successivo $n + 1$. Ipotesi d'induzione

Allora la proprietà P risulta vera $n \geq n_0$

Servendoci del principio di induzione dimostriamo i seguenti teoremi:

Teorema: la somma dei primi n numeri, $n \geq 2$, naturali pari è $n(n+1)$ (*)

Dimostrazione

La (*) è vera per $n=2$ $2 + 4 = 2(2 + 1) = 6$

Supponiamo che sia vera per n e dimostriamola per $n+1$.

Cioè, dimostriamo che la (*) è vera quando sostituiamo n con

$$n + 1 \implies \text{somma dei primi } n + 1 \text{ numeri pari} = (n + 1)(n + 2)$$

Ogni numero naturale pari si può scrivere nella forma $2n$. Quindi il successivo numero naturale pari è $2(n+1)$. Allora la somma dei primi $n+1$ numeri pari si scrive:

$$2 + 4 + 6 + \dots + 2n + 2(n + 1)$$

Per ipotesi induttiva si ha

$$2 + 4 + 6 + \dots + 2n = n(n + 1)$$

Da cui

$$2 + 4 + 6 + \dots + 2n + 2(n + 1) = n(n + 1) + 2(n + 1) = (n + 1)(n + 2)$$

C.V.D.

Teorema: la somma dei primi n numeri, $n \geq 2$, naturali dispari è n^2 (**)

Dimostrazione

La (**) è vera per $n=2$ $1 + 3 = 2^2 = 4$

Supponiamo che sia vera per n e dimostriamola per $n+1$.

Cioè, dimostriamo che la (**) è vera quando sostituiamo n con

$$n + 1 \implies \text{somma dei primi } n + 1 \text{ numeri dispari} = (n + 1)^2$$

Ogni numero naturale dispari si può scrivere nella forma $2n - 1$. Quindi il successivo numero naturale dispari è $2n+1$. Allora la somma dei primi $n+1$ numeri dispari si scrive:

$$1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1) + (2n + 1)$$

Per ipotesi induttiva si ha

$$1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1) = n^2$$

Da cui

$$1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1) + (2n + 1) = n^2 + 2n + 1 = (n + 1)^2$$

C.V.D.

A questo punto possiamo facilmente dimostrare che:

Teorema: la differenza tra la somma dei primi numeri n numeri pari e i primi n numeri dispari è n .

Dimostrazione

Indicata con d la suddetta differenza si ha

$$d = n(n + 1) - n^2 = n^2 + n - n^2 = n.$$

C.V.D.

Variazioni sul tema 1089

In questo gioco sfrutteremo la scomposizione in fattori primi del numero 1089.

$$1089 = 11^2 \cdot 3^2 \text{ (*)}$$

Fate eseguire le operazioni del gioco precedente sino al punto d).

Dopodiché procedete nel seguente modo:

a) Dite alla persona con cui state giocando di pensare un numero di 2 cifre (esempio $n=37$):

b) Fate moltiplicare il numero ottenuto nel punto c) con il numero n (riprendendo l'esempio del gioco precedente $37 \cdot 396 = 14.652$).

c) Fate moltiplicare il numero ottenuto nel punto d) con il numero n (riprendendo l'esempio del gioco precedente $37 \cdot 693 = 25.641$).

d) Fate sommare i numeri ottenuti ai punti f) e g) ($14.652 + 25.641 = 40.293$).

e) Fate dividere il numero ottenuto per 11 (3663).

f) Fate dividere il nuovo numero ancora per 11 (333).

g) Fatevi comunicare il risultato.

Il numero n che è stato scelto si ottiene dividendo il numero che vi è stato comunicato per 9 (333: 37) in virtù della (*) e ricordando una semplice proprietà aritmetica: proprietà distributiva del prodotto rispetto alla somma.

$$ax + ay = a(x + y)$$

Nel nostro esempio

$$x = 396; y = 693; a = 37 \implies 37 \cdot 396 + 37 \cdot 693 = 37(396 + 693) = 37 \cdot 1089$$

Se siete abili nel calcolo mentale potreste far scegliere un numero di tre cifre anziché di due; in alternativa, sempre nel caso del numero di tre cifre, dopo il punto j) potreste far dividere ulteriormente per tre. Il numero sarà, allora, quello che vi sarà comunicato diviso tre.

Sergio Tiziano
Liceo scientifico "Vito Romano" Piazza Armerina

Ulteriore materiale didattico d'approfondimento disponibile sul sito della rivista nella sezione Approfondimenti riservata agli abbonati <http://riviste.gruppstudium.it/nuova-secondaria>

Riflessioni sulla flessione dell'aggettivo attributivo nel tedesco standard

Giovanni Gobber

Nelle frasi del tedesco, gli aggettivi possono comportarsi come avverbi (*Peter läuft schnell*), come predicati (*das Gebäude ist hoch*) o come attributi (*ein hohes Gebäude / das hohe Gebäude; ein neuer Roman / der Titel des neuen Romans; der Titel von Ecos neuem Roman* ecc.). Solo in quest'ultimo caso l'aggettivo è flesso – ed è flesso se è anteposto al nome (mentre la forma posposta è senza desinenze: cfr. il goethiano *Röslein rot...* o l'odierno *Spaß pur*).

Per chi apprende il tedesco, non di rado la flessione sembra rappresentare una difficoltà in apparenza insormontabile. Le grammatiche tradizionali non sono di grande aiuto: la flessione dell'aggettivo è presentata per mezzo di paradigmi di forme. La dimensione paradigmatica non sempre è correlata alla dimensione sintagmatica, che invece è fondamentale.

Vediamo come le grammatiche presentano la vicenda. Si distinguono tre tipi di declinazione: debole, forte e mista; la declinazione forte è ricondotta alle desinenze dei pronomi dimostrativi (*dieser, solcher* ecc.). Nella spiegazione della declinazione debole è diffusa, come tecnica di memorizzazione, la cosiddetta regola delle cinque *e*: tutte le forme hanno *en* eccetto quelle del nominativo singolare e dell'accusativo femminile e neutro singolare. La declinazione mista è vista come un incontro delle altre due: opera come quella debole là dove quest'ultima ha *-en* e si comporta come quella forte al nominativo singolare e nell'accusativo femminile e neutro, là dove la debole ha invece le famose cinque *-e*.

Questo quadro dà l'impressione di un fenomeno complicato e di difficile apprendimento perché sembra necessario memorizzare interi paradigmi di forme e di combinazioni di forme. Eppure, chi acquisisce il tedesco come L1 si muove con sicurezza in questo ambito della grammatica. Studi recenti hanno messo in luce alcuni principi che guidano il sistema della declinazione ag-

gettivale (Hentschel 2002). Una volta spiegati, il funzionamento del sistema è subito evidente. Proviamo qui a riproporli, semplificando la trattazione e aggiungendo qualche riflessione.

Criteri

Per cogliere i criteri che guidano la flessione degli aggettivi attributivi bisogna considerare le informazioni sulla funzione sintattica del sintagma nominale nella frase e quelle circa il genere grammaticale e il numero del nome con cui l'aggettivo concorda.

La funzione sintattica del sintagma

Per quanto riguarda la funzione sintattica si deve stabilire

- a) se il sintagma nominale sia soggetto, oggetto diretto o indiretto;
- b) se esso sia retto da una preposizione e, in tal caso, quale caso sia retto dalla preposizione;
- c) se si tratti di un sintagma attributivo (p.es. un *Genitivattribut*) all'interno di altro sintagma nominale.

Nella morfosintassi del tedesco, il caso è lo strumento privilegiato per segnalare le relazioni grammaticali: il caso è marca di reggenza e contrassegna gli elementi posti in relazione («das ausgezeichnete Bezeichnungsmittel für grammatische Zusammenhänge. Er erfüllt die Rektion übergeordneter Wörter und kennzeichnet so, was zusammengehört»: cfr. Heringer 1989, 141).

I casi sono morfemi “sintattici” o “contestuali”: sono sintattici perché dicono qual è la funzione sintattica di un costituente della frase; sono contestuali perché ad attribuire il caso, di solito, è un altro costituente. Anzitutto, viene il verbo, cui fanno capo le funzioni di soggetto e oggetto diretto o indiretto (e sono argomenti necessari al verbo); anche i complementi di tempo, causa, modo, luogo (*Te-Ka-Mo-Lo...*) si collegano al verbo, ma tendo-

no a esserne argomenti facoltativi (la struttura della frase può essere autonoma senza di loro); inoltre, il legame col verbo è mediato da una preposizione. Poi vengono i nomi e gli aggettivi, che possono reggere complementi di vario tipo, sia direttamente (p.es. con un attributo nominale al caso genitivo) sia per mezzo di una preposizione. Verbi, nomi, aggettivi, preposizioni dicono qual è il caso del sintagma nominale da loro retto. Per queste loro caratteristiche, i morfemi del caso sono “estrinseci”, perché la loro funzione emerge nelle relazioni grammaticali tra parti della frase.

I morfemi intrinseci del nome: genere e numero

Genere e numero non sono dati da altri elementi nella frase: sono morfemi “intrinseci” al nome che li esibisce. Per il numero e il genere grammaticale, occorre poi considerare un fattore decisivo: il nome è *nucleo lessicale* (*lexikalischer Kopf*) del sintagma in cui compare e indica il numero e il genere grammaticale dell'intero sintagma. Più precisamente, il genere grammaticale è deciso dal nome, ma non è espresso dal nome, bensì da altri elementi nel sintagma: il nucleo lessicale non coincide con il nucleo funzionale (*funktionaler Kopf*: cfr Primus 1997). Può essere considerato nucleo funzionale l'elemento che, nel sintagma, *esprime* le informazioni flessionali circa il genere, il numero e il caso.

In generale, il nucleo funzionale può variare: può essere un *Artikelwort* oppure un aggettivo. Per *Artikelwort* si intende un articolo determinativo o un dimostrativo – p.es. *dieser* – o altre parole – p.es. *solcher, welcher* – che si comportano come l'articolo determinativo. E nell'acquisizione del tedesco come L1 il nome è tutt'uno con l'articolo determinativo che ne esprime il genere. Per esempio, nel lessico mentale un nome come *Richter* è acquisito insieme all'articolo determinativo *der*, che ne esprime il genere grammaticale maschile.

L'articolo come nucleo funzionale: la declinazione “debole”

Un sintagma come *der alte Richter* dà informazioni sul caso (nominativo), il numero (singolare) e il genere. Tali informazioni riguardano l'intero sintagma nominale. In questo esempio, le informazioni circa il genere, il numero e il caso del sintagma sono date dall'articolo determinativo e non sono ripetute nell'aggettivo: si ha *der alte Richter* e non **der alter Richter*. L'aggettivo ha desinenza *-e* al nominativo singolare e *-en* negli altri casi: come *der alte Richter* si comportano *die junge Polizistin* e *das kluge Kind*. Negli altri casi si avranno forme come: *des alten Richters, der jungen Polizistin, des klugen Kindes...*

Tuttavia, all'accusativo femminile e neutro singolare l'aggettivo si comporta come al nominativo: *der alte Richter grüßte die junge Polizistin und das kluge Kind*. La desinenza *-e* dell'accusativo femminile e neutro mette in luce una proprietà fondamentale del tedesco, che Elke Hentschel riassume osservando dass das Deutsche den Akkusativ nur im Maskulinum Singular markiert – eine sehr grundlegende Regel, die sich nicht auf die Adjektivdeklination beschränkt, sondern das gesamte System einschließlich der Substantive und Pronomina umfasst (Hentschel 2002: 104).

Per i pronomi personali, si osservi la differenza tra *Er grüßt ihn* e *Sie grüßt sie* (all'accusativo il pronome femminile si comporta come al nominativo). La regola delle cinque *-e* è dunque il riflesso di una proprietà strutturale di tutto il sistema del tedesco. È più semplice tener presente che solo il maschile singolare distingue l'accusativo dal nominativo. Per il femminile e il neutro singolari, e per tutti i generi grammaticali al plurale, vi è sempre sincretismo con il nominativo.

Ruolo della desinenza debole -e

A prima vista, le desinenze *-e / -en* dell'aggettivo attributivo non sono funzionali, ossia non esprimono informazioni sulla flessione, bensì sono elementi ridondanti, che sembrano piuttosto destinati a “chiudere” la forma di parola. Tuttavia, resta da chiarire se vi sia una ragione per la distinzione tra le forme con *e* e le forme con *en*. Questa differenza – a nostro avviso – fa emergere una peculiarità del nominativo singolare.

Nel sistema della flessione, esso si caratterizza rispetto a tutti gli altri casi per la combinazione di due proprietà: può essere *casus rectus* ed è inoltre la forma di citazione, ossia è la forma che rappresenta l'intero lessema come classe di forme. Per questo, la desinenza *-e* si oppone a *-en*, così caratterizzando il nominativo singolare in opposizione a tutti gli altri casi. Anche il nominativo plurale può essere *casus rectus*, ma non è forma di citazione (a meno che vi sia sincretismo tra singolare e plurale, come p.es. in *Fenster*; ma non con *Mensch, Tag, Land, Auto* ecc.).

Il nominativo singolare in *e* è stato visto come il caso non marcato, mentre sarebbero marcati i casi con la desinenza *en* che ha maggiore prominenza (Wiese 2000, 139-153). Forse questa affermazione andrebbe riconsiderata, anche alla luce di quanto sopra rilevato (si veda anche Harnisch – Trost 2009, 24-25)

Peraltro, le forme flessionali di articoli e pronomi sono caratterizzate da un diffuso sincretismo (Meibauer 2002, 26-27). Vi è sincretismo quando una differenza di funzione non è segnalata da una differenza di forma – cioè

vi è una forma ambigua. Avviene così che il sincretismo nelle forme dell'articolo conferisca carica distintiva all'opposizione *e : en*: p.es. *der alte Richter* (nominativo singolare) si oppone a *der alten Richter* (genitivo plurale). Oppure, è la flessione nominale a disambiguare l'articolo, p.es. *den alten Richter* (accusativo singolare): *den alten Richtern* (dativo plurale). In entrambi i casi, la capacità di distinguere informazioni sulla flessione è trasferita dall'articolo determinativo alla desinenza dell'aggettivo (e, più raramente, del nome). Non sempre, dunque, l'articolo determinativo è *funktionaler Kopf*. Nell'esempio appena citato, è la desinenza nominale del dativo plurale a disambiguare l'espressione.

L'aggettivo (e il nome) come nucleo funzionale: la declinazione "forte"

In molte situazioni, spetta all'aggettivo il compito di manifestare le informazioni flessionali su genere, numero e caso. Si tratta della cosiddetta declinazione "pronominale", "determinante" o "forte" (*stark*) dell'aggettivo, mentre la flessione sopra considerata è detta "nominale", "determinata" o "debole" (*schwach*: cfr. Helbig – Buscha 2013, 274-275).

La declinazione forte si ha quando il sintagma non ha articolo o quando informazioni circa il genere grammaticale, il numero e il caso non sono espresse dall'articolo (o dal possessivo o da altre parole che compaiono nella posizione dell'articolo). L'aggettivo prende allora le desinenze dell'articolo determinativo (o del pronome dimostrativo), p.es. in *(ein) junger Richter* o in *(ein) kluges Kind*.

In sintesi, la flessione è forte:

- a) quando non vi è articolo; p.es.: *kalter Krieg, Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation, mit gleicher Münze heimzahlen* ecc.;
- b) dopo le forme *ein / kein* (nominativo maschile singolare e nominativo / accusativo neutro singolare): *ein neuer Roman, ein altes Buch*. Negli altri casi, la flessione dell'aggettivo è debole perché l'articolo è capace di esprimere le informazioni flessionali. Lo stesso vale per tutti i possessivi (p.es. *mein / dein / ihr / unser neues Buch*).

Casi difficili

Ad alcune parole la grammatica normativa ha conferito il ruolo di nucleo funzionale e la loro presenza è correlata alla flessione debole dell'aggettivo attributo. La più importante è il plurale *alle* (p.es. in *alle neuen Bücher*). Agli altri indefiniti, invece, tale ruolo non è riconosciuto e l'aggettivo è nucleo funzionale. Le principali sono *wenig-* (p.es. *weniges trübes Wasser*), *viel-* (p.es. in *vieler mühsamer Arbeit*; al pl.: *viele schöne Lieder*) e *einige*



Theo van Doesburg, *Composition I (Still life)*, 1916

(p.es. *einige alte Häuser*); cfr. anche il partitivo *einiges Neues*, mentre è possibile sia *vieles Neues / wenig Neues* sia *viel Neues / wenig Neues*: in questi ultimi due casi, l'indefinito è nucleo lessicale (ma non funzionale!) del sintagma nominale. La flessione dell'aggettivo resta comunque forte. Invece il partitivo *alles Gute!* evidenzia il ruolo di nucleo funzionale conferito a *alles* usato anche come nucleo del sintagma nominale.

Bisogna poi rilevare (e far ben presente agli apprendenti!) che il segmento *-er* dei possessivi *unser, euer* non è una marca di caso nominativo, e lo stesso vale per *ihr*. Queste parole si comportano come la serie dei possessivi in *-ein (mein / dein / sein)*. È opportuno allenare a costruire sintagmi come *unser neuer Roman, unsere schöne Erzählung, unser langweiliges Buch* e *euer entscheidender Beitrag, eure tiefe Ausbildung, euer großartiges Foto*, come pure *ihr goldener Ring, ihre schöne Farbe, ihr seidenes Kleid*. È poi importante far comprendere che due nuclei funzionali in successione nel sintagma (p.es. *alle seine...*) mantengono le desinenze forti, mentre è debole la flessione dell'aggettivo attributo che segue (p.es. *er hat alle seine alten Mitarbeiter belohnt / die Firma hat alle ihre alten Mitarbeiter entlassen*).

Gli indefiniti e i dimostrativi (p.es. *manch-, welch-, solch-, all-*) possono essere impiegati anche senza desinenze. In tal caso, cessano di essere nuclei funzionali ed è l'aggettivo a ricoprire tale ruolo, assumendo la declinazione forte (p.es. *bei solch schlechtem Wetter* invece di [...])

solchem schlechten [...]; *manch armer Mann* anziché [...] *mancher arme* [...] ecc. (*mancher arme* Mann); *welch glückliche Zeiten* come variante di *welche glücklichen* [...]).

Vi è poi tutta una serie di casi, per i quali la grammatica normativa raccomanda una scelta, che tuttavia è frequentemente disattesa nell'uso quotidiano.

Si consiglia di assegnare all'aggettivo la flessione debole quando è seguito da: *beide* (p.es. *die Vorsitzenden beider großen Parteien*); *manch-* (p.es. *manche interessanten Leute*); *solch-* (p.es. *solche merkwürdigen Sachen*); *sämtlich-* (p.es. *sämtliche erreichbaren Nachbarn*). Invece, è preferita la flessione forte dell'aggettivo dopo *etlich-* (*die Firma hat etliche alte Mitarbeiter entlassen*). Si riscontrano anche alcune oscillazioni nell'uso, ed entrambe le scelte sono accettate, senza una preferenzialità. In particolare, dopo *folgend-* la flessione dell'aggettivo tende a essere debole al singolare (*nach folgendem einfachen Prinzip*) e forte al plurale (*folgende neue Erkenntnisse*). Tuttavia, si incontrano molti esempi di scelte contrarie alla tendenza appena citata. Una sommaria ricerca (anche per mezzo del motore Google) mostra che tale oscillazione riguarda anche le pubblicazioni accademiche: si trova, p.es., il plurale *folgende* e l'aggettivo in flessione debole ("Seit 01.09.2009 gelten folgende neuen Gesetze"). Analoghe osservazioni riguardano le forme plurali *manche* e *sämtliche*, che non di rado sono seguite dall'aggettivo in flessione forte (raccomandata dalle grammatiche è invece la declinazione debole), p.es. *sämtliche neue Gesetze*, *manche neue Gesetze*, *manche große Probleme...*

Tali oscillazioni delle scelte flessionali riguardano soprattutto le forme meno frequenti e per questo non chiaramente riconducibili a uno dei due tipi di parole – con o senza il nucleo funzionale del sintagma.

Il principio della monoflessione

La "tecnica" per stabilire la flessione è chiara, se si considera la dimensione sintagmatica. Il sintagma è suddiviso in tre grandi posizioni strutturali, che si manifestano in concatenazione sull'ordine lineare. Si assegna la prima posizione strutturale a un articolo (o a un dimostrativo o un indefinito); la seconda tocca all'aggettivo (o agli aggettivi, che si comportano in modo simile) e la terza è la posizione del nome. Questo è nucleo lessicale e decide sul genere e il numero, mentre il caso è assegnato al sintagma da una categoria sovraordinata (se manca, il sintagma è al nominativo). A esprimere le informazioni flessionali è chiamato l'elemento in prima posizione; se questo non "risponde", è chiamato l'elemento in seconda posizione.

Tralasciando i casi difficili, alcuni dei quali sono stati affrontati nel paragrafo precedente, possiamo osservare che, di solito, le informazioni flessionali sono espresse una sola volta nel sintagma:

[...] Es gibt [...] eine Tendenz, die Merkmale nur noch an einem einzigen Wort der Nominalphrase anzuzeigen [...] (Duden 2009, 947)

così che, per l'appunto,

[...] die vollen Endungen, die die grammatischen Kategorien des Genus, Numerus und Kasus ausdrücken, stets nur einmal – entweder beim Artikelwort oder beim Adjektiv – erscheinen (Helbig – Buscha 2013, 273-274).

Nella linguistica tedesca, questo requisito è formulato nel cosiddetto "principio della monoflessione" (*Prinzip der Monoflexion*). Tra l'altro, esso spiega anche perché al genitivo singolare maschile e neutro la desinenza della flessione forte sia *en* e non *es* (p.es. *Menschen guten Willens* e non *gutes Willens*). Avviene infatti che la desinenza *es* tendenzialmente caratterizza già il nome e non è quindi ripetuta nell'aggettivo.

Il principio della monoflessione rende superfluo introdurre la cosiddetta declinazione "mista" (forte al nominativo, debole nei casi obliqui e al plurale). Un criterio che privilegia i paradigmi è sostituito da un principio che privilegia i sintagmi e regola la scelta di una forma sulla base delle forme contigue. È così evidente che la flessione dell'aggettivo manifesta l'organizzazione morfosintattica del sintagma e la funzione sintattica che quest'ultimo ha nel complesso strutturale della frase.

Giovanni Gobber
Università Cattolica di Milano

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Duden. 2009⁸. *Die Grammatik*, Mannheim: Dudenverlag.
Rüdiger Harnisch – Igor Trost. 2009. *Adjektiv*, in *Deutsche Morphologie*, herausgegeben von Elke Hentschel und Petra M. Vogel, Berlin: de Gruyter, 17-37.
Gerhard Helbig – Joachim Buscha. 2013. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Stuttgart: Klett.
Elke Hentschel. 2002. "Unnötige Regeln", *Linguistik online* 10, <https://doi.org/10.13092/lo.10.926>
Hans Jürgen Heringer. 1989. *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
Jörg Meibauer. 2002. "Lexikon und Morphologie". In Jörg Meibauer et alii (ed.). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart: Metzler, 15-69.
Beatrice Primus. 1997. "Der Wortgruppenaufbau in der Geschichte des Deutschen: Zur Präzisierung von synthetisch vs. Analytisch". *Sprachwissenschaft* 22, 133-159.

I social media cinesi e il linguaggio della moda: uno strumento per l'apprendimento della lingua cinese

Valentina Tempera, Chiara Piccinini*

1. L'uso di testi autentici per l'apprendimento avanzato delle espressioni idiomatiche

La pratica didattica della lingua cinese può riguardare studenti a diversi livelli di conoscenza della lingua. Ad un livello elementare, è pratica comune utilizzare (quasi) esclusivamente manuali già verificati e sperimentati, elaborati *ad hoc* e contenenti frasi con lessico e strutture sintattiche semplificati per permettere agli apprendenti di acquisire le nozioni fondamentali per quanto riguarda le regole grammaticali e il lessico di base della lingua cinese¹.

Ad un livello più avanzato e in vista di un possibile impiego nel mondo del lavoro, d'altra parte, è possibile fare uso di strumenti messi a disposizione dai mezzi di comunicazione informatici per approfondire la conoscenza del lessico e delle strutture più complesse della lingua, come le espressioni fatte e i fraseologismi. In cinese la conoscenza delle espressioni idiomatiche (i cosiddetti *shuyu* 熟语)² è di particolare importanza per comprendere a fondo testi pubblicati sui mezzi di comunicazione o in ambiti specifici.

1.1. L'utilità dei social media come strumento per l'apprendimento

L'uso di una raccolta di testi presi dal web o dai social media (*corpora*) di ambiti specifici può contribuire a migliorare la conoscenza del cinese³, poiché essi sono spesso aggiornati con i neologismi e le nuove espressioni in settori particolari, come già dimostrato da altri studiosi in campo terminologico⁴, dove, a partire da testi resi disponibili in rete riguardanti un ambito specifico, ad esempio quello medico, è stato possibile elaborare schede terminologiche e rendere il materiale prodotto oggetto di studio per gli studenti. Il grande pregio di questi testi è la possibilità di acquisire il linguaggio realmente in uso, anche se è necessario prestare sempre attenzione al fatto che i testi appartengono a determinati domini⁵.

1.2. Il settore della moda come ambito specifico per lo studio della lingua cinese

A questo scopo, un campo che “permette di acquisire terminologia *in vivo*”⁶ adottando un approccio descrittivo dei testi a disposizione, è quello della moda, più specificamente le campagne promozionali relative al mondo dei marchi di lusso diffuse attraverso i social media. In questi testi sono presenti termini specifici dell'ambito della moda e più in particolare dell'abbigliamento, neologismi e fraseologismi, citazioni poetiche e letterarie utilizzate a scopo promozionale⁷. Questa ricchezza

* Il presente contributo è il frutto del lavoro di ricerca della dott.ssa Valentina Tempera, a cui è da attribuire la parte centrale e la conclusione del lavoro, corrispondente a i paragrafi 2., 2.1., 2.2. e 3.; Chiara Piccinini ha introdotto la ricerca compilando i paragrafi 1., 1.1. e 1.2.

1. Per una suddivisione dei contenuti da affrontare per i diversi livelli di conoscenza della lingua cinese, cfr.: Gruppo di Lavoro per l'elaborazione del Sillabo della lingua cinese, *Il sillabo della lingua cinese*, pubblicazione del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, DG Ordinamenti, 2016.

2. Studi sulle espressioni idiomatiche della lingua cinese recentemente pubblicati sono V. Bogushevskaya, *Guànyòngyǔ* 慣用語 (*Idioms and Common Sayings*), in R. Sybesma (ed.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, vol. 2 (De-Med), Brill, Leiden/Boston 2017, pp. 333-340; ead., *Yānyǔ* 諺語, in R. Sybesma (ed.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, vol. 4 (Shā-Z), Brill, Leiden/Boston 2017, pp. 642-649; S. Conti, *Chengyu. Caratteristiche e apprendimento delle espressioni idiomatiche cinesi*, Libreriauniversitaria.it, 2019.

3. Sui *corpora* utilizzati per lo studio di lingue per scopi speciali è possibile consultare M. Pavesi, *Through and via: a corpus-based comparative study*, in G. Aston e L. Burnard (eds.), *Corpora in the description and teaching of English – Papers from the 5th ESSE conference*, CLUEB, Bologna 2001, pp. 8-24 e P. Thompson, *Academic writers putting modal verbs to work*, in *Ibi*, pp. 25-43.

4. S. Zuccheri, *Terminologia e corpora a supporto della didattica della lingua in ambito specialistico*, *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali/Working Papers in Linguistics and Oriental Studies*, (2016), 2, 291-322.

5. Cfr. F. Zanettin, *Swimming in words: corpora, translation, and language learning*, in G. Aston (ed.), *Learning with Corpora*, CLUEB, Bologna 2001, pp. 177-197.

6. Cfr. S. Zuccheri, *Terminologia e corpora a supporto della didattica della lingua*, cit., p. 297.

7. Serena Zuccheri, citando Drouin (1998:1) e Bertaccini *et al.* (2010:11) sottolinea l'importanza di attingere ad un corpus di testi in formato elettronico che rappresentino reali situazioni comunicative per analizzare termini attuali e attualmente in uso. (S. Zuccheri, *Ibidem*)

linguistica permette agli studenti che ne affrontano lo studio di acquisire nuovo vocabolario, frequentemente utilizzato nei testi divulgativi di tipo comunicativo; inoltre, l'abbondanza di espedienti, quali i giochi di parole e il riferimento alla cultura occidentale delle espressioni attrae l'interesse degli studenti giovani, che sono affascinati da questo particolare mondo.

2. Esempio di corpus e analisi di terminologia utile per lo studio della lingua cinese

Per la realizzazione del presente studio, sono stati estratti, tradotti e analizzati contenuti pubblicati sulle pagine ufficiali dei principali *social media* cinesi da parte di tre aziende italiane di *high fashion*, vale a dire Versace, Gucci e Armani Beauty. Le piattaforme selezionate appartengono a diverse categorie di *social media* secondo la classificazione fornita da Kaplan e Haenlein⁸: WeChat, piattaforma di messaggistica istantanea e di social networking, Weibo, sito di microblogging e Youku, community di contenuti multimediali. I testi selezionati avevano una finalità promozionale e commerciale e si basavano su un linguaggio tecnico appartenente alla sfera semantica della moda, utile all'apprendimento di termini di questo settore specifico. Ad esempio, sono menzionate diverse tipologie di capi abbigliamento: *lianyiqun* 连衣裙 (lett.: 'collegare', 'vestito', 'gonna') 'abito'; *shangzhuang* 上衣 (lett.: 'sopra', 'completo') 'giacca'; *labaku* 喇叭裤 (lett.: 'tromba', 'pantaloni') 'pantaloni a zampa'; *T xu T* 恤⁹ 'T-shirt'; è possibile imparare i termini per gli accessori (*kuabao* 挎包 (lett.: 'tracolla', 'borsa') 'borsa a tracolla'; *liangxie* 凉鞋 (lett.: 'fresco', 'scarpa') 'sandali'; *anquan biezhēn* 安全别针 (lett.: 'sicurezza', 'spilla') 'spilla da balia'; *taiyang yanjing* 太阳眼镜 (lett.: 'sole', 'occhiali') 'occhiali da sole'); sono poi annoverati i vari materiali dei tessuti (*sirong* 丝绒 'velluto', *sichou* 丝绸 'seta', *maoding* 铆钉 'rivetti', *qipi* 漆皮 'vernice'). Tra gli espedienti linguistici utilizzati con lo scopo di realizzare una campagna promozionale efficace è possibile notare l'utilizzo di termini colloquiali come *damian* 大面 'superficie' o reduplicazioni (*xingxing* 星星 'stelle', *diandian* 点点 'un po', *yuanyuan* 源源 'continuamente') che attenuano lo stile rendendo il tono più familiare. La presenza di espressioni informali ha esercitato anche una funzione rafforzativa volta a enfatizzare ciò che il marchio desiderava esprimere, come nel caso di *wo ke tai shimao le* 我可太时髦了 'sono troppo alla moda' dove Versace impiega la costruzione *tai... le* 太...了 per sottolineare in maniera positiva l'aggettivo *shimao* 时髦 che è a sua volta evidenziato dall'avverbio colloquiale *ke* 可.

2.1. L'uso della fraseologia in cinese

Le aziende ricorrono alle espressioni idiomatiche cinesi, i *chengyu*¹⁰, per rendere lo stile solenne e per esprimere in maniera concisa i propri messaggi, rispettando così i limiti tecnologici stabiliti dalle piattaforme. Il ricorso ai *chengyu* inoltre, è molto frequente in ambito promozionale perché hanno la capacità di stimolare l'immaginazione degli utenti grazie al forte potere evocativo che emanano, oltre a generare familiarità, essendo parte integrante della cultura letteraria cinese da secoli. È stato interessante constatare che la maggior parte dei *chengyu* si riferissero alle peculiarità distintive dello stile di ogni singolo marchio, come *bujuyige* 不拘一格 'non essere limitato ad uno stile', utilizzato da Versace per indicare la coesistenza di una molteplicità di modi e colori tipica del design dei suoi capi, o *tianmamaxingkong* 天马行空 'uno stile potente e libero', adottato da Gucci per esprimere la libertà che ciascun individuo possiede nel scegliere lo stile che più lo rappresenta e infine *duyiwuer* 独一无二 'unico', probabilmente l'idioma più ricorrente e usato dai marchi per suggerire l'eccellenza della qualità e della *texture* dei propri prodotti. Oltre ai *chengyu*, le aziende hanno inoltre inserito aggettivi letterari che contribuivano a rendere illustri e ricercati i propri contenuti, come *cuican* 璀璨 'splendente', *piaoyi* 飘逸 'elegante', *huanyu* 欢愉 'gioioso' che, insieme al sostantivo *yuan* 园 'giardino', Gucci combina ne 'il giardino delle delizie'. I brand hanno anche cercato di ricorrere al linguaggio per stimolare i sensi degli utenti, in particolar modo questa finalità è stata promossa da Armani Beauty, la linea cosmetica e di fragranze del noto marchio. Lo possiamo notare nel seguente messaggio pubblicato il 29 giugno su WeChat:

- 夏日轻装权力以赴:以精致无瑕妆容,点亮盛夏时刻。¹¹
xiàrì qīngzhuāng quánlì yǐ fù: yǐ jīngzhì wúxiá zhuāngróng
, diǎnliàng shèngxià shíkè.
"Il potere di un make-up leggero in estate: illumina i momenti di mezza estate attraverso un make-up perfetto e delicato."

8. <https://www.veronicagentili.com/tu-la-sapevi-la-differenza-tra-social-media-e-social-network/>.

9. In questo caso, il carattere è utilizzato per la sua traslitterazione fonetica del termine originale, quindi in questo caso il valore semantico non è stato indicato perché non pertinente (la traduzione del carattere 恤 *xù* sarebbe "commiserare").

10. Secondo Hu Binbin, citato da Conti, i *chengyu* prototipici sono "espressioni convenzionali, dal significato unitario e conciso, dal registro formale e dalla funzione simile a quella delle parole, espressioni multilessicali dalla prosodia bipartita composte da sintagmi o small clauses lessicalizzati e dalla forma invariabile". Sono caratterizzati da una struttura fissa: i loro componenti sono solitamente quattro caratteri che non possono essere separati. Inoltre, i *chengyu* fanno parte del lessico, non sono frasi a sé stanti, appartengono al registro formale, poiché spesso la loro origine può essere fatta risalire alle fonti letterarie in cinese classico. Cfr. S. Conti, *Chengyu ...*, cit., p. 59-61.

11. <https://web.wechat.com/>.

L'aggettivo letterario *wuxia* 无瑕 'perfetto' è costituito dall'avverbio *wu* 无 'non' e da *xia* 瑕 'imperfetto' mentre il verbo *dianliang* 点亮 ha valore metaforico, poiché Armani invita l'utente a illuminare il proprio viso come gli istanti di piena estate attraverso i suoi cosmetici.

Per stimolare al massimo le facoltà percettive dei propri utenti, Armani Beauty si serve anche di altre figure retoriche come vediamo in questo frammento pubblicato su Sina Weibo il 5 agosto 2019:

- 七夕将至，寄情予他，以香诉说无尽爱意。他如海洋般清新活力，如磐石般坚韧刚毅，如木质般醇厚稳重。¹²

Qīxī jiāng zhì , jìqíng yú tā , yǐ xiāng sùshuō wújìn àiyì. Tā rú hǎiyáng bān qīngxīn huó lì, rú pánsí bān jiānrèn gāngyì , rú mùzhì bān chún hòu wěnzhòng.

“San Valentino sta per arrivare, esprimi i sentimenti verso di lui con un profumo che racconta l'amore senza fine. Lui ha una vitalità fresca e pura come l'oceano, è tenace e risoluto come una grande roccia, è intenso e solido come il legno.”

Armani Beauty propone alle donne una dolce ed intensa fragranza maschile da regalare al proprio amato per il San Valentino cinese, tenutosi il sette agosto 2019. Il marchio utilizza tre similitudini introdotte dall'espressione *ru...ban* 如...般 'come...uguale' che paragonano l'uomo Armani agli elementi naturali presenti nella fragranza ossia l'acqua marina, la roccia e il legno.

La strategia di adottare figure retoriche non è stata portata avanti solo da Armani Beauty ma anche da Gucci, come è emerso analizzando il testo pubblicato il 20 agosto 2019 su WeChat e avente la finalità di promuovere il lancio della nuova campagna 'Gucci Manifesto'¹³. Gucci attraverso questa pubblicità che ha come soggetto la maschera, vuole indurre l'utente a riflettere sul suo significato culturale e filosofico. La maschera è da sempre il simbolo che si utilizza per nascondere la propria identità e per acquisire quella del soggetto rappresentato impersonificando l'immagine alienante della frantumazione dell'Io in diverse identità. L'idea di maschera che Gucci vuole trasmettere attraverso questo articolo si avvicina molto a quella di Pirandello, senza però considerare la sua accezione negativa collegata alla finzione. Probabilmente, il vero significato che Gucci attribuisce a questo termine con la sua nuova collezione è che la maschera, un po' come gli abiti, ci permette di assumere un ruolo diverso da quello assegnato dalla società, permettendoci anche di annullare le differenze.

Tenendo conto di tutte le accezioni che il termine implica, è naturale pensare che si è di fronte ad un tipo di pubblicità obliqua dove il significato è nascosto e spetta all'utente decifrarlo. Il testo è una continua metafora, è compito del lettore rispondere alle domande



poste e dare una sua interpretazione riguardo al contenuto. Il linguaggio codificato è inoltre espresso dall'uso del *chengyu zhuomo-buding* 捉摸不定 'difficile da comprendere' riferito alle emozioni. Anche il *chengyu zaichen-zai fu* 载沉载浮 'emergere e sprofondare' è utilizzato per esprimere quanto il messaggio promozionale in questione sia criptico e sfuggente. I suoi componenti sono la congiunzione letteraria *zai* 载 che indica la simultaneità di due azioni e i verbi *chen* 沉 'affondare' e *fu* 浮 'galleggiare' che insieme danno vita a 'ora affonda ora riemerge'. Non mancano nemmeno in questo caso i termini letterari come il verbo *yunhan* 蕴含 'contenere' e la similitudine introdotta dall'espressione *youru...yi-ban* 犹如...一般 che paragona la moda alla maschera poiché l'abito è la maschera della nostra identità.

2.2. Le neoformazioni linguistiche del settore specifico della moda

Questa ricerca ha permesso di approfondire nel dettaglio le modalità di acquisizione di elementi introdotti nella lingua cinese a partire dal contatto linguistico con altri idiomi¹⁴. Le tre aziende infatti, hanno spesso adottato termini acquisiti grazie al ricorso a calchi e prestiti fonetici. Un esempio della prima categoria è rappresentato da una serie di termini generali, ma comunque con finalità commerciali e promozionali, quali *xingguang* 星光, calco strutturale dall'inglese *starlight* 'luce stellare' dove *xing* 星 è 'stella' mentre *guang* 光 è 'luce'; *qijiandian* 旗舰

12. https://www.weibo.com/giorgioarmanibeauty?from=myfollow_all&is_all=1.

13. <https://mp.weixin.qq.com/s/IWeTQKIGkrzC0EhK2YkbXA>.

14. Le modalità con cui le parole delle lingue straniere, in particolare l'inglese, sono penetrate e si sono acclamate nel lessico della lingua cinese sono state studiate sia a livello sincronico che diacronico da F. Masini, *The formation of modern Chinese lexicon and its evolution toward a national language: the period from 1840 to 1898*, *Journal of Chinese linguistics*. University of California, Berkeley 1993; G.F. Arcodia, B. Basciano, *Linguistica cinese*, Pàtron Editore, Bologna 2016; A. Au-Yeung, *Lexique des mots nouveaux de la langue chinoise*, Éditions You Feng, Paris 1997



Theo van Doesburg, *Composition II (Still life)*, 1916

店, anch'esso calco strutturale dall'inglese *flagship store*, dove *qi* 旗 corrisponde a *flag* 'bandiera', *jian* 舰 è *ship* 'vascello' mentre *dian* 店 si riferisce a *store* 'negozio'. Ri-entrano invece nella categoria dei prestiti e in particolare di quelli fonetici, gli aggettivi *baluoke* 巴洛克 'barocco' e *modeng* 摩登 'moderno' oltre al termine *paidui* 派对 che è un prestito fonetico colloquiale che significa 'festa' e deriva dall'inglese *party*. Nei propri contenuti interattivi, sono stati coniati anche dei nuovi termini appartenenti alla sfera semantica della moda come *xiuchang* 秀场, dove *xiu* 秀 è una translitterazione dall'inglese *show*.

3. Osservazioni conclusive

Sicuramente, analizzare contenuti estratti dai canali digitali di questo settore può aiutare gli studenti a entrare in contatto col mondo della moda di lusso, conoscendo nuovi termini tecnici e scoprire le principali strategie linguistiche che stanno alla base dei testi di natura commerciale. Si tratta di un settore sempre più in crescita in Cina, basti pensare che a partire dal nuovo millennio, il

consumo dei beni di lusso da parte dei cinesi ha assistito ad un boom di acquisti fino a portare la Cina ad essere il primo paese consumatore di tali beni e a rappresentare un terzo delle vendite mondiali. È dunque fondamentale approcciarsi a questo ambito, poiché rappresenta una realtà ormai consolidata che può aprire diverse porte in ambito professionale. Oltre a ciò, può permettere agli studenti di avvicinarli al complesso e affascinante mondo dei *chengyu*, la cui conoscenza è indispensabile per accrescere il proprio bagaglio linguistico e culturale. Scomponendoli in quattro componenti, è possibile tradurle singolarmente e spiegare nel dettaglio le relazioni sintattiche che le legano, per poi definire il contesto in cui sono state inserite. Osservare scrupolosamente e studiare i *chengyu* è sicuramente un lavoro molto lungo e impegnativo che però può permettere ai discenti di accrescere e perfezionare le proprie capacità lessicali e grammaticali.

Valentina Tempera, Chiara Piccinini
Università Cattolica di Milano

BIBLIOGRAFIA

- G.F. Arcodia, B. Basciano, *Linguistica cinese*, Pàtron Editore, Bologna 2016.
- A. Au-Yeung, *Lexique des mots nouveaux de la langue chinoise*, Éditions You Feng, Paris 1997.
- V. Bogushevskaya, *Guànyòngyǔ* 慣用語 (*Idioms and Common Sayings*), in Sybesma Rint (ed.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, vol. 2 (De-Med), Brill, Leiden/Boston 2017, pp. 333-340.
- V. Bogushevskaya, *Yànyǔ* 諺語, in Sybesma Rint (ed.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, vol. 4 (Shā-Z), Brill, Leiden/Boston 2017, pp. 642-649.
- S. Conti, *Chengyu. Caratteristiche e apprendimento delle espressioni idiomatiche cinesi*, Libreriauniversitaria.it, 2019.
- F. Masini, *The formation of modern Chinese lexicon and its evolution toward a national language: the period from 1840 to 1898*, *Journal of Chinese linguistics*. University of California, Berkeley 1993.
- M. Pavesi, *Through and via: a corpus-based comparative study*, in G. Aston e L. Burnard (eds.), *Corpora in the description and teaching of English – Papers from the 5th ESSE conference*, CLUEB, Bologna 2001, pp. 8-24.
- P. Thompson, *Academic writers putting modal verbs to work*, in G. Aston e L. Burnard (eds.), *Corpora in the description and teaching of English – Papers from the 5th ESSE conference*, CLUEB, Bologna 2001, pp. 25-43.
- F. Zanettin, *Swimming in words: corpora, translation, and language learning*, in G. Aston (ed.), *Learning with Corpora*, CLUEB, Bologna 2001, pp. 177-197.
- S. Zuccheri, *Terminologia e corpora a supporto della didattica della lingua in ambito specialistico*, *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali/Working Papers in Linguistics and Oriental Studies*, (2016), 2, 291-322.



Nicola Paparella, *Progettare la pace. Cristianesimo e Islam dopo Abu Dhabi*, introduzione di Mons. Marcello Semeraro, Progedit, Bari 2019, pp. 192, €20.00

In un momento storico nel quale ritornano i tentativi di erigere muri, emerge la necessità di riaffermare con forza e senza equivoci l'esigenza di costruire ponti. Può essere sintetizzato in questa prospettiva il tema di fondo dell'ultima fatica di Nicola Paparella, dal titolo *Progettare la pace. Cristianesimo e Islam dopo Abu Dhabi* (Progedit, 2019). Il volume trae ispirazione dalla "Dichiarazione sulla fratellanza umana per la pace mondiale e la convivenza comune", firmata da Papa Francesco e dal Grande Imam di al-Azhar ad Abu Dhabi, il 4 febbraio 2019, in occasione del viaggio apostolico del Santo Padre negli Emirati Arabi Uniti. Particolarmente feconda si rivela la prospettiva interpretativa fornita dall'autore, la quale, partendo dal documento firmato dai capi delle due religioni più diffuse nel mondo, sottolinea come Oriente e Occidente, prima ancora che siti geografici, rappresentano due luoghi dello spirito, "sempre presenti nella storia della salvezza e che perciò agiscono nella esperienza personale al modo in cui le due torri di nuvole e di guida agivano presso Mosè a guida del cammino verso la terra promessa" (p. XII).

Alla luce di tali premesse, il discorso assume un senso a tutti gli effetti pedagogico, e si traduce nella giustificazione di ragioni, motivi, e percorsi finalizzati a promuovere lo sviluppo della tolleranza e della fratellanza autenticamente umane. Il richiamo al valore della Pace viene, pertanto, interpretato come una risorsa volta a sostenere la crescita personale e comunitaria, nella totalità delle dimensioni (etica, economica, sociale) che scandiscono il divenire dell'uomo.

L'esito di questo dinamismo si rinviene nel superamento degli steccati e delle scotomizzazioni che hanno caratterizzato, soprattutto negli ultimi decenni, la vita dei singoli e delle comunità. La consistenza del profilo identitario, sia esso personale, religioso, collettivo, ecc. risulta in questo modo disancorato dalle interpretazioni meramente logiche del principio di *non contraddizione*, che in modo del tutto semplicistico, individuano nelle differenze una negazione dell'identità. L'affermazione del valore della Pace, lungi dal negare l'alterità, pone l'esigenza di un approccio ermeneutico che solleciti nelle soggettività, siano esse individuali o collettive, la disponibilità a "farsi accarezzare" dallo sguardo dell'altro. Il saggio del prof. Paparella rimarca, appunto, questo bisogno, che permea ogni realtà del mondo contemporaneo. Progettare la Pace significa, pertanto, aprire la mente, il cuore e i confini all'incontro costruttivo con le differenze; nella *solida consapevolezza* che ciò che "distingue", non necessariamente "disgiunge"; nella *radicale convinzione* che lasciarsi guardare dall'*altro da Sé* consente di scoprire dimensioni preziose del *proprio Sé* che senza quello sguardo non sarebbero venute alla luce; nella *profonda certezza* che l'"essere insieme" incardina le singolarità nella dimensione del *noi*, la quale rappresenta, alla fine, il cuore generativo di ogni possibile salvezza. (Marco Piccinno)



F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019, pp. 208

In Italia ad ogni inizio di anno scolastico si assiste al solito raccapricciante scenario: lunghe liste di precari in attesa di una cattedra rimasta "scoperata"; scuole che faticano a trovare insegnanti (in particolare in determinate discipline e aree geografiche del paese); dirigenti scolastici abbandonati a se stessi nell'affannosa ricerca – dopo mesi dall'avvio dell'anno scolastico! – di personale docente per coprire buchi lasciati dall'ormai cronica e dissennata girandola burocratica-amministrativa; giovani laureati aspiranti docenti lasciati in balia di percorsi di formazione iniziale e procedure di reclutamento incerte e farraginose sia nelle tempistiche sia nelle modalità di attuazione; infine, studenti e famiglie nella vana attesa di trovare un sistema di istruzione pubblico che, pur nelle imperfezioni, riesca a garantire a tutti e a ciascuno almeno quei servizi essenziali e quella continuità didattica imprescindibile per intraprendere un percorso che sia davvero formativo. Una situazione che si ripete ormai negli anni e che non è purtroppo una saltuaria disfunzionalità del sistema, ma che rappresenta ormai il volto di una patologia accettata come

normalità, di una precarietà istituzionalizzata e di una inefficienza ineliminabile del sistema stesso. Nemmeno le massicce immissioni in ruolo intervenute in questi ultimi anni sono riuscite, a discapito di numerosi proclami, né a sconfiggere il precariato dei docenti, né ad avviare un compiuto sistema di formazione iniziale degli insegnanti. Ma come è stato possibile arrivare a una simile situazione? Qual è stato il percorso storico, nel nostro Paese, della formazione iniziale e del reclutamento degli insegnanti? Quanto pesa ancora questo percorso sulle scelte di oggi? Perché? Innanzitutto l'autore ripercorre le principali vicende storiche che hanno contrassegnato la (mancata) evoluzione del nostro sistema di formazione iniziale, dove le scelte appaiono compiute più sotto l'impulso di circostanze sempre eccezionali ed emergenze sempre inderogabili che di una qualche motivata e strategica progettualità. Il libro non si limita però ad una ricostruzione di carattere storico, pur imprescindibile per indagare le ragioni e i motivi dell'attuale situazione di stallo, ma prova ad indagare quali possano essere i paradigmi attorno a cui tornare a pensare un sistema di formazione iniziale e di reclutamento dei docenti per una scuola che raccolga la sfida dei nostri tempi. Quale il rapporto tra teoria e pratica? Quale quello tra scuole e università? La tesi di fondo del testo è quella della necessità di un radicale cambio di marcia: proseguire su strade che si sono già dimostrate *dannose* dal punto di vista della continuità educativa e didattica e *inefficaci* dal punto di vista organizzativo e amministrativo sarebbe illogico, oltre che estremamente pericoloso. Superare i concorsi statali centralizzati e ripensare la formazione iniziale a partire dal paradigma pedagogico dell'apprendistato formativo sono alcune delle strade che

vengono tracciate, per costruire un percorso di formazione e accesso all'insegnamento più breve, diversificato e flessibile, con tempistiche certe e modalità chiare, che riesca ad integrare e ad intrecciare le differenti dimensioni teoriche, tecniche e pratiche che contraddistinguono questa delicata professione. Così da avere, inoltre, giovani insegnanti nelle classi (come già avviene nel resto d'Europa) garantendo quel ricambio generazionale sempre più decisivo.



Carmine A. Mezzacappa, *La focaccia di Cerbero insaziabile. Giacomo Leopardi teorico e poeta della noia*, Marcianum Press, 2020, pp. 528, €32,00

Per Leopardi la *noia* è un sentimento contrastato e dibattuto, dialettico e propulsivo, abitualmente conformato alla caratteristica dell'agire, della protesta e della lotta, nel tentativo soprattutto di ottenere la tanto bramata - sebbene ignota e introvabile - felicità. Oltre ad essere una vittima ultrasensibile della *noia*, Giacomo Leopardi ne fu anche un pertinace teorico ed un eccelso poeta. Il tema della *noia* è, quindi, non solo importante, ma predominante, sia nello *Zibaldone di pensieri* che nelle *Operette morali* e nei *Canti*. Con molteplici e specifici rife-

rimenti ad analisi, definizioni, caratterizzazioni e rappresentazioni della *noia* sparse ovunque nell'Opera leopardiana, l'a. ha dimostrato, non solo la centralità, ma anche la singolare natura di questo sentimento, espresso da Leopardi quale *noia-inquietudine*.

Nella prima parte del saggio l'a. segue con scrupolosa cura le tracce del sentimento della *noia* nello *Zibaldone di pensieri*, per esporne principalmente l'afflato teorico, che è sempre integrato nella teoria leopardiana del piacere. L'enfasi maggiore è stata, comunque, da lui posta nell'esporre la concomitanza della crescita in Leopardi del sentimento della *noia* con la perdita da parte sua della fede nella Trascendenza e l'acquisto di una filosofia materialistica, che gli procurarono un atteggiamento progressivamente negativo nei riguardi del Cristianesimo.

Nella seconda parte, dedicata alle *Operette morali*, l'autore ha cercato di dimostrare, con una presentazione ravvicinata della parte dialogata, i vari drammi che si svolgono in quelle *Operette* il cui motivo ispiratore è pur sempre la *noia*, che si manifesta nei suoi molteplici aspetti, giungendo alla fine a costituire nel loro insieme una vera e propria epopea della *noia*.

Nella terza parte, prima di dimostrare la presenza del sentimento della *noia* nella poesia di Leopardi, seguendone il filo cronologico di sviluppo nei *Canti*, l'a. ha fatto alcune considerazioni sul cambiamento di significato della Natura - da positivo a negativo - che si riscontra nell'*Operetta*, il *Dialogo della Natura e di un Islandese*. Quindi, l'a. s'è adoperato di fare un'analisi dettagliata della maggior parte dei *Canti*, accompagnandola ogni volta con la presenza del testo leopardiano; non solo come verifica di ciò che ha di continuo cercato di dimostrare concernente in particolar modo

la centralità e l'importanza del sentimento di *noia-inquietudine* nell'Opera di Leopardi, ma anche per il godimento della poesia che quel sentimento ha ogni volta fatto nascere, servendo di proposito come elemento propulsore nello sforzo da Parte del Poeta di superare la pena di sentirsi prigioniero del proprio corpo debole e deforme, destinato solo a soccombere, senza alcuna speranza di poter mai essere felice, rimanendo sempre chiuso dentro il suo inquieto mondo interiore, oppresso dalla *noia*.

Infine, l'a. ha posto in evidenza il principale motivo che fu causa della *noia* in Leopardi; cioè, la signoria dell'amore mancato; ovvero il desiderio della felicità, attraverso l'amore, restato sempre allo stato puro; cioè, allo stato di desiderio mai appagato.



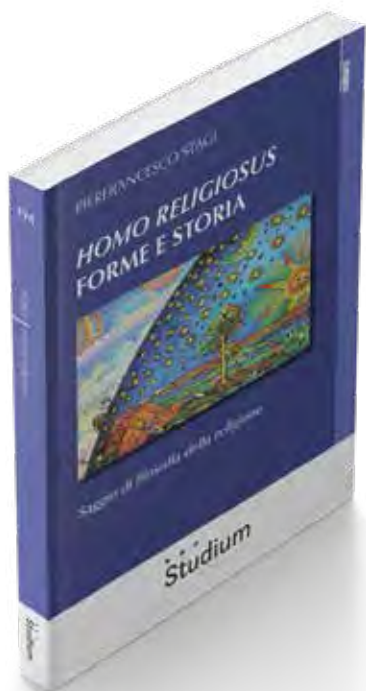
Andrea Castiglione Humani, *Il principio di identità*, Marcianum Press, 2019, pp. 288 €26,00

Una sintesi del tutto originale ed interdisciplinare dell'insieme dei caratteri che definiscono l'essere umano. In questo inedito confronto fra le connotazioni biologiche e quelle culturali, si dimostra che l'identità coincide con l'informazione che ognuno possiede: con la sua quantità, e

soprattutto con il suo livello di organizzazione.

L'informazione non cognitiva corrisponde al livello biologico, ed è gestita con la trasmissione del messaggio genetico e dall'elaborazione del sistema nervoso, seguiti dall'interazione con il sistema immunitario. Mentre l'informazione cognitiva è quella cosciente, che presuppone uno psichismo evoluto, e che si manifesta con i modi della cultura. Al contempo, l'identità non è un assetto statico, ma essenzialmente in divenire. In quest'ottica, s'intreccia continuamente con l'evoluzione. Nel corso della Preistoria - cenera fra l'evoluzione biologica e quella culturale - l'*Homo Sapiens* prende coscienza di sé e avvia un processo dinamico di costruzione della sua personalità, che a tutt'oggi continua. La periodica estinzione sia di specie viventi in generale, che di etnie antropologiche in particolare, comporta la perdita di interi patrimoni genetici, e poi culturali; e viene rappresentata come il massimo danno.

Con la transizione neolitica si evidenzia poi il passaggio dal pensiero concreto - necessario per la sopravvivenza quotidiana e per il confronto diretto con l'ambiente, tipico delle collettività arcaiche - al pensiero astratto, che lo integra con la cultura e lo psichismo evoluto: la nuova cornice cognitiva dell'identità degli uomini. I codici dell'informazione biologica sono confrontati con i sistemi del linguaggio, e poi della scrittura e della numerazione; fino ai più moderni strumenti di conoscenza. Le tre declinazioni del pensiero astratto: il pensiero scientifico, l'esperienza artistica, la riflessione filosofica ed etica, sono intesi come il fondamento dell'evoluzione identitaria che, nella sua dinamica proliferazione di forme, è propria sia della persona che delle collettività.



Pierfrancesco Stagi
**HOMO RELIGIOSUS
FORME E STORIA**
Saggio di filosofia della religione

pp. 304 - € 29,00

Il pensiero filosofico dell'inizio del nuovo Millennio ci consegna la rinnovata attualità della figura dell'*homo religiosus*, che sembrava ormai relegato nel periodo più oscuro del vecchio Millennio. L'*homo religiosus*, studiato dall'antropologia e dalla storia delle religioni (Eliade, van Leeuw, Ries), è quella particolare modalità dell'essere uomo, che interpreta il suo stare nel mondo come il dialogo con una Alterità e una Trascendenza, che gli sfugge ma con cui è sempre di nuovo in dialogo. Sono all'opera nell'uomo religioso una molteplicità di direzioni storiche di senso e di significati vitali. Alla complessità storica dell'*homo religiosus* si lega la sua dimensione fenomenologica, per cui il sapere dell'uomo religioso si articola non solo in una storia ma in forme, comportamenti, riti, in un'etica in generale, che è la sostanza stessa di questa storia.



Serena Meattini
**L'EUROPA E LA CRISI
DEL MODERNO**
Il pensiero di Rémi Brague

pp. 176 - € 17,50

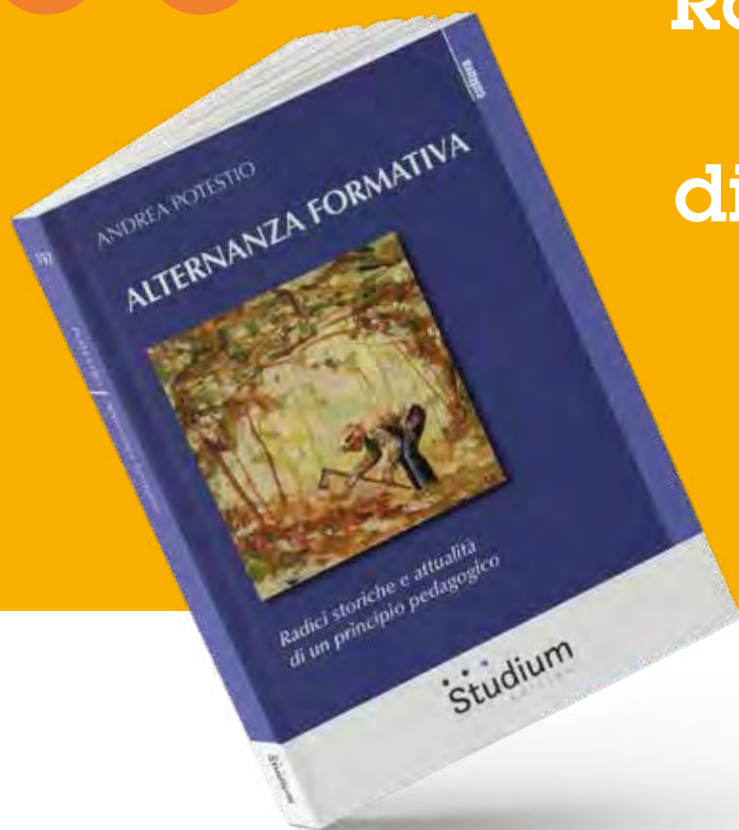
Noto soprattutto per le riflessioni dedicate all'Europa, Rémi Brague è attualmente una delle principali voci del panorama culturale francese. Il suo è un pensiero complesso che si articola in una vasta e variegata produzione che dagli anni Sessanta si estende fino ai giorni nostri, proponendo numerosi spunti su cui riflettere. Il volume intende analizzare il percorso intellettuale dell'autore, dagli anni della formazione fino agli scritti più recenti. La riflessione di Brague si forma a contatto con il pensiero classico, alla scuola di Pierre Aubenque, e si misura negli ultimi anni con il tema del moderno e della sua crisi.



ALTERNANZA FORMATIVA

Radici storiche
e attualità
di un principio
pedagogico
A. Potestio

pp. 224 - € 21,00



Il volume indaga le radici e le ragioni storiche dell'espressione "alternanza formativa" per argomentare l'importanza di questo strategico principio pedagogico. Infatti, l'alternanza formativa non può essere considerata solo una metodologia che si concretizza in singoli percorsi di insegnamento-apprendimento come il tirocinio, il laboratorio, l'alternanza scuola-lavoro o l'apprendistato, ma rappresenta un vero e proprio orientamento della pedagogia generale che appartiene alle finalità stesse di questo sapere. La prima parte del testo approfondisce i diversi pregiudizi che appartengono alla nostra tradizione e che tendono a privilegiare la teoria rispetto al valore della pratica, impedendo, in questo modo, un'autentica alternanza nei percorsi formativi attuali. La seconda propone un'antologia commentata di estratti dell'opera di autori che si sono confrontati in modo diretto o indiretto con il legame tra pratica e teoria, dimostrando che quanto finora è stato letto sotto la categoria degli "opposti" si deve recuperare sotto quella della "complementarità".

Studium
edizioni

www.edizionistudium.it

Il pagamento
può essere effettuato
anche tramite



CARTA
del DOCENTE