

Edizioni Conoscenza

Articolo 33

N. 3 LUGLIO/SETTEMBRE 2023



- **Voci dalla scuola.
Amare riflessioni di un prof**
- **Intelligenza artificiale al servizio di chi**
- **Ricerca senza creatività.
La corsa a pubblicare**
- **Cento anni di Italo Calvino.
Tra realismo e fantasia**



CONOSCENDA 2024 L'agenda tascabile dell'FLC CGIL



Uno sguardo verso un futuro positivo e pieno di speranza. Utopia? Forse. Ma un'utopia concreta se nel pianeta si affermassero valori e principi come pace, democrazia, rispetto per l'altro, difesa del bene comune, tutela dell'ambiente, fraternità... tutto questo e tanto altro ancora da scoprire in **Conoscenda 2024**, anche quest'anno illustrata mirabilmente da Alberto Ruggieri.

Per informazioni: www.edizioniconoscenza.it

FUTURA UMANITÀ



IL FUTURO POSSIBILE

di Dario Missaglia

Ci lasciamo alle spalle un'estate caldissima, opprimente. Una sensazione di malessere in cui è difficile distinguere cosa ti ha colpito di più: se l'aria irrespirabile, gli incendi, le temperature proibitive che hanno convinto anche i più ostinati che il cambio climatico è in azione o il carico di angoscia per le notizie di cronaca. Gli sbarchi continui di persone in fuga dall'incubo, i femminicidi che non si arrestano e ora l'allarme che si accende nei confronti di episodi terribili in cui sono coinvolti giovani e giovanissimi. Sullo sfondo resta una guerra abbandonata a se stessa e già pesante nelle sue ripercussioni sull'economia in zona Europa. Eppure un'estate vissuta con spocchia dal ceto di governo, arcisicuro del consenso sociale e del vento in poppa sull'economia nazionale.

I venti del nord hanno spazzato via l'afa e anche l'ubriacatura estiva del governo. Cala il Pil, cala l'occupazione, cala il turismo nazionale, aumentano i poveri, entrano in crisi i conti pubblici falciati dall'assurdità del superbonus e dal peso della guerra. Il PNRR che sembrava l'asso nella manica per dare nuovo slancio alla crescita è scomparso nelle nebbie dei rinvii, riformulazioni, nuove intese a Bruxelles che non arriveranno perché tutti oramai si collocano in attesa di capire quale sarà l'Europa del dopo elezioni del 2024. In sostanza, un clamoroso fallimento. Persino la stampa di regime scopre il malessere sociale che avanza, del carovita che erode i salari, della precarietà che divora il futuro dei giovani e, drammaticamente, anche la sicurezza, la vita, dei lavoratori in subappalto.

Si torna a guardare in faccia la realtà. Scoprire che immigrazione e femminicidi interrogano anche la sfera dell'educazione e dell'istruzione: serve un'idea di cittadinanza, basata su una nuova legge di riferimento sui diritti e sulle responsabilità di chi arriva, di chi accoglie e di chi, dopo anni di scuola in Italia, chiede il diritto alla cittadinanza; serve un'idea di modelli educativi che scalfisca il maschilismo dominante e la brutalità di una sessualità ridotta a puro consumo dalle multinazionali dei video porno che oggi dilagano tra i giovanissimi e accumulano rendite record. Temi di grande potenzialità per tornare nelle scuole a parlarsi, discutere, cercare insieme, insegnanti, genitori, studenti e istituzioni, le risposte. Eppure la dimensione educativa è ridotta al silenzio.

Il ministro Valditara non ne fa proprio cenno, per lui basterebbe inasprire le pene; come del resto evita accuratamente di parlare di rinnovo contrattuale: meglio la favoletta dei tutor e orientatori. Prima della vicenda di Caivano, in cui è stato di necessità coinvolto, i suoi temi estivi sono stati tutti all'insegna della retorica: il prestigio degli insegnanti, la polemica inutile contro i Tar che invadono il campo della valutazione, la riaffermazione che la scuola non si tocca e deve essere difesa da ogni ingerenza, l'ossessione per la personalizzazione dell'insegnamento che altro non è che una scuola selettiva ed elitaria.

L'esatto opposto di ciò che sarebbe necessario: riaprire il cantiere della valutazione formativa (dalla scuola elementare alle superiori), favorire con mezzi e strumenti che non siano il mercato dei crediti un rinnovamento profondo dei contenuti e del modo di insegnare per realizzare un apprendimento a portata di tutti, ricostruire i legami scuola-territorio, abolire le catene della burocrazia e dare spazio e vigore all'autonomia, quella vera, della scuola e non quella differenziata cara al governo. Neppure una parola su tutto ciò e solo una modifica al piano "straordinario" per il Sud, dopo i fatti di Caivano.

A intermittenza, bordate contro i genitori, irresponsabili nei confronti dell'educazione dei loro figli. Bel tema, non c'è dubbio, se fosse discusso con rigore e serietà perché la crisi educativa c'è e da anni e non la si è voluta vedere perché non rientra tra gli interessi né del sistema produttivo né della politica. Dov'erano i soloni di oggi quando abbiamo insistito in ogni dove perché si accendesse l'attenzione verso quei milioni di ragazzi reclusi per oltre due anni, privati di socialità, di relazioni, di amicizie, di cure, a causa della pandemia? Eppure inchieste e dossier sui danni, malesseri e vere patologie del caso, erano stati pubblicati e diffusi. Non c'è tempo per le questioni che riguardano le persone, la vita. Un bonus per lo psicologo e avanti. Bisogna parlare di voti, condotta, sanzioni disciplinari, merito. E non importa se qualcuno si attarda su don Milani, ci sarà sempre un convegno per dire che è stato una "guida autorevole" e che ora la pace, con lui, è fatta.

Non possiamo accettare una deriva di questo genere. Dobbiamo ripartire dai territori, dalle associazioni vere che rammendano una socialità lacerata, dalle scuole che con coraggio provano a costruire comunità educanti ricercando senso e contatti con il mondo.

SOMMARIO

In copertina foto di Giovanni Carbone



EDITORIALE

IL FUTURO POSSIBILE

di Dario Missaglia

pag. 1

VOCI DALLA SCUOLA

Riflessioni amare di un prof

LE INTELLIGENZE CHIUSE IN UNA RETE

di Giovanni Carbone

pag. 4

ATTUALITÀ

Troppe violenze e troppe parole

DALL'EMERGENZA A STRATEGIE DI LUNGA DURATA

di Paola Parlato

pag. 9

Per una democrazia
dell'intelligenza artificiale

AL SERVIZIO DELLA COLLETTIVITÀ E NON DEL PROFITTO

di Claudio Franchi

pag. 13



PEDAGOGIE

Un'educazione

per trattare la terra con saggezza

I DISASTRI DEL CAPITALOCENE

di Michele Cagol, Monica Parricchi pag. 20

PRATICHE DIDATTICHE

Un rilancio dell'educazione civica nella scuola

PER UNA CITTADINANZA ATTIVA E PARTECIPATA

di Leonardo Masone

pag. 28



UNIVERSITÀ/RICERCA

Assunzioni di precari

CONFLITTO DI SENTENZE

di Fabio Matarazzo

pag. 34

POLITICHE DELLA RICERCA

Riflessioni su un articolo di "Nature"

DIMINUISCE LA "CREATIVITÀ SCIENTIFICA"?

di Alberto Silvani

pag. 39



TEMPI MODERNI

Realismo e allegoria nell'Italia degli anni '50-'60
**ITALO CALVINO
DALL'ENGAGEMENT
ALLA "FANTASIA SOGNANTE"**
di David Baldini *pag. 44*

STUDI E RICERCHE

L'Apprendista stregone
e gli adattamenti della fiaba
**I GIOVANI
E L'AFFRANCAMENTO
DAI MAESTRI**
di Jack Zipes e Tiziana Mascia *pag. 54*

CULTURA E SOCIETÀ

Appunti per una riflessione
**SCUOLA LIQUIDA,
EDUCAZIONE E MERCATO**
di Massimo Mari *pag. 62*



LIBRI E LETTURE

Marxismo e pedagogia
**UN LUNGO ITINERARIO
DI RICERCA E DI PENSIERO**
di Camilla Sclocco *pag. 67*

Una bussola per orientare e riorientare
VALUTARE PER CRESCERE
di Massimiliano De Conca *pag. 71*
x

Articolo33

N. 3 LUGLIO/SETTEMBRE 2023

Articolo 33 trimestrale promosso dalla FLC Cgil anno XIV **n.3-2023**.
Autorizzazione del Tribunale di Roma n. 488 del 7/12/2004 - Valore
Scuola coop. a.r.l - via Leopoldo Serra, 31/37 - 00153 Roma - Tel.
06.58 1 3173 - Fax 06.58 1 3118 - www.edizioniconoscenza.it -
redazione@edizioniconoscenza.it - commerciale@edizioniconoscenza.it

Abbonamento annuale: euro 40,00 - Per gli iscritti FLC CGIL e Proteo
Fare Sapere euro 25,00 Prezzo per una copia euro 12,00
Bonifico su IBAN: -IT44Q 01030 03202 00000 2356139
intestato a Valore Scuola coop. a.r.l.

Direzione: Renato Comanducci, Gennaro Lopez, Anna Maria Villari
Direttore responsabile: Ermanno Detti
Comitato scientifico: Alfredo Alietti, Emanuele Barbieri, Elisabetta Biffi, Giovanni Carbone, Domenico Carrieri, Antonio Ciniero, Luana Colacchioni, Carmela Covato, Giorgio Crescenza, Fabio De Nardis, Sabrina Di Giacomo, Massimiliano Fiorucci, Paolo Landri, Marco Leggieri, Vincent Martines, Dario Missaglia, Maria Grazia Riva, Lisa Stillo, Rosabel Roig Vila
In redazione: David Baldini, Ilaria Iapadre, Rossella Iovino, Fabio Matarazzo, Martina Polimeni, Alberto Silvani, Elisa Spadaro
Progetto grafico e impaginazione: Luciano Vagaggini

Stampa: Tipolitografia CSR, via di Pietralata, 151 Roma

Riflessioni amare di un prof

LE INTELLIGENZE CHIUSE IN UNA RETE

di Giovanni Carbone

La povertà di linguaggio della nostra epoca provoca povertà di pensiero. Un pensiero delegato a élite che lo esercitano a proprio vantaggio per manipolare i più. Soprattutto i giovani. E la scuola? Tace, delegando a sua volta a presunti e improvvisati esperti la sua funzione educativa

Dagli scienziati del Ragnar Frisch Centre for Economic Research, in Norvegia, giunge voce – ormai da cinque o sei anni, in realtà – che lo slancio dell’Effetto Flynn, quello della crescita vertiginosa, sin dagli inizi del ‘900, del Q.I. mondiale, pronto a incontrarsi con l’infinito, avrebbe raggiunto il suo picco già negli anni ‘70, per poi iniziare un lento, inesorabile declino.

È vero che vi sono studi persino precedenti a quelli di Flynn, che ci raccontano dell’inadeguatezza del Q.I. poiché questo indice sarebbe in grado di misurare, e pure in modo assai poco efficace, (presuppone elementi culturali precisi di partenza, con approcci estremamente astratti, appannaggio esclusivo di certi ambiti sociali e non legati a castighi genetici) solo talune intelligenze. Per inten-

derci, rileverebbe al più quella linguistica e quella logico-matematica. E invece la teoria delle intelligenze multiple ne evidenzia almeno altre cinque: l’intelligenza spaziale, l’intelligenza interpersonale o sociale, l’intelligenza introspettiva, l’intelligenza cinestetica o procedurale, l’intelligenza musicale. Per taluni il ventaglio delle intelligenze è addirittura assai più cospicuo. Dunque, la consapevolezza dell’esistenza di approcci più complessi dovrebbe, in qualche modo, ridimensionare la portata degli studi norvegesi, rendendoli meno drammatici. E questo a primo acchito. Ma non me ne sono fatto così persuaso, giacché, accanto ad altre evidenze, paiono dimostrarsi qualcosa di più che una semplice ipotesi, la banale lettura di statistiche opinabili.





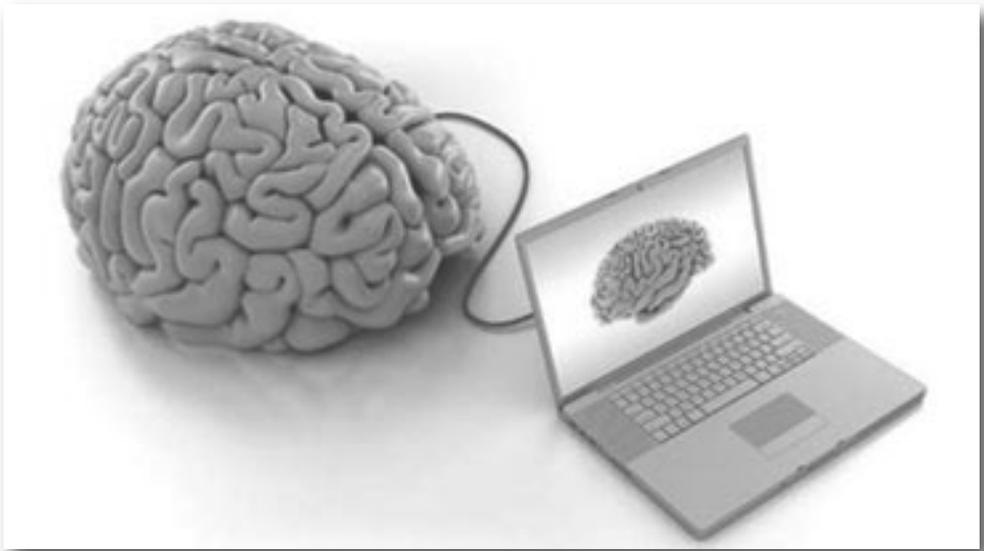
I pensieri e le parole

Nel confrontarmi con la natura dura e cruda, ancorché asettica, dei dati, mi sovviene la ricerca di casa nostra, ma sublime nella sua accezione più pura, condotta dal mai abbastanza compianto Tullio De Mauro, circa il progressivo impoverimento del linguaggio nei giovani. Nel 1976, De Mauro condusse uno studio sui vocaboli normalmente in uso degli studenti dei ginnasi italiani: erano, allora, circa 1.600. Vent'anni dopo, nel 1996, si produsse in una nuova rilevazione da cui emerse che erano crollati a 6 o 700. E oggi? Mi sovviene impietosa certezza che potrebbero essere ancora meno. Mettendo insieme le due cose, anche per perfetta sovrapposizione temporale, e senza scomodare Wittgenstein o Heidegger, mi pare evidente che la capacità di produrre un pensiero complesso dipenda in buona parte dal linguaggio che lo sostiene, dunque dalla sua natura articolata. Meno il linguaggio è ricco, meno efficace sarà la sua capacità di rappresentare la complessità. In definitiva, ammettendo l'esistenza di "molte" intelligenze, ognuna di queste è funzione del linguaggio con cui viene elaborata e può esprimersi. Il linguaggio complesso libera la creatività, produce ricerca di bellezza oltre i confini predefiniti del prêt-à-porter, di fatto sviluppa le intelligenze. Viceversa, il suo impoverimento produce la delega ad altri del pensare. Si configurerebbe così una condizione in cui l'intelligenza non scompare in asso-

luto, ma si distribuirebbe in modo ineguale, diventando appannaggio di élite che alimentano la decadenza del pensiero articolato, sostenendo l'impoverimento del linguaggio in funzione di una sorta di monopolio che le porrebbe ai vertici indiscussi della piramide evolutiva. Agli altri, appollaiati sui gradini più bassi del monumento, non rimarrebbe che qualche frase sbiasecata, elaborata più con le viscere che con la ragione. E questo sino a una sorta di brontolio primordiale, a fonemi monosillabici e scomposti, con cui s'invoca il vertice divino perché soddisfi bisogni essenziali nemmeno del tutto consapevoli.

Dalle intelligenze multiple ai saperi a crocette

Ammetto – seppure il mio è osservatorio ristretto, di realtà piccole e statisticamente irrilevanti – che, nel mio lavoro d'insegnante, della cosa mi pare d'essermi avveduto. A partire dai libri di testo, ormai più ricchi di schemi semplificativi, mappe concettuali, immagini e patinature, piuttosto che di contenuti. E la scuola diviene valutatoio a crocette, prima ancora che luogo di formazione sociale, di esplorazione appassionata dei saperi per disvelare talenti, dunque, per liberare intelligenze. E chi insegna non è più tenuto a insegnare bene, piuttosto obbligato a progettare, pianificare, relazionare ogni colpo di tosse, compilare tabelle in modo impeccabile, croccettare anche lui. Con l'obiettivo finale d'una pagellina, per ora limitata agli studenti,



poi, per osmosi ideologica, trasferita ai docenti. Non ci ho mai creduto, ma mi rattrista che se prima ero in abbondante compagnia, in un rovescio d'Hully Gully, ora siamo in quattro, sparuti come i capelli che ho in testa.

Pure, per desiderio divergente, non so se avete notato – me lo evidenziava un amico che di musica se ne intende – come le lunghe suite in voga negli anni '60 e '70, complesse e musicalmente articolate, con liriche estese e poetiche, siano state sostituite da canzoni brevissime di due o tre minuti al massimo, con quattro frasi ripetute allo sfinimento. Pare passato un millennio pieno da quando sul retro delle copertine dei King Crimson si leggeva «Pete Sinfield, words and inspiration». Nei totalitarismi si bruciavano i libri, taluni si mettevano al bando, si impediva la scuola aperta e per tutti, si proclamava l'ordine rassicurante nemico d'orrende complessità, si invocava la sintesi, la logica del fare, dell'orario da rispettare, della disciplina, della buona condotta. Insomma, s'ingrossavano le fila dei trogloditi alla base della piramide, persino si rendevano felici con qualche vittima sacrificale, uno zingaro, un omosessuale, un nero o un ebreo, all'uopo un comunista. E così, con la vista oscurata dalla trave nell'occhio, non ci s'avvede che Zenone chiede la carità sotto un portico scrostato, nemmeno gli tocca il reddito di cittadinanza. Pure, nell'oggi, non è più necessario mettere su le arene per il sangue dei reziari, né v'è necessità di falò di libri, arti e bellezza; basta proclamarne l'inutilità – non apertamente che si rischia la critica

sommessa – sotto traccia. Indurre in *camera caritatis* qualche intellettuale supponente, mentre ai campi di sterminio s'avvia ogni ipotesi di congiuntivo.

La scuola afona

E se invece avesse avuto ragione Lamarck? Se fosse vera quella cosa secondo cui le specie tenderebbero a preservare se stesse per volontà innata? Come le giraffe che si sarebbero allungate il collo per i germogli più teneri e dolci delle fronde più alte, e le gru le zampe per non sciuparsi il bel piumaggio? Se in funzione della conservazione della specie avessimo partorito la volontà di un bel repulisti di autosterminio di massa, relegando il cervello a organo vestigiale per la gestione delle funzioni vegetative, sostituendolo per quelle più elevate con un più adeguato social?

Poiché faccio il prof (*l'essore* che ne conseguiva un tempo è morto per ignavia) da parecchi lustri, mi verrebbe da dire la mia. Ma m'astengo, la farei lunga. Comunque, tra ragazzini che passano otto ore al giorno a sputtanarsi sui social, genitori che – raffinatissimi pedagogisti – ti spiegano strategie didattiche avanzatissime, una scuola che arretra a malattia esantematica, che “deve formare” al lavoro, burocrati che a fronte di quell'unico orizzonte noto del bollo ceralaccato a protocollo, ti scartabellano tre circolari al giorno per riempire mille mila moduli, ancora crocette e stipendi ch'arretrano, vuote celebrazioni, colleghi che s'impiccano ai voti... speranza l'è morta. Di questo si parla, in tanti, gior-

nalisti, psicologi, economisti, venditori di bibite e commercialisti. Manca qualcuno all'appello? Gli insegnanti mi pare, chiamati in causa se s'assentano troppo o se si fanno bersaglio di piombini. Gli altri, la stragrande maggioranza, i più dei più, meglio non parlino, non si sa mai gli scappasse detta qualche verità sullo stato di salute del malato terminale. E non sarà certo panacea di tutti i mali se un tal giorno a far ministro d'istruzione sarà un maestro elementare di lungo corso (il Maestro Manzi non c'è più, ma non si sa mai), una prof di lettere che s'è ripresa l'essoressa espropriata (non proletariamente), ma almeno sarà discontinuità. Poi, proprio per far un po' di cagnara, vi riporto uno stralcetto d'una cosarella interessante: «Ci sono i danni fisici: miopia, obesità, ipertensione, disturbi muscolo-scheletrici, diabete. E ci sono i danni psicologici: dipendenza, alienazione, depressione, irascibilità, aggressività, insonnia, insoddisfazione, diminuzione dell'empatia. Ma a preoccupare di più è la progressiva perdita di facoltà mentali essenziali, le facoltà che per millenni hanno rappresentato quella che sommariamente chiamiamo intelligenza: la capacità di concentrazione, la memoria, lo spirito critico, l'adattabilità, la capacità dialettica... Sono gli effetti che l'uso, che nella maggior parte dei casi non può che degenerare in abuso, di smartphone e videogiochi produce sui più giovani. Niente di diverso dalla cocaina. Stesse, identiche, implicazioni chimiche, neurologiche, biologiche e psicologiche. [...] il cervello agisce come un muscolo, si sviluppa in base all'uso che se ne fa e l'uso di dispositivi digitali (social e videogiochi), così come la scrittura su tastiera elettronica invece della scrittura a mano, non sollecita il cervello. Il muscolo, dunque, si atrofizza.

Detto in termini tecnici, si riduce la neuroplasticità, ovvero lo sviluppo di aree cerebrali responsabili di singole funzioni. Analogo effetto si registra nei bambini cui è stata limitata la "fisicità". Nei primi anni di vita, infatti, la conoscenza di sé e del mondo passa attraverso tutti e cinque i sensi: sollecitare prevalentemente la vista, sottoutilizzando gli altri quattro sensi, impedisce lo sviluppo armonico e completo della conoscenza. È quel che accade nei bam-

bini che trascorrono troppo tempo davanti allo schermo di un iPad o simili. Per quest'insieme di ragioni, non è esagerato dire che il digitale sta decerebrando le nuove generazioni, fenomeno destinato a connotare la classe dirigente di domani».

Ora, se avete letto sino a qui, penserete che questo sia un estratto di un lungo delirio di una setta complottista di ispirazione neoluddista. Mi dispiace, ma si tratta del Documento approvato dalla settima Commissione Permanente (Istruzione pubblica, beni culturali) del Senato della Repubblica nella seduta del 9 giugno 2021. C'è in giro in rete, per chi ne vuole leggere il testo completo, tre paginette dense. Insomma, le stesse Istituzioni che nelle linee guida del PNRR per la scuola grande spazio hanno dato alla digitalizzazione degli insegnamenti (la contraddizione è in seno al popolo). Ma io sono solo un insegnante, mica ho diritto di tribuna su queste cose, nemmeno ha senso che ne parli, cosa posso saperne? Se rinasco dirigente d'una squadra di calcio, titolare d'una linea di *fast food*, però, magari m'esprimo con cognizione di causa sulle nuove frontiere educative.



Abbonati al Pepeverde

Trimestrale di letture e letterature giovanili,
analizza le tendenze dell'editoria, segnala le pubblicazioni migliori.



**Il costo dell'abbonamento annuale è in offerta a 35 euro anziché 45.
L'abbonamento alla versione digitale del Pepeverde: 25 euro**

- online sul sito <https://www.edizioniconoscenza.it>
- con bonifico bancario a favore di Valore Scuola coop.
IBAN: IT44 Q0103003202 00000 2356139

inviando poi la ricevuta del pagamento a commerciale@edizioniconoscenza.it

- scrivendo una e-mail a commerciale@edizioniconoscenza.it.

– Puoi abbonarti anche utilizzando la Carta Docente. In questo caso telefona prima per informazioni allo 065813173 oppure scrivici una e-mail.

www.edizioniconoscenza.it

Troppe violenze e troppe parole

DALL'EMERGENZA A STRATEGIE DI LUNGA DURATA

di Paola Parlato

Analizzare e capire cosa c'è dietro la violenza contro le donne e l'aggressività e la pulsione a delinquere di giovani sempre più giovani aiuta a programmare interventi a largo raggio sul territorio. Non è sufficiente né risolutiva la sola azione repressiva. Il ruolo della scuola se sostenuta adeguatamente

L'estate del 2023 resterà nella nostra memoria (speriamo davvero sia la sola) come una stagione di violenza e di morti.

Non sono stati terremoti e alluvioni a mietere vittime nel nostro paese, ma la *matta bestialità* degli umani. Al primo posto per gravità e frequenza c'è sicuramente la ferocia che si è accanita sulle donne: compagne, ex compagne, ragazze indifese o addirittura bambine, una violenza crescente che va dalle botte quotidiane come cifra della relazione allo stupro di gruppo e al femminicidio.

Ci sono poi accoltellamenti e sparatorie fra giovanissimi in risposta a "sgarri" di nessuna importanza e i numerosi e cruenti incidenti stradali quasi tutti frutto di comportamenti lucidamente spericolati. Questi gli eventi ascrivibili alla delinquenza comune, ma in questa allarmante panoramica non vanno tralasciati i morti sul lavoro (559 in sette

mesi!), solo raramente risultato di tragiche fatalità, quasi sempre conseguenza di mancata prevenzione e applicazione delle norme di tutela, con il solo scopo di incrementare il lucro.

Si tratta di una situazione complessa che è difficile affrontare senza incorrere in generalizzazioni o in banali istanze forcaiole.

Di fronte a questi eventi e alla difficoltà di capire ci si interroga sulle cause, si cercano risposte nelle analisi sociopolitiche sulla relazione uomo-donna, sulla crisi della genitorialità, sulla sempre crescente pervasività dei social, sulla troppo poca o poco adeguata scuola. Lo stato d'animo prevalente che generano situazioni come quella che stiamo vivendo è di una sempre maggiore (e qualunque) sfiducia nelle istituzioni e desiderio di provvedimenti più severi.

Si tratta naturalmente di una visione miope, ma bisogna tenere presente il





forte peso dell'aspetto emotivo: le semplificazioni non sono sempre frutto di inadeguate capacità di analisi, ma più spesso dell'insicurezza e delle paure che la violenza stessa genera.

La strumentalizzazione politica nei momenti di disorientamento è poi una tentazione irrinunciabile e ad analisi sommarie seguono talvolta – sta accadendo in questa stagione politica – provvedimenti demagogici e inutili quando non dannosi.

Bisogna dire che l'analisi delle cause di questi avvenimenti è complessa, si tratta di eventi che si consumano in situazioni e ambienti spesso lontani e diversi, ma con una incidenza che fa pensare a un fenomeno sistemico. Insicurezze, fragilità, contesti di appartenenza deprivati e violenti, desiderio di potere, cambiamenti culturali che producono – soprattutto per quanto riguarda la violenza di genere – sentimenti di frustrazione e di inferiorità, sono argomenti convincenti ma non esaustivi. L'analisi di tipo psicologico non dà da sola risposte soddisfacenti ed è invece necessario anche esaminare i contesti sociali e culturali nei quali il malessere si nutre e cresce.

L'aumento della violenza certamente affonda le sue radici nel disagio. La precarietà economica, la massiccia presenza della cultura malavitosa, la povertà educativa sono i fattori più ricorrenti quando si cerca di analizzare le dinamiche di un comportamento violento. C'è poi da dire che, accanto ai caratteri comuni, hanno un peso determinante le specificità dei singoli contesti.

La ricetta più facile è certamente quella

che dà risposte – o presunte tali – immediate, quelle che placano le paure, come i divieti, le restrizioni, gli inasprimenti delle pene, la presenza massiccia delle forze dell'ordine. E non manca chi a sostegno delle decisioni forti arriva a tirare in ballo i tempi andati e a giurare che nel ventennio «si dormiva con le porte aperte», ignaro della situazione reale della criminalità in quegli anni, per niente rassicurante, come hanno rivelato gli archivi della polizia.

Affermazioni urlate ogni volta come «basta violenza!» o «da ora in poi non ci saranno più zone franche» è un approccio che rassicura sul momento chi è spaventato e soddisfa il bisogno di affidarsi e di fidarsi, ma non ha maggiore contenuto di realtà del «bloccheremo l'arrivo di tutti i migranti irregolari».

La via del contrasto alla violenza ha molte specificità, ma necessita di una visione di insieme fatta di analisi corrette e di strategie politiche e sociali adeguate, di interventi immediati sì, ma soprattutto di una progettualità globale di lunga durata.

La violenza sulle donne

Negli ultimi anni le nostre piazze si sono riempite di panchine rosse con o senza i nomi delle donne uccise che volevano ricordare e i *décolleté* rossi sono diventati simboli del femminicidio durante le manifestazioni

L'aumento allarmante della violenza sulle donne scaturisce in buona misura dal profondo cambiamento della consapevolezza di sé e dei propri diritti che ha

caratterizzato negli ultimi decenni il sentire delle donne e che in certi casi produce senso di frustrazione e rabbia nei loro compagni. La strada è spesso buona fonte di conoscenza, dove si possono cogliere frammenti di quella realtà quotidiana che non sempre affiora nei questionari delle nostre indagini, si possono percepire i segnali di cambiamento come quelli delle mentalità dure a morire. Come il commento ascoltato dal vivo nella fila davanti a un ambulatorio di una donna del popolo che ha commentato i recenti episodi di stupro affermando a voce alta «se mi va esco nuda di notte e nessuno mi deve toccare!» o – altrettanto autentica e illuminante – la frase di un uomo dall'apparente estrazione culturale medio-alta che di fronte alla venditrice di frutta, asiatica vestita quasi di un burqa, rivolto all'amico ha sussurrato: «Ah, queste almeno non danno fastidio!». Solo una facezia certo, ma non priva di un leggero retrogusto di rammarico.

Il problema sembra dunque essere sociale e culturale e si nutre quasi sempre di convincimenti antichi e inveterati e di resistenza al cambiamento.

Una recente ricerca sulla violenza sulle donne condotta da ActionAid e Ipsos su un campione di 800 adolescenti fra i 14 e i 19 anni ha presentato un risultato sconcertante: un intervistato su cinque ha affermato che «la vittima sicuramente se l'è cercata con un abbigliamento o un atteggiamento provocante» e che in molti casi lo stupro si poteva evitare. L'immagine che viene fuori è quella di giovani assatanati e senza cervello, incapaci di resistere a una scollatura profonda o a una coscia nuda e che concepiscono il soddisfacimento di una pulsione come un atto violento e non condiviso dall'altra. Davanti a questi rozzi cavernicoli sfilerebbero dunque sfrontate ragazzine che indossano abiti succinti per tentarli e provare l'ebbrezza di un rapporto sessuale – meglio se plurimo – violento e disgustoso.

Le proposte di Edizioni Conoscenza



Collana "INCONTRI"
pp. 192, € 20,00



Collana "I Libri di Minerva"
pp. 264, € 18,00

www.edizioniconoscenza.it



È evidente che queste posizioni, oltre che rozze e volgari, sono il tentativo estremo di costruire attenuanti a un crimine, attenuanti, ahimè, spesso concesse.

L'emergenza minori

Un altro dato allarmante è la violenza giovanile, anzi, ormai siamo sempre più costretti a parlare di violenza minorile vista l'età dei ragazzi che sempre più spesso si rendono protagonisti di aggressioni e di omicidi.

Nel caso della violenza giovanile l'analisi è più complessa e variegata perché il fenomeno si differenzia in questo caso anche per realtà geografiche, come spiega efficacemente Isaia Sales, autore del saggio *Teneri assassini*¹, in una recente intervista a "La Stampa". «Quella minorile qui è violenza di classe, a differenza di altre realtà d'Italia dove esiste anche una violenza da noia o delle baby gang straniere. A Napoli c'è una parte di città che quando incontra l'altra cerca di sovrastarla [...] oggi i mestieri illegali offrono un reddito superiore a molti lavori leciti sicché i ceti colti e benestanti non sono più un modello da imitare. Il sottoproletario non vuol assomigliare al professore del quinto piano, non prova più invidia per lui ma disprezzo. Oggi il

vero figlio di papà è il figlio del boss». E anche le tanto invocate sanzioni non rappresentano più un deterrente per questi ragazzi, che spesso portano come motivo di orgoglio l'esperienza fatta nel carcere minorile.

La violenza minorile più di ogni altra forma di comportamento violento, dimostra che la via della repressione è inefficace se non si lavora seriamente alla prevenzione e alla cura con lo strumento dell'educazione. La scuola torna prepotentemente protagonista, dunque, con le sue luci e le sue ombre. In molti casi, soprattutto nelle aree più deprivate e governate dalla criminalità, la scuola è fragile e inadeguata, nelle strutture come nelle competenze, che non si costruiscono e non si inventano con la buona volontà. È necessario rivedere politiche e investimenti, trovare risorse adeguate per l'edilizia scolastica ma anche e soprattutto per il reclutamento e la formazione degli insegnanti, che deve includere oltre a solide competenze disciplinari competenze psicopedagogiche e metodologiche, soprattutto quando il suo compito va ben al di là dell'istruzione.

Ma questo problema richiede ben altri approfondimenti.

¹ Isaia Sales, *Teneri assassini*, Marotta e Cafiero, Napoli, 2021

Per una democrazia dell'intelligenza artificiale

AL SERVIZIO DELLA COLLETTIVITÀ E NON DEL PROFITTO

di Claudio Franchi

Sulla pervasività delle tecnologie sulla vita umana e sul pianeta vi è una vasta letteratura. Restano aperti molti aspetti critici e preoccupanti, accanto alla valutazione dei benefici. La posta in gioco: accesso ai saperi, trasparenza delle fonti, governance democratica

Il dibattito mondiale sull'Intelligenza Artificiale è ovviamente vastissimo e a tutt'oggi al centro dell'attenzione pubblica e di quella di quasi tutte le organizzazioni sociali e lavorative. Si tratta di una vera e propria rivoluzione tecnologica e l'IA è destinata in breve tempo a trasformare profondamente il mondo che conosciamo e senza alcuna possibilità di poter mai più tornare indietro.

Ecco, è proprio questa la frase che si legge e si leggerà dovunque in ogni studio o intervento in merito. E si deve anche ammettere che è vero, la trasformazione è e resterà irreversibile. Come molte volte è successo nella storia, una nuova tecnologia cambia le nostre abitudini, i nostri pensieri, la nostra quotidianità, aprendo anche nuove relazioni con la realtà. Anche se bisogna sempre tenere a mente che di fatto non vengono mai eliminate del tutto le tecnologie preesistenti; esse diventano semplicemente

settorializzate e vengono poi utilizzate per campi e compiti specifici o per un valore simbolico connesso, come può essere l'uso di una penna stilografica, oggi segno di ricercatezza o di potere.

La vera posta in gioco: conoscenza e democrazia

Senza voler azzardare una definizione tecnica dell'IA tra le centinaia possibili utilizzate nella ormai sterminata letteratura di riferimento, ci basti isolare due aspetti cruciali del fenomeno: la dimensione di tecnologia linguistica e comunicativa e la potenza economica e industriale che la produce e la diffonde. Se proviamo a tratteggiare una rapida genealogia, si comprenderanno meglio le dinamiche antropologiche connesse, la posta in gioco e le criticità sociali. Facile ma sempre interessante il passo del *Fedro* (274 c e ss.) di Platone, nel quale Socrate – che sappiamo non avere



mai usato la scrittura, credendo esclusivamente nella maieutica – racconta di Theuth, un vecchio dio egiziano che, oltre a numeri, calcolo, geometria e astronomia, aveva inventato le lettere dell’alfabeto e cercava di convincere Thamus, il Re della Tebe egiziana che «Questa scienza, o re [...], renderà gli Egiziani più sapienti e arricchirà la loro memoria perché questa scoperta è una medicina per la sapienza e la memoria». Ma Thamus immediatamente rispose che l’alfabeto, e quindi la scrittura: «ingenerà oblio nelle anime di chi lo imparerà: essi cesseranno di esercitarsi la memoria perché fidandosi dello scritto richiederanno le cose alla mente non più dall’interno di se stessi, ma dal di fuori, attraverso segni estranei: ciò che tu hai trovato non è una ricetta per la memoria ma per richiamare alla mente. Né tu offri vera sapienza ai tuoi scolari, ma ne dai solo l’apparenza perché essi, grazie a te, potendo avere notizie di molte cose senza insegnamento, si crederanno d’essere dottissimi, mentre per la maggior parte non sapranno nulla».

A prescindere dall’interpretazione del passo, sono chiari gli elementi di una discussione possibile su vantaggi e svantaggi della scrittura sin dal V secolo a.C. Allo stesso modo, secondo gli studi, le ipotesi e le dimostrazioni di Ivan Illich, nella prima metà del XII secolo, forse intorno al 1140, un monaco viene colto a leggere senza pronunciare a voce alta le parole, e senza addirittura muovere le labbra, modificando da allora in poi l’esistenza stessa del testo, oggettivandolo incredibilmente per gli occhi, con una temporalità diversa dalla sua versione orale. La stampa gutenberghiana caratteri mobili segna il punto allo stesso tempo finale di questo percorso e di incrocio indissolubile con moltissime tecnologie materiali.

La scrittura, nel suo lungo corso qui brevemente delineato, ha rappresentato una vittoria decisa e irreversibile dell’umanità sul tempo. Le parole, i discorsi, le riflessioni, i sogni, una volta affidati alla scrittura diventano patrimonio comune e eterno, con la possibilità incredibile del continuo arricchimento del sapere generale e la capacità di dialogo continuo. La diffusione permessa dalla stampa inoltre mette in grado anche le donne e gli uomini che non appartengono a ceti e classi

egemoni di accedere a saperi e culture dai quali erano storicamente esclusi. Anche grazie a queste conoscenze sarà possibile esercitare finalmente i diritti democratici individuali e collettivi.

La stessa dinamica è avvenuta con la possibilità di incidere audio e video e soprattutto con la decisiva innovazione tecnologica della radio, del telefono, del cinema e della televisione. Il mondo stesso è diventato completamente diverso, in questo caso sconfiggendo addirittura lo spazio, che grazie a queste tecnologie viene istantaneamente azzerato. Quando questi media sono diventati non solo unidirezionali, ma bidirezionali e oggi addirittura multidirezionali – penso, ad esempio, alle piattaforme sociali –, hanno permesso di vivere le parole nello stesso momento, quelle del lavoro e quelle dell’amore.

Nella nostra piccola genealogia, l’altro grande precedente storico a cui guardare è la Rivoluzione Industriale, e in particolare il radicale cambiamento che ha apportato agli stili di vita, tendenzialmente – con il senno di poi e senza velleità finto primitiviste – migliorando il tenore generale di vita, anche di quella quotidiana. Ma questa trasformazione, dal nostro punto di vista, va guardata correlandola alle questioni problematiche che si posero al tempo, soprattutto nelle cosiddette prima e seconda rivoluzione e che furono imposte con durezza e ineluttabilità dai grandi imprenditori industriali: i salari bassi, ritmi di lavoro durissimi, lavoro infantile, salari inferiori per le donne e nessuna tutela per la maternità o la gravidanza, incremento del numero di minatori, aria irrespirabile nelle nuove città, case sovraffollate, condizioni igieniche pericolose, incremento delle malattie, scarsa alimentazione, etc., solo per elencare casualmente alcuni esiti “negativi” della rivoluzione. A questi “diktat”, dovuti a una asimmetria di potere, non ci si poteva materialmente opporre dal punto di vista individuale, pena la disoccupazione o la fame, ma proprio da qui iniziò una risposta collettiva.

Ora, cosa lega questi fenomeni, che potremmo quasi definire “spartiacque”, all’intelligenza artificiale? Dei primi, come abbiamo anticipato, dobbiamo cogliere la dimensione linguistica, in quanto strumento fondamentale dell’esi-



stenza relazionale e individuale umana, in grado di modificare i paradigmi mentali e soprattutto, dal nostro punto di vista, latrice di trasformazioni complete nella trasmissione del sapere, nell'organizzazione dei saperi, nelle nuove organizzazioni sociali che crea, fino a costituire i nuovi valori che emergono da queste trasformazioni tecnologiche. La conoscenza diffusa, attraverso l'istruzione generalizzata, determina le condizioni stesse di un reale accesso consapevole ai diritti umani e civili e all'esercizio della democrazia, in tutte le sue forme.

Delle rivoluzioni industriali invece si tenga in considerazione la radicale trasformazione del mondo del lavoro, con una velocità e un'intensità mai viste prima di allora, della quotidianità, delle stesse relazioni sociali, e addirittura di tutto il territorio antropizzato.

Per il nostro discorso, però, manca ancora un elemento, da circoscrivere con precisione, anzi due: la direzione della trasformazione tecnologica e la sua potenza e pervasività. Le trasformazioni delle tecnologie linguistiche e comunicative avvengono attraverso la pertinenzizzazione di una tra le mille pratiche possibili, sperimentate in ogni angolo del mondo, che riesce a trovare le condizioni per svilupparsi e via via divenire egemone e diffondersi, a volte lentamente a volte più rapidamente. Le rivoluzioni industriali invece hanno acquistato forza e estensione grazie a una vera e propria imposizione, frutto ed esito di potenza economica e sociale, tale da creare im-

mediatamente quasi dei fronti contrapposti, legati alla posizione nella struttura economica che ne risulta (senza neanche scomodare le categorie interpretative di Marx). Come abbiamo appena accennato, è stata necessaria una vera e propria organizzazione delle donne e degli uomini che si sono trovati a lavorare nei nuovi luoghi creati dalle rivoluzioni industriali, che è stata lunga, faticosa, osteggiata, ma che è stata l'unica vera risposta possibile per ripristinare una società più giusta e più equa, o quantomeno più equilibrata, traducendo poi queste conquiste prima su un piano politico, poi su quello legale, poi finalmente su quello istituzionale, con la naturale concatenazione intrinseca e contraddittoria di questi piani. Dal punto di vista teorico, allora, potremmo porre la questione dell'intelligenza artificiale al crocevia di queste due grandi "serie" di "rivoluzioni", in quanto permeata da strutturazioni simili. Una trasformazione della tecnologia della comunicazione, irreversibile, tale da modificare profondamente i saperi codificati, la loro trasmissione, i paradigmi comunicativi e i discorsi stessi, anche in termini foucaultiani, agita e imposta da grandi concentrazioni di potere economico, sociale e "scientifico", senza nessun riguardo rispetto alle vite materiali e simboliche delle donne e degli uomini coinvolte, se non per quella minima parte legata a discriminazioni ideologiche troppo apparenti.

È qui che si pone la vera questione democratica che è praticamente assente dal dibattito pubblico e, proprio alla luce di

questa assenza, cerchiamo di valutare sui diversi piani quali siano gli ostacoli e le problematiche connesse.

I tentativi di regolamentazione e di azione politica

Partiamo da un presupposto insieme etico e politico: non è possibile accettare l'imposizione di queste tecnologie, includendo nella categoria "imposizione" la materiale impossibilità per i soggetti coinvolti di potersi opporre individualmente, a meno di non accettare una materiale esclusione dalle dinamiche sociali contemporanee.

E non è possibile che gli unici attori di queste trasformazioni tecnologiche epocali reali siano solo le grandissime imprese e che le prospettive dello sviluppo restino confinate solo ed esclusivamente all'interno di una prospettiva di profitto. E ancora non è possibile che gli Stati nazionali individuino come interlocutori per elaborare e implementare una strategia operativa e legislativa solo *stakeholders* legati al mondo dell'impresa o dell'accademia, che in questo caso funge solo da legittimazione vagamente "scientifica" per effettuare pratiche decise a monte (si ricordino, solo per facilità interpretativa, gli studi commissionati dalle multinazionali del tabacco che escludevano esplicitamente che il fumo potesse essere un agente cancerogeno). Così come non è possibile che cittadine e cittadini rappresentino per le politiche governative di regolamentazione solo ed esclusivamente dei consumatori o degli utenti di servizi vari forniti dallo Stato e non in quanto cittadini dotati di diritti civili e politici destinati anche a governare

le trasformazioni tecnologiche, attraverso vecchi e nuovi strumenti democratici.

Le organizzazioni sovranazionali come la Comunità Europea o quelle internazionali come l'ONU, l'UNESCO o l'OCSE stanno cercando di formulare, a margini di studi debitamente indirizzati, dei quadri normativi o comunque di riferimento per le azioni politiche e legislative dei governi nazionali. Purtroppo bisogna notare che queste indicazioni sono spesso basate su un generico, se non ideologico, rispetto dei diritti umani e delle varie minoranze (etniche, di genere, etc.) e comunque sempre conformi a una totale subalternità alle imprese private. La questione della democrazia non viene mai posta realmente, in nessun eventuale e possibile esercizio.

La lettura attenta di questi documenti, che quasi sempre sono delle dichiarazioni di intenti, permette una analisi critica che individua le dinamiche sottese, gli universi socio economici di riferimento, le velate e nascoste ideologie, le reali volontà, le giustificazioni sempre *ex post*, le assenze mai casuali. Proviamo allora ad analizzare velocemente i documenti di due organi istituzionali, uno rappresentativo e uno governativo, e quello di un'organizzazione di studio internazionale.

Il primo documento di un "organo rappresentativo", anche se peculiare, è la *Risoluzione del Parlamento europeo del 3 maggio 2022 sull'intelligenza artificiale in un'era digitale* che analizza sei casi di studio: la salute, il Green Deal, la politica estera e la sicurezza, la competitività, il mercato del lavoro e, buon ultimo, il futuro della democrazia. In questa ultima



parte, anche se è molto spinta sui diritti civili più che su quelli direttamente politici, un gran numero di osservazioni si basa proprio sulla criticità delle conoscenze, della loro verificabilità, dell'accesso e della qualità dei dati assunti dalle IA. Ma la *Risoluzione* si interroga diffusamente sul ruolo dell'UE, anche inquadrandolo specificamente nella "competizione globale", delineando i limiti, le opportunità e le criticità della costruzione di un quadro giuridico e normativo comune e coerente, e di un "mercato unico digitale" (con le opportune distinzioni relative agli aspetti *green* e di sostenibilità), oltre che invitare alla valorizzazione dei "talenti" e al finanziamento della ricerca pubblica sull'intelligenza artificiale.

L'ecosistema e la *governance* sono affrontati con un taglio decisamente più sociale, pur non disdegnando di proporre una vera strategia industriale generale, anche se poi si include un paragrafo su piccole e medie imprese e *start up*.

Qual è il vero problema di questa Risoluzione dal punto di vista della costituzione di un esercizio democratico? Partendo proprio dalla specificità sia del Parlamento Europeo che dalla tipologia della Risoluzione – che non è una legge – l'intero documento resta un mero elenco di desiderata, senza nessuna reale possibilità di incidere sui paesi membri. Nel documento dell'OCSE – l'organizzazione per lo sviluppo economico e la cooperazione internazionale che analizza le questioni che saranno poi decise politicamente dal G7 – pubblicato ad aprile 2023, *AI language models: Technological, socio-economic and policy consideration*, il secondo capitolo si riferisce all'ecosistema coinvolto dall'IA e sin dalla grafica "People and Planet", l'individuazione di "persone e pianeta" viene subordinata al contesto economico, di cui sono ritenute semplicemente parte. Allo stesso modo gli utilizzatori vengono identificati innanzitutto in un generico pubblico, ("Public", neanche "people", "persone", per le quali inoltre si specifica esclusivamente che potrebbero mancare di competenze specifiche), per poi elencare invece esplicitamente gli operatori economici, le istituzioni di ricerca e le agenzie governative.

È davvero singolare inoltre che, in un intero capitolo integralmente dedicato alle

EDIZIONI CONOSCENZA



QUARTA RISTAMPA

In quest'opera breve ma densa di contenuti, scritta nel 1899, Dewey introduce gran parte delle sue più importanti tematiche pedagogiche e anticipa questioni che continuerà a sviluppare e ad approfondire nel corso della sua lunga biografia intellettuale.

www.edizioniconoscenza.it

problematiche possibili, si tratti solo di vaghissime preoccupazioni ambientali, delle possibili discriminazioni per alcune soggettività o alcune minoranze, anche linguistiche, o addirittura del pericolo che le piccole e medie imprese non siano in grado di competere con le grandi aziende produttrici per mancanza del capitale necessario. E anche quando si individua un gravissimo punto critico – che ovviamente dipende sempre dalla mancanza di trasparenza degli algoritmi, che diventano delle *black box* – come la creazione di contenuti con informazioni selezionate artatamente o addirittura false, si spera semplicemente che gli *stakeholders* trovino delle soluzioni, ma non si evidenzia in alcun modo il gravissimo problema democratico che ne può emergere.

Si noti, *per incidens*, che anche in piccoli, veloci passaggi, gli ambiti in cui si

ipotizzano i contesti e i settori che potranno beneficiare dell'IA, si individuano chiaramente solo tre specificazioni: crescita inclusiva, sviluppo sostenibile, benessere. Se si fa attenzione a come vengono declinati questi concetti, si comprende immediatamente che essi sono formati da un sostantivo, utilizzato in forma neutra e non specificata – che quindi potrebbe indicare sia un ambito virtuoso sia una forma di azione invece “deprecabile” – con l'aggiunta di un aggettivo che esclude le possibili degenerazioni che nell'ideologia delle organizzazioni mondiali rappresentano la dimensione etica di facciata. Un'ultima notazione, che però è fondamentale per capire la criticità di determinati approcci, è costituita dalle proposte per incentivare la costruzione di un ecosistema digitale. Tutte le proposte, che sono anche di ordine economico, cioè prevedono spese possibili, sono in funzione della “facilitazione” necessaria per la diffusione e il funzionamento dell'IA: l'accesso ai *devices* e alle risorse digitali, la necessità di avere database accurati e disponibili anche nelle lingue minoritarie, oppure i suggerimenti per le piccole e medie imprese su come integrarsi nel business dell'IA attraverso produzione di software di piccola e specifica calibratura.

Comunque di un punto fondamentale anche l'OCSE è consapevole: l'accesso libero (*open source*) al codice dei modelli, una volta reso il codice pubblico e modificabile, può incrementare la traspa-

renza e l'inclusività. Ma semplicemente le grandi imprese proprietarie delle tecnologie si rifiutano di fornire qualsiasi dato.

Proviamo allora a vedere un caso nazionale, ancora una volta dal punto di vista di un documento programmatico, questa volta governativo, per valutare, attraverso le parole che vengono scelte e poste come guida delle azioni, quali siano le dinamiche reali che sottostanno e i reali significati nascosti nell'enunciazione discorsiva.

Il Ministero italiano per l'Innovazione tecnologica e per la Digitalizzazione (MID) ha pubblicato il documento *2025 Strategia per l'innovazione tecnologica e la digitalizzazione del Paese*, nel quale si individuano, nel più puro stile di bassa divulgazione aziendale, tre “sfide”, che altro non sono per la terza volta, l'innovazione, la digitalizzazione e lo sviluppo etico e sostenibile, ognuna suddivisa a sua volta in tre obiettivi generali, concludendo con 20 (micro) azioni “effettive” che si pongono come attuative di questi obiettivi.

Innanzitutto, questo si legge nell'esergo: «L'innovazione e la digitalizzazione devono far parte di una riforma strutturale dello Stato che promuova più democrazia, uguaglianza, etica, giustizia e inclusione e generi una crescita sostenibile nel rispetto dell'essere umano e del nostro pianeta».

Ma già nell'introduzione firmata dal ministro si dichiara di «immaginare il futuro che desideriamo e farlo nostro attraverso l'adozione consapevole della tecnologia, integrata con la società sotto i profili etico, sociale, economico, ambientale e biologico».

Si nota immediatamente come la “democrazia” scompaia nel giro di una pagina e se si guarda subito ai tre obiettivi che materializzerebbero la prima sfida – la digitalizzazione – dopo l'accesso on line ai servizi della Pubblica Amministrazione di cittadini e imprese, troviamo esplicitamente scritto che «il pubblico è volano di digitalizzazione del privato» e la stessa valorizzazione del patrimonio di open data deve «sviluppare nuovi servizi, attrarre nuove realtà imprenditoriali».

Addirittura inaccettabile, probabilmente da qualsiasi punto di vista, è il primo obiettivo dell'innovazione: dietro l'eti-





chetta di “cambiamento strutturale” questo si determina addirittura in una “sperimentazione in deroga” alle leggi, e qualora questa “deroga” porti a risultati considerati positivi, essa potrà essere concessa anche a altri soggetti. Che esistano delle leggi che regolino le imprese e il lavoro sembra essere un dato totalmente irrilevante. E sempre alla luce del supporto statale alle grandi aziende private, effettuato con i soldi pubblici, dopo un generico “supporto mirato” a città e piccoli borghi come secondo obiettivo, il terzo identifica chiaramente la “reingegnerizzazione” di tutte le infrastrutture fisiche (cloud, fibra e 5G).

Veniamo alla terza sfida, che, nonostante debba tendere a uno sviluppo etico e sostenibile, viene semplicemente suddivisa tra un generico aumento delle capacità dei cittadini di usufruire dei “nuovi servizi digitali pubblici e privati” e dei percorsi di formazione per studenti e “formazione continua e reskilling dei lavoratori”. Davvero una idea ristretta e molto tendenziosa dello sviluppo emerge da queste linee programmatiche.

Il ruolo dei soggetti collettivi

Il vero snodo, come si vede, sta tra la conoscenza e la democrazia. La strada scelta e imposta in questo momento dai soggetti che creano e spingono questa in-

telligenza artificiale rischia di frantumare e di svuotare di senso conquiste umane ottenute con sacrificio e orgoglio. Affrontare oggi la questione dell’intelligenza artificiale non può essere una responsabilità individuale, né può essere fatto come consumatori o utenti e, come abbiamo velocemente visto, i soggetti che potrebbero regolare e governare il fenomeno hanno completamente abdicato a determinare un esercizio democratico. L’unica possibilità è la presenza e l’azione di soggetti collettivi che si assumano la responsabilità politica per gestire il suo impatto sulla società, probabilmente a partire dal mondo del lavoro, da soggettività sindacali soprattutto.

È cruciale che governi, organizzazioni e *stakeholders* si uniscano per definire in un confronto democratico pubblico e collettivo regolamenti e standard etici e politici che guidino lo sviluppo e l’utilizzo dell’IA, senza limitarsi semplicemente a moderare i problemi che derivano dalla presunta intoccabilità delle leggi del profitto e del mercato. Solo attraverso una *governance* condivisa e pienamente democratica, in una collaborazione tra soggetti collettivi, sarà possibile garantire equità e promuovere benefici per tutti e garantire che l’IA diventi una tecnologia al servizio dell’umanità.

Un'educazione per trattare la terra con saggezza

I DISASTRI DEL CAPITALOCENE

di Michele Cagol, Monica Parricchi¹

Educare allo sviluppo sostenibile per costruire nei cittadini una nuova coscienza e un nuovo modo di rapportarsi alla natura. L'educazione ha il compito arduo di mostrare che si può e si deve perturbare il sistema. Sostiene Bruner: «L'educazione è pericolosa, perché alimenta il senso della possibilità». Ridefinire il lavoro e superare i rapporti di potere per affrontare la questione ambientale

Il rapporto uomo-natura: scenari

Fin dall'antichità, diversi autori fra cui Aristotele, Ippocrate e Plutarco hanno affrontato temi legati ai rapporti fra natura e specie viventi, animali e vegetali. Il progresso e l'innovazione segnano il miglioramento di tutta l'umanità, ma non sempre i comportamenti a essi legati sono virtuosi per l'uomo, per l'impresa, per l'ambiente e per la società. Pur non essendo il fine della natura, infatti, l'uomo è per natura capace e non solo si è adattato all'ambiente, ma lo ha adattato a sé stesso. Un percorso che, da esigenze di difesa, lo ha condotto a estendere attraverso la tecnica il proprio dominio sul

mondo circostante. Ma una sua incontrollata manipolazione della natura ha comportato, a cominciare dall'età industriale, delle ripercussioni in parte imprevedute ma che mettono nuovamente a rischio l'esistenza della specie umana. È solo nel XIX secolo che si parla di ecologia, termine che designa lo studio di questo rapporto fra gli esseri viventi e fra questi e l'ambiente circostante. Economia ed ecologia hanno la stessa radice, *oikos*, che significa «casa, ambiente di vita», luogo dove si cresce, dove si è accuditi e dove si accudisce, in prospettiva globale, l'universo. Essendo l'ecologia, come anticipato, lo studio scientifico delle relazioni tra gli organismi e l'ambiente, essa racchiude l'insieme di cono-



¹ Anche se il lavoro è frutto di un fecondo scambio tra i due autori, Monica Parricchi è l'autrice principale del primo paragrafo e Michele Cagol è l'autore principale del secondo.

scienze che riguardano l'economia della natura, primo e fondamentale fattore di sussistenza su cui si fonda qualsiasi modello di sviluppo. La natura produce beni e servizi tali per cui l'ingegno e le capacità produttive degli esseri umani appaiono insignificanti in confronto all'economia della natura (Shiva, 2006), ai "servizi gratuiti" forniti dalla natura (Baskin, 2005). La ridefinizione dei rapporti culturali fra uomo e territorio richiede un riconoscimento della soggettività vivente della natura e del territorio antropizzato.

Bevilacqua (2006) evidenzia come la natura non si presenti in forma di merce, non sia riducibile a oggetto vendibile: l'irradiazione e il calore solare, il clima, l'aria, le leggi della fisica e della chimica, i meccanismi dell'evoluzione naturale, sono senza rilievo e valore per l'economia. Tuttavia, l'attività produttiva degli uomini utilizza l'intera totalità vivente del mondo fisico, in cui nessuna realizzazione di ricchezza sarebbe possibile senza il coinvolgimento della natura. Secondo Bevilacqua è drammatico notare come l'economia, il sapere destinato a dirigere e orientare la parte più rilevante e crescente delle attività umane, quella di produzione e consumo di merci, abbia fondato le proprie basi su una riduzione aggressiva e unilaterale della complessità della natura. Lo sfruttamento a scopi di produzione di energia del carbone, la cui sua stessa esistenza era interamente fondata sul millenario tempo di lavoro della natura, nel corso del XVIII secolo segna una svolta nella storia della violenza antropica sulla natura in cui fu possibile usare una risorsa non più soggetta ai cicli visibili di rigenerazione della natura. Questo meccanismo ha ignorato per decenni il tempo del mondo fisico, i servizi e il capitale naturale che l'ecosistema mette gratuitamente a disposizione delle attività economiche. Il tempo è dunque una risorsa necessaria e ineliminabile nel processo di produzione della ricchezza materiale e immateriale ed esso è stato sempre considerato, anche, come uno dei suoi maggiori ostacoli.

L'attuale era geologica, definita *Antropocene*, per la prima volta nella storia della Terra non è stata originata da fenomeni naturali ma da una specie vivente. Essa si manifesta come una fase della storia globale in cui le azioni degli esseri

umani sono la principale ragione di modificazione degli equilibri planetari a seguito dell'impatto sul pianeta causato dalle modalità con cui l'uomo produce e consuma, si muove e organizza gli spazi urbani e rurali (Crutzen, 2005). Nell'interconnessione tra uomo e natura, l'Antropocene indica l'epoca caratterizzata dal predominio dell'azione umana sul pianeta, cioè l'epoca in cui le influenze antropiche si impongono su composi-



zione e funzioni del sistema-Terra e delle forme di vita che lo abitano.

Tale definizione afferma in che modo le attività umane abbiano provocato e continuino a provocare alterazioni dell'equilibrio tra ecosistemi, de-ontologizzando allo stesso tempo il costruito epistemologico della dicotomia uomo-natura.

Tuttavia, il concetto di Antropocene si trova al centro di un dibattito per cui la nuova era geologica, il cui operatore fondamentale sarebbero l'uomo e le sue attività, definisce l'*anthropos* come un tutto indifferenziato che impatta sulla natura, concepita allo stesso tempo come un ambiente incontaminato e innocente (la *wilderness*) e come un tutto indifferenziato che si oppone (nel senso del trovarsi di fronte) all'*anthropos*.

Moore (2017) presenta la "pericolosità" del concetto di Antropocene, quando

usato a livello socioculturale e quindi al di fuori dell'ambito di definizione geologica, poiché il cambiamento climatico non è antropogenico quale risultato dell'azione umana in astratto, l'*anthropos*, bensì la conseguenza più evidente di secoli di dominio del capitale. Il cambiamento climatico è, per l'autore, capitalogenico: l'Antropocene, come concetto-sintomo, nega la disuguaglianza e la violenza del capitalismo, per cui il responsabile della catastrofe che potrebbe porre fine al mondo sarebbe un astratto *anthropos*. Moore invita a parlare di *Capitalocene* per riferirsi alle trasformazioni inscritte nei rapporti di capitale, proprie di un'ecologia-mondo con specifiche relazioni di potere e forme di produzione della natura. Il *Capitalocene* non individua un'epoca geologica, ma è un riferimento utile a chiarire la comprensione dei cambiamenti socio-ecologici in corso da alcuni secoli, ben prima della Rivoluzione industriale, la cui origine è nella rivoluzione della relazione lavoro-terra e nella supremazia della produttività del lavoro come misura della ricchezza all'interno della zona di mercificazione.

Affrontando la questione ambientale, l'alternativa proposta da Moore (2016) è pensare all'ascesa del capitalismo come un nuovo modo di organizzare la natura e quindi un nuovo modo di organizzare le relazioni tra lavoro, riproduzione e condizioni di vita: invece del capitalismo come economia-mondo, considerare il capitalismo come ecologia-mondo; il capitalismo non ha un regime ecologico, ma è un regime ecologico, cioè un modo specifico di organizzare la natura.

Il concetto di ecologia-mondo rimanda a un legame tra dinamiche sociali ed elementi naturali che compongono il modo di produzione capitalistico nel suo divenire storico, nella sua tendenza a farsi mercato mondiale. Sono i rapporti di capitale, a dovere essere chiamati in causa per comprendere questo periodo della storia del mondo e della storia umana, caratterizzato dallo sfruttamento del lavoro e dall'appropriazione del lavoro gratuito della natura umana (il lavoro di riproduzione sociale, come quello domestico realizzato solitamente dalle donne) e non umana (il petrolio, ad esempio, e le altre cosiddette risorse naturali). Il la-

voro deve essere al centro delle riflessioni sulla crisi ambientale e non il tema generico del deterioramento ambientale dovuto a un'indistinta azione umana. Affrontare la cosiddetta questione ambientale significa ridefinire il lavoro e superare i rapporti di potere, costruendo una diversa, rivoluzionaria, politica della natura.

Recentemente, sull'onda delle riflessioni sulla crisi indotta dal capitalismo, oltre al *Capitalocene* sono state proposte altre alternative al termine Antropocene, capaci di evolvere le riflessioni sul tema da più angolazioni e qualificare più precise responsabilità di una parte degli agenti umani, quali il *Wasteocene*, «era degli scarti», che intende mettere in luce le conseguenze epocali della produzione capitalistica di merci, e dunque di scarti, in termini di impatto ambientale, economico, sociale e, in senso più generale, antropologico (Armierio, 2021) e il *Growthocene*, «era della crescita», che esprime la propensione a conseguire una crescita perpetua, contando, erroneamente, sul flusso crescente di materia e di energia, sull'accumulo di capitale e sul produttivismo in generale (Chertkovskaya, Paulsson, 2016).

Dalla trattazione fin qui condotta, si evince come il rapporto fra la crescita economica e l'ambiente, naturale e antropico, sia stato interpretato negli ultimi decenni in maniera fortemente diversificata. Alla fine degli anni Ottanta, dopo diversi episodi di disastri ambientali, il pensiero degli studiosi ha maturato proposte anche per le *governance*. È in questo periodo che viene definito il concetto di «sviluppo sostenibile», con l'intento di porsi come elemento dal carattere programmatico, multidimensionale e sistemico, nella gestione del complesso rapporto fra uomo e ambiente; la sostenibilità, infatti, implica un benessere (ambientale, sociale, economico), preferibilmente crescente, che necessita di un modello educativo e di riflessione pedagogica alla luce delle evidenze sempre più marcate di inconciliabilità tra il bisogno di futuro e il futuro che il sistema attuale è in grado di offrire. Educare allo sviluppo sostenibile, attualmente, significa educare i cittadini di domani al compromesso, attraverso un processo di coscientizzazione che contribuisca al-



l'emergere di un nuovo modo di pensare che faccia da sfondo a un agire ispirato dal principio di abitare con saggezza la Terra (Mortari, 2018).

IA, capitalismo, allucinazioni e crisi climatica

In un articolo pubblicato su “The Guardian” e tradotto in giugno di quest’anno per “Internazionale”, la giornalista, scrittrice e attivista canadese Naomi Klein prende in considerazione e analizza quelle che chiama le «allucinazioni del capitalismo» in riferimento al tema – che è, in questo periodo, al tempo stesso di gran moda e decisamente urgente – dell’intelligenza artificiale, e più nello specifico dell’intelligenza artificiale generativa (quell’IA che è in grado di rispondere, con testi, immagini o altri media, a richieste e domande: l’esempio più famoso è il *chatbot* ChatGPT di OpenAI). Perché «allucinazioni del capitalismo»? Perché il sistema sociale, politico ed economico dal quale difficilmente ormai riusciamo a immaginarci slegati e liberi (per riprendere Mark Fisher) vede nell’intelligenza artificiale la possibile e “ragionevole” soluzione di diversi problemi che affliggono l’umanità, una soluzione in grado di migliorare la vita

delle persone e del pianeta. La prima allucinazione riguarda proprio la crisi climatica. Scrive Klein:

«Quasi invariabilmente, in cima alla lista dei vantaggi dell’IA c’è l’affermazione che risolverà in qualche modo la crisi climatica. Lo abbiamo sentito ripetere un po’ da tutti, dal World Economic Forum al centro studi statunitense Council on Foreign Relations fino al Boston Consulting Group, una multinazionale della consulenza gestionale. Quest’ultimo spiega che l’IA “può essere usata per favorire un approccio più informato e basato sui dati nella lotta alle emissioni di anidride carbonica e nella costruzione di una società più verde. [...]”. Eric Schmidt, ex amministratore delegato di Google, ha sintetizzato questa tesi spiegando al mensile statunitense “The Atlantic” che vale la pena di correre i rischi legati all’IA, perché “se pensiamo alle grandi questioni del mondo, sono tutte molto complicate: il cambiamento climatico, le organizzazioni umane e così via. Ecco perché vorrei sempre che le persone fossero più intelligenti”. Secondo Schmidt, quindi, l’incapacità di risolvere grandi problemi come la

crisi climatica è dovuta a un deficit d'intelligenza (Klein, 2023, pp. 48-50)».

Le assunzioni alla base di questa allucinazione sono quindi le seguenti: per poter risolvere una questione importante come la crisi climatica (i) ci mancano dati e (ii) ci manca l'"intelligenza" adatta a collegare questi dati per individuare la soluzione al problema. Peccato però che le soluzioni già ci siano e siano molto chiare. È sufficiente leggere i report dell'Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Gruppo intergovernativo sul cambiamento climatico (cfr., ad esempio, il più recente report di sintesi: IPCC, 2023). Infatti, scrive Klein, «[l]a crisi climatica non è un mistero o un enigma che non abbiamo risolto per mancanza di dati abbastanza solidi. Sappiamo benissimo cosa dobbiamo fare, ma purtroppo non è un rimedio rapido: è un cambio di paradigma» (ivi, p. 50). Qualcuno potrebbe dire, quindi: «va bene, abbiamo i dati, ma ancora non abbiamo individuato una soluzione ottimale; tutte le soluzioni che abbiamo a disposizione sono all'insegna della rinuncia, della privazione di elementi fondativi del capitalismo». Ma la crisi climatica è una conseguenza diretta e inevitabile di un capitalismo su larga scala. Non vogliamo essere dipendenti dalla nicotina ma vogliamo comunque fumare... Per non cambiare paradigma, possiamo provare a fumare poco, possiamo provare a essere poco capitalisti oppure a essere pochi capitalisti (quest'ultima temo sarà la naturale implosione del nostro sistema se non ci sarà un'esplosione, e comunque sarà a scapito di molti).

Ma proviamo a fingere per un momento che effettivamente per risolvere la crisi climatica ci manchino i dati e ci manchi l'intelligenza per individuare una soluzione a partire da questi dati. E che un'intelligenza artificiale ci proponga una soluzione inedita a questo problema. Una soluzione realistica, però, quindi un cambio di paradigma. Lo stato di allucinazione nel quale ci troviamo non ci permette di rilevare due ulteriori problemi: l'acrasia e la malafede. Nel primo caso, sappiamo quello che dobbiamo fare ma non lo facciamo perché siamo deboli di volontà; nel secondo caso, sappiamo

quello che dobbiamo fare ma non lo facciamo perché siamo malvagi (e siamo malvagi perché quello che dovremmo fare va contro i nostri interessi). Nel secondo caso è in gioco il potere, quello stesso potere che si aggrappa all'intelligenza artificiale per una soluzione della crisi climatica, sperando forse, anche se non ci credo molto, nella soluzione indolore, e comunque consapevole fin dall'inizio che non accetterà una soluzione radicale, perché questa va contro i propri interessi di potere. L'acratice in qualche modo ci spera, ma per lui di fatto non fa molta differenza che la soluzione sia proposta da un'intelligenza artificiale invece che da un'intelligenza umana; per lui, sperare in qualcosa di nuovo, a venire, in una soluzione inedita, in una nuova intelligenza sono tutti espedienti per differire il problema, per spostare avanti nel tempo il momento dell'azione ecologica, che, ora come ora, è inevitabilmente un'azione radicale, di rottura, non routinaria. Anche il potente in malafede ha bisogno di prendere tempo. Per lui, credere (o, meglio, far credere di credere) in una soluzione che arrivi da lontano significa mascherare di sostenibilità lo slogan di Margaret Thatcher «There is no alternative».

Ma, come insegna Mark Fisher (2009), una alternativa c'è; anche se si tratta di una strada difficilmente percorribile, c'è ancora una qualche possibilità (forse ancora non per molto). L'ecologia – che, come la pedagogia, è una disciplina normativa (Colicchi, 2001), una teoria per la prassi – ci mostra qual è questa possibilità, quali sono le soluzioni percorribili e come possono essere percorse. L'educazione, se possibile, ha un compito ancora più arduo: quello di mostrare che si può e si deve perturbare il sistema. In questo senso, l'educazione è radicale; e pericolosa, sostiene Jerome Bruner: «L'educazione è pericolosa, perché alimenta il senso della possibilità» (Bruner, 1997, pp. 55-56).

Una domanda tante risposte

Arrivati a questo punto, potremmo scendere in strada, darci al sabotaggio, far saltare un oleodotto (cfr. Malm, 2022), oppure decidere di leggere ancora un paragrafo, fumare una sigaretta, rimandare qualche questione importante e prendere tempo.



Abbiamo posto la seguente domanda a ChatGPT-3.5: «Quali sono le soluzioni alla crisi climatica?» Quella che segue è la risposta.

La crisi climatica è un problema globale che richiede una serie di soluzioni coordinate e sforzi da parte di individui, governi, aziende e organizzazioni internazionali. Ecco alcune delle principali soluzioni alla crisi climatica:

1. Riduzione delle emissioni di gas serra:

- *Transizione verso fonti di energia rinnovabile:* investire in energia solare, eolica, idroelettrica e altre fonti di energia pulita per sostituire i combustibili fossili.
- *Efficienza energetica:* migliorare l'efficienza energetica in edifici, trasporti e industrie per ridurre il consumo di energia.
- *Elettrificazione:* sostituire i veicoli a combustione interna con veicoli elettrici e promuovere l'uso dell'energia elettrica per riscaldamento e processi industriali.

2. Conservazione e uso sostenibile delle risorse:

- *Protezione delle foreste:* conservare le foreste tropicali e altre aree boschive, che assorbono il carbonio dall'atmosfera.
- *Agricoltura sostenibile:* promuovere pratiche agricole che riducano le emissioni di gas serra, come l'agri-

coltura biologica e la riduzione dello spreco alimentare.

3. Ricerca e sviluppo:

- *Investimenti nella ricerca:* sostenere la ricerca e lo sviluppo di tecnologie a basse emissioni di carbonio, come le tecnologie di cattura e stoccaggio del carbonio (CCS) e la fusione nucleare.
- *Innovazione tecnologica:* promuovere l'innovazione nelle energie rinnovabili, nei trasporti puliti e in altre soluzioni climatiche.

4. Politiche pubbliche:

- *Imposte sul carbonio:* implementare imposte sul carbonio o sistemi di scambio delle emissioni per incentivare la riduzione delle emissioni.
- *Normative ambientali:* imporre normative più rigorose per limitare le emissioni di gas serra e promuovere l'adozione di tecnologie pulite.

5. Consapevolezza pubblica ed educazione:

- *Educazione ambientale:* promuovere la consapevolezza pubblica sul cambiamento climatico e l'importanza delle azioni individuali.
- *Comportamenti sostenibili:* incentivare comportamenti più sostenibili, come il riciclaggio, il trasporto pubblico e la riduzione del consumo di carne.

6. Cooperazione internazionale:

- *Accordi globali:* partecipare agli ac-



cordi internazionali sul clima, come l'Accordo di Parigi, e collaborare a livello globale per affrontare il problema.

7. Adattamento ai cambiamenti climatici:

– *Pianificazione per il futuro*: prepararsi agli effetti inevitabili dei cambiamenti climatici attraverso la pianificazione urbanistica resiliente e la gestione delle risorse idriche.

È importante notare che la risoluzione della crisi climatica richiederà uno sforzo collettivo su scala globale e l'adozione di una vasta gamma di soluzioni. È anche urgente agire ora per evitare danni climatici irreversibili.

Bibliografia

– Armiero M. (2021). *L'era degli scarti. Cronache dal Wasteocene, la discarica globale*. Torino: Einaudi.

– Baskin Y. (2005). *Il pasto gratis. La complessità della natura come chiave dello sviluppo umano*. Torino: Instar Libri.

– Bevilacqua P. (2006). *La terra è finita. Breve storia dell'ambiente*, Roma: Laterza.

– Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [1996]. Milano: Feltrinelli.

– Chertkovskaya E., Paulsson A. (2016). The Growthocene: Thinking through What Degrowth is Criticising. *Entitlecollective*. <https://entitleblogdotorg3.wordpress.com/2016/02/19/the-growthocene-thinking-through-what-degrowth-is-criticising/>

– Colicchi E. (2001). I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie in-

terpretative. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi, G. Spadafora, *Pedagogia generale* (pp. 95-140), Firenze: La Nuova Italia.

– Crutzen P. (2005) *Benvenuti nell'Antropocene. L'uomo ha cambiato il clima, la Terra entra in una nuova era*. Milano: Mondadori.

– Fisher M. (2009). *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* Zero Books.

– IPCC, 2023: *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, 184 pp., doi: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.

– Klein N. (2023, giugno 9-15). *Le allucinazioni del capitalismo*. "Internazionale", 30(1515), 46–53.

– Malm A. (2022). *Come far saltare un oleodotto. Imparare a combattere in un mondo che brucia* [2021]. Milano: Ponte alle Grazie.

– Moore J.W. (2016). *The Rise of Cheap Nature*. Sociology Faculty Scholarship. 2.

– Moore J.W. (2017) *Antropocene o Capitalocene? Scenari di ecologia-mondo nell'era della crisi planetaria*. Verona: Ombre Corte.

– Mortari L. (2018). *Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile*. "Pedagogia Oggi", XVI, 1.

– Shiva V. (2006). *Il bene comune della terra*. Milano: Feltrinelli.

– Soriano C. (2023). *Anthropocene, Capitalocene, and Other "-Cenes"*. The Jus Semper Global Alliance.

<https://jussemper.org/Resources/Economic%20Data/Resources/CSoriano-AnthropoceneCapitaloceneOtherCenes.pdf>

M. Parricchi, ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università di Bolzano.

M. Cagol, ricercatore in Pedagogia generale e sociale, Università di Bolzano

Novità Edizioni Conoscenza



Scritto da un docente, *Misurare e valutare* ha come tema centrale la valutazione (come dovrebbe essere, com'è, come si può fare), affrontata dall'autore non su un piano meramente teorico, ma a partire dalle sue scelte didattiche e dal suo metodo di lavoro messo a punto negli anni.

Per agevolare la visualizzazione delle immagini e l'utilizzo dei moduli condivisi dall'autore, il testo è corredato di un'appendice online, liberamente consultabile al sito <http://www.profsalzano.it/libro/> e attraverso i QR-code di ogni didascalia.

Collana "Faresapere"
pp. 112, € 18,00

www.edizioniconoscenza.it

Un rilancio dell'educazione civica nella scuola

PER UNA CITTADINANZA ATTIVA E PARTECIPATA

di Leonardo Masone, Università Aldo Moro di Bari

L'insegnamento dell'educazione civica ha subito molti cambiamenti soprattutto negli ultimi venti anni. Spesso considerata una disciplina minore, potrebbe contribuire non solo alla ripresa di un percorso civico di memoria collettiva, ma anche al contrasto alle disuguaglianze. Possibile indirizzo pratico di un'impostazione teoretica e politica progressista e democratica

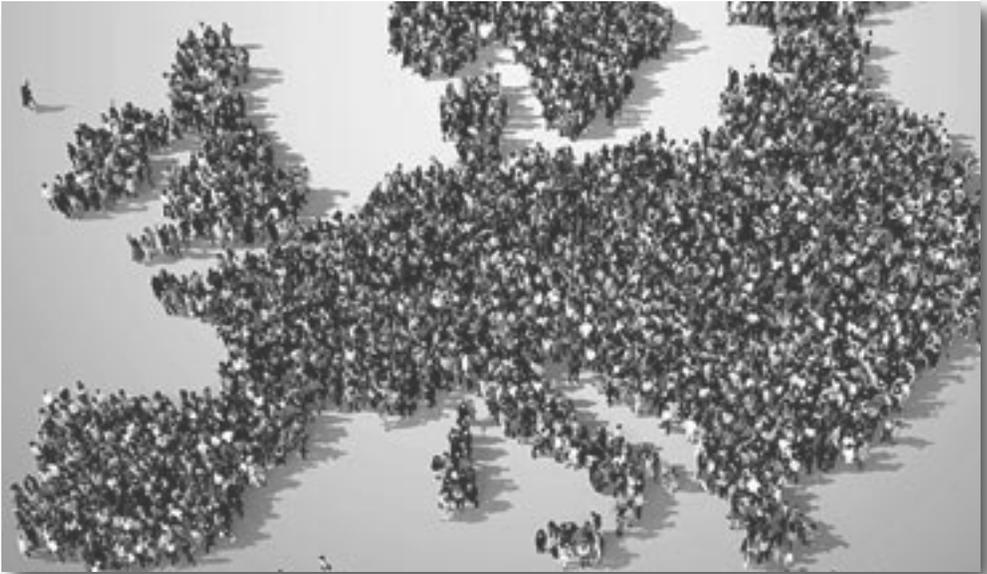
Da oltre un ventennio, la scuola italiana è oggetto di una "riforma continua" nel tentativo di allinearsi ai modelli europei: da Berlinguer, ministro dell'istruzione tra il 1996 e il 1999 fino all'attuale Valditara, passando per De Mauro, Moratti, Fioroni, Gelmini, Profumo, Giannini e Azzolina. Come ribadito dalla decennale Strategia Europa 2020, l'intenzione comune degli approcci *bipartisan* è quella di indirizzarsi verso una "società della conoscenza" capace di integrare istruzione, formazione professionale ed educazione permanente. Tuttavia, sebbene le istituzioni europee continuino a considerare l'istruzione come una risorsa fondamentale alla costruzione di un nuovo modello sociale europeo, esse riman-

gono vincolate al paradigma neoliberale, che per sua natura teorica e pratica induce i governi a forti limitazioni agli investimenti nel *welfare*. Tale piattaforma liberista, inoltre, ha consentito anche in Italia un'ulteriore intensificazione di risorse verso la privatizzazione e il decentramento. Ma come si può muovere la scuola in questo contesto nuovo? Come possono essere rilanciate discipline su cui finora si è investito meno?

Condizioni sociali e politiche scolastiche

Soprattutto nel secolo scorso, le politiche scolastiche sono state il terreno di scontro tra ideologie diverse, coinvolgendo gruppi sociali contrapposti portatori di





interessi altri: il complessivo assetto pedagogico disciplinare che abbiamo conosciuto nel Novecento ha preso vita grazie allo scontro tra gruppi sociali, oltre che tra teorie formative alternative. In Italia, negli ultimi anni, anziché assistere a una naturale ri-equilibratura della spesa pubblica, si è visto un velocissimo processo di ridimensionamento di risorse economiche in seno alle politiche sociali, e la scuola e l'università sono divenute il terreno privilegiato di tagli lineari de-programmanti. Tuttavia, il tema che più di altri tiene banco nel dibattito pubblico si è concentrato quasi esclusivamente sul collegamento della scuola con il mondo del lavoro e «sulla ricerca di un efficace sistema di premi (e punizioni?) da attribuire agli insegnanti in vista di un incremento della loro 'produttività' e 'qualità' (dando per scontato che questi due aspetti siano necessariamente correlati). Mentre, la questione della permanenza delle diseguaglianze scolastiche dovute all'origine sociale continua a rimanere marginale» (Parziale, 2016).

Un fenomeno non solo italiano, ma specifico, tuttavia, di tutti i paesi industrializzati in cui l'ideologia del liberalismo economico è egemone e nei quali la competizione tra individui, e non solo tra aziende, costituisce la chiave di lettura finanche dell'atteggiamento etico. «Alla legittimazione dell'ordine sociale vigente concorrono in maniera particolare i seguenti due principi: il successo professionale è un importante criterio per il riconoscimento sociale dell'individuo; quanto più le istituzioni rispondono alla

logica di mercato e favoriscono la competizione richiesta dal capitalismo in molti campi della vita sociale, tanto più il successo professionale dipenderà solo dall'impegno e dalle capacità di ognuno. È evidente, pertanto, che la dipendenza del successo scolastico da fattori ascrivibili quali genere, etnia e soprattutto classe sociale di provenienza costituisce una fonte di delegittimazione di questo ordine, una sua messa in discussione» (Ibd., 2016).

Negli ultimi trent'anni, le diseguaglianze sociali, in particolare quelle scolastiche, sono alimentate proprio da questi tagli continui alla spesa pubblica, sebbene la scuola rappresenti ancora l'unico pilastro universalista del nostro *welfare*. Tale contrafforte in campo educativo è ancora garantito in linea teorica dall'attualità degli articoli 33 e 34 della nostra Costituzione; ma sebbene tali articoli abbiano garantito una storica scolarizzazione di massa a partire dal secondo dopoguerra, da soli non rappresentano un viatico automatico per la rimozione delle diseguaglianze scolastiche. Universalismo e persistenza di tali diseguaglianze, in realtà, convivono. In questa direzione, purtroppo, la scuola non è esente dai meccanismi di stratificazione sociale, sia veicolando la differenziazione dei talenti, sia gestendo la divisione tecnica del lavoro in linea con le volontà delle aziende (si pensi all'alternanza scuola-lavoro), sia soprattutto introiettando e giustificando l'idea, ormai divenuta consuetudine, della brillantezza del "successo". Ci si realizza se si diventa uomini

e donne di successo e per arrivare a tale traguardo bisogna produrre e guadagnare come unico baluardo vitale. Le materie umanistiche che rallentano tale risultato sono da considerare superflue: un atteggiamento decisamente liberale.

Questione politico-normativa dell'educazione civica

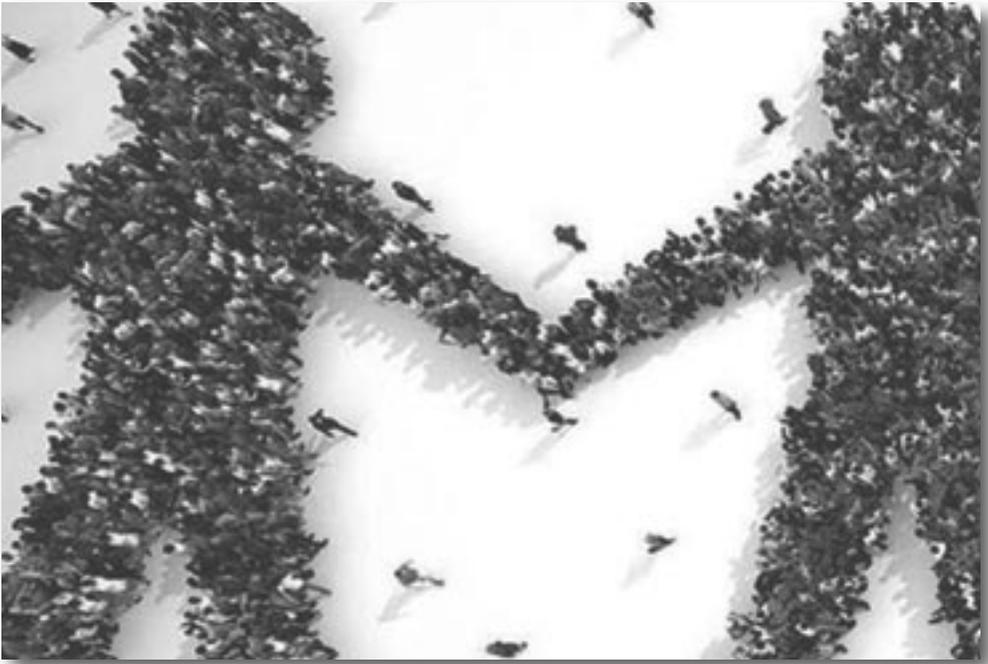
«L'educazione civica si propone di soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione». Dal giugno del 1958, anno in cui è stata introdotta l'educazione civica a scuola con il DPR n. 585/58, la disciplina ha incontrato numerosi cambiamenti, ritardi e, talvolta, anche sottovalutazioni, sia dal punto di vista contenutistico, sia più strettamente pedagogico¹. La citazione sopra riportata corrisponde alla premessa di quell'atto legislativo emanato dal Presidente della Repubblica, ma realmente pensato dall'allora ministro della Pubblica Istruzione, Aldo Moro. Un provvedimento destinato a orientare radicalmente il percorso dell'insegnamento nella scuola pubblica, e per certi versi anticipatore storico di una successiva fase di formidabili mutamenti del corso politico e sociale della nostra penisola. Anche perché, tra le altre cose, quella delibera determinava un cambio paradigmatico nell'azione pubblica e negli obiettivi del nuovo docente della Repubblica, e «se pure è vero che ogni insegnante prima di

essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale; se pure è vero, quindi, che l'educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una sintesi organica consiglia di dare ad essa quadro didattico, e perciò di indicare orario e programmi, e induce a designare per questo specifico compito il docente di storia. È la storia infatti che ha dialogo più naturale, e perciò più diretto, con l'educazione civica, essendo a questa concentrata». Tale insegnante avrebbe dovuto «proporsi di tracciare una storia comparativa del potere, nelle sue forme istituzionali e nel suo esercizio, con lo scopo di radicare il convincimento che morale e politica non possono legittimamente essere separate, e che, pertanto, meta della politica è la piena esplicazione del valore dell'uomo».

Già queste poche righe possono essere oggetto di profonda riflessione non solo del corpo docente, ma anche e soprattutto dei decisori che di volta in volta pare vogliano stravolgere gli itinerari sostanziali del percorso formativo. L'educazione civica, attraverso la vivida pratica della storia, si proponeva di edificare la costruzione di un nuovo senso civico e di una nuova convivenza democratica, fondata sulla forza della memoria collettiva condivisa, alveo fondamentale per la conoscenza e la pratica della Costituzione.

La storia dell'educazione civica, pure





necessaria alla preparazione del corpo docente, oltre che del “potere scolastico”, ha subito varie trasformazioni nel corso degli anni, ma solo nel 2008 viene promosso, con il decreto-legge n. 137 convertito dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169 nelle scuole di ogni ordine e grado, l’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione². Da quel momento in avanti il percorso legislativo, e dunque anche politico, della pratica dell’educazione civica è stato scandito da ulteriori modifiche: l’art. 10, comma 7, del DPR n. 89 del 15 marzo 2010, per esempio, tendeva a investire maggiormente, sui docenti di Diritto ed economia oltre a quelli di Storia e Geografia³. Innestandosi nell’ambito delle competenze trasversali, l’educazione civica perseverava nell’impegno di: Imparare ad imparare; Progettare; Comunicare; Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire e interpretare l’informazione, come già definito nell’allegato 2 del Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n. 139⁴. In quest’ultimo atto si precisa che:

«i saperi e le competenze per l’assolvimento dell’obbligo di istruzione sono riferiti ai quattro assi culturali (dei linguaggi, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale) [...]. Essi costituiscono ‘il tessuto’ per la costruzione di percorsi di apprendimento orientati all’acquisizione delle competenze chiave

che preparino i giovani alla vita adulta e che costituiscano la base per consolidare e accrescere saperi e competenze in un processo di apprendimento permanente, anche ai fini della futura vita lavorativa». Oggi, uno degli scopi della scuola dell’autonomia, con il contributo indispensabile del potenziamento delle competenze civiche e costituzionali, riguarda l’inclusione scolastica per il contrasto al fenomeno della dispersione scolastica, in ottemperanza alla Strategia Europa 2020. Per quanto concerne il tema del sistema di formazione educativa, tale programma europeo si è posto l’obiettivo di condurre sia la dispersione al di sotto del 10% per Stato, sia i livelli di istruzione superiore sopra il 40%. Ma l’Istat non trasmette dati incoraggianti in tal senso: «nel 2022, la percentuale di giovani d’età tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato precocemente gli studi è dell’11,5%. Nel Mezzogiorno, l’incidenza raggiunge il 15,1%. Nel 2022, in Italia, i giovani tra i 30 e i 34 anni con un titolo di studio terziario sono il 27,4%; quelli tra i 25 e i 34 anni sono il 29,2%».

Bisognerebbe avere il tempo di condurre un’analisi critica approfondita sulla Legge n. 92 del 2019, ma il suo fulcro è ravvisabile già solo nella lettura dell’articolo 4:

«a fondamento dell’insegnamento dell’educazione civica è posta la conoscenza della Costituzione italiana. Gli

alunni devono essere introdotti alla conoscenza dei contenuti della Carta costituzionale sia nella scuola dell'infanzia e del primo ciclo, sia in quella del secondo ciclo, per sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà».

È necessario puntare sull'unicità di visione rappresentata dalla Costituzione sotto tutti i profili (economico, sociale, ambientale, giuslavoristico, ecc.), prevedendo una formazione specifica dei docenti per ciò che concerne la "cittadinanza digitale", concetto alquanto oscuro ai più e pochissimo praticato nell'insegnamento dell'educazione civica.

Brevi proposte conclusive

La scuola, tuttavia, più di ogni altra istituzione riproduce tali diseguaglianze sociali, proprio per le sue diverse peculiarità intrinseche sotto vari punti di vista. Di queste, però, si discute spesso in ambito accademico, ma molto meno nel dibattito politico. L'agenzia di socializzazione denominata scuola sovente seleziona in funzione della legittimazione dell'ordine sociale esistente, e gli ulteriori elementi elencati in questo articolo testimoniano come il sistema scolastico italiano stia partecipando al ridisegno neoliberale dell'istruzione su scala globale. Economisti, sociologi e

pedagogisti oggi concordano sulla persistenza delle diseguaglianze scolastiche, ma cosa si può fare direttamente a scuola?

Il carico di lavoro degli insegnanti, soprattutto di natura burocratica, è sempre più imponente a fronte di ridotte possibilità di azione e condizioni economiche svantaggiose. Ogni proposta rischia di essere riduttiva se non connessa a tutte le altre in maniera armonica. Uno dei punti di partenza, però, potrebbe essere il potenziamento e l'irrobustimento dei programmi e delle ore di educazione civica strutturati da insegnanti *ad hoc*. Programmi che già dovrebbero indirizzare i discenti verso una comprensione storica e sociale della carta costituzionale che sicuramente fungerebbe anche da argine alla deriva scolastica di tipo neo liberista⁵. E anche le linee-guida per l'insegnamento dell'educazione civica dovrebbero essere meno evanescenti e generiche rispetto alle attuali e fornire indicazioni più puntuali. Dovrebbe permanere l'obiettivo condiviso da tutti i docenti di formare gli alunni soprattutto come cittadini. Tuttavia, è necessario un ulteriore e più consistente investimento, sia di risorse, sia di energie intellettuali: piuttosto che la riduzione a poco più di 30 ore annuali, bisogna promuovere più ore in classe (almeno due a settimana come l'educazione motoria) svolte da insegnanti specifici. Ma è necessario anche un intervento sui programmi che, al-





meno nel caso dei licei, non possono essere lasciati completamente all'autonomia del docente. Negli istituti tecnico-professionali già da qualche anno si sta andando in questa direzione. È comunque l'intera rete scolastica nazionale che deve essere messa a sistema "civico": un sistema tematico-costituzionale che nessuno può azzardarsi di dichiarare divisivo. La conoscenza consapevole e lucida della Costituzione da parte di tutti gli italiani e di coloro che in Italia scelgono di viverci sarebbe un'autentica rivoluzione: si supererebbero così visioni limitate ed egoistiche, quando addirittura arbitrarie, dei concetti di Stato, diritti (umani, civili e sociali) e interventi nell'economia. Si saprebbe esattamente che il confronto non è solo fra le proposte di cui si fanno portatrici le varie formazioni politiche, ma soprattutto fra quelle idee e la Costituzione, nei cui principi e nelle cui regole dobbiamo riconoscerci, altrimenti non potremo dirci pienamente, autenticamente italiani.

Bibliografia

- Cobalti A. (2006). *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Corradini L. (2018). La dimensione etico-giuridica e culturale della cittadinanza. In G. Cerini, S. Loiero, M. Spinosi (a cura di), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle indicazioni per il curriculum alla didattica*. (pp. 22-34), Napoli: Tecnodid.
- Ferrera M. (2006). *Le politiche sociali. L'Italia in prospettiva comparata*. Bologna: Il Mulino.
- Parziale F. (2016). *Eretici e Respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*, Milano: FrancoAngeli.
- Serpieri R. (2009). *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola*, Vol. 1: Discorsi e contesti della leadership educativa, Milano: FrancoAngeli.

Note

¹ Sul tema cfr. Corradini 2018, pp. 22-34.

² *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Il progetto esordisce negli istituti scolastici solo l'anno successivo. Cfr. anche la circolare n. 100 dell'11 dicembre 2008, *Prime informazioni sui processi di attuazione del D.L. n. 127 del 1° settembre 2008, convertito con modificazioni nella legge 30 ottobre 2008, n. 169*.

³ La circolare ministeriale n. 86 del 27 ottobre 2010, *Cittadinanza e Costituzione. Attuazione dell'art. 1 della legge 30 ottobre 2008, n. 169*, chiosava che: «questo insegnamento si articola in una dimensione specifica integrata alle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale e in una dimensione educativa che attraversa e interconnette l'intero processo di insegnamento/apprendimento».

⁴ Il provvedimento confermava le cosiddette competenze chiave indicate dalla Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006: comunicazione nella madre lingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; competenze sociali e civiche: spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale. A maggio 2018, queste otto competenze chiave per l'apprendimento permanente hanno subito una rimodulazione nel seguente modo: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

⁵ Si veda il citato art. 4 della Legge 20 agosto 2019, n.92: «a fondamento dell'insegnamento dell'Educazione Civica è posta la conoscenza della Costituzione Italiana».

Assunzioni di precari

CONFLITTO DI SENTENZE

di Fabio Matarazzo

Un ricercatore con esperienza all'estero si vede negare la partecipazione a un concorso al CNR perché il lavoro fuori Italia non è tra i requisiti ammissibili. Il Tar dà ragione al ricercatore. Il Consiglio di Stato al CNR. Vediamo le motivazioni

Il precariato di un ricercatore all'estero vale meno di quello nazionale?

Sembrerebbe un interrogativo privo di senso. La giusta enfasi sul rientro dei cervelli, l'impegno che da anni si indirizza con insistenza verso questo obiettivo sarebbero in evidente contraddizione se la domanda avesse risposta positiva. Eppure l'esito di una recente vicenda giurisdizionale e il confronto giurisprudenziale ai massimi livelli sembrerebbero offrire questa chiave di lettura. Vediamo di comprendere meglio l'origine e lo sviluppo del caso che motiva il dubbio e le perplessità che ne scaturiscono.

Prende le mosse da un ricorso al TAR del Lazio di un aspirante ricercatore per contestare l'esclusione da un concorso del CNR, per titoli e colloquio, per l'assunzione a tempo indeterminato, riservato al

personale con i requisiti richiesti dall'art. 20 del D.lgs. n. 75 del 2017. Il CNR aveva respinto la domanda dell'interessato sostenendo che i periodi di servizio presso università all'estero non potessero essere ritenuti utili per corrispondere alla previsione dell'art. 20 del decreto citato, e di conseguenza del bando di concorso. L'articolo, si ricorderà, è finalizzato al superamento del precariato nelle pubbliche amministrazioni e prevede, tra l'altro, che le amministrazioni, per superare il precariato, ridurre il ricorso ai contratti a termine e valorizzare la professionalità acquisita dal personale con rapporto di lavoro a tempo determinato, possano, fino al 31 dicembre 2026, bandire, in coerenza con il piano triennale dei fabbisogni e la copertura finanziaria, ferma restando la garanzia dell'adeguato accesso dall'esterno, concorsi riservati, per non più del cinquanta per cento dei posti





disponibili, al personale non dirigenziale con i requisiti previsti. Le disposizioni di cui ai commi 1 e 2 specifica espressamente l'undicesimo comma: «si applicano al personale, dirigenziale e non [...], nonché al personale delle amministrazioni finanziate dal Fondo ordinario per gli enti e le istituzioni di ricerca, anche ove lo stesso abbia maturato il periodo di tre anni di lavoro negli ultimi otto anni rispettivamente presso diverse amministrazioni del Servizio sanitario nazionale o presso diversi enti e istituzioni di ricerca».

Il CNR non ha ritenuto che le Università straniere nelle quali aveva svolto periodi di servizio l'aspirante ricercatore, l'University of Maryland e la George Washington University, potessero considerarsi alla stregua delle istituzioni di ricerca previste dalla norma: «Si comunica che a seguito di specifici approfondimenti riguardo la portata applicativa della suddetta disposizione del bando e alla luce del complesso quadro normativo e giurisprudenziale di riferimento, questa Amministrazione è dell'avviso che la procedura di cui all'art. 20 del D.lgs n. 75/2017, in quanto derogatoria delle modalità di reclutamento ordinarie, vada interpretata in senso rigoroso, tassativo e non estensibile a fattispecie non espressamente normate, con conseguente effetto preclusivo della possibilità di computare nel triennio di attività anche quelle svolte presso Istituzioni estere».

Il TAR del Lazio, tuttavia, con la sentenza della sez. III – ter del 21 gennaio 2020, n. 798 ha espresso opinione diversa annullando gli atti impugnati. Il ragionamento del giudice amministrativo

di primo grado è argomentato con dovizia di considerazioni e riferimenti che vale la pena ripercorrere anche per la novità del problema esaminato e delle possibili future evoluzioni. Seguiamo, per gli aspetti salienti, l'interpretazione della norma prospettata dai giudici.

Le ragioni del Tar

«La locuzione del bando “altri enti e istituzioni di ricerca” non reca specificazioni di sorta sulla nazionalità (italiana, europea o extraUE) di tali soggetti. L'ampiezza della formulazione utilizzata si spiega ponendo mente alle finalità della peculiare procedura oggi in esame, per la quale importa – e deve importare – lo svolgimento di un'attività di ricerca propriamente detta (nella medesima “materia” indicata dal bando), indipendentemente dalle variegate caratteristiche degli enti e istituti di afferenza».

Citando poi la Carta europea dei ricercatori, il Tar precisa che «gli “enti pubblici di ricerca” di cui all'art. 1, tra i quali è incluso il CNR, “nei propri statuti e regolamenti recepiscono la Raccomandazione della Commissione Europea dell'11 marzo 2005 riguardante la Carta Europea dei ricercatori e il Codice di Condotta per l'Assunzione dei Ricercatori (2005/251/CE), tengono conto delle indicazioni contenute nel documento European Framework for Research Careers e assicurano tra l'altro ai ricercatori e ai tecnologi: a) la libertà di ricerca; b) la portabilità dei progetti; c) la diffusione e la valorizzazione delle ricerche; d) le necessarie attività di perfezionamento ed aggiornamento; e) la valorizzazione pro-

fessionale; f) l' idoneità degli ambienti di ricerca; g) la necessaria flessibilità lavorativa funzionale all' adeguato svolgimento delle attività di ricerca; h) la mobilità geografica, intersettoriale e quella tra un ente e un altro; i) la tutela della proprietà intellettuale; l) la possibilità di svolgere specifiche attività di insegnamento in quanto compatibili con le attività di ricerca; m) adeguati sistemi di valutazione; n) rappresentanza elettiva di ricercatori e tecnologi negli organi scientifici e di governo degli enti" (co. 1)». Il giudice amministrativo sottolinea ancora l' attenzione che i Ministeri vigilanti debbono porre al rispetto di queste norme e in particolare al «rientro in Italia di ricercatori e tecnologi di elevata professionalità e competenza (art. 2, co. 4, lett. h, D.lgs. cit.)».

Sempre richiamandosi alla Carta che descrive i ricercatori «come "Professionisti impegnati nella concezione o nella creazione di nuove conoscenze, prodotti, processi, metodi e sistemi nuovi e nella gestione dei progetti interessati"», e come "datori di lavoro" «[...] tutti gli enti pubblici o privati che impiegano ricercatori in base a un contratto o che li ospitano nell' ambito di altri tipi di contratti o accordi, ivi compresi quelli che non prevedono rapporti economici diretti. In quest' ultimo caso, si tratta di istituti di insegnamento superiore, dipartimenti di facoltà, laboratori, fondazioni o organismi privati presso cui i ricercatori seguono una formazione alla ricerca o svolgono attività di ricerca, grazie a un finanziamento proveniente da terzi».

Sempre richiamandosi alla Carta, il Tar ricorda l' importanza della mobilità dei ricercatori per migliorare il loro sviluppo professionale e favorire la condivisione di esperienze e conoscenze. Il Tar nella sua sentenza menziona puntigliosamente la normativa europea e, passando a esaminare le procedure di assunzione, precisa: «Passando ai "principi e requisiti generali" del codice di condotta per le assunzioni dei ricercatori va menzionato quello secondo il quale i "datori di lavoro e/o i finanziatori dovrebbero istituire procedure di assunzione aperte, efficaci, trasparenti, favorevoli, equiparabili a livello internazionale e adeguate ai posti di lavoro proposti", prevedendo, ancora, il "Riconoscimento dell' esperienza di

mobilità": "Eventuali esperienze di mobilità, ossia un soggiorno in un paese o regione diversi o in un altro istituto di ricerca (pubblico o privato), o un cambiamento di disciplina o settore, sia nell' ambito della formazione iniziale che in una fase ulteriore della carriera, o ancora un' esperienza di mobilità virtuale, dovrebbero essere considerate contributi preziosi allo sviluppo professionale del ricercatore"».

Dagli elementi sin qui riportati si trae la conferma di un dato di comune esperienza, vale a dire che l' attività di ricerca scientifica si connota, oltre che per l' essenziale funzione di accrescere il patrimonio delle conoscenze raggiunte in un determinato ambito disciplinare, anche per l' utilizzo di un metodo condiviso dalla comunità dei ricercatori, con conseguente assoluta ininfluenza di confini geografici o di peculiari caratteristiche dei soggetti che promuovono e organizzano detta attività.

Da quanto detto discende che è ragionevole interpretare in senso ampio la locuzione del bando "altri enti ed istituzioni di ricerca", di modo che ai fini dell' integrazione del requisito per cui è controversia vanno considerate tutte le attività di ricerca indicate dagli interessati, indipendentemente dalla natura (pubblica o privata) o dalla nazionalità (italiana o estera) del soggetto presso il quale esse sono state svolte, ma all' unica condizione che le attività in questione siano effettivamente qualificabili come "ricerca" alla stregua dei parametri (anche internazionali) di cui si è detto.

E ciò è in linea con gli scopi della selezione siccome fissati dalla normativa primaria: non appare, infatti, adeguatamente motivata la scelta di preferire i ricercatori precari che abbiano maturato un' esperienza solo presso enti pubblici nazionali posto che, in termini di professionalità e alla luce del richiamato interesse pubblico, niente esclude a priori che analoghi meriti siano riconoscibili a ricercatori impiegati presso istituti di ricerca esteri o privati. [...] L' assunto dell' amministrazione – che escluderebbe dal computo dell' esperienza triennale, quale requisito di partecipazione, le attività svolte presso istituzioni di ricerca estere – contrasta quindi con il disposto del bando di concorso che letteralmente stabilisce come requisito all' invocato art. 2, comma 1



lett. b) “aver maturato presso il CNR o presso altri Enti ed Istituzioni di Ricerca almeno 3 anni di contratto, anche non continuativi e di diverse tipologie, purché riferibili ad attività svolte o riconducibili alla medesima area o categoria professionale, nell’arco temporale ricompreso tra la data del 1 gennaio 2010 ed il 31 dicembre 2017”. [...]

L’introduzione dunque in via interpretativa di un requisito più stringente, non previsto dal bando ed estraneo all’interesse dell’amministrazione al reclutamento del migliore personale qualificato, rappresenta uno sviamento dalle finalità tipiche del pubblico concorso, il quale, una volta individuate le necessità di organico dell’amministrazione e le professionalità richieste, deve necessariamente ispirarsi ai principi di meritocrazia e *favor participationis*. [...]

L’analisi svolta, la ricchezza e puntualità dei riferimenti normativi comunitari, sembrano convincenti e risolutivi. Tali da definire nel senso indicato dal TAR del Lazio la validità e l’efficacia dell’esperienza di ricerca ovunque svolta.

Le ragioni del Consiglio di Stato

Il Consiglio di Stato, tuttavia, con sentenza del 24 giugno 2022, n. 5198, ha contraddetto la valutazione del TAR soffermandosi soprattutto sulla questione

centrale del comma 11 dell’art. 20, D.lgs. 75/2017 nella parte in cui utilizza la locuzione: «(...) presso diversi enti e istituzioni di ricerca», per chiarire se l’esperienza almeno triennale presso un’università straniera integri o meno il requisito previsto dalla norma. La risposta, a giudizio del Consiglio, non può che essere offerta dalla ratio che anima il D.lgs. 75/2017, teso a superare il precariato attraverso forme di stabilizzazione che derogano al principio dell’accesso al pubblico impiego mediante concorso. L’iniziativa mira a consentire l’assunzione a tempo indeterminato di quei lavoratori che per un congruo periodo di tempo hanno svolto attività lavorativa alle dipendenze dell’amministrazione che bandisce il concorso con la precisazione che: «Le disposizioni di cui ai commi 1 e 2 si applicano al personale, dirigenziale e no, di cui al comma 10, nonché al personale delle amministrazioni finanziate dal Fondo ordinario per gli enti e le istituzioni di ricerca, anche ove lo stesso abbia maturato il periodo di tre anni di lavoro negli ultimi otto anni rispettivamente presso diverse amministrazioni del Servizio sanitario nazionale o presso diversi enti e istituzioni di ricerca».

Ad avviso del Collegio, la norma non pone al centro della sua considerazione l’attività svolta in un’università straniera. La disciplina, in ragione dello stanziamento di fondi vincolati e delimitati, in-

tende sanare quelle posizioni maturate nell'ambito degli enti e istituzioni di ricerca nazionali, pubblici in quanto «finanziate dal Fondo ordinario per gli enti e le istituzioni di ricerca». Posto che una norma ad alta valenza settoriale e derogatoria, rispetto alle altre che impongono il concorso pubblico, deve essere interpretata in modo rigoroso e tale da scongiurare ogni interpretazione che conduca a estenderne la portata applicativa, assume rilievo determinante l'espresso riferimento agli enti e istituzioni di ricerca nazionali «finanziate dal Fondo ordinario per gli enti e le istituzioni di ricerca». Diversamente argomentando, opina il Consiglio, si rischierebbe di estendere l'applicazione della normazione derogatoria e quindi eccezionale, nonché di strettissima interpretazione, al personale che, non avendo prestatato un congruo pe-

riodo di servizio presso un'amministrazione nazionale, potrebbe non essere in alcun modo riconducibile alla figura del dipendente "precario".

Non è persuasivo, per il Consiglio, il richiamo alla raccomandazione 2005/251/CE della Commissione. La lettura del primo giudice ha messo in evidenza solo alcuni dei fondamenti dell'atto. In primo luogo va ricordato che la raccomandazione è un atto giuridico che si caratterizza per non essere obbligatorio e, in quanto tale, non può far sorgere effetti vincolanti o diritti azionabili innanzi a un giudice nazionale. È utile per risolvere una controversia quando si tratti di interpretare norme nazionali adottate per l'attuazione di norme comunitarie o quando la raccomandazione abbia lo scopo di completare norme vincolanti dell'Unione Europea. In secondo luogo l'atto da interpretare nella specie è una norma interna, che non ha lo specifico scopo di attuare una norma europea ma di riassorbire il precariato con un concorso straordinario, trovando un punto di equilibrio fra le limitate risorse finanziarie nazionali e l'esigenza di evitare contratti a termine ultra triennali.

D'altronde la selezione prevista dal D.lgs. 75/2017 non esaurisce i posti disponibili e non esclude la possibilità di valorizzare le esperienze provenienti anche dal settore privato in concorsi aperti.

Di qui la pronuncia di annullamento della sentenza impugnata e l'affermazione giurisdizionale della differente natura del precariato nell'impegno di ricerca. È messa in dubbio l'omologazione dell'attività di ricerca al di là di nazionalismi e confini statali correttamente sottolineata e data per acquisita dal TAR del Lazio.

Una visione corporativa e sovranista ha premio, per ora, sull'apertura internazionale delle università e della ricerca. Un processo tuttavia irreversibile e un obiettivo necessario e sul quale sarà opportuno riflettere attentamente ma urgentemente. Sarà importante comprendere come l'amalgama travolgente di istituzioni ed enti di formazione e ricerca sia destinata ad alterarne fisionomia e natura e come la trasformazione possa e debba essere, assecondata, incoraggiata e non ostacolata ma, soprattutto, governata.

Quaderno 5 ARTICOLO33



L'importanza della collaborazione e dell'integrazione europea. L'Europa di fronte alle sfide mondiali della scienza e dello sviluppo tecnologico.

**EDIZIONI
CONOSCENZA**

Riflessioni su un articolo di "Nature"

DIMINUISCE LA "CREATIVITÀ SCIENTIFICA"?

di Alberto Silvani

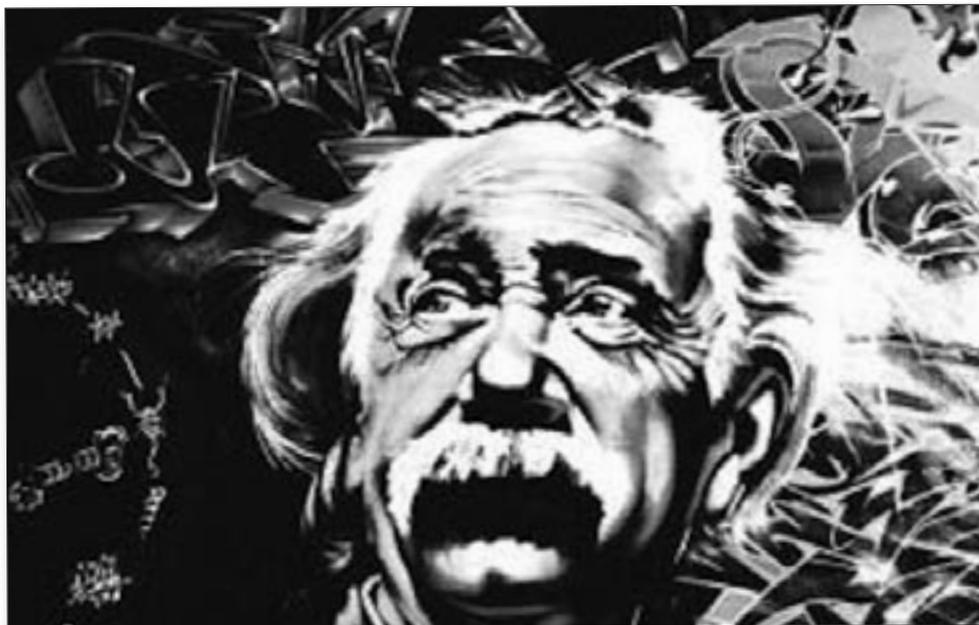
Stabili gli studi "dirompenti" e originali, in crescita il "rumore di fondo" dei lavori che "incrementano" le ricerche precedenti. L'organizzazione e i finanziamenti della ricerca, i meccanismi di valutazione e i percorsi burocratici tra le cause che intralciano la curiosità scientifica, l'approccio multidisciplinare e le sperimentazioni

Tra gli addetti ai lavori ma, soprattutto, nella vita di ogni giorno ci si interroga su una crescente distanza tra le potenzialità scientifiche, e in particolare quelle tecnologiche, e la loro traduzione in concreti benefici volti a migliorare condizioni di vita e di lavoro. Ognuno di noi è portato a confrontare la condizione attuale con quella di qualche anno fa e, nello stesso tempo, a considerare costi e rischi di questa "evoluzione", da quelli ambientali diventati così percepibili per le loro manifestazioni estreme e negative a quelli derivanti dalla minaccia nucleare.

Interrogarsi su dove, e anche su come, procede la scienza rimane un esercizio

utile, amplificato dall'esperienza maturata in questi anni di contrasto alla pandemia, dal progressivo affermarsi del concetto di "open science" e da richiami culturali come quelli contenuti anche in pellicole quali la recente *Oppenheimer*, che documentano un clima di condivisioni e confronti tra diversi scienziati e diverse discipline.

Ritorna dunque di attualità uno studio pubblicato all'inizio di questo anno su "Nature" (*Papers and patents are becoming less disruptive over time*) da tre "scienziati sociali", due (Michael Park e Russel Funk) della Scuola di Management dell'Università del Minnesota e una (Erin Leahey) della Scuola di Sociologia dell'Università dell'Arizona. Uno



studio estremamente documentato essendo basato sull'analisi di circa 45 milioni di lavori scientifici e su quasi 4 milioni di brevetti pubblicati a partire dal 1945, e con il ricorso a un indicatore che, misurando le citazioni nei cinque anni successivi a quello considerato, distingue tra la rilevanza originale di un contributo rispetto a un ruolo più incrementale sugli studi precedenti. L'assunzione è, concettualmente, semplice: più un articolo, o un brevetto, è "dirompente" (*disruptive*) meno avrà bisogno in seguito di essere citato con gli studi precedenti, in quanto costituisce un naturale spartiacque di riferimento da tutti conosciuto, e riconosciuto.

Tanti studi, meno originalità

Gli autori misurano un dato oggettivo: nel periodo 1945-2010 la diminuzione di tale indice (ovvero l'aumento dell'incrementalità sull'originalità delle innovazioni pubblicate) oscilla tra il 90 e il 100%, minore nel caso delle scienze della vita, della ricerca fisica e biomedica ma maggiore per le scienze sociali e tecnologiche. Analogamente, anche se con valori inferiori, per i brevetti dove, nel periodo 1980-2010, l'originalità è scesa di oltre il 90% per i farmaci e la medicina e di quasi l'80 per i computer. Entrambi settori considerati, non a caso, leader per i processi innovativi di quegli anni.

Indubbiamente questi dati sono (stati) influenzati dalla crescita esponenziale del numero di autori, pubblicazioni e bre-

vetti e dal conseguente ricorso a meccanismi citazionali volti a testimoniare la "conoscenza" della materia e delle relative radici ma l'impressione di un "calo di creatività" risulta rafforzata dal progressivo ritardo tra l'assegnazione del Nobel e l'anno della scoperta a cui si riferisce.

Una ulteriore conferma, secondo gli autori, di questo impoverimento di originalità è data dal linguaggio utilizzato, sia attraverso un minor ricorso a neologismi (o a combinazioni di parole) sia rispetto alla prevalenza di concetti di miglioramento o conferma nei confronti di creazione o scoperta. Una considerazione interessante riguarda la – relativa – indipendenza sulla qualità delle riviste: anche le più prestigiose presentano lo stesso problema, sebbene in misura inferiore.

Se però guardiamo alla numerosità assoluta degli studi dirompenti, questa si mantiene sostanzialmente stabile, ma non risulta influenzata, e influenzabile, dalla crescita dei risultati incrementali. In altri termini cresce il "rumore di fondo" ma i "picchi" restano stabili.

Le considerazioni degli autori si estendono ai cambiamenti intercorsi nella scelta degli argomenti da studiare, e quindi dei meccanismi e dei soggetti finanziatori, che tendono a privilegiare tematiche di maggior rilevanza in cui anche un miglioramento incrementale può rappresentare un *asset* da utilizzare, e nella crescita della specializzazione scientifica che riduce l'approccio esplorativo e multidisciplinare. Il suggerimento





mento finale riguarda il contesto in cui i ricercatori operano, spesso gravato da regole amministrative e burocratiche, dal privilegiare la quantità (di pubblicazioni) sulla qualità (dei contenuti), dal contenimento del rischio nei confronti della sperimentazione e dell'esplorazione, dal primato dei meccanismi di valutazione ben riassunto dalla nota formula di *publish or perish*, magari suggerendo, e qui sta l'originalità della proposta, di "investire" su giovani e promettenti ricercatori, ovvero sulle loro carriere, piuttosto che sul finanziamento, anche consistente, di singoli progetti.

L'ansia del "risultato atteso"

La portata innovativa di questo studio, tanto per restare collegati ai suoi contenuti, non ha però acceso in Italia grandi discussioni, se si esclude un bell'articolo di presentazione di Jacopo Mengarelli su "Scienza in rete" a gennaio (*Scienza e brevetti sempre meno innovativi, ma di chi è la colpa?*) e un intervento su "Il Manifesto" di Andrea Capocci a fine gennaio (*Quando la scienza era rivoluzionaria*). Tutto questo fino a un rilancio della questione che Gianmario Verona, già Rettore della Bocconi e oggi Presidente della Fondazione Human Technopole, ha fatto sul "Corriere della Sera" lo scorso 29 agosto. La rilevanza dell'intervento è riassunta dal titolo (*Mettere la creatività al centro della ricerca*), dai ruoli rivestiti dall'autore (sia passati che presenti), dai contenuti del messaggio e dal particolare momento in cui si collocano. Passiamoli rapidamente in rassegna.

La prima affermazione riguarda l'apparente discrasia tra la conferma del metodo scientifico (verifica di un'ipotesi attraverso meccanismi di prova ed errore lungo traiettorie che si autoalimentano) e i mutamenti realizzativi che spingono i ricercatori a minimizzare rischi (e costi) e a massimizzare i risultati attesi. Le considerazioni dell'autore evidenziano l'effetto cumulativo delle conoscenze possedute e, soprattutto, la separazione disciplinare, spesse volte intradisciplinare, che ha una ovvia conseguenza sui processi di pubblicazione, demandati a riviste specifiche e a comunità ristrette. La verticalità che ne deriva non facilita, se non a costo di interventi complessi, spesso ostacolati da altri problemi organizzativi, la ricomposizione delle conoscenze per dare risposte globali a problemi globali. Tema che avevamo già segnalato nell'ambito della ricerca europea e a cui si sta tentando di rispondere con un approccio per "missioni". Ridare spazio alla "curiosità scientifica" significa quindi ridurre la pressione sull'attesa di risultati, una pressione che risulta spesso autoalimentata dai "meccanismi di ingaggio" vigenti nel sistema e dalle incertezze circa le regole future.

E l'intelligenza artificiale?

L'ottimismo dell'autore circa l'esito di questo processo lo spinge a citare un recente articolo di Eric Schmidt su "Technology Review" (*Ecco come l'intelligenza artificiale trasformerà il modo in cui viene fatta la scienza*, nell'edizione italiana di "MIT Technology



Review”, luglio 2023). Secondo Schmidt, che, ricordiamolo, è stato ed è in primo luogo un imprenditore, tra i fondatori di Google e per dieci anni suo amministratore delegato e ora a capo di un’iniziativa filantropica (*Schmidt Futures*) che scommette su persone che applicano scienza e tecnologia in forme collaborative, saranno le potenzialità dell’intelligenza artificiale a rivoluzionare i metodi di produzione e avanzamento scientifico. Un approccio che non dimentica o nasconde i rischi che sempre più vengono evidenziati nei dibattiti e che spingono verso una ricerca di regolamentazioni, di controllo dei dati e degli algoritmi utilizzati e dei relativi meccanismi d’accesso volti a mitigare le asimmetrie informative e le disparità, ma li considera gestibili e comunque inferiori alle opportunità che si generano e che già oggi vengono utilizzate.

Gli strumenti dell’intelligenza artificiale possono ridurre le barriere all’ingresso per i nuovi scienziati e offrire nuove opportunità per chi era rimasto escluso fino a oggi, oltre ad aiutare i processi di revisione/valutazione, pur scontando la difficoltà a trasportare la “conoscenza tacita” posseduta da molti in conoscenza codificata trasferibile. L’intelligenza artificiale ipotizza anche la realizzazione di un’inversione di ruoli tra un avanzamento generato dal progredire di conoscenze “artificial-

mente” combinate rispetto a un successivo perfezionamento affidato alle competenze accademiche più approfondite, capovolgendo lo schema vigente che lega in sequenza l’indagine esplorativa accademica con la realizzazione sistematica industriale.

Il tutto riconoscendo il ruolo e l’importanza di un intervento pubblico che non si limiti a dettare le regole o ad assegnare premi e punizioni.

Ma per tornare a Verona, la riflessione finale merita un approfondimento, in quanto si indirizza alle istituzioni che governano la ricerca con un chiaro invito a mettere la creatività al centro dei loro interessi. A partire dall’interdisciplinarietà delle sfide che chiedono innovazioni più dirompenti, tali anche da essere percepite come risolutive e come tali accettate in termini di opinione pubblica con tutti i pro e i contro. La proposta formulata, per la verità non originale, è quella di dedicare incentivi mirati per questi obiettivi sia rispetto alle pubblicazioni (e quindi un problema delle riviste e degli editori), sia per i gestori di *grant* e le agenzie.

E, considerando il ruolo oggi rivestito da Verona e il peculiare momento che vede la fase attuativa del PNRR con le relative novità introdotte per le strutture e gli strumenti, merita necessariamente un approfondimento e un’attenta osservazione sugli sviluppi.

Caro Giornalino...

Due secoli di stampa periodica per ragazzi

Dal 24 Ottobre 2023 al MUSED
 Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"
 P.za della Repubblica, 10, 00185 Roma RM

In collaborazione con
 Università di RomaTre, Il Pepeverde,
 Pagine Giovani, MCE

Una mostra sui grandi autori e sulle grandi opere delle riviste periodiche per ragazzi, la cui lettura ha contraddistinto l'infanzia e la crescita di tantissimi giovani.

I giornalini sono stati, a partire dall'800, uno strumento efficace, dopo la frequentazione scolastica, per promuovere la letteratura, l'informazione, l'istruzione e per la formazione globale dei giovani lettori, veicolando con un tono divertente e giocoso, valori etici, comportamentali e formativi. I giornalini hanno anche il merito di aver costituito una grande palestra per scrittori e illustratori per ragazzi, permettendo la nascita di grandi opere e grandi personaggi, come Pinocchio, Gian Burrasca, Bonaventura, Cipollino, Cocco Bill, Pimpa..., attraverso una ricerca continua e uno straordinario equilibrio tra testi e immagini. I giornalini hanno inoltre rappresentato la loro contemporaneità meglio della produzione editoriale per gli adulti.

La mostra invita a considerare l'importanza e il valore che i giornalini hanno rappresentato nel passato e che in parte rappresentano ancora, continuando la loro "missione" e cercando nella rete nuove adeguate opportunità per veicolare i loro contenuti.

www.edizioniconoscenza.it



Realismo e allegoria nell'Italia degli anni '50-'60

ITALO CALVINO DALL'ENGAGEMENT ALLA "FANTASIA SOGNANTE"¹

di David Baldini

Cento anni fa nasceva il grande scrittore che ha contribuito a rifondare la letteratura nel secondo dopoguerra. Insieme a un prestigioso parterre di scrittori e intellettuali è stato al centro delle innovazioni più significative nella produzione letteraria. Protagonista di primo piano nel dibattito e nel confronto politico sulla funzione sociale della cultura e dello scrittore

Appartenente a quella "generazione di mezzo" che alla data dell'entrata in guerra dell'Italia nel 1940 aveva poco meno o poco più di 20 anni, Italo Calvino, come ci ha ricordato Gian Carlo Ferretti, rappresenta il caso tipico dell'intellettuale che, dopo la partecipazione alla Resistenza, aveva creduto con tutto se stesso che la "ricostruzione" materiale e morale della nuova Italia – democratica e repubblicana – potesse realizzarsi in totale discontinuità con il passato. Per quanto riguardava poi lo specifico apporto da lui dato al mondo delle lettere, sempre Ferretti ha osservato che egli «ci aiuta a capire meglio di ogni altro il tentativo e la difficoltà di posse-

dere intimamente la realtà, a rielaborarla dall'interno e a esprimerla in forme letterarie compiute [...]».²

Calvino insomma – a detta del critico – «rappresenta il risultato più interessante e diretto della 'stagione' del neorealismo, nel senso cioè che nel vivo di essa si forma e *nasce* scrittore, mantenendo sempre con le generazioni precedenti (e provenienti da più lontane esperienze) un rapporto non subalterno (come accade invece a tanti suoi coetanei e sodali) ma attivamente autonomo, anche nei casi di maggior consonanza ideale e morale. Egli vive la Resistenza come autentica rottura, strappo, 'trauma', e ha perciò fin dal primo momento un interesse squisi-





tamente *critico* della realtà»³ [il corsivo è nel testo, *n.d.r.*].

La citazione, pertinente e perspicua, ci offre un quadro quanto mai esauriente del clima che imperava nell'Italia a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta. In esso, a fronte di un neorealismo ormai incamminatosi sul viale del tramonto, si era affermata una narrativa nuova, «dal corso moderato-elegiaco-sociologico», che era ormai divenuta espressione di una società, quella del boom economico, troppo presto soddisfatta.⁴

Ebbene, pur a fronte di così profondi mutamenti, Calvino proseguiva – nella continuità – quel suo lungo «lavoro di rappresentazione e commento della realtà contemporanea», che, iniziato con il suo primo romanzo del 1947, *Il sentiero dei nidi di ragno*, aveva favorevolmente colpito Cesare Pavese,⁵ che non a caso lo definì «il più bel racconto che abbiamo sull'esperienza partigiana». Ma a Pavese non erano sfuggite neppure le novità formali e le professioni di poetica in esso contenute. Infatti, entrando in diretta polemica con l'indirizzo neorealisticco, osservava che, in letteratura, la pagina «non deve essere un doppione della vita... deve valerla, questo sì. Dev'essere un fatto tra i fatti, una creatura in mezzo alle altre». In un'altra occasione, intervenendo alla radio nel 1948, lo scrittore torinese chiarirà ancor meglio il senso del suo pensiero, con argomentazioni, che di fatto costituivano una presa di distanza dal neorealismo:⁶ «Altro è far cronaca, altro è fare ro-

manzo [...]. È illusorio – egli concludeva – cercare nell'appoggio diretto dei fatti, nella scuola della dura esperienza, nell'avventura vissuta, quella serietà e quella precisione di fantasia che nascono soltanto – quando nascono – dalla lenta consuetudine e maturazione della vita interiore».

E sarà proprio la vita interiore a far sì che Calvino, dopo l'iniziale adesione alla corrente neorealisticca,⁷ si decidesse a rompere definitivamente con il realismo di tendenza, di stampo ždanoviano,⁸ da cui si sentiva distante dopo la crisi ideologico-filosofica in lui intervenuta alla metà degli anni Cinquanta. Il compito che si era prefisso, dopo essersi congelato dal PCI nel 1957 a seguito dei «fatti» di Ungheria, era infatti quello di ripensare il suo ruolo non solo come artista, ma anche come intellettuale e scrittore, «impegnato» a dare risposte alla società italiana che fossero all'altezza dei tempi.

Non a caso, dopo aver collaborato nell'immediato dopoguerra a quotidiani, periodici, riviste di partito (e non), nei primi anni Sessanta, confesserà di sentirsi un «isolato»,⁹ «constatazione – aggiungeva – che ora prende accenti amari ora orgogliosi, a seconda dell'umore in cui mi trovo».

Ma ancor più chiaramente aveva manifestato il suo sentimento di destituzione nella *Nota 1960 ai Nostri antenati*. In essa, con un atteggiamento improntato al «dover essere», di ispirazione stoica e giansenista, nonché gramsciana,¹⁰ aveva



scritto: «Una persona si pone volontariamente una difficile regola e la segue fino alle ultime conseguenze, perché senza di questa non sarebbe se stesso né per sé né per gli altri». ¹¹ Tale aperta professione di moralità si dispiega in tutto il suo più autentico significato se la si colloca in quella impetuosa trasformazione antropologica che siamo soliti chiamare “cultura di massa”, della quale Umberto Eco, ¹² se da una parte indicava i meriti – ad esempio il *digest*, i *paperbacks* etc. –, dall’altra denunciava i “difetti”. Questi erano – oltre il consumismo, l’omologazione, la sottomissione al ruolo svolto dalla comunicazione massmediologica –, «il conservatorismo estetico, il livellamento del gusto sulla media, il rifiuto delle proposte stilistiche che non corrispondono a ciò che il pubblico già si attende, la struttura paternalistica della comunicazione dei valori».

È forse anche in ragione di tali novità che Calvino si indusse a scrivere una nuova Prefazione all’edizione del 1964 del *Il sentiero dei nidi di ragno*, nella quale, oltre a verificare la parabola da lui seguita come scrittore, aveva voluto anche verificare la sua evoluzione di uomo: ¹³ «Avevamo vissuto la guerra, e noi più giovani – che avevamo fatto appena in tempo a fare il partigiano – non ce ne sentivamo schiacciati, vinti, ‘bruciati’, ma vincitori, spinti dalla carica propulsiva della battaglia appena conclusa, depositari esclusivi d’una sua eredità. Non era facile ottimismo, però, o

gratuita euforia; tutt’altro: quello di cui ci sentivamo depositari era un senso della vita come qualcosa che può ricominciare da zero, un rovello problematico generale, anche una nostra capacità di vivere lo strazio e lo sbaraglio; ma l’accento che vi mettevamo era quello d’una spavalda allegria. Molte cose nacquero da quel clima, e anche il piglio dei miei primi racconti e del primo romanzo».

Ciò che colpisce in questa vera e propria autoanalisi – retrospettivamente improntata come riconosce lo stesso Autore a una certa “nostalgia consolatrice” di carattere moralistico-sentimentale –, ¹⁴ è non solo il ruolo esercitato dalla Resistenza nel processo di formazione umana e intellettuale di tutta una generazione di giovani – della quale Giame Pintor rimaneva per Calvino un ineludibile punto di riferimento –, ma anche la “carica propulsiva” che a essa era connessa. ¹⁵

E tuttavia, a guerra finita, un tale afflato etico e politico, che veniva vissuto da molti alla stregua di un rigenerazione personale e collettiva, si sarebbe ben presto tradotto in un rassegnato ripiegamento, ovvero come ha scritto Piero Calamandrei nel 1946, ¹⁶ in quei «lungi decenni penosi ed ingloriosi della resistenza in prosa», da lui stesso definiti anni di “desistenza”, le necessità connesse alla “ricostruzione” materiale del Paese avrebbero infatti fatto passare in secondo piano – anche in virtù dei nuovi

assetto geopolitico stabilito a Yalta – il nodo ancestrale del leopardiano “stato presente del costume degli italiani”. Alle attese deluse o tradite¹⁷ – le quali in molti casi indussero non pochi reduci a una resa rassegnata o a un rifiuto *tout court* del presente – si aggiungevano le difficoltà esistenziali relative al riflusso dei resistenti nella prosaicità della vita civile, tanto più duro quanto più esaltante era stata la loro partecipazione, da protagonisti, all’epica lotta di Liberazione. Nell’immediato dopoguerra, insomma, sarebbe stato necessario non solo fare i conti con i cascami di un passato che non voleva “passare”, ma anche con il ritorno in servizio permanente effettivo, nell’apparato dello Stato repubblicano, di molti dei vecchi arnesi del passato regime, che, operando più o meno nell’ombra, avrebbero finito per contrastare le attese e la realizzazione di un’autentica rivoluzione democratica del paese. A ciò si aggiunga la situazione politica dell’Italia quale si era venuta a determinare a seguito della sconfitta elettorale del fronte popolare nell’aprile del 1948, a proposito della quale Calvino scrisse non a caso, prima e dopo di essa, due diversi articoli per “l’Unità” dai titoli emblematici: *Una polemica di giovani e Il crepuscolo degli avventurieri*.¹⁸ Di conseguenza, l’auspicio dello scrittore sanremese di poter fare *tabula rasa* del passato era destinata a rimanere non più che un’utopia.¹⁹ Ben più condivise e diffuse saranno quelle esigenze di mediazione e di compromesso che, divenute sempre più cogenti, non

solo avrebbero frenato, ma in larga parte anche vanificato quella spinta “propulsiva” di cui aveva parlato Calvino nella sua celebre Prefazione.²⁰

Il Calvino “privato” e le sue aspirazioni giovanili

Ma il giudizio storico, per quanto articolato, finirebbe per fare torto al Nostro, ove non si considerassero talune componenti del suo carattere, che ci rimandano al periodo giovanile, antecedente alla stessa esperienza resistenziale. Le si possono leggere, espresse a chiare lettere – e in tutto il loro significato paradigmatico – in due lettere del 1942, entrambe indirizzate al compagno di classe e di banco Eugenio Scalfari. Nella prima, a questi che lo informava di aver scritto articoli per riviste letterarie, Calvino, dopo una breve premessa, rispondeva con fermezza – quasi parlasse a se stesso più che al suo interlocutore –, invitandolo a tener conto, nelle scelte della vita, dell’importanza di stabilire delle priorità. Di qui, dopo una breve premessa di carattere soggettivo, il suo *aut aut*: «fare o tentare di fare dell’arte, per modesta che sia, è sempre più utile e più nobile che scriverci sopra soltanto! [...] Quindi deciditi: o fai l’artista e allora scrivi [...] O fai il politico e allora studia, e, in caso, se non ne puoi fare a meno, scrivi, ma solo se hai da dire cose tue originali che possano essere di qualche utilità». ²¹ Nella seconda,²² parlando questa volta in modo autocritico di sé e delle sue proprie



aspirazioni in materia d'arte, confessava senza mezzi termini: «Pure io ho sempre sognato di scrivere del mio paese, del mio mondo dei contadini travagliati dalle tasse, dalle leggi fatte da incompetenti, della loro vita così elementare e pure così piena di difficoltà; se non l'ho fatto è perché ho sempre trovato più facile e accomodante abbandonarmi alle iridescenze della mia fantasia di cui sono più schiavo che padrone».

Ebbene, già da queste due missive è possibile individuare, seppure ancora *in nuce*, quel carattere di dualità, quei tratti di moralità intransigente, quella ricerca di poetica che troveranno il loro inveramento nell'esperienza partigiana, tanto che Geno Pampaloni, negli anni Sessanta, potrà scrivere di lui: «era un razionalista senza Dea Ragione, non codino, non complessato, emotivo e addirittura immaginifico».²³

A chiarire del resto la compresenza di spinte così variegate e contrapposte poco o punto ha contribuito l'Autore stesso, poco incline – come ci rivelano le *Lettere* – a fornire dati relativi alla sua vita artistica e personale a quanti, aspiranti biografi o semplici estimatori, glieli richiedevano. Dalla lettura di alcune di esse, tuttavia, si ricavano alcuni preziosi indizi, che ci consentono di avvinarci in qualche modo a quello che, verosimilmente, era il suo più autentico profilo di uomo e di scrittore. In una lettera del marzo 1943, inviata ancora una volta Eugenio Scalfari,²⁴ parlando del rapporto tra l'uomo e la storia, tema per lui centrale, Calvino rivelava la sua aspirazione «a fondersi con l'assoluto abbandonandosi alle forze della natura, in contrasto col pensiero della morte e della nostra finitudine che ci spinge verso l'attività, i doveri sociali, le responsabilità».²⁵ L'affermazione, che venti anni più tardi troverà la sua più compiuta elaborazione nelle riflessioni di Amerigo Ormea ne *La giornata d'uno scrutatore* del 1963,²⁶ è tanto più significativa quanto più “finitudine” – termine chiave della filosofia esistenzialista – e “responsabilità” saranno i cardini di un pensiero che sarebbe divenuto centrale nell'immediato dopoguerra.²⁷

Che tale visione del mondo non fosse occasionale, ma ormai compiutamente interiorizzata, ci viene confermato da un'altra lettera dello stesso tenore, che lo

scrittore sanremese scrisse quattro anni dopo a Elio Vittorini.²⁸ In essa Calvino tornava sul tema della “responsabilità”, riconosciuto come il vero problema “di noi oggi”. Alla luce di questa convinzione, egli perveniva «all'enunciazione d'una *moralità nell'impegno*, d'una *libertà nella responsabilità* che mi sembrano – spiegava – l'unica moralità, l'unica libertà possibili. Ma son tutte cose che ho bisogno di masticarmi dentro ancora chissà per quanto tempo» [il corsivo è nel testo].

Non stupisce dunque che, su tali basi, lo scrittore sanremese, due anni prima, a esperienza resistenziale appena conclusa, avesse scelto di collaborare con il “Politenico”,²⁹ di cui condivideva la linea editoriale e l'analisi della società. Nel primo numero della rivista il direttore Elio Vittorini ne anticipava le linee programmatiche con queste parole: «Occuparsi del pane e del lavoro è ancora occuparsi dell'“anima”. Mentre non volersi occupare che dell'“anima” lasciando a “Cesare” di occuparsi come gli fa comodo del pane e del lavoro, è limitarsi ad avere una funzione intellettuale e dar modo a “Cesare” (o a Donegani, a Pirelli, a Valletta) di avere una funzione di dominio sull'“anima” dell'uomo. Può il tentativo di far sorgere una nuova cultura che sia di difesa e non più di consolazione dell'uomo, interessare gli idealisti e i cattolici, meno di quanto interessi noi?».

Dalla risposta che il mondo intellettuale di sinistra e il PCI avrebbero dato a questa richiesta di autonomia, avanzata nel nome di una “nuova cultura”, sarebbe dipesa la sorte della rivista stessa. Siccome essa non ebbe esito positivo, “Il Politenico” fu costretto ben presto a chiudere i battenti.

Il rapporto tra politica e cultura e i suoi riflessi in letteratura

Le componenti filosofiche ed esistenziali di Calvino, già chiaramente riconoscibili fin dal principio del suo noviziato politico e letterario, non potevano non entrare in rotta di collisione con l'ortodossia ideologico-politica del PCI. Nel periodo della sua uscita dal Partito, rispondendo a una domanda della rivista “Ulisse”, promotrice di una inchiesta su



Le sorti del romanzo,³⁰ lo scrittore sanremese aveva risposto: «Noi guardiamo il mondo precipitando nella tromba delle scale». Nonostante dunque che, dopo lo “strappo” dal Partito, avvertisse un senso di precarietà, lo egli non verrà mai meno al suo iniziale *engagement*. Lo vivrà solo in modo diverso, avendo pur sempre, come sua stella polare, quella giovanile esperienza resistenziale che lo aveva segnato così a fondo. In una lettera del 1959, all’amico Michele Rago,³¹ infatti scrive: «Mi pare molto giusto porre l’accento sull’esperienza partigiana come qualcosa di completamente diverso da ogni altra e come ‘chiave’ di tutto un particolare clima morale e mondo poetico». E tuttavia, nonostante la sua rinnovata *profession de foi*, la crisi che lo aveva allontanato dal PCI non era avvenuta d’acchito. Si era al contrario prodotta per gradi e aveva comportato conseguenze non solo ideologiche ma anche letterarie, come si evince dallo scambio epistolare intrattenuto nel 1962 con Geno Pampaloni, al quale aveva confessato che, «forse per reazione al generale clima di euforia», gli veniva ormai «da scrivere solo in un senso interrogativo». Di più: al critico che aveva azzardato l’ipotesi che in lui si fosse prodotta una qualche “incrinatura” dello “storicismo”, lo scrittore sanremese aveva precisato che, da parte sua, si trattava piuttosto della necessità di una «ricerca d’un modo più profondo tra storia individuale e Storia».³²

La questione doveva sembrargli davvero

dirimente se tre anni dopo, scrivendo a Gian Carlo Ferretti,³³ Calvino tornava sul tema con queste parole: «Forse troverai a ridere su uno storicismo così scettico sulla possibilità di conoscere la storia. Posso solo dirti che nella mia polemica contro lo storicismo fatto di intuizioni, di definizioni vaghe, di sensibilità etico-civile etc., sono arrivato a questo punto. Voglio cose precise, dati di fatto: se di fronte a questa esigenza di esattezza la Storia scappa, lasciamola scappare. Io, come mia speranza soggettiva, vorrei che non scappasse, anzi che si definisse, che definisse la propria particolare concretezza, in confronto alla concretezza massiccia dell’opera (fatta di parole, frasi, segni di punteggiatura, che comincia dalla prima pagina e finisce nell’ultima), che smentisse d’essere una specie di nuvola che avvolge tutto e comunica a tutto il suo aspetto gassoso».³⁴

Date queste posizioni, la lontananza dalla politica culturale del Partito, da lui ritenuta da tempo inadeguata a corrispondere alle esigenze dei tempi nuovi, era destinata ad aumentare. Si veda la polemica con il PCI, che, iniziata nella seconda metà degli anni Cinquanta, sarebbe andata crescendo nel tempo. Si veda il tono polemico con il quale Carlo Salinari – uno dei custodi più zelanti dell’ortodossia del Partito – accolse la pubblicazione delle *Cosmicomiche* nella recensione che ne fece nel 1966,³⁵ nella quale era ricorso al metodo del bastone e della carota. Infatti, mentre da una

parte mostrava di apprezzare le potenzialità letterarie dell'opera, dall'altra ne criticava – seppur garbatamente – l'inconsistenza ideologica. Queste le sue parole: «Insomma Calvino, oggi, saprebbe dire benissimo – meglio di ogni altro, forse – qualunque cosa volesse; ma, purtroppo, ha assai poco da dire. La sua fantasia si rifugia nella favola per pigrizia, perché questa è la chiave con cui egli riesce ad aprire la porta della letteratura: il suo impegno morale e ideale, invece, quella ricerca dell'uomo totale che lo caratterizzavano agli inizi, si va a poco a poco illanguidendo. Egli stesso, in un punto del suo romanzo, si chiede: 'Che mi varranno queste pagine scontente?' Nulla, temo. A meno che egli non riprenda la strada, appena tentata e assai difficile, de *La speculazione edilizia*».

Il richiamo di Salinari era dunque chiaro. Nonostante che lo scrittore sanremese, come artista, si fosse sempre richiamato a una funzione “sociale” dell'opera d'arte – anche lì dove si cimenterà con l'“artificio” “combinatorio”, i giochi d'intelligenza, gli incastri tra i diversi strati narrativi degli anni Settanta –,³⁶ gli veniva contestato l'abbandono dei temi sociali e una sempre più spiccata propensione fantastica. In una parola, come ha chiosato icasticamente Cristina Benussi,³⁷ il Calvino politico «era comunista, ma il narratore no».

D'altro canto, va osservato che la polemica sul realismo e l'esigenza di una “nuova cultura” risaliva a tempi di gran lunga antecedenti. Già nel 1946 Mario Alicata,³⁸ – dopo aver ironizzato in un articolo pubblicato su “Rinascita” – sulla “novità” della “corrente” del “Politecnico”, ne aveva elencato, puntigliosamente, i “limiti” culturali. Il primo di essi riguardava, secondo lui, il fatto che Vittorini e i suoi collaboratori avevano trascurato di stabilire un contatto “produttivo” tra la politica dei comunisti e «gli interessi e i problemi *concreti* delle grandi masse popolari italiane» [il corsivo è nel testo, *n.d.r.*]. Il secondo di non essersi adoperati abbastanza a ricomporre la frattura che si era prodotta nel tempo tra gli intellettuali e i ceti medi, i quali ultimi avrebbero dovuto essere sottratti ai gruppi reazionari detentori del potere e riguadagnati alla causa del socialismo e del progresso. Di qui l'accusa di deviazionismo pedagogico rivolta agli

intellettuali del “Il Politecnico”, i quali, cercando «[...] di smuovere e di entusiasmare la fantasia», avevano automaticamente presunto che «“informare” valesse automaticamente “educare”».

In tale anatema era incorso, seppure indirettamente, anche il giovane Calvino,³⁹ le cui simpatie per la rivista di Vittorini lo ponevano, di per se stesse, in un oggettivo contrasto con la linea ufficiale del Partito. Refrattario a ogni visione del mondo che risultasse ideologica e teleologicamente orientata, motivato a scrivere e a agire solo ed esclusivamente per spirito di verità, animato da un moralismo senza ripensamenti, egli era rimasto quello stesso che aveva confidato a Scalfari le sue indefettibili “verità”. Di qui le sue scelte letterarie e ideologiche.

In campo artistico egli espose programmaticamente le linee del suo pensiero, ad esempio, ne *Il midollo del leone*, saggio nel quale sostenne che la letteratura «dovrebbe esprimere nella acuta intelligenza del negativo che ci circonda la volontà limpida e attiva che muove i cavalieri negli antichi cantari o gli esploratori nelle memorie di viaggio settecentesche».⁴⁰

In campo politico, motivando le posizioni teoriche che erano a fondamento de *L'antitesi operaia*, un saggio scritto nel 1964,⁴¹ rivelerà in una lettera a Norberto Bobbio⁴²: «Vorrei insomma salvare la capra dell'universalismo proletario e i cavoli della razionalità storica e tecnica: i due pezzi d'un ideale umanesimo che ora sembrano più che mai inconciliabili. Perciò, la formula che tu derivi dal mio scritto: una classe operaia non più ‘antitesi’ ma ‘mediatrice’, è legittima e anche suggestiva; ma io rifiuto dall'impiegarla, perché ho paura che mi faccia perdere di vista la tensione verso l'obiettivo universale».

Scrittore cosmopolita, che non ha mai cessato di interrogarsi su se stesso e sul suo rapporto con la Storia, Italo Calvino, che aveva l'attitudine a comporre contestualmente opere differenti per contenuto e ispirazione, negli anni Cinquanta alternò l'ispirazione realistica con quella “favolosa”, quale del resto era già presente nel suo primo romanzo, *Il sentiero dei nidi di ragno*. L'idea di raccontare la Resistenza assumendo il punto di vista di un bambino – del quale veniva sottolineata l'ingenuità, l'inconsapevole argu-



zia «e soprattutto l'istinto fiabesco»⁴³ –, se da un lato si prestava a una lettura antiretorica del partigianato, dall'altra era indicativa di un nuovo modo di concepire il rapporto fra lo scrittore e la società. Che di ciò fosse pienamente consapevole lo scrittore sanremese è testimoniato dalla intervista da lui rilasciata nel 1959 al quotidiano “Il Giorno”.⁴⁴ Al giornalista Roberto De Monticelli, che gli aveva chiesto come era avvenuto in lui il passaggio dall'atmosfera neorealistica dei primi racconti e del suo primo libro a quella dei due romanzi fantastici *Il visconte dimezzato* e *Il barone rampante*, egli aveva risposto «La tensione che la realtà storica ci aveva trasmesso andò presto afflosciandosi. Da tempo navighiamo in acque morte. Di quel nostro primo raccontare potevamo cercare di salvare la fedeltà alla realtà storica, afflosciandosi in essa, o la fedeltà a quel piglio, a quella carica, a quell'energia. Con i romanzi fantastici ho cercato di tener vivo appunto il piglio, l'energia, lo spirito, cioè – credo – la cosa più importante». E della “trilogia araldica” – composta dai tre romanzi fiabeschi *Il visconte dimezzato* (1952), *Il barone rampante* (1957), *Il cavaliere inesistente* (1959), poi raccolti nel 1960 nel volume unico *I nostri antenati* – e de *Le fiabe italiane* contiamo infatti di occuparci nel prossimo numero di “Articolo 33”.

(Continua nel prossimo numero della rivista)

Note

¹ L'espressione “fantasia sognante” è stata utilizzata da Calvino nel corso di una intervista concessa alla “New York Times Book Review”, nel 1984.

² G. C. Ferretti, *Letteratura e ideologia*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 22-23.

³ Così G. C. Ferretti, in *La letteratura del rifiuto ed altri scritti*, Mursia, Milano 1968-81, p. 177. L'autore, in questo suo libro, aveva dedicato a Calvino il capitolo Calvino: l'intelligenza del negativo, pp. 177-186.

⁴ I. Calvino, Prefazione all'edizione del 1964 de *Il sentiero dei nidi di ragno*, Einaudi, Torino 1964, p. 21-22.

⁵ C. Pavese, Recensione a *Il sentiero dei nidi di ragno*, “l'Unità” di Roma, 26 ottobre 1947, ora in *La letteratura americana e altri saggi*. Einaudi, Torino 1962, p. 273 e p. 276.

⁶ C. Pavese, Discorso *Hanno ragione i letterati*, trasmesso alla radio il 4 febbraio 1948, poi pubblicato su “Il sentiero dell'arte”, Pesaro 30 ottobre 1948, ora in C. Pavese, *La letteratura americana e altri saggi*, op. cit. p. 277 e p. 280.

⁷ A questa stagione appartengono il racconto lungo a sfondo resistenziale *Il sentiero dei nidi di ragno* (1947) e i trenta racconti di *Ultimo viene il corvo* (1949).

⁸ Secondo tale interpretazione lo scrittore avrebbe dovuto essere un “ingegnere di anime”.

⁹ I. Calvino, *Lettera* a Gian Carlo Ferretti, Torino, 5 ottobre 1965, in *Lettere. 1940-1985*, a cura di L. Barabelli, Introduzione di C. Milanini, Mondadori, Milano 2000. Da ora in poi, *Lettere*. G. C. Ferretti, in *La letteratura del rifiuto ed altri scritti*, Mursia, Milano 1968-81, p. 17, aveva dedicato a Calvino il capitolo intitolato Calvino: l'intelligenza del negativo.

¹⁰ Ci riferiamo ovviamente al concetto gramsciano del “pessimismo della ragione e ottimismo della volontà”.

¹¹ I. Calvino, *Nota 1960 a I nostri antenati*, in *Romanzi e racconti*, a cura di M. Barenghi e B. Falcetto, vol. I, Mondadori, Milano 1991, p. 1213.

¹² U. Eco, *Cultura di massa ed evoluzione della cultura*, in “De Homine”, 5-6, Roma 1963.

¹³ I. Calvino, *I sentieri dei nidi di ragno*, Einaudi, Torino 1964, p. 7. La prima edizione, pubblicata sempre da Einaudi, risaliva al 1947. Nella Prefazione del 1964, a *Il sentiero dei nidi di ragno*, Einaudi, Torino 1972, p. 9, a tale proposito, Calvino scrisse: «Perciò il linguaggio, lo stile, il ritmo avevano tanta importanza per noi, per questo nostro realismo, che doveva essere il più possibile distante dal naturalismo».

¹⁴ Lettera a G. C. Ferretti, Torino, 12 novembre 1964, in *Lettere*, op. cit. In essa Calvino conferma il carattere provvisorio, insomma di *work in progress*, della sua Prefazione, che non escludeva di poter – prima o poi – integrare ulteriormente.

¹⁵ Del resto, a dimostrazione della radicalità del fenomeno resistenziale, Beppe Fenoglio non aveva forse affermato – nella sua opera più nota – che «partigiano, come poeta, è parola assoluta, rigettante ogni gradualità»? Si veda B. Fenoglio, *Il partigiano Johnny*, Einaudi, Torino 1968, p. 18.

¹⁶ P. Calamandrei, *Resistenza*, in “Il Ponte”, II, n. 10 ottobre 1946, pp. 837-838.

¹⁷ Si veda, per tutti, B. Fenoglio, *La paga del sabato*, Einaudi, Torino 1969. Il “mito” di una Resistenza “tradita” animerà il dibattito anche negli anni successivi, avendo una sua particolare fortuna del 1968. Su questo punto si veda, tra gli altri, il saggio polemico in senso anticomunista di E. Galli della Loggia, *La resistenza tradita*, in AA.VV., in *Miti e storia dell'unità italiana*, il Mulino, Bologna 1999.

¹⁸ Pubblicati rispettivamente su “l'Unità” l'8 febbraio 1948 e il 3 giugno 1948.

¹⁹ Il concetto della *tabula rasa*, espresso da Calvino, viene ripreso e applicato all'Europa anche da T. Judt in *Dopoguerra. Come è cambiata l'Europa dal 1945 a oggi*, Mondadori, Milano 2007, p. 83.

²⁰ Il momento di inizio di questo processo è da ravvisare nel *Discorso* di Palmiro Togliatti ai quadri del Pci napoletano, tenuto l'11 aprile 1944 presso il cinema Modernissimo di Napoli. Era l'annuncio di quella “svolta” di Salerno a seguito della quale il Pci accettava di far parte del Governo Badoglio allontanando da sé ogni ipotesi di insurrezione, nel nome di un nuovo ideale: quello della “democrazia progressiva”.

²¹ I. Calvino, Lettera a Eugenio Scalfari – Roma, Torino, Calende di marzo 1942, in *Lettere*, op. cit.

²² I. Calvino, Lettera a Eugenio Scalfari – Roma, [Sanremo] 21 giugno [1942], in *Lettere*, op. cit.

²³ G. Pampaloni, *La Nuova letteratura*, in *Storia della letteratura italiana*, IX, Il Novecento, diretta da E. Cecchi e N. Sapegno, Garzanti, Milano 1969, p. 862.

²⁴ I. Calvino, Lettera a Eugenio Scalfari – Roma, Sanremo 19 marzo 43, in *Lettere*, op. cit.

²⁵ L'occasione della confessione era stata la rappresentazione al teatro Quirino di Roma di *Casa di bambola* di H. Ibsen.

²⁶ I. Calvino, *La giornata d'uno scrutatore*, Einaudi, Torino 2000. Nella sua conclusione, il romanzo porta, in calce la data 1953-1963. Sulla sua lunga e tormentata gestazione del romanzo, di cui l'Autore possedeva il “suo disegno ideale”

fin dal 1953, e sulla sua importanza ai fini della sua successiva evoluzione si veda la Presentazione di Calvino al libro, nell'edizione sopra indicata.

²⁷ Facciamo riferimento, in particolare, al saggio di H. Jonas, *Il principio della responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, ed. orig. 1979, trad. it. Einaudi, Torino 1990.

²⁸ Lettera A Elio Vittorini – Milano, Torino, 12 dicembre 1947, in *Lettere*, op. cit.

²⁹ E. Vittorini, “Il Politecnico”, n. 1, 29 settembre 1945, in “Il Politecnico”, *Antologia* a cura di M. Forti e S. Pautasso, Rizzoli, Milano, 1975, p. 57.

³⁰ I. Calvino, *Il mare dell'oggettività*, Fascicolo 24-25, autunno inverno 1956-57, ora in I. Calvino, *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano 2023.

³¹ I. Calvino, Lettera a Michele Rago, Roma, [Torino,] 20 – 1 -59, in *Lettere*, op. cit. M. Rago, su “l'Unità” del 17 gennaio 1959, aveva scritto un articolo su *I racconti di Calvino*.

³² I. Calvino, Lettera a G. Pampaloni, San Remo 30 agosto 1962, in *Lettere*, op. cit.

³³ I. Calvino, Lettera a G. C. Ferretti, Torino 5 ottobre 1965, in *Lettere*, op. cit.

³⁴ In mancanza di altri elementi, è possibile evincere da queste parole che la critica di Calvino allo “storicismo”, oggetto di aspro dibattito in tutta la prima metà del secolo scorso, riguardi in particolare gli aspetti ideologici di tale indirizzo, soprattutto quelli che ne facevano una “filosofia della storia”.

³⁵ C. Salinari, *Calvino tra fiaba e realtà*, in *Preludio e fine del realismo in Italia*, Morano, Napoli 1967, p. 345. Salinari, responsabile della sezione culturale del PCI, era stato uno dei fondatori, nel 1954, de “Il Contemporaneo” e, dal 1965, direttore del “Calendario del popolo”.

³⁶ “In una Lettera a Eugenio Scalfari, del 5-6-43, aveva scritto: «la mia arte è stata e sarà sempre sociale pur cercando di essere il più possibile arte, così come nella poesia di Ungaretti è sempre immanente un'etica anche quando canta [...]».

³⁷ Così, C. Benussi, *Introduzione a Italo Calvino*, Laterza, Bari 1989, p. 5.

³⁸ M. Alicata, *La corrente “Politecnico”*, “Rinascita”, 1946, ora in M. Alicata, *Scritti letterari*, Mondadori, Milano 1968, p. 244.

³⁹ Egli aveva infatti scritto per “Il Politecnico” tre articoli: *Liguria magra e ossuta* (1. dicembre 1945), cui fa seguire *Andato al comando* (19 gennaio 1946) e, l'anno successivo, *Riviera di Ponente*. (16 febbraio 1947).

⁴⁰ I. Calvino, *Il midollo del leone*, ora in *Una pietra sopra*, op. cit., p. 19.

⁴¹ I. Calvino, *L'antitesi operaia*, “Il menabò 7”, Einaudi, Torino 1964, ora in I. Calvino, *Una pietra sopra*, op. cit. Sul “Menabò” Calvino aveva pubblicato altri due saggi fondamentali: *Il mare dell'oggettività* (1960) e *La sfida al labirinto* (1962), ora in I. Calvino, *Una pietra sopra*, op. cit.

⁴² I. Calvino, Lettera a Norberto Bobbio, Torino 28 aprile 1964, in *Lettere*, op. cit.

⁴³ C. Segre, *La letteratura italiana del Novecento*, Laterza, Bari 2004, p. 52.

⁴⁴ Si veda “Il Giorno”, 18 agosto 1959.

Novità **EDIZIONI CONOSCENZA**

David Baldini, Giorgio Bini, Omar Bonezzi, Paolo Cardoni, Tullio De Mauro, Ermanno Detti, Vincenza Fanizza, Franco Frabboni, Michele Gesualdi, Raffaele Iosa, Mario Lodi, Giancarlo Maculotti, Edoardo Martinelli, Valeria Milani, Gennaro Lopez, Enrico Panini, Giorgio Pecorini, Andrea Ranieri, Anna Maria Villari

RITORNO A BARBIANA

Collana "Libri di Minerva"

NUOVA EDIZIONE

Saggio introduttivo di Fabio Bocci e Giorgio Crescenza

pp. 168, 14,00 euro

A 100 anni dalla sua nascita, don Lorenzo Milani continua a far parlare di sé. Tra detrattori e santificatori.

Questo volume ne traccia la personalità e l'opera con spirito critico, attraverso una riflessione a più voci lunga venti anni, esaminando i suoi scritti e la sua straordinaria esperienza nella scuola di Barbiana.

Don Milani, scomparso prematuramente nel 1967, «ha segnato indelebilmente il nostro

pensiero pedagogico, mostrando peraltro come l'ideale educativo sul quale si fonda il diritto di tutti/e e di ciascuno/a all'istruzione non sia affatto un'astrazione ma, semmai, una concretissima utopia, una pulsione istituyente che ci spinge a desiderare con forza incontrovertibile la realizzazione di una scuola e di una società davvero inclusive».

Anche in questo c'è tutta la sua attualità.

L'Apprendista stregone e gli adattamenti della fiaba

I GIOVANI E L'AFFRANCAMENTO DAI MAESTRI

di Jack Zipes e Tiziana Mascia

Dal discepolo mago che acquisisce i poteri e "uccide" il mago, al discepolo pasticcione che inizia un'opera ma non sa finirla. L'evoluzione ideologica di una fiaba da manifesto libertario a invito alla sottomissione

Introduzione

L'Apprendista stregone è la fiaba che narra di un giovane discepolo di un mago che, nel tentativo di sfruttare i poteri del suo maestro per risolvere semplici compiti dà vita a una serie di eventi caotici e imprevisi, diventando un'immagine archetipica, un racconto morale radicato nella nostra cultura. Questo racconto, noto nella sua forma più diffusa come ballata di Johann Wolfgang Goethe del 1797 (*Der Zauberlehrling*), ha un trascorso affascinante e complesso. La fiaba non è soltanto un racconto di magia

e caos; rappresenta anche l'eterna lotta tra discepolo e maestro, tra l'ambizione e la saggezza, e tra il desiderio di oltrepassare i limiti e la necessità di rispettare le regole. Grazie ai suoi temi universali e alla sua struttura narrativa, la storia de *L'Apprendista stregone* ha resistito alla prova del tempo, rimanendo rilevante e apprezzata in diverse epoche.

Ciò che è meno conosciuto è come la narrazione sia stata trasformata nel corso dei secoli plasmando il modo in cui la conosciamo oggi. Molte delle interpretazioni moderne sono state fortemente influenzate dalla rappresentazione nel





film di Walt Disney del 1940, *Fantasia*, che ha creato una versione visivamente memorabile e musicalmente coinvolgente del racconto. Un adattamento che ha avuto un impatto profondo sulla cultura popolare, ma ha anche modificato l'interpretazione e il significato della fiaba in modi che potrebbero non essere immediatamente evidenti. Disney si allontana dalla tradizione originale, in cui l'apprendista sfida e alla fine supera il suo maestro e, nella sua rielaborazione, l'apprendista è sottomesso e umiliato, relegato nel ruolo di un giovane che deve rispettare l'autorità del mago, più saggio e potente. Così, sebbene le radici di *L'Apprendista stregone* affondino nelle antiche tradizioni orali e letterarie europee, asiatiche e del Medio Oriente, è la versione di Disney che ha esercitato un'influenza predominante nell'Occidente, ridefinendo la narrazione secondo la sua visione del mondo.

In questo articolo, esploriamo l'analisi di Jack Zipes esaminando l'effetto che la rielaborazione di Disney ha esercitato sulle successive rappresentazioni del racconto, compreso il suo impatto sulla letteratura per l'infanzia (Zipes, 2015; Zipes, Mascia, 2018). Zipes getta nuova luce sulla storia de *L'Apprendista stregone* e sulle sue implicazioni più ampie, svelando una narrazione che enfatizza il rispetto per l'autorità e la punizione per la ribellione, un messaggio che rispecchia forse la turbolenza politica e sociale del XX secolo. Attraverso questa analisi cerchiamo di capire non solo come la

storia de *L'Apprendista stregone* sia stata reinterpretata nel corso del tempo, ma anche come questi adattamenti abbiano continuato a sottolineare l'autoritarismo, la sottomissione e l'umiliazione, e come possano influenzare la percezione dei bambini della storia e del suo significato. Infine, guardiamo anche alle versioni contemporanee alternative della fiaba che sfidano quest'interpretazione dominante, come *Harry Potter* (1997; Zipes, 2015) e presentano una visione più emancipatoria della figura dell'apprendista stregone.

Le radici e il significato culturale delle fiabe

Chiunque sia a conoscenza dell'evoluzione delle fiabe sa che non esiste una storia originale, autentica, capace di generare migliaia di narrazioni simili. In altre parole, non esiste un *Ur-Märchen* o un racconto primordiale capace di creare repliche. Ad esempio, è praticamente impossibile risalire a un unico narratore, società o paese in un preciso momento storico di una fiaba specifica come *Cenerentola*, dalla quale poi sarebbero nate le migliaia di diverse versioni di *Cenerentola*. Questo perché la maggior parte delle famiglie, comunità o società nel mondo non erano in grado di conservare alcuna informazione prima dell'avvento della scrittura e della lettura. E dato che le fiabe originariamente si diffondevano oralmente, si sono sviluppate in maniera indipendente, pur in circostanze simili.

Spesso svanivano o venivano dimenticate, ma talvolta, se particolarmente significative, lasciavano delle tracce. Di conseguenza, antropologi e studiosi delle tradizioni hanno potuto raccogliere antiche trame e diverse varianti delle fiabe, permettendo così di identificare fattori cruciali e riconoscibili che hanno contribuito allo sviluppo e alla formazione della struttura tipica della fiaba.

All'inizio del ventesimo secolo, nel 1910, il celebre folclorista finlandese Antti Aarne pubblicò il suo sistema di classificazione di fiabe e racconti (Aarne, 1910). Tale lavoro fu poi rivisto e ampliato da Stith Thompson (Thompson, 1955-1958), e ulteriormente rielaborato da Hans-Jörg Uther nel suo *The Types of International Folktales* (Uther, 2004). Questi cataloghi sono stati e rimangono strumenti estremamente utili in quanto permettono agli studiosi di ricostruire la storia di una specifica fiaba, tracciandone le diverse versioni attraverso lo spazio e il tempo. Tuttavia, come la maggior parte dei testi che puntano principalmente alla descrizione, non forniscono il contesto materiale e socio-storico rilevante per comprendere come e perché un particolare tipo di fiaba abbia avuto origine, e come e perché abbia subito determinate trasformazioni. L'indagine critica diventa necessaria se vogliamo capire perché una particolare fiaba diventa popolare, rilevante e memetica e, soprattutto, se desideriamo comprendere come le storie e le fiabe siano coinvolte in modo cruciale nell'acculturazione e nella socializzazione dei bambini in tutto il mondo. *L'Apprendista stregone* è un esempio affascinante di come un particolare tipo di racconto sia stato modificato nel tempo e distorto da registi, editori e scrittori per umiliare i bambini invece di incoraggiarli a essere curiosi e a sviluppare la loro immaginazione e il loro pensiero critico.

L'evoluzione del racconto de *L'Apprendista stregone*

Nella classificazione di Uther, *The Types of International Folktales*, questo tipo di racconto è generalmente associato al titolo *Il Mago e il Suo Allievo*, ATU 325 (Uther, 2004). Il fulcro della maggior parte delle varianti di questo tipo di racconto è la competizione tra un apprendi-

sta e il suo maestro. Il genere è in qualche modo collegato ad altri racconti con creature mutaforma, sebbene in questo caso il conflitto maestro/apprendista emerge come elemento dominante della trama.

Nel complesso, la trama si sviluppa in tre fasi. Una famiglia povera cerca di far educare il figlio da un mago, orco o diavolo, per fargli apprendere un'arte che gli consenta di guadagnarsi da vivere. Una volta terminato l'apprendistato nella casa del potente stregone, e se lo stregone gli consentirà di tornare dalla sua famiglia, il padre dovrà essere in grado di riconoscere il figlio dagli altri apprendisti, spesso trasformati in animali o uccelli. Grazie ai consigli o all'assistenza di uno sconosciuto misterioso personaggio o del figlio stesso, il padre riesce a identificarlo con successo. Dopo il suo ritorno in famiglia, il ragazzo sfrutta la sua arte della trasformazione per guadagnare denaro. Tuttavia, mosso da gelosia e desiderio di vendetta, il mago lo cattura e cerca di ucciderlo. Nonostante ciò, l'apprendista riesce a sfuggire e trionfa in un duello all'ultimo sangue con il mago. Trasformandosi in una volpe, un gatto o una tigre, l'apprendista riesce a mordere la testa dello stregone, che si era a sua volta trasformato in un gallo.

I folcloristi hanno rintracciato le origini di questo tipo di fiaba in temi simili presenti nelle storie dell'antica Mongolia di *Siddhi Kür*, nel racconto turco dei *Quaranta Visir*, nell'opera di Esiodo *Catalogo delle Donne*, nelle *Metamorfosi* di Ovidio e nella *Storia del Secondo Calendar* in *Le mille e una notte* (Zipes, 2015). La maggior parte dei racconti orali e letterari europei descrivono un giovane che cerca di liberarsi da un anziano che gli ha insegnato l'arte della trasformazione e del furto. Spesso l'apprendista riceve aiuto dalla figlia del mago o da una principessa.

La diffusione orale e letteraria del racconto è stata vastissima, abbracciando l'Europa, il Medio Oriente e l'Asia, e includeva anche la ben nota fiaba dei Fratelli Grimm *Il ladro e il suo maestro*. Le altre varianti che circolavano, praticamente in tutti i paesi europei, presentavano molte caratteristiche comuni che riflettevano non solo una lotta generazionale, ma anche il conflitto che numerosi giovani hanno vissuto come apprendisti



o viaggiatori. Nel XIX secolo, la condizione del lavoro minorile in tutta Europa era gravosa e sfruttatrice, e questi racconti indicano che apprendere un mestiere significava anche imparare a sopravvivere e assumere un'identità attraverso una conoscenza (magia) che superasse quella del padrone. In altre versioni della storia, sopravvivere significava anche imparare a sottomettersi al potere magico dei tiranni e di altre autorità, come si può osservare in una variante minore del tipo di fiaba ATU 325. In due eccellenti studi, *Fairytales in the Ancient World* (2000) di Graham Anderson e *Aradne's Thread* (2002) di William Hansen, entrambi gli autori citano gli scritti satirici *Philopseudes* di Luciano di Samosata (*L'amante delle menzogne*, c. CE 150) come una delle fonti principali della progenie o derivazione de *L'Apprendista stregone*, che io chiamo *L'apprendista umiliato* (Anderson 2000) e che riassume il tipo di fiaba come segue:

Un giovane greco di nome Eucrate si trova a viaggiare in Egitto e durante un viaggio sul Nilo incontra Pancrates, un mago sorprendente, diventandone l'apprendista. Quest'ultimo non ha bisogno di alcun servo per svolgere i lavori domestici, dato che è in grado di incantare gli oggetti di casa, come una scopa e un pestello, facendoli operare per lui. Eucrate ascolta l'incantesimo e in assenza del mago

è capace di attivare il servitore magico. Tuttavia, avendo sentito solo la prima parte dell'incantesimo, una volta iniziata la magia, non è in grado di arrestarla. Nel tentativo di fermare il pestello ormai animato, lo divide in due con un'ascia, ottenendo così due servitori magici invece di uno. Solo al ritorno del mago si potrà fermare ciò che ormai sono diventati tre servitori magici, e dopo averlo fatto, il mago scompare. Eucrate rimane a conoscenza di una parte dell'incantesimo, ma non osa più utilizzarlo, temendo le possibili conseguenze. Successivamente, si dirigerà verso Memphis, e i grandi colossi di pietra di Memnon gli consegneranno un oracolo.

Non è possibile stabilire con certezza come questo breve racconto satirico, meno popolare rispetto a *L'Apprendista stregone*, si sia diffuso nei secoli successivi attraverso la tradizione orale o scritta. Nel corso del tempo, diverse versioni del racconto sono giunte fino a Goethe. L'opera, *Der Zauberlehrling*, era in realtà una semplificazione della storia più satirica di Luciano di Samosata. Nella versione di Goethe, l'apprendista è il narratore che si confronta con la propria disperazione e frustrazione dopo aver evocato spiriti che hanno allagato la casa dello stregone assente. Quando lo stregone ritorna, con calma



caccia gli spiriti. Questo componimento, pur non essendo particolarmente interessante, è stato tradotto in inglese più volte nel corso dei secoli XIX e XX e ha goduto di una certa popolarità sia in Germania sia nel resto d'Europa, dove sono state diffuse anche altre versioni in prosa simili¹.

Da Goethe a Topolino: la rivisitazione disneyana del racconto

Nel tardo Ottocento, il poema di Goethe ispirò il compositore francese Paul Dukas a creare un poema sinfonico intitolato *L'Apprendista stregone*, sottotitolato *Scherzo sulla ballata di Goethe* (Dukas, 1898). Questa interpretazione musicale divenne significativa quando, nel 1940, Walt Disney decise di utilizzarla per la sua versione animata di *L'Apprendista stregone* (a tal proposito, Disney plagìò un film del 1930 prodotto da William Carmen Menzies, che per primo aveva utilizzato la musica di Dukas per accompagnare la sua narrazione²). L'interpretazione di Disney assunse un ruolo fondamentale nel film *Fantasia* e rappresentò un tentativo di rilanciare la popolarità in declino di Mickey Mouse.

In questa raffigurazione cinematografica, che presto divenne un libro illustrato molto popolare negli anni Quaranta, Topolino è ritratto come il servitore docile, amabile e goffo di un potente stregone. Egli è incaricato di compiti umili quali spazzare, tagliare la

legna e portare l'acqua dal pozzo per lavare i pavimenti. Quando lo stregone deve uscire di casa, Topolino prende il suo cappello magico e se lo mette in testa, ordinando alla scopa di eseguire tutti i compiti al posto suo. A un certo punto, si riposa e si addormenta, sognando di essere il più grande stregone del mondo, mentre la scopa continua incessantemente a portare l'acqua dal pozzo, inondando la casa. Nel tentativo disperato di fermare la scopa, Topolino la taglia con un'ascia, ma riesce solo a moltiplicare il numero di scope, peggiorando ulteriormente l'allagamento. Quando lo stregone ritorna a casa, immediatamente riesce a riportare l'ordine con un solo comando. Irritato, colpisce Topolino con la scopa e lo manda a lavorare. Nel libro illustrato della Disney, il finale è leggermente diverso: il mago esprime disapprovazione e ammonisce: «non iniziare quello che non puoi portare a termine». Quindi, Topolino viene allontanato per continuare a lavorare come uno schiavo.

Il film e il libro di Disney rappresentano un punto di svolta significativo nella tradizione orale e scritta de *L'Apprendista stregone*, perché questa variante distorce e infantilizza il racconto originale. L'antica e principale corrente narrativa che ritraeva un apprendista intelligente trionfante su un despota malvagio, pensata principalmente per un pubblico adulto, viene trasformata da Disney in una storia di monito per i bambini riguardo alla sottomissione di un giovane apprendista a uno stregone che conserva i segreti della

conoscenza e del potere per sé. Il messaggio ideologico, già evidente nella storia di Luciano, è ulteriormente rafforzato nella versione Disney: i giovani devono obbedire alle figure di autorità onnipotenti e, se tentano di usare la conoscenza e il potere dei loro mentori prima di essere pienamente formati, porteranno i demoni nel mondo e causeranno il caos. Dopo l'uscita di *Fantasia* di Disney nel 1940, e di numerosi libri illustrati che nel corso degli anni hanno individuato *L'Apprendista stregone* come una storia affascinante per i bambini, ci fu inizialmente una certa polemica. Per esempio, la nota giornalista Dorothy Thompson, criticò il film *Fantasia*, paragonandolo al terrore nazista in Europa. Neil Gabler, giornalista, storico e critico cinematografico, scriveva che Dorothy Thompson esprimeva il suo disappunto per come Disney e Stokowski sembrassero esaltare la natura selvaggia a scapito dell'uomo. Ciò che Thompson non comprese fu che Disney non esaltava tanto la natura, quanto il suo stesso potere di ricreare la natura selvaggia sullo schermo. A suo avviso, la natura in Disney era talmente preponderante che l'uomo non aveva altra scelta se non quella di soccombere (Gabler, 2006).

La metafora del potere: Disney, *L'Apprendista stregone* e la lotta per la conoscenza

Da un'altra prospettiva più contemporanea, Nicholas Sammond sottolinea come il nome dello stregone nel film sia *Yen*

Sid, ossia Disney scritto al contrario. Egli argomenta che, attraverso *L'Apprendista stregone*, Disney si auto-rappresenta come il gestore dei miracoli e della socializzazione dei bambini. L'attuazione della magia, applicata a Topolino, e il piacere privato dello stregone nell'osservare il tentativo di padronanza del potere da parte del topo, evocano una rappresentazione antropomorfizzata dei processi evolutivi. Parimenti, l'apparente terrore derivante dal fallimento del bambino nel tentativo di appropriarsi del potere viene alla fine risolto attraverso l'intervento tempestivo della figura parentale. Di fronte all'ansia che un genitore potrebbe provare per il peso sociale attribuito all'atto dell'educazione dei figli, Disney offre la figura di Walt e la "magia Disney" come una risorsa nel processo educativo (Sammond, 2005). Pensando al periodo storico in cui *L'Apprendista stregone* fu prodotto come elemento chiave di *Fantasia*, ci sono molteplici paralleli che sembrano sottolineare come questo film, successivamente trasformato in libro illustrato, sembri inneggiare all'autoritarismo di dittatori politici come Hitler, e allo stesso tempo metta in risalto la necessità, per la popolazione, di forti figure politiche come Roosevelt, Churchill e Stalin. Emerge anche un certo narcisismo che caratterizza registi potenti come lo stesso Disney, così come l'uso e il controllo della tecnologia, quasi miracolosa, da parte di tecnocrati presuntuosi. Tuttavia, ciò che è stato spesso trascurato nell'analisi de *L'Apprendista stregone* è la distor-





sione operata da Disney di una tradizione narrativa che celebrava la lotta e la ribellione dei giovani nei confronti di coloro che detengono il potere. Inoltre, raramente è stato rilevato che il film e il libro illustrato per bambini di Disney hanno esercitato un'influenza tale da portare editori e autori a promuovere, sia consapevolmente sia inconsapevolmente, un'autorità e un autoritarismo sui bambini. Si può notare questa tendenza anche in libri come *L'Apprendista Stregone* di Richard Rostron (1941), illustrato da Frank Lieberman; *L'Apprendista Stregone: una favola greca* di Marianna Mayer (1989), illustrato da David Wiesner; *L'Apprendista Stregone* di Nancy Willard (1993), illustrato da Leo e Diane Dillon, e in molti altri titoli. Tutte queste pubblicazioni veicolano lo stesso messaggio umiliante per quei bambini che si avvicinano alla magia con il desiderio di imparare e di sperimentare in maniera autonoma.

Ciò che può risultare perturbante e discutibile è la rappresentazione dello stregone come figura divina e detentrica della conoscenza assoluta. Da un punto di vista ideologico, la maggior parte dei racconti ritrae maghi che "detengono" la conoscenza completa della magia e si presentano come benefattori maschi il cui potere è incontestabile. Ad essi si

deve obbedire senza alcun dubbio, mentre gli apprendisti, specialmente i ragazzi, sono umiliati se cercano di imparare da soli. In questo tipo di narrazione, il conflitto tra maestro e allievo è sempre risolto a favore del maestro.

Fortunatamente, la narrazione principale de *L'Apprendista stregone* continua a dominare nella letteratura per ragazzi e per adulti, come nei romanzi di *Harry Potter* e in numerose altre storie che descrivono maghi, stregoni e proteste politiche in cui in tutto il mondo in cui i giovani mettono in discussione e sfidano il potere dei dittatori assoluti. La fiaba de *L'Apprendista Stregone*, con la sua saggezza secolare, ci ricorda costantemente che, nella brutale dialettica antagonista di padrone/schiavo, delineata dal filosofo tedesco Georg Wilhelm Hegel, i giovani schiavi continueranno a persistere e a utilizzare la conoscenza per creare condizioni più umane ed eliminare il potere brutale dei dittatori.

Bibliografia

- Aarne, A. (1910). *Verzeichnis der Marchentypen*. FF Communications No. 3. Helsinki: Suomalaisen Tiedakatemian Toimituksia.
- Anderson, G. (2000). *Fairytales in the An-*

cient World. London: Routledge.

- Disney, W. (Producer), & Armstrong, S., Algar, J., Handley, J., Hee, T., Ferguson, N., Kinney, J., Roberts, B., & Luske, H. (Directors). (1940). *Fantasia* [Film]. Walt Disney Productions.
- Dukas, P. (1898). *L'Apprenti sorcier: Scherzo d'après une ballade de Goethe* [Sheet music]. Paris: A. Durand & Fils.
- Gabler, N. (2006). *Walt Disney: The Triumph of the American Imagination*. New York: Vintage Books.
- Goethe, J. W. von. (1797). *The sorcerer's apprentice (Der Zauberlehrling)*.
- Rowling, J. K., (1997). *Harry Potter and the philosopher's stone*. Bloomsbury.
- Sammond, N. (2005). *Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the making of the American child, 1930-1960*. Duke University Press.
- Thompson, S. (1955-1958). *Motif-index of folk-literature: a classification of narrative elements in folktales, ballads, myths, fables, mediaeval romances, exempla, fabliaux, jest-books, and local legends* (Vols. 1-6). Indiana University Press.
- Uther, H. J. (2004). *The types of international folktales: a classification and bibliography* (No. 284-286). Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia, Academia Scientiarum Fennica.
- Zipes J., Mascia T. (traduzione a cura di) (2018). *Lo Stregone e l'Apprendista: gli*

adattamenti di una nota fiaba della tradizione, in “Pepeverde: Letture e letterature giovanili”, (76), 6-9.

- Zipes, J. (2015). *The Master-Slave Dialectic* in “The Sorcerer’s Apprentice.” *Storytelling, Self, Society*, 11(1), 17–27. <https://doi.org/10.13110/storselfsoci.11.1.0017>.

Note

¹ Vedi le varie versioni in “The Sorcerer’s Apprentice: Folktales of Aarne-Thompson-Uther Type 325* and Migratory Legends of Christiansen Type 3020” di D. L. Ashliman sul suo sito web <http://www.pitt.edu/~dash/ashliman.html>.

² Vedi “The Wizard’s Apprentice” (1930) - USA, bianco e nero, 10 minuti.

Regista: Sidney Levee

Musica: Paul Dukas

Camera: Alfred Schmidt

Produttore: William Cameron Menzies

Cast: Herbert Bunston, Fritz Feld, Greta Grandstedt

Disney e il suo staff artistico devono essere stati a conoscenza di questo film in *live-action* che non viene mai accreditato dagli Studios Disney. È un piccolo film in cui un apprendista usa il potere magico per dare vita alla statua di una bellissima giovane donna. Nel tentativo di impressionarla, fa in modo che le scope si dividano mentre portano l’acqua e inondano un castello. C’è una combinazione di animazione e azione dal vivo con un mago che non è minaccioso come nel film Disney. Alcune sequenze de “L’Apprendista Stregone” sono state copiate da Disney, così come l’uso della musica di Dukas.



Appunti per una riflessione

SCUOLA LIQUIDA, EDUCAZIONE E MERCATO

di Massimo Mari

La velocità dei mutamenti scientifico-tecnologici, socio-politici ed etici e le sue conseguenze socio-culturali e sulle costituzioni personali e identitarie. In un mondo liquido fatto di incertezze, competizioni, individualismo e disuguaglianza l'educazione e la concertazione tra le discipline sociali può contribuire alla riappropriazione di un'identità solida e alla sopravvivenza della democrazia

Panta rei. Tutto scorre. «Non si può discendere due volte nel medesimo fiume e non si può toccare due volte una sostanza mortale nel medesimo stato, ma a causa dell'impetuosità e della velocità del mutamento essa si disperde e si raccoglie, viene e va.» In questo frammento Eraclito sottolinea come l'uomo non possa mai fare la stessa esperienza per due volte, giacché ogni ente, nella sua realtà apparente, è sottoposto alla legge inesorabile del mutamento. Per l'efesio tutto è in continuo divenire in contrapposizione con la filosofia dell'essere, immutabile e immobile, di Parmenide.

Educazione e formazione di fronte ai cambiamenti

In età postmoderna la riflessione eraclitea trova una piena esplicazione nella formulazione baumaniana di *società liquida* e di ogni possibile declinazione. La velocità dei mutamenti scientifico-tecnologici, socio-politici ed etici incide profondamente non soltanto nella costituzione di un paradigma socio-culturale, ma anche nella strutturazione di un paradigma personale e identitario necessario per progettare percorsi formativi per le istituzioni educative, a partire dalla famiglia fino ad arrivare alle agenzie formative scolastiche, extra-scolastiche e post-scolastiche.

Il venir meno di orizzonti assiologici, l'indebolimento della fede, il declino dei fini di fronte all'impero degli strumenti

e il fluttuare delle identità hanno dato vita a un mondo attorno a noi scomposto in piccolissimi e scoordinati frammenti dove il vivere individuale e sociale si è ridotto a una serie di episodi mal collegati fra loro e per certi versi incomprensibili. La teoria della fine delle ideologie ha trionfato condannando l'uomo a un'esistenza piena di incertezze e priva di speranze. Qualcuno potrebbe pensare che si sta affermando una sorta di "democratizzazione" dei processi di individuazione, ma non è così perché le condizioni del mercato del lavoro "estorcero individuazioni", quindi ci si trova piuttosto dinanzi a una «istituzionalizzazione dell'individuazione».

Il mondo ridotto a mercato segna il passaggio da un sistema relativamente stabile a un sistema fluido come il fiume di Eraclito, in continua trasformazione ed evoluzione che coinvolge tutti gli aspetti dell'esistenza umana e del suo declinarsi in termini sociali e collettivi; destruttura gli *a-priori* tradizionali della vita sociale (Stato, Chiesa, famiglia, scuola, persona) e le possibilità di costruzione delle identità che erano a essi connesse. Questi mutamenti rapidi e incessanti frantumano tempi e spazi comunitari, si ramificano, si strutturano e si destrutturano nelle soggettività tanto da rendere difficile la formazione della identità, dell'appartenenza e delle organizzazioni relazionali che ne sono il campo di esperienza e di elaborazione, e regolano conseguentemente le questioni dell'intimità e l'architettura del rapporto individuo-comunità.

Il declino dei tradizionali a-priori della vita sociale e politica contrassegna il postmoderno in una sorta di diffusa e intransigente utopia negativa (*distopia*) dei messaggi valoriali e delle informazioni, che comportano una progressiva frammentazione della società e dell'individuo. Tutto ciò ha coinvolto anche la famiglia e la scuola evidenziando una profonda crisi educativa che spinge a ripensare completamente il sistema educativo e a rivedere l'intera impostazione pedagogica.

Cittadini consapevoli o consumatori compulsivi?

Già ne *L'uomo a una dimensione* del 1967 Marcuse sottolineava come l'uomo della società industriale avanzata sia un soggetto standardizzato e omologato secondo precise esigenze del sistema economico e sociale. Un sistema che si presentava e si presenta tuttora come totalitario perché pone in essere una sorta di amministrazione totale dell'esistenza che è ridotta, di fatto, a una sola dimensione. All'interno di essa si riducono anche i bisogni e le aspirazioni umane. Quest'unica dimensione dove vengono incanalati l'esistenza, i desideri e le necessità degli uomini è quella del consumo, figlio e prodotto del mercato ora

globalizzato. Questo predilige beni di consumo immediato, pronti per l'uso e per la repentina soddisfazione individuale, a cui s'accompagna un'intera vita soggiogata dalla paura di rimanere indietro, in una società totalmente lanciata in avanti verso il progresso e la produzione. La soddisfazione totale dei desideri è assolutamente impossibile: di conseguenza la società dei consumi, attraverso i suoi prodotti, oltre a incrementare il desiderio genera anche delle nuove necessità completamente sconosciute allo stato di natura. Non più il nucleo familiare ma il singolo individuo, solo e isolato, si riconosce nella società solo in base alla soddisfazione dei propri desideri diventandone quindi *l'unità minima*.

La società dei consumi non produce però solo *oggetti di scarto* incapaci di suscitare il desiderio, genera inevitabilmente anche *individui di scarto* che vengono banditi dal gioco sociale perché non in grado di produrre consumi e quindi non funzionali alla società stessa. Reietti, sfollati, immigrati, richiedenti asilo, emarginati, poveri, clochard... rappresentano l'altra faccia della società postmoderna. In un'ottica di consumo nell'uomo cresce e si sviluppa più facilmente un senso di egoistico arrivismo piuttosto che di fratellanza e collaborazione. L'io prevale sul noi. La solitudine



produce uomini soli, disincantati, che subiscono la vita.

Teste ben fatte per fronteggiare le incertezze

In un mondo in cui l'unica certezza è l'incertezza tutto si dissolve in una liquidità fragile, mutevole e instabile in tutte le sue forme. In questa postmodernità *liquida* come dice Bauman, dai legami instabili e deboli, è comunque possibile e necessario cercare di comprendere la sua complessità. Le riflessioni messe in campo dal sociologo polacco ci aiutano progressivamente a delineare i tratti somatici che caratterizzano l'identità dell'uomo moderno, nel tentativo di porre un concreto rimedio alla perpetuazione del meccanismo consumistico che identifica appunto l'identità con il corpo e il consumo.

Se alla sociologia spetta il compito di osservare criticamente il reale sociale, tentando di allestire possibili alternative, è compito invece della pedagogia realizzarle e offrire gli strumenti più efficaci propedeutici a una rivoluzione sociale. La pedagogia a cui si ispira Bauman è una pedagogia di tipo critico e quindi portatrice di un lento processo di svelamento delle molteplici opportunità e possibilità presenti nel mondo utile per orientarsi.

Lungi pertanto dall'essere intesa come ricorso a una norma prescrittiva che cambi o modifichi il corso degli eventi. Osservazione critica (sociologia) e azione orientata (pedagogia) richiedono però un rinnovato approccio al sapere più pertinente alla molteplicità che è alla base del mondo globalizzato e alle stesse esigenze dell'uomo che si muove all'interno di un divenire continuo. Ci vuole una *"testa ben fatta"* per dirla alla Morin per affrontare l'incertezza perché questa è parte integrante del tema più ampio dell'*apprendere a vivere*.

«Il contributo più importante del sapere del XX secolo è stata la conoscenza dei limiti della conoscenza. La più grande certezza che ci abbia dato è quella dell'ineliminabilità delle incertezze, non solo nelle azioni, ma anche nella conoscenza – spiega Morin –. Dunque, se noi conserviamo e scopriamo nuovi arcipelaghi di certezze, dobbiamo sapere anche che navighiamo in un oceano di

incertezza. Conoscere e pensare non è arrivare a una verità assolutamente certa, è dialogare con l'incertezza».

Collaborazione complanare tra sociologia e pedagogia capace di ristabilire il senso critico di discernimento tra gli uomini che hanno ormai perduto la loro identità per poter aspirare di ristabilire il potere decisionale e le libertà del singolo individuo.

Rilanciare la fiducia nell'educazione

Rilanciare la fiducia nell'educazione: è questo il messaggio che pensatori come Bauman e Morin ci indicano per poter affrontare le incertezze del presente globalizzato e per liberarsi in senso critico dalla tirannia del mercato e dei consumi. L'educazione di tipo etico costruita sulla base della concertazione tra le discipline sociali può rappresentare quindi il barlume di speranza per la riappropriazione di un'identità solida che, favorita da una pedagogia critica e aperta al diverso, consente non solo la sopravvivenza della democrazia ma la consapevolezza del limite dei livelli raggiunti e la spinta propulsiva a estendere i confini della sua realizzazione.

L'educazione interculturale è l'unica in grado di aprire una "breccia" nell'immensa solitudine collettiva in cui sembra averci relegato il postmoderno e il consumismo perché ci apre al diverso. Educare vuol dire dilatare l'orizzonte del proprio individualismo, spingere a conoscere l'altro e a rifiutare la solitudine, ritrovare così una propria identità capace di navigare nell'infinito arcipelago della conoscenza.

Ricominciare dall'educazione interculturale significa in primo luogo partire dall'istruzione, pensare a una scuola diversa perché quella della modernità solida e degli Stati nazionali è entrata in un declino inesorabile facendo venir meno la sua finalità. Il modello culturale oggettivo e solido che aveva caratterizzato l'età della modernità è stato travolto da un non-modello dinamico, cangiante, liquido frutto del confronto anche conflittuale tra più culture e della ibridazione tra di esse: risultato inevitabile della globalizzazione, dei grandi fenomeni migratori, dell'interdipendenza planetaria e di uno sviluppo socio-economico, generato



dalla *follia del capitale*, che dà sempre più spazio agli individui come consumatori anziché come produttori, dunque alla loro soggettività.

La scuola liquida dovrà ingegnarsi per uscire dall'isolamento in cui getta senza remore i suoi scolari. La mutevolezza e il cambiamento costante, tirannicamente modulato dalle leggi di mercato, deve poter essere fronteggiato attraverso la libertà. La scuola non deve più essere partecipe e nostalgica nei confronti di anacronismi che impongono un impianto prescrittivo alle materie o un disciplinamento degli scolari secondo dei modelli che per altro sono stati completamente spazzati via dalla liquidità.

La scuola deve veramente poter essere il luogo di formazione della capacità critica dei cittadini e della loro pretesa di libertà; deve riuscire a sviluppare pienamente il concetto di educabilità interculturale degli uomini.

Un cambio di passo

Non si tratta però di proporre un nuovo modello educativo *solido*, improponibile sotto ogni punto di vista. I giovani delle ultime generazioni ovvero i nativi digitali del XXI secolo, non possono accettare né adattarsi alle finalità e ai modelli organizzativi della scuola-apparato del

XX secolo: dalla rigidità delle scansioni temporali (orario scolastico fisso, lezioni di durata prefissata, distribuzione per classi di età) a quella della didattica, con standard uguali per tutti, lezioni frontali, compiti e prove non personalizzate. Il tutto all'interno di edifici con spazi rigidamente predeterminati, sul modello della fabbrica tradizionale. Quel modello è stato travolto prima dalle politiche neoliberiste e poi è stato definitivamente affossato dalla pandemia. Il re è stato messo a nudo! Troppo si è tagliato e poco o nulla si è investito negli ultimi decenni per elevare la qualità, l'efficienza e la sicurezza del sistema scolastico e renderlo in grado di far fronte alle trasformazioni sociali, economiche e tecnologiche in atto. La scuola così depauperata non ha retto l'impatto di una pandemia virale così aggressiva e devastante. In ogni caso non è assolutamente in grado di affrontare nel breve, nel medio e forse nel lungo termine situazioni emergenziali di tale portata. Vi è il fondato rischio di entrare in un labirinto da cui è difficile uscire nel quale la comunità politica e la stessa comunità educativa si troverà di fronte al dilemma di dover scegliere tra diritto alla salute e diritto allo studio. Un dilemma impensabile in una democrazia avanzata perché inevitabilmente le conseguenze le pa-

gheranno le classi sociali più deboli. Serve quindi un cambio di passo sostenuto da una efficace e consapevole programmazione condivisa sia dalla politica che dalle parti sociali per rilanciare una scuola democratica.

Oggi che l'emergenza appare ormai alle spalle è possibile fare una prima valutazione sulla didattica a distanza, che ha rappresentato forse il mutamento più sostanziale e "impattante" sulla scuola italiana. Non v'è alcun dubbio che il ricorso alla DAD anche nella sua aggettivazione "integrata", ha rappresentato uno strumento del tutto emergenziale e di aiuto al sistema educativo e di istruzione in assenza del quale la situazione sarebbe stata peggiore. Guai però a considerarla sostitutiva/alternativa perché ha ben poco a che vedere con una scuola democratica. L'esperienza ha mostrato che la scuola a distanza comprime i processi di inclusione, aumenta le disuguaglianze, acuisce il disagio e marginalizza le fasce più deboli socialmente e culturalmente. Contestualmente comporta ulteriori ricadute negative sui protagonisti principali del percorso educativo e formativo: da un lato accresce la passività degli studenti alimentandone l'assuefazione tecnologica, dall'altro muta la funzione del docente relegandolo al ruolo di un compilatore di *form* e somministratore di materiali digitali. E ancora più in generale impone alle scuole una pericolosa metamorfosi che potrebbe portarle sempre di più ad abbandonare la loro funzione originale istituzionale per diventare terreno fecondo per i profitti delle multinazionali globali della *high technology* relegandole di conseguenza a *centri commerciali della formazione* e le sue componenti ridotte a meri consumatori.

Liberare la scuola dal mercato

In un mondo in continuo divenire, globalizzato, mercificato e in balia della follia del capitale che se non debitamente contrastato rischia di portare il pianeta a collasso, l'educazione intesa come educabilità degli uomini può rappresentare una possibile soluzione. Questa via necessita di ricollocare l'educazione e l'istruzione, quindi la scuola, nel posto che gli spetta e gli appartiene liberandola dall'idea di stazione di servizio ausiliare

del mercato, per farla entrare pienamente nel regno delle politiche sociali. Quel regno dove le decisioni e le scelte politiche sono prese in funzione del tipo di mondo nel quale gli Stati e le loro popolazioni vogliono essere portati, accompagnati e guidati nella scelta di valori da promuovere che aiutano a prendere tali decisioni. E il punto di partenza, per il presente e per il futuro, deve pertanto essere la centralità della scuola come luogo fisico di crescita umana, culturale e sociale. La scuola è un bene pubblico e politico essenziale da difendere, implementare e rimodellare in quanto rappresenta uno degli ultimi spazi in cui provare a trasformare i principi costituzionali di uguaglianza, solidarietà, emancipazione e fratellanza da dichiarazioni formali a pratiche sostanziali e condizioni reali. La scuola in remoto è un non-luogo anonimo che non è in grado di far veicolare tali valori anzi espone gli allievi, e le altre componenti, all'apatia, all'isolamento e alla regressione sociale e relazionale. La didattica a distanza non è certamente il principale dei problemi, ma non è neanche la soluzione per il futuro della scuola. La classe politica, le parti sociali, la comunità educativa e la società civile devono pertanto sentirsi impegnate a un dibattito collettivo che dovrà ripensare e reinventare l'organizzazione, la didattica e le professioni di quel bene comune che è la scuola della Costituzione.

Bibliografia

- Francesco Fronterotta (a cura di), (2013). *Eraclito. Frammenti*. Milano: Bur classici greci e latini.
- Zygmunt Bauman (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Zygmunt Bauman, Riccardo Mazzeo (2022). *Conversazione sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Herbert Marcuse (1970). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi.
- David Harvey (2018), *Marx e la follia del capitale*. Milano: Feltrinelli.
- Edgar Morin (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Cortina.
- Edgar Morin (2001), *I sette saperi necessari all'educazione futura*. Milano: Cortina.

Marxismo e pedagogia

UN LUNGO ITINERARIO DI RICERCA E DI PENSIERO

di Camilla Sclocco, Università di Lione

Sostituendo il soggetto del celebre aforisma de *Il cammino di Santiago* di Paulo Coelho, si può dire che la nuova edizione del volume di Carmela Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, mostra bene che *i libri giungono sempre al momento giusto nei luoghi in cui sono attesi*. Riedito nell'innovativo stile grafico che ormai contraddistingue la casa editrice Edizioni Conoscenza e stampato per la prima volta nel 1983 per l'urbinese Argalia, esso compare oggi in un'Italia che, soprattutto a partire dall'insofferenza delle sue studentesse e studenti, esprime un forte bisogno di confrontarsi con la questione pedagogica e ripensare criticamente le politiche educative degli ultimi venti anni. Come lucidamente osservato da Roberto Sani nella *Premessa alla nuova edizione*, questo volume può essere utile per pensare vie di uscita al fallimento delle direzioni neoliberiste nel campo dell'educazione, che hanno pensato come progresso l'adeguamento delle strutture d'istruzione alle logiche aziendali e la trasformazione delle studentesse e degli studenti in clienti fruitori di un servizio, educati a una logica meritocratica che finisce per riprodurre le più tradizionali disuguaglianze sociali e degenerare in competizione individuale e inclinazione al careerismo. In questo senso, il pregio del volume è anzitutto di ripresentare alle lettrici e lettori il contributo fornito dal variegato panorama del marxismo italiano alla società democratica nata dalla Resistenza e dalla lotta al nazifascismo

nell'ambito delle teorie pedagogiche e dell'elaborazione di specifiche progettualità educative.

Un ripensamento delle teorie pedagogiche

Nel confronto critico avviato negli anni Ottanta da Covato con il fenomeno della crisi dei modelli pedagogici e della mol-



Carmela Covato
L'ITINERARIO PEDAGOGICO
DEL MARXISMO ITALIANO
 Edizioni Conoscenza, Roma 2022,
 pp. 280.



tipificazione disordinata delle teorie educative si troveranno infatti snodi concettuali e pratici ancora validi ai giorni nostri. Quello fondamentale era sottolineato con decisione dall'autrice fin dalla *Premessa*, intitolata significativamente *Il ricorso all'epistemologia e la storicità della scienza*. Si trattava del principio secondo il quale l'analisi critica delle teorie pedagogiche e della loro traduzione pratica richiedeva un'indagine storica «capace di esplicitare le implicazioni ideologiche e la funzione sociale da esse svolta all'interno dei vari contesti storico-culturali e nell'ambito delle istituzioni specificamente destinate alla loro diffusione» (p. 24). Una prospettiva, di ispirazione marxista, che consentiva a Covato di gettare uno sguardo innovativo sul fenomeno della crisi dei modelli teorici in ambito pedagogico, che proprio in quegli anni iniziava a mostrare la propria portata internazionale. In maniera molto acuta, la crisi delle teorie pedagogiche veniva riportata alla crisi dei modelli di razionalità scientifica. Dentro questo quadro interpretativo, il paradigma dello specialismo tecnicistico, con la sua nozione funzionalistica di verità, quello dell'empiria scientifica e della pluralità dei metodi di analisi scientifica erano considerati non solo insufficienti al superamento della crisi epistemologica ma anche come forme della crisi stessa, in quanto «accettazione passiva di un sapere frantumato» (p. 26). Alla base di essi, e in maniera più profonda,

le sembrava agire infatti una visione metafisica del conoscere che ipostatizzava le differenti attività del sapere nel loro ambito meramente teorico, considerandole come indipendenti tanto dalla loro storia passata che dal concreto contesto storico-sociale. La conseguenza era di promuovere una scienza sperimentale ridotta a mera tecnica e un'etica priva di storicità. Come via di uscita a questa nuova forma di «idealismo» (p. 27), che sembrava subire e promuovere l'ideologia dell'accettazione del sistema presente e della disincentivazione alla sua trasformazione, Covato rivendicava l'«attualità del materialismo storico» (p. 25).

L'attualità del pensiero gramsciano

In questo quadro di frammentazione, il contributo originale che il marxismo le sembrava fornire, come pratica e teoria, consisteva nel progetto di unificazione dei differenti saperi in un'articolata progettualità politica, la quale implicava un rapporto attivo dei distinti saperi con la realtà storico-sociale concreta, al di là di ogni elitismo intellettuale e ipostatizzazione metafisico-idealistica nascosti sotto le più insospettite teorie epistemologiche. Secondo l'autrice, di fronte alla caotica e irrazionale parcellizzazione della conoscenza connessa alla divisione del lavoro non sembrava essere efficace né il criterio della verifica sperimentale

che si pretendeva come superamento di ogni prospettiva storica, né tanto meno la vaga istanza metodologica di un'interdisciplinarietà non connessa a una pratica trasformatrice della realtà. Solo l'impostazione marxista, concependo i differenti ambiti disciplinari come egualmente validi metodi di conoscenza della realtà storica determinata e facendone strumenti di trasformazione sociale, le sembrava indicare una via di uscita a una crisi che dall'ambito epistemologico si dipanava a quello pedagogico, precisandosi – lo direi con Francesco De Sanctis – come separazione tra *la scienza e la vita*. Secondo l'autrice a tornare attuale era soprattutto l'istanza dell'unificazione dinamica di teoria e prassi propria del marxismo di Antonio Gramsci, del quale, non a caso, ricordava le importanti riflessioni carcerarie sulla scienza sperimentale oltre che le discussioni pedagogiche del Quaderno 12. Un Gramsci che, molto opportunamente, veniva riconnesso alla seconda e all'undicesima delle marxiane *Tesi su Feuerbach*, dove per la prima volta si teorizzava esplicitamente il principio della capacità del sapere di modificare materialmente la realtà e dove, conseguentemente, il superamento del dualismo tra pensiero e materia era affidato all'intrinseca politicità di ogni sfera conoscitiva.

Particolarmente acuto risulta così, ancora oggi, il capitolo *Il metodo della scienza: il confronto con Gramsci*, dove venivano fornite le direttive generali del

discorso di Gramsci sulle scienze e dove si sottolineava come il comunista sardo, a differenza di Della Volpe (che non sarebbe stato esente da un'eccessiva accentuazione del discorso metodologico nella scienza), avesse anteposto alla definizione tecnica della verità la capacità della filosofia di trasformare la realtà. Una prospettiva epistemologica connessa, come rimarcava a più riprese l'autrice, con la riflessione gramsciana sul carattere sovrastrutturale della scienza, sulla critica al riduzionismo scienziasta e sulla definizione di oggettività come processo attivo di unificazione culturale del genere umano.

Un altro capitolo che sarebbe interessante ridiscutere oggi è *Un'interpretazione marxista sull'educazione*, dove era discusso il nesso tra istruzione e lavoro tipico del marxismo. In questa sezione si restituiva l'impegno di Mario Alighiero Manacorda per l'avviamento di una pedagogia marxista in Italia. Ricordando la pubblicazione di *Marx e la pedagogia moderna* (1966), Covato qui sottolineava come il volume non ebbe solo il significato di una battaglia contro la tradizionale egemonia della pedagogia cattolica in Italia, ma anche quello di una liberazione dell'orientamento marxista da facili schematismi e approssimazioni generali. Proprio attraverso Gramsci, Manacorda ebbe modo di sottolineare che il marxismo, in quanto teoria dell'emancipazione dell'essere umano, conteneva in sé una forte componente



pedagogica, fondata sul rapporto tra istruzione e lavoro. Così, se nella società neoliberalista – che è ancora quella del nostro presente – l’organizzazione scolastica tendeva a rinnovare le tradizionali divisioni del lavoro riproducendole attraverso la separazione fra una scuola liceale, per le classi dirigenti, e una tecnica e professionale, per le classi popolari, la pedagogia marxista presentata da Manacorda tendeva a sottolineare la funzione emancipatrice dell’istruzione pubblica. A proporre, cioè, una scuola progressista che, proprio sulla base della progettualità rivoluzionaria, non separava teoria e lavoro manuale e che garantiva a tutte e a tutti gli studenti un’alta formazione culturale – una proposta pedagogica ben diversa da quella implicita nell’attuale modalità didattica dell’alternanza scuola-lavoro (oggi PCTO). Una scuola che, secondo il Gramsci del §2 Quaderno 12, sarebbe la sola realmente democratica, perché tenderebbe a far coincidere governati e governanti, garantendo la possibilità gratuita di ogni cittadina e cittadino di divenire dirigente.

L’apertura a nuovi studi

Circa l’attualità dei capitoli seguenti, dove sono ricostruite in maniera acuta la pedagogia di Bruno Chiari, il marxismo pedagogico degli anni Settanta e il fenomeno della crisi teorica della pedagogia nel dibattito marxista nel decennio seguente, si rimanda l’intelligenza della lettrice e del lettore. Vale la pena, invece, soffermarsi sulla novità più interessante di questa seconda edizione, ovvero l’aggiunta di un’importante Appendice (più di 123 pagine!) dal titolo *Nuovi studi e ricerche su marxismo e educazione nell’Italia repubblicana*. In essa sono riproposti tre saggi editi dall’autrice nel 2001, 2020 e nel 2022, attraverso i quali si potrà seguire la crescita del pensiero di Covato, condotta nel segno dell’ampliamento storiografico e del perfezionamento metodologico: *Scuola e educazione nella critica marxista. Un tema desueto?; Marxismo e femminismo. Una questione educativa?; Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l’area marxista*. Il secondo, in particolare, ridiscute in maniera innovativa questioni oggi ur-

genti, come quella del rapporto tra patriarcato e fascismo e dell’esigenza democratica di superamento dell’ordine simbolico maschile, ancora fortemente sedimentato nel nostro senso comune, oltre che nelle nostre istituzioni e pratiche lavorative. Sottolineando il bisogno della nascita di un nuovo ordine sociale e culturale espressione di una piena emancipazione delle donne, nelle loro differenti origini sociali e etnico-culturali, Covato ripercorre alcune delle principali figure della storia dei femminismi. Figure che oggi, con la trasformazione regressiva del “Ministero per le pari opportunità” nel “Ministero per la famiglia, la natalità e le pari opportunità”, varrebbe la pena tornare a ridiscutere ampiamente nell’ambito dell’opinione pubblica italiana: da Virginia Woolf a Simone de Beauvoir (cui è riconosciuto il merito di aver liberato dal tabù il tema dell’aborto), a Angela Davis, fino a Kate Miller e Nancy Fraser, con la sua critica dell’androcentrismo capitalista.

Questo ricco volume viene infine concluso da due brillanti saggi di Chiara Meta e Luca Silvestri. Nel primo, intitolato *Un quarantennio di studi su marxismo e educazione*, l’ormai affermata studiosa del settore degli studi gramsciani e del marxismo novecentesco compie una rassegna acuta e critica sulle vicende della pedagogia marxista in Italia negli ultimi quaranta anni. Nel secondo, *Momenti della pedagogia marxista nell’Italia repubblicana attraverso le immagini* il giovane ricercatore Luca Silvestri propone invece un ampio numero di fotografie, alcune finora inedite, relative a protagonisti, eventi, pubblicazioni e riviste della storia della pedagogia marxista italiana, molte delle quali reperite nei ricchi archivi della Fondazione Gramsci di Roma.

A conclusione del nostro breve commento non ci si può che augurare di vedere questa nuova edizione ridiscussa con attenzione critica nelle nostre scuole, università, fondazioni e istituti di cultura (la prima bella discussione si è svolta lo scorso febbraio nella Fondazione Gramsci di Roma), nonché auspicare di veder rimessi nuovamente in circolazione contributi teorici dal valore politico come questo di Covato, che ci invitano a pensare criticamente il presente e l’avvenire.

Una bussola per orientare e riorientare

VALUTARE PER CRESCERE

di Massimiliano De Conca

La valutazione degli apprendimenti, prima ancora che degli alunni, è fra le attività più delicate, ma qualificanti del mestiere dell'insegnante. Le recenti curvature che ha preso la politica scolastica, soprattutto in tema di valutazione degli studenti, concepita per lo più come attività prettamente numerica e quindi legata alla graduazione delle prestazioni, allontanano la didattica dal suo ruolo guida, punto di partenza e di arrivo dell'attività dentro e fuori dalla scuola.

Se è vero che qualche passo avanti verso una valutazione degli apprendimenti non condizionata dai voti e dalla tirannia dei numeri è stato fatto almeno per la scuola primaria, dove è stata avviata – con i soliti tempi compressi e inadeguati dettati dal Ministero –, esistono ancora molte resistenze nella scuola secondaria del primo e del secondo grado a una valutazione senza numeri e pienamente discorsiva, che punti più alla presentazione allo studente del percorso svolto e non alla classificazione numerica della sua vita scolastica, probabilmente anche per la complessità burocratica che è insita in questi gradi di scuola.

Ciononostante da tempo, per impulso di alcuni docenti e di pedagogisti, stanno prendendo piede delle sperimentazioni che mirano a diffondere in tutta la scuola una valutazione senza numeri, o comunque più consapevole, da parte degli insegnanti e soprattutto a favore degli alunni. Perché il vero problema è cosa farne della valutazione, se utilizzarla come semplice e imperfetta

fotografia di un attimo, o farne uno strumento attivo e dinamico di apprendimento.

Si muove in questa direzione il libro *Misurare e valutare*.

Il lavoro di Salvatore Salzano, docente di scuola secondaria di secondo grado, è pertanto pregevole e degno di nota per diversi aspetti: intanto si recupera la di-



Salvatore Salzano
MISURARE E VALUTARE
 Un metodo di valutazione per la
 scuola secondaria di secondo grado
 Edizioni Conoscenza, 2023



mensione di “ricerca” didattica e pedagogica che dovrebbe caratterizzare l’agire dell’insegnante. Il volume non è il diario di una sperimentazione, ma la sistematizzazione di un’esperienza da lui consolidata nel corso degli anni in una prospettiva prettamente educativa e formativa, quella della valutazione intesa come consapevolezza e autoconsapevolezza del percorso di apprendimento.

Salzano spiega come, con quali tempi, con quali resistenze, dunque con quale logica ha operato e opera nel corso della sua attività di insegnante, non solo nella dimensione individuale del rapporto con la classe, ma anche in una dimensione collettiva e cooperativa con tutto il collegio docenti. A testimoniare che esiste una libertà di insegnamento che può e deve essere condivisa in una cornice più ampia della singola esperienza.

L’altro valore aggiunto di questo percorso di lavoro è quello di aver chiarito e attuato modalità di comunicazione trasparente dell’apprendimento, atteggiamento tutt’altro che scontato, di cui la valutazione rappresenta un momento importante, ma non l’unico: affinché un percorso di apprendimento sia sostenibile e quindi proficuo, in termini di crescita di conoscenze e competenze, è necessario che tutto sia concordato e condiviso fin dall’inizio, fra valutatore e valutato, in maniera tale da far capire quali sono gli obiettivi, quali gli strumenti e quali le modalità di verifica di acquisizione delle competenze e delle conoscenze. Per questo il lavoro svolto da Salzano nella sua scuola merita una particolare menzione, in quanto aumenta gli spazi di dialogo condividendo le responsabilità, facendo dello studente un protagonista attivo del processo di apprendimento. Molto utili in tal senso le riflessioni svolte nel libro perché si radichi all’interno delle scuole un clima di consapevolezza anche dei ruoli e della possibilità di ciascuno di poter incidere. Concretamente risulta determinante l’aver tentato di affiancare al voto numerico, che comunque resiste, un giudizio che permetta all’alunno, e all’insegnante, di comprendere a quale punto del percorso sono e quali possono essere i margini e gli obiettivi di miglioramento. La valutazione si presenta come una bussola che serve per orientare e riorientare, quando serve, l’insegnamento e l’ap-

prendimento, il lavoro del docente e lo sforzo dello studente. Per questo è individuata una rubrica di valutazione e uno spazio della valutazione che tiene conto degli aspetti formali e informali dell’attività didattica.

A questo proposito, uno spunto su un aspetto che ritengo vada perfezionato per il futuro, ovvero lo strumento di lavoro, il foglio excel (peraltro, in pieno spirito del libro, messo gratuitamente a disposizione di tutti) con il quale tutto, paradossalmente, si ritrasforma in numero e quindi in giudizio.

Su questo passaggio è necessario operare dei supplementi di indagine, per alcuni motivi che provo a rappresentare di seguito: la parcellizzazione delle valutazioni, il tentativo di dare un voto/giudizio a ogni attività rappresenta un eccesso valutativo e rischia di ottenere il risultato opposto, cioè di creare una ipervalutazione di tutta la vita scolastica; lo strumento comunque è un algoritmo semplificato in cui inseriti tutti i dati comunque si perviene a un valore numerico e quindi a un descrittore.

Se si può superare l’impasse della conoscenza specifica del software, mi pare che si debba provare a spingere il lavoro più in là e più in coerenza con le ottime premesse, cioè liberare l’azione valutativa dalla tirannia del numero e costruire più momenti di confronto, anche informali, per portare gli studenti a ragionare sul loro percorso di apprendimento.

Ciononostante l’idea di fondo, nel metodo (condivisione e coinvolgimento di tutti gli attori della attività didattica) e nel merito (affiancamento del voto numerico con un commento puntuale dei risultati raggiunti e di quelli ancora da raggiungere), sicuramente è la strada da approfondire e battere con decisione per restituire alla valutazione, e alla funzione docente, il valore originario di attività formativa e educativa.

Per questo auspico che il lavoro di Salvatore Salzano possa procedere per ulteriori approfondimenti e soprattutto possa essere l’inizio di una riflessione più ampia che coinvolga tutta la comunità educante al fine di sottrarre la valutazione, e gli insegnanti, da ogni tipo di strumentalizzazione.



Giuseppe Lombardo-Radice
LEZIONI DI DIDATTICA
E RICORDI DI ESPERIENZA MAGISTRALE

Secondo la prima edizione del 1913
A cura di Lorenzo Cantatore

Nel vivace dibattito culturale che caratterizza la vigilia della Grande Guerra, le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* di Giuseppe Lombardo-Radice rappresentano un condensato delle inquietudini di primo Novecento.

Scritto fra il 1911 e il 1912 e pubblicato nel 1913, per decenni questo trattato segnò nel profondo la formazione di diverse generazioni di maestre e maestri, ben oltre la Seconda Guerra Mondiale. Le suggestioni che affiorano dalle *Lezioni di didattica*, così come i modelli di infanzia e di insegnante che se ne possono trarre, approdano a una rivoluzionaria visione dei bambini e delle bambine quali nuovi idoli dell'umanità adulta, soggetti culturali e sociali creativi, innocenti, primitivi, sinceri, dotati finalmente di una loro autorevole identità.

Collana "Educatori di ieri e di oggi"
pp. 380, € 22,00
www.edizioniconoscenza.it





ISSN 2280-4315

Prezzo 12,00 Euro